

Fontys Hogeschool HRM en Psychologie

Van werkplek naar leerplek die wérkt

Een innovatieve interventie over leren tijdens het werk,
van het werk

Lisa van Schaick
14-4-2023



Een rapport met toelichting over de interventie aangaande het onderwerp werkplekleren in een gemeentelijke organisatie. Uitgevoerd aan de hand van de Design Thinking methode. In samenwerking met de ontwikkelspecialisten van de Gemeente Eindhoven.

Afstudeerscriptie

Van werkplek naar leerplek die werkt – een innovatief interventierapport over leren tijdens het werk, van het werk.

Studentnummer: 3901956

Instituut: Fontys Hogescholen

Opleiding: Human Resource Management

Stagebegeleiders: Marianne van Limpt en Adriaan de Boer

Interventiebegeleider: Joep Verhaar

Uitgevoerd bij: Gemeente Eindhoven

Voorwoord

Beste lezer,

Voor je ligt mijn afstudeerscriptie. Het is een innovatief interventierapport uitgevoerd bij de Gemeente Eindhoven. Tevens is dit het laatste rapport dat ik als HRM-student aan de Fontys ga schrijven. Met dit rapport kijk ik terug op vier bijzondere en leerzame jaren op de opleiding. Het waren gekke jaren; ik kwam hier na de havo als 17-jarige binnen. Na 9 maanden kwam de pandemie die ervoor zorgde dat ik het grootste deel van mijn studententijd in mijn kamer achter mijn laptop door zou brengen.

In die pandemie kreeg ik de kans om 6 maanden naar het buitenland te gaan en toen ik na 3 jaar voor het eerst het Mollergebouw binnenliep, was ik laatstejaarsstudent. Het zijn jaren geweest waar flexibiliteit en wendbaarheid werd gevraagd van mij als student en hier heb ik gehoor aan gegeven. Alleen was mij dat nooit gelukt. Met dank aan mijn ouders, vriend, vrienden, familie, (stage)begeleiders heb ik een ontzettend fijne studententijd gehad met mooie én zware leermomenten die het zeker waard zijn.

Ook was zonder hen dit rapport niet tot stand gekomen. Met speciale dank aan Joep Verhaar en Anouk Schul, voor de begeleiding, de feedback en alle hulp. Dit was een nieuw concept en zonder jullie had dit er niet gestaan. Met dank aan Adriaan de Boer en Marianne van Limpt, voor de warme, fijne en leerzame begeleiding tijdens mijn stage en het creëren van dit rapport. Met dank aan mijn ouders, die altijd klaar zaten aan de keukentafel om mee te denken. Met dank aan iedereen die naar me heeft geluisterd, heeft meegelezen en meegedacht. Dank voor jullie hulp.

En dank voor de afgelopen vier jaar.

Voor nu en voor de laatste keer: veel leesplezier.

Lisa

Samenvatting

In dit rapport is de interventie die is uitgevoerd voor de Gemeente Eindhoven beschreven. De interventie heeft als doel om werkpleklers een plek te geven in de organisatie. De interventie is vormgegeven aan de hand van de stappen van Design Thinking. Waarbij stap één *Empathize* voltooid werd tijdens het projectvoorstel. In dit rapport zijn de stappen twee tot en met zes beschreven. In de inleiding werd duidelijk dat leren en ontwikkelen op de werkplek een maatschappelijk vraagstuk is dat onder andere gedefinieerd wordt door krapte op de arbeidsmarkt en snelle technologische ontwikkelingen. Voor ambtenaren komt hier nog bij dat zij een polariserende maatschappij moeten bedienen enerzijds en taken die door het Rijk opgelegd worden anderzijds moeten uitvoeren. Zij staan voor een complexe taak. Dit alles laat zien dat een formeel strategisch ingericht leerproces niet meer genoeg is om ambtenaren up-to-date kennis aan te bieden. Werken en leren moeten als één proces worden gezien. Aan de Gemeente Eindhoven en de ontwikkelspecialisten die hiervoor aan de lat staan om een passende oplossing te vinden. Hier hoort de volgende ontwerpvrage bij: *Hoe kunnen leerinterventies worden ingezet om kennis en vaardigheden over werkpleklers te vergroten bij de medewerkers zodat zij minder werkstress ervaren?* Hiermee is de tweede stap van Design Thinking *Define* doorlopen.

Tijdens de derde fase van Design Thinking *Ideate* zijn er met de verschillende belanghebbende zoveel mogelijk ideeën bedacht met betrekking tot een passende interventie, voor zowel de organisatie, de medewerker en de ontwerper. Om de verschillende mogelijkheden scherper en realistischer uit te werken is er teruggegrepen op de theorie. Theorie over leren en ontwikkelen in het werk (o.a. Kessels en Poell, 2011) is aan bod gekomen, net als theorie die vormgeeft aan de gedragsverandering die met de interventie in gang wordt gezet (o.a. Azjen, 1991). Aan het eind van deze fase is er een *prototype* uitgerold: het *Leerlab*.

De interventie is *getest* met vijf bestuursassistenten van de Gemeente Eindhoven en is een interactieve manier om nieuwe kennis op te doen en vooral kennis te delen met collega's over dagelijkse werkpraktijken.

Aan de hand van het evaluatiemodel van Kirkpatrick (2006) is teruggekeken naar de interventie. Door verschillende metingen voor en na de interventie is er een resultatenanalyse uiteengezet in dit rapport.

Uit de resultaten blijkt dat op korte termijn de interventie bijdraagt aan de kennis en vaardigheden over werkpleklers en het toepassen van werkpleklers op dagelijkse werkzaamheden. Op middellange termijn kan voorzichtig worden gesteld dat de interventie bijdraagt aan de gewenste gedragsverandering om het werk en leren te integreren en dat de interventie bijdraagt aan het verminderen van werkstress. Echter is deze meting niet volledig door het korte tijdspad van dit rapport. Voor de implementatie is belangrijk dat acties opgenomen worden in het takenpakket van de desbetreffende verantwoordelijke. Hiertoe is een draaiboek opgesteld.

Al met al kan de interventie *Leerlab* worden ingezet om kennis en vaardigheden over werkpleklers te vergroten bij de medewerkers. Met een korte terugblik op het rapport wordt er gereflecteerd en zijn de kwaliteiten en valkuilen van de interventie beschreven. Door de interventie continu te verbeteren kunnen de stappen *Test* en *Evaluate* van Design Thinking opnieuw worden doorlopen.

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Samenvatting	3
1. Inleiding	7
1.1 Aanleiding	7
1.2 Afbakening	8
1.3 De effecten van werkpleklers	8
1.4 Praktische relevantie	9
1.5 Organisatie omschrijving	9
1.6 De rol van de ontwikkelspecialist	11
1.7 Conclusie	12
1.8 Probleemstelling	12
1.9 Interventie opzet	13
1.10 Uitkomsten, effecten en bestemming	13
1.11 Leeswijzer	14
2. Verantwoordingsproces	15
2.1 Belanghebbende	15
2.1.1 <i>Behoeftte uitvraag</i>	16
2.1.2 <i>Brainstorm</i>	16
2.2 Setting en groep	17
2.3 Ontwerpaanpak	18
2.4 Modellen voor de interventie	19
2.4.1 <i>Breinprincipes van van Dinteren</i>	19
2.4.2 <i>Vierstaps-leermodel van Maslow</i>	20
2.4.3 <i>Theorie van gepland gedrag van Azjen</i>	21
2.4.4 <i>Sociale leertheorie van Bandura</i>	22
2.4.5 <i>Taxonomie van Bloom</i>	23
2.5 Doel	24
2.6 Samenvatting	24
3. Prototype	25
3.1 Inleiding	25
3.2 Prototype 0: <i>de learnshop</i>	26
3.2.1 <i>De werkplekwaaier</i>	27
3.3 De interventie	27
3.3.1 <i>Introductie en kenniscomponenten 1 en 2</i>	27
3.3.2 <i>Kenniscomponent 3</i>	27
3.3.3 <i>Vaardigheid 1 en 2</i>	28
3.3.4 <i>Vaardigheid 3</i>	28
3.3.5 <i>Afsluiting</i>	28
3.4 Ontwerpkeuzes	28
3.4.1 <i>Uitvoering interventie</i>	29



3.4.2	<i>Deelnemers</i>	30
3.5	Implementatieproces	30
3.6	Prototype 1.0: <i>Team Leerlab sessie</i>	32
3.7	De interventie	32
3.7.1	<i>Introductie en kenniscomponenten 1 en 2: kennis over individueel leren en gezamenlijk leren in een werkomgeving</i>	34
3.7.2	<i>Kenniscomponent 3: vakinhoudelijk kennis die in verband staan met organisatiecompetenties</i>	35
3.7.3	<i>Vaardigheid 1 en 2: reflectieve vaardigheden, communicatieve en sociale vaardigheden</i>	35
3.7.4	<i>Vaardigheid 3: samenwerkingsvaardigheden</i>	36
3.7.5	<i>Casussen bespreken</i>	37
3.7.6	<i>Afsluiting</i>	37
3.8	Samenvatting	37
4.	Methodologie	38
4.1	Inleiding	38
4.2	Evalueren van de interventie: evaluatiemodel van Kirkpatrick	38
4.3	Metten op niveau 1: reactie	40
4.4	Metten op niveau 2: leren	42
4.4.1	<i>De eerste meting op niveau 2: leren</i>	42
4.4.2	<i>De tweede meting op niveau 2: leren</i>	44
4.5	Metten op niveau 3: gedrag	46
4.6	Metten op niveau 4: resultaten	50
4.7	Soort evaluatie	51
4.8	Dataverzamelingsmethode	51
4.9	Datakenmerken	52
4.10	Betrouwbaarheid en validiteit	52
5.	Resultaten	54
5.1	Terugblik evaluatiefase	54
5.1	Resultaten niveau 1: reactie	54
5.1.1	<i>Verwachtingen</i>	55
5.1.2	<i>Inhoud</i>	55
5.1.3	<i>Begeleiding</i>	56
5.1.4	<i>Ondersteunend materiaal</i>	57
5.1.5	<i>Sfeer</i>	57
5.1.6	<i>Samenvatting ervaringen</i>	57
5.2	Resultaten niveau 2	58
5.2.1	<i>Kennis</i>	59
5.2.2	<i>Vaardigheden</i>	61
5.2.3	<i>Samenvatting resultaten</i>	65
5.3	Resultaten niveau 3: gedrag	65
5.3.1	<i>Kennis en vaardigheden</i>	67

5.3.2	<i>Werkstress</i>	68
5.3.3	<i>Gedragsverandering</i>	71
5.3.4	<i>Samenvatting resultaten niveau 3</i>	75
6.	Conclusie	76
6.1	Vooronderzoek	76
6.2	Deelconclusie niveau 1: reactie	77
6.3	Deelconclusie niveau 2: leren	78
6.3.1	<i>Kennis</i>	78
6.3.2	<i>Vaardigheden</i>	78
6.4	Deelconclusie niveau 3: gedrag	79
6.5	Eindconclusie	81
7.	Discussie en borging	82
7.1	Inhoud en vormgeving van de interventie	82
7.2	Test- en evaluatiefase	85
7.2.1	<i>Meting niveau 1: reactie</i>	86
7.2.2	<i>Meting op niveau 2</i>	90
7.2.3	<i>Meting op niveau 3</i>	91
7.2.4	<i>Meting op niveau 4</i>	91
7.3	Innovatieve waarde	92
7.4	Borging en implementatie	94
8.	Bronnenlijst	99
	Bijlage	103
	Bijlage 1 - Mail naar medewerkers voorafgaand aan de 0-meting	103
	Bijlage 2 - Vragenlijst voor behoefte uitvraag	103
	Bijlage 3 – Wervingsmail voor interventie	103
	Bijlage 4 – Informatie mail 1 interventie	104
	Bijlage 5 – Draaiboek	104
	Bijlage 6 – Leerlab Magazine	104
	Bijlage 7 – Vragen direct na de interventie	105
	Bijlage 8 – Vragenlijst op niveau 2 en 3 van Kirkpatrick. Voor de interventie	105
	Bijlage 9 – Vragenlijst niveau 2: leren. Direct na de interventie	106
	Bijlage 10 – Vragenlijst niveau 3: gedrag. Drie maanden na de interventie	107
	Bijlage 10– Resultaten evaluatie niveau 2	108
	Bijlage 11 – Resultaten evaluatie niveau 3	2
	Bijlage 12 – Vragen met betrekking tot de breinprincipes van van Dinteren. Evaluatiemeting	4
	Bijlage 13 - Vragen met betrekking tot de sociale leertheorie van Bandura	5
	Bijlage 15 – Verbeterde reactiemeting	5

1. Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de interventie ingeleid en wordt er invulling gegeven aan de tweede stap van de Design Thinking methode: Define. De aanleiding van de interventie wordt beschreven. De Gemeente Eindhoven en de externe en interne vraagstukken met betrekking tot leren en ontwikkelen komen aan bod. Daarnaast wordt het probleem en de ontwerpvraag beschreven. Het hoofdstuk sluit af met de gewenste uitkomst, effect en bestemming van de interventie en de leeswijzer.

1.1 Aanleiding

De inhoud van werk verandert structureel. De routinematige arbeid wordt grotendeels overgenomen door de technologie en reproductieve arbeid sterft langzaam uit. Daarvoor in de plaats komt kennisarbeid, werk dat vraagt om het relateren en interpreteren van informatie om nieuwe vraagstukken die zich voordoen in het werk, samen met andere te kunnen oplossen. Kennisarbeid zet leerprocessen centraal. Deze leerprocessen zorgen ervoor dat medewerkers kennis kunnen genereren en toepassen (Kessels & Poell, 2011).

De vraag naar verbetering van processen, producten en diensten groeit. Onderzoek (Kessels, 1995, 1996; Keursten & Verdonschot, 2006; Stam, 2007) heeft aangetoond dat het verspreiden van kennis via top-down structuren niet voldoende is. Dit komt doordat er veel kennis zit in gebruikte technologie en het stimuleren van de toepassing van deze kennis lastig is vanaf hogerop. Organisaties hebben daarom behoefte aan een proces dat kennisproductiviteit faciliteert (Kessels, 1995, 1996; Keursten & Verdonschot, 2006; Stam, 2007). Door opleidingen aan te bieden aan medewerkers en leren onderdeel te maken van de organisatiecultuur kan dit worden gerealiseerd.

Doordat dit maatschappij breed zichtbaar is neemt de vraag naar flexibele en competente werknemers alleen maar toe. Leren en werken zijn vanaf nu onlosmakelijk met elkaar verbonden. Opleiden wordt meer dan een voorbereiding op toekomstig of bestaand werk. Leren wordt een direct gevolg én een onderdeel van het werk.

Door bovengenoemde oorzaken wordt het werk een primaire bron om te leren (Kessels & Poell, 2011).

Organisaties moeten zich herindelen om een omgeving te creëren waarin medewerkers constant worden uitgedaagd om vraagstukken aan te nemen die passen bij hun motivatie en waarin ze opgedane kennis en vaardigheden kunnen toepassen in hun dagelijkse werkzaamheden. Dit is door onderzoek bevestigd in zowel 1999 (Keursten) als in 2020 (HRcommunity). Ook vanuit de arbeidspopulatie bestaat een relevante vraag naar leren. Het niet leren zorgt ervoor dat werknemers stil blijven staan en uiteindelijk economisch onaantrekkelijk worden. De professionals van vandaag zijn zich hiervan bewust en zoeken naar een inspirerende werkomgeving die de mogelijkheid biedt om te blijven leren en groeien (Methorst & Van Wijngaarden, 2004). De Gemeente Eindhoven kampt met de vraag hoe en op wat voor manier ruimte te geven aan de werk-leeromgeving. Deze kwestie wordt later uitgelicht.

1.2 Afbakening

Medewerkers enkel om de zoveel jaar belasten met een nieuwe opleiding dekt niet meer de lading. De nieuwe kenniseconomie zet ontwikkeling van medewerkers centraal en vraagt om constant leren. Op en van het werk. Met andere woorden: **werkplekleren** (Kessels & Poell, 2011).

Leren op het werk (Streumer, 2010), work-based learning (WBL) (Brennan & Little, 1996), learning on the job (Stevens, 2005), 70% leren (Lombardo & Eichinger 1996), werkplekleren (Kessels & Poell, 2011). Het zijn allemaal vormen van informeel leren en paraplu begrippen waar volgens verschillende onderzoekers verschillende facetten onder vallen. In dit rapport wordt werkplekleren als volgt gedefinieerd: *‘werkplekleren is een manier van leren die vertrekt bij de lerende die zicht heeft op en verantwoordelijk is voor zijn ontwikkeling in de werkpraktijk, waarbij zelfgekozen werksituaties in een sociaal en betekenisvol leerproces worden omgezet naar leersituaties, op een manier die aansluit bij zijn beleavingswereld, met als resultaat dat hij in staat is om individueel en in teamverband beter te presteren in zijn werkpraktijk’* (Baeten, 2018, p. 457). Met andere woorden is werkplekleren het leren dat buiten de geschoolde activiteiten plaatsvindt, wordt geïnitieerd door de lerende en leert van en tijdens het werk en op een informele manier informatie op te doen en te delen. Reflectie is hiervoor een minimale conditie, omdat ieder moment tijdens het werk voor de medewerkers een aanleiding kan vormen om stil te staan bij de werksituatie (Baeten, 2018).

Er zijn een aantal kenmerken van werkplekleren waar een groot deel van de onderzoekers consensus over hebben bereikt. Ook deze zullen worden aangehouden in dit rapport:

- Werkplekleren verwijst naar leerprocessen in een specifieke organisatorische context die leiden tot de ontwikkeling van individuele vaardigheden als een geïntegreerde set van kennis, vaardigheden en attitudes (Poortman 2007).
- Werkplekleren omvat individueel leren, leren in groep/groep en leren in organisaties (Baeten, 2018).
- Er kunnen verschillende soorten werkplekleren worden onderscheiden volgens de graad van meesterschap en meesterschap van de leerling (Eraut, 2000).
- Het leerproces bij werkplekleren is gerelateerd aan de situatie: het speelt zich in elke nieuwe situatie anders af (Lave & Wenger, 1991).
- Leren op de werkplek is betekenisvol leren, wat impliceert dat leren subjectief van aard is en dat lerende hun eigen ontwikkeling construeren (Baeten, 2018).

1.3 De effecten van werkplekleren

Een belangrijk thema is de opbrengst van werkplekleren. Waarom organisaties hier mee aan de slag moeten wordt duidelijker, maar wat levert het voor de organisatie en het individu op? Twee effecten worden geschetst door Streumer (2010). Hij noemt dit het *knowing how* en *knowing that* principe. De eerste gaat over proceskennis ‘de verschillende processen die horen bij het handelingsrepertoire van een vakman, tegenwoordig benoemt als competenties. Hoe bekwaam is de vakman?’ Het *knowing that* gaat over de vakkennis van een medewerker. De kennis die nodig is om competent, bekwaam gedrag te kunnen vertonen in het werk. Dit zijn volgens Streumer belangrijke opbrengsten die in het reguliere onderwijs niet of nauwelijks te realiseren zijn. Voor de organisatie gaan deze principes ook op. Het *knowing how* gaat in dit geval meer over de wijze waarop proceskennis in groepen en op organisatieniveau verlopen. Het *knowing that* op organisatieniveau gaat over het ‘onafhankelijke’ kennisrepertoire zodat

een organisatie kan blijven functioneren, ook als de kennis van het individu verdwijnt (Streumer, 2010).

Daarnaast beweren Mooijman, Rijken & van Dam (2018) als effect van werkplekleren een toenemende mate van vitaliteit te zien als werkplekleren goed wordt toegepast. Leren wordt inspirerend en verschuift weer naar het middelpunt van de dagelijkse activiteiten (Mooijman, Rijken & van Dam 2018). Nieuw onderzoek laat zien dat het effect verder reikt dan alleen vitaliteit. Leren heeft een positief effect op de duurzame inzetbaarheid van medewerkers. Het gaat bij duurzame inzetbaarheid hier over werkvermogen, vitaliteit en employability (Veldhuizen, 2015). Een toevoeging hieraan gaat over het innovatievermogen van medewerkers, het feit dat medewerkers kunnen innoveren zou ook kunnen bijdrage aan employability en dus aan de duurzame inzetbaarheid van de medewerker.

1.4 Praktische relevantie

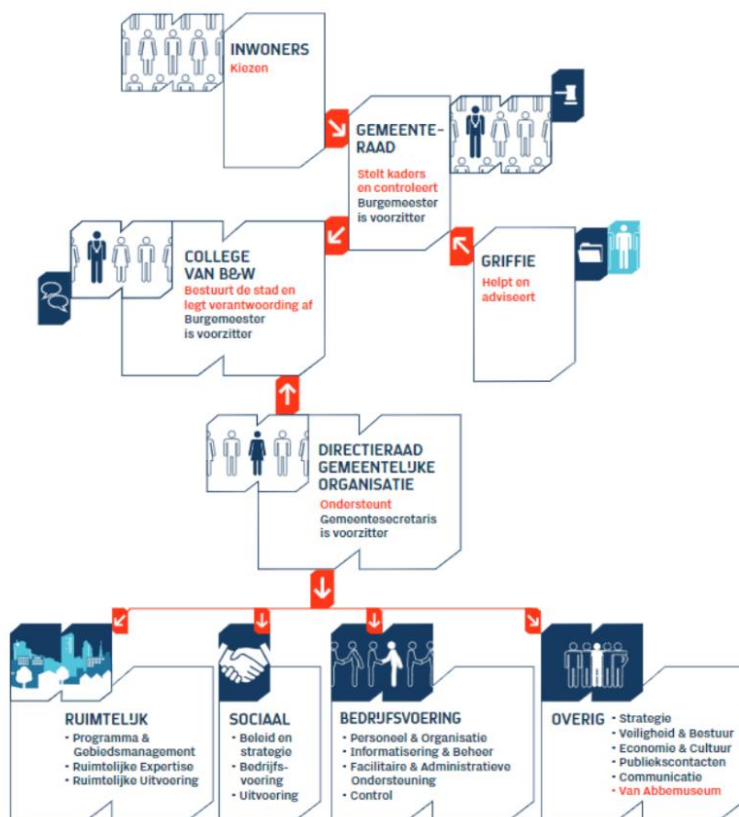
Ambtenaren hebben nu te maken met een diverse maar ook polariserende samenleving, de politiek die steeds nieuwe prioriteiten stelt en een stijgende vraag naar diensten (Bruining, 2011). Daarnaast heeft de maatschappij te maken met een grotere overname van technologieën en een krappe arbeidsmarkt. De maatschappij is in verandering en ambtenaren hebben andere kwaliteiten nodig dan 10 jaar geleden. Deze kwaliteiten zijn niet altijd aanwezig. Het is belangrijk dat ambtenaren het sentiment in de samenleving goed kunnen aanvoelen en in staat zijn om een brug te slaan van de wensen vanuit het Rijk naar de behoefte van de burger. Het is aan ambtenaren om verbindingen te maken in de maatschappij (Bruining, 2011). Ambtenaren moeten sneller en vaker innoveren om aan te sluiten bij de behoefte van inwoners. Dit alles vraagt om meer dan een strategisch formeel leerproces. Het vraagt om continu leren.

1.5 Organisatie omschrijving

De Gemeente Eindhoven is een grote organisatie met 2150 medewerkers in dienst (Sociaal Jaarverslag 2021, 2022). Een gemeentelijke organisatie bestaat uit verschillende lagen. De inwoners kiezen tijdens de Gemeenteraadverkiezingen de Gemeenteraad. Die raad kiest vervolgens de burgemeester. De burgemeester werkt in het College van Burgemeester en Wethouders. Onder het College hangt de directieraad. Zij krijgen opdrachten van het College en moeten dit communiceren en implementeren naar de medewerkers van de Gemeente Eindhoven. De organisatie bestaat uit verschillende domeinen. Het domein Ruimtelijk is bezig met alles wat de stad aangaat. Het Sociaal domein is er voor de inwoners van de gemeente. Daarnaast is er het domein Bedrijfsvoering. Hier zijn de sectoren onderverdeeld die werken vóór de medewerkers van de Gemeente Eindhoven, bijvoorbeeld de sector Personeel & Organisatie (Gemeente Eindhoven 2022). Het organogram is zichtbaar in figuur 1 hieronder.

Figuur 1, Organogram Gemeente Eindhoven

GEMEENTELIJKE ORGANISATIE



Opmerking. Overgenomen uit Sociaal Jaarverslag Gemeente Eindhoven (2021). Copyright 2022, Gemeente Eindhoven

De organisatie heeft een missie, visie en verschillende kernwaarden. Sinds 2021 is dit vernieuwd onder de naam *RichtingEindhoven!*

In de nieuwe organisatievisie wordt de focus gelegd op drie onderdelen. Als eerst is dit duidelijkheid in sturing en opdrachtgeverschap. Daarnaast wil de Gemeente Eindhoven een wendbare en flexibele organisatie zijn. Tenslotte gaat de organisatie investeren in medewerkers, mede door duurzaam talentinzet. De drie kernwaarden van de Gemeente Eindhoven zijn: samenwerking (in- en extern), vertrouwen en eigenaarschap (Gemeente Eindhoven, 2022).

De missie van de Gemeente Eindhoven luidt als volgt:

‘We werken als organisatie in verschillende rollen met, voor en in een stad met een grote ambitie en een streven naar een ongedeelde stad. Wij zorgen voor een goede balans tussen het ontwikkelen van en het passen op de stad. Wij zijn samen Eindhoven!’ (Gemeente Eindhoven, 2022).

Enerzijds schets de missie van de Gemeente Eindhoven een noodzaak voor het consolideren van kennis, anderzijds is er nieuwe kennis nodig die medewerkers moeten genereren. Door het combineren van nieuwe en al bestaande kennis kunnen medewerkers innoveren. Aan leren en ontwikkelen om deze mogelijkheid, ook in de snelheid van de veranderde maatschappij, te faciliteren.

Verder is er 2021 is er een onafhankelijk onderzoek door onderzoeksbureau Berenschot (2022) uitgezet onder de medewerkers van de Gemeente Eindhoven. Uit dit onderzoek blijkt dat de werkdruk onder de medewerkers van de Gemeente Eindhoven toeneemt. Om de ambities die de Gemeente Eindhoven heeft gesteld te kunnen realiseren moeten de medewerkers fitter worden. Er moet gekeken worden hoe de organisatie kan ontwikkelen mét de stad. Het ontwikkelen van de organisatie is essentieel om de stad goed te kunnen – blijven – bedienen (Theunisse & Tol, 2022)

Als vervolgstap op dit onderzoek is door de ontwikkelspecialisten *de week van het leren* (2021) georganiseerd. De ontwikkelspecialisten hebben tijdens deze week onderzocht in hoeverre medewerkers ruimte en tijd voelen om te kunnen leren. Uit de resultaten blijkt dat medewerkers weinig tijd hebben én maken om trainingen te volgen. Doordat leren als een aparte afgeschermd activiteit wordt gezien krijgt werk voorrang op het leren. Kennisoverdracht naar collega's vindt nauwelijks plaats en er wordt weinig gepraat over leren op de werkvloer (week van het leren, 2021). Door opleiden als enige mogelijkheid te zien om te leren, ontwikkelen de medewerkers van de gemeente Eindhoven zich niet meer bewust.

1.6 De rol van de ontwikkelspecialist

Onder de sector Personeel en Organisatie valt het team van ontwikkelspecialisten. Een team van vier adviseurs die vraaggericht te werk gaan met onderwerpen die onder leren en ontwikkelen vallen. Zij richten het intern leeraanbod in. Dit aanbod bestaat uit trainingen, leerinterventies, en het online leeraanbod de *Eindhoven Academie*.

De huidige situatie op het gebied van leren en ontwikkelen in de organisatie is beschreven door de ontwikkelspecialisten. Op dit moment is het duidelijk zichtbaar dat de meeste leermomenten plaatsvinden via formele, geplande leeractiviteiten. Bij leren wordt er vaak gedacht aan de beschikbare trainingen en het leren wat buiten de gebaande paden gebeurt is in de organisatie nog weinig bekend. Daarnaast is de kennistransfer en de kennisdeling, volgens de ontwikkelspecialisten, beperkt (persoonlijke communicatie 2022).

De focus in het leren wordt gelegd op individuele leeractiviteiten en niet op het collectieve leren binnen een sector, afdeling of team (Gemeente Eindhoven, 2022).

Onder het gelanceerde project *visie op leren* schetsen de ontwikkelspecialisten een duidelijk beeld over de ideale leerorganisatie.

‘Een leercultuur waarin elke medewerker zijn talenten kan ontwikkelen voor een duurzame toekomst en waarin de organisatie zich continu ontwikkelt om relevant te blijven voor stad, inwoner en medewerker’ (Gemeente Eindhoven, 2022).

Belangrijke noten hierbij zijn het collectieve leervermogen, het geïntegreerd leren in het werk en de verschillende vormen van leren. Daarnaast wordt leren voor iedereen die daar behoefte aan heeft gefaciliteerd en zullen medewerkers gestimuleerd worden om te leren, doordat niet alleen organisatiedoelen en stedelijke opgaves het uitgangspunt vormen om te leren maar ook persoonlijke behoeftes. Tenslotte is leren onderwerp van gesprek in alle lagen van de organisatie. Eigen verantwoordelijkheid en eigen regie op ontwikkeling is een belangrijk onderdeel in de nieuwe leervisie (Gemeente Eindhoven, 2022).

Er is ook vormgegeven aan de ambitie van de ontwikkelspecialisten om een lerende organisatie te creëren. Deze ambitie zou in vijf jaar vervuld moeten zijn.

‘Leren zit in ieders DNA en is als vanzelfsprekend. De leercultuur is onderdeel van het werk. Leren is sector overstijgend en bij de medewerkers is er inzicht in het bredere perspectief, het gaat ook over nadenken voor de organisatie in plaats van de eigen sector als het gaat om groeimogelijkheden’ (Gemeente Eindhoven, 2022).

1.7 Conclusie

De wereld van werk verandert. Door automatisering en digitalisering krijgt vooral kennisarbeid een belangrijke plek in de maatschappij. Deze arbeid vraagt om een werkplek waar constant geleerd kan worden. Een strategisch formeel leerproces ontwikkelen voor een organisatie dekt niet meer de lading. Door innovatie van onder andere technologie veroudert kennis zo snel dat er nagedacht moet worden over een manier om continu te leren.

Ook voor ambtenaren is dit continu leerproces van belang. Aan hen wordt gevraagd om mee te innoveren met de maatschappij. Die vraagt om andere oplossingen voor andere problemen dan vroeger. Ambtenaren moeten competent zijn om hier gehoor aan te geven.

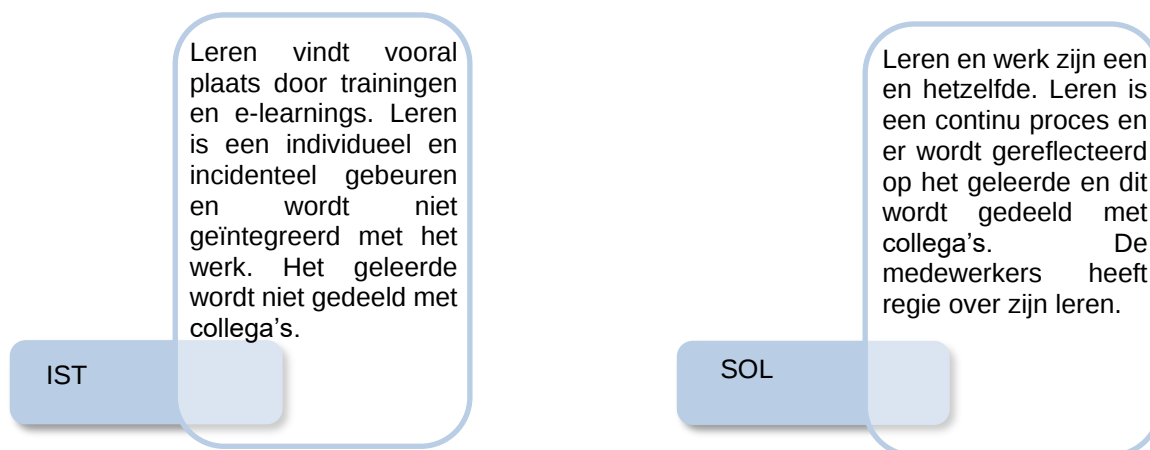
Bij de Gemeente Eindhoven neemt de werkdruk toe. Medewerkers moeten fitter worden om de ambities die de organisatie heeft te kunnen verwezenlijken. Om de stad te kunnen blijven bedienen moeten medewerkers ontwikkelen.

Tijd om een opleiding te volgen hebben medewerkers niet. Er wordt niet veel gesproken over leren en de kennistransfer tussen medewerkers vindt nog niet plaats. Dit alles vraagt om een interventie om werkplekleren te faciliteren. Met dit rapport wordt getracht een eerste stap te zetten in het continu leren bewust maken bij de medewerkers. In acht wordt genomen dat het inbedden van werkplekleren tijd nodig heeft. Ook leren moet geleerd worden. Met dit aspect wordt rekening gehouden tijdens het ontwikkelen van een gepaste interventie.

1.8 Probleemstelling

Vanuit de ontwikkelspecialisten en de Gemeente Eindhoven is er een ambitie om een lerende organisatie te creëren en het leren en werken te integreren. Om samenwerking te versterken en medewerkers beter klaar te stomen voor veranderd werk, nu en in de toekomst.

Op dit moment past het interne aanbod nog niet bij de visie en ambitie die de ontwikkelspecialisten voor ogen hebben voor de organisatie. Leren is momenteel een aparte afgeschermdede activiteit met te weinig integratie op de werkplek, te weinig transfers, te weinig kennisdeling. Daarnaast geven de ontwikkelspecialisten aan dat er te weinig reflectie plaatsvindt bij de medewerkers (persoonlijke communicatie, 2022). De huidige situatie en de situatie die de ontwikkelspecialisten graag willen realiseren is in hieronder visueel weergegeven.



Bij deze probleemstelling hoort de volgende ontwerpvraag; *Hoe kunnen leerinterventies worden ingezet om kennis en vaardigheden over werkplekleren te vergroten bij de medewerkers zodat zij minder werkstress ervaren?*

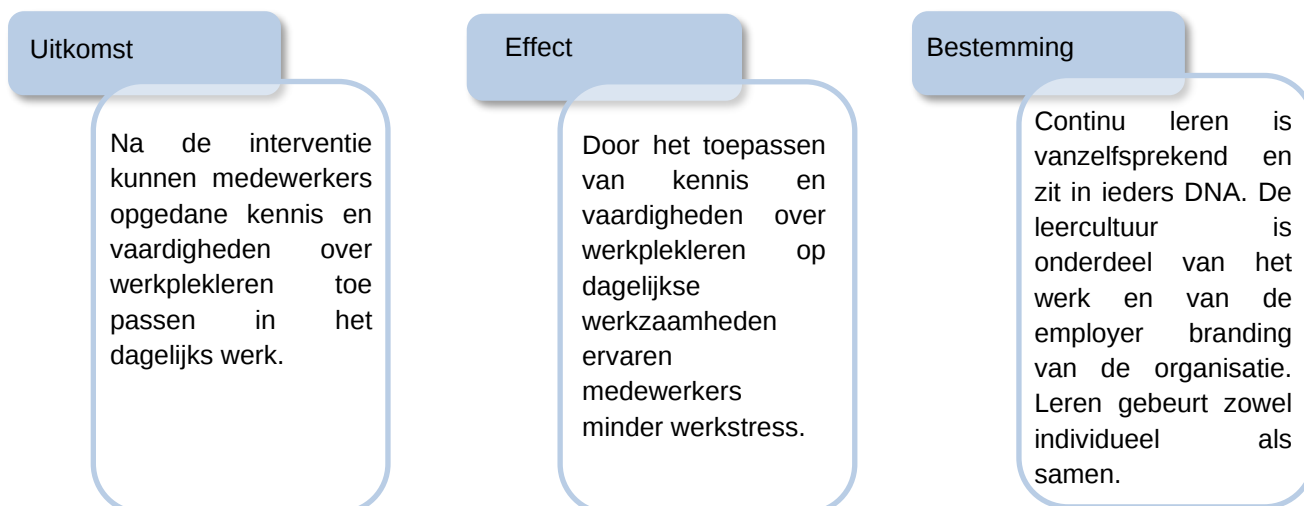
1.9 Interventie opzet

De definitie van werkplekleren heeft al eerder in dit rapport kaders gekregen om het onderwerp af te bakenen en toegepast kan worden op de Gemeente Eindhoven. Maar om werkplekleren in korte tijd zichtbaar te kunnen maken zal het nog meer toegespitst moeten worden tot een kleinere vorm. Daarom is er gekozen om een interventie uit te voeren met de medewerkers die de *Getting Things Done* training hebben gevolgd. Dit is een productiviteitstraining die medewerkers vrijwillig kunnen volgen. De training is bedoeld om werkdruk te verlichten en in een bepaalde 'flow' te werken en daardoor productiever te worden in het werk. De training krijgt een belangrijke plaats in de organisatie, met name omdat de training bedoeld is om werkdruk te verminderen en dit nodig blijkt te zijn uit eerder onderzoek van Berenschot (2022). Er is gekozen om de interventie op deze medewerkers toe te passen omdat er een leerbehoefte aan de voorkant is gevoeld, en medewerkers zich dus bewust zijn van het leren.

Door de leerbehoefte voor de training om te zetten in kennis en vaardigheden na de training die in het dagelijks werk kunnen worden toegepast wordt de interventie meetbaar. Om de interventie te laten slagen is een 0-meting vooraf nodig. Deze 0-meting is gebaseerd op verschillende theorieën die in hoofdstuk 2 worden beschreven.

1.10 Uitkomsten, effecten en bestemming

Aan de hand van het vooronderzoek, de aanleiding en noodzaak zoals hierboven beschreven is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: *Hoe kunnen leerinterventies worden ingezet om kennis en vaardigheden over werkplekleren te vergroten bij de medewerkers zodat zij minder werkstress ervaren?* Daar zijn de volgende uitkomst, effect en bestemming uit voort gekomen:



De interventie zorgt ervoor dat medewerkers kennis en vaardigheden over werkplekklere ontwikkelen zodat leren toegepast kan worden in het dagelijks werk. Dit is belangrijk omdat volgens theorie leren verbonden is aan vitaliteit (Veldhuizen, 2015). Vitaliteit is echter een groot begrip en gezien het tijdspad van de interventie is er gekozen om een onderdeel van vitaliteit te meten: werkstress. Om het middellange effect te meten zijn er stressverschijnselen die theoretisch zijn onderbouwd en gemeten kunnen worden verwerkt in dit rapport. Deze stressverschijnselen zijn voortgekomen uit de theorie van Kompier en Houtman (1995) en worden gebruikt in vragenlijsten om werkstress van medewerkers te meten. Later in het rapport wordt dit verder toegelicht.

De interventie gaat op middellange termijn zorgen voor minder werkstress bij medewerkers door het inzetten van werkplekklere. De interventie draagt op langere termijn bij aan de ambitie van de ontwikkelspecialisten zoals hierboven beschreven.

1.11 Leeswijzer

In dit hoofdstuk is kennis gemaakt met de organisatie de Gemeente Eindhoven haar visie, missie en kernwaarden, de manier van werken en de rol van het team ontwikkelspecialisten in de organisatie en voor de gemeente. De aanleiding en praktische relevantie voor de interventie zijn belicht. De doelen zijn geschetst en de bijbehorende ontwerp vragen zijn toegelicht. Verder in dit onderzoek zal de theorie die de interventie ondersteund aan bod komen en hoe de interventie de behoeftes van de belanghebbende voedt. Vervolgens, in hoofdstuk 3 wordt de uiteindelijke interventie toegelicht en het proces dat is doorlopen om tot de uiteindelijke interventie te komen. In hoofdstuk 4 wordt het uiteindelijk evaluatieplan en methodische verantwoording beschreven. In hoofdstuk 5 is een resultatenanalyse terug te vinden en in hoofdstuk 6 komen de uiteindelijke conclusie van de interventie aan bod. In hoofdstuk 7 sluit dit rapport af met een discussie, borging en blik op de toekomst.

2. Verantwoordingsproces

In dit hoofdstuk wordt de verantwoording van de interventie toegelicht. De belanghebbende voor de interventie worden geïntroduceerd, het theoretisch kader met betrekking tot werkplekleren wordt geschetst en de behoefte-uitvraag wordt beschreven. In dit hoofdstuk wordt de derde stap van Design Thinking uitgewerkt: Ideate. Naar aanleiding van bovengenoemde worden zoveel mogelijk ideeën bedacht voor de interventie. Deze worden toegelicht.

2.1 Belanghebbende

Voor deze opdracht zijn er verschillende belanghebbende betrokken. Hieronder worden de behoefte, motivatie en besluitvormingsprocessen van deze belanghebbende beschreven. De verschillende belanghebbende zijn de doelgroep (de bestuursassistente en tevens deelnemers van de Getting Things Done training die aan de interventie gaan deelnemen), de ontwikkelspecialisten en de Gemeente Eindhoven.

De doelgroep is de belangrijkste groep voor de interventie. Dit zijn bestuursassistente die de training Getting Things Done hebben gevolgd én deelnemen aan de interventie. De training Getting Things Done is een productiviteitstraining die de Gemeente Eindhoven organisatie breed aanbiedt. De training is vrijwillig te volgen en bij de deelnemers is aan de voorkant een leerbehoefte gevoeld om deel te nemen. De training leert mogelijkheden aan om digitaal het werk te plannen en te organiseren en dit kan tijdens het werk worden toegepast. De motivatie van deelnemers om mee te doen aan deze training heeft dan ook vaak te maken met het organiseren van het werk, het verlichten van werkdruk, vitaal blijven en dus duurzaam inzetbaar blijven, blijkt uit gesprekken met deelnemers. Daarom is de productiviteitstraining een mooi en passend middel voor de deelnemers om werkstress te verminderen en des te belangrijker dat zij de methodiek goed toepassen.

Daarnaast maken de bestuursassistente in hun dagelijkse werkzaamheden vaak aanspraak op digitale programma's. Uit gesprekken blijkt dat de digitale vaardigheden van de bestuursassistente constant in ontwikkeling is om bij te blijven met de expansie van technologie en digitalisering.

Tijdens de interventie worden kennis en vaardigheden aangeleerd om de toepassing van werkplekleren te realiseren. Met het effect dat de deelnemers elkaar beter kunnen assisteren met het gebruik van digitale programma's en het organiseren van het werk (digitaal). Voorafgaand aan de interventie is er gevraagd om een kort interview af te nemen, om de behoefte van de doelgroep met betrekking tot een interventie te peilen. De mail die is gestuurd is terug te vinden in de [bijlage 1](#) en er is gevraagd op vrijwillige basis deel te nemen.

De ontwikkelspecialisten zijn de directe opdrachtgever van de interventie. Zij hebben een duidelijk beeld van werkplekleren voor ogen en willen met de interventie dit integreren in de organisatie. Er is regelmatig overleg met de ontwikkelspecialisten over de inhoud van de interventie en hoe dit aansluit op hun boodschap.

De Gemeente Eindhoven is de organisatie waarin de interventie gaat plaatsvinden. De interventie gaat een bijdrage leveren aan de missie van de organisatie. In overleg met de ontwikkelspecialisten wordt ervoor gezorgd dat de inhoud van de interventie aansluit bij de missie van de Gemeente Eindhoven.

2.1.1 Behoeftes uitvraag

Om de behoefte goed in kaart te brengen zijn er gesprekken gevoerd met de deelnemers van de training *Getting Things Done*. Zoals eerder beschreven is er een mail gestuurd naar de doelgroep die is terug te vinden in de [bijlage](#). In deze gesprekken is er gevraagd naar de wensen en behoefte van de deelnemers om de geleerde stof beter toe te passen in het werk. Van tevoren is een korte vragenlijst ontwikkeld, deze is terug te vinden in [bijlage 2](#).

Uit de interviews is gebleken dat de deelnemers behoefte hebben aan een bijeenkomst waarin toepassingsvaardigheden getoetst kunnen worden door vragen te stellen aan andere deelnemers. De meeste deelnemers geven aan een live moment hiervoor in te plannen, een kleine groep zegt dat dit ook online kan. Volgens alle gesproken deelnemers moet de groep zo samengesteld worden dat de deelnemers ongeveer hetzelfde takenpakket uitvoeren. Daarbij moet volgens de deelnemers een expert aanwezig zijn die vragen kan beantwoorden. Gezien de werkdruk is een kortere bijeenkomst van ongeveer een halve dag het meest geliefd.

2.1.2 Brainstorm

Aan de hand van de behoefte gesprekken zijn verschillende ideeën bedacht en dit is besproken met de opdrachtgever. Samen met de opdrachtgever is er gekeken naar de verschillende eisen voor elk ontwerp.

Tabel 1, Brainstormsessie

Interventie	Wenselijk	Financieel haalbaar	'Werkdruk technisch' haalbaar	Innovatief voor de organisatie	Meetbaar
Workshop	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Informatiefilmpjes	Nee	Ja	Ja	Ja	Ja
Online leercommunity	Nee	Ja	Ja	Nee	Nee
GTD-lounge	Ja /nee	Nee	Ja	Ja	Nee
Spiegelreflectie opdracht	Ja	Ja	Ja	Ja	Nee
Individuele gesprekken	Nee	Ja	Ja	Ja	Ja
Werkplekwaaier	Ja	Ja	Ja	Ja	Nee
Leerlab	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja

Workshop: een workshop waarbij kennis en vaardigheden worden overgedragen en toegepast op dagelijkse werkzaamheden. In een groep.

Informatiefilmpjes: korte filmpjes met uitleg over werkplekieren en de kennis en vaardigheden die daarvoor nodig zijn.

Online leercommunity: de bestaande community overnemen en een online leerplek van maken. Eventueel samen met de informatiefilmpjes die gedeeld kunnen worden. De medewerkers in de community dragen dit vervolgens over in de organisatie.

GTD-lounge: een ruimte creëren (soort lounge) met een koffiezetapparaat waar mensen bij elkaar komen om van en met elkaar te leren. Hier en daar wat spellen verspreid

Spiegel opdracht: een ruimte met overal spiegels, of een spiegel op elk bureau geplakt zo kunnen medewerkers samen en individueel 'in de spiegel' kijken en brainstormen over het toepassen van werkplekieren.

Individuele gesprekken: 1 op 1 gesprekken met medewerkers over werkplekieren en hoe dit kan worden toegepast op hun dagelijkse werkzaamheden, tijdens dit gesprek wordt kennis en vaardigheden toegepast.

Werkplekwaaier: een afgeleide van een opdracht van Kessel en Smith, zij ontwikkelde een waaier met verschillende methodes om te reflecteren. Dit zou ook toegepast kunnen worden op werkplekieren. De verschillende vaardigheden en kenniscomponenten zouden uitgewerkt kunnen worden op deze waaier.

Leerlab: er wordt een ruimte gecreëerd waar deels kennis en vaardigheden worden geleerd door spelvorm en ruimte is om te experimenteren met casussen uit het werk om de kennis en vaardigheden op toe te passen.

2.2 Setting en groep

De interventie zal in groepsverband plaatsvinden. Het is belangrijk dat de interventie aansluit bij de behoefte van de doelgroep. Zij hebben aangegeven het liefst fysiek bij elkaar te komen met collega's die dezelfde werkzaamheden uitvoeren. Dit sluit goed aan bij theorie over werkplekieren. Volgens (Baeten, 2018) is zowel formeel als informeel leren een sociaal proces dat met andere moet worden doorlopen. Baeten legt dit uit aan de hand van de sociale leertheorie van Bandura (1969). Deze theorie wordt later toegelicht. Sociaal leren wordt gekenmerkt door interactieve samenwerking en interactieve kenniscreatie, dit wordt gestimuleerd door een cyclus waarin kennis wordt gedeeld en feedback wordt gegeven. Ook samenwerken hoort hierbij.

Het is van belang dat er een veilig gevoel wordt gecreëerd tijdens de interventie. Zodra er gewerkt wordt met een groep moet er een psychologische veiligheid worden ervaren door alle deelnemers. Dit wordt vastgesteld door onder andere de theorie van van Dinteren (2010). Deze theorie komt later aan bod.

Bij de behoefte uitvraag is er getracht een diverse groep te interviewen zodat de uitkomst een afspiegeling zou kunnen zijn van de deelnemers van de Getting Things Done training. Tijdens de interventie wordt gekeken naar een homogene groep, met homogeen gaat het over het takenpakket dat de deelnemers in hun dagelijkse werkzaamheden uitvoeren.

2.3 Ontwerpaanpak

In de inleiding is er geschreven over kennis en vaardigheden die nodig zijn om werkplekleren te kunnen toepassen op dagelijkse werkzaamheden. Vanuit de theorie over werkplekleren zijn er verschillende kenniscomponenten en vaardigheden gevonden die hierbij passen. Dit zijn:

Kennis over leren in een werkomgeving: dit is van belang omdat leren buiten een geschoolde en geplande activiteit vaak onbewust gebeurt. Dit is niet erg, maar om werkplekleren te kunnen realiseren moet er bewustwording plaatsvinden over leren tijdens en van het werk.

Kennis over gezamenlijk leren: groepen, volgens Pearn, Roderick en Mulrooney (1995), hebben de neiging om hun gedrag te plannen, maar niet hun leren. Ze moeten leerdoelen expliciet opnemen in hun planning, en hier als groep over communiceren, dit is cruciaal. Het is belangrijk om aandacht te besteden aan de gemeenschappelijke leertechniek omdat mensen vaak verschillende leerstijlen hebben. Er wordt gesproken van collectief leren als mensen samen een leerproces doormaken

Vakinhoudelijk kennis die in verband staan met organisatiecompetenties:

Dit leren vervult de behoefte aan sectorspecifieke kennis die rechtstreeks verband houdt met de doelstellingen van het werk (Kedde, 2009). De randvoorwaarden voor informatie-uitwisseling worden onder meer bevorderd door het verstrekken van informatie en het identificeren en wegnemen van barrières tussen teams, afdelingen en hiërarchische niveaus.

Reflectieve vaardigheden: Het gros van reflecteren vindt onbewust plaats. Bewust reflecteren kan alleen voorkomen als zowel de doel en de opbrengst van het geleerde expliciet wordt gemaakt. Doornbos et al (2004) onderscheiden 3 manieren om te reflecteren. Reflecteren kan individueel, reflecteren kan Met hulp van anderen of samen met anderen. Reflectie kan op verschillende momenten plaatsvinden. Vóór, tijdens of na een leerwerkactiviteit. In figuur 3 is dit te zien.

Figuur 2, Stijlen van werkplekleren



Opmerking. Overgenomen uit *Handboek Human Resource Development* (p. 386). Door M. Berings en A. Doornbos, 2011. Bohn Stafleu van Loghum.

Communicatieve en sociale vaardigheden die toegang verschaffen tot het kennisnetwerk van anderen: het belang van een uitgedacht sociaal communicatief proces bij het tot stand laten komen van succesvolle vernieuwingen wordt beschreven door Kedde (2009). Volgens hem wordt hier te weinig aandacht voor gevraagd in organisaties. (Kennis)ontwikkeling is een sociaal proces waarin communicatieve en sociale vaardigheden een belangrijke rol spelen. Het vraagt om onbeoordeeld luisteren, nieuwsgierig onderzoeken, spelen met taal en perspectieven, verbinden van je eigen inbreng met die van anderen, wat leidt tot een generatieve dialoog.

2.4 Modellen voor de interventie

Er is geschreven over inhoudelijke theorieën die van belang zijn voor de interventie. Daarnaast is het belangrijk om te kijken naar theorieën die de gewenste gedragsverandering door middel van de interventie teweegbrengen en om dit te verbinden met bestaande theorie over leren. De theorieën die gebruikt worden tijdens de interventie zullen hieronder worden toegelicht.

2.4.1 Breinprincipes van van Dinteren

Uit onderzoek van van Dinteren (2010) over leren op de werkplek en het verwerken van kennis blijkt dat er een aantal condities (breinprincipes) nodig zijn waardoor het verwerken van kennis over werkplekleren geoptimaliseerd wordt. Deze condities heeft zij uitgewerkt en gepraktiseerd en zijn zichtbaar in figuur 4 hieronder. Deze theorie zal worden toegepast tijdens de interventie.

Figuur 3, breinprincipes

Breinprincipes	Uitkomsten van de inventarisatie	Toepassen breinkennis in traject
Veiligheid	De groep engineers had weinig vertrouwen in de voorgestelde verandering. Zij vreesden voor hun baan en waren ook daardoor niet bezig met een leerproces gericht op de verandering. - De groep was zeer hecht en werkte vaak samen. + De leidinggevende kwam uit een andere sector en had een andere aanpak dan ze tot nu toe gewend waren. -	Het leertraject is vormgegeven met eigen specialisten die ingezet zijn als mentor en leraar. Het feit dat het een hechte groep betrof is hier gebruikt. Het traject moest aansluiten bij het werk en tijdens het werk plaatsvinden. Dat betekende: korte instructies op de werkplek tijdens het werk. Herstel van vertrouwen in de organisatie en duidelijkheid over de toekomst is samen met de leidinggevende opgepakt en geïntegreerd in de gewone HR-cyclus.
Voeding	De omgeving is nog niet ingericht volgens de nieuwe werkprocessen waardoor er geen stimulans uitgaat om op de nieuwe manier te werken. - Er is bij betrokkenen veel stress die te maken heeft met de verandering. - De nieuwe werkprocessen zijn niet eenduidig en multi-interpretabel. -	Engineers ontwikkelen eigen schema's voor de nieuwe werkprocessen en plaatsen deze in het ICT-systeem. Dit vormt een onderdeel van het traject: het zelf vormgeven van de werkprocessen. De leidinggevende wordt betrokken bij het wegnemen van de onzekerheid bij werknemers.
Voelen en emotie	Emotie over het veranderingstraject belemmert het leren. -	Bij kennisoverdracht wordt gebruikgemaakt van eigen mensen, dit zorgt voor vermindering van weerstand en geeft vertrouwen. Het traject lijkt niet op leren of veranderen maar is gekoppeld aan het gewone werk.
Verbinding	Het gaat om een hechte groep collega's die elkaar helpen en goed kennen. +	Gebruikmaken van verschillende zintuigen, schema's, intranet en map op de werkplek. Mentoren op de werkplek zijn direct aanspreekpunt. De resultaten worden door de leidinggevende meegenomen in gesprekken.
Verwerking en focus	De kennis die reeds aanwezig is hoeft alleen maar gedeeld te worden. Het lijkt vooraf een niet te overzien traject. Er is behoefte aan opdeling in kleine stapjes. + Korte spanningsboog. -	Er is een focus gelegd op de 80% van de gevallen die het meeste voorkomen in het werk. Het traject is opgedeeld in kleine stapjes en geïntegreerd met het gewone werk. Korte bijeenkomsten, tijdens de lunch, kleine stapjes en samen delen met anderen.

Opmerking. Overgenomen uit *Ons brein leert altijd op de werkplek*. Door R. van Dinteren, (z.d.) (https://www.aangaan.nu/images/Inspiration_PDF/Breinleren.pdf).

2.4.2 Vierstaps-leermodel van Maslow

Het Vierstaps-leermodel is een model dat gaat over de stappen van bewustwording in een leerproces en het toepassen van nieuw gedrag. In het model van Maslow worden er vier fasen van bekwaamheid erkent. Het model van Maslow heeft betrekking op de psychologische stadia die betrokken zijn bij het proces van vooruitgang van onbekwaam naar bekwaam zijn in een vaardigheid. Mensen kunnen verschillende vaardigheden hebben, sommige niet gerelateerd aan elkaar, en elke vaardigheid bevindt zich meestal in een van de stadia op een bepaald moment.

De vier fasen suggereren dat individuen zich aanvankelijk niet bewust zijn van hoe weinig ze weten, of zich niet bewust zijn van hun onbekwaamheid. Als ze hun onbekwaamheid erkennen, verwerven ze bewust een vaardigheid en wordt die vervolgens bewust toegepast. Uiteindelijk kan de vaardigheid worden benut zonder dat er bewust over wordt nagedacht: het individu is dan onbewuste bekwaam (Hansen, 2012).

De vier stadia zijn in het model van Maslow zijn:

1. Onbewust onbekwaam

Het individu begrijpt of weet niet hoe iets moet worden gedaan en herkent niet noodzakelijkerwijs het tekort. Het individu moet zijn eigen onbekwaamheid en de waarde van de nieuwe vaardigheid erkennen voordat hij doorgaat naar de volgende fase. De tijd die iemand in deze fase doorbrengt, hangt af van de kracht van de prikkel om te leren (Adams, 2021).

2. Bewust onbekwaam

Hoewel het individu iets niet begrijpt of niet weet hoe het moet, erkennen ze het tekort, evenals de waarde van een nieuwe vaardigheid om het tekort aan te pakken. Het maken van fouten kan in deze fase een integraal onderdeel zijn van het leerproces (Adams, 2021).

3. Bewust bekwaam

Het individu begrijpt of weet hoe iets te doen. Het demonstreren van de vaardigheid of kennis vereist echter concentratie. Het kan in stappen worden opgesplitst en er is een grote bewuste betrokkenheid bij het uitvoeren van de nieuwe vaardigheid (Adams, 2021).

4. Onbewust bekwaam

Het individu heeft zoveel geoefend met een vaardigheid dat het een "tweede natuur" is geworden en gemakkelijk kan worden uitgevoerd. Hierdoor kan de vaardigheid worden uitgevoerd terwijl een andere taak wordt uitgevoerd. Het individu kan het misschien aan anderen leren, afhankelijk van hoe en wanneer het is geleerd (Adams, 2021).

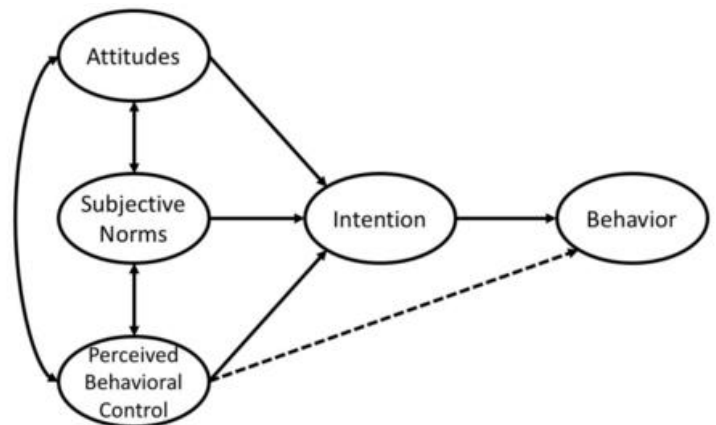
De interventie wordt onderbouwd mede door bovengenoemd model. Door dit model toe te passen worden de deelnemers zich in stappen bewust van het probleem en de tekortkoming in hun handelen op dit moment. Na de interventie is die tekortkoming verdwenen omdat deelnemers bekwaam zijn geworden in het toepassen van werkplekleren. Zij zijn zich bewust geworden en handelen uiteindelijk zelf onbewust, dit zorgt voor een zichtbare verandering in gedrag (Curtiss & Warren et al ,1973).

Figuur 4, Vierstaps-leermodel Maslow



Opmerking. Overgenomen uit *leerfasen van Maslow*. D. van Berlo (2021, 1 juni). (<https://treeeleven.nl/2021/06/01/leerfasen-van-maslow/>). Copyright, z.d NLP voor professionals

Figuur 5, Theory of Planned behaviour



Opmerking. Overgenomen uit *Theory of Planned Behaviour*. R. Samson (z.d.). (https://ascnhighered.org/ASCN/change_theories/collection/planned_behavior.html). Copyright z.d. Azjen.

2.4.3 Theorie van gepland gedrag van Azjen

De theorie van gepland gedrag is een psychologische theorie die overtuigingen koppelt aan gedrag. De theorie stelt dat drie kerncomponenten, namelijk houding, subjectieve normen en waargenomen gedragscontrole, samen de gedragsintenties van een individu vormen. Deze theorie is uitgewerkt door Icek Azjen met als doel de voorspellende kracht van de theorie van gepland handelen te verbeteren (Azjen, 1991).

De *subjective normes* – zoals links in het midden van afbeelding te zien is – of subjectieve normen gaan over de perceptie van een individu en de sociale druk of overtuigingen van relevante anderen die van invloed zijn op welk gedrag wel of niet moet worden uitgevoerd (Azjen, 1991).

Perceived behavioral control – onderin in het figuur – vrij vertaald waargenomen gedragscontrole, houdt in dat het waargenomen gemak of de moeilijkheid van een individu zorgt dat het specifieke gedrag wordt uitgevoerd. Het concept van waargenomen gedragscontrole is conceptueel gerelateerd aan zelfeffectiviteit. Aangenomen wordt dat waargenomen gedragscontrole wordt bepaald door de totale set van toegankelijke controleopvattingen (Azjen, 1991).

Gedragsintentie en gedrag gaan over de bereidheid van een individu om bepaald gedrag uit te voeren. Het is gebaseerd op de houding ten opzichte van het gedrag, de subjectieve norm en de waargenomen gedragscontrole, waarbij elke voorspeller wordt gewogen op basis van zijn belang in relatie tot het gedrag en de populatie van interesse.

Het gedrag is de uiteindelijk waarneembare reactie van een individu in een bepaalde situatie met betrekking tot een bepaald doel (Azjen 1985).

De theorie van Azjen is een sterke theorie in de sociaal psychologie en is erg toepasbaar gemaakt (Azjen, 1985). Het laat zien wat uiteindelijk gedrag bepaalt en hoe dit beïnvloed kan worden. Daarom wordt deze theorie gebruikt tijdens de interventie. Vragen die kunnen helpen volgens deze theorie om gedrag te beïnvloeden en bepalen zijn:

- Wat vind je leuk/niet leuk aan gedrag X?
- Wat zijn enkele nadelen van het doen van gedrag X?
- Wie zou tegen jouw gedrag X zijn?
- Wie kun je bedenken die gedrag X zou doen?
- Welke dingen maken het moeilijk voor u om gedrag X te doen?
- Als je gedrag X wilt doen, hoe zeker ben je dan dat je het kunt?

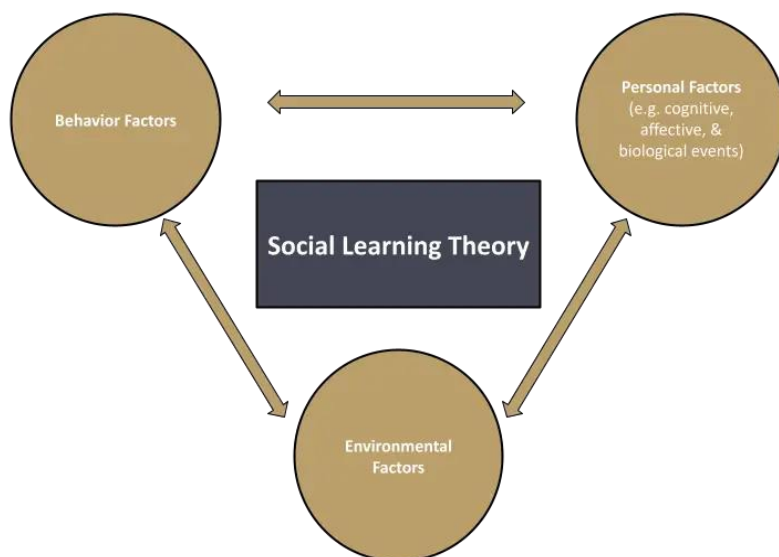
2.4.4 *Sociale leertheorie van Bandura*

De sociale leertheorie integreerde gedrags- en cognitieve leertheorieën om een alomvattend model te bieden dat het brede scala aan leerervaringen in de echte wereld zou kunnen verklaren. Zoals aanvankelijk geschetst door Bandura in 1963, was de theorie volledig gedragsmatig van aard; het cruciale element dat het innovatief en steeds invloedrijker maakte, was de nadruk op de rol van imitatie. In de loop der jaren verschoof Bandura echter naar een meer cognitief perspectief, en dit leidde in 1969 tot een herziening van het model. Op dat moment werden de belangrijkste principes van de sociale leertheorie als volgt vermeld:

- Leren is niet puur gedragsmatig; het is eerder een cognitief proces dat plaatsvindt in een sociale context.
- Leren kan plaatsvinden door gedrag te observeren en door de gevolgen van het gedrag te observeren.
- Leren omvat observatie, het verwerken van informatie uit die observaties en het nemen van beslissingen over de uitvoering van het gedrag (observerend leren of modelleren). Leren kan dus plaatsvinden zonder een waarneembare gedragsverandering.
- De leerling is geen passieve ontvanger van informatie. Cognitie, omgeving en gedrag beïnvloeden elkaar allemaal wederzijds.

De sociale leertheorie laat zien dat leren meer is dan het volgen van een opleiding of geschoolde activiteit. Leren gebeurt op veel verschillende manieren, met en door elkaar en de situatie en omgeving beïnvloeden wat iemand leert. Leren is een sociale activiteit. Door de interventie interactief te maken kan er samen worden geleerd. Dit vergroot volgens de theorie onder andere de betrokkenheid bij een onderwerp en het zorgt ervoor dat lerende beter voorbereid zijn op wat er geleerd wordt (Beaten, 2011).

Figuur 6, Sociale leertheorie



Opmerking. Overgenomen uit *what is Bandura's Social Learning Theory? 3 examples* door J. Sutton (2021, 17 mei).
<https://positivepsychology.com/social-learning-theory-bandura>
 Copyright z.d.

2.4.5 Taxonomie van Bloom

In 1956 schreef onderwijspsycholoog Benjamin Bloom over een taxonomie van leerdoelen in het onderwijs. Deze leertaxonomie is bedoeld om de doelen in het onderwijssysteem te classificeren. De theorie leidde geleidelijk tot het ontstaan van drie leerdomeinen. Cognitief, affectief en psychomotorisch domein. Het eerste domein, het cognitieve domein, zijn leerdoelen die vooral te maken hebben met het onthouden, begrijpen en toepassen van informatie en het ontwikkelen van nieuwe kennis en vaardigheden. Het affectdomein omvat doelen die veranderingen in interesses, waarden en vooral attitudes van de lerende beschrijven. Het derde en laatste domein, het psychomotorische domein, bestaat voornamelijk uit motorische activiteiten die bewust worden aangestuurd door de hersenen (Bloom, 1956).

Het is een vrij complexe theorie en voornamelijk gericht op het onderwijs, toch wordt het genoemd in dit rapport omdat dit model later getransformeerd is naar een kleiner hanteerbaar model dat zich focust op kennis, vaardigheden en houding. Bij de interventie die in dit rapport beschreven wordt, staan kennis en vaardigheden centraal. Het model kan deels gebruikt worden tijdens de interventie om op de juiste manier kennis en vaardigheden aan te leren aan de deelnemers, en er op die manier voor te zorgen dat deelnemers competent zijn in hun handelen.

Figuur 7, KSA-model



Opmerking. Overgenomen uit *Knowledge, Skills, and Attitude*. Ingmur. (2015, 17 december). <https://imgur.com/t/abilities/uFMSjBv>. Copyright z.d.

2.5 Doel

Voorafgaand aan de interventie is er een doel opgesteld: na de interventie zijn de deelnemers in staat de geleerde kennis en vaardigheden toe te passen in hun eigen praktijk, ter bevordering van werkplekleren. De deelnemers hebben kennis van individueel leren in een werkomgeving, gezamenlijk leren, de organisatiecompetenties en hoe deze in verband staat met het vakgebied van de deelnemers. De deelnemers zijn reflectief, communicatief en sociaal vaardig om te kunnen werkplekleren.

2.6 Samenvatting

In dit hoofdstuk is er gekeken naar de behoefte van de doelgroep met betrekking tot een leerinterventie. Aan de hand van de behoefte zijn er verschillende ideeën voor een interventie tot stand gekomen, per idee wordt er gekeken naar de haalbaarheid. Er is gekeken naar de inhoudelijke theorie van werkplekleren, welke kennis en vaardigheden er nodig zijn zoals kennis over werkplekleren en sociale en communicatieve vaardigheden. Tevens is theorie beschreven die nodig is om een gedragsverandering te laten plaatsvinden (theorieën van Maslow en Azjen) en theorie die schets hoe er geleerd kan worden, zo is de sociale leertheorie van Bandura uitgewerkt en gekeken wat er nodig is om dit toe te passen tijdens de interventie, zo is het volgens de theorie belangrijk dat er een sociaal proces plaatsvindt en de deelnemers samenwerkingsvaardigheden opdoen. De taxonomie van Bloom is gebruikt om te onderzoeken hoe kennis en vaardigheden geleerd kunnen worden. De theorieën worden tijdens de interventie toegepast. De inhoud van de interventie wordt in het volgende hoofdstuk toegelicht.

3. Prototype

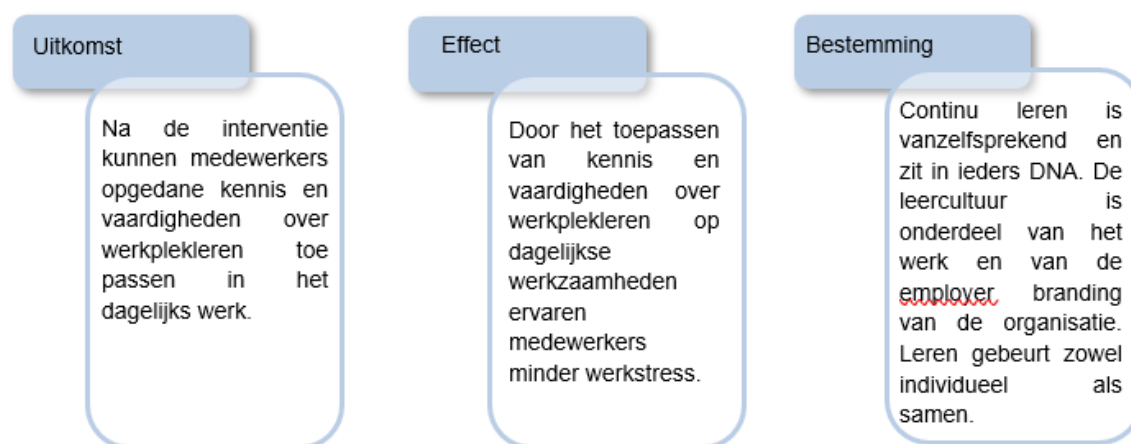
In dit hoofdstuk wordt het ontwerp van de interventie toegelicht en uitgewerkt. Hiermee wordt de vierde fase van design thinking voltooid: Prototype. De inhoud van de interventie komt aan bod, net zoals de gekozen werkvormen, ondersteunende instrumenten, de rollen en verantwoordelijkheden van de belanghebbenden en de ontwerper en de planning voor de interventie.

3.1 Inleiding

Op basis van de informatie zoals beschreven in de vorige twee hoofdstukken zijn er een aantal stappen gezet om tot een goede interventie te komen. Deze interventie biedt een passende oplossing voor het probleem dat al eerder is geschetst door gedegen vooronderzoek. De probleemstelling is als volgt opgesteld: *Leren vindt vooral plaats door trainingen en e-learnings. Leren is een individueel en incidenteel gebeuren en wordt niet geïntegreerd met het werk. Het geleerde wordt niet gedeeld met collega's.*

Hier is vervolgens een ontwerpvrage voor geformuleerd met een passende uitkomst, effect en bestemming die ervoor zorgen dat de ontwerpvrage aan het eind van dit rapport beantwoord kan worden. Hieronder is dit nogmaals weergegeven.

Figuur 8, uitkomst, effect bestemming van de interventie



Opmerking. Overgenomen van Test- en evaluatierapport van werkplek naar leerplek die werkt (2022, p.15)

Hier hoort de volgende ontwerpvrage bij: *Hoe kunnen leerinterventies worden ingezet om kennis en vaardigheden over werkplekklaren te vergroten bij de medewerkers zodat zij minder werkstress ervaren?*

Vervolgens zijn er in hoofdstuk 2 verschillende theorieën beschreven die de uitkomst en het effect onderschrijven. Ook voor het ontwikkelen van de interventie is gebruik gemaakt van theorieën, zoals beschreven in hoofdstuk 2. De theoretische onderbouwing voor deze interventie zal in dit hoofdstuk verder worden toegelicht. Allereerst nog wel een korte terugblik naar de theoretische onderbouwing voor de uitkomst en het effect van de ontwerpvrage. Uit theorie van onder andere Pearn, Roderick en Mulrooney (1995), Kedde (2009), Doornbos et al (2004), blijkt dat een aantal kenniscomponenten en vaardigheden nodig zijn om te kunnen werkplekklaren. Samen met het KSA-model, een afgeleide van de taxonomie van Bloom, is de uitkomst waarin kennis en vaardigheden meetbaar worden gemaakt tot stand gekomen.

Het effect omschrijft het middellange termijn doel van de interventie. Als de interventie goed wordt uitgevoerd vindt er bij de deelnemers van de interventie uiteindelijk een verandering in gedrag plaats. Zoals in het effect wordt gesteld: de toepassing van kennis en vaardigheden over werkplekklere in de dagelijkse praktijk zorgt er uiteindelijk voor dat werkstress verlaagt bij de medewerkers. Uit theorie van onder andere Veldhuizen (2015) en Mooijman, Rijken & van Dam (2018) blijkt dat werkplekklere gelinkt kan worden aan een stijgende mate van vitaliteit en duurzame inzetbaarheid onder medewerkers. Dit zijn beide grote containerbegrippen en voor dit rapport is gekozen om werkplekklere te koppelen aan één onderdeel van vitaliteit en duurzame inzetbaarheid: werkstress. Of de interventie ook daadwerkelijk ervoor zorgt dat er minder werkstress wordt ervaren, zal na de interventie moeten blijken. Hiervoor wordt de interventie geëvalueerd. Hoe dit in zijn werk wordt uitgevoerd is in het volgende hoofdstuk toegelicht. Allereerst wordt het eerste prototype van de interventie geïntroduceerd.

3.2 Prototype 0: *de learnshop*

Naar aanleiding van de behoefte uitvraag en de brainstormsessies is gekozen om een workshop te organiseren waardoor medewerkers kennis en vaardigheden kunnen ontwikkelen om werkplekklere beter toe te passen op dagelijkse werkzaamheden. In deze workshop worden kenniscomponenten en vaardigheden aangeleerd die door de theorie belangrijk zijn gebleken als het gaat om het toepassen van werkplekklere. Het gaat om kennis over individueel en gezamenlijk leren, vakkennis die direct verband houden met de kerncompetenties van de organisatie. Vaardigheden die aangeleerd moeten worden zijn reflectieve vaardigheden, communicatieve en sociale vaardigheden die toegang verschaffen tot het kennisnetwerk van anderen en samenwerkingsvaardigheden. De interventie gaat ervoor zorgen dat er - volgens de leerfase van Maslow – bewustwording plaatsvindt en medewerkers bekwaam worden om vaardigheden en kennis toe te passen. Dit zorgt uiteindelijk voor de gewenste gedragsverandering en automatisering van gedrag.

De interventie wordt kort gehouden, dit op aanvraag van de deelnemers, in verband met werkdruk. De interventie duurt 4 uur. Daarnaast blijkt ook uit theorie van Van Dinteren dat kleine, korte oefeningen effectief kunnen zijn om te werkplekklere. Daarom past dit ook goed bij de interventie en is één dagdeel voldoende of het gewenste effect te bereiken.

In deze tijd is het de bedoeling dat medewerkers kenniscomponenten en vaardigheden krijgen aangeleerd die vanuit de theorie belangrijk blijken om werkplekklere te kunnen toepassen. Over een interventie die gaat over werkplekklere zijn met een aantal specialisten gesproken. Onder andere Prof. Mirjam Baars. Zij geeft aan dat werkplekklere een vaag begrip kan zijn voor medewerkers en om dit concreter te maken kan het toegepast worden op een onderdeel van het werk, een methodiek bijvoorbeeld. Door is er gekozen om de interventie te koppelen aan de Getting Things Done methode. De Getting Things Done methode is een manier om het werk digitaal te plannen. Dit zorgt voor minder werkdruk en een beter overzicht in het werk. Om deze methode te leren hebben medewerkers een training gevolgd. De interventie gaat inhoudelijk niet over deze Getting Things Done training, maar wordt louter gebruikt als voorbeeld om werkplekklere toe te kunnen passen. Vanuit de theorie van onder andere van Dinteren (2004) blijkt dat kennis het best geleerd wordt door dit direct praktisch te maken in een werksituatie. De theorie ondersteunt de gekozen route voor de interventie.

De titel is afgeleid van *workshop*, om duidelijk te maken aan deelnemers dat er een interactieve interventie gaat plaatsvinden waarin zij iets aangeleerd krijgen, maar om werk en leren met

elkaar te verbinden en afstand te nemen van het 'schools' leren is er gekozen voor een *work to learn shop*.

3.2.1 De werkplekwaaier

Na de workshop krijgen deelnemers een klein naslagwerk mee. Dit is in de vorm van een waaier waarin een korte toelichting staat van de kenniscomponenten en vaardigheden die tijdens de workshop zijn aangeleerd en hier zijn ook praktische en toepasbare tips te vinden voor de deelnemers zodat zij het geleerde wederom makkelijk kunnen toepassen op dagelijkse werkzaamheden. Er wordt ook ruimte gemaakt voor kleine aantekening. Zo is het een gepersonaliseerd naslagwerk wat iedereen om zijn of haar eigen manier kan gebruiken. **Deze waaier is een afgeleide van de theorie van Kessels & Smith, twee pioniers in de literatuur als het gaat om werkplekleren. Zij gebruiken in hun werk de reflectiewaaier, waarin verschillende reflectiemethodes worden weergegeven. De werkplekwaaier laat verschillende kenniscomponenten en vaardigheden zien waardoor werkplekleren toegepast kan worden op de eigen praktijk.**

3.3 De interventie

De inhoud van de interventie bestaat zoals eerder beschreven uit verschillende onderdelen. De interventie wordt zo opgedeeld dat elk onderdeel aan bod komt. Dit wordt op een natuurlijke manier gefaciliteerd. De onderdelen worden wel los van elkaar benoemt als leerdoelen voor de workshop, maar er zijn geen losse opdrachten bij elk onderdeel.

3.3.1 Introductie en kenniscomponenten 1 en 2

Allereerst wordt er tijd besteed aan de introductie. De deelnemers krijgen een korte uitleg waarom deze workshop gegeven wordt, wat het voor hen oplevert, wat er geleerd wordt tijdens de workshop, waarom dit relevant is en er wordt gevraagd naar de verwachtingen van de deelnemers. Aan de hand van het Vierstaps-leermodel wordt er uitgelegd waar de deelnemers op dit moment staan en waar ze aan het eind van de workshop staan. Daarnaast is er een korte ijsbreker door middel van vragen. Vrij snel daarna wordt overgegaan naar de inhoud.

Kenniscomponenten 1 en 2 komen aan bod. Dit zijn componenten die gaan over individuele leren in een werksituatie en gezamenlijk leren. Hiervoor wordt er stilgestaan bij werkplekleren. Aan de hand van een *Miro bord*, een onlineprogramma waarin mindmaps kunnen worden gemaakt, wordt er gebrainstormd over de definitie van werkplekleren en op wat voor manier deelnemers al leren op de werkplek.

Er worden een aantal korte stellingen voorgelegd over individueel en gezamenlijk leren. Aan de deelnemers om aan te geven of deze stelling waar of niet waar zijn. Aan de hand van deze stellingen wordt de dialoog over de voorkeuren en het belang van samen en individueel leren gestart. Deze wordt kleiner gemaakt en teruggebracht naar de GTD-training. Wanneer wordt er bij het toepassen van de training gezamenlijk geleerd en wanneer alleen. Waarom is dit belangrijk en waar draagt dat aan bij?

3.3.2 Kenniscomponent 3

Vanuit kenniscomponent 1 en 2 is er een opdracht om kenniscomponent 3 te leren. De missie, visie, ambitie en organisatiedoelen worden op het scherm laten zien, daarna wordt de vraag gesteld welke bijdrage een individu levert aan deze doelen. Na dit te hebben besproken wordt wederom de vertaalslag gemaakt naar de GTD-training.

3.3.3 Vaardigheid 1 en 2

Vervolgens worden er in de workshop drie vaardigheden aangeleerd. Allereerst wordt er aandacht besteed aan communicatie en sociale vaardigheden. Communicatie is een onderdeel dat al veel terugkomt tijdens de workshop, omdat de sociale interactie als belangrijk wordt gezien. Bij deze vaardigheid is onbeoordeeld luisteren een belangrijke opdracht, daarom wordt er een opdracht uitgevoerd met raadsels die vraagt om onbeoordeeld luisteren. Daarna wordt wederom de koppeling gemaakt naar de GTD-training en het belang van luisteren en zuiver communiceren.

3.3.4 Vaardigheid 3

Vanuit de sociale en communicatieve vaardigheden wordt er gekeken naar reflectie. Er worden vragen gesteld als, waarom denken jullie nu dat deze vaardigheden belangrijk zijn, op wat voor manier pas je deze toe op het werk, wat zou je hierin anders kunnen doen. Een korte uitleg over het belang van bewuste reflectie volgt. Daarna worden dezelfde vragen gesteld aan de hand van de GTD-training.

3.3.5 Afsluiting

Er wordt teruggeblikt op de training, op het geleerde en de vooraf opgestelde leerdoelen, er wordt een check gedaan naar aanleiding van de verwachtingen. Eventuele vragen worden beantwoord en het naslagwerk wordt besproken.

3.4 Ontwerpkeuzes

Bij het ontwerpen van de interventie zijn er verschillende ontwerpkeuzes gemaakt. Er is gekeken naar de interventie en de bijbehorende theorie om de beste uitkomst te genereren. De ontwerpkeuzes zullen worden beschreven en verantwoord.

Geen GTD-expert aanwezig bij interventie

In hoofdstuk 2 is te lezen dat er tijdens de behoefte-uitvraag is aangegeven dat er een GTD-trainer bij de bijeenkomsten moet zijn om vragen aan te stellen. Toch is er besloten om geen trainer van de Getting Things Done (GTD) methode te betrekken bij de interventie. De interventie is gericht op het aanleren van kennis en vaardigheden van werkpleklers, en hoewel de inhoud van de Getting Things Done training wel gelinkt wordt aan de interventie, draait de inhoud van de interventie er niet om. De professional die aanwezig is tijdens de interventie heeft de training GTD zelf gevolgd en heeft de training voorafgaand aan de interventie nog eens doorgenomen met de GTD-trainer en is in staat om een aantal inhoudelijke vragen over de training te beantwoorden.

Homogene groep

Daarnaast is aangegeven in tijdens de behoefte interviews dat de interventie het liefst een homogene groep betreft. Met homogeen wordt bedoeld op het takenpakket dat de deelnemers uitvoeren in het dagelijks werk. Uit theorie van werkpleklers blijkt dat het belangrijk is om de dialoog aan te kunnen gaan over situaties die medewerkers tegenkomen op de werkvloer. Door de combinatie van bevindingen in de theorie en de wensen van de deelnemers is deze beslissing uiteindelijk gemaakt.

Eén dagdeel

De keuze is gemaakt op de interventie kleiner te houden en hier maximaal een dagdeel aan te besteden. Deze keus is gemaakt op aanvraag van de deelnemers. Zij ervaren werkdruk en

zien niet altijd de mogelijkheid om meerdere dagen of hele dagen een workshop te volgen. Daarnaast duurt de GTD-training een hele dag en de deelnemers gaven aan dat is zwaar was en te lang. Ze waren op zoek naar een korter alternatief.

Live interventie

Uit theorie blijkt dat interactie een vereiste is om te kunnen werkplekleren. De sociale context van werk tijdens het leren is een belangrijke component en laat zien dat leren, anders dan in schoolsituaties, een sociaal proces is waarbij kennis uit andermans netwerk komt (Berings & Doornbos, 2011). Daarom gaat de voorkeur naar een interactieve interventie in een sociale context, in plaats van individuele gesprekken of informatiefilmpjes die individueel bekeken worden. De interventie wordt live georganiseerd omdat uit theorie blijkt dat een gedragsverandering niet altijd wordt bereikt via online leervormen. Dit behoeft expertise die op dit termijn niet te waarborgen is. Daarnaast ging de voorkeur van de respondenten uit naar een live bijeenkomst. Daar is gehoor aan gegeven omdat dit een belangrijke stakeholder was in de interventie.

Klein naslagwerk

Na de workshop ontvangen de deelnemers een klein naslagwerk. Uit de behoefte interviews blijkt dat dit nodig is. Deelnemers van de GTD-training ontvangen na de training ook een naslagwerk. Dit is vrij veel informatie en deelnemers gaven aan moeite te hebben om dit door te nemen. Het naslagwerk dat deelnemers meekrijgen na de workshop is klein en in de vorm van een waaier. Het kan worden opgevouwen en daar vinden zij praktische informatie en tips die makkelijk kunnen worden toegepast op het werk. Uit theorie blijkt dat leren mede plaatsvindt door de kracht van herhaling. Door het naslagwerk mee te geven kunnen de deelnemers nog eens lezen en de kennis en vaardigheden die zij hebben geleerd opfrissen en toepassen op de werkzaamheden.

3.4.1 Uitvoering interventie

De uitvoering van de interventie vindt plaats op 16 maart 2023. De deelnemers zijn ongeveer een maand van tevoren uitgenodigd voor de interventie. Op 2 maart vindt er via Teams een voorbereidend gesprek plaats met de deelnemers. Fysiek was op korte termijn niet meer te plannen, en online was een goed alternatief. In het voorbereidend gesprek is er kennisgemaakt en is het onderwerp geïntroduceerd. Tevens is er onderzocht wat de deelnemers van de interventie te leren hebben. In de twee weken tussen het introductiegesprek en de uiteindelijke uitvoering van de interventie zijn de laatste puntjes op de 'i' gezet. De interventie duurt drie uur. De interventie vindt plaats op een van tevoren afgesproken tijdstip en een fijne ruimte binnen de gemeente Eindhoven waarbij medewerkers even los zijn van de dagelijkse praktijk. Tijdens de interventie zal de procesbegeleider de deelnemers een aantal kenniscomponenten en vaardigheden aanleren om ervoor te zorgen dat de deelnemers werkplekleren kunnen faciliteren en koppelen aan hun dagelijkse werkzaamheden.

Door de doorontwikkeling wordt de interventie constant aangepast en is deze nooit 'af'. Door deze doorontwikkeling kan naar de beste versie van de interventie worden gestreefd. Daarnaast zal er door de gedragsverandering die de deelnemers doormaken zorgen voor een zichtbaar en succesvol resultaat. De gedragsverandering wordt in gang gezet mede door het Vierstapsleermodel van Maslow.

3.4.2 Deelnemers

De deelnemers van de interventie zijn bestuursassistenten van de gemeente Eindhoven. Zij werken voor wethouders en directieraadsleden van de gemeente. De deelnemers werken voornamelijk met onlineprogramma's als Teams en Outlook. Hierin zit voor hen een uitdaging omdat de ontwikkelingen van deze programma's snel gaat en hier trainingen over volgen niet altijd meer genoeg is. Daarnaast ervaren zij werkstress, blijkt uit gesprekken met de deelnemers. De interventie sluit mooi aan op deze doelgroep omdat zij zichtbaar te werkplekklaren hebben. Voor de interventie zijn ze uitgenodigd via de mail. Deze is terug te vinden in de [bijlage 3](#). De deelname aan de interventies is vrijblijvend. Zoals eerder gezegd voeren de deelnemers grotendeels hetzelfde takenpakket uit, dit op aanvraag van de deelnemers. Echter betekent dit dat de groep geen afspiegeling is, maar een onderdeel van de organisatie. Een deel van de deelnemers zijn voor de interventie ook geïnterviewd naar aanleiding van de behoefte uitvraag. Zij gaven tijdens het interview al aan enthousiast te zijn voor een eventuele interventie.

De rol van de deelnemers in de interventie is dat zij voornamelijk aan het woord zijn. De procesbegeleider is aanwezig louter voor tijdsbewaking en het begeleiden van de interventie. Inhoudelijk leveren de deelnemers input aan. Hier is voor gekozen omdat er dan optimaal van elkaar geleerd kan worden tijdens de interventie, door deelnemers ervaringen te laten delen en feedback te vragen aan collega's en samen te reflecteren op verschillende acties.

3.5 Implementatieproces

De interventie zoals bedacht, is gepitcht aan een aantal stakeholders. Onder andere stakeholders van Fontys en de gemeente Eindhoven (ontwikkelingspecialisten en medewerkers). Na deze pitch is er feedback opgevraagd om het bestaande prototype te verbeteren. Stakeholders van Fontys gaven aan dat er over een aantal onderdelen nog nagedacht kan worden.

Onder andere is het volgens stakeholders van Fontys belangrijk dat de uitkomst en het effect meetbaar worden gemaakt. Dit kan door de vragen die in de evaluatiefase worden gesteld te koppelen aan de uitkomst en het effect. Voor het effect dat de interventie heeft op werkstress moet er worden gekeken om wat voor werkstress dit precies gaat, zodat ook dit meetbaar wordt. Deze feedback wordt in hoofdstuk 4 verwerkt.

Daarnaast gaven zij aan dat de interventie wat betreft innovatie en vernieuwing nog doorontwikkeld mag worden. Een training of workshop zoals nu bedacht is vrij bekend bij de medewerkers en is een formele vorm van leren. In de feedback gaven stakeholders aan dat het interessant is om op zoek te gaan naar een onbekendere en spannendere vorm van leren die beter aansluit bij het principe 'informeel leren'.

Verder is het belangrijk voor het informele leerproces, zoals ook blijkt uit theorie van Van Dinteren en uit gesprekken met prof. Mirjam Baars, dat het aansluit bij dagelijkse werkpraktijken. De feedback ging voornamelijk over het laten aansluiten van de interventie op de werkpraktijk en goede te onderzoeken waarin deelnemers in te leren hebben. Voor welke werkzaamheden is het belangrijk dat zij een continu leerproces inrichten.

Tenslotte was de feedback van stakeholders van Fontys om wat betreft het direct effect de interventie verder uit te werken en de interventie steviger en duurzamer weg te zetten in het kader van transfer.

De eerste pitch aan de stakeholders van de gemeente Eindhoven leverde weinig feedback op. De ontwikkelingspecialisten van de organisatie stonden achter het idee van het eerste prototype. Maar naar aanleiding van de feedbackpunten van Fontys is het gesprek over het prototype

nogmaals aangegaan met de organisatie. Hier zijn onderstaande feedbackpunten uit voort gekomen.

Informeel leren bestaat voor de ontwikkelspecialisten van de organisatie uit verschillende vormen. Enerzijds kunnen dit kleine reflectiemomenten zijn in het werk, of een overleg met een collega waarin kennis gedeeld wordt. Anderzijds kunnen dit ook trainingen, workshops of zelfs vergaderingen zijn. Het gaat niet zozeer over de vorm, maar over hoe je de inhoud vormgeeft. Zo kan een workshop voor ons weldegelijk een informele vorm van leren zijn, als het maar zo wordt vormgegeven dat er reflectiemomenten plaatsvinden, dat er ruimte is om van elkaar te leren, te overleggen, na te denken over de toekomst en waar een team naartoe gaat.

De organisatie staat nog aan het begin van werkpleklernen. Dit betekent voor hen: georganiseerde momenten (in beginsel). Voor die micromomenten is er nog te weinig tijd geweest, maar daar is de organisatie nu ook nog niet aan toe. Op de plek waar de organisatie nu staat past deze vorm voor ons genoeg in de organisatie.

Het is belangrijk voor de organisatie dat het gesprek over het leren centraal staat. Niet de methodiek of vorm. Zolang de leerdoelstelling en het leerproces bereikt is dan is de vorm voor Eindhoven minder belangrijk en kunnen training door ze op een andere manier te organiseren ook een manier van informeel leren zijn.

Van beide partijen is het waardevolle feedback om mee te nemen. Voor de interventie zijn beide partijen van belang. De interventie is bedoeld voor de gemeente Eindhoven, dus allereerst is het belangrijk dat het in die context past. Daarnaast is het belangrijk dat er gehoor wordt gegeven aan de feedback van Fontys, enerzijds omdat zij de interventie beoordelen, maar ook omdat zij veel ervaring hebben opgedaan met het meten van interventie. In dat opzicht loopt de gemeente Eindhoven nog achter en kan het dus zeker waardevol zijn om die feedback van Fontys mee te nemen.

Verder is er nog een belangrijke groep bevraagd om feedback na het ontwikkelen van het eerste prototype: de deelnemers van de interventie, de bestuursassistente. Zij gaven aan dat de interventie goed aansluit bij de behoefte om GTD beter toe te passen in het dagelijks werk en waren enthousiast over de manier waarop er samen geleerd kan worden tijdens de interventie.

Na het ontvangen van feedback van verschillende stakeholders is er besloten om de interventie op een aantal punten aan te passen. Hierbij is het belangrijk om feedback van alle stakeholders mee te nemen, dus de interventie aan te passen, zodanig dat deze aansluit bij de feedback van stakeholders van Fontys, de ontwikkelspecialisten, maar ook nog steeds de componenten terug laat komen waar de deelnemers enthousiast over waren in de eerste versie. Het moet dus meetbaar worden, er moet ruimte zijn voor reflectie en kennisdeling, de transfer moet beter geborgd worden en het moet blijven aansluiten om de GTD-training.

Naar aanleiding van bovenstaande punten is er nagedacht over een vrijere vorm om te leren die nog steeds zorgt dat de ontwerp vraag kan worden beantwoord, namelijk dat er een interventie wordt ontworpen waarin deelnemers leren *hoe* te werkpleklernen. Op internet zijn er een aantal nieuwe leervormen gezocht en in gesprek met ontwikkelspecialisten is er weer gebrainstormd. Daar is een tweede versie van de interventie uitgekomen: het Leerlab.

3.6 Prototype 1.0: *Team Leerlab sessie*

Leerlabs verschijnen overal in het land. De naam duidt op het feit dat leren meer is dan een stilstaand proces en dat het belangrijk is om te kunnen experimenteren en dat leren een continu proces is dat gepaard gaat met verbeteren en aanpassen.

In een Leerlab kunnen verschillende vormen van leren terugkomen en kan dus zo ingedeeld worden dat het passend is bij de vraag en behoefte van de deelnemers op dat moment. Leerlabs kunnen in de doorontwikkeling ook makkelijk aangepast worden omdat het een breed begrip is dat veel verschillende facetten omvat. Daarnaast is een Leerlab nog niet eerder in de organisatie geïntroduceerd dus in die zin zeker innovatief voor de gemeente.

Nu de vorm gekozen is, wordt gekeken naar de inhoudelijke verbeteringen voor de interventie. Ten eerste is er gekeken om in de inhoud een informele leervorm te faciliteren. In de volgende paragraaf wordt elk onderdeel van de interventie uitgebreid toegelicht aan de hand van theorie. In ieder geval is er gekozen om de vaardigheden die de deelnemers moeten leren tijdens de interventie in een spelvorm aan bod te laten komen. Daarnaast is het van belang voornamelijk de input te laten ontstaan door de deelnemers van de interventie. De vorm blijft dus vrij omdat zij bepalen welke richting de interventie op gaat.

Een van de feedbackpunten van stakeholders van Fontys was om de interventie te koppelen aan een werksituatie van de deelnemers. Nu is er gekozen om de GTD-training te koppelen aan de interventie, om werkplekklere toepasbaar te maken op de eigen werkpraktijk van de deelnemers. Wel is er nog vooronderzoek gedaan naar het takenpakket van de deelnemers van de interventie, de bestuursassistente en wanneer en hoe zij de GTD-werkmethode toepassen op hun dagelijkse werkzaamheden. Werkzaamheden waarin zij vooral te leren hebben zijn up-to-date digitale en technische vaardigheden. Zij werken voornamelijk met onlineprogramma's als Microsoft Teams en Outlook. Hierin passen zij de GTD-methode toe. Het constant blijven leren en leren van elkaar is voor hen belangrijk. De uitkomst van dit vooronderzoek zijn meegenomen in de inhoud van de interventie en zal in de volgende paragraaf worden toegelicht.

Tenslotte is er gekeken naar verbeteringen in het naslagwerk. In de eerste versie is er gekozen voor de werkplekwaaier, een klein persoonlijk naslagwerk dat wordt uitgedeeld tijdens de interventie. In eerste instantie is hiervoor gekozen op aanvraag van de deelnemers. Uit de behoefte interviews is namelijk gebleken dat de geïnterviewde behoefte hadden aan een klein naslagwerk, omdat het naslagwerk van de Getting Things Done training vrij log was en de deelnemers dit weinig gebruikte door de omvang ervan. In gesprek met stakeholders van de gemeente Eindhoven werd duidelijk dat dit naslagwerk niet de lading van de interventie dekte en niet zozeer gefocust was op de interventie als op de inhoud van de Getting Things Done training. Daarom is er gekozen voor een naslagwerk dat na de interventie werd verspreid, die aansluit bij de inhoud van de interventie. De interventie zelf is vrij kort (op aanvraag van de deelnemers, in verband met werkdruk) en in het naslagwerk kan dan worden ingespeeld op wat er ontbrak tijdens de interventie en dit naslagwerk kan zorgen voor extra borging van het geleerde tijdens de interventie.

3.7 De interventie

De inhoud van de interventie bestaat zoals eerder beschreven uit verschillende onderdelen. De interventie wordt zo opgedeeld dat elk onderdeel aan bod komt. De kennis en vaardigheden die de deelnemers moeten bezitten aan het eind van de interventie worden in spelvorm aangeleerd. Hierbij zijn vooral de deelnemers aan het woord.

De volgende kenniscomponenten en vaardigheden worden aangeleerd in de interventie:

- ***Kennis over individueel leren in een werkomgeving:*** dit is van belang omdat leren buiten een geschoolde en geplande activiteit vaak onbewust gebeurt. Dit is niet erg, maar om werkplekleren te kunnen realiseren moet er bewustwording plaatsvinden over leren tijdens en van het werk.
- ***Kennis over gezamenlijk leren:*** groepen, volgens Pearn, Roderick en Mulrooney (1995), hebben de neiging om hun gedrag te plannen, maar niet hun leren. Ze moeten leerdoelen expliciet opnemen in hun planning, en hier als groep over communiceren, dit is cruciaal. Het is belangrijk om aandacht te besteden aan de gemeenschappelijke leertechniek omdat mensen vaak verschillende leerstijlen hebben. Er wordt gesproken van collectief leren als mensen samen een leerproces doormaken
- ***Vakinhoudelijk kennis die in verband staan met organisatiecompetenties:*** dit leren vervult de behoefte aan sectorspecifieke kennis die rechtstreeks verband houdt met de doelstellingen van het werk (Kedde, 2009). De randvoorwaarden voor informatie-uitwisseling worden onder meer bevorderd door het verstrekken van informatie en het identificeren en wegnemen van barrières tussen teams, afdelingen en hiërarchische niveaus.
- ***Reflectieve vaardigheden:*** Het gros van reflecteren vindt onbewust plaats. Bewust reflecteren kan alleen voorkomen als zowel de doel en de opbrengst van het geleerde expliciet wordt gemaakt. Doornbos et al (2004) onderscheiden 3 manieren om te reflecteren. Reflecteren kan individueel, reflecteren kan met hulp van anderen of samen met anderen. Reflectie kan op verschillende momenten plaatsvinden. Vóór, tijdens of na een leerwerkactiviteit.
- ***Communicatieve en sociale vaardigheden die toegang verschaffen tot het kennisnetwerk van anderen:*** het belang van een uitgedacht sociaal communicatief proces bij het tot stand laten komen van succesvolle vernieuwingen wordt beschreven door Kedde (2009). Volgens hem wordt hier te weinig aandacht voor gevraagd in organisaties. (Kennis)ontwikkeling is een sociaal proces waarin communicatieve en sociale vaardigheden een belangrijke rol spelen. Het vraagt om onbeoordeeld luisteren, nieuwsgierig onderzoeken, spelen met taal en perspectieven, verbinden van je eigen inbreng met die van anderen, wat leidt tot een generatieve dialoog.
- ***Samenwerking:*** Leren door sociale interactie is een leermethode waarbij mensen actief met elkaar samenwerken, discussiëren en in dialoog gaan om van elkaar te leren. Het speelt een belangrijke rol bij het delen en construeren van kennis en inzichten. Net als ervaringsleren draagt leren door sociale interactie bij aan sociale integratie en het internaliseren van normen en waarden van de gemeenschap. Deze vorm van leren kan plaatsvinden in diverse contexten, zowel formeel als informeel, en biedt de mogelijkheid om sociale vaardigheden te ontwikkelen en verschillende perspectieven te verkennen (Bolhuis & Simons, 2011 & Bandura, 1969).

Daarnaast is aan het effect van de interventie toegevoegd dat de interventie op middellange termijn ervoor kan zorgen als effect van werkplekleren een toenemende mate van vitaliteit te zien als werkplekleren goed wordt toegepast (Mooijman, Rijken & van Dam 2018). Leren wordt inspirerend en verschuift weer naar het middelpunt van de dagelijkse activiteiten (Mooijman, Rijken & van Dam 2018). Nieuw onderzoek laat zien dat het effect verder reikt dan alleen &vitaliteit. Leren heeft een positief effect op de duurzame inzetbaarheid van medewerkers. Het gaat bij duurzame inzetbaarheid hier over werkvermogen, vitaliteit en employability (Veldhuizen, 2015). Nu zijn begrippen als duurzame inzetbaarheid en vitaliteit vrij breed en

groot en moeilijk in kaart te brengen en meetbaar te maken. Daarom is er gekozen voor een onderdeel dat zowel vitaliteit als duurzame inzetbaarheid raakt: werkstress. Er wordt gekeken of de interventie op middellange termijn ervoor kan zorgen dat de medewerkers minder werkstress ervaren als werkplekleren goed wordt toegepast. Nu blijft de term 'werkstress' moeilijk meetbaar, daarom is dit in het volgende hoofdstuk kleiner gemaakt door preciezere stressverschijnselen naar voren te laten komen. Hierdoor wordt werkstress en het effect van de interventie hierop beter zichtbaar.

3.7.1 Introductie en kenniscomponenten 1 en 2: kennis over individueel leren en gezamenlijk leren in een werkomgeving

Allereerst wordt er tijd besteed aan de introductie. De deelnemers krijgen een korte uitleg waarom deze sessie gegeven wordt, wat het voor hen oplevert, wat er geleerd wordt in het Leerlab, waarom dit relevant is en er wordt gevraagd naar de verwachtingen van de deelnemers. Aan de hand van het Vierstaps-leermodel van wordt er uitgelegd waar de deelnemers op dit moment staan en waar ze aan het eind van de interventie staan. Het doel van de interventie is om de deelnemers naar stap 3 te brengen van het Vierstaps-leermodel van Maslow. Na de interventie zijn de deelnemers zich bewust van hun kennis en kunde om te werkplekleren en voelen zij zich bekwaam om te werkplekleren.

Het Vierstapsleermodel laat zien dat hier bewustwording, maar ook tijd voor nodig is. Bewustwording, daar zal de interventie voor moeten zorgen. Of de deelnemers ook echt bewust bekwaam zijn na de interventie, is niet direct zichtbaar, maar zal een aantal maanden na de interventie moeten blijken. Hoe dit gemeten kan worden wordt in het volgende hoofdstuk verder toegelicht. De interventie moet ervoor zorgen dat er een gedragsverandering in gang wordt gezet. Om de gewenste gedragsverandering in gang te zetten zijn in hoofdstuk 2 al meerdere gedragsmodellen toegelicht, onder andere het model van Maslow. Daarom zal dit model tijdens de interventie worden gebruikt.

Daarna is er een korte ijsbreker door middel van een aantal vragen. Deze vragen staan in het draaiboek voor de interventie. Ook wordt er gevraagd hoe de deelnemers erbij zitten. Door verschillende emoticons kunnen deelnemers aangeven hoe ze zich voelen op dat moment, er iets speelt dat regelt moet worden. Uit theorie blijkt dat het belangrijk is om stil te staan bij dit onderdeel om een veilige sfeer te creëren waarbij de deelnemers zich vrij voelen om alles te kunnen bespreken. Dit valt onder de breinprincipes van van Dinteren (2010) 'emotie en veiligheid'.

Kenniscomponenten 1 en 2 komen aan bod. Dit zijn componenten die gaan over individuele leren in een werksituatie en gezamenlijk leren. Hiervoor wordt stilgestaan bij werkplekleren. Aan de hand van een *digibord* wordt gebrainstormd over de definitie van werkplekleren en op wat voor manier deelnemers al leren op de werkplek. Hierbij is het belangrijk dat de input komt van de deelnemers en niet van de procesbegeleider, het gaat er hierbij om wat de deelnemers verstaan onder werkplekleren en leren in het algemeen. Er is voor deze manier gekozen omdat brainstormen en de dialoog aangaan volgens Kessels & Poell (2011) belangrijke manier is om te leren, door sociale interactie. Volgens onderzoek van Kessels en Poell is het een effectieve en waardevolle manier om te leren.

3.7.2 Kenniscomponent 3: vakinhoudelijk kennis die in verband staan met organisatiecompetenties

Tijdens het ontwerpen van de interventie en het draaiboek werd duidelijk dat in de 3 uur die gepland stond niet alle kenniscomponenten en vaardigheden aan bod konden komen. Het is belangrijk tijdens het uitvoeren van de interventie dat er genoeg tijd is voor de opdracht 'casussen bespreken' en om bij al het geleerde stil te kunnen staan en ruimte en tijd nemen om te reflecteren.

Daarom is gekozen om deze opdracht over kenniscomponent 3 niet mee te nemen in de interventie. Deze opdracht is dus wel uitgedacht en beschreven maar is niet uitgevoerd. Wel is een versimpelende versie uitgewerkt in het naslagwerk. In de discussie wordt deze keuze nogmaals besproken.

Kenniscomponent drie gaat over vakinhoudelijk kennis die in verband staat met organisatiecompetenties. Volgens theorie van Kedde (2009) is dit leren belangrijk omdat het zorgt voor een link tussen sectorspecifieke kennis en organisatiedoelstellingen. In andere woorden: kunnen medewerkers hun (kennis)werk koppelen aan de missie, visie ambitie van de organisatie, weten medewerkers waarom hun werk belangrijk is voor het grotere geheel. Dit kan ervoor zorgen dat teams zich beter kunnen identificeren in de organisatie, maar dat teams onderling ook een betere verbinding vinden. Het is een randvoorwaarde om informatie-uitwisseling te bevorderen.

Het aanleren van deze kenniscomponent begint met een kleine quiz. Want, weten de deelnemers van de interventie wel wat de missie, visie en ambitie van de gemeente Eindhoven is? Allereerst wordt dit samen met de deelnemers in kaart gebracht.

Vervolgens gaan de deelnemers het gesprek met elkaar aan. Vanuit de sociale leertheorie van Bandura (1969) is gebleken dat leren een sociaal proces is dat samen wordt doorlopen. Daarom hebben overleggen de deelnemers met elkaar in bijna alle opdrachten. Onder begeleiding van de procesbegeleiding brengen de deelnemers in kaart hoe hun functies bijdragen aan de missie, visie en ambitie van de organisatie. Direct en indirect.

3.7.3 Vaardigheid 1 en 2: reflectieve vaardigheden, communicatieve en sociale vaardigheden

Vervolgens worden tijdens de interventie drie vaardigheden aangeleerd. Omdat het een Leerlab is dat in het teken staat van experimenteren, zullen de vaardigheden worden aangeleerd op interactieve wijze waarbij de deelnemers activiteiten moeten uitvoeren. De deelnemers maken hierbij gebruik van alle bijna alle zintuigen. Dit is een effectieve manier van leren volgens theorie van Van Dinteren (2010) en haar breinprincipes. Deze manier van leren valt onder de breinprincipes 'verwerking, focus en verbinding.'

Allereerst wordt er aandacht besteed aan communicatieve en sociale vaardigheden. Communicatie is een onderdeel dat al veel terugkomt tijdens de interventie, omdat de opdrachten samen door de deelnemers worden uitgevoerd. Hier is voor gekozen aan de hand van de sociale leertheorie van Bandura (1969), waarin wordt gesteld dat leren een sociaal proces is.

Bij de vaardigheid communicatie is onbeoordeeld luisteren en doorvragen een belangrijk onderdeel, daarom wordt er een opdracht uitgevoerd met raadsels die vraagt om onbeoordeeld luisteren, trechteren van vragen en goed doorvragen. **Het spel is toegelicht in het draaiboek. Er wordt een raadsel voorgelezen door de procesbegeleider, de deelnemers moeten middels vragen stellen er samen uitkomen wat de oplossing voor het raadsel is. Er**

worden verschillende versies van het spel gespeeld om alle vaardigheden aan bod te laten komen. Er wordt door de deelnemers gereflecteerd op de opdracht, tevens een belangrijke vaardigheid om te kunnen werkplekklaren volgens theorie van Beaten (2018) en Doornbos et al (2004). De procesbegeleider stelt vragen aan de deelnemers als: *hoe kijken jullie terug op deze opdracht? Wat vond je moeilijk tijdens de opdracht? Zijn er moment in het dagelijkse werkzaamheden dat je misschien niet genoeg hebt doorgevraagd? Heeft dat voor verwarring gezorgd of voor conflict? Hoe kijk je daar nu op terug?* Door deze vragen te stellen kan de link worden gelegd naar de eigen werkpraktijk. Dat is een essentieel onderdeel om te werkplekklaren, blijkt uit theorie van onder andere Van Dinteren (2010).

3.7.4 Vaardigheid 3: *samenwerkingsvaardigheden*

Vanuit de sociale en communicatieve vaardigheden wordt gekeken naar samenwerkingsvaardigheden. Samenwerking krijgt een belangrijke plek in het werkplekklaren, omdat werkplekklaren ook bestaat uit 'van elkaar leren in werksituaties'. Daarvoor is een goede samenwerking van belang. Om samenwerking te bewerkstelligen in deze interventie is er gekozen voor een samenwerkingschallenge: de marshmallow challenge. Dit is een bekende en wetenschappelijk onderbouwde opdracht die aanzet tot samenwerking en het geeft inzicht in de creativiteit en innovatievaardigheden van de deelnemers. De opdracht is als volgt: bouw met 4 personen in 18 minuten een zo hoog mogelijke toren van 20 spaghettistokjes, 1 meter plakband en 1 meter touw. Voorwaarde is dat boven op de toren een marshmallow moet kunnen liggen zonder dat de toren instort. De uitkomst van deze opdracht verbaast veel mensen namelijk dat kinderen een stuk beter presteren tijdens deze opdracht dan veel volwassenen. Verschillende theorieën stellen dat de oorzaak hiervan voornamelijk in de aanpak ligt. Volwassenen zijn eerst bezig met de rolverdeling en proberen, voorafgaand aan het bouwen, eerst de best mogelijke constructie te bedenken. Vaak hebben ze daarna geen tijd meer om hun design te testen. Kinderen gaan direct aan de slag en komen door opgedane 'faal'ervaringen tijdens het experiment al lerende tot een steeds beter design. Ook hebben kinderen geen strijd over wie de baas is of wie het initiatief moet nemen.

Het is een experimentele opdracht die goed past in het Leerlab, interactief is en vraagt om snel reageren. Tevens gaat het er bij deze opdracht om, om te leren tijdens het doen, zoals werkplekklaren ook stelt. Een van de deelnemers is in deze opdracht de observator. Zij doet inhoudelijk niet mee met de opdracht, maar schrijft op wat opvalt. Na de opdracht wordt er door de observator en samen met de andere deelnemers gereflecteerd. Vragen die worden gesteld door de observator zijn:

- Hoe heb je de opdracht aangepakt?
- Hoe ben je begonnen?
- Hoe hebben jullie samengewerkt?
- Wie nam de leiding?
- Wat vinden jullie van het resultaat van je eigen groep?
- Hoe ging de samenwerking?
- Is dit representatief voor de samenwerking in de dagelijkse praktijk?
- Wat hebben jullie geleerd van elkaar in deze opdracht?

Door middel van deze vragen wordt er gereflecteerd op de opdracht en wordt wederom de link naar de werkpraktijk gemaakt. Er wordt besproken wat er in de dagelijkse praktijk qua samenwerking verbeterd kan worden.

3.7.5 Casussen bespreken

In deze opdracht komen alle kenniscomponenten en vaardigheden aan bod. Tijdens de laatste opdracht wordt het geleerd in de interventie direct toegepast op casussen waar de deelnemers in de praktijk tegenaan lopen. Vanuit de theorie van Van Dinteren blijkt namelijk dat in veranderprocessen, integratie naar het 'gewone' werk belangrijk is om het geleerde te verwerken. Daarom is er een opdracht ontwikkeld waarin de deelnemers casussen kunnen inbrengen en er samen met collega's wordt gespard om deze casus op te lossen. Deze casussen zullen gaan over waar de deelnemers in het Getting Things Done traject tegen aanlopen, waar hun valkuilen liggen met betrekking tot het toepassen van deze methode in het dagelijks werk. Door dit te bespreken en ervaringen uit te delen kunnen de deelnemers van elkaar in de praktijk leren. Deze opdracht wordt in vrije vorm uitgewerkt door de deelnemers, dit betekent dat de oplossing getekend kan worden, mondeling besproken kan worden, opgeschreven kan worden, op een manier die de deelnemers fijn vinden. Op elke casus wordt gereflecteerd en wordt het geleerde in die casus naar voren gehaald.

3.7.6 Afsluiting

Aan het eind van de interventie wordt door de procesbegeleider teruggeblikt op de training, op het geleerde en de vooraf opgestelde leerdoelen, er wordt een check gedaan naar aanleiding van de verwachtingen. Eventuele vragen worden beantwoord en het naslagwerk wordt besproken. Daarna worden de eerste vragenlijsten uitgedeeld. Deze vragenlijst meten de ervaring van de deelnemers naar aanleiding van de interventie. De inhoud van deze vragenlijst komt in het volgende hoofdstuk aan bod. Alle onderdelen van de interventie zijn uitgebreid beschreven met tijdsindicaties in het draaiboek dat is toegevoegd in de [bijlage](#).

3.8 Samenvatting

In dit hoofdstuk zijn er een aantal stappen gezet. Naar aanleiding van de divergerende en convergerende fases in hoofdstuk twee is er een interventie ontworpen. Het eerste prototype van de interventie is de "learnshop", een workshop die is ontwikkeld om medewerkers kennis en vaardigheden bij te brengen voor het toepassen van werkplekleren in hun dagelijkse werkzaamheden. De workshop behandelt verschillende kenniscomponenten, zoals individueel en gezamenlijk leren, en belangrijke vaardigheden, waaronder reflectie, communicatie en samenwerking. De interventie is kort en duurt 4 uur, omdat deelnemers aangeven dat ze beperkte tijd hebben vanwege werkdruk. Na de workshop ontvangen deelnemers een werkplekwaaier als naslagwerk met praktische tips en ruimte voor aantekeningen. Het doel van de interventie is het bevorderen van bewustwording, het vergroten van kennis en vaardigheden, en het stimuleren van gedragsverandering in relatie tot werkplekleren. De interventie is gekoppeld aan de Getting Things Done methode. Dit is een methodiek die de deelnemers veel gebruiken in het dagelijks werk die overzicht en efficiëntie in het werk kan bieden. Nadat deze interventie is gepitcht aan verschillende stakeholders, bleek dat de interventie de lading niet volledig dekte. Daarom is er opnieuw gekeken naar de divergerende en convergerende fase en op wat voor manier de interventie aangepast kan worden zodat alle stakeholders akkoord gaan. Hier is het Leerlab uit voort gekomen. Een vrijere vorm om te leren die beter aansluit bij de vraag. De interventie is op een aantal vlakken aangepast, waaronder het naslagwerk. Dit naslagwerk is beter gaan aansluiten op de interventie en wat er tijdens de interventie gemist wordt door de deelnemers. Feedback wordt hierdoor direct meegenomen in het naslagwerk. Daarnaast blijven een aantal ontwerpkeuzes hetzelfde, maar zijn de inhoudelijke onderdelen verder uitgewerkt.

Na het uitvoeren van de interventie wordt er geëvalueerd aan de hand van theoretisch onderbouwde modellen. Hoe dit precies in zijn werk gaat wordt in het volgende hoofdstuk uitgelegd.

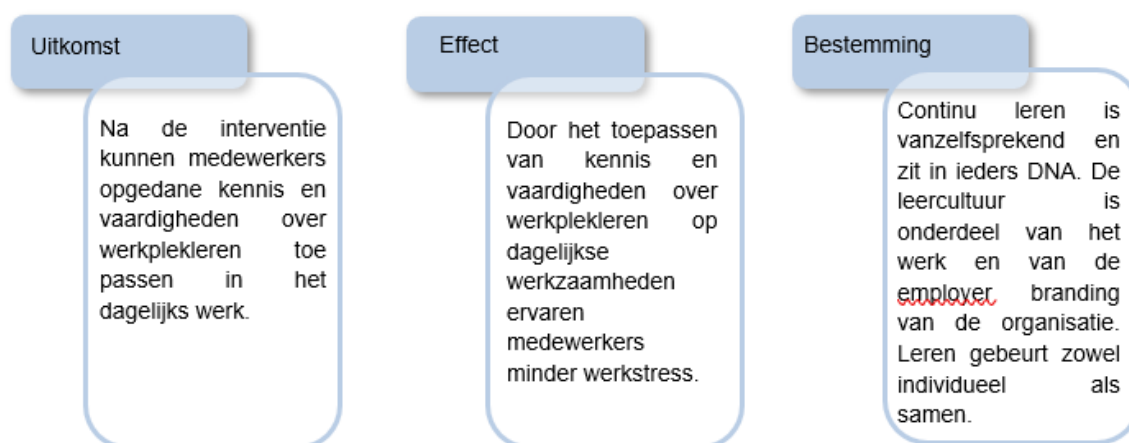
4. Methodologie

In dit hoofdstuk wordt de methodologie beschreven. Hierin wordt stap voor stap uitgelegd hoe de interventie geëvalueerd wordt. De evaluatie wordt ondersteund door verschillende theorieën. Het evaluatiemodel van Kirkpatrick staat in dit hoofdstuk centraal. Het model wordt toegepast en uitgewerkt in dit hoofdstuk. In dit hoofdstuk worden de verschillende metingen die worden uitgevoerd vóór en ná de interventie beschreven. Vervolgens wordt stap voor stap toegelicht hoe de metingen uitgevoerd gaan worden.

4.1 Inleiding

Voordat er wordt ingegaan op de evaluatie wordt eerst teruggegrepen naar de ontwerp vraag: *Hoe kunnen leerinterventies worden ingezet om kennis en vaardigheden over werkplekleren te vergroten bij de medewerkers zodat zij minder werkstress ervaren?* Daarbij horen de volgende uitkomst, effect en bestemming.

Figuur 9, uitkomst, effect en bestemming van de interventie.



Overgenomen van Test- en evaluatierapport van werkplek naar leerplek die werkt (2022, p.15).

Nu de interventie is uitgevoerd kan er worden geëvalueerd. In de evaluatie wordt gekeken of de interventie ervoor zorgt dat de uitkomst en het effect, en uiteindelijk de bestemming en de ontwerp vraag behaald zijn. Zowel de uitkomst als het effect worden in deze evaluatie uiteindelijk gemeten. De bestemming wordt niet gemeten, omdat dit niet mogelijk is. De bestemming van de interventie kan namelijk pas na minimaal 6 maanden na de interventie gemeten worden. Dat termijn past niet in het rapport.

4.2 Evalueren van de interventie: evaluatiemodel van Kirkpatrick

Om de interventie te kunnen meten en evalueren is er gebruik gemaakt van het evaluatiemodel van Kirkpatrick (2006) zoals hieronder in figuur 8 weergegeven. Het model is ontworpen om de effectiviteit van een interventie te meten. Het model bestaat uit vier niveaus die elk een andere manier van evalueren meten: de evaluatie van de reacties op de interventie, de verworven kennis, het gedrag en het resultaat (Cohen-Schotanus, 2007). **Het model van**

Kirkpatrick is in dit rapport gebruikt omdat het model een gestructureerde en systematische benadering van evaluatie biedt. Door de vier niveaus van evaluatie te doorlopen, kunnen de verschillende aspecten van de effectiviteit van een training of interventie gemeten worden, variërend van de initiële reactie van de deelnemers tot de uiteindelijke impact op organisatorische resultaten (Kirkpatrick, 2006).

In dit rapport komen de eerste drie niveaus van het model van Kirkpatrick aan bod. Het vierde niveau, resultaat, wordt in dit rapport niet meegenomen omdat dit door het tijdspad niet mogelijk is. Om het resultaat te meten moet er minimaal 6 tot 12 maanden na de interventie gemeten worden. De niveaus zullen hieronder worden toegelicht, te beginnen met het eerste niveau: reactie.

Figuur 8, evaluatiemodel van Kirkpatrick, 2006



*Opmerking. Overgenomen van NNLM News (z.d).
www.nnlmnews.gov. Copyright z.d.*

Door op het eerste niveau te meten volgens het model van Kirkpatrick, is het mogelijk om de reactie van de deelnemers op de interventie te meten. Hierbij ligt de focus op hoe de deelnemers de interventie ervaren hebben. Dit is belangrijk om te meten, omdat dit inzicht in de trainingservaring geeft. Het eerste niveau van het Kirkpatrick-model, de reactie, richt zich op het meten van de tevredenheid, interesse en relevantie van de deelnemers. Dit helpt bij het begrijpen van hun ervaring en betrokkenheid bij de interventie, en hoe deze aansluit bij hun verwachtingen en behoeften (Kirkpatrick, 2016). Anderzijds is het een manier om deelnemers te betrekken bij het evaluatieproces. Het meten van de reactie van deelnemers geeft hen de mogelijkheid om hun stem te laten horen en feedback te geven over de interventie. Dit draagt bij aan een participatieve en inclusieve evaluatiecultuur, waarbij de mening en ervaringen van deelnemers centraal staan (Noe, 2010). Ook draagt het bij aan het antwoord op de ontwerpvraag. Hoe er gemeten wordt op niveau 1, zal later in dit hoofdstuk worden toegelicht.

Vervolgens wordt er gemeten op niveau 2 van het model van Kirkpatrick: leren. Bij niveau 2 gaat het er vooral om, om te kijken wat de deelnemers na de interventie hebben geleerd. Zo

wordt duidelijk of het van tevoren opgestelde 'leerdoel', in dit rapport *uitkomst* genoemd, behaald is na het uitvoeren van de interventie.

Metten op niveau 3 van Kirkpatrick laat zien of de interventie ervoor heeft gezorgd of er een gedragsverandering in gang is gezet, de gedragsverandering die zichtbaar moet worden is in dit rapport opgesteld in het effect. Namelijk: *door het toepassen van kennis en vaardigheden over werkplekieren op dagelijkse werkzaamheden ervaren medewerkers minder werkstress*. Hoe er gemeten gaat worden op niveau 2 en 3 van Kirkpatrick wordt later stap voor stap toegelicht. Allereerst een uitgebreide uitleg van de meting op niveau 1.

4.3 Meten op niveau 1: reactie

Nu van alle metingen het belang is geduid wordt er uitgebreider per niveau van het evaluatiemodel van Kirkpatrick beschreven hoe er precies wordt gemeten. Beginnend met de meting op niveau 1 van het evaluatiemodel van Kirkpatrick: de reactiemeting.

Direct na de interventie vindt de reactiemeting plaats. Deze meting wordt afgenomen door middel van een vragenlijst die direct na de interventie wordt uitgezet. Het gaat er bij deze meting voornamelijk om hoe de deelnemers de interventie ervaren hebben, **maar allereerst** wordt er al geëvalueerd op de ervaring *tijdens* de interventie. Tijdens de interventie wordt er aan de deelnemers mondeling feedback gevraagd op de ervaring van de interventie. Dit is gedaan om verbeteringen door te kunnen voeren in de doorontwikkeling van de interventie. Deze feedback is mondeling gevraagd om met elkaar de dialoog te voeren en om deelnemers de kans te geven om beter uiting en toelichting te geven aan hun gevoel.

Een uitgebreidere reactie is gevraagd ná de interventie. De ervaring wordt namelijk ook door middel van een warme evaluatie uitgebreid gemeten. Een warme evaluatie is een evaluatie direct of kort na een interventie in direct contact met de deelnemers. Er is gekozen voor een warme evaluatie voor een aantal redenen. Ten eerste is het goed om een warme evaluatie af te nemen om directe feedback over de interventie te ontvangen. Deze feedback kan belangrijke inzichten geven over de effectiviteit van de interventie en eventuele verbeterpunten aan het licht brengen (Donaldson & Christie, 2015). Daarnaast kan informatieverlies worden voorkomen door direct na de interventie een evaluatie af te nemen. Met het verstrijken van tijd kunnen details en ervaringen van de interventie vervagen of vergeten worden. Door een warme evaluatie uit te voeren, kan ervoor gezorgd worden dat belangrijke informatie en indrukken fris in het geheugen van de deelnemers blijven, wat kan helpen bij het analyseren en interpreteren van de resultaten (Stufflebeam & Shinkfield, 2007). Ten derde kan een warme evaluatie de betrokkenheid van deelnemers vergroten. Door deelnemers direct na de interventie om hun mening te vragen, wordt er betrokkenheid en interesse getoond in hun perspectief. Dit kan de deelnemers aanmoedigen om open en eerlijke feedback te geven, wat waardevol kan zijn bij het beoordelen van de impact van de interventie (Rowe, de Savigny, Lanata & Victora, 2005).

De warme evaluatie is afgenomen door een evaluatievragenlijst op papier. Deze vragenlijst zorgt ervoor dat deelnemers ook anoniem hun ervaring kunnen delen en zich eerlijk kunnen uitspreken over de ervaring zonder druk van een procesbeleider of van mededeelnemers. Een anonieme vragenlijst is effectief gebleken uit theorie van onder andere Smith (2016), omdat anonimiteit de deelnemers kan aanmoedigen om eerlijke en open feedback te geven, zonder zich zorgen te maken over mogelijke negatieve gevolgen of repercussies. Dit kan resulteren in meer betrouwbare en waardevolle informatie voor de evaluatie. Daarnaast, en niet onbelangrijk, draagt anonimiteit bij aan het opbouwen van vertrouwen tussen de evaluator en de deelnemers. Het benadrukt dat de evaluatie gericht is op het verkrijgen van eerlijke

feedback en het verbeteren van de interventie, zonder negatieve gevolgen voor de deelnemers (Vos, 2019).

De evaluatievragenlijst die is gebruikt om op niveau 1 te meten heeft geen theoretische onderbouwing. De vragenlijst is tot stand gekomen door verschillende gesprekken met stakeholders van de gemeente Eindhoven en studenten van Human Resource Management van Fontys Hogescholen. Uit die verschillende gesprekken is gebleken dat het belangrijk is om de ervaring van de deelnemers op onder andere de vorm en inhoud van de interventie te meten. Verder zijn er nog 3 onderdelen gekozen waarop de interventie geëvalueerd wordt. In het totaal wordt er op 5 onderdelen geëvalueerd op niveau 1:

Verwachtingen
Inhoud
Sfeer
Begeleiding
Ondersteunend materiaal

Stakeholders van de gemeente Eindhoven vinden het belangrijk dat de vorm, inhoud en begeleiding van de interventie geëvalueerd wordt, zodat die in de toekomst eventueel aangepast kan worden en aansluit bij de behoefte van de deelnemers. Daarnaast heeft de procesbegeleider een belangrijke rol in het laten slagen van de interventie. De procesbegeleider is in de interventie louter een tijdsbewaker. De kracht van de interventie is de input van de deelnemers. Daarom is het belangrijk dat er wordt gekeken hoe de procesleider zijn rol vervult en of de deelnemers dit ervaren. Het ondersteunend materiaal wordt geëvalueerd door de deelnemers zodat dit doorontwikkeld en verbeterd kan worden in toekomst. Daarnaast is ervoor gekozen om de sfeer te evalueren omdat dit volgens theorie van Van Dinteren (2004) veiligheid en een hechte groep collega's kan helpen bij het inbedden van de interventie.

Dit zijn de verschillende redenen dat er is besloten om specifiek deze onderdelen terug te laten komen in de vragenlijst. Daarnaast was het belangrijk dat de vragenlijst ervoor zorgde dat de deelnemers hun ervaring van de interventie konden beoordelen. De evaluatievragen zijn hieronder weergegeven en zijn ook terug te vinden in [bijlage 8](#).

- In hoeverre is de verwachting die je had van de training uitgekomen?
Ruimte voor toelichting:
- Hoe heb je de sessie ervaren?
Ruimte voor toelichting:
- Hoe heb je de procesbegeleider ervaren?
Ruimte voor toelichting:
- Hoe heb je het ondersteunend materiaal ervaren?
Ruimte voor toelichting:
- Hoe heb je de vorm van deze sessie ervaren?
Ruimte voor toelichting:
- Hoe heb je de uitnodiging en informatie vooraf aangaande deze sessie ervaren?
Ruimte voor toelichting:

- Zijn er dingen die je graag anders had willen zien?
- Heb je nog overige tips en tops voor de procesbegeleider en ontwikkelaar van deze sessie?

Deelnemers kunnen per vraag een score van 1 tot 10 toekennen op verschillende onderdelen van de interventie. Hierbij is 1 *helemaal niet goed* en 10 *zeer goed*. Dit wordt ook wel een 10-punts Likertschaal genoemd. Hier is voor gekozen omdat dit zorgt voor een fijnmazige meting van reacties. Het biedt deelnemers een breder scala aan opties om hun reactie uit te drukken, variërend van zeer negatief tot zeer positief. Hierdoor kunnen er subtielere gradaties en nuances in reacties vastgelegd worden. Daarnaast houdt een 10-punts Likertschaal rekening met een gevoeligheid voor variatie in reacties. Het stelt in staat om kleine verschillen tussen respondenten te identificeren, waardoor er een gedetailleerder beeld ontstaat van hoe mensen de reactie ervaren. Tenslotte is een 10-punts Likertschaal relatief eenvoudig te begrijpen en in te vullen voor deelnemers. Het vereist geen uitgebreide instructies en de meeste mensen zijn bekend met het concept van het aangeven van hun mening op een schaal van 1 tot 10.

Door de evaluatievragenlijst kan er per onderdeel gekeken worden naar de sterke en zwakke punten van de interventie en kan de interventie per onderdeel in de toekomst eventueel worden aangepast. Door de toelichtingsmogelijkheid worden deelnemers door de procesbegeleider uitgenodigd om hun scores toe te lichten. Hierdoor krijgen deelnemers te kans hun scores verder te expliciteren in woorden en kan er scherper worden geëvalueerd op de ervaring van deelnemers.

4.4 Meten op niveau 2: leren

Na het meten van niveau 1 van Kirkpatrick, reactie, wordt er op niveau 2 van Kirkpatrick gemeten, leren. Om dit nauwkeurig te doen is de volgende tijdslijn aangehouden:

Allereerst is er vóór de interventie een 0-meting afgenomen bij de deelnemers. Dit is gebeurd ongeveer twee weken voor de interventie. De 0-meting is een vragenlijst, met vragen die zijn gericht op niveau 2 van Kirkpatrick. Deze vragenlijst brengt de huidige kennis en vaardigheden over werkplekleren van de deelnemers in kaart, vóór de interventie. Dit is belangrijk om te meten, om het leerresultaat na de interventie te kunnen zien. De vragenlijst is gekoppeld aan de uitkomst van de interventie, namelijk: *na de interventie kunnen medewerkers opgedane kennis en vaardigheden over werkplekleren toepassen in het dagelijks werk*

Direct na de interventie wordt dezelfde vragenlijst afgenomen op niveau 2 van Kirkpatrick. De vragenlijst is wederom gekoppeld aan de uitkomst van de interventie. De vragenlijst brengt kennis en vaardigheden in kaart die deelnemers hebben geleerd na de interventie. Het leerresultaat wordt door deze vragenlijst verhelderd. Hieronder zullen alle metingen op niveau 2 nader worden beschreven, in hetzelfde tijdspad dat hierboven uiteen is gezet.

4.4.1 De eerste meting op niveau 2: leren

De 0-meting, zoals eerder beschreven is de meting die voor de interventie plaatsvond en is de meting die de huidige kennis en vaardigheden over werkplekleren van de deelnemers in kaart brengt. Dit is een kwantitatieve meting, een vragenlijst. Er is gekozen voor een vragenlijst om een aantal redenen. Een kwantitatieve meting is belangrijk voor de objectiviteit van de meting. Kwantitatieve metingen streven naar objectiviteit en het verminderen van subjectiviteit bij het verzamelen en analyseren van gegevens. Door gestandaardiseerde meetinstrumenten en numerieke gegevens te gebruiken, kan kwantitatief onderzoek een hoger niveau van

objectiviteit bieden en de betrouwbaarheid vergroten. Daarnaast is repliceerbaarheid belangrijk voor deze evaluatie. Kwantitatieve metingen zijn vaak gestandaardiseerd en gestructureerd, waardoor de procedure en meetinstrumenten kunnen worden gerepliceerd door andere onderzoekers. Dit vergroot de betrouwbaarheid en maakt het mogelijk om de resultaten van het onderzoek te vergelijken en te verifiëren. Voor de borging van deze interventie en evaluatie en als de evaluator in dit proces wijzigt is het belangrijk dat de evaluatie ook door een andere evaluator kan worden opgepakt. In een kwantitatieve meting is dit eenvoudiger.

Onderstaande vragen zijn afgenomen vóór de interventie en richten zich op niveau 2 van Kirkpatrick, namelijk leren.

Tabel 2 . Vragenlijst voor meting op niveau 2 van Kirkpatrick. Afgenomen vóór de interventie.

	Stelling	Niveau van Kirkpatrick	Theorie
1	Ik heb kennis over individueel leren en gezamenlijk leren op de werkplek	Leren	Pearn, Roderick en Mulrooney (1995)
2	Ik heb kennis over werkplekleren	Leren	Pearn, Roderick en Mulrooney (1995)
3	Ik heb vaardigheden om te kunnen reflecteren	Leren	Doornbos et al. (2004)
4	Ik heb vaardigheden om samen te werken met collega's	Leren	Bolhuis & Simons (2011)
5	Ik heb vaardigheden om te luisteren naar collega's	Leren	Kedde (2009)
6	Ik heb vaardigheden om open te communiceren en door te vragen	Leren	Kedde (2009)
7	Ik heb kennis en vaardigheden om casussen uit de praktijk te bespreken met collega's	Leren	Van Dinteren (2004)

In bovenstaande tabel zijn verschillende gegevens te zien. Als eerst zijn er zeven stelling opgesteld die kennis en vaardigheden toetsen over werkplekleren voordat de interventie heeft plaatsgevonden. Zoals eerder gezegd is dit belangrijk om het leerresultaat te kunnen zien na de interventie. Naast de stellingen is weergegeven op welk niveau van Kirkpatrick is gemeten, zoals eerder gesteld is dat voor deze vragen op niveau 2 van het evaluatiemodel van Kirkpatrick, leren. In de laatste kolom is de theorie te zien die gekoppeld is aan de vragen. De theorie is belangrijk omdat er geen bestaande vragenlijst bestaat in de literatuur die de lading voor deze interventie en kennis en vaardigheden dekt. Daarom zijn er vanuit verschillende theorieën die ook gebruikt zijn om de interventie vorm te geven bovenstaande topics ontwikkeld. Deze topics zijn hieronder weergegeven:

- **Kennis over leren in een werkomgeving** (Pearn, Roderick en Mulrooney, 1995).

- **Kennis over gezamenlijk leren** (Pearn, Roderick en Mulrooney, 1995).
- **Vakinhoudelijk kennis die in verband staan met organisatiecompetenties** (Kedde, 2009).
- **Reflectieve vaardigheden** (Doornbos et al, 2004).
- **Communicatieve en sociale vaardigheden die toegang verschaffen tot het kennisnetwerk van anderen:** (Kedde, 2009).
- **Samenwerking** (Bolhuis & Simons, 2011 & Bandura, 1969).

Voor een uitgebreide uitleg over de inhoud van de verschillende topics wordt verwezen naar hoofdstuk 2 en 3. In gesprek met stakeholders van de gemeente Eindhoven zijn de uiteindelijke stellingen, zoals te zien is in de tabel hierboven, tot stand gekomen.

De vragen kunnen door de deelnemers beantwoord worden met een 5-punts Likertschaal. Voor deze schaal is gekozen, omdat deze methode ervoor zorgt dat moeilijk te kwantificeren gegevens toch ondervraagd kunnen worden en voorzien kunnen worden van een ordinaal meetniveau. Dit geeft een overzichtelijk, duidelijk en betrouwbaar beeld van de evaluatie, ook aan stakeholders die minder betrokken zijn bij de evaluatie. Tevens is een 5-punts Likertschaal de meest voorkomende antwoordschaal. Deze schaal is voor respondenten makkelijk en snel in gebruik. Een te beperkt aantal punten, zoals een 3-punts Likertschaal, kan de mogelijkheden voor statistische analyse beperken, terwijl een te groot aantal punten, zoals een 7-punts Likertschaal, de gegevenscomplicatie en interpretatie kunnen vergroten. Een 7-punts Likertschaal kan ook onoverzichtelijk zijn voor de deelnemers (Likert, 1932).

Bij deze evaluatie is specifiek gekozen voor een 5-punts Likertschaal. Hierbij staat score 1 gelijk aan *helemaal oneens*, en score 5 staat gelijk aan *helemaal mee eens*. In deze evaluatie is een hogere score beter. Dit betekent namelijk dat de deelnemers meer kennis en vaardigheden ervaren dan voor de interventie.

Score 1	Helemaal oneens
Score 2	Oneens
Score 3	Neutraal
Score 4	Mee eens
Score 5	Helemaal mee eens

De uiteindelijke resultaten worden geëvalueerd door scores toe te kennen aan de resultaten. Hierboven is te zien hoe dit wordt verwerkt. Hoe hoger de score, hoe beter. Dit wordt in praktijk gebracht in het volgende hoofdstuk.

Verder is de vragenlijst via het online enquêteplatform Microsoft Forms verspreid, omdat de antwoorden via die weg makkelijk en overzichtelijk te transporteren zijn naar Excel en zo sneller geanalyseerd kunnen worden. Daarnaast past dit platform binnen de privacyrichtlijnen van de gemeente Eindhoven.

4.4.2 De tweede meting op niveau 2: leren

Naast de reactiemeting wordt er direct na de interventie nog een meting afgenomen. Deze meting is op niveau 2 van Kirkpatrick, leren. Deze meting op niveau twee is gekoppeld aan de uitkomst van de interventie, die als volgt is opgesteld: *na de interventie kunnen medewerkers opgedane kennis en vaardigheden over werkplekleren toepassen in het dagelijks werk*. De meting gaat over wat de deelnemers na de interventie weten en kunnen met betrekking tot

werkpleklerin. De vragenlijst die is gebruikt voor de 0-meting wordt na de interventie nogmaals verspreid onder de deelnemers. Er is gekozen om dezelfde vragenlijst te gebruiken omdat het leerresultaat dan goed zichtbaar wordt. Ook de afname en 5-punts Likertschaal zijn hetzelfde in de vragenlijst na de interventie. De reden hiervoor is met name het gemak voor de evaluator en analyse, en de bekendheid van het proces bij de deelnemers. De vragen zijn in onderstaande tabel nog een keer uitgelicht, dit keer is ook zichtbaar in welk onderdeel van de interventie elke vraag terugkomt. Zo is te zien dat elk kenniscomponent en elke vaardigheid in de interventie aan bod komt. De vragenlijst is ook terug te vinden in de [bijlage 9](#).

Tabel 3. Vragen op niveau 3 van Kirkpatrick. Na de interventie.

	Stelling	Onderdeel van de interventie	Niveau van Kirkpatrick	Theorie
	Hoe kunnen leerinterventies worden ingezet om kennis en vaardigheden over werkpleklerin te vergroten bij de medewerkers zodat zij minder werkstress ervaren?	Opening Werkpleklerin (de inhoud) Reflectie activiteit Luisteractiviteit Samenwerkingsactiviteit Reflectieactiviteit Casuïstiek bespreken	Reactie Leren Gedrag Resultaten	Pearn, Roderick en Mulrooney (1995), Doornbos et al (2004) Kedde (2009) Van Dinteren (2010)
1	Ik heb kennis over individueel leren en gezamenlijk leren op de werkplek	Werkpleklerin	Leren	Pearn, Roderick en Mulrooney (1995)
2	Ik heb kennis over werkpleklerin	Werkpleklerin	Leren	Pearn, Roderick en Mulrooney (1995)
3	Ik heb vaardigheden om te kunnen reflecteren	Reflectie activiteit	Leren	Doornbos et al. (2004)
4	Ik heb vaardigheden om samen te werken met collega's	Samenwerkingsactiviteit	Leren	Kedde (2009)
5	Ik heb vaardigheden om te luisteren naar collega's	Luisteractiviteit	Leren	Kedde (2009)
6	Ik heb vaardigheden om open te communiceren en door te vragen	Luisteractiviteit & samenwerkingsactiviteit	Leren	Kedde (2009)
7	Ik heb kennis en vaardigheden om casussen uit de praktijk te bespreken met collega's	Casuïstiek bespreken	Leren	Van Dinteren (2010)

In bovenstaande tabel is ook nogmaals te zien dat de uitkomst van de interventie gekoppeld is aan de vragenlijst. Zo gaan er twee vragen over de kennis die de deelnemers hebben na de

interventie, en de volgende 4 vragen over de vaardigheden die de deelnemers hebben na de interventie. De laatste vraag gaat over het toepassen van het geleerde op hun dagelijkse praktijk. Zo kan door deze vragenlijst de uitkomst die voor de interventie is opgesteld, namelijk: *'na de interventie kunnen medewerkers opgedane kennis en vaardigheden over werkplekleren toepassen in het dagelijks werk'* in de volgende hoofdstukken beantwoord worden.

De vragen zijn net zoals de al eerder afgenomen vragenlijst gebaseerd op verschillende theorieën. Pearn, Roderick en Mulrooney (1995) focussen zich op de kennis die nodig is om te kunnen werkplekleren. Zij pleiten dat dit voornamelijk gaat om kennis over individueel leren, gezamenlijk leren, en kennis over werkplekleren. Aan de hand van deze topics zijn vraag 1 en 2 opgesteld. Tijdens de eerste oefening van de interventie is dit aan bod gekomen.

Kedde (2009) en van Dinteren (2010) benoemen vaardigheden die nodig zijn om te kunnen werkplekleren. Zij noemen luistervaardigheden, samenwerkingsvaardigheden en reflectievaardigheden als noodzakelijk. Aan de hand van deze theorie zijn vraag 3 tot en met 6 opgesteld.

Daarnaast zijn de twee vragenlijsten op niveau 2 van Kirkpatrick gekoppeld aan het KSA-model dat is benoemd in hoofdstuk twee van het rapport. Het KSA-model is een model dat kennis, vaardigheden en attitude in kaart brengt. Deze drie componenten zorgen ervoor dat de deelnemers uiteindelijk al dan niet competent zijn in toepassen van – in dit geval – werkplekleren. Het KSA-model wordt vaak gebruikt bij het ontwikkelen van trainingsprogramma's, het beoordelen van medewerkers en het evalueren van onderwijscurricula. Het biedt een holistische benadering om meerdere aspecten van competenties te beoordelen. Hiernaast is het model te zien.

Figuur 9, KSA-model



Opmerking. Overgenomen uit *Knowledge, Skills, and Attitude*. Ingmur. (2015, 17 december). <https://imgur.com/t/abilities/uFMSjBy>. Copyright z.d.

4.5 Meten op niveau 3: gedrag

Twee weken ná de interventie wordt er een vragenlijst uitgezet onder de deelnemers die meet op niveau 3 van Kirkpatrick, gedrag. De vragen in de vragenlijst gaan over de gedragsverandering die de interventie al dan niet in gang heeft gezet. Deze vragenlijst is gekoppeld aan het effect dat al eerder is opgesteld, namelijk: *door het toepassen van kennis en vaardigheden over werkplekleren op dagelijkse werkzaamheden ervaren medewerkers minder werkstress*. Deze vragenlijst is pas twee weken na de interventie uitgezet omdat een gedragsverandering niet gelijk zichtbaar is. Volgens de theorie van Kirkpatrick is een gedragsverandering zelfs pas zichtbaar vanaf twee maanden na de interventie. Door het tijdspad dat in dit rapport wordt aangehouden is het niet mogelijk om op dat termijn te meten. Daarom wordt de meting twee weken na de interventie gehouden, wetende dat de resultaten van de gedragsmeting niet valide zullen zijn. Hier wordt in de discussie op teruggekomen.

De vragen die zijn opgesteld voor de meting op niveau 3 zijn gekoppeld aan verschillende theorieën. Wederom was er geen vragenlijst in de literatuur te vinden die goed paste bij de interventie en de meting, om de validiteit te kunnen waarborgen is er een vragenlijst opgesteld aan de hand van topics uit de literatuur.

Kijkend naar het effect zijn er verschillende vragen opgesteld die het gedrag kunnen meten: *‘door het toepassen van kennis en vaardigheden over werkplekieren op dagelijkse werkzaamheden ervaren medewerkers minder werkstress.’* Ten eerste worden kennis en vaardigheden genoemd in het effect. Om de gedragsverandering te meten is het belangrijk om te kijken of deelnemers op middellange termijn na de interventie de kennis en vaardigheden die zijn opgedaan van de interventie nog steeds worden toegepast in de praktijk. In deze evaluatie worden er twee vragen gesteld over kennis en vaardigheden over werkplekieren. Deze vragen gaan op dit niveau dus niet over *leren* maar over het *behoud*. De vragen die hierover zijn gesteld zijn ook eerder gesteld om te meten op niveau 2. De vragen die gaan over kennis en vaardigheden zijn hieronder in de tabel uiteengezet. In de tabel is ook nogmaals zichtbaar aan welke theorie de kennis en vaardigheden zijn gekoppeld. Dit is in de vorige paragraaf ook toegelicht.

Tabel 3. Vragen op niveau 3 van Kirkpatrick. Deel 1.

	Stelling	Onderdeel van de interventie	Niveau van Kirkpatrick	Theorie
	Hoe kunnen leerinterventies worden ingezet om kennis en vaardigheden over werkplekieren te vergroten bij de medewerkers zodat zij minder werkstress ervaren?	1. Opening 2. Werkplekieren (de inhoud) 3. Luisteractiviteit 4. Samenwerkingsactiviteit 5. Reflectieactiviteit 6. Casuïstiek bespreken	Reactie Leren Gedrag Resultaten	Pearn, Roderick en Mulrooney (1995), Doornbos et al (2004) Kedde (2009) Kompier en Houtman (1995) Maslow
1	Ik heb kennis over werkplekieren	Werkplekieren	Gedrag	Pearn, Roderick en Mulrooney (1995)
2	Ik heb kennis en vaardigheden om casussen uit de praktijk te bespreken met collega's	Casuïstiek bespreken	Gedrag	Van Dinteren (2004)

Verder kijkend naar het effect *‘door het toepassen van kennis en vaardigheden over werkplekieren op dagelijkse werkzaamheden ervaren medewerkers minder werkstress’* zou de interventie op middellange termijn dus het resultaat kunnen geven dat medewerkers minder werkstress ervaren, mits zij kennis en vaardigheden over werkplekieren toepassen op dagelijkse werkzaamheden. Daarom is het in deze vragenlijst ook van belang dat er vragen worden gesteld over het ervaren van werkstress. Hiervoor is de theorie van Kompier en

Houtman (1995) gebruikt. Zij hebben de meest voorkomende stressverschijnselen op een rij gezet. Dit zijn er volgens de theorie 24. Om alle 24 stressverschijnselen te bevragen, zorgt voor een te lange vragenlijst, juist is er voor een kortere vragenlijst gekozen om verschillende redenen. Een lange vragenlijst kan zorgen voor respondentenvermoeidheid: bij een lange vragenlijst kunnen respondenten vermoeid raken en hun interesse verliezen. Dit kan leiden tot verminderde concentratie en lagere kwaliteit van de antwoorden. Een korte vragenlijst is minder belastend voor respondenten en vermindert de kans op vermoeidheid. Verder zorgt het vaak voor een betere datakwaliteit: bij een lange vragenlijst kunnen respondenten sneller geneigd zijn om onzorgvuldig te antwoorden of vragen over te slaan. Dit kan leiden tot onnauwkeurige of onvolledige gegevens. Met een korte vragenlijst is de kans groter dat respondenten nauwkeuriger en vollediger antwoorden, waardoor de datakwaliteit verbetert (SurveyMonkey, z.d.).

Daarom zijn de 24 stressverschijnselen van Kompier en Houtman (1995) vergeleken met de stressverschijnselen die de deelnemers zelf ervaren als zij werkstress ervaren. Dit is bevraagd in het voorbereidend gesprek vóór de interventie. Hierin is consensus gezocht met de originele stressverschijnselenlijst vanuit de theorie van Kompier en Houtman (1995) en is de top drie meest voorkomende stressverschijnselen bij de deelnemers gekozen en zijn deze vervolgens in de vragenlijst verwerkt. Hieronder een overzicht in de tabel, ook met het onderdeel van de interventie waarin deze vragen besproken worden.

Tabel 4. Vragen op niveau 3 van Kirkpatrick. Deel 2.

Stelling		Onderdeel van de interventie	Niveau van Kirkpatrick	Theorie
3	Door te werkplekklaren heb ik meer regie over mijn werk	Casuïstiek bespreken	Gedrag	Kompier en Houtman (1995)
4	Door te werkplekklaren ben ik minder bang om werkzaamheden te vergeten	Casuïstiek bespreken	Gedrag	Kompier en Houtman (1995)
5	Door te werkplekklaren zit ik beter in mijn vel tijdens het werk	Casuïstiek bespreken	Gedrag	Kompier en Houtman (1995)

Daarnaast, moet er dus een gedragsverandering in gang worden gezet. Hier zijn in hoofdstuk twee verschillende theorieën voor aangehaald. Onder andere het Vierstaps-leermodel van Maslow dat in kaart brengt hoe bewust de deelnemers na interventie aan de gang zijn met het nieuwe gedrag. Al eerder is uitgelegd aan de hand van het Vierstapsleermodel van Maslow dat bewustwording een belangrijk proces is om mensen aan te zetten tot een gedragsverandering. Daarom zijn er aan de hand van de theorie van Maslow vier vragen opgesteld.

Tabel 5. Vragen op niveau 3 van Kirkpatrick. Deel 3.

Stelling		Onderdeel van de interventie	Niveau van Kirkpatrick	Theorie
6	Ik ben mij bewust van het belang van werkplekklere	Werkplekklere	Gedrag	Maslow
7	Ik ben mij bewust wanneer ik werkplekklere	Werkplekklere	Gedrag	Maslow
8	Ik weet in welke fase ik zit van het <i>Vierstapsleermodel</i> van Maslow met betrekking tot werkplekklere *	Casuïstiek bespreken	Gedrag	Maslow
9	Toelichting op vraag 8		Gedrag	Maslow

Maslow is niet de enige theorie die is gebruikt in dit rapport om een gedragsverandering in kaart te brengen. De geplande gedragstheorie van Azjen is ook aan bod gekomen.

De theorie van gepland gedrag van Azjen is een psychologische theorie die overtuigingen koppelt aan gedrag. De theorie stelt dat drie kerncomponenten, namelijk houding, subjectieve normen en waargenomen gedragscontrole, samen de gedragsintenties van een individu vormen.

Deze theorie is uitgewerkt door Icek Azjen met als doel de voorspellende kracht van de theorie van gepland handelen te verbeteren (Azjen, 1991). Het gedrag is de uiteindelijk waarneembare reactie van een individu in een bepaalde situatie met betrekking tot een bepaald doel (Azjen 1985). De theorie van Azjen is een sterke theorie in de sociaal psychologie en is erg toepasbaar gemaakt (Azjen, 1985). Vragen die kunnen helpen volgens deze theorie om gedrag te beïnvloeden en bepalen zijn:

- Wat vind je leuk/niet leuk aan gedrag X?
- Wat zijn enkele nadelen van het doen van gedrag X?
- Wie zou tegen jouw gedrag X zijn?
- Wie kun je bedenken die gedrag X zou doen?
- Welke dingen maken het moeilijk voor u om gedrag X te doen?
- Als je gedrag X wilt doen, hoe zeker ben je dan dat je het kunt?

Deze vragen zijn theoretisch onderbouwd en worden toegepast tijdens het meten op niveau 3. In de tabel hieronder zijn de vragen in de tabel neergezet.

Tabel 6. Vragen op niveau 3 van Kirkpatrick. Deel 4.

Stelling		Onderdeel van de interventie	Niveau van Kirkpatrick	Theorie
10	Hoeveel sterren geef je 'leren van collega's op de werkplek'?	-	Gedrag	Theory of plannend behaviour

11	Wat zijn voor jou nadelen om te werkplekklaren?	-	Gedrag	Theory of plannend behaviour
12	Welke mensen in de organisatie bemoeilijken werkplekklaren voor jou?	-	Gedrag	Theory of plannend behaviour
13	Wat belemmert jou tot nu toe om te werkplekklaren?	-	Gedrag	Theory of plannend behaviour
14	Hoeveel sterren zou je jezelf geven als het gaat om werkplekklaren		Gedrag	Theory of plannend behaviour

De gehele vragenlijst is ook nogmaals terug te vinden in [bijlage 10](#). In het totaal zijn er 14 stellingen gemaakt in deze vragenlijst op niveau 3 van Kirkpatrick: gedrag. Deze stellingen zijn besproken met stakeholders van de gemeente Eindhoven. Door de toenemende werkdruk die de deelnemers ervaren, is er gekozen voor alleen een vragenlijst en geen ondersteunende gesprekken. In deze evaluatie was dit geen probleem omdat objectiviteit en generaliseerbaarheid voor deze evaluatie ook een belangrijk doel was en dat is haalbaar met een kwantitatieve meting.

De stellingen beantwoorden de deelnemers wederom met een 5-punts Likertschaal. Voor de Likertschaal is bij de meting op niveau 3 wederom gekozen omdat deze methode ervoor zorgt, zoals eerder beschreven, dat moeilijk te kwantificeren gegevens toch ondervraagd kunnen worden. Dit is belangrijk voor de stakeholders van de gemeente Eindhoven en de deelnemers die hier bekend mee waren na het invullen van de eerste paar vragenlijsten. Om de deelnemers niet te verwarren is ervoor gekozen om gedurende het evaluatieproces hetzelfde meetinstrument te gebruiken. Daarnaast was dit ook mogelijk in de evaluatie, rekening houdend met de validiteit en betrouwbaarheid van de evaluatie.

Door deze meting kan uiteindelijk worden getoetst of het al eerdergenoemde effect van de interventie behaald zijn. Daarnaast is de meting belangrijk om de beoogde gedragsverandering te meten. Tenslotte biedt de effectmeting hulp bij het beantwoorden van de ontwerpvrage. Door de interventie te onderschrijven kan de ontwerpvrage beantwoord worden. Hierbij is het belangrijk om het hele proces mee te nemen, zodat kan worden geconcludeerd of de interventie een passende oplossing biedt voor de vraag.

4.6 Meten op niveau 4: resultaten

Het laatste niveau van Kirkpatrick, resultaten, is gekoppeld aan de bestemming van de interventie. Het meten van de bestemming *'continu leren is vanzelfsprekend en zit in ieders DNA. De leercultuur is onderdeel van het werk en van de employer branding van de organisatie. Leren gebeurt zowel individueel als samen'* wordt in dit rapport niet meegenomen. De meting op niveau 4 is een meting op lange termijn en door het tijdsad van dit rapport is het niet mogelijk om een valide meting uit te voeren.

Door de uitgevoerde metingen wordt uiteindelijk wel de gehele ontwerp vraag ‘hoe kunnen leerinterventies worden ingezet om kennis en vaardigheden over werkplekklaren te vergroten bij de medewerkers zodat zij minder werkstress ervaren?’ beantwoord. Het is van belang dat de bestemming in de toekomst wel gemeten wordt. Hoe dit kan gebeuren wordt verder toegelicht in de discussie, hier wordt beschreven hoe er naar de toekomst gekeken wordt met betrekking tot de interventie.

In de volgende paragrafen wordt stap voor stap toegelicht hoe de interventie, de respondentengroep, de dataverzameling en evaluatie tot stand is gekomen en hoe de data geanalyseerd moet worden.

4.7 Soort evaluatie

Om te meten op niveau 2 en 3 is er gekozen om een vragenlijst uit te zetten. Hier is voor gekozen naar aanleiding van gesprekken met de deelnemers. Zij gaven aan hoge werkdruk te hebben en weinig tijd te hebben buiten het reguliere werk. Om de deelnemers zo min mogelijk te belasten zijn er enquêtes afgenomen. Tevens kunnen door te werken met vragenlijst de objectiviteit, generaliseerbaarheid en efficiëntie van de evaluatie gewaarborgd worden. De objectiviteit is belangrijk om de betrouwbaarheid en validiteit te kunnen onderschrijven. Kwantitatieve metingen zijn gericht op het verkrijgen van objectieve, meetbare gegevens. De generaliseerbaarheid is belangrijk omdat er in deze evaluatie gekeken moet worden of de interventie past binnen de organisatie context. Kwantitatieve metingen hebben dan ook vaak het doel om algemene conclusies te trekken en resultaten te generaliseren naar een bredere populatie. Een vragenlijst biedt statistische betrouwbaarheid en kan worden gebruikt om uitspraken te doen over een grotere groep mensen, in dit geval alle medewerkers, of in ieder geval een deel van de medewerkers van de gemeente Eindhoven. Tenslotte is efficiëntie een belangrijke pre voor het gebruik van een vragenlijst. Kwantitatieve metingen zijn efficiënter in termen van gegevensverzameling en analyse. Met gestandaardiseerde vragenlijsten of enquêtes kunnen gegevens snel worden verzameld en geautomatiseerd worden verwerkt.

Met deze vragenlijsten worden de kennis en vaardigheden over werkplekklaren bij de deelnemers gemeten en kan er worden gemeten of er na de interventie een veronderstelde daling te zien is van werkstress. Echter krijgen de deelnemers wel toelichtingsmogelijkheden bij elke vraag van de vragenlijst. Zo kunnen de deelnemers antwoorden onderbouwen en aanscherpen.

Voor de interventie wordt er op verschillende niveaus gemeten, dit vanuit een theoretisch onderbouwd model. Bij het niveau reactie wordt er door middel van mondelinge communicatie de ervaring van de deelnemers opgehaald. Het verloop hiervan is eerder beschreven in dit hoofdstuk.

4.8 Dataverzamelingsmethode

Hoe de data zijn verzameld is voor de interventie uitgedacht. Per meting is dit op een andere manier gefaciliteerd. Om de reactie te meten is een vragenlijst op papier gezet. Er zijn tien stellingen opgesteld en hier is een 10-punts Likertschaal aangekoppeld. Daarnaast waren toelichtingsmogelijk bij elke vraag, om beoordelingen uitgebreider te kunnen belichten. De evaluatieformulieren worden na de interventie verzameld door de procesbegeleider. De resultaten worden online in het programma Excel verwerkt.

De vragenlijst om te meten op niveau 2: leren wordt online verspreid, via het format Microsoft Forms. De enquête is toegevoegd aan een begeleidende e-mail, direct na de interventie. Met

het verzamelen van gegevens bij de organisatie moet er rekening gehouden worden met extra beveiliging vanuit de gemeente op dit soort onlineprogramma's. Om de vragenlijst online te kunnen verspreiden is een intern e-mailadres nodig. Bij gebrek hieraan kan het zijn dat de vragenlijst door de organisatie tegengehouden wordt en niet bij de respondenten terecht komt. Als dit het geval is kan ervoor gekozen worden de vragenlijst op papier of via privé-mailadressen te verspreiden. Door gebruik te maken van Microsoft Forms kunnen de resultaten automatisch verwerkt worden in Excel, het analyseren van de data is op deze manier eenvoudig. Daarnaast past dit programma binnen de privacyrichtlijnen van de organisatie.

Alle vragenlijsten zijn op dezelfde manier verspreid. De vragenlijst vooraf de interventie is een week voor de interventie opgestuurd, ook hierbij is gebruik gemaakt van het format Microsoft Forms en een begeleidende e-mail. De meting op niveau 3 wordt op dezelfde manier 2 weken na de interventie verspreid onder de deelnemers.

4.9 Datakenmerken

Voor de interventie was er een maximum van tien deelnemers. Hier is voor gekozen omdat het voor deze interventie belangrijk is dat er een veilige sfeer wordt gecreëerd en dat deelnemers actief deelnemen en input kunnen leveren. Tijdens gesprekken met stakeholders van de gemeente Eindhoven en ervaren trainers is besloten dat in een groep groter dan 10 deelnemers deze actieve houding niet altijd gewaarborgd kan worden.

In het totaal waren er vijf deelnemers aanwezig bij de interventie. De belangrijkste eis voor deze interventie was de vrijwillige deelname van de medewerkers. Daarom is ervoor gekozen om de interventie uiteindelijk ook uit te voeren met deze vijf deelnemers. De interventie is uitgevoerd onder de bestuurs- en wethouder assistente van de gemeente Eindhoven. Zij werken voor de wethouders en de leden van de directieraad en zijn voornamelijk bezig met het inplannen van afspraken, het bijhouden van agenda's, regelen van uitnodigingen, uitwerken van agendapunten en vergaderingen. Dit is een greep uit het takenpakket van de deelnemers. De deelnemers werken veel met het digitale programma Outlook en hebben up-to-date digitale en technische vaardigheden nodig. Verder is in hoofdstuk 3 beschreven dat de interventie gekoppeld is aan de werkmethode Getting Things Done. Dit is een methode die overzicht biedt in het digitale werk. Het is een methode die de deelnemers toepassen, of graag willen toepassen. Het is een mooie methodiek om van elkaar te leren en die de deelnemer dagelijks in de praktijk kunnen gebruiken. Daarom is de link gemaakt met deze methodiek. Het constant blijven leren en leren van elkaar is voor hen belangrijk. De deelnemers hebben aangegeven een hoge werkdruk te ervaren. Tijd voor trainingen is er dus niet. Dit is een groep die representatief is voor het probleem dat al eerder is beschreven. Het team bestaat uit 9 vrouwen. Aangezien er vijf deelnemers aanwezig waren bij de interventie zou je kunnen zeggen dat de onderzoekspopulatie representatief is voor het team van bestuurs- en wethouder assistente. Een kritische noot hierbij is dat de inschrijving vrijwillig was. Het zou dus kunnen zijn dat de assistente zich hebben ingeschreven bij wie leren hoog in het vaandel staat. Om deze conclusie te kunnen trekken is een verdere analyse nodig. Mocht dat het geval zijn is de onderzoeksgroep minder representatief voor het team.

4.10 Betrouwbaarheid en validiteit

In deze evaluatiefase is getracht een valide en betrouwbare evaluatie neer te zetten. Hier zijn een aantal componenten voor gebruikt. Echter zijn er een aantal onderdelen van de evaluatie die de betrouwbaarheid en validiteit schaadt. Deze worden eerst genoemd.

De vragenlijst voor de effectmeting is niet gebaseerd op een al bestaande vragenlijst. Dit kan een negatief effect hebben op de betrouwbaarheid en validiteit van de interventie. Om ervoor te zorgen dat de resultaten evengoed valide blijven zijn er stappen ondernomen om dit te waarborgen. Allereerst is de evaluatievragenlijst van tevoren gecheckt door twee experts in het vakgebied van leren en ontwikkelen. Zij zijn tevens belangrijke stakeholders van de interventie. De feedback is meegenomen en in de vragenlijst verwerkt.

De betrouwbaarheid blijft hierdoor toch beschadigd. De vraag is hoe belangrijk de betrouwbaarheid in dit geval is. De interventie is afgestemd op voornamelijk de bestuursassistenten, mocht de interventie worden gerepliceerd bij precies dezelfde deelnemers zullen de resultaten grotendeels hetzelfde zijn, maar mocht dit worden gedaan bij andere deelnemers dan zullen de uitkomsten misschien afwijken. Dit hoeft voor een interventie geen probleem te zijn. De interventie wordt door de persoonlijke kenmerken juist versterkt en hoewel de interventie generaliseerbaar is, is het gesprek en de behoefte van elke groep beslissend voor de uitkomst van de interventie.

Wat de betrouwbaarheid van de evaluatie ten goede doet is de 5-punts Likertschaal. Dit is een methode die ervoor zorgt dat moeilijk te kwantificeren gegevens toch ondervraagd kunnen worden en voorzien kunnen worden van een ordinaal meetniveau. Dit geeft een overzichtelijk, duidelijk en betrouwbaar beeld van de evaluatie (Likert, 1932).

Het gebruik maken van een bewezen evaluatiemethode zoals die van Kirkpatrick en hier naar handelen draagt tevens bij aan de betrouwbaarheid van het proces. Het biedt een gestructureerde aanpak voor het beoordelen van de effectiviteit van de interventie. Dit komt onder andere door systematische beoordeling. Het model van Kirkpatrick is ontworpen om de evaluatie van een interventie in verschillende opeenvolgende niveaus te organiseren, namelijk reactie, leren, gedrag en resultaten. Door dit systeem te volgen, zorgt het model ervoor dat de evaluatie zorgvuldig wordt uitgevoerd en alle relevante aspecten van de interventie worden beoordeeld. Dit draagt bij aan de betrouwbaarheid van het evaluatieproces. Daarnaast legt het de focus op resultaten. Het model benadrukt het meten van resultaten, zoals gedragsveranderingen en organisatorische impact. Door de nadruk te leggen op meetbare resultaten, bevordert het model de validiteit van de evaluatie door ervoor te zorgen dat de beoordelingen gebaseerd zijn op concrete en meetbare uitkomsten (Alliger, G.M. et al., 1997).

Verder is er gezorgd voor een adequate lengte van de vragenlijsten. Een te lange vragenlijst kan de validiteit schaden. Daarom zijn geen van de vragenlijsten langer dan 15 vragen. Bij een te lange vragenlijst kan onder andere respondentenvermoeidheid ontstaan en een kortere vragenlijst leidt tot betere datakwaliteit. Respondenten zijn sneller geneigd vragen slordig in te vullen of vragen over te slaan als een vragenlijst lang is (SurveyMonkey, z.d.)

Tenslotte is de anonimiteit van de respondenten gegarandeerd om de validiteit te verhogen. Anonimiteit speelt een cruciale rol bij het verhogen van de validiteit en betrouwbaarheid van deze evaluatie. Het waarborgen van anonimiteit biedt deelnemers de vrijheid om eerlijke en onbevooroordeelde reacties te geven, wat resulteert in betere gegevenskwaliteit en meer betrouwbare onderzoeksresultaten (Couper, 2001). Daarnaast biedt anonimiteit bescherming tegen sociale wenselijkheid. Sociale wenselijkheid is de neiging van respondenten om hun antwoorden af te stemmen op wat zij als sociaal acceptabel beschouwen, in plaats van hun werkelijke overtuigingen of gedrag weer te geven. Anonimiteit vermindert deze invloed doordat respondenten zich minder zorgen maken over hoe ze worden beoordeeld. Hierdoor worden

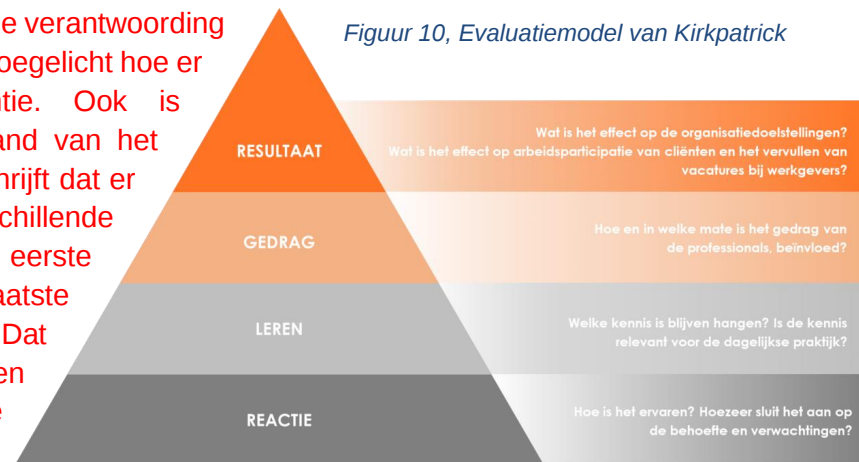
meer eerlijke antwoorden gegeven, wat de betrouwbaarheid van de gegevens vergroot (Fisher, 2002).

5. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de interventie weergegeven naar aanleiding van de evaluatie. De resultaten van zowel niveau 1, 2 en 3 van Kirkpatrick worden beschreven. Er wordt gekeken naar de kwantitatieve uitkomsten die zijn gemeten. Daarnaast zijn er in de vragen toelichtingsmogelijkheden geplaatst, de citaten zijn tevens verwerkt in dit hoofdstuk, om een compleet beeld van de resultaten te bevorderen. Door de resultaten in beeld te brengen wordt de ervaring van de deelnemers in kaart gebracht en wordt duidelijk of de interventie doet wat het beoogt te doen.

5.1 Terugblik evaluatiefase

In het vorige hoofdstuk is de methodische verantwoording in kaart gebracht en is er stap voor stap toegelicht hoe er geëvalueerd wordt op de interventie. Ook is beschreven dat dit gebeurt aan de hand van het evaluatiemodel van Kirkpatrick die beschrijft dat er geëvalueerd kan worden op vier verschillende niveaus. In dit rapport worden alleen de eerste drie niveaus beschreven omdat het laatste niveau een meting is op lange termijn. Dat termijn kan in dit rapport niet meegenomen worden. Daarom wordt er op de eerste drie niveaus geëvalueerd: niveau 1, reactie, dit gaat over de ervaring van de deelnemers op de interventie. Niveau 2, leren, dit gaat over wat de deelnemers na de interventie hebben geleerd over het onderwerp werkplekleren. Voor het gemak is hier de uitkomst van de interventie aan gekoppeld. Tenslotte op niveau 3, gedrag, de evaluatie ten opzichte van de gedragsverandering die de interventie al dan niet in gang heeft gezet. In het vorige hoofdstuk is toegelicht waarom er voor een bepaalde evaluatiemethode is gekozen en hoe dit in de praktijk wordt uitgewerkt. Om meer te lezen over het evaluatieproces wordt verwezen naar hoofdstuk 4. Inmiddels zijn alle vragenlijsten uitgezet en door de respondenten beantwoord. In dit hoofdstuk worden de resultaten per niveau besproken.



Figuur 10, Evaluatiemodel van Kirkpatrick

Opmerking. Overgenomen van NNLM News (z.d). www.nnlmnews.gow. Copyright z.d.

5.1 Resultaten niveau 1: reactie

Allereerst is, zoals beschreven in het vorige hoofdstuk de reactie van de deelnemers op de interventie gemeten, gebaseerd op het eerste niveau van het evaluatiemodel van Kirkpatrick. Het draait er hierbij voornamelijk om inzicht te krijgen in de ervaring van de deelnemers met betrekking tot de inhoud en vorm van de interventie. De reactiemeting heeft plaatsgevonden direct na de interventie. Ook tijdens de interventie zijn deelnemers aangespoord hun ervaringen en beleving mondeling te delen.

De reactie is voornamelijk gemeten door een schriftelijke vragenlijst na de interventie. De vragenlijst bestond uit 10 stellingen die de deelnemers konden indelen van 1 tot 10, waarbij 1 gelijk stond aan slecht en 10 gelijk stond aan perfect. Deelnemers hebben de mogelijkheid gekregen hun ervaringen en beoordelingen toe te lichten. In de vragenlijst zijn verschillende onderdelen van de interventie geëvalueerd. Er is specifiek gekozen om deze onderdelen te evalueren omdat in gesprek met stakeholders van de gemeente Eindhoven duidelijk werd dat het belangrijk is om de vorm, inhoud en begeleiding van de interventie te evalueren, zodat die in de toekomst eventueel aangepast kan worden en aansluit bij de behoefte van de deelnemers. Het ondersteunend materiaal is geëvalueerd door de deelnemers zodat dit doorontwikkeld en verbeterd kan worden in toekomst. Daarnaast is ervoor gekozen om de sfeer te evalueren omdat dit volgens theorie van Dinteren (breinprincipes, 2004) veiligheid en een hechte groep collega's kan helpen bij het inbedden van de interventie. Ter afsluiting is er een algemene beoordeling van de interventie beschreven.

5.1.1 Verwachtingen

In gesprek met de stakeholders (ontwikkelingspecialisten) van de gemeente Eindhoven kwam naar voren dat het belangrijk is om de reactie van de verwachting van de interventie te meten. De interventie kan in het onlineleersysteem van de gemeente worden aangeboden in de implementatie en medewerkers kunnen zich via de leersysteem vrijwillig aanmelden. Om ervoor te zorgen dat medewerkers de juiste verwachtingen hebben van de interventie is het goed om dit te toetsen bij de deelnemers van dit prototype. Als de verwachtingen anders waren dan hoe de deelnemers de uiteindelijke interventie hebben ervaren is het belangrijk om dit in de doorontwikkeling aan te passen.

In de evaluatievragenlijst wordt de vraag gesteld: *in hoeverre is de verwachting die je had van de training uitgekomen?* Deze vraag is door de deelnemers beantwoord met een 9. Echter is een van quotes in de toelichting.

'Ik wist niet goed wat ik moest verwachten.'

Doordat de vragenlijsten anoniem zijn ingevuld kon er niet worden doorgevraagd naar dit antwoord. Het kan zijn dat de verwachtingen niet duidelijk waren maar dat dit blijkbaar niet als storend werd ervaren door een van de deelnemers. In een doorontwikkeling is het dus wel interessant om hier extra vragen over te stellen en hier meer de dialoog over aan te gaan met deelnemers. Waar het in zit dat de verwachtingen niet duidelijk zijn, of dat vervelend is en hoe dat volgens de deelnemers beter aangepakt kan worden.

Er is ook gevraagd naar de reactie op de uitnodiging voor deze interventie, die is door de deelnemers ook beoordeeld met een 9.

De kunst van het uitnodigen is en wordt een belangrijk(er) onderdeel in een interventie, training of workshop. Er kan veel gehaald of gelaten worden door een goede uitnodiging. Heel wezenlijk dus om hier de deelnemers van de interventie naar te bevragen. Tijdens de interventie gaven de deelnemers aan dat de uitnodigingsmail duidelijk was. Ook was het helpend dat een directe collega het idee al kort had gepitcht. Zo waren de deelnemers al op de hoogte gesteld van de uitnodiging.

5.1.2 Inhoud

Er is ook gevraagd naar de reactie van de deelnemers op de inhoud en de vorm van de sessie. Hier waren medewerkers over beide onderdelen enthousiast over de inhoud van de interventie krijgt een 9.4 van de deelnemers en de vorm een 9. Hier zijn door de deelnemers de volgende uitspraken over gedaan:

Respondent: 'de sessie was heel interessant, ik zou er niets aan veranderen.'

Daarnaast hebben de deelnemers tijdens de interventie hun enthousiasme laten blijken. Er ontstonden gesprekken over het belang van leren en hoe dit in plek kreeg in het team. De deelnemers gaven aan het moeilijk te vinden om het hele team mee te krijgen om leren op de agenda te zetten en dat ze goede en nieuwe ideeën kregen door de interventie. Verder gaven ze aan de spellen erg leuk te vinden en dat het heel fijn was om even weg te zijn van de werkplek en met elkaar te leren. Na de interventie hebben de deelnemers allen een LinkedIn bericht geplaatst waarin zij hun reactie op de interventie uitten. Hieronder een aantal quotes uit het bericht:

'Wat leuk om vanochtend deel uit te mogen maken van de afstudeeropdracht van Lisa van Schaick, vierdejaarsstudent HRM, Fontys Hogeschool'

'Samen met collega's werd het een enerverende en leerzame ochtend!'

'De beste manier van leren? Wij zijn het erover eens: dat is als collega's tijdens het werk tips, moeilijke situaties en verbeteringen met elkaar delen. En het verbetert de samenwerking in je team, omdat je het samen doet.'

5.1.3 Begeleiding

Naast de vorm en inhoud is er ook gevraagd naar de ervaring van de procesbegeleider. Dit is belangrijk omdat de rol van de procesbegeleider een belangrijke rol had die op de juiste manier vervuld moet worden. Tijdens de interventie was het namelijk belangrijk dat de procesbegeleider er alleen was voor de tijdsbewaking per onderdeel en uitleg gaf over de spellen. De deelnemers waren voornamelijk aan het woord en zorgden voor inbreng. Daar wordt het meest van geleerd namelijk. Daarom is over de begeleiding de volgende vraag gesteld: *hoe heb je de procesbegeleider ervaren?* De deelnemers beoordelen dit gemiddeld met een 9.4. Hieronder een aantal quotes van de respondenten die dit cijfer onderschrijven:

Respondent: 'goede en duidelijke begeleiding'

Respondent: 'de procesbegeleider was heel prettig en kundig over het onderwerp'

Respondent: 'de procesbegeleider luisterde goed, wist wanneer ze de groep moest laten spreken en wanneer haar inbreng nodig was.'

Daarnaast lieten de deelnemers wederom tijdens de interventie al merken dat zij erg enthousiast waren over de procesbegeleider door complimenten te geven. Ook achteraf werden er complimenten uitgedeeld aan de procesbegeleider in de manier waarop de rol werd vervuld. Hier bleek uit dat de deelnemers erg tevreden waren over de begeleiding. De procesbegeleider heeft de rol als tijdsbewaker goed uitgevoerd en niet te veel bemoeit met de inhoud van de interventie. Maar vooral de deelnemers aan het woord gelaten over hun eigen ervaringen en praktijk met betrekking tot leren en werkplekleren.

5.1.4 Ondersteunend materiaal

Verder is er gevraagd om de reactie van de deelnemers over het ondersteunend materiaal, met ondersteunend materiaal werd bedoeld de PowerPoint. Het naslagwerk is hierin nog niet meegenomen, omdat dit op het moment van het uitzetten van de vragenlijst nog niet uitgedeeld was. Het overige ondersteunende materiaal wordt door de deelnemers beoordeeld met een 8,8, hier is het volgende over gezegd:

Respondent: 'mooie presentatie, duidelijk.'

De PowerPoint had louter een ondersteunende functie en is voornamelijk gebruikt in het begin van de interventie bij het voorstelrondje, de ijsbreker, het peilen van de emoties, de planning van de interventie en de introductie.

Later is er nog feedback gevraagd via de mail over het Leerlab Magazine dat na de interventie is doorontwikkeld en uitgedeeld. De medewerkers gaven via de mail aan erg enthousiast te zijn over het Magazine, dat het goed aansloot bij wat er is besproken tijdens de interventie en de leerbehoefte voor het team. Ook gaven respondenten aan dat het makkelijk werkbaar was. Hieronder een citaat uit de mail:

'Het magazine sluit mooi aan op de interventie en de opdrachten kunnen we zeker in het team gaan toepassen!'

5.1.5 Sfeer

Naar de ervaring van de sfeer is ook gevraagd. Hier is naar gevraagd omdat volgens de breinprincipes van Van Dinteren (2010) een hechte groep en veilige sfeer werkplekklaren kan bevorderen. Een belangrijk onderdeel om de interventie te laten slagen was dus de veilige sfeer die al dan niet gecreëerd is voor de procesbegeleider. In de doorontwikkeling van de interventie is het belangrijk om hier ervaringen over te kunnen wisselen en zo nodig feedback te verwerken. Daarom is de volgende vraag gesteld: *hebben jullie de algemene sfeer tijdens de interventie als veilig ervaren?* De respondenten beoordelen deze vraag gemiddeld met een 9. Hier is nog een volgende uitspraak over gedaan:

Respondent: 'het was een veilige omgeving, alles is bespreekbaar'

Uit de resultaten blijkt dat de procesbegeleider een veilige sfeer had gecreëerd tijdens de interventie. Dit is deels geholpen door het feit dat de deelnemers elkaar al kenden en vaak samenwerkten. Anderzijds is dit gedaan door een ijsbreker aan het begin van de interventie toe te voegen en collega's kennis met elkaar te laten maken op een andere manier. Daarnaast is de veiligheid ook benoemd aan de interventie. Er zijn duidelijke afspraken gemaakt met de deelnemers over de integriteit en veiligheid tijdens de interventie. Daarnaast zijn ook de gevoelens die speelde besproken door in het begin van de interventie te vragen: *hoe zit iedereen erbij?* Ook dit zorgde voor een ontspannen sfeer, volgens zowel de deelnemers als de procesbegeleider.

5.1.6 Samenvatting ervaringen

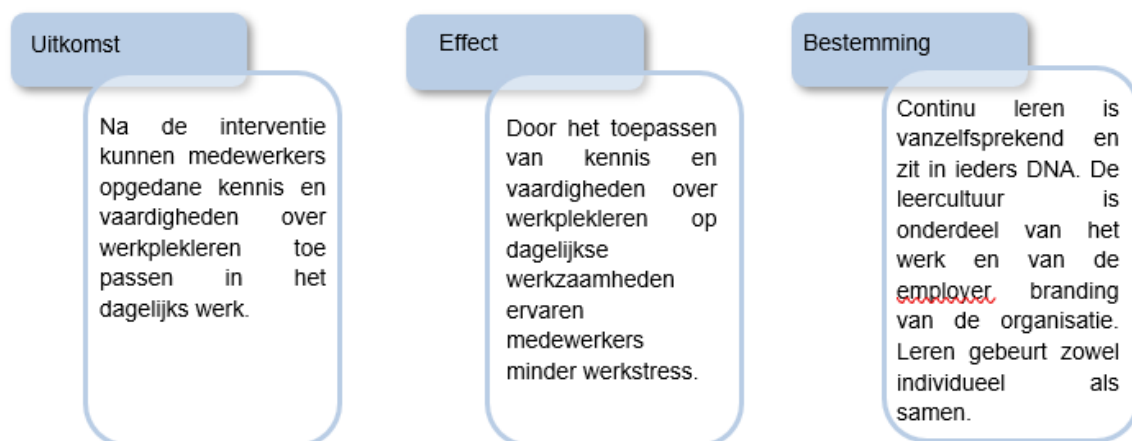
Globaal krijgt de interventie goede resultaten als het gaat om de ervaring van de deelnemers. De deelnemers geven op alle vlakken aan tevreden te zijn met de vorm, inhoud, procesbegeleider, het ondersteunend materiaal en de sfeer tijdens de interventie. Alle onderdelen krijgen een 8,8 of hoger. Tevens is er mooie feedback opgehaald voor de

doorontwikkeling van de interventie, kijkend naar de verwachtingen bijvoorbeeld. Hier valt nog het een en ander te halen. Dit wordt in de conclusie en discussie uitgebreid beschreven. Het hoofdstuk vervolgt met de resultaten van de interventie op niveau 2 en 3.

5.2 Resultaten niveau 2

Zoals beschreven in hoofdstuk vier wordt er op niveau 2, leren, van Kirkpatrick gemeten om de leerresultaten van de interventie te kunnen zien. Hierdoor kan de uitkomst die voor de interventie is opgesteld beantwoord worden. Hieronder zijn nogmaals de uitkomst, het effect, en de bestemming – die niet in dit rapport kan worden beantwoord – te zien. De uitkomst laat zien dat de deelnemers kennis en vaardigheden hebben geleerd na de interventie. Nu de evaluatievragenlijsten door de respondenten zijn ingevuld kan er gekeken worden of dit ook het geval is. Eerst even een korte terugblik naar de kenniscomponenten en vaardigheden die aan bod zijn gekomen tijdens de interventie. Deze zijn hieronder puntsgewijs neergezet.

Figuur 11. Uitkomst, effect en bestemming van de interventie



Opmerking. Overgenomen van Test- en evaluatierapport van werkplek naar leerplek die werkt (2022, p.15).

Kenniscomponenten en vaardigheden

- **Kennis over leren in een werkomgeving** (Pearn, Roderick en Mulrooney, 1995).
- **Kennis over gezamenlijk leren** (Pearn, Roderick en Mulrooney, 1995).
- **Vakinhoudelijk kennis die in verband staan met organisatiecompetenties** (Kedde, 2009).
- **Reflectieve vaardigheden** (Doornbos et al, 2004).
- **Communicatieve en sociale vaardigheden die toegang verschaffen tot het kennisnetwerk van anderen:** (Kedde, 2009).
- **Samenwerking** (Bolhuis & Simons, 2011 & Bandura, 1969).

Vanuit de theorie blijken bovenstaande componenten noodzakelijk te zijn om te kunnen werkplekieren. Uit deze componenten is de inhoud van de interventie opgebouwd. Daarom is ervoor gekozen op deze componenten te evalueren. Voor een uitgebreid overzicht van de vragenlijsten wordt verwezen naar hoofdstuk vier en de [bijlage 9](#).

Zoals beschreven in hoofdstuk vier is er twee weken voor en direct na de interventie een vragenlijst opgestuurd naar de deelnemers die de leerresultaten van de interventie in kaart brengt en daarmee meet op niveau 2 van Kirkpatrick. Hier is de uitkomst van de interventie aan gekoppeld: *na de interventie kunnen medewerkers kennis en vaardigheden over werkplekleren toe passen in het dagelijks werk*. De resultaten van de twee vragenlijsten worden in dit hoofdstuk grafieksgewijs laten zien. Zo kunnen de resultaten makkelijk worden vergeleken.

Aan de kennis en vaardigheden is tevens een theoretisch model gekoppeld, het KSA-model. Dit is een model dat kennis, vaardigheden en attitude in kaart brengt. Deze drie componenten zorgen ervoor dat respondenten uiteindelijk al dan niet competent zijn in toepassen van – in dit geval – werkplekleren. Het KSA-model wordt vaak gebruikt bij het ontwikkelen van trainingsprogramma's, het beoordelen van medewerkers en het evalueren van onderwijscurricula. Het biedt een holistische benadering om meerdere aspecten van competenties te beoordelen. Hieronder is het model te zien.

Figuur 12 KSA-mdoel



Opmerking. Overgenomen uit *Knowledge, Skills, and Attitude*. Ingmur. (2015, 17 december). <https://imgur.com/t/abilities/uFMSjBv>. Copyright z.d.

In dit hoofdstuk worden de resultaten op alle kenniscomponenten en vaardigheden besproken en toegelicht. In het volgende hoofdstuk wordt aan de hand van dit model geconcludeerd of de deelnemers meer kennis en vaardigheden bezitten over werkplekleren na de interventie.

Opvallend is dat bij het model ook attitude besproken wordt, ofwel de houding jegens een bepaald onderwerp. Die is in deze evaluatie niet meegenomen. In de volgende twee hoofdstukken wordt hier verder op ingegaan. De kennis en vaardigheden komen wel aan bod. Wat dit betekent voor de conclusie wordt in het volgende hoofdstuk toegelicht.

5.2.1 Kennis

Hieronder zijn de resultaten in kaart gebracht van de deelnemers. Hierin is het verschil te zien tussen de resultaten voor de interventie en de resultaten na de interventie. De resultaten laten dus zien in hoeverre de deelnemers geleerd hebben door de interventie op verschillende kenniscomponenten en vaardigheden.

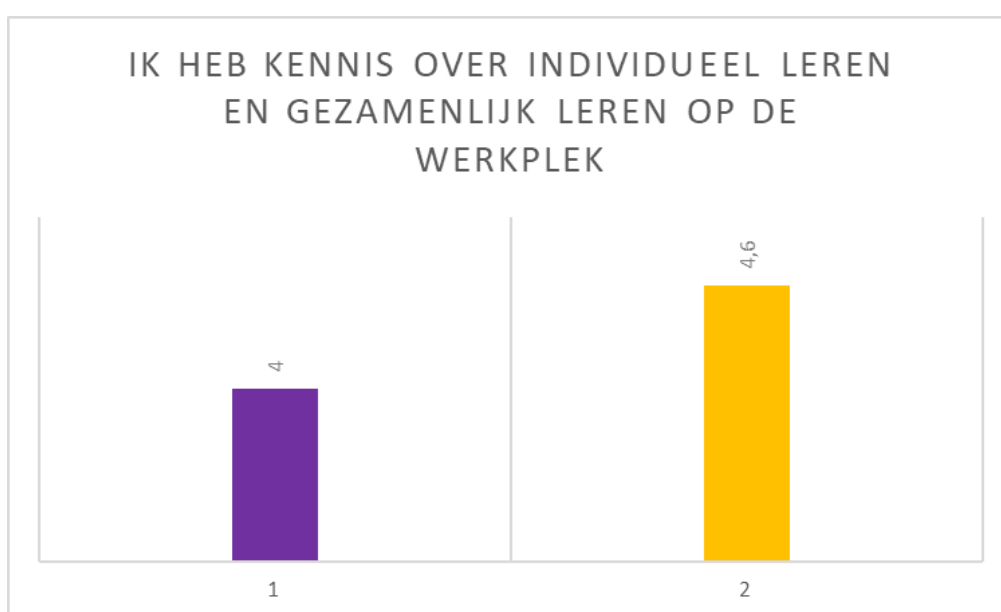
Voor de vragenlijst is een 5-punts Likertschaal gebruikt. Hierdoor werden scores toegekend aan de stellingen. Waarbij de laagste score, namelijk 1 gelijk stond aan helemaal oneens en de hoogste score gelijk stond aan helemaal eens. Dit is in de tabel hieronder per score weergegeven.

Score 1	Helemaal oneens
Score 2	Oneens

Score 3	Neutraal
Score 4	Mee eens
Score 5	Helemaal mee eens

Dus, hoe hoger de score, hoe meer de respondenten het eens zijn met de stelling. De 5 respondenten hebben allen de vragenlijst ingevuld, van de resultaten is een gemiddelde genomen en dat is weergegeven per vraag in grafieken. Zo wordt het leerresultaat in één opslag duidelijk.

Allereerst de resultaten van de eerste vraag: *ik heb kennis over individueel en gezamenlijk leren*. In de grafiek hieronder zijn de resultaten op de vraag vóór de interventie te zien in het paarse staafdiagram, en de resultaten op de vraag na de interventie in het gele staafdiagram.



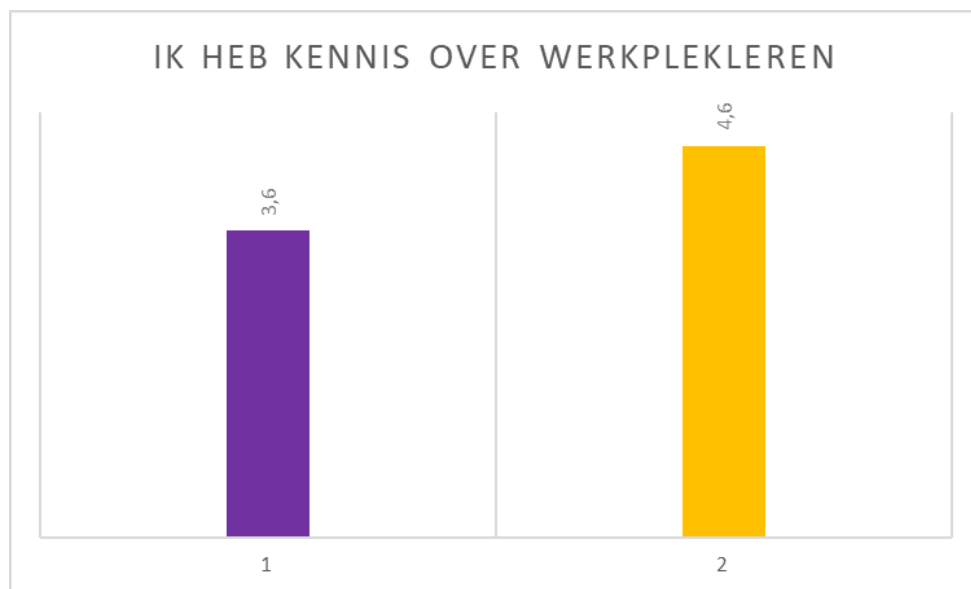
Grafiek 1. Resultaten kennis over individueel en gezamenlijk leren.

In de grafiek is te zien dat medewerkers vóór de interventie de stelling *ik heb kennis over individueel en gezamenlijk leren* gemiddeld met een 4 beoordelen, en na de interventie gemiddeld met een 4,6. De respondenten geven hun kennis over individueel en gezamenlijk leren op werkplek gemiddeld 0,6 punt hoger na de interventie.

Dit resultaten valt op verschillende manieren te verklaren. Met het analyseren van de resultaten moet rekening worden gehouden met het feit dat er voor de meting een 5-punts Likertschaal is gebruikt. De verschillen in resultaten zullen daarom niet significant lijken. Door het gebruik van een 5-punts Likertschaal is het verschil vaak geen heel cijfer, maar gaat het om kleinere verschillen achter de komma. Daarnaast is zichtbaar dat de respondenten al vrij hoog score vóór de interventie en dus vinden dat zij al veel kennis over dit onderwerp hebben. De resultaten na de interventie kunnen dus in het meest optimale geval met een heel punt verschillen. De realiteit laat 0,6 punten verschil zien. Een zichtbaar resultaat waar in de conclusie meer over geschreven zal worden.

De tweede vraag doelde op de derde kenniscomponent die in de interventie aan bod is gekomen (in de eerste vraag zijn kenniscomponent 1 en 2 samengevoegd). De vraag *ik heb*

kennis over werkplekieren werd voor de interventie gemiddeld beoordeeld met een 3,6. Na de interventie werd deze vraag gemiddeld beoordeeld met een 4,6. Dit betekent dat de respondenten gemiddeld één heel punt hoger de vraag *ik heb kennis over werkplekieren* beoordeelden. Hieronder is de vergelijking te zien in een grafiek.



Grafiek 2. Resultaten kennis werkplekieren

Het paarse staafdiagram geeft de gemiddelde score voor de interventie weer. Het gele staafdiagram geeft de gemiddelde score na de interventie weer. Eén heel punt verschil op een 5-punts Likertschaal is een mooi resultaat. De respondenten geven duidelijk aan meer kennis te hebben over werkplekieren na de interventie.

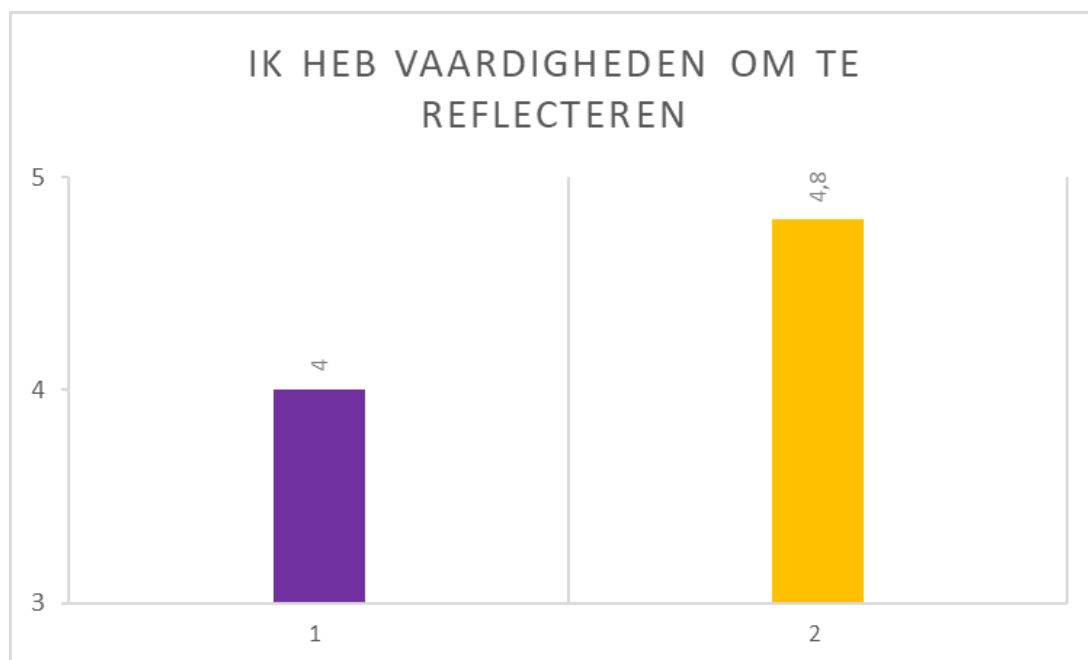
De vragen die zijn gesteld over de drie kenniscomponenten zijn beschreven. Vervolgens komen de vaardigheden die de deelnemers tijdens de interventie hebben geleerd en waar vervolgens vragen over zijn gesteld aan bod.

5.2.2 Vaardigheden

Voor de meting op niveau 2 van Kirkpatrick komen niet alleen geleerde kenniscomponenten aan bod, ook geleerde vaardigheden zijn geëvalueerd. Hier zijn vijf vragen over gesteld. Wederom wordt er vergeleken in hoeverre deelnemers op bepaalde onderdelen vóór de interventie vaardig waren met betrekking tot werkplekieren, en in hoeverre deelnemers na de interventie op diezelfde onderdelen vaardig zijn.

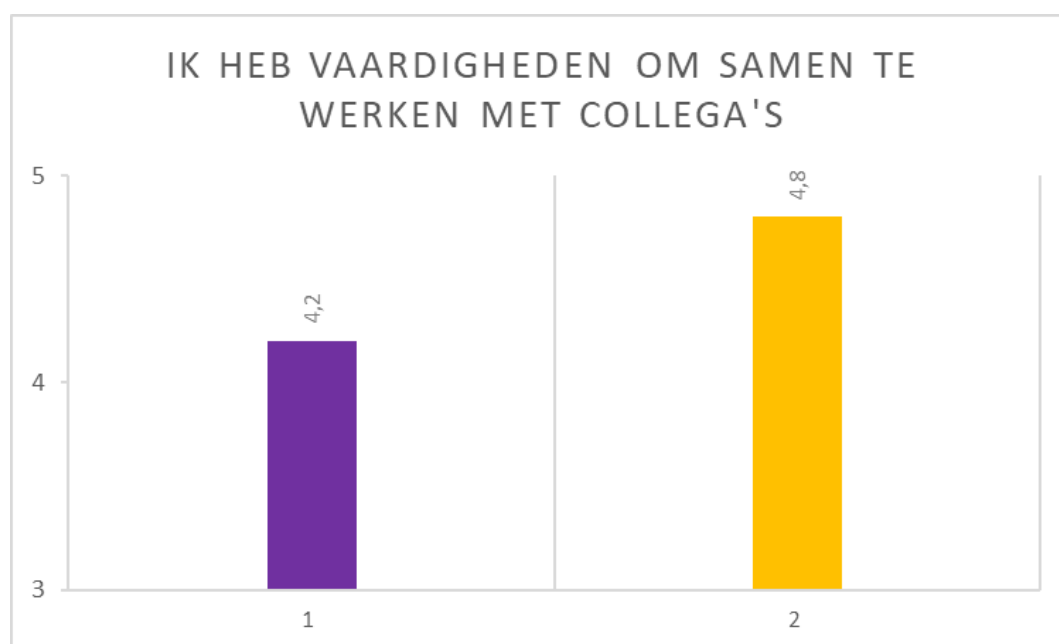
Als eerst de vraag: *'ik heb nu meer vaardigheden om te kunnen reflecteren'*. In de grafiek hieronder, laat het paarse staafdiagram de gemiddelde antwoorden voor de interventie zien en het gele staafdiagram de gemiddelde resultaten na de interventie zien.

De deelnemers beoordelen de vraag voor de interventie gemiddeld met een 4. Na de interventie beoordelen zij dezelfde vraag gemiddeld met een 4,8. De resultaten zijn dus gemiddeld met 0,8 punten gestegen. Wederom is er een duidelijk stijging van de vaardigheden te zijn bij de respondenten. In de conclusie wordt hier meer op teruggekomen.



Grafiek 3. Resultaten reflectievaardigheid

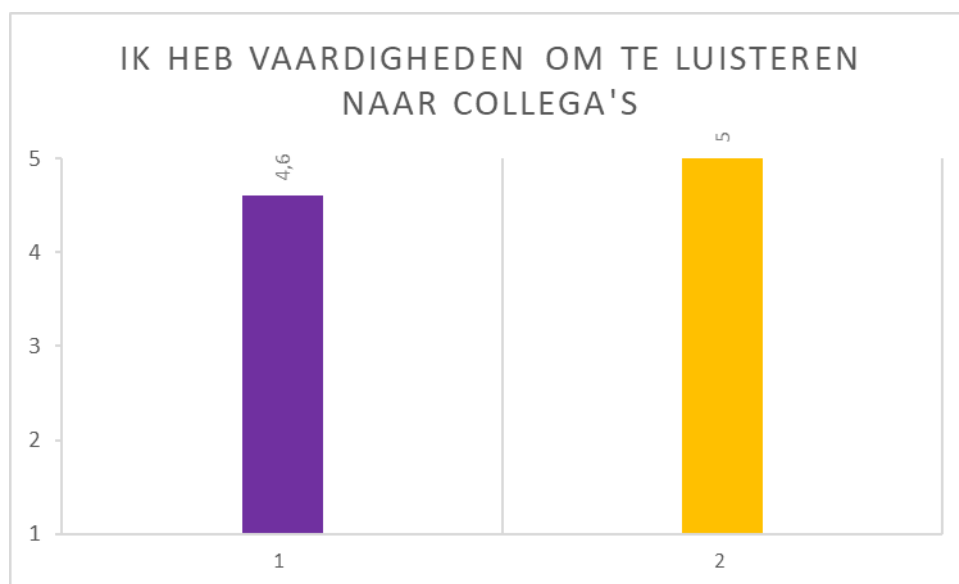
De volgende vaardigheid die de deelnemers hebben geleerd tijdens de interventie gaat over samenwerken. Daar is de volgende vraag over gesteld: *ik heb vaardigheden om samen te kunnen werken met collega's*. Wederom zijn de resultaten voor en na de interventie met elkaar vergeleken en hieronder in de grafiek uiteengezet.



Grafiek 4. Resultaten samenwerkingsvaardigheid

De deelnemers beoordelen de vraag zowel voor als na de interventie vrij hoog. Deze scores zijn opvallend, zeker de relatief hoge score voor de interventie, hier is tijdens de interventie uitleg over gevraagd aan de deelnemers. De deelnemers geven aan in het dagelijks werk al veel samen te werken, met elkaar en de directieraadsleden of bestuursraadsleden waar zij voor werken. Samenwerken komt dus al veel terug in de dagelijkse praktijk en hebben hier in hun werkzame jaren al veel over geleerd. De deelnemers voelde zich al erg vaardig in het samenwerk met collega's vóór de interventie. Wel is te zien dat de resultaten gemiddeld nog iet wat gestegen zijn. Dit met een relatieve score van 0,6 punten. De uitleg van de respondenten kan verklaren waarom deze stelling relatief hoge scores opleverden.

De volgende vraag is: *ik heb vaardigheden om te luisteren naar collega's*. De gemiddelde antwoorden van zowel voor als na de interventie zijn te zien in de grafiek hieronder. Links zijn de gemiddelde antwoorden voor de interventie, rechts zijn de gemiddelde antwoorden na de interventie.



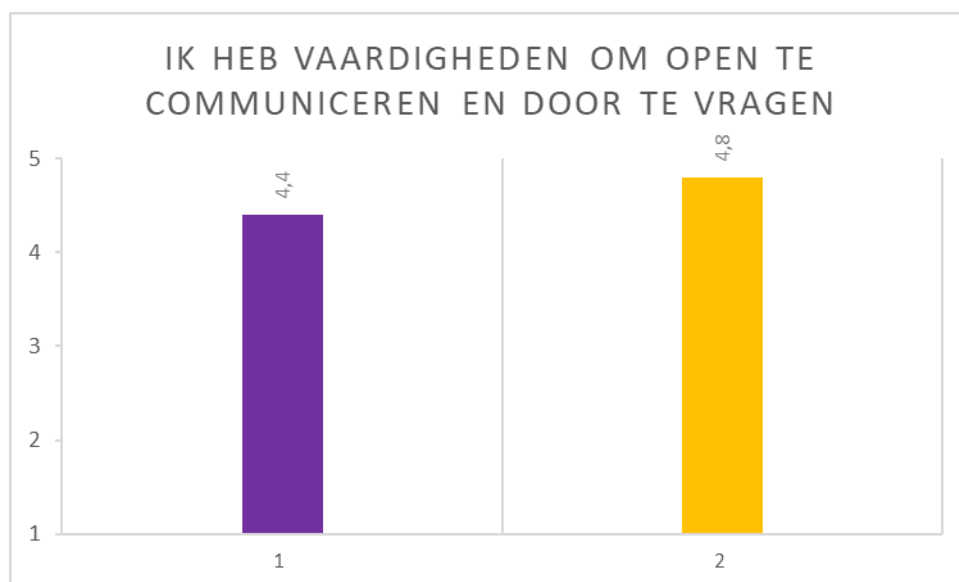
Grafiek 5. Resultaten luistervaardigheid

De respondenten beoordelen deze vraag vóór de interventie gemiddeld met een 4,6. Na de interventie wordt dit een score van gemiddeld 5. Dit resulteert in een leercurve van 0,4 punten. Er is dus een groei te zien, deze groei is echter relatief klein. De respondenten beoordelen zichzelf in het hebben van vaardigheden om te luisteren naar collega's voor de interventie wederom al vrij hoog. Op deze stelling is tijdens de interventie geen verklaring meer gevraagd aan de deelnemers. Waarom de respondenten zichzelf dus een hoge score toekennen is niet duidelijk. In de doorontwikkeling van de interventie is het belangrijk om dit mee te nemen. Zo kan er in de toekomst gekozen worden om na de evaluatiegesprekken in te plannen met de respondenten om scores toe te licht. Een kritische noot is dat dit de anonimiteit van de respondenten kan schaden. Dan zouden de gesprekken gevoerd moeten worden door een neutrale functionaris die de gesprekken op papier, anoniem uitwerkt. Dan kan er zowel om uitleg worden gevraagd als het waarborgen van de anonimiteit. Er kan ook worden besloten de anonimiteit te schaden, als blijkt dat dit een minder belangrijke component is.

Terugkomend op de stelling, er kan gespeculeerd worden over een uitleg op de behaalde resultaten. Wat zou kunnen is dat de respondenten luistervaardigheden schalen onder

samenwerkingsvaardigheden, het zou kunnen zijn dat respondenten geloven dat goed luisteren naar collega's zorgt voor een goede samenwerking. Als de respondenten zichzelf een hoge beoordeling toe-eigenen met betrekking tot samenwerkingsvaardigheden, dan kan het zijn dat zij hetzelfde doen voor luistervaardigheden. Nogmaals, dit blijft een speculatie, omdat er niet om uitleg is gevraagd. Hier zal in de discussie op worden teruggekomen.

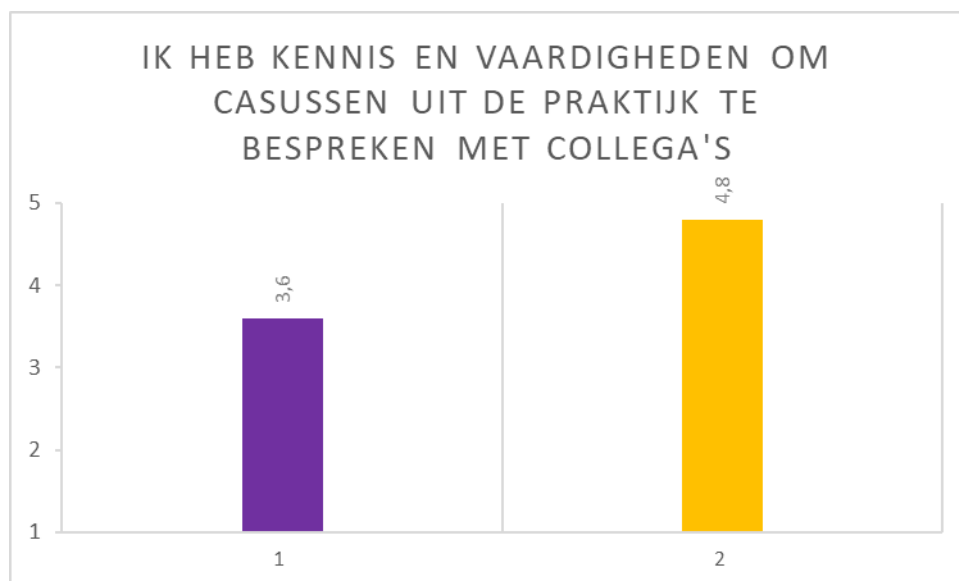
De een na laatste vraag gaat over open communicatie en doorvragen. De vraag is: *ik heb vaardigheden om open te communiceren en door te vragen*. Wederom zijn de resultaten weergegeven in de grafiek hieronder.



Grafiek 6. Resultaten open communiceren

Ook hier is een klein verschil te zien. Het verschil is 0,4 punten. Tijdens de interventie is wederom niet doorgevraagd op de hoge score van de 0-meting. Daarom kan er nu geen verklaring worden gegeven voor de hoge score. Wel is er een kleine groei te zien in score. Dit is helaas niet genoeg om te kunnen stellen dat de interventie heeft bijgedragen aan betere vaardigheden over communiceren en doorvragen, omdat het ook gaat over een gemiddelde en het een momentopname kan zijn. In de conclusie en met name de discussie wordt hier uitgebreider over geschreven.

De laatste vraag die is gesteld doelde op het toepassen van kennis en vaardigheden over werkplekklaren in de praktijk. Deze component kwam in de interventie terug in de opdracht: casussen bespreken. De volgende vraag is hierover gesteld: *ik heb kennis en vaardigheden om casussen uit de praktijk te bespreken met collega's*. Wederom zijn de gemiddelde antwoorden voor en de gemiddelde antwoorden na de interventie weergegeven in de grafiek hieronder, waarbij het paarse staafdiagram de resultaten voor de interventie weergeeft en het gele staafdiagram dit doet met de resultaten na de interventie.



Grafiek 7. Resultaten casussen bespreken

De respondenten beoordelen deze vraag vóór de interventie gemiddeld met een 3,6. Na de interventie stijgt de score naar een 4,8. Dat is 1,2 punten hoger gemiddeld dan voor de interventie. Dit is goed zichtbaar verschil in de kennis en vaardigheden die de deelnemers vóór en na de interventie op dit onderwerp bezitten. De leercurve is bij deze vraag duidelijk zichtbaar. Alle grafieken zijn terug te vinden in [bijlage 10](#).

5.2.3 Samenvatting resultaten

De resultaten van zowel voor als na de interventie op niveau 2 van Kirkpatrick zijn met elkaar vergeleken. Voor de vragenlijsten is een 5-punts Likertschaal gebruikt. Dit is een relatief kleine schaal. Hierdoor kan het zijn dat verschillen in resultaten niet significant zijn. Echter zijn kleinere verschillen, zoals 0,5 punten voor een 5-punts Likertschaal al een mooi resultaat. De resultaten laten vooral verschillen zien in vragen die specifiek gaan over werkplekklaren. De interventie heeft dus zeker kennis en vaardigheden aangeleerd over werkplekklaren bij de deelnemers. Ook vaardigheden zoals reflectie laten een leercurve zien bij de deelnemers. Vaardigheden als samenwerken en onbeoordeeld luisteren laten een kleinere groei zien, mede omdat de respondenten zichzelf al vrij hoog beoordelen op deze vaardigheden vóór de interventie. Dit zijn namelijk vaardigheden die in het dagelijks werk vaker teruggekomen.

5.3 Resultaten niveau 3: gedrag

Een eerste belangrijke opmerking is dat een goede meting op niveau 3 van Kirkpatrick plaatsvindt ongeveer drie maanden na de interventie. Daar was nu geen tijd voor. Er is een vragenlijst op dit niveau wel uitgezet, wetende dat de resultaten niet valide zullen zijn. Hier wordt in de volgende twee hoofdstukken verder op ingegaan. Voor een valide resultaat moet de vragenlijst opnieuw worden afgenomen, ongeveer drie maanden na de interventie. De reden hiervoor is dat een gedragsverandering, volgens de theorie, tijd nodig heeft. Ongeveer midden juni 2023 zou de vragenlijst nogmaals uitgezet kunnen worden om valide resultaten te

zien. De resultaten die nu zichtbaar zijn in dit rapport zijn geen voorspelling voor de toekomst en er kan alleen conclusies worden getrokken op korte termijn na de interventie. Toch is de meting uitgevoerd zodat in de toekomst duidelijk is hoe de meting afgenomen moet worden en hoe de resultaten gelezen moeten worden. Daarnaast is het ook interessant om resultaten op korte termijn te zien.

Afsluitend worden de resultaten op niveau 3 besproken. Dit niveau van Kirkpatrick gaat over gedrag. De resultaten laten zien in hoeverre de interventie een gedragsverandering in gang heeft gezet. De meting op dit niveau is gekoppeld aan het effect van de interventie, namelijk: *door het toepassen van kennis en vaardigheden over werkplekklere op dagelijkse werkzaamheden ervaren medewerkers minder werkstress*. De gedragsverandering die in gang wordt gezet gaat dus over het ervaren van werkstress. De resultaten op dit niveau kunnen laten zien of dit is behaald.

Uit het opgestelde effect, *door het toepassen van kennis en vaardigheden over werkplekklere op dagelijkse werkzaamheden ervaren medewerkers minder werkstress*, blijkt dat er een aantal onderdelen in gang moeten worden gezet voordat dit behaald kan worden. Namelijk kennis en vaardigheden over werkplekklere moeten worden toepast op dagelijks werk. Dit betekent een borging van de kennis en vaardigheden die geleerd zijn tijdens de interventie, op middellange termijn en het toepassen hiervan op de dagelijkse praktijk.

Daarom zijn er in de vragenlijst op niveau 3 niet alleen vragen gesteld over het ervaren van werkstress, maar ook over het behoud van kennis en vaardigheden en het toepassen hiervan. Niet alle vragen over kennis en vaardigheden zijn opnieuw gesteld. Alleen de vragen die specifiek gingen over werkplekklere zijn herhaald. Deze twee vragen kunnen dus op dit niveau op drie momenten vergeleken worden: voor de interventie, direct na de interventie, en op middellange termijn na de interventie (nu is dat op korte termijn na de interventie omdat de meting op niveau 3 te vroeg plaatsvindt). Dit om te zien of de kennis en vaardigheden geborgd zijn.

Daarnaast zijn er vragen gesteld die zicht richten op werkstress. Werkstress is een groot begrip dat bestaat uit veel facetten. Daarom zijn aan de hand van theorie van Kompier en Houtman (1995) drie stressverschijnselen gekozen die bevraagd zijn. Het gaat hier om de stressverschijnselen, *eigen regie verliezen, vergeetachtigheid over werkzaamheden en slecht in je vel zitten*. De stressverschijnselen zouden door werkplekklere goed toe te passen moeten dalen. Daarom zijn de volgende vragen gesteld:

1. Door te werkplekklere heb ik meer regie over mijn eigen werk
2. Door te werkplekklere ben ik minder bang om werkzaamheden te vergeten
3. Door te werkplekklere zit ik beter in mijn tijdens het werk

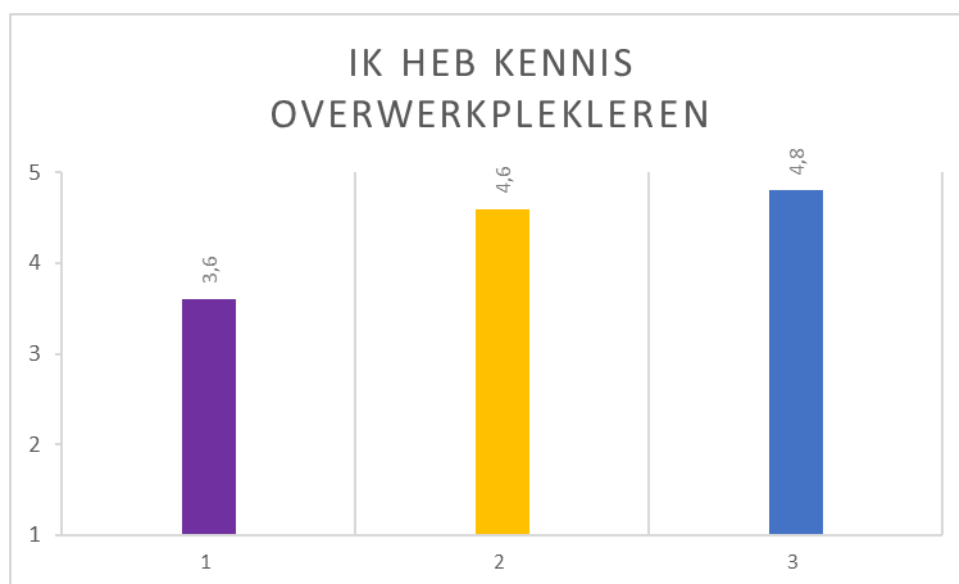
Bij een hogere score op deze vragen ervaren medewerkers dus minder werkstress. Deze vagen zijn ook voorafgaand aan de interventie gesteld. Om de resultaten te kunnen vergelijken. De resultaten zijn zichtbaar gemaakt in verschillende grafieken.

Tenslotte zijn er vragen gesteld over de bewustwording van het toepassen van werkplekklere, omdat uit theorie van onder andere Maslow blijkt dat bewustwording een kleine stap is in een gedragsverandering. Daarnaast zijn de resultaten op de vragen over de theorie van Azjen geanalyseerd. Deze theorie beschrijft gepland, toekomstig gedrag en dient als een gedrag voorspeller. Azjen onderzoekt een aantal onderdelen die gedrag in gang kunnen zetten. Deze onderdelen zijn op niveau 3 bevraagd. De gehele vragenlijst is terug te vinden in de [bijlage](#).

5.3.1 Kennis en vaardigheden

De kennis en vaardigheden met betrekking tot werkplekklereen die in de meting op niveau 2 beschreven zijn, komen ook op dit niveau weer aan bod. Op niveau 3 gaat het voornamelijk om de borging van het gedrag. Uit de resultaten moet blijken of de medewerkers ook op langere termijn na de interventie kennis en vaardigheden over werkplekklereen nog steeds toepassen. Dit is belangrijk omdat het toepassen van deze kennis en vaardigheden nodig is om werkstress te verlagen. Niet alle kenniscomponenten en vaardigheden worden toegelicht, er zijn twee vragen opnieuw gesteld op middellange termijn na de interventie. Deze worden besproken.

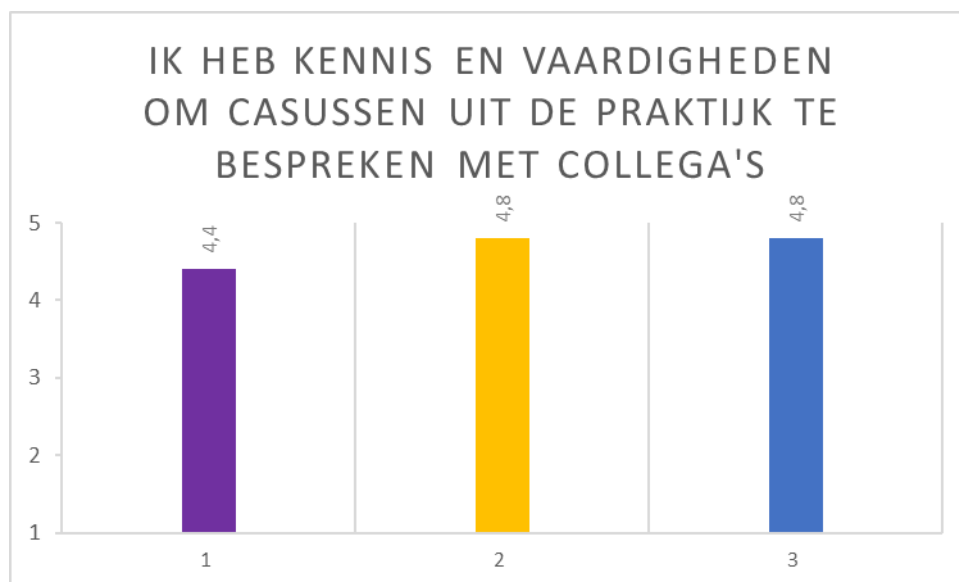
De eerste vraag die wederom is gesteld is: *Ik heb kennis over werkplekklereen*. Voor de interventie beantwoordden de respondenten deze vraag met gemiddeld een 3,6 op een 5-punts Likertschaal. Na de interventie steeg dit gemiddelde naar een 4,6. Dit is een stijging van 1 punt. Op middellange termijn na de interventie heeft dit resultaat een kleine stijging doorlopen van 0,2 punten. Dit is een erg kleine stijging, waarvan ook gesteld zou kunnen worden dat het resultaat zo goed als gelijk blijft in vergelijking met het resultaat direct na de interventie. In de grafiek hieronder zijn de resultaten zichtbaar gemaakt. Als eerst het paarse staafdiagram dat de resultaten voor de interventie weergeeft, het gele staafdiagram die de resultaten direct na de interventie weergeeft, en het blauwe staafdiagram die de resultaten op middellange termijn na de interventie weergeeft.



Grafiek 8. Resultaten kennis werkplekklereen. Middellange termijn

Te zien in de grafiek is dat de kennis over werkplekklereen op korte termijn na de interventie geborgd lijkt. Hierin zijn nuances belangrijk, er wordt rekening gehouden met het feit dat er een gemiddelde wordt laten zien en dat dit geen voorspeller is voor de middellange termijn. Daarnaast is de groei erg relatief, dit hoeft geen probleem te zijn, zolang de resultaten op de vraag niet daalt.

De volgende vraag is *ik heb kennis en vaardigheden om casussen uit de praktijk te bespreken met collega's*.



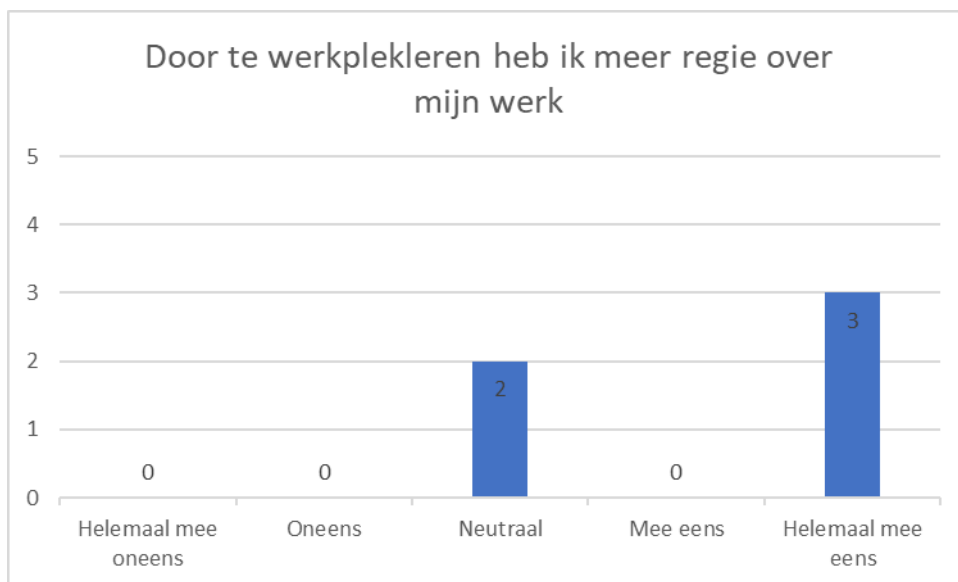
Grafiek 9. Resultaten casussen bespreken

Op korte termijn lijken ook deze kennis en vaardigheden geborgd. In de resultaten komt naar voren dat de kennis en vaardigheden om casussen te bespreken uit de praktijk niet is gedaald. Nogmaals is zijn dit de resultaten op korte termijn en kan dit geen voorspelling bieden voor een langere termijn. Echter zijn deze kennis vaardigheden erg belangrijk om te werkplekklaren, omdat dit ervoor zorgt dat de link naar de eigen werkpraktijk kan worden gemaakt. Hierbij hoort als kritische noot dat de interventie zorgt dat de deelnemers meer kennis en vaardigheden hebben over werkplekklaren. De interventie zorgt er niet gelijk voor dat medewerkers dit ook gaan doen. Daarom is de borging van kennis en vaardigheden belangrijk. Als dit niet gebeurt kan het effect op middellange termijn namelijk niet worden behaald. Dat dit niet zomaar gebeurt en hier aanvullende acties voor nodig zijn, staat buiten kijf. Deze punten van aandacht worden in de discussie beschreven.

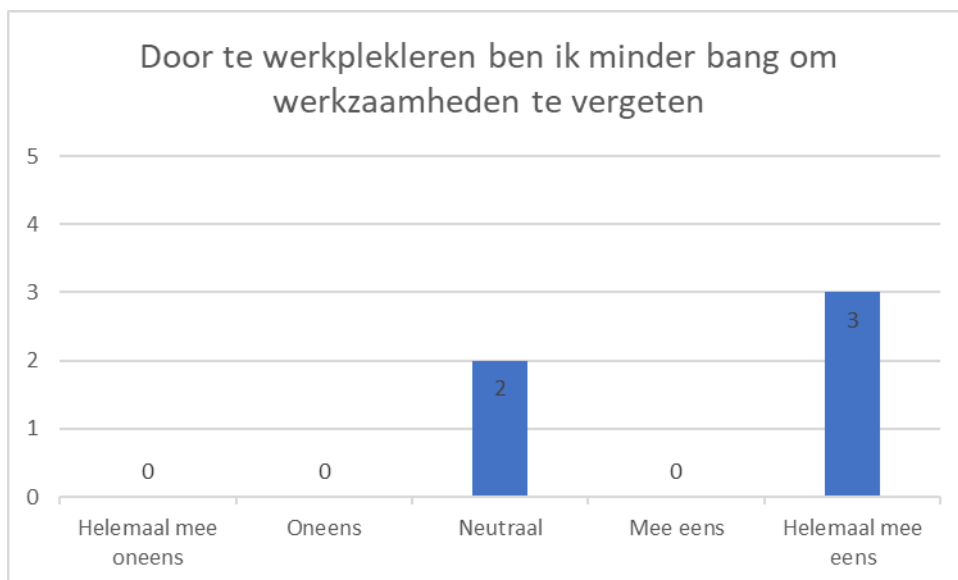
5.3.2 Werkstress

De rest van de vragen voor de meting op niveau 3 zijn niet hetzelfde als de vragen op niveau 2. Daarom kan bij de resultaten die nu aan bod komen de vergelijking niet worden gemaakt. De resultaten die hieronder beschreven zijn worden op zichzelf staand besproken. Zoals het effect is opgesteld zou de gedragsverandering die door de interventie gaat plaatsvinden, werkstress bij de medewerkers uiteindelijk minder moeten worden. Eerder is al geschreven dat een gedragsverandering een aantal weken ingebed moet worden voordat het zichtbaar wordt. Of de deelnemers door de interventie minder werkstress ervaren is dus wel gemeten, maar de antwoorden zijn niet valide op de middellange termijn en kunnen geen analyse bieden voor een gedragsverandering.

De eerste vraag die is gesteld is *door te werkplekklere heb ik regie over mijn werk*. In de onderstaande grafiek zijn de antwoorden van de respondenten te zien. Twee respondenten geven 'neutraal' als antwoord op de stelling. Drie respondenten geven aan het *helemaal eens* te zijn met de stelling. Ook de vraag *door te werkplekklere ben ik minder bang om werkzaamheden te vergeten* leidt tot dezelfde resultaten. Twee respondenten geven hier neutraal als antwoord. Drie respondenten geven aan het helemaal eens te zijn met de stelling.



Grafiek 10. Resultaten eigen regie



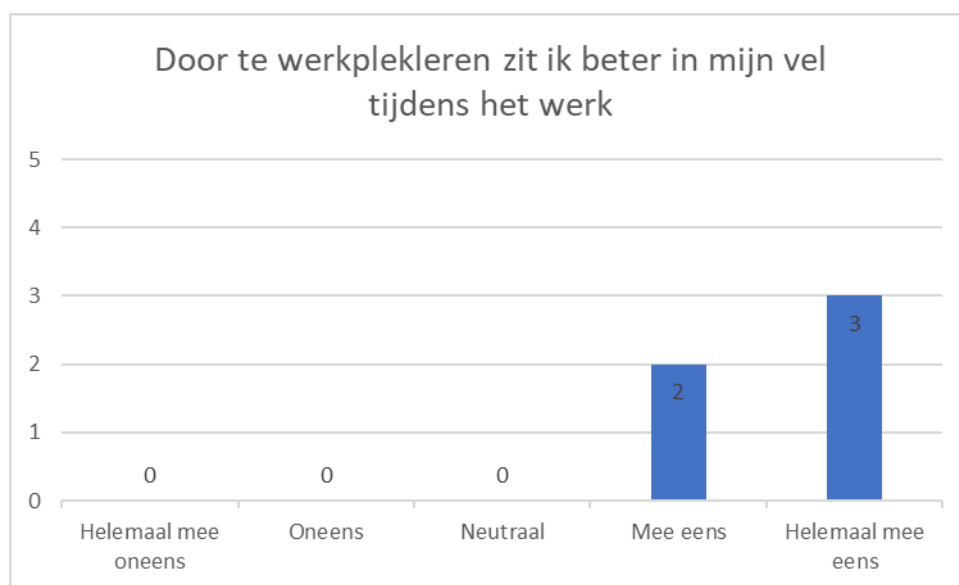
Grafiek 11. Resultaten angst om werkzaamheden te vergeten

Een aantal respondenten geven aan dat zij door te werkplekklere meer regie ervaren over het werk en geven aan minder bang te zijn om werkzaamheden te vergeten door te werkplekklere. Een kleinere groep geeft aan niet meer maar ook niet minder regie te ervaren over het werk door te werkplekklere en hier neutraal in te staan. Dit geldt ook voor de tweede vraag. Een kleinere groep geeft aan niet meer en niet minder bang te zijn om werkzaamheden te vergeten door te werkplekklere.

Deze resultaten leiden niet tot duidelijke perspectieven over het minder of meer ervaren van eigen regie en uiteindelijk het meer of minder ervaren van werkstress. Enerzijds omdat de vragen zo kort op de interventie zijn afgenomen, dat er nog geen gedragsverandering heeft plaatsgevonden, een het dus nog niet meetbaar is of respondenten ook daadwerkelijk meer eigen regie ervaren en minder bang zijn om werkzaamheden te vergeten, maar ook omdat niet duidelijk is onderzocht of de deelnemers werkplekklere toepassen en of zij dit op de juiste manier doen. Zelf geven zij aan, zoals in de vorige paragraaf beschreven, dat zij kennis hebben over werkplekklere, en dat zij kennis en vaardigheden hebben om casussen te bespreken, maar in hoeverre dit gebeurt en op wat voor manier is niet onderzocht.

Een verbeterpunt voor de toekomst in de evaluatie is dus om ofwel in een vragenlijst, ofwel in een gesprek naar concrete voorbeelden te vragen hoe er door de deelnemers van de interventie wordt gewerkplekleert. Alleen als werkplekklere juist wordt toegepast kan dit stress verlagend zijn. Zo wordt duidelijk dat de koppeling tussen werkstress en werkplekklere een stuk ingewikkelder en genuanceerder ligt dan in eerste instantie gedacht bij het ontwikkelen van de interventie.

Dit geldt ook voor de derde vraag over werkstress: *door te werkplekklere zit ik beter in mijn vel tijdens het werk*. Hier geven twee respondenten aan het eens te zijn met de stelling, drie respondenten geven zelfs aan het helemaal eens te zijn met de stelling. Respondenten ervaren dus beter in hun vel te zitten door te werkplekklere op korte termijn na de interventie.



Grafiek 12. Resultaten beter in je vel

Wederom is niet onderzocht op wat voor manier de deelnemers werkplekklere, hoe zij dit toepassen in de praktijk, en of de twee componenten werkplekklere en werkstress daadwerkelijk effect hebben op elkaar. Daar moet uitgebreider onderzoek naar worden gedaan voordat hier conclusies over kunnen worden getrokken.

Daarbij komt nog de nuance dat *beter in je vel* zitten door veel verschillende aspecten wordt beïnvloed. Het kan beïnvloed worden door allerlei interne en externe factoren. Hetzelfde geldt voor het geheel werkstress. Bij het ontwerpen van de interventie werd gedacht dat werkstress

verminderd kon worden door werkplekleren toe te passen. Inmiddels is duidelijk geworden dat werkstress aan verschillende onderdelen gelinkt kan worden.

5.3.3 Gedragsverandering

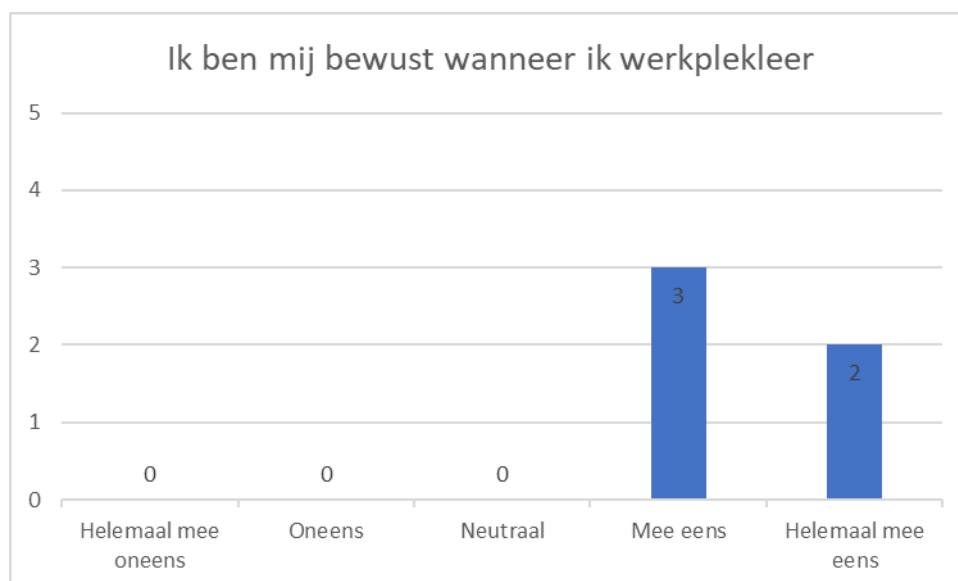
Gezien het feit dat de meting op niveau 3 van Kirkpatrick de gedragsverandering meet die de interventie is gang moet gaan zetten zijn er tijdens de evaluatie vragen gesteld aan de hand van twee gedragsmodellen. Allereerst zijn er twee vragen gesteld aan de respondenten over de bewustwording van het nieuwe gedrag, namelijk werkplekleren toepassen in de praktijk. Bewustwording is in hoofdstuk twee uitgelegd aan de hand van het Vierstaps-leermodel van Maslow. Het Vierstaps-leermodel beschrijft de stadia van bewustwording en gedragsverandering in een leerproces. De vier stadia zijn:

- Onbewust onbekwaam: Het individu beseft niet dat hij/zij iets niet weet of een bepaalde vaardigheid niet beheerst.
- Bewust onbekwaam: Het individu erkent dat er een tekortkoming is en begrijpt dat er een nieuwe vaardigheid nodig is om het tekort aan te pakken.
- Bewust bekwaam: Het individu leert en oefent actief de nieuwe vaardigheid, en kan het toepassen, maar met bewuste aandacht en inspanning.
- Onbewust bekwaam: Na veel oefening en ervaring kan het individu de vaardigheid automatisch en moeiteloos toepassen, zonder bewuste inspanning.

Het model benadrukt de progressie van onbewust onbekwaam naar bewust onbekwaam, naar bewust bekwaam en uiteindelijk naar onbewust bekwaam. Dit kan helpen bij het begrijpen van het leerproces en het ontwikkelen van nieuwe vaardigheden en het uiteindelijk aanzetten tot nieuw gedrag. Dit model is uitgelegd tijdens de interventie en de stappen zijn besproken met de deelnemers

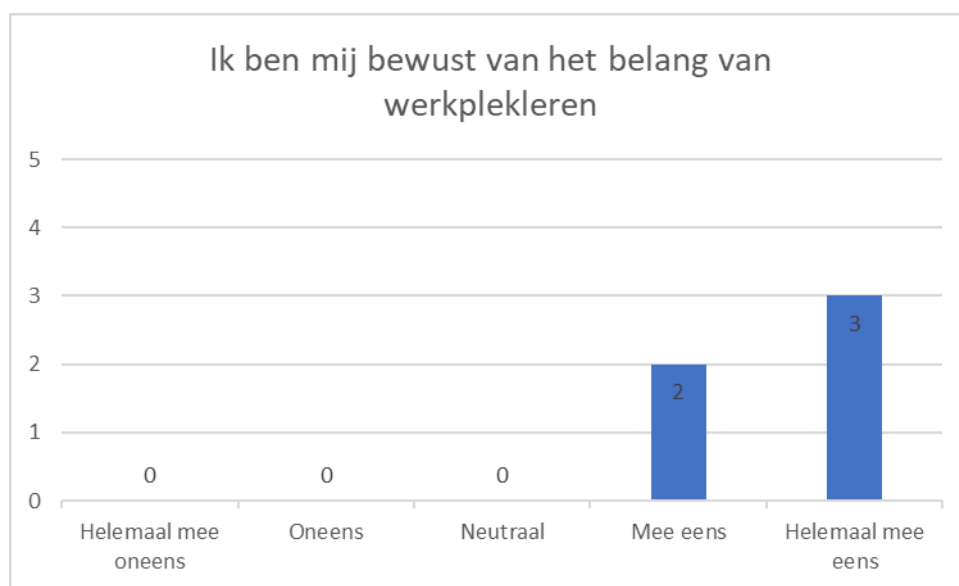
De vragen die hierover gesteld zijn, zijn: *ik ben mij bewust van het belang van werkplekleren, ik ben mij bewust wanneer ik werkplekleer en ik weet in welke fase ik zit van het Vierstaps-leermodel van Maslow.*

Allereerst de resultaten op de eerste vraag, deze zijn hieronder in de grafiek te zien.



Grafiek 13. Resultaten bewustwording

Drie respondenten geven aan het eens te zijn met de stelling *ik ben mij bewust wanneer ik werkplek leer*. Twee respondenten zijn het helemaal eens met de stelling. Het verschil hierin is niet zo belangrijk. Het gaat erom dat de respondenten bewust bezig zijn met werkplek leren. Hoe vaak en op wat voor manier er wordt geleerd door de respondenten kan worden verhelderd. Daarom zeggen de resultaten nog niet zo veel. Het gesprek hierover aangaan met de respondenten over wat dit voor hen betekent aan de hand van concrete voorbeelden is belangrijk. Hetzelfde geldt voor de stelling *ik ben mij bewust van het belang van werkplek leren*. Ook hier geven de respondenten aan het eens of zelfs helemaal mee eens te zijn. Als dit betekent dat er ook naar gehandeld wordt door werkplek leren meer te integreren is dit een mooi resultaat. Echter kan dit niet geconcludeerd worden uit onderstaande grafiek.



Grafiek 14. Resultaten bewustwording belang

De laatste vraag over bewustwording gaat specifiek over het Vierstaps-leermodel van Maslow. In deze vraag geven de respondenten aan waar zij zichzelf zien in het proces van bewust en bekwaamheid. De resultaten zijn uiteengezet in de grafiek hieronder.



Grafiek 15. Resultaten Vierstaps-leermodel

Twee respondenten geven aan bij stap drie te zijn van het Vierstaps-leermodel. Dat is dus bewust bekwaam. Dit betekent dat de respondenten erkennen dat er een tekortkoming is over werkplekleren en begrijpt dat er een nieuwe vaardigheid nodig is om het tekort aan te pakken. Daar horen de volgende toelichten bij van de respondenten:

'Ik sta bij stap 3. Ik weet nu hoe ik moet werkplekleren, maar ik moet er wel echt aan denken.'

'Ik sta tussen bewust bekwaam en onbewust bekwaam in. Omdat ik al veel geleerd heb over het onderwerp, maar ook nog veel kan leren.'

Drie respondenten geven aan al bij de laatste stap te zijn van het leermodel van Maslow. Dit is onbewust bekwaam. Deze stap houdt in dat de respondenten na veel oefening en ervaring de vaardigheden automatisch en moeiteloos toepassen, zonder bewuste inspanning. Hier wordt het volgende over gezegd:

'Ik sta bij onbewust bekwaam, ik denk er niet bij na. Heb van nature een open en nieuwsgierige houding waardoor ik kennis tot me neem en graag deel met collega's.'

Nogmaals is dit waar de deelnemers zichzelf indelen. Bij deze vraag is wel gevraagd om toelichting en die hebben de respondenten ook gegeven. Maar er is niet gevraagd om concrete voorbeelden die laten zien dat zij onbewust bezig zijn met werkplekleren. De vraag kan ook gesteld worden of dit volgens specialisten klopt. Het antwoord op de vraag is niet eenduidig en kan daardoor niet als valide worden beschouwd. Hier wordt in de conclusie rekening mee gehouden.

Daarnaast benadrukt de theorie dat het model van Maslow geen gedragsvoorspeller is. De resultaten zoals hierboven getoond kunnen dus niks concluderen of voorspellen over het gedrag van de respondenten in de toekomst. Het wil dus niet zeggen dat de respondenten ook daadwerkelijk vaker gaan werkplekleren. Het kan inzicht klein bieden over het bewust omgaan en verwerken van de nieuwe kennis en vaardigheden. Of dit daadwerkelijk tot het nieuwe gedrag gaat leiden, is niet te voorspellen. Alle grafieken zijn terug te vinden in [bijlage 11](#).

Tenslotte is er nog een model gebruikt dat wel tracht gedragsvoorspellingen te maken, ook al is dit een grote belofte die niet altijd waargemaakt kan worden. Dit is de geplande gedragstheorie van Icek Azjen. Deze theorie biedt inzicht in de factoren die van invloed zijn op het menselijk gedrag en hoe mensen bewuste beslissingen nemen om bepaalde acties uit te voeren. De drie factoren zijn houding, subjectieve norm en waargenomen gedragscontrole. Houding verwijst naar de evaluatie van het gedrag, subjectieve normen hebben te maken met sociale druk en waargenomen gedragscontrole gaat over de perceptie van iemands vermogen om het gedrag uit te voeren. Intentie om het gedrag te vertonen wordt beïnvloed door deze factoren.

Vanuit deze theorie kunnen een aantal vragen gesteld worden. Deze zijn literaire onderbouwd en toegespitst op deze interventie. De vragen die zijn gesteld zijn hieronder weergegeven met de resultaten van de respondenten. Als eerst de vraag: *'Hoeveel sterren geef jij leren van en met collega's op de werkplek, in andere woorden: hoe leuk vind je dit?'*

Respondenten beoordelen leren van en met collega's op de werkplek gemiddeld met 4.4/5. Dit geeft aan dat de respondenten enthousiast zijn over werkplekleren en leren van en met collega's. Dit is ook tijdens de interventie gebleken en dit is teruggekomen in de meting al eerder op niveau 1 van Kirkpatrick.

Daarnaast is de vraag gesteld: *wat zijn voor jou nadelen om te leren op de werkplek*. Hier hebben een aantal respondenten toelichting over gegeven door middel van korte uitspraken. Twee respondenten geven aan geen tijd te hebben om te werkplekleren. Een andere respondent zegt dat de leercultuur in de organisatie het grootste nadeel is en twee respondenten geven aan geen nadelen te ervaren als het om werkplekleren in de toekomst. Als het gaat om tijd is er altijd een spanningsdriehoek tussen wat medewerkers moeten doen, wat medewerkers willen doen en de tijd die er beschikbaar is. Het is een lastig oplosbaar spanningsveld waarin tijd relatief is en waaraan medewerkers hun eigen ideeën verbinden. Over een leercultuur faciliteren kan een apart rapport geschreven worden. Hopelijk kan langzaam maar zeker door de interventie een andere leercultuur in de organisatie ontstaan. Wat deze resultaten betekenen voor het toekomstige gedrag wordt in de discussie verder toegelicht.

De volgende vraag die is gesteld op basis van het model van Azjen is: *welke mensen in de organisatie bemoeilijken werkplekleren voor jou?* Hieronder zijn een aantal citaten als antwoord op de vraag weergegeven.

'Mensen die op hun eigen eiland werken'

'Collega's die minder bewust zijn van leren'

'Bemoeilijken vind ik een groot woord. Wel zie ik mensen om me heen die veel meer gebruik zouden kunnen maken van werkplekleren. Dit belemmert mij echter niet in mijn eigen gedrag daarin'

Uit de antwoorden kan voorzichtig opgemaakt worden dat de respondenten het belangrijk vinden dat werkplekleren ook door mensen op hen heen wordt uitgevoerd, en dat collega's om hen heen zich bewust moeten zijn van leren, dat dit anders het leren voor de respondenten zelf ook moeilijker maakt. Het antwoord hierop is – volgens eigen ingeving van de evaluator – een paradox. Door zelf bewuster bezig te zijn en aandacht te besteden aan leren, bestaat er een grote kans dat directe collega's dit ook gaan doen (denk aan het delen van goede trainingen, of tips tijdens een vergadering, of het organiseren van masterclasses tijdens een afdelingsmiddag). Aan de andere kant is het makkelijker om bewust bezig te zijn met leren als collega's in dezelfde omgeving dit ook doen.

De een na laatste vraag die is gesteld is: *wat belemmert jou tot nu toe om te werkplekleren*. Dit gaat, in tegenstelling tot de vorige vraag, dus niet zozeer over mensen, als wel over overige factoren. Wederom wordt door de respondenten *tijd* genoemd als belangrijke belemmering. Maar ook geeft een respondent aan dat het gaat om tijd die ze zichzelf moet gunnen.

De laatste vraag gaat over de eigen vaardigheden van de deelnemers als het gaat om werkplekleren: *hoeveel sterren zou je jezelf geven als het gaat om werkplekleren, hoe vaardig*

ben je op dit moment? De respondenten beoordelen zichzelf gemiddeld een 4,5/5. Een hoge beoordeling. De respondenten vinden zichzelf dus gemiddeld vaardig in het toepassen van werkplekcleren. Wat dit betekent voor het geplande gedrag, wordt in het volgende hoofdstuk toegelicht.

5.3.4 Samenvatting resultaten niveau 3

De resultaten op niveau 3 van het evaluatiemodel van Kirkpatrick zijn om te beginnen niet valide. Volgens de theorie is niet genoeg tijd na de interventie verstreken om een gedragsverandering in gang te zetten. De resultaten laten dus op middellange termijn geen eenduidige antwoorden zien. Het effect van de interventie, dat in dit rapport gekoppeld is aan niveau 3 van Kirkpatrick geeft aan dat borging van kennis en vaardigheden nodig is om uiteindelijk werkstress te verminderen. De resultaten laten zien dat de borging op dit moment bij de respondenten succesvol is. Wat dit betekent voor de langere termijn na de interventie is niet duidelijk. Op dit moment zijn de resultaten over het verminderen van werkstress door het toepassen van werkplekcleren nog verdeeld onder de respondenten. Een deel van de respondenten geeft aan op de drie bevraagde stressverschijnselen minder werkstress te ervaren door werkplekcleren toe te passen in de praktijk, echter geeft ook een deel van de respondenten aan niet meer, maar ook niet minder werkstress te ervaren door werkplekcleren toe te passen. Nogmaals zijn deze antwoorden niet valide, omdat de gedragsverandering volgens de theorie nog niet in gang is gezet. Tevens is nuance belangrijk in deze resultaten. Tenslotte de resultaten over de gedragsmodellen die zijn bevraagd. Op dit moment lijken de respondenten zich bewust te zijn van het doorgemaakt leerproces en de verandering in gedrag die hierbij hoort. Dit is echter lastig te zeggen omdat de deelnemers zichzelf beoordelen en niet goed nagekeken kan worden in hoeverre de deelnemers daadwerkelijk bewust aan de slag zijn gegaan met het onderwerp werkplekcleren. De resultaten van de vragen die zich richten op de theorie van gepland gedrag van Azjen, lijken positief op korte termijn. De deelnemers voelen weinig nadelen of moeilijkheden om werkplekcleren toe te passen. Uiteindelijke conclusies op dit model worden in het volgende hoofdstuk uitgebreider toegelicht.

6. Conclusie

In dit rapport staat de ontwerp vraag ‘hoe kunnen leerinterventies worden ingezet om kennis en vaardigheden over werkplek leren te vergroten bij de medewerkers zodat zij minder werkstress ervaren?’ centraal. Er is een interventie ontworpen die antwoord op deze vraag kan geven. Door middel van de resultaten die zijn beschreven en geanalyseerd in het vorige hoofdstuk, en de theorie die is opgedaan over dit onderwerp, zal er antwoord worden gegeven op de ontwerp vraag.

6.1 Vooronderzoek

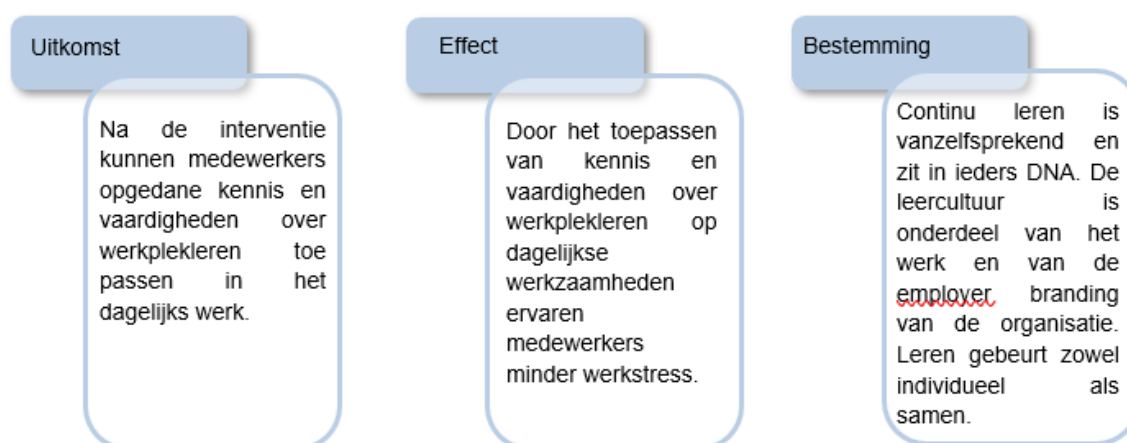
Terugkijkend op dit rapport is er gekeken naar de macro, meso en micro vraagstukken waar de gemeente Eindhoven nu en in de toekomst tegenaan gaat lopen. Werkdruk, veranderend werk, veranderend ambtenaarschap, en de overname van technologie zijn onderwerpen die de Gemeente, ontwikkelspecialisten en medewerkers raken. Leren moet een onderdeel van het werk worden en ingebed worden als een continu proces. Werken en leren moet één worden. Werkplek leren. Er is een interventie ontwikkeld die deze wens in gang heeft gezet.

De koppeling is gemaakt naar theorie die zich inhoudelijk ontfermt over werkplek leren en theorie die is aangehaald om de interventie vorm te geven, in combinatie met verschillende gesprekken met stakeholders is er besloten tot een Leerlab. Een fysieke ruimte waar in spelvorm kennis en vaardigheden worden aangeleerd over werkplek leren en waar ruimte is om te experimenteren met kennisdeling onderling, samen casussen bespreken en reflecteren op de gemaakte stappen.

Door de evaluatiefase is er een resultatenanalyse op verschillende niveaus van Kirkpatrick beschreven. In dit hoofdstuk worden de conclusies per niveau benoemt. Zo kan vervolgens de ontwerp vraag beantwoord worden.

Allereerst wordt nogmaals de opgestelde uitkomst en het effect dat gekoppeld is aan niveau 2 en 3 van Kirkpatrick benoemt. De uitkomst dat gekoppeld is aan niveau 2 van Kirkpatrick, leren is hieronder te zien, samen met het effect dat is gekoppeld aan niveau 3 van Kirkpatrick, gedrag.

Figuur 13, uitkomst, effect en bestemming van de interventie



Opmerking. Overgenomen van Test- en evaluatierapport van werkplek naar leerplek die werkt (2022, p.15).

De deelconclusie op niveau 1 van Kirkpatrick gaat in op de ervaring en reactie van de deelnemers op de interventie. De resultaten op dit niveau zijn in hoofdstuk 5 weergegeven door middel van quotes en een gemiddelde beoordeling op verschillende onderdelen van de interventie. Vanuit de resultaten wordt er een conclusie getrokken over de ervaring en reactie van de deelnemers, in hoeverre dit mogelijk is.

De conclusie gaat in op de reactie en ervaring op de verwachting, inhoud, procesbegeleider, het ondersteunend materiaal en de sfeer van de interventie.

Terugkijkend naar de resultaten van niveau 1 kan worden geconcludeerd dat de deelnemers de interventie in het algemeen positief hebben ervaren. Te beginnen met de verwachtingen voor de interventie. De beoordeling van de verwachting is erg hoog, een 9.4/10. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de verwachtingen overeenkomen met de daadwerkelijke interventie. Echter, vanuit een citaat van het evaluatieformulier blijkt dat de deelnemers niet goed wisten wat ze moesten verwachten. Dit kan betekenen dat dit niet storend is geweest en daarom de verwachting alsnog goed beoordeeld wordt. Hier kan geen harde conclusie over worden getrokken. Daarvoor is vervolgonderzoek nodig. Dit zou kunnen door deelnemers een aantal extra vragen te stellen over de verwachting. Hieronder een aantal vragen die kunnen helpen bij het vormen van een eenduidige en betrouwbare conclusie:

- *Vond je het vervelend dat je geen duidelijke verwachting had?*
- *Wat zou je de volgende keer anders willen zien voorafgaand aan de interventie zodat er duidelijke verwachtingen worden geschept?*

Ook de uitnodiging is geëvalueerd en de beoordeling daarvan is een 9/10. Hier zijn geen overige opmerkingen over geplaatst door de deelnemers. Er kan geconcludeerd worden dat de deelnemers de uitnodiging voor de interventie als goed hebben ervaren.

Over de andere onderdelen kan worden geconcludeerd dat de deelnemers erg tevreden waren. De resultaten van de inhoud van de interventie laten zien dat de deelnemers erg tevreden zijn over de interventie. Dit kan geconcludeerd worden naar aanleiding van de hoge beoordeling die is gegeven aan de inhoud van de interventie en de opmerkingen tijdens de interventie en de evaluatie. De deelnemers gaven aan de inhoud interessant te vinden en er niks aan te willen veranderen.

Verder hebben de deelnemers van de interventie de begeleiding als erg fijn ervaren. Dit kan geconcludeerd worden naar aanleiding van de resultaten op dit onderwerp. De begeleiding wordt beoordeeld door de deelnemers met de hoge beoordeling van een 9.4/10. Tevens geven de deelnemers aan een fijne begeleiding te hebben gehad en de deelnemers hebben toegelicht dat dit kwam doordat de procesbegeleider wist wanneer in te breken en wanneer de deelnemers aan het woord moesten blijven.

Bovendien kan ook de conclusie worden getrokken dat de deelnemers erg tevreden waren over het ondersteunend materiaal dat is gebruikt tijdens en na de interventie. Tijdens de interventie is er gebruik gemaakt van een PowerPoint. De deelnemers hebben aangegeven dat zij de PowerPoint mooi vinden en hebben aangegeven de PowerPoint graag te ontvangen na de interventie. Ook het naslagwerk Leerlab Magazine is hoog beoordeeld. Beide krijgen

een 8,8/10 als gemiddelde beoordeling. De deelnemers hebben na de interventie aangegeven blij te zijn met het naslagwerk en dit te kunnen gebruiken in het team.

Tenslotte kan worden geconcludeerd dat er een goede en veilige sfeer was tijdens de interventie. De sfeer beoordelen de deelnemers met een 9/10. Daarnaast gaven de deelnemer aan dat er een zeer veilige sfeer was en dat alles bespreekbaar was tijdens de interventie. De beoogde sfeer is dus behaald.

Op niveau 1 van Kirkpatrick kan dus worden geconcludeerd dat de reactie op de interventie is dat de deelnemers deze als goed en fijn hebben ervaren.

6.3 Deelconclusie niveau 2: leren

In deze paragraaf wordt de conclusie van de evaluatie op niveau 2 van het model van Kirkpatrick uiteengezet. Aan dit niveau is in het rapport de uitkomst van de interventie gekoppeld. Deze luidt als volgt: *Na de interventie kunnen medewerkers opgedane kennis en vaardigheden over werkplekklere toepassen in het dagelijks werk.* Deze zal uiteindelijk beantwoord worden.

De conclusies op niveau 2 zijn gebaseerd op de eerder afgenomen evaluatie. Hiervoor zijn twee vragenlijsten uitgezet. Een vragenlijst over de kennis en vaardigheden vóór de interventie over werkplekklere en dezelfde vragenlijst ná de interventie. Hierdoor is het leerresultaat zoals beschreven in het vorige hoofdstuk aan het licht gekomen. In het resultatenhoofdstuk zijn de resultaten opgedeeld in kennis en vaardigheden. De conclusie wordt op dezelfde manier vormgegeven voordat de gehele uitkomst wordt beantwoord.

6.3.1 Kennis

Op basis van de kenniscomponenten en vaardigheden die zijn bevraagd in de evaluatie kan voorzichtig geconcludeerd worden dat de interventie over werkplekklere een bijdrage heeft geleverd aan het opdoen van kennis over individueel en gezamenlijk leren op de werkplek en kennis over werkplekklere. De resultaten laten op beide vragen een kennisstijging zien. Het leerresultaat over kennis over werkplekklere kan als significant worden beschouwd. Uit de theorie van onder andere Kedde (2009) en Pearn, Roderick en Mulrooney (1995), blijkt dat deze kenniscomponenten nodig zijn om werkplekklere in de praktijk toe te passen. De resultaten laten een eerste stap zien in het bezitten van de juiste kennis.

6.3.2 Vaardigheden

Ook in de evaluatie zijn vaardigheden teruggekomen die volgende de theorie belangrijk zijn om werkplekklere uiteindelijk in de praktijk toe te passen. Op een aantal vaardigheden zijn mooie leerresultaten te zien. Zo laten de resultaten zien dat de vaardigheden om te reflecteren bij de respondenten na de interventie zijn gestegen. Ook in samenwerkingsvaardigheden is een leercurve te zien, al is deze vrij summier. Dit kan mede verklaard worden door de hoge beoordeling die samenwerkingsvaardigheden krijgen alvorens de interventie. Anderzijds kan het verklaard worden door het feit dat de respondenten al in het dagelijks werk veel samenwerking. Toch blijkt dat de vaardigheden na de interventie ietwat zijn toegenomen. Ook luistervaardigheden zijn door de interventie bijgebracht. Wederom zijn de leerresultaten niet veel verschillend, toch is er een lichte stijging te zien. Vaardigheden om open te communiceren en door te vragen zijn licht gestegen. Ook hier kan de verklaring voor zijn dat respondenten aangeven dit al veel in het dagelijks werk te doen. Toch lijkt de interventie de vaardigheden wel te vergroten. Dit is belangrijke uitkomst voor de interventie en de eindconclusie die later beschreven wordt.

Tenslotte is er een duidelijke leerstijging te zien bij de laatste vraag die is gesteld tijdens de evaluatie: *ik heb kennis en vaardigheden om casussen uit de praktijk te bespreken met collega's*. Hier geven de respondenten aan veel in geleerd te hebben. De vraag is gebaseerd op een onderdeel van de interventie die alle opgedane kennis en vaardigheden tijdens de interventie toepasbaar worden op de praktijk.

Vanuit dit resultaat en het algemene beeld van de overige resultaten kan dan ook concluderen worden dat de interventie weldegelijk kennis en vaardigheden bijbrengt over werkplekklaren. De laatste vraag zorgt ervoor dat aan deze conclusie toegevoegd kan worden dat deze kennis en vaardigheden door de respondenten nu beter toegepast kunnen worden in de praktijk.

In de evaluatie is het KSA-model gekoppeld aan dit niveau. Dit niveau brengt kennis, vaardigheden en attitude in kaart. Deze factoren vormen samen de competentiegroei die de respondenten laten zien. Met betrekking tot dit model is nu duidelijk geworden dat de interventie positief heeft bijgedragen aan het leren van kennis en vaardigheden bij respondenten die nodig zijn om werkplekklaren toe te passen in de praktijk. De attitude is in dit rapport niet meegenomen. Dit zal op een later moment gemeten moeten worden en kan meegenomen worden in de doorontwikkeling van de interventie, hier zullen in hoofdstuk 7 een aantal aanbevelingen voor worden gedaan. Op dit moment kan dus geen conclusie worden getrokken over de attitude van de respondenten tegenover werkplekklaren en tevens kan dus niet geconcludeerd worden of de respondenten competentier zijn als het gaat om het toepassen van werkplekklaren in de praktijk. De conclusie over het KSA-model is bij deze dus niet eenduidig en daardoor (nog) niet valide.

6.4 Deelconclusie niveau 3: gedrag

Op niveau 3 van Kirkpatrick is gemeten om te kunnen concluderen of er een gedragsverandering heeft plaatsgevonden. Voor deze gedragsverandering is het effect voor de interventie is opgesteld gekoppeld aan niveau 3 van Kirkpatrick. Het effect is als volgt opgesteld: *door het toepassen van kennis en vaardigheden over werkplekklaren op dagelijkse werkzaamheden ervaren medewerkers minder stress op de werkplek*. Vanaf het moment dat er op niveau 3 geëvalueerd werd is beschreven dat een gedragsverandering pas na minimaal drie maanden na de interventie gemeten kan worden. De resultaten die zijn laten zien in het vorige hoofdstuk zijn dus niet valide. Hierdoor kan er geen conclusie worden getrokken over het opgestelde effect.

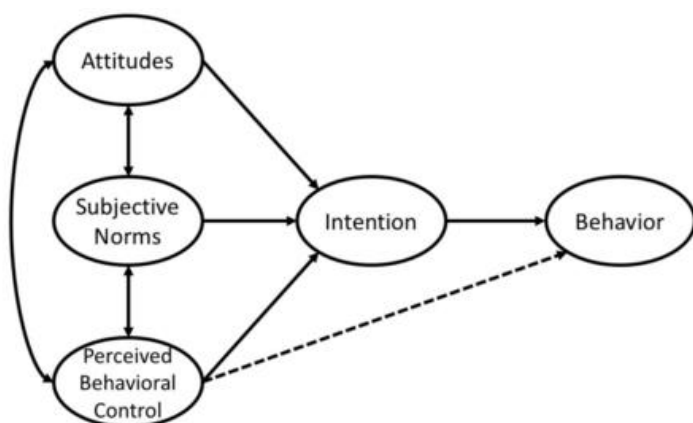
Over de kennis en vaardigheden kan niet geconcludeerd worden dat de borging succesvol is, omdat dit op te korte termijn na de interventie is gemeten. Ook over het effect dat werkplekklaren al dan niet heeft op werkstress kan geen conclusie worden gesteld. Daarnaast is tijdens de evaluatiefase ontdekt dat de nuance van het effect dat werkplekklaren heeft op het ervaren van werkstress erg groot is. Werkstress wordt door verscheidene factoren bepaald en hoewel werkplekklaren volgens de theorie een mooie bijdrage kan leveren aan het verminderen van werkstress, is de kans dat het werkstress op zichzelf staand direct verlaagd niet groot.

Verder zijn er vragen gesteld over de bewustwording aan de hand van het Vierstaps-leermodel van Maslow. Wederom geven de resultaten hiervan op dit termijn geen eenduidig beeld van de daadwerkelijke bewustwording. Wel lijken zich een aantal complicaties voor te doen die door op tijd in te grijpen in de toekomst, voorkomen kunnen worden. Door de vragenlijsten te verspreiden is het volgende duidelijk geworden: respondenten geven aan in een bepaalde fase te staan van het Vierstap-leermodel. In de vragenlijst is geen rekening gehouden met een

uitleg hierover vanuit de respondenten. Om als evaluator te kunnen onderschrijven dat de antwoorden die de respondenten geven kloppen, kan er gevraagd worden naar concrete voorbeelden die bij een bepaalde fase horen. Zo worden de resultaten die de respondenten geven valide.

Tenslotte is de theorie van gepland gedrag van Azjen aan bod gekomen. Deze theorie dient als, niet zozeer een gedragsvoorspeller, maar stelt wel dat een aantal factoren bepaald gedrag in gang kunnen zetten of kunnen afremmen. Onder andere de houding tegenover het gedrag, de mening van andere over het nieuwe gedrag en de intentie om het gedrag uit te voeren kunnen ertoe leiden dat mensen al dan niet ervoor kiezen om het nieuwe gedrag te laten zien. In het figuur hieronder is dit nog een keer te zien.

Figuur 13, Theory of Plannend Behaviour van Azjen



Opmerking. Overgenomen van ASCN door R. Samson (z.d.).
https://ascnhighered.org/ASCN/change_theories/collection/planned_behavior.html. Copyright z.d.

Om te kunnen concluderen in hoeverre de respondenten geneigd zijn nieuw gedrag uit te voeren, zijn er een aantal vragen gesteld die literair onderbouwd zijn.

De vragen die gesteld zijn, zijn in het resultaten hoofdstuk terug te lezen. De respondenten geven in de resultaten aan dat de houding van de respondenten tegenover werkplekklaren vrij positief is, de respondenten beoordelen werkplekklaren namelijk met een hoog cijfer, een 4,5/5. Verder geven een aantal respondenten aan dat zij geen nadelen ervaren om het nieuwe gedrag uit te voeren. Een kleine groep geeft aan dat tijdstekort een nadeel is om het gedrag uit te voeren. Verder geeft een deel van de respondenten aan dat niemand hen belemmert om te werkplekklaren, een ander deel geeft aan beïnvloed te worden door collega's die leren minder belangrijk vinden om vooral op 'hun eigen eiland werken'. Volgens de theorie zijn de respondenten die geen nadelen ervaren om te werkplekklaren, en aangeven dat andere hen niet belemmeren, sneller geneigd om ook daadwerkelijk te gaan werkplekklaren. Respondenten die wel nadelen ervaren, zoals tijd, en wel aangeven dan andere hen bemoeilijken in het werkplekklaren, zullen minder snel geneigd zijn om te werkplekklaren. Of dit ook echt betekent dat een deel van de respondenten wél ervoor kiest om werkplekklaren toe te passen, en het andere deel van de respondenten niet, kan niet worden geconcludeerd. Zoals gezegd, echt voorspellen van gedrag kan dit model niet.

Daarnaast, als conclusie op het effect dat werkplekleren zorgt voor een daling van de werkdruk, uit de resultaten op dit moment in de evaluatiefase, is het niet duidelijk geworden of het toepassen van kennis en vaardigheden over werkplekleren leren dus zorgt voor een daling in het ervaren van werkdruk.

6.5 Eindconclusie

In de eindconclusie van de interventie worden de resultaten en constatering uit de vorige paragrafen samengevat. Hierdoor kan de ontwerp vraag voor de interventie beantwoord worden: *‘hoe kunnen leerinterventies worden ingezet om kennis en vaardigheden over werkplekleren te vergroten bij de medewerkers zodat zij minder werkdruk ervaren?’*

In paragraaf 6.3 is beschreven dat door de interventie, kennis over werkplekleren is vergroot bij de deelnemers. Daarnaast zijn een aantal vaardigheden toegenomen onder de deelnemers naar aanleiding van de interventie. Tevens is het over een aantal vaardigheden moeilijk te zeggen of deze daadwerkelijk zijn toegenomen, dit komt mede omdat de scores alvorens de interventie relatief hoog waren.

In paragraaf 6.4 werd gesteld dat de resultaten zoals laten zien in hoofdstuk 5, niet valide zijn. Er kunnen geen conclusies worden getrokken op de middellange termijn. De interventie zou op middellange termijn, effect hebben op het verlagen van werkdruk, doordat kennis en vaardigheden over werkplekleren worden toegepast in de praktijk. Of de interventie daadwerkelijk effect heeft op het verlagen van werkdruk is dus niet duidelijk geworden. Dit zal over een aantal maanden, als de evaluatie nog een keer wordt afgenomen moeten blijken. Tenslotte zal de meting op niveau 3 opnieuw moeten worden uitgevoerd, om te onderzoeken of bij de deelnemers een gedragsverandering in gang is gezet. Dit kan worden uitgevoerd op basis van het gedragsmodel Azjen en het bewustwordingsmodel van Maslow. De resultaten die in het vorige hoofdstuk zijn laten zien, zijn wederom niet valide.

Daarom kan op dit moment niet worden geconcludeerd dat de interventie effect heeft op het verlagen van werkdruk en kan dat deel van de ontwerp vraag dus niet beantwoord worden. Daarnaast is de ontwerp vraag in het proces van interventie en evaluatie versmald geraakt. De ontwerp vraag stelt namelijk: *hoe kunnen leerinterventies worden ingezet om kennis en vaardigheden over werkplekleren te vergroten bij de medewerkers zodat zij minder werkdruk ervaren?’* Niet alle interventies kunnen in dit rapport getest worden. Er is voor de eerste versie gezocht naar een interventie die aansluit bij de behoeftes van de verschillende stakeholders die betrokken waren in dit rapport. Daar is het Leerlab uitgekomen. Uit het Leerlab is in ieder geval gebleken dat er een aantal ingrediënten nodig zijn in een interventie om kennis en vaardigheden over werkplekleren te vergroten. Uit de ze interventie die is getest in dit rapport, en de verschillende theorieën die zijn aangehaald, is gebleken dat het belangrijk is dat het een interactieve interventie is, dat er tijdens de interventie samengewerkt kan worden met directe collega's en dat de link naar de eigen praktijk helder is voor de deelnemers, een duidelijke casuïstiek beschrijving is hierbij ook nodig, blijkt uit dit eerste ontwerp. Deze onderdelen gaan er in ieder geval voor zorgen dat kennis en vaardigheden over werkplekleren worden vergroot, of dit uiteindelijk effect heeft op het verlagen van werkdruk, dat is nu nog niet evident.

Al met al, lijkt zeker het eerste deel van de ontwerp vraag lijkt positieve resultaten op te leveren. Deelnemers van de interventie hebben na de interventie wel degelijk meer kennis en vaardigheden die nodig zijn om werkplekleren toe te passen in het dagelijks werk. Het lijkt dus zeker de moeite om mee door te gaan, door de meting op middellange termijn nogmaals uit te voeren en te zien wat de resultaten zijn.

7. Discussie en borging

In dit laatste hoofdstuk wordt teruggeblikt op de interventie, de evaluatiefase en het rapport. Zowel de verbeterpunten als de sterke punten worden beschreven en er wordt gekeken naar hoe de interventie zich verder kan ontwikkelen in de praktijk, hoe de interventie geborgd kan worden door de medewerkers en ontwikkelspecialisten en wat daarvoor nodig is. De innovatieve waarde op micro, meso en macroniveau is beschreven.

7.1 Inhoud en vormgeving van de interventie

In deze paragraaf worden de sterke en zwakke elementen van de interventie ten aanzien van de initiële ontwerpvrage bediscussieert op basis van de al eerder besproken resultaten.

Dit was de eerste versie van het Leerlab Team sessie en hoewel de deelnemers zeer tevreden waren over de interventie was deze nog niet perfect. Nu is dit niet erg, maar gaandeweg zijn er al een aantal punten ontdekt die volgende keer anders kunnen worden aangepakt.

Als het gaat om verbeterpunten voor de interventie is het goed om te kijken naar de opdracht waarin de deelnemers casussen moesten inbrengen over de *Getting Things Done* training. Tijdens de interventie bleek dat de deelnemers meer handvatten nodig hadden om tot heldere en afgebakende casussen te komen. De deelnemers hadden niet evenveel kennis over hoe een goede casus eruit hoort te zien, omdat zij hier in de praktijk tot nog toe weinig mee werken. Een andere manier zou kunnen zijn om als procesbegeleider een casus in te brengen naar aanleiding van problemen die spelen volgens de deelnemers of de deelnemers eerst aan de slag te laten gaan met een opdracht die leidt tot een goede casus.

Door het naslagwerk te ontwikkelen na de interventie kon hier goed op worden ingespeeld. In het Leerlab Magazine is hier extra tijd aan besteed en werden de deelnemers betere handvatten geboden om hier mee aan de slag te gaan en dit samen met collega's te leren. Dit is een sterk punt van de interventie en sluit ook goed aan op het idee dat iedereen en alles constant in ontwikkeling is.

De twee spelvormen die zijn gebruikt in de interventie om vaardigheden aan te leren aan de deelnemers zijn twee andere sterke punten van de interventie. Het heeft ervoor gezorgd dat andere manieren van leren bekend werken bij de deelnemers en de deelnemers hebben vooral van elkaar kunnen leren. Tijdens de interventie werd duidelijk dat de tijd toch te kort was om bij alle onderwerpen stil te staan. Zo was er te weinig tijd om de opdracht over de missie, visie en kernwaarden van de Gemeente Eindhoven te koppelen aan vakinhoudelijke competenties. In de doorontwikkeling kan worden meegenomen dat het voor deze interventie goed is om 3,5 tot 4 uur in te plannen.

Aan het begin van de interventie is ervoor gekozen om de interventie te koppelen aan een werksituatie, enerzijds omdat dit effectief bleek voor werkplekleren vanuit de theorie, anderzijds aangeraden door gesprekken met specialisten, onder andere prof. Mirjam Baars. Daarom is er gekozen om de training *Getting Things Done* te koppelen aan de interventie. Dit is een werkmethode die de deelnemers toe willen passen op hun dagelijkse werkzaamheden. De methode gaat over het creëren van effectiviteit en overzicht in werkzaamheden. Achteraf is dit toch niet de beste methode geweest om de kennistransfer te ontwikkelen. Alhoewel de methode goed aansluit op de dagelijkse werkzaamheden van de deelnemers staat het ver van de dagelijkse werkzaamheden af. De interventie kan beter gaan over de werkzaamheden van de deelnemers. Door daar een methodiek tussen te zetten, vereist het toepassen van de

interventie nog een extra stap. Dit is lastig gebleken, zowel in de uitvoering voor de procesbegeleider, als voor de deelnemers.

In de doorontwikkeling kan er dus worden nagedacht om de link naar Getting Things Done niet meer mee te nemen, maar de training bijvoorbeeld per afdeling aan te bieden en van tevoren in gesprek te gaan met de medewerkers van een bepaalde afdeling en de interventie meer te focussen op hun directe werkzaamheden. Het is belangrijk om dan ook het gesprek aan te gaan wat medewerkers per afdeling te leren hebben. De interventieopdrachten sluiten dan aan op directie werkzaamheden en leertrajecten die een medewerkers van een bepaalde afdeling doormaken.

Een ander verbeterpunt in de interventie is dat stakeholders in het gehele proces meer meegenomen hadden kunnen worden. Bij de eerste behoefte uitvraag is er wel gevraagd naar de behoefte van een interventie en daar is op voortgeborduurd, maar gaandeweg hadden specialisten van leren en ontwikkelen meer betrokken kunnen worden om mee te denken over leervormen die passen bij informeel leren. Tevens was het ook goed geweest om de leidinggevendenden van verschillende afdelingen te bevragen naar wensen en behoeften. Er had beter gevraagd moeten worden naar hoe zij de toekomst op hun afdeling af zien komen, wat ervan uit leren en ontwikkelen nodig kan zijn. Het is ook interessant om dit hogerop te bespreken. In de organisatie wordt vaak gezegd (ook vanaf directieniveau) dat leren en ontwikkelen als belangrijk onderdeel wordt gezien in de toekomst. Maar dit is niet altijd terug te zien op de vloervelden. Met directie had het gesprek kunnen worden gevoerd over een duurzame interventie, wat hiervoor nodig is vanuit hen en wat er nodig is vanuit medewerkers en leidinggevende. De vraag is nu of de interventie voor de organisatie duurzaam genoeg is. Dit had van tevoren beter afgestemd moeten worden met diverse stakeholders.

De kracht van de interventie is juist dat het met veel verschillende stakeholders ontwikkeld wordt en het een mooi afspiegeling is van de wensen en behoefte vanuit verschillende lagen van de organisatie. Die kracht mist het nu nog. Dit kan zeker worden meegenomen in de doorontwikkeling van deze interventie. Dat begint met het gesprek aangaan over leren en ontwikkeling in de toekomst, in verschillende lagen van de organisatie.

Kijkend naar de algehele ontwerp vraag die voor de interventie is opgesteld, is in hoofdstuk 6 zichtbaar geworden dat deze brede ontwerp vraag in het proces versmald is geraakt naar de interventie die in dit rapport is uitgezet, het Leerlab. Zo lijkt de uiteindelijke ontwerp vraag aan het eind van het rapport bijna als volgt: *hoe kan de interventie Leerlab worden ingezet om kennis en vaardigheden over werkplekieren te vergroten bij de medewerkers zodat zij minder werkstress ervaren?*. Door de versmalling van de vraag die heeft plaatsgevonden bleek de ontwerp vraag lastig te beantwoorden. Er is voldoende naar de theorie gekeken en hieruit is wel gebleken wat belangrijke componenten zijn om een interventie inhoudelijk te ontwerpen die kennis en vaardigheden over werkplekieren vergroot, maar de vorm kan op veel verschillende manieren worden ingevuld. Nu is dat gedaan door een Leerlab, dat betekent niet dat andere vormen met dezelfde componenten, niet meer zouden kunnen werken.

Verder is een kritische noot voor de interventie dat de interventie zorgt dat medewerkers kennis en vaardigheden hebben in *hoe* te werkplekieren en alhoewel dit niet onbelangrijk is, kan wel worden gesteld dat de stap om werkplekieren daadwerkelijk toe te passen nog vrij groot is voor medewerkers. Dat gezegd hebben is het duidelijk dat de interventie past bij de vraag, maar het zou kunnen zijn, om werkplekieren echt een plek te geven in een organisatie, dat de vraag anders gesteld moet worden. Uit de literatuur blijkt dat de transfer van opgedane kennis

en vaardigheden in het leerlab naar de praktijk, een lastige stap is. In het hele ontwerpproces zou hier steeds aandacht voor moeten zijn.

Medewerkers van de organisatie zijn nog weinig bekend met werkplekcleren. Misschien is het eerst wel nodig om medewerkers kennis te laten maken met werkplekcleren door een ander soort introductie interventie te organiseren, die direct werkplekcleren faciliteert. Denk aan een stagemarkt voor medewerkers, in de organisatie, waarbij medewerkers informatie krijgen over andere takken van de organisatie. Dit kan ook een meeloopdag zijn, waarin wordt gezorgd dat de directieraad een dag meeloopt met handhavers en vanaf heel dichtbij kan zien tegen welke problemen die sector aanloopt en hoe zij dit oplossen, zo kan P&O weer meelopen voor een dag met de directieraad.

Vervolgens kan er een interventie ontwikkeld worden waarin je afdelingen aan elkaar koppelt, als een soort buddysysteem, zodat medewerkers bij andere afdeling (in dezelfde tak van sport) bij elkaar kunnen afkijken voor effectieve oplossingen. Dit is een eerste stap om ervoor te zorgen dat afdelingen inzicht in elkaar krijgen.

In toekomst kan de interventie Leerlab worden ingezet, zoals eerder beschreven, in eerste instantie voor leidinggevende, zodat zij leren en ontwikkelen kunnen inbedden in hun eigen afdeling en de verantwoordelijkheid niet alleen komt te liggen bij de ontwikkelspecialisten. Daarvoor kunnen inderdaad vaardigheden en kenniscomponenten nodig zijn in hoe te werkplekcleren en dan is het mooi om dit ook te koppelen aan taken waar leidinggevende voor staan met hun afdeling, nu en in toekomst.

De conclusie zou dus kunnen zijn dat deze interventie een te grote stap is geweest in het realiseren van werkplekcleren. De ontwikkelspecialisten zijn klaar om werkplekcleren in te bedden in de organisatie, maar de organisatie zelf is hier nog niet klaar voor. Het vraagt om kleinere stapjes en een introductie die zorgt voor een goede basis. Daarnaast heeft inbedding van werkplekcleren tijd en aandacht nodig. Deze aspecten zijn bij dit prototype achteraf gezien niet goed meegenomen, maar in de doorontwikkelingen blijkt dit nu wel belangrijk.

Tenslotte is het duidelijk geworden dat de link tussen de interventie, werkplekcleren en werkstress genuanceerder ligt dan in eerste instantie in het effect is opgesteld. Er zijn veel facetten in een organisatie, in een werkomgeving, in dagelijkse werkzaamheden die ervoor zorgen dat medewerkers werkstress voelen. Werkstress proberen te verlagen alleen door een interventie die gaat over continu leren lijkt te kort door de bocht. Het kan absoluut een mooie start zijn, om in het verlagen van werkstress ook leren en ontwikkelen mee te nemen, maar dé oplossing gaat deze interventie niet kunnen faciliteren. De conclusie kan dus zeker ter discussie worden gesteld en in de toekomst moet het effect anders worden opgesteld om het gewenste doel wel te kunnen behalen. Dit kan bijvoorbeeld zijn door meerdere onderdelen die werkstress beïnvloeden mee te nemen in het effect.

Echter, wetende dat er een organisatiewijziging zit aan te komen voor de organisatie kan het interessant zijn om een leertraject voor medewerkers te ontwikkelen waar deze interventie onderdeel van is. Het is duidelijk dat dit leertraject uit meer onderdelen moet bestaan, maar wetende vanuit theorie dat door een organisatiewijziging de kans op uitval kan stijgen is het interessant voor de organisatie om dit te overwegen. Daar kan deze interventie, eventueel een vernieuwende versie, ook een plek in krijgen. Ook nu is gebleken dat leren en ontwikkelen meer op de kaart gezet moet worden bij de gemeente Eindhoven en de organisatie graag een van de koplopers wil zijn op het onderdeel leren en ontwikkelen. Het gesprek met de directie

kan worden aangegaan: op welke manier krijgt leren en ontwikkelen zijn plek in een organisatiewijziging?

Het ontwikkelen van deze interventie is een ontzettend leerzame ervaring geweest. Hoewel nu duidelijk wordt dat de interventie niet perfect is, is het al een mooie, kleine start geweest om leren en ontwikkelen en een continu leerproces voor de organisatie meer op de kaart te krijgen. De interventie is misschien nu nog niet klaar voor gebruik, maar in de toekomst zeker. Door deze te blijven ontwikkelen, kritisch naar te kijken en erover te praten met verschillende belanghebbende wordt de interventie alleen maar beter. En dat maakt het een mooie, eerste, kleine start.

7.2 Test- en evaluatiefase

In deze paragraaf wordt de test- en evaluatiefase bediscussieerd. In hoeverre heeft de test- en evaluatiefase in kaart gebracht dat de interventie doet wat het al dan niet beoogt te doen. Hierbij worden verbeterpunten voor een volgende evaluatiefase genoemd. Allereerst worden er sterke en zwakke punten van de gehele evaluatiefase beschreven. Daarna zal er in detail worden ingegaan op de metingen per niveau van Kirkpatrick.

Voor de meting op niveau 1, 2 en 3 van het evaluatiemodel van Kirkpatrick, zijn er een aantal punten die de evaluatie sterker hebben gemaakt, en er zijn een aantal punten die in de toekomst verbeterd moeten worden om de betrouwbaarheid beter te kunnen waarborgen. Allereerst is het gebruik van het evaluatiemodel van Kirkpatrick an sich al een sterk punt van de evaluatie. Het evaluatiemodel van Kirkpatrick is een erkent model dat de validiteit van de metingen versterkt. Door de vier niveaus van evaluatie te doorlopen, kunnen de verschillende aspecten van de effectiviteit van een training of interventie gemeten worden, variërend van de initiële reactie van de deelnemers tot de uiteindelijke impact op organisatorische resultaten (Kirkpatrick, 2006).

Het gebruik maken van de 5-punts Likertschaal heeft de validiteit van de effectmeting verhoogd. Dit kan worden gezien als een sterkte in het evaluatieproces. Door de 5-punts Likertschaal hebben de deelnemers bij alle vragenlijsten de mogelijkheid gekregen om een – voor hen- passende beoordeling te geven aan de interventie en hun ervaring te kunnen delen per onderdeel van de interventie en hier nuance in aan te kunnen brengen (Likert, 1932). Daarnaast is er bij de reactiemeting gebruik gemaakt van een toelichtingsmogelijkheid per vraag. Zo konden de respondenten hun mening verder uitbreiden of nuanceren. Deze toelichtingen zijn meegenomen in het evaluatieproces. Ook dit heeft het evaluatieproces sterker gemaakt.

Tevens is het gebruik van een warme evaluatie is een sterk punt in dit evaluatieproces. Een warme evaluatie is een evaluatie direct na de interventie en is belangrijk om verschillende redenen. Allereerst is de warme evaluatie goed geweest om directe feedback over de interventie te ontvangen. Deze feedback kan belangrijke inzichten geven over de effectiviteit van de interventie en eventuele verbeterpunten aan het licht brengen. Dit is voor de doorontwikkeling van de interventie cruciaal. Daarnaast kan er door een warme evaluatie toe te passen informatieverlies worden voorkomen. Met het verstrijken van de tijd kunnen details en ervaringen van de interventie vervagen of vergeten worden. Door een warme evaluatie uit te voeren, kan ervoor gezorgd worden dat belangrijke informatie en indrukken fris in het geheugen van de deelnemers blijven, wat kan helpen bij het analyseren en interpreteren van de resultaten.

Tenslotte is het gebruik van een meting vooraf aan de interventie een sterk punt geweest voor de evaluatiefase. Door vragen zowel voor als na de interventie te stellen kan er een duidelijk leerresultaat worden getoond door te kijken of er verschil zit in de kennis en vaardigheden die deelnemers hebben opgedaan. Wederom een sterk punt van de algehele evaluatie.

Echter, zijn er ook factoren geweest in dit proces die de betrouwbaarheid en validiteit hebben geschaad. Zo zijn de vragenlijsten van de verschillende metingen geen bestaande vragenlijsten geweest. De vragenlijst zijn wel gebaseerd op topics uit de theorie van onder andere Pearn, Roderick en Mulrooney (1995), Doornbos et al (2004), Kedde (2009) en van Dinteren (2010). Maar er moet rekening gehouden worden met het feit dat de betrouwbaarheid is aangetast door het niet te gebruiken van een gevalideerde vragenlijst. Voor de eerste versie van deze interventie kon het niet anders, omdat er geen bestaande vragenlijsten zijn in de theorie die passen bij deze interventie. Daarnaast vergt het ontwikkelen van een vragenlijst een onderzoek op zich en dat was in het tijdspad van dit rapport niet mogelijk en tevens niet het doel van dit rapport. De vragenlijsten zijn wel besproken met specialisten van de organisatie om ervoor te zorgen dat de betrouwbaarheid en validiteit enigszins gewaarborgd bleven. Een andere zwakte van de interventie is dat er louter gebruik is gemaakt van een kwantitatieve meting. Bij het analyseren van de resultaten was er merkbaar een tekort aan informatie om eenduidige conclusies te trekken en resultaten te kunnen verklaren. Door na de vragenlijsten extra gesprekken te voeren met de deelnemers hadden deze gaten opgevuld kunnen worden. Hier is tijdens de evaluatiefase niet genoeg aandacht aan besteed. Het belang hiervan is gebleken voor de doorontwikkeling.

Dit gaat hand in hand met het meten van zachte effecten. Door de vragenlijst zijn de harde effecten aan bod gekomen, maar zachte effecten, zoals emoties, attitude en meningen van de respondenten zijn onderbelicht gebleven in deze evaluatiefase. In vervolgmetingen is het interessant om dit wél te overwegen. Dit kan door niet alleen vragenlijst uit te zetten maar ook gesprekken te voeren met de deelnemers na de interventie. Zo kan de meting op niveau 1 verder uitgebreid worden door direct na de interventie hier nog een kort gesprek over te voeren, en de zachte effecten van de metingen op niveau 2 en 3 kunnen worden meegenomen door op middellange termijn nog een gesprek 1 op 1 met de respondenten in te planen.

Verder worden verbeterpunten voor de evaluatie worden per niveau verder toegelicht.

7.2.1 Meting niveau 1: reactie

In de evaluatiefase zijn er meerdere metingen uitgezet. De reactiemeting is als eerst afgenomen direct na de interventie. Hiermee is de ervaring van de deelnemers op de interventie geëvalueerd. Er zijn op dit niveau een aantal punten die in de doorontwikkeling van de interventie en van de evaluatie meegenomen kunnen worden. Voor nu heeft de reactiemeting in kaart gebracht dat de deelnemers erg tevreden waren over de interventie. Op alle onderdelen die bevraagd zijn in de evaluatie van de reactiemeting wordt dit duidelijk. Echter, de vragen over de verwachtingen die de deelnemers hadden over de interventie en hoeverre die aansluiten bij de interventie gebeurt iets interessant. Dit onderdeel wordt namelijk door de deelnemers hoog beoordeeld, maar de deelnemers geven tegelijkertijd aan dat zij niet goed wisten wat ze moeten verwachten van de interventie. Het is goed om in de doorontwikkeling van de interventie hier een aantal vragen over te stellen. Dit is belangrijk omdat de interventie uiteindelijk in de organisatie uitgerold wordt. Op wat voor manier dit gaat gebeuren is nog niet duidelijk, maar mocht dit aan de hand van de Eindhoven Academie gebeuren en deelnemers moeten zich vrijwillig inschrijven is het belangrijk dat deelnemers goed weten wat ze kunnen verwachten van deze interventie.

Een vervolgonderzoek op dit onderdeel lijkt dus een goed idee. Dit kan in de vorm van een semigestructureerd interview met de deelnemers van de interventie. Het is belangrijk om goed te bevragen hoe de verwachtingen van de deelnemers eruitzagen voor de interventie, wat dit heeft beïnvloed en hoe zij het anders zouden willen zien. Goed doorvragen is hierbij van belang.

Een ander punt dat verbeterd kan worden in de toekomst is het gebruik van theorie van de vragenlijst van de meting op niveau 1. In de eerste versie van de evaluatie is er geen gebruik gemaakt van een bestaande vragenlijst, tevens is de vragenlijst niet gebaseerd op topics uit de theorie maar is tot stand gekomen vanuit gesprekken met stakeholders van de gemeente Eindhoven en medestudenten. In de doorontwikkeling is het goed om te kijken hoe de vragenlijst gekoppeld kan worden aan de theorie. Dit kan bijvoorbeeld door de topics te gebruiken van de breinprincipes van van Dinteren (2004). De vragen voor de reactiemeting kunnen opgesteld worden door dezelfde onderdelen aan te houden. Op die manier kan een betrouwbare en valide vragenlijst beter gewaarborgd worden omdat deze voortkomt uit bestaande en geteste theorie. In onderstaande tabel zijn een aantal voorbeeldvragen neergezet om een impressie te geven van een doorontwikkelde vragenlijst aan de hand van topics van Van Dinteren. Een belangrijke noot is dat deze vragenlijst nog nagelopen moet worden met verschillende stakeholders. Dit is louter een eerste opzet die handvatten kan bieden in de doorontwikkeling.

Figuur 14. Breinprincipes

Breinprincipes	Uitkomsten van de inventarisatie	Toepassen breinkennis in traject
Veiligheid	De groep engineers had weinig vertrouwen in de voorgestelde verandering. Zij vreesden voor hun baan en waren ook daardoor niet bezig met een leerproces gericht op de verandering. - De groep was zeer hecht en werkte vaak samen. + De leidinggevende kwam uit een andere sector en had een andere aanpak dan ze tot nu toe gewend waren. -	Het leertraject is vormgegeven met eigen specialisten die ingezet zijn als mentor en leraar. Het feit dat het een hechte groep betrof is hier gebruikt. Het traject moest aansluiten bij het werk en tijdens het werk plaatsvinden. Dat betekende: korte instructies op de werkplek tijdens het werk. Herstel van vertrouwen in de organisatie en duidelijkheid over de toekomst is samen met de leidinggevende opgepakt en geïntegreerd in de gewone HR-cyclus.
Voeding	De omgeving is nog niet ingericht volgens de nieuwe werkprocessen waardoor er geen stimulans uitgaat om op de nieuwe manier te werken. - Er is bij betrokkenen veel stress die te maken heeft met de verandering. - De nieuwe werkprocessen zijn niet eenduidig en multi-interpretabel. -	Engineers ontwikkelen eigen schema's voor de nieuwe werkprocessen en plaatsen deze in het ICT-systeem. Dit vormt een onderdeel van het traject: het zelf vormgeven van de werkprocessen. De leidinggevende wordt betrokken bij het wegnemen van de onzekerheid bij werknemers.
Voelen en emotie	Emotie over het veranderingstraject belemmert het leren. -	Bij kennisoverdracht wordt gebruikgemaakt van eigen mensen, dit zorgt voor vermindering van weerstand en geeft vertrouwen. Het traject lijkt niet op leren of veranderen maar is gekoppeld aan het gewone werk.
Verbinding	Het gaat om een hechte groep collega's die elkaar helpen en goed kennen. +	Gebruikmaken van verschillende zintuigen, schema's, intranet en map op de werkplek. Mentoren op de werkplek zijn direct aanspreekpunt. De resultaten worden door de leidinggevende meegenomen in gesprekken.
Verwerking en focus	De kennis die reeds aanwezig is hoeft alleen maar gedeeld te worden. Het lijkt vooraf een niet te overzien traject. Er is behoefte aan opdeling in kleine stapjes. + Korte spanningsboog. -	Er is een focus gelegd op de 80% van de gevallen die het meeste voorkomen in het werk. Het traject is opgedeeld in kleine stapjes en geïntegreerd met het gewone werk. Korte bijeenkomsten, tijdens de lunch, kleine stapjes en samen delen met anderen.

F Opmerking. Overgenomen uit *Ons brein leert altijd op de werkplek*. Door R. van Dinteren, (z.d.) (https://www.aangaan.nu/images/Inspiratie_PDF/Breinleren.pdf).

Hierboven zijn de breinprincipes nogmaals zichtbaar. Links in het figuur zijn deze stuk voor stuk zichtbaar en wordt er in de middelste kolom uitgelegd wat er per breinprincipe wordt bedoeld. Op basis van deze principes kan een reactiemeting worden uitgerold, mits er in de doorontwikkeling van de interventie rekening mee wordt gehouden en elk breinprincipe ook daadwerkelijk terugkomt in de interventie. Wat de reactiemeting namelijk sterker kan maken is dat er een duidelijke link is tussen de onderdelen van de interventie en de topic per vraag, in dit geval de breinprincipes van van Dinteren. Per breinprincipe zijn er twee evaluatievragen opgesteld.

Tabel 7. Vernieuwde reactievragen aan de hand van de theorie van Van Dinteren (2010).

Breinprincipe van Van Dinteren (2004)	Eerste prototype per vraag voor de reactiemeting
Veiligheid vraag 1	Hoe heeft het creëren van een veilige omgeving bijgedragen aan de positieve ervaring van de deelnemers?
Veiligheid vraag 2	Op welke manieren kunnen we de veiligheid tijdens de interventie verder verbeteren om het welzijn van de deelnemers te bevorderen?
Voeding vraag 1	Hoe heeft de kwaliteit van de voeding tijdens de ervaring invloed gehad op het energieniveau en de tevredenheid van de deelnemers?
Voeding vraag 2	Welke verbeteringen kunnen worden aangebracht in het voedingsaanbod om de algehele ervaring van de deelnemers te versterken?
Voelen en emotie vraag 1	Op welke manier(en) heeft de interventie de deelnemers geholpen om positieve emoties en betrokkenheid te ervaren bij het probleem?
Voelen en emotie vraag 2	Welke stakeholders mogen in de toekomst meer betrokken zijn bij de interventie die er nu niet bij waren.
Verbinding vraag 1	In hoeverre heeft de interventie de deelnemers geholpen om zich verbonden te voelen met elkaar en de gemeenschap?
Verbinding vraag 2	Welke aspecten van de interventie hebben bijgedragen aan het opbouwen van sterke relaties en verbinding tussen de deelnemers?
Verwerkingen en focus vraag 1	Op welke manieren heeft de interventie de deelnemers geholpen om informatie te verwerken en nieuwe kennis of vaardigheden op te nemen?

Verwerking en focus vraag 2	Hoe kunnen we de focus en concentratie van de deelnemers tijdens de ervaring verder verbeteren om een diepere betrokkenheid en begrip te bevorderen?
-----------------------------	--

Houd er rekening mee dat deze vragen algemeen zijn en kunnen worden aangepast aan de specifieke context van de ervaring die geëvalueerd moet worden en de onderdelen die in de interventie terugkomen. De tabel is tevens te vinden in de [biilage](#).

Een ander ontwikkelpunt in de toekomst zijn de theorieën die in hoofdstuk twee zijn benoemd, zoals de sociale leertheorie van Bandura, maar verder in de evaluatie niet meer wordt genoemd. De theorie van Bandura is wel gebruikt om de interventie vorm te geven, maar op dit niveau zijn er geen vragen meer over gesteld. Eigenlijk is dit niet goed. Daarom nog even een korte uitleg over de theorie en vragen die tijdens de reactiemeting gesteld zouden kunnen worden aan de hand van de sociale leertheorie van Bandura.

De sociale leertheorie van Bandura, ook wel bekend als sociaal cognitieve theorie, is een psychologische theorie die stelt dat mensen leren door observatie, modellering en imitatie van anderen in hun sociale omgeving. Centraal in deze theorie staat het idee dat gedrag wordt beïnvloed door zowel interne cognitieve processen als externe omgevingsfactoren. Volgens Bandura leren individuen door middel van vier belangrijke processen:

4. Observatie: Mensen kunnen leren door het observeren van het gedrag van anderen, zowel in hun directe omgeving als via media en andere bronnen. Ze letten op de gevolgen en resultaten van dat gedrag.
5. Modellering: Individen kunnen gedrag modelleren en imiteren op basis van de waargenomen modellen. Ze kunnen zich identificeren met de modellen en proberen hun gedrag na te bootsen.
6. Cognitieve verwerking: Tijdens het observatieproces maken individuen mentale representaties van het waargenomen gedrag en de gevolgen ervan. Ze gebruiken cognitieve processen, zoals aandacht, geheugen en oordeelsvermogen, om het gedrag te begrijpen en te evalueren.
7. Beïnvloeding van de omgeving: Gedrag wordt niet alleen beïnvloed door observatie en modellering, maar individuen kunnen ook de omgeving beïnvloeden door middel van hun gedrag. Dit kan leiden tot veranderingen in de omgeving die op hun beurt het gedrag van anderen beïnvloeden.

Bandura benadrukte ook het belang van zelfvertrouwen en zelfeffectiviteit in de sociale leertheorie. Zelfvertrouwen verwijst naar het geloof van een persoon in zijn of haar vermogen om specifieke taken uit te voeren, terwijl zelfeffectiviteit betrekking heeft op het vertrouwen in het vermogen om succesvol te zijn in het algemeen. Deze concepten spelen een cruciale rol bij het bepalen van de motivatie en het gedrag van individuen.

Zoals gesteld is deze theorie is wel gebruikt om de interventie vorm te geven, door de interventie zo in te richten dat er voornamelijk van elkaar geleerd wordt. Maar dit is later niet

meer gebruikt om de interventie te evalueren. In de reactiemeting zouden hier ook vragen over gesteld kunnen worden:

- In hoeverre hebben de deelnemers hun zelfvertrouwen en zelfeffectiviteit kunnen vergroten als gevolg van de interventie?

Deze vraag is gericht op het meten van eventuele veranderingen in het zelfvertrouwen en de zelfeffectiviteit van de deelnemers na de interventie, aangezien deze concepten centraal staan in de sociale leertheorie van Bandura.

- In welke mate hebben de deelnemers positieve attitudes ontwikkeld ten opzichte van het gebruik van sociale leren in hun dagelijks leven of werk na de interventie?

Deze vraag is bedoeld om te onderzoeken of de interventie heeft bijgedragen aan een positieve houding ten opzichte van het toepassen van sociale leerprincipes in verschillende situaties.

- In hoeverre zijn de deelnemers in staat om observatie- en modelleringsprocessen te herkennen en te benoemen in verschillende sociale situaties na de interventie?

Deze vraag heeft betrekking op het meten van het vermogen van de deelnemers om observatie- en modelleringsprocessen te identificeren en te begrijpen in hun dagelijkse leven, los van de specifieke toepassing van het model.

- In welke mate zijn de deelnemers zich bewust geworden van de invloed van omgevingsfactoren en sociale contexten op gedrag na de interventie?

Deze vraag beoogt te onderzoeken of de deelnemers na de interventie een verhoogd bewustzijn hebben ontwikkeld van de invloed van omgevingsfactoren en sociale contexten op het gedrag van individuen, zoals beschreven in de sociale leertheorie van Bandura.

Door deze vier extra evaluatievragen toe te voegen, kun er een meer uitgebreide beoordeling verkregen worden van hoe goed de deelnemers de inhoud van de sociale leertheorie van Bandura hebben begrepen en kunnen toepassen. Deze vragen zijn ook terug te vinden in de [bijlage 12](#).

7.2.2 Meting op niveau 2

In de meting op niveau 2 van Kirkpatrick staat het meten van kennis en vaardigheden centraal. Hier zijn verschillende theorieën voor gebruikt. Onder andere de taxonomie van Bloom en dan met name het doorontwikkelde kennis-, skills-, en- attitude model (KSA-model). Met dit model worden kennis, vaardigheden en attitude jegens een onderwerp gemeten. Door deze drie elementen te combineren wordt er vastgesteld of medewerkers competent zijn in een bepaald vakgebied of over genoeg competenties beschikken voor een bepaald onderwerp. Dit model is zoals beschreven in dit rapport ook gebruikt bij het meten van de leerresultaten, die gekoppeld zijn aan de uitkomst van de interventie. Echter zijn in deze interventie alleen de kennis en vaardigheden over werkplekleren gemeten. Er kan nu dus nog geen conclusie worden getrokken met betrekking tot de attitude jegens werkplekleren en er kan dus geen conclusie worden getrokken in hoeverre medewerkers dus competent zijn om te werkplekleren. In de doorontwikkeling is het belangrijk om in de evaluatie ook vragen mee te nemen over de attitude van de respondenten of hier in gesprekken naar te vragen om het model compleet te maken en te kunnen concluderen of medewerkers competent zijn in het toepassen van kennis en vaardigheden over werkplekleren en het toepassen ervan op het dagelijks werk. Om attitude te meten zijn gesprekken het meest passend omdat in gesprekken zachte effecten van een interventie, waar attitude onder valt, sneller aan het licht komen.

Daarnaast is het lastig om eenduidige conclusies te trekken over de leerresultaten op niveau 2 van Kirkpatrick. De resultaten laten geen significantie verschillen zien in vergelijking met voor en na de interventie. Een verklaring hiervoor is er niet gekomen in dit rapport. Om de effecten van de interventie op niveau 2 is het noodzakelijk om meer metingen uit te voeren. Om een verklaring te geven op de resultaten kan dit door gesprekken te voeren met de deelnemers. Om te testen of de resultaten generaliseerbaar zijn voor de gehele organisatie kan er ook voor gekozen worden om de interventie een aantal keer uit te voeren en de metingen op niveau 2 per groep te vergelijken. Het is mogelijk dat de resultaten bij deze groep niet significant zijn, maar bij andere groepen wel. Daar kan op dit moment niks over gezegd worden. Voor volgende versies van de interventie is het dan ook aan te raden om aanvullende gesprekken te implementeren in de evaluatiefase. Dit kan na het afnemen van de vragenlijsten.

7.2.3 Meting op niveau 3

Ook de meting op niveau 3 van Kirkpatrick laat een aantal gebreken zien. Dit is logisch in de eerste versie van de interventie. Het is wel belangrijk dat deze gebreken aan het licht worden gebracht en wordt beschreven hoe dit in de toekomst voorkomen kan worden.

Te beginnen met het feit dat de meting op niveau 3 eigenlijk niet mogelijk was om op dit termijn uit te voeren. Dit is toch gedaan zodat stap voor stap kan worden beschreven hoe de meting op niveau 3 in zijn werking gaat. Dit betekent dat de resultaten op dit moment niet eenduidig zijn en er geen conclusies kunnen worden getrokken op de vragenlijst en op het effect wat is gekoppeld aan dit niveau van Kirkpatrick. Daaraan toevoegend is het in het algemeen er moeilijk gebleken om conclusies te trekken over de verlaging van werkstress. In het opgestelde effect is dalende werkstress gekoppeld aan het toepassen van werkplekleren. Achteraf blijkt dit veel complexer te zijn dan van tevoren rekening mee was gehouden. Werkstress wordt door veel verschillende factoren bepaald, niet alleen door het wel of niet toepassen van werkplekleren. Met deze nuance is in het begin van de interventie niet genoeg rekening gehouden. Voor de doorontwikkeling is dit een belangrijk punt. De vraag is of een verlaging van werkstress gemeten kan worden door louter drie vragen te stellen, of dat hier meer voor nodig is en ook externe factoren meegenomen moeten worden in de vraagstelling. Daarnaast zijn er ook geen onderdelen die specifiek over werkstress gaan, teruggekomen in de interventie. Tijdens de evaluatiefase is geleerd dat het belangrijk is om alles wat gemeten moet worden ook als onderdeel in de interventie te verwerken. Anders wordt het meten erg lastig. Werkstress is wel besproken tijdens het onderdeel casuïstiek bespreken, echter alleen als klein onderdeel hiervan. Dit zou in de doorontwikkeling veel specifiekere moeten door hier casussen over in te brengen en met collega's samen te kijken naar een oplossing. Werkstress blijft echter een groot onderwerp dat moeilijk opgenomen kan worden in een kleine opdrachten. Het zou dus ook kunnen zijn dat het effect kleiner moet worden gemaakt, dan heeft de interventie geen effect meer op werkstress maar op een nog kleiner onderdeel van bijvoorbeeld vitaliteit of duurzame inzetbaarheid. Hiervoor zou opnieuw de theorie in gedoken moeten worden.

7.2.4 Meting op niveau 4

Vooralsnog is er teruggeblikt op de metingen die in dit rapport zijn uitgevoerd. Er is gekeken hoe de metingen verbeterd kunnen worden in de toekomst en wat daarvoor nodig is. Eén niveau van Kirkpatrick is in dit rapport niet aan bod gekomen, dat is de meting op niveau 4, resultaten. Dit is een meting op langere termijn, een meting die pas afneembaar is na 6

maanden tot een jaar na de interventie. Niveau 4 gaat namelijk over de resultaten die de interventie heeft gebracht op langere termijn. Niveau 4 van Kirkpatrick was in dit rapport gekoppeld aan de bestemming van de interventie: *'Continu leren is vanzelfsprekend en zit in ieders DNA. De leercultuur is onderdeel van het werk en van de employer branding van de organisatie. Leren gebeurt zowel individueel als samen.'* Deze bestemming komt voort uit de visie van de ontwikkelspecialisten van de gemeente Eindhoven.

Zoals gesteld was het meten van niveau 4 in dit rapport niet haalbaar. Wel kunnen er een aantal aanbevelingen gedaan worden hoe dit in de toekomst wel plaats kan vinden.

Om te meten op niveau 4 moeten er vragen gesteld worden in de evaluatie die resultaten kunnen waarnemen. De resultaten kunnen op verschillende manier gemeten worden. Hieronder zullen een aantal aanbevelingen worden gedaan, daarna zal worden toegelicht welke manier voor deze interventie volgens de evaluator het beste werkt.

- Prestatie-indicatoren: het identificeren van de belangrijkste prestatie-indicatoren (KPI's) die relevant zijn voor de doelen van de training. Meet deze indicatoren vóór en na de training en vergelijk de resultaten om eventuele verbeteringen te beoordelen.
- Controlegroepen: het samenstellen van een controlegroep die de training niet heeft ontvangen. Vergelijk de prestaties van de groep die de training heeft gehad met de controlegroep. Eventuele verbeteringen die worden waargenomen bij de getrainde groep kunnen worden toegeschreven aan de training.
- Follow-uponderzoeken: het uitvoeren van enquêtes of interviews uit met deelnemers en hun leidinggevenden om te bepalen of ze de geleerde vaardigheden hebben toegepast in hun werk en welke impact dit heeft gehad op hun prestaties en resultaten.
- Gegevensanalyse: het analyseren van beschikbare gegevens, zoals productiecijfers, verkoopresultaten, klanttevredenheidsscores, kwaliteitsmetingen, kostenbesparingen, etc., om eventuele veranderingen te identificeren die kunnen worden toegeschreven aan de training.
- Casestudy's: het selecteren van enkele cases of projecten waarbij de getrainde medewerkers betrokken waren. Beoordeel de impact van de training op het succes van deze cases en vergelijk deze met vergelijkbare cases waarbij de training niet is gegeven.

Voor deze evaluatie wordt aanbevolen om gebruik te maken van de controlegroepen of casestudy's. De gegevensanalyse is bij deze interventie niet mogelijk omdat er geen daling of stijging te zien is in systematische prestaties. Van prestatie-indicatoren is eveneens geen gebruik gemaakt tijdens het ontwikkelen van de interventie. Voor nu is het samenstellen van de controlegroep het beste voorstel. Ter zijne tijd zal er rekening gehouden moeten worden met de validiteit en nuance van de resultaten.

7.3 Innovatieve waarde

In deze paragraaf wordt de innovatieve waarde van de interventie voor de eindgebruiker, voor HR, de organisatie en voor actoren buiten de organisatie beschreven. Ten aanzien van het laatste wordt bediscussieerd in hoeverre de interventie toepasbaar is voor de brede HR-beroepspraktijk of van waarde zou kunnen zijn voor de maatschappij.

Ten eerste willen de ontwikkelspecialisten van de gemeente Eindhoven graag werkplekleren integreren in de organisatie. Maar dit gebeurt op dit moment nog niet. In die zin is de interventie

al innovatief omdat er een nieuwe manier van leren en werken in gang wordt gebracht door de interventie. De combinatie van theorie gekoppeld aan de behoefte van de medewerkers van de gemeente Eindhoven, maakt het heel toepasbaar voor de organisatie. Ook vernieuwend hieraan is dat leren en werk één worden zoals dat niet eerder in gang is gezet. Door praktijkcasussen te koppelen aan het geleerde tijdens de interventie wordt het voor de deelnemers heel toepasbaar voor het eigen werk.

De eerste versie bleek na het ophalen van feedback nog niet zo vernieuwd te zijn als gehoopt. De medewerkers van de gemeente Eindhoven zijn al bekend met niet zozeer de inhoud, maar wel de vorm van de interventie, namelijk een workshop/training. Daarom is de interventie hervormd naar een Leerlab. Dit is nog niet bekend in de organisatie, dus in die zin innovatief.

Daarnaast is de vorm waarop de interventie tot stand is gekomen ook een vernieuwing voor de organisatie. De behoeftevraag en een oplossing die aansluit bij die behoefte, de constante dialoog aangaan met stakeholders komt steeds meer op in de organisatie maar kan zeker als innovatief worden beschouwd. De interventie tracht om een gedragsverandering in gang te zetten en medewerkers aan te sporen tot actie. De interventie heeft handvatten geboden om medewerkers meer kennis en vaardigheden te geven over werkplekcleren en uit de resultaten blijkt dat deze kennis en vaardigheden na de interventie ook meer bekend zijn en de medewerkers weten hoe ze er mee aan de slag moeten.

Het is een pasklare interventie die klaarligt om geïmplementeerd te worden. In alle organisaties die een continu leerproces willen faciliteren is het mogelijk om de interventie uit te voeren. Door vooronderzoek te doen naar de doelgroep wordt de interventie sterker, maar het is niet noodzakelijk. Daarom is dit een generaliseerbare interventie voor verschillende organisaties. Door wél goed vooronderzoek te doen naar de doelgroep wordt er ingespeeld op de behoefte die de deelnemers hebben. Door de interventie goed te laten aansluiten bij de deelnemers zijn de resultaten beter. Dit kan in de toekomst zorgen voor vitalere medewerkers.

Kijkend naar het gehele HR-vak is er langzaam een verschuiving te zien van het HRM vak naar meer HRD gerelateerde onderwerpen. Steeds beter wordt er vastgesteld dat HRM geen vast vak is met definitieve facetten. Eerder is het een proces dat constant verandert, meegaat met de tijd en de vraag van medewerkers die op dat moment aan het werk zijn. HRM en HRD lopen langzaam steeds meer in elkaar over en kunnen niet los van elkaar worden gezien. Zo wordt leren een belangrijk onderdeel van het HRM-vak. Leren en ontwikkelen wordt steeds belangrijker, voor iedereen. Daar effectieve, goedkope manieren in vinden blijft belangrijk en nieuwe manieren zijn innovatief.

Verder zijn er een aantal trends te zien in het HR-vak waarin de interventie over werkplekcleren een innovatieve oplossing kan zijn. Werkplekcleren stelt HR-professionals namelijk in staat om een strategische benadering te hanteren bij het ontwikkelen van het personeel. Door innovatieve werkplekcleringsinterventies te implementeren, kunnen HR-professionals de kloof tussen theoretische kennis en praktische vaardigheden overbruggen. Dit draagt bij aan het vergroten van de effectiviteit van het personeel en de algehele prestaties van de organisatie. Verder biedt de interventie die werkplekcleren bevordert een effectieve manier om talent binnen de organisatie te ontwikkelen en te behouden. Door innovatieve werkplekcleringsprogramma's op te zetten, kunnen HR-professionals werknemers ondersteunen bij het ontwikkelen van nieuwe vaardigheden en het verbeteren van bestaande vaardigheden. Dit draagt bij aan het versterken van de betrokkenheid van werknemers, het bevorderen van loopbaanontwikkeling en het verminderen van personeelsverloop.

Door werkplekleren als innovatieve interventie te beschouwen, kunnen HR-professionals nieuwe mogelijkheden ontdekken om hun rol te versterken, talentontwikkeling te bevorderen en een leercultuur te stimuleren. Dit draagt bij aan de voortdurende professionalisering en verbetering van het HR-vak.

Voor de samenleving is de interventie innovatief om verschillende redenen. Allereerst pretendeert de interventie dat leren en werk één kunnen worden en er een continu leerproces ontwikkeld wordt. Dit is nodig omdat ontwikkelingen van bijvoorbeeld technologie maar ook arbeidskrapte zo snel gaat dat een formeel leerproces de lading niet meer dekt. Als de interventie dat resultaat kan behalen, ook in de doorontwikkeling van de interventie, kan het voor de samenleving een van mooie toegevoegde waarde zijn.

Daarnaast biedt werkplekleren individuen de mogelijkheid om nieuwe vaardigheden te ontwikkelen en bestaande vaardigheden te verbeteren. Door innovatieve werkplekleringsinterventies te implementeren, kunnen medewerkers hun inzetbaarheid vergroten en betere kansen krijgen op werkgelegenheid. Dit draagt bij aan de economische groei en het welzijn van individuen en de samenleving als geheel.

Verder kan de interventie over werkplekleren innovatie bevorderen door werknemers in staat te stellen nieuwe kennis en vaardigheden op te doen die nodig zijn voor nieuwe technologieën, processen en markten. Door innovatieve werkpleklering te stimuleren, kan een samenleving haar concurrentievermogen vergroten en bijdragen aan economische groei.

Bovendien, in deze snel veranderende wereld is het belangrijk dat individuen zich voortdurend aanpassen en blijven leren. Werkplekleren biedt een effectieve manier om levenslang leren te bevorderen en het aanpassingsvermogen van individuen te vergroten. Dit draagt bij aan de veerkracht en flexibiliteit van de samenleving in een steeds veranderende arbeidsmarkt en maatschappij.

Tenslotte moedigt werkplekleren de overdracht en deling van kennis aan tussen ervaren werknemers en nieuwkomers. Dit bevordert een cultuur van samenwerking, kennisuitwisseling en continu leren binnen organisaties en sectoren. Het vergroten van de kennisbasis en het stimuleren van kennisoverdracht dragen bij aan de collectieve vooruitgang van de samenleving.

De spanningsdriehoek tussen de organisatie, medewerkers en maatschappij is belangrijk om in acht te nemen bij deze interventie. Enerzijds is het duidelijk dat de medewerker zich ontwikkelt, omdat de veranderende maatschappij hierom vraagt, anderzijds is te zien dat hier in de organisatie geen ruimte voor wordt gecreëerd en ook de medewerker vindt leren en ontwikkelen geen prioriteit. Het is van belang dat de organisatie een leerklimaat faciliteert, dit is aan de leidinggevende en de directie van de Gemeente Eindhoven. Er ligt een taak bij de medewerker om bewust bezig te zijn met leren en ontwikkelen en het belang hiervan in te gaan zien.

7.4 Borging en implementatie

Om de borging in kaart te brengen en de verbeterpunten van de interventie te implementeren is er een borgingsvoorstel ontwikkeld dat stap voor stap uitlegt wat er nodig is en wie er nodig is om de interventie duurzaam in de organisatie te laten leven. Dit borgingsvoorstel is een overzichtelijke manier waarin rolduidelijkheid wordt geschept. De leerprocessen die in dit rapport zijn doorlopen zijn hierin verwerkt. Door dit stappenplan te volgen kan uiteindelijk de bestemming van de interventie worden bereikt.

Tabel 8, borgingsdraaiboek

Actiepunten	Aandachtspunten uit evaluatie meenemen in doorontwikkeling interventie	Wie moet dit uitvoeren	Toelichting
Interventie aanbieden in het onlineleersysteem de Eindhoven Academie	In de interventie Leerlab kan de koppeling naar de Getting Things Done werkmethode gelaten worden. Het is belangrijker om per team een duidelijke koppeling te maken naar de werkpraktijk waar de deelnemers van die specifieke interventie mee te maken hebben. Als huiswerk vooraf de training kan worden gevraagd of de deelnemers na willen denken over een casus waar zij in de praktijk tegenaan lopen. Om de deelnemers te helpen met het vormen van een goede casus kan ervoor gekozen worden om een ondersteunde opdracht die casussen vormt mee te sturen.	Ontwikkelspecialist verantwoordelijk voor de Eindhoven Academie	
Bestaan van de interventie onder de aandacht brengen bij verschillende teams	Werkplekleren kan op verschillende manieren uitgevoerd worden. Dit kan door de interventie, maar hier stopt het niet. Het kan ook door kleine oefeningen op de werkplek. Door deze visie in de organisatie te verspreiden kan er anders worden gedacht over leren.	HR-managers	Dit kan door de interventie onder de aandacht te brengen bij de MTO's, of in direct gesprek/contact met medewerkers die bijvoorbeeld werkstress ervaren of een andere manier van werken/leren zoeken in hun team
Monitoren hoeveel inschrijvingen er zijn	Om de leercultuur te veranderen en de bestemming te bereiken moet de interventie als een olievlek door de organisatie vloeien. Aan het begin kunnen percentages worden opgesteld van medewerkers die aan het eind	Ontwikkelspecialist verantwoordelijk voor de Eindhoven Academie	



	van het jaar de interventie moeten hebben doorlopen. Per jaar kan dan gekeken worden of dit is behaald en welk deel van de medewerkers de interventie heeft volbracht na x aantal jaar.		
Ruimtes reserveren		Sectorsecretaris van de afdeling P&O waar de ontwikkelspecialisten onder vallen	
Vorbereidende gesprekken voeren per team dat deelneemt aan de interventie		Procesbegeleider. In het meest optimale geval is dit een ontwikkelspecialist of interne trainer. In het minst optimale geval is een externe trainer ook mogelijk	
Vragenlijst vóór de interventie verspreiden onder de deelnemers		Sectorsecretaris	
Interventie koppelen en aanpassen aan dagelijkse werkpraktijk	Dit is een belangrijk onderdeel gebleken uit het rapport. Om mensen aan te zetten om daadwerkelijk te gaan werkplekieren moet de koppeling naar het eigen werk constant helder zijn.	Procesbegeleider	
Interventie uitvoeren als procesbegeleider	De theorie van Van dinteren wordt meer geïntegreerd in de interventie. verder moet werkstress explicieter terugkomen in de interventie. hier moet ook de verbinding met de praktijk worden gemaakt. Tenslotte moeten ook tijdens de interventie de verschillende vormen van werkplekieren worden besproken.	Procesbegeleider. Ontwikkelspecialist of interne trainer van de gemeente Eindhoven	
Naslagwerk aanpassen aan de behoeftes van het		Procesbegeleider	

team en het gemis tijdens de interventie			
Reactiemeting uitzetten	De reactiemeting wordt in de toekomst anders vormgegeven, door middel van de theorie van Van Dinteren (2010) en de Sociale leertheorie van Bandura (1969) wordt de reactiemeting opgesteld. De aanbevolen vragen zijn terug te vinden in bijlage 15 . De aanbeveling is om de reactiemeting niet meer op een kwantitatieve manier af te nemen, maar kwalitatief. Om op die manier naar concrete voorbeelden te kunnen vragen en de respondenten de kans te geven hun antwoorden te verduidelijken.	Sectorsecretaris	
Meting op niveau 2 uitzetten direct na de interventie	Hiervoor kan de bestaande vragenlijst worden gebruikt. Wel is de aanbeveling om hierna nog een aantal korte gesprekken te voeren met de respondenten. Zo kunnen vragen opgehelderd worden en kan er gevraagd worden om concrete voorbeelden, mits deze niet in de vragenlijst zijn verwerkt.	Sectorsecretaris	
Meting op niveau 3 uitzetten minimaal 3 drie maanden na de interventie	Ook aan deze meting moeten gesprekken met de respondenten worden toegevoegd. Het effect op werkstress moet in de vragenlijst beter gemeten worden, door op dit niveau meer vragen te stellen over de interne en externe factoren die werkstress beïnvloeden. Zo worden de resultaten betrouwbaarder en eenduidig, en dus meer valide.	Sectorsecretaris	
Meting op niveau 4 uitzetten minimaal 6	Zoals beschreven kan hier een controlegroep voor worden opgesteld.	Sectorsecretaris	

maanden na de interventie			
Evalueren van de interventie	Belangrijk is om ook toelichtende gesprekken te voeren om de resultaten te verhelderen. Door aan de voorkant bij de deelnemers aan te geven dat de interventie niet is afgelopen na die drie uur, maar pas als alle evaluaties zijn voldaan, wordt aan de voorkant helder bij de deelnemers hoeveel tijd de interventie kost. Het is dan belangrijk om ook aan te geven wat het de deelnemers oplevert.	Procesbegeleider	

8. Bronnenlijst

Adams, L. (2021). Learning a New Skill is Easier Said Than Done. Geraadpleegd op 10 maart 2023 van,

<https://www.gordontraining.com/free-workplace-articles/learning-a-new-skill-is-easier-said-than-done/>

Ajzen, I. (1991). "The theory of planned behaviour". *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*. Geraadpleegd op 15 december 2022 van, <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/074959789190020T?via%3Dihubn>

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behaviour. In: J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behaviour*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag. (pp. 11-39).

Alliger, G.M. et al. (1997). "The Kirkpatrick Model: A Useful Tool for Evaluating Training Outcomes." *Journal of the Operational Research Society*.

Bandura, A. (1969). Social Learning Theory of Identificatory Process. Stanford University. Geraadpleegd op 10 december 2022, van https://d1wgtxts1xzle7.cloudfront.net/43540100/Bandura1969HSTR-libre.pdf?1457523504=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DBanduras_theory.pdf&Expires=1672921486&Signature=WOSCFVww6HINgMNpjpNhZRwTfGYpFSu-uhITVwbPqwyViGs58QWakwZqIURJ8~wwI0l~mtUzV8uySOstyOhiRnO2h2K1UM2QVU0gh6ScdzUzRfTP6gZaq-rMLBNOO6pT3v9CqH966bZ8S-OpSik9zdngayD5TtG4j4LKE5b0LfGIQ6Ga3rkb4DHgND0~5SqEuJx0HBrRsrIILOBan3dViNk8DPdXkGkqOJ-mKhJaHN1~cBdsOhPxNP7PEymPcmR4MaEFQnMwKnmXFVcmEZ5OjWQCjZqQwGD9g3lPpZn6Rc6SUujKGMsSrinMyWk4AHMEU2YYy0oQJmCxOteFBp~l~w_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Beaten, J. (2018). Handboek leren en ontwikkelen in organisaties. Noordhoff Uitgevers bv Groningen/Utrecht, Nederland.

Berings, M., Doornbos, A. (red). (2011). *Handboek Human Resource Development* (p.386). Bohn Stafleu van Loghum. Houten.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The Classification of Educational Goals*. Michigan: Edwards Bros.

Brennan, J. & Little, B. (1996, oktober). A Review of Work Based Learning in Higher Education. Geraadpleegd op 1 december 2022, van [A review of work based learning in higher education.pdf \(open.ac.uk\)](https://open.ac.uk/A_review_of_work_based_learning_in_higher_education.pdf)

Bruining, T. (2011). Werken en leren in de frontlinie van de publieke dienstverlening. In Kessels, J. & Poell, R. (2011). *Handboek Human Resource Development. Organiseren van het leren*. (pp. 235-246). Bohn Stafleu van Loghum. Houten.

Cohen-Schotanus, J. (2007, maart) *Kwaliteit van (medisch) onderwijs*. Tijdschrift voor Medisch Onderwijs 26:83–84. Geraadpleegd op 1 maart 2023 van, <file:///C:/Users/lavan/Downloads/BF03056783.pdf>

Couper, J.M. et al. (2001). "Confidentiality and Anonymity of Responses to Sensitive Questions." *Journal of Official Statistics*.

Curtiss, Paul R.; Warren, Phillip W. (1973). *The dynamics of life skills coaching*. Life skills series. Prince Albert, Saskatchewan: Training Research and Development Station, Dept. of Manpower and Immigration. p. 89.

Doornbos, A.J., Bolhuis, S., & Simons, P.R.J. (2004). Modelling work-related learning on the basis of intentionality and developmental relatedness: A non-educative perspective. *Human Resource Development Review*, 3, 250-274.

Fisher, R.J. (2002). "Social Desirability Bias and the Validity of Indirect Questioning." *Journal of Consumer Research*.

Gemeente Eindhoven. (2022). 2021 Sociaal jaarverslag. Geraadpleegd op 17 november 2022, van [Personeel & Organisatie - Sociaal Jaarverslag 2021.pdf - Alle documenten \(sharepoint.com\)](#).

Gemeente Eindhoven. (2021, juni). Visie op leren en ontwikkelen. [PowerPoint slides]. Sharepoint. Geraadpleegd op 17 november 2022, van https://gemehv.sharepoint.com/:p:/s/org_PO.Ontwikkeling-TeamOntwikkeling/EXUtj0-fCztClcwhyLj0JsMBKCUceCLjcOvxO4uCa3tdVw?e=4jrnel

Hansen, A. (2012). *Trainees and teachers as reflective learners*. In Hansen, Alice; et al. (eds.). *Reflective learning and teaching in primary schools*. London; Thousand Oaks, CA; [Sage Publications](#). Geraadpleegd op 13 december 2022 van, <https://sk.sagepub.com/books/reflective-learning-and-teaching-in-primary-schools/i242.xml>

Huff, C., & Smith, J. (2016). Anonymity. In *Encyclopedia of Social Theory* (pp. 1-3). Springer.

Imgur. (2015, 17 december). Geraadpleegd op 12 december 2021, van <https://imgur.com/t/abilities/uFMSjBv>

Kedde, M. (2009). *Gepassioneerd innoveren. Het bevorderen van een kennisproductief werkklimaat bij Thales Nederland*. MBA Thesis. TSM Business School, Enschede.

Kessels, J. & Poell, R. (2011). *Handboek Human Resource Development. Organiseren van het leren*. Bohn Stafleu van Loghum. Houten.

Kessels, J.W.M. (1995). Opleidingen in arbeidsorganisaties. Het ambivalente perspectief van de kennisproductiviteit. *Comenius*, 15 (2), 179-193. Kessels, J.W.M. (1996a). Het corporate curriculum. Oratie, Leiden: Rijksuniversiteit.

Kessels, J.W.M. (1996). Knowledge productivity and the corporate curriculum. In: J.F. Schreinemakers (red.), *Knowledge management. Organization, competence and methodology*, pp.168-174. Würzburg: Ergon Verlag.



Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3rd ed.). Berrett-Koehler Publishers.

Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2016). *Evaluating training programs: The four levels* (4th ed.). Berrett-Koehler Publishers.

Keursten, P., & Verdonschot, S.G.M. (2006). Leren en innoveren, ontwerpprincipes voor kennisproductiviteit. *Opleiding & Ontwikkeling*, 19 (10), 16-21

Keursten, P. (1999). Het einde van strategisch opleiden? *Opleiding & Ontwikkeling*, 12 (10), 27-33.

Kompier, M.A.J. & Houtman, I.L.D. (1995) Stressreactie. In P.G.W. Smulders en J.M.J. op de Weegh, *Arbeid en gezondheid: risicofactoren* (p.171-181).

Likert, R. (1932). *A Technique for the Measurement of Attitudes*. *Archives of Psychology*, 22(140), 1-55.

Methorst, J., & Wijngaarden P. van (red.) (2004). *De nieuwe professional: het belang van autonomie en persoonlijk ondernemerschap*. Hrd Thema 4 (1).

Mooijman, E., Rijken, J. & Dam, N. van. (2018). *Handboek Leren & Ontwikkelen in organisaties* (5de editie). Noordhoff Uitgevers bv Groningen. Utrecht.

NNLM News. (z.d.). Geraadpleegd op 13 april 2023, van www.nnlmnews.gow

Noe, R. A. (2010). *Employee Training and Development* (5th ed.). McGraw-Hill Education.

Pearn, M., Roderick, C., & Mulrooney, C. (1995). *Learning organizations in practice*. London: McGraw-Hill Book company.

Remmerswaal, J. (2015). *Begeleiden Van Groepen*. Bohn Stafleu van Loghum.

Rowe, A. K., de Savigny, D., Lanata, C. F., & Victora, C. G. (2005). How can we achieve and maintain high-quality performance of health workers in low-resource settings? *The Lancet*, 366(9490), 1026-1035.

Samson, R. (z.d.). *Theory of Planned Behavior*. ASCN. Geraadpleegd op 13 april 2023, van https://ascnhighered.org/ASCN/change_theories/collection/planned_behavior.html.

Stam, Chr.D. (2007). *Knowledge productivity. Designing and testing a method to diagnose knowledge productivity and plan for enhancement*. Academisch proefschrift, Universiteit Twente.

Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.

Sutton, J. (2021, 17 mei). *What is Bandura's Social Learning Theory? 3 examples*. Positive Psychology. Geraadpleegd op 13 april 2023, van <https://positivepsychology.com/social-learning-theory-bandura>

Survey Length and Response Rates: Do Shorter Surveys Really Get Better Results?" door SurveyMonkey: <https://www.surveymonkey.com/curiosity/survey-length-and-response-rates-do-shorter-surveys-really-get-better-results/>

Theunisse, P., Tol, T. (2022, 10 maart). Peilstokonderzoek Gemeente Eindhoven. Berenschot.

Three Eleven. (2021, 1 juni). *Leerfasen van Maslow*. Geraadpleegd op 13 april 2023 van, <https://treeeleven.nl/2021/06/01/leerfasen-van-maslow/>

Van Dinteren, R. (2010). *Ons brein leert altijd op de werkplek*. O&O. Geraadpleegd op 10 december van, https://www.aangaan.nu/images/Inspiratie_PDF/Breinleren.pdf

Veldhuizen, M. (2015, november). De relatie tussen leeftijd en duurzame inzetbaarheid en de rol van een Leven Lang Leren. *Een studie onder medewerkers van het ICT-onderdeel van een overheidsinstelling*. Open Universiteit. Geraadpleegd op 1 december 2022, van [5539105.pdf \(core.ac.uk\)](https://www.open.nl/core.ac.uk/5539105)

Verhoeven, N. (2018). *Wat is Onderzoek. Praktijkboek voor methode en technieken*. Boom uitgevers. Amsterdam

Bijlage

Bijlage 1 - Mail naar medewerkers voorafgaand aan de 0-meting

Beste collega,

Je ontvangt deze mail omdat je deel hebt genomen aan de training *Getting Things Done*.

Dit jaar loop ik stage bij de Ontwikkelspecialisten van de Eindhoven Academie en hou ik me bezig met leervraagstukken. Voor mijn afstudeerscriptie bestudeer ik het fenomeen 'werkplekleren'. Dit gaat over het leren dat we doen buiten geschoolde activiteiten en vooral plaatsvindt tijdens het werk.

Omdat je hebt deelgenomen aan de training *Getting Things Done* zou ik willen vragen of je geïnteresseerd bent in een kort interview (dit kan online). Ik ben benieuwd of je kennis en vaardigheden vanuit de training hebt meegenomen in je dagelijkse werkzaamheden en of/hoe je deze toepast.

Het interview wordt anoniem verwerkt en zal niet zonder jouw toestemming worden gedeeld.

Je bijdrage is uiteraard geheel vrijblijvend, maar zou mij en de ontwikkelspecialisten helpen om een mooie en representatieve onderzoekresultaten te behalen.

Ik hoor het graag.

Met vriendelijke groet,
Lisa van Schaick

Bijlage 2 - Vragenlijst voor behoefte uitvraag

Wat is jouw motivatie geweest om deel te nemen aan de training?

Wat heb jij nodig om dit verder toe te passen in het werk en dit ook te blijven doen?

Hoe zou dit er volgens jou uitzien?

Hoeveel tijd kun je hiervoor vrij maken?

Bijlage 3 – Wervingsmail voor interventie

Goedemiddag collega,

*Een tijdje geleden heb ik jou mogen interviewen voor mijn scriptie, die gaat over informeel leren en het toepassen van *Getting Things Done* op de werkplek.*

Met jouw input en die van anderen ben ik aan de slag gegaan en heb ik een passende oplossingen proberen te ontwikkelen voor het probleem. Nu is het tijd om deze oplossing uit te voeren.

Ik wil vragen of jij en je collega's geïnteresseerd zijn om dit uit te proberen. Het gaat er voornamelijk om dat je samen met je directe collega's leert om constant en vooral informeel (dus buiten de trainingen) te leren van elkaar.

Ik heb hier een leerlab sessie voor ontwikkeld die ongeveer 4 uur duurt, dus 1 dagdeel.

Daarvoor zou ik graag met jou en je collega's een keer overleggen om te zorgen dat deze sessie ook echt op jullie werk aansluit.

Idealiter is dit een dagdeel in maart en het overlegmoment (maximaal 30 minuten) kort daarvoor.

Zouden jij en je directe collega's (maximaal 9) hierin geïnteresseerd en hebben jullie hier tijd voor? Het lijkt mij ontzettend leuk.

Ik hoor het graag.

Bijlage 4 – Informatie mail 1 interventie

Goedemiddag deelnemers,

Hartelijk dank voor jullie deelnamen aan mijn afstudeeropdracht. We gaan er samen ene leuke en leerzame sessie van maken.

Allereerst zal ik mij even kort voorstellen en jullie bijpraten over mijn idee voor de bijeenkomst.

Ik ben Lisa van Schaick en studeer dit jaar af bij de studie HRM in Tilburg. Ik loop nu stage bij het leer- en ontwikkelteam van de Gemeente Eindhoven en heb samen met hen gekeken waar de behoefte ligt voor de organisatie als het gaat om leervraagstukken.

Ik focus mij tijdens mijn afstudeeropdracht op het informele leren, het leren dat we voornamelijk doen tijdens het werk en van elkaar. Dat heb ik gekoppeld aan de training Getting Things Done. Dus als wij de GTD-training hebben gevolgd, hoe leren we dan het liefst tijdens het werk en kunnen wij het geleerde koppelen aan de dagelijkse werkactiviteit? Met Ilse heb ik gekeken wat de behoefte en wensen zijn vanuit dit onderwerp.

Daar wil ik graag met jullie mee aan de slag, in de sessie wil ik graag met jullie kijken hoe wij dit kunnen vormgeven. Vanuit de theorie heb ik gekeken wat er nodig is en ik wil graag jullie input!

Het is één sessie (1 dagdeel) van ongeveer 3,5 uur. Het liefst plan ik deze met jullie in maart. Zou 16 maart voor jullie een mogelijkheid zijn?

En is er voor die sessie tijd (maximaal een uurtje) om wat meer informatie te krijgen vanuit jullie? Ik heb een aantal punten die ik graag met jullie wil bespreken.

Ik hoop dat de opdracht voor jullie verduidelijkt is en jullie zin en tijd hebben om aan deze leerpilot mee te werken.

Ik kijk er ontzettend naar uit!

Ik hoor het graag.

*Met vriendelijke groet,
Lisa van Schaick*

Bijlage 5 – Draaiboek

[Draaiboek](#)

Bijlage 6 – Leerlab Magazine

[Naslagwerk](#) Leerlab Magazine

Bijlage 7 – Vragen direct na de interventie

Evaluatievragenlijst

Willen jullie de volgende vragen beoordelen van 1 tot 10. Waarbij 1 'niet goed' is en 10 'zeer goed' is. Per vraag is er ruimte voor toelichting. Dit is niet verplicht maar kan de procesbegeleider wel helpen om de volgende sessie beter vorm te geven. De laatste twee vragen zijn open vragen.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Niet goed	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Zeer goed

In hoeverre is de verwachting die je had van de training uitgekomen?
Ruimte voor toelichting:

Hoe heb je de sessie ervaren?
Ruimte voor toelichting:

Hoe heb je de procesbegeleider ervaren?
Ruimte voor toelichting:

Hoe heb je het ondersteunend materiaal ervaren?
Ruimte voor toelichting:

Hoe heb je de vorm van deze sessie ervaren?
Ruimte voor toelichting:

Hoe heb je de uitnodiging en informatie vooraf aangaande deze sessie ervaren?
Ruimte voor toelichting:

Zijn er dingen die je graag anders had willen zien?
Heb je nog overige tips en tops voor de procesbegeleider en ontwikkelaar van deze sessie?

Bijlage 8 – Vragenlijst op niveau 2 en 3 van Kirkpatrick. Voor de interventie

helemaal eens	eens	neutraal	oneens	helemaal oneens
☐	☐	☐	☐	☐

Willen jullie de volgende stellingen indelen van 1 tot 5. Waarbij 1 'helemaal oneens' is en 5 'helemaal eens' is. Per vraag is er ruimte voor toelichting.

	Stelling	Niveau van Kirkpatrick	Theorie
1	Ik heb kennis over individueel leren en gezamenlijk leren op de werkplek	Leren	Pearn, Roderick en Mulrooney (1995)
2	Ik heb kennis over werkpleklernen	Leren	Pearn, Roderick en Mulrooney (1995)

3	Ik heb vaardigheden om te kunnen reflecteren	Leren	Doornbos et al. (2004)
4	Ik heb vaardigheden om samen te werken met collega's	Leren	Bolhuis & Simons (2011)
5	Ik heb vaardigheden om te luisteren naar collega's	Leren	Kedde (2009)
6	Ik heb vaardigheden om open te communiceren en door te vragen	Leren	Kedde (2009)
7	Ik heb kennis en vaardigheden om casussen uit de praktijk te bespreken met collega's	Leren	Van Dinteren (2004)

Bijlage 9 – Vragenlijst niveau 2: leren. Direct na de interventie

Willen jullie de volgende stellingen indelen van 1 tot 5. Waarbij 1 'helemaal oneens' is en 5 'helemaal eens' is. Per vraag is er ruimte voor toelichting. Dit is niet verplicht maar kan de procesbegeleider wel helpen om de volgende sessie beter vorm te geven.

helemaal eens eens neutraal oneens helemaal oneens

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

	Stelling	Onderdeel van de interventie	Niveau van Kirkpatrick	Theorie
	Hoe kunnen leerinterventies worden ingezet om kennis en vaardigheden over werkplekklaren te vergroten bij de medewerkers zodat zij minder werkstress ervaren?	Opening Werkplekklaren (de inhoud) Reflectie activiteit Luisteractiviteit Samenwerkingsactiviteit Reflectieactiviteit Casuïstiek bespreken	Reactie Leren Gedrag Resultaten	Pearn, Roderick en Mulrooney (1995), Doornbos et al (2004) Kedde (2009) Van Dinteren (2010)
1	Ik heb kennis over individueel leren en gezamenlijk leren op de werkplek	Werkplekklaren	Leren	Pearn, Roderick en Mulrooney (1995)
2	Ik heb kennis over werkplekklaren	Werkplekklaren	Leren	Pearn, Roderick en Mulrooney (1995)
3	Ik heb vaardigheden om te kunnen reflecteren	Reflectie activiteit	Leren	Doornbos et al. (2004)

4	Ik heb vaardigheden om samen te werken met collega's	Samenwerkingsactiviteit	Leren	Kedde (2009)
5	Ik heb vaardigheden om te luisteren naar collega's	Luisteractiviteit	Leren	Kedde (2009)
6	Ik heb vaardigheden om open te communiceren en door te vragen	Luisteractiviteit & samenwerkingsactiviteit	Leren	Kedde (2009)
7	Ik heb kennis en vaardigheden om casussen uit de praktijk te bespreken met collega's	Casuïstiek bespreken	Leren	Van Dinteren (2010)

Bijlage 10 – Vragenlijst niveau 3: gedrag. Drie maanden na de interventie

Willen jullie de volgende stellingen indelen van 1 tot 5. Waarbij 1 'helemaal oneens' is en 5 'helemaal eens' is. Per vraag is er ruimte voor toelichting. Dit is niet verplicht maar kan de procesbegeleider wel helpen om de volgende sessie beter vorm te geven.

helemaal eens eens neutraal oneens helemaal oneens

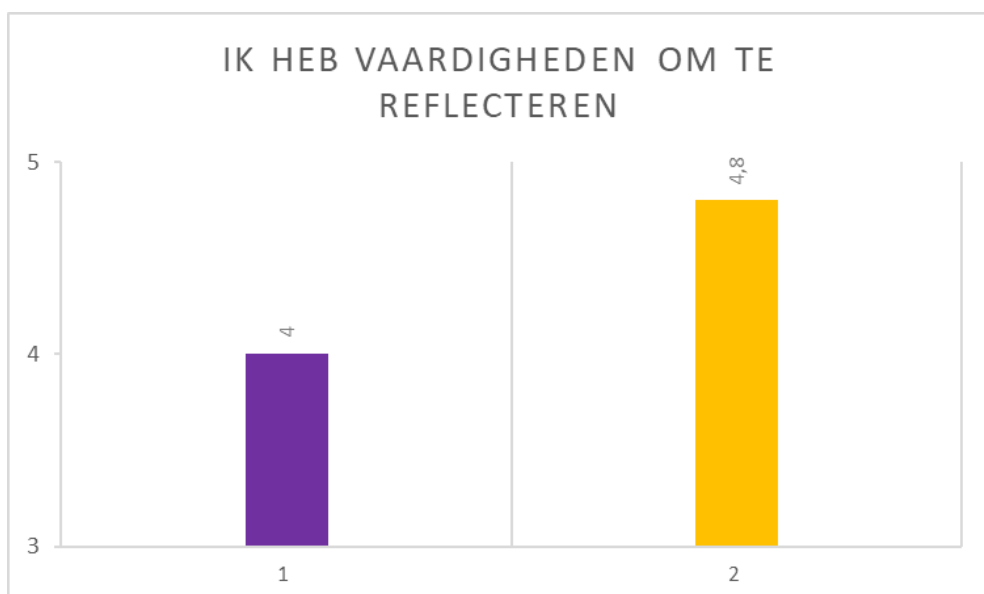
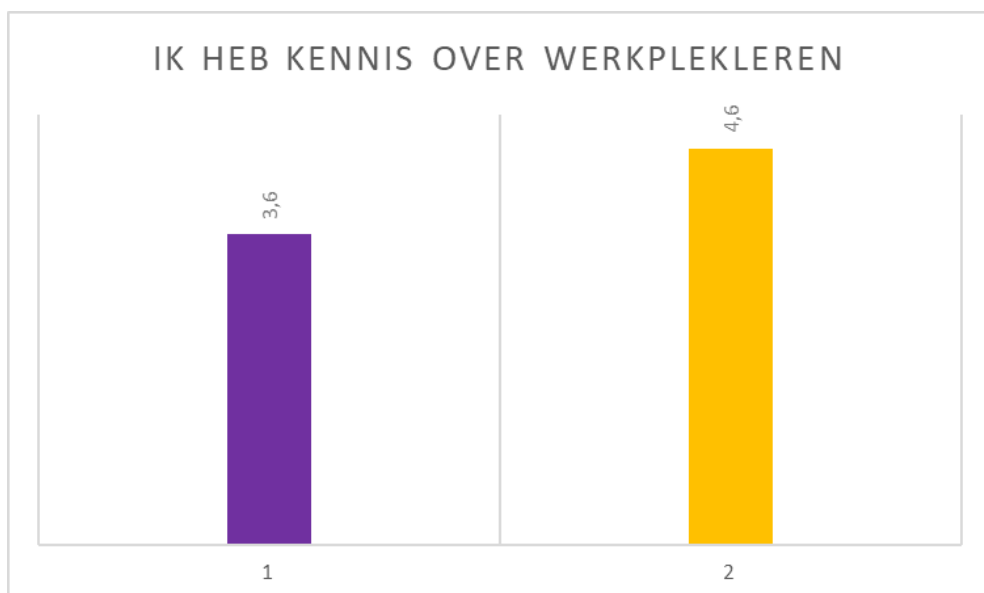
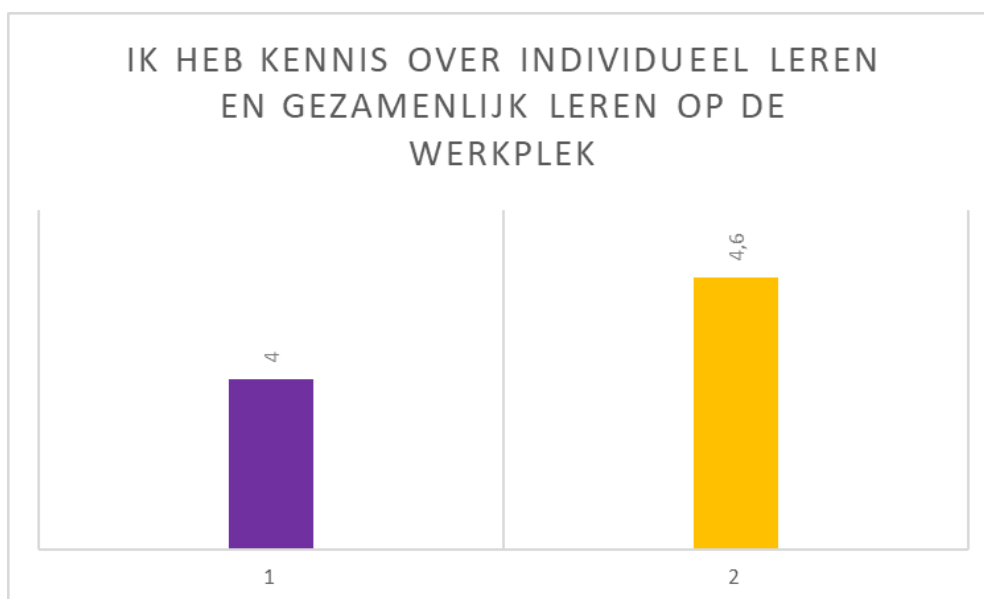
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

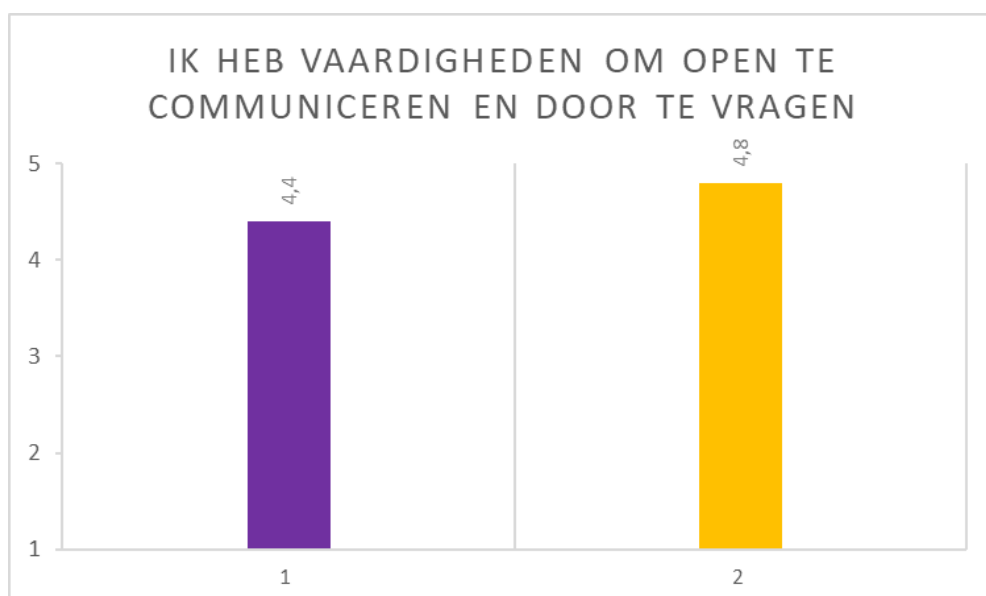
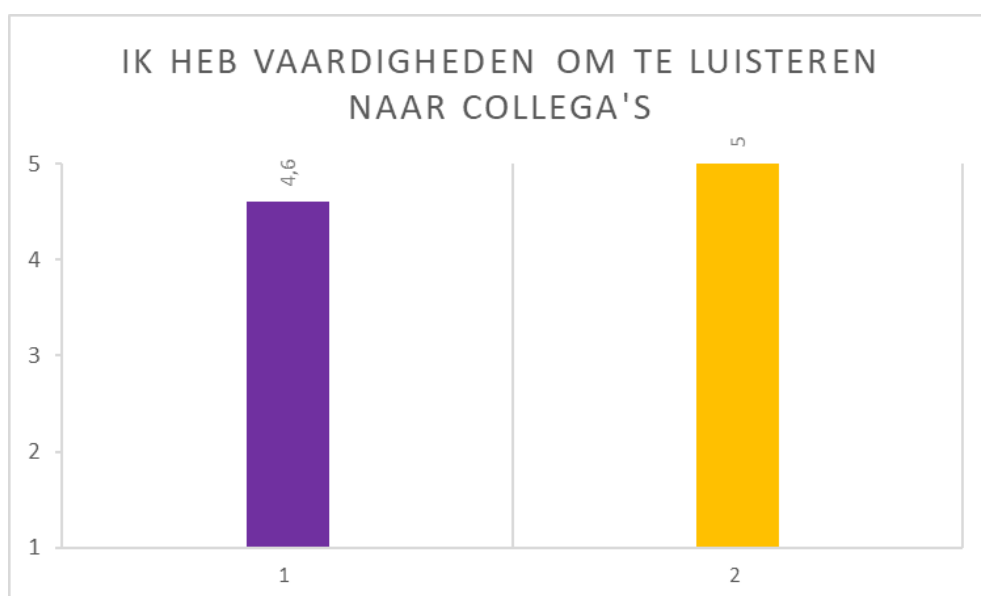
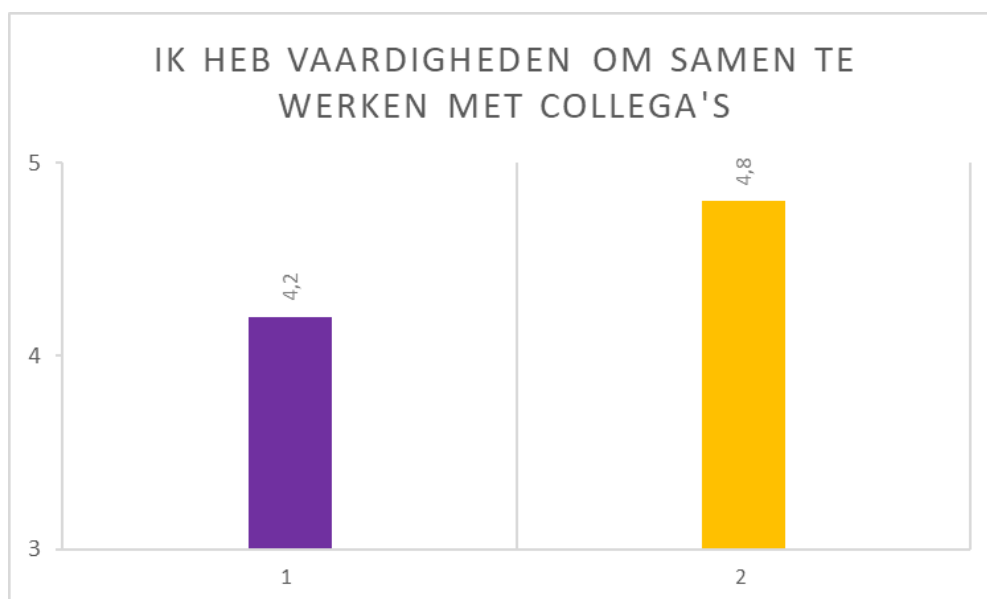
	Stelling	Onderdeel van de interventie	Niveau van Kirkpatrick	Theorie
	Hoe kunnen leerinterventies worden ingezet om kennis en vaardigheden over werkplekklaren te vergroten bij de medewerkers zodat zij minder werkstress ervaren?	7. Opening 8. Werkplekklaren (de inhoud) 9. Luisteractiviteit 10. Samenwerkingsactiviteit 11. Reflectieactiviteit 1. Casuïstiek bespreken	Reactie Leren Gedrag Resultaten	Pearn, Roderick en Mulrooney (1995), Doornbos et al (2004) Kedde (2009) Kompier en Houtman (1995) Maslow
1	Ik heb kennis over werkplekklaren	Werkplekklaren	Gedrag	Pearn, Roderick en Mulrooney (1995)
2	Ik heb kennis en vaardigheden om casussen uit de praktijk te bespreken met collega's	Casuïstiek bespreken	Gedrag	Van Dinteren (2004)

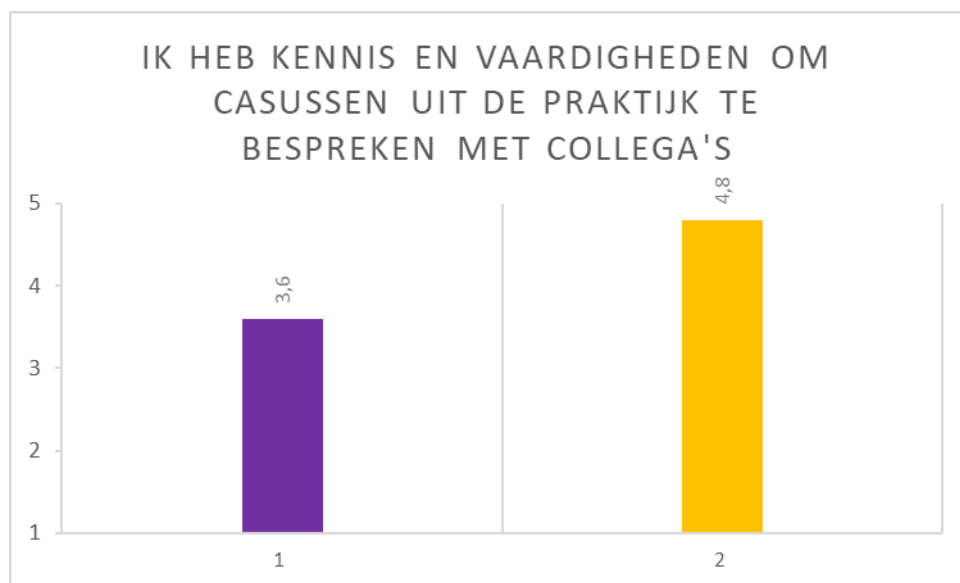
3	Door te werkpleklerin heb ik meer regie over mijn werk	Casuïstiek bespreken	Gedrag	Kompier en Houtman (1995)
4	Door te werkpleklerin ben ik minder bang om werkzaamheden te vergeten	Casuïstiek bespreken	Gedrag	Kompier en Houtman (1995)
5	Door te werkpleklerin zit ik beter in mijn vel tijdens het werk	Casuïstiek bespreken	Gedrag	Kompier en Houtman (1995)
6	Ik ben mij bewust van het belang van werkpleklerin	Werkpleklerin	Gedrag	Maslow
7	Ik ben mij bewust wanneer ik werkplekleer	Werkpleklerin	Gedrag	Maslow
8	Ik weet in welke fase ik zit van het <i>Vierstapsleermodel</i> van Maslow met betrekking tot werkpleklerin *	Casuïstiek bespreken	Gedrag	Maslow
9	Toelichting op vraag 8		Gedrag	Maslow
10	Hoeveel sterren geef je 'leren van collega's op de werkplek'?	-	Gedrag	Theory of plannend behaviour
11	Wat zijn voor jou nadelen om te werkpleklerin?	-	Gedrag	Theory of plannend behaviour
12	Welke mensen in de organisatie bemoeilijken werkpleklerin voor jou?	-	Gedrag	Theory of plannend behaviour
13	Wat belemmert jou tot nu toe om te werkpleklerin?	-	Gedrag	Theory of plannend behaviour
14	Hoeveel sterren zou je jezelf geven als het gaat om werkpleklerin		Gedrag	Theory of plannend behaviour

*Het Vierstapsleermodel wordt ingezet om gedragsveranderingen te realiseren en bestaat uit vier fases:

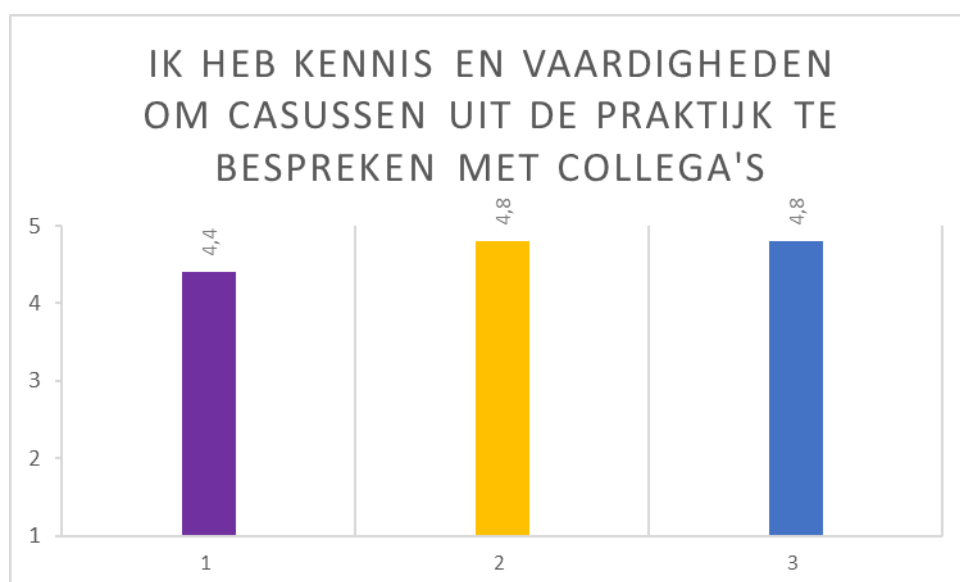
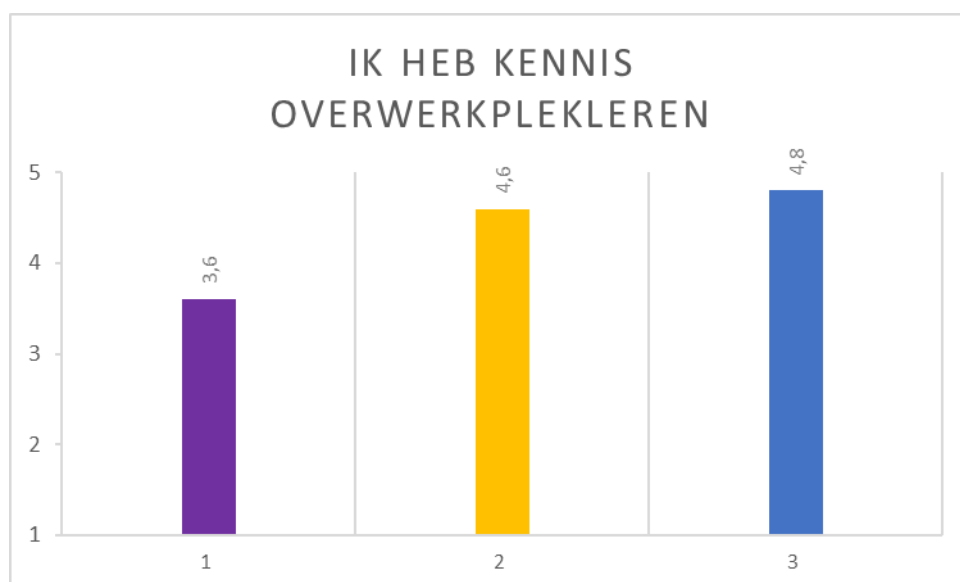
1. Onbewust onbekwaam
2. Bewust onbekwaam
3. Bewust bekwaam
4. Onbewust bekwaam

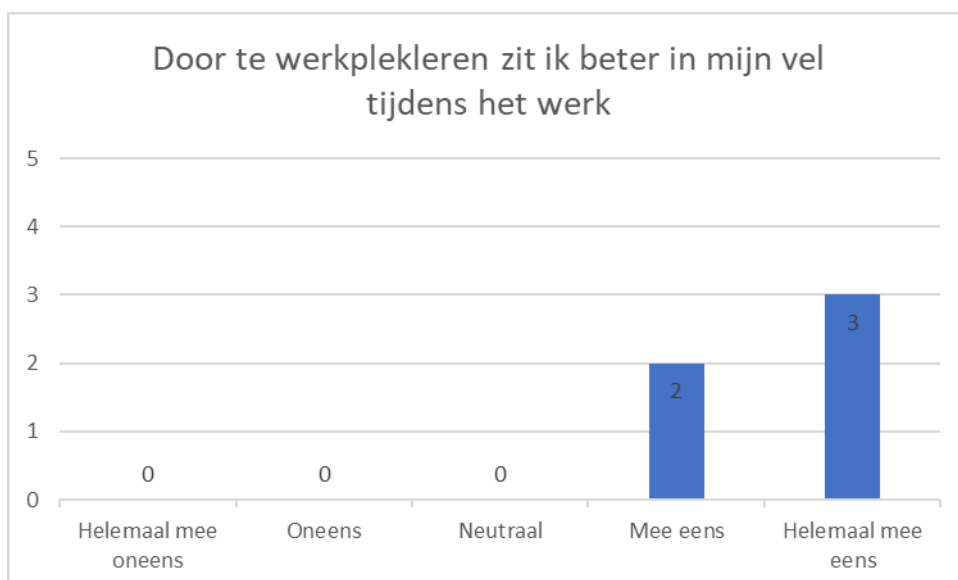
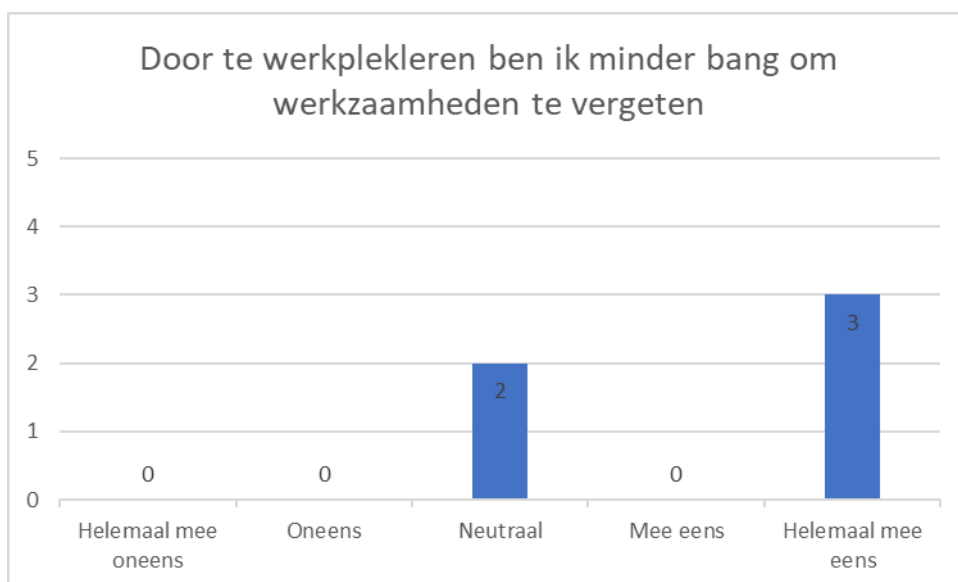
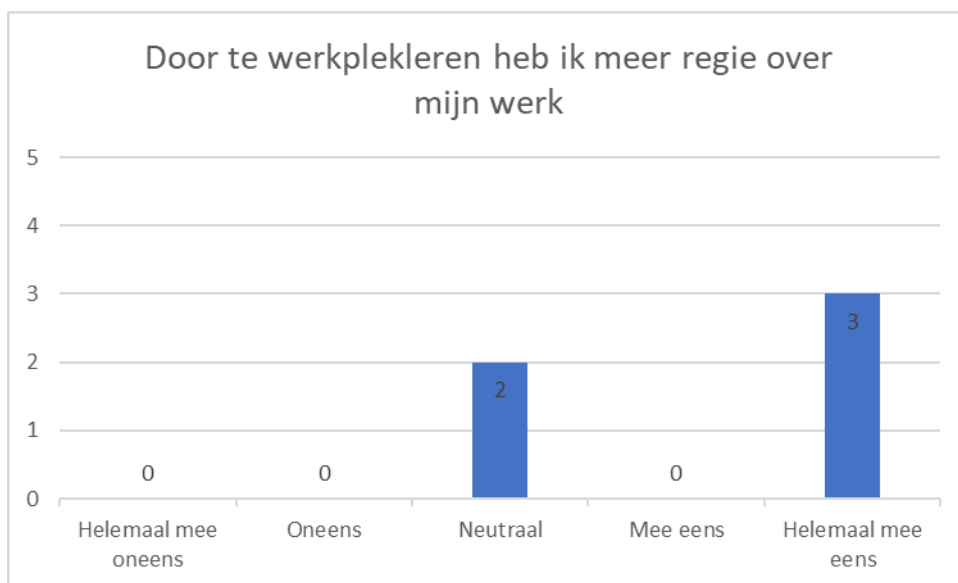
Bijlage 10– Resultaten evaluatie niveau 2





Bijlage 11 – Resultaten evaluatie niveau 3





**Bijlage 12 – Vragen met betrekking tot de breinprincipes van van Dinteren.
Evaluatiemeting**

Breinprincipe van van Dinteren (2004)	Eerste prototype per vraag voor de reactiemeting
Veiligheid vraag 1	Hoe heeft het creëren van een veilige omgeving bijgedragen aan de positieve ervaring van de deelnemers?
Veiligheid vraag 2	Op welke manieren kunnen we de veiligheid tijdens de interventie verder verbeteren om het welzijn van de deelnemers te bevorderen?
Voeding vraag 1	Hoe heeft de kwaliteit van de voeding tijdens de ervaring invloed gehad op het energieniveau en de tevredenheid van de deelnemers?
Voeding vraag 2	Welke verbeteringen kunnen worden aangebracht in het voedingsaanbod om de algehele ervaring van de deelnemers te versterken?
Voelen en emotie vraag 1	Op welke manier(en) heeft de interventie de deelnemers geholpen om positieve emoties en betrokkenheid te ervaren bij het probleem?
Voelen en emotie vraag 2	Welke stakeholders mogen in de toekomst meer betrokken zijn bij de interventie die er nu niet bij waren.
Verbinding vraag 1	In hoeverre heeft de interventie de deelnemers geholpen om zich verbonden te voelen met elkaar en de gemeenschap?
Verbinding vraag 2	Welke aspecten van de interventie hebben bijgedragen aan het opbouwen van sterke relaties en verbinding tussen de deelnemers?
Verwerkingen en focus vraag 1	Op welke manieren heeft de interventie de deelnemers geholpen om informatie te verwerken en nieuwe kennis of vaardigheden op te nemen?
Verwerking en focus vraag 2	Hoe kunnen we de focus en concentratie van de deelnemers tijdens de ervaring verder verbeteren om een diepere betrokkenheid en begrip te bevorderen?

Bijlage 13 - Vragen met betrekking tot de sociale leertheorie van Bandura

	Vragen	Niveau van Kirkpatrick	Theorie
1.	In hoeverre hebben de deelnemers hun zelfvertrouwen en zelfeffectiviteit kunnen vergroten als gevolg van de interventie?	Reactie	Sociale leertheorie van Bandura
2.	In welke mate hebben de deelnemers positieve attitudes ontwikkeld ten opzichte van het gebruik van sociale leren in hun dagelijks leven of werk na de interventie?	Reactie	Sociale leertheorie van Bandura
3.	In hoeverre zijn de deelnemers in staat om observatie- en modelleringsprocessen te herkennen en te benoemen in verschillende sociale situaties na de interventie?	Reactie	Sociale leertheorie van Bandura
4.	In welke mate zijn de deelnemers zich bewust geworden van de invloed van omgevingsfactoren en sociale contexten op gedrag na de interventie?	Reactie	Sociale leertheorie van Bandura

Bijlage 15 – Verbeterde reactiemeting

	Stelling	Theorie
1	Hoe heeft het creëren van een veilige omgeving bijgedragen aan de positieve ervaring van de deelnemers?	Breinprincipes van Van Dinteren (2010)
2	Op welke manieren kunnen we de veiligheid tijdens de interventie verder verbeteren om het welzijn van de deelnemers te bevorderen?	Breinprincipes van Van Dinteren (2010)
3	Hoe heeft de kwaliteit van de voeding tijdens de ervaring invloed gehad op het energieniveau en de tevredenheid van de deelnemers?	Breinprincipes van Van Dinteren (2010)
4	Welke verbeteringen kunnen worden aangebracht in het voedingsaanbod om de algehele ervaring van de deelnemers te versterken?	Breinprincipes van Van Dinteren (2010)

5	Op welke manier(en) heeft de interventie de deelnemers geholpen om positieve emoties en betrokkenheid te ervaren bij het probleem?	Breinprincipes van Van Dinteren (2010)
6	Welke stakeholders mogen in de toekomst meer betrokken zijn bij de interventie die er nu niet bij waren.	Breinprincipes van Van Dinteren (2010)
7	In hoeverre heeft de interventie de deelnemers geholpen om zich verbonden te voelen met elkaar en de gemeenschap?	Breinprincipes van Van Dinteren (2010)
8	Welke aspecten van de interventie hebben bijgedragen aan het opbouwen van sterke relaties en verbinding tussen de deelnemers?	Breinprincipes van Van Dinteren (2010)
9	Op welke manieren heeft de interventie de deelnemers geholpen om informatie te verwerken en nieuwe kennis of vaardigheden op te nemen?	Breinprincipes van Van Dinteren (2010)
10	Hoe kunnen we de focus en concentratie van de deelnemers tijdens de ervaring verder verbeteren om een diepere betrokkenheid en begrip te bevorderen?	Breinprincipes van Van Dinteren (2010)
11	In hoeverre hebben de deelnemers hun zelfvertrouwen en zelfeffectiviteit kunnen vergroten als gevolg van de interventie?	Sociale leertheorie van Bandura (1969)
12	In welke mate hebben de deelnemers positieve attitudes ontwikkeld ten opzichte van het gebruik van sociale leren in hun dagelijks leven of werk na de interventie?	Sociale leertheorie van Bandura (1969)
13	In hoeverre zijn de deelnemers in staat om observatie- en modelleringsprocessen te herkennen en te benoemen in verschillende sociale situaties na de interventie?	Sociale leertheorie van Bandura (1969)
14	In welke mate zijn de deelnemers zich bewust geworden van de invloed van omgevingsfactoren en sociale contexten op gedrag na de interventie?	Sociale leertheorie van Bandura (1969)