

14.7-4.

Leren en competent blijven in latere loopbaanfasen

Dr. I.R. van Roekel-Kolkhuis Tanke

Inhoud

1	Inleiding	14.7-4.03
2	Maatschappelijke situering van het thema ‘competent blijven werken’	14.7-4.03
2.1	Verhoging arbeidsparticipatie ouderen	14.7-4.03
2.2	Competent blijven en leren	14.7-4.04
2.3	Personeelsbeleid gericht op ‘competent blijven werken’	14.7-4.05
3	Leren van oudere medewerkers	14.7-4.05
3.1	Ouderen leren het liefst binnen de grenzen van een bekend terrein	14.7-4.06
3.2	Ouderen leren vooral als het aansluit bij bestaande referentiekaders	14.7-4.07
3.3	Ouderen leren effectiever als ze hun leerproces grotendeels zelf kunnen sturen	14.7-4.07
3.4	Ouderen leren meer vanuit eigen motivatie, als het geleerde direct toepasbaar is	14.7-4.08
3.5	Ouderen leren het liefst binnen de sociale context van het dagelijks werk	14.7-4.08
3.6	Wat betekent het voorgaande voor ‘leren en meegroeien met veranderingen’?	14.7-4.08
4	Competent blijven en leren in concrete organisatiepraktijken	14.7-4.09
4.1	Routes van ‘versmalling’ en ‘blijven leren’	14.7-4.10
4.2	Kiezen voor een zekere mate van uitdaging: een individuele keuze?	14.7-4.15
5	Wat draagt op duurzame wijze bij tot competent blijven werken?	14.7-4.18
5.1	Van éénactorgerichtheid naar ‘multi-actor dynamiek’	14.7-4.18
5.2	Werkomgeving als leeromgeving	14.7-4.19
5.3	Van individuele gedragsbeïnvloeding naar collectieve leerprocessen	14.7-4.20
6	Tot slot	14.7-4.21
	Literatuur	14.7-4.21

Auteur:

Dr. I. (Isolde) R. van Roekel-Kolkhuis Tanke studeerde Pedagogiek en Onderwijskunde aan de Universiteit Utrecht. Vervolgens werkte ze bij de Nederlandse Spoorwegen in diverse opleidings- en managementfuncties.

Sinds enkele jaren heeft ze een eigen onderzoeks- en adviesbureau: Kolkhuis Tanke/*duurzaam leren in organisaties*. Email: i.van.roekel@kolkhuis-tanke.nl.

1 Inleiding

Thema's als 'de vergrijzing' en 'langer blijven werken' zijn de laatste jaren steeds vaker onderwerp van maatschappelijke discussies. Veel werkgevers zien de toenemende vergrijzing (en ontgroening) van hun personeelsbestand op dit moment vooral als een 'bron van zorg'. De vraag dringt zich vervolgens op: 'Als mensen tot op hogere leeftijd moeten doorwerken, hoe blijven ze dat dan op competente wijze doen?' Zodanig dat hun bijdrage juist als een aanwinst wordt ervaren.

De vraagstelling van dit hoofdstuk luidt: wat kan in concrete organisatiecontexten bijdragen tot het competent blijven werken van medewerkers in latere loopbaanfasen? Concrete vragen die in dit verband aan de orde komen zijn: wat is (volgens de vakliteratuur) kenmerkend voor het leren van ouderen? Waarom tendeert de ene medewerker op den duur naar versmalling en blijft de andere grensverleggend leren tot aan het einde van zijn loopbaan? Hoe is de eigen keuze voor een zekere mate van uitdaging hierop van invloed? In hoeverre wordt die keuze beïnvloed door interactiepatronen en de dynamiek in de werkomgeving van de (oudere) medewerker? En zo er van beïnvloeding sprake is, wat betekent dit dan voor de mate waarin de werkomgeving tevens een leeromgeving is, die eraan bijdraagt dat medewerkers competent *blijven* werken in latere loopbaanfasen?

2 Maatschappelijke situering van het thema 'competent blijven werken'

2.1 VERHOOGING ARBEIDSPARTICIPATIE OUDEREN

In de jaren negentig is - na jaren van overheidsbeleid gericht op de vervroegde uitstroom van ouderen - de maatschappelijke noodzaak duidelijk geworden dat mensen juist weer langer zouden moeten doorwerken. Demografische ontwikkelingen maken namelijk zichtbaar dat de potentiële beroepsbevolking in Nederland in toenemende mate vergrijsd en ontgroent. Om een beeld te geven: in 2010 zal een derde deel van de beroepsbevolking ouder dan vijftig jaar zijn, en in de jaren daarna wordt dit aandeel nog groter.

Op maatschappelijk beleidsniveau is er dan ook veel aandacht voor het verhogen van de *arbeidsparticipatie* van oudere medewerkers. Het belang daarvan is driedelig:

- het in balans houden van de draaglast en draagkracht van het socialezekerheidsstelsel in Nederland;
- het voorkomen van te grote arbeidstekorten, zeker in sectoren waar nu al sprake is van arbeidskrapte;
- het voorkomen van het versneld wegvloeien van kennis en arbeidskapitaal binnen organisaties.

De overheid wil dan ook dat mensen weer tot hun 65ste jaar (misschien zelfs 67ste jaar) doorwerken.

Veel werkgevers en werknemers zien de verhoging van de arbeidsdeelname van ouderen vooral als een 'probleem'. Werkgevers hebben wel belang bij het voorkomen van arbeidstekorten en het behouden van kennis en ervaring in hun organisatie. Maar zij associëren ouderen ook met hogere loonkosten, waar

niet altijd een duidelijk toegevoegde waarde (of zelfs een verminderde) tegenover staat. Oudere medewerkers zien de overheidsmaatregelen vooral als een inperking van hun individuele keuzevrijheid met betrekking tot het moment van uittreden. Bovendien merken zij dat negatieve beelden over oudere medewerkers een belemmering vormen voor het krijgen en/of behouden van werk.

Kortom: het 'probleemgevoel' betreffende de arbeidsparticipatie van ouderen en het belang om tot werkzame oplossingen te komen, ligt voor de diverse groepen verschillend. Bovendien leggen bedenkers van oplossingen de verantwoordelijkheid voor de uitvoering ervan vaak bij een andere actorengroep, in plaats van bij zichzelf (Van Roekel, 2001).

2.2 COMPETENT BLIJVEN EN LEREN

Hiervoor hebben we gekeken naar het vraagstuk van de arbeidsparticipatie van ouderen. Een daaraan verbonden vraagstuk is: als ouderen langer aan het arbeidsproces blijven deelnemen (de *participatievraag*), wat betekent dit dan voor de mate waarin zij *competent* blijven deelnemen aan dat arbeidsproces (de *bekwaamheidsvraag*)? Zoals gezegd is het voor werkgevers van belang dat een oudere medewerker een duidelijke toegevoegde waarde behoudt voor de organisatie, hetgeen de hogere loonkosten legitimeert. Voor oudere medewerkers blijkt bovendien dat het gevoel vakbekwaam te zijn - en daarmee waardering en respect te oogsten in de directe werkomgeving - een rol speelt bij de keuze om langer door te blijven werken.

Competent blijven werken is dus - voor verschillende partijen - een belangrijke voorwaarde voor succesvolle arbeidsparticipatie van ouderen. Maar wat is 'competent blijven' eigenlijk? En is een medewerker die vandaag de dag als competent wordt aangemerkt, dat over tien jaar ook nog?

Definiëring van het begrip 'competent werken'

Competent werken definieer ik als 'bekwaam handelen in een context'; het richt zich op het handelen van een persoon in een specifieke situatie. Dit handelen is contextgebonden: de eisen vanuit de specifieke situatie bepalen wat er van de persoon gevraagd of verwacht wordt. Doordat de context in verandering is, worden voortdurend nieuwe kennis, vaardigheden en inzichten gevraagd, teneinde om te gaan met nieuwe situaties en vraagstukken. 'Competent handelen' is daardoor eveneens tijdelijk van aard.

Nu competent, over tien jaar nog competent?

Er zijn in het verleden diverse theorieën ontwikkeld die het ouder worden relateerden aan verminderde cognitieve vermogens vanaf de leeftijd van ongeveer veertig jaar. Eigenlijk met als hoofdgedachte 'ouderdom komt met gebreken'. Alhoewel dit fysiek gezien vanaf een bepaalde leeftijd waar kan zijn, heeft later onderzoek aangetoond dat dergelijke 'deficittheorieën' - zeker wat betreft de cognitieve capaciteiten van ouderen - geen stand houden (Thijssen, 1996). Bovendien blijken ouderen juist heel goed in staat te zijn om die 'gebreken' te compenseren door hun kennis, ervaring en intuïtie te combineren tot effectievere manieren van werken (Boerlijst, Van Assen & Van der Heijden, 1994). Het ouder worden als zodanig impliceert dus niet een soort geestelijke aftake

ling, die maakt dat oudere medewerkers steeds minder competent functioneren.

Gezien de contextgebondenheid en de tijdelijkheid van competent handelen, blijken voortdurende veranderingen in de context de grootste bedreiging voor 'competent blijven' te vormen. Enerzijds betreft het veranderingen in het werk zelf, bijvoorbeeld als gevolg van technologische ontwikkelingen en toegenomen klanteneisen. Anderzijds zijn er grote veranderingen in arbeidsrelaties waar te nemen. Er wordt in dit verband ook wel gesproken van een 'veranderend psychologisch contract' tussen medewerkers en organisaties. In het verleden was dit contract vooral gebaseerd op 'loyaliteit en trouw in ruil voor baan-zekerheid' (*lifetime employment*). Het huidige psychologisch contract is veeleer te kenschetsen als 'toegevoegde waarde leveren in ruil voor een inkomen' (*employability*). 'Elke dag' dienen loonkosten en toegevoegde waarde als het ware in balans te zijn. Oudere medewerkers die niet mee blijven groeien met veranderingen en nieuwe eisen, verliezen naar verwachting op den duur steeds meer hun toegevoegde waarde. Ze worden dan door hun werkgever vooral als 'een blok aan het been' ervaren. Meegroeien met de veranderende eisen uit de omgeving - teneinde competent te blijven en toegevoegde waarde te behouden - noodzaakt aldus tot processen van blijvende ontwikkeling en leren.

2.3 PERSONEELSBELEID GERICHT OP 'COMPETENT BLIJVEN WERKEN'

Zowel op landelijk beleidsniveau als in veel organisaties wordt inmiddels 'Leef-tijdsbewust Personeelsbeleid' (LPB) ontwikkeld, teneinde het leren en competent blijven van oudere medewerkers te bevorderen.

Leeftijdsbewust personeelsbeleid is 'een personeelsbeleid dat erop gericht is de personeelsinstrumenten zodanig in te zetten dat gedurende de leeftijdsfasen van een werknemer optimaal gebruik kan worden gemaakt van de mogelijkheden van de werknemer' (College voor Arbeidszaken, 2000). Scholingsbeleid, loopbaanbeleid, mobiliteitsbeleid en het creëren van seniorenfuncties vormen vaak de belangrijkste pijlers ervan.

Het voorkomen van ervaringsconcentratie en relatieve veroudering en obsoletie onder oudere medewerkers staan hierin centraal. Bijvoorbeeld door regelmatig scholing en bijscholing te organiseren, teneinde ontstane tekorten in kennis en vaardigheden op te heffen. Daarnaast worden oplossingen voor het competent blijven van oudere medewerkers juist ook gezocht in het toedelen van werk dat het best aansluit bij hun specifieke kwaliteiten. Oftewel: ouderen vooral laten doen waar ze al goed in zijn en rekening houden met hun belastbaarheid (denk daarbij ook aan de zogenoemde 'ontziemaatregelen').

3 Leren van oudere medewerkers

Als 'blijven leren' zo essentieel blijkt te zijn om competent te blijven werken en toegevoegde waarde te behouden in latere loopbaanfasen, wat weten we dan eigenlijk over het leren van oudere medewerkers?

Vooraf moet worden opgemerkt dat de individuele verschillen tussen 'oude-re medewerkers' groot zijn. Met de toename van leeftijd worden deze verschil-

len steeds groter, als gevolg van de ervaringen die mensen opdoen tijdens hun leven en loopbaan en hoe ze daarmee omgaan (Brouwer, 1998).

Evenwel geeft een verkenning van de literatuur een beeld van enkele algemene typeringen rondom het leren van ouderen¹. Deze typeringen zijn als volgt te omschrijven:

- ouderen leren het liefst binnen de grenzen van een bekend terrein;
- ouderen leren vooral als het aansluit bij hun bestaande referentiekaders;
- ouderen leren effectiever als ze hun leerproces grotendeels zelf kunnen sturen;
- ouderen leren meer vanuit eigen motivatie, als het geleerde direct en praktisch toepasbaar is in het werk;
- ouderen leren bij voorkeur binnen de sociale context van het dagelijks werk.

De typeringen zullen nu kort worden toegelicht.

3.1 OUDEREN LEREN HET LIEFST BINNEN DE GRENZEN VAN EEN BEKEND TERREIN

Thijssen (1996) introduceerde op basis van praktijkonderzoek onder ouderen de ‘ervaringsconcentratietheorie’, die luidt: met het toenemen van de jaren versmalt de ervaring, en raakt de oudere medewerker steeds beter thuis in een steeds kleiner wordend gebied. Met het toenemen van de leeftijd neemt de hoeveelheid ervaringen wel toe, maar neemt de verscheidenheid in ervaringen af. Ervaringsconcentratie is volgens Thijssen:

- vakinhoudelijk: de ervaringen versmallen op het gebied van de vakinhoud/functiebreedte;
- leerstrategisch: het aantal en de verscheidenheid in leerervaringen worden steeds minder (zowel formele als informele leermomenten);
- sociaal-cultureel: de sociale netwerken waarin iemand participeert worden steeds geringer in aantal en vooral ook eenzijdiger.

Meerdere auteurs bevestigen dat deze ‘versmalling’ binnen de grenzen van een bekend terrein kan optreden bij ouderen. Bovendien worden er mogelijke verklaringen voor gegeven (Schein, 1978; Hall & Mirvis, 1995). Namelijk: het doen van werk waar hij goed in is, geeft de medewerker veel zelfvertrouwen, waardering en status in de werkomgeving. Geheel nieuwe of uitdagende taken aangaan werpt de oudere medewerker terug in de positie van beginneling en lerende. Dat levert behalve stress en een verminderd gevoel van competentie, vaak ook weinig waardering uit de omgeving op. Succesvol zijn binnen een specifiek terrein, in eerdere loopbaanfasen, leidt daarmee tot de valkuil dat de persoon terughoudend wordt in het verleggen van de eigen grenzen. Wegeman (2003) signaleert eveneens dat oudere professionals zich op enig moment in hun loopbaan beperken tot het consolideren van hun kennis en ervaring. Ze proberen deze kennis en ervaring maximaal te gelde te maken. Onder andere omdat ze zich realiseren dat het minder energie kost en minder risico’s met zich meebrengt om de dingen te doen waar ze al goed in zijn. Daarin schuilt op

¹ In de literatuur wordt doorgaans de leeftijdsgrens van 40 à 45 jaar gehanteerd, waarna iemand tot de doelgroep van ‘oudere medewerkers’ behoort.

termijn het gevaar van 'skilled incompetence' (Argyris, 1978): de professional heeft zijn deskundigheid opgebouwd in een kennisgebied dat uiteindelijk verouderd is. Als het ware is hij heel goed geworden in het verkeerde. 'Verkeerd', omdat het een deskundigheidsgebied geworden is dat gemakkelijk door anderen - zoals (goedkopere) jongeren - overgenomen kan worden. Of 'verkeerd' omdat er geen vraag meer naar is.

3.2 OUDEREN LEREN VOORAL ALS HET AANSLUIT BIJ BESTAANDE REFERENTIEKADERS

In aansluiting op het vorige punt wordt in de literatuur aangegeven dat het voor oudere medewerkers van belang is dat het leren van iets nieuws gekoppeld kan worden aan bestaande referentiekaders.

Horn & Cattell (1972) ontwikkelden een theorie rondom *fluid* en *crystallized intelligence*. *Fluid intelligence* is nodig om geheel nieuwe vraagstukken of problemen op te lossen, waarin vrijwel geen beroep kan worden gedaan op bestaande referentiekaders en ervaringen. *Crystallized intelligence* is daarentegen de praktische intelligentie om ervaringen te combineren en toe te passen in herkenbare situaties die aansluiten bij eerdere ervaringen. Horn en Cattell constateerden dat bij jonge mensen (tot ongeveer twintig jaar) *fluid intelligence* in hoge mate aanwezig is, terwijl *crystallized intelligence* zich vooral ontwikkelt door ervaring, en daarom juist bij oudere medewerkers sterk ontwikkeld is. *Crystallized intelligence* neemt volgens hen toe tot de leeftijd van ongeveer zestig jaar.

Volgens Candy (1991) verwerven mensen in de loop der tijd persoonlijke constructen, ofwel referentiekaders, op basis van eerdere ervaringen. Deze constructen fungeren als perceptueel filter bij het observeren, ervaren en evalueren van gebeurtenissen. Nieuw leren bouwt voort op en wordt geconstrueerd door de reeds verworven referentiekaders van de lerende. Leren is in die zin een kwalitatieve verandering van de concepties van de lerende.

3.3 OUDEREN LEREN EFFECTIEVER ALS ZE HUN LEERPROCES GROTENDEELS ZELF KUNNEN STUREN

Meerdere auteurs (o.a. Candy, 1991; Knowles, Holton & Swanson, 1998) geven aan dat het voor het leren van (oudere) volwassenen van belang is dat er in leersituaties zo min mogelijk restricties of verplichtingen gelden. Volwassen mensen zijn immers dagelijks verantwoordelijk voor hun eigen leven. Wanneer zij in een leersituatie geconfronteerd worden met een sterke structuur en sturing vanuit de leersituatie, ondermijnt dat hun gevoel van autonomie en zelfsturing. Dat creëert vaak juist afhankelijk leergedrag, zoals een afwachtende en steunzoekende houding richting de docent. Veel formele opleidingssituaties beperken (volgens Candy) per definitie de mogelijkheden tot zelfsturing van de lerende, doordat de opleider een deel van de sturing in handen neemt, door middel van het vaststellen van het programma, de leerdoelen en de inhoud. Daarentegen bevordert het gevoel zelf sturing te kunnen geven en controle te hebben op de leersituatie, de motivatie van de lerende.

3.4 OUDEREN LEREN MEER VANUIT EIGEN MOTIVATIE, ALS HET GELEERDE DIRECT PRAKTISCH TOEPASBAAR IS

Volgens Knowles, Holton & Swanson (1998) willen volwassenen pas iets leren als ze zich er zelf bewust van zijn dat het nodig is om dat te leren. De leerbereidheid is groter als ze zien dat het geleerde effectief en bruikbaar is voor het oplossen van probleemsituaties in de praktijk.

De motivatie om te leren komt bij (oudere) volwassenen vooral voort uit de wens om het eigen werk in de concrete praktijk beter en/of gemakkelijker te kunnen uitvoeren (Onstenk, 1995). Die intrinsieke motivatie om te leren is zo belangrijk, omdat mensen alleen leren als ze dat *zelf* willen (Knowles, Holton & Swanson, 1998; Schein, 1978).

3.5 OUDEREN LEREN HET LIEFST BINNEN DE SOCIALE CONTEXT VAN HET DAGELIJKS WERK

Oudere medewerkers blijken een duidelijke voorkeur te hebben voor (informeel) leren in een sociale context, in het dagelijks werk. Bijvoorbeeld door samen met collega's aan een vraagstuk of probleemsituatie te werken (Boerlijst, Van der Heijden & Van Assen, 1994; Onstenk, 1995). Het informele leren in de eigen werksituatie doet ook meer recht aan de expertise en oplossingsstrategieën die medewerkers zelf tijdens het werk ontwikkeld hebben. Veel formele opleidingsituaties geven ouderen echter het gevoel dat de eigen ervaringskennis minder waard is dan wat in de opleiding geleerd wordt (Onstenk, 1995). Informeel geleerde strategieën worden nogal eens in twijfel getrokken door de opleider/begeleider. Ouderen voelen zich daardoor al gauw onzeker, mede doordat zij zich wat onwennig voelen 'in de schoolbanken'.

3.6 WAT BETEKENT HET VOORGAANDE VOOR 'LEREN EN MEEGROEIEN MET VERANDERINGEN'?

Uit het voorgaande blijkt dat informeel leren, aan de hand van probleemsituaties in de dagelijkse werkpraktijk, samen met anderen, het meest tegemoetkomt aan de leervoorkeuren van ouderen.

Bovendien zijn ze het meest bereid en in staat om iets nieuws te leren, als het aansluit bij en voortbouwt op hun eerdere ervaringen en gerelateerd is aan de directe gebruikswaarde ervan in het werk. Dat betekent dat het leren van volwassenen bijna vanzelfsprekend tendeeft naar meer ervaringsconcentratie. Namelijk: aansluiten op reeds aanwezige ervaring van de oudere medewerker dreigt al gauw 'meer van hetzelfde leren' te worden. Het leren van iets geheel nieuws heeft niet hun voorkeur, omdat ze dat moeilijk kunnen opnemen als er weinig of geen aansluiting is bij bestaande referentiekaders. Ouderen lijken de neiging te hebben zich in een steeds smaller gebied - waar ze bekend en vertrouwd mee zijn - te begeven, omdat het hun meer gemak en minder stress oplevert. Vaak 'hetzelfde kunstje doen' is op korte termijn dan wel de gemakkelijkste weg, maar biedt weinig prikkels voor vernieuwing en leren.

Het meegroeien met en aanpassen aan veranderingen en vernieuwingen lijken dus - gezien het voorgaande - niet vanzelfsprekend de voorkeur van ouderen te hebben. Dat gaat hen ook niet altijd even gemakkelijk af.

Echter, deze constatering noodzaakt tot een kritische noot bij hoe we naar *leren en veranderen* kijken.

Leren: aanpassend of genererend?

Kijken we naar beleidsnotities en literatuur die zich richten op het leren van medewerkers ten behoeve van veranderingen en vernieuwingen, dan wordt daar in grote lijnen op twee manieren aan gerefereerd:

- 1 *Leren ten behoeve van aanpassen*: het verwerven van kennis, vaardigheden en houding, die nodig zijn voor de nieuw vereiste kwalificaties (Knowles, Holton & Swanson, 1998; Thijssen, 1996; Boerlijst, Van der Heijden & Van Assen, 1994). Ik zou dit ‘*aanpassend leren*’ willen noemen. Daarbij heeft leren vooral het karakter van het zich eigen maken van reeds door anderen vastgestelde kennis, vaardigheid en houdingsaspecten. Dit is nodig om beter toegerust te zijn op de veranderde situatie en de nieuw gestelde eisen zoals die zich voordoen. Aanpassend leren betekent vooral ook: het ‘bijspijkeren’ van tekorten in kennis en vaardigheden, die ontstaan zijn bij (oudere) medewerkers.
- 2 *Leren ten behoeve van zelf (mede)creëren*: het leren als gevolg van reflectie op ervaringen, teneinde gedrag te realiseren dat effectiever is in een specifieke handelingscontext (Wierdsma & Swieringa, 2002; Schön, 1983). Oftewel: leren als *reflection-in-action* (Schön, 1983). Ik noem dit ‘*genererend leren*’, waarbij leren vooral het karakter heeft van het zelf actief vormgeven aan veranderende situaties. Het voortdurend zelf creëren van - vooraf nog niet bekende - kennis en inzichten, op basis van reflectie op ervaringen (vaak samen met anderen in een sociale context) is hier essentieel.

Genererend leren lijkt het meest aan te sluiten bij de beschreven algemene typering en de voorkeuren van ouderen met betrekking tot leren. Opmerkelijk is dat vanuit het perspectief van veel (leeftijdsbewust personeels)beleid de nadruk juist ligt op het zogenoemde ‘aanpassend leren’: het aanbieden van meer scholing voor ouderen, om zodoende de problemen van ‘relatieve veroudering en obsoletie’ onder ouderen tegen te gaan. ‘Leren’ richt zich daarbij vooral op het afleren van de verouderde vaardigheden en het aanleren van nieuwe. Dit sluit moeizaam aan bij hoe ouderen graag leren. De motivatie ervoor is bovendien laag omdat de sturing vanuit een ander dan de lerende zelf komt.

4 Competent blijven en leren in concrete organisatiepraktijken

Onderzoek in specifieke organisatiecontexten (bijvoorbeeld door middel van intensieve betrokkenheid van diverse betrokken actoren in de praktijk) kan meer inzicht geven in wat in de praktijk daadwerkelijk bijdraagt aan het leren en competent blijven van medewerkers in hun latere loopbaanfasen. Dergelijk onderzoek moet antwoord geven op de vraag: hoe komt blijvend leren van oudere medewerkers - teneinde competent te blijven - *daar, in die specifieke context*, tot zijn recht (of juist niet) en waarom (niet)?

In 2004/2005 zijn daartoe praktijkonderzoeken (als onderdeel van een overkoepelend promotieonderzoek) uitgevoerd in twee professionele organisaties: een Stichting van Basisscholen en een Consultancybureau (Van Roekel, 2008).

Het uitgevoerde onderzoek is te typeren als ‘kwalitatief onderzoek’. Onderzoeksdata zijn enerzijds verkregen door middel van uitgebreide individuele interviews met diverse actoren, waarin persoonlijke ervaringen (zoals mijlpalen in de loopbaan) centraal stonden. Anderzijds zijn ze verzameld in groepsbijeenkomsten, waarin tussentijdse onderzoeksresultaten teruggekoppeld en besproken werden, teneinde die te verrijken met nieuwe inzichten. Door de onderzoeksdata in meerdere fasen te analyseren en te verdiepen - samen met de onderzoeksdeelnemers - was het onderzoeksproces tegelijkertijd een leerproces voor alle betrokkenen.

De uiteindelijke onderzoeksbevindingen zijn vervolgens ingebed in inzichten vanuit wetenschappelijke literatuur.

De hieruit voortgekomen onderzoeksresultaten vormen de basis van waaruit nu verder ingegaan wordt op hoe ‘blijven leren’ dan wel ‘versmallen’ van medewerkers in latere loopbaanfasen, concreet tot uitdrukking komt in organisatiecontexten. En ook hoe dit mede tot stand komt onder invloed van de dynamiek in de (sociale) context.

4.1 ROUTES VAN ‘VERSMALLING’ EN ‘BLIJVEN LEREN’

Door in de interviews te vragen naar leermomenten en mijlpalen die betekenisvol waren voor de onderzoeksdeelnemers, kwam naar voren dat oudere medewerkers graag blijven leren. Ze hebben daarbij een duidelijke voorkeur voor leren in en van het dagelijks werk, aan de hand van nieuwe uitdagingen en lastige situaties. Onderzoeksdeelnemers noemden vrijwel altijd als betekenisvolle leerervaring: een ‘moeilijke situatie’ die ze uiteindelijk overwonnen hadden. Ook gaven ze aan graag samen met anderen te leren, in een sociale context: een context die voorziet in ‘support’ en in mogelijkheden om feedback te krijgen op het eigen handelen.

Deze bevindingen sluiten aan bij wat in de vorige paragraaf beschreven is over hoe ouderen bij voorkeur leren.

Bovendien maakten de onderzoeksbevindingen zichtbaar dat sommige medewerkers op termijn tenderen naar *versmalling* (vasthouden aan datgene waar ze al goed in zijn), terwijl andere juist *lerend* bezig blijven tot in latere loopbaanfasen. Het onderzoek maakte grofweg twee ‘routes’ zichtbaar, die medewerkers kunnen doorlopen in latere loopbaanfasen.

- 1 De ‘*versmallingsroute*’, waarin de oudere vooral blijft doen wat vertrouwd is en waar hij al goed in is. Zolang niets anders gevraagd wordt, functioneert hij hierin bekwaam.
- 2 De ‘*ontwikkelroute*’, waarin hij - vanuit zijn kwaliteiten - steeds grenzen blijft verleggen. Dit doet een beroep op het leren omgaan met volledig nieuwe elementen en onzekere factoren.

De routes moeten gezien worden als twee uitersten van een continuüm.

Een belangrijk scharnierpunt tussen de twee routes wordt gevormd door de mate van uitdaging die iemand in zijn werk kiest, variërend van een ‘lage mate van uitdaging’ tot een ‘hoge mate van uitdaging’.

Het onderscheid tussen ‘lage mate van uitdaging’ en ‘hoge mate van uitdaging’ definieer ik daarbij als volgt:

- *Lage mate van uitdaging*: iemand kiest ervoor zijn werk zo vorm te geven dat het vooral van hem vraagt de dingen te doen waar hij vertrouwd mee is, waar hij zeker van weet dat hij daar goed in is, en waarbij hij onzekere factoren zo veel mogelijk uitsluit. Dit om te voorkomen dat hij ergens aan begint, wat hij uiteindelijk niet blijkt te kunnen.
- *Hoge mate van uitdaging*: iemand kiest ervoor zijn werk zo vorm te geven dat het enerzijds een beroep doet op zijn kwaliteiten, maar in hoge mate juist ook op het omgaan met volledig nieuwe elementen en onzekere factoren.

De versmallings- en de ontwikkelroute zullen nu beknopt worden toegelicht.

De versmallingsroute

Wanneer een medewerker kiest voor een *lage mate van uitdaging* in zijn werk, levert dat op korte termijn 'beloning' op. Hij doet immers de dingen waar hij zich vertrouwd mee voelt en daar zal hij normaal gesproken ook goed in zijn. Dat zal op korte termijn (zolang er niets 'onvertrouwd' gevraagd wordt) gewaardeerd worden door anderen. Deze waardering, gecombineerd met het eigen gevoel er goed in te zijn, leidt ertoe dat het zelfvertrouwen van de persoon voornamelijk gebaseerd is op het bekwaam zijn in dat wat bekend voor hem is.

Wanneer er op langere termijn - als gevolg van veranderingen en vernieuwingen - echter nieuwe eisen gesteld worden aan het functioneren, zal dit leiden tot onzekerheid. Deze eisen verstoren namelijk de vertrouwde routines. Vooral als ze ervaren worden als een 'moeten' van bovenaf (management) of buitenaf (zoals verplichtingen vanuit de externe omgeving), versterkt dit het gevoel van onzekerheid. Het ervaren van 'sturing' door anderen heeft bovendien een negatief effect op de *eigen* motivatie om zich te leren aanpassen aan de nieuwe eisen. De afwezigheid van deze eigen motivatie maakt dat de medewerker - als het maar even kan - weer terugvalt in het oude en vertrouwde gedrag. Gevolg is dat hij niet meegroeit met de veranderingen en de nieuwe eisen die deze aan hem stellen.

Het zelfvertrouwen en het gevoel van competentie blijft de medewerker dus ontlenen aan het goed doen van de zaken die hem al bekend en vertrouwd zijn.

Ter illustratie een voorbeeld uit het onderzoeksveld Basisscholen.

Voorbeeld uit het veld Basisscholen: vormgeven aan 'adaptief onderwijs'

De belangrijkste onderwijsvernieuwing van de laatste jaren is de - door het ministerie van Onderwijs verplichte - invoering van 'adaptief onderwijs'. Adaptief onderwijs betekent: onderwijs dat maximaal afgestemd is op het individuele niveau van kinderen. Het komt in de plaats van het klassikale en frontale onderwijs, dat veel oudere leerkrachten uit het verleden gewend zijn. Adaptief onderwijs kost leerkrachten meer energie en voorbereidingstijd. Het levert hun in eerste instantie dan ook meer werkdruk op. Want het betekent het werken met speciale programma's, kinderen zelfstandig laten werken in groepjes en extra instructie en begeleiding bieden aan de zwakkere leerlingen in de klas. Ook moeten leerkrachten meer onrust en geluid kunnen verdragen, omdat ver-

schillende groepjes kinderen met verschillende dingen bezig zijn. Tevens brengt de gehele leerlingenadministratie meer werk met zich mee; het niveau van individuele leerlingen moet namelijk voortdurend gepeild worden, teneinde het onderwijs daar zo optimaal mogelijk op te kunnen laten aansluiten.

Omdat 'adaptief onderwijs' een totaal andere manier van lesgeven betekent dan het vertrouwde klassikale onderwijs, voelt de betreffende oudere leerkracht in dit voorbeeld zich er vanaf het begin al onwennig en onzeker over. Hij vraagt zich af of deze nieuwe vorm van onderwijs wel tot goede leerresultaten van de kinderen zal leiden. Door de 'verplichting' van deze manier van werken en doordat de invoering ervan extern begeleid en 'voorgeschreven' wordt op zijn school, ervaart hij het bovendien niet als iets wat hij zelf wil. Hij is dan ook van mening 'dat niet iedere verandering altijd als een verbetering moet worden gezien'. Maar hij werkt er aanvankelijk wel plichtsgetrouw aan mee, omdat het schoolbreed zo afgesproken is.

Op enig moment blijkt - met name tijdens het rekenonderwijs - dat de groep kinderen die geacht wordt grotendeels zelfstandig te kunnen leren en werken, tegenvallende toetsresultaten behaalt. Bepaalde delen van de lesstof hebben zij zich niet op de juiste manier eigen gemaakt. Vervolgens kiest de leerkracht er voor om terug te keren naar zijn vertrouwde routine: de gehele rekenstof in het vervolg weer voor alle kinderen op dezelfde manier klassikaal en frontaal uitleggen. De autonomie die hij heeft binnen zijn eigen klas biedt hier genoeg ruimte voor. Als tijdens een lesbezoek van de schooldirectie gekeken wordt of hij zich wel aan de nieuwe manier van lesgeven houdt, doet hij uiteraard - eenmalig - een modellesje in de afgesproken 'adaptieve' vorm.

Wanneer veranderingen niet goed van de grond blijken te komen, worden binnen organisaties vaak regels en afspraken gemaakt, die moeten bewerkstellingen dat de verandering of vernieuwing wél geïmplementeerd wordt. Meestal worden daarbij 'controlesystemen' opgezet, om te kunnen zien of iedereen zich aan de gemaakte afspraken en regels houdt. Dit wordt door medewerkers (in de versmallingsroute) vervolgens nog meer ervaren als 'moeten'. En dat beïnvloedt de intrinsieke motivatie voor het leren aanpassen aan de nieuwe eisen in negatieve zin. Zo draaien betrokkenen uiteindelijk steeds meer vast in de negatieve spiraal van controle - afnemende motivatie - terugval - meer controle - nog minder motivatie - enzovoort...

De medewerker die als gevolg hiervan stelselmatig terug blijft vallen in 'doen waarmee hij vertrouwd is', gaat zich uiteindelijk steeds meer vasthouden aan zijn 'oude zekerheden'. Of zoals dat in de interviews verwoord werd: 'Zo hebben we het altijd al gedaan en zo is het toch goed?' De openheid ten aanzien van nieuwe input en nieuwe inzichten wordt daardoor steeds beperkter. Want iemand gaat zich vervolgens steeds meer afsluiten voor feedback van

anderen, omdat hij dit ervaart als bedreigend voor het eigen gevoel van competentie.

Ook hier ontstaat derhalve een negatieve spiraal: vasthouden aan dat wat vertrouwd is en waar iemand zich zeker in voelt - afsluiten voor nieuwe input en feedback - geen nieuwe impulsen meer toelaten - nog verder vastgroeien in het bekende repertoire - enzovoort...

Op lange termijn resulteert dat in 'de medewerker die steeds meer versmalt en uiteindelijk vastloopt, doordat hij niet meer met veranderingen meegroeit'. Wanneer hij hier zelf negatieve effecten van gaat ervaren (zoals negatieve signalen vanuit de werkomgeving) versterkt dat nog meer de neiging om het werk zo vorm te geven dat het een beroep doet op dat waar hij zich nog bekwaam in voelt. Oftewel: kiezen voor een lage mate van uitdaging. 'Doen waar je goed in bent' resulteert op die manier op termijn in 'vastlopen waar je ooit goed in was'.

De ontwikkelroute

Het kiezen voor een 'hoge mate van uitdaging' - oftewel: iets wat niet vertrouwd is en waarbij je niet vanzelfsprekend uit kunt gaan van routine en eerdere ervaring - geeft daarentegen een positieve aanzet tot 'blijven leren'. De (eigen) keuze voor een nieuwe uitdaging leidt in eerste instantie tot onzekerheid en twijfel: de medewerker vraagt zich af of hij deze uitdagende klus wel tot een goed einde zal kunnen brengen. Tegelijkertijd heeft die onzekerheid, als gevolg van 'iets moeilijks', het effect van een 'prikkel', die uitdaagt tot zelfreflectie en leren. In de interviews gaven deelnemers aan vooral de drang te voelen om aan hun eigen ontwikkeling te werken, als daar een concrete 'prikkel' voor was. In vrijwel alle interviews kwam naar voren dat mensen het meest geleerd hadden van moeilijke momenten in hun loopbaan, die ze - na eigen reflectie en handelen - te boven waren gekomen.

Citaat

Uit een interview met een senior consultant (werkzaam binnen het Consultancybureau)

(...) 'Ik heb ervaren dat ik over veel klantenopdrachten buitengewoon zenuwachtig kan zijn. Inzien dat je inderdaad voor veel geld wel je 'kunstje' goed moet doen bij de klant. Dat is een confrontatie met onzekerheden als: kan ik dat wel? Vinden ze me wel goed genoeg?

Afen toe merk ik dan ook dat ik actief allerlei neigingen moet bestrijden om niet te zeggen: ja maar, dat heb ik allemaal al een keer gezien, dat weet ik nu wel. Jezelf dwingen dat je iedere keer opnieuw fris en met een jonge geest in verschillende omstandigheden stapt, en niet alles weer probeert terug te harken naar de ervaringen die je al eerder gehad hebt. Dat je toch iedere keer opnieuw blijft kijken wat hier nu juist het nieuwe in is.

Want je moet natuurlijk niet een karikatuur van jezelf worden, die alleen nog leeft van zijn oude heldendaden.' (...)

De ‘prikkel’ die uitgaat van iets moeilijks:

- noodzaakt tot zelfreflectie, in de zin van: ‘wat zijn de kwaliteiten die ik hier kan inzetten, en waar moet ik me extra in verdiepen of ontwikkelen?’ Zelfreflectie ontstaat vaak pas als gevolg van een soort twijfel: hoe moet ik dit aanpakken, doe ik dit wel goed?
- stimuleert tot het vragen van feedback aan en uitwisseling met collega’s. Dit om ideeën op te doen over hoe de moeilijke taak aangepakt kan worden.

Door het directe belang van deze twee punten voor een succesvol resultaat is er een intrinsieke motivatie voor (gezamenlijk) leren. Een noodzakelijke voorwaarde voor (gezamenlijk) leren is overigens wel dat de werkomgeving het ‘leren’ en ‘feedback geven’ support. Belangrijk is eveneens dat de medewerker zelf voor de uitdagende opdracht kiest.

Wanneer het volbrengen ervan vervolgens een succeservaring oplevert, is dat ‘belonend’. Bovendien is er sprake van een ‘algemenere’ succeservaring, namelijk: succes in het vermogen om überhaupt een moeilijke opdracht te kunnen volbrengen. Het overwonnen hebben van iets moeilijks vergroot daarmee het zelfvertrouwen in het kunnen omgaan met nieuwe uitdagingen. De succeservaring in het aanpakken van iets moeilijks levert bovendien waardering van anderen op.

Deze ‘beloningen’ op de langere termijn (na een periode van onzekerheid en twijfel) vergroten de mogelijkheid dat een volgende keer weer gekozen wordt voor een ‘hoge mate van uitdaging’, waardoor de medewerker in de ‘ontwikkelroute’ blijft. Oftewel: hij blijft leren, in plaats van te versmallen binnen het bekende repertoire.

Resumerend

In de versmallingsroute kiest de medewerker ervoor vooral te doen waar hij vertrouwd mee is, en in de ontwikkelroute kiest hij ervoor de eigen grenzen steeds verder op te rekken om daarvan te leren. In beide routes is het uitgangspunt: ‘dat waar iemand goed in is’, oftewel: de individuele kwaliteiten. Maar in de versmallingsroute blijft hij daaraan vasthouden. Hij richt zich vooral op het vertrouwde, zonder daar veel kritische reflectie op te plegen. Terwijl in de ontwikkelroute ‘dat waar je goed in bent’ het vertrekpunt is om de eigen grenzen te verleggen. Daarbij wil ik nogmaals benadrukken dat de scheiding tussen de ‘versmallingsroute’ en de ‘ontwikkelroute’ gezien moet worden als een continuüm: medewerkers zullen altijd voor een deel werkzaamheden verrichten die een beroep doen op ‘het vertrouwde’. Het gaat er uiteindelijk om hier een ‘uitdagende balans’ in te vinden. Daardoor is op langere termijn te voorkomen dat iemand steeds dominanter in de ‘versmallingsroute’ terechtkomt. Want de medewerker die meer en meer tendeeft naar versmalling binnen het vertrouwde terrein, loopt immers het risico op den duur vast te lopen. Het wordt dan steeds moeilijker om vanuit eigen motivatie mee te blijven groeien met (externe) veranderingen, die een beroep doen op het leren van iets nieuws. Niet meegroeien in een veranderende omgeving leidt er uiteindelijk toe dat de medewerker onvoldoende toegevoegde waarde kan blijven leveren voor klanten en voor de organisatie. Terwijl juist het blijven leveren van toegevoegde waarde een noodzaak blijkt te zijn binnen het hedendaagse ‘psychologisch con-

tract' tussen medewerkers en organisaties; ook - en vooral - voor oudere medewerkers.

4.2 KIEZEN VOOR EEN ZEKERE MATE VAN UITDAGING: EEN INDIVIDUELE KEUZE?

De kernvraag is nu: is de keuze voor een zekere mate van uitdaging in het werk enkel een individuele keuze? Is de ene persoon nu eenmaal gericht op uitdaging en vaart de ander wel bij routine? Of beïnvloedt de sociale context deze keuze? En zo ja: hoe?

Laten we eerst eens kijken naar het volgende voorbeeld uit het Consultancybureau.

Voorbeeld uit het Consultancybureau: complexe dynamiek met consequenties voor de keuze voor een zekere mate van uitdaging

Los van de motivatie van senior consultants om steeds 'verder te komen' qua professionele ontwikkeling in hun vakgebied, blijken interactiepatronen en gedeelde opvattingen vaak een dynamiek binnen hun organisatiecontext teweeg te brengen, die van invloed is op de dagelijkse keuzes in het werk. Het volgende voorbeeld illustreert dit.

'De klant gaat voor alles' is een opvatting binnen het Consultancybureau, die door eenieder vol overtuiging uitgedragen en gedeeld wordt. Het móét 'goed gaan bij klanten', wil je als (senior) consultant binnen het bureau als succesvol gezien worden door anderen. Klachten van en problemen bij klanten, daar ben je als senior consultant dan ook niet bij gebaat. Dit vormt een verleiding voor veel (senior) consultants om in projecten niet al te veel risico's te nemen. Collega's vragen elkaar daarom meestal in het projectteam, als ze verwachten dat daardoor de grootste kans op succes bij de klant ontstaat. Gevraagd worden in een project betekent derhalve dat de senior consultant vrijwel altijd gevraagd wordt voor iets waarin hij al meerdere malen bewezen heeft goed te zijn.

Maar ook de klant doet een beroep op de reeds bewezen deskundigheid van de senior consultant. Gezien de hoge tarieven verwachten klanten een consultant die 'alles op een bepaald terrein weet en kan'. Iemand die zo efficiënt mogelijk het vraagstuk helpt op te lossen, met zo min mogelijk onzekerheden en omwegen.

Of zoals een senior consultant dat verwoordt: *'Je kunt niet ineens weer als junior in een klus stappen, want je bent senior. Je kunt natuurlijk niet bij een klant binnenkomen en zeggen: ik weet er nog niets van, maar laat het me eens een keer proberen...'*

Toch is de directie van het Consultancybureau van mening dat per opdracht meer gezocht moet worden naar de beste, meest uitdagende en vernieuwende teamsamenstelling en projectaanpak, om de klant 'het beste van wat we met elkaar zijn' te kunnen bieden. De directie introduceert daarom interventies, die consultants moeten verleiden tot uitdagender samenwerkingsrelaties en vernieuwende projectaanpakken. Deze inter-

venties worden door velen echter ervaren als ‘ongewenste bemoeienis en sturing’. Dat staat op gespannen voet met de autonome positie van de senior consultant, die in principe juist alle keuzes binnen zijn project zelf kan maken. Op grond van zijn autonomie kan de consultant - ondanks de interventies - nog altijd blijven kiezen voor het bekende en vertrouwde repertoire, wanneer hij vermoedt dat hem dat meer kansen op succes bij de klant biedt.

Dit voorbeeld maakt duidelijk hoe complex het speelveld van actoren - en de dynamiek die tussen hen ontstaat - is. Het maakt ook duidelijk wat de invloed hiervan is op keuzes die senior consultants in de dagelijkse praktijk maken, met betrekking tot de mate van uitdaging in hun werk.

In beide praktijkonderzoeken werd steeds duidelijker zichtbaar hoe er in de betreffende werkomgevingen een contextspecifieke (sociale) dynamiek te herkennen is, die de dagelijkse keuzes van individuen sterk beïnvloedt.

Dit betekent dat de betrokkenen vaak handelen vanuit (gedeelde) opvattingen en gebruikelijke patronen van omgaan met elkaar, die zelden expliciet onderwerp van gesprek zijn, maar die wel door alle betrokkenen gedeeld worden. En die nadrukkelijk van invloed zijn op de *individuele* keuzes en patronen van handelen van medewerkers.

Ter illustratie volgt hier nog een voorbeeld, uit het veld Basisscholen.

Voorbeeld uit het veld Basisscholen: wat te doen als zich een complex vraagstuk voordoet?

Laten we hier verder ingaan op het voorbeeld in paragraaf 4.1.

De vraag die dit voorbeeld oproept is: waarom ervaart de betreffende leerkracht de onderwijsvernieuwing niet als iets van ‘zichzelf’, maar als iets wat moet ‘van anderen’? Per slot van rekening is het overkoepelende doel: ‘beter afgestemd onderwijs voor alle kinderen’. Dat vormt voor hem juist één van de belangrijkste drijfveren om zijn werk goed te doen.

De volgende dynamiek blijkt zich echter binnen veel scholen van het veld Basisscholen af te tekenen.

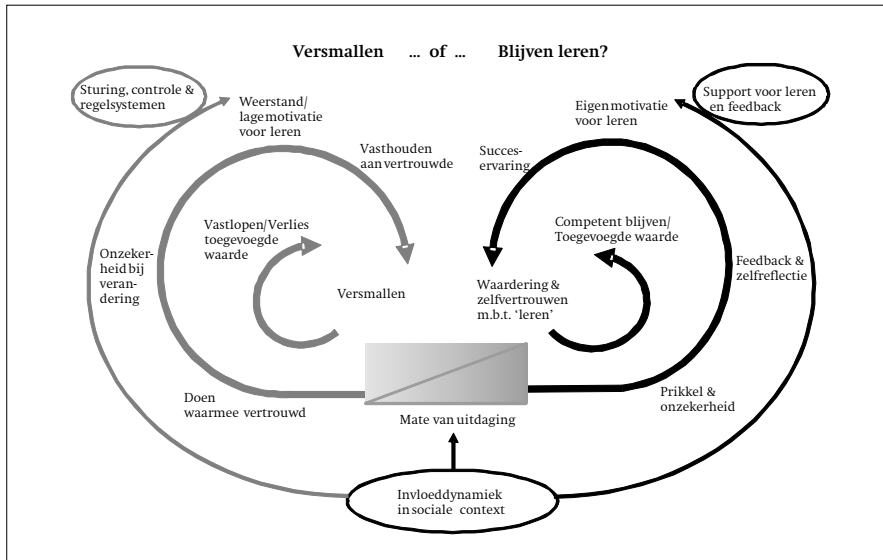
Een opvatting die door vrijwel alle betrokkenen in dit veld gedeeld wordt is: ‘Voor moeilijke vraagstukken is specialistische deskundigheid nodig’. Leerkrachten zijn bij uitstek de ‘deskundige’ als het gaat om het verzorgen van onderwijs in hun *eigen* klas. Maar complexe vraagstukken en veranderthema’s, die het niveau van de eigen klas overstijgen, worden al gauw doorgesluist naar de schooldirecteur. Als de directeur de complexe opdracht op zijn schouders neemt, zal hij daarbij geneigd zijn de hulp van een externe deskundige in te huren. Zeker als hij merkt dat het moeilijk is om de opgave alleen te realiseren. Externe deskundigen hebben er vaak belang bij de indruk te wekken dat zij het vraagstuk wél op kunnen lossen. De externe adviseur bedenkt een aanpak, die in ande-

re contexten wellicht al effectief is gebleken. Maar door de leerkrachten wordt die aanpak vervolgens ervaren als 'opgelegd van bovenaf (schoolleiding) en/of van buitenaf (externe adviseur)'. De leerkrachten voelen zich daardoor niet meer *zelf* verantwoordelijk voor de gekozen oplossing en aanpak. Er ontstaat juist weerstand tegen, waardoor ze geneigd zijn vast te houden aan 'de vertrouwde eigen routines'. Dit brengt een cyclus van controle en managementsturing teweeg, die alleen maar resulteert in meer weerstand tegen de voorgestelde verandering.

Opgemerkt moet worden dat de aanzet tot deze negatieve spiraal mede door leerkrachten zelf gegeven is, op het moment dat zij het complexe vraagstuk doorsluisden 'naar boven'. De gedeelde opvatting dat complexe vraagstukken deze weg behoren te gaan, houdt dit patroon blijvend en wederkerig in stand.

Beide voorbeelden maken goed zichtbaar hoe de (sociale) dynamiek in de werkomgeving - die ontstaat in gebruikelijke patronen van handelen en interacties tussen actoren - de mate van uitdaging en grensverlegging, die individuen in hun dagelijks werk kiezen, belemmert of stimuleert. En daardoor eveneens de mogelijkheden beperkt of vergroot om genererend te blijven leren in en van het werk. Door 'genererend te leren' geven betrokkenen *zelf* actief vorm aan voortdurend veranderende situaties. Ze creëren al doende nieuwe kennis en inzichten, op basis van reflectie op ervaringen in de dagelijkse praktijk, vaak samen met anderen. Dit draagt ertoe bij dat medewerkers - ook op langere termijn - min of meer 'vanzelfsprekend' blijven meegroeien met veranderingen. Daardoor blijven ze competent werken, zodat ze (tot in hun latere loopbaanfasen) waarde blijven toevoegen voor de organisatie, in plaats van 'een probleemgeval' te worden.

In figuur 1 zijn de versmappings- en de ontwikkelroute, evenals de invloed daarop vanuit de dynamiek in de sociale context, schematisch en beknopt weergegeven.



Figuur 1: Versmallen of blijven leren?

5 Wat draagt op duurzame wijze bij tot competent blijven werken?

In paragraaf 2.3 werd beschreven op welk soort oplossingen en maatregelen (leeftijdsbewust personeels)beleid (LPB) zich voornamelijk richt als het gaat om leren en competent blijven werken tot in de latere loopbaanfasen. Wat is er vanuit de bevindingen in de praktijk nu te zeggen over de te verwachten effectiviteit hiervan? Kan dergelijk beleid duurzaam bijdragen tot competent blijven werken in latere loopbaanfasen? Of moet de aandacht zich meer richten op andere oplossingsperspectieven?

5.1 VAN ÉENACTORGERICHTHEID NAAR 'MULTI-ACTOR DYNAMIEK'

In algemene zin is te zeggen dat veel oplossingen voor het 'competent blijven werken in latere loopbaanfasen' (vanuit landelijk beleid, maar ook binnen organisaties) zich hoofdzakelijk richten op de beïnvloeding van de keuzes en het gedrag van *individuele* actoren. Voorbeelden van dit soort 'éénactorgerichte maatregelen' zijn: het organiseren en stimuleren van meer scholing voor ouderen, het bevorderen van interne en externe mobiliteit, het organiseren van loopbaangesprekken et cetera. Deze maatregelen richten zich op de oudere medewerker die *zelf* moet zorgen dat hij competent blijft tot aan het einde van zijn loopbaan. Of ze doen een beroep op de werkgever, die de voorwaarden moet creëren waaronder de medewerker zich zal blijven ontwikkelen. Hiermee wordt de verantwoordelijkheid voor de oplossing van 'het probleem' neergelegd bij één actor(engroep). Verondersteld wordt dat de betreffende actor het gewenste resultaat zelf - onafhankelijk van anderen in de context - kan bereiken. Deze éénactorgerichtheid draagt bovendien het gevaar in zich dat 'de verantwoordelijkheid wordt doorgeschoven', namelijk: naar de ene groep (de me-

dewerkers) óf naar de andere (de werkgevers). Betrokken actorengroepen lijken de neiging te hebben deze verantwoordelijkheid vooral door te schuiven naar andere groepen dan waar zij zelf toe behoren, zo zagen we reeds in paragraaf 2. De sociale context - waarin meerdere betrokken actoren het effect van de voorgestelde maatregelen mede bepalen - wordt in dit soort algemene beleidsmaatregelen nagenoeg buiten beschouwing gelaten. Ik doel hier met name op de interacties *tussen* betrokken actoren in de specifieke organisatiecontext. Hiervoor is juist zichtbaar gemaakt hoe deze een dynamiek in de sociale context teweegbrengen, die sterk van invloed is op de keuzes die (oudere) medewerkers maken met betrekking tot 'uitdaging'. En daarmee ook op de mogelijkheden om binnen het werk genererend te kunnen blijven leren.

Wanneer beleid en maatregelen zich richten op de verandering van gedrag van één bepaalde groep - terwijl de onderliggende dynamiek in de sociale context onbesproken blijft - resulteert dit op langere termijn in een effect dat nauwelijks zichtbaar is. De kracht van de onderliggende dynamiek (die bijvoorbeeld verleidt tot vasthouden aan 'het bekende repertoire') blijkt namelijk sterker te zijn. Mogelijk stimuleert een éénactorgerichte maatregel wel *tijdelijk* tot het 'oprekken van de grenzen', maar het effect van de maatregel is niet duurzaam. Vooral de onbesproken opvattingen die actoren hanteren in hun handelen en hoe ze met elkaar omgaan, blijken dominant van invloed te zijn op hun dagelijkse keuzes; keuzes die op termijn resulteren in toenemende 'versmalling' of juist in 'blijven leren'.

5.2 WERKOMGEVING ALS LEEROMGEVING

Het voorgaande maakt duidelijk dat de aandacht zich veel meer zal moeten richten op de vraag hoe de werkomgeving *dagelijks* een leeromgeving blijft; een omgeving die medewerkers 'prikkelt' om de eigen grenzen te blijven verleggen, in plaats van te versmallen tot datgene waar ze al goed in zijn.

Een 'werkomgeving als leeromgeving' is een omgeving die alle betrokkenen ruime mogelijkheden biedt om - tijdens de uitvoering van het dagelijks werk - genererend te blijven leren. Bijvoorbeeld door (samen met anderen) te werken aan lastige maar uitdagende vraagstukken. En waar gereflecteerd kan worden op de adequaatheid van het handelen, aan de hand van goede terugkoppeling-informatie.

De essentie van een 'werkomgeving als leeromgeving' is, dat het de verantwoordelijkheid van alle betrokkenen tezamen is, om de condities te creëren waardoor voortdurend (met elkaar) geleerd kan worden in en van de dagelijkse praktijk, binnen de specifieke context. In een 'werkomgeving als leeromgeving' is een gedeelde opvatting over het *belang* van leren dan ook een voorwaarde (Kessels, 2001). De organisatieleden kiezen er samen voor om een leeromgeving te *willen* zijn. Dat vormt een ander perspectief op 'blijven leren' dan de gedachte dat één actor (bijvoorbeeld de werkgever/het management) een 'leeromgeving' kan organiseren voor anderen. Managementsturing van het leren heeft zelfs vaak een averechts effect. Want de oudere medewerker denkt daarbij al gauw: 'Doe ik het soms niet goed?'

Het creëren van de condities waaronder een 'werkomgeving als leeromgeving' meer tot haar recht kan komen, vergt - zoals gezegd - de verantwoordelijkheid

en het 'actorschap' van *alle* betrokkenen in de betreffende context. Dit 'actorschap' is namelijk een noodzaak teneinde de onderliggende interactiepatronen en (gedeelde) opvattingen - die van invloed zijn op de mogelijkheden en belemmeringen om in en van het dagelijks werk te blijven leren - bewust en bespreekbaar te kunnen maken. Van daaruit kunnen betrokkenen gezamenlijke activiteiten initiëren die bijdragen tot een meer 'lerende' werkomgeving, die door betrokkenen als 'beter' en wenselijker wordt ervaren.

Resumerend

Het voorgaande maakt duidelijk dat een 'werkomgeving als leeromgeving' een effectievere bijdrage zal leveren aan 'competent blijven werken in latere loopbaanfasen', dan de eerdergenoemde éénactorgerichte maatregelen. Een 'werkomgeving als leeromgeving' ondersteunt immers duurzaam de keuzes van (oudere) medewerkers voor *een hogere mate van uitdaging* in het dagelijks werk. En deze keuzes leiden er op termijn toe dat de medewerker *lerend* bezig blijft, in plaats van (in latere loopbaanfasen) steeds meer te *versmallen* tot datgene waar hij al goed in is.

5.3 VAN INDIVIDUELE GEDRAGSBEÏNVLOEDING NAAR COLLECTIEVE LEERPROCESSEN

Zoals gezegd is de essentie van een 'werkomgeving als leeromgeving' dat het de verantwoordelijkheid van alle betrokken actoren tezamen is, om de condities in hun specifieke organisatiecontext te creëren waardoor voortdurend (met elkaar) geleerd kan worden in en van de dagelijkse praktijk.

We zagen in de voorbeelden duidelijk hoe de dynamiek in de (sociale) context van invloed is op de mate waarin een 'werkomgeving als leeromgeving' meer of minder tot haar recht kan komen. Willen we een werkomgeving meer 'lerend' maken, dan zijn vooral processen van collectief leren noodzakelijk. Dit collectieve leren richt zich op het bewust worden en bespreekbaar maken van de onderliggende inzichten en principes die actoren hanteren in hun dagelijkse handelen en de keuzes die ze maken (Wierdsma, 1999). Welke onbesproken opvattingen en ongeschreven regels hanteren zij onder elkaar, die een belemmerende of stimulerende invloed hebben op het benutten van de aanwezige mogelijkheden voor genererend leren? Collectieve reflectie op en gezamenlijke dialoog over deze gedeelde opvattingen en gebruikelijke interactiepatronen, blijken hiertoe noodzakelijk te zijn.

Concreet betekent dit dat in de praktijkonderzoeken is gewerkt aan het gezamenlijk bespreekbaar maken van de onderliggende opvattingen en interactiepatronen en de daaruit voortvloeiende dynamiek in de sociale context. Dit vanuit de vraag: 'Hoe belemmert of bevordert dit de aanwezigheid van condities, die nodig zijn voor een 'lerende werkomgeving', waarin betrokkenen genererend kunnen *blijven* leren in en van de dagelijkse praktijk?'

Op die manier ontwikkelden de betrokkenen *zelf* inzicht in de specifieke sociale dynamiek in hun organisatiecontext die van invloed is op de mate waarin de werkomgeving meer of minder een leeromgeving is. Dat inzicht bood actoren de mogelijkheid om (zowel individueel als samen) te overdenken of en hoe ze hier verandering in aan zouden willen brengen. Op die manier was het on-

derzoeksproces tegelijkertijd een leer- en veranderproces voor de betrokkenen in de organisatiecontext.

6 Tot slot

In dit hoofdstuk werd de aandacht in eerste instantie gericht op de doelgroep 'oudere medewerkers', oftewel: medewerkers in latere loopbaanfasen. In de loop van het hoofdstuk zal de lezer duidelijk zijn geworden dat de aanzet tot meer of minder competent blijven werken in latere loopbaanfasen al in de vroegere loopbaanfasen gegeven wordt. De veronderstelde scheiding tussen 'jong' en 'oud', die zowel in de literatuur, in beleidsnotities als in de praktijk vaak gehanteerd wordt, moet dan ook enigszins gerelativeerd worden. In de latere loopbaanfasen komt weliswaar steeds duidelijker tot uitdrukking hoe gemaakte keuzes in eerdere loopbaanfasen leiden tot 'versmalling' of 'blijven leren'. Uit de bevindingen in concrete organisatiepraktijken blijkt aandacht van belang voor de vraag: hoe draagt de dynamiek in de werkomgeving ertoe bij dat *alle* medewerkers voortdurend geprikkeld worden om (met elkaar) te blijven leren? Eveneens blijkt oog voor de interacties tussen actoren en voor de invloed van de context hierop belangrijk.

'Voorkomen is beter dan genezen'. Oftewel: een oudere medewerker die is vastgelopen in de versmallingroute, blijkt daar vaak nog maar moeizaam uit te kunnen komen. Op het moment dat doorgaande versmalling tendeert naar 'vastlopen', heeft elke vorm van correctie en sturing (door een ander) vooral een averechts en demotiverend effect. De versmalling-/vastlooproute wordt er alleen maar verder door versterkt. De aandacht zal zich daarom veel meer moeten richten op de vraag hoe (alle) medewerkers gedurende hun *gehele* loopbaan ontwikkelend en lerend kunnen blijven werken, in plaats van - op enig moment - overwegend te versmallen binnen het terrein waar ze al goed in zijn.

Literatuur

- Argyris, C. & D.A. Schön (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- Boerlijst, J.G., B.I.J.M. van der Heijden & A. van Assen (1994). *Veertig-plussers in de onderneming*. Assen: van Gorcum.
- Brouwer, W.H. (1998). Oudere werknemers in cognitief-psychologisch perspectief. *Opleiding en ontwikkeling*, 11, (6), pp. 15-18.
- Candy, P.C. (1991). *Selfdirection for lifelong learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- College voor Arbeidszaken (2000). *Leeftijdsbewust personeelsbeleid en ouderenbeleid*. Den Haag: VNG Uitgeverij.
- Hall, D.T. & P.H. Mirvis (1995). The new career contract: developing the whole person at midlife and beyond. *Journal of Vocational Behavior*, 47, 3 (12), pp. 269-289.
- Horn, J.L. & R.B. Cattell (1972). Age differences in fluid and crystallized intelligence. *Acta Psychologica*, 26, pp. 103-129.
- Kessels, J.W.M. (2001). *Verleiden tot Kennisproductiviteit*. Enschede: Universiteit Twente (oratie).
- Knowles, M.S., E.F. Holton & R.A. Swanson (1998). *The Adult Learner*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Onstenk, J.H.A.M. (1995). *Op weg naar een leeftijdsbewust opleidingsbeleid*. Den Haag: VUGA.
- Roekel-Kolkhuis Tanke, I.R. van (2001). Oudere medewerkers inzetbaar houden in veranderende organisaties. Beleid versus praktijk. *M&O, Tijdschrift voor management en organisatie*, 55, nr. 1, pp. 24-43

- Roedel-Kolkhuis Tanke, I.R. van (2008). *Competent blijven werken in latere loopbaanfasen*. Delft: Eburon.
- Schein, E.H. (1978). *Career dynamics: matching individual and organizational needs*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Tijssen, J.G.L. (1996). *Leren, leeftijd en loopbaanperspectief*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Weggeman, M. (2003). Leren en kennisontwikkeling bij professionals. In: F. Kwakman & B. Overduin, *Professionals en Professionele ontwikkeling*. Schoonhoven: Academic Service.
- Wierdsma, A.F.M. (1999). *Co-creatie van verandering*. Delft: Eburon.
- Wierdsma, A.F.M. & J. Swieringa (2002). *Lerend organiseren. Als meer van hetzelfde niet helpt*. Groningen: Stenfert Kroese.