



Universiteit Utrecht

De weg van Professional naar Kenniswerker

Een kwalitatief explorierend evaluatieonderzoek
naar de kennistransfer bij postinitieel
onderwijs.

Universiteit:

Universiteit Utrecht

Faculteit:

Recht, Economie, Bestuur en Organisatie

Departement:

Bestuurs-en Organisationswetenschap

Master

Communicatie, Beleid & Management

Student:

Marielle Nelissen (3428648)

Begeleider:

Eugène Loos

The Edge

Come to the edge, he said. They said: We are afraid. Come to the edge, he said. They came. He pushed them, and they flew.

~Guillaume Apollinaire~

Uitkijkend aan de rand van het water is het soms moeilijk om de zee in te springen. Soms is het water te woest of lijken de golven te hoog. Soms spring je juist te snel, op goed geluk en nog zonder zicht op hoe de temperatuur van het water is.

Ik wil graag, in dit voorwoord, alle mensen bedanken die mij begeleid hebben om mijn sprongen wel te maken, soms even te wachten, eerst kaders op te stellen of simpelweg het vertrouwen te hebben om de sprong wel te wagen.

Daarvoor wil ik in het bijzonder bedanken Eugène Loos en Mick Matthys, mijn begeleiders vanuit de USBO voor hun motivaties, goede adviezen en kritische blik. Daarnaast ook mijn familie en vrienden, die mij hebben gesteund tijdens het schrijven, maar ook op de momenten dat het schrijven totaal niet lukte. Ook wil ik vanuit de USBO iedereen bedanken die hebben meegewerkt aan het mogelijk maken van mijn onderwerp, zowel alle cursusleiders als de mensen van de administratie.

Tot slot wil ik alle cursisten bedanken, die ik gesproken heb, die voor mij de inspiratie waren van dit onderzoek. Deze verhalen geven een beeld bij vrijwel alles wat ik afgelopen jaren in mijn verschillende opleidingen heb geleerd en de verschillende wijzen waarop je dit in de praktijk kan brengen. Deze gesprekken gaven zicht op wat uitdagingen zijn en valkuilen voor deze mensen in hun werkveld. Daarnaast wil ik hen ook bedanken voor de inzichten in de persoonlijke groei, die zij hebben doorgemaakt en datgene wat zij mij daarin hebben toevertrouwd. Nog meer respect heb ik gekregen voor hen, omdat zij naast hun werkzaamheden een volledige studie en scriptie moesten afronden. Welke concessies dat vergt, begreep ik pas echt toen ik sinds september zelf fulltime ging werken. Tegelijkertijd zag ik daardoor ook veel van de uitdagingen en mogelijkheden, die bij de gesprekken die ik heb gevoerd naar voren kwamen, terug in de praktijk.

Met trots presenteer ik dan ook mijn eindschrift, die weerspiegelt wat ik in de afgelopen jaren aan kennis heb opgedaan. Dit komt terug in de vele gesprekken, die ik heb gevoerd om beeld te geven aan dit onderwerp. Dat zijn allemaal zelfstandige verhalen. Verhalen van mensen van nu, die allemaal, soms op zeer verschillende wijze kijken naar de toekomst en daarin allemaal hun eigen sprongen wagen.

A journey of 1000 miles

A journey of thousand miles must begin with one step.

~Ancient Chinese Proverb~

Een masteropleiding is een lange weg. Soms lijkt het wel een weg van 1000 mijl, die slechts begonnen is met een enkele stap. In deze samenvatting passeren de belangrijkste elementen uit dit onderzoek de revue. Aanleiding voor dit onderzoek is de ontwikkeling van kennis, die als productiefactor een steeds belangrijkere rol gaat spelen bij de strategie van organisaties om in de concurrentiestrijd van het huidige economische klimaat overeind te blijven.

Dit onderzoek geeft de ervaringen van professionals met de transfer van kennis weer in evaluatie op het postinitieel onderwijs, dat zij gevolgd hebben aan de Utrechtse School voor Bestuurs- en Organisatiewetenschappen(de USBO) van de Universiteit Utrecht rond het jaar 2005. In het vooronderzoek voorafgaand aan de diepte-interviews die met deze cursisten gehouden zijn, heeft er een documentanalyse van de brochures van de verschillende masterprogramma's plaatsgevonden en zijn de cursusleiders geïnterviewd.

Ook is er in de literatuur onderzoek gedaan naar de publieke en de private professional (Noordegraaf, 2004). Daarnaast zijn er diverse vormen van leren en hun onderlinge verhoudingen in organisaties behandeld (Argyris, 1993; Meulen, van, de, 2009; Nanaka en Takeuchi, 1995; Simons en Bolhuis, 1999; Weggeman, 2000; Argyrs, 1996; Gurchom,1999; Karsten, 2000). Ook is het evaluatie model van Kirkpatrick (1993) geanalyseerd, bekritiseerd en aangevuld met de contextuele aspecten organisatieklimaat en organisatiecultuur (Tracey et al., 1995). Deze literatuur is samengevat in een frame van externe en interne factoren en individuele en organisatieprocessen.

In veel van de resultaten weerklinken de theoretische inzichten. Zo is er een verscheidenheid aan leerstijlen en klimaten, die doorwerken in de evaluatie op het programma en de inhoud van de opleidingen. Veel externe factoren, zoals nieuwe wet- regelgeving, opkomende technologieën, nieuwe internationale verhoudingen, die genoemd worden in de literatuur vormen ook belemmeringen voor de cursisten, maar deze bieden ook kansen in nieuw beleid, initiatieven, nieuwe werkvormen, standaarden en mogelijkheden voor communicatie. Naar deze transfer van kennis is nog veel meer onderzoek mogelijk en in veel van de organisaties is nog een lange weg te gaan. Die weg begint slechts met een enkele stap.

Correlate Contents

The most merciful thing in the world, I think, is the inability of the human mind to correlate all its contents.

~H.P. Lovecraft~

Hieronder volgt de inhoudsopgave voor dit onderzoek. Zie voor een toelichting op de inhoud ook de leeswijzer op pagina 10.

The Edge	2
A journey of 1000 miles.....	3
Correlate Contents	4
1. The secret of getting started	8
1.1 Aanleiding.....	8
1.2 Vraagstelling	9
1.3 Methode	10
1.4 Leeswijzer	10
2. Organize your activities	11
2.1 Het type onderzoek	11
2.2 Het vooronderzoek.....	12
2.2.1 Het Literatuuronderzoek.....	13
2.2.2 Documentanalyse.....	13
2.2.3 Diepte-interviews Cursusleiders.....	14
2.3 Het empirisch onderzoek	15
3. Read it with your own reason	17
3.1 De private en de publieke manager	17
3.2 De professionalisering van de manager	18
3.2.1 Professionalisering groeit.....	18
3.2.2 De manager als professional en als kenniswerker	19
3.3 De lerende professional	19

3.3.1 Werken en leren aan elkaar gekoppeld	19
3.3.2 Vormen van leren in organisaties.....	20
3.3.3 Het benutten van kennis in de organisatie	25
3.4 Onderlinge verhoudingen.....	26
3.5 Evaluatie van de lerende professional	27
3.5.1 De evaluatie als educationeel doel	27
3.5.2 Het vierlagen-model van Kirkpatrick.....	28
3.5.3 De beperkingen van het model	29
3.6 Toepasbaarheid Kirkpatrick model.....	29
3.7 Leren en evalueren in de organisatiecontext.....	30
3.7.1 De rol van kennisoverdracht in de organisatiecontext	30
3.7.2 De overdracht van trainingsklimaat naar organisatieklimaat	31
3.7.3 De organisatiecultuur leert continue	31
3.8 Samenvattend frame.....	32
3.8.1. Individuele processen en Interne factoren	32
3.8.2. Individuele processen en Externe factoren.....	33
3.8.3. Organisatieprocessen en Interne factoren.....	33
3.8.4 Organisatieprocessen en Externe factoren	34
4. Reprogram	35
4.1 Een masterprogramma aan de USBO.....	35
4.1.1 De werkvormen	35
4.1.2 De doelgroep	36
4.1.3 De toetsing	36
4.2 De EMP-cursus Organisatie, Cultuur & Management.....	36
4.2.1 Het doel van de opleiding.....	36
4.2.2 Het programma	37
4.3 De EMP-cursus Strategisch Management in de non-profit sector.....	38
4.3.1 Het doel van de opleiding.....	38

4.3.2 Het programma	38
4.4 De EMP-cursus Management en Communicatie	39
4.4.1 Het doel van de opleiding.....	39
4.4.2 Het programma	40
5.Creating great images	41
5.1 Individuele processen en Interne factoren	41
5.1.1 Motivatie voor een master.....	41
5.1.2 Nieuwe carrièremogelijkheden	42
5.1.3 Motivatie voor de USBO.....	43
5.1.4 Stijl van leidinggeven.....	43
5.1.5 Leerstijl & Leren in een groepssetting.....	44
5.1.6 Persoonlijke vaardigheden	45
5.2 Individuele processen en Externe factoren.....	45
5.2.1 Indeling van het onderwijs	45
5.2.2 De inhoud	46
5.2.3 Cursusleider, Docenten en Gastsprekers in relatie tot de inhoud	46
5.2.4 De werkvormen	47
5.2.5 Toetsing	47
5.2.6 Het Onderzoek.....	48
5.2.7 Feedback en intervisie.....	48
5.2.8 Het Leerklimaat	49
5.2.9 Mogelijkheden voor evaluatie.....	49
5.3 Organisatieprocessen en Interne factoren.....	49
5.3.1 Verankering van leren in organisaties	50
5.3.2 Mogelijkheid tot (af)leren?.....	50
5.3.3 Tijd in korte of lange termijnen.....	50
5.3.4 Machtsverhoudingen en hiërarchie	51
5.3.5 Openlijke reflectie en evaluatie.....	52

5.3.6	Mogelijkheid tot initiatieven	53
5.3.7	Organisatiecultuur	53
5.3.8	Organisatieklimaat	54
5.3.9	Het (be)sturen van professionals	55
5.4	Organisatieprocessen en Externe factoren	55
5.4.1	Bezuinigingen	55
5.4.2	Samenwerkingsverbanden	56
5.4.3	Centraal versus decentraal	56
5.4.4	Nieuwe wetgeving, fusies en landelijke regelgeving	57
5.4.5	Nieuw beleid	57
6.	The comprehensible world	59
6.1	Conclusie	59
6.1.1	Individuele processen en Interne factoren	59
6.1.2	Individuele processen en Externe factoren	60
6.1.3	Organisatieprocessen en Interne factoren	61
6.1.4	Organisatieprocessen en Externe factoren	61
6.2	Discussie	62
6.2.1	De methoden van onderzoek	62
6.2.2	Vervolgonderzoek	63
6.3	Eindconclusie	64
7.	The carriers	65
8.	Travel bags	67
8.1	Topiclijst Cursusleiders	67
8.2	Topiclijst Cursisten	67

1. The secret of getting started

The secret of getting ahead is getting started.
~Mark Twain~

In deze inleiding wordt een beeld gegeven van de context waarin deze scriptie zijn aanleiding vond, het geheim, waarmee dit onderzoek gestart werd. Daarnaast bespreekt het de vraagstelling en de methode. Tot slot geeft deze inleiding een leeswijzer, waarin de mogelijkheden tot lezen van dit onderzoek verder wordt toegelicht.

1.1 Aanleiding

Dit onderzoek richt zich op de ervaringen van professionals met het benutten van kennis in de praktijk. Professionals werken in organisaties die met een steeds complexere context te maken krijgen. De afgelopen jaren zijn technologische ontwikkelingen, globalisering, toenemende concurrentie en deregulering kernthema's geweest die deze context verbreden en grilliger maken (van der Heijden et al, 1999). De huidige economische crisis doet daar nog een schep bovenop. Van der Heijden et al (1999) zien als concurrentievoordeel niet alleen meer de traditionele bronnen (grondstoffen, arbeid en kapitaal), maar ook de kernkwaliteiten van de medewerkers een grote rol spelen. Een gevolg is dat medewerkers als kapitaal meer bij zullen moeten dragen aan de doelen van de organisatie. Hierdoor komt er meer nadruk te liggen op medewerkers als strategisch middel, die de resultaten van een organisatie kunnen sturen (van der Heijden et al, 1999). In Westerse organisaties ontstaan plattere onbureaucratische organisaties, waar medewerkers als kenniswerkers worden gezien (Weggeman, 2000). De kenniswerker, volgens Weggeman (2000), werkt in zelfsturende teams en ontwikkelt kennis en creativiteit om zwakheden en bedreigingen van de organisatie in kansen om te zetten. Kennis als productiefactor zal dus in ruime zin steeds meer een rol gaan spelen bij de strategie van organisaties om in de concurrentiestrijd van het huidige economische klimaat overeind te blijven.

De professional zal in zijn leidinggevende positie te maken krijgen met een verscheidenheid aan specifieke dilemma's (Wanrooij, 2001) om in deze concurrentiestrijd de juiste strategie uit te stippelen. Volgens Wanrooij (2001) zullen leidinggevendenden keuzes moeten leren overstijgen om tot een synthese te komen van verschillende benaderingen. Het gaat hierbij om het balanceren tussen tegenstellingen. Om tot het overstijgen van verschillende benaderingen te komen, zal de leidinggevende een analyse moeten maken, die afstand neemt van de praktijk van alledag. Door middel van dit onderzoek kan gekeken worden hoe de professionals hun kennis in kunnen zetten om tot een overstijging van thema's te komen en de balans te kunnen vinden tussen de tegenstellingen,

die in de context van de organisatie spelen. Om hier in te kunnen voorzien dient de professional over bepaalde kennis te beschikken.

De Utrechtse School voor Bestuurs- en Organiseringswetenschap (USBO) van de Universiteit Utrecht voorzagt een groep professionals van masterprogramma's met kennis over Strategisch Management, Management & Communicatie en Organisatie en Cultuur & Management rond het jaar 2005. De koppeling tussen theorie en praktijk vond binnen deze masterprogramma's plaats en daarna konden de professionals zelfstandig met de kennis en hun titel in de praktijk aan de slag. Gemiddeld vijf jaar na het volgen van deze masterprogramma's is het interessant te kijken, wat deze professionals in hun dagelijkse praktijk toe hebben kunnen passen. Er is veel onderzoek gedaan naar evaluaties, het managen van kennisprocessen en de vormgeving van het begrip leren in organisaties. Dit onderzoek richt zich op de empirische bijdrage van de ervaringen van deze professionals. Empirisch onderzoek heeft als doel regelmatigheid te vinden in deze opvattingen ('t Hart et al, 2005). Deze regelmatigheden kunnen bijdragen aan de bewustwording van de manier van leren van professionals. Ook verschaft dit meer inzicht over de manier waarop de opgedane kennis in de context van de organisaties waarin de professionals werkzaam zijn, zijn plek vindt.

1.2 Vraagstelling

De vraagstelling voor dit onderzoek luidt als volgt:

Wat zijn de ervaringen van professionals met de transfer van kennis na het volgen van postinitieel onderwijs aan de Utrechtse School voor Bestuurs- en Organiseringswetenschap (USBO) rond het jaar 2005?

Het onderzoek is gericht op kennisvermeerdering van deze kennistransfer in de publieke en de private sector.

De deelvragen die daar bij horen zijn de volgende:

- In hoeverre beïnvloeden interne factoren de individuele processen?
- In hoeverre beïnvloeden externe factoren de individuele processen?
- In hoeverre beïnvloeden interne factoren de organisatieprocessen?
- In hoeverre beïnvloeden externe factoren de organisatieprocessen?

De methode voor dit onderzoek, die invulling geeft aan deze vraagstelling zal kort worden toegelicht en zal worden gevolgd door een leeswijzer.

1.3 Methode

Het vooronderzoek bestaat allereerst uit een verkenning van het theoretisch veld, waarbinnen de kennistransfer plaats kan vinden. Verder vooronderzoek naar de kennis die de professionals hebben meegekregen na het volgen van de EMP-cursus bestaat uit cases. Deze cases zijn een weergave van de inhoud en het proces van de verschillende EMP-cursussen van rond het jaar 2005, die gegeven zijn. Basis voor deze uitwerking zijn de brochures van deze cursussen en de gesprekken met de cursusleiders. De explorerende diepte-interviews met de cursisten van de verschillende EMP-cursussen zijn de kern van dit onderzoek, die zullen leiden tot de beantwoording van de vraagstelling. De regelmatigheden uit de interviews zullen worden verwerkt aan de hand van thema's en gekoppeld worden aan het frame, dat voortgekomen is uit het literatuuronderzoek in het vooronderzoek. De verantwoording voor deze methoden is verder uitgediept in hfst. 2.

1.4 Leeswijzer

In dit eerste hoofdstuk, *The secret of getting started*, is de aanleiding voor dit onderzoek te vinden, de vraagstelling en een korte toelichting op de methode. In het tweede hoofdstuk, *organize your activities*, komt de methode van het onderzoek uitgebreid aan bod. Hier wordt het type onderzoek, het vooronderzoek, het literatuuronderzoek, de documentanalyse, de diepte-interviews met de cursusleiders en het praktijkonderzoek onderbouwd. Het praktijkonderzoek bestaat uit de diepte-interviews met de cursisten. In het derde hoofdstuk, *Read it with your own reason*, komt het literatuuronderzoek aan bod. Hier worden achtereenvolgens inzichten op het gebied van de private en de publieke manager, de professionalisering van de manager, de lerende professional, onderlinge verhoudingen, de evaluatie van de lerende professional, de toepasbaarheid van het Kirkpatrick model en het leren en evalueren in de organisatiecontext besproken. In de laatste paragraaf worden deze theorieën in een frame samengevat van individuele processen, organisatieprocessen, interne en externe factoren. Het vierde hoofdstuk, *Reprogram*, geeft een beeld van de documentanalyse van de brochures van de masterprogramma's, aangevuld met de interviews van de cursusleiders. In het vijfde hoofdstuk, *Creating great images*, worden de resultaten van de interviews met de cursisten besproken binnen het frame aan de hand van relevante thema's die door de cursisten worden genoemd. In het zesde hoofdstuk, *The comprehensible world*, wordt de conclusie van het onderzoek gegeven aan de hand van de deelvragen en is er ruimte voor discussie van het onderzoek. Tot slot kan in hoofdstuk zeven, *Book carriers*, de literatuurlijst gevonden worden en in hoofdstuk acht, *Travel bags*, vinden alle bijlagen hun plaats.

2. Organize your activities

Decide upon your major definite purpose in life and then organize all your activities around it.

~Brian Tracy~

Bij het maken van een keuze voor onderzoeksmethoden kijkt men eerst wat het doel is van deze methoden. Wat wil men te weten komen? Dan pas gaat men de onderzoeksmethoden rond het onderzoek organiseren. Dit onderzoek geeft antwoord op de vraag wat de ervaringen zijn van professionals met het benutten van kennis in de context van hun organisaties. Daarvoor zijn verschillende methoden toegepast. Hieronder volg het type onderzoek, het vooronderzoek, het literatuuronderzoek en het empirisch onderzoek.

2.1 Het type onderzoek

Dit onderzoek is een empirisch kwalitatief explorerend evaluatieonderzoek. De keuze voor dit type onderzoek zal in deze paragraaf worden beargumenteerd. Het is allereerst een empirisch onderzoek aangezien door middel van het achterhalen van de ervaringen van de professionals regelmatigheid in de verschijnselen naar boven dienden te worden gehaald ('t Hart et al, 2005). Tijdens het onderzoeksproces heeft om het empirische karakter van dit onderzoek te behouden uitwisseling plaatsgevonden tussen de opgedane kennis in de praktijk en de verkenning van het (theoretisch) veld in het vooronderzoek. Dit komt terug in de verwerking van de diepte-interviews, waarin de terugkerende thema's uit de gesprekken gekoppeld zijn aan de uitkomst van de verkenning van het veld waarin de professioneel heeft geleerd en werkzaam is. De betrouwbaarheid van de uitkomsten van het onderzoek kon worden vergroot, om een zo breed mogelijk totaalbeeld van verschijnselen in kaart te brengen, door gebruik te maken van verschillende onderzoeksmethoden, wat ook wel triangulatie wordt genoemd (Denzin, 1978).

Vooronderzoek

1. Literatuuronderzoek
2. Documentanalyse
3. Diepte- Interviews cursusleiders

Empirisch onderzoek

4. Diepte-interviews cursisten

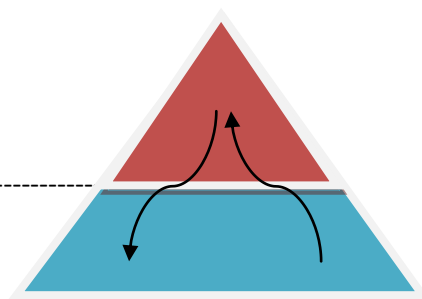


Fig. 1 Triangulatie van Denzin (1978) toegepast op onderzoeksmethoden naar de ervaringen van de professionals

Het rode vlak staat voor het vooronderzoek, het blauwe vlak voor het empirisch onderzoek. Alhoewel deze onderzoeksmethoden opeenvolgend plaatsvinden, vindt er uiteindelijk toch een wisselwerking plaats door de terugkoppeling naar de theorie in de conclusie en is er ruimte voor reflectie in de discussie. Allereerst wordt er in de literatuur gekeken om fundament te vinden voor relevantie van het onderwerp, wordt er documentanalyse gedaan om meer inzicht te krijgen in het specifieke vakgebied van de cursusleiders en cursisten. De interviews met de cursusleiders vinden plaats om een breder beeld te krijgen van de opleidingspraktijk om uiteindelijk goed voorbereid de praktijk van het onderzoek in te gaan.

Dit onderzoek kenmerkt zich ook door een evaluatief karakter aangezien hierin het programma van de EMP-cursussen van de USBO als basis dient voor de kennis van de professionals om in de context van hun organisaties werkzaam te zijn. Een evaluatieonderzoek draagt bij aan inzichten over een programma wat heeft plaatsgevonden (Vennix, 2006). De vraagstelling van dit onderzoek richt zich op de ervaringen van de professionals met het benutten van deze kennis in evaluatie op het programma. Met deze ervaringen kunnen geen generaliserende uitspraken worden gedaan over de effectiviteit van deze cursussen, daarvoor is het aantal respondenten te gering. Dit onderzoek geeft visies vanuit de praktijk over het leren van professionals en het benutten van hun kennis binnen de context van de organisaties, waarin ze werkzaam zijn. Dit onderzoek kenmerkt zich ook door een kwalitatief karakter aangezien het onderzoek tot doel heeft de ervaringen te beschrijven, te interpreteren en te verklaren door middel van open diepte-interviews ('t Hart et al, 2005). De professionals gaven met hun ervaringen de variatie weer van de opgedane kennis tijdens de EMP-cursussen en het benutten daarvan in de context van hun organisaties. Volgens 't Hart et al (2005) gaat dit type onderzoek er vanuit dat mensen betekenis geven aan hun omgeving en dat ze op basis van die betekenisgeving handelen. Daarnaast is het onderzoek ook explorierend van aard. Het was interessant te kijken of er naast vele theorieën over de positie van de professionals en hun omgeving, de kennis ook benut kan worden. Er werd gekeken naar de wijze waarop de professionals in hun dagelijkse leven de koppeling maken tussen theorie en praktijk, waardoor het onderzoek een explorierend karakter kreeg ('t Hart et al, 2005).

2.2 Het vooronderzoek

Het eerste gedeelte van het vooronderzoek bestaat uit een verkenning door middel van literatuuronderzoek naar de visies van wetenschappers over leren en werken. Dit vooronderzoek toont een beeld van de professional, de manier waarop professionals leren in organisaties, de context van organisaties en de manier waarop cursussen worden geëvalueerd en een frame, die dit vooronderzoek samenvat.

Het tweede gedeelte van het vooronderzoek bestaat uit een documentanalyse van de brochures van de USBO, om een beeld te scheppen van het procesverloop van de verschillende programma's, de inhoud en de doelen van de EMP-cursussen. Het derde gedeelte van het vooronderzoek, de open diepte-interviews met de cursusleiders, scheidt een breder beeld van het procesverloop, diept de inhoud verder uit en geeft de doelen van de cursussen weer vanuit het oogpunt van de cursusleiders.

2.2.1 Het Literatuuronderzoek

Het eerste gedeelte van het onderzoek richtte zich op theoretische kennis, die relevant zijn voor het onderwerp. Het ging hierbij om het uitdragen van een discipline van onderzoeken waarbij gerelateerde en relevante literatuur een beeld van het onderwerp uittekent. Het literatuuronderzoek droeg bij aan de mogelijkheid om empirisch onderzoek te kunnen doen (Hart, 1998).

Materiaal

De verschillende eenheden van dit onderzoek waren boeken, verslagen, artikelen, dissertaties en promotieonderzoeken van wetenschappers vanuit verschillende visies (filosofisch, sociologisch, bestuurlijk, economisch etc.), die verder zullen behandeld bij het literatuuronderzoek in het Hoofdstuk: Read it with your own reason.

Procedure

Het literatuuronderzoek bestond uit de bovenstaande geselecteerde materialen en is uitgemond in een samenvattend hoofdstuk, waar de verschillende theorieën bijeenkomen in een frame, dat naderhand werd gebruikt voor het verwerken van de interviews.

2.2.2 Documentanalyse

Vervolgens heeft een analyse plaatsgevonden van een aantal documenten. Deze documenten zijn gebruikt om meer inzicht te krijgen in de cursussen.

Materiaal

De documenten die voor dit onderzoek werden gebruikt zijn de brochures voor het masterprogramma uit de jaren waarin, deze masters gegeven zijn. Deze periodes verschillen (2004-2006/2005-2007) aangezien het tweejarige masters zijn, die wisselend door het jaar 2005 lopen. Waarom voor dit jaar wordt gekozen wordt later besproken bij de diepte-interviews met de cursisten.

Procedure

De documenten werden bestudeerd en samengevat aan de hand van de inhoud en het proces en gecombineerd met de toevoegingen van de cursusleiders uit de diepte-interviews. Beide onderzoeksmethoden leidden tot casusbeschrijvingen van de cursus. Dit gaf een beeld over het proces, de werkwijze en de inhoud van de cursus, zodat tijdens het gesprek met de cursisten kennis

bij de onderzoeker voorradig was over de context waarin de professional heeft geleerd en werkzaam was.

2.2.3 Diepte-interviews Cursusleiders

Wanneer de plek van onderzoek gekozen was, moest worden verdiept in de wijze waarop de onderzoeksgroep zich verhoudt om de waarde van de onderzoeksresultaten te bepalen en de reikwijdte van de onderzoeksconclusies na te kunnen gaan ('t Hart et al, 2005). Voordat er met de eigenlijke groep aan de slag werd gegaan, werd daarom naast de documentanalyse van de brochures een breder beeld geschapen door interviews met de cursusleiders.

Procedure

Met alle cursusleiders van de cursussen, die worden geëvalueerd uit dit jaar, wordt een diepte-interview gehouden over het masterprogramma, dat zij hebben begeleidt. Hoe meer structurering heeft plaatsgevonden van tevoren hoe meer de richting voor het interview al bepaald is ('t Hart et al, 2005). Daarom is de structurering van de interviews vastgelegd op de evaluatie van het masterprogramma wat door de cursisten is gegeven. Het waren open vragen naar de ervaringen van de cursusleiders. Er was geen volgorde in de vragen, omdat de vragen doorvragen waren en daarmee afhankelijk van het verhaal wat de cursusleider vertelt. Het fundament voor de open vragen kwam voort uit de theoretische verkenning en is te vinden in bijlage 1. Door de geringe mate van structurering waren de antwoorden die de cursusleiders konden geven ook open. Deze gegevens werden zoals eerder aangegeven verwerkt in de casusbeschrijvingen van de cursus.

Participanten

De cursusleiders waren doelgericht geselecteerd ('t Hart et al, 2005) op hun functie tijdens het masterprogramma. Als cursusleiders waren zij degenen die sturing gaf aan de koppeling van de organisatiepraktijk met de wetenschappelijke inhoud van de cursus. De cursusleiders waren bij al het onderwijs aanwezig en zijn degenen waarbij de cursisten terecht kunnen voor inhoudelijke en organisatorische vragen. Zij brachten de cursisten ook de beginselen van het wetenschappelijk onderzoek bij en bewaakten het individuele- en het groepsproces. Een goede interviewer zorgt ervoor dat hij ook tijd besteedt aan de relatie met de degene die hij interviewt vanwege de bereidheid om in openheid met de vragen om te kunnen en willen gaan ('t Hart, 2005). Hier is rekening mee gehouden door de cursusleiders op de hoogte te houden van de vorderingen om zo transparantie te geven in de manier waarop de cursisten werden benaderd. In totaal zijn er vier cursusleiders geïnterviewd van de verschillende cursussen (zie fig. 2).

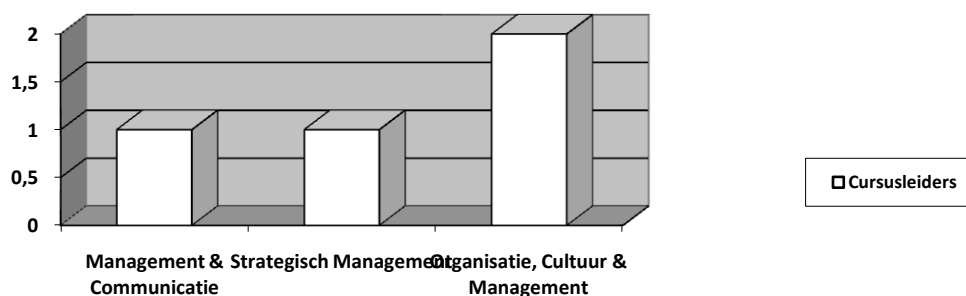


Fig. 2 Deelname interviews aantal cursusleiders per EMP-cursus

2.3 Het empirisch onderzoek

Het empirisch onderzoek bestond uit de diepte-interviews met de cursisten. Daarin werd de volgende procedure gevolgd:

Procedure

De vragen die werden gesteld moesten passen in het referentiekader van de cursist ('t Hart, 2005). Daarmee zijn de brochureanalyse en de gesprekken met de cursusleiders van essentieel belang geweest als fundament om met de cursisten in gesprek te kunnen gaan. Het was van belang voor de onderzoeker zijn objectiviteit in het oog te houden. Het streven naar objectiviteit vindt volgens Schein (2005) plaats door middel van het bewust worden van ontkenning en projectie, die het waarnemingssysteem van een onderzoeker vervormen. Dit kon door systematische controleprocedures te hanteren: expliciet doorvragen, zwijgen als interventie en een onderzoekende instelling te behouden (Schein, 2005). Net als bij de cursusleiders waren de gesprekken niet gestructureerde open interviews, waarbij de volgorde niet vast lag en de antwoorden open waren. De topiclijst die werd gebaseerd op de theoretische bevindingen uit het vooronderzoek is te vinden in bijlage 2. Het analyseren van de interviews vond plaats door middel van constante vergelijking ('t Hart, 2005) door de data die er al waren met nieuwe data te vergelijken en daar patronen in te herkennen. Deze patronen werden uitgewerkt aan de hand van de thema's die in de gesprekken naar voren kwamen en uiteindelijk werden teruggekoppeld naar de literatuur.

Participanten

De participanten waren, net als de cursusleiders, volgens het principe van doelgerichte selectie ('t Hart, 2005) samengesteld. De cursusleiders wezen zelf een aantal cursisten aan, die benaderbaar waren voor deelname. Dit gebeurde op deze wijze gezien het feit dat het veelal gaat om elite-interviews ('t Hart et al, 2005), interviews met hooggeplaatste personen, die weinig tijd hebben. In het kader van de tijd die voor dit onderzoek stond, konden zij het beste beslissen welke mensen snel te bereiken zouden zijn. Daarnaast diende te worden gelet op een evenredige man/vrouw verdeling en werd gevraagd niet mensen aan te wijzen die per definitie positief tegenover de opleiding staan,

maar die ook andere geluiden konden geven. In totaal zijn er twaalf cursisten geïnterviewd, verspreid over de verschillende cursussen (zie fig. 3).

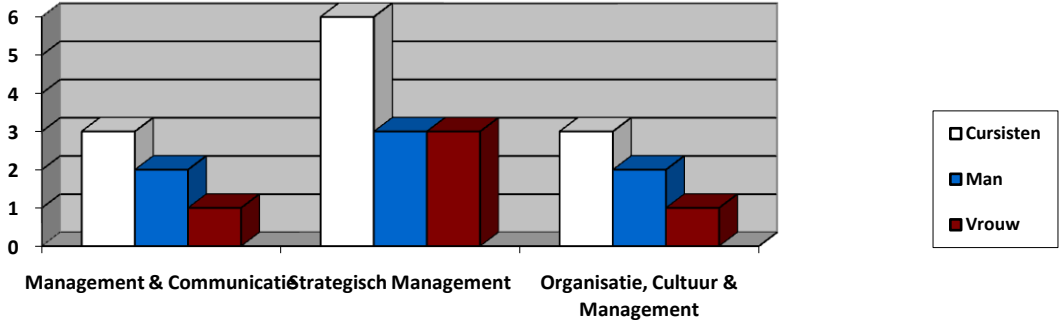


Fig. 3 Deelname aantal cursisten per EMP-cursus

3. Read it with your own reason

Believe nothing. No matter where you read it, or who said it, even if I have said it, unless it agrees with your own reason and your own common sense.

~Buddha~

Hieronder volgen verschillende theoretische inzichten. In vele wetenschappelijke opleidingen leert men als student niet gelijk te geloven wat men leest. In dit theoretische kader, wordt kritisch gekeken naar inzichten. Ook worden concepten vergeleken, aangevuld met andere wetenschappelijke inzichten en samengevat in een frame.

In de eerste paragraaf wordt de rol van de private en de publieke manager beschreven. Vervolgens gaat men dieper in op de professionalisering van de manager. Daarna wordt de lerende professional besproken. In de volgende paragraaf wordt stil gestaan bij de onderlinge verhoudingen. Dan komt de evaluatie van de lerende professional aan bod. Aansluitend wordt kritisch gekeken naar de toepasbaarheid van het Kirkpatrickmodel en tot slot wordt het concept leren en evalueren in de organisatiecontext behandeld. Het hoofdstuk sluit af met een samenvattend frame waarbij alle theorie met elkaar in verband wordt gebracht.

3.1 De private en de publieke manager

Managers bevinden zich in een organisatie, die zowel privaat als publiek kan zijn. Volgens Noordegraaf (2004) is dit onderscheid tussen privaat en publiek niet duidelijk meer te maken. Ter onderbouwing van dit grijze gebied geeft hij aan, in zijn boek over management in het publieke domein, dat organisaties steeds meer onderhevig staan aan een institutionele context. Deze institutionele context verwoordt de gedragsregulerende kaders waar binnen organisaties en hun managers opereren. Deze kaders kennen een opbouw van drie lagen.

De grondstructuur bestaat uit de gevestigde instituties zoals het parlement, het kabinet, rechters, politieke partijen en internationale organisaties. Daarnaast zijn er regimes binnen deze kaders, die gezien kunnen worden als het geheel van wettelijke regels. Tot slot zijn er bepaalde patronen, die bestaande uit routines, talen en culturen, die van invloed zijn op het dagelijks gedrag binnen organisaties. Van belang is het te weten dat al deze drie lagen, de grondstructuur, regimes en patronen, van invloed zijn op het dagelijks gedrag van een manager of deze nu werkzaam is in een private of publieke context. Door de invloed van deze lagen op zowel publieke als private organisaties wordt dit onderscheid steeds kleiner.

Ook de gelaagdheid van de publieke sector, zoals Noordegraaf (2004) stelt, waar hij doelt op de verschillende activiteiten en taken van publieke organisaties, zorgt voor een moeilijk te definiëren scheiding tussen publiek en privaat. Ook het ontbreken van eenduidigheid bij de publieke organisaties draagt hier aan bij. Deze scheidingslijn wordt vervaagd door het onderscheid in publiek, semi-publiek en private organisaties.

Kortom, de bestuurlijke en politieke strijd, die voortvloeit uit de institutionele context van een organisatie, bevindt zich rondom allerlei organisaties, ongeacht hun publieke of private oriëntatie. Managers zullen, wanneer zij opereren in hun organisatie, onderhevig staan aan die institutionele context, wat invloed heeft op hun dagelijks gedrag.

3.2 De professionalisering van de manager

3.2.1 Professionalisering groeit

Volgens Van der Meulen (2009) groeien de managers niet meer direct vanuit een uitvoerende positie naar leidinggevende functie, maar worden ze al vroeg geselecteerd. Deze selectie vindt plaats om gericht onderwijs te kunnen bieden, zodat de managers met het meeste potentieel gericht naar de top kunnen worden geleid. Deze verschuiving omschrijft Van der Meulen (2009) als professionalisering van de manager zowel in Nederland als in het buitenland. Reden voor deze verschuiving is de complexe werkcontext waarin de managers dagelijks moeten opereren. De ontwikkelingen in educatie voor deze managers groeien exponentieel, zowel in kwaliteit als in aantal. Dit draagt bij aan de verdere professionalisering. Educatie op het gebied van management wisselt echter per vakgebied, waarin de beste manier van onderwijzen verschillende benaderingen kent. (Van der Meulen, 2009)

Het onderwijs kan volgens Van der Meulen (2009) op een aantal manieren worden onderscheiden. Allereerst is er een onderscheid op niveau. Managers die na jarenlange werkervaring (post-) academisch onderwijs volgen, leren breder, abstracter en theoretischer kijken. Het onderwijs is in dat geval gericht op begrip en analyse. Onderwijs dat op deze manier vormgegeven is wordt postinitieel onderwijs genoemd. Ook de duur van het programma verschilt, net als de doelgroep van onderwijs en de inhoud van het programma. Bij de inhoud van het programma draait het om de managementfilosofie of de deelnemer een vak wil leren of het programma bij wil laten dragen aan zijn algemene vorming. De gedachte die hier aan ten grondslag ligt is, volgens Van der Meulen (2009), of managers hun eigen omgeving vorm kunnen geven of dat ze afhankelijk zijn van andere machten en randvoorwaarden. Ook het soort diploma wat de deelnemers ontvangen, kan een rol spelen. Het onderwijs is voor de deelnemers een reden om kennis en vaardigheden op te doen, maar

ook een middel voor carrièremogelijkheden of toelating tot een bepaald vakgebied. Het gaat dus niet zozeer om het behalen van de titel, volgens Van der Meulen (2009), maar vooral om datgene waar de titel toegang toe geeft. Tot slot speelt ook de organisatie van het onderwijsprogramma een rol. Onderwijs kan intern of extern georganiseerd worden. Een externe onderwijsinstelling maakt afwegingen, gezien de financiële opbrengst, over duur van een dergelijk programma, studentenaantal, de inzet van docenten en de kosten die worden gemaakt. Al deze punten zijn van belang om mee te nemen bij de keuzes die voor managementeducatie worden gemaakt en de rol die dit speelt bij de professionalisering van de manager. (Van der Meulen, 2009)

3.2.2 De manager als professional en als kenniswerker

Volgens Noordegraaf (2004) is dit belang van kennis van de manager terug te zien in het belang van professionaliteit en expertise. Een manager is een goede professional als hij beschikt over een sterke ervaringskennis, die te verkrijgen is door jarenlange werkervaring. Ook is de professional volgens Noordegraaf (2004) hoogopgeleid, oefent gedurende lange tijd specifieke beroepen uit met een eigen taal en gebruiken, wil professioneel overkomen, beschikt over beroepstrots en wil zich verder professionaliseren. Door het bezit van al deze vormen van kennis grenst de manager zich als professional af van anderen, wat zorgt voor status en geld, waardoor macht en belangen een grote rol spelen (Noordegraaf, 2004). Nonaka en Takeuchi (1995) spreken over een ideaalbeeld van de manager als een kenniswerker, die over een hoog opleidingsniveau beschikt, een sterke gedrevenheid heeft om de wereld te verbeteren, een grote diversiteit heeft aan ervaring binnen en buiten de organisatie en communicatief vaardig is.

3.3 De lerende professional

3.3.1 Werken en leren aan elkaar gekoppeld

Om in de aan verandering onderhevige context te kunnen opereren zullen managers met hun dagelijks gedrag op deze veranderingen in moeten spelen. Daar hebben managers kennis voor nodig. Simons en Bolhuis (1999) geven een aantal redenen waarom managers hun kennis uit zullen moeten breiden en bij zullen moeten leren. Zij zien de samenleving een lerende samenleving worden, waarin organisaties lerende organisaties worden. Ook zien Simons en Bolhuis (1999) ontwikkelingen in de technologie, nieuwe internationale verhoudingen, veranderingen in gevraagde werkprestaties, toegenomen milieuproblematiek en veranderingen in de manier waarop organisaties hun organisatie inrichten. Deze veranderingen vragen om kennis van de managers. Zij moeten leren en het geleerde toepassen op hun dagelijkse praktijk. Hierdoor worden er steeds grotere eisen gesteld aan de analytische en probleemoplossende vaardigheden van managers (Simons & Bolhuis, 1999). Het verwerven van kennis alleen is niet genoeg.

De capaciteit die het begrip leren nodig heeft om aan al deze vragen te voldoen als manager wordt door Simons & Bolhuis (1999) omvat door het begrip 'werkleren'. Niet alleen is werkleren een duurzame verandering in kennis, houding en vaardigheden van een manager en zijn vermogen om te leren. Ook zorgen deze veranderingen er voor dat, als de condities voor deze veranderingen aanwezig zijn, resultaten en processen bij individuen, groepen en organisaties gestuurd en aangepast kunnen worden (Simons & Bolhuis. 1999).

Leren is veranderen, geven Simons & Bolhuis (1999) aan. Hierbij gaat het niet alleen om houding, kennis en vaardigheden, maar ook het vermogen om te leren speelt een belangrijke rol. Door te leren, leren managers hoe ze moeten leren en andere mensen kunnen laten leren. Het resultaat van het leren kan gezien worden als een competentie, maar ook als het toepassen van deze competentie in het uitvoeren van gedrag. De veranderingen die met werkleren teweeg kunnen worden gebracht bevinden zich op het gebied van kwalificaties en leervermogen (kennis, houding & vaardigheden), arbeidsprocessen (de manier van werken) en arbeidsresultaten (hogere kwaliteit, meer rendement etc.). Maar deze veranderingen kunnen alleen tot stand komen als de condities dit toelaten. Hoewel Simons & Bolhuis (1999) deze condities niet expliciet benoemen geven zij wel aan wat aandachtspunten zijn bij het in de praktijk brengen van leren. Allereerst is het type organisatie van belang. De ene organisatie leert makkelijker dan de andere organisatie door zijn inrichting. Ook volgens Swieringa en Wierdsma (1990) zijn er verschillende typen organisaties, waarbij de een beter leert dan de ander. Hiërarchie, bureaucratie en beperkte verantwoordelijkheid zorgen ervoor dat er slecht geleerd kan worden. Ook het aansturen van medewerkers vraagt vaak om het omgaan met een eigen cultuur, waarin deze medewerkers zich bevinden. De veranderingen die met het werkleren tot stand worden gebracht, vragen ook om het afleren van oude gewoontes. Alleen wanneer eigen handelingen, vaardigheden en gewoontes als niet voldoende worden gezien is er de mogelijkheid om nieuwe aan te leren volgens Simons & Bolhuis (1999).

3.3.2 Vormen van leren in organisaties

Argyris (1996) gaat dieper in op dit leeraspect. Argyris onderscheid, single-loop, double-loop en deuterio-leren. Het onderscheid tussen deze drie vormen van leren. Single-loop leren is geschikt voor routinematige, herhalende, alledaagse activiteiten (Argyris, 1996). Het richt zich op het verbeteren van prestaties door fouten in de uitvoering van de activiteiten vast te stellen en te corrigeren. Het double-loop leren is gericht op complexere niet vastliggende activiteiten. Deze twee vormen van leren kunnen volgens Argyris (1996) niet los van elkaar gezien worden. Deuterio leren gaat nog een stap verder, verwoorden Visser en Brouwer (2007), en is de derde vorm van leren van Argyris. Het deuterio leren van Argyris richt zich op het leerklimaat van de organisatie. Het is een reflectie op het

double-loop leren en de manier waarop die vorm van leren al dan niet mogelijk is in een organisatie (Visser en Brouwer,2007).

Argyris (1996) geeft aan dat in vele organisaties niet double-loop wordt geleerd. Dit zou wel moeten. Het gaat hierbij om een verschuiving van model I naar model II denken. Dit houdt in dat van een gesloten houding van medewerkers, naar een open houding wordt gegaan. Daarnaast moet er een verschuiving komen van een defensief leerklimaat, naar een productief leerklimaat. Ook moet er ruimte komen voor openlijke reflectie en onderzoek naar fouten en oorzaken, die bij model I niet mogelijk zijn. De verschuiving van model I naar model II denken, maakt double-loop leren mogelijk. Argyris (1996) geeft aan dat er eerst het bewustzijn moet komen van model I om over te gaan naar nieuwe manieren van handelen in model II.

Professionals in essentiële leidinggevende functies zijn volgens Argyris (1991) helemaal niet goed in leren. Dit komt door de wijze waarop professionals redeneren. Deze defensieve redenevormen staan het leren in de weg. Professionals moeten kritisch naar zichzelf kijken en de wijze waarop ze een bijdrage zouden kunnen leveren aan de problemen die moeten worden opgelost. Vaak hebben de professionals wel de houding en de motivatie, maar werken ze in acties het organisatorische leerproces tegen, dat zou kunnen leiden tot nieuwe en effectieve activiteiten. (Argyris, 1991)

Nonaka en Takeuchi (1995) onderscheiden tacit en explicit knowledge. Tacit knowledge zijn de ervaringen, vaardigheden en attitudes van professionals, terwijl explicit knowledge de kennis is die vastligt in theorieën, formules, procedures en handboeken. Weggeman (2000) ziet deze vormen van kennis als een vermogen van de organisatie om te leren. Dit is samengevat in onderstaand model.

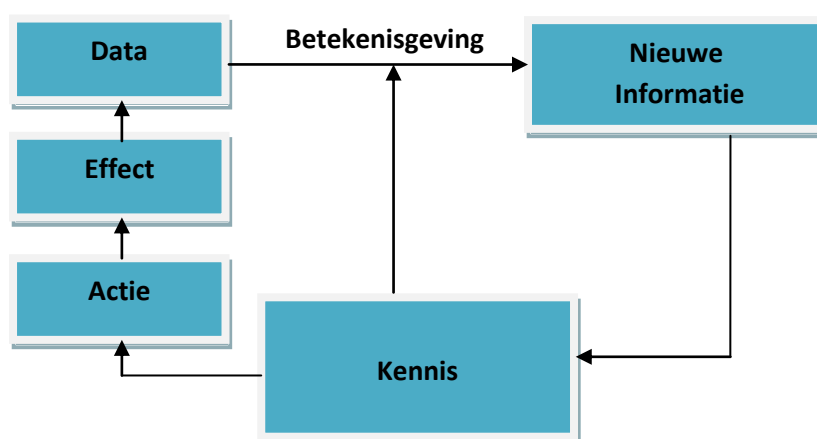


Fig. 2 Kennis als dynamisch begrip (Weggeman, 2000)

Kennis is hierin het vermogen volgens Weggeman (2000) om een bepaalde taak uit te voeren. Deze kennis komt voort uit bestaande informatie, ervaringen, vaardigheden en attitudes. Voor het selecteren van de data die voortkomen uit deze actie is deze kennis ook nodig. Hierdoor komt weer

nieuwe informatie vrij die kan leiden nieuwe vormen van actie. Kenniswerkers, zoals eerder beschreven, moeten voortdurend blijven leren om hun vak uit te kunnen blijven oefenen (Weggeman, 2000). Ook wanneer zij een managementfunctie bekleden zijn bepaalde vaardigheden en attitudes vereist. Dit kan plaatsvinden door middel van vier vormen van leren (Nonaka & Takeuchi, 1995): socialiseren, externaliseren, combineren en internaliseren. Socialiseren vindt plaats door middel van empirisch leren. Hierbij wordt impliciete kennis, impliciete kennis, door middel van afkijken, nadoen en imiteren. Het externaliseren vindt plaats door middel van empirisch en rationeel leren. Impliciete kennis wordt expliciete kennis door middel van het uitdrukken in taal en tekeningen van theorieën, modellen, protocollen en schema's. Ook combineren is een rationele leervorm, waarbij kennis wordt samengevoegd. Dit vindt plaats door synergie te ontdekken in bepaalde kennis en deze samen onder te brengen. Ook internaliseren is een leervorm waarbij zowel het rationele als het empirisch leren wordt aangesproken. Hierdoor wordt expliciete impliciete kennis door varianten van hetzelfde te doen. Om met deze vormen van kennis om te gaan is kennismanagement noodzakelijk (Weggeman, 2000).

Voor het managen van kennis is het van belang verschillend onderscheid te maken in professionals (Weggeman, 2000). Volgens Weggeman (2000) kunnen twee groepen worden onderscheiden: de I-professional en de R-professional. De I-professional is dominant, innoverend en improviserend, terwijl de R-professional dominant en routinematig werkend is. De I-professional maakt nieuwe informatie, op basis van beschikbare informatie en attitude, terwijl de R-professional bestaande normen en standaarden overtreft, op basis van ervaring en vaardigheid. De I-professional is flexibel en creatief, terwijl de R-professional efficiënt en geconcentreerd is. De I-professional vernieuwt en doorbreekt patronen. De R-professional verbetert en ontwikkelt patronen. I prof's beslaan 15-20% van de samenleving, de rest zijn R-prof's. (Weggeman, 2000) Als I-professional kunnen kenniswerkers zich constant blijven ontwikkelen.

Kolb (1984) onderscheid een leercyclus waarin professionals zich kunnen blijven ontwikkelen. Deze cyclus is een afwisseling van concreet ervaren, reflectief observeren, abstract conceptualiseren en actief experimenteren. De concrete ervaringen vinden plaats door deelname aan de werkelijkheid. Te vergelijken met het socialiseren van Nonaka en Takeuchi (1995). Het reflectief observeren is het waarnemen van deze werkelijkheid en het daarover nadenken. Hier wordt de werkelijkheid weer vastgelegd, waardoor impliciete, expliciete kennis wordt. Reflectief observeren is daarmee te vergelijken met het externaliseren van Nonaka en Takeuchi (1995). Abstract conceptualiseren richt zich volgens Kolb (1984) op het leggen van verbanden tussen theorieën en de uiting daarvan in taal. Hiermee blijft expliciete kennis, expliciete kennis en is deze manier van leren te vergelijken met het combineren van Nonaka en Takeuchi (1995). Het actief experimenteren is een toepassing van deze

theorie in de praktijk. Expliciete kennis, wordt hier impliciete kennis door en is daarmee te vergelijken met het internaliseren van Nonaka en Takauchi (1995).

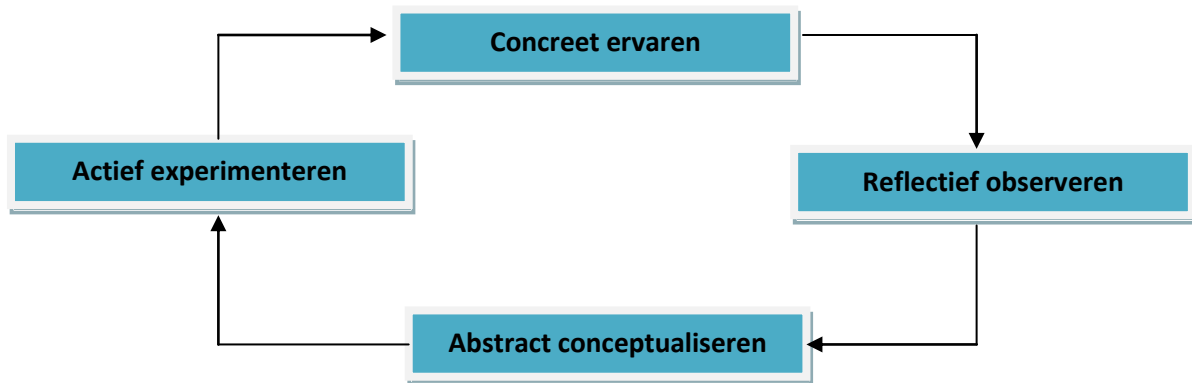


Fig. 3 De Leercyclus van Kolb (1984)

Volgens Simons en Bolhuis (1999) heeft iedere professional een bepaalde voorkeur voor een bepaalde leerstijl. Dit sluit aan op de vier leertypen van Kolb (1984): De doener, de beschouwer, de beslisser en de denker. Doeners zijn accommodators door actief te experimenteren en concreet te ervaren. Beschouwers zijn divergeerders door concreet te ervaren en reflectief te observeren. Beslissers zijn convergeerders door abstract te conceptualiseren en actief te experimenteren. Denkers zijn assimilators door reflectief te observeren en abstract te conceptualiseren. Simons en Bolhuis (1999) geven aan dat de empirische grond voor deze beweringen ontbreekt. Al worden opleidingen die volgens dit principe zijn opgezet vaak positief geëvalueerd. Een dergelijke benadering kan bijdragen aan het bewust worden van verschillende manieren van leren, de inrichting van de leeromgeving en bijdragen aan het leren leren volgens Simons en Bolhuis (1999). Dit laatste komt overeen met het deuterio-leren van Argyris eerder genoemd, waarbij gekeken wordt naar het leerklimaat van een organisatie.

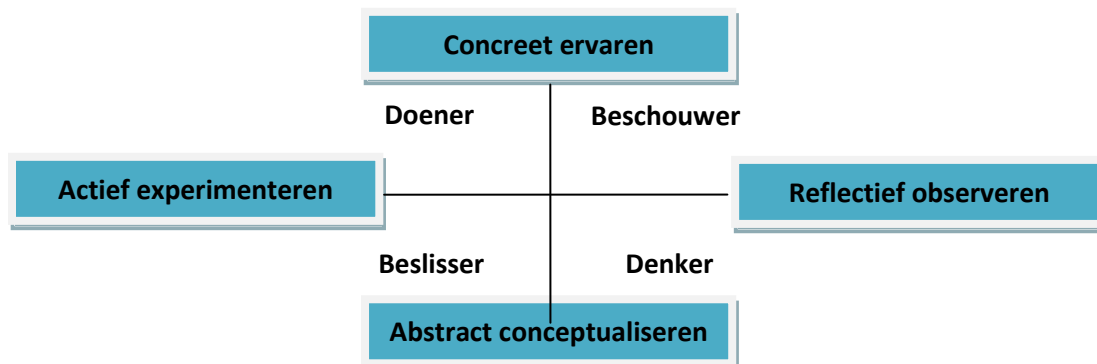


Fig. 4 Vier leertypen van Kolb (1984)

Kolb (1994) richt zich op leerprocessen in brede zin. Vermunt (2007) richt zich op verschillende brede leerstijlen, gericht op het hoger onderwijs. Vermunt (2007) onderscheid vier leerstijlcomponenten: de reproductiegerichte stijl, de betekenisgerichte stijl, de toepassingsgerichte stijl en de ongerichte stijl.

Brede leerstijlen (studiestijlen)				
Leerstijl-componenten	Reproductie-gerichte leerstijl	Betekenis-gerichte leerstijl	Toepassings-gerichte leerstijl	Ongerichte leerstijl
Leeractiviteiten	memoriseren, analyseren	relateren, kritisch verwerken	concreet	nauwelijks verwerking
Regulatievoorkeur	externe sturing	interne sturing	intern en extern	stuurloos
Studiemotivatie	certificaat- en diplomagericht	persoonlijke interesse	beroepsgericht	ambivalente oriëntatie
Leeropvatting	Opnemen	Opbouwen	gebruiken	stimuleren, samenwerken

Fig. 5 Vier leerstijlen voor hoger onderwijs (Vermunt, 2007)

De reproductieve leerstijl is gericht op het opnemen van kennis, waarbij vaak gebruik wordt gemaakt van uit het hoofd leren en analyseren. De voorkeur wordt hier gegeven aan externe sturing om uiteindelijk een bepaalde prestatie neer te zetten of diploma te halen. De betekenisgerichte stijl richt zich op het opbouwen van eigen kennis en inzichten, door diepe verwerking van de stof door relateren en kritisch verwerken. Deze stijl komt voort uit persoonlijke interesse en geeft de voorkeur aan zelfsturing. Toepassingsgericht leren richt zich op het gebruiken van kennis en inzichten door verwerkingsactiviteiten en concretisering van de ervaringswereld van de professional, waarbij sturing zowel extern als intern plaats vindt. Bij de ongerichte leerstijl wordt de professional gestimuleerd door anderen. Het gaat hierbij om samenwerken, waarin de sturing ontbreekt en de reden waarom bepaalde activiteiten ondernomen worden niet altijd te concretiseren is. (Simons en Bolhuis, 1999)

Deze kennis zal volgens Simons en Bolhuis (1999) een transfer moeten maken, waardoor inbedding in de organisatie kan plaatsvinden. Deze kennistransfer naar de context van een organisatie vindt enerzijds plaats door een koppeling naar de arbeidsorganisatie. Daar dient het geleerde concreet verwerkt en ingezet te worden waarbij tijdsdruk, arbeidsritme en machtsverhoudingen een rol spelen. Het andere aspect is de inhoudelijke verandering van de uitvoering van de activiteiten van de professional zelf. (Simons en Bolhuis, 1999) Over het benutten van deze kennis door middel van de kennistransfer in de organisatie zal verder worden gesproken in de volgende paragraaf.

3.3.3 Het benutten van kennis in de organisatie

Het leren is gericht op het zorgen voor de gewenste veranderingen in het werk, waarbij vaardigheden van de manager van essentieel belang zijn (Simons & Bolhuis, 1999). Ook Gurchom et al (1999) geven aan dat indien de toegevoegde waarde van kennis in organisaties tot stand zal moeten worden gebracht, daarop gestuurd zal moeten worden. Gurchom et al (1999) onderscheidt daarin het ontwikkelen van kennis, het verspreiden van kennis en het benutten van kennis. Vooral het laatste is in het kader van dit onderzoek van belang. Voordat dieper op het benutten van kennis wordt ingegaan is het van belang te weten dat het verspreiden van kennis plaats vindt in de infrastructuur van een organisatie, door die kennis te benutten wordt er invloed uitgeoefend op de strategie, waarmee nieuwe kennis ontwikkeld kan worden. Van essentieel belang is het mee te nemen dat het benutten van deze kennis onderdeel is van deze cirkel en dus niet als een los onderdeel kan worden gezien.

Net als Simons en Bolhuis (1999) geven Gurchom et al (1999) aan dat het managen van de opgedane kennis moeilijk is omdat het de kern van de organisatie raakt. Deze kern van professioneel handelen, expertise en vaardigheden van mensen zitten vaak vast in een bepaald patroon, die moeilijk te doorbreken is. Gurchom et al (1999) geven een aantal oorzaken die het benutten van kennis in organisaties belemmeren: tijdgebrek, overvloed aan initiatieven, resultaten op de korte termijn, onvoldoende ondersteuning, onvoldoende verankering in de organisatie, cultuur van de organisatie is gericht op doen en niet op denken en evalueren, de motivaties van medewerkers voorkomen kennisdeling en hergebruik van ervaringen en de stijl van leidinggeven biedt onvoldoende ruimte voor het omgaan met kennis. De stap van het opdoen van de kennis naar het benutten wordt volgens Gurchom et al (1999) gemaakt door de tussenkomst van de verspreiding van kennis. Deze verspreiding is gericht op het besturen, beheersen en vernieuwen van kennisprocessen. Alhoewel Gurchom et al (1999) zich vooral richten op de kenniscreatie vanuit de gehele organisatie en niet op de kennistoepassing van een individu, die van buiten de organisatie met kennis komt, is dit toch van belang. De rol van de professional, die zal moeten besturen, beheersen en vernieuwen binnen deze organisatie, zal namelijk ook zijn eigen kennis moeten verspreiden om invloed op de strategie van de organisatie uit te oefenen en te zorgen voor de verdere ontwikkeling van de organisatie. Zo zal de professional moeten plannen wanneer zijn kennis in kan worden gezet, de relevantie van zijn kennis beheersen en het termijn waarin zijn kennis toegepast kan worden en nieuwe manier verspreiden om met zijn kennis aan de slag te gaan.

Hoe de professional gebruik kan maken van deze kennis door middel van kennismanagement werkt Karsten (2002) verder uit. Volgens Karsten (2002) is kennisoverdracht een communicatievraagstuk. Dit communicatievraagstuk richt zich op de inhoud van de kennisoverdracht en op de context. De

omgeving waarin de overdracht plaats vindt, speelt een rol. Daarnaast is de wijze waarop de kennis gecommuniceerd wordt van belang. Het werk van de professional in zijn leidinggevende functie bestaat uit plannen, organiseren, bemensen, sturen en controleren. Dit zou gericht moeten zijn op vooruitdenken, maar in de praktijk blijkt dat vooral op de korte termijn wordt gereageerd, waardoor continuïteit en reflectie ontbreekt. Taalhandelingen zijn daarom essentieel voor de professional om in organisaties managementconcepten toe te passen. Dit kan op twee manieren: strategisch en communicatief. Bij strategisch handelen vindt de vertaling naar de organisatie plaats op basis van machtsverhoudingen. Deze machtsverhoudingen ontstaan door de situationele en sociaal culturele context van de organisatie. Doelen worden bereikt door andere mensen in te zetten geuit door bevelen en opdrachten. Dat maakt deze organisaties tot bevelhuishoudingen. Het communicatief handelen vindt plaats door machtsverhoudingen opzij te zetten. In openheid wordt hierin consensus bereikt door de professional en de andere deelnemers aan een conversatie gelijkwaardig te beschouwen. Dit wordt geuit in adviezen, suggesties, uitnodigingen en beloften. Dat maakt deze organisaties tot onderhandelingshuishoudens. De concepten die de professional opdoet als expliciete kennis geven daarin de professional de verantwoordelijkheid om deze concepten te vertalen naar de specifieke organisatieomstandigheden.

3.4 Onderlinge verhoudingen

De onderlinge verhoudingen tussen bovenstaande literatuur zijn terug te vinden in het proces wat doorlopen wordt door de professional. Deze professional bevindt zich in een private of een publieke context. Noordegraaf (2004) geeft aan dat de gedragsregulerende kaders binnen de institutionele context waarbinnen gewerkt wordt, voor zowel de private als de publieke sector van belang zijn. Het onderscheid tussen deze sectoren kan daarnaast ook steeds moeilijker worden gemaakt. Belangrijk voor de professional is dus niet dit onderscheid in sectoren, maar dat hij om zal moeten gaan met de grondstructuur, regimes en patronen die Noordegraaf (2004) beschrijft. Binnen dit onderzoek is het van belang een dergelijke context te herkennen, om factoren die kunnen spelen in de werkomgeving van de professional te kunnen beschrijven. Deze context geven ook Simons en Bolhuis (1999) aan als een belangrijke factor. Ook noemen zij het belang van professionalisering als middel om met de veranderende context, die ook Noordegraaf (2004) beschrijft, om te gaan. Deze professionalisering dient volgens hen bereikt te worden door middel van educatie. Educatie kan leiden tot professionalisering door middel van 'werkleren' volgens Simons en Bolhuis (1999). Dit 'werkleren' richt zich op kwalificaties en leervermogen (kennis, houding en vaardigheden). Daarnaast richt het zich op arbeidprocessen en arbeidsresultaten. Deze drie aspecten zijn van belang om mee te nemen bij interviews met de cursisten om zo een beeld te krijgen van factoren, die een rol kunnen spelen. Ook geven Simons en Bolhuis (1999) aandachtspunten voor factoren die educatie kunnen

belemmeren, waar de professionals binnen dit onderzoek ook aan onderhevig zouden kunnen staan. Ook van der Meulen (2009) ziet de noodzaak tot professionalisering door middel van educatie. Een onderscheid wat daaruit volgt voor educatie is van belang bij de evaluatie van de EMP-cursussen door middel van de brochures, gesprekken met de cursusleiders en de cursisten en kan leiden tot topics, die bij de interviews kunnen worden gebruikt. Ook van belang in de werkomgeving van de cursisten zijn de leermethoden van Argyris (1996) in aanvulling op de aandachtspunten van Simons en Bolhuis (1999). Door de theorie van Argyris (1996) kunnen verschillende vormen van leren in organisaties worden herkend. Ook het type model I of II van Argyris (1996) kan als grondslag dienen voor de mate waarin leren duurzaam succesvol kan zijn bij de professional in organisaties. Het onderscheid in verschillende vormen van kennis (Nonaka & Takeuchi, 1999) en verschillende professionals (Weggeman, 2000) dient als basis voor het begrijpen van de verwerking van kennis door professionals en de karakteristieken die zij kunnen hebben. Noordegraaf (2004) scheidt een beeld van de professional en Nonaka & Takeuchi (1999) werken dit verder uit tot een ideaalbeeld, waarin een motivatie voor professionals kan liggen om tot educatie over te gaan. Nonaka & Takeuchi (1999) onderscheiden daarnaast ook verschillende vormen van leren, die van voorkeur kunnen zijn geweest tijdens de cursus en daardoor van belang zijn voor de evaluatie. Daarnaast kunnen deze vormen ook een voorkeursrol hebben bij de cursisten zelf, wat net als de voorkeur voor leerstijlen (Kolb, 1994; Vermunt, 2007) een belangrijke rol kan spelen bij het volgen en toepassen van educatie van professionals. Simons en Bolhuis (1999) geven verdere invulling aan de inrichting van deze educatie en de aspecten die een rol kunnen spelen bij de kennistransfer. Ook Gurchom (1999) geeft een cyclus aan deze inrichting en noemt een aantal condities. Deze zijn van belang bij de interviews met de cursisten om condities te kunnen herkennen, die een kennistransfer kunnen bevorderen of belemmeren. Karsten (2002) diept dit verder uit door de rol van communicatie bij kennismanagement te beschrijven. Deze vormen van handelen kunnen een essentiële rol spelen in de organisaties waar de verschillende professionals werkzaam zijn.

Bovenstaande theorieën kunnen een essentiële rol spelen bij de herkenning van de kennistransfer van de cursisten en zijn van belang voor de evaluatie van dit onderzoek. Deze factoren en processen zijn samengevat in het frame in paragraaf 3.8.

3.5 Evaluatie van de lerende professional

3.5.1 De evaluatie als educationeel doel

Over de evaluaties van cursussen is veel literatuur geschreven. Bloom (1970) definieert de evaluatie als proces om educationele doelen te bereiken. Hierbij is zowel de effectiviteit van de cursus, als de inhoud en de uitvoering van belang. Clift & Imrie (1980) zien de focus op effectiviteit als een

belangrijke factor voor weerstand tegen evaluatie, ook in het onderwijs bij universitaire docenten. Ook een omgeving waarin evaluatie plaats kan vinden ontbreekt vaak. De evaluatie is een situatie waarin gereflecteerd kan worden en gedrag kan worden aangepast voor vervolgsituaties. Een actieve bijdrage van de docent en regelmatige vormen van feedback zorgen voor een omgeving waarin geëvalueerd kan worden.

3.5.2 Het vierlagen-model van Kirkpatrick

Een model dat veel gehanteerd wordt in organisaties is het 'four-level model' van Kirkpatrick (Bates, 2004). Kirkpatrick kwam vanaf de jaren '50 met een aantal artikelen waarin hij het evalueren van cursussen beschreef. Zijn opvattingen zijn veel gebruikt en toegepast en resulteerde in het vier lagen model (Kirkpatrick, 1993). Deze vier lagen zijn gebaseerd op vier elementen: reactie, leren, gedrag en resultaat. De reactie richt zich op de gedachten en gevoelens van de cursisten over het cursusprogramma. Het leren richt zich op datgene wat aan kennis en vaardigheden is opgedaan tijdens de cursus. Het gedrag richt zich op gedragsverandering, vaardigheden verbetering en mogelijkheden voor implementatie. De laag die het resultaat beschrijft richt zich op het effect op de organisatieomgeving waarin de professional werkzaam is. (Kirkpatrick, 1993)

Vragen die kunnen worden gesteld bij de reactie op het cursusprogramma, kunnen direct plaatsvinden. Het gaat hierbij om plezier, relevantie, tijdsbesteding, stijl van onderwijs, mate van participatie, inzet en mogelijkheden voor toepassing in de praktijk. Bij de evaluatie van het leren speelt voornamelijk de vraag een rol of de cursisten geleerd hebben wat ze wilden leren. Ook speelt de vraag een rol wat de cursisten voor verandering hebben doorgemaakt, zodat ze na afloop van het programma in staat zijn datgene te doen, waar ze van tevoren in gedachten hadden. Deze vragen kunnen pas na enige tijd goed worden beantwoord. Bij de evaluatie van het gedrag speelt de vraag of de cursisten vinden dat het programma effect heeft gehad op hun werk en of ze daar relevante vaardigheden en kennis voor hebben opgedaan. Ook de vraag of de kennis overdraagbaar is op andere personen en zich bewust is van veranderingen in gedrag, kennis en vaardigheden spelen hierbij een rol. Ook hier is enige afstand in tijd noodzakelijk om terug te kunnen blikken op dergelijke onderwerpen. Alleen dan kan de relevantie van verandering en de duurzaamheid op een langer termijn worden beschreven. Bij het resultaat wordt vooral de meetbare omgeving meegenomen. Het gaat hierbij om prestatie indicatoren in de organisatie. Andere externe factoren zijn van invloed op deze prestaties en zorgen ervoor dat de ware aard van het resultaat vaak niet duidelijk is op organisatieniveau. Op individueel gebied is het makkelijker te evalueren, omdat dan alleen gekeken wordt naar de individuele bijdrage aan al deze prestatie-indicatoren binnen de organisatie. (Kirkpatrick, 1993) In het kader van dit onderzoek zijn vooral de eerste drie lagen interessant, die uiteindelijk bij zullen dragen aan de vierde laag.

3.5.3 De beperkingen van het model

Het model kenmerkt zich al veertig jaar door populariteit, volgens Bates (2004), vanwege de systematische manier waarop evaluatie kan worden gezien. De informatie die kan worden opgedaan over de output van onderwijsprogramma's wordt gekoppeld aan methoden en technieken om deze lagen te achterhalen. Ook de focus op financieel resultaat, de vierde laag, wordt als belangrijk element gezien voor vele private organisaties. Daarmee heeft het model van Kirkpatrick (1993) een bijdrage geleverd aan de evaluatie van trainingen en het denken over het toepassen van dergelijke evaluaties (Bates, 2004). Het model heeft echter ook zijn beperkingen. Deze beperkingen zijn de incompleetheid van het model, de aanname van causaliteit en de incrementele belangrijkheid van informatie. (Bates, 2004)

Allereerst komt de incompleetheid van het model aan bod. Het model wekt de suggestie dat alleen evaluatie achteraf inzicht kan geven in de effectiviteit van onderwijsprogramma, terwijl evaluatie voor en tijdens de cursus ook een relevante bijdrage levert. Bij het evaluatieproces dienen meer factoren gericht op de organisatiecontext te worden meegenomen. Factoren die dienen te worden meegenomen zijn de leercultuur van de organisatie. Ook de individuele mogelijkheden voor de toepassing van vaardigheden en veranderingen zijn hierbij van belang. Daarnaast speelt het klimaat van de organisatie voor het overbrengen van de kennis een belangrijke rol. Dit zijn essentiële factoren. Het model geeft hier niet genoeg verdieping in. (Bates, 2004)

Ook de aanname van causaliteit ondermijnt de compleetheid van het model. In het model wordt aangenomen dat positieve reacties, leiden tot beter leren, wat zal leiden tot grotere kennisoverdracht en te zien zal zijn in betere resultaten van de organisatie. Dit komt door de causale relatie tussen de verschillende lagen volgens Kirkpatrick (1993). Er is echter geen direct onderzoek wat deze causale relaties bevestigt (Bates, 2004).

Tot slot speelt ook de incrementele opbouw van informatie een rol en de waarde die daar aan wordt toegekend door Kirkpatrick (1993). Laag vier, de financiële resultaten, zijn de belangrijkste uitkomsten van de evaluatiemethode. Terwijl de andere lagen veel meer informatie en waarde kunnen opleveren voor toepassing en benutten van kennis door professionals binnen de organisatie. (Bates, 2004)

3.6 Toepasbaarheid Kirkpatrick model

Ondanks de beperkingen, die het model van Kirkpatrick (1993) kent, blijft het model toepasbaar voor dit onderzoek. De vragen uit de eerste drie lagen van Kirkpatrick (1993) kunnen worden meegenomen bij een keuze in open vragen voor de topiclijst voor de cursusleiders en de cursisten in evaluatie op de cursus. De onvolledigheid van het model kan worden voorkomen door de punten, die

o.a. door Bates (2004) worden aangedragen mee te nemen. De context, die in het model ontbreekt, is eerder beschreven (Noordegraaf, 2004; Argyris, 1993; Meulen, van, de, 2009; Nanaka en Takeuchi, 1995; Simons en Bolhuis, 1999; Weggeman, 2000; Argyrs, 1996; Gurchom,1999; Karsten, 2000) in de voorgaande paragrafen. In een samenvattend frame in paragraaf 3.8 zal dit verder worden toegelicht. In de toepassing van het model zal niet worden gekeken naar het financiële resultaat, waar de nadruk ligt bij het model van Kirkpatrick (1993). Naast dat het model gericht is op private organisaties en dit onderzoek zich veelal richt op publieke organisaties en private organisaties, gaat het voornamelijk om het individuele resultaat, waarbij de voorgaande lagen van een grotere waarde zijn. In voorgaande theorieën ontbreken inzichten over evalueren in combinatie met leren in een organisatie context. Dit kan een extra aanvulling geven aan het samenvattende frame en de beperkingen van het model van Kirkpatrick (1993) verder terugdringen. In de volgende paragraaf zal daarom dieper in worden gegaan op de rol die kennisoverdracht en evaluatie in een organisatiecontext heeft, aangezien dit in het model van Kirkpatrick (1993) ontbreekt.

3.7 Leren en evalueren in de organisatiecontext

3.7.1 De rol van kennisoverdracht in de organisatiecontext

De kennisoverdracht van cursussen naar het werk vindt plaats binnen het cursusprogramma zelf, maar ook in de karakteristieken van de organisatiecontext (Tracey et al, 1995). Veel onderzoek is echter gericht op de inhoud en de context van het programma, maar gaan voorbij aan de overdracht van kennis gericht op het werk en de omgeving die daarop van invloed is, volgens Tracey et al (1995). Het klimaat en de cultuur van de organisatie binnen deze context zijn twee variabelen, die hier niet van te scheiden zijn. Onderzoek naar deze variabelen zijn van belang en maken dit onderzoek tot een actueel en relevant onderwerp. Weinig onderzoek operationaliseert factoren die specifiek afhankelijk zijn van cursusprogramma's voor de toepassing in de praktijk na langere tijd. Daar gaat dit onderzoek op in.

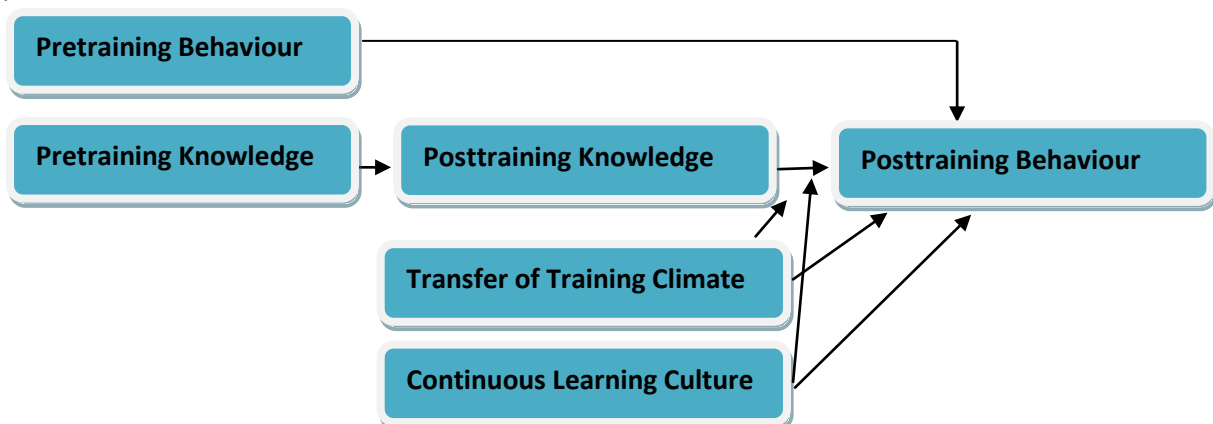


Fig. 6 Het model voor kennisoverdracht van trainingen (Tracey et al., 1995)

Bovenstaand model toont het belang van het klimaat en van cultuur aan. De overdracht van het trainingsklimaat naar het organisatieklimaat en het belang van deze organisatiecultuur zullen achtereenvolgens in de volgende paragrafen verder worden verwerkt.

3.7.2 De overdracht van trainingsklimaat naar organisatieklimaat

Het klimaat van de organisatie wordt bepaald door verschillende factoren en is gebaseerd op de interactie tussen observeerbare elementen en de perceptie van individuele leden van die organisatie. Op basis van persoonlijke waarden, overtuigingen en behoeften beoordelen individuen de geschreven en ongeschreven wetten, beloningssystemen en managementgedragingen van organisaties, die dit klimaat tot stand brengen. Innovatief gedrag, het veranderen van bestaande activiteiten en werkprestaties, zijn gedragingen die hierbij passen en zichtbaar zijn. Het klimaat voor overdracht van het geleerde uit de cursussen naar de organisatie bestaat uit verschillende elementen. Doelen en sociale aspecten spelen een rol bij het inzetten van nieuwe expliciete en impliciete kennis. In discussie kan worden bepaald voor welke benadering en opties het beste kan worden gekozen. Ook taakafhankelijke aspecten spelen daarbij een rol. Wanneer de taak ook vraagt om de nieuwe manieren van verkregen impliciete en expliciete kennis toe te passen, zal dit een positief effect hebben op nieuw uitgevoerd gedrag, na het volgen van een cursusprogramma. Ook de vorm van beloningen, extrinsiek en intrinsiek, kan bijdragen aan een klimaat waar de overdracht van kennis in plaats kan vinden. Bij extrinsieke beloningen kan gedacht worden aan carrièremogelijkheden en salarisverhogingen. Bij intrinsieke beloningen kan gedacht worden aan positieve feedback en waardering van leden van de organisatie. (Tracey et al, 1995)

3.7.3 De organisatiecultuur leert continue

Bovenstaand organisatieklimaat draagt bij aan de organisatiecultuur. Om de overdracht van kennis uit het programma naar de organisatiecultuur mogelijk te maken is het nodig een cultuur neer te zetten waarin continue geleerd kan worden. Deze organisatiecultuur is open en begrijpelijk. De leden van de organisatie delen eenzelfde perspectief over de betekenis van activiteiten van de organisatie. Dit resulteert in helderheid, consensus en continuïteit door middel van sociale interactie. Individuen binnen de organisatie kunnen de verschillende culturele aspecten en de relaties daartussen identificeren. Dit schept een ideaalbeeld van een cultuur in een abstracte organisatiecontext. Wanneer dit vertaald wordt naar praktische invulling binnen de organisatie betekent dit dat individuen binnen de organisatie elkaar stimuleren om nieuwe impliciete en expliciete kennis te vergaren en toe te passen. Ook staan deze vormen van kennis continue onderhevig aan innovatieprocessen, door de promotie van dergelijke activiteiten vanuit de organisatie. Daarnaast is een focus van belang waarin beter zijn dan de rest een factor is die individuen aanzet tot beter presteren. Bovenstaande factoren leiden tot een organisatiecultuur die innovatief is, continuïteit

kent in ontwikkeling van impliciete en expliciete kennis en een progressieve atmosfeer heeft waarin hoge werkstandaarden en verbetering (gericht op concurrentievoordeel) centraal staan. (Tracey et al, 1995)

3.8 Samenvattend frame

De managers die een master cursus (EMP-cursus) volgen aan de Utrechtse School voor Bestuurs- en Organisatiewetenschap (USBO) kunnen gezien worden als professionals, die op zoek zijn naar het uitbreiden van hun kennis om zich verder te kunnen professionaliseren in hun functie. Zij bezitten allemaal enige jaren ervaring en expertise in een verscheidenheid aan vakgebieden en hebben een bepaalde tacit knowledge in hun bezit. Deze managers worden aangeduid als professionals, omdat zij naar verwachting aan veel van de aspecten die Noordegraaf (2004) aanduidt als professional voldoen. In hoeverre de managers werkelijk aan deze omschrijving van de professional voldoen zal uit het onderzoek moeten blijken.

Aan de hand van voorgaande literatuur is onderzocht welke factoren van invloed kunnen zijn op het benutten van kennis van professionals na het volgen van een EMP-cursus aan de USBO. Deze factoren zijn in kaart gebracht aan de hand van de factoren en beperkingen, die in de literatuur zijn genoemd door de verschillende wetenschappers. Dit zijn geen hypothesen voor uitkomst van dit onderzoek, maar mogelijkheden die kunnen spelen in de context van de organisatie, waarin een dergelijke professional werkzaam is. Deze factoren zijn te vinden in onderstaand figuur (Fig. 7).

	Interne factoren	Externe Factoren
Individuele Processen	1	2
Organisatie Processen	3	4

Fig. 7 Samenvattend overzicht van de literatuur voor onderzoek naar het benutten van kennis van de professional

Hierin worden de verschillende factoren en processen meegenomen, die van invloed kunnen zijn op het benutten van kennis van de professional in de organisatie.

3.8.1. Individuele processen en Interne factoren

De interne factoren die een rol spelen bij het individuele proces zijn de leerstijlen (Kolb en de beschrijving van een professional (Noordegraaf, 2004) naar een kenniswerker (Nonaka en Takeuchi, 1995), die een professional kenmerken. Simons en Bolhuis (1999) geven belang aan duurzaamheid door de kennis deel te laten worden van de houding, vaardigheden en het vermogen van de

professional. Het onderscheid in I- en R professionals (Weggeman, 2000) geeft een verdeling in vermogen van verschillende professionals. Kirkpatrick (1993) geeft reacties op het geleerde en gedrag wat daaruit voortvloeit.

Begrippen die hierbij naar voren kunnen komen zijn:

- relevante houding, vaardigheden
- persoonlijke waarden, overtuigingen en behoeften
- mate van vermogen en verantwoordelijkheid
- mogelijkheid tot afleren
- inzien noodzaak nieuwe vormen van leren
- tijd in korte of lange termijnen
- motivatie
- beloning
- stijl van leidinggeven
- stijl van leren

3.8.2. Individuele processen en Externe factoren

De externe factoren zijn de institutionele context die door middel van de grondstructuur, de regimes en patronen invloed uitoefenen op de professional (Noordegraaf, 2004). De rol van de EMP-cursussen als educatie is ook een externe factor gericht op de individuele professional. Deze educatie kan worden onderscheiden door middel van niveau, duur, doelgroep, inhoud programma, diploma en organisatie van het onderwijs (van der Meulen, 2009). Clift en Imrie (1980) geven aan hoe educatie kan bijdragen aan toepassing van het geleerde in de praktijk.

Begrippen die hierbij naar voren kunnen komen zijn:

- belang van leren in de organisatie
- ontwikkeling van technologie
- nieuwe internationale verhoudingen
- werkprestaties toegenomen
- nieuwe inrichting van de organisatie
- carrièreperspectieven
- actieve bijdrage docent onderwijs
- regelmatige vormen van feedback onderwijs

3.8.3. Organisatieprocessen en Interne factoren

Interne factoren binnen de processen in de organisatie richten zich op arbeidsprocessen en arbeidsresultaten (Simons en Bolhuis, 1999). Hierbinnen speelt de cultuur en het klimaat van de organisatie een belangrijke rol (Tracey, 1995). Ook de manier waarop geleerd wordt in de organisatie is daarop van invloed met als doel de verplaatsing van model I naar model II denken (Argyris, 1996). Ook het onderscheid in de verschillende vormen van leren (socialiseren, internaliseren, combineren of externaliseren) in de organisatie zijn hierop van invloed (Nonaka & Takeuchi, 1995). Ook Gurchom

(1999) geeft een aantal factoren die het ontwikkelen, verspreiden en benutten van kennis mogelijk maken. Karsten (2002) geeft een aantal factoren die binnen de organisatie als bevelhuishoudingen en onderhandelingshuishoudens een rol kunnen spelen.

Begrippen die hierbij naar voren kunnen komen zijn:

- mate van hiërarchie
- mate van bureaucratie
- mogelijkheid tot afleren
- inzien noodzaak nieuwe vormen van leren
- openlijk reflectie en evaluatie
- onderzoek naar fouten en oorzaken
- tijd in korte of lange termijnen
- verankering organisatie
- mogelijkheid tot initiatieven
- machtsverhoudingen, bevelen en opdrachten
- consensus, adviezen, suggesties, uitnodigingen en beloftes
- organisatieklimaat
- organisatiecultuur

3.8.4 Organisatieprocessen en Externe factoren

De externe factoren zijn de institutionele context die door middel van de grondstructuur, de regimes en patronen invloed uitoefenen op de organisatie (Noordegraaf, 2004). Ook Simons en Bolhuis (1999) schetsen een beeld van externe invloed op mogelijkheden voor professionalisering binnen organisaties. Hiermee wordt een context geschapen waarin de professional al dan niet tot educatie en transfer van deze kennis over kan gaan.

Begrippen die hierbij naar voren kunnen komen zijn:

- belang van leren in de organisatie
- ontwikkeling van technologie
- nieuwe internationale verhoudingen
- werkprestaties toegenomen
- nieuwe inrichting van de organisatie
- toegenomen milieuproblematiek

4. Reprogram

To use fear as the friend it is, we must retrain and reprogram ourselves... We must persistently and convincingly tell ourselves that the fear is here, with its gift of energy and heightened awareness, so we can do our best and learn the most in the new situation.

~Peter McWilliams~

De cases van dit onderzoek bestaan uit drie mastercursussen (EMP-cursussen) van de USBO voor professionals. Door de doelgroep voor deze cursussen, professionals, is het een moment voor hen om weer opnieuw te leren en te reprogrammeren. De drie opleidingen zijn Organisatie, Cultuur & Management, Management & Communicatie en Strategisch Management in de non-profit sector. Hieronder volgt een beschrijving van deze drie cursussen.

4.1 Een masterprogramma aan de USBO

De drie cursussen hebben eenzelfde karakter als het gaat om de werkvormen van het onderwijs, de cursisten die aan de cursussen deelnemen en de toetsing. Dit komt door de interdisciplinaire benadering die de Utrechtse School voor Bestuurs- en Organisationswetenschap (USBO) uitdraagt. Dit houdt in dat verschillende perspectieven naast elkaar worden geplaatst in inhoud, samenstelling van het docententeam en de werkwijze. De docenten hebben verschillende achtergronden, problematiek wordt vanuit verschillende invalshoeken bekeken en in wisselende subgroepen wordt de inhoud verwerkt.

4.1.1 De werkvormen

De werkvormen kenmerken zich door afwisseling van literatuurbesprekingen, analyses van casussen, colleges en analyses van interview- en observatiegegevens. Er wordt gebruik gemaakt van groepsopdrachten en individuele opdrachten, waar presentaties, discussietaken en verslagen een onderdeel van zijn. Er is veel feedback over uitgevoerde opdrachten, er zijn voortgangsgesprekken en er is sprake van feedback van medecursisten.

4.1.2 De doelgroep

Alle masterprogramma's richten zich op afgestudeerden aan hoger of wetenschappelijk onderwijs met minstens vier jaar recente praktijkervaring in leidinggevende, management of beleidsadviserende functies. Veel van de deelnemers komen uit de publieke sector, maar er zijn ook deelnemers uit de private sector. Er wordt tijdens de cursus aandacht gegeven aan de persoon zelf en de organisatie waarin gefunctioneerd wordt.

4.1.3 De toetsing

Alle studieonderdelen worden afzonderlijk getoetst. De manier waarop dit verschilt per onderdeel en bestaat meestal uit een essay met een analyseopdracht. De eindopdracht voor het behalen van de Master of Arts titel (Ma) is de afstudeerscriptie.

4.2 De EMP-cursus Organisatie, Cultuur & Management

Het tweejarige masterprogramma richt zich op de rol van cultuur, macht en context in organisaties. Om de eigen organisatie te kunnen begrijpen zal eerst de omgeving moeten worden geanalyseerd. De master richt zich niet op standaardoplossingen, maar op de vraag achter de vraag om daarna pas op interventie over te gaan. Wetenschappelijke reflectie speelt hierbij een grote rol.

4.2.1 Het doel van de opleiding

Managers en leidinggevendenden krijgen de competenties door middel van deze master om de context (de ontwikkeling in de maatschappij, in de markt en bij de overheid) te kunnen koppelen naar hun eigen organisatiecultuur. Toepassing en toetsing van deze kennis vindt plaats door middel van vraagstukken uit de eigen organisatie. Het doel van de mastercursus is het verkrijgen van de academische titel, het aanleren van academische vaardigheden en de capaciteit om kennis en ervaring te integreren. Om dit te verkrijgen wordt er niet alleen cognitief gereflecteerd, maar ook op sociaal en persoonlijk vlak. Kennisverwerving is een contextueel, communicatief en sociaal proces.

4.2.2 Het programma

Het programma is verdeeld over twee jaar en richt zich zowel op methoden en technieken voor onderzoek als op inhoudelijke modulen.

Jaar 1 Organisatie, Cultuur en Management			
Blok 1 Perspectieven op Organiseren	Blok 2 Cultuur en Macht in organisaties	Blok 3 Organisaties in Bestuurlijke en Maatschappelijke context	Blok 4 Onderzoek in Discussie
Methoden en Technieken van Onderzoek, Analyseproject: Ordenen en Analyseren van praktijkervaringen			

Fig. 8 Inhoud programma Jaar 1 Organisatie, Cultuur & Management

In het eerste blok worden de verschillen tussen organisaties naar voren gebracht en worden verschillende benaderingen op het gebied van organiseren en machtsdenken naar voren gebracht. In het tweede blok wordt dieper op cultuur en macht ingegaan. Hier wordt ingegaan op het bestaan van organisatiecultuur en subculturen. De rol van macht wordt hierin naar voren gebracht. In het volgende blok worden veranderingsprocessen aan het licht gebracht vanuit homogenisering, globalisering, multiculturalisme en de positie van de overheid. Het jaar wordt afgesloten met een wetenschapsfilosofische benadering op organisatieprocessen waar het cultureel en machtsperspectief aan bod komt.

Jaar 2 Organisatie, Cultuur en Management			
Blok 5 Management van Organisatieverandering	Blok 6 Management van Betekenisgeving en Diversiteit	Blok 7 Academische klasse: epistemologische positiebepaling	Blok 8 Moraliteit en Opportuniteit
Astudeeronderzoek: Interventie in de organisatie			

Fig. 9 Inhoud programma Jaar 2 Organisatie, Cultuur & Management

In het tweede jaar wordt in het vijfde blok gekeken hoe organisatieverandering in kan worden gezet om invloed uit te oefenen en succes af te dwingen. Hierbij worden verschillende perspectieven gehanteerd als ketendenken, kennismanagement, sturing, decentralisatie, projectmanagement, programmamanagement, samenwerkingsvormen, krachten, weerstanden en handelend leren. In het volgende blok wordt management bekeken vanuit betekenisgeving en diversiteit. Heterogeniteit is in dit blok het sleutelwoord. In het zevende blok wordt vanuit een epistemologische positiebepaling

gekeken naar de kracht en de beperking van wetenschappelijke kennis. In het laatste blok wordt de balans opgemaakt door een relatie te leggen tussen persoon, context en situatie. Hierbij is het scheppen van nieuwe betekenissen een voorwaarde en gevolg van het managen en communiceren.

4.3 De EMP-cursus Strategisch Management in de non-profit sector

Het tweejarige masterprogramma Strategisch Management richt zich op de non-profit sector, die sterk in beweging is door de wisselende context. Het masterprogramma gaat in op het strategisch management van deze sector door middel van inzichten vanuit diverse invalshoeken, die zal leiden tot meer integratie van professioneel en beleidsmatig denken en handelen.

4.3.1 Het doel van de opleiding

Door middel van deze EMP-cursus kunnen managers kennis, inzicht, visie, kunde en reflectie opdoen. Er wordt geleerd te denken vanuit dualiteit. Ook wordt het vermogen vergroot om te gaan met onzekerheid, verandering, ambiguïteit en diversiteit. Er wordt multidisciplinaire kennis ontwikkeld, een synthese gemaakt tussen eigen doelen en die van de organisatie, een bredere kijk op spanningsvelden tot stand gebracht, inzicht tot stand gebracht in de complexiteit van verandermanagement, het communicatie- en handelingsrepertoire wordt vergroot en zelfkennis wordt versterkt en het relativeringsvermogen wordt vergroot.

4.3.2 Het programma

Het programma is verdeeld over twee jaar en richt zich zowel op methoden en technieken voor onderzoek als op inhoudelijke modules. Een overzicht van dit programma volgt hieronder.

Jaar 1 Strategisch Management in de non-profit sector		
Blok 1 Ontwikkelen van organisatie analytische kennis	Blok 2 Ontwikkeling visie op sturing en beïnvloeding organisatie	Blok 3 Balans en Integratie
Twee dagdelen onderzoeksstrategie en methoden en technieken		

Fig. 10 Inhoud programma Jaar 1 Strategisch Management in de non-profit sector

Het eerste blok bestond uit het verkennen van maatschappelijke en bestuurlijke ontwikkelingen. Ook werd er gekeken naar organisatieprocessen vanuit cultureel perspectief en doelrationeel perspectief. Daarnaast werd een relatie tussen omgeving en organisatie gelegd vanuit een persoonlijk perspectief. In het tweede blok werd de visie op sturing en beïnvloeding van de organisatie verder uitgewerkt aan de hand van ontwikkelingen in de markt, sturen op financiën en sturen op competenties. In het laatste blok werd dieper ingegaan op de rol als strategisch manager en een manier om daar balans en integratie in te vinden.

Jaar 2 Strategisch Management in de non-profit sector		
Blok 4 Omgaan met veranderingen en diversiteit	Blok 5 Sturing van veranderingsprocessen	Blok 6 Balans en Integratie
Afstudeeronderzoek		

Fig. 11 Inhoud programma Jaar 2 Strategisch Management in de non-profit sector

Allereerst wordt in het tweede jaar een strategisch profiel gekozen. Aan de hand van het gekozen profiel worden veranderingsaspecten in de organisatie verder bekeken. In het vierde blok wordt gekeken hoe met veranderingen en diversiteit om kan worden gegaan. Schuivend bestuur en strategische spanningen zijn hierbij van belang, net als Europees denken en handelen en homogeniteit als belemmering. In het vijfde blok wordt dieper op de sturing van deze processen in gegaan door een beschrijving van macht en politiek in organisaties, communicatie over verhalen op het werk en begeleiding vanuit systeem-, rol- en persoonsperspectief. In het laatste blok wordt er wederom balans en integratie gezocht om met de complexiteit van de vraagstukken om te gaan. Tot slot wordt het afstudeeronderzoek gepresenteerd.

4.4 De EMP-cursus Management en Communicatie

Het tweejarige masterprogramma richt zich op de rol van communicatie bij in een publieke context, die zich kenmerkt door een complex spanningsveld. De mastercursus richt zich daarom op tal van theoretische invalshoeken om visie en beleid te kunnen ontwikkelen, organisatieveranderingen door te kunnen voeren en de communicatie vorm te geven.

4.4.1 Het doel van de opleiding

De opleiding draagt bij aan het beter uitvoeren van de managementpraktijk in communicatie- en organisatieprocessen. Hiervoor wordt kennis opgedaan op het gebied van verschillende organisatorische en bestuurlijke theorieën. Aan het eind van de opleiding is de mastertitel behaald doordat de cursist beschikt over cognitief reflectieve competenties en sociale en persoonlijke vaardigheden, die bijdragen aan het academische niveau en het integratievermogen van de cursist.

4.4.2 Het programma

Het programma is verdeeld over twee jaar en richt zich zowel op methoden en technieken voor onderzoek als op inhoudelijke modules. Een overzicht van dit programma volgt hieronder.

Jaar 1 Management en Communicatie		
Blok 1 Theoretische verdieping Bestuurs- en Organisationswetenschap	Blok 2 Communicatie: kennisconstructie en narrativiteit	Blok 3 Communicatie: managen van kennisstromen en leerprocessen
Methoden en technieken van onderzoek		

Fig. 12 Inhoud programma Jaar 1 Management en Communicatie

Het eerste blok bestond uit de theoretische verdieping gericht op legitimiteit, structuur en communicatie binnen de organisatie. Daarnaast richt het zich ook op de context van de markt en maatschappij en speelt de overheid en overheidsregelingen een rol. In het tweede blok wordt communicatie vanuit een kennisconstructie en narrativiteit bekeken. Het gaat hier over organisaties in actie, verschillende constructies van kennis, macht en werkelijkheidsconstructies. In het laatste blok van dit jaar wordt gekeken naar verandering als ideologie, organisatieleren en constructie van krachtige leeromgevingen om kennisstromen te managen en leerprocessen tot stand te brengen.

Jaar 2 Management en Communicatie	
Blok 4 De academische competente manager	Blok 5 Afstudeeronderzoek met onderzoeksatelier en gastsprekers
Literatuuronderzoek en afstudeeronderzoek	

Fig. 13 Inhoud programma Jaar 2 Management en Communicatie

In het tweede jaar in het eerste blok gekeken naar wat publieke managers doen en hoe socialisatie en referentiekaders daarbij aansluiten. Dit gebeurt vanuit verschillende visies. In het tweede gedeelte van het jaar wordt er tijd besteed aan verschillende onderwerpen door gastsprekers afgewisseld met een maandelijks onderzoeksatelier waarin problemen met het schrijven van het afstudeeronderzoek kunnen worden besproken.

5. Creating great images

Your equipment does not affect the quality of your image. The less time and effort you spend worrying about your equipment the more time and effort you can spend creating great images. The right equipment just makes it easier, faster or more convenient for you to get the results you need.

~Ken Rockwell~

In de volgende paragrafen zijn de resultaten verwerkt, van de gesprekken met de cursisten. De cursisten hebben een verschillende achtergrond, opleidingsniveau en bekleden uiteenlopende (bestuurlijke) functies in zowel de profit als de non-profit sector. Met verschillende middelen weten zij allemaal een beeld te scheppen van de kennis, die zij bij de master hebben opgedaan en wat de invloed is geweest op hun persoon en de organisaties waarin zij werkzaam zijn geweest. De resultaten zijn verwerkt aan de hand van de thema's die door de cursisten naar voren zijn gebracht. Allereerst komen de individuele processen en interne factoren aan bod, vervolgens de individuele processen en externe factoren. Daarna volgen de organisatieprocessen en de interne factoren en de paragraaf wordt afgesloten met thema's rondom de organisatieprocessen en externe factoren.

5.1 Individuele processen en Interne factoren

Om de interne factoren die een rol spelen bij het individuele proces in kaart te brengen, is er gevraagd naar de motivatie en het doel voor de cursisten van de cursus. Ook is er gevraagd naar de functie die zij op het moment van het volgen van de cursus vervullen. De volgende thema's geven een beeld van de gesprekken, die gevoerd zijn: motivatie voor een master, nieuwe carrièremogelijkheden, motivatie voor de USBO, stijl van leidinggeven, leerstijl, leren in een groepssetting en persoonlijke vaardigheden.

5.1.1 Motivatie voor een master

Veel van de cursisten waren gemotiveerd om aan de opleiding deel te nemen. Dit kwam vooral vanuit een motivering gericht op uitbreiding van theoretische kennis. Zo werd de keuze van een cursist als volgt gemotiveerd: "Waarom een master? Onderzoeksvaardigheden natuurlijk en de theoretische achtergrond om een bijdrage te kunnen leveren aan de organisatieontwikkeling op een hoger niveau dan ik tot nu toe had." Deze kennis werd vaak gezocht als fundering voor het manager zijn. Veel van de cursisten managen tot dan toe op intuïtie. Een van de cursisten legde dit uit: "Toen ik leidinggevende werd in mijn vorige baan, had ik eigenlijk geen managementervaring. Wel inhoudelijk en als beleidsadviseur, toen dacht ik dat wil ik wel gaan doen, maar ik heb wat meer

ondergrond nodig. Ik doe het altijd intuïtief, maar ik wilde het toen wel kunnen verklaren. (...) Iemand die is bewezen succesvol, dan vraag je je af: Wat zijn nu de succesfactoren?"

Vaak hadden de cursisten al een hoop bagage op zak: "Zo'n opleiding landt meer als je weet wat er in de wereld te koop is. Ik had al twintig jaar werkervaring."

5.1.2 Nieuwe carrièremogelijkheden

De titel was ook voor veel cursisten een mogelijkheid voor nieuwe carrièreperspectieven. "Dit was de start die ik nodig heb om van manager meer ook de weg in te slaan naar directie cq besturen. Dus het was voor mij een heel weloverwogen keuze." Ook zijn veel mensen tijdens de opleiding van baan veranderd. "Toen we begonnen aan de reis zeiden ze ook dat het niet verwonderlijk zou zijn dat je in twee jaar een nieuwe baan hebt. Dat geloofde ik niet, maar dat is wel gebeurd. Je maakt ook echt een persoonlijke ontwikkeling door, waardoor je denkt: is dit alles wat er te koop is in het werkzame leven?" De stap voor een nieuwe baan of werkgever, werd door de meeste cursisten dan ook gemaakt. "In een nieuwe organisatie wordt je weer helemaal op je eigen kennis, kunde en vaardigheden geworpen, om te laten zien dat je iets kan." De cursisten kunnen in een nieuwe functie weer met een nieuwe uitdaging aan de slag, zo zegt iemand: "Dat vond ik het leuke van deze functie om weer in een andere cultuur en structuur met nieuwe dingen bezig te zijn en daarnaast op het hoogste strategisch beleid niveau kunnen meedenken en initiëren en zo de organisatie zo goed mogelijk verder te brengen."

Een stap in de carrière is voor sommigen een stap in een andere richting: "Ik heb wel de baan gehad die het aanzien heeft en het hele land door dat trok me niet. Ik heb het idee dat de mensen die het minderwaardig vinden niets snappen van de inhoud en die kennen mij dan niet goed. De energie en het plezier dat ik nu heb is niet in geld uit te drukken." Voor anderen was het een logische keuze na verloop van tijd. Zo zei een cursist over zijn overstap: "Ik had te weinig weerstand. Het was voortdurend een warm bad en dat is niet goed voor mij. Ik moet af en toe een beetje tegengas hebben. Op een gegeven moment komt er toch wat routinematigs in. Daar kan ik niet zo goed tegen."

Ook was de opleiding soms een verplicht onderdeel voor een nieuwe stap op de carrière ladder. "Voor de twee functies die ik daarna aangeboden kreeg was het nodig om een academische achtergrond te hebben. Ik ben niet zo van de carrièreplanning, maar je wilt je capaciteiten die je behaald wel in de praktijk toepassen," zegt een van de cursisten.

5.1.3 Motivatie voor de USBO

Veel van de cursisten hebben naast een keuze voor een bepaald masterprogramma ook specifiek voor de USBO gekozen. “De keuze voor mij lag bij deze opleiding omdat het doel was aankomende bestuurders en directeuren bagage mee te geven vanuit een wereldvisie: in de wereld geloven in de kracht van mensen, in plaats van brandjes blussen.(...) De regie is samen met elkaar. Samen een commitment aangaan en van verschillende kanten bekijken. Er is geen waarheid.” Ook werd de keuze voor de USBO gemotiveerd door externe onderzoeken, een van de cursisten zegt: “Bestuurskunde kwam goed uit de Elsevier.” Van de meeste cursisten werd de opleiding door de werkgever betaald: “Mijn werkgever betaalde het. Je hebt verschillende masterstudies en dit was een van de minder dure en dat speelde ook een rol.”

Vele cursisten hadden andere verwachtingen van de opleidingen, dan wat het hen uiteindelijk gegeven is. Voor velen was dat niet minder. “Uiteindelijk was het voor mij de praktijkervaring koppelen aan theoretische kaders. Dat heeft mij bevestigd in wat ik wist en wat ik nog niet wist, daar ben ik rijker van geworden.” Een van de cursisten geeft daarin wel mee: “De investering was vrij groot, dus doe aan verwachtingenmanagement bij het intake-gesprek.”

5.1.4 Stijl van leidinggeven

De stijlen van leidinggeven, liepen bij de meeste cursisten uiteen. Zo gaf een cursist aan over de verschillende manier van leidinggeven: “Ik ben heel erg van het verbinden. Je hebt ook collega’s veel meer van no nonsense, soms is dat ook goed. Dit vraagt de toekomst nu van ons. Dat kan ook. Ik ben meer van het ontwikkelen en het leren.” Een andere cursist sprak een andere aanpak uit: “Ik kwam vanuit een organisatie met niet lullen, maar poetsen, dat zit in mijn stijl van leidinggeven. Ik kan snel aangeven: we gaan die kant op! Het is een valkuil, maar ook je kracht. Soms loop ik dusdanig de muziek vooruit, dat ik de hoek al om ben en de mensen zoiets hebben van: waar is hij nu? Het geduld in mijn manier van aansturen is wel gekomen door het effect wat ik te weten kwam van mijn gedrag. Dat maakt dat je nooit uitgeleerd bent, maar schaaft aan je persoon in relatie tot de manager die je bent en hoe je dat moet sturen.” Een stijl, waar de cursisten vaak al jaren mee werkzaam zijn, loslaten, is niet altijd makkelijk. Zo zei een cursist: “Loskomen is moeilijk. Dat heeft te maken met karakter, routine en je stijl van leidinggeven. Daar kom je niet zo makkelijk van los. Dat is toch jouw voorkeursstijl geweest. Dat moet je eerst erkennen. Dat is een deel van jouw werkelijkheid. Maar er kan ook een heel andere waarheid of werkelijk zijn. Uiteindelijk kom je zelf ook tot een andere conclusie daarin.” Een andere cursist gaf aan hoe de stijl van leidinggeven kan veranderen: “Je moet altijd boven het proces staan, het proces in de gaten houden terwijl in je omgeving voortdurend het betrekkningsniveau dominant is. Dus dat is wat je als leidinggevende voortdurend aan het doen bent,

dat je, aan de ene kant moet managen op persoonlijke processen, terwijl het bedrijfsproces leidend moet zijn, maar je houdt rekening met al die niet te benoemen processen en je moet zorgen dat je daar geen onderdeel van wordt. Je moet altijd een bepaalde afstand hebben. Daar heb ik ontzettend veel van geleerd.”

5.1.5 Leerstijl & Leren in een groepssetting

De manieren waarop de cursisten graag leerden liep uiteen. Niet iedere cursist leerde graag op dezelfde manier. Zo gaf een cursist aan: “Dat had met de theorie niets te maken. Dat vond ik leuk. Dan had ik weer een toets afgerond en dan dacht ik, dat ging goed. Maar om de haverklap rollenspellen, dan dacht ik: het gaat vreselijk!” Terwijl andere cursisten juist genoten van deze werkvormen. Een aantal cursisten had moeite met de zelfsturing, die als student van je werd verwacht. “Dat was wel een heel erg moeilijke combinatie om dan zelfsturend te worden om je scriptie af te krijgen,” gaf een van de cursisten aan. Sommigen cursisten hadden graag meer hoorcolleges gehad, terwijl anderen naast de hoorcolleges juist liever meer andere werkvormen hadden gezien. Dit verschil in leerstijlen, werd vaak door de cursisten zelf genoemd. Zo verwoordde een van de cursisten dit als volgt: “Soms weet je dat iets niet jouw ding is, maar dat een andere daar weer enthousiast van wordt. De een vond het te moeilijk soms en de ander soms te makkelijk.”

Over het leren in een groepssetting zijn er uiteenlopende meningen, maar werd door veel cursisten genoemd. De ene cursist zei: “Groepen moeten het zelf kunnen regelen. Daar moet je mensen voor prikkelen. Als mensen aan het handje worden meegenomen is het lastig om die ruimte te benutten.” Een andere cursist gaf aan dat het managen van diversiteit belangrijk is bij het leren in een groepssetting: “De groep was divers in alle opzichten. Sommigen hadden al een doctoraal achter de kiezen en anderen moesten een toelatingsexamen doen. Ik vond het groepsproces al heel mooi. Een van onze cursisten was nogal dominant en aardig aanwezig en had moeite met de wijze waarop de cursus in elkaar zat en vond het eigenlijk te makkelijk. Als je dan ziet hoe zo iemand uiteindelijk in de groep blijft, dat vond ik wel heel erg mooi. Zo iemand blijft, wordt er zachter in en hoe de groep dat ook weer accepteert en waardeert. Er ontstaat meer respect voor elkaar.” Een aantal cursisten had moeite met de groepssetting. Sommigen vertrouwen elkaar liever de details toe in subgroepen of in de intervisiegroep. Zo zei een cursist: “Het was heel hard werken en er was geen ontsnappen aan. Ik was ook niet zo’n groepsmens. Dat was zwaar.” Andere zagen dit tijdens de loop van de cursus anders worden. Zo zei een cursist: “Die bestuurlijke taal, die leer je vrij snel. In het begin heb je van sommigen een hele hoge pet op, na drie maanden denk je, dat valt ook wel mee. Die zijn verbaal wel heel goed, maar de helft bluffen ze er een beetje bij.”

5.1.6 Persoonlijke vaardigheden

Dankzij hun verschillende masterprogramma's hebben de cursisten veel kennis opgedaan in theorie, maar waarbij vaak de persoonlijke vaardigheden de boventoon voeren. "Die studie heeft daarin gemaakt dat ik daar sterker in ben geworden in de gedachte dat ik dat kan: de vaardigheden om leiding te geven, visie te ontwikkelen en bestuurder te zijn van een organisatie die heel hybride is in een omgeving als deze, die sterk in ontwikkeling is, richting mee te geven. Ik ben niet meer de persoon die het wel leuk doet, maar de persoon die een verdomd goede directeur is. Dat is wel een verschil. De opleiding heeft wel gemaakt, dat ik die gedachte in de praktijk heb gebracht." Veel cursisten hadden het gevoel de handvatten niet te hebben, bij de intuïtie die ze tot dan toe volgde. Dat veranderde na het volgen van de opleiding. "Managers leggen een probleem neer. Waar je eerst een schoonheidsaanbod neer zou willen leggen, ga je het vanuit een ander perspectief benaderen dan voorheen. Meer vanuit een visie op organisatieontwikkeling en strategische keuzes wat het management gemaakt heeft en een ontwikkeling om een organisatie te kunnen helpen. Zo'n antwoord op zo'n vraagstelling en de analyse zou ik niet kunnen doen zonder de USBO. (...) Ik merk dat ik nu de taal en de visie heb om mensen uit te leggen wat ze moeten doen en ze ook mee te krijgen," zei een van de cursisten. Veel van de cursisten hebben hierdoor een bepaalde rust gevonden. Een van de cursisten verwoordt dit op de volgende wijze: "Het heeft me geleerd met meer rust naar aspecten te kijken en breder te kijken dan alleen mijn eigen tunnelvisie en het heeft me ook geholpen bepaalde dingen in mezelf te ontdekken." Veel cursisten hadden deze persoonlijke ontwikkelingen niet verwacht, maar zijn er erg tevreden mee. Zo vertrouwde een cursist toe: "Dat proces wat ik daar op de USBO door heb gemaakt, kan ik niet nog een keer herhalen. Als je die persoonlijke ontwikkelingen bereikt hebt, kan je dat niet nog een keer zo voor jezelf bereiken."

5.2 Individuele processen en Externe factoren

De externe factoren, die van invloed zijn geweest op de individuele processen van de cursisten, zijn aangestipt door te vragen naar hoe zijn de cursus ervaren hebben, verbeterpunten en te behouden onderdelen. Daarbij zijn de volgende thema's naar voren gekomen: indeling van het onderwijs, de inhoud, cursusleider, docenten en gastspreker in relatie tot de inhoud, de werkvormen, de toetsing, het onderzoek, feedback en intervisie, het leerklimaat en mogelijkheden voor evaluatie.

5.2.1 Indeling van het onderwijs

Iedereen was te spreken over de indeling van het onderwijs, zowel in samenstelling van de groep als in de dagindeling. Zo gaf een van de cursisten aan over het programma: "Als je een vijf gangen maaltijd hebt gehad, als je dan vraagt wat was het lekkerst het toetje of de soep? Het toetje smaakt het lekkerst na zo'n hele maaltijd, maar alles heeft bijgedragen aan het goede diner."

De locatie en dagindelingen verschilt per masterprogramma. “Het was altijd een feest om naar Doorn te komen en ik heb ontzettend veel geleerd van mijn studiegenoten. Het is 40-50% van de kennis, die wordt vergaard door interactie met je groepsgenoten.” De twee dagen waren voor veel cursisten een omgeving waarin ze in een andere wereld konden zijn. Zo zei een cursist: “In die twee dagen helemaal los van je werk en in een andere wereld instappen. Je kan het niet gelijk maandag weer toepassen. Het is onderdeel van een proces. Je krijgt heel veel kennis mee. Dat gebruik je misschien later nog eens of als naslagwerk. Je moet het eigenlijk zien als een proces van twee jaar. Het is het complete plaatje wat je in die twee jaar meekrijgt en een zoektocht waarvan je in het begin niet weet waar je uitkomt.”

5.2.2 De inhoud

De inhoud werd door veel cursisten aangestipt. “Inhoudelijk vond ik het programma goed,” zei een cursist en velen andere cursisten met hem. “Dat heeft te maken met degene die het geeft. Als het niet goed gebracht wordt heb je er weinig lol aan. Die mentale brillen zijn me heel erg bij gebleven.” Sommigen cursisten vonden de stof moeilijk, anderen makkelijk. Ook werden vaak stromingen, namen, professoren en boeken aangehaald. Hier en daar met een kanttekening. Zo zei een cursist kritisch: “Sociaal constructivisme liep door heel de opleiding heen. Dat kan je didactisch vertalen. Dan maak je gebruik van de groep als middel om tot ideeën te komen. Dat is zeker niet ten volle gebruikt of onderwijskundig vormgegeven.”

Sommige cursisten waren in staat de kennis tijdens de cursus gelijk toe te passen. Zo gaf een cursist aan: “Op kennisdelen en zelfsturing hebben we alle tips één op één toegepast. Belonen en kennisdelen en meer zelfsturend maken wat relevant was gaf nieuwe inzichten om in het bedrijf mee aan de slag te gaan.”

5.2.3 Cursusleider, Docenten en Gastsprekers in relatie tot de inhoud

Over de cursusleider, docenten en gastsprekers werd veel gesproken. “Je toetst je eigen kennis aan de theoretische kennis die je klassikaal aangeboden krijgt en ze halen managers uit de praktijk om de colleges kleur te geven. Een directeur van een grote organisatie die je komt vertellen hoe het zit: daar leer je enorm van. Onze cursusleider was de moeder van de groep en daardoor creëer je een situatie waar je in kan leren. Door betrokken te zijn, te regelen, informeel betrokken te zijn en ook in je werk en in je privé leven.” In een bepaalde cursus was een specifiek thema een terugkerend onderwerp: “Het college over communicatie van twee externen liep helemaal verkeerd. Alle waardering voor onze cursusleider. Wij waren toen op een verkeerd been gezet we het idee hadden dat we in een laboratoriumopstelling het thema communicatie behandelden. Daar leer je van hoe je in zo’n situatie meegesleept wordt... (...) dat je een verkeerde startpositie hebt, hoe zo’n gesprek de

verkeerde kant op gaat en hoe je dat dan weer om kan draaien. Onze eigen interventie was het leermoment, waarin je zelf die rol op je hebt genomen. Bij communicatie gaan heel snel dingen mis als je niet weet van elkaar wat je vertrekpunt is.” Ieder op hun eigen wijze, werden door vele cursisten, de gastsprekers als inspirerend ervaren. In de gesprekken met de cursisten kregen de cursusleiders terug als bewakers van de rode draad van de cursus. Zo zei een cursist: “Later miste ik bij een andere opleiding dat de cursusleider echt de rode draad vormde.”

5.2.4 De werkvormen

De masterprogramma's maakten gebruik van verschillende werkvormen. Een cursist gaf dit weer: “De cursus bestond uit lesmomenten met opdrachten met een link naar de praktijk. Probeer nou heel concreet in een open opdracht het boek van X met de colleges van het afgelopen blok te koppelen aan een praktijkcase. Je was constant bezig met reflectie op je werk in brede zin. Je was constant bezig met (Hoe sta ik daar nou in?) en (wat gebeurt er met mij?). Dan had je het ook over de relatie met je werk en je eigen leiderschap daar in.” De meningen over deze verschillende werkvormen liepen uiteen. Zo gaf een cursist aan: “De werkvormen waren zeer naar tevredenheid. Nog eerder zou ik meer in groepjes doen, dan in klassikaal.”

Een andere cursist zei over de werkvormen: “De creatievere vormen, het knip en plakwerk, daar had ik soms wat minder mee. Daar zat natuurlijk wel een diepere laag achter, maar daar kreeg ik een beetje kleurschoolniveau gevoel van.” Er leven ook andere geluiden over deze werkvormen: “Daardoor ontstaat ook afwisseling in het college.” Een andere cursist gaf aan: “De manier waarop het college vorm kreeg: dat leefde.”

Niet bij ieder masterprogramma werd een verscheidenheid aan werkvormen toegepast. Een reactie van een cursist daarop: “Als het gaat om overdracht van kennis dan moet je overdracht realiseren. De hogere cognitieve vaardigheden, daarvoor met je andere vaardigheden realiseren. Ik heb daar heel wat commentaar op. Gaat het niet om evalueren en synthetiseren, de hogere niveaus in de onderwijswereld? Daarvoor moet je die andere vormen van onderwijs aanbieden. Ik heb best wel een stevige discussie met mijn cursusleider daarover gehad.”

5.2.5 Toetsing

Over de toetsing zijn de meningen van de cursisten verdeeld. Een terugkerend kritiekpunt, was het feit, dat de papers individueel geschreven moesten worden. “Papers gingen over jouw praktijk met commentaar van de docent, maar onderling hebben we het daar nooit over gehad. Je kan het ook met zijn tweeën maken. Dat hebben we nooit gedaan,” gaf een van de cursisten mee. Het andere gedeelte van de cursisten was juist te spreken over de toetsing. Zo gaf een cursist aan: “Die toetsing vond ik ook heel goed. De manier waarop dat aangeboden werd, maakte dat je de stof wel heel goed

doorhad. Je had nooit tijd om die boeken door te lezen. Dan kwam er een toets en dan moest je alles door. Dat was voor mij heel goed. Dan breng je de theorie tot leven.”

5.2.6 Het Onderzoek

De meningen over het onderzoeksgedeelte van de opleiding liepen uiteen. Er moest ter afsluiting van ieder masterprogramma een scriptie worden geschreven. Dat was voor de meesten het pittigste onderdeel van de opleiding. “Ten aanzien van het eindstuk ben ik echt vier weken met alleen met mijn laptop van de wereld geweest. Schrijven, zoeken, schaven, ’s nachts wakker worden om te denken dat ga ik anders doen en dan beneden trippelen om dat weer te verwerken. Dat hoort erbij en dat geeft ook wel weer energie.”

Het uiteindelijke nut werd achteraf wel door iedereen beaamd. Een van de cursisten wist dat op de volgende wijze te verwoorden: “In de opleiding heeft niemand mij van het nut van onderzoek kunnen overtuigen, maar achteraf zeg ik voor mezelf dat het wel goed is geweest. Ik heb geleerd hoe belangrijk het is om objectief naar materie te kunnen kijken en het belang van de tijd nemen om goede probleemstellingen te formuleren.” Over de begeleiding is er wisselend commentaar. “Als er mensen zijn voor wie het onderzoek niet veel zegt, daar zou betere begeleiding in moeten worden gegeven, zodat het leerelement duidelijker wordt. Diepte-interviews en een probleemstelling, literatuuronderzoek. Het was te abstract. Dat kan beter begeleid worden.” Of een andere suggestie voor begeleiding: “Bij het begeleiden van de scriptie had ik het idee van begeleiders, die alleen de kant van de wetenschap zien en niet de situatie van waar de manager dan zit en iedere dag moet acteren. Het zou schelen als je ook iemand uit de praktijk hebt, dan sluit het aan op waar jij dagelijks in acteert.”

5.2.7 Feedback en intervisie

Ook de mate van feedbackmethoden gaf verschillende reacties. Over het algemeen waren de cursisten erg tevreden over de intervisiegroepen. Zo zei een cursist: “De meerwaarde van zo’n intervisiegroep was met elkaar doorbomen over de onderwerpen. Met zo’n intervisiegroep kon je echt verdiepen. Iemand kan een bepaalde casus inbrengen. Willen jullie daar naar kijken? Dan deden we dat. Dat was altijd apart op een kantoor en ook wel eens bij ons. Altijd elders.” Een andere cursist zei: “(...) ...en mijn intervisie groep die hielp, die ik trouwens nog steeds wel een zie, om dieper op de materie in te gaan. De leden maken zelf of het een klimaat is waar je in kan leren. Wat goed werkte bij ons is dat het vrijgegeven was. Al ga je op het terras zitten, als het maar werkt voor jullie. Wij voelden elkaar goed aan. (...) Een opleiding kan dat niet faciliteren of organiseren, dat moet je zelf doen.”

5.2.8 Het Leerklimaat

Het leerklimaat werd door meerdere cursisten benoemd. “Het leerklimaat was door een vorm van veiligheid optimaal. Je hebt die omgeving nodig om ook de domme vragen te kunnen stellen, je kwetsbaar op te stellen en te zeggen dat je niet snapt wat er gebeurt. En dat maakt dat de studie een succes is geweest en de belasting ook minder als een belasting voelde. Wat je moest toch lezen, de stukken schrijven, een scriptie schrijven en in relatie brengen met de theorie. Dus die studiebelasting is er wel,” geeft een van de cursisten aan. Ook werd het leerklimaat door veel cursisten als stimulerend gezien. Een van de cursisten schetste het volgende beeld: “Creatief nadenken, daar wordt je tot gestimuleerd en non-conformistische oplossingen zoeken.” Ook geeft een cursist aan: “Er was wel altijd veel ruimte voor discussie en projectmatig samenwerken, als privé-leren. De non-profit groep was veel groter dan de profit. Ik ben benieuwd hoe dat was geweest, als die verdeling anders was geweest.”

5.2.9 Mogelijkheden voor evaluatie

De cursisten gaven aan dat er evaluatierondes waren, tijdens de opleiding, als laatste dag en dat sommigen zelf nog een terugkomdag hebben georganiseerd. Een van de cursisten zei over deze dag: “Dat was het jaar nadat we het hadden afgesloten. Dan is iedereen weer met zijn eigen dingen bezig. Je hebt daar een trekker voor nodig en dan zou vanuit de USBO zelf gedaan kunnen worden. Dan moet je je wel afvragen wat de animo daar voor is.” Het contact is op de langere termijn verwaterd. Velen hebben daar nog wel behoefte aan, maar missen aansluiting door gebrek aan tijd, interessante onderwerpen of motivatie. Zo zei een cursist: “Als je eenmaal aan het werk bent, krijg je heel veel van dat soort dingen. Ik merk gewoon dat de vrijblijvendheid... daardoor wil je niet echt investeren, omdat je al zoveel andere dingen hebt.” De interesse om naar interessante lezingen te komen van de USBO samen met medecursisten van de masterprogramma’s leeft onder veel van de cursisten. Ook gaven veel cursisten aan pas na verloop van tijd echt goed te kunnen evalueren. Zo verwoordde een cursist dit: “De evaluatie weet je niet tot het moment dat je afstand hebt genomen. Dus niet zo als ik het nu zie. Er was wel ruimte voor toen, in de laatste bijeenkomst, maar dan weet je dat gewoon nog niet.”

5.3 Organisatieprocessen en Interne factoren

Interne factoren binnen de organisatieprocessen kwamen naar voren door te vragen naar de functies, die cursisten hebben vervuld en de invloed, die de master daarop heeft gehad. Hier kwamen de volgende thema’s bij naar voren: verankering van leren in organisaties, mogelijkheid tot (af)leren, tijd in korte of lange termijnen, machtsverhoudingen en hiërarchie, openlijke reflectie en

evaluatie, mogelijkheid tot initiatieven, organisatiecultuur, organisatieklimaat en het (be)sturen van professionals.

5.3.1 Verankering van leren in organisaties

De cursisten geven aan dat het verankeren van leerprocessen in organisaties vaak een moeilijke opgave is. Het stimuleren van mensen als kapitaal heeft daarbij volgens veel cursisten vaak onvoldoende aandacht. Een van de cursisten gaf dat als volgt aan: “Mensen zijn het kapitaal van de non-profitsector waarmee je je succes kunt behalen door middel van onderwijs, maar daar zal je gericht aan moeten werken door middel van duurzaam beleid.” Een ander cursist vulde dit aan door te zeggen: “Dat heb ik wel eens gezegd tegen mijn opdrachtgever: Jullie vernietigen kapitaal! Die mensen gaan weg, want ze kunnen geen promotie maken, terwijl je ze op hun 23^e gewoon projectleider moet maken. Dat kunnen ze best aan. (...) Op het moment dat je ze verantwoordelijkheden geeft, dan zie je ook dat het goed gaat.” Een andere cursist zei over het ontwikkelen van kennis: “Je moet het lef hebben met elkaar en de wil om dit te ontwikkelen. Wat nu als het mis gaat en er weerstand komt en mensen het niet willen doen? Laten we gewoon maar kijken zeg ik dan. Mensen die in een managementpositie komen heb zich onderscheiden op de werkvloer. Die maken gelijk een stap naar de werkvloer. Dat moet je afleren. Je moet juist de onzekerheid toestaan.”

5.3.2 Mogelijkheid tot (af)leren?

De mogelijkheden tot afleren verschillen per organisatie, waarin de cursisten werkzaam zijn. “Kenniscreatie in teams: hoe moet je dat nou aansturen? Ik vraag altijd: als je nou kijkt in je beroepsuitoefening: waar heb je nou het meeste van geleerd? Conflicten, boeken of docenten, patiënten, kijken naar collega’s... een rolmodel zien? Uiteindelijk zegt 99,9% elementen en incidenten uit het werk. Nooit zegt iemand een cursus. Alleen iemand die net van de universiteit komt zeg dat,” gaf een van de cursisten aan. Veranderingen die de cursisten door willen voeren die bijdragen aan het leerproces ondervinden soms weerstand: “Veranderingen vinden mensen eng. Daardoor ontstaat weerstand. (...) In de praktijk werden daardoor alle voorstellen afgevalen.”

5.3.3 Tijd in korte of lange termijnen

Veel van de cursisten zien het korte termijn denken als een belemmering in organisaties. “Vaak is men bezig met adhoc zaken en een bepaalde hype, die op dat moment speelt,” geeft een cursist aan. Soms is dat korte termijn denken ook nodig. Zo zegt een andere cursist: “Wij zijn altijd vrij pragmatisch. Je moet wel bij jezelf en je organisatie blijven in die identiteit en authenticiteit. Vaak spelen er crisissituaties een rol, die gelijk om een oplossing vragen.” Ook gaf een andere cursist aan:

“Men leeft meer met de waan van de dag en de tijdsdruk is altijd heel hoog. Jumping to solutions en dan worden er keuzes gemaakt op basis van A4’jes in plaats van op basis van een uitgebreid onderzoeksrapport.”

Lange termijn denken, vraagt om een andere manier van kijken, gaven veel cursisten aan. Zo zei een cursist: “Als manager is er een probleem en dat wil je oplossen zo snel en zo effectief mogelijk. Maar zeker als het om strategische oplossingen gaat is het handig om daar op langer termijn naar te kijken. Ik heb daar wel handvatten voor gekregen.” Hoe je dat precies moet doen, voorziet een andere cursist van invulling: “Wanneer ik eerst keek naar de korte termijn, ging ik ook meer kijken naar wat betekent dat op de lange termijn. Je probeert nu ook rekening te houden met andere factoren. Doordat je ook op een andere manier naar je stakeholders kijkt en meer op zoek te gaan, naar wat wil die andere partij van mij, kan het jezelf ook effectiever en succesvoller maken. Uiteindelijk kan dat door het project wat je nastreeft ook daarmee beter worden, omdat je leert van andere partijen.”

5.3.4 Machtsverhoudingen en hiërarchie

Machtsverhoudingen en hiërarchie werden door veel cursisten als belemmerende factoren in een organisatie gezien, maar ook als mogelijkheden. De kunst is er mee om te gaan. Zo zei een cursist: “Ik ben voor alles op teamleiderniveau de bevoegdheden geven, vertrouwen geven en delegeren. Elkaar gebruiken als sparringpartners. Het bestuur zit nog in een oud hiërarchisch patroon. De afstand tussen het primaire proces en het management is een haatverhouding. Die hebben geen verstand meer van het primaire proces. Dat vind ik zo erg. Als je die resultaatverantwoordelijke teams kiest. Hoe maak je dan kaders? Wat betekent dat voor mij, het team, het bestuur en de staf? Je kunt niet alleen zeggen de werkvloer verandert. Als je topdown blijft, dat gaat niet. Daar past ook een coachend leiderschap bij. Ik heb nu de ruimte om dit in te richten en het harkmodel ontbreekt. We maken de kaders samen met elkaar.” Een andere cursist heeft de volgende mogelijkheid geschapen: “Ik ging de boer op en probeerde mensen te overtuigen van de noodzaak van de projecten en mensen daarvan te overtuigen. We begeleiden tientallen teams in het land. Hoe overtuig je een lector? Met gebruik van kennis. Kijk eens naar mijn literatuurstudie! Dit is een heel groot project.” Een van de cursisten schetste de rol van hiërarchie als volgt: “Door de opleiding heb je niet meer het blindelings vertrouwen als ik het hok op de juiste manier bouw gaan de konijnen wel juist dansen. Als je het hok dan toch wil timmeren, dan wel met genoeg ruimte voor eigen invulling en met de wetenschap dat je klanten en medewerkers zich niet zo gaan gedragen als jij hebt bedacht bij het timmeren van het hok.”

Hoe met de machtsverhoudingen wordt omgegaan is essentieel in de communicatie. Zo gaf een cursist aan: “De positie van autonome professionals, die ze als ze het zelf niet bedacht hebben niets is, dat is altijd moeilijk. (...) Wat echt zo is, dat ik merk dat collega’s van mij daar emotioneel van kunnen worden en ik het zie als een bestuurlijk proces. Terwijl ik kennis kan generen ten opzichte van het proces van de bestuurder. Daar staat spanning op. Je moet communicatie voeren en het vermogen om elkaars perspectieven te zien en te switchen.” Een andere cursist gaf aan dat ook voor hem macht een grote rol speelt: Als je in deze sector macht noemt of termen als het machts spel spelen, dan sta je buiten. Zo’n college geeft je toch inzichten: het is er gewoon. Wees er bewust van en gebruik het op een goede manier. Af en toe ga ik bewust op de machts poot zitten.”

5.3.5 Openlijke reflectie en evaluatie

Binnen de verschillende terreinen waar de cursisten werkzaam zijn, zien ze vaak maar weinig ruimte voor reflectie. Een cursist verwoordde dit specifiek voor zijn sector: “In het bedrijfsleven is er minder affiniteit met echt wetenschappelijk onderzoek en reflectie. (...) Reflecteren is geen tijd voor. Stilstaan en een pas op de plaats maken, dat gebeurt gewoon over het algemeen weinig bij de bedrijven waar ik gewerkt heb. Dat betekent automatisch dat er weinig feedback is.” De cursisten hadden veel suggesties, adviezen en ontwikkelen methoden om meer reflectie een plaats te geven in organisaties. “Wat veel mist is het inbouwen van reflectie, daar ben ik mee bezig geweest. Dat gaat bijvoorbeeld over hoe werk je nieuwe docenten in? Het geven van trainingen en hoe zit je zelf in elkaar. Wat zegt jouw handelen over jou? Ik vind het wel leuk om te zien dat op scholen dat bewustzijn wel begint te groeien dat naast kennis ook vaardigheden nodig zijn. Voor kinderen. Dat ze dat zelf nodig hebben, die slag maken ze nog niet. Wat ik nu kan doen vanuit de organisatie is een stukje bagage meegeven. Wat ze hopelijk kunnen delen met andere collega’s. Dan krijg je hopelijk een olievlekwerking.” Zo gaf een cursist de suggestie op bestuurlijk niveau: “Bestuurders zouden elke twee jaar een ontwikkelings traject waarin functioneren en beoordelen ook centraal zijn, net als voor een docent om zorg te dragen dat het beroep van bestuurder wordt gewaarborgd door een Raad van Toezicht.” Ook werd aangegeven hoe moeilijk het is om dit in de top van een organisatie te realiseren door een van de cursisten: “Creëren van een dergelijke cultuur kan door opleidingen en management development. Daar moet wel tijd en budget voor zijn. We hadden zo’n programma. Een van de doelstellingen was managementgericht leiderschap. Wij slaagden er met dat programma, ondanks dat dat een heel goed programma was, te weinig in om die competentie structureel op een hoger level te krijgen bij die top 200. Dus zelfs met de mensen, de middelen en de tijd blijft dat toch heel moeilijk. Het programma was heel eigentijds, open space, je moest het samen creëren. Dat kwam te weinig uit de verf. Voor deze organisatie was dat een brug te ver. Voor mensen die niet kunnen reflecteren, die zo’n proces nooit samen hebben doorlopen. Ze bezaten de vaardigheden niet.”

De mogelijkheid tot evalueren en adviseren vindt volgens een aantal cursisten pas plaats in een vertrouwde setting. Een cursist verwoordde dit vanuit de rol van adviseur en opdrachtgever: "...dat je in staat bent om goed te adviseren. Dat je vanuit de relatie kan zeggen: je denkt dat daar het probleem ligt, maar het is volgens mij iets anders. Dat kan je pas zeggen als er een zekere vertrouwensbasis is. Daar staat en valt alles mee in een adviesrelatie. Je zal altijd op basis van relatie moeten werken."

5.3.6 Mogelijkheid tot initiatieven

De meningen over mogelijkheden tot initiatieven verschillen in organisaties. Zo zei een cursist: "...een versnellingskamer of denktankmethode, daar was een van de cursisten mee aangekomen. Dat is brainstormen met laptops. Nu hebben we dit als brainstormsessies in de organisatie, waardoor nu een hoop nieuw beleid ontwikkeld is." Een andere cursist ondervond meer weerstand. Deze cursist gaf aan: "Het was allemaal oude meuk, mensen die er al tien jaar zitten, dat zijn mensen die vasthouden aan positie en patronen en vernieuwing moet je er niet van verwachten. Die jonge garde heeft de organisatie flink opgeschut, fantastisch, heel veel energie." Ook welke rol je in een bepaalde organisatie inneemt was volgens de cursisten van invloed op de mogelijkheid om bepaalde initiatieven te kunnen tonen. Hierover sprak een cursist als volgt: "Je bepaalt op enig moment of je iets wel of niet in wil zetten. Ik ben nu altijd in dienst van een opdrachtgever. En het is toch zo, wiens brood men eet, wiens woord men spreekt. Voor mijn werk voor een gemeente ben ik het vaak niet eens met beleid of hoe er gereageerd wordt op dingen of omgegaan wordt met doelgroepen. Vanuit de opleiding zou ik daar iets prachtigs mee kunnen doen, maar dat doe ik dan niet. Ik heb die opdracht en daar houd ik me aan. Soms doe ik stiekem een klein uitstapje, maar dat wordt niet altijd gewaardeerd."

Ook staat het bestuur van organisaties niet altijd open voor nieuwe suggesties, geven veel cursisten aan. Een cursist schiep een beeld om daar mee om te gaan: "Ik kon me moeilijk plaatsen in de leefwereld van de bestuurders daar. Ik zou nu proberen meer wetenschappelijke bijval te regelen, waardoor zij niet alleen mij zien als overtuiger, maar ook de wetenschapper. Gewoon door te zeggen, hier is onderzoek naar gedaan 80% was dit en nu is dat 20%. Wat zijn hier de consequenties van? Ook zou ik ingangen aangrijpen om dat hoger aan te kaarten, bij de ministeries desnoods. Resultaten zullen uiteindelijk uitwijzen wat werkt. Ik zou proberen meer de resultaten van handelen inzichtelijk te krijgen."

5.3.7 Organisatiecultuur

Ook de cultuur was voor veel cursisten een terugkerend thema. "Je kan allerlei theorieën leggen rondom managerschap, maar dat je te maken hebt met de couleur locale. Dat je te maken hebt met

de identiteit en cultuur van een organisatie en dat het dus niet vreemd is dat je verschillende vaardigheden inzet in je aansturing van mensen en dat die situationeel kan inzetten. Dat het niet zo is als je een cursus management binnen deze organisatie doet je alles kan managen maar dat je rekening moet houden met diversiteit en dat je je leiderschap daar situationeel op aan moet passen,” zei een van de cursisten.

Hoe met de cultuur kan worden omgegaan gaf uiteenlopende reacties. Zo zei een cursist: “Directeuren, bestuur gevoelig maken voor samenwerking, laveren en duurzaamheid. Het is een andere cultuur, en dat probeer ik te veranderen door middel van trainingen drie jaar lang.” Een andere cursist toonde zelf het voorbeeld: “Toen ik mijn diploma had ben ik naar kantoor gegaan en toen ik daar kwam deed ik mijn deur open. Er kwam veel meer een open cultuur. Mijn voorbeeldgedrag, maakte dat mensen mij volgden. Cultuur kan heel weerbarstig zijn, maar je kan laten zorgen dat het werkt.” Een andere cursist gaf die weerbarstigheid van cultuur weer. Zo vertelde de cursist: “Hoe ga je om met weerstand? Dat heeft met de cultuur te maken. Je bent daar dan toch teleurgesteld in. Je hebt heel veel in voorwaardelijke zin gedaan. Je hoopt toch dat dat stand houdt. Dat je denkt: Kan je dat nou niet? Dan ga je ook voorbij aan alles wat je hebt geleerd. Soms is in een keer het vertrouwen weg. Dan gaat al de theorie weg. Dan moet je toch op een gegeven moment zeggen: ik trek de stekker er uit. Op het moment dat je die beslissing hebt genomen in je hoofd, daar zijn geen theorieën over. Dat gaat niet weloverwogen. Dan denk je: hij red het niet. Emoties van mensen zijn moeilijk te sturen.” Ook gaf een cursist aan, hoe met cultuur gewerkt kan worden: “Het is voor mij heel toegankelijk hoe cultuurveranderingen vanuit een bepaalde hoek kan worden bekeken. Het gaat over betekeniscreatie en hoe kan je die invulling geven. Ik moet dus gewoon zien dat ik als leidinggevende faciliteer dat er betekenissen ontstaan en dat ik een scherp oog heb voor waar het broeit. Dan ontstaat er wat moois.”

5.3.8 Organisationsklimaat

Binnen de organisatie zorgen meer factoren ervoor dat consensus niet altijd te bereiken is. Zo zei een cursist: “Tegenstellingen binnen de organisatie zijn er altijd. Er is nooit sprake van eenduidigheid. Dat is de kunst om die innerlijke wendbaarheid te hebben om die perspectieven in beeld te kunnen krijgen. (...) Om in dat perspectief te kunnen kruipen, moet je een inhoudelijke beweging kunnen maken en heb je brillen en de theoretische onderbouwing nodig om dat te kunnen doen.”

De ene cursist geeft de voorkeur aan een open klimaat. “ Ik geef de voorkeur aan het durven benoemen van dingen die moeilijk zijn. Dat zit in mijn aard om dingen te durven benoemen. Alleen de manier waarop. Wanneer je op een afstand met humor kan kijken, dat helpt al iemand om zich niet meteen aangevallen te voelen.” Dat is voor veel organisaties een uitdaging. Zo geeft ook de

volgende cursist aan: “De grootste uitdaging voor onze hogere management is het creëren van een cultuur van openheid waarin men elkaar continue feedback geeft. Het is heel moeilijk om dat te doen als men druk is met klanten en dan schieten die gesprekken er vaak bij in. Men komt er weinig toe om te zeggen wat er goed en minder goed gaat. Op het moment dat er problemen zijn, dan zie je dat er een mismatch is tussen wat de manager vindt en wat de medewerker daarvan vindt.”

De andere cursist juist aan een wat gesloten klimaat. Een van de cursisten maakten zojuist bewust die overstap. Zo gaf deze cursist aan: “Ik had een stafbureau. Die had ik zelf gebouwd en waardoor ik heel veel van mijn ideeën kon realiseren. (...) De leerkrachten en de directeur is anders. De Raad van Toezicht vraagt hier veel meer van mij in de verandering. Heel anders dan het bestuur van eerst.”

5.3.9 Het (be)sturen van professionals

Het sturen en besturen van professionals is een onderwerp wat vaak ter sprake kwam bij de cursisten. “Je geeft de professionals zelf de vraag hoe ze dit willen vormgeven en hoe ze het onderwijs willen bijstellen. Binnen vier maanden is een enorme ombuiging in het onderwijs weten te realiseren. Als ik dat niet had ondergebracht had dat heel veel weerstand bij professionals opgeroepen. Zij willen zelf autonoom opereren. Niet het management. Professionals weten het beste hoe ze moeten opereren. Deze teams zijn als een speer aan de slag gegaan en hebben verbeteringen en efficiency meegebracht. Dat er nauwelijks weerstand was, komt doordat we het bij de professionals hebben neergelegd,” zei een van de cursisten, terwijl een andere cursist aangaf: “Het zijn hele unieke professionals, die je allemaal achter een visie moet zien te krijgen.”

5.4 Organisatieprocessen en Externe factoren

In de relatie tussen organisatieprocessen en externe factoren is gevraagd naar de functies die de cursisten hebben vervuld en de invloed van de master op deze functies. Hierin zijn een aantal thema's naar voren gekomen, aangestipt door verschillende cursisten: bezuinigingen, samenwerkingsverbanden, centraal versus decentraal, nieuwe wetgeving, fusies en landelijke regelgeving en nieuw beleid.

5.4.1 Bezuinigingen

Als externe factoren spelen bezuinigingen een grote rol. “Door de bezuinigingen moet allemaal toestemming worden gevraagd. De autonomie en de regelruimte krimpen ineen. (...) Het plezier van een professional komt terug in goede innovatieve producten en dat is heel lastig te verenigen met economische tegenslag,” zei een cursist. Terwijl een andere cursist over de bezuinigingen het volgende naar voren bracht: “Ik kan heel erg gemakkelijk van de kennis gebruik maken. We moeten bezuinigingen doorvoeren. Hoe houden we met minder mensen nog wel dezelfde kwaliteit? Minder

fte is makkelijk, maar het is een moeilijkere vraag. Ik heb geleerd heel erg een keuze te maken hoe we dat kunnen doen.”

5.4.2 Samenwerkingsverbanden

Ook samenwerkingsverbanden en stakeholders passeerden in de gesprekken vaak de revue. Hoe daar mee om moet worden gegaan is voor vele cursisten een uitdaging. Zo zei een van de cursisten: “We moeten nu bijvoorbeeld intensiever gaan samenwerken met partners. Dan kom je op een bestuurlijk veld terecht en daarin moet je gaan stoeien.” Een andere cursist gaf aan: “Het strategisch krachtenveld waar ik toen in zat en alle stakeholders waar ik mee te maken had: hoe kon ik daar naar kijken en succesvol mee om gaan?”

5.4.3 Centraal versus decentraal

Landelijk wordt er een hoop geregeld, wat vaak decentraal gevolgen heeft, ondervonden vele cursisten. Zo zei een cursist: “Er gebeurt heel veel, er komt landelijk van alles op ons af qua bezuinigingen, maar er is een extreme groei en we moeten vanuit Den Haag naar een aantal regio’s. Dat heeft heel veel impact. Hoe zit de cultuur en het bestuur in elkaar en hoe kan je dit op landelijk vertalen naar het micro niveau? De visie van de mensen van over een jaar vertalen naar de mensen, die denken wat doe ik vandaag? De integraliteit is op micro niveau een uitdaging met mijn managers, die in lijn moet zijn met mijn meso niveau van mijn besturen.” Ook een andere cursist geeft beeld bij centrale ontwikkelingen, die beneden in de organisatie gevolgen hebben. Zo geeft de cursist aan: “Soms beslis je op strategisch niveau wel hier gaan we op concurreren. Maar op uitvoerend niveau verwacht je dat medewerkers doen wat goed is voor cliënten.” Het politieke machtsveld voert hierin vaak de boventoon in de gesprekken met de cursisten. Een cursist weidt als volgt uit over zijn plek en de plek van zijn organisatie in dit machtsveld: “Het strategische niveau, dat moet je in belang meewegen, wie moet je bespelen? (...) Alle ontwikkelingen, politieke structuren, dat komt daar allemaal in terug. We zijn dus helemaal geen team. De burgemeester is jouw baas, die gaan we met zijn allen helpen om hem in het zadel te houden. Politiek, bestuurlijk. Helemaal net zoals in de tweede kamer, een hele club zat er om hem van antwoorden te voorzien. Daar waren we een team en wonnen we. De burgemeester en de corpschef mochten blijven. Een maand later zie je het belang van de burgemeester en de corpschef uit elkaar vallen. En dan laat hij de corpschef vallen. Welke positie kies je dan zelf? De minister van Binnenlandse Zaken gaat zich er ook mee bemoeien. Wat dan? Dan pak ik weer zo’n boekje, over macht, niets doen is ook macht, hiërarchische macht, dat komt allemaal terug. Vergaderen openbaar, maar achterkamers, informeel, telefoontjes, circuit en ik doe het zelf ook. Je ziet het gebeuren. Als ik een voorstel heb, wordt het hier altijd besloten op strategisch niveau. De discussies moeten hier beneden al gevoerd zijn. Dat zie je allemaal terug

komen in besluiten. Zo ga je zelf ook acteren. Ik heb niets met dat geslijm, maar positief is het public affairs. Dat gebeurt. In Straatsburg, in de politiek. Lobbyen. Als je wat wilt bereiken, dan zal je eerst met een shortlist en een long list en dan bepaal je je belangrijkste spelers. Dat is gewoon heel eerlijk. Dat herken je allemaal. Politiek is allemaal geel. Koste wat kost ze willen hun doel bereiken en jullie zijn allemaal blauw, doeners, de mouwen opstropen, beetje emotie erbij.”

5.4.4 Nieuwe wetgeving, fusies en landelijke regelgeving

Nieuwe regelgeving is ook een onderwerp wat vele cursisten heeft bezig gehouden. “De stormen die op je af komen nieuwe wetgeving, fusies en andere landelijke regels, met het ene been sta je intern en met het andere been sta je extern. Dat maakt dat je vrij divers en schizofreen op je stoel zit. Als je de opleiding niet had gehad, had je 20% basis gemist en dat was je niet nieuwsgierig geweest naar wat interessant voor je blijft in de praktijk. Die ene 80% kan je niet leren, maar dat maakt je nooit 100%. Die theorie maakt dat je wel die 100% bestuurder of manager kan zijn,” zei een van de cursisten. De kunst is voor veel cursisten ook om hier mee om te gaan. Een van de cursisten doet dit op de volgende wijze: “Er komt altijd iets van rechts, dat heeft soms voorrang, maar dan ga je zelf wel weer rechtdoor. Ik vond juist de opleiding gaan over die dynamiek. Over theorie en praktijk. Dat er honderd wegen naar Rome gaan. Dat je daar je eigen kracht in moet ontdekken. Ik houd zicht op die stip op die horizon.”

5.4.5 Nieuw beleid

De gevolgen van nieuw beleid waren ook bij veel cursisten merkbaar. “Het basisuitgangspunt is dat de samenleving zich zo snel ontwikkelt dat de oude manager van ‘zo moet het’ er niet meer toe doet. Er zijn maar weinig mensen die beleid maken zodat het leren binnen organisaties en scholingsbeleid binnen de organisatie gebeurt,” zegt een van de cursisten. Een andere cursist geeft aan dit op de volgende wijze in haar werkveld tegen te komen: “De inspectie komt bijvoorbeeld met een onderzoek dat er te weinig lessen zijn. Dat wordt uitvergroot door de media tot een hype, terwijl er veel meer samenhangend beleid moet komen.” Ook kunnen juist de externe ontwikkelingen in de technologie en nieuw beleid rondom milieuwetgeving zorgen voor nieuw beleid in de organisatie. Zo geeft een cursist aan: “De ICT ontwikkeling speelt ook een rol. Wij lopen niet voorop omdat we beveiligde lijnen hebben. Thuiswerken komt op ons af. De dommels en de laptops. Dan zie je dat daar heel veel security aspecten aan verbonden zijn, maar je ontkomt er niet aan om daar mee mee te gaan. Als iemand op Ouddorp werkt, moet die dan elke dag naar Rotterdam komen of kan je daar dan ook je werk doen? Ook milieu aspecten en de beleving van mensen spelen een rol. De afdeling huisvesting heeft nu een architect gevraagd eens te helpen. Dat heet verandermanagement. Dat begint met een lampje, dat jatten we ergens. Een architect, die dat nieuwe werken al geïnitieerd

heeft. Bij een bank bijvoorbeeld. Ik had een collega, die zei, is dat ook niet wat voor ons? Je gaat je hoofdlijnen vaststellen en mensen om je heen verzamelen. Je moet de top van je organisatie warm maken. Door een notitie te schrijven. Door een kamer in te richten op een manier waarop dat nieuwe werken zou kunnen werken. Uiteindelijk zie je de kring van een steen in het water, waar steeds meer kringen omheen komen. Nu vraagt iedereen aan mij, waarom duurt het zo lang?”

6. The comprehensible world

The most incomprehensible thing about the world is that it is at all comprehensible.

~Albert Einstein~

Het onbegrijpelijke aan de wereld is dat alles begrijpelijk is. In dit onderzoek is gekeken naar de verklaringen van de cursisten die een masteropleiding hebben gevolgd en hoe begrijpelijk zij deze wereld vinden. Deze individuele kijk van mensen en de individuele resultaten, die daar uit voortkomen, geven een beeld van hun ervaringen met de transfer van kennis na het volgen van postinitieel onderwijs aan de Utrechtse School voor Bestuurs- en Organiseringswetenschap (USBO) rond het jaar 2005.

Allereerst zal worden gekeken naar de conclusies die hieruit naar voren zijn gekomen, waarbij de resultaten op de deelvragen hun antwoord vinden in koppeling met de eerder besproken theoretische bevindingen. Vervolgens zal dieper op het onderzoek zelf worden ingegaan in de discussie, waarbij kanttekeningen zullen worden geplaatst bij dit onderzoek en naar mogelijkheden voor vervolgonderzoek zal worden gekeken.

6.1 Conclusie

Wat zijn de ervaringen van professionals met de transfer van kennis na het volgen van postinitieel onderwijs aan de USBO? Deze transfer wordt duidelijk aan de hand van de interne verandering van de professional zelf, de verandering in de uitvoering van zijn activiteiten en de inbedding in zijn organisatie en de externe factoren die hierop van invloed zijn, zoals Simons en Bolhuis (1999) deze kennistransfer beschreven. Dit wordt duidelijk in de komende paragrafen.

6.1.1 Individuele processen en Interne factoren

In hoeverre zijn interne factoren van invloed op de individuele processen? Uit de resultaten blijkt dat de cursisten in hun motivaties en beschrijving voor de keuzes van het masterprogramma voldoen aan de criteria van Noordegraaf (2004) voor professionals. Zij beschikken over kennis op hun vakgebied en jarenlange werkervaringen. Wensen zij ook een kenniswerker te worden zoals Nonaka en Takeuchi (1995) dit beschrijven? Dat blijkt niet enkel een wens te zijn of tot idealisme te behoren, wordt duidelijk in hun persoonlijke groei, waarbij de cursisten na het volgen van de masteropleiding over een hoog opleidingsniveau beschikken. Ook hebben zij een sterke gedrevenheid om de wereld te verbeteren, een grote diversiteit aan ervaring binnen en buiten de organisatie en zijn zij communicatief vaardig. De kennis die is opgedaan is zoals de cursisten aangeven onderdeel

geworden van hun houding, vaardigheden en vermogen. Dit sluit aan op het duurzaam delen van kennis zoals Simons en Bolhuis (1999) dit beschrijven.

Het postinitieel onderwijs als leer methode leert de cursisten breder, abstracter en theoretischer kijken wat aansluit op de verdere professionalisering van de manager (Van der Meulen, 2009). De cursisten heb ook een drang om zichzelf daarin constant te ontwikkelen. In hun werk zien zij zichzelf als de I-professional (Weggeman, 2000), die creatief is, nieuwe informatie in de organisatie brengt en patronen doorbreekt. Na verloop van tijd zien zij zichzelf echter meer een R-professional worden, die routinematig gaat werken en de bestaande normen en standaarden probeert te overtreffen op basis van ervaring en vaardigheid. Dan wordt het voor de meeste cursisten tijd voor een nieuwe stap op de carrière ladder om in een nieuwe organisatie of functie weer I-professional te kunnen zijn. Volgens Kirkpatrick (1993) zijn deze carrière perspectieven de beloningstructuren waarbinnen deze cursisten als managers opereren.

De leerstijlen en stijlen van leidinggeven lopen uiteen. Dit komt terug in de theorie van Kolb (1984) waarin de doener, de beschouwer, de beslisser en de denker onderscheiden worden. Sommige cursisten hebben de voorkeur voor actief experimenteren, anderen voor concreet ervaren, anderen voor het reflectief observeren en het merendeel voor het abstract conceptualiseren. Dit is te verklaren aan de hand van de leerstijlen van Vermunt (2007). Binnen de opleiding kwamen zowel de reproductie-, betekenis-, toepassings- en ongerichte leerstijl aan bod, blijkt uit de verhalen van de cursisten. Doordat de motivaties bij de cursisten verdeeld waren, was er ook een vraag naar bepaalde aspecten van de bijbehorende leerstijlen. Sommige verlangden meer naar theorie, andere naar verklaringen, andere naar praktische toepasbaarheid en sommige meer naar samenwerkingsvormen.

6.1.2 Individuele processen en Externe factoren

In hoeverre zijn externe factoren van invloed op de individuele processen? De EMP-cursus is een externe factor geweest, die van invloed is geweest op het individuele proces van de cursist. Hierbij hebben de indeling van het onderwijs, de inhoud, de docenten, de werkvormen, de toetsing, het onderzoek, feedback en intervisie, het leerklimaat en mogelijkheden voor evaluatie een grote rol gespeeld, zoals ook Kirkpatrick (1993) deze invloeden aangeeft.

De managementfilosofie (Van der Meulen, 2009) van de USBO komt terug in de gesprekken bij vele cursisten. Sommige cursisten hechten meer belang aan de praktische toepasbaarheid, terwijl anderen meer belang hechten aan de algemene vorming. Door de vertrouwdheid van het leerklimaat komen de cursisten in discussie tot het delen van kennis met elkaar. Deze vertrouwdheid is echter gelaagd (van groeps- tot individueel niveau) en per persoon verschillend. Volgens Tracey et al (1995)

leidt een focus waarin 'beter zijn dan de rest' een factor is die individuen tot presteren, innovativiteit en continuïteit aanzet. In de praktijk van de opleiding blijkt echter dat een dergelijke focus vaak leidt tot angst om innovatief te zijn, omdat andere mensen het beter (lijken) te weten. Een dergelijke focus hoeft dus niet altijd tot een progressieve sfeer te leiden, die zorgt voor hogere werkstandaarden en verbetering, maar kan ook demotiverend werken.

6.1.3 Organisatieprocessen en Interne factoren

In hoeverre zijn interne factoren van invloed op de organisatieprocessen? Veel van de organisaties hangen nog in het model I denken van Argyris (1996), blijkt uit de wisselende verankering van leren in organisaties, mogelijkheid tot (af)leren, veel bezig met korte termijn denken, machtsverhoudingen en hiërarchie, weinig openlijke reflectie en evaluatie, weinig mogelijkheid tot initiatieven, wisselende organisatieculturen en een variërend organisatieklimaat. De cursisten begeven zich via verschillende initiatieven richting het model II denken van Argyris (1996). De ene organisatie kenmerkt zich daarin door meer belemmeringen, dan de andere organisatie. (Simons en Bolhuis, 1999; Gurchom et al, 1999) Binnen het organisatieklimaat (Tracey et al, 1995) zijn zowel extrinsieke beloningen, o.a. carrièremogelijkheden, als intrinsieke beloningen, positieve feedback en waardering van leden van de organisatie, van belang om invulling te kunnen blijven geven aan innovativiteit.

Karsten (2002) onderscheidt bevelhuishoudingen en onderhandelingshuishoudens. Waarbij bij sommige bevelhuishoudingen juist het korte termijn denken, wat door velen als een belemmering wordt gezien, ook noodzakelijk is om te opereren en juist kan leiden tot nieuwe inzichten, consensus en verankering in de organisatie, terwijl deze eigenschappen in de essentie van de communicatie, volgens Karsten (2002), bij de onderhandelingshuishoudens passen. De communicatie van kennis vindt hier vaak een positieve weg door top-down communicatie en imitatie in tegenstelling tot veel van de andere organisaties, waarin veel cursisten werkzaam zijn, waarbij hiërarchische verhoudingen belastend zijn en bottom-up communicatie essentieel is voor het mogelijk maken van een kennistransfer. Dit zijn vaak specialistische organisaties, die daarin vragen om een andere aanpak. De patronen, zoals Noordegraaf (2004) die beschrijft, die bestaan uit deze routines, talen en culturen, zijn dus van invloed zijn op het dagelijks gedrag binnen organisaties.

6.1.4 Organisatieprocessen en Externe factoren

In hoeverre zijn de externe factoren van invloed op de organisatieprocessen? De cursisten zien bezuinigingen, samenwerkingsverbanden, centraal versus decentraal, nieuwe wetgeving, fusies en landelijke regelgeving en nieuw beleid als belemmeringen, maar ook als mogelijkheden voor de transfer van kennis. Noordegraaf (2004) beschrijft deze grondstructuur, die bestaat uit de gevestigde instituties zoals het parlement, het kabinet, rechters, politieke partijen en internationale

organisaties, die van invloed zijn op de cursisten en hun organisaties. Zij moeten werken met het beleid en regimes, het geheel van wettelijke regels (Noordegraaf, 2004), die door deze instituties wordt opgesteld. Daarbij komen de ict-ontwikkelingen, milieuontwikkelingen en de bezuinigingen, die als externe factoren, die ook Simons en Bolhuis schetsen (1999), hun ingang vinden in de organisaties van de cursisten. Volgens Simons en Bolhuis (1999) maken deze externe ontwikkelingen de professionalisering en daarmee de transfer van kennis mogelijk. Door de eigen lange termijn koers niet uit het oog te verliezen, veranderingen te managen, nieuwe manieren van werken in te voeren, samen te werken met stakeholders en andere collaboratieverbanden en keuzes te durven maken, gaan de cursisten om met deze externe factoren.

6.2 Discussie

Het doel van het onderzoek was gericht op het in kaart brengen van ervaringen van professionals met de transfer van kennis na het volgen van postinitieel onderwijs.

6.2.1 De methoden van onderzoek

De methoden, die hiervoor gebruikt zijn maken het onderzoek mogelijk, maar beperken het tegelijkertijd ook. Door het doen van literatuuronderzoek, documentanalyses en verkennende interviews, zijn er bepaalde gedachtes over deze transfer ontstaan, waardoor de objectiviteit van de onderzoeker op de proef wordt gesteld. De betrouwbaarheid wordt volgens Denzin (1978) vergroot door het gebruik van deze verschillende onderzoeksmethoden. Doordat de verschillende bronnen (brochures, cursusleiders en cursisten) zijn gebruikt om dezelfde masterprogramma's in kaart te brengen zijn er verschillende gegevens naar boven gekomen, die gezorgd kunnen hebben voor een eenduidig maar ook een onevenredig beeld in de resultaten, gezien voorgaande opmerking.

Daarnaast is het uiteindelijke diepte-interview met de cursisten zelf gelimiteerd door de tijd, het eenmalige karakter en de evaluerende vorm, waarin het onderzoek plaats vindt. De duur van het gesprek is beperkt tot het aan bod komen van slechts een binnen de tijd vallend scala aan onderwerpen. Ook de afstand in tijd van de gevolgde opleiding tot aan het evaluatiemoment (4-6 jaar) zorgt enerzijds voor afstand, die de mogelijkheid creëert om beter te kunnen reflecteren en evalueren. Anderzijds kan, door deze afstand, het ook hebben gezorgd voor andere waarheden en vergeten feiten. Het eenmalige karakter, één interview, gaf geen mogelijkheid om in een vervolgesprek nog dieper op onderwerpen in te gaan of andere thema's aan te snijden. Wel was er mogelijk om contact op te nemen, maar daar is geen gebruik van gemaakt. Ook gaf het eenmalige karakter geen mogelijkheid voor een 0-meeting, een meeting tijdens en na het volgen van de opleiding, waardoor de verschillen wellicht beter in kaart hadden kunnen worden gebracht. Ook de evaluerende vorm waarin het interview plaats vond, het masterprogramma en de koppeling naar de

praktijk, liet minder ruimte over om dieper op de transfer van kennis in te gaan, maar was noodzakelijk om de context van deze transfer te kunnen duiden.

De toplicijsten voor deze interviews, zowel met de cursusleiders als de cursisten, zijn gebaseerd op het evaluatiemodel van Kirkpatrick (1993). Mogelijke gaten in het model zijn getracht te benoemen en op te vullen met bijbehorende achtergronden. Wanneer echter een ander model of methode was gebruikt waren wellicht andere zaken aan het licht gekomen, die nu onbesproken zijn gebleven. De mogelijkheden voor andere methoden van aanpak volgen hieronder.

De individuele gesprekken met de cursisten waren de basis voor de onderzoeksresultaten. Zoals uit de literatuur en de methode bleek zijn interviews met individuen nodig om de transfer van kennis in kaart te brengen. Enerzijds door de literatuur (Kirkpatrick, 1993) om het evaluatieve karakter en de overdracht van kennis zichtbaar te maken en anderzijds als methode ('t Hart et al, 2005) om de ervaringen van de cursisten weer te kunnen geven. Kennis is een containerbegrip. De vraag is dan ook in hoeverre dit zichtbaar te maken is.

6.2.2 Vervolgonderzoek

Dit onderzoek zijn beschrijvingen van individuen en hun waarheden. Deze resultaten zijn niet generaliseerbaar. Wanneer men onderzoek zou willen doen gericht op generaliseerbaarheid, zou men moeten gaan kijken naar grotere onderzoekseenheden. Deze zouden te bewerkstelligen zijn door andere vormen van onderzoek, bijvoorbeeld via kwantitatieve onderzoeksmethoden.

De invloed van de transfer van kennis in de organisatie is nu vanuit enkel het blikveld van de cursisten belicht. Verder onderzoek zou ook kunnen uitwijzen hoe dit in de organisatie beoordeeld wordt, door middel van interviews met organisatieleden, stakeholders en andere partijen.

De verhouding binnen de ondervraagden bestond nu uit het merendeel non-profit en een klein deel profit. Dit was in verhouding met de verdeling van deze sectoren binnen de cursussen. Interessant is het echter de verschillen te onderzoeken tussen meer profit en meer non-profit gerichte opleidingen.

Ook zou binnen een evaluatief interview gekozen kunnen worden voor het inzetten van focusgroepen als methode. Bij focusgroepen voegt ook de discussie extra informatie aan de resultaten toe. Dit onderzoek leende zich niet voor een dergelijke methode, gezien de vertrouwelijke informatie, die werd verteld en de agenda's van de cursisten. De uitgewerkte interviews zouden ook kunnen worden geanalyseerd op taal, die ook tijdens de cursussen werd uitgedragen. Aan de hand daarvan zou dan kunnen worden bepaald in hoeverre de taal van de opleiding nog in de transfer naar de organisatie en het vocabulaire van de cursist is opgenomen.

6.3 Eindconclusie

Kortom, de kennistransfer van professionals is beschreven en verklaard. Het evaluatiemodel van Kirkpartick (1993) is niet voldoende om een opleiding volledig te evalueren, maar heeft ook de contextuele aspecten nodig om de transfer te kunnen beschrijven. De ervaringen van de professionals kennen veel inzichten op het gebied van de interne processen en organisatieprocessen en de externe factoren, die daarop van invloed zijn. Ook geeft het een beeld van de voorwaarden die aan opleidingen worden gesteld en de manier waarop deze in kunnen worden gericht om een optimale kennistransfer tot stand te brengen. Er is nog veel mogelijk in het ontwikkelen van deze kennis en een transfer van deze nieuwe inzichten!

7. The carriers

Books are the carriers of civilization. Without books, history is silent, literature dumb, science crippled, thought and speculation at a standstill. I think that there is nothing, not even crime, more opposed to poetry, to philosophy, ay to life itself than this incessant business.

~Henry David Thoreay~

Hieronder volg de literatuurlijst op alfabetische volgorde van publicaties, artikelen, boeken en tijdschriften, die voor dit onderzoek zijn geraadpleegd.

Argyris, C. (1996) *Leren in en door organisaties. Het hanteerbaar maken van kennis*. Schiedam: Scriptum Books

Argyris, C. (1991), *Hoe we slimme mensen leren om te leren*. In: *Harvard Business Review*

Bates, R. (2004) A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence. In: *Evaluation and Program Planning* 27 (2004) pp. 341–347

Bloom, B. S. (1970) Toward a theory of testing which includes measurement evaluation assessment, in Wittrock, M. C. and Wiley, D. E., *The Evaluation of Instruction*, New York: Holt, Rinehart & Winston, pp. 25-50

Clift, J.C., Imrie, B.W. (1980) *The Design of evaluation for learning*, In; *Higher Education* 9, pp. 69-80, Amsterdam: Elsevier

Denzin, N. K. (1978) *The Research Act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw en Hill

Gurchom, M. van; Florijn, R. en Meulen, M. van der (1999) *Kennis leren managen*, Den Haag: Ten Hagen & Stam, pp. 19-54. 83-86

Hart, C. (1998) *Doing a literature review: Releasing the Social Science Research Imagination*, Londen: Sage Publications

't Hart, H., Boeije, H., Hox, J. (2005) *Onderzoeksmethoden*, Den Haag: Boom Onderwijs

Heijden, Th. J. van der e.a. (1999) *Competentiemanagement. Van belofte naar verzilvering*, Alphen a/d Rijn: Samsom/NVP, pp. 15-49

Karsten, L. (2002) Managementconcepten in gesprek: de rol van kennismanager, in: Balen, P., van,

Weggeman, M., Witteveen, A. (2002) *Kennis en Management*, Schiedam: Scriptum Books, pp. 278-301

Kirkpatrick, D. (1993) *Evaluating training programs: the four levels*. San Francisco: Berret-Koehler

- Kirkpatrick, D. (1996). *Great ideas revisited. Techniques for evaluating training programs. Revisiting Kirkpatrick's four level model.* In: Training and Development, 50, pp 54–59
- Kirkpatrick, D. (2010) *50 years of evaluation.* In: Training & Development, 64, pp 14
- Kirkpatrick, J. (2007) *The hidden power of Kirkpatrick's four levels.* In: Training & Development, 61, pp. 34-37
- Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning*, Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Meulen, M.J. van der (2009), *Achter de schermen: Vakontwikkeling en professionalisering van publieke managers in de zorg en bij de politie*, Delft: Eburon
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995) *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Londen: Oxford University Press
- Noordegraaf, M. (2004) *Management in het publieke domein; issues, instituties en instrumenten.* Bussum: Coutinho
- Schein, E.H. (2005) *Procesadvisering; over de ondersteunde rol van de adviseur en het opbouwen van samenwerking tussen adviseur en cliënt*, Den Haag; SDU pp.90-101
- Simons, Bolhuis, (1999) *Leren en Werken*, Deventer: Kluwer
- Swieringa, J., Wierdsma, A.F.M., (1990) *Op weg naar een lerende organisatie*, Groningen: Wolters Noordhoff
- Tracy, J.B., Tannenbaum, S.I., & Kavanagh, M.J. (1995) *Applying trained skills on the job: The importance of work environment.* In: Journal of Applied Psychology, 80, pp. 239-252
- Vennix, J. (2006) *Theorie en praktijk van empirisch onderzoek*, Harlow: Pearson Education Limited
- Vermunt, J.D.H.M. (2007) *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs.* Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant
- Visser, M., Brouwer, JJ (2007) Enkelslag in de veldslag: organisatieleren onder condities van hiërarchie en discipline, In: Management & Organisatie, 61, pp. 21-33
- Wanrooij, M. (2001) Dilemma's van de leidinggevende, in: *Leidinggeven tussen professionals*, Schiedam: Scriptum, pp. 71-107
- Weggeman M. (2000), Over kennis en leren, in: M. Weggeman (2000) *Kennismanagement: de praktijk*, Schiedam: Scriptum, pp. 33-46 en 48-76

8. Travel bags

Own only what you can carry with you; know language, know countries, know people. Let your memory be your travel bag.

~Alexander Solzhenitsyn~

Hieronder volgen de bijlagen, die als tassen mee op reis zijn gegaan bij de interviews met de cursusleiders en de cursisten.

8.1 Topiclijst Cursusleiders

Functie tijdens deze cursus?

Doel van de cursus?

Cursus ervaren(+/-)?

- inhoud
- organisatie
- docenten
- manieren van doceren
- onderzoek
- koppeling met de praktijk

Combinatie werk en praktijk?

8.2 Topiclijst Cursisten

Motivatie en doel cursus?

Functie tijdens cursus?

Cursus ervaren(+/-)?

- inhoud
- organisatie
- docenten
- manieren van doceren
- onderzoek
- koppeling met de praktijk

Na cursus?

- functies
- invloed master op functies

Verbeterpunten en te behouden onderdelen cursus?

Behoeftte aan evaluatie en continue leermogelijkheden?