

14.1-4. Management Development, gewoon werk

Drs. K. Derksen

Inhoud

1	Inleiding	14.1-4.03
2	Wat is MD?	14.1-4.03
3	Waarom is MD gewoon werk?	14.1-4.04
3.1	Hoe leren managers?	14.1-4.04
3.2	Hoe willen managers leren?	14.1-4.04
3.3	Welk werk is leerzaam?	14.1-4.05
4	Wat vraagt doelgericht en planmatig leren van de werkomgeving en manager?	14.1-4.06
4.1	Welke eisen stelt dat aan de werkomgeving?	14.1-4.06
4.2	Welke eisen stelt dat aan de manager?	14.1-4.07
5	Bezwaren tegen 'MD is gewoon werk'	14.1-4.08
5.1	Sturing en organisatie zijn 'onmogelijk'	14.1-4.08
5.2	Het is voor grote aantallen deelnemers inefficiënt	14.1-4.09
5.3	Het is te eenzijdig	14.1-4.10
5.4	Je kunt moeilijk leren als er echt iets op het spel staat	14.1-4.11
5.5	We besteden leren graag uit	14.1-4.11
6	MD is gewoon werk, zo doe je dat	14.1-4.12
6.1	Sturing en organisatie van MD op de werkplek	14.1-4.12
6.2	Efficiency van MD op de werkplek	14.1-4.13
6.3	Veelzijdigheid van werkplekgericht MD	14.1-4.14
6.4	Leren omdat er iets op het spel staat	14.1-4.15
6.5	Leren is niet uit te besteden	14.1-4.16
7	Is MD altijd gewoon werk?	14.1-4.17
7.1	Wanneer is MD niet gewoon werk?	14.1-4.17
7.2	Wat nog meer dan gewoon werk?	14.1-4.18
8	Tot slot	14.1-4.19
	Literatuur	14.1-4.19

Auteur:

Drs. Karin Derksen werkt als senior opleidingskundig adviseur bij 'EMC Leren in bedrijf' en heeft zich onder andere toegelegd op het verhogen van de effectiviteit van Management Development.

1 Inleiding

Een veel gehoorde klacht rondom management development (MD) is: ‘Onze leidinggevenden volgen dure cursussen, maar in de praktijk merken we er niets van.’ Deelnemers zelf geven vaak aan dat ze het moeilijk vinden het geleerde naar hun eigen hectische praktijk te vertalen. Veel organisaties zoeken naar manieren om de effectiviteit van MD te verhogen. Ze willen zichtbaar of merkbaar resultaat op de werkplek en voor de organisatie als geheel, de niveaus drie en vier van Kirckpatrick (1994). Het lijkt dan ook tijd om het roer om te gooien. Van der Sluis-den Dikken & Hoeksema schrijven al in 1999 dat de ontwikkelingsmogelijkheden in het werk van managers meer en beter moeten worden benut. Later onderzoek naar leerervaringen van managers bevestigt dat (De Kleer, Van Poelje, Van den Berg, Singerling & Brave, 2002; Van Poelje, 2002). De belangrijkste conclusie uit die onderzoeken is: managers leren vooral van werkervaring. Hoe kan het dan dat anno 2006 MD nog steeds zoveel off-the-job plaatsvindt?

Ik hou daarom een warm pleidooi om MD meer naar de werkplek te brengen. Laten we eindelijk conclusies die zijn getrokken in praktijk gaan brengen. Met deze bijdrage pretendeer ik dus niet een geheel nieuwe kijk te geven op het verhogen van de effectiviteit van MD. Die nieuwe kijk – breng MD meer naar de werkplek – ligt er immers al, maar lijkt vooralsnog weinig vorm te krijgen. Wat probeer ik met deze bijdrage dan wel te bieden? Ik wil u helpen over mogelijke bezwaren heen te komen en concrete voorbeelden aanreiken van hoe MD naar het dagelijkse werk van managers kan worden gebracht.

Na een definitie van MD te hebben gegeven, start ik deze bijdrage met een verantwoording vanuit de literatuur waarom MD meer naar de werkplek moet. Vervolgens geef ik aan wat dat vraagt van een MD-deelnemer en zijn omgeving. Daarna schets ik mogelijke bezwaren tegen het meer in en tijdens het werk te laten plaatsvinden van MD en geef ik u concrete voorbeelden van hoe MD meer naar de werkplek te brengen. Ik sluit af met een antwoord op de vraag of het wenselijk is dat MD voor 100% in het werk plaatsvindt.

2 Wat is MD?

MD maakte de afgelopen decennia een hele ontwikkeling door. Stond in de jaren '50 van de vorige eeuw het opvolgingsvraagstuk en daarmee het organisatiebelang nog centraal, in de jaren '90 is dat verschoven naar een balans tussen medewerker- en organisatiebelang (Gosseling & Wattel, 1999). Natuurlijk staat opvolgingsplanning ook in 2006 nog steeds bij veel organisaties hoog op de agenda. Het verschil is echter dat het tegenwoordig veelal echt vanuit een wederzijds belang vorm krijgt in plaats van vooral vanuit organisatiebelang. De ontwikkeling van MD door de tijd heen brengt met zich mee dat er over MD veel verschillende opvattingen zijn en van MD dus veel definities. Voor deze bijdrage vraagt dat om een definitie die het vertrekpunt vormt (zie kader). Aangezien leren in de gehanteerde definitie centraal staat, geef ik tevens een definitie van leren die hier uitgangspunt is.

Gehanteerde definitie van MD

'MD is an attempt to improve managerial effectiveness through a learning process' (Mumford, 2003, p.6). Uitgaan van deze definitie betekent automatisch dat MD het totale proces van formeel en informeel leren omvat. Leren komt centraal te staan in MD. Ook geeft de definitie richting aan de doelgroep: namelijk medewerkers die 'managerial' effect beogen. Kortom: in deze bijdrage betreft MD het totale proces van formeel en informeel leren van managers, gericht op het verhogen van hun effectiviteit.

Gehanteerde definitie van leren

Leren wordt hier opgevat als een sociaal proces van betekenisconstructie (Simons, 2001), dat leidt tot een relatief stabiele gedragsverandering (De Kleer e.a., 2002).

3 Waarom is MD gewoon werk?

Waarom is het nu zo belangrijk om MD meer naar de werkplek te brengen? Die vraag staat centraal in deze paragraaf. Het antwoord is op zich eenvoudig: de effectiviteit – lees niveau drie en vier van Kirckpatrick (1994) – van MD neemt daardoor toe. Vanuit een literatuurstudie wordt het belang van de verschuiving van off-the-job naar on-the-job in deze paragraaf onderbouwd.

3.1 HOE LEREN MANAGERS?

Als we weten hoe managers leren, kunnen we daar in MD rekening mee houden. De Kleer e.a. (2002) schrijven dat voor managers de belangrijkste leerervaringen in het werk liggen en vaak onbewust plaatsvinden. Van der Sluis & Lankhuijzen (2003) concluderen naar aanleiding van hun onderzoek dat het onduidelijk blijft in hoeverre formele opleidingsactiviteiten als workshops en trainingen effect sorteren. Volgens de auteurs draagt informeel leren – on-the-job – wel aantoonbaar bij aan managementontwikkeling resulterend in een betere performance.

Er is dus door verschillende onderzoekers vastgesteld dat managers vooral van, in en tijdens hun werk leren. Voor een opleidingskundige die graag medewerkers helpt zich resultaatgericht te ontwikkelen in hun werk, dienen de volgende vragen zich aan: Hoe willen managers eigenlijk graag leren? Leren managers van elke werksituatie? Van welke situatie leren zij wel en van welke niet? Welke eisen stelt dat leren aan de werkomgeving? Welke eisen stelt dit aan een manager? Die vragen worden achtereenvolgens beantwoord. Gaandeweg komt daarbij ook de vraag aan de orde: Welke ondersteuning is in deze manier van leren gewenst?

3.2 HOE WILLEN MANAGERS LEREN?

Hoe managers het liefst leren, daar is nog weinig specifiek onderzoek naar gedaan. Paffen & Damen (2002) stellen vast dat high potentials veel meer 'on-the-job' willen leren dan tot nu toe het geval is. Zij willen onder begeleiding gerichte werkervaring opdoen. MD is voor hen maatwerk, waarbij de percepties van de MD-deelnemer en zijn leidinggevende goed op elkaar moeten worden afgestemd. Dit laatste betekent naar mijn idee dat een MD-traject gestart moet worden met duidelijke afspraken over ontwikkelresultaten. Met daaraan gekop-

peld afspraken over de werkzaamheden waarin die ontwikkelresultaten behaald gaan worden en welke ondersteuning daarbij wordt geboden in de vorm van begeleiding en andere faciliteiten.

Bij een evaluatieonderzoek in een algemeen ziekenhuis (Derksen, 2004) bleek dat managers het nog erg moeilijk vinden om te leren van en in het werk. Zij vinden het een stuk eenvoudiger om 'off-the-job' activiteiten te volgen en te consumeren, dan hun eigen leren tijdens het werk vorm te geven. Hierin werd een duidelijk verschil gemerkt tussen meer en minder ervaren managers. De minder ervaren managers moeten nog zo veel leren, dat zij hun leervraag nog moeilijk specifiek kunnen maken en daarom veelal eerst gebruikmaken van leeractiviteiten 'off-the-job'. Zij vergroten daarmee in meer algemene zin hun kennis en vaardigheden. Meer ervaren managers weten veelal veel preciezer wat zij al wel kunnen en waarin zij zich nog willen ontwikkelen. Deze groep maakt graag gebruik van individuele coaching op de werkplek. Toch vindt ook deze groep het lastig om in de hectiek van alledag, de prestatiedruk en dynamiek van de praktijk ruimte te vinden of te creëren om tijdens het werk doelgericht te leren. Alleen deelnemers die structureel daarin worden begeleid, slagen daar goed in.

Conclusie: veel managers willen wel meer on-the-job leren, maar het ontbreekt vaak aan kennis, vaardigheden en randvoorwaarden om dat ook echt doelgericht te kunnen.

3.3 WELK WERK IS LEERZAAM?

In algemene zin is het belangrijkste principe van werkplekleren het toewijzen van werkopdrachten die in overeenstemming zijn met de ontwikkelingsbehoefte van de lerende (De Jong, 2004). De Kleer e.a. (2002) trokken voor managers dezelfde conclusie en maakten dit meer specifiek. Uit hun onderzoek bleek er een samenhang te bestaan tussen het werkervaringsniveau van een manager en de soort leerzame werksituaties (zie onderstaande tabel).

<i>Ervaringsniveau</i>	<i>Leren vooral van</i>
Junior managers	Rolmodellen, negatief en positief.
Mediormanagers	Schijnbaar onmogelijke opdrachten.
Seniormanagers	Omggaan met ondergeschikten, machtspolitieke situaties en conflicterende waarden en normen.
Topmanagers	Zelfgekozen rolmodellen en machtspolitieke situaties op hoger niveau en buiten de eigen organisatie.

Bron: De Kleer e.a. (2002).

Het onderzoek van De Kleer e.a. (2002) levert vijf kritieke leerervaringen op: rolmodellen, schijnbaar onmogelijke opdrachten, conflicterende waarden en normen, omgang met ondergeschikten en omgaan met machtspolitiek. Schreuder (2003) schrijft dat al 15 jaar eerder uit onderzoek in Amerika bleek dat de door De Kleer e.a. (2002) beschreven leerervaringen het meest leerzaam zijn voor managers.

De Kleer e.a. (2002) benadrukken nog eens dat tijdens het gewone werk zich de meeste mogelijkheden voordoen om te leren. Veel MD-programma's integreren wel schijnbaar onmogelijke opdrachten, door moeilijke projecten uit te laten voeren, maar andere kritieke leerervaringen worden nog nauwelijks doelgericht benut. De door De Kleer e.a. (2002) beschreven kritieke leerervaringen bieden meer mogelijkheden om het leren in en van het werk te regisseren.

De kritieke leerervaringen verklaren mogelijkwerwijs waarom de ene manager op de vraag waarvan hij het meest heeft geleerd in zijn carrière een fusie noemt, terwijl voor zijn collega diezelfde fusie één grote frustratie was. Misschien zelfs zo erg dat er een – wellicht – goede manager verloren is gegaan, omdat hij vanuit zijn frustratie heeft gekozen voor een andere carrière. Het benutten van de werksituatie vraagt dus om een zeer zorgvuldige en op het individu afgestemde selectie van de meest leerzame werksituatie.

4 Wat vraagt doelgericht en planmatig leren van de werkomgeving en de manager?

Doelgericht en planmatig leren in en van het werk gaat niet vanzelf. Mogelijkheden om van te leren doen zich wel vanzelf voor, maar ze daadwerkelijk kunnen benutten als leermomenten stelt eisen aan de werkomgeving en de manager zelf. Die eisen komen in deze paragraaf aan bod.

4.1 WELKE EISEN STELT DAT AAN DE WERKOMGEVING?

In algemene zin is er veel bekend over wat er in een werkomgeving nodig is om leren van medewerkers te bevorderen. Specifiek voor managers is dat echter niet. Het is de vraag of er in dit opzicht voor managers andere regels gelden dan voor andere medewerkers. Voorlopig ga ik er hier van uit dat een werkomgeving die stimulerend is voor andere medewerkers dat ook is voor managers. Wellicht kan toekomstig onderzoek hier uitsluitsel over geven.

De werkomgeving kan leren stimuleren of belemmeren. Cruciale leerervaringen doen zich continu, ongepland en vaak onbewust voor. Het is de kunst om obstakels weg te nemen die voorkomen dat managers leren van hun werkervaringen en te zorgen voor omstandigheden waarin die werkervaringen ook echt leerzame ervaringen worden (Schreuder, 2002). Leidinggevenden hebben volgens Tjepkema (2002) een belangrijke invloed op het leerklimaat in organisaties, met name vanuit hun voorbeeldfunctie. Hieraan kunnen zij invulling geven door:

- een team(lid) niet te bestraffen als een initiatief faalt, maar een discussie te openen en te analyseren waarom het niet gewerkt heeft zoals verwacht;
- eerlijke, constructieve feedback te geven;
- momenten voor reflectie in te plannen;
- mensen de kans te geven fouten te maken, dus niet te snel in te grijpen;
- een sfeer te scheppen van wederzijds respect en bereidheid om te leren van elkaar;
- een positieve oriëntatie te creëren, door te focussen op kansen en successen in plaats van op gemiste kansen en niet bereikte doelen (Tjepkema, 2002, p. 97).

Naast leidinggevendens dragen medewerkers op vergelijkbare wijze bij aan het creëren van een positief leerklimaat. Dit is een gedeelde verantwoordelijkheid in een organisatie. Tjepkema geeft heel concrete handvatten voor organisaties om het leerklimaat te verbeteren. In het geval van MD vraagt een goed leerklimaat beslist om een voorbeeldfunctie en voortrekkersrol vanuit de top van de organisatie, omdat daar vaak de leidinggevendens van MD-deelnemers deel van uitmaken.

Naast het stimuleren van het leerklimaat noemen Haak, Jansen & Mul (1998) het stimuleren vanuit de werkomgeving gericht op het ontwikkelen van specifieke competenties. Het ontwikkelen van ondernemerschap bijvoorbeeld, vraagt om een omgeving die ondernemend, innovatief en risiconemend werkgedrag toelaat, belooft en zelfs uitdaagt. Voor het ontwikkelen van elke competentie geldt dat de omgeving het gedrag dat bij die competentie hoort, moet toelaten, belonen en uitdagen. Dit klinkt zeer logisch. Het is echter niet eenvoudig om te realiseren. Veel organisaties vragen anno 2006 ondernemende managers die tegelijkertijd uitvoering moeten geven aan zeer gedetailleerde wet- en regelgeving. Het mag duidelijk zijn dat het creëren van een stimulerende, uitdagende leeromgeving in deze situaties geen sinecure is. In competentieprofielen van managers zitten heel vaak verwachtingen opgesloten die haaks op elkaar lijken te staan. Een ander voorbeeld. Veel organisaties willen resultaatgerichte managers die alles goed plannen en budgetteren, en verantwoording afleggen passend bij een 'planning & control'-cyclus. Tegelijkertijd willen ze innovatieve, creatieve managers. Beheren aan de ene kant en vernieuwen aan de andere kant, dat kan spanning met zich meebrengen. Een goede manager kan op het juiste moment de juiste balans vinden in dit soort spanningsvelden en een stimulerende werkomgeving ondersteunt dat op passende wijze.

4.2 WELKE EISEN STELT DAT AAN DE MANAGER?

De kans dat in een werksituatie leerprocessen plaatsvinden, hangt volgens Onstenk (1997) af van vier factoren: de competenties en leervaardigheid van de medewerker; de leerbereidheid van de medewerker; het leer- en opleidingsaanbod op de werkplek; en de interactie tussen die factoren (p. 213). In drie van de vier factoren speelt de manager met zijn competenties dus een cruciale rol.

In 2004 vulde Onstenk dit aan met: het vraagt van medewerkers (lees hier: managers) dat zij het leeraanbod op de werkplek herkennen, kunnen benutten en kunnen bevorderen. Naar mijn idee is dit een concretisering van het begrip leervaardigheid gekoppeld aan leren in en van het werk. Managers werken over het algemeen nogal autonoom. Zij hebben eigen opdrachten en plannen die zij uit moeten voeren en zitten daarbij soms op een eiland. Het 'eilandgevoel' neemt veelal toe naarmate de manager 'hoger' in de organisatie komt. Hoe zelfstandiger en individualistischer je werkt, hoe groter het beroep is op je leervaardigheid als je in en van je werk wilt leren. Van der Klink & Streumer (2004) concludeerden dat zelfsturend leren nog steeds geen automatisme is, reden te meer om hier expliciet aandacht aan te besteden. Managers kunnen hierin worden geholpen door:

- een goed inzicht in de eigen leervraag en mogelijke werksituaties waarin zij zich kunnen ontwikkelen;
- goed inzicht in de eigen kwaliteiten en beperkingen wat betreft het leren in en van het werk;
- heldere ontwikkelafspraken;
- een duidelijk ontwikkelplan, met daarin ook aandacht voor randvoorwaarden en faciliteiten;
- eventueel een persoonlijke coach die naast de manager kan gaan staan en af en toe met de manager meekijkt in zijn werk.

Naast leervaardigheid is leerbereidheid volgens Onstenk (1997) een cruciale factor. Leerbereidheid lijkt een statisch begrip en een puur persoonlijke aangelegenheid. Dat is het niet naar mijn idee. Natuurlijk is de ene persoon van nature leergieriger, lees: meer leerbereid, dan een ander. Toch kan leerbereidheid worden gestimuleerd. Als er een 'sense of urgency' ontstaat, neemt de leerbereidheid toe. Een voorbeeld ter illustratie. Veel managers in de zorg kregen de afgelopen jaren steeds meer te maken met budgettering en werden budgetverantwoordelijk. Dit was voor de meesten nieuw, en kennis en vaardigheden op dat vlak ontbraken. Sommige managers dachten direct 'daar wil ik me in gaan ontwikkelen'. Anderen moesten eerst één of twee keer ervaren dat zij onvoldoende functioneerden op dat vlak. Hieruit blijkt dat leerbereidheid tot op zekere hoogte ook van buitenaf kan worden gestimuleerd. Als de directie haar managers afrekent op hun budgetverantwoordelijkheid en als ze hen stimuleert zich daarin te ontwikkelen, neemt de kans toe dat zij dit daadwerkelijk doen.

5 Bezwaren tegen 'MD is gewoon werk'

In deze paragraaf worden mogelijke bezwaren tegen het naar de werkplek brengen van MD beschreven. In mijn pleidooi om MD meer naar de werkplek te brengen, kan ik oogkleppen opzetten en de mogelijke bezwaren en problemen terzijde schuiven. Ik kies daar niet voor. 'MD meer naar de werkplek' wil ik niet verheffen tot doel op zich, maar doelgericht inzetten als effectief middel. Dat lukt naar mijn idee beter als je je bewust bent van mogelijke bezwaren en beperkingen. Vanuit dat bewustzijn kun je zoeken naar de beste oplossingen. Die oplossingen staan in paragraaf 6 centraal. Nu volgt eerst een schets van mogelijke bezwaren tegen het meer naar de werkplek brengen van MD.

5.1 STURING EN ORGANISATIE ZIJN 'ONMOGELIJK'

Als managers alleen nog leren van en in hun werk, is dat dan nog wel te sturen en hoe organiseer je dat? De voordelen van een vastomlijnd MD-programma off-the-job qua sturing en organisatie lijken groot. Voor de deelnemers, de begeleiders en de omgeving van de deelnemers (bijvoorbeeld hun leidinggevende) is het duidelijk:

- wat er wordt geleerd;
- hoe dat wordt gedaan en welke rol eenieder daarin heeft;
- wanneer dat wordt gedaan;
- hoeveel tijd dat kost;

- welke hulpmiddelen er worden gebruikt;
- of er wordt getoetst en beoordeeld, en zo ja, hoe dat wordt gedaan;
- wat de kosten zijn.

Over het algemeen hechten we aan deze voordelen veel meer waarde dan we misschien in eerste instantie denken. Enerzijds omdat het diep in onszelf is verankerd dat resultaatgericht leren op die manier gebeurt. Dit doen we immers al vanaf ons vierde levensjaar. Dan weten we al dat we tot en met groep acht op de basisschool zitten, in groep drie starten met leren schrijven, in groep acht afsluiten met een Citotoets, enzovoort. Anderzijds omdat we ook in een werkomgeving gewend zijn om zo veel mogelijk te plannen en resultaatgericht te werken. Investeren doe je op basis van een verwacht resultaat. Hoe duidelijker dat resultaat vooraf vaststaat, hoe gemakkelijker je kunt besluiten of het je de investering waard is.

Off-the-job leren past dus beter bij onze geplande en resultaatgerichte manier van werken. Maar is dat wel echt zo? Weten we echt wel wat een off-the-job opleiding ons oplevert? Als we eerlijk zijn, weten we het vaak niet. Een opleiding start met mooie beloftes en maakt die deels wel waar, maar in hoeverre het werk en de organisatie van deelnemers er echt beter van zijn geworden is veelal nog de vraag. Niet voor niets wordt er veel geklaagd dat er in het werk weinig is terug te zien als een medewerker naar een cursus is geweest. Van der Sluis & Lankhuijzen (2003) konden in hun onderzoek geen bewijs vinden dat formele opleidingsactiviteiten als workshops en trainingen leiden tot betere prestaties van managers in hun werk. Kortom: de stuurbaarheid van off-the-job activiteiten lijkt meer schijn dan zekerheid te zijn. We houden ons zelf daar grotendeels mee voor de gek. Begin jaren '90 wezen onderzoeken in Amerika al uit dat slechts 10% van trainingen impact heeft op de performance van medewerkers (Broad & Newstrom, 1992; Latham & Crandell, 1991).

5.2 HET IS VOOR GROTE AANTALLEN DEELNEMERS INEFFICIËNT

Binnen grote organisaties en multinationals beslaat de MD-doelgroep al snel vele honderden, soms duizenden medewerkers. Het off-the-job organiseren van leeractiviteiten, met groepen deelnemers is dan veel efficiënter. Je hebt immers maar één trainer nodig voor een groep deelnemers. De hele organisatie rondom die leeractiviteiten is een éénmalige inspanning voor een hele groep. Denk hierbij aan het maken en verspreiden van leermiddelen, het plannen van activiteiten en faciliteiten, enzovoort.

Veel organisaties bieden een scala van off-the-job leeractiviteiten aan. Als er veel deelnemers zijn, is het mogelijk om ze uit het totale aanbod hun eigen programma samen te laten stellen. Op die manier wordt een standaardaanbod toch weer deels maatwerk. Bovendien kunnen deelnemers het leren gemakkelijk verdelen in de tijd. Een manager die zich wil ontwikkelen in onderhandelen, het voeren van functioneringsgesprekken en resultaatgericht werken, kan op basis van de aangeboden leeractiviteiten een goede planning in de tijd maken. Bij werkplekgericht leren is dat veel moeilijker, want het hangt er maar net vanaf welke kansen zich tijdens het werk voordoen.

Bijkomend voordeel van off-the-job leeractiviteiten: de afwezigheid is goed te plannen. De manager en zijn omgeving weten precies wanneer hij gewoon aan het werk is en wanneer hij aan het leren is.

Bij on-the-job leeractiviteiten heeft elke deelnemer meestal een begeleider die individueel op de werkplek begeleiding geeft. Dit is intensiever, moeilijker te plannen en lijkt kostbaarder dan één trainer voor een groep deelnemers. Het is echter de vraag of dat idee wel opgaat. Ik betwijfel dat zeer en licht dat toe met een eenvoudige berekening. Bij off-the-job leeractiviteiten zijn de verletkosten meestal de grootste kostenpost. Stel een MD-traject duurt één jaar. Gemiddeld zijn deelnemers één dagdeel per week naar een off-the-job activiteit. Dat betekent dat elke deelnemer 47 dagdelen per jaar afwezig is. Voor een vergelijkbaar MD-traject waarin deelnemers gewoon aan het werk zijn en tijdens het werk leren, zijn ze natuurlijk door 'vertraging' ook extra tijd kwijt. Ze worden af en toe door een interne collega of hun manager begeleid. Dit zal in totaal (inclusief eventueel interne begeleiding) een afwezigheid inhouden van ongeveer twintig dagdelen. Kortom: ruim de helft minder verletkosten.

Gaan we uit van 47 dagdelen externe training of cursus, dan kost dat per deelnemer al snel € 10.000,-. Voor de helft, € 5.000,-, kan een deelnemer tien keer drie uur worden gecoacht door een externe coach op de werkplek en de ervaring leert dat dit voor veel deelnemers genoeg begeleiding is, naast de interne begeleiding. Natuurlijk is deze berekening heel discutabel, maar zij laat wel zien dat ons eerste gevoel, dat on-the-job veel duurder is dan off-the-job, zeker niet klopt.

5.3 HET IS TE EENZIJDIG

On-the-job leren doe je in je eigen werk op je eigen werkplek. Een veel gehoorde kritiek is: je ontwikkeling wordt op die manier erg smal en specifiek. Immers, de ene werksituatie is de andere niet en ook de ene werkomgeving is de andere niet. Wat in de ene organisatie werkt, werkt niet automatisch ook in een andere organisatie. Anders gezegd, kennis en vaardigheden die je in de ene organisatie verder helpen, doen dat niet vanzelfsprekend ook in een andere organisatie, of sterker nog: kunnen je tegenwerken in een andere organisatie. Naarmate de diversiteit die wordt gevraagd aan oplossingen minder groot is, treedt eerder 'instelling' (Benjafield, 1997) op. Een MD-deelnemer zal geneigd zijn bij elke volgende soortgelijke vraag automatisch dezelfde oplossingsstrategie te volgen die eerder bleek te werken, zonder zich af te vragen of dat ook nu de meest geschikte strategie is.

Een bijkomend probleem van on-the-job leren is dat deelnemers veelal worden begeleid door interne begeleiders. Hun eigen manager geeft begeleiding, of ze krijgen een interne mentor of coach. MD-deelnemer en -begeleider werken in dezelfde cultuur en begrijpen elkaar al snel. Uitspraken die typisch bij deze situatie passen, zijn: 'wij doen dat altijd zo', of 'bij ons werkt dat niet'. Begeleider en MD-deelnemer zien dezelfde beren op de weg. Het kan in zo'n situatie moeilijk zijn om als begeleider een MD-deelnemer te helpen vanuit een ander, heel nieuw, perspectief naar een vraagstuk te kijken. Organisaties krijgen daardoor meer van hetzelfde. Zolang alles goed loopt en werkt, is dat geen probleem,

maar zodra er echt veranderd moet worden, is dat wel een probleem. Dit is een serieus bezwaar, waarvoor in de volgende paragraaf mogelijke oplossingen worden aangedragen.

5.4 JE KUNT MOEILIK LEREN ALS ER ECHT IETS OP HET SPEL STAAT

We zeggen zo vaak dat je het meeste leert van je fouten, maar als het erop aankomt, kunnen we ons geen fouten permitteren. Dit belemmert het leren in en van het werk. Het wordt heel moeilijk om te experimenteren met nieuw gedrag of een nieuwe aanpak als je weet dat het resultaat echt goed moet zijn. Het is toch veel gemakkelijker om dat experiment aan te gaan als er weinig op het spel staat, bijvoorbeeld in een spel of simulatie? Dat klopt. Het kan een mooie opstap zijn, maar veelal blijft de vertaalslag naar de dagelijkse praktijk moeilijk. Deelnemers hebben al snel het idee dat hun nieuwe aanpak in een spel of simulatie wel werkte, maar dat het in hun dagelijkse praktijk toch anders is. Hun performance is dus nog steeds niet verbeterd. Naar mijn idee moet er op enig moment toch worden geleerd als er echt iets op het spel staat. Hoe dat kan worden ondersteund, leest u in paragraaf 6.

5.5 WE BESTEDEN LEREN GRAAG UIT

Al sinds decennia zijn organisaties gewend om opleiden zo veel mogelijk uit te besteden. Opleiden is in de meeste organisaties ook niet hun core-business. Als medewerkers iets moeten leren, gaan ze op cursus (Kessels, 2001). Weg van de werkplek, want dan heb je alle rust en tijd om iets te leren. Als managers daarmee klaar zijn, komen ze met hun nieuwe bagage terug naar het werk en is de verwachting dat zij hun werk beter doen. Al eerder werden de bedroevende resultaten hiervan genoemd. Jammer, want het zou gemakkelijk zijn als deze aanpak wel zou werken.

Als opleidingskundig adviseur merk ik dagelijks dat het in de meeste organisaties nog steeds geen gemeengoed is dat de organisatie zich verantwoordelijk voelt voor de ontwikkeling van haar medewerkers. Veel managers vinden het moeilijk om aandacht te besteden aan de ontwikkeling van hun medewerkers. Toch is groei hierin waarneembaar. De meeste leidinggevendenden bespreken ontwikkelingswensen en -behoeften van hun medewerkers in een functioneringsgesprek. Veelal maken zij dan afspraken over hoe de medewerker zich gaat ontwikkelen. Dit komt vaak nog neer op de vraag, welke cursus of training hij of zij gaat volgen. In een voortgangsgesprek, of in het volgende functioneringsgesprek staan zij dan in het gunstigste geval nog een keer stil bij wat die cursus of training heeft opgeleverd.

Leidinggevendenden ontbreekt het enerzijds vaak aan tijd, anderzijds aan de kennis en vaardigheden om medewerkers doelgericht te ondersteunen bij leren in en van het werk. Dit is ook niet vreemd, want opeens verwachten we dat leidinggevendenden ook kennis hebben van leerpsychologie, didactiek, werkplekgericht opleiden en die kennis ook nog in praktijk kunnen brengen. Uit onderzoek van Harrison & Kessels (2004) blijkt dat nagenoeg alleen het instructiemodel nog maar wordt gehanteerd bij leren in en van het werk. Zij verstaan onder

het instructiemodel: de instructeur doet voor en de lerende doet vervolgens na, en oefent en krijgt feedback. Voor organisaties die continu willen verbeteren en vernieuwen, is deze manier van leren niet effectief volgens de auteurs. Het stimuleert immers niet het reflectieve en zelfregulerende vermogen van deelnemers dat zo hard nodig is om innovatief te zijn. Het gebrek aan kennis en vaardigheden van leidinggevendens zorgt er onder andere voor dat er veel leer-mogelijkheden blijven liggen. Jammer, want die mogelijkheden zijn het meest effectief en doen zich dagelijks gratis voor.

6 MD is gewoon werk, zo doe je dat

In deze paragraaf krijgt u concrete voorbeelden aangereikt van hoe u MD naar de werkplek kunt brengen. Dit is slechts een aanzet tot. Naar mijn idee is er een soort continuüm van MD off-the-job naar MD on-the-job. Op de uitersten is MD helemaal off-the-job, of helemaal on-the-job georganiseerd. Dit laatste komt nog bijna niet voor, het eerste – MD helemaal off-the-job – wel. Er ontstaan steeds meer ‘mengvormen’. MD-trajecten waarin deelnemers een aantal activiteiten ondernemen off-the-job in combinatie met opdrachten die zij in hun eigen werk uitvoeren. Volgens Van Poelje (2002) is er sprake van een verhouding van 80% leergangen en 20% gerichte werkervaring in MD-trajecten. De auteur vindt dat dit moet worden omgedraaid om de effectiviteit van MD te verhogen. Hopelijk helpen de hier beschreven voorbeelden u een stap verder op het continuüm richting on-the-job MD. De opbouw van deze paragraaf is identiek aan de vorige, want er worden mogelijke oplossingen beschreven voor de eerder geschetste bezwaren.

6.1 STURING EN ORGANISATIE VAN MD OP DE WERKPLEK

Welke mogelijkheden zijn er om MD op de werkplek toch te sturen en te organiseren? Die mogelijkheden variëren van totaal gestuurd en georganiseerd tot heel losjes gestuurd en georganiseerd. Ook op de werkplek kun je een MD-programma van het begin tot het eind dicht timmeren. Beschrijf precies wat je van deelnemers verwacht en wat zij mogen verwachten. Werk praktijkopdrachten en proeven van bekwaamheid uit. Plan de activiteiten. Dit geheel resulteert in een totaal georganiseerd en gestuurd MD-traject. Een losjes gestuurd en georganiseerd MD-traject geeft meer ruimte aan de individuele deelnemer om het voor hem of haar zelf op maat te maken.

In een optimaal lerende organisatie zou er eigenlijk niets gestuurd en georganiseerd hoeven te worden om van en in het werk te leren, want dan zou het een vanzelfsprekend onderdeel van het werk zijn. Dit is misschien wel erg idealistisch. Een losse vorm van sturing en organisatie kan het maken van ontwikkelafspraken in functioneringsgesprekken zijn, waarin je een duidelijk (Specific, Measurable, Attainable, Relevant, Timebound) ontwikkelresultaat met elkaar afspreekt. Gaande het jaar monitor je de vordering van het ontwikkelresultaat.

Velen twijfelen of je MD nog wel kunt sturen en organiseren als het naar de werkplek wordt verplaatst. Daarom hier een voorbeeld van een strak gestuurd en georganiseerd werkplekgericht MD-traject.

Voorbeeld

Een grote verzekeraar wil haar managers de mogelijkheid bieden zich te ontwikkelen in een aantal cruciale competenties die zij gezamenlijk hebben vastgesteld. Zij wil dat helemaal op de werkplek doen. Samen met een aantal managers stelt de organisatie vast welke werksituaties op de cruciale competenties een beroep doen. Deze werksituaties worden uitgewerkt tot MD-opdrachten met een beoordelingsformulier dat is afgeleid van het competentieprofiel. Elke manager krijgt een jaar de tijd om zijn MD-opdrachten uit te voeren. De begeleiding en beoordeling van de opdrachten zijn duidelijk beschreven. In het MD-jaar heeft de deelnemer minimaal vier keer een gesprek met zijn leidinggevende en P&O-adviseur. Het eerste gesprek maken zij afspraken over de aanpak van de deelnemer. De andere drie gesprekken toont de deelnemer zijn voortgang en bespreken zij die.

Hoe ziet dat er concreet uit? Individuegericht leidinggeven is een van de cruciale competenties. De managers stelden vast dat de P&O-cyclus, het voeren van functionerings- en voortgangsgesprekken, een groot beroep doet op die competentie. De opdracht betreft daarom het voeren van een functionerings- en voortgangsgesprek met een medewerker. De managers krijgen diverse hulpmiddelen en tips aangereikt om inzicht in de eigen ontwikkelvraag te krijgen. Bijvoorbeeld een 360-graden feedbackinstrument, een lijst met reflectievragen, het advies om een collega of P&O-adviseur een gesprek bij te laten wonen, of een gesprek op video op te nemen. Verder krijgen zij hulpmiddelen en tips – literatuursuggesties, job-aids, checklisten en best practices – aangereikt om zich in deze competentie te ontwikkelen. De beoordeling van deze opdracht wordt door een P&O-adviseur (een andere dan hun ‘eigen P&O-adviseur’) uitgevoerd en moet uiteindelijk het predikaat ‘voldoende’ krijgen. De P&O-adviseur woont in dat verband minimaal één gesprek bij, of bekijkt samen met de deelnemer een video-opname van een gesprek. Kortom: door precies vast te stellen welke opdrachten elke deelnemer moet doorlopen en binnen welke termijn, wordt er duidelijk gestuurd. Toch kan elke deelnemer er nog een eigen invulling aan geven. De één kan direct voor de beoordeling van een opdracht gaan, omdat hij al zeer bedreven is, terwijl een ander start met een uitgebreide analyse van zijn ontwikkelvraag.

6.2 EFFICIENCY VAN MD OP DE WERKPLEK

Is MD op de werkplek voor grote organisaties, met veel deelnemers, wel efficiënt? Een vraag die ik daar graag tegenover zet: is MD in de vorm van een cursus wel efficiënt? Verletkosten zijn hoog en het rendement vaak bedroevend laag. Toch wil ik het probleem daar niet mee afdoen, want we moeten zeker zoeken naar efficiënte manieren van doelgericht leren op de werkplek. Hoe kan dat er dan uitzien?

Voorbeelden

Bij een grote overheidsinstelling begeleiden deelnemers elkaar op de werkplek, peerbegeleiding. Naar elkaar kijken en elkaar feedback geven, blijkt daar heel leerzaam te zijn. De deelnemers krijgen duidelijke handvatten – concrete gedragsbeschrijvingen en resultaten, een observatiescorelijst en een lijst met reflectievragen – voor het kijken en feedback geven. Dit vergemakkelijkt hun opdracht.

Een andere optie is het inrichten van een ontwikkelassessment of development center, rondom de belangrijkste ontwikkelvragen, of cruciale competenties in de organisatie. Deelnemers kunnen dan bijvoorbeeld intekenen om een ontwikkelassessment te doen en krijgen duidelijke feedback waar zij mee verder kunnen. Op een later tijdstip kunnen zij nogmaals intekenen en kijken in hoeverre zij zich al hebben ontwikkeld.

Mogelijkheid drie: in een groot productiebedrijf leggen MD-deelnemers proeven van bekwaamheid af. Dit kan een beoordelend of ontwikkelend karakter hebben. De deelnemer legt de proeve af in zijn eigen werk. Het voordeel van een proeve is dat ook meer complexe zaken aan bod kunnen komen. Dit is bij een ontwikkelassessment wat moeilijker, omdat er dan veelal aan een korte situatie wordt gewerkt. Voor managers geldt juist vaak dat zij aan langlopende projecten werken en daarin pas op langere termijn de impact van hun besluiten en aanpak zichtbaar en tastbaar wordt. Een proeve kan langer lopen in de tijd door bijvoorbeeld verschillende projectmomenten te toetsen.

In een algemeen ziekenhuis illustreren managers hun vorderingen aan de hand van een portfolio. Voordeel van een portfolio is dat het de manager dwingt om stil te staan bij het eigen handelen en het resultaat daarvan. Het maken van de portfolio zelf is dus ook leerzaam voor de deelnemer. Bovendien stimuleert het resultaatgericht werken, want daarin is het veelal de kunst om resultaatgerichte afspraken te maken en die te monitoren. Dat doet de deelnemer met zijn portfolio.

Natuurlijk zijn een individuele mentor of coach nog steeds belangrijke begeleiders op de werkplek. Een organisatie kan dat efficiënter inrichten door de coaching waar mogelijk te structureren en een koppeling te maken tussen coaching en bijvoorbeeld intervisie of workshops. De coach oefent met de groep, waar het gaat om gedeelde problemen die hij in het werk bij de deelnemers tegenkomt, en kan ze daarna weer individueel tijdens hun werk verder helpen. In het algemeen ziekenhuis werden deelnemers gestimuleerd om efficiënt gebruik te maken van hun coach toen zij een 'strippenkaart' kregen voor coaching. De beperking die daarin opgesloten zit, maakt dat deelnemers hun coach doelgerichter benutten.

6.3 VEELZIJDIGHEID VAN WERKPLEKGERICHT MD

Voorkomen dat MD te eenzijdig wordt als het werkplekgericht wordt ingericht, verdient zeker aandacht. Deelnemers raken snel verstrikt in hun eigen aanpak en zienswijze. Als ze uit dezelfde organisatie komen, versterken ze elkaar daarin, omdat ze elkaar al snel begrijpen. 'Bij ons doen we dat altijd zo', of 'bij ons werkt dat niet', zijn veel voorkomende uitspraken. Hoe krijg je ze daar los van? Hoe verbreed je het blikveld van managers die deelnemen aan werkplekgericht MD?

Voorbeeld

Zorg dat deelnemers over de grenzen van hun eigen werk of afdeling heengaan. Peerbegeleiding werd eerder genoemd. Bij de grote overheidsinstelling bestaan de duo's uit managers die elkaar niet direct in het werk tegenkomen, of uit managers van afdelingen die echt verschillend zijn. Bijvoorbeeld een manager van een productieafdeling en een manager van een HR-afdeling. Grote organisaties kunnen duo's en MD-groepen samenstellen over divisies heen, of met 'zusterbedrijven'. Zoeken naar mogelijkheden om samen te werken en leren over de eigen grenzen heen is belangrijk (Cedefop, 2003).

In MD kun je ook mensen van buiten naar binnen halen of van binnen naar buiten laten gaan. Wat bedoel ik met 'van buiten naar binnen'? Coaches of mentoren kunnen externen zijn. Een bedrijf kan daarin een uitwisseling opzetten met een ander bedrijf, zeker als bedrijven niet elkaars concurrenten zijn. Op die manier kan het met gesloten beurs plaatsvinden. Verder kan een organisatie externen betrekken bij een ontwikkelassessment of een bespreking van een portfolio. Niet dat externen hierin de rol van de eigen leidinggevende van deelnemers over gaan nemen, want uiteindelijk blijft elke leidinggevende eindverantwoordelijk voor de ontwikkeling van zijn MD-deelnemers. Wel kunnen externen een aanvulling zijn, met als doel het verruimen van het blikveld.

Wat bedoel ik met 'van binnen naar buiten'? Laat een MD-deelnemer eens een medewerker coachen in een andere organisatie, als hij zich als manager wil ontwikkelen in het coachen. Of laat de deelnemer meekijken met een collega in een andere organisatie. Vooral juniormanagers leren van rolmodellen (De Kleer, e.a., 2002), dus zeker voor die groep biedt dit een goede leermogelijkheid. Geef een meer ervaren manager een project in een andere divisie, of in een 'zusterbedrijf', waarin hij de kans krijgt zijn leervragen te ontwikkelen.

Kortom: het zorgen voor diversiteit in werkplekgericht MD is goed mogelijk en een mooie uitdaging.

6.4 LEREN OMDAT ER IETS OP HET SPEL STAAT

Om echt iets te leren is de juiste hoeveelheid stress nodig (Cedefop, 2003). De deelnemer moet worden uitgedaagd en tegelijkertijd mogen de uitdaging en onzekerheid niet te groot zijn. Zowel te weinig als te veel uitdaging en stress leiden tot onnodig afhaken. Dit luistert dus heel nauw. In feite zeggen de Kleer e.a. (2002) ook dat het leren in en van het werk goed moet zijn afgestemd op de ervaring die een manager heeft. Hoe zorg je voor die afstemming?

Voorbeeld

In een algemeen ziekenhuis voeren managers een opdracht in hun werk uit als belangrijkste onderdeel van hun MD-traject. Intern werd de volgende afspraak gemaakt: de opdracht moet niet worden bedacht omdat de MD-deelnemer een leeropdracht nodig heeft, maar het moet een opdracht zijn die in ieder geval uitgevoerd moet worden en waar het ziekenhuis echt belang aan hecht. MT en directie zijn de opdrachtgever. De MD-deelnemer stelt in een individueel gesprek met zijn eigen leidinggevende, een collega van die leidinggevende en een HR-adviseur, vast welke opdracht bij zijn ervaring en zijn ontwikkelbehoefte past. Op basis daarvan maakt de MD-deelnemer een plan van aanpak. In dat plan beschrijft hij: wat het resultaat van de opdracht moet zijn, welk ontwikkelresultaat hij zelf wil behalen, hoe de resultaten kunnen worden gemonitord en beoordeeld, welke begeleiding (in- en extern) er bij de opdracht nodig is en welke eventuele andere middelen nodig zijn. Dit plan bespreekt de MD-deelnemer met zijn leidinggevende en HR-adviseur. De leidinggevende moet akkoord gaan met het plan en daarna kan de MD-deelnemer aan de slag.

In een onderwijsinstelling worden de managers direct in hun werk gecoacht. De coach is echt met de manager aan het werk. Hij geeft feedback, stelt veel vragen, spiegelt en confronteert waar nodig. Dit helpt managers om tijdens het werk op tijd stil te staan bij wat ze doen, hoe ze dat doen, waarom ze dat doen en te zoeken naar alternatieven en die uit te proberen. Doordat de coach echt bij het werk van de manager aanwezig is, kan hij zich een heel compleet beeld van de manager vormen. Hij ziet zelf wat de manager doet en welk effect dat heeft. Voordeel van deze aanpak is dat de manager precies op maat zijn handlingsrepertoire uitbreidt en meer zelfinzicht en vaak ook zelfvertrouwen krijgt. Een nadeel is dat coaching op deze manier vrij intensief is.

6.5 LEREN IS NIET UIT TE BESTEDEN

Ook al sturen we medewerkers het liefst naar een cursus of training als zij iets willen leren, natuurlijk weten we al lang dat het leren eigenlijk niet uit te besteden is. In eerste instantie ligt de verantwoordelijkheid voor leren bij de lerende zelf. In tweede instantie bij de leidinggevende van de lerende, hier dus de leidinggevende van een manager die aan MD deelneemt. Wat vraagt het van een leidinggevende en organisatie als leren niet uit te besteden is? Deels is dit al beschreven in de paragraaf ‘wat vraagt het van de werkomgeving’, maar hier volgen nog enkele voorbeelden.

Voorbeelden

Bijna elke organisatie heeft tegenwoordig wel een P&O-cyclus. Periodiek voert een leidinggevende met al zijn medewerkers een functionerings-, beoordelings- en voortgangsgesprek. Leidinggevende en medewerker maken afspraken over de persoonlijke ontwikkeling en leggen die vast in een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP). Een mooi instrumentarium als het goed wordt gebruikt, maar zoals het met instrumenten vaak gaat, verworden ze snel tot een verplicht nummer en verliezen daarmee hun kracht. Hoe kan het ook worden gebruikt?

Een algemeen ziekenhuis voert voor aanvang van een MD-traject een startgesprek met een deelnemer. De leidinggevende en een coach voeren gezamenlijk met de MD-deelnemer dat gesprek. De deelnemer bereidt zich daarop voor door een zelfdiagnose te maken en een intakegesprek met zijn coach te voeren. De leidinggevende vult eveneens de zelfdiagnose voor de MD-deelnemer in. De verschillen tussen die ingevulde diagnoses zijn onderwerp van gesprek. Gezamenlijk stemmen de gespreksdeelnemers af of zij er vertrouwen in hebben dat de deelnemer op het gewenste ontwikkelingsniveau (wordt gerelateerd aan competentieprofielen) uit kan komen en welke ontwikkeling daarvoor nog noodzakelijk is. Als alle partijen er vertrouwen in hebben, kan de deelnemer starten. Hij begint dan met het maken van een POP. In het POP beschrijft hij meetbare resultaatafspraken en de aanpak om die resultaten te behalen. Hij gebruikt daarbij een menukaart die ideeën beschrijft hoe je kunt leren in je werk. In het POP staat ook wanneer de deelnemer een tussenbalans- en eindbalansgesprek wil voeren en hoe hij daarin gaat aantonen welke resultaten hij heeft geboekt. Het werkt omdat in deze situatie de deelnemers en leidinggevenden het instrumentarium heel serieus gebruiken en de meerwaarde daarvan hebben ondervonden. Tevens hechten het MT en de directie veel waarde hieraan en geven zij hierin zelf het voorbeeld, door dit van hun managers ook te verwachten.

Natuurlijk kan het ook minder uitvoerig. Laat elke manager één keer per twee jaar een 360-graden feedback op de competenties uit het competentieprofiel uitvoeren. Naar aanleiding daarvan kiest elke manager twee competenties waarin hij zich verder wil ontwikkelen de komende twee jaar. Hij geeft aan op welk niveau hij de competentie wil beheersen over twee jaar. Op intranet staat

voor elke competentie een scala aan ideeën uitgewerkt hoe managers die kunnen ontwikkelen. Het betreft een mix van on-the-job en off-the-job activiteiten, waarbij de nadruk ligt op on-the-job. De manager kiest uit dat scala en stelt zo op heel eenvoudige wijze zijn eigen aanpak samen. Die aanpak moet voor minimaal 60% uit on-the-job activiteiten bestaan. De leidinggevende van de manager heeft het laatste woord over de door de manager voorgestelde aanpak.

7 Is MD altijd gewoon werk?

Ondertussen zijn mogelijke bezwaren tegen meer naar de werkplek brengen van MD beschreven en zijn daarvan concrete voorbeelden gegeven. Langzamerhand dient de vraag zich aan of MD altijd het beste in het werk kan plaatsvinden. Ik denk van niet. Al eerder stelde ik dat leren off-the-job en leren on-the-job een soort continuüm vormen. Van Poelje (2002) adviseert om 80% van MD on-the-job te laten plaatsvinden en nog slechts 20% off-the-job. Ik denk dat dit een mooi streven is. Waarom toch nog 20% off-the-job, want managers leerden immers het meest van en in hun werk? Als het leren alleen nog in het eigen werk plaatsvindt, kan het zeer beperkt en erg individueel worden. Behalve het argument van blikverruiming, speelt ook nog het feit dat veelal een mix van verschillende vormen van leren het meest effectief is. Bolhuis en Simons (2001) pleiten voor een mix van vier vormen: leren door ervaring, leren door sociale interactie, leren door theorie en leren door reflectie.

In deze bijdrage is het on-the-job leren in MD vooral vanuit een onderwijskundig perspectief beschreven. Meer vanuit een organisatiekundig perspectief kun je zeggen dat MD moet leiden tot een betere performance van managers wat op zijn beurt weer moet leiden tot een betere performance van de organisatie. Juist door MD voor het grootste deel in het werk van managers te organiseren, zorg je ervoor dat MD direct bijdraagt aan de performance van de organisatie. Het is dan wel belangrijk dat wat individuele managers doen in MD goed is afgestemd op het grote geheel van de organisatie. Alle MD-activiteiten moeten steeds gericht zijn op waar de organisatie naar toe wil. Ook dat vraagt om een goede mix tussen on- en off-the-job leren in MD.

Wanneer moet er meer gebeuren in MD dan leren op de werkplek? En wat moet er dan nog meer gebeuren? Die vragen komen in deze paragraaf aan bod.

7.1 WANNEER IS MD NIET GEWOON WERK?

Uitgangspunt is dat MD-trajecten in het werk plaatsvinden tenzij:

- de neuzen in de organisatie dezelfde kant op moeten worden gericht. Steeds weer spelen er ontwikkelingen in en rondom organisaties, waardoor de koers wijzigt en er weer afstemming nodig is. Het is dus regelmatig nodig om de neuzen weer dezelfde kant op te richten. Ik ben ervan overtuigd dat naarmate het een organisatie beter lukt haar koers samen met de mensen c.q. managers uit te zetten en te doorleven, individuele managers succesvoller daaraan bij kunnen dragen. Een non-profit organisatie met circa tweeduizend medewerkers kiest er daarom voor twee keer per jaar met het hele management van de organisatie een inspiratiedag te organiseren. Tijdens die dag wordt er door de diverse lagen van de organisatie heen samengewerkt aan de verdere realisatie van

de toekomstplannen. De dagen worden altijd afgesloten met conclusies en duidelijke afspraken voor eenieder. In die afspraken wordt vastgelegd wie waarvoor verantwoordelijk is en wat er binnen welke termijn moet worden gerealiseerd.

- leren off-the-job efficiënter is. Stel een groep managers heeft een vergelijkbare ontwikkelvraag: ze vinden het moeilijk om veranderingen in hun afdeling door te voeren. Vooral het omgaan met weerstand, waar ze altijd tegenaan lopen, vinden ze moeilijk. Zo'n groep kan naast individuele begeleiding tijdens een verandering ook goed in korte trainingssessies meer kennis krijgen over het onderwerp en korte oefeningen doen, zodat ze meer basisbagage hebben om in de praktijk mee aan de slag te gaan.
- leren on-the-job in eerste instantie een te groot risico is. In sommige situaties is er een dermate groot afbreukrisico dat je een lerende niet kunt laten experimenteren, zelfs niet samen met een goede coach. In die situaties moet er wellicht eerst gezocht worden naar alternatieven. Dit kan bijvoorbeeld in de vorm van simulaties of educatieve games, waarin de werkelijkheid echt wordt nagebootst. Pas als een deelnemer daar de fijne kneepjes onder de knie heeft, kan hij samen met een coach in de praktijk aan de slag.
- georganiseerde interactie met andere MD-deelnemers een directe meerwaarde heeft. Veel managers zijn doeners. Stilstaan bij het waarom van je handelen en je afvragen of het ook anders had gekund en of dat misschien beter was geweest, doen niet alle managers. Dit soort reflectie is goed te organiseren in intervisie of action-learning.

Deze lijst heeft niet de pretentie van uitputtendheid, maar geeft wel inzicht in belangrijke redenen om niet alleen voor on-the-job leren te kiezen. Hij laat tegelijkertijd duidelijk zien dat er bij off-the-job activiteiten altijd een sterke koppeling moet zijn met het dagelijkse werk van managers. Het is nooit zo dat een manager in een cursus, training of simulatie iets leert, waarbij je mag veronderstellen dat deze manager het geleerde vanzelf wel goed in de praktijk zal brengen.

7.2 WAT NOG MEER DAN GEWOON WERK?

Er is dus meer dan alleen on-the-job leren in MD. Hier volgt een korte opsomming van aanvullende off-the-job activiteiten. Let wel: na off-the-job activiteiten zijn er altijd aanvullende activiteiten of maatregelen in het werk nodig om ook echt ander, effectiever, werkgedrag te leren.

Off-the-job activiteiten die on-the-job leren in MD kunnen aanvullen en versterken zijn:

- *Action-learning*. Dit is een vorm van leren waarbij een groep deelnemers samen werkproblemen verkent. Deze vorm van leren wordt veel gebruikt voor (aanstaande) managers, zij verkennen dan een organisatievraagstuk uit hun eigen werk (De Jong, 2004). De bijeenkomsten helpen om op dat vraagstuk te reflecteren en vanuit meerdere perspectieven naar het vraagstuk te kijken en oplossingen te zoeken.
- *Intervisie*. Dit lijkt op action-learning. Alleen staat in intervisie steeds een andere inbreng centraal en werken deelnemers niet continu door aan hun eigen

organisatievraagstuk. Per keer brengt één deelnemer een praktijksituatie in en pluisst de groep die situatie uit. Deelnemers leren een goede analyse uit te voeren, goede vragen te stellen, goed te luisteren en alternatieve oplossingen te bedenken.

- *Trainingen, cursussen en workshops.* Zeker als het gaat om verdieping van kennis en het aanleren van nieuwe vaardigheden. Ook voor managers die nog weinig kennis en ervaring hebben, bieden trainingen, cursussen en workshops vaak een mooie basis.
- *E-learning.* Deze mogelijkheid wordt steeds meer gebruikt en kan veel voordelen bieden. Zij kan plaats- en docentafhankelijk, op maat en interactief worden ingericht, is attractief en benadert de werkelijkheid zeer dicht. Vooral simulaties en games lijken voor managers goede leermogelijkheden te bieden. Die vormen kunnen de werkelijkheid, met zijn eigen hectiek en dynamiek, het best benaderen. De overstap van digitale leeromgeving naar echte leeromgeving, de eigen werkplek, kan daardoor klein worden gemaakt.

In trainingen, cursussen en workshops krijgt het leren door theorie over het algemeen veel aandacht en komen de andere drie door Bolhuis & Simons (2001) genoemde vormen van leren slechts af en toe aan bod. In action-learning en intervisie staan leren door sociale interactie en leren door reflectie meer op de voorgrond. In e-learning kunnen alle vormen worden verwerkt. De off-the-job mogelijkheden vullen elkaar dus mooi aan als ze samengaan met on-the-job, als je in MD een mix wilt bieden van de vier vormen van Bolhuis en Simons (2001): leren door ervaring, leren door sociale interactie, leren door theorie en leren door reflectie.

8 Tot slot

Deze bijdrage laat zien dat het niet moeilijk hoeft te zijn om MD effectiever te maken. Door MD meer naar de werkplek te brengen, neemt de effectiviteit toe, zo blijkt uit verschillende onderzoeken. Managers leren het meest in en van hun werk. Daarnaast levert al werkend leren direct resultaat op in het werk. Als dat leren goed is afgestemd op de koers van de organisatie, draagt het direct bij aan de performance van de organisatie.

Elke stap in de richting van een meer werkplekgericht MD is naar mijn idee winst. Organisaties kunnen die winst gemakkelijk boeken door stapsgewijs werkplekgerichte elementen aan hun MD-trajecten toe te voegen. Kortom: organisaties hoeven niet van vandaag op morgen het helemaal anders te gaan doen. Dat kan, maar ze kunnen ook binnen hun organisatie stapsgewijs op weg gaan naar meer werkplekgericht MD. Deze bijdrage biedt organisaties aanknopingspunten om die weg te bewandelen.

Literatuur

- Benjafield, J.G. (1997). *Cognition*. (2nd. ed.). London: Prentice-Hall International.
- Bolhuis, S.M. & R.P.J. Simons (2001). *Leren en werken*. Alphen aan de Rijn, Samsom.
- Broad, M.L. & J.W. Newstrom (1992). *Transfer of training. Action-packed strategies to ensure high payoff from training investments*. Reading, Mass: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.

- Cedefop (2003). Facing up to the learning organisation challenge. *Ukwon Journal*, issue 1. [online] Available: <http://www.ukwon.net/files/03CEDEFOP.pdf#search=%22cedefop%202003%20facing%20up%22>
- Derksen, K. (2004). *Management Development in het Deventer Ziekenhuis. Gids van je eigen ontwikkeling*. Afstudeerverslag Toegepaste Onderwijskunde. Enschede: Universiteit Twente.
- Gosselink, F. & T. Wattel (1999). Management development in Nederland in historisch en toekomstig perspectief. In J. Paauwe (red.), *Management development. Grensoverschrijdende perspectieven*. Deventer: Kluwer, pp. 35-39.
- Haak, T.W., P.G.W. Jansen & W.C.M. Mul (1998). *Management development in Nederland*. Amstelveen: KPMG Ebbing Management Development.
- Harrison, R. & J. Kessels (2004). *Human resource development in a knowledge economy. An organisational view*. New York: Palgrave MacMillan.
- Jong, J., de (2004). 'De praktijk is totaal anders.' In: J. Streumer & M. van der Klink (red.), *Leren op de werkplek*. 's-Gravenhage, Reed Business Information BV, pp. 51-70.
- Kessels, J.W.M. (2001). Learning in organisations: a corporate curriculum for the knowledge economy. In: Elsevier Science Ltd. *Futures* 33, pp. 497-506.
- Kirkpatrick, D.L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kleer, E., de, P.A.J. van Poelje, E. van den Berg, E. Singerling & F. Brave (2002). *Leren voor leiderschap. Een nieuwe kijk op managementontwikkeling*. Gorcum: Berenschot Fundatie.
- Klink, M. van der & J. Streumer (2004). De werkplek als leersituatie. In: J. Streumer & M. van der Klink (red.), *Leren op de werkplek*. (pp. 11-32). 's Gravenhage; Reed Business Information BV.
- Latham, G.P. & S.R. Crandall (1991). Organizational and social factors. In: J. E. Morrison (Ed.), *Training for performance*. (pp. 260-285). Chichester: John Wiley & Sons.
- Mumford, A. (2003). *Management development. Strategies for action* (3rd. ed.). London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Onstenk, J. (1997). Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren. *Proefschrift. Delft: Uitgeverij Eburon*.
- Onstenk, J. (2004). Leren leren tijdens het werk. In: J. Streumer & M. van der Klink (red.), *Leren op de werkplek*. 's Gravenhage; Reed Business Information BV, pp. 33-50.
- Paffen, P. & B. Damen. (2002). Het perspectief van de high potential op management development. Een rondetafelgesprek. In: P. Paffen (red.), *Management development: de praktijk ter discussie. Ervaringen uit de praktijk voor de praktijk van management development*. Alphen aan den Rijn: Kluwer, pp. 63-76.
- Poelje, S. van (2002). Hoe kan MD effectief gemaakt worden? In: P. Paffen, *Management development: de praktijk ter discussie*. Alphen aan den Rijn: Kluwer, pp. 161-174
- Schreuder, R. (2002). Cruciale leermomenten: hoe en wanneer leren managers echt? *Tijdschrift voor management development*, 10 (3), pp. 9-11.
- Schreuder, R. (2003). Leren door managers: hoe en wanneer leren managers echt. In: E. Lankhuijzen & S. van der Sluis (gastred.), *HRD Thema. Leren door managers*. 4 (2), pp. 9-12.
- Simons, P.R.J. (2001). Competentiegerichte leeromgevingen in organisaties en hoger beroepsonderwijs. In: K. Schlusmans, R. Slotman, C. Nagtegaal & G. Kinkhorst (red.), *Competentiegerichte leeromgevingen*. (1e druk, 3e oplage). Utrecht: Uitgeverij Lemma BV.
- Sluis, L. van der & E. Lankhuijzen (2003). Leren van managers: een vergelijking van twee onderzoeksinstrumenten. In: R. Poell, S. Wagenaar, H. Dekker & S. Tjepkema (red.), *HRD Thema. Leren door managers*. 4 (2), pp. 44-57.
- Sluis-den Dikken, L., van der & L. Hoeksema (1999). Het palet van management development. In: J. Paauwe (red.), *Management development. Grensoverschrijdende perspectieven*. Deventer: Kluwer, pp. 145-157.
- Tjepkema, S. (2002). *The learning infrastructure of self-managing work teams*. Proefschrift. Enschede: Twente University Press.