

Vanuit het idee dat persoonlijke verantwoordelijkheid voor je eigen leerproces een belangrijk vertrekpunt is, werken we de laatste jaren steeds meer met Persoonlijke Ontwikkelingsplannen (POP's). Met die POP's is iets raars aan de hand. Ze worden lang niet altijd uitgevoerd zoals bedoeld, en tóch is het een krachtig instrument. De kracht van POP's ligt namelijk in de voornemens die mensen maken ten aanzien van hun eigen ontwikkeling. Als mensen leervoornemens maken, gaan ze leerkanzen grijpen. Daarmee krijgen kun leerideeën niet alleen concreet vorm in een leerweg, maar dienen ze ook als kracht waarmee de richting en het tempo gaandeweg bepaald wordt tijdens werkgerelateerd leren.

## **De verborgen kracht van POP's**

Anja Doornbos & Jacobien Phaff

### **Inleiding**

Vanuit het idee dat persoonlijke verantwoordelijkheid voor je eigen leerproces een belangrijk vertrekpunt is, werken we de laatste jaren steeds meer met POP's. Met die Persoonlijke Ontwikkelingsplannen is iets vreemds aan de hand. Ze worden lang niet altijd uitgevoerd zoals bedoeld, en tóch is het een krachtig instrument. De kracht van POP's ligt namelijk in de voornemens die mensen maken ten aanzien van hun eigen ontwikkeling. Als mensen leervoornemens maken, gaan ze leerkanzen grijpen. Het gaat dan niet alleen om de leeractiviteiten die je plant in je POP, maar ook om kanzen die zich voordoen op de werkplek, vaak buiten formele leeractiviteiten om. Iemand die zich bijvoorbeeld heeft voorgenomen zijn mentorvaardigheden te versterken, zal veel meer tijd nemen om een jonge collega die met een lastig vraagstuk langskomt even te ondersteunen. Dit gaat op een vanzelfsprekende en vaak onbewuste manier.

We willen in dit artikel de kracht van leervoornemens onderstrepen vanuit gegevens uit een eerder uitgevoerd onderzoek naar werkgerelateerd leren bij de politie (Doornbos, 2006). We vragen ons daarbij af wat er in de politieorganisatie gebeurt aan het organiseren van leerwegen (Van der Krogt, 2007) bij de 'start' en welk effect dat heeft gaandeweg. We hebben een analyse uitgevoerd waarin we de mate van werkgerelateerd leren, dat gaandeweg plaatsvindt, vergeleken tussen mensen die wel en geen POP hebben.

We leggen een praktisch relevant theoretisch kader uit over werkgerelateerd leren. In tweede instantie gaan we op zoek naar hoe de inzichten uit deze analyse en de literatuur kunnen helpen om POP's nóg effectiever in te zetten. Door werkprincipes te formuleren die voor medewerkers te hanteren zijn bij het ontwerpen van hun POP hopen we bij te dragen aan het krachtiger maken van leervoornemens. Of in termen van het leerwegenkader: die losgekoppelde leerwegen helpen te ontwikkelen richting geïntegreerde leerwegen vanaf het moment dat een leeridee ontstaat. We sluiten af met reflectie waarin we de werkprincipes koppelen aan het leerwegenkader.

### **Theorie over werkgerelateerd leren**

In toenemende mate erkennen organisaties dat medewerkers hun bekwaamheden niet alleen ontwikkelen door leren in formele settings. Je versterkt bekwaamheden in interactie met mensen op het werk, dus in de directe werkcontext. Werkgerelateerd leren komt voort uit wat de medewerker doet voor het werk waarbij de medewerker te maken heeft met interactiepartners. Interactiepartners zijn personen met wie je contact hebt en die bijdragen aan je ontwikkeling (Doornbos, Koopmans, Van Eekelen, 2006). Denk bijvoorbeeld aan collega's, leidinggevend, familieleden, vrienden en klanten. In het dagelijks werk wordt veel geleerd door te reageren op problemen en veranderende omstandigheden en door deze te bespreken met elkaar.

Activiteiten waar mensen veel van leren zijn bijvoorbeeld iets aan een ander vragen, discussies voeren, naar de inbreng van een collega luisteren, een nieuwe taak uitvoeren, voorbereiden op

een taak, een nieuwe toepassing uitproberen, terugkijken op een gebeurtenis en daar lering uit trekken, een informeel praatje aanknopen, een collega als rolmodel zien enz.

Werken en leren zijn in de directe werkcontext dus nauw met elkaar verweven. Het gevolg hiervan is dat het leren vaak niet als zodanig wordt herkend. Dat maakt werkgerelateerd leren deels een 'verborgen en onuitgesproken' fenomeen. Daardoor vinden medewerkers het soms lastig of denken er niet aan om in het overleg met hun leidinggevende leerwegen te plannen waarin ook het leerrelevante ervaringen in informele settings bewust worden ingezet om hun leervormen vorm te geven. Zij nemen nauwelijks elementen van werkgerelateerd leren op in hun POP.

Met het onderzoek waarop dit artikel is gebaseerd, willen we bijdragen aan het zichtbaar maken van werkgerelateerd leren zodat medewerkers hun POP's effectiever inzetten. Werkgerelateerd leren maken we zichtbaar aan de hand van een praktisch relevant perspectief. Dit perspectief wordt ten eerste gekenmerkt door terug te kijken op de leeruitkomsten en thema's die voor een medewerker bewust zijn (geworden). Vandaar uit kun je makkelijker terugredeneren naar de momenten en praktijken in het werk die betekenis hebben gehad. De vraag naar wat relevant was en bijdroeg aan een succesvolle ontwikkeling in je bekwaamheden staat centraal. Deze inzichten bieden de mogelijkheid om in toekomstige leerwegen meer aandacht te schenken aan dit soort leermomenten. Het tweede kenmerk van het praktisch relevante perspectief is de herkenbaarheid in activiteiten in de directe werkcontext. De activiteiten in de directe werkcontext zijn altijd sociaal in de zin dat er interactie tussen medewerkers en hun interactiepartners herkenbaar is. Deze interactiepartners kunnen op meerdere manieren bijdragen aan het feit dat een activiteit in de directe werkcontext een leermoment voor de medewerker is. We maken daarom onderscheid naar manieren van werkgerelateerd leren op basis van de ontwikkelingsrelatie tussen de lerende medewerkers en de interactiepartners.

### **Ontwikkelingsrelaties met interactiepartners**

Ontwikkelingsrelaties hebben betrekking op de interactie tussen lerende medewerkers en hun interactiepartners (D'abate, Eddy & Tannenbaum, 2003). Deze relaties kunnen direct of indirect bijdragen aan professionele ontwikkeling van de medewerkers of van beide partners.

- Wanneer de interactie *indirect* bijdraagt aan de leeruitkomsten van medewerkers spreken we van een indirecte ontwikkelingsrelatie in de vorm van individueel leren. Een voorbeeld van individueel leren is het lezen van een boek dat je op een idee brengt of bevestigt in je eigen opvattingen en gedragingen. Een ander voorbeeld is dat mensen voor zichzelf nadenken over een werksituatie die ze hebben meegemaakt waarin er iets gebeurde tussen hen en andere interactiepartners. Door een intern en persoonlijk reflectieproces ontdekken ze wat de situatie voor hen betekent en hoe deze hen kan scherpere in hun eigen bekwaamheden.
- Wanneer de interactie *direct* bijdraagt aan een leeruitkomst van medewerkers spreken we van een directe ontwikkelingsrelatie in de vorm van leren van anderen. Een voorbeeld van leren van anderen is feedback krijgen van je leidinggevende op het werk dat je uitgevoerd hebt. Een ander voorbeeld is dat medewerkers in hun collega een rolmodel zien en aan hun gedrag een voorbeeld nemen om hun eigen handelingsrepertoire uit te breiden of bij te stellen.
- Wanneer de interactie bijdraagt aan leeruitkomsten van *beide* interactiepartners, spreken we van wederzijdse ontwikkelingsrelatie in de vorm van gezamenlijk leren. Voorbeelden van het gezamenlijk leren zijn groepeerbeoordelingen of het discussiëren over een casus en daarover een gemeenschappelijk standpunt formuleren.

Studies naar werkplekleren laten zien dat leren van anderen heel belangrijk is voor je ontwikkeling. In het onderzoek waar we dit artikel op baseren maken we onderscheid tussen verschillende soorten interactiepartners. Deze zijn relevant en herkenbaar binnen de context van

de politieorganisatie waar we het onderzoek uitvoerden, maar ook voor andere organisaties. Interactiepartners bevinden zich binnen en buiten de primaire arbeidsorganisatie. Binnen de arbeidsorganisatie onderscheiden we collega's met meer ervaring, evenveel ervaring en minder ervaring. Het interesseerde ons om te ontdekken van wie je nou eigenlijk geneigd bent om te leren in een hiërarchische organisatie. Buiten de organisatie onderscheiden we buitenstaanders, zoals klanten, samenwerkingspartners, vrienden en familie als interactiepartners. Deze mensen helpen je bijvoorbeeld om te reflecteren en evalueren.

Uitgaande van de ontwikkelingsrelatie en de soorten interactiepartners komen we tot zes manieren werkgerelateerd leren (Doornbos, 2006). Deze staan in Figuur 1.

Ontwikkelingsrelatie	Interactiepartners
Gezamenlijk leren	Allerlei partners
Leren van anderen	Leren van een collega met meer ervaring
	Leren van een collega met evenveel ervaring
	Leren van een collega met minder ervaring
	Leren van buitenstaanders
Individueel leren	Allerlei partners (indirect)

Figuur 1: zes manieren van werkgerelateerd leren

We geven hier drie voorbeelden uit het onderzoek die overeenkomen met de drie soorten ontwikkelingsrelaties:

- 1) Indirecte ontwikkelingsrelatie (individueel leren): “Ik heb mijn eigen functioneren onder de loep genomen en me afgevraagd wat ik er van vond.”
- 2) Directe ontwikkelingsrelatie (leren van collega met meer ervaring): “Ik keek doelbewust naar een ervaren collega om aan hem een voorbeeld te nemen in mijn eigen ontwikkeling.”
- 3) Wederzijdse ontwikkelingsrelatie (gezamenlijk leren): “Door te brainstormen over de aanpak van een gezamenlijk probleem, leerden we toevalligerwijs van elkaar.”

### **Werkgerelateerd binnen de politie**

Binnen de politie is werkgerelateerd leren een belangrijk issue. De Nederlandse politie geeft steeds meer invulling aan de ambitie om leren en werken te integreren. De bedoeling is om voortdurende professionalisering van ‘blauw vakmanschap’ hiermee te stimuleren. Dat zie je aan een opleidingsbestel dat uitblinkt in duaal onderwijs, aan initiatieven van politieregio's om zich te ontwikkelen richting een lerende organisatie en aan de aandacht voor activiteiten en instrumenten die het leren van individuele medewerkers kan bevorderen. Wordt op het niveau van individuele medewerkers leren en werken ook meer geïntegreerd? Meer specifiek: in welke mate maken politiemedewerkers mét leervoornemens gebruik van werkgerelateerd leren? En verschilt dat van politiemedewerkers zónder leervoornemens? We gebruiken gegevens uit het onderzoek van Doornbos (2006) om deze vraag te beantwoorden (zie Kader I voor de onderzoeksopzet).

## Kader I

### Onderzoeksopzet

In 2004 voerden we een vragenlijstonderzoek uit naar manieren van werkgerelateerd leren bij de politie bij tien politiekorpsen in Nederland. Eén van die korpsen was Rotterdam – Rijnmond. De vraag die we met het onderzoek wilden beantwoorden was in welke mate politiemedewerkers informeel leren van hun werk.

In de vragenlijst werden respondenten leergebeurtenissen voorgelegd met de vraag hoe vaak dat voor hen voorkomt, van 0 = nooit tot 6 = elke dag. Deze gebeurtenissen verwijzen naar de zes manieren van informeel leren zoals we die onderscheiden op basis van de ontwikkelingsrelatie en het type interactiepartner (zie Figuur 1).

Van de ongeveer 200 politiemedewerkers uit Rotterdam-Rijnmond die gevraagd zijn mee te doen, hebben er 81 gereageerd door een vragenlijst in te vullen. Deze medewerkers zijn allemaal werkzaam in de basispolitiefunctie (blauw op straat) en hebben minstens 2 jaar werkervaring.

### Onderzoek naar werkgerelateerd leren, POP's en loopbaanafspraken

Als we die gegevens analyseren op de relatie tussen POP's of loopbaanafspraken en werkgerelateerd leren blijkt dat die er inderdaad is: mensen mét een POP of loopbaanafspraken leren meer van hun werk dan mensen zonder POP of loopbaanafspraken. In onderstaande tabellen vergelijken we politiemedewerkers mét en zonder persoonlijk ontwikkelingsplan en politiemedewerkers mét en zonder loopbaanafspraken op de mate waarin ze werkgerelateerd leren.

	Mét loopbaanafspraken			Zonder loopbaanafspraken		
	<i>N</i>	<i>Gemiddelde</i>	<i>Standaard dev.</i>	<i>N</i>	<i>Gemiddelde</i>	<i>Standaard dev.</i>
Gezamenlijk leren	21	3.10	1.19	60	2.71	1.12
Leren van een collega met meer ervaring	22	<b>2.98</b>	1.09	58	<b>2.44</b>	1.05
Leren van een collega met evenveel ervaring	23	2.93	1.11	57	2.50	.93
Leren van een collega met minder ervaring	22	<b>2.54</b>	.96	60	<b>1.94</b>	.91
Leren van buitenstaanders	22	<b>2.76</b>	1.31	60	<b>2.09</b>	.89
Individueel leren	21	2.68	1.15	59	2.33	1.31

Tabel 1: werkgerelateerd leren van politiemedewerkers met en zonder loopbaanafspraken

Wanneer we onderzoeken of de gemiddelde scores op de zes manieren van werkgerelateerd leren aan elkaar gelijk zijn, zien we dat dat voor drie van de zes niet het geval is. Politiemedewerkers mét loopbaanafspraken leren meer van buitenstaanders ( $F=7.12$ ,  $\alpha=.01$ ), van collega's met meer ervaring ( $F=4.16$ ,  $\alpha=.05$ ) en collega's met minder ervaring ( $F=5.72$ ,  $\alpha=.01$ ) dan politiemedewerkers zonder loopbaanafspraken.

Hetzelfde fenomeen zien we nog sterker terug bij politiemedewerkers met en zonder persoonlijk ontwikkelingsplan.

	Mét persoonlijk ontwikkelingsplan			Zonder persoonlijk ontwikkelingsplan		
	N	Gemiddelde	Standaard dev.	N	Gemiddelde	Standaard dev.
Gezamenlijk leren	21	<b>3.32</b>	1.27	60	<b>2.63</b>	1.07
Leren van een collega met meer ervaring	20	<b>3.23</b>	1.12	60	<b>2.38</b>	1.00
Leren van een collega met evenveel ervaring	22	<b>3.22</b>	.94	58	<b>2.40</b>	.93
Leren van een collega met minder ervaring	22	<b>2.64</b>	1.00	60	<b>1.92</b>	.87
Leren van buitenstaanders	22	<b>2.87</b>	1.15	60	<b>2.05</b>	.93
Individueel leren	21	<b>3.17</b>	1.32	59	<b>2.15</b>	1.04

Tabel 2: werkgerelateerd leren van politiemedewerkers met en zonder persoonlijk ontwikkelingsplan

Politiemedewerkers mét een persoonlijk ontwikkelingsplan leren meer volgens álle zes manieren van werkgerelateerd leren dan politiemedewerkers zonder een persoonlijk ontwikkelingsplan.

Dit gegeven maakt ons nieuwsgierig naar de voornemens en gang van zaken rondom het jaargesprek waarin het POP en de loopbaanafspraken aan de orde komen bij Rotterdam-Rijnmond. De vraag die centraal staat is wat de leervoornemens in een POP of in loopbaanafspraken krachtig maakt zodat mensen meer werkgerelateerd leren. We hebben een kort gesprek met districtchef André Krak, en halen daar drie elementen uit die werkzaam zijn. Ten eerste staan de leervoornemens niet op zichzelf. Het is gekoppeld aan de te behalen resultaten en het huidige functioneren. De redenering daarachter is, dat je eerst verkent wat je de komende tijd wilt gaan doen, wat je wilt bereiken en wat daarvoor nodig is. Pas als je de taken helder hebt, weet je wat je wilt leren en op welk gebied. *Doordat je leervoornemens in dienst staan van wat je tot stand wilt brengen in je werk, zijn mensen meer alert om in het werk ook de leermomenten op te pakken die daaraan bijdragen.* Een voorbeeld is dat een agent zichzelf voorneemt om door te groeien naar wijkagent. Daartoe zijn cursussen beschikbaar. Tegelijkertijd zoekt deze agent mogelijkheden om met een ervaren collega diensten te plannen om mee te kijken en te leren.

Het tweede element dat leervoornemens krachtig maakt voor werkgerelateerd leren, is dat de te behalen resultaten vastgesteld worden op grond van de doelstellingen uit o.a. de jaar(werk)plannen van district, dienst, afdeling en/of team. *Er is een verbinding tussen de individuele leervoornemens en de gemeenschappelijke teamdoelen.* Een voorbeeld hiervan is, dat een politiemedewerker zich meer wilde gaan inspannen voor een veilige school in de buurt. Daartoe wilde hij graag pedagogisch didactische competenties ontwikkelen om met de leerlingen te kunnen werken. Doordat dit voornemen aansloot bij het teamdoel om je als politie meer te richten op de externe partners, kreeg hij daartoe alle ruimte. Tegelijkertijd leert hij van en met docenten door het oppakken van dit project en samen te verkennen wat nodig is voor de school. De docenten en leerlingen zijn daarmee voor hem interactiepartners in werkgerelateerd leren.

Het derde element dat leervoornemens krachtig maakt voor werkgerelateerd leren is dat de *bekwaamheden zowel binnen als buiten de context van het werk ontwikkeld kunnen worden en relevant zijn.* Zonder dat hier altijd expliciet rekening mee wordt gehouden in het jaargesprek, blijkt dit wel een relevant en krachtig kenmerk is van een voornemen dat verwezenlijkt wordt. Een voorbeeld van een bekwaamheid die binnen en buiten de context van het werk relevant is, is leiding geven op een zodanige manier dat mensen zelf in beweging komen. Een leidinggevende die sinds kort in die functie werkzaam is, wilde deze bekwaamheid meer ontwikkelen. Daartoe volgde hij een leergang. Tegelijkertijd kocht hij een hond, een husky. Deze hond bleek niet van bevelen te houden en ging absoluut niet luisteren als je hem commandeerde. Hij experimenteerde met een andere aanpak om de hond te verleiden naar hem te luisteren. Door het positieve effect dat dit had, is hij hier ook mee gaan experimenteren bij zijn collega's aan wie hij leiding geeft. Dit

voorbeeld laat zien dat zowel in de werkcontext, als privé het ontwikkelen van deze bekwaamheid loont. Deze drie elementen laten zien wat de leervoornemens in een POP of in loopbaanafspraken krachtig maakt zodat mensen meer werkgerelateerd leren: 1) ze zijn gekoppeld aan het werk en doen er echt toe, ze zijn verbonden aan teamdoelstellingen en ze zijn zowel van belang binnen als buiten het werk.

### **Implicaties van het onderzoek: krachtige leervoornemens maken**

De inzichten uit de analyse van de casus van de politie Rotterdam-Rijnmond kunnen helpen om leervoornemens nog effectiever in te zetten. We richten onze aandacht op de kwaliteit van de leervoornemens en de plek die werkgerelateerde leeractiviteiten van meet af aan in nemen bij het ontwerpen van de leerweg (van der Krogt, 2007). We onderscheiden vijf werkprincipes die hierbij helpen. De eerste drie baseren we rechtstreeks op de casus van de politie Rotterdam-Rijnmond en de andere twee zijn in onze ogen aanvullend vanuit de literatuur en met name gericht op de rollen die interactiepartners om je heen spelen in het bewandelen van de leerwegen en voor kortere of langere tijd je weggenoten zijn.

#### **1. Leren is aandacht geven aan wat er écht toe doet.**

Vanuit het huidige functioneren en de gewenste resultaten wordt, samen met anderen, vastgesteld waar de wens om te ontwikkelen naar uit gaat. Pas als de taken helder zijn en de competenties die de medewerker nodig heeft duidelijk naar voren komen, kan deze exact vaststellen wat hij wil leren en op welk gebied (zie ook het voorbeeld van de casus bij de politie). Alles staat of valt met die analyse (Higson & Wilson, 1995). Hierin moet ook duidelijk worden wat de verwachte resultaten zijn. Oftewel; Waarom is het zo belangrijk dat de medewerker bepaalde competenties gaat ontwikkelen? Wat betekent het voor de organisatie? En wat betekent het voor de persoonlijke ontwikkeling als de medewerker deze competenties vergroot?

Het helpt daarbij om de verwachtingen, het doel, de inhoud en het proces helder te formuleren (Higson & Wilson, 1995). Wat er écht toe doet is helder uit te leggen (denk aan de SMARTi - Specifiek, Meetbaar, Actief, Resultaatgericht, Tijd, Inspirerend). Op deze manier houdt de medewerker het overzicht. Je zou bijvoorbeeld niet meer dan drie leervoornemens kunnen vaststellen die je wilt versterken.

#### **2. Leren doe je in dienst van jezelf en in verbinding met organisatiedoelen.**

Dat betekent dat de lerende zich inzet voor wat hij zélf graag wil bereiken en dat dit tevens bijdraagt aan gemeenschappelijke doelen. Je leervoornemens liggen in het verlengde van de organisatiedoelstellingen (zie ook het voorbeeld uit de casus van de politie). Over het algemeen kun je niet aannemen dat bekwaamheden die relevant zijn voor een organisatie automatisch door medewerkers als relevant worden beschouwd, zodat ze deze wensen te ontwikkelen. Het is dus van groot belang de spanning tussen organisatie en individuele doelen te herkennen en op te lossen. Op het moment dat dit lukt, is de leerweg zowel vruchtbaar voor de medewerker en ook voor de organisatie. De organisatie krijgt hierdoor ook de investering in de werknemer terug door betere werkresultaten.

#### **3. Leren loont in verbonden contexten.**

Er is een balans tussen werk en privé en dat houdt in dat de leervoornemens zowel passen in het privé-leven als in de werkcontext. In contact met interactiepartners in deze verschillende contexten blijf je je ontwikkelen volgens voornemen (zie ook het voorbeeld uit de casus bij de politie). Op het moment dat je leervoornemens lijnrecht tegenover de behoeften staan die een medewerker heeft ten aanzien van het privé-leven, ontstaat een spanningsveld wat stress oplevert en het leren negatief beïnvloedt. Tijdens het bewandelen van de voorgenomen

leerweg is het belangrijk om steeds weer de vraag te stellen of deze in balans is met het persoonlijk leven. Hiertoe stel je voortdurend de volgende vragen: Heb ik bij deze ontwikkeling baat in meerder contexten van mijn leven? Moet ik een stap terugnemen? Kan ik een stap harder lopen? Ben ik nog op de goede weg of moet ik een andere richting inslaan? Deze vragen komen steeds terug om de balans tussen werk, leren en privé te behouden.

#### **4. Leren betekent verantwoordelijkheid geven en nemen.**

De lerende ervaart eigenaarschap van zijn leervoornemens en krijgt ruimte van de leidinggevende. De lerende ziet en creëert ruimte waardoor hij zelf (mede)vormgever is van zijn leerweg. Dit eigenaarschap is een absolute voorwaarde voor een succesvolle leerweg (Tamkin, 1996). Hierdoor wordt namelijk een plan opgezet, gedreven door eigen verlangens en behoeften. Het POP raakt aan je eigen identiteit en voelt als iets dat bij je hoort. Omdat een krachtig POP zo passend is zullen medewerkers sterk gemotiveerd zijn deze te volgen en met succes te volbrengen. Aan de hand van je leervoornemens creëer je samen niet alleen formele leersituaties maar ook werkgerelateerde leermomenten. De formele leersituaties passen bij de wensen van de medewerker, waardoor deze makkelijk in staat is om het geleerde te implementeren in de praktijk (Higson & Wilson, 1995). Een voorbeeld hiervan bij de politie is dat politiemedewerkers die door willen groeien naar een leidinggevende functie liever buiten de politieorganisatie een leergang willen volgen dan daarbinnen. Het kracht van de vrijheid die de leidinggevende daarin geeft en de verantwoordelijkheid die de medewerker daarin neemt is dat de medewerker de leergang met succes afrond en zijn bekwaamheden heeft uitgebreid.

#### **5. Leren is rechtvaardig en 'rechtplichtig'.**

Het gevoel van rechtvaardigheid ontstaat bij een medewerker als een persoonlijke leerweg onderdeel is van de organisatiecultuur. Het moet duidelijk zijn dat iedereen, vanaf de werkvloer tot raad van bestuur een POP heeft en zich inzet voor zijn ontwikkeling. Het is ook 'rechtplichtig' in de zin dat je oog hebt voor waar je kunt bijdragen aan het ontwikkelen van de ander. Het is een herkenbaar aspect in de cultuur om te leren en elkaar te ondersteunen. Op deze manier wordt het leerplan algemeen gedachtegoed en ervaren mensen het als normaal dat ze werken aan hun ontwikkeling. Je zou bijvoorbeeld onderlinge support groepjes op kunnen richten. Binnen deze support groepjes is het gebruikelijk dat je elkaar aanspreekt op je leervoornemens, en elkaar ondersteunt ook in het dagelijks werk.

### **Discussie: leerwegen organiseren met de verborgen kracht**

Het onderzoek heeft laten zien, dat leervoornemens in de vorm van POP's of loopbaanafspraken bij de het politiekorps samen gaan met meer werkgerelateerd leren. Dit gegeven onderstreept de kern van leerwegcreatie: medewerkers doen vanuit een krachtige start (leeridee) leerrelevante ervaringen op en verbinden die met elkaar in hun leerwegen zodat zij hun professionele ontwikkeling richting geven. De theoretische verkenning rondom het organiseren van leerwegen van Van de Krogt, krijgt met deze empirische bevestiging en praktische uitwerking handen en voeten voor medewerkers zelf. De bruikbaarheid zit hem dan met name in de combinatie van twee manieren van leerwegcreatie; de kracht van een goed leeridee dat gecombineerd wordt met gaandeweg werkgerelateerd leren op grond van problemen die je tegen komt in je werk, maakt dat medewerkers zich professioneel ontwikkelen.

De vijf werkprincipes helpen de medewerker om goede voornemens te maken en daarmee zijn leerweg te organiseren op basis van een krachtige start. De ervaringen die de medewerker opdoet zijn niet langer alleen ongericht, maar worden systematischer naar mate het leeridee meer aandacht krijgt in het werk en daarmee sturing geeft. Het leeridee ontwikkelt zich tot een leidraad (Van der Krogt, 2007). Juist doordat een leeridee eenvoudig kan zijn vanuit wat er écht toe doet

(zie principe 1), geeft het medewerkers kansen om hun losgekoppelde leerwegen te organiseren zodat meer geïntegreerde leerwegen ontstaan.

De werkprincipes helpen de medewerker ook om bij de start van de leerweg invloed te nemen op de richting. Van der Krogt (2007) benoemde de onbalans tussen werk, loopbaan en persoonlijke ontwikkeling die kan ontstaan bij leerwegcreatie. Door bij de start aandacht te schenken aan de vraag hoe leren loont in verschillende contexten (zie principe 3), kan de medewerker besturingsproblemen voorkomen. Sterker nog, hij kan zelf meer invloed nemen op wat hij zelf belangrijk vindt.

De werkprincipes helpen tot slot ook om een leerwegstrategie in verbinding met anderen uit te zetten. Met werkprincipe 5 geven we aan dat hoe meer medewerkers zelf expliciet zijn over hun leerideeën, hoe groter de kans is dat anderen ook geïnteresseerd raken en zich op kunnen stellen als interactiepartner in hetzelfde thema.

Kortom: als mensen leervoornemens maken, gaan ze leerkansen grijpen. Daarmee krijgen kun leerideeën niet alleen concreet vorm in een leerweg, maar dienen ze ook als kracht waarmee de richting en het tempo gaandeweg bepaald wordt tijdens werkgerelateerd leren.

## Literatuur

D'abate, C., Eddy E.R. & Tannenbaum, S. I. (2003). *What's in a name? A literature based approach to understanding mentoring and coaching, and other constructs that describe developmental interactions.*

Human Resource Development Review, 2 (4), 360-384.

Doornbos, A.J., Van Eekelen, I. Koopmans, H. (2006). *Learning in interactive work situations: it takes two to tango, why not invite both partners to dance?* Human Resource Development Quarterly, 17, 135-158.

Doornbos, A.J. (2006). *Work-related learning at the Dutch police force.* Proefschrift, Apeldoorn, Politieacademie.

Higson, M., & Wilson, J. P. (1995). Implementing personal development plans: a model for trainers, managers and supervisors. *Industrial and Commercial Training*, 27, 25-29.

Tamkins, P. (1996). Practical implications for personal development plans. *Management Development Review*, 9, 32-36.

Van der Krogt, F. (2007). *Leerwegen creëren in organisaties.* Develop 2007-2, p. 10.