

Leren en veranderen door CH-Q

Scriptie

Universiteit voor Humanistiek

Master Kritische Organisatie & Interventiestudies

Janne Geurts, 00020030

Utrecht, januari 2010.

Begeleider:

Mw. prof. dr. G.J.L.M. Lensvelt-Mulders, hoogleraar Wetenschapstheorie, methodologie en onderzoekslcer.

Meelezer:

Dhr. dr. R.G.A. Kaulingfreks, universitair docent Organisatie-ontwikkeling

Afstudeeronderzoek in opdracht van:



CINOP, Centrum voor Innovatie van Opleidingen,
Pettelaarpark 1
5216 PC 's-Hertogenbosch.

Begeleiding vanuit CINOP door mw. M. van den Dungen.

Voor CINOP,
in de hoop dat jullie naar behoren jullie voordeel hiermee kunnen doen.

Voor papa en mama,
zonder wie dit nooit was gelukt.

Samenvatting.

In CH-Q niveau 1 trainingen kijken deelnemers naar levenservaringen, waaruit ze competenties destilleren voor gewenste loopbaanstappen. Eerst zijn basisaannamen en kenmerken van het programma bekeken: een biografische methode en holistische benadering passen goed wegens (arbeids-) identiteitsvorming. Zelfkennis en –ontwikkeling kan plaatsvinden door (zelf-)reflectie. Een maatwerktraining kan bevorderen eigen processen te doorleven, een trainer lijkt hiervoor ook belangrijk. Waardering als conditie voor leren gebeurt tevens middels een portfolio en certificaat. Portfolio's zijn tijdrovend en weinig populair, het certificaat heeft waarschijnlijk vooral waarde wanneer deelnemers het train-de-trainersprogramma doorgaan. CH-Q noemt dit 'double-loop leren, ik 'ervaringshandelen'. CH-Q hanteert kwaliteitsborging; zegt dit iets over het programma of is het vooral markttechnisch handig? Mensen kunnen bovendien onder condities zichzelf managen wat employability in de hand werkt, daarom zouden in het programma ook mogelijkheden vanuit de arbeidsmarkt en/of organisatie meegenomen moeten worden. Ook de vertaalslag naar competenties zou ingegeven kunnen worden vanuit de arbeidsmarkt, een mens is echter meer dan zijn competenties.

Praktijkervaringen wijzen uit dat deelnemers het programma positief ervaren, longitudinale impact was nog onbekend. Deze is empirisch gemeten. De trainingen blijken goed gewaardeerd en bewustwording van competenties te bewerkstelligen. Daarmee krijgt men beter inzicht in wensen en – mogelijkheden op de arbeidsmarkt, is men meer trots op zichzelf en heeft men het idee zijn competenties beter te kunnen presenteren. Na 5-7 maanden zijn deze inzichten wat weggezakt, maar nog steeds aanwezig. Bovendien hebben deelnemers na 5 maanden hun portfolio niet goed bijgehouden, maar na 7 maanden wel. Hetzelfde geldt voor het uitvoeren van het actieplan. Wanneer deelnemers hun actieplan uitvoeren zijn ze meer trots op zichzelf en ervaren ze meer betekenisgeving in hun werkzaamheden. Een goede beoordeling van de trainer blijkt geen invloed te hebben op trainingsresultaten. Aanbevelingen werden gedaan over de trainingsduur, voorbereiding en nazorg. Ook doeleinden die organisaties hadden met de training blijken behaald.

Voorwoord.

Kroon op de studie.

Voor u ligt de kroon op 7 jaar studeren: mijn afstudeerscriptie Kritische Organisatie- en Interventiestudies in de Humanistiek. In deze scriptie heb ik hetgeen ik de afgelopen 7 jaar aan de UvH geleerd heb gebundeld in 60 pagina's papier. Het allerbelangrijkste echter dat ik de afgelopen 7 jaar geleerd heb, is niet in dit stuk te lezen. Dit is namelijk de persoonlijke en academische vorming die de UvH mij geboden heeft. Dit betreft het ontdekken wat ik belangrijk vind en waar ik goed in ben, en ook het telkens weer vallen en opstaan tijdens deze ontdekkingsreis. Ik leerde betrokken te zijn bij mijn passies en van daaruit kansen te zien als uitdagingen en deze met beide handen aangrijpen. Dat is het uitgangspunt van deze scriptie.

U zult merken dat ik niet alleen gebruik maak van humanistische bronnen, maar ik heb tijdens mijn studie geleerd vanuit verschillende perspectieven te kijken. Daarom gebruik ik theorieën uit allerlei relevante disciplines, van geschiedenis en management tot opleidingskunde en filosofie. Ook leerde ik tijdens mijn studie mijn mening te formuleren en beargumenteren. In verschillende paragrafen kunt u deze lezen. Ik heb getracht een empirische bijdrage te leveren aan de wetenschap over de impact van CH-Q niveau 1 trainingen op het leren en veranderen van deelnemers aan deze trainingen. Ik probeer met dit afstudeeronderzoek de praktijk en theorie met elkaar te verbinden, zodat beslissingen voor het al dan niet deelnemen aan een CH-Q niveau 1 training meer 'evidence based' gemaakt kunnen worden.

Wat bij de totstandkoming hiervan niet onbelangrijk is gebleken, is dat ik op de UvH geleerd heb papers te schrijven, mijn gedachten op papier te zetten en te ordenen. Dit is het resultaat. Het is tot stand gekomen achter mijn bureau bij CINOP, in het kenniscentrum EVC, op de 5e verdieping van de OBA, op mijn racefiets in mijn hoofd, in alle uren in de trein tussen Den Haag, Utrecht en Den Bosch, op de camping in Innertkirchen, in de auto onderweg naar de Dolomieten, bij de bakker in Evolène, bij Sander in Den Haag, in onze keuken in Bramberg, en zoals ik dat de afgelopen jaren gewend ben met een portje on-the-side in mijn kamer in Utrecht. Lekker typen, ik vind het heerlijk. Ik heb de afgelopen maanden ontdekt dat ik onderzoek doen veel leuker vind dan ik ooit had kunnen denken. Ik hou er van in de theorie te duiken en dingen uit te pluizen. Hopelijk komt dat hier naar voren. Ik heb gelachen en gebaald, gehuppeld en gestoeid, gevloekt en gefloten. En bovenal heb ik er van genoten.

Geniet ervan.

Janne Geurts, januari 2010.

Inhoudsopgave.

1. Inleiding.	3
1.1. Onderwerp van studie.	3
1.2. De context van CH-Q.	4
1.2.1. Het ontstaan en de context van het competentiedenken en loopbaanbegeleiding.	4
1.2.2. De noodzaak van employability en 'een leven lang leren'.	8
1.2.3. Programma's voor loopbaanontwikkeling en zelfmanagement van competenties.	12
1.3. Resumé & persoonlijke mening.	14
1.4. Motivatie voor dit onderzoek.	15
1.5. Doelstelling.	16
1.6. Maatschappelijke & wetenschappelijke relevantie.	16
1.7. Relevantie voor de humanistiek.	17
1.8. Wat er ter sprake zal komen.	17
2. Loopbaankwalificatietrainingen CH-Q niveau 1.	18
2.1. CH-Q niveau 1 trainingen.	18
2.2. CH-Q in de praktijk: enkele ervaringen tot nu toe.	20
2.3. Voorzichtige conclusie en eerste onderzoeksvragen uit praktijkervaringen.	22
3. CH-Q onder de loep: beschouwing basiskenmerken & uitgangspunten.	24
3.1. Methodische basisaannamen en uitgangspunten.	24
3.1.1. Kun je jezelf kennen door bewustwording?	24
3.1.2. Draagt zelfkennis bij aan het leren en ontwikkelen in de loopbaan?	25
3.1.3. Zelfreflectie?	26
3.1.4. Draagt waardering bij aan leren?	27
3.1.5. Transfer of learning?	28
3.1.6. Zijn competenties toereikend?	29
3.1.7. Kun je jezelf managen?	31
3.1.8. Het spanningsveld tussen wensen en mogelijkheden.	33
3.2. Methodische kenmerken.	34
3.2.1. Biografisch onderzoek en de rol van narratieve betekenisgeving.	34
3.2.2. Holistisch principe.	36

3.2.3. <i>Maatwerktraining.</i>	38
3.2.4. <i>De zin van kwaliteitsborging.</i>	39
3.2.5. <i>Double-loop leren.</i>	40
3.2.6. <i>De rol van certificering.</i>	41
3.2.7. <i>De rol van een portfolio.</i>	42
3.3. <i>Concluderend.</i>	45
4. Niveau's van impact: naar een evaluatiemodel voor deze studie.	49
4.1. <i>Niveau's van impact.</i>	49
1. <i>Customer satisfaction (klanttevredenheid).</i>	49
2. <i>Learning outcomes (leerresultaten).</i>	50
3. <i>Career outcomes (carrière-resultaten).</i>	51
4. <i>Impact voor de organisatie.</i>	51
5. <i>Impact voor de samenleving: sociale & economische impact.</i>	52
6. <i>Cumulatieve outcomes.</i>	52
5. Empirisch onderzoek.	54
5.1. <i>Vraagstelling.</i>	54
5.2. <i>Opzet en uitvoering onderzoek.</i>	54
5.3. <i>Operationalisering & resultaten.</i>	57
5.4. <i>Interviews.</i>	65
5.5. <i>Conclusie.</i>	67
6. Conclusie & Discussie.	73
6.1. <i>Conclusie.</i>	73
6.2. <i>Discussie.</i>	77
Literatuur.	82
Dankwoord.	90
Bijlagen.	92

1. Inleiding.

1.1. Onderwerp van studie.

Deze studie gaat over CH-Q, een programma voor zelfmanagement van competenties en loopbaanontwikkeling. CH-Q is de afkorting voor ‘*Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn*’ (Zwitsers Loopbaankwalificatieprogramma). Het is gebaseerd op de grondslagen van de Zwitserse vereniging CH-Q. Centraal in het programma staat CH-Q niveau 1, het specifieke onderwerp van deze studie. CH-Q niveau 1 betreft een 20-urige training die open staat voor eenieder met loopbaanvragen ongeacht scholing, positie of loopbaanwens. In deze training worden deelnemers bewust gemaakt van hun kwaliteiten, talenten en competenties, zowel op het gebied van werk als ook privé. Door middel van bewustwording en rapportering van competenties leren deelnemers waar ze goed in zijn en welke stappen ze eventueel willen en kunnen nemen in hun loopbaan. De doelstelling van een CH-Q training is tweeledig: enerzijds de persoonlijke ontwikkeling van het individu in scholing en beroep, anderzijds de bevordering van de professionele flexibiliteit en mobiliteit op de arbeidsmarkt. Om dit te bevorderen richt CH-Q zich bovendien op het documenteren van persoonlijke- en beroepsontwikkeling. Eindproducten van de training zijn een (competentie)portfolio en een actieplan. Kenmerkend aan het loopbaankwalificatieprogramma CH-Q is de scholingsstructuur en de kwaliteitsborging die in dit programma gesloten zit. Dat wil zeggen dat train-de-trainersprogramma’s en kwaliteitsborging van nieuwe trainingen in het gehele loopbaankwalificatieprogramma zijn opgenomen. De stichting CH-Q NL/B waarborgt de kwaliteit van het systeem in Nederland. (www.ch-q.nl; Dungen van den et al., 2004; bijlage 2; Schuur, 2009).

Momenteel is CH-Q in Nederland een instrument voor loopbaanontwikkeling en het opstellen van een (competentie)portfolio dat sterk in opkomst is. Bij verschillende bedrijven, onderwijs- en overheidsinstellingen en vrijwilligersverenigingen wordt het programma al toegepast. Zo ondergaan alle Nederlandse militairen en veel medewerkers van het Rijk een dergelijke training. CH-Q wordt ook gebruikt als opmaat voor EVP (ErVaringsProfiel) of EVC (Erkenning van eerder Verworven Competenties) procedures (bijlage 3). Hoewel het loopbaanprogramma CH-Q in de praktijk vaak wordt ingezet, bestaat er geen empirisch onderzoek naar de effecten ervan. CINOP, Centrum voor Innovatie van Opleidingen, heeft mij gevraagd onderzoek te doen naar de impact van dit programma.

1.2. De context van CH-Q.

Om de maatschappelijke, wetenschappelijke en humanistische relevantie van dit onderzoek aan te tonen, alsmede mijn persoonlijke motivatie voor dit onderzoek te onderbouwen, is het van belang CH-Q in een sociaal-maatschappelijke context te plaatsen. CH-Q is een instrument voor *zelfmanagement van competenties en loopbaanontwikkeling*. Eerst volgt daarom een beschrijving van het ontstaan en context van het competentiedenken en loopbaanontwikkeling, gevolgd door een beschrijving van de noodzaak van zelfmanagement, employability en ‘een leven lang leren’. Tenslotte wordt CH-Q vergeleken met andere programma’s voor loopbaanontwikkeling die ook gericht zijn op bewustwording van competenties.

1.2.1. Het ontstaan en de context van het competentiedenken en loopbaanbegeleiding.

Het competentiedenken en loopbaanbegeleiding zijn twee verschillende ontwikkelingen die voor CH-Q als programma voor *bewustwording van competenties ter bevordering van loopbaanontwikkeling* relevant zijn en met elkaar te maken hebben. Loopbaanbegeleiding ontstond pas in de jaren '70 (Dols, 2008; Besems, 1993) en zal dus pas later aan de orde komen. Het competentiedenken ontstond al in de jaren '30 in het Duitse, Engelse en Amerikaanse leger: na een omschrijving van gedragscriteria (later competenties) werd via simulatietechnieken een selectieprocedure gedaan. Vanaf de jaren '50 werd deze methode ook in het bedrijfsleven toegepast, dit had te maken met veranderingen in de samenleving en economie (Beirendonck van, 2004) welke hierna beschreven worden.

Scientific management.

Voor het ontstaan van het competentiedenken bestonden met name Tayloristische (scientific) managementopvattingen. Dit was aan het begin van de 20e eeuw, ten tijde van de industriële revolutie en de opkomst van fabrieken. Taylor vond dat arbeiders te veel moesten doen in verhouding tot hun loon, en wilde het arbeidsproces versimpelen. Dit bracht volgens hem rust en focus, waardoor de arbeider zich beter zou kunnen concentreren op het werk (Morgan, 2006). Kennis over de planning en productie werd van de werkvloer gehaald en leidinggevendenden hielden toezicht op de werknemers. Middels tijd- en bewegingsstudies werd geanalyseerd hoe werkzaamheden gestandaardiseerd en versimpeld konden worden. Er werden wetenschappelijke methoden ontwikkeld om het werk te organiseren, zoals de invoering van lopende banden. Dit heeft geleid tot een enorme verhoging van de efficiëntie en arbeidsproductiviteit en daarmee tot een flinke productiestijging. Het heeft er echter ook toe geleid dat arbeiders steeds meer als extensie van de machine gezien werden doordat ze naast het herhalen van taken niet meer na hoefden te denken. Werknemers werden gemakkelijker

inwisselbaar en geschoolde arbeiders konden vervangen worden door ongeschoolde. Individuele belangen deden er niet toe, prestatie was het enige dat telde en streng toezicht werd hiervoor noodzakelijk geacht (Beirendonck van, 2004; Morgan, 2006; Naglis, 2007).

Van scientific management naar kwaliteit van arbeid.

Vanaf de jaren '30 deden nieuwe opvattingen over organiseren van werk hun intrede. Elton Mayo verrichtte tussen 1920 en 1930 onderzoek bekend onder de naam 'Hawthorne studies' (in Parks & Sanna, 1998), waaruit geconcludeerd werd dat juist sociale behoeften zoals de samenstelling van de groep, de werksfeer en het karakter van mensen belangrijk zijn voor het optimaal functioneren van werknemers. Met name vanaf de jaren '70 kwam er aandacht voor de motivatie voor het werk; taken werden verrijkt, men kreeg inspraak en een personeelsvriendelijke vorm van leiderschap zijn deed intrede. Werknemers wilden een zinvolle functie bekleden en zich nuttig voelen. Het menselijk kapitaal in het bedrijf kwam centraler te staan waardoor medewerkers de mogelijkheid kregen zich te scholen en ontwikkelen (Morgan, 2006; Naglis, 2007). Oorzaak waren veranderingen in de economie en maatschappij. De economie floreerde, er waren verdergaande ontwikkelingen in de techniek en sociaal werk was in opkomst. Dit alles leidde tot een complexer arbeidsbestel met een differentiatie aan functies en vraag naar goed geschoold personeel (Spijkerman & Admiraal, 2000).

Identiteit & individualisering.

Deze ontwikkelingen vinden plaats in een samenleving waarin de kerk en sociale groeperingen met name vanaf de jaren '70 een steeds minder prominente rol spelen. Daar waar het eerder normaal was bij een politieke, maatschappelijke of religieuze groep te behoren en men daar zijn of haar identiteit aan verleende, is dit nu niet langer vanzelfsprekend. Er is sprake van een afbreuk van de 'grote verhalen' van bijvoorbeeld de kerk, die eerder nooit ter discussie stonden. Dit brengt met zich mee dat individuen op basis van eigen ervaringen een gevoel van richting en identiteit moeten ontwikkelen in plaats dat ze kunnen terugvallen op traditie of geloof (Kunneman, 1998; Taylor, 2000). Hierdoor komt er meer keuzevrijheid; het is bijvoorbeeld niet langer vanzelfsprekend dat een zoon het beroep van zijn vader opvolgt, maar hij kan een beroep kiezen dat aansluit bij zijn interesses. Deze keuzevrijheid is een verantwoordelijkheid, een norm; individuen worden geacht hun eigen keuzes te maken en worden bovendien verantwoordelijk gesteld voor het maken van de verkeerde keuze. Dit brengt onzekerheid mee, omdat alle mogelijkheden openstaan en men nergens meer op terug kan vallen behalve op zichzelf (Dohmen, 2006; Kunneman, 1998). Dohmen noemt dit individualisering. Taylor (2000) is van mening dat dit ervoor zorgt dat

mensen, naast autonomie en zelfsturing, meer op zichzelf gericht zijn en oude ordes niet meer worden aanvaard. Er is vraag naar een manier van organiseren die aansluit bij het individualisme, dus waar individuen ruimte en zeggenschap krijgen.

Met deze ontwikkelingen ontstonden in de jaren '70 de eerste initiatieven richting loopbaanbeleid. Loopbaanprogramma's bleven echter beperkt tot het klaarstomen van jongeren voor leidinggevende functies. Voor de overige werknemers waren er opleidingen gericht op vergroting van vakkennis, klantgerichtheid of kwaliteitsverbetering (Besems, 1993). Voor schoolverlaters bestonden er wel beroepskeuzeadviseurs die hen ondersteunden (Dols, 2008).

Systeemtheorie en reorganisaties.

Voor wat betreft een nieuwe manier van organiseren werd er met Von Bertalanffy (in: Morgan, 2006) ingezien dat organisaties als organismen in interactie staan met hun omgeving en een geschikte relatie hiermee moeten opbouwen om te overleven. Dit resulteerde in de 'systeemtheorie'. Uitgangspunt is dat een bedrijf poogt congruentie aan te brengen tussen de verschillende systemen waarin deze zich bevindt. Met deze 'systemen' wordt het geheel van spanningsvelden bedoeld waarin de organisatie zich bevindt, zoals klanten, grondstoffen, vakbonden of wetgevingen. Hiertoe is het van belang flexibel te kunnen inspelen op veranderingen, wat vraagt om flexibele leiderschapsstijlen, korte besluitvormingsprocessen, vrije samenwerking en communicatie tussen afdelingen en hiërarchische niveau's, en het stimuleren van creativiteit (Meijers, 1996; Morgan, 2006; Naglis, 2007).

De laagconjunctuur van de jaren '80 bracht reorganisaties en fusies met zich mee. Het nauwkeurig omschrijven van gedragsprofielen zoals al eerder werd gedaan in het leger werd door 'assessment-centers' en adviesbureaus gebruikt bij het begeleiden van verandering. Zo hebben veel bedrijven ervaring opgedaan met het opstellen van competentieprofielen en het systematisch beoordelen van gedrag (Beirendonck van, 2004). Door deze reorganisaties, fusies en ook door het doelbewust inzetten van personeel werd de noodzaak van loopbaanadviseurs vergroot, die hulp bieden bij het vinden van een nieuwe baan (Dols, 2008).

Kenniseconomie en de opkomst van de professional.

Bovenstaande ontwikkelingen lopen parallel met het ontstaan van de kenniseconomie. We leven in een maatschappij waarin de concurrentiedruk aangewakkerd wordt door de globalisering, waardoor kostencalculatie, innovatie, productiviteit, flexibiliteit, kennis en effectief inzetten van personeel essentieel zijn om te kunnen blijven bestaan. Technologieën en ontwikkelingen volgen elkaar bovendien steeds sneller op, wat de noodzaak van het op peil

houden van kennis en vaardigheden nog eens benadrukt (Willemsen, de Vries & Nuyens, 2002). Succes heeft een nieuwe betekenis gekregen; waar vroeger het zoveel mogelijk verkopen en behalen van winst het belangrijkste motief was, definiëren we succes nu ook in immateriële termen als kennis en maatschappelijk verantwoord ondernemen (Meijers, 1996). Werk dat voorheen routinematig ging wordt veel geautomatiseerd. Veel werk is dynamisch en complex en wat vraagt om professionals die deskundig zijn in het oplossen van problemen en het nemen van beslissingen (Willemsen, de Vries & Nijens, 2002). In een kenniseconomie gaat het er niet zozeer om óf het werk wordt uitgevoerd, maar veel meer hóe dat gedaan wordt. Het begrip competentie laat zich goed gebruiken dit te omschrijven, aangezien competenties ook de manier betreffen waarop gedrag wordt uitgevoerd (Klarus, 1998).

Competentiemanagement.

In bedrijven wordt aangestuurd op 'management by objectives' met als uitgangspunt de werknemer samen met het bedrijf te ontwikkelen om de gewenste resultaten te behalen. Aangezien een competentie aanleerbaar, meetbaar en controleerbaar gedrag betreft (bijlage 1), is het een bruikbaar uitgangspunt voor ontwikkeling. Competenties staan daardoor tegenwoordig in alle facetten van de bedrijfsvoering centraal; van werving en selectie tot strategiebepaling en loopbaanontwikkeling (Dongen van, 2003).

Het competentiedenken zit zo in onze huidige maatschappij verweven dat niet alleen functies, taken en opleidingsplannen in het bedrijfsleven omschreven worden in competenties, maar bovendien het onderwijs en opleidingen zoveel mogelijk afgestemd worden op competenties die men in het bedrijfsleven nodig heeft (Beirendonck van, 2004; Klarus, 1998). In opleidingen wordt geformuleerd wat leerlingen aan het eind moeten kunnen en welke competenties ze moeten beheersen; het behalen van een diploma staat dan gelijk aan het verworven hebben van de te leren competenties.

Loopbaanbeleid: een leven lang leren.

Met deze ontwikkelingen veranderde vanaf de jaren '90 het loopbaanbeleid binnen bedrijven naar individuele trajecten ter bevordering van persoonlijke competenties. Loopbaanontwikkeling is een verantwoordelijkheid van het individu om zijn pad uit te stippelen en van de organisatie om dit mogelijk te maken (Besems, 1993). Ook jongeren moeten al op vroege leeftijd de juiste studie- en beroepskeuze maken. Op scholen wordt aandacht besteed aan loopbaanoriëntatie middels het LOB, het centrum voor Loopbaanbegeleiding (Meijers, 1996; Spijkerman & Admiraal, 2000). Deze ontwikkeling is geen Nederlandse, maar een Europese. In 1995 werd door de Europese Commissie 'The white paper towards the Learning Society'

gepresenteerd, waarin kennisontwikkeling, taalbeheersing, scholing en aansluiting van het onderwijs op het bedrijfsleven centraal staan. In 1998 leidde dit tot het Nederlandse regeringsbeleid voor ‘levenslang leren’ met doelstellingen rondom scholing en kennisontwikkeling (Kessels, 2000). Leer- en loopbaanontwikkeling is daarmee (inter-)nationaal beleid en verantwoordelijkheid van overheid, organisatie en individu.

Resumé.

Nu instituten en kaders niet langer voorschrijven wie je bent en welke richting je op kunt gaan, moet je bij jezelf te rade gaan om een richting te bepalen voor je loopbaan. In de huidige samenleving is loopbaanbegeleiding er dan ook op gericht individuen verder te helpen in wat ze kunnen en willen, dit is zelfs (inter-)nationaal beleid. CH-Q als loopbaanprogramma, zou mensen kunnen helpen een gewenste richting te vinden in hun leven. Het programma CH-Q niveau 1 waarin bewustwording van competenties centraal staat, sluit bovendien goed aan op een samenleving waarin loopbaanontwikkeling gestimuleerd wordt en waarin zowel opleidingen als functies gedefinieerd worden in termen van competenties. In de huidige kenniseconomie is het ontwikkelen en op peil houden van kennis de belangrijkste ingrediënt van organisaties om te overleven. Organisaties ontwikkelen zich middels de (competentie-)ontwikkeling van de werknemers. Het gevaar dat hierin schuilt is dat de werknemer zich uitsluitend mag ontwikkelen in een richting die is vastgesteld door de organisatie in plaats van door de werknemer zelf. Een ander gevaar dat werknemers of leerlingen uitsluitend op hun competenties beoordeeld worden. Een persoon is echter veel meer dan zijn competenties; CH-Q pretendeert aan meer personelementen aandacht te besteden, zodat individuen bij zichzelf te rade kunnen gaan welke richting ze willen opgaan met hun loopbaan. Wat hierbij belangrijk blijft om in ogenschouw te houden, is dat individuen financieel afhankelijk zijn van een baan, en daardoor wellicht sociaal wenselijke antwoorden geven om hun droombaan te kunnen krijgen. In dit onderzoek zullen we kijken wat voor impact deelnemers ervaren door het programma, maar zullen we niet te weten komen of deelnemers sociaal wenselijke antwoorden geven en/of in hoeverre er binnen het programma aandacht besteed wordt aan persoonskenmerken buiten competenties om.

1.2.2. De noodzaak van employability en ‘een leven lang leren’.

Het doel van CH-Q is zowel het stimuleren van persoonlijke ontwikkeling, als ook het bevorderen van mobiliteit op de arbeidsmarkt. Dit laatste betreft employability en ‘een leven lang leren’. Leren gebeurt immers niet alleen in opleidingen. Uit een inventarisatie van Klarus (1992) blijkt dat via informele educatieve activiteiten in de sociale en culturele sector een

aanzienlijke hoeveelheid relevante beroepscompetenties ontwikkeld wordt. In CH-Q wordt een aanzet gedaan deze te herkennen, waardoor individuen gemakkelijker een gewenste baan of opleiding kunnen vinden. In deze zin is CH-Q van waarde voor de employability van individuen, hieronder wordt de noodzaak van employability uiteengezet.

In de zogenaamde Lissabondoelstellingen is geformuleerd dat de Europese Unie er in 2010 naar streeft 'de meest concurrerende en dynamische kenniseconomie van de wereld te worden', met meer en betere werkgelegenheid en sociale cohesie. Om dit te bereiken moet de samenleving leren omgaan met flexibiliteit en employability op de arbeidsmarkt en activering van mensen die buiten de boot vallen, zoals ouderen, vrouwen en laagopgeleiden (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2007). Sociale ongelijkheid zou kunnen worden ingedamd; aldus Fourage et al. (2007) bevordert flexibiliteit de (re-)allocatie van arbeid en bovendien de arbeidsproductiviteit en -participatie. Door het nationale actieprogramma 'Een leven lang leren' geïnitieerd door het ministerie van OC&W (1998) wil het kabinet werknemers stimuleren zich bij te scholen. Doel is het kwalificatieniveau op peil houden en werkzekerheid te waarborgen. Werknemers lopen een groter risico werkloos te worden wanneer ze niet beschikken over het minimaal noodzakelijke kwalificatieniveau of niet in staat zijn in te spelen op veranderingen in hun werk (Onstenk, 1995). Dankbaar (2000) ziet kwalificaties bovendien als wijze van investeren in de arbeidsprestatie: hoe meer opleiding, hoe meer rendement verwacht mag worden in de vorm van arbeidsproductiviteit en inkomen.

De maatschappelijke noodzaak van employability en scholing wordt nog eens duidelijk wanneer we naar de cijfers van de Commissie Arbeidsparticipatie (2008) kijken. Vanaf 2010 neemt de omvang van de beroepsbevolking in Nederland af en treedt er ontgroening en vergrijzing op. Minder jongeren betreden de arbeidsmarkt en de arbeidsparticipatie van personen in de leeftijd 55 tot 65 jaar zal tot 2020 doorgroeien tot 60%. In de periode tot 2015 komen er 600.000 banen bij, terwijl er door pensioen en arbeidsongeschiktheid 2,6 miljoen banen vrijkomen. Voor het eerst in de geschiedenis zal er daardoor structureel een tekort aan arbeidskrachten zijn (Commissie Arbeidsparticipatie, 2008). Hierdoor wordt de inzet en het behoud van werknemers steeds belangrijker. We zagen zojuist al dat competent, goed gekwalificeerd en employable blijven belangrijke voorwaarden zijn om aan het arbeidsproces te kunnen blijven deelnemen. Om de ontgroening en vergrijzing in te dammen is de maatschappij dus ten zeerste gebaat bij breed inzetbaar, employable personeel (Nelissen, 2007).

Naast de maatschappelijke baten, is ook de werknemer zelf gebaat bij employability en het leren van competenties. Het CPB stelt dat er duidelijke aanwijzingen zijn dat scholing een belangrijke determinant is van het inkomen: een extra jaar scholing leidt tot een toename van het loon met gemiddeld 7% (CPB, 2004). Volgens het OECD (2004) heeft scholing met name effect op de baan zekerheid. Wanneer je dit samenneemt met de hedendaagse trend tot zelfontplooiing en -ontwikkeling, wordt duidelijk dat scholing en ontwikkeling niet meer weg te denken zijn uit het leven van de beroepsbevolking, en dat het maken van een switch naar een nieuwe functie niet vreemd is maar een vaak voorkomende gebeurtenis blijkt te zijn. CH-Q als loopbaankwalificatieprogramma zou mensen hierbij kunnen helpen.

De (sociale) betekenis van werk.

De noodzaak om aan het werk te blijven heeft niet alleen te maken met het op peil houden van de economie, werkgelegenheid, arbeidsparticipatie of persoonlijke ontwikkeling, maar bovendien met de (sociale) betekenis die we eraan hechten. Het gaat hier om de vragen waarom we werken en willen blijven werken. Dit zijn vragen naar de zin van werken. Aldus de psycholoog Roy F. Baumeister (1991) heeft ieder mens van nature een behoefte aan 'zin'. Binnen deze behoefte onderscheidt hij vier dimensies; de behoefte aan '*purpose*', (doelgerichtheid en vervulling), aan '*value*' (waarde en rechtvaardiging), aan '*efficacy*' (het gevoel capabel te zijn en controle te hebben over je leven) en de behoefte aan '*self-worth*' (eigenwaarde). Baumeister hanteert de stelling dat wanneer een persoon in staat is zich te voorzien in deze vier behoeften, hij zijn leven als 'zinnig' zal bestempelen. Het voorzien in deze behoeften is geen individuele aangelegenheid, ook de omgeving en samenleving (extrinsieke factoren) kunnen hiertoe bijdragen. Aangezien arbeid een heersende positie in onze maatschappij inneemt, is het een van de belangrijkste factoren die mensen kan voorzien in hun behoefte aan het ervaren van zin, aldus Baumeister (1991). Allereerst voorziet werk in *purpose*, doelgerichtheid, aangezien we met werk iets willen bereiken zoals geld verdienen of carrière maken. Bovendien wordt het werk zelf gekarakteriseerd door doelen. Deze zijn vaak haalbaar, waardoor men een bepaalde controle (*efficacy*) en *eigenwaarde* kan ervaren. In de behoefte aan controle wordt aldus Baumeister ook voorzien vanwege de houvast die werk levert; elke dag achter je bureau zitten maakt het leven beheersbaar. Eigenwaarde hangt bovendien samen met zaken als status, beloning en collegialiteit.

De laatste behoefte die Baumeister onderscheidt is *value*. In onze huidige maatschappij is werk een belangrijke waarde; werkeloos zijn wordt snel geassocieerd met falen. Deze maatschappelijke functie van arbeid is verder uitgewerkt door Mary Jahoda (1975 in: Müller,

2004). Haar studie vond plaats in Mariental, een fabrieks-arbeidersdorp waar de gehele bevolking werkeloos werd toen de fabriek ging sluiten. De bevolking merkte toen hoe groot en vanzelfsprekend de plaats van arbeid in het dagelijks leven is. Jahoda ontdekte dat behalve het ontvangen van inkomen er ook een aantal latente functies zijn van institutionele arbeid te weten ‘tijd’, ‘doel’, ‘de sociale dimensie’, en ‘status en identiteit’.

Allereerst structureert werk de *tijd* aldus Jahoda. Het hebben van vrije tijd waarin je kunt nietsdoen blijkt alleen relevant te zijn wanneer je arbeid verricht. Zon- en feestdagen verloren voor de inwoners betekenis, alleen doordat de kinderen naar school gingen hielden deze stand. Jahoda toonde hiermee aan dat de ervaring van tijd gevormd wordt door publieke instituties (bijvoorbeeld school of een baan). Ook kregen de jaargetijden een grotere invloed op het leven; de opbrengst van de moestuin, seizoensarbeid, enz. Werk zorgt er dus tevens voor dat men minder afhankelijk wordt van de natuur.

Het rondhangen en nietsdoen van de arbeiders ging gepaard met doelloosheid en nutteloosheid. Arbeid verschaft blijkbaar een *doel* in het leven van mensen. Johada ontdekte dat werk voor mensen een context geeft buiten het gezin waarbinnen collectieve doelen gevormd en individuele doelen overstegen worden. Dit maakt dat mensen aansluiting voelen bij een bredere context (het bedrijf, de maatschappij). Werk voorziet bovendien in de mogelijkheid *sociale contacten* aan te gaan. De vrouwen voelden zich geïsoleerd tussen de muren van het huis en ook de mannen schaamden zich en twijfelden aan zichzelf, waardoor ze zich steeds meer terug trokken van sociale contacten. Johada ontdekte dat dit aspect zwaarder geldt wanneer een werkloze in de minderheid is in zijn omgeving.

De laatste functie die Johada onderscheidt is *status en identiteit*. Dit komt overeen met Baumeisters behoefte aan eigenwaarde. Mensen definiëren zichzelf volgens hun beroep, wat een rol speelt in sociale contacten. Jahoda hanteert de stelling dat hoe meer men zich identificeert met het beroep, hoe meer moeite men heeft zichzelf als waardevol te zien op het moment dat men werkeloos raakt.

Concluderend

Concluderend is werken dus van belang vanwege de individuele en maatschappelijke waarde die we eraan hechten, omdat het voorziet in middelen om te overleven, in de individuele behoeften naar het ervaren van zin, als ook het in stand houden van onze sociaal-maatschappelijke structuur. Werk structureert onze tijd, geeft ons (gezamenlijke) doelen, geeft mogelijkheid sociale contacten aan te gaan, maakt minder afhankelijk van de natuur en

is tekenend voor ons zelfbeeld. Om de economie op peil te houden, de werkgelegenheid te stimuleren, arbeidsparticipatie en sociale cohesie te bevorderen, de ontgroening en vergrijzing in te dammen, en bovendien rendement en persoonlijke ontwikkeling te stimuleren is het van belang aan het werk te blijven, gekwalificeerd te blijven en een bevredigende baan te vinden. De noodzaak van employability en ‘een leven lang leren’ wordt hiermee aangetoond, alsmede de noodzaak van programma’s die dit bevorderen. Dit brengt ons bij CH-Q.

1.2.3. *Programma’s voor loopbaanontwikkeling en zelfmanagement van competenties.*

CH-Q is echter niet het enige programma dat op zoek gaat naar arbeidscompetenties voor stappen in de loopbaanontwikkeling. Hierna volgt een overzicht van vergelijkbare programma’s waarin bewustwording van competenties en loopbaanwensen centraal staat, een meer uitgebreide beschrijving van deze programma’s is te vinden in bijlagen 2 en 4.

TABEL1: overzicht vergelijkbare methoden CH-Q				
	CH-Q	Competentie biografie	Kompetenzbilanz	Bilan de Compétences
Auteur	Stichting CH-Q, 1999	Erpenbeck & Heyse (1999)	Erlert et al (2003)	Thömmens & Kop (2000)
Ontstaansgeschiedenis	Ontwikkeld in Zwitserland vanuit nationale opleidings-initiatieven geïnitieerd door vrouwen- en opleidingsorganisaties. Ontstaan obv praktijkervaring.	Ontwikkeld in Duitsland voor onderzoeksdoeleinden.	Ontwikkeld in Duitsland, gebaseerd op Bilan de Compétences, studie van Költzsch Ruch (1997) en praktijkervaring.	Ontwikkeld in Frankrijk op basis van nieuwe wetgeving ter stimulering van zelfmanagement en beroepsontwikkeling.
Doelgroep	Iedereen met loopbaanvragen	Managers en leidinggevenden	Volwassenen met loopbaanvragen (die kunnen reflecteren op hun leven)	Iedereen met loopbaanvragen
Doel	<ul style="list-style-type: none"> • Persoonlijke ontwikkeling • Bevordering mobiliteit en flexibiliteit op arbeidsmarkt • Erkenning competenties uit alle levensgebieden 	<ul style="list-style-type: none"> • Handelingscompetenties en waarde-oriëntatie zichtbaar maken en ontwikkelen • Hernieuwde focus vinden in organisatie 	<ul style="list-style-type: none"> • Persoonlijke en beroepsmatige ontwikkeling • Erkenning competenties geleerd buiten bedrijfsleven, als familie en vrijwilligerswerk 	<ul style="list-style-type: none"> • Persoonlijke en beroepsmatige ontwikkeling • Bevordering beroepsontwikkeling • Bijdragen aan levenslang leren in organisaties
Methode	<ol style="list-style-type: none"> 1. Documenteren en analyseren van levensfasen en overgangsmomenten 2. Reflecteren op ervaringen en conclusies trekken (zelf en derden) 3. Plannen van vervolgstappen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Invullen vragenlijst 2. Biografisch diepte-interview 3. Afsluitende vragenlijst 4. Resultaten discussiëren 5. Plan voor ontwikkeling 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inleiding: leven en familie als leerverhaal 2. Opstellen competentieprofiel adhv lijst met deelcomponenten. 3. Profiel onderbouwen voorbeelden uit interviews leidinggevenden 4. Activiteitenplan opstellen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analyse behoeften 2. Diagnose actuele situatie en ontwikkelingsplan. 3. Analyse motivatie, interesses, competenties, vaardigheden en kennis. 4. Beoordeling analyse 5. Opstellen ontwikkelingsplan

	CH-Q	Competentie biografie	Kompetenzbilanz	Bilan de Compétences
Kenmerken	<ul style="list-style-type: none"> • Groepstraining van 20 u. • Wordt als maatwerktraining geschreven per doelgroep • Kwaliteitsborging en certificering en trainde-trainers programma in het (scholings-) systeem CH-Q opgenomen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Persoonlijke interviews • Gestandaardiseerde methode • Wetenschappelijk onderbouwd en gevalideerd 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan individueel of in groepsverband • Gestandaardiseerde methode • Competenties worden uit een lijst gekozen • Methode empirisch onderbouwd 	<ul style="list-style-type: none"> • Persoonlijke begeleiding • Methode wordt als maatwerk aangeboden • Alle onderdelen moeten empirisch onderbouwd zijn • Uitvoering methode gebeurt in speciaal centrum hiervoor.
Zwakten	Niet wetenschappelijk gefundeerd	Ontwikkeld met hoogopgeleiden, kan daarom een te hoog abstractieniveau bevatten	Methode dwingt niet automatisch tot zelfreflectie, daarom voor procesbegeleiding te weinig toereikend	Punctuele meting Bedrijven die meefinancieren hebben geen inzicht in de uitslag
Sterkten	<ul style="list-style-type: none"> • Georiënteerd op het leerproces van de deelnemers • Neemt alle leermomenten mee voor verdere oriëntering 	<ul style="list-style-type: none"> • Niet alleen inzetbaar voor onderzoeksdoeleinden 	<ul style="list-style-type: none"> • Informeel verworven competenties zichtbaar gemaakt • Goed instrument voor analyse saldo van competenties 	<ul style="list-style-type: none"> • Beroepsontwikkeling wordt als politieke verantwoordelijkheid gezien. • Methode geeft goede analyse competenties

Uit tabel 1 blijkt dat de doelen van de beschreven programma's enigszins met elkaar vergelijkbaar zijn, maar dat de methoden inherent enorm van elkaar verschillen. Bij de Kompetenzbilanz worden de competenties uit een lijst gekozen, terwijl CH-Q naar de levensgeschiedenis kijkt voor een benoeming van verworven competenties. De Competentiebiografie betreft vragenlijsten en een diepteinterview, en de Bilan de Compétences een diagnose, analyse en beoordeling van de actuele situatie. Dit laatste betreft een punctuele meting en ook de Kompetenzbilanz gebeurt op één tijdstip. De Competentiebiografie kan metingen op verschillende tijdstippen betreffen, maar dit gebeurt niet in eerste instantie om de deelnemers een leerproces te laten doormaken. CH-Q is daarmee de enige van deze methoden die georiënteerd is op het leer- en bewustwordingsproces van de deelnemers. Zowel CH-Q als Bilan de Compétences wordt als maatwerk aangeboden, beide zijn bovendien toegankelijk voor eenieder met loopbaanvragen. De andere zijn standaardmethoden en toegankelijk voor een selecte doelgroep. In tabel 1 wordt duidelijk dat met name de Kompetenzbilanz en CH-Q vergelijkbare methoden zijn in de zin dat beide vanuit praktijkervaring zijn ontstaan en bovendien een vergelijkbaar doel voor ogen hebben: de erkenning van competenties die men verworven heeft buiten formele opleidingen. CH-Q gaat echter nog een stap verder in de zin dat het alle leermomenten in iemands leven meerekent als waardevolle en bruikbare ervaringen voor de loopbaan. CH-Q is bovendien de enige van deze methoden die kwaliteitsborging en certificering in een scholingsstelsel heeft opgenomen. CH-Q is tegelijk de enige van bovenstaande methoden niet gefundeerd is op wetenschappelijk onderzoek.

1.3. Resumé & persoonlijke mening.

We hebben gezien dat met verschillende ontwikkelingen in de loop der jaren loopbaanbegeleiding steeds is belangrijker geworden, zeker nu technische en organisatorische ontwikkelingen aan de lopende band doorgaan, en er vraag is naar goed geschoold en bekwaam personeel. CH-Q kan een aanzet zijn een inschatting te maken welke kwalificaties nog behaald dienen te worden voor een gewenste baan of opleiding. Dit werkt employability in de hand, wat de sociale cohesie en arbeidsparticipatie kan bevorderen, kan bijdragen de ontgroening en vergrijzing in te dammen en bovendien persoonlijke ontwikkeling kan stimuleren. Het vinden van geschikt werk is bovendien van belang vanwege de (maatschappelijke) waarde die we eraan hechten; het voorziet in geld en in de behoefte naar het ervaren van zin. Werk houdt bovendien onze sociaal-maatschappelijke structuur in stand.

Nu kaders en tradities niet langer voorschrijven hoe te leven komt loopbaanplanning aan op het maken van de eigen keuzes. Dit kan onzekerheid met zich meebrengen, aangezien het individu zelf geacht wordt de keuze te maken en verantwoordelijk gesteld wordt voor het maken van een verkeerde keuze. CH-Q probeert mensen te empoweren en in te laten zien wat ze aan kwaliteiten in huis hebben. Door te kijken naar levenservaringen probeert het competenties te herkennen die bruikbaar zijn voor de gewenste loopbaanstappen. We leerden dat een aanzienlijke hoeveelheid beroepscompetenties ontwikkeld wordt via informele educatieve activiteiten. In deze zin lijkt het mij waardevol ook deze informeel verworven competenties in ogenschouw te nemen voor verdere loopbaanplanning. CH-Q is de enige van de bekende methoden (tabel 1) die alle leermomenten in iemands leven meerekent als waardevolle en bruikbare ervaringen voor de loopbaan. Aangezien opleidingen en functies tegenwoordig gedefinieerd worden in termen van competenties, lijkt het mij handig de vertaalslag te maken van ervaringen naar competenties, wat kenmerkend is aan de methode. Tegelijk vind ik het van belang in ogenschouw te houden dat competenties niet zaligmakend en allesomvattend zijn; een persoon is veel meer dan alleen zijn competenties (in paragraaf 3.1.6 zal ik dit nader toelichten). Ik vind het daarom van belang dat de vertaalslag naar competenties niet gemaakt wordt voordat de belangrijkste kwaliteiten van een persoon zichtbaar gemaakt worden. Mijns inziens is het daarom zaak dat trainers erop toezien dat het proces (het doorgaan van verleden, heden en toekomst) goed wordt doorlopen en afgemaakt wordt en dat niet de focus op competenties de hoofdzaak van de training wordt, maar juist het leerproces: de bewustwording van kwaliteiten en het inzien van loopbaanwensen en -mogelijkheden.

In tabel 1 zagen we dat het train-de-trainers programma en kwaliteitsborging van CH-Q uniek is. Ik vraag me echter af in hoeverre deze inderdaad bijdragen aan de kwaliteit van de trainingen, of dat dit vooral aansluit op behoeften vanuit de markt. Hier kom ik in paragraaf 3.2.4. op terug. Ook vind ik het een gemis dat CH-Q niet wetenschappelijk onderbouwd is, zeker nu het in Nederland steeds meer wordt ingezet. Om hierin enigszins tegemoet te komen worden in hoofdstuk 3 de basisaannamen en kenmerken van het programma onder de loep genomen en vanuit verschillende theorieën beschouwd. Dit geeft ons weliswaar geen grondige wetenschappelijke fundering van het programma en de verschillende onderdelen ervan, maar dit geeft ons wel een eerste aanzet hiertoe. Uit deze bestudering volgen impact-beïnvloedende factoren van het programma, welke ons helpen bij het formuleren van aanbevelingen voor CINOP en welke bovendien leiden tot onderzoeksvragen voor het empirische gedeelte van dit onderzoek waarin de ervaren impact van het programma is gemeten en waarin bovendien gekeken is in hoeverre deze impact beklijft in verloop van tijd.

1.4. Motivatie voor dit onderzoek.

Daar CH-Q pretendeert een programma te zijn voor *loopbaan – ontwikkeling* van individuen, sluit het naadloos aan op mijn beide interessevelden in de humanistiek: Educatie en Kritische Organisatie & Interventiestudies. CH-Q is bovendien een programma voor *zelfmanagement* van competenties. Daarmee zet het zichzelf naast het eerder beschreven competentie-management en zou matching en ontwikkeling in principe in een bottom-up benadering vanuit de persoon kunnen gebeuren. Het gevaar dat bij competentie-management bestaat is dat medewerkers zich mogen ontwikkelen wanneer het in de lijn ligt met het doel van het management (Meijer, vd Loo en vd Burgt, 2002). De focus van competentie-management ligt naar mijn mening te eenduidig op efficiëntie en doeltreffendheid, terwijl het ‘nut’ van iets niet altijd van tevoren bedacht en beschreven kan worden in termen van baten voor de organisatie. Ik ben benieuwd of CH-Q hier een alternatief hiervoor vormt.

Van CINOP kreeg ik behalve de mogelijkheid dit onderzoek te doen bovendien de mogelijkheid tot participerende observatie van een CH-Q training op niveau 1, welke ik met veel plezier heb gevolgd. Ik vond het nuttig en leerzaam met anderen te reflecteren op mijn en hun ervaringen. Aan het portfolio en certificaat hechtte ik minder waarde. Ook vond ik de overgang van het benoemen van competenties naar het maken van een actieplan te snel gaan. Bovendien vroeg ik me af in hoeverre deze methode vernieuwend is, aangezien het me sterk deed denken aan Existentieel Biografisch Onderzoek (Brouwer, 1999). Bij EBO ga je ook aan de hand van belangrijke momenten in je leven op zoek naar thema's voor de toekomst, alleen

niet specifiek gericht op loopbaanontwikkeling. Mijn laatste overdenking naar aanleiding van de training betrof de vraag in hoeverre deze impact zal hebben. Een training van 20 uur is wellicht kort voor grootscheepse veranderingen. Dit bracht me bij de huidige onderzoeksvraag: *Wat is de impact van CH-Q niveau 1 trainingen?*

1.5. Doelstelling.

De doelstelling van dit onderzoek is het leveren van een empirische bijdrage over de impact van CH-Q niveau 1 trainingen op het gebied van loopbaanontwikkeling van deelnemers aan deze trainingen. Zo kunnen geïnteresseerde bedrijven en instellingen, als ook CINOP als opdrachtgever, een meer weloverwogen keuze maken voor het al dan niet inzetten van een CH-Q niveau 1 training voor loopbaanontwikkeling van (potentiële) werknemers, bijvoorbeeld in het kader van mobiliteitsdoelstellingen. Ook zouden individuen hun beeld kunnen aanscherpen met betrekking tot de te verwachten impact van de training en een meer weloverwogen keuze kunnen maken voor het al dan niet deelnemen.

1.6. Maatschappelijke & wetenschappelijke relevantie.

Daar kaders en instituten niet langer vorm en richting geven aan ons leven (Taylor, 2000), zou CH-Q een middel kunnen zijn om bij zichzelf te rade te gaan welke kant men op wil gaan en welke keuzes men wil maken. Theoretisch inzicht in de impact van CH-Q kan uitwijzen of het inderdaad hieraan bijdraagt, net als aan zelfverwerkelijking en employability. Wanneer CH-Q employability in de hand te werkt is dit zoals beschreven relevant voor de economie en samenleving (Commissie Arbeidsparticipatie, 2008). Door dit onderzoek kunnen bedrijven en instellingen CH-Q weloverwogen inzetten voor loopbaanontwikkeling en kunnen deelnemers ‘evidence based’ besluiten deel te nemen.

In EVC trajecten (Erkenning van Eerder Verworven Competenties, bijlage 3) kunnen mensen vrijstelling aanvragen voor (delen van) opleidingen in verband met eerder opgedane kennis en ervaring. Om aan te tonen dat men deze ervaring en kennis beheerst, moeten deelnemers hun competenties middels testen en toetsen vastleggen in ervaringscertificaten (Dungen van et al, 2003). Het opstellen van een competentieportfolio door middel van een CH-Q training kan hiertoe een opmaat zijn (Dungen, van et al, 2004). CH-Q kan ook gebruikt worden om een EVP (ErvaringsProfiel, bijlage 3) op te stellen, een portfolio waarmee mensen zelf vrijstelling kunnen aanvragen binnen een opleiding (Schoor, 2009). Daar EVC en EVP momenteel hoog op de agenda staan van de overheid en werkgevers ter stimulering van employability, wordt

CH-Q als opmaat voor deze trajecten wellicht de komende jaren steeds belangrijker, en daarmee ook onderzoek de impact van het loopbaankwalificatieprogramma.

1.7. Relevantie voor de humanistiek.

Een valkuil van competentie-management is dat het gebruikt kan worden om grip op mensen te verstevigen; de organisatie vertelt wat de medewerker moet kunnen en leren (Meijer, vd Loo en vd Burgt, 2002). Een te grote controle smooit innovatie, creativiteit en betekenisgeving de kiem in (Meijers, 2002). Middels CH-Q zouden mensen zich kunnen ontwikkelen in een voor henzelf belangrijke en zinvolle richting. Loopbaanvragen zijn bovendien bij uitstek zingevingvragen: ‘Wat wil ik met mijn leven?’ ‘Wat is belangrijk in mijn werk?’ ‘Wat wil ik bereiken?’ ‘Waar doe ik het voor?’ Veel van deze vragen zijn niet van de een op de andere dag te beantwoorden en bovendien niet door louter en alleen naar iemands loopbaan terug te kijken. CH-Q pretendeert aandacht te besteden aan deze aspecten. In het empirische deel van dit onderzoek wordt ‘betekenisgeving’ als output-factor van de training meegenomen om te kunnen meten of de training hieraan bijdraagt. Indien dit het geval is, zou CH-Q een middel kunnen zijn tot het bevorderen van reflectie, empowerment en normatieve professionaliteit in organisaties. Dit zou in een ander onderzoek nader onderzocht kunnen worden.

1.8. Wat er ter sprake zal komen.

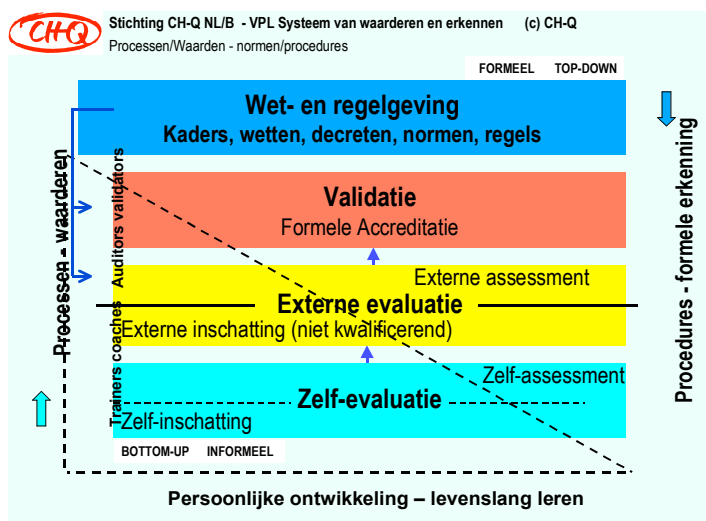
Dit onderzoek bestaat zagezegd uit een theoretisch en een empirisch gedeelte. Het theoretisch gedeelte begint in hoofdstuk 2, waarin ik de CH-Q training op niveau 1 bespreek, het onderwerp van deze studie, en ben ik op zoek gegaan naar praktijkervaringen met het programma. Hoofdstuk 3 bevat een kritische bespreking van de basisaannamen en methodische kenmerken die een aanzet bieden impact beïnvloedende factoren te vinden die handvaten bieden voor optimalisering van de training waar CINOP als CH-Q aanbieder haar voordeel mee kan doen. Ook brengt dit onderzoeksvragen voor empirische toetsing. Hoofdstuk 4 betreft een zoektocht naar de verschillende niveau’s voor het meten van impact van trainingen voor loopbaanontwikkeling, wat leidt tot een evaluatiemodel voor deze studie. Dit model heb ik vervolgens getoetst aan de empirie in hoofdstuk 5. Hoofdstuk 6 bevat een conclusie en discussie met aanbevelingen voor CINOP en voor vervolgonderzoek.

2. Loopbaankwalificatietrainingen CH-Q niveau 1.

In dit hoofdstuk wordt het onderwerp van deze studie, CH-Q niveau 1 trainingen, nader toegelicht. Er bestaat weinig informatie over de impact hiervan, daarom worden in dit hoofdstuk enkele praktijkervaringen weergegeven, waaruit de eerste hypothesen ontstaan. In bijlage 2 leest u achtergrondinformatie over het gehele loopbaankwalificatieprogramma CH-Q.

2.1. CH-Q niveau 1 trainingen.

CH-Q niveau 1 is een flexibel en open programma, dat een raamwerk biedt voor de ontwikkeling van individuen en groepen. Deze wordt als maatwerktraining aangeboden en per doelgroep aangepast. De training duurt 20 uur verdeeld over meerdere dagdelen; deze kunnen direct na elkaar plaatsvinden, maar ook met enige tijd ertussen. Doel is bewustwording van en reflectie op eigen sterkten, potenties en competenties om hiermee de eigen loopbaan bewust vorm te kunnen geven. Om dit te kunnen doen worden in de training de verschillende levensfasen (verleden, heden, toekomst) doorgelopen. (Schuur, 2009; www.ch-q.nl; Calonder Gerster & Hügli, 2004). Belangrijk hierbij is de waardering die voor de persoon wordt opgebracht, met als uitgangspunt dat het hebben en krijgen van waardering een voorwaarde is voor leren en ontwikkelen (Schuur, 2009). Een training richt zich dan ook met name op de kracht en positieve kanten van een persoon. In figuur 0 is hetgeen tijdens de CH-Q aan de orde komt zichtbaar gemaakt in de stippeldriehoek links onder. Deze laat zien dat in



Figuur 0: opbouw CH-Q niveau 1 trainingen.

validatie (in de figuur van onder naar boven):

trainingen zelfevaluatie en het waarderen van processen de meeste aandacht krijgen, en formele erkenning via procedures de minste. Officiële validatie via wet- en regelgeving valt buiten het kader van de training (www.ch-q.nl, Schuur, 2009). Zoals zichtbaar in figuur 0 bestaat het programma van een CH-Q training in meer of mindere mate uit drie onderdelen: zelfevaluatie, externe evaluatie en

1. *Zelfevaluatie*: Het vaststellen van talenten en competenties op verschillende levens- en leerterreinen middels reflectie. Dit gebeurt bijvoorbeeld aan de hand van het tekenen van de eigen levenslijn, het kijken naar belangrijke overgangsmomenten daarin (bijvoorbeeld de overgang tussen studeren en werken) of door het interpreteren van belangrijke momenten in iemands leven aan de hand van meegebrachte foto's. De trainer treedt hierbij op als procesbegeleider van de deelnemers en ook kunnen deelnemers elkaar begeleiden in dit proces, bijvoorbeeld door middel van het geven van feedback.
2. Het vaststellen van talenten en competenties op verschillende terreinen middels *externe evaluatie* van naasten, collega's, en mededeelnemers aan de training. Dit gebeurt doordat collega's, vrienden en familie van de deelnemers feedbackformulieren invullen, waarop ze de positieve en negatieve eigenschappen van de bewuste deelnemer benoemen (zie bijlage 2). Externe evaluatie gebeurt bovendien ook in de training zelf, doordat de oefeningen in subgroepen besproken worden en deelnemers elkaar op deze manier nieuwe inzichten kunnen brengen. Deze externe evaluatie is echter niet beoordelend, noch kwalificerend. Het gaat er met name om de deelnemers vanuit verschillende invalshoeken inzicht te geven in hun persoonlijke kwaliteiten en competenties. Wederom treedt de trainer hierbij op als procesbegeleider.
3. Tenslotte het *bewijzen/valideren* van vakinhoudelijke en algemene competenties op verschillende terreinen. Dit laatste gebeurt door het invullen en bijhouden van een bewijsdossier en een portfolio, hierover zo meer. Aan het eind van de training krijgen deelnemers middels het behalen van het CH-Q certificaat voor niveau 1 een formele accreditatie. Met deze bewijzen en het CH-Q certificaat wordt de opmaat gemaakt voor officiële validering van kwaliteiten en competenties die nodig zijn voor bepaalde normen of kaders, bijvoorbeeld sollicitatieprocedures of EVC trajecten. Dit is weergegeven in het bovenste blauwe kader in figuur 0. Dit wordt in de training zelf buiten beschouwing gelaten; de training kan als een opmaat hiertoe fungeren.

De deelnemers stellen hierbij in hun eigen tijd de volgende documenten op:

- *Portfolio*. In dit document verzamelen en ordenen de deelnemers hun persoonlijk verworven competenties. Dit portfolio vormt het uitgangspunt voor het systematisch documenteren van en nadenken over beroepsbiografische processen. Bovendien helpt het bij het begeleiden en vormgeven van de loopbaan. De vorm en manier van verzamelen van competenties is vrij in te vullen door de deelnemer.

- *Bewijsdossier*. Dit is meestal onderdeel van het portfolio. Hierin verzamelt men officiële diploma's en certificaten, als ook verklaringen van werkgevers of traininginstituten.
- *Actieplan*. Dit is een stappenplan waarin deelnemers toelichten welke loopbaanstappen ze in de toekomst gaan zetten op basis van wat ze in de training hebben geleerd. Op de laatste dag wordt dit actieplan aan de groep gepresenteerd.

2.2. CH-Q in de praktijk: enkele ervaringen tot nu toe.

In Nederland zijn vanaf 2000 CH-Q niveau 1 trainingen gegeven en gevolgd. Er is echter weinig informatie bekend over de impact hiervan. Hieronder een overzicht van enkele van deze trainingen waarover meer informatie bekend is.

CH-Q bij ROC Nijmegen

Op ROC Nijmegen zijn twee experimenten uitgevoerd met CH-Q. De eerste groep bestond uit 12 cursisten van een programma dat leerlingen met een laag opleidingsniveau op MBO-niveau probeert te brengen (www.ch-q.nl). De deelnemers zetten de eerste stappen in het maken van een portfolio, leerden te reflecteren op hun functioneren en kregen zicht op hun eigen competenties. Het experiment maakte ook duidelijk hoe belangrijk positieve ondersteuning voor de cursisten is om hen trots te maken op hun kennis en vaardigheden, aldus de website van de stichting CH-Q NL/B (www.ch-q.nl).

De tweede groep bestond uit vijf voortijdig schoolverlaters die een BBL-leerwerkplek zochten en nog een keuze moesten maken voor een opleiding. Ook zij gaven aldus de stichting CH-Q NL/B aan het eind van de training aan een beter beeld van hun competenties te hebben en zich beter te kunnen presenteren (www.ch-q.nl). De cursisten zijn echter niet gevolgd waardoor niet te zeggen is of zij de geleerde aanpak nog toepassen. Evenmin is bekend welk praktisch resultaat de nieuwe inzichten heeft gehad. (www.ch-q.nl).

Met ingang van cursusjaar 2005/2006 ondergingen zeven medewerkers het Studenten Service Bureau van het ROC een CH-Q training om in het vervolg studenten en collega's te kunnen begeleiden bij loopbaangesprekken en het opbouwen van een portfolio. De stichting CH-Q NL/B beschrijft hun ervaringen over het algemeen als positief. De begeleiders waren met name enthousiast over de onderdelen 'levensloop', '360° feedback' en 'het kwaliteitenspel'. Ze vonden de methode een waardevol instrument om studenten en medewerkers te leren zich beter te presenteren. Dat de aanpak geen concrete onderdelen bevat die studenten naar de

arbeidsmarkt leiden werd echter als minpunt ervaren, net als het feit dat deelnemers niet goed wisten wat ze studenten konden bieden om competenties verder te ontwikkelen, aldus de stichting CH-Q NL/B. (Dungen van den, et al. 2004; www.ch-q.nl).

Loopbaanproject Bouw.

Doel van het Loopbaanproject Bouw was de bevordering van de loopbaanontwikkeling in de bouw, het verminderen van de instroom in de WAO en het positief beïnvloeden van het imago van de bouw. In dit project ter hebben drie CH-Q experimenten een plek hebben gekregen (www.ch-q.nl). 15 bouwvakkers die in de WAO dreigen te belanden hebben deelgenomen, alsmede trajectbegeleiders die de training vervolgens zelf zouden kunnen geven in dit Loopbaanproject Bouw. Ook hier beschrijft de stichting CH-Q NL/B de ervaringen als positief; de deelnemers ontdekten dat ze over meer ervaringen en vaardigheden ze beschikten dan ze voorheen hadden gedacht. Deelnemers gaven aan het eind van de training aan een beter beeld van zichzelf te hebben, zich beter te kunnen presenteren en bovendien op een andere manier naar vacatures te kijken, aldus www.ch-q.nl. De stichting geeft hier het voorbeeld van een deelnemer die de overstap gemaakt heeft naar sportmasseur, en bij het solliciteren gebruik gemaakt heeft van het portfolio dat hij opgesteld had tijdens de training. Een knelpunt bij deze groep bleek echter vaak de drempel om de volgende stappen in de arbeidsmarkt te zetten. (www.ch-q.nl; Dungen van den et al., 2004).

CH-Q voor werkloze jongeren - CWI Sittard

Door de Taskforce Jeugdwerkeloosheid is een experiment uitgevoerd met 60 werkloze jongeren die stonden ingeschreven bij het CWI Sittard. De jongeren waren beter in staat hun competentieprofiel te presenteren aan de CWI-adviseurs en werkgevers dan voorheen, aldus de website van CH-Q. Juist competenties opgedaan buiten school en werk werden naar voren gebracht en ze konden een beter beeld van hun mogelijkheden op de arbeidsmarkt schetsen. Nadat de jongeren werk hadden gevonden was er geen verdere begeleiding bij het verder ontwikkelen van hun competenties (www.ch-q.nl).

Portfoliotrainingen bij Defensie, intern onderzoek naar effecten CH-Q.

Defensie heeft van de overheid de opdracht gekregen om voor al haar medewerkers een E-portfolio op te stellen. Om dit vorm te geven is in 2004 het project 'Ver-Kennen van Competenties' opgezet. Het project heeft als doel de competenties die een militair voor en tijdens de contactperiode bezit en vergaart, inzichtelijk te maken om de kansen om de interne en externe arbeidsmarkt te vergroten. In een pilot is nagegaan hoe kan worden gekomen tot erkenning

van competentie (EVC), meerdaagse portfoliotrainingen (CH-Q trainingen geschreven voor het ministerie van Defensie) waren hier onderdeel van. Defensie heeft intern onderzoek uitgevoerd naar de resultaten van deze trainingen, hierna leest u beknopt de resultaten hiervan. Aan de pilot hebben 446 militairen deelgenomen. De meesten waren jonge militairen die nog niet of nog maar net op een operationele functie waren geplaatst. Voorafgaand aan de training leek het tweederde van deze deelnemers leerzaam en nuttig om mee te doen aan de training. De meesten zagen het project vooral als mogelijkheid hun mobiliteit naar de civiele arbeidsmarkt te vergroten, veel meer dan om hun interne employability te verbeteren. De meeste deelnemers waren voor de training al zeer gemotiveerd om door te studeren en hun kennis en vaardigheden te ontwikkelen. Na de training bleek dat driekwart van de respondenten de training inderdaad als leerzaam hebben ervaren. Echter, slechts 2 van de 5 respondenten gaven aan de komende tijd ook aan het EVCtraject te willen blijven deelnemen. Ook blijkt na de training dat voor de meeste respondenten EVC meer samenhangt met externe employability dan met interne. De meeste respondenten zijn (nog steeds) zeer gemotiveerd om door te studeren en om kennis en vaardigheden te ontwikkelen. Het merendeel van respondenten is positief over de trainers. Wat betreft de effectiviteiten van de training vinden 2 van de 5 respondenten dat ze veel over zichzelf of over andere deelnemers hebben geleerd. 4 van de 5 respondenten vinden dat ze beter weten hoe ze een portfolio moeten samenstellen en hun competenties aan anderen duidelijk moeten maken. Zowel ten aanzien van de 'support' van de commandant als die van collega's is het moeilijk conclusies te trekken (Onderzoekscommissie defensie, 2008).

2.3. Voorzichtige conclusie en eerste onderzoeksvragen uit praktijkervaringen.

Uit deze praktijkervaringen kunnen we voorzichtig (het zijn slechts 4 ervaringen) concluderen dat CH-Q een vruchtbaar middel is om te reflecteren en zicht te krijgen op de eigen competenties. Deze conclusie wil ik toetsen aan de empirie: *hebben deelnemers meer inzicht in hun persoonlijke competenties wanneer ze de CH-Q training hebben doorlopen?*

Uit bovenstaande ervaringen blijkt bovendien dat deelnemers CH-Q over het algemeen als leerzaam en waardevol ervaren, weten hoe ze een portfolio moeten samenstellen en hoe ze hun competenties aan anderen duidelijk kunnen maken. Dit leidt tot de volgende vraag voor empirische toetsing: *kunnen deelnemers na een CH-Q training beter aan anderen duidelijk maken wat ze aan competenties in huis hebben?*

Ook zagen we dat deelnemers aangaven door de training een beter en breder beeld van hun mogelijkheden op de arbeidsmarkt te hebben. Al eerder leerden we dat de doelstelling van CH-Q enerzijds de persoonlijke ontwikkeling van het individu in scholing en beroep betreft, anderzijds de bevordering van de professionele flexibiliteit en mobiliteit op de arbeidsmarkt. Stichting CH-Q wil dus bevorderen dat deelnemers stappen zetten in hun gewenste loopbaanontwikkeling. Dit geeft ons de volgende vragen voor empirische toetsing:

- *Hebben deelnemers beter zicht op hun wensen in de loopbaanontwikkeling naar aanleiding van een CH-Q niveau 1 training?*
- *Hebben deelnemers beter zicht op hun mogelijkheden op de arbeidsmarkt naar aanleiding van een CH-Q niveau 1 training?*
- *Ondernemen deelnemers inderdaad stappen in hun loopbaanontwikkeling na het afronden van een CH-Q niveau 1 training?*

Bij ROC Nijmegen vielen de onderdelen ‘levensloop’, ‘360° feedback’ en ‘kwaliteitenspel’ met name in de smaak. Aangezien er weinig bekend is over de mate waarin deze informatie beklijft wil ik dat hier onderzoeken: *welke onderdelen uit de training worden het beste gewaardeerd?*

Uit de beschreven praktijkervaringen bleek bovendien dat bij ROC Nijmegen positieve ondersteuning om deelnemers trots te maken op hun kennis en vaardigheden belangrijk werd gevonden. Ook dit wil ik graag toetsen aan de empirie: *draagt positieve begeleiding bij aan het ervaren van impact van een CH-Q niveau 1 training?* Tenslotte kunnen we uit bovenstaande concluderen dat een goede en voldoende begeleiding ontbreekt bij het verder ontwikkelen van de competenties, als ook bij verdere toeleiding naar de arbeidsmarkt.

3. CH-Q onder de loep: beschouwing basiskenmerken & uitgangspunten.

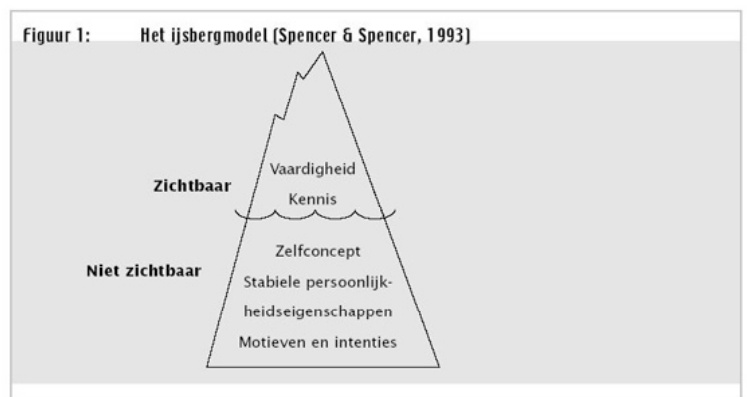
Dit hoofdstuk vormt een kritische bespreking van ten eerste de basisaannamen en vervolgens van de begrippen die de methode kenmerken. Dit levert ons impact beïnvloedende factoren van een CH-Q training die ons handvaten bieden voor optimalisering van de trainingen. Dit geeft ons een aanzet aanbevelingen te kunnen doen waar CINOP als CH-Q aanbieder haar voordeel mee kan doen. Ook brengt dit onderzoeksvragen voor empirische toetsing.

3.1. Methodische basisaannamen en uitgangspunten.

3.1.1. Kun je jezelf kennen door bewustwording?

CH-Q betreft bewustwording van kwaliteiten en competenties. Dit impliceert de volgende aannamen: Bestaat er een ‘ware ik’? Kun je jezelf, je kwaliteiten en competenties leren kennen? En kan dat middels bewustwording gebeuren? Op de vraag of er een ‘ware ik’ bestaat hebben veel denkers de afgelopen decennia verschillende antwoorden gegeven, de laatste jaren echter overheerst de idee (o.a. Taylor, 2000) dat mensen na hun geboorte beïnvloed en gevormd worden door allerlei ervaringen, personen, aannamen, normen en invloeden. Op basis hiervan ontwikkelen we onze waarden en persoonlijkheid. Dit gebeurt in een proces van betekenisgeving wat in paragraaf 3.2.1. uitgebreider aan de orde zal komen. Een identiteit wordt in deze opvatting eerder gezien als een voortdurend proces dat door nieuwe en oude invloeden gevormd wordt, dan een vaststaande en eenduidige substantie.

Sinds de ontdekking van het onbewustzijn door Freud (Horgan, 2000) zijn we er bovendien over het algemeen van overtuigd dat een deel van onze persoonlijkheid onbewust is. In dit onbewustzijn bevinden zich factoren als waarden, normen, verboden, driften en symbolen uit onze cultuur en opvoeding. Dit onbewustzijn heeft invloed op ons handelen en op onze keuzes. Volgens Freud draagt de bewustwording van deze factoren bij aan de persoonlijke ontwikkeling (Freud, 1905). Wanneer we Freud geloven kunnen er dus van uitgaan dat ondanks onze identiteit altijd ‘under construction’, en bovendien deels onbewust is, we deze wel degelijk kunnen kennen door zelfkennis en bewustwording van factoren uit ons onbewuste.



Spencer en Spencer (1993) hebben de theorie van Freud vertaald naar het competentiebegrip. Zij hanteren in hun definitie van competenties een tweedeling tussen zichtbare en onzichtbare competenties. De zichtbare competenties betreffen vaardigheden en kennis aldus Spencer & Spencer, de minder zichtbare competenties bevinden zich op de gebieden motieven, interesses, persoonlijkheidskenmerken en zelfconcept (zie figuur 1). De onzichtbare elementen van competenties zijn lastiger te veranderen en ontwikkelen, maar door bewustwording van deze elementen is een eerste stap richting ontwikkeling gezet: men weet immers wat hij of zij al dan niet zou willen ontwikkelen (Spencer & Spencer, 1993). Dit is een gedachte die overeenkomt met de theorie van Freud, CH-Q hanteert dezelfde aannamen.

3.1.2. Draagt zelfkennis bij aan het leren en ontwikkelen in de loopbaan?

CH-Q zou geen methode zijn voor ‘bewustwording van competenties’ als de stichting er niet van overtuigd zou zijn dat dit bijdraagt aan leren en ontwikkelen in de loopbaan. Zelfkennis draagt niet alleen bij aan persoonlijke ontwikkeling, zoals we zojuist leerden van Freud (1905), maar is aldus verschillende leertheorieën zelfs een voorwaarde voor leren. Zo maakt de Groot (1974 in: Driscoll & Driscoll, 2004), een belangrijke grondlegger van de pedagogiek, onderscheid tussen ‘leren over de omgeving’ en ‘leren over jezelf’. Beide soorten leren bevatten kennis van normen, regels en procedures, en bovendien bevatten ze beide het leren omgaan met deze regels aan de hand van uitzonderingen (‘ik kan niet goed rekenen’ en ‘het is niet dat ik nooit wat van wiskunde zal begrijpen’). Beide soorten leren moeten in evenwicht zijn voor een optimale ontwikkeling van een persoon, aldus de Groot. Ericsson et al. (1993 in: de Bruin et al., 2007) beschrijven de ‘deliberate practice theorie’, een toonaangevende theorie in de onderwijspsychologie. Het identificeren en trainen van zwakheden in kennis en vaardigheden beschrijven zij als belangrijkste manier om prestaties te verbeteren. Er zijn echter ook voldoende leertheorieën die niet zozeer zelfkennis een voorwaarde vinden van leren, maar eerder bijvoorbeeld een krachtige leeromgeving (constructivisme), een beloning (behaviorisme), het opbrengen van waardering (humanistische leertheorie), de mate van herhaling (associatisme) of een juiste begeleiding (handelingstheorie) (In: Molter & Borg, 1990; Driscoll & Driscoll, 2004). Frank Parsons (in: Huijgevoort et al., 2006), die over het algemeen wordt beschouwd als grondlegger van de loopbaanadviesing, schreef al in 1905 dat voor het maken van een geschikte beroepskeuze drie zaken van belang zijn: een helder begrip van jezelf, kennis van de vereisten en condities, en het kunnen redeneren over de relatie tussen deze twee. Zelfkennis wordt dus ook in de loopbaantheorie al vanaf het begin gezien als noodzakelijk voor het kunnen maken van de

juiste beroepskeuze. Ook nu wordt deze gedachte nog onderstreept, zo betoogt Van Vianen (2006) dat zelfkennis belangrijk is om te weten waar de grens ligt tussen ‘fit’ en ‘misfit’ met een baan. Zelfkennis is wellicht geen voorwaarde voor leren in de zin dat men zich anders totaal niet zou ontwikkelen, we kunnen er met deze theorieën wel van uitgaan dat het bijdraagt aan leer- en ontwikkelprocessen.

3.1.3. Zelfreflectie?

CH-Q is gestoeld op zelfreflectie. Door te reflecteren op je leven zou zelfkennis en zelfbewustwording bewerkstelligd kunnen worden. Leren over jezelf gebeurt aldus de Groot (1974 in: Driscoll & Driscoll, 2004) door distantie te nemen en vooronderstellingen over jezelf te onderzoeken. Ericsson et al. (1993 in: de Bruin et al., 2007) beschrijven in hun ‘deliberate practice theorie’ zelfreflectie als sleutel tot succes op de weg naar expertise, waarbij zwakheden geïdentificeerd kunnen worden, zodat deze vervolgens getraind en verbeterd kunnen worden. Zelfreflectie en zelfregulatie worden in de cognitieve psychologie betiteld als ‘metacognitie’, ofwel het denken over onze eigen cognitieve processen (de Bruin et al., 2007; Driessen et al., 2002). Metacognitie wordt in de psychologie gezien als vaardigheid. Dit impliceert dat het aangeleerd kan worden en dat bovendien niet iedereen over eenzelfde reflectieniveau beschikt (Bom, Derks & van Wijngaarden, 1999). Dat zelfreflectie uiteindelijk een positief effect zal hebben op prestatie staat buiten kijf aldus de Bruin et al. (2007), en wordt daarom in steeds meer opleidingen en trainingen als standaard onderdeel van het curriculum opgenomen. Verschillende theoretici hebben echter lange tijd betwijfeld of onervaren lerenden deze metacognitieve vaardigheden wel kunnen leren. Nieuwe onderzoeken tonen echter aan dat de meeste individuen weinig tijd besteden aan reflecteren, en er daardoor niet goed in zijn (de Bruin et al., 2007). Onderzoeken onder eerstejaars in het HBO (Zijlstra & Meijers, 2006) laten bijvoorbeeld zien dat eerstejaars studenten in het hoger beroepsonderwijs zeer negatief zijn over de vormen van reflectie waaraan zij zijn ‘onderworpen’. (Reflecteren wordt steeds vaker in verschillende studies als onderdeel van het curriculum opgenomen). Ze reageren vaak zoals op de rest van het curriculum: ze trachten met zo min mogelijk inspanning te slagen. Zwakke kanten van zichzelf laten ze al helemaal onbelicht, zeker wanneer de reflectie beoordeeld wordt (Zijlstra & Meijers, 2006). Onderzoek van de Haagse Hogeschool laat zelfs zien dat veel studenten niet goed weten wat reflecteren precies inhoudt (Zijlstra & Ter Steeg, 2004). De Bruin et al. (2007) betogen dat herhaald oefenen de kwaliteit van metacognitieve processen ten goede komt. Hierbij dient rekening gehouden te worden met de specifieke kenmerken van de lerenden voor wat betreft de

complexiteit van de reflectie aldus de Bruin et al. (2007). Dat CH-Q een maatwerktraining is, spreekt hier voor de methode, aangezien bovenstaande impliceert dat er bij het ontwerpen van een training rekening gehouden dient te worden met niveauverschillen in reflecteren. Het zou mijns inziens goed zijn voorafgaand aan de training zoveel mogelijk inzicht te krijgen in de deelnemers en hun (reflectie)niveau, om daar de training op af te kunnen stemmen. We vinden hier de eerste impact beïnvloedende factor voor ons onderzoek: *verschil in reflectieniveau tussen deelnemers en groepen deelnemers*. Aangezien er bij het empirische deel geen mogelijkheid was het reflectieniveau van de deelnemers van tevoren te meten, zal deze factor niet getoetst worden aan de empirie.

In het programma CH-Q reflecteren de deelnemers niet alleen op hun eigen gedrag en ervaringen, maar bovendien op die van de mededeelnemers. Vygotski (In: Molter & Borg, 1990; Driscoll & Driscoll, 2004), een van de grondleggers van de leerpsychologie, zag de interactie met de sociale wereld als belangrijke determinant voor de ontwikkeling van mensen: men leert van de sociale omgeving. Het werk van Vygotski is verbonden met de filosofische hypothese van de 'liguïstische determinatie'. Deze stelt dat de mens de wereld niet alleen ervaart zoals hij die ziet, maar ook door de manier waarover hij er over praat en de woorden die hij ervoor vindt. Het menselijk handelen kan hierdoor beïnvloed worden. Reflecteren met anderen in deze zin zoals bij CH-Q gebeurt, zou van belang kunnen zijn voor het ontwikkelen van deze determinatie. Wil dit optimaal plaats kunnen vinden, is wederom het reflectieniveau van de deelnemers van invloed op de impact van de training. Of dit inderdaad zo blijkt te zijn zou in een ander empirisch onderzoek getoetst kunnen worden.

Reflectie kan bij deelnemers veel losmaken. Wanneer men terugkijkt op heftige en onverwerkte ervaringen, kunnen er heftige emoties vrij komen. Het is niet zo dat er tijdens een training geen emoties vrij mogen komen, het is echter wel zo dat een trainer hiermee om moet kunnen gaan en de grenzen van de training in de gaten te houden (Kaufman & Ploegmakers, 2008); een CH-Q training is immers geen groepstherapie en emoties die het groepsproces overstemmen of remmen horen eerder bij een psycholoog thuis.

3.1.4. Draagt waardering bij aan leren?

We zagen in hoofdstuk 2 dat de stichting CH-Q NL/B overtuigd is van het belang van waardering voor de deelnemers, omdat ze dit bevorderend vindt voor leren (www.ch-q.nl; Baltussen, 2009; Schuur, 2009). Rogers (1986 in: Driscoll & Driscoll, 2004) benadrukte al in de vorige eeuw het belang van het erkennen van het unieke in iedereen. Hij geloofde dat veel

persoonlijke problemen te maken hebben met weinig eigenwaarde. Wanneer een psycholoog bijdraagt aan acceptatie en waardering van zijn cliënt bevordert dit het leerproces van deze persoon aldus Rogers (1986). Onderdelen van een CH-Q niveau 1 training als het reflecteren met anderen, het krijgen van feedback van mededeelnemers en trainers, het uitreiken van een certificaat en het maken van een portfolio zijn er allemaal toe gediend om mensen in te laten zien wat ze in huis hebben en ze trots te maken op hun kwaliteiten. We zien *zelfvertrouwen en trots* hier als output van de training welke gemeten zal worden in het empirische deel: *zijn deelnemers van een CH-Q niveau 1 training meer trots op zichzelf na het afronden van de training?* Ook vonden we hier de volgende impact beïnvloedende factoren: het krijgen van *waardering van de trainer, symbolen (portfolio, certificaat) en mededeelnemers aan een CH-Q niveau 1 training*. In het empirische deel van dit onderzoek zal de invloed van de trainer op de impact van de training onderzocht worden: *hebben begeleiders invloed op de leerresultaten van de training?* De invloed van symbolen en feedback van mededeelnemers wordt wegens afbakening van dit onderzoek niet gemeten.

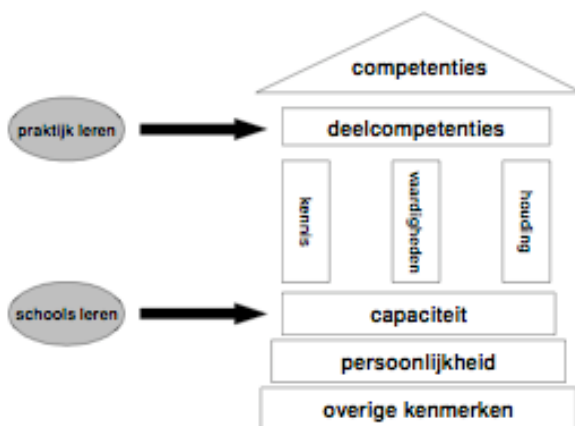
3.1.5. Transfer of learning?

CH-Q is een methode om naar het leven te kijken en uit belangrijke ervaringen kwaliteiten en competenties te formuleren. De basisaanname die hier geldt is dat het geleerde in het ene levensgebied gebruikt kan worden in een ander gebied. Dit impliceert dat *transfer* kan plaatsvinden (bijlage 1). Transfer is aldus verschillende onderwijspsychologen afhankelijk van een aantal factoren welke grofweg in te delen zijn in persoonsfactoren en situationele factoren (van der Locht, van der Weele & Visser, 2009; den Ouden, 1996; van Loo, 2005). Situationele factoren hebben betrekking op de sociale omgeving (steun van collega's en managers), de sociale norm, de fysieke omgeving (beschikbaarheid van middelen), taakkenmerken (werkdruk, autonomie) en het trainingsdesign (zijn er doelen, wordt de stof herhaald, komt de trainingssituatie overeen met de werksituatie). Persoonsfactoren hebben betrekking op de mate waarin men zijn best doet iets te leren en vervolgens het geleerde toe te passen of de mate waarin men verwacht het geleerde te kunnen gebruiken. Den Ouden (1992) voegt hier factoren als het abstractievermogen, de intelligentie, eerder werkgedrag en (waargenomen) beheersing aan toe. Al deze factoren kunnen we zien als impactbeïnvloedende factoren voor een CH-Q niveau 1 training. Wegens beperkte informatie zullen deze factoren in dit onderzoek niet nader getoetst worden. In recent onderzoek categoriseren Roberson, Kulik en Pepper (2009) de uitkomsten van transfer in drie gebieden: cognitief, vaardigheden

en affectief gebied. Dit zijn gebieden van impact die we in dit onderzoek meten onder de noemer ‘leerresultaten’ en ‘carrièreresultaten’. In hoofdstuk 4 komen deze nader aan de orde.

3.1.6. Zijn competenties toereikend?

Eindproduct van een CH-Q niveau 1 training is een portfolio met daarin een overzicht van persoonlijke competenties en bewijsmateriaal daarvoor. Het competentiebegrrip ligt dus ten grondslag aan CH-Q, wat aansluit op ontwikkelingen in de maatschappij zoals we leerden uit de inleiding van dit stuk. Door bewustzijn van competenties is het gemakkelijker de loopbaan richting te geven en te reageren op functies die men voorheen niet voorzien had. Ook is beter in te schatten welke opleiding men het beste kan volgen om gewenste competenties nog in huis te halen. Competenties betreffen bekwaam gedrag en zijn (tot op bepaalde hoogte) concreet, meetbaar, controleerbaar en aanleerbaar. (Van Beirendonck, 2002; Roe, 2002; Van



Figuur 2: architectuurmodel competenties

heeft dit in haar ‘architectuurmodel van competenties’ zichtbaar gemaakt (figuur 2). Deze figuur maakt zichtbaar dat competenties opgebouwd zijn uit deelcompetenties, vaardigheden, kennis en houdingen. Capaciteiten, persoonlijkheid en overige kenmerken liggen daar weer aan ten grondslag. CH-Q pretendeert ook aan deze ‘grondlagen’ aandacht te schenken door eerst op zoek te gaan naar specifieke persoonlijkheidskenmerken en waarden, en vervolgens deze te vertalen naar relevante competenties. Al eerder zagen we dat het begrip ‘competentie’ met name relevant is in relatie tot een opleiding of baan aangezien deze gedefinieerd worden in termen van competenties (Roe, 2002). Het gevaar dat hierdoor bestaat, is dat er bij het destilleren van competenties tijdens een CH-Q training impliciet en onbewust een selectie gemaakt wordt van competenties op basis van wat de arbeidsmarkt vraagt. De competentie ‘zorgzaam liefhebben’ bijvoorbeeld is dan misschien niet altijd aan de orde en wordt daardoor wellicht niet gedestilleerd tijdens een CH-Q training. De focus op competenties als

Dongen, 2003; bijlage 1). Talenten, eigenschappen en kwaliteiten die niet direct in gedrag tot uiting komen zijn hier niet zozeer aan de orde, als bijvoorbeeld persoonskenmerken (die lastiger aan te leren of te meten zijn) of eigenschappen en talenten die een persoon niet in de huidige of gewenste baan hoeft te gebruiken. Het is daarom belangrijk in ogenschouw te houden dat het begrip competenties dus niet de gehele persoon dekt; je bent meer dan alleen hetgeen je doet. Roe (2002)

eindresultaat in het portfolio kan er dus toe leiden dat te snel de slag naar de arbeidsmarkt gemaakt wordt, zonder dat alle kwaliteiten van een persoon zichtbaar gemaakt worden. Om daadwerkelijke bewustwording te bewerkstelligen is het daarom zaak dat trainers erop toezien dat het proces (het doorgaan van verleden, heden en toekomst) goed wordt doorlopen en afgemaakt wordt en dat de focus op competenties niet de hoofdzaak van de training wordt (Baltussen, 2009). We vroegen het ons al eerder af: *Heeft positieve begeleiding invloed op de leerresultaten van CH-Q?* Dit zullen we empirisch toetsen.

Het competentiebepaling brengt nog een ander gevaar met zich mee doordat het met name betrekking heeft op de arbeidsmarkt. Doordat deelnemers financieel afhankelijk zijn van een baan, zouden ze met hun loopbaanvraag in het hoofd sociaal wenselijke antwoorden kunnen geven, bijvoorbeeld bij reflectie en in het portfolio (Zijlstra & Meijers, 2006). Dit probleem wordt enigszins ondervangen door de 360° feedback oefening, anderzijds hebben trainers en collega's vaak geen volledig beeld van een deelnemer om te kunnen controleren of men de waarheid verteld (Klarus, 1998).

Het begrip 'competentie' zelf is bovendien vatbaar voor verschillende interpretaties en toepassingen en is daarom in het dagelijks gebruik wellicht verwarrend. Daar waar de stichting CH-Q en ik in dit onderzoek, één definitie hanteren van 'competenties' (bijlage 1), bestaan er in de wetenschap en in de praktijk verschillende opvattingen over de invulling van het begrip (van Vianen, 2006). Dat brengt met zich mee dat het begrip voor 'leken' multi-interpretabel kan zijn. Want is een competentie anders dan 'gedrag'? Betreft het persoonlijke kenmerken of juist verwachtingen van werkgevers? Moet het aan formele voorwaarden voldoen? Hebben competenties alleen betrekking in relatie tot onderwijs en de arbeidsmarkt, of bestaan ze ook bijvoorbeeld in familieverband? Deelnemers aan een CH-Q training kunnen verschillende interpretaties en onduidelijkheid hebben over de invulling van het begrip. Hoewel competenties aansluiten op de arbeids- en onderwijsmarkt, is het daarom de vraag in hoeverre het begrip handzaam is voor deelnemers aan een CH-Q training. In een training zou mijns inziens dus aandacht besteed moeten worden aan een definitiebepaling van competenties. Ook hier vinden we een factor die de impact van CH-Q kan bepalen: *een duidelijke definitiebepaling van competenties*. Hierbij geldt natuurlijk dat een dergelijke definitie aan moet sluiten op het niveau en behoeften van de doelgroep. Wegens beperkte informatie van de beschikbare respondenten en trainingen wordt deze factor in dit onderzoek niet empirisch getoetst.

3.1.7. Kun je jezelf managen?

CH-Q pretendeert dat men middels bewustwording van competenties zichzelf kan managen en stappen zal zetten in de loopbaan (bijlage 2). Ball (in: van Loo, 2005) beschrijft dat loopbaanplanning een cyclisch proces is waarin mensen de huidige situatie beoordelen, behoeften en vragen inventariseren, leren van ervaringen van anderen en tenslotte anticiperen op veranderingen in de toekomst. Dit is waar zelfmanagement om de hoek komt kijken. Aldus Hatcher (1997) heeft zelfmanagement als voordeel dat men minder afhankelijk van organisaties wordt, men zijn eigen doelen kan bepalen en op eigen tempo kan leren. Zelfsturing wordt ook gezien als bevorderend voor leerrendement. Leren zou duurzamere resultaten opleveren wanneer men zelf kiest wat en hoe men leert, omdat deze keuzemomenten herkenningpunten in het brein vastleggen (Luken, 2009).

Zelfmanagement zou echter niet voor iedereen weggelegd zijn. Aldus Kegan (2004 in: Luken, 2009) en andere auteurs die over postformeel denken geschreven hebben gebeurt leren in een aantal stadia. Leren gaat van de impulsieve, instrumentele en interpersoonlijke fase naar de zelfsturende fase, waarin het individu ontdekt dat kennis is geconstrueerd en waarden situationeel bepaald zijn. Hij leert aannames ter discussie te stellen en uit een kader te stappen. De persoon in kwestie vindt zijn loopbaan uit op basis van de eigen visie. De laatste fase die Kegan beschrijft is transformerend: de persoon is in staat overstijgende principes en nieuwe paradigma's te vinden voor het oplossen van conflicten en dilemma's. Hij ziet zichzelf als onderdeel van een groter geheel en oefent daarop bewust sturing uit. Luken (2009) concludeert hieruit dat jongeren in hun ontwikkeling nog niet volgroeid zijn om een arbeidsidentiteit te kunnen vormen zelfsturend te kunnen handelen. Loopbaanbegeleiding zou aldus hem dus pas na het reguliere onderwijs plaats moeten vinden. CH-Q wordt echter zowel aan jongeren als ook aan volwassenen gegeven. Het zou interessant zijn om in een ander onderzoek te kijken of er verschil in impact bestaat tussen jongeren en volwassenen. In dit onderzoek worden wegens afbakening alleen volwassen respondenten betrokken.

Zelfmanagement is bovendien niet iets wat mensen uit zichzelf kunnen, verschillende auteurs zijn van mening dat educatie hierin een rol speelt. Aldus Wildemeersch & Jansen (2000 in: Luken, 2009) moet educatie mensen in staat stellen zich zo goed mogelijk aan te passen aan steeds wijzigende omstandigheden. Aldus Luken (2009) moet het mensen leren omgaan met ruimte en verantwoordelijkheid. Zelfmanagement vereist bovendien dat mensen kunnen reflecteren en zo kunnen bepalen of ze nog tevreden zijn met hun huidige situatie (de Rick et al., 2006). Begeleiden in reflectie is dus een voorwaarde, maar geen garantie voor de impact

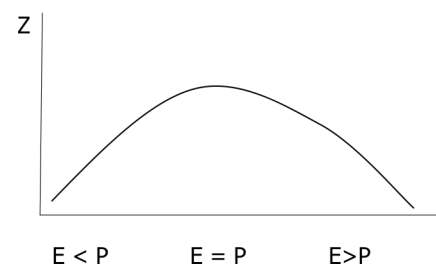
van de cursus, gezien de verschillen in reflectieniveau's die al eerder ter sprake kwamen. We vinden hier twee impact beïnvloedende factoren voor zelfmanagement als gewenste output van CH-Q (gezien de doelstelling van het programma), te weten *educatie* en *begeleiding bij reflectie*. Dit laatste wordt in het empirisch onderzoek gemeten in de variabele 'begeleiding', 'educatie' is hier wegens het missen van een nulmeting niet meegenomen.

Zelfmanagement vereist bovendien dat mensen zelf beslissingen kunnen nemen en vorm kunnen geven aan belangrijke gebeurtenissen in hun leven. Een belangrijke determinant hiervoor is de mate waarin mensen geloven vorm te kunnen geven aan hun leven, ook wel 'self-efficacy' genoemd (Bandura, 1997). Dit hangt samen met de 'locus of control,' een begrip dat verwijst naar de mate waarin iemand het gevoel heeft controle te hebben over het resultaat van zijn of haar acties. Bandura stelt dat mensen die geloven in hun kunnen, voor zichzelf omgevingen creëren waarin ze controle kunnen uitoefenen. Ze nemen meer loopbaanmogelijkheden in overweging, bereiden zich er beter op voor en ze volharden meer als ze eenmaal een weg gekozen hebben. Mensen die minder geloven in de controle die ze hebben vermijden uitdagingen, hebben lagere verwachtingen en engageren zich minder om doelen te bereiken (Bandura, 1997). We kunnen hier stellen dat waarschijnlijk 'self-efficacy' en 'locus of control' factoren zijn die zelfmanagement beïnvloeden. Wegens afbakening van dit onderzoek zijn deze factoren buiten beschouwing gelaten bij de empirisch toetsing, het is echter geen slecht idee om bij het ontwerpen van een CH-Q training oefeningen in te plannen om mensen controle of 'self-efficacy' te laten vinden of ervaren. Dit sluit tevens aan op de doelstelling van CH-Q om mensen hun kracht en mogelijkheden te laten vinden (om uiteindelijk stappen te zetten in loopbaanontwikkeling).

Zelfmanagement wordt aldus Vianen (2006) bepaald door iemands *zelfbeeld en oriëntatie*: is iemand erop gericht complexe taken op zich te nemen, of vermijdt hij of zij deze juist? Het is bovendien bepalend door de *mogelijkheden die de leidinggevende biedt of die zich (in de organisatie) aandienen* (Vianen van, 2006). Ook Raemdonck & Thijssen (2005) zien zowel contextuele als individuele condities met betrekking tot zelfmanagement. Contextuele condities vallen aldus hun uiteen in algemene organisatiegebonden kenmerken (sector, omvang) en specifieke werkplekgebonden kenmerken (taakvariatie, ontwikkelingmogelijkheden, collegiale feedback). Individuele condities betreffen factoren als geslacht, loopbaantevredenheid, scholingsniveau, behoeften, etc. Beide condities (*contextuele en individuele*) kunnen we beschouwen als impact beïnvloedende factoren voor zelfmanagement en daarmee voor de impact van CH-Q. In de volgende paragraaf gaan we hier nader op in.

3.1.8. *Het spanningsveld tussen wensen en mogelijkheden.*

Loopbaanontwikkeling vindt altijd plaats op het gebied tussen het individu en de organisatie / arbeidsmarkt. Zij zijn immers van elkaar afhankelijk; het individu heeft inkomen nodig, de arbeidsmarkt heeft werknemers nodig om te kunnen produceren. De wensen en mogelijkheden van een individu moeten passen bij de wensen en mogelijkheden van een organisatie, wanneer dat niet het geval is zal er gezocht worden naar een nieuwe oplossing (Dols, 2008). In de loopbaantheorie (Schneider, Smith & Paul, 2001; Swanson & Chu, 2000; Kieffer, Schinka & Curtiss, 2004; Westerman & Cyr, 2004; Kristof-Brown, Zimmerman & Johnson 2005; Arthur et al. 2006) bestaat de opvatting dat individu en organisatie op zoek gaan naar een optimale 'P-E' fit. Dit is de 'fit' tussen de persoons-kenmerken (P) en de kenmerken van de omgeving (E: 'environment'). Onder 'environment' verstaat men zaken als de baan, taak, rol, organisatie (-doelen en -cultuur) en het team waarin een persoon werkzaam is. Onder persoonskenmerken verstaat men zaken als capaciteiten, kennis, vaardigheden, persoonlijkheid, behoeften, waarden, interesses, doelen, verwachtingen, percepties, demografische kenmerken en gedrag. Hoe beter op elkaar aansluiten, hoe meer tevreden iemand zal zijn over zijn baan, hoe productiever men zal zijn en hoe minder snel men van baan zal switchen. In figuur 3 is dit zichtbaar gemaakt, waarbij E de environment is, P de persoon en Z het gewenste gedrag dat tot uitdrukking komt in productiviteit en motivatie (Van Vianen, 2006).



Figuur 3: balans persoon-environment

Bovenstaande maakt duidelijk dat in loopbaanbegeleiding niet alleen vanuit de wensen van een individu zou moeten worden geredeneerd, maar ook de mogelijkheden van de organisatie en/of arbeidsmarkt in ogenschouw genomen moeten worden. Wanneer een persoon in de training ontdekt dat hij graag andere taken zou willen, is dat alleen mogelijk wanneer de organisatie hier mogelijkheden voor wil of kan scheppen. Wanneer als uitkomst van de CH-Q training zou blijken dat iemand wensen heeft waar geen vraag naar is (conciërge op een onbewoond eiland), die niet mogelijk zijn (koningin worden) en/of geen geld opleveren (door bergen wandelen) is de kans klein dat hierin stappen genomen worden. Zo bepaalt ook de conjunctuur voor een belangrijk deel hoe gemakkelijk mensen van baan switchen (Van Vianen, 2006; Fruytier & Klomps, 2000). In de huidige economische crisis zie je dat mensen minder snel van baan switchen, omdat het lastig is iets nieuws te vinden, terwijl in een krappe arbeidsmarkt de werkgever moeite moet doen werknemers te binden.

Aangezien CH-Q bestaat uit biografisch onderzoek van individuen (paragraaf 3.2.1.), ziet het ernaar uit dat het voornamelijk vanuit de wensen van het individu kijkt en mogelijkheden die de organisatie en/of arbeidsmarkt kunnen bieden in zekere mate buiten beschouwing blijven. Ook de praktijkervaringen in hoofdstuk 2 leerden ons dat een hulp bij de toeleiding naar de arbeidsmarkt ontbreekt. Gezien de duur en focus van de training is dit een reële keuze, dat neemt echter niet weg dat mijns inziens goede begeleiding of inbedding in de organisatie van doorslaggevend belang zal zijn voor een optimaal effect van een CH-Q training. Deze wens zal worden getoetst aan de empirie: *Zijn er meer carrière-uitkomsten van een CH-Q niveau 1 training merkbaar wanneer men hiervoor ruimte krijgt van de organisatie?*

Wanneer de organisatie opdrachtgever is van een CH-Q training bestaat er bovendien een kans dat er spanningen ontstaan tussen hetgeen de organisatie wil bereiken en hetgeen de deelnemers met de training bereiken. In het empirisch gedeelte van dit onderzoek zullen we daarom zowel onderzoeken of *deelnemers tevreden zijn met de training*, als ook of *organisatiedoelstellingen gehaald worden*.

Niet alleen de omgeving en de organisatie zorgen voor een spanningsveld tussen wensen en mogelijkheden, ook personen zelf kunnen te maken hebben met verschil in wat ze kunnen en wat ze willen bereiken. Wie je bent wordt altijd gevormd door wie of wat je wilt zijn. Dit gebeurt in idealen, helden en waarden. De situatie en omgeving waarin men verkeert zijn hierop van invloed (Taylor, 2000). Iemands mogelijkheden worden echter bepaald door factoren als intelligentie, aanleg en capaciteiten. In een CH-Q training kan men ontdekken stappen te willen zetten die buiten iemands capaciteiten liggen. Dit kan teleurstellingen of onrealistische voorstellingen opleveren. Het is lastig om actieplannen die deelnemers aan het eind van een CH-Q training formuleren te controleren op de uitvoerbaarheid, aangezien procesbegeleiders de deelnemers te weinig kennen. De impact van CH-Q wordt dus mogelijk ook beïnvloed door de *mogelijkheden en capaciteiten van de deelnemers*, ook dit kan wegens het missen van voldoende informatie hierover niet getoetst worden in het empirisch deel.

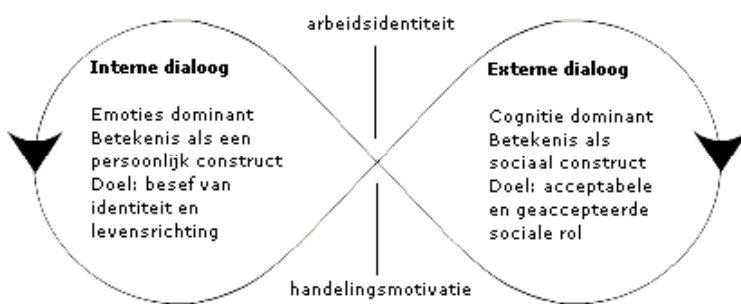
3.2. Methodische kenmerken.

Nu we de onderliggende principes en aannames van CH-Q onderzocht hebben, zullen we hierna de begrippen en principes onderzoeken die het programma kenmerken.

3.2.1. Biografisch onderzoek en de rol van narratieve betekenisgeving.

CH-Q betreft niet een algemene training in de loopbaanbegeleiding, maar een specifieke: kenmerkend is dat deze gebruikt maakt van een biografische methode. Door te kijken naar je

levensgeschiedenis probeert men thema's en competenties te ontdekken die leidend kunnen zijn voor de toekomst. Uitgangspunt hiervan is dat individuen op hun eigen manier betekenis geven aan gebeurtenissen, wat per persoon in een andere (beroeps-) wens resulteert. Zowel de maatschappelijke context (als oorlog of economische recessie), als ook betekenisvolle opvattingen, gevoelens en gebeurtenissen die in de levensgeschiedenis hebben plaatsgevonden (echtscheiding of ziekte bijvoorbeeld), zijn van invloed op het ontwikkelingsproces van mensen (Hermans & Hermans-Jansen, 1997; Spijkerman & Admiraal, 2000). Dit proces van betekenisgeving is een narratief proces; in verhalen worden opvattingen, gevoelens en intenties uit het verleden, heden en voor de toekomst met elkaar verbonden, wat betekenissen oplevert. Dit proces is nooit af, door nieuwe ervaringen krijgt het levensverhaal een nieuwe wending en betekenis, en kunnen ook nieuwe (loopbaan-) wensen voor de toekomst ontstaan. Dit gebeurt niet alleen in een externe dialoog, maar ook via een interne (Brouwer, 1999;



Figuur 4: interne/externe dialoog.

Wanneer men hierin slaagt, ontstaat een geaccepteerde (arbeids-) identiteit en een grotere motivatie voor het werk (Meijers & Wijers, 1997; Hermans & Kempens, 1993).

Het belang van biografisch onderzoek wordt hier zichtbaar; het kijken naar de levensgeschiedenis en welke betekenis deze heeft, maakt een individueel en passend advies in loopbaanbegeleiding mogelijk. De persoon kan zinvolle relaties leggen tussen de investeringen in onderwijs, de gewenste arbeidsrol en de gewenste levensloop, wat leidt tot het ervaren van zin en betekenis in iemands leven, werk en/of loopbaan. (Hermans & Hermans-Janssen, 1997; Meijers, 1996; Spijkerman & Admiraal, 2000). Aldus verschillende onderzoeken draagt deze ervaring van betekenis in iemands leven bij aan meer plezier, motivatie, tevredenheid en minder psychologische problemen (Steger, Frazier, Oishi & Kaler, 2006). Bovendien leidt het ervaren van zin in iemands werk tot meer betrokkenheid, effectievere samenwerking en meer werktevredenheid (Steger & Dik, 2008). Ik wil empirisch

Hermans & Hermans-Jansen, 1997; Meijers & Wijers, 1997). Meijers & Wijers (1997) geven deze interne en externe dialoog als volgt weer (figuur 4). Op het kruispunt vindt volgens hen al dan niet een 'fit' plaats tussen een voor het individu, en voor de samenleving geaccepteerde rol.

onderzoeken of het ondernemen van stappen naar aanleiding van CH-Q bijdraagt aan het ervaren van meer betekenisgeving in het werk: *draagt het uitvoeren van het actieplan van CH-Q bij aan de betekenisgeving van werk?*

3.2.2. Holistisch principe.

Aangezien betekenisgeving een doorgaand proces is en gevormd wordt door een aaneenschakeling van ervaringen en verhalen, is een holistische benaderingswijze om de loopbaanvraag helder te krijgen een voor de hand liggende. Inachtneming van het holistisch principe wordt vanuit de humanistiek toegejuicht (van Praag, 1978). Een mens is niet in hokjes te stoppen, noch in een aantal competenties te omschrijven. Wil je recht doen aan de mens, dien je alle aspecten die deze uniek maken mee te nemen, dat kan in een holistische benadering (van Praag, 1978). Ook in de hedendaagse loopbaantheorie wordt deze benadering aangemoedigd in de Life-Span Theory (Super, 1991), de Career Construction Theory (Savickas, 2001) en in de Happenstance Theory (Mitchell et al, 1999).

Life-Span Theory (Super, 1991)

De 'life-span theory' stelt dat verschillende fasen van iemands leven meegenomen moeten worden in loopbaanbegeleiding en dat bovendien de koppeling gemaakt moet worden tussen loopbaan en andere gebieden van iemands leven. In deze theorie staan de begrippen 'self-concept', 'career-maturity' en 'work values' centraal (Super, 1991; Leong & Gupta, 2008 in: Athanasou & Van Esbroeck, 2008). De theorie gaat ervan uit dat mensen een baan zoeken die past bij hun zelfbeeld. Sociale klasse, intelligentie en sexe worden gezien als belangrijke determinanten van het zelfconcept. 'Career maturity' betreft de mate waarin mensen klaar zijn (en zich klaar voelen) voor een nieuwe stap. 'Work values' moeten bovendien meegenomen worden, want deze zijn aldus Super (1991) bepalend voor de richting van gedrag.

Career Construction Theory (Savickas, 2001, 2005; Vondraeck, 1986)

De career construction theory (Savickas, 2005, Vondraeck, 1986) is gebaseerd op het constructivisme (Patton, 2008 in Athanasou & van Esbroeck, 2008) dat in de inleiding van dit stuk voor organisaties onder de naam 'systeemtheorie' beschreven is. Individuen worden gezien als systemen die in interactie staan met sociale en symbolische systemen (bijvoorbeeld familie of maatschappij) waarin ze zich verkeren. Door de onderlinge beïnvloeding veranderen en ontwikkelen zowel het individu als deze systemen. Hierbinnen zijn individuen op zoek naar stabiliteit. Dat doen ze door ervaringen voortdurend te construeren in een narratief proces van zingeving (Patton, 2008 in: Athanasou & van Esbroeck, 2008; Vondracek

& Porfeli, 2008 in: Athanasou & van Esbroeck, 2008; Savickas, 2005). Loopbaanbegeleiding kan aldus Savickas (2005) niet plaatsvinden door alleen naar individuen te kijken, maar ook de systemen waarin individuen zich bevinden moeten in ogenschouw genomen worden. Volgens hem houdt dit in dat loopbaanbegeleiders de invloed van familie, sociale posities en de rol van stereotypes moeten onderzoeken en is reflectie hierop belangrijk. Savickas (2005) benoemt drie basiscomponenten van zijn theorie, te weten ‘vocational personality’, ‘career adaptability’ en ‘life themes’. In ‘vocational personality’ vormt men (in en door sociale contexten) een zelfconcept met betrekking tot werk. Met ‘career adaptability’ bedoeld Savickas de mogelijkheden en bereidheid om te gaan met taken, problemen en veranderingen in werk. ‘Life themes’ zijn volgens Savickas narratieve componenten die zich focussen op het ‘waarom’ van een loopbaan. Deze componenten komen opmerkelijk overeen met de basiscomponenten die Super (1991) benoemt in zijn ‘life-span theory’.

Daar gesteld wordt dat verschillende levensgebieden elkaar onderling beïnvloeden, kan een geschikte baan ook bijdragen aan de algemene kwaliteit van leven (Young & Valach, 2008 in Athanasou & van Esbroeck, 2008). Smith, Myers & Hensley (2002) zijn overtuigd van de relatie tussen welzijn en loopbaanontwikkeling en bieden hiervoor het ‘Holistic Wellness Model’, waarbij studenten geholpen worden na te denken over de rol van welzijn in hun leven en op wat voor manier een geschikte baan hieraan kan bijdragen. Deze aanpak zou een aanvulling op het huidige CH-Q programma kunnen zijn.

Happenstance Theory (Mitchell et al, 1999)

De Happenstance Theorie (Mitchell et. Al, 1999) benadrukt de rol van ‘change events’ (kansen en toeval). Aldus Mitchell en collega’s wordt er in de huidige loopbaanbegeleiding te doelgericht gewerkt richting een match tussen het individu en de geschikte baan en zou er niet alleen aandacht moeten zijn voor alle deelterreinen van het leven waarin het individu zich bevindt, maar bovendien voor de kansen die zich voordoen in iemands leven. Aangezien we leven in een chaotische en hectische samenleving waarin loopbanen niet lineair plaatsvinden, maar veranderingen alle kanten opgaan en ook toevalligerwijze kunnen ontstaan, moeten we alle kansen benutten die zich aandienen. Loopbaanbegeleiding zou daarom ook moeten bijdragen aan het herkennen van ‘change events’ om deze in iemands loopbaanontwikkeling te kunnen integreren (Mitchell et al., 1999). Chien, Fischer & Biller (2006) hebben onderzoek gedaan naar een loopbaantraining voor Taiwanese studenten waarin hieraan aandacht besteed werd. De resultaten waren positief, er werden onder vijf metingen significante veranderingen waargenomen, die gevalideerd werden door controlegroepen. Voor de meeste

studenten betrof het een flinke verandering, aangezien ze gewend waren onverwachte gebeurtenissen te minimaliseren. In CH-Q wordt niet specifiek aandacht besteed aan de rol van toeval en kansen, ook dit zou een aanvulling kunnen zijn op het huidige trainingsaanbod.

3.2.3. Maatwerktraining.

Stichting CH-Q noemt maatwerk een belangrijk kenmerk van een CH-Q training. Wanneer er van tevoren een stereotypering of fase-indeling wordt gegeven, wordt aan de individuele betekenisgeving tekort gedaan, omdat het persoonlijke verhaal zich onvoorspelbaar en zonder logica ontwikkelt (Kunneman, 1998). Dat CH-Q een raamwerk verschaft voor loopbaanontwikkeling geeft daarom in principe de mogelijkheid het eigen proces te kunnen doorleven en betekenis te kunnen vinden. Ook Klarus (1998) stelt dat de toegankelijkheid van het trainingsaanbod onder meer wordt bepaald door het moment, de plaats en de vorm van de leeractiviteiten in relatie tot behoeften en mogelijkheden. Door een aanbod op maat te verzorgen sluit een training dus beter aan op de behoeften van de deelnemers, is het toegankelijker en zijn er betere leerresultaten te verwachten (Klarus, 1998).

De keerzijde van maatwerktrainingen echter is dat dit hoge eisen aan de begeleider stelt. Het programma moet pedagogisch en didactisch optimaal worden afgestemd op de doelgroep, en kan dus niet op een automatische piloot worden afgedraaid. Dit vraagt om deskundigheid in zowel de voorbereiding als ook in de begeleiding terplekke. Een begeleider dient groepsprocessen te managen en de juiste interventies hierop af te stemmen (Baltussen, 2009). Een andere keerzijde van maatwerktrainingen is de vergelijkbaarheid van de leerresultaten tussen verschillende deelnemers en tussen verschillende trainingen (Klarus, 1998). Je kunt je afvragen wat precies kenmerkend is aan CH-Q trainingen wanneer ze aangepast worden aan de doelgroep. Om dit in de gaten te houden hanteert de stichting CH-Q kwaliteitsborging van het programma, wat in de volgende paragraaf aan de orde komt.

Aan het eind van een training krijgen deelnemers een certificaat voor het naar behoren hebben afgesloten van de training. Wanneer de trainingen per groep verschillen, reist ook de vraag in hoeverre de leerresultaten in verschillende trainingen te vergelijken en beoordelen zijn. Dit vraagt om flexibel en leerwegonafhankelijk beoordelen (Miller, 1993 in: Klarus, 1998). Hier is een deskundige assessor voor nodig die dit professioneel kan beoordelen. Op dit moment ontwikkelt de stichting CH-Q NL/B een opleiding voor assessoren (Schuur, 2009).

Wanneer een CH-Q training gefinancierd wordt door de organisatie ontstaat de vraag in hoeverre de training geschreven worden naar de doeleinden van de deelnemers of naar de doeleinden die organisaties met de trainingen voor ogen hebben. Dit zou in een ander onderzoek nader onderzocht kunnen worden, in het empirisch gedeelte van dit onderzoek wordt slechts gekeken in hoeverre deelnemers tevreden zijn en impact ervaren, als ook in hoeverre organisatiedoelstellingen met betrekking tot de training behaald worden.

3.2.4. De zin van kwaliteitsborging.

Kwaliteitseisen hebben betrekking op generaliseerbaarheid van beoordelingsresultaten en daarmee op herkenbaarheid, authenticiteit, geldigheid en betrouwbaarheid van het product (Klarus, 1998). Het certificaat dat deelnemers na hun training ontvangen is het bewijs dat de houder voldoet aan de kwaliteitscriteria van de stichting CH-Q NL/B (bijlage 2), wat beoordeeld wordt door een assessor van de stichting. Ook het lesaanbod wordt beoordeeld door de kwaliteitscommissie en daarmee voorzien van een kwaliteitskeurmerk van de stichting. Op deze manier kan de stichting controleren of trainingen en het niveau van reflecteren aan hun standaarden voldoen en weet de klant dat producten van CH-Q valide en betrouwbaar zijn. De stichting stelt momenteel een handboek op met kwaliteitseisen voor trainingen en begeleiders, waardoor trainingen enigszins met elkaar vergelijkbaar zouden moeten zijn (Schoor, 2009). Dit is belangrijk omdat CH-Q als maatwerktraining aangeboden wordt en dus inhoudelijk kan verschillen. Ook wanneer er aan certificaten rechten worden ontleend (bijvoorbeeld om door te gaan voor het train-de-trainers programma) is het belangrijk dat beoordelingsprocedures op basis van rechtvaardigheid en objectiviteit zijn voltrokken (Klarus, 1998).

In een maatschappij gericht op maakbaarheid en controleerbaarheid als de hedendaagse (Kuneman, 1998), is kwaliteitsborging een belangrijk begrip. We willen zeker zijn dat wat we kopen goed is en producten worden volgens objectieve standaarden zijn geproduceerd. Markttechnisch is kwaliteitsborging van de producten dus handig, want de stichting kan zo invloed houden op veel producten en naar klanten toe verantwoorden dat de trainingen van hoogstaande kwaliteit zijn. De vraag die echter reist is in hoeverre deze kwaliteitsborging daadwerkelijk iets zegt over de kwaliteit van de trainingen en de inspanningen van de deelnemers. De kwaliteit van een training hangt immers met veel meer factoren samen dan met het programma alleen, zoals bijvoorbeeld de locatie, de deelnemers en de kwaliteiten van de trainer. Trainers spelen bovendien vaak in op onverwachte elementen in hun training en wijken daarmee dan af van de oorspronkelijke planning van de training (Kaufman & Ploegmakers, 2008).

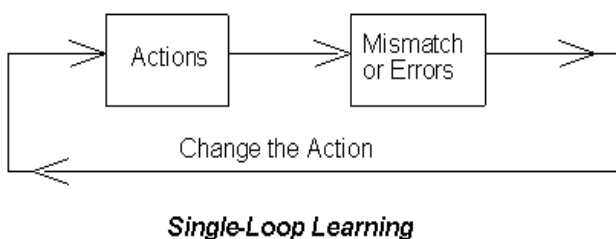
Een ander gevaar dat bestaat is dat de kwaliteitscommissie te weinig up-to-date is, en op basis daarvan bepaalde trainingen af- of goedkeurt. Het beoordelen van de kwaliteit van een training heeft namelijk sterk te maken met individuele smaak en expertise. Dit kan worden versterkt doordat de kwaliteitscommissie van de stichting CH-Q NL/B maar weinig leden telt (Schuur, 2009). Wanneer deze op de achtergrond kijkt of er niets buiten de voegen loopt is hier niets op aan te merken, maar wanneer elk detail gecontroleerd moet worden komt mijns inziens het vertrouwen in het geding dat trainers in staat zijn een training in elkaar te zetten.

3.2.5. Double-loop leren.

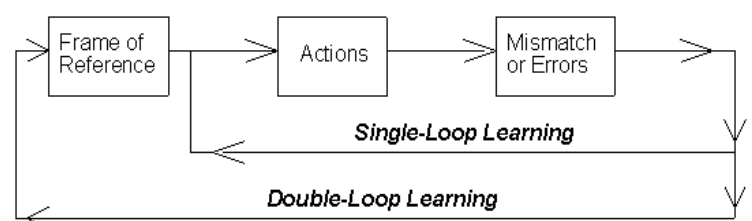
Het scholingssysteem van CH-Q is zo opgezet dat trainers die de training op niveau 1 geven, zelf de training hebben ondergaan. Dat heeft als voordeel dat men weet wat het is een dergelijk proces door te gaan, en op basis van eigen ervaringen het programma aan kunnen passen en verbeteren. Bovendien zorgt dit ervoor dat trainers zelf hebben gereflecteerd op hun leven en eigenschappen, het feit dat ze training geven zou een vervolg of bevestiging kunnen zijn van deze reflecties. De stichting CH-Q noemt dit ‘double-loop leren’. Deze term is afkomstig van Argyris & Schon (1974). Zij onderscheiden single-loop en double-loop leren.

Single-loop leren.

Single-loop leren gaat over het leren en integreren van nieuwe kennis, houdingen en vaardigheden als een reactie, een aanpassen op de omgeving. Het is trial-and-error leren; je gedraagt je om een bepaald doel te behalen en wanneer het niet blijkt te werken, pas je je gedrag aan. Wanneer een agent bijvoorbeeld met een getuige wil laten praten en dit met dwang niet lukt (mismatch), gaat hij over tot het empathisch benaderen. De agent verandert zijn strategie, totdat de gewenste uitkomst plaatsvindt.



Figuur 5: single-loop learning



Figuur 6: double-loop learning

Double-Loop Leren

Double-loop leren gaat verder dan single-loop leren. Het is niet alleen je gedrag aanpassen aan de omgeving en aan hetgeen je leert, het is ook het bevragen van de wat je leert. Het is

reflecteren op waarom dingen zijn zoals ze zijn, of ze niet beter kunnen veranderen, en waarom de ene oplossing beter zou zijn dan de andere. Je leert hetgeen je belangrijk vindt te verwoorden en verwerken in je acties. Volgens Argyris & Schon (1973) is double-loop leren het leren over single-loop leren. Een voorbeeld van double-loop leren is de agent die dwang gebruikt om de verdachte te verhoren, zich afvraagt of dwang wel een humaan middel is hiertoe, terwijl het onderdeel is van zijn baan. Bij double-loop leren vraag je je dus niet alleen af of je hetgeen je doet goed doet, maar ook of je het goede doet.

In CH-Q wordt double-loop leren anders opgevat dan Argyris & Schon (1973) doen. Ik zou het double-loop leren van CH-Q eerder 'ervaringshandelen' willen noemen. Trainers weten wat het is de training mee te maken, hier kunnen ze het trainingsaanbod aanpassen. We kunnen ons afvragen of dit inderdaad een toegevoegde waarde is voor het geven van een training. Ik kan me voorstellen dat een gedegen trainersopleiding hetzelfde effect heeft, van de andere kant vind ik ervaringshandelen een toegevoegde waarde omdat reflecteren heftig kan zijn en trainers nu weten wat dit in kan houden. Tegelijkertijd kan ik me voorstellen dat dit een gevaar met zich mee kan brengen, omdat reflectieprocessen lastig te vergelijken zijn. Zeker in het begin zouden trainers deze kunnen onder- of overschatten wanneer processen van hun deelnemers niet overeenkomen met hun eigen processen. De waarde van ervaringsleren zou in een ander onderzoek nader onderzocht kunnen worden.

3.2.6. De rol van certificering.

Aldus Klarus (1998) is de belangrijkste functie van certificeren de afstemming en communicatie tussen arbeid en onderwijs. De werknemer of student laat zien wat hij aan competenties in huis heeft, en een werkgever of onderwijsinstelling weet wat hij binnenhaalt en wat er nog bijgeleerd kan worden. Certificaten maken competenties en ervaringen aantoonbaar en bewijsbaar en daarmee individuen aantrekkelijk voor de arbeidsmarkt (Klarus, 1998).

De doelstelling van CH-Q van het uitreiken van een certificaat is ten eerste het opbrengen van waardering voor de ervaringen van deelnemers (Schoor, 2009), ten tweede een bewijs van deelname aan de training die meegenomen kan worden in curriculum vitae en sollicitatieprocedures en ten derde een startpunt voor een eventuele trainerscarrière in de CH-Q. Een certificaat voor CH-Q niveau 1 trainingen maakt het mogelijk dat individuen doorgaan naar een CH-Q niveau 2 of hoger (bijlage 2). (Schoor, 2009; www.ch-q.nl; Baltussen, 2009).

Voor wat betreft de eerste doelstelling zagen we al eerder dit hoofdstuk dat Rogers al in 1968 het belang van waardering als voorwaarde voor leren benadrukte. In een uitgave van

Volunteer Development Scotland (2002) presenteren zij het ‘VDS Model of recognition and accreditation.’ In dit model laten ze zien dat waardering en accreditatie twee kanten van eenzelfde medaille zijn. Waardering bevordert aldus hun de interne motivatie om iets al dan niet aan te (blijven) pakken, accreditatie kan leiden tot een externe motivatie hiertoe. Accreditatie is het krijgen van een formele waardering op basis van standaarden van de organisatie of instelling van wie je deze krijgt (bijvoorbeeld in de vorm van een diploma). Het VDS model is een glijdende schaal van verschillende tools die aan de ene kant leiden tot herkenning en aan de andere kant tot accreditatie. Een ‘dank je wel’ is een voorbeeld van herkenning, een certificaat van accreditatie.

Voor wat betreft de tweede doelstelling die CH-Q voor ogen heeft met het certificaat kun je je afvragen in hoeverre deze van doorslaggevend belang zal zijn om een sollicitant al dan niet uit te nodigen of aan te nemen, zeker gezien de kleinschaligheid van de stichting, de relatieve onbekendheid met het product en het belang dat een werkgever erbij heeft. Ik kan me voorstellen dat wanneer een werkgever erop gericht is CH-Q als product te willen verkopen, en het certificaat gezien wordt als uitgangspunt voor een train-de-trainersprogramma, de waarde hiervan groter zal zijn voor zowel werkgever als werknemer. Indirect leren we dat de impact van het programma ook afhankelijk is van *het doel dat werkgever en deelnemer hebben met het programma*. Dit geeft ons de volgende onderzoeksvraag voor empirische toetsing: *worden de doelen behaald die organisaties met de training voor ogen hebben?*

3.2.7. De rol van een portfolio.

Portfolio's worden in onderwijs en bedrijfsleven veel gebruikt en toegepast, Meeus, van Looy & Blom (2005) spreken zelfs van een hype. Een portfolio dat gemaakt wordt voor CH-Q kan meerdere doelen vervullen: verdieping van het leerproces, documentatie van competenties en beoordeling hiervan. Ook kan het dienen als uitgangspunt voor ontwikkeling of om de geschiktheid voor opleiding of sollicitatie aan te tonen. Een portfolio vormt op deze manier een brug tussen individu, opleiding en bedrijf (Hoeksema & Oosterhout, 2005). Het portfolio dat men opstelt binnen de CH-Q training kan bovendien als opmaat dienen voor EVC of EVP procedures (Schuur, 2009).

Kenmerkend aan een portfolio is bovendien dat nieuw werk en materiaal telkens wordt toegevoegd; een portfolio is nooit af. De verantwoordelijkheid voor het actualiseren ligt bij de deelnemers zelf, en valt buiten de training (Bom, Klarus & Nieskes, 1997). *Houden*

deelnemers aan een CH-Q training hun portfolio bij na afronden van de training? Dit zal ik onderzoeken aan de hand van de empirie.

Klenowski (2002) stelt dat een portfolio leren bevordert en vraagt kritisch te kijken naar gedrag. Een nadeel dat hij ziet is dat het een woordelijk document betreft waardoor het niet geschikt is voor alle doelgroepen. Het opstellen vraagt immers om een reflectieve schrijfstijl, de vaardigheid te reflecteren en de bereidheid fouten te accepteren en als leerpunten te zien. Het impliceert bovendien dat je alle vaardigheden kunt benoemen, wat wellicht niet mogelijk is (Klenowski, 2002; Rubens & Oost, 2005).

De stichting CH-Q NL/B is van mening dat de kracht van een portfolio met name in de waardering ligt die opgebracht wordt voor de eerder opgedane ervaringen (Schoor, 2009). Ook in het eerder genoemde 'VDS model of recognition and accreditation' staat het bijhouden van een portfolio genoemd als middel voor het krijgen van waardering (Volunteer Development Scotland, 2002). Een beoordeling van een portfolio betekent erkenning van geleverde prestaties en is daarmee een extrinsieke motivatie tot leren (Goossen & van den Berg, 2005). Deelnemers hebben dus recht op de waardering voor zijn of haar portfolio, wat met zich meebrengt dat beoordelaars tijd moeten krijgen om het te kunnen beoordelen/feedback te geven. Deze geven echter veelal aan onvoldoende tijd te hebben het portfolio grondig te bestuderen. Zij gaan er daarom van uit dat de leerling of deelnemer zelf 'loopbaanlessen' uit zijn of haar portfolio haalt (Meijers, 1996). Recent onderzoek wijst echter uit dat leerlingen / deelnemers zelden tot nooit in zijn eigen portfolio kijkt en er ook helemaal niets van verwacht in termen van loopbaanplanning en sturing (Mittendorff, Jochems, Meijers & den Brok, 2008).

Het opstellen van een portfolio is veel tijdrovender dan andere beoordelingsvormen en daarom vaak weinig populair. Onderzoeken onder eerstejaars HBO studenten laten zien dat 42% van de eerstejaars negatief tot zeer negatief tegen het maken van een portfolio staat, terwijl slechts 24% positief hierover is (Rubens & Oost, 2005). Goossen en van den Berg (2005) schrijven dat slechts weinig mensen een intrinsieke prikkel hebben een portfolio op te stellen, maar wanneer het beoordeeld wordt deze toch gemaakt wordt. Voor een optimale werking van een portfolio zou er aldus hen een set criteria aanwezig moeten zijn, afgeleid van de gevraagde competenties. Er zou echter altijd ruimte moeten blijven voor persoonlijke inkleuringen, zodat medewerkers of studenten hun persoonlijke kwaliteiten kunnen vinden. Dit zijn aanbevelingen voor de stichting CH-Q om in overweging te nemen, momenteel

bestaan er geen inhoudelijke criteria voor een portfolio. Tegelijkertijd waarschuwen Driessen et al. (2002) dat wanneer men beoordeeld wordt op het portfolio de kans bestaat deze een productfunctie in plaats van een procesfunctie krijgt: men probeert hun portfolio af te stemmen op externe eisen die gesteld zijn. Men zal bovendien vermijden zich bloot te geven, de ontwikkeling die ze hebben doorgemaakt overdrijven en risicoloze zwakke punten verzinnen om aan te tonen dat ze goed zijn in reflecteren (Meeus et al., 2005). CH-Q trainers en beoordelaars moeten op de hoogte zijn van dit fenomeen en zouden hier in hun training op in kunnen spelen. Wat immers door meerdere onderzoekers onderstreept wordt voor optimale werking van het portfolio is de rol van begeleiding bij het opstellen ervan. Dergelijke begeleiding is volgens deze onderzoeken vaak summier of zelfs afwezig. Begeleiders zijn bovendien vaak onvoldoende toegerust op dergelijke begeleiding (Meeus, 2005; Driessen et al, 2002; Klenowski, 2002). Een goede begeleiding hebben we al eerder geformuleerd als factor die de impact kan beïnvloeden: *heeft goede begeleiding invloed op de leerresultaten van een CH-Q niveau 1 training?*

Een portfolio vraagt niet alleen veel van de deelnemer en begeleider, maar ook van de beoordelaar (voor zover dit een andere persoon is dan de begeleider). Het beoordelen is zeer arbeidsintensief, wat frustraties met zich mee kan brengen (Imhof & Picard, 2009). Aangezien de beoordelaars over het algemeen de nulsituatie niet kennen kan men zich afvragen in hoeverre is een assessor in staat is te beoordelen of de uitkomsten optimaal zijn (Meeus et al., 2005). Er bestaan bovendien geen eenduidige normen voor de kwaliteit van de beoordeling, aangezien het portfolio individuele processen beschrijft, waardoor er weinig inter-beoordelaarsbetrouwbaarheid is (Driessen et al., 2002; Rubens & Oost, 2005). Onderzoek van Wolf e.a. (1997 in: Meeus et al., 2005) heeft aangetoond dat beoordeling van portfolio's sterk bepaald wordt door de vormgeving ervan. Assessors van een CH-Q portfolio zouden op de hoogte moeten zijn van deze bias.

Meeus et al. (2005) stellen zich de vraag: 'wat kan een portfolio wat andere methoden niet kunnen?' Uit hun onderzoek blijkt dat portfolio nuttig gezien wordt, maar dat een persoonlijk gesprek en een goede relatie tussen docent en student voorwaardelijk zijn voor echt goede loopbaanbegeleiding. Met hen vraag ik me af of er geen andere (meer originele) mogelijkheden te bedenken zijn dan het bijhouden van een portfolio. Tegelijkertijd begrijp ik dat het opstellen van een portfolio ook de kracht is van een CH-Q training, omdat het de kans biedt ervaringen inzichtelijk te maken en te bundelen, waardoor men verrast kan zijn over de

eigen expertise. Ook begrijp ik dat het portfolio juist ingezet kan worden als opmaat voor een EVC of EVP traject, wat markttechnisch interessant is voor CH-Q aanbieders.

3.3. Concluderend.

CH-Q is een programma waarin bewustwording van competenties centraal staat. Met verschillende theoretici kunnen we ervan uitgaan dat we onszelf inderdaad kunnen kennen, en dat we onbewuste zaken bewust kunnen maken. Deze zelfbewustwording kan door reflectie plaatsvinden, wat in een CH-Q training gebeurt: reflectie door anderen en door jezelf.

Reflectie wordt in de psychologie gezien als vaardigheid, wat impliceert dat het aangeleerd kan worden en dat niet iedereen over eenzelfde *reflectieniveau* beschikt. Het zou daarom mijns inziens goed zijn voorafgaand aan de training inzicht te krijgen in de deelnemers en hun (reflectie)niveau, om daar de training op af te kunnen stemmen.

We hebben bovendien gezien dat onze identiteit geen vaststaande substantie is, maar gevormd wordt door allerlei invloeden en ervaringen in een voortdurend proces van betekenisgeving. Een biografische methode en holistische benadering zoals CH-Q hanteert waarin alle facetten van het leven worden meegenomen om inzicht te krijgen in de persoonlijke krachten en hoe deze in te zetten in de gewenste loopbaan, is daarom een voor de hand liggende. We zagen dat dit kan leiden tot het ervaren van zin en betekenis in iemands leven, werk en/of loopbaan. Dit wil ik empirisch onderzoeken: *draagt het uitvoeren van het CH-Q actieplan bij aan het ervaren van meer betekenis in het werk?* We leerden bovendien dat een geschikte baan op deze manier zou kunnen bijdragen aan de algemene kwaliteit van het leven. Hier aandacht aan besteden zou een aanvulling kunnen zijn op het huidige CH-Q programma. Ook zou CH-Q aandacht kunnen besteden aan het herkennen en benutten van kansen en toeval. We leven immers in een chaotische samenleving waarin veranderingen alle kanten opgaan en ook toevalligerwijze ontstaan.

CH-Q heeft als doelstelling om zowel het individu te ontwikkelen, als ook employability op de arbeidsmarkt te bevorderen. Voor dit laatste wordt aangestuurd op zelfmanagement. We vonden hiervoor de volgende impact beïnvloedende factoren: *educatie, kunnen reflecteren, 'self-efficacy' en 'locus of control'*. Wegens afbakening van dit onderzoek worden deze factoren niet empirisch getoetst, het is echter geen slecht idee om bij het ontwerpen van een training oefeningen in te plannen om mensen controle of 'self-efficacy' te laten vinden. Zelfmanagement wordt bovendien bepaald door iemands *zelfbeeld en oriëntatie* en tevens door de *mogelijkheden die de leidinggevende biedt of die zich (in de organisatie) aandienen*.

Hieruit kunnen we concluderen dat in loopbaanbegeleiding niet alleen de wensen van een individu, maar ook de mogelijkheden die de organisatie en/of arbeidsmarkt bieden meegenomen moeten worden. Dit zal ik toetsen aan de empirie: *voeren deelnemers hun actieplan eerder uit wanneer ze hiervoor ruimte krijgen van de organisatie?*

Aangezien in onze samenleving de meeste functies en opleidingen gedefinieerd worden in termen van competenties is het handig de vertaalslag te maken van kwaliteiten naar competenties. Hierbij is het belangrijk te onthouden dat het begrip competenties niet de gehele persoon dekt. Om daadwerkelijke bewustwording te bewerkstelligen is het daarom zaak dat trainers erop toezien dat het bewustwordingsproces goed wordt doorlopen en dat de focus op competenties niet de hoofdzaak van de training wordt. Het begrip ‘competentie’ zelf is bovendien vatbaar voor verschillende interpretaties en toepassingen en is daarom wellicht verwarrend. In een CH-Q training aandacht besteden aan een *definitiebepaling van competenties* zou verwarring kunnen verhelpen. Een dergelijke definitie zou echter aan moeten sluiten op de doelgroep, wat geen probleem zou moeten zijn voor een maatwerktraining als CH-Q.

Dat CH-Q een raamwerk verschaft voor loopbaanontwikkeling en op maat wordt geschreven geeft in principe de mogelijkheid het eigen proces te kunnen doorleven en betekenis te kunnen vinden. De keerzijde van maatwerktrainingen echter is dat dit hoge eisen aan de begeleider stelt. Ook kan de vergelijkbaarheid van de leerresultaten tussen deelnemers en tussen verschillende trainingen in het geding komen, waardoor het wellicht onduidelijk is wat specifiek kenmerkend is voor een CH-Q training. De stichting CH-Q hanteert daarom kwaliteitsborging van het programma. Zo kan zij controleren of trainingen en leerresultaten aan hun standaarden voldoen en weet de klant dat de producten van CH-Q betrouwbaar zijn. De kwaliteit van een training hangt echter met meer factoren samen dan alleen het programma, zoals de locatie, deelnemers en trainer. Het beoordelen van een training heeft bovendien sterk te maken met individuele smaak en expertise. Wanneer de commissie kijkt of er niets buiten de voegen loopt is hier niets op aan te merken, wanneer elk detail gecontroleerd wordt komt mijns inziens het vertrouwen in het geding dat trainers een gedegen training in elkaar kunnen zetten.

De trainer heeft een belangrijke functie voor wat betreft het slagen van een training. Reflectie kan heftige emoties losmaken. De trainer moet hiermee kunnen omgaan en bovendien grenzen in de gaten houden; een CH-Q training is geen groepstherapie. De stichting CH-Q gaat er bovendien met Rogers vanuit dat het krijgen van waardering bijdraagt aan leren en ontwikkelen.

Deelnemers van een CH-Q training ontvangen waardering van de trainer, van het portfolio en certificaat en van mededeelnemers van de training. Dit laatste zal ik empirisch onderzoeken: *Hebben begeleiders invloed op de leerresultaten?* Voor wat betreft het certificaat kan ik me voorstellen dat wanneer dit gezien wordt als uitgangspunt voor een train-de-trainersprogramma, de waarde hiervan groter zal zijn voor zowel werkgever als werknemer. Indirect leren we dat de impact van CH-Q ook afhankelijk is van het doel dat werkgever en deelnemer hebben met het programma: *Worden de doelen behaald die organisaties met de training voor ogen hebben?* Ook dit zal ik empirisch toetsten.

Voor wat betreft het portfolio hebben we gezien dat het opstellen en beoordelen tijdrovend en weinig populair is. Ik vraag me af of er geen andere mogelijkheden te bedenken zijn als eindproduct van CH-Q. Tegelijkertijd begrijp ik dat het portfolio een kracht is van CH-Q, omdat het ervaringen inzichtelijk maakt, waardoor men verrast kan zijn over de eigen expertise. Ook begrijp ik dat het portfolio als opmaat voor een EVC of EVP traject ingezet kan worden, wat markttechnisch interessant is voor CH-Q aanbieders. Gesteld werd dat criteria deelnemers helpen een portfolio op te stellen, waarbij altijd voldoende ruimte is voor persoonlijke inkleuringen. De stichting CH-Q zou het opstellen van een aantal criteria voor een portfolio in overweging kunnen nemen. Dit komt tevens de interbeoordelaars-betrouwbaarheid ten goede. Tegelijkertijd brengen criteria het gevaar met zich mee dat deelnemers sociaal wenselijke antwoorden geven gericht op de criteria en kan het portfolio hierdoor meer een productfunctie in plaats van een procesfunctie aannemen. We zagen bovendien dat CH-Q assessors op de hoogte zouden moeten zijn van het feit dat beoordeling van portfolio's sterk bepaald wordt door de vormgeving ervan. In dit onderzoek zal ik meten *of het portfolio bijgehouden wordt in verloop van tijd*, waaruit we kunnen concluderen of mensen deze daadwerkelijk aanvullen.

We hebben dus naar aanleiding van deze theoretische beschouwing de volgende onderzoeksvragen geformuleerd die ik wil toetsten aan de empirie:

- *Hebben begeleiders invloed op de leerresultaten van een CH-Q niveau 1 training?*
- *Houden deelnemers hun portfolio bij in verloop van tijd?*
- *Draagt het uitvoeren van het actieplan bij aan het ervaren van meer betekenis in het werk?*
- *Zijn er meer carrière-uitkomsten merkbaar wanneer men hiervoor ruimte krijgt van de organisatie?*
- *Worden de doelen behaald die organisaties met de training voor ogen hebben?*

Naar aanleiding van de praktijkervaringen met CH-Q hadden we in hoofdstuk 2 de volgende onderzoeksvragen geformuleerd, die we hier aan toe kunnen voegen:

- *Welke trainingsonderdelen blijven de deelnemers het beste bij?*
- *Hebben deelnemers meer inzicht in hun persoonlijke competenties wanneer ze de CH-Q training hebben doorlopen?*
- *Kunnen deelnemers na een CH-Q training beter aan anderen duidelijk maken wat ze aan competenties in huis hebben?*
- *Hebben deelnemers beter zicht op hun wensen in de loopbaanontwikkeling en op hun mogelijkheden op de arbeidsmarkt naar aanleiding van een CH-Q niveau 1 training?*
- *Zetten deelnemers hun competenties bewust bij het nemen van loopbaanstappen, nadat ze zich hiervan bewust zijn geworden in een CH-Q niveau 1 training?*
- *Ondernemen deelnemers inderdaad stappen in hun loopbaanontwikkeling na het afronden van een CH-Q niveau 1 training?*

Deze vragen zullen in het volgend hoofdstuk gestructureerd en ondergebracht worden in een theoretisch model, dat vervolgens in hoofdstuk 5 empirisch getoetst zal worden.

4. Niveau's van impact: naar een evaluatiemodel voor deze studie.

De impact van een training is afhankelijk van verschillende factoren en variabelen en gaat verder dan het evalueren van output en klanttevredenheid. Impact heeft betrekking op output die merkbaar is over een langere termijn (Plant, 2004). In dit hoofdstuk ga ik op zoek naar niveau's van impact die mogelijk zijn bij een training als CH-Q niveau 1. Dit zal leiden tot een onderzoeksontwerp voor deze studie.

4.1. Niveau's van impact.

Peter Plant (2004) onderscheidt vier niveau's van impact, te weten 1. de 'customer satisfaction', 2. de 'learning outcomes', 3. de 'sociale impact' en 4. de 'economische impact'. Watts (1999) maakt een dergelijk onderscheid als Plant, maar benoemt slechts drie niveau's, te weten 1. impact op het gebied van het individu ('learning outcomes,'), 2. op het gebied van de organisatie (effectiviteit) en 3. op het gebied van de samenleving (economische en sociale voordelen). Kidd & Killeen (1992) onderscheiden 1. 'career outcomes' en 2. 'learning outcomes' en benadrukken daarbij dat in de huidige tijd met name 'learning outcomes' belangrijk gevonden worden. Hieronder een toelichting van de verschillende niveaus, alsmede de hypothesen waarmee de verschillende niveau's gemeten worden:

1. Customer satisfaction (klanttevredenheid).

Het meten van de klanttevredenheid betreft de mate waarin het doel van deelnemers aan een training beantwoord wordt, de mate waarin de trainer functioneert en de deelnemer de training waardeert. Ook worden vaak tips gevraagd, waardoor het trainingsprogramma een volgende keer kan verbeteren. De klanttevredenheid wordt meestal gemeten in evaluatieformulieren (Plant, 2004). In dit onderzoek zal dit niveau van impact 'waardering training' heten. Gemeten wordt wat de waardering is die deelnemers hebben ten aanzien van de training. Uit de praktijkervaringen in hoofdstuk 2 bleken dat met name de onderdelen 'levensloop', '360 graden feedback' en 'kwaliteitspel' het beste gewaardeerd worden. Ook dit zullen we hier toetsen. Voor wat betreft het niveau 'waardering training' hebben we dus volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

- 1. Hoe waarden deelnemers de training?*
- 2. Welke trainingsonderdelen worden het beste gewaardeerd?*

2. Learning outcomes (leerresultaten).

Leerresultaten hebben betrekking op een vermeerdering van vaardigheden, (zelf-)kennis en houdingen die rationele besluitvorming over opleiding en loopbaan mogelijk maken, net als een effectieve implementatie van deze besluiten. Een exploratie van gewenste mogelijkheden in educatie en werk en een planning in het ondernemen van gewenste stappen zijn hier onderdeel van (Plant, 2004; Kidd & Killeen, 1992). Om de leerresultaten te meten noemen Kidd & Killeen (1992) de variabelen ‘besluitvormingsvaardigheden’, ‘zelfbewustzijn’, ‘bewustzijn van de mogelijkheden’ en ‘bewustzijn van de voorkeuren’. Op de basis van onderzoek zijn volgens Kidd, Jackson en Hirsh (2003) de meest voorkomende leeruitkomsten bij werknemers: ‘future direction’, ‘zelfinzicht’, ‘bewustzijn van mogelijkheden’ en ‘feel good’. In dit onderzoek hebben we de variabelen ‘besluitvormingsvaardigheden’ buiten beschouwing laten, omdat dit buiten de doelstellingen en focus van CH-Q valt. Wel zullen we meten de variabelen ‘zelfbewustzijn (inzicht competenties)’, ‘bewustzijn van mogelijkheden’, ‘bewustzijn van voorkeuren’ en ‘feel good’. Deze laatste heb ik vertaald naar ‘trots’, omdat CH-Q erop gericht is mensen te empoweren en meer trots op zichzelf te maken (Schuur, 2009; Baltussen, 2009; www.ch-q.nl). Aangezien uit de praktijkvoorbeelden (hoofdstuk 2) bleek dat deelnemers na de training het idee hadden hun competenties beter te kunnen presenteren, is ook ‘presenteren competenties’ een variabele. Dit geeft de volgende onderzoeksvragen:

3. Wat zijn de leerresultaten?

- a) Hebben deelnemers na het volgen van een CH-Q niveau 1 training meer inzicht in hun persoonlijke competenties?*
- b) Hebben deelnemers na het volgen van een CH-Q niveau 1 training meer inzicht op hun gewenste loopbaanontwikkeling?*
- c) Hebben deelnemers na het volgen van een CH-Q niveau 1 training beter zicht op hun mogelijkheden op de arbeidsmarkt?*
- d) Hebben deelnemers na het volgen van een CH-Q niveau 1 training beter zicht op hoe ze hun competenties kunnen inzetten voor gewenste stappen in loopbaan?*
- e) Zijn deelnemers na het volgen van een CH-Q niveau 1 training meer trots op zichzelf?*
- f) Kunnen deelnemers na het volgen van een CH-Q niveau 1 training beter aan anderen duidelijk maken wat ze aan competenties in huis hebben?*
- g) Houden deelnemers hun portfolio bij na de CH-Q niveau 1 training?*

4. Beklijven de leerresultaten?

5. Hebben de begeleiders invloed op de leerresultaten?

3. Career outcomes (carrière-resultaten).

Onder ‘career outcomes’ worden veranderingen in iemands loopbaan verstaan n.a.v. het geleerde in de training (Kidd & Killeen, 1992). Hierbij is te denken aan de mate waarin een baan past bij de persoon, de productiviteit, de mate van tevredenheid met de huidige baan, salaris, het maken van promotie, de switch naar een nieuwe baan, of problemen in de loopbaan (Fretz, 1981). Deze criteria zijn volgens Kidd & Killeen (1992) enigszins achterhaald, omdat een goede match tussen een persoon en een baan de mobiliteit op de arbeidsmarkt tegengaat, iets wat in de huidige maatschappij juist erg belangrijk wordt gevonden. Ook is in verschillende studies aangetoond dat tevredenheid met een baan afhankelijk is van iemands sexe, status en niveau en niet zozeer met de uitkomsten van een training (Varca, Shaffer & McCaule, 1983; Hackman & Oldham, 1976). In dit onderzoek wordt voor ‘carrière resultaten’ het nemen van stappen in de loopbaan gemeten. Aangezien het nemen van stappen voor CH-Q in eerste instantie betekent het uitvoeren van het actieplan, is dit genomen als variabele in plaats van het nemen van stappen. De uitvoering van het actieplan kan immers meer inhouden dan alleen stappen in de loopbaanontwikkeling, aangezien een deelnemer vrij is hiervoor een actie te kiezen die voor hem of haar op dat moment relevant is. In deze kunnen de door Fretz genoemde variabelen ‘salaris’, ‘promotie’ en ‘switch baan’ ondervangen zijn. In hoofdstuk 3 namen we ons voor om ‘betekenisgeving van werk’ en ‘ruimte organisatie’ als impact beïnvloedende factoren empirisch te toetsen. Ook deze vallen onder ‘*carrière-resultaten*’. Dit brengt ons de volgende onderzoeksvragen:

6. *Wat is de ervaren impact op het gebied van carrière-uitkomsten?*
 - a). *Voeren deelnemers hun actieplan uit?*
 - b). *Zijn deelnemers meer trots op zichzelf als ze hun actieplan uit hebben gevoerd?*
 - c). *Draagt het uitvoeren van het actieplan bij aan het ervaren van meer betekenis in het werk?*

7. *Zijn er meer carrière-uitkomsten merkbaar wanneer men hiervoor ruimte krijgt van de organisatie?*

4. Impact voor de organisatie.

Aldus Plant (2004) is de impact van een training op het gebied van loopbaanontwikkeling ook te meten op het niveau van de organisatie. Te denken valt aan meetbare bedrijfsresultaten als effectiviteit, productiviteit, groei, efficiëntie, omzet en winst (Plant, 2004). De impact voor de organisatie is in dit onderzoek niet op deze manier gemeten, maar door de resultaten van het

onderzoek te vergelijken met de doelen die organisaties en instellingen met de CH-Q niveau 1 training voor ogen hadden:

8. *Worden de doelen die organisaties met de training voor ogen hebben behaald?*

5. *Impact voor de samenleving: sociale & economische impact.*

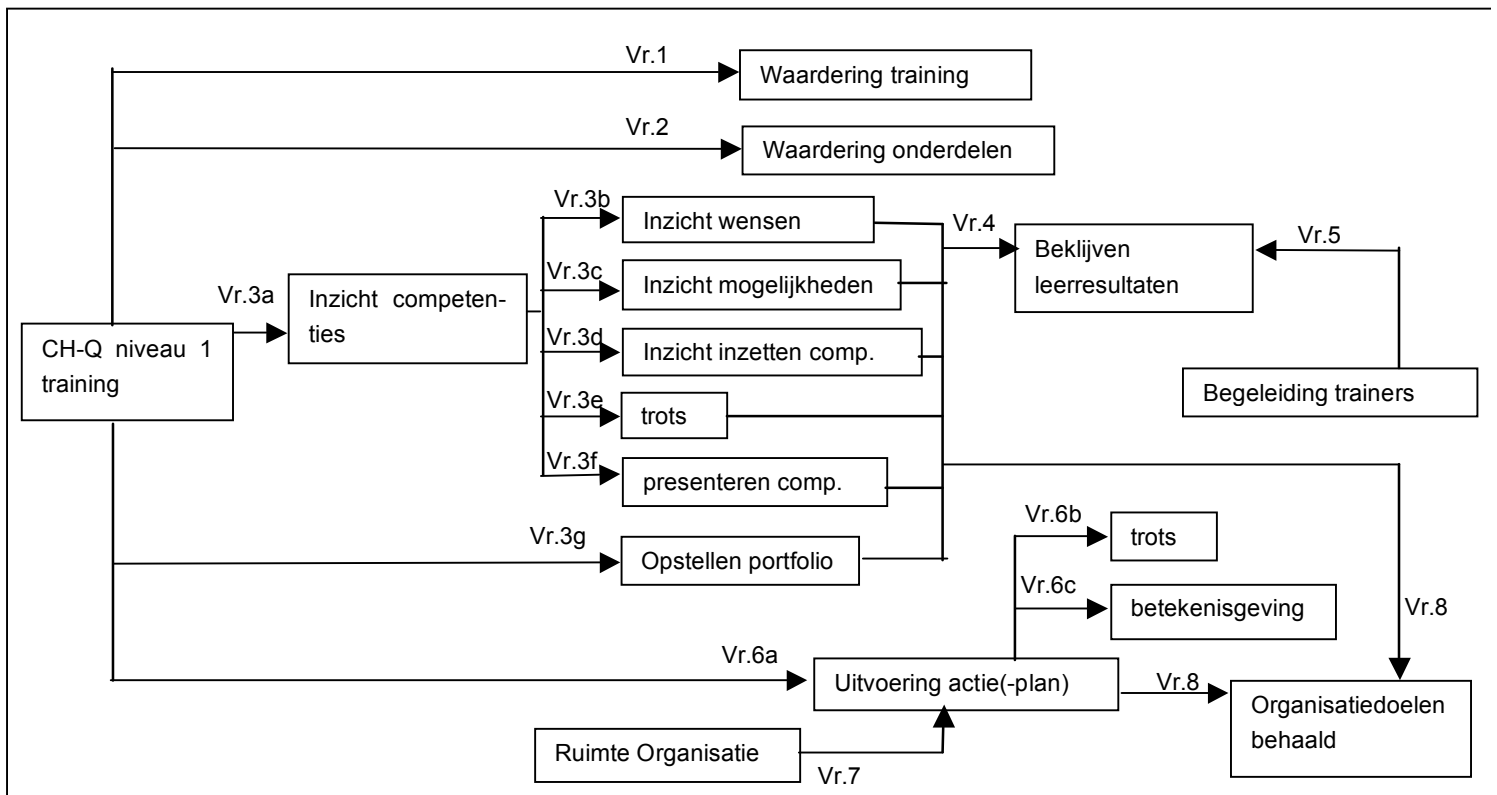
Sociale impact heeft betrekking op de voordelen die de samenleving put uit een dergelijke training. In dergelijk onderzoek wordt gekeken of ethische waarden als keuzevrijheid, rechtvaardigheid en gelijkwaardigheid toenemen (Watts, 1999). Economische impact heeft met name betrekking op kosten-baten ratio's. Killeen, White & Watts (1992) onderscheiden 3 manieren waarin loopbaanontwikkeling in economische termen kan bijdragen. De eerste is het bevorderen van beslissingen van individuen, zodat een snellere in- en doorstroom van het menselijk kapitaal mogelijk wordt, de tweede is het verminderen van tekortkomingen in de arbeidsmarkt (bijv. het tegengaan van drop-outs, het voorkomen van mismatch en ontevreden werknemers) en de derde manier die zij noemen is het bevorderen van institutionele vormen van opleiding, waardoor de arbeidsmarkt en economie indirect gestimuleerd wordt. (Killeen, White & Watts, 1992).

De impact die trainingen in de loopbaanontwikkeling hebben op de samenleving en economie wordt niet vaak gemeten. Het is immers zeer lastig de effecten te destilleren en los te koppelen van andere activiteiten, interventies en informatie, zoals de invloed van naasten, de media, kansen en toevalligheden. Hoe langer het onderzoek duurt, hoe meer factoren een rol zullen gaan spelen, waardoor de werkelijke impact steeds lastiger te vinden zal zijn (Plant, 2004; Watts, 1999). In dit onderzoek is er daarom voor gekozen de sociale en economische impact buiten beschouwing te laten.

6. *Cumulatieve outcomes.*

Kidd & Killeen (1992) benadrukken het belang van 'cumulatieve outcomes'. Vondraeck, Werner & Schulenberg (1986 in Kidd & Killeen, 1992) stellen dat het lastig is om de verschillende niveau's van impact te meten, aangezien de ontwikkeling van een individu ingebed is in de ontwikkeling van de verschillende systemen waarin hij actief is. Zij stellen het interactionistisch model voor, dat stelt dat elk systeem (bijv. familie, samenleving, werk) kan bijdragen aan de ontwikkeling van het individu, en dat alle veranderingen met elkaar samenhangen: elk niveau beïnvloedt het andere. Een voorbeeld hiervan is dat wanneer een persoon een nieuwe baan krijgt, hij zijn rol hieraan zal aanpassen, en tegelijk de invulling van

de baan vorm zal geven waardoor de baan bepaalde specifieke vereisten vraagt. De persoon en de baan veranderen en beïnvloeden elkaar wederzijds. Kidd & Killeen (1992) spreken van cumulatieve effecten van impact van loopbaanbegeleiding. Verschillende interventies leiden bijvoorbeeld samen tot meer impact. Zo heeft Bedford (1982 in Kidd & Killeen, 1992) bijvoorbeeld onderzocht dat jongeren die hun loopbaanwensen beter kenden, meer vooruitgang boekten in loopbaanbegeleidingsinterviews en dat deze vooruitgang bovendien groter was wanneer de interviews vooraf gingen aan educatie op het gebied van loopbaanontwikkeling. Ze stellen echter ook dat cumulatieve effecten niet perse een vooruitgang inhoudt. Daarbij geven ze het voorbeeld van Goldman (1976, in Kidd & Killeen, 1992) die onderzocht dat extra loopbaanbegeleiding geen positief effect had op jongeren met reeds stabiele doelen voor hun loopbaan. De cumulatieve effecten die in dit onderzoek gemeten worden zijn reeds geformuleerd verschillende hypothesen die met elkaar in verband hangen in het conceptueel model. Dit wordt inzichtelijk gemaakt in onderstaand schema:



5. Empirisch onderzoek.

Dit hoofdstuk betreft het empirische deel van het onderzoek. Allereerst bevat het een beschrijving en verantwoording van de onderzoeksvraag en -methode, vervolgens worden de resultaten weergegeven en tenslotte worden hier enkele conclusies uit getrokken.

5.1. Vraagstelling.

Onze onderzoeksvraag luidde: ‘*wat is de impact van een CH-Q niveau 1 training voor deelnemers aan deze training 5-7 maanden naderhand?*’ Deze impact wordt gemeten op de volgende niveau’s: 1. waardering training, 2. Leerresultaten, 3. Carrière-uitkomsten en 4. Organisatie-uitkomsten. Bij deze onderzoeksvraag zijn de volgende subvragen geformuleerd:

1. Hoe waarden deelnemers de training?
2. Welke trainingsonderdelen worden het beste gewaardeerd?
3. Wat zijn de ervaren leerresultaten van de training?
4. Beklijven de leerresultaten?
5. Hebben de begeleiders invloed op de leerresultaten?
6. Wat is de ervaren impact op het gebied van carrière-resultaten?
7. Zijn er meer carrière-resultaten merkbaar wanneer men ruimte krijgt van de organisatie?
8. Worden de doelen die organisaties met de training voor ogen hebben behaald?

5.2. Opzet en uitvoering onderzoek.

Methode & procedure.

In dit onderzoek wordt het theoretisch model getoetst aan de hand van de opgestelde onderzoeksvragen middels de daarvoor geschikte analysetechnieken. Deze studie betreft een evaluerend kwantitatief survey onderzoek, met een quasi-experimenteel ontwerp. De resultaten hiervan zijn getoetst in open interviews. Het onderzoek is quasi-experimenteel in de zin dat het een longitudinaal onderzoek betreft, maar dat er geen mogelijkheid bestond een controlegroep samen te stellen. Bovendien was niet van alle groepen de nulsituatie (T0) bekend. Dit heeft te maken met de beschikbaarheid van respondenten; op het moment van het onderzoek waren er twee trainingen net afgerond en liep er nog een derde. Er waren verder ten tijde van dit onderzoek in Nederland geen CH-Q niveau 1 trainingen gepland.

De onderzoeksvragen zijn getoetst bij respondenten van 3 verschillende organisaties: CINOP (N=9), Defensie (N=32) en het A&O Fonds van het Rijk (N=18). Er zijn bovendien op 4 tijd-

stippen metingen gedaan: voorafgaand aan de training (T0: doelen & loopbaancheck), direct na de training (T1: evaluatieformulieren), 5 maanden later (T2: vragenlijsten) en 7 maanden later (T3: interviews). De organisatieresultaten zijn gemeten door hun doelen in de conclusie in verband te brengen met de resultaten uit de vragenlijsten en interviews.

TABEL 2: metingen & instrumenten

Groep / meting	Nulmeting T0 Voorafgaand	meting T1 direct na training	Nameting T2 5 maanden later	Nameting T3 7 maanden later
CINOP (N=9)	Doelen vooraf (N=9)	Evaluatieformulier CINOP (N=9)	Vragenlijst (N=9)	Interview (N=2)
Defensie(N=32)	-	Evaluatieformulier (N=22)	Vragenlijst (N=32)	Interview (N=2)
A&O Fonds (N=18)	Loopbaancheck (N=18)	Evaluatieformulier A&O Fonds (N=12)	Vragenlijst (N=6)	Interview (N=2)

Doelen organisaties met de training.

De doelen van de betrokken organisaties met de training voor ogen hadden zijn gedistilleerd uit de offertes van de training. Deze waren:

- CINOP: CH-Q is een product dat CINOP verkoopt. CINOP wil in de training werknemers opleiden voor het train-de-trainersprogramma zodat zij zelf de training kunnen geven.
- Defensie: het e-portfolio wordt voor alle militairen verplicht gesteld. Kennismaking hiermee is een doel, net als het opleiden van loopbaanadviseurs voor het train-de-trainers programma zodat zij in het vervolg zelf de training kunnen geven. CH-Q wordt ook gegeven in het kader van behoud van personeel wegens chronisch tekort hieraan. De training van Defensie is gebaseerd op CH-Q, maar door Defensie zelf opgesteld. Aangezien CH-Q als maatwerktraining wordt aangeboden zou dit in de resultaten niet veel moeten uitmaken.
- A&O Fonds: Het Rijk heeft van de regering de opdracht gekregen per 2020 met 10% te krimpen. Ze heeft daarom archivarissen van verschillende ministeries de training aangeboden, zodat zij kwaliteiten ontdekken waarmee ze elders aan de slag zouden willen.

Onderzoekskeuzes.

Doordat de respondenten op het moment van dit onderzoek de training al afgerond of nog aan het volgen waren, was het niet meer mogelijk zelf evaluatieformulieren op te stellen. Daarom zijn de evaluatieformulieren gebruikt die de bedrijven zelf hebben opgesteld. Dit bracht met zich mee dat deze formulieren niet alle vragen dekken die ik graag beantwoord had gezien. Ook verschilden ze hierdoor inhoudelijk van elkaar, waardoor onderlinge vergelijking lastig en soms onmogelijk was. In dit rapport worden voor een longitudinale analyse daarom alleen de valide vergelijkbare uitkomsten van T1 en T2 geëvalueerd en beschreven. Hier is een paragraaf over de interviews op T3 aan toegevoegd. Een analyse van de nulsituatie is wegens het missen van relevante informatie buiten beschouwing gelaten.

De nadruk van dit onderzoek ligt op vragenlijstonderzoek. Dit is een eenvoudige manier om veel informatie te verkrijgen. De vragenlijsten zijn als attachment per e-mail naar de respondenten gestuurd met een begeleidende e-mail met toelichting. De respondenten hadden de keus om de vragenlijsten per post (anoniem) of per e-mail te retourneren. De antwoorden zijn vervolgens ge(her-)codeerd en ingevoerd in SPSS, waarna relevante analyses zijn uitgevoerd.

Vragenlijstonderzoek heeft zijn beperkingen. Het is een vorm van zelfevaluatie, waardoor de informatie gelezen moet worden vanuit de beleving van de respondent. Hij kan sociaal wenselijke antwoorden geven, vragen niet goed begrepen hebben of wegens de structurering van de vragen relevante informatie achterwege laten (Baarda & de Goede, 2006). Interviews vullen vragenlijstonderzoek goed aan, wat de betrouwbaarheid van dit onderzoek ten goede komt. In interviews bestaat de mogelijkheid tot doorvragen, waardoor de resultaten getoetst kunnen worden. Het afnemen van interviews is echter tijdrovend, daarom is gekozen deze telefonisch af te nemen. Echter, ook in interviews kunnen respondenten sociaal wenselijke antwoorden geven. Bij het trekken van conclusies is hier rekening mee gehouden.

Instrumenten.

In dit onderzoek zijn per meting verschillende instrumenten gebruikt.¹ Op T1 betroffen dit evaluatieformulieren. Zowel CINOP als ook het A&O Fonds hebben hun eigen evaluatieformulieren gehanteerd (bijlage 5). Voor Defensie had ik de mogelijkheid het evaluatieformulier zelf op te stellen (bijlage 5) op basis van de evaluatieformulieren van CINOP en het A&O Fonds, en op basis van de te onderzoeken variabelen die uit de theoretische beschouwing naar voren waren gekomen. Om longitudinale relaties te kunnen onderzoeken is ervoor gekozen om de vragenlijsten van T3 voort te bouwen op de evaluatieformulieren van T2 en deze aan te vullen met relevante items. Inhoudelijk zijn de vragenlijsten op T3 gelijk aan elkaar om ook verschillen tussen de groepen respondenten waar te kunnen nemen.

Respondenten.

Via een bestuurslid van de stichting CH-Q NL/B heb ik informatie gekregen over de lopende CH-Q niveau 1 trainingen in Nederland en ben ik in contact gekomen met Defensie en met het A&O Fonds. Via deze contactpersonen ben ik aan de gegevens van de deelnemers aan de trainingen van het A&O Fonds en Defensie gekomen. De respondenten van CINOP waren collega's waarmee ik zelf de CH-Q training gevolgd heb, hen kon ik rechtstreeks bereiken.

¹ De instrumenten van T0 betroffen vooraf geformuleerde doelen van de deelnemers van CINOP en de 'loopbaancheck' opgesteld door het A&O Fonds. Deze instrumenten zijn in dit onderzoek wegens onvolledigheid, niet verder gebruikt

TABEL 3: RESPONDENTEN									
	CINOP T1	CINOP T2	CINOP T3	Defensie T1	Defensie T2	Defensie T3	A&O T1	A&O T2	A&O T3
aantal	N=9	N=9	N=9	N=5	N=21	N=31	N=18	N=12	N=10
man	6	6	6	n.b.	14	23	9	n.b.	6
vrouw	2	2	2	n.b.	7	8	8	n.b.	4
min. leeftijd	27	27	27	n.b.	25	25	41	n.b.	39
max. leeftijd	63	63	63	n.b.	58	58	58	n.b.	59
gem. leeftijd	37	37	37	n.b.	42	44,6	47	n.b.	48,1
WO	7	7	7	n.b.	n.b.	13	n.b.	n.b.	0
HBO	1	1	1	n.b.	n.b.	1	n.b.	n.b.	4
B.sc. WO	0	0	0	n.b.	n.b.	3	n.b.	n.b.	0
MBO	0	0	0	n.b.	n.b.	0	n.b.	n.b.	2
VWO	0	0	0	n.b.	n.b.	4	n.b.	n.b.	0
HAVO	0	0	0	n.b.	n.b.	6	n.b.	n.b.	0
MAVO	0	0	0	n.b.	n.b.	0	n.b.	n.b.	3

Hierboven een overzicht van de persoonsgegevens van de respondenten. Het merendeel van de respondenten was man: 68% tegen 32% vrouwelijke respondenten. De gemiddelde leeftijd van alle respondenten samen (N=103) ligt vrij hoog: 41,8 jaar. CINOP heeft gemiddeld de jongste deelnemers (37 jaar), en het A&O fonds de oudste (58,5 jaar). Dat betekent dat de respondenten van verschillende organisaties waarschijnlijk in verschillende fase van hun carrière zaten, wat mogelijk een verschil in antwoorden tussen organisaties zou kunnen verklaren. Het opleidingsniveau is licht verschillend tussen de groepen, waarbij het personeel van CINOP het hoogst opgeleid is, en het personeel van het A&O Fonds van het Rijk minst hoog.

Respons.

Voor dit onderzoek zijn N=142 respondenten benaderd. Het totaal aan respons is N=103, wat een respons-rate van 72% oplevert. De respons-rate was voor CINOP 100% zowel op T1 als ook op T2. Voor Defensie was dit op T1 ook 100%, maar op T2 kreeg ik 10 adressen extra: het bleek dat er nog een extra groep de training gevolgd had tegelijk met de respondenten van T1. De respons op T2 is daarom groter in aantal, maar procentueel lager: 72%. De respons voor het A&O Fonds op T1 is 100% en op T2 83%. Deelnemers die de vragenlijst (T2) niet wilden invullen (N=2) hadden de training niet afgerond en waardeerden deze zeer laag. Dit had te maken met andere verwachtingen en doelen.

5.3. Operationalisering & resultaten.

Waardering training.

De overall waardering van de training werd op T1 gemeten middels een rapportcijfer en middels open vragen (i.e. ‘wat vond u het meest waardevol’ en ‘wat heeft u gemist’). Op T2 werd de waardering gemeten aan de hand van de vraag: ‘Nu ik na een aantal maanden terugkijk op de training kan ik zeggen dat deze waardevol is geweest voor mij’ (5 puntsschaal). Dit is gemeten onder alle respondenten en vervolgens uitgesplitst per bedrijf. In drie open vragen is

bovendien gevraagd naar de reden waarom de training al dan niet waardevol was. (1. ‘wat is de reden waarom de training u wel of niet is bijgebleven? 2. ‘welke oefening is u het meest bijgebleven?’ en 3. ‘Welke tips heeft u ten aanzien van de training?’).

Onderzoeksvraag 1. Hoe waarderen deelnemers de training?

In tabel 4 worden de gemiddelden en standaardafwijkingen gegeven van de waardering die de respondenten op T1 en T2 aan de training geven. De gemiddelde waardering is vrij hoog (3,9 vs. 3,7), wat vaak het geval is bij trainingen (Kaufman & Ploegmakers, 2008). Hoewel de gemiddelde waardering op T1 en T2 gelijk is valt het op dat de SD op T2 hoger dan op T1; de waardering op T2 loopt meer uit elkaar tussen respondenten dan op T1.

TABEL 4: waardering training				
Bedrijf	Gemiddelde T1	Standaardafwijking T1	Gemiddelde T2	Standaardafwijking T2
CINOP	4,3	0,5	4,5	0,5
Defensie	3,9	0,3	3,5	1,0
A&O Fonds	3,8	0,4	3,9	1,4
TOTAAL	3,9	0,4	3,7	1,1

In een Paired Samples t-Test zijn de gemiddelden van T1 en T2 vergeleken om de overall waardering voor de training te meten. Deze verschilt op T2 significant van die op T1 ($t=2.273$, $df=31$, $p<.05$). De waardering loopt dus wel wat terug in 5 maanden maar wordt niet sterk minder. Men waardeert de training dus positief direct erna, als ook 5 maanden later.

Waardering training per bedrijf.

Per bedrijf is gekeken naar het gemiddelde van alle vragen en vervolgens welke vragen hoog of laag zijn beantwoord ten opzichte van het gemiddelde (bijlage 6). Zichtbaar wordt dat respondenten van het A&O fonds geen vragen hebben beantwoordt die boven of onder het gemiddelde uitkomen, zowel op T1 als op T2. Opmerkelijk is ook dat zowel CINOP als Defensie op T1 met name ontevreden is over de duur van de training. CINOP waardeert bovendien zowel op T1 als ook op T2 met name de training als zijnde waardevol.

Reden waardering training.

Wanneer we kijken naar de reden waarom de training na 5 maanden al dan niet is bijgebleven (tabel 5), zien we dat het kennismaken met het portfolio veruit als belangrijkste reden wordt opgegeven (72%). Voor Defensie was dit vanuit de organisatie het belangrijkste doel van de training, dat doel lijkt behaald. Omdat Defensie de grootste groep respondenten betreft, kunnen de resultaten hierdoor beïnvloed zijn. Het kennismaken met het portfolio werd wel in alle groepen belangrijk gevonden. Ook het benoemen van competenties wordt goed gewaardeerd

(22,2%), net als het zelf mogen gaan geven van deze training (11%). Dit laatste is een belangrijk organisatiedoel zowel van CINOP als ook van Defensie. Een opvallende negatieve reden is dat (m.n. bij Defensie) het nut van de training niet duidelijk was (11%).

TABEL 5: reden waardering training T2		
	Frequency	Percent
Nog training geven	6	11,1
Levenslijn	2	3,7
Reflectie anderen	2	3,7
Benoemen competenties	12	22,2
Bezig zijn met wat je wil	1	1,9
Eigen ontwikkeling	2	3,7
Goed instrument	1	1,9
Vertrouwen groep	3	5,6
Nut training niet bekend	6	11,1
Was al bekend	4	7,4
Kennismaken portfolio	39	72,2

Tekortkomingen training.

Om de tekortkomingen van de training te vinden zijn tips van de respondenten bekeken. Deze zijn gemeten op T2 (bijlage 6). Men adviseert met name om: 1. het nut van tevoren duidelijk te maken (freq.= 7, 13%). 2. Nazorg of zorg voor transfer te bieden (freq. = 6, 11%), en 3. een andere tijdspanne te hanteren (freq = 5, 9%). Helaas is wat dit laatste betreft het beeld te gevarieerd (te lang/kort, hele/halve dagen) om eenduidige conclusie te kunnen trekken.

Onderzoeksvraag 2. Welke trainingsonderdelen worden het beste gewaardeerd?

Op T1 is te weinig informatie beschikbaar over de waardering van de verschillende trainingsonderdelen om uitspraken te kunnen doen. Op T2 bestaat veruit de meeste waardering voor de oefening ‘levenslijn’ (tabel 6). Alle andere onderdelen hebben ongeveer een gelijke score. Dit geldt voor respondenten uit alle groepen. In de praktijkervaringen in hoofdstuk 2 bleek dat naast ‘levenslijn’, ook ‘360° feedback’ en ‘kwaliteitenspel’ goed gewaardeerd werden. Hier is de 360° feedback echter gemiddeld gewaardeerd en het kwaliteitenspel niet genoemd, de resultaten verschillen dus van de beschreven praktijkervaringen.

TABEL 6: Meest waardevolle oefening T2		
	Frequency	Percent
Alle oefeningen	1	1,9
Presenteren actieplan	4	7,4
360 graden feedback	4	7,4
Tekenen ‘in je kracht’	2	3,7
Portfolio samenstellen	5	9,3
‘Trots op’	4	7,4
Levenslijn	17	31,5
Valideren	4	7,4
Sfeer	1	1,9
Bewustwording kwaliteit	4	7,4

Leeruitkomsten.

De leeruitkomsten zijn gemeten aan de hand de variabelen ‘inzicht competenties’, ‘inzicht loopbaanwensen’, ‘inzicht mogelijkheden loopbaan,’ ‘inzicht hoe inzetten competenties’, ‘trots’, ‘competenties presenteren’ en ‘opstellen portfolio’. Deze zijn geoperationaliseerd in de vorm van stellingen in de vragenlijst. Op T1 zijn 4 bruikbare stellingen en op T2 9 (vijfpunt-schalen). Vervolgens is voor de 3 items die vergelijkbaar zijn tussen T1 en T2, gekeken of de leerresultaten beklijven na 5 maanden. Deze items zijn ‘kennis competenties’, ‘presenteren competenties’ en ‘inzetten competenties’. Ook is onderzocht of de ervaren kwaliteit van de begeleiding invloed heeft op het beklijven van leerresultaten. Hiervoor is een regressie uitgevoerd waarbij gekeken is of de invloed van trainers voorspeld kan worden door de predictoren ‘trots’, ‘kennis competenties’, ‘mogelijkheden’ en ‘inzetten competenties’ (vijfpuntschalen).

Onderzoeksvraag 3. Wat zijn de leeruitkomsten van de training?

In tabellen 7 en 8 zijn de gemiddelden en SD van de leeruitkomsten op T1 en T2 per variabele weergegeven. Op elke variabele is het gemiddelde op T2 minder dan op T1, blijkbaar zakken de opgedane inzichten iets weg in verloop van tijd. De SD daarentegen is juist veel hoger op T2; de antwoorden lopen dan meer uit elkaar. Opvallend is dat de respondenten van Defensie op bijna alle uitkomsten lager scoren dan de andere respondenten. Opvallend is ook dat het bijhouden van het portfolio zowel op T1 als op T2 lager scoort dan de overige uitkomsten.

Bedrijf	Kennis comp.		Inzetten comp.		Sturen pers. ontw.		Presenteren comp		Inzicht loopbaanwensen		Onderbouwen comp		Bijhouden portfolio	
	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem.	SD	Gem	SD	Gem.	SD
CINOP	3,75	0,47	3,75	0,47	3,38	0,35	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.
Defensie	4,09	0,61	3,64	0,66	3,95	0,60	4,00	0,42	3,20	0,92	4,23	0,43	3,73	0,77
A&O Fonds	4,17	1,19	4,17	1,19	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.
TOTAAL	4,05	0,79	3,81	0,83	3,8	0,64	4,00	0,42	3,20	0,92	4,23	0,43	3,73	0,77

Bedrijf	Kennis comp.		Inzetten comp.		trots		Presenteren comp		Inzicht loopbaanwensen		Mogelijkh. loopbaan		Bijhouden portfolio	
	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem.	SD	Gem	SD	Gem.	SD
CINOP	3,63	0,92	3,88	0,64	3,62	1,06	3,5	0,93	4,25	0,71	3,75	0,71	2,5	1,20
Defensie	3,72	0,96	3,19	0,64	3,00	0,13	3,29	1,10	2,75	1,02	2,80	0,97	2,1	1,08
A&O Fonds	3,4	1,43	3,6	1,07	3,33	1,43	3,8	1,14	3,5	1,36	3,0	1,55	2,9	1,66
TOTAAL	3,64	1,04	3,39	1,04	3,16	1,13	3,43	1,08	3,14	1,16	3,00	1,05	2,36	1,08

Onderzoeksvraag 4a. Hebben deelnemers meer inzicht in hun persoonlijke competenties als ze de CH-Q training hebben doorlopen? Ja, voor zover de score hoog is (T1 4,05). Dit inzicht in competenties beklijft redelijk: na vijf maanden wordt er iets lager gescoord op dit inzicht. Dit

overall verschil is weliswaar net significant ($t=2,076$, $df=35$, $p=.045$), maar klein. Er is geen verschil tussen de bedrijven onderling ($f=2,082$, $df = 2$, $p >0.05$).

Onderzoeksvragen 4b tm 4g betreffen vragen of deelnemers die aan het eind van de training beter zicht hebben op competenties, ook beter inzicht hebben in hun loopbaanwensen (4b) en -mogelijkheden (4c), zij hun competenties beter in kunnen zetten (4d), ze meer trots op zichzelf zijn (4e), hun competenties beter kunnen presenteren (4f) en hun portfolio bijhouden (4g).

TABEL 9: correlatie variabelen	
Variabele	Correlatie (r)
Inzicht wensen	.35*
Inzicht competenties	.38**
Inzicht mogelijkheden	.37*
Inzicht inzetten competentie	.38**
Trots	.48**
Presenteren competentie	.49**
Opstellen portfolio	.27

*p.05, **p.01

Uit Tabel 9 leiden we af dat er positieve significante relaties zijn tussen alle variabelen, behalve voor het opstellen van het portfolio (positief maar niet significant). Onderzoeksvragen 4b tm 4f kunnen positief beantwoordt worden, vraag 4g niet: deelnemers houden blijkbaar hun portfolio niet goed bij in 5 maanden. Ook in tabellen 7 en 8 zagen we al dat het bijhouden van het portfolio van alle leerresultaten de laagste score heeft, zowel op T1 als op T2.

Onderzoeksvraag 5: Beklijven de leeruitkomsten die men in de CH-Q training heeft opgedaan? Er bestaat een positieve relatie tussen de gemeten leeruitkomsten op T1 en T2 (tabel 10). Deze relatie is echter alleen significant voor het presenteren van competenties. Eerder bleek al dat er verschil bestaat tussen T1 en T2 voor de kennis van de competenties en voor het inzetten van competenties (tabel 7 & 8).

TABEL 10: correlatie leeruitkomsten T1 & T2	
Op T1 & T2 gemeten:	Correlatie (r)
Kennis competenties	.13
Presenteren competenties	.30 ($p=.1$)
Inzetten competenties	.034

Onderzoeksvraag 6: Hebben de begeleiders invloed op de leerresultaten?

Uit tabel 11 lezen we dat de mening over de trainer niet bij blijkt te dragen aan ‘trots’, ‘inzicht hoe inzetten competenties’, ‘inzicht mogelijkheden’ en ‘inzicht competenties’. De relaties zijn niet significant ($p>0.05$). Vraag 6: heeft begeleiding invloed op het beklijven van kennis moe-

ten we met ‘nee’ beantwoorden. Mensen beoordelen de trainer goed, maar er is te weinig variatie in de beoordeling om te kunnen oordelen of dit invloed heeft op de leerresultaten.

	t	Sig.
trots	,873	,416
Inzicht inzetten competenties	,707	,506
Inzicht mogelijkheden	-1,011	,351
Inzicht competenties	-,088	,933

Carrière-uitkomsten

De carrière-uitkomsten zijn geoperationaliseerd in drie variabelen: 1. ‘uitvoering actieplan’, 2. ‘trots’ en 3. ‘betekenisgeving werk’. Deze laatste is een subschaal en bevat de items ‘betrokkenheid werk’, ‘motivatie werk’ en ‘tevreden met functie/taken’. De betrouwbaarheid van deze schalen was uitstekend (Cronbachs alfa = .84 tot .95). Voor wat betreft het actieplan is op T2 gevraagd is of dit is uitgevoerd (ja/nee) en of er nog plannen bestaan deze uit te voeren (ja/nee). In open vragen is de reden voor het al dan niet uitvoeren aan de orde gesteld en in een meerkeuzevraag is gevraagd naar de genomen stappen. De items hiervan zijn vastgesteld op basis van het evaluatieformulier van het A&O Fonds. De variabele ‘productiviteit’ is gemeten aan de hand van: ‘waar ligt de impact van de training met name voor u?’ Deze items zijn vastgesteld op basis van theoretische verkenning. De variabele ‘trots’ is geoperationaliseerd door vergelijking van ‘actieplan uitgevoerd’ (ja/nee) met ‘trots’ (vijfpuntschaal). Tevens is de invloed van de organisatie op de carrière-uitkomsten gemeten in de items ‘ruimte’ (vijfpuntschaal) en ‘nodig vanuit organisatie’ en ‘verder nodig’ (open vragen). Tenslotte is de totale ervaren impact gemeten in een rapportcijfer.

Onderzoeksvraag 7: Wat is de ervaren impact op het gebied van carrière-uitkomsten?

De totaal ervaren impact is 6,2 op een schaal van 1-10. In tabel 12 wordt bovendien zichtbaar dat respondenten van CINOP opmerkelijk meer impact ervaren dan de overige respondenten.

Bedrijf	gemiddelde	SD
CINOP	8,1	1,1
Defensie	5,7	2,1
A&O Fonds	6,5	2,5
Totaal	6,2	2,2

Uit tabel 13 lezen we dat de grootste impact wordt ervaren op het gebied van ‘inzicht in competenties’ (81%). Dit is het belangrijkste doel is van een CH-Q training, dit doel lijkt behaald. Zichtbaar wordt ook dat men naar aanleiding van een CH-Q training over het algemeen niet productiever wordt (6%), CH-Q biedt ook geen handvaten aan om effectiever te gaan werken.

TABEL 13: gebied impact		
	percentage	Std. Deviatie
Plezier werk	22%	,42164
Productiviteit	6%	,23231
Inzicht competenties	81%	,40139
Profilering competenties	36%	,48714
Inzicht gewenste stappen	22%	,42164
Stappen gezet	25%	,43916
Betekenisgeving werk	22%	,42164
Anders	25%	,43916

Onderzoeksvraag 7a: voeren deelnemers hun actieplan uit?

Uit tabel 14 is te lezen we dat de meeste respondenten zijn actieplan niet uitvoert binnen 5 maanden (56%). Vraag 7a wordt met 'nee' beantwoordt, maar de resultaten kunnen beïnvloed worden door verschil in respons-rate. Bij defensie heeft 2/3 van de respondenten zijn actieplan niet uitgevoerd op T2, deze groep bevat veruit de meeste respondenten. Bij de andere groepen wordt het actieplan een stuk beter uitgevoerd, bij CINOP zelfs door 86% van de respondenten.

TABEL 14: Uitvoering actieplan T2				
bedrijf	Aantal uitgevoerd	% uitgevoerd	Aantal niet uitgevoerd	% niet uitgevoerd
CINOP	6	86%	1	14%
Defensie	10	33%	20	66%
A & O Fonds Rijk	3	50%	3	50%
Totaal	19	44%	24	56%

TABEL 15: Plan uitvoering actieplan T2			
bedrijf	Aant. nog uitvoeren	Niet uitvoeren	percentage
CINOP	2	0	100
Defensie	10	9	53
A & O Fonds Rijk	3	1	75
Totaal	15	10	60

Het merendeel van de respondenten die hun actieplan op T2 nog niet hebben uitgevoerd is van plan deze alsnog uit te voeren na T2 (60%, tabel 15). Dit geldt voor alle groepen. De verschillen in aantal respondenten die in tabel 14 hun actieplan niet uitgevoerd hebben en die dat nog van plan zijn in tabel 15 zou verklaard kunnen worden doordat sommigen die hun actieplan al uitgevoerd hebben hier in de toekomst nog mee aan de slag willen gaan.

Onderzocht is bovendien welke stappen met name gezet worden na aanleiding van het actieplan/van de training (tabel 16, volgende pagina). Het merendeel van de respondenten (44%), heeft 'anders' genoemd. We weten niet welke stappen dit zijn. In ieder geval wordt het volgen van een EVC traject of het nemen van andere taken het minst vaak gedaan (beide 8%).

TABEL 16: stap gezet T2		
	percentage	Standaarddeviatie
Stap gezet	57%	,50106
Stap EVC traject	8%	,27689
Stap opleiding	32%	,47610
Stap nieuwe baan	32%	,47610
Stap andere taken	8%	,27689
Stap anders	44%	,50662

Ook voor wat betreft de plannen om nog stappen te zetten naar aanleiding van de training, heeft het merendeel van de respondenten ‘anders’ geantwoord (52%, tabel zie bijlage 6). We weten dus niet welke stappen respondenten nog willen zetten. Wederom zijn hier zijn EVC trajecten en het nemen van andere taken de minst geplande stappen (8%).

Onderzoeksvraag 7b: Zijn deelnemers meer trots op zichzelf als ze hun actieplan uit hebben gevoerd? Er bestaat een positieve relatie ($r=.39$ ($p<0.05$)) tussen ‘trots’ en ‘stappen hebben gezet’. Mensen die stappen hebben gezet voelen zich meer trots en hebben waarschijnlijk meer zelfvertrouwen.

Onderzoeksvraag 7c: Draagt het uitvoeren van het actieplan bij aan het ervaren van meer betekenis in het werk? Ja, er bestaat inderdaad een positieve trend ($r= .26$) tussen ‘zingeving’ en ‘stappen gezet’. Mensen die meer stappen zetten ervaren meer zin in hun werkzaamheden. Wanneer we de factor ‘betekenisgeving werk’ echter vergelijken met de totaal ervaren impact (tabel 13) zien we dat deze vooral wordt ervaren op het gebied van ‘inzicht in competenties’ (81%), impact op het gebied van betekenisgeving wordt door slechts 22% ervaren.

Onderzoeksvraag 8: Wordt het actieplan eerder uitgevoerd wanneer men hiervoor ruimte krijgt van de organisatie? Dit is gemeten in een Spearman non-parametrische correlatie ($r=-.29$, $p < .5$). Aangezien deze relatie significant is kunnen we stellen dat ‘ruimte organisatie’ belangrijk is voor het uitvoeren van het actieplan.

De respondenten geven aan (tabel 17) dat ze vanuit de organisatie met name nog begeleiding / ondersteuning (23%) nodig hebben om het geleerde in de praktijk te kunnen brengen. Ook tijd (19%) en ruimte (16%) werden genoemd als belangrijke benodigdheden vanuit de organisatie. Dit geldt voor alle groepen respondenten. Buiten de organisatie hebben de respondenten met name tijd (25%) nodig om het geleerde in de praktijk te kunnen brengen. Relatief veel respondenten gaven bovendien aan nog extra feedback en reflectie nodig te hebben (21%) of dat ze helemaal niets nodig te hebben (18%) om carrière-uitkomsten te genereren.

TABEL 17: nodig organisatie & verder nodig			
Nodig org	percentage	Verder nodig	percentage
Niets	13%	Niets	18%
Ruimte	16%	Lef	3%
Tijd	19%	Tijd	25%
Ondersteuning/begeleiding	23%	Begrip managers	10%
uitkristallisatie	6%	Communicatie nut CH-Q.	3%
opdrachten	5%	Portfolio vullen	3%
Financiële ondersteuning	3%	Financiering	3%
Competentiegericht opleiden en toetsen	1%	Blijven reflecteren / feedback	21%
draagvlak	11%	Opdoen ervaring	10%
personeel	1%	vervolgraining	3%

5.4. Interviews.

Per groep respondenten zijn twee interviews gehouden. Hieronder worden per gemeten niveau de relevante resultaten weergegeven. De uitgewerkte interviews vind je in bijlage 7.

Waardering training.

Alle respondenten hebben de training positief ervaren. Ze denken bovendien dat de andere deelnemers in hun training deze ook positief hebben ervaren. Het meest waardevolle vond men het stilstaan bij wat je in het verleden gedaan hebt en het koppelen van privé-ervaringen aan competenties. *‘Dan kom je erachter dat je in mijn geval akelig veel hebt gedaan’*. Ook het feit dat de training in groepsverband gegeven wordt is een belangrijke meerwaarde voor drie van de respondenten: *‘Je kunt wel in je eentje over jezelf praten, maar als je met een groep bent, dan [...] kunnen ook anderen toch patronen of dingen zien waar ze feedback op kunnen geven waar je ook echt iets aan hebt’*. De meerwaarde van de groep was voor twee van de respondenten bovendien dat je uitwisseling hebt met collega’s die je eerst niet goed kende: *‘Je merkte wel verschillen in werkwijze.’* En: *‘Ik ben echt dingen te weten gekomen van collega’s die ik anders niet zou weten.* Beide respondenten van CINOP vonden het bovendien positief om creatief bezig te zijn tijdens de training.

Twee respondenten noemden de training ook erg intensief; het kost veel tijd om de oefeningen goed te doen. Een opmerkelijk punt dat door één respondent van CINOP werd genoemd is de positionering van CH-Q in Nederland. Zij vond de stichting slecht bereikbaar en bovendien de borging van het CH-Q systeem onduidelijk. Ze merkt bijvoorbeeld geen eenduidigheid in het leveren van een assessor voor een training. Ze is van mening dat de stichting CH-Q NL/B zich beter op de markt zou moeten zetten, omdat ze bang is dat de naam verloedert en mensen en bedrijven er niet meer in willen investeren.

Leerresultaten.

Het belangrijkste leerresultaat is voor alle respondenten de bewustwording van competenties. Ook geldt voor alle respondenten dat ze de geleerde inzichten van tevoren eigenlijk al wisten, maar dat het weer even is benadrukt. Op het moment van interview doen waren de leeruitkomsten bij het merendeel (75%) van de respondenten weer wat weggezaakt. De twee respondenten van het A&O Fonds hebben geleerd dat ze het heft in eigen handen willen nemen. Dit kan samenhangen met het doel van het A&O Fonds met deze training: mensen laten inzien wat ze buiten het A&O Fonds kunnen oppakken, aangezien het gaat inkrimpen. Een respondent van CINOP geeft aan dat ze nu sneller nadenkt over zichzelf en beter weet wat ze wil en belangrijk vindt. Ook kan ze privé en werk beter scheiden. Drie respondenten hebben hun portfolio bijgehouden sinds de training, twee hebben er niets meer mee gedaan, maar zouden dit wel willen. In één gesprek is het bijhouden van het portfolio niet aan de orde gekomen.

Carrière-uitkomsten.

Alle respondenten hebben hun actieplan afgerond of zijn dit nog aan het uitvoeren. Twee respondenten gaven zelfs aan behoefte te hebben een nieuw actieplan op te stellen. De respondenten van CINOP zouden graag de training zelf geven, maar hiervoor heeft zich nog geen mogelijkheid aangediend. De respondenten van Defensie hebben inmiddels beide een training gegeven, hierover waren ze zeer tevreden. Door het geven van een training kwamen ook hun eigen leerresultaten weer naar boven.

Een respondent merkte op dat degenen die stappen hebben genomen al op het punt stonden dit te gaan doen; CH-Q functioneert met name als duwtje in de rug. Inmiddels zijn twee respondenten zijn niet meer werkzaam bij hun oude werkgever. De een is gericht gaan zoeken naar nieuw werk, de ander is niet op eigen initiatief vertrokken. Onder andere door bewustwording in de training ziet ze nu dat haar oude baan haar niet helemaal paste. Een derde respondent is op zoek naar werk dat meer uitdaging en een hoger salaris biedt. Drie respondenten geven aan coaching of intervisie nodig te hebben om het geleerde vast te houden, een vierde vindt dit zelfverantwoordelijkheid. De respondenten van Defensie vinden een duidelijke uitnodiging of een goede voorlichting over het nut en de inhoud belangrijk voor het slagen van de training, aangezien deelnemers nu met verkeerde verwachtingen begonnen. *‘Mensen hadden de verwachting dat ze werd geleerd hoe ze dat portfolio moesten gaan invullen, dus dat we achter de computer gingen zitten en gaan invullen, dat kwam dus niet aan de orde’.*

5.5. Conclusie.

Hieronder wordt per gemeten niveau en per onderzoeksvraag een interpretatie gegeven aan de resultaten en worden de belangrijkste conclusies getrokken.

Waardering training.

1. Hoe waarderen deelnemers de training?

De CH-Q niveau trainingen worden goed gewaardeerd, wat vaak het geval is bij het beoordelen van trainingen (Kaufman & Ploegmakers, 2008). Voor alle groepen geldt dat de waardering direct na de training hoger is dan 5 maanden later (3,7 vs. 3,9). Een verklaring kan zijn dat men training dan in een groter geheel van ervaringen kan bekijken en meer relateert. In interviews werd de training nog steeds positief gewaardeerd. De training wordt dus ook over een langere termijn gewaardeerd, dit geldt voor alle bedrijven. Opvallend is ook dat de respondenten van CINOP op beide gemeten tijdstippen de training hoog waarderen ten opzichte van het gemiddelde van de alle antwoorden op de vragenlijst: 8,6 t.o.v. 7,4 en 4,05 t.o.v. 3,6. 11% van de respondenten geeft de mogelijkheid zelf training te mogen gaan geven aan als reden voor waardering van de training. Dit kan verklaren waarom de training door CINOP zo goed beoordeeld werd, aangezien deze respondenten vanuit de organisatie deelnamen om de training zelf op termijn te kunnen geven. In de interviews werd duidelijk dat ook het feit dat de training in groepsverband gegeven wordt als meerwaarde wordt gezien: feedback ontvangen werd goed gewaardeerd en kennismaking en kennisuitwisseling met andere collega's werd als bijkomend voordeel gezien van deelname aan een CH-Q training. De duur van de training kreeg door zowel CINOP als Defensie een relatief lage waardering ten opzichte van de andere antwoorden (6 t.o.v. 7,4 en 2,75 t.o.v. 3,46). Door 9% van de respondenten werd dit bovendien als aandachtspunt meegegeven, helaas is dit beeld te gevarieerd (langer/korter, hele/halve dagen) om eenduidige conclusie te kunnen trekken. 13% van de deelnemers vindt het bovendien belangrijk om middels coaching, terugkomdagen of intervisie na de training bezig te blijven met de leerresultaten om deze niet te laten verzanden. Dit werd in de interviews bevestigd. In de interviews werd door de respondenten van Defensie bovendien toegelicht dat deelnemers verkeerde verwachtingen hadden bij aanvang van de training: ze wilden toelichting en hulp bij het invullen van het e-portfolio, wat in de training niet direct aan de orde kwam. Dit kan verband houden met het feit dat voor 13% van de respondenten (met name bij Defensie en A&O Fonds) het nut van de training niet duidelijk was. Deze respondenten raadden daarom aan zorg te besteden aan de uitnodiging of een bijeenkomst te organiseren waarin het doel en programma wordt toegelicht.

2. Welke waarde hechten deelnemers aan de trainingsonderdelen?

De oefening ‘levenslijn’ wordt het meest gewaardeerd, dit wordt in de interviews door alle respondenten bevestigd. Het benoemen van competenties wordt door 22,2% van de respondenten als reden opgegeven voor goede waardering van de training, dit is te verklaren doordat het trainingsdoel hierop is gericht. Het is opmerkelijk dat met name de kennismaking met het portfolio door alle groepen respondenten wordt opgegeven als belangrijkste reden waarom de training waardevol wordt gevonden. 56% van de respondenten houdt het namelijk slecht bij tot 5 maanden na de training. De hoge waardering voor het kennismaken met het portfolio kan worden verklaard doordat dit bij Defensie vanuit de organisatie een doel van de training was. De grootste groep respondenten zijn werkzaam bij Defensie, waardoor deze cijfers een vertekend beeld kunnen geven. In de interviews 7 maanden later hebben drie respondenten na de training hun portfolio bijgehouden, twee hebben er niets meer mee gedaan, maar zouden dit wel willen. Het zou kunnen dat deelnemers pas na langere tijd hun portfolio gaan bijhouden.

Leerresultaten.

3. Wat zijn de leerresultaten?

Alle deelnemers hebben 5 maanden na de training meer inzicht in hun competenties ($r=.38^{**}$) en daardoor een beter zicht op hun loopbaanwensen ($r=.35^*$) en -mogelijkheden ($r=.37^{**}$), hier bestaan geen verschillen tussen bedrijven ($f=2,082$, $df = 2$, $p > 0.05$). Door inzicht in de competenties weten respondenten beter hoe ze hun competenties kunnen inzetten ($r=.37^{**}$), zijn ze meer trots op zichzelf ($r=.48^{**}$) en kunnen ze beter aan anderen duidelijk maken wat ze aan competenties in huis hebben ($r=.49^{**}$). Het is opmerkelijk dat Defensie op alle uitkomsten lager scoort dan de andere groepen respondenten. Dit zou verklaard kunnen worden door het feit dat zij de training op T2 minder waardeerden dan de anderen (gem. 3,5 vs. 4,5 en 3,9). In de interviews werd aangegeven dat de meeste leerresultaten niet totaal nieuw waren voor de respondenten, maar men deze van tevoren ergens al wist: in de training werd men dus weer bewust gemaakt van competenties, mogelijkheden en wensen die wellicht wat weggezakt waren of waar men voorheen niet bewust mee bezig was.

4. Beklijven de leerresultaten?

De gemeten leerresultaten beklijven tot minstens 5-7 maanden na de training. Dit is gemeten voor de variabelen ‘inzicht competenties’ ($r=.13$), ‘presenteren competenties’ ($r=.30$) en ‘inzetten competenties’ ($r=.034$), deze relatie is alleen significant voor ‘presenteren competenties’. Voor wat betreft alle leerresultaten is er 5 maanden na de training lager gescoord dan

direct na de training, dit geldt voor alle bedrijven. Blijkbaar zakken de opgedane inzichten iets weg in verloop van tijd. In de interviews werd dit door 75% van de respondenten bevestigd.

5. Hebben de begeleiders invloed op de leerresultaten?

De mening van de respondenten over de trainer blijkt niet bij te dragen aan ‘inzicht in competenties’, ‘trots’, ‘inzicht hoe inzetten competenties’, en ‘zien van loopbaanmogelijkheden’ na de training. Dit is opmerkelijk: de trainers worden goed beoordeeld, blijkbaar is er te weinig variatie om echt te kunnen oordelen of dit invloed heeft op de leerresultaten.

Carrière-resultaten.

6. Wat is de ervaren impact op het gebied van carrière-uitkomsten?

Het merendeel de respondenten voert zijn actieplan niet binnen 5 maanden uit (56%). Deze resultaten kunnen beïnvloed worden door verschil in respons-rate. Bij defensie heeft 2/3 van de respondenten zijn actieplan niet uitgevoerd op T2, maar deze groep bevat veruit de meeste respondenten. Bij de andere twee groepen wordt het actieplan een stuk beter uitgevoerd, bij CINOP zelfs door 86% van de respondenten. Het merendeel dat hun actieplan op T2 nog niet heeft uitgevoerd is van plan deze nog uit te voeren na T2 (60%). Dit geldt voor alle groepen. Ten tijden van de interviews hebben alle respondenten hun actieplan afgerond of zijn dit nog aan het uitvoeren. Twee respondenten hebben zelfs behoefte aan een nieuw actieplan. In de interviews werd benadrukt dat degenen die stappen hebben genomen naar aanleiding van hun actieplan al op het punt stonden dit te gaan doen; CH-Q functioneert met name als duwtje in de rug. Het uitvoeren van het actieplan draagt bij aan het ervaren van meer betekenisgeving in het werk ($r = .26$) en men voelt zich meer trots ($r = .39$). Het ervaren van betekenisgeving in werk is echter niet de belangrijkste uitkomst van de training. De grootste impact van een training wordt door 81% van alle respondenten ervaren op het gebied van ‘inzicht in je competenties’. Dit is het belangrijkste doel is van een CH-Q training, dit doel lijkt behaald. De impact van de training wordt het minst ervaren op het gebied van ‘productiviteit’ (5%): men leert in de training ook niet direct vaardigheden om efficiënter te werken. De totale impact die respondenten ervaren is 6,5 op een schaal van 1-10. De respondenten van CINOP ervaren opmerkelijk meer impact dan de overige respondenten. CINOP waardeert de training ook hoog ten opzichte van andere respondenten, dit zou hiermee verband kunnen houden. De genomen stappen door de verschillende respondenten hangen samen met organisatiedoelen, dit wordt toegelicht bij vraag 9. Het is niet bekend welke stappen respondenten naar aan-

leiding van de training heeft gezet of wil zetten. Wel is bekend dat het volgen van een EVC traject of het nemen van andere taken het minst vaak wordt gedaan en gepland.

7. Zijn er meer carrière-uitkomsten wanneer men hiervoor ruimte krijgt in de organisatie?

Er bestaat een positieve correlatie tussen het uitvoeren van het actieplan en de ervaren ruimte in de organisatie om hetgeen men geleerd heeft in uitvoering te brengen. Alle groepen respondenten geven aan dat ze vanuit de organisatie met name tijd, begeleiding / ondersteuning en ruimte nodig hebben om het geleerde in de praktijk te brengen. Buiten de organisatie hebben de respondenten met name tijd nodig om het geleerde in de praktijk te kunnen brengen.

Organisatie-uitkomsten.

8. Wat zijn de organisatie-uitkomsten naar aanleiding van de training?

De organisatie-uitkomsten zijn te concluderen door resultaten in verband te brengen met de doelen die de betrokken organisaties en instellingen met de training voor ogen hadden.

CINOP.

CINOP wilde medewerkers opleiden om zelf het programma te kunnen geven. Aangezien dit collega's zijn weet ik dat 2 van de 8 deelnemers aan deze training inmiddels zelf de training geven, het doel van CINOP is dus deels behaald. Gezien we leven in tijden van recessie is het waarschijnlijk dat er nog weinig CH-Q trainingen zijn verkocht, en er dus weinig mogelijkheden waren voor deelnemers om zelf een training te geven. Dit werd in de interviews bevestigd, beide respondenten van CINOP zouden heel graag een dergelijke training geven.

Defensie.

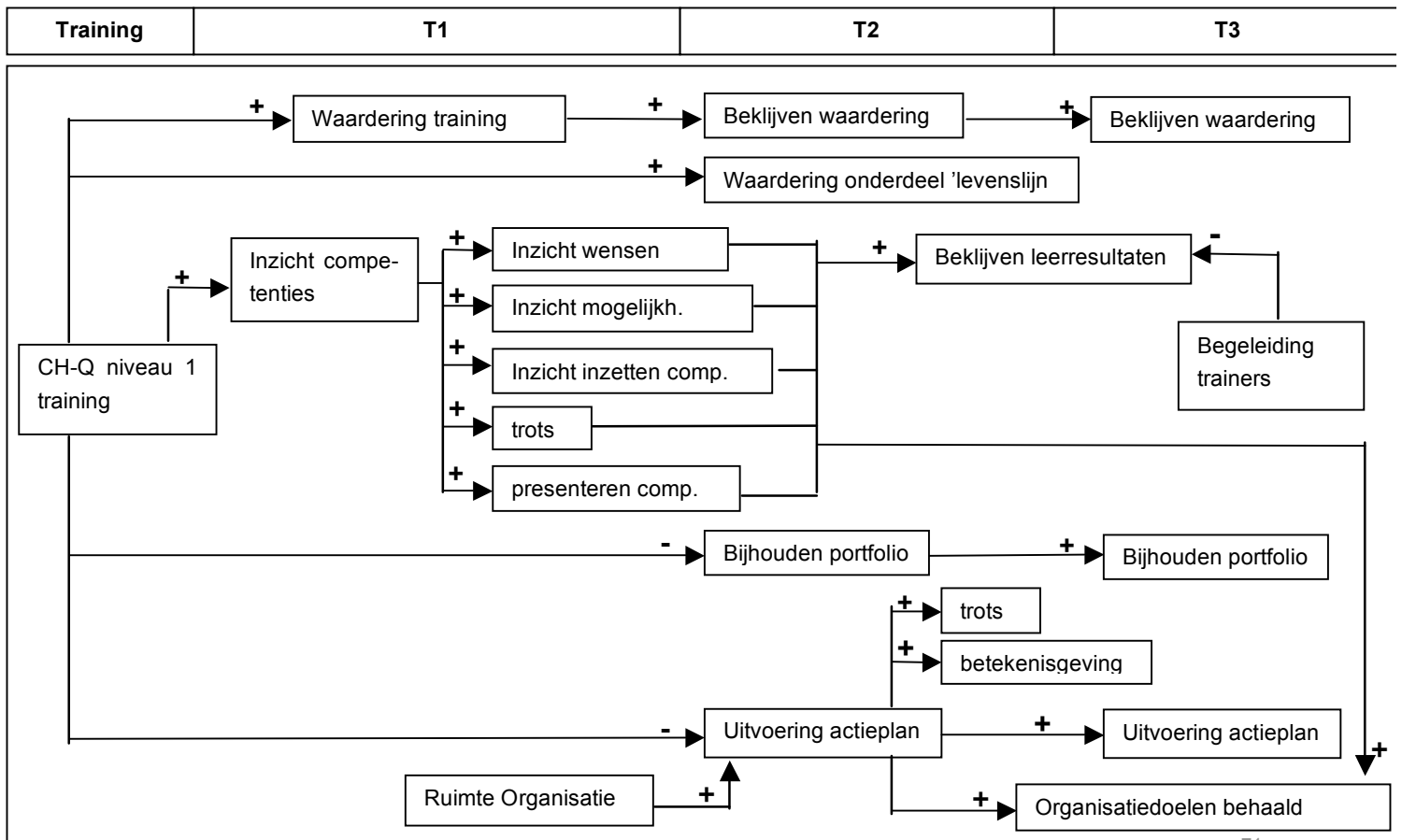
Defensie wilde in eerste instantie medewerkers opleiden om zelf het programma te kunnen geven. 11% van alle respondenten geeft de mogelijkheid zelf training te mogen gaan geven aan als reden voor waardering van de training. Dit waren met name Defensie-respondenten. In de interviews blijkt dat beide respondenten 7 maanden later een eigen CH-Q training hebben gegeven. Deze doelstelling lijkt behaald. De tweede doelstelling van Defensie was medewerkers laten kennismaken met het e-portfolio. Het portfolio wordt ook door het merendeel van de respondenten opgegeven als belangrijkste reden waarom de training waardevol wordt gevonden. Tegelijkertijd geeft 56% aan deze slecht bij te houden tot 5 maanden na de training, maar op het moment van interview doen wordt deze beter bijgehouden. De derde doelstelling van Defensie was het behoud van personeel. Hier zijn niet direct uitspraken over te doen, maar dit zou wel de hoge score op 'anders' kunnen verklaren bij de vragen naar welke stappen

men gezet heeft of nog wil zetten. Wellicht zijn er weinig stappen gezet, of zijn er stappen gezet binnen Defensie die niet te labelen zijn met ‘EVC traject’ ‘opleiding’ ‘nieuwe baan / taken’. Hier zijn echter op basis van de resultaten geen duidelijke uitspraken over te doen.

A&O Fonds Rijk.

Het doel van het A&O fonds was haar medewerkers inzicht bieden in kwaliteiten waarmee ze elders aan de slag zouden willen. Opvallend uit de resultaten is dat van de respondenten van het A&O Fonds 50% zijn actieplan heeft uitgevoerd 5 maanden na de training, en bovendien 75% nog van plan is dit uit te voeren. Welke stappen zijn gezet is onduidelijk, aangezien het merendeel ‘anders’ heeft ingevuld. In de interviews wordt nog eens benadrukt dat beide respondenten van het A&O Fonds geleerd hebben het heft in eigen handen te nemen: één van de twee heeft 7 maanden na de training de switch gemaakt naar een nieuwe baan, de andere is zoekende, maar heeft zeker plannen.

De antwoorden op onze onderzoeksvragen maken dat we ons conceptueel model als volgt empirisch onderbouwd kunnen weergeven. Omdat er verschil blijkt te bestaan in resultaten tussen T1, T2 en T3 is hier in dit model een onderscheid tussen gemaakt. + betekent dat we een relatie tussen de variabelen gemeten hebben, - betekent dat er geen relatie bevestigd is.





Camino – Jarabe de Pablo

Camino, tengo algo que aprender –

Ik loop, ik moet iets leren

Camino, aún me queda por hacer. –

De weg, die nog voor me ligt

Camino, sin saber lo que me espera –

Ik loop, zonder te weten wat me nog te wachten staat

Camino, y me dejo sorprender. –

Ik loop en ik laat me verrassen

Quien soy yo, donde estoy, -

Wie ben ik, waar ben ik

No sé bien adónde voy, -

Ik weet niet goed waar ik heen ga

Pero tengo una ilusión –

Maar ik heb de droom

Para seguir caminando. –

Om mijn weg te vervolgen.

6. Conclusie & Discussie.

6.1. Conclusie.

In dit onderzoek stelden we stelden ons de vraag: *wat de impact is van een CH-Q niveau 1 training?* CH-Q niveau 1 is een loopbaanprogramma waarin bewustwording van competenties centraal staat: er wordt gekeken naar belangrijke (leer-) ervaringen in iemands leven en welke kwaliteiten deze persoon heeft. Vervolgens wordt een vertaalslag van kwaliteiten naar competenties gemaakt. Doelstelling van CH-Q is 1. het bevorderen van de persoonlijke ontwikkeling in scholing en beroep, en 2. de stimulering van mobiliteit op de arbeidsmarkt (employability).

In hoofdstuk 3 leerden we dat we op basis van verschillende theorieën kunnen aannemen dat mensen zich kunnen ontwikkelen middels zelfbewustwording (doelstelling 1). Dit kan middels reflectie plaatsvinden, wat ook in een CH-Q training gebeurt: reflectie door anderen en door jezelf. In de interviews benadrukten de respondenten dat zij juist het krijgen van feedback van anderen een toegevoegde waarde vonden op hun eigen bewustwordingsproces.

We hebben in hoofdstuk 3 bovendien gezien dat onze (arbeids-)identiteit gevormd wordt door allerlei invloeden en ervaringen in een proces van betekenisgeving. Een biografische methode en holistische benadering, zoals CH-Q hanteert, waarin alle facetten van het leven worden meegenomen om inzicht te krijgen in de gewenste loopbaan is daarom een voor de hand liggende. Bovendien zagen we dat mensen tegenwoordig met name buiten formele opleidingen leren. Door naar alle ervaringen in iemands leven te kijken kunnen ook informeel verworven competenties ontdekt worden. De vertaalslag van kwaliteiten en ervaringen naar competenties is nuttig voor loopbaanontwikkeling, aangezien in onze samenleving de meeste functies en opleidingen gedefinieerd worden in termen van competenties. Hierbij is het belangrijk in te zien dat een persoon meer is dan alleen zijn competenties. Het is daarom zaak dat trainers erop toezien dat het bewustwordingsproces goed wordt doorlopen en de focus op competenties niet hoofdzaak van de training wordt. Het begrip ‘competentie’ is bovendien vatbaar voor verschillende interpretaties en is daarom wellicht verwarrend. Het is aan te raden in een training aandacht te besteden aan een definitiebepaling geschreven naar de doelgroep.

Empirische resultaten.

Uit empirische toetsing van het programma blijkt dat de trainingen een bewustwording van competenties bewerkstelligen, de eerste doelstelling van CH-Q lijkt behaald. Met deze

bewustwording krijgen deelnemers een beter inzicht in wensen en –mogelijkheden op de arbeidsmarkt en hebben ze het idee hun competenties beter aan anderen duidelijk te kunnen maken. Na 5-7 maanden zijn deze inzichten wat weggezaakt, maar nog steeds aanwezig. In de interviews werd aangegeven dat de meeste leerresultaten niet totaal nieuw waren voor de respondenten: in de training werd men dus weer bewust gemaakt van competenties, mogelijkheden en wensen die wellicht wat weggezaakt waren of waar men voorheen niet bewust mee bezig was. De training werd bovendien goed gewaardeerd door de deelnemers. Deze resultaten lijken overeen te komen met de beschreven praktijkervaringen in hoofdstuk 2: ook deze deelnemers waren tevreden en hadden het idee een beter en breder beeld van hun mogelijkheden te hebben. In deze praktijkervaringen vielen de onderdelen ‘levensloop’, ‘360° feedback’ en ‘kwaliteitenspel’ met name in de smaak, in ons onderzoek werd alleen de oefening ‘levensloop’ als waardevolle oefening genoemd.

Employability & zelfmanagement

Middels CH-Q blijken deelnemers beter in te kunnen schatten welke kwalificaties behaald dienen te worden voor gewenste vervolgstappen. In de inleiding leerden we dat dit employability in de hand werkt (doelstelling 2 van CH-Q), wat de sociale cohesie en arbeidsparticipatie kan bevorderen, kan bijdragen de ontgroening en vergrijzing in te dammen en persoonlijke ontwikkeling kan stimuleren. Het vinden van werk is bovendien van belang vanwege de (maatschappelijke) waarde die we eraan hechten; het voorziet in geld en in de behoefte naar het ervaren van zin. Werk houdt bovendien onze sociaal-maatschappelijke structuur in stand.

Bij het bevorderen van employability wordt aangestuurd op zelfmanagement. We vonden hiervoor in hoofdstuk 3 de volgende impact beïnvloedende factoren: educatie, kunnen reflecteren, ‘self-efficacy’ en ‘locus of control’. Wegens afbakening van dit onderzoek werden deze factoren niet empirisch getoetst, het is echter geen slecht idee om bij het ontwerpen van een training oefeningen in te plannen om mensen controle of ‘self-efficacy’ te laten vinden. Zelfmanagement wordt bovendien bepaald door iemands zelfbeeld en oriëntatie en tevens door de mogelijkheden die de leidinggevende biedt of die zich (in de organisatie) aandienen. We zagen in ons empirisch onderzoek dat het ervaren van ruimte in de organisatie om het actieplan uit te voeren inderdaad blijkt bij te dragen aan het daadwerkelijk uitvoeren ervan. Het actieplan wordt echter na 7 maanden beter uitgevoerd dan na 5 maanden. Wellicht hebben deelnemers wat meer tijd nodig dit uit te voeren. Wanneer deelnemers hun actieplan uitvoeren zijn ze over het algemeen meer trots op zichzelf en ervaren ze meer betekenisgeving

in hun werkzaamheden. In deze zin zou CH-Q kunnen bijdragen aan het bevorderen van reflectie, empowerment en normatieve professionaliteit in organisaties. Dit zou in een ander onderzoek nader onderzocht kunnen worden.

Portfolio

Uit ons empirisch onderzoek bleek dat deelnemers 5 maanden na de training hun portfolio niet goed bijgehouden hadden, maar na 7 maanden wel. Uit hoofdstuk 3 leerden we dat het opstellen en beoordelen van een portfolio vaak tijdrovend en weinig populair is. Ik vraag me daarom af of er geen andere mogelijkheden te bedenken zijn als eindproduct van CH-Q. Tegelijkertijd begrijp ik dat het portfolio een kracht is van CH-Q, omdat het ervaringen inzichtelijk maakt waarover men verrast kan zijn. Ook begrijp ik dat het portfolio als opmaat voor een EVC of EVP traject ingezet kan worden, wat markttechnisch interessant is voor CH-Q aanbieders. Bovendien werd gesteld dat criteria waarbij voldoende ruimte is voor persoonlijke inkleuringen deelnemers kunnen helpen bij het opstellen van hun portfolio. De stichting CH-Q zou het opstellen van een aantal criteria voor het portfolio in overweging kunnen nemen. Dit komt de interbeoordelaars-betrouwbaarheid ook ten goede. Tegelijkertijd brengen criteria het gevaar met zich mee dat deelnemers sociaal wenselijke antwoorden geven gericht op de criteria waardoor het portfolio meer een productfunctie in plaats van een procesfunctie aanneemt. Tot slot zagen we dat de beoordeling van portfolio's vaak sterk bepaald wordt door de vormgeving ervan; assessoren zouden hiervan op de hoogte moeten zijn.

Maatwerktraining & kwaliteitsborging.

Een belangrijk kenmerk van CH-Q is dat de trainingen per doelgroep op maat worden geschreven. Dit geeft de mogelijkheid het eigen proces te kunnen doorleven. De keerzijde van maatwerktrainingen is dat dit hoge eisen aan de begeleider stelt. Ook kan de vergelijkbaarheid van de leerresultaten tussen deelnemers en tussen verschillende trainingen in het geding komen, waardoor het wellicht onduidelijk is wat specifiek kenmerkend is voor een CH-Q training. De stichting CH-Q hanteert daarom kwaliteitsborging van het programma. Zo kan zij controleren of trainingen en leerresultaten aan hun standaarden voldoen en weet de klant dat de producten van CH-Q betrouwbaar zijn. De kwaliteit van een training hangt echter met meer factoren samen dan alleen het programma, zoals de locatie, deelnemers en trainer. Daarnaast heeft het beoordelen van een training sterk te maken met individuele smaak en expertise. Wanneer de kwaliteitscommissie zich beperkt tot de hoofdlijnen is hier niets op aan te merken. Echter, wanneer elk detail gecontroleerd wordt komt mijns inziens het vertrouwen in het geding dat trainers een gedegen training in elkaar kunnen zetten.

De rol van de trainer.

De trainer heeft een belangrijke functie voor wat betreft het slagen van een training. Reflectie kan heftige emoties losmaken. De trainer moet hiermee kunnen omgaan en bovendien grenzen in de gaten houden; een CH-Q training is geen groepstherapie. De stichting CH-Q gaat er bovendien met Rogers van uit dat waardering bijdraagt aan leren en ontwikkelen. Deelnemers van een CH-Q training ontvangen waardering van de trainer, van het portfolio en certificaat en van mededeelnemers van de training. Voor wat betreft het certificaat kan ik me voorstellen dat de waarde die men hieraan hecht groter zal zijn wanneer deze gezien wordt als uitgangspunt voor een train-de-trainers-programma. Voor wat betreft de trainer bleek in het empirisch deel van dit onderzoek dat de waardering van de trainer niet bijdraagt aan leerresultaten. Dit is opmerkelijk, waarschijnlijk is er te weinig variatie in de resultaten om echt te kunnen oordelen of deze waardering invloed heeft op de leerresultaten.

Organisatiedoelinden.

Wanneer we de gemeten leer- en carrière resultaten vergelijken met de doelen van de organisaties voor de training, zien we dat deze zijn behaald. Voor CINOP en Defensie was het doel het opleiden van medewerkers zodat deze zelf de training kunnen geven. Ten tijde van de interviews hebben beide respondenten van Defensie een eigen training gegeven, bij CINOP wordt de wens een eigen training te geven uitgesproken, maar waren hier vanuit de organisatie geen opdrachten voor. Een ander doel van Defensie was bovendien een eerste kennismaking met het portfolio. De respondenten van Defensie hebben hier dan ook opvallend hoog op gescoord. De derde doelstelling van Defensie was het behoud van personeel. Hier zijn met onze gegevens niet direct uitspraken over te doen. Het doel van het A&O fonds was haar medewerkers inzicht bieden in kwaliteiten waarmee ze elders aan de slag zouden kunnen. Van de respondenten van het A&O Fonds heeft 50% zijn actieplan uitgevoerd 5 maanden na de training, en is 75% nog van plan is dit uit te voeren. De twee geïnterviewde medewerkers van het A&O Fonds benadrukten dat ze hebben geleerd het heft in eigen handen te nemen. Één van de twee heeft 7 maanden na de training de switch gemaakt naar een nieuwe baan, de andere is zoekende, maar heeft zeker plannen.

Met deze resultaten kunnen we stellen dat CH-Q in principe een succesvol programma is. Het onderzoek heeft vastgesteld dat CH-Q positieve impact heeft op de gebieden 'waardering training', 'leerresultaten', 'carrière-resultaten' en 'organisatieresultaten'. In de interviews werd toegelicht dat de belangrijkste tekortkomingen van de training te maken hebben met wensen naar meer nazorg in de vorm van coaching of intervisie, de duur van de training

(waarbij het niet duidelijk is of men deze langer of korter wenst). Ook vragen de respondenten om meer duidelijkheid bij de aanvang van de training over het doel, nut en inhoud van het programma. Een opmerkelijk punt dat in de interviews genoemd werd is de positionering van CH-Q in Nederland. De respondent vond de stichting slecht bereikbaar en merkte geen eenduidigheid in het leveren van een assessor voor een training. Stichting CH-Q NL/B zou hier zorgvuldig mee om moeten gaan wegens de betrouwbaarheid van het systeem.

6.2. Discussie.

Beperkingen.

In dit onderzoek is een aanzet gedaan om ten eerste de basisaannamen en methodische kenmerken te analyseren en hiermee impact beïnvloedende factoren te vinden voor empirische toetsing van het programma. Deze beschouwing is een aanzet hiertoe, er bestaan waarschijnlijk nog veel meer impact beïnvloedende factoren, en ook zouden de verschillende basisaannamen nog uitgebreider beschouwd kunnen worden. Wegens afbakening van dit onderzoek is ervoor gekozen deze slechts kort de revue te laten passeren. In een ander onderzoek zou deze beschouwing uitgebreider kunnen plaatsvinden.

In het empirisch gedeelte zijn uitspraken gedaan over resultaten van de training op drie tijdstippen: direct na de training, 5 maanden later en 7 maanden later. Een nulsituatie is niet gemeten en ook zijn er 7 maanden later slechts 6 respondenten geïnterviewd. Het vragenlijstonderzoek betreft ook een kleine populatie: N=142 met een respons-rate van 72%. Gezien het verschil in opleiding, leeftijd en instelling/organisatie hebben we hier een gevarieerde groep respondenten, wat representatief is voor de populatie die CH-Q kan volgen; CH-Q kan in principe aan iedereen gegeven worden. Er was in dit onderzoek de beschikbaarheid over volwassen respondenten, het zou interessant zijn in een ander onderzoek verschil te meten in uitkomsten met jongeren die de training hebben gevolgd aangezien jongeren waarschijnlijk op een ander punt in hun carrière staan en andere keuzes zullen maken. De onderzoekspopulatie is echter niet op basis van een steekproef gekozen, maar op basis van beschikbaarheid. Bovendien is gekozen voor een Nederlandse onderzoekspopulatie om culturele verschillen in te dammen. In vervolgonderzoek zou gekeken kunnen worden of in internationale trainingen dezelfde uitkomsten ervaren worden. Het is onduidelijk of de resultaten van dit onderzoek ook voor respondenten uit andere branches gelden, hier zou nog onderzoek naar gedaan kunnen worden. Een belangrijke beperking in dit onderzoek is het verschil in populatiegrootte. De groep van Defensie was beduidend groter dan de overige, waardoor Defensie op sommige

resultaten een grotere stempel kan hebben gedrukt, wat en vertekend beeld kan hebben opgeleverd. De conclusies moeten daarom met enige voorzichtigheid gelezen worden.

Dit onderzoek is gebaseerd op evaluatieformulieren die opgesteld zijn door de bedrijven die de training geven. Dit bracht met zich mee dat deze evaluatieformulieren niet alle vragen dekken die ik graag beantwoord had gezien. Ook bracht dit met zich mee dat alle evaluatieformulieren inhoudelijk van elkaar verschillen, waardoor onderlinge vergelijking lastig, en soms onmogelijk was. Op basis van deze evaluatieformulieren zijn vragenlijsten geconstrueerd. Deze zijn deels gebaseerd op items uit de evaluatieformulieren en deels op theoretisch onderzoek. De vragenlijsten waren echter geen wetenschappelijk gevalideerde vragenlijsten, waardoor de validiteit en betrouwbaarheid ervan onduidelijk is. Het zou voor de stichting CH-Q een aanrader zijn eigen evaluatieformulieren op te stellen en bij elke training te hanteren, zodat alle trainingen op dezelfde wijze geëvalueerd worden. Hierdoor worden bepaalde trends en meningen gemakkelijk inzichtelijk en vergelijkbaar. Dit vergemakkelijkt bovendien onderzoek naar de impact van de verschillende trainingen.

De open vragen in de vragenlijsten zijn gecodeerd, waarvoor soms een interpretatie nodig was. De onderzoeker kan de resultaten hierdoor beïnvloed hebben. Ook in de interviews zou de onderzoeker gestuurd kunnen hebben op bepaalde antwoorden, er is natuurlijk naar gestreefd dit zoveel mogelijk buiten beschouwing te laten. De interviews zijn bovendien gehouden op basis van vrijwillige deelname, het zou kunnen dat de resultaten hierdoor beïnvloed zijn aangezien waarschijnlijk met name enthousiastere respondenten graag een interview houden. Het onderzoek betreft geen objectieve meting naar een vermeerdering van leerresultaten en carrière-resultaten, maar een meting naar de subjectieve beleving hiervan. Factoren als reflectievermogen, verschillen in beleving en leer- en verandermotivatie kunnen de antwoorden beïnvloed hebben. Het is bovendien onduidelijk of de conclusies hier het resultaat zijn van het feit dat CH-Q een goede training is, de trainers bekwaam waren of dat de groepssamenstelling zorgde voor positieve ervaringen met CH-Q. Op het moment dat mensen vragenlijsten invullen of interviews houden haalt men het geleerde weer even boven, waardoor de resultaten wellicht groter lijken dan op het moment dat er helemaal nooit meer naar gevraagd wordt.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

Het is aan te raden om in een vervolgonderzoek een grotere populatie mee te nemen met gelijke groepsgrootten. Wanneer deze populatie steekproefsgewijs wordt geselecteerd komt dit de validiteit van het onderzoek ten goede. Onderzoek bij verschillende branches en onder ver-

schillende leeftijden kan uitwijzen of dit onderzoek een representatief beeld geeft van de populatie die CH-Q volgt in Nederland. Bovendien is het aan te bevelen een nulmeting mee nemen, aangezien longitudinale veranderingen dan beter zichtbaar zijn. Het zou kunnen dat de resultaten voor het uitvoeren van het actieplan en voor het bijhouden van het portfolio beïnvloed kunnen zijn door de grotere groepsgrootte van de respondenten van Defensie. In vervolgonderzoek zou kunnen worden aangetoond of mensen naar aanleiding van de training hun actieplan uitvoeren en hun portfolio bijhouden. Ook is het niet helemaal duidelijk of positieve waardering van de trainers invloed heeft op de leerresultaten. Ook hier zou verder onderzoek naar gedaan kunnen worden.

In hoofdstuk 3 hebben we een aantal impact beïnvloedende factoren gevonden die we wegens afbakening van dit onderzoek buiten de empirische toetsing hebben gelaten. In een ander onderzoek zou gemeten kunnen worden of deze factoren inderdaad van invloed zijn op de ervaren impact van een CH-Q niveau 1 training. Dit betreffen de capaciteiten, mogelijkheden, het educatie- en reflectieniveau en de mate van ‘self-efficacy’ en ‘locus of control van de deelnemers. Ook betreft dit de waardering die men ervaart door het ontvangen van een portfolio, certificaat en feedback van mededeelnemers. Tevens zou onderzocht kunnen worden of situationele factoren als de steun van collega’s en managers, de beschikbaarheid van middelen of het trainersdesign van invloed zijn op de impact van een CH-Q training. Tenslotte zou in een ander onderzoek de waarde van ‘double-loop leren’ (‘ervaringshandelen’) en van kwaliteitsborging voor de ervaren impact van een CH-Q niveau 1 training gemeten kunnen worden.

Aanbevelingen voor CINOP als opdrachtgever.

CH-Q is een product dat CINOP verkoopt. Aangezien bedrijven over het algemeen hun doelstellingen ermee behalen is CH-Q een aan te bevelen instrument om in te zetten voor doeleinden als mobiliteitsbevordering, het opleiden van trainers voor een CH-Q training of voor het opstellen van een portfolio. De methode wordt ook door de deelnemers zeer goed gewaardeerd. Met name de kennismaking met het portfolio, de oefening ‘levenslijn’ en het benoemen van competenties worden goed gewaardeerd. De impact die deelnemers ervaren ligt met name op het gebied van ‘inzicht in hun competenties’, wat natuurlijk het hoofddoel van de training is. Wanneer personen meer inzicht hebben in hun competenties, krijgen ze bovendien meer inzicht in hun loopbaanwensen en -mogelijkheden, weten ze beter hoe ze deze in kunnen zetten en worden ze meer trots op zichzelf. Deze leerresultaten zakken in de loop van tijd wel iets weg, maar verdwijnen niet. De doelstelling van de training wordt dus behaald, CH-Q is daarmee een waardevol loopbaanbegeleidinginstrument zijn om in te zetten.

Deelnemers geven aan behoefte te hebben aan nazorg om de leerresultaten niet weg te laten zakken. Ze adviseren terugkomdagen, coaching- of intervisiebijeenkomsten te organiseren nadat de training heeft plaatsgevonden. Vanuit de organisatie hebben deelnemers met name ruimte, tijd en ondersteuning of begeleiding nodig om het geleerde bij te houden en het actieplan uit te voeren. Het is dus goed om in ogenschouw te houden dat een training vraagt om herhalingsactiviteiten voor een optimaal effect ervan. Het uitvoeren van het actieplan en het opstellen van een portfolio heeft waarschijnlijk een iets langere looptijd nodig dan 5 maanden. Wanneer er vervolgactiviteiten opgezet worden kan hier rekening mee gehouden worden. Andere aanbevelingen hebben betrekking op het communiceren van het doel en insteek van de training, zodat mensen weten wat ze kunnen verwachten en hun persoonlijke doelstellingen daarop kunnen afstemmen. Te denken valt aan een informatiebijeenkomst van tevoren of een duidelijke uitnodiging. Verder is de duur van de training een aandachtspunt: de een vindt de training te lang, de ander te kort en een derde houdt niet van halve dagen in verband met reistijd. Het is dus van belang goed na te denken over de tijdsindeling van de training.

Ook in de theoretische beschouwing van de basisaannamen en methodische kenmerken ontdekten we een aantal zaken die wellicht voor CINOP als CH-Q aanbieder nuttig zijn om in ogenschouw te nemen. Aangezien CH-Q een maatwerktraining is, zou het nuttig zijn van tevoren een inschatting te maken van de deelnemers: wat hebben ze voor vooropleiding, wat zijn hun capaciteiten en mogelijkheden, wat hebben ze voor doelstellingen met deelname aan de training. Dit maakt het gemakkelijker een training te op maat te schrijven. Daarnaast maakt dit het voor assessors gemakkelijker de portfolio's te beoordelen, omdat ze beter weten wat de nulsituatie is. Ook aandacht besteden aan een duidelijke en passende definitiebepaling van 'competenties' zou niet misstaan, aangezien dit begrip voor meerdere interpretaties vatbaar is.

Aangezien loopbaanontwikkeling altijd plaatsvindt op het gebied tussen individu en arbeidsmarkt/opleiding, zou het een aanvulling zijn om ook mogelijkheden die de organisatie en/of arbeidsmarkt bieden ook in het programma op te nemen. Ook zou in het programma aandacht besteed kunnen worden aan hoe een gewenste baan of opleiding kan bijdragen aan algemeen welzijn in iemands leven.

Zowel in de theoretische beschouwing als in de interviews zagen we dat ook een goede begeleiding bij het opstellen van het portfolio van belang is voor het gebruiken ervan. Respondenten gaven aan graag meer tijd te willen voor beoordeling en bezichtiging van de eigen en andere portfolio's. Gesuggereerd werd bovendien dat een aantal criteria voor het opstellen van

een portfolio handzaam zou kunnen zijn. Het gevaar dat hierin schuilt is dat het portfolio een productfunctie krijgt in plaats van een procesfunctie. De trainer dient dit in de gaten te houden. De beoordelaar dient op de hoogte te zijn van het feit dat vaak met name de vormgeving van een portfolio beoordeeld wordt in plaats van de inhoud. Ook werd het belang benadrukt van een onafhankelijke assessor van deze portfolio's, het is aan te raden hier in de training voor te zorgen. Dit niet alleen om de kwaliteit van de trainingen en trainingsresultaten te waarborgen, maar ook om de betrouwbaarheid van de stichting CH-Q NL/B zeker te stellen. Kwaliteitsborging is een uniek kenmerk aan CH-Q, het is goed hier streng op te zijn.

Literatuur.

Schriftelijke bronnen.

- Argyris, C. and D. Schön. (1974) *Theory in practice: increasing professional effectiveness*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Arthur, W., Bell, S.T., Villado, A.J., & D. Doverspike. (2006). The use of person-organization fit in employment decision making: An assessment of its criterion-related validity. *Journal of Applied Psychology*, 91, p. 786-801.
- Athanasou, A. J. & R. van Esbroeck. (2008). *International Handbook of Career Guidance*. Springer : Bunnik.
- Baarda, D.B. & M.P.M de Goede (2006). *Basisboek methoden en technieken : handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groningen : Wolters-Noordhoff.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman & Company.
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of Life*. New York: Guilford Press.
- Beirendonck, L. van (2004). *Iedereen competent*. Tielt : Lannoo n.v.
- Besems, A. (1993). *Persoonlijke loopbaanplanning : handboek voor loopbaanzelfmanagement*. Baarn : Bosch & Keuning.
- Bom, W., Derks, Th. & C. Van Wijngaarden. (1999). *Werken aan loopbaancompetenties. Een integrale benadering*. 's Hertogenbosch : CINOP.
- Bom, W, R. Klarus, M. Nieskens (1997). *Portfolio in opleiding en bedrijf : portfolio-ontwikkeling een instrument voor competentie-profilering in opleiding en bedrijf*. 's-Hertogenbosch : CINOP
- Brouwer, I. (1999). *Beleving en reflectie : een verkenning van de existentieel biografische werkwijze*. Doctoraalscriptie wijsgerige en historische pedagogiek RUU.
- Bruin, B.H. de, R.M.J.P. Rikers, H.G. Schmidt (2007). Improving metacomprehension accuracy and self-regulation in cognitive skill acquisition : The effect of learner expertise. *The European journal of cognitive psychology*, 19 (4), p. 671-688.
- Calonder Gerster, A.E. & E. Hügli (2004). Von der Selbsteinschätzung von Kompetenzen zur formellen Anerkennung und Validierung. Ein Erfahrungsbericht aus der Schweiz. *BWP, Berufsbildung in Wissenschaft un Praxis* 33 (1), p. 36-40.

- CBS (2008). *Jaarboek 2009 Onderwijs in cijfers*. Den Haag: CBS.
- Chien, J.C., Fischer, J.M. & Biller, E. evaluating a metacognitive and planned happenstance career training course for taiwanese college students. *Journal of employment counseling*, 43 (4) p.146 -153.
- Commissie Arbeidsparticipatie (2008). *Naar een toekomst die werkt*. Rotterdam: SZW.
- Dankbaar, B. (2000). *Arbeidsorganisatie en menselijk kapitaal*. Den Haag: OSA.
- Dohmen, J., (2007). *Tegen de onverschilligheid. Pleidooi voor een moderne levens- kunst*. Amsterdam : Ambo.
- Dols, R. (2008). *Professionele loopbaancoaching: praktijkboek voor het begeleiden van loopbaanvragen*. Culemborg : Centraal Boekhuis.
- Dongen van T., (2003). *Competentiemanagement en dan? Een mensgerichte visie op competentie management*. Thema : Zaltbommel.
- Dungen van den M. H. vd Burgt & T. Pijls, (2003). *EVC: brug tussen competenties en kwalificaties*. 's-Hertogenbosch : CINOP.
- Dungen van der M., M. Mulders & T. Pijls (2004). *Kwaliteitsimpuls voor EVC en loopbaanbegeleiding : een slag dieper met CH-Q*. 's-Hertogenbosch : CINOP.
- Driessen et. al., (2002). *Portfolio's*. Groningen : Wolters-Noordhoff.
- Driscoll & Driscoll (2004). *Psychology of learning for instruction*. Needham Heights MA: Allyn & Bacon.
- Fouarge, D., Gielen, A., Grim, R., Kerkhofs, M., Román, A., Schippers, J., et. al. (2006). *Tendrapport van Arbeid*. Tilburg: OSA.
- Fretz, B.R. & D.H. Mills. (1981). Professional Certification in Counseling Psychology. *The counseling psychologist*. 9 (1), p. 2
- Fruytier, B. & A. Klomps (1999). Employability : de zoveelste management-mode of structurele verandering? *Comenius : wetenschappelijk tijdschrift voor democratisering van opvoeding, onderwijs, vorming en hulpverlening* 19 (2), p. 133-153.
- Goossen en van den Berg (2005). Portfolio als instrument voor professionele ontwikkeling. *Opleiding en ontwikkeling : tijdschrift over opleiden in arbeidsorganisaties* 18 (11), p. 14-19.

- Imhof, M. & C. Picard (2009). Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and teacher education : an international journal of research and studies* 25 (1), p. 149-154.
- Hackman J.L.P & G.R. Oldham (1976). Conditions Under Which Employees Respond Positively to Enriched Work. *Journal of applied psychology* 61 (4), p. 395.
- Hatcher, T.G. (1997). The ins and outs of self-directed learning. *Training & Development* 51 (2), p. 34-41.
- Hermans, H.J.M. & Hermans-Jansen, E. 1995; *Self-narratives : the construction of meaning in psychotherapie*. New York : The Guilford Press.
- Hermans H.J.M & H.J.G. Kempen, (1993). *The dialogical self : meaning as movement*. San Diego : Academic Press
 Huijgevoort H. van, D. Admiraal & K. Vloet (red.) (2006). *Zelfkennis in loopbaanontwikkeling : verder bouwen op vruchtbare grond*. Apeldoorn : Garant.
- Hoeksema K. & K. van Oosterhout, (2005). Paletbijdragen - Met een Levensportfolio project-leider van je eigen toekomst. *TINFON : Tijdschrift voor INFormatica-Onderwijs* 14 (2), p. 66-68.
- Horgan, J, (2000). *Freud is niet dood; het blijvend raadsel van het menselijk brein*. Amsterdam: Ambo.
- Kaufman L. & J. Ploegmakers (2008). *Het geheim van de trainer : de vijf hoofdingrediënten van succesvolle trainingen*. Amsterdam : FT Prentice Hall
- Kieffer, KM, Schinka, J.A.S. & Curtiss, G. (2004) Person-Environment Congruence and Personality Domains in the Prediction of Job Performance and Work Quality. *Journal of Counseling Psychology*. Vol. 51, no 2, 168 – 177.
- Killeen, J. M. White & A.G. Watts (1992). *The economic value of careers guidance*. London : Policy Studies Institute.
- Kidd, J.M., C. Jackson & W. Hirsh (2003). The outcomes of effective career discussion at work. *Journal of vocational behavior*, 62 (1), pag. 119-133 (15).
- Kidd, J.M. & Killeen (1992) Are the effects of careers guidance worth having? Changes in practice and outcomes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 65, p. 219-234.
- Klarus, R. (1998) *Competenties erkennen : een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*. 's-Hertogenbosch : CINOP.

- Klenowski, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment : processes and principles WorldCat Identities*. London : RoutledgeFalmer.
- Kristof-Brown, A.L. Zimmerman, R.D. & Johnson, E.C. (2005) Consequences of Individuals' Fit at Work: A Meta-Analysis of Person-Job, Person-Organization, Person-Group, and Person-Supervisor Fit. *Personnel Psychology*, 58, 281-342.
- Kuijpers, M. & Meijers, F. (red.) (2008). *Loopbaanleren: Onderzoek en praktijk in het onderwijs*. p. 127-151. Antwerpen/Apeldoorn : Garant.
- Kunneman, H. (1998). *Postmoderne moraliteit*. Amsterdam : Boom.
- Kwakman, C.H.E. & R.F. Poell (1999). Organiseren van lastige leerprocessen. *Opleiding en ontwikkeling : tijdschrift over opleiden in arbeidsorganisaties*, 12 (7-8), p. 17-22.
- Langford (2005). *Vygotski's developmental and vocational psychology*. Hove : Psychology Press.
- Locht, M. van der, Y. van der Weele & T. Visser (2009). Transfer bij vaardigheidstrainingen. *Opleiding en ontwikkeling : tijdschrift over opleiden in arbeidsorganisaties* 22(10), p. 15-18.
- Loo van J. (2005). *Training, labour market outcomes and self-management*. Proefschrift Universiteit Utrecht. Maastricht : Unigraphic.
- Luken, 2009. *Het Dwaalspoor van de goede keuze : Naar een effectiever model van (studie)loopbaanontwikkeling*. Fontys Hogeschool HRM en Psychologie oratie 23 januari 2009. Amsterdam : Fontys Hogescholen
- Nelissen, J. (2007). Scholing alleen werkt niet. *Economische statistische berichten*, 92, p. 328-331.
- Meijers, F., R. vd Loo & H. vd Burgt, (2002). *Competent in context*. Utrecht : LEMMA
- Meijers, F. (2002). Career Learning in a Changing World : The Role of Emotions. *International Journal for the Advancement of Counselling* 24 (3), p. 149-167.
- Meijers, F. & G.A. Wijers, (1997). *Een zaak van betekenis : loopbaandienstverlening in een nieuw perspectief*. Meppel : LDC
- Meeus W., Looy L. van & P. van Petegem (2005). Portfolio : geen container voor alle leren. Een kritische reflectie. *VELON : tijdschrift voor lerarenopleiders*.
- Mitchell K.E & A.S. Levin (1999). Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. *Journal of Counseling & Development* 77 (2), p. 115-125

- Mittendorff, K., Jochems, W., Meijers, F., & Brok, P., den (2008). Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools in *the Netherlands*. *Journal of Vocational Education and Training*, 60(1), 75–91.
- Molter & Borg (1990). *Onderwijs en leerpsychologie : verkenning van leerpsychologische theorieën en hun toepassingen in de klas*. Nijkerk : Intro.
- Morgan, G. (2006). *Images of organization*. Thousand Oaks : Sage
- Müller, K.M. (2004). *Arbeid met een Janushoofd*. Scriptie Universiteit voor Humanistiek, Utrecht : i.e.
- Naglis, (2007). *Reader essentials of management*. Bangkok : Mahidol University.
- OECD (2004). Improving skills for more and better jobs: Does training make a difference? In *OECD Employment Outlook* (pp. 183-224). Parijs: OECD.
- Onstenk, J.H.A.M. (1995). *Op weg naar een leeftijdsbewust opleidingsbeleid: Inventarisatie en goede voorbeelden van scholing van 40-plussers op branche- en bedrijfsniveau*. Den Haag: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Onderzoekscommissie Defensie (2008). *Verkennen, een onderzoek naar de invoering van een EVC portfolio voor Defensie*. Den Haag : Defensie.
- Ouden, M.D. den. (1992). *Transfer na bedrijfsopleidingen : een veldonderzoek naar de rol van voornemens, sociale norm, beheersing en sociale steun bij opleidingstransfer*. Amsterdam : Thesis Publishers
- Parks C.D. & L.J. Sanna, (1998). *Group performance and interaction*. Boulder, CO : Westview Press.
- Praag, J.P. van (1978). *Grondslagen van humanisme : inleiding tot een humanistische levens- en denkwereld*. Meppel : Boom
- Plant, Peter (2004) Quality in Career Guidance: Issues and Methods. *Internat. Jnl. for Educational and Vocational Guidance*. 4: 141–157.
- Raemdonck, I. & J. Thijssen (2005). Zelfsturing in leersituaties en loopbaansituaties - Een onderzoek naar het meten van zelfsturing in leersituaties en loopbaansituaties, alsook naar invloeden daarop. *Opleiding en ontwikkeling : tijdschrift over opleiden in arbeidsorganisaties* 18 (1-2), p. 24-27.

- Rick, de et. al., (2006). Zelfsturing in levenslang leren. *De gids op maatschappelijk gebied : maatschappelijke werken, sociale wetgevingen, rechtsvragen, volkshuishoudkunde*, 97 (8), p. 16-22.
- Roberson, L.R, C.T. Kulik & M.B. Pepper, (2009). Individual and Environmental Factors Influencing the Use of Transfer Strategies After Diversity. *Group & organization management : an international journal*, 34 (1), p. 67-89.
- Roe, R.A. (2002). Competences-- A key toward the integration of theory and practice in work and organizational psychology. *Gedrag en Organisatie* 15 (4), p. 203-224.
- Rondeel, M & S. Wagenaar (2002). Kennis maken, leren in gezelschap. Schiedam: Scriptum.
- Rubens, W. & Oost, H. (2005). *Portfolio als instrument voor academische vorming en professionele ontwikkeling: knelpunten en uitdagingen*. De balans opgemaakt. Utrecht: IVLOS
- Savickas, M.L. (2001) Towards a comprehensive theory of career development : dispositions, concerns and narratives. In: F.T.L. Leong & A. Barak (eds.). *Contemporary models in vocational psychology* (p. 295-319). Mahwah : Erlbaum.
- Savickas, M.L. (2005). The theorie and practice of career construction. In S.D. Brown & R.W. Lent (eds.). *Career Development and counseling : patting theory and research to work*. p. 42-70. Hoboken N.J. : Wiley.
- Schneider, B., Smith, D.B. & Paul, M.C. (2001). P-E fit and the Attraction-Selection-Attrition Model of organizational Functioning: Introduction and Overview. *Work Motivation in the Context of a Globalizing Economy*, eds: M. Erez, U. Kleinbeck & H. Thierry. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London. 231 –246.
- Swanson, J.L. & Chu, S.P. (2000). Applications of Person-Environment Psychology to the Career Development and Vocational Behavior of Adolescents and Adults. In *Person-Environmental Psychology and Mental Health*, eds: W.E.Martin, Jr & J.L. Swartz-Kurlstad. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London, 143-168.
- Smit, A.A., Andriessen, S., & Stark, K. (2005). *Lager opgeleiden in beweging. Employability van lager opgeleiden, aanbevelingen en praktijkvoorbeelden*. Hoofddorp: TNO.
- Smith, S. L., Myers, J. E. and Hensley, L. G. (2002). Putting More Life Into Life Career Courses. *Journal of college counseling*, Volume: 5, Issue: 1 p90-96.
- Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley & Sons.

- Spijkerman, R. & D. Admiraal, (2000). *Loopbaancompetentie : management van mogelijkheden*. Alphen aan de Rijn : Samsom.
- Steger, M.F. & Dik, B.J. (2008). Randomized trial of a calling-infused career workshop incorporating counselor self-disclosure. *Journal of vocational behavior*, 73, (2), p. 203-211
- Steger, S.F., Frazier, P., Oishi, S., Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology* 53(1), p. 80-93.
- Super, D.E. (1992). Response: The Comments, the Theory, and the Model. In *Journal of Counseling & Development* 71 (1), p. 83-87.
- Taylor, C.M. (2000). *De malaise van de moderniteit*. Kampen : Kok Agora
- Varca, P. E., Shaffer, G.S. & C.D. McCaule, (1983). Sex Differences in Job Satisfaction Revisited. *Academy of Management journal*, 26 (2) p. 348
- Vianen, A. van (2006). *Zelf doen! Over de maakbaarheid van loopbanen*. Oratie. Amsterdam : Vossiuspers.
- Volunteer Development Scotland (2002). *Getting recognised, giving credit. Guidance on recognition and accreditation for volunteers in Scotland*. s.i : s.n
- Watts, A.G, (2000). Career Development and Public Policy. *Journal of Employment Counseling* 37, (2), p. 62.
- Wijers, G.A & F. Meijers (1996). Careers guidance in the knowledge society. *British Journal of Guidance & Counselling* 24 (2), p. 185-199.
- Westerman, J.W. & Cyr, L.A. (2004) . An Intergrative Analysis of Person-Organization Fit Theories. *International Journal of Selection and Assessment*, Vol 12, no. 3, 252-261.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2007 *Investeren in werkzekerheid*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Willemsen M., Vries de, S., & Nuyens, M. (2002). Onderzoek onder werknemers. In R. Gründemann, & S. de Vries (Eds.) *Gezond en duurzaam inzetbaar: employability beleid in Nederland*. Hoofddorp: TNO arbeid.
- Zijlstra, W. & F. Meijers, (2006). Hoe spannend is het hoger beroepsonderwijs? *TH&MA : tijdschrift voor hoger onderwijs & management*, 13 (2), p. 53-60.
- Zijlstra, W. & S. ter Steeg (2004). *Aansluitingsonderzoeken eerstejaars studenten – groepsdiscussies met studenten*. 's-Gravenhage : Haagse Hogeschool / TH Tartwijk.

Internetbronnen:

Stichting CH-Q NL/B website van de stichting CH-Q NL/B: www.ch-q.nl; Gevonden op 16 april 2009.

Stichting CH-Q Zwitserland, website van de stichting CH-Q Zwitserland: www.ch-q.ch, Gevonden op 16 april 2009.

Mondelinge bronnen:

Schuur, K. (4 juli 2009). Uitspraak van de heer K. Schuur, voorzitter van de stichting CH-Q NL/B. Den Bosch : CINOP. Interview.

Baltussen, S. (10 september 2009). Uitspraak van mevrouw S. Baltussen, eerste CH-Q trainer in Nederland en lid van de kwaliteitscommissie van de stichting CH-Q. Utrecht, interview.

Dankwoord.

Hier rest mij nog een woord van grote dank voor de hulp en inspiratie die ik gekregen heb bij het uitvoeren van dit onderzoek. Allereerst wil ik CINOP bedanken voor de mogelijkheid die ze me gegeven heeft dit uit te voeren. De gastvrijheid en vanzelfsprekendheid waarmee ik opgenomen werd in het bedrijf is uniek. Binnen CINOP wil ik met name Marja bedanken voor je feedback, snelle reacties en voor de ruimte die je me gegeven hebt. Ik hoop dat CINOP naar behoren haar voordeel kan doen met de resultaten uit dit onderzoek.

Mijn scriptiebegeleiders wil ik bedanken voor het in goede banen leiden van dit onderzoek. Het ging als een trein, jullie zorgden ervoor dat ik op de juiste stations stopte, de juiste afslag nam en de juiste bagage met me meenam. Gerty bedankt voor je aanstekelijk enthousiasme over onderzoek doen en voor het zien van mogelijkheden. Ook je SPSS expertise is van onvergetelijke waarde, ontzettend bedankt voor de tijd en energie die je in dit project hebt gestoken. Ruud, ontzettend bedankt voor je vertrouwen, je snelle reactie op mijn ingestuurde stukken, je input en het creatief meedenken.

Ook wil ik het Ministerie van Defensie en het A&O fonds van het Rijk bedanken voor het verlenen van hun medewerking. Met name Marleen Hink, Arjan van de Borst en Wendy Eleveld bedankt voor de moeite die jullie voor me gedaan hebben. Ook wil ik alle respondenten hartelijk bedanken voor hun input en tijd. Zonder jullie was dit een waardeloos en nietszeggend onderzoek geworden!

Alle collega's van Branches & Bedrijven wil ik bedanken voor de gezelligheid, betrokkenheid en expertise waaruit ik kon putten. Peter bedankt voor je onuitputtelijke enthousiasme voor CH-Q en voor je betrokkenheid bij dit onderzoek. Sylvia en Monique voor de mooie inwijding in de kunst van CH-Q. Tijs en Karianne bedankt voor het tegenlezen, Esther voor me uit de brand helpen met je laptop. Inge en Sander, zijn mijn (telefonische) hulpdiensten, klaagmu- ren en kritische meedenkers. Inge bedankt voor onze wekelijkse OBAdates: gedeeld studie- leed is een stuk draaglijker en gezelliger! Sander dacht met me mee, zette de stok achter de deur en schoof mijn computer weer onder mijn neus, ook dacht had ik soms nodig. Papa en mama staan altijd achter me en hebben mijn hele studie mogelijk gemaakt. Zonder hen was dit nooit gelukt.

Aangezien deze scriptie het eindpunt is van mijn studie, wil ik hier ook alle docenten en stagebegeleiders bedanken die hebben bijgedragen aan mijn academische vorming. Ook Gerard die ervoor zorgde dat langdurige procedures in een minuut konden worden voltrokken en Hans die met pretogen mensen laat ervaren wat ze in zich hebben, zo ook mij.

Ik begon dit project met een CH-Q actieplan. Het plan was mijn bul halen door voldoende inspanning én ontspanning. Daarom is deze scriptie tenslotte opgedragen aan iedereen die heeft geholpen bij het geven van voldoende afleiding om dit waar te kunnen maken. Dat zijn met name Veer, Nik, Sander, Inge, Sijme, Spartaanse Vrouwen en NCSI traineegenootjes. Zonder jullie afleidingsmanoeuvres had dit (af-) studeren nooit kunnen slagen en dankzij jullie is mijn eigen CH-Q actieplan nu uitgevoerd. Op naar het volgende project?

Bijlagen.

1. Definitiebepalingen.	93
2. Achtergrondinformatie CH-Q.	101
3. EVC & EVP.	107
4. Achtergrondinformatie vergelijkbare programma's.	110
<i>Die Kompetenzbiographie (Erpenbeck & Heyse, 1999)</i>	112
<i>Die Kompetenzbilanz (Erler et al., 2003)</i>	117
<i>Bilan de compétences (Thömmens & Kop, 2000)</i>	119
5. Evaluatieformulieren & vragenlijsten.	123
6. Resultaten tabellen.	133
7. Uitgewerkte interviews.	135
8. Literatuur bijlagen.	187

1. Definitiebepalingen.

Carrière-uitkomsten

In dit onderzoek is de impact gemeten onder andere op het niveau van ‘carrière uitkomsten’. Onder ‘carriere uitkomsten’ worden veranderingen in iemands loopbaan verstaan n.a.v. het geleerde in de training (Kidd & Killeen, 1992). Hierbij is te denken aan de mate waarin een baan past bij de persoon, de productiviteit, de mate van tevredenheid met de huidige baan, salaris, het maken van promotie, de switch naar een nieuwe baan, of problemen in de loopbaan (Fretz, 1981). In dit onderzoek wordt voor ‘carrière resultaten’ het nemen van stappen in de loopbaan gemeten. Aangezien het nemen van stappen voor CH-Q in eerste instantie betekent het uitvoeren van het actieplan, is dit genomen als variabele in plaats van het nemen van stappen. De uitvoering van het actieplan kan immers meer inhouden dan alleen stappen in de loopbaanontwikkeling, aangezien een deelnemer vrij is hiervoor een actie te kiezen die voor hem of haar op dat moment relevant is.

Competenties

Het woord ‘competentie’ is volgens Van Dale (2009) afgeleid van het Latijnse *competentia*, dat ‘bevoegdheid tot oordelen’ betekent. Het Franse ‘Compétence’ is hieruit voortgekomen, wat ‘bevoegdheid’ en ‘bekwaamheid’ betekent. De meest gangbare definitie van een competentie, die ook door stichting CH-Q wordt aangehouden, sluit hierop aan. Zij definiëren ‘competentie’ als ‘*de bekwaamheid die tot uitdrukking komt in de kwaliteit van handelen.*’ (Meijer, 2002; van Beirendonck, 2004, www.ch-q.ch).

Een bekwaamheid is hier het ‘integraal kunnen toepassen van persoonlijke eigenschappen (kennis, vaardigheden en attitudes) en komt tot uitdrukking in de kwaliteit van handelen en het vermogen om problemen op te lossen en taken, opdrachten en (leer-) processen te bewerkstelligen’ (www.ch-q.ch).

Het gaat hier nadrukkelijk om waarneembaar gedrag en kunnen daardoor ook aangeleerd en ontwikkeld worden middels reflectie- en leerprocessen (Frank, 2003). Doordat een competentie waarneembaar gedrag is, is een succesvolle beheersing en uitvoering tegelijkertijd meetbaar (van der Burgt, 1998; van Beirendonck 2004). Competenties zijn daardoor bovendien geschikt om te formuleren wat de behoeften

van een organisatie zijn om prestaties en resultaten te leveren. Vergelijking van individuele en organisatiecompetenties levert informatie over doelen voor ontwikkeling en opleiding. (van der Burgt, 1998; van Beirendonck 2004).

Stichting CH-Q (www.ch-q.ch) onderscheidt vier competentiegebieden, te weten:

1. *Vakmatige en methodische competenties*. Deze hebben betrekking op de beroepsinhoudelijke aspecten en het ontwikkelen van een adequate aanpak van beroepsspecifieke opgaven en problemen.
2. *Bestuurlijk-organisatorische en strategische competenties*. Deze hebben betrekking op het beroepsmatig functioneren in de context van arbeidsorganisaties.
3. *Sociaal communicatieve competenties*. Deze gaan over het kunnen functioneren in groepen en de (beroeps-) praktijk.
4. *Leer- en loopbaancompetenties*. Deze hebben betrekking op het kunnen bijdragen aan de eigen (loopbaan-)ontwikkeling in beroep en de ontwikkeling van het bedrijf.

Competentiemanagement

Competentiemanagement is het geheel van activiteiten die erop gericht zijn competenties van individuen en groepen optimaal in te zetten en te ontwikkelen met het oog op het realiseren van het doel van de organisatie, het behalen van concurrentievoordeel en het opbouwen van maximale flexibiliteit op de arbeidsmarkt (van Beirendonck, 2004; Vermeylen & Heene, 1999). Het gaat dus om het managen van competenties, zodanig dat de voor succes vereiste competenties op de juiste werkplek en de juiste tijd aanwezig zijn (van Dongen, 2004). De doelen van competentie management liggen primair bij het effectief en efficiënt benutten en opbouwen van competenties en het zo klein mogelijk houden van de 'gap' tussen de gewenste en aanwezige competenties. Competentiemanagement moet dus vooral gezien worden als middel om de organisatie én de mensen in samenhang te ontwikkelen.

Het management of de directie van de organisatie stuurt dit proces aan. Zij maken het toekomstbeeld van de organisatie inzichtelijk. Wat zal de markt en de omgeving gaan doen, hoe wil het bedrijf zich onderscheiden en ontwikkelen, wat is het doel en de missie? Vervolgens wordt dit omgezet in een strategisch plan: wat is er nodig en wat moet er gebeuren om de doelstellingen van het bedrijf te behalen. Dit strategisch plan wordt vertaald naar de verschillende functies in een bedrijf. Per functie wordt om-

schreven welke competenties de betreffende medewerker zou moeten hebben om zijn taak goed uit te voeren. Op die manier wordt vastgelegd hoe er maximaal gebruik gemaakt van de aanwezige kennis en vaardigheden in huis, en wordt inzichtelijk welke competenties medewerkers nog moeten ontwikkelen. De medewerkers zijn zelf verantwoordelijk zijn voor de ontwikkeling van hun competenties en daarmee hun vakkundigheid en hun aansluiting bij de ontwikkelingen in het vakgebied, markt en maatschappij. Dit gebeurt middels feedback, coaching, opleidings- en ontwikkelingsprogramma's en on-the-job training (Lap & Reijn, 1998). De geplande persoonlijke ontwikkeling wordt in een POP (Persoonlijke Ontwikkel Plan) per medewerker vastgesteld, waarin jaarlijks persoonlijke doelen en ontwikkelpunten in overeenstemming tussen medewerker en leidinggevende vastgesteld worden en geëvalueerd worden. Het beloningssysteem kan hierop worden afgestemd (van Dongen, 2004; van Beirendonck, 2004; Stadler & van de Burgt, 2003).

Employability

Employability wordt gedefinieerd als het vermogen van arbeidskrachten om een diversiteit aan werkzaamheden of functies adequaat te vervullen (Versloot, Glaudé en Thijssen, 1998). Iemand is 'employable' te noemen wanneer deze beschikt over de juiste vaardigheden en competenties en bereid is deze in te zetten in een andere functie en/of bij een andere werkgever. Daarnaast vraagt employability om zelfverantwoordelijkheid waarbij het van belang is kennis van de arbeidsmarkt te hebben om vast te kunnen stellen waar de eigen mogelijkheden liggen (Willemsen, de Vries & Nuyens, 2002). Grip (2000) definieert employability als het vermogen en de bereidheid van werknemers tot leren, mobiliteit en brede inzetbaarheid. Niet alleen kan de werkgever de werknemer optimaal inzetten in de organisatie, ook de werknemer vergroot zijn kansen om op de arbeidsmarkt aantrekkelijk te blijven bij eventuele (verplichte) transitie of werkloosheid.

Holistische benadering.

Het woord 'holistisch' stamt van het Griekse 'holos' dat alles, geheel, totaal betekent. In een holistische benadering gaat men ervan uit dat niet een deelaspect (fysisch, sociaal, mentaal, enz.) van een persoon bepaalt hoe hij zich gedraagt, maar dat alle aspecten samen dit bepalen. Dit principe stamt van Aristoteles die het als volgt formuleerde: 'Het geheel is meer dan de som van de delen'

(<http://en.wikipedia.org/wiki/Holism>). Dat betekent voor CH-Q dat het levensverhaal

en ervaringen uit allerlei levensgebieden de basis vormen van de training en dat er niet van tevoren een gegeven lijst bestaat die aangeeft welke aspecten wel en niet belangrijk zijn en meegenomen dienen te worden.

Kwalificaties

CH-Q is een loopbaankwalificatieprogramma. Het is daardoor van belang te definiëren wat we hier verstaan onder kwalificaties. De Van Dale (2009) definieert kwalificatie als (1.) betiteling, of (2.) het in aanmerking komen, geschikt zijn. Deze geschiktheid gebeurt op grond van capaciteiten en wordt zichtbaar doordat iemand al dan niet de juiste handelingen laat zien. ‘Juist’ betekent hier ‘zoals omschreven in standaarden, opleidingseisen of functieprofielen.’ Een kwalificatie heeft dus betrekking op handelingen naar een bepaalde maatstaf, die een persoon via formele opleidingen heeft verworven en waar deze voor gecertificeerd is. De stichting CH-Q definieert kwalificaties als ‘*de competenties en vaardigheden die in een van tevoren vastgesteld eisenprofiel gemeten en gecertificeerd worden.*’ (www.ch-q.ch).

Kwalificaties worden doorgaans geformuleerd voor de uitvoering van een beroep, verdere studie en/of het maatschappelijk functioneren. Ze hebben betrekking op vakkennis, handelingscompetenties en vaardigheden (Mertens, 1974).

Kwalificaties en competenties zijn duidelijk twee verschillende begrippen. De uitvoering van een kwalificatie is gebaseerd op objectief vastgestelde maatstaven en voorafgegeven doelen, terwijl competenties meer subjectief georiënteerd is richting zelfmanagement (Arnold, 2000). Competenties kunnen bovendien betrekking hebben op de gehele persoon, terwijl kwalificaties met name gaan over de uitvoering van een beroep. Competenties hebben daarmee betrekking op een onbegrensde veelvoud aan handelingsmogelijkheden, terwijl kwalificaties gericht zijn op individuele vaardigheden die gecertificeerd kunnen worden. Een competenties is dus een breder begrip dan een kwalificatie, terwijl kwalificaties bouwen op een bepaalde (vakgerichte) competenties en hoe deze worden uitgevoerd (Arnold, 2000; Klarus, 1998). Een individu kan dus door informeel leren feitelijk meer competenties verworven hebben, dan formeel is erkend en gekwalificeerd. Voortdurende onderbenutting van competenties kan leiden tot competentieverlies, waardoor de feitelijke competentie geringer is dan de formele kwalificatie waarover iemand beschikt, doet vermoeden. In

de praktijk is het dus niet zo dat het kwalificatieniveau en het daadwerkelijke competentieniveau één op één met elkaar overeenkomen (Klarus, 1998).

Leren.

Leren is het verwerven van mogelijkheden tot (meer/ander) gedrag en handelingen door middel van het opdoen van ervaringen, een vermeerdering van kennis, vergroting van inzicht, verandering van opinies en meningen en/of vergroting en vermeerdering van bekwaamheden. Dit is anders dan door natuurlijke groei en rijping (www.mijnwoordenboek.nl/leren). Leren gaat hier over het opdoen van kennis, ervaringen, inzichten en attitudes tijdens CH-Q niveau 1 trainingen over het eigen functioneren in de dagelijkse werkpraktijk in de organisatie, de eigen kwaliteiten, competenties en talenten, over de gewenste loopbaanontwikkeling en welke stappen daartoe gezet dienen te worden. Leren gaat over het verwerven van mogelijkheden tot meer of ander gedrag door middel van het opdoen van ervaringen, meer kennis en/of inzicht, een verandering van opinies en meningen en een vergroting en verbreding van bekwaamheden. Kenmerkend hieraan is de transfer die plaatsvindt van de opgedane ervaring, inzicht of kennis naar een nieuwe situatie (Driscoll & Driscoll, 2004). Leerprocessen lopen zowel bewust als onbewust, hierbij worden fysieke veranderingen van structuren en verbindingen in de hersenen en in het zenuwstelsel gelegd die gebruikt worden bij het waarnemen, bewegen, denken en plannen van ons gedrag (www.wikipedia.nl/leren). Aangezien leren een verandering van gedrag betreft, wordt of iemand iets al dan niet geleerd heeft dus zichtbaar in een relatief stabiele verandering in gedrag. Dit kan ook uitbreiding van gedragsmogelijkheden betekenen. Leren is een actief en complex proces, dat anders dan verandering die door natuurlijke groei of rijping plaatsvindt voorafgaat aan leeractiviteiten en het verwerken van informatie (Driscoll & Driscoll, 2004).

Leerresultaten

In dit onderzoek wordt gemeten op het niveau van leerresultaten. Leerresultaten hebben betrekking op een vermeerdering van vaardigheden, (zelf-) kennis en houdingen die rationele besluitvorming over opleiding en loopbaan mogelijk maken, net als een effectieve implementatie van deze besluiten.

Loopbaanontwikkeling

De definitie die Spijkerman & Admiraal (2000) hanteren voor loopbaanontwikkeling

is: ‘De weg die iemand aflegt in de wereld van opleiding en arbeid’. Het gaat hier over het vormgeven en bewandelen van iemands arbeidsloopbaan. Ontwikkelingen en veranderingen in de omgeving en persoon kunnen leiden tot andere wensen en ambities. Loopbaanontwikkeling is daarom steeds weer opnieuw kiezen voor de huidige situatie, of voor een grotere of kleinere verandering. Dat kan bijvoorbeeld een nieuw takenpakket zijn, een opleiding, een andere functie in hetzelfde bedrijf, maar ook het veranderen van organisatie in een totaal nieuwe functie.

Loopbaanontwikkeling is geen synoniem voor het maken van carrière. Carrière maken heeft namelijk betrekking op een voorspelbare en verticale ontwikkeling richting status, invloed en meer salaris. Loopbaanontwikkeling daarentegen kan ook een pad zijn met omwegen, verbredingen, verplaatsingen en ook terugtrekking naar minder zware posities. Een loopbaan heeft betrekking op het geheel van de vervulde posities, verrichte activiteiten en opgedane ervaringen gedurende de periode dat iemand economisch actief is. Loopbaanontwikkeling is dus niet alleen iets bereiken, maar vooral ook ervoor zorgen dat je met waardevol werk bezig bent en kunt zijn (Kuipers, 2005; Dols, 2008).

Metacognitie.

Zelfreflectie en zelfregulatie worden in de cognitieve psychologie betiteld als ‘metacognitie’, ofwel het denken over onze eigen cognitieve processen (de Bruin, 2007; Driessen et al, 2002). Metacognitie wordt in de psychologie gezien als vaardigheid.

Organisatie resultaten

De impact op het gebied van organisatieresultaten is in dit onderzoek gemeten door de resultaten van dit onderzoek te vergelijken met de doelen die organisaties en instellingen met de CH-Q niveau 1 training voor ogen hadden.

Portfolio

Een portfolio is een middel om competenties inzichtelijk te maken (Klarus, 1998). Portfolio's worden in onderwijs en bedrijfsleven veelvuldig gebruikt en toegepast, Meeus, van Looy & Blom (2005) spreken zelfs van een hype. Portfolio's waar we hier over praten bevatten meestal de volgende componenten: overzichten (curriculum vitae, vaardigheden), materiaal (eigen werk, evaluaties door anderen, diploma's) en reflecties op de eigen competenties. Een portfolio wordt al langer gebruikt in de kunst, waar kunstenaars in een showcase hun werk bewaren en naar opdrachtgevers

en opleiders toe kunnen laten zien wat ze al eerder gedaan hebben en in huis hebben. Nieuw werk wordt telkens toegevoegd. (Driessen et al, 2002). Tegenwoordig worden portfolio's zowel in opleidingen als in bedrijven gebruikt voor verschillende doeleinden: het beoordelen van een leerproces, het documenteren van ervaringen en het stimuleren van professionele ontwikkeling. Het kan ook dienen als uitgangspunt voor reflectie en biedt het mogelijkheden tot dialoog en feedback. Een portfolio kan er tevens toe dienen dat iemand kan bewijzen geschikt te zijn voor een opleiding of functie. (Van Tartwijk et al 2003; 2004). Een portfolio vormt op deze manier een brug tussen individu, opleiding en bedrijf (Hoeksema & Oosterhout, 2005).

Transfer

Transfer is een van de belangrijkste begrippen in de onderwijs- en leerpsychologie, wat aantoont dat het geleerde zodanig is geïncorporeerd dat een deelnemer het ook in nieuwe situaties kan gebruiken en toepassen. Het heeft betrekking op zowel cognitieve als ook gedragsmatige technieken (Roberson, Kulik & Pepper, 2009). Met transfer wordt ook wel de mate waarin werkgedrag verandert als gevolg van een opleiding bedoeld (Ouden den, 1996; Locht van der, van der Weele & Visser, 2009).

Waardering training

In het empirisch deel van dit onderzoek is gemeten op het niveau van 'waardering training'. Dit gaat over de mate waarin het doel van deelnemers aan een training beantwoord wordt, de trainer functioneert en de deelnemer de training waardeert. Ook worden vaak tips gevraagd, waardoor het programma kan verbeteren.

Veranderen.

De opgedane kennis, ervaringen, inzichten en attitudes uit de CH-Q niveau 1 trainingen zich eigen maken, waardoor nieuw gedrag getoond wordt waarvan de effecten in de loopbaan of dagelijkse werkomgeving merkbaar zijn.

Werkzekerheid

Onder werkzekerheid wordt verstaan dat individuen een op ervaringen gestoeld vertrouwen hebben dat zij, wanneer daartoe aanleiding bestaat bij hun werkgever, in een andere functie of bij een andere werkgever in een andere baan hun loopbaan kunnen vervolgen.

Zingeving / betekenisgeving.

Zingeving gaat over het leggen van betekenis in werk en het belang en waarde dat men in werk stopt. Zingeving kan men halen uit doelen (lange en korte termijn, externe en interne doelen), waarden (dat hetgeen je doet is belangrijk, opgelegd vanuit jezelf of vanuit externe bronnen), controle (op gebeurtenissen, en de mate waarin men erin slaagt de eigen doelen te realiseren) en eigenwaarde, die men verkrijgt door je verbonden te voelen met anderen, of juist door jezelf te vergelijken met anderen en je daarin beter te voelen dan hen. (Baumeister, 1999).

Zelfmanagement.

Daar waar management gedefinieerd wordt als ‘het activeren van het gewenste gedrag van mensen’ is zelfmanagement het ‘zichzelf richting geven’. (Mensink, 2005). Het is een eigen koers kiezen en realiseren in en buiten de organisatie, rekening houdend met de eigen sterke en zwakke kanten, interessen, waarden en ambities. Zelfmanagement heeft dus betrekking op alles wat een individu doet om zijn of haar (on-)bewuste doelen na te kunnen streven en bestaat uit activiteiten als het vragen om aandacht, het oplossen van problemen, het beheren van de eigen tijd en het leren en het op peil houden en ontwikkelen van je persoonlijke competenties en vaardigheden, bijvoorbeeld in bijscholingscursussen of opleidingen. Zelfmanagement heeft bovendien betrekking op de vaardigheid je competenties ter hand te nemen en bewust in te zetten in de loopbaanontwikkeling (Bekman, 1999; Mensink, 2005; Tiggelaar, 2005).

Volgens de stichting CH-Q is zelfmanagement ‘het vermogen van een persoon om zich te laten kwalificeren voor zijn of haar kwaliteiten en talenten en op basis hiervan een gewenst pad uit te stippelen richting loopbaanontwikkeling en hier stappen in ondernemen.’ (www.ch-q.nl). Zelfmanagement van competenties is het ter hand nemen van de eigen kwaliteiten en competenties en op basis hiervan een gewenste loopbaanontwikkeling ingaan. Het gaat om een samenhang van persoonlijkheidsontwikkeling, een beroepsmatige ontwikkeling en ontwikkelingen in privé sferen.

Zelfevaluatie

Door te reflecteren op je leven zou zelfkennis en zelfbewustwording bewerkstelligd kunnen worden. Leren over jezelf gebeurt aldus de Groot (1974 in: Driscoll & Driscoll, 2004) door distantie te nemen en vooronderstellingen over jezelf te onderzoeken.

2. Achtergrondinformatie CH-Q.

Doelstellingen CH-Q niveau 1.

Het doel van het loopbaankwalificatieprogramma CH-Q is tweeledig:

1. *De persoonlijke ontwikkeling van het individu in scholing en beroep.*

Uitgangspunt is de bekwaamheid van individuen om bewust en realistisch gebruik te maken van hun mogelijkheden. Dat houdt in het beter in beeld hebben van hun eigen competenties en kwaliteiten en deze ook kunnen beheren. Het versterken van de identiteit en het praktisch afstemmen van iemands sterke punten op de vereisten en veranderingen in scholing en op de arbeidsmarkt staan hierbij voorop.

2. *De bevordering van de professionele flexibiliteit en mobiliteit op de*

arbeidsmarkt. Door het vaststellen, waarderen en valideren van al dan niet formeel verworven competenties op het gebied van privé, scholing en beroepsuitoefening, worden afzonderlijke vaardigheden breed aangesproken voor flexibele inzetbaarheid op de arbeidsmarkt. CH-Q richt zich bovendien op het stimuleren van jongeren en volwassenen om hun beroeps- en persoonlijke ontwikkeling continu te documenteren om bovenstaande te stimuleren. (van Deurzen & Janssen, 2008; www.ch-q.nl)

Toepassingen.

CH-Q stimuleert levenslang leren, brengt scholing en werk dicht bij elkaar, biedt deelnemers zicht op nieuwe mogelijkheden, stimuleert verdere professionele en persoonlijke ontwikkeling en bevordert de erkenning van werk en eerder verworven competenties. Daardoor treffen deelnemers voorbereidingen voor formele erkenning van competenties in bijvoorbeeld EVC trajecten. Dit zijn trajecten die op landelijk niveau gestimuleerd worden, waarin medewerkers certificaten kunnen behalen bij het aantonen van specifieke competenties. (van Deurzen & Janssen, 2008; www.ch-q.nl).

Doelgroepen.

Het loopbaankwalificatieprogramma CH-Q niveau 1 is gericht op eenieder met loopbaanvragen, zij het geïnitieerd door een persoon zelf of door een werkgever. Aan de cursus niveau 1 kan iedereen kan deelnemen ongeacht afkomst, scholingsniveau, beroep, positie of loopbaanambities. Zowel scholieren, jongeren, volwassenen,

starters, werkenden, herintreders als ook vrijwilligerswerkers kunnen deelnemen aan een cursus. De opleidingsniveau's 2 t/m 4 richten zich op mensen die zich willen ontwikkelen tot trainer of specialist op het gebied van CH-Q, willen helpen bij het ontwikkelen van trainingsmateriaal en/of het bewaken van de kwaliteit van het opleidingssysteem CH-Q. (van Deurzen & Janssen, 2008; www.ch-q.nl). Aan opleidingsniveau 2 t/m 4 kan men alleen deelnemen als men de onderliggende niveau's succesvol heeft afgerond.

Scholingsstructuur CH-Q.

Kenmerkend aan het loopbaankwalificatiemodel CH-Q is de specifieke scholingsstructuur die in het programma is opgenomen. CH-Q bestaat namelijk uit 4 opleidingsniveaus, te weten niveau 1 tot en met 4:

- *Niveau 1* betreft de in paragraaf 2.1. beschreven cursus, die het onderwerp is van deze studie en in een aparte paragraaf nog nader toegelicht zal worden.
- *Niveau 2* betreft een train-de-trainersprogramma, waarin trainers/procesbegeleiders opgeleid worden om de zojuist genoemde cursussen te geven en begeleiden. Het gaat hier over programma's die reeds door anderen ontworpen en getest zijn. Dit gebeurt onder supervisie van een onder niveau 3 CH-Q gecertificeerde begeleider.
- In *niveau 3* worden trainers opgeleid die maatwerktrainingen mogen ontwerpen voor een specifieke doelgroep. Bovendien kunnen deze mensen na het afsluiten van dit programma trainers in opleidingsniveau 2 begeleiden in hun train-de-trainersprogramma. Ook leert men om deelnemers aan CH-Q niveau 1 trainingen te begeleiden en beoordelen op hun resultaten. Dit traject vindt plaats onder begeleiding van een supervisor van niveau 4.
- *Niveau 4* leidt op tot geïstitutioniseerd kader van deskundigen op het gebied van het scholingssysteem CH-Q, zij waarborgen de kwaliteit van CH-Q.

Elk niveau wordt afgesloten door middel van certificering voor dat niveau, die men krijgt bij het afronden van het betreffende opleidingsniveau volgens standaarden van de stichting CH-Q. Alleen wanneer iemand deze certificering gehaald heeft, kan hij of zij ervoor kiezen door te gaan voor het volgende niveau. Of iemand in aanmerking komt voor een certificaat wordt beoordeeld door iemand die minstens het opleidings-

niveau 3 heeft afgerond. Niveau 4 kan alleen afgerond worden door goedkeuring van reeds geïnstitutionaliseerd kader van datzelfde niveau. (www.ch-q.nl).

Voorbeeldprogramma CH-Q training niveau 1.

Dagdeel 1

- Welkom, uitleg programma en training, definitiebepaling competenties
- Beschrijving van belangrijke levensfasen aan de hand van drie foto's die belangrijke momenten in iemands leven weergeven. In subgroepen aan elkaar beschrijven.

Dagdeel 2

- Opdracht levenslijn: teken je levenslijn en markeer daarop belangrijke (overgangs-) momenten. Men reflecteert in subgroepjes op wat deze momenten voor iemand betekend hebben, en welke competenties men uit deze momenten meegenomen heeft.
- Opdracht prestaties: vertel in tweetallen aan elkaar drie dingen die je gedaan hebt waar ben je trots op bent. Je gaat hierin op zoek naar de competenties en sterke kanten van een persoon.

Dagdeel 3

- Opdracht sterke en zwakke kanten.
- Kwaliteitenspel: wat zijn je persoonlijke kwaliteiten, valkuilen, allergieën en uitdagingen?

Dagdeel 4

- Opdracht reclamespot (presenteer jezelf in een reclamespot)
- Opdracht loopbaanwaarden: op kaartjes staan verschillende loopbaanwaarden. Neem hieruit de belangrijkste vijf en leg deze op volgorde van belangrijkheid voor jou. Dit aan elkaar presenteren.

Dagdeel 5

- Presentatie portfolio en actieplan aan de groep.

Geschiedenis.

In 1993 initieerde het Zwitsers parlementslid Judith Stamm vanuit vrouwen- en opleidingskringen een motie in de Zwitserse regering. Het betrof instrument voor de erkenning van verworven competenties, wat een verbinding tussen persoonlijk leren en (formeel) leeraanbod zou moeten bewerkstelligen. In eerste instantie ging het om een versteviging van de plaats van vrouwen op de arbeidsmarkt, door erkenning van ‘familienarbeit’ (Deurzen & Janssen, 2009). Resultaat van de motie was het opstarten van het nationaal Zwitsers project getiteld CH-Q. In de projectleiding zaten vertegenwoordigers van initiatieforganisaties (vrouwenorganisatie en loopbaaninstututen), de overheid en sociale partners. Het project startte in 1995 en vervolgens zijn tot 1998 verschillende pilots uitgevoerd. Er werden instrumenten en procedures ontwikkeld om competenties vast te stellen en te valideren. In 1998 zijn de uitgangspunten van het model voor competentie management voltooid en zijn de eerste CH-Q cursussen voor trainers en adviseurs van start gegaan, waarin het model voor competentie management volgens de vastgelegde kwaliteitscriteria inhoudelijk overgebracht werd.

In 1999 is vervolgens de vereniging CH-Q Zwitserland opgericht om het systeem te beheren, verder te ontwikkelen en uit te dragen. Vanaf toen zijn er in Zwitserland en ook daarbuiten aan zeer verschillende doelgroepen cursussen gegeven, die onder de kwaliteitsgarantie van de stichting CH-Q in Zwitserland vielen. Inmiddels worden in België, Duitsland, Nederland, Luxemburg, Lithouwen, Portugal en Oostenrijk onder deze noemer cursussen verzorgd door eigen of Zwitserse trainers (www.ch-q.nl).

Stichting CH-Q NL/B.

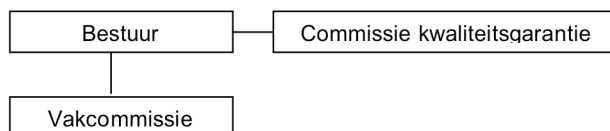
In 1999 heeft de eerste groep Nederlanders een CH-Q cursus gevolgd in Zwitserland. Zij hebben vervolgens in 2001 de non-profit stichting CH-Q NL/B opgericht voor Nederland en België, zodat certificeringen en accrediteringen van CH-Q cursussen voortaan via deze stichting kunnen gaan, in plaats van via Zwitserland. Stichting CH-Q NL/B is daarmee de enige dochterstichting van Stichting CH-Q in Zwitserland. De stichting handelt op basis van de grondbeginselen, strategieën en het raamwerk dat ontwikkeld is door de Zwitserse stichting CH-Q en neemt voor Nederland en België dezelfde rol in als stichting CH-Q Zwitserland voor Zwitserland doet; ze waarborgt de kwaliteit van de producten, ontwikkelt materiaal en accrediteert deelnemers op verschillende niveau's. De stichting CH-Q NL/B focust zich momenteel met name op

Nederland, ze hoopt het programma in België in de toekomst nog verder uit te kunnen zetten. (www.ch-q.nl; Schuur, 2009)

Stichting CH-Q Zwitserland geeft de stichting CH-Q NL/B al sinds de oprichting de vrijheid om zelf (trainings-)materiaal te ontwikkelen en de kwaliteit daarvan te bewaren. De stichting CH-Q NL/B neemt deze vrijheid, zeker omdat men merkt dat het Zwitserse systeem voor Nederlanders te rigide bleek. In Zwitserland maakt men bijvoorbeeld gebruik van een standaard boek waarin CH-Q trainingen beschreven staan, Nederlanders hebben graag meer vrijheid m.b.t. de invulling van hun training en de aanpassing ervan op de doelgroep, die de Nederlandse stichting mag verschaffen.

Ook mag de stichting NL/B het CH-Q model binnen Europa promoten en een voortrekkersrol daarin aannemen. Op dit moment is de stichting CH-Q NL/B daar druk mee doende, contacten worden gelegd met Lithouwen, Finland en Portugal om CH-Q daar verder te stimuleren. De enige eis die de stichting CH-Q Zwitserland stelde aan de stichting CH-Q NL/B is dat het bestuur van de stichting zelf geen trainingen mag verzorgen. (Schuur, 2009). Daarmee bestaat de stichting uit de volgende elementen:

Bestuur



Het bestuur bestaat uit 3 personen: een voorzitter, secretaris en penningmeester. Het bestuur houdt zich bezig met het voortbestaan, ontwikkeling en bekendheid van de stichting en van het loopbaankwalificatieprogramma (Schuur, 2009).

Vakcommissie

Stichting CH-Q onderhoudt het netwerk van gecertificeerde CH-Q vakmensen op niveau 3 en 4. Het gaat om het uitwisselen van kennis, kunde, ervaringen en inspiratie met elkaar. (Schuur, 2009).

CH-Q commissie voor kwaliteitsgarantie

Deze commissie is verantwoordelijk voor het onderhouden en bewaken van de kwaliteit van het CH-Q programma. De commissie controleert of wordt voldaan aan de kwaliteitseisen en is verantwoordelijk voor het uitgeven van de CH-Q certificaten

op alle niveaus. Bovendien houdt de commissie toezicht op het gebruik van bestaande en nieuwe producten. De leden van de CH-Q commissie voor kwaliteitsgarantie hebben een training afgerond in CH-Q niveau 3. (van Deurzen & Jansen 2008, Schuur, 2009).

In hun activiteiten wordt de stichting CH-Q NL/B direct en indirecte ondersteund door de overheid en door regionale en nationale organisaties en instituten. Er bestaat bovendien een nauwe samenwerking met gelijkgezinde organisaties in Europa voor uitwisseling van kennis en ideeën.

3. EVC & EVP.

Deze informatie is afkomstig van www.kenniscentrumevc.nl en Kees Schuur, 2009.

1. Wat is EVC?

EVC staat voor Erkenning van Verworven Competenties. Een EVC-procedure geeft een beeld van de talenten, kennis en vaardigheden (competenties) van iemand. Deze kan hij verworven hebben op school, op het werk, thuis of door het beoefenen van hobby's.

2. Wie zijn betrokken bij een EVC-procedure?

Allereerst natuurlijk de deelnemer zelf; deze staat centraal in de EVC-procedure. Vaak begint een deelnemer aan een EVC-procedure via zijn arbeidsorganisatie (of de arbeidsbemiddelingorganisatie in geval van werkloosheid). Daarnaast is er EVC-aanbieder. In de meeste gevallen zijn dit onderwijsinstellingen, kenniscentra of gespecialiseerde bureaus die een deel of de gehele procedure uitvoeren.

3. Uit welke stappen bestaat een EVC-procedure?

Een EVC-procedure bestaat uit de volgende stappen:

- * Voorlichting
- * Individuele afspraken: start ontwikkelplan
- * Herkennen van competenties: portfolio
- * Waarderen van competenties: assessment
- * Beschrijven van de resultaten: EVC-rapportage = Ervaringscertificaat
- * Eventueel een vervolg op de EVC-procedure: uitwerking ontwikkelplan.

Het resultaat van een EVC-procedure wordt altijd beschreven in een EVC-rapportage, tegenwoordig beter bekend als ervaringscertificaat. Daaruit blijkt over welke competenties de deelnemer beschikt ten opzichte van een bepaalde standaard. Om civiel effect van de EVC-procedure te garanderen moet de EVC-aanbieder gebruik maken van bestaande erkende EVC-standaarden. Dat kan een Crebo-, Croho-, WO- of branchespecifieke standaard zijn. Crebo staat voor Centraal Register Beroepsopleidingen. Croho staat voor Centraal Register Opleidingen Hoger Onderwijs. Voor alle beroeps-

opleidingen is namelijk precies beschreven wat iemand precies moet kunnen en kennen. Soms is de EVC-rapportage al genoeg om verder te kunnen in de loopbaan. Indien gewenst kan de EVC-rapportage leiden tot erkenning: een of meer deelcertificaten of zelfs een volledig diploma.

4. Waarom EVC?

Via EVC kunnen mensen hun positie op de arbeidsmarkt versterken. EVC geeft individuen inzicht in hun competenties en de manier waarop ze die kunnen gebruiken om inzetbaar te blijven of te worden. Het is een instrument voor jong en oud; werkend en werkzoekend. Voor bedrijven en instellingen is EVC een goed middel om individuele leertrajecten te initiëren, ondersteunen en benutten om zo de doelen van de organisatie te realiseren.

5. Ontwikkeling op maat

EVC baant de weg voor organisaties voor het creëren van mogelijkheden tot ‘ontwikkeling op maat’. Met EVC en het bijbehorende persoonlijke ontwikkelingsplan kan de organisatie doelgericht de behoefte van de organisatie aan competenties én het reeds aanwezige menselijke kapitaal (of competenties) op elkaar afstemmen en zo investeren in mensen.

4. Achtergrondinformatie vergelijkbare programma's.

De informatie in deze bijlage is afkomstig uit:

Dietsche R. & C. Schneider Charlotte (Oktober 2005) *Individuelles Kompetenz-Management. Alternative Qualifikationsverfahren - am Beispiel des Kompetenzverfahrens von CH-Q*. Scriptie Eidgenössische Technische Hochschule (ETH) Zürich

De competentiebiografie (Erpenbeck & Heijse, 1999).

Deze methode richt zich met name op het begrijpen hoe een persoon zijn (latente) competenties heeft verworven; door middel van zelforganisatie of door middel van externe invloeden. De methode bestaat uit een vragenlijst, een narratief diepte-interview en een afsluitende vragenlijst en richt zich zowel op de levens- en arbeidsbiografische competentieontwikkeling van de persoon, als ook op de kerncompetenties van de onderneming. Er volgen daardoor inzichten voor verdere competentieontwikkeling in de eigen onderneming.

Erpenbeck en Heyse (1999) onderscheiden verschillende competentiegebieden (beroepsmatige, methodische, sociale, activiteiten en persoonlijke) die in narratieve interviews aan de orde komen en weerspiegelen wat de persoon belangrijk vindt, graag wil bereiken en al bereikt heeft.

Bilan de Compétences (Thömmens & Kop, 2000).

Deze methode betreft een diagnose van zowel de actuele beroepssituatie, alsmede het persoonlijke ontwikkelingsplan. Er vindt een analyse plaats van de beroepsmotivatie, interesses, competenties, beroepsmatige en persoonlijke vaardigheden en kennis. Deze worden beoordeeld, waaruit een bestemming volgt voor verdere beroepsmatige ontwikkeling.

De Kompetenzbilanz (Erlert et. Al, 2003).

De Kompetenzbilanz concentreert zich op competenties die in gezin- of vrijwilligerswerk verworven of ontwikkeld zijn en mogelijkheden bieden voor arbeidssituaties. Deze worden in een competentieprofiel verzameld en deelcompetenties en voor-

beelden worden benoemd. Deze lijst wordt empirisch onderbouwd met voorbeelden uit interviews met leidinggevendenden. Vervolgens kan gekeken worden welke activiteiten men op grond van het competentieprofiel op kan zetten. De Kompetenzbilanz hanteert de volgende stappen:

1. Een inleidend deel over ‘het levensverhaal als leerverhaal’. Dit richt zich op een beschrijving van hoe leerprocessen verzameld worden en bijdragen aan een arbeidsrelevant competentieprofiel.
2. In een tweede stap concentreert men zich op de ‘familie als leerplek’. Aan de hand van een overzicht en voorbeelden worden de specifieke leeropbrengsten van handelen in de familiecontext neergezet.
3. In een derde stap vindt een kristallisering van de competenties plaats die verworven zijn in het gezins- of vrijwilligerswerk. Dit wordt weergegeven in een Competentieprofiel, waarin verschillende deelcomponenten van de betreffende competenties onderbouwd worden met voorbeelden. Deze worden bovendien onderbouwd met de inschatting van een derde en eigen reflectie van de persoon in kwestie.
4. Tenslotte wordt gekeken of de eigen krachten voldoende zijn om een passende baan of opleiding te vinden, of er aan de zwakten van de persoon in kwestie gewerkt kan worden en welke activiteiten men op grond van het competentieprofiel op kan stellen.

Die Kompetenzbiographie (Erpenbeck & Heyse, 1999)

Erpenbeck und Heyse (1999) entwickelten mit der Kompetenzbiographie (ein Verfahren zur retrospektiven und prospektiven Beurteilung) eine neue Erfassungs- und Darstellungsmethode, welche auf diejenigen biographischen Ereignisse fokussiert, die für die berufliche Kompetenzentwicklung retrospektiv wichtig, gegenwärtig nutzbar oder prospektiv förderlich sind. Den Grundgedanken ihres Ansatzes umreißen sie in einer Definition folgendermassen: „Inhaltlich verstehen wir unter einer Kompetenzbiographie: die qualitative und quantitative Entfaltung menschlicher Handlungskompetenz als komplexes, selbst-organisiertes Netzwerk fachlicher, methodischer, sozialer und personaler Einzelkompetenzen in der stets einzigartigen, lebenslangen real-biographischen Entwicklung. Methodologisch verstehen wir darunter ein Verfahren des narrativen Interviews, das Elemente des fokussierten und des problemzentrierten Interviews einbezieht, allerdings in Form von Selbst-fokussierung und Selbst-zentrierung durch den Interviewten.“ (Erpenbeck & Heyse (1999, S. 228).

Das Verfahren basiert sowohl auf der theoretisch-allgemeinen wie auch auf der praktisch-individuellen Ebene und ermittelt nicht nur die förderlichen und hinderlichen, biographisch zurückliegenden, sondern auch die aktuellen Bedingungen von Kompetenzentwicklung. Als eine Kernfrage erweist sich die nach dem Verhältnis von organisiertem und selbstorganisiertem Lernen. Dabei wurde das Verhältnis von selbstorganisierten und fremdorganisierten Lernens empirisch geprüft, in der Annahme, dass Kompetenzen Selbstorganisationsdispositionen des gegenständlich-methodischen, sozial-kommunikativen und personalen Handelns darstellen. Folglich ist zu erwarten, dass die Formen des selbstorganisierten Lernens solche des fremdorganisierten Lernens dominieren müssen. Eine weitere empirische Überprüfung galt der Annahme, dass Werte den Kristallisationskern von Kompetenzen bilden und folglich eine enge Korrelation von Werthaltungen und Kompetenzcharakter gegeben sein muss. Für die dargelegten Fragestellungen wählten sie das nachfolgende Design.

Das Untersuchungsdesign

Der Blick wurde auf 20 (14 Männer, 6 Frauen) hochkreative, kompetente Führungskräfte und Mitarbeiter in ausgewiesenen erfolgreichen Unternehmen (verschiedene Bereiche) aus verschiedenen Bundesländern gerichtet. Diese Voraussetzung wurde durch eine kontinuierliche Sichtung von Erfolgsberichten der Wirtschafts- und Tagespresse, von Auszeichnungen und Preisverleihungen anlässlich erfolgreicher Wirtschaftstätigkeit – insbesondere im Raum Berlin – und über zahlreiche bestehende Kontakte ausgewählt. Der Fokus der Untersuchung galt im Detail der lebensgeschichtlichen und arbeitsbiographischen Kompetenzentwicklung und dem unternehmensgeschichtlichen Zustandekommen der tragenden Kernkompetenzen. Daraus resultierte folgende Blickrichtung: Nach einer Rekonstruktion der Entwicklung der Kernkompetenzen der Unternehmung wird die Schlussfolgerung für den Erfolg des Unternehmens innerhalb des industriellen Wandels gezogen und anschliessend erfolgt der Transfer des Erreichten. Es erfolgen dadurch Einsichten zur weiteren Kompetenzentwicklung im eigenen Unternehmen und in (fremden) Unternehmen. Folglich kann von einer Untersuchung der Kompetenzbiographie gesprochen werden. Ausgangspunkt der Entwicklung des Befragungsinterviews waren

umfangreiche Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung. Die dabei zu differenzierende Grundfrage war, zu eruieren, inwieweit der Erwerb von Kernkompetenzen der Unternehmen fremdorganisiert auf Grund von Sachzwängen und äusseren Vorgaben, oder selbstorganisiert im Sinne organisationellen Lernens erfolgte und vor allem, inwieweit die Bestandteile individueller Handlungskompetenz, Fach- und Methodenkompetenz ins-besondere aber Sozial- und personaler Kompetenz im Rahmen „fremdorganisierter“ Weiterbildungs-massnahmen oder in Form von selbstorganisiertem Lernen erworben wurden. Das eindeutige Ergebnis der Untersuchungen war, dass letzteres entschieden überwog.“ (Erpenbeck & Heyse, 1999, S. 229).

Der Ablauf der Untersuchung gliedert sich in folgende Phasen:

1. *Initiale Fragebögen* (Fragen nach Stärken der Unternehmung und eigenen Stärken).

Die initialen Fragebögen dienen für die Interviewphase als Grundlage und werden offen hingelegt.

2. *selbstfokussiertes/selbstzentriertes Interview* (individuelle Tiefeninterviews).

In einer chronologischen Erzählung soll der Befragte berichten, wo und wie sich die im initialen Fragebogen genannten und auch weitere Stärken im eigenen Leben herausgebildet haben. Dabei gliedert sich das Interview in drei Phasen. In der ersten Phase wird eine erste Erzählaufforderung gegeben, welche gesamt- oder teilbiographisch orientiert ist. In der zweiten Phase werden weitere Erzählsequenzen stimuliert, ohne aber Warum-Fragen zu stellen. Und in der dritten Phase wird nach selbsterkannten systematischen Zusammenhängen gefragt; welche Bedingungen führten wiederholt zu Kompetenzgewinn? In einer abschliessenden Phase wird noch auf die weiteren Fragebögen hingewiesen und zum Small Talk übergegangen.

3. *Qualitative Abschlussfragebögen* (Wertfragebogen, umfassender Kompetenzfragebogen, LIFO®-Lebensorientierungs-Fragebogen, der organisiertes-vs.-selbstorganisiertes-Lernen-Fragebogen und der Unternehmensfragebogen) Im Folgenden werden die qualitativen Abschlussfragebögen kurz skizziert.

Wertfragebogen

Fragt ein differentiell-polares Werteprofil ab, welches ziemlich genau zwischen unterschiedlichen individuellen, sozialen und politischen Wertvorstellungen zu unterscheiden gestattet.

Umfassender Kompetenzfragebogen

Dient als Erweiterungsnachfrage und Vervollständigung der bereits im initialen Fragebogen genannten Stärken sowie auch zur Übersicht weniger entwickelter Stärken.

Der LIFO®-Lebensorientierungs-Fragebogen

Der Begriff LIFO® selbst steht für Lebensorientierung.

Dieser Fragebogen zur Stärkenentwicklung und Schwächenmanagement wird eingesetzt, um mehr Klarheit über die Lebensorientierung, die Stärken und die Wertvorstellungen eines Individuums zu erhalten. Es gibt vier verschiedene Verhaltensstile, welche als gleichwertig zu verstehen sind. Diese

sind LEISTUNG (unterstützend/hergebend), VERNUNFT (Bewahrend/Festhaltend), AKTIVITÄT (Bestimmend/Übernehmend) und KOOPERATION (Anpassend/Harmonisierend).

Der organisiertes-vs.-selbstorganisiertes-Lernen-Fragebogen

Dieser Fragebogen richtet sich nicht wie die bisher aufgeführten auf die Person des Befragten und seine Kompetenzen, sondern zielt auf eine Analyse, auf welche Weise die ermittelten Kompetenzen angeeignet wurden.

Der Unternehmensfragebogen

Der abschliessende Fragebogen ist auf die Ermittlung weniger objektiver und aussagekräftiger Daten zur Unternehmensentwicklung gerichtet.

Die Untersuchungsauswertung

Basierend auf der gleichen Auflistung wie im Untersuchungsdesign werden an dieser Stelle die elementarsten Untersuchungsergebnisse dargestellt.

1. Initiale Fragebögen (Fragen nach Stärken der Unternehmung und eigenen Stärken)

Ohne ins Detail zu gehen war eindeutig zu sehen, dass sowohl bei den Unternehmenskompetenzen, wie bei den individuellen Kompetenzen die unternehmenskulturellen bzw. personalen Kompetenzen ganz deutlich überwiegen.

In Bezug auf die Kompetenzentwicklung des Individuums liess sich feststellen, dass fachliches und methodisches Wissen im Rahmen beruflicher Weiterbildung sowohl in organisierter, wie in selbstorganisierter Form umstandslos zu vermitteln sind. Sozial-kommunikative und vor allem personale Kompetenzen werden in viel grösserer Masse ausserhalb der beruflichen Entwicklung, in der biographischen Entwicklung, im sozialen Umfeld und im Alltag erworben. Erpenbeck und Heyse (1999) schreiben, dass das moderne Unternehmen zu einer der wichtigsten Instanzen aktiver Kompetenz- und Wertevermittlung werde, was um so wichtiger ist, je mehr die klassischen Vermittlungsinstanzen wie Elternhaus, Schule und Kirche in dieser Funktion versagen. Diese Aussage basieren sie darauf, dass die Zusammenfassung der initialen Fragebögen zeigt, dass im Bereich des Fachlich-Methodischen keineswegs blosse fachliche Informationen oder methodische Kenntnisse im Sinne simpler Skills für wichtig gehalten werden. Vielmehr geht es um Dispositionen zu verallgemeinernder, abstraktiver, auf Zusammenhänge gerichteter Übersicht und Fähigkeiten zu strategischem, auf die Zukunft gerichteten Denkens. Dabei sind ein hohes Mass an Erfahrung und intuitive Anteile vonnöten.

2. Selbstfokussiertes/selbstzentriertes Interview (individuelle Tiefeninterviews)

Folgende Kriterien wurden mittels qualitativen Verfahren ausgewertet: Bezugspersonen, Herkunftsfamilie, Lernstile, Stellenwert organisiertes und selbstorganisiertes Lernen und die Grundorientierungen für das (Lern-)Verhalten, die von der Mehrheit der Befragten (mindestens 70%) als langfristig erworben und aktuell verhaltensbestimmend ausgewiesen wurden. Die wichtigsten Erkenntnisse dazu sind hier knapp zusammengefasst:

Bezugspersonen

In der Regel gelten diese Bezugspersonen als Personen mit einer bleibenden positiven Ausstrahlung und Prägung. Sie lassen sich in sechs Gruppen zuordnen: Familie, Ausbilder, Unternehmerpersönlichkeiten, Berater, frühere Vorgesetzte und andere.

Herkunftsfamilien

Die Mehrzahl der Befragten kommt aus kleinbürgerlichen (kleinbürgerlich-intellektuellen bzw. selbstständig-gewerblichen) Verhältnissen. In der Mehrzahl spielte Selbstständigkeit und Unabhängigkeit eine grosse Rolle. Alle Befragten (100%) sprechen davon, in der Kindheit geliebt und anerkannt worden zu sein, zumindest von einem Elternteil - und das in intensiver Form.

Lernstile

Bezogen auf die einzelnen Lernstilkriterien neigen die erfolgreichen Unternehmerinnen mehrheitlich zu folgenden Lernverhalten:

- Weitgehend intuitive Art zu denken
- Muss persönliche Vorteile beim Lernen erkennen
- Achtet auf langfristigen Nutzen des Lernens
- Mag und sucht Aktivitäten, die es erlauben, neue Möglichkeiten zu erkunden u.s.w.

Stellenwert organisierten und selbstorganisierten Lernens

In einer formalen Auszählung expliziter Nennungen in den Interviews ergibt sich folgende Bedeutsamkeits-Rangreihe:

- Selbstständigkeit
- Lernselbstkonzept
- Sozialbezug
- Selbstwertgefühl
- Kontextbezug
- Lehrerbezug
- Konfliktbewältigung
- Kritik-/Selbstkritikfähigkeit
- Lernzufriedenheit

3. Qualitative Abschlussfragebögen

Wertefragebogen

Aus der Rangordnung der Werte lässt sich eine wichtige Schlussfolgerung ziehen. Auf den obersten Rangplätzen finden sich vor allem Werte, welche personale Selbstorganisationsdispositionen im Sinne einer Selbstentfaltung hervorheben: schöpferisch sein, neue Wege beschreiten, das Leben lieben, etwas aufbauen. Auf den mittleren Rangplätzen liegen vor allem sozial-kommunikative Werte, die für die Tätigkeit im Unternehmen eine grosse Rolle spielen: die eigene Meinung zu vertreten, tolerant zu sein, an Führung teilzunehmen, anderen zu helfen, anerkannt zu sein, stolz auf die Firma zu sein, sich

zur Herkunft zu bekennen. Im hinteren Drittel liegen teils Werte, die den äusseren Status betreffen. Die Betrachtung der Rangordnung nach den Standardabweichungen bestätigt das gewonnene Bild. Die Standardabweichungen der Selbstentfaltung- und Pflichtwerte der obersten Rangplätze sind gering, die Werte selbst faktisch mit denen der vorhergehenden Reihenfolge identisch. Das heisst, diese Werte werden nicht nur als die wichtigsten betrachtet, es gibt darüber hinaus auch einen weitgehenden Konsens unter den Befragten.

Umfassender Kompetenzfragebogen

Die Ergebnisse werden von Erpenbeck und Heyse (1999) zunächst als enttäuschend beschrieben. Negative Einschätzungen oder das Eingeständnis von Kompetenzverlusten kommen kaum vor. Dennoch können einige Schlussfolgerungen gezogen werden. Unter anderem lässt sich eine Ordnung der Hauptkompetenzen finden, welche sich in der Reihenfolge folgendermassen zeigt: 1. sozial-kommunikative Kompetenzen, 2. personale Kompetenzen, 3. fachliche Kompetenzen, 4. methodische Kompetenzen. Auf dem 1. Platz und weit vor allen anderen Mittelwerten liegen Tatkraft, Ehrgeiz, Zielstrebigkeit, Experimentierfreudigkeit, Risikoverhalten, Effizienzstreben, persönliche Energie. Am niedrigsten wird die Kompetenz in Bezug auf Methoden des Zeit- und Selbstmanagements sowie der Selbstreflexion eingeschätzt.

Der LIFO®-Lebensorientierungs-Fragebogen

In der Auswertung dieses Fragebogens wurde zu jedem Interviewpartner eine kompetenzbezogene Einschätzung der bevorzugten Stilmischungen im Normalverhalten sowie unter Konflikt- und Stressbedingungen erarbeitet. Erfolgreiche UnternehmerInnen unterscheiden sich von anderen Vergleichsgruppen durch eine höhere Ausprägung der UH-Stärken (leistungsorientiert → unterstützend/hergebend).

Der organisiertes-vs.-selbstorganisiertes-Lernen-Fragebogen

Es ist ein deutliches Übergewicht selbstorganisierten Lernens ausserhalb institutioneller Erwachsenenbildung klar erkennbar. Zahlenmässig handelt es sich um ein Verhältnis von 160 (Nutzung von organisierten Lernprozessen) zu 399 (Nutzung von selbstorganisierten Lernprozessen) Nennungen. Würde der Zeitfaktor (Ereignisse wurden unabhängig von ihrer zeitlichen Dauer erfragt) ebenfalls berücksichtigt, ergäbe sich eine weitere Bedeutungszunahme des selbstorganisierten Lernens.

Fazit

Erpenbeck und Heyse (1999) schreiben in ihrer Methodenkritik, dass sich die Vorgehensweise als Forschungsmethode bewährt. Mit Hilfe des selbstfokussierten Interviews ist es möglich, Kompetenzdimensionen zu erfassen und Daten zu gewinnen, mit denen Lernverläufe hinreichend wissenschaftlich rekonstruiert werden können.

Das selbstfokussierte Interview im Rahmen der Kompetenzdiagnostik kann als eine Methode der Wahl eingesetzt werden. Damit ist es möglich, latente Kompetenzen (oder Schwächen) zu erschliessen, welche durch ihren impliziten Charakter nicht allein mit Hilfe von nomothetischen Verfahren der Statusdiagnostik abbildbar sind. In diesem Sinne ist die qualitative Erfassung von Kompetenzen in

ihrem Entwicklungszusammenhang nicht lediglich einer quantitativen „vorgeschaltet“, sondern dieser vorzuziehen“ (Erpenbeck & Heyse, 1999, S. 469). Im Folgenden sind einige für diese Arbeit wichtige Einzelresultate von Erpenbeck und Heyse (1999) zusammengetragen:

- Es gibt nicht das Muster in den Lernverläufen, woraus sich schliessen lässt, dass standardisierte Methoden zur Kompetenzdiagnostik zu kurz greifen.
- In den Kompetenzprofilen kann eine „Konfiguration“ von Selbstorganisationsdispositionen ausgemacht werden, die eine idealtypische „Unternehmerpersönlichkeit“ nahe legt.
- Es ist allerdings nicht möglich, einzelne Kompetenzdimensionen aus ihrem Entwicklungszusammenhang herauszulösen, um sie dann separat „objektiv“ zu „messen“. Für Kompetenzprofile gilt die Annahme einer Übersummativität: das Ganze ist mehr als die Summe seiner phänographisch beschreibbaren Teile.
- Das wichtigste Einzelresultat ist die scheinbar extrem ausgeprägte Selbststeuerung /Innengeleitetheit. Im Sinne einer „positiven Mannigfaltigkeit“ fällt dies bei allen Befragten in unterschiedlichen Bereichen auf. Hier ist ein Anknüpfungspunkt in der Entwicklung geeigneter diagnostischer Methoden zu finden.
- Die Befragten bevorzugen eindeutig das Lernen in der Tätigkeit. Entscheidende Kompetenzen wurden ausserhalb formaler Lernangebote ausgebildet.
- Es ist nicht möglich, den „Erfolg“ der chaotisch verlaufenden Lernprozesse auf die „Effektivität“ des formalen Bildungssystems zurückzuführen. Mehr noch, die Kompetenzbiographien verweisen darauf, dass herkömmliche Weiterbildungsformen und -methoden sowie die Verfahren zur Personalauswahl vielfach in Frage gestellt werden müssen.
- Künftige Kompetenzerziehung muss vor dem Hintergrund der betrachteten Kompetenzbiographien und Lernformen vor allem strukturelle „Randbedingungen“ für Kompetenzentwicklungsprozesse schaffen.
-

Die Kompetenzbilanz (Erler et al., 2003)

Die Kompetenzbilanz (Erler et al., 2003) konzentriert sich auf sozial-kommunikative, methodische und Selbstkompetenzen, die im sozialen Feld „Familie“ erworben oder weiterentwickelt werden und in denen Potenziale zur Lösung komplexer Aufgaben in modernen Arbeitssituationen stecken, welche oft übersehen werden. Diese Potenziale beziehen sich insbesondere auf Fähigkeiten zum angemessenen selbstorganisierten Handeln, abgestimmt auf wechselnde Anforderungen. Die Zielstellung der Kompetenzbilanz liegt darin, ein Instrument zur Selbsteinschätzung und beruflichen Entwicklung für berufstätige Eltern, für an Weiterbildung Interessierte und für WiedereinsteigerInnen in das Berufsleben bereitzustellen. Dadurch können die eigenen Lebenssituationen im Spannungsfeld zwischen beruflicher und persönlicher Entwicklung reflektiert und Entwicklungsmöglichkeiten eruiert werden. Für Unternehmungen kann die Kompetenzbilanz ein dialogisches Verfahren bieten, um in Arbeitsteams Aufgaben neu zuzuteilen und Aufgaben und Entwicklungsschritte im Zielvereinbarungsgespräch festzuhalten. Damit kann der Einsatz der Kompetenzbilanz auch in Reorganisationsprozessen in Unter-

nehmen als flankierender Prozess eingesetzt werden. Durch eine systematische Einbeziehung der Kompetenzbilanz in die Personalarbeit wird den Beschäftigten ein Signal gegeben, welches aufzeigt, dass die Person mit dem ganzen Spektrum ihrer Fähigkeiten ernst genommen wird. Entwickelt wurde die Kompetenzbilanz in Deutschland. „In Deutschland schreiben die Gleichstellungsgesetze aller Bundesländer mittlerweile die Berücksichtigung sozial-kommunikativer Kompetenzen aus der Familienarbeit (ebenso aus ehrenamtlichem/freiwilligem/bürgerschaftlichem Engagement) bei Personalentscheidungen im öffentlichen Dienst zwingend vor, soweit sie für die berufliche Arbeit von Bedeutung sind. Für diese bisher weitgehend uneingelöste gesetzliche Anforderung bietet die Kompetenzbilanz eine Umsetzungshilfe“ (Erlar et al., 2003, S. 340). Die Kompetenzbilanz ist gemäss Erlar et al. (2003) von der in Frankreich seit 1991 als individueller Rechtsanspruch verankerten und per Umlagefinanzierung abgesicherten „bilan de compétence“ inspiriert (siehe Kapitel 2.2.4).

Das Verfahren ist als Selbsteinschätzung angelegt und kann in der methodologischen Einordnung den biographie- und subjektorientierten Verfahren zugeteilt werden. Die Kompetenzbilanz bietet eine Reihe von aufeinander aufbauenden Bearbeitungsmöglichkeiten und Beispielen. Verdichtet werden diese Arbeitsschritte in einem „Kompetenzprofil“, einer Liste von insgesamt 38 Teilkomponenten, die nicht technisch-fachlicher Qualifikationsnatur sind. Die Liste wurde empirisch gestützt auf die Ergebnisse von qualitativen Befragungen bei Personalverantwortlichen, sowie auf die Synthese mit unterschiedlichen Listen von Anforderungsprofilen im Spektrum sozial-kommunikativer, sozialer und von Selbstkompetenzen. Durch eine Fremdeinschätzung im zweiten Schritt kann eine Validierung erreicht werden. Exemplarisch kann die Kompetenzbilanz auch zur Beschreibung und Bewertung von Kompetenzen genutzt werden, die an anderen ausserbetrieblichen Lernorten (als in der Familienarbeit) gewonnen wurden oder die aus dem informellen arbeitsintegrierten Lernen stammen. Ein entscheidender Wert liegt vor allem in der „Funktion als Türöffner“ (Erlar et al., 2003, S. 342) für das qualifizierte Gespräch zwischen Mitarbeitenden und Personalverantwortlichen. In der Ablösung vom unmittelbaren Arbeitskontext steckt eine Chance, mit der potenzialorientierten Personalpolitik Ernst zu machen. Die Kompetenzbilanz kommt am besten zum Tragen in einer Unternehmung, welche sich als lernende Unternehmung sieht und eine entsprechende Organisationskultur aufweist. Die Kritik in der betrieblichen Praxis bezieht sich vor allem auf die Methode der Selbsteinschätzung. Es gilt jedoch zu beachten, dass eine Kompetenzbilanz, welche „unehrlich“ ausgefüllt wird, für die Bearbeitenden keinen Nutzen bringt.

Die Kompetenzbilanz betrachtet die Leistungs- und Potenzialbeurteilung als Daueraufgabe und geht davon aus, dass das Verfahren seine Wirksamkeit nur dann voll entfalten kann, wenn die Mitarbeitenden und die Organisation reflektiert aufeinander Bezug nehmen. Die Kompetenzbilanz referenziert sich auf unterschiedliche Studien, vor allem auf Költzsch Ruch (1997).

Messverfahren

I. In einem ersten Schritt beginnt die Kompetenzbilanz mit einem didaktisch hinführenden Teil unter der Überschrift „Lebensgeschichte als Lerngeschichte“. Der Inhalt bezieht sich auf eine Darstellung, wie jenseits formeller Bildungsprozesse Erfahrungen gesammelt werden und wie diese zum arbeitsrelevanten Kompetenzprofil des Einzelnen beitragen.

2. In einem zweiten Schritt konzentriert sich der Blick auf die „Familie als Lernort“. Anhand einer Überblicksdarstellung und eines nachgezeichneten Tagesablaufs bzw. an einem illustrierten Beispiel wird der spezifische Lernertrag von Handeln im Kontext Familie herauspräpariert.

3. In einem dritten Schritt findet eine Verdichtung der in der Familie erworbenen Kompetenzen in einem tabellarischen Profil statt, wobei die verschiedenen Teilkomponenten in einer fünfstufigen Skala bewertet werden. Dazu kommt das Einholen einer Fremdeinschätzung und die anschließende reflektorische Auseinandersetzung damit.

4. In einem vierten Schritt wird geprüft, ob die eigenen Stärken am Arbeitsplatz genügend Anwendung finden, ob an den Schwächen gearbeitet werden soll und welche Tätigkeiten auf der Grundlage des Kompetenzprofils zukünftig angestrebt werden sollen.

Auswertungen individueller Nutzerfragebögen

Bei individuell Bearbeitenden der Kompetenzbilanz wurden bisher knapp 200 ausgewertete Fragebögen aus Deutschland, den Niederlanden und Grossbritannien gesammelt. Die ersten Auswertungen, bezogen auf Deutschland, ergeben das folgende Bild (Erlor et. al., 2003):

Motiv zu einer Zwischenbilanz

- 44% berufliche Zwischenbilanz ziehen wollen
- 42% persönliche Zwischenbilanz ziehen wollen
- 20% Wiedereinstieg ins Berufsleben als Ausgangslage

Bewusstwerden von Fähigkeiten, die im Verlauf des Lebens informell erworben wurden

- 87% Männer realisierten dies
- 75% Frauen realisierten dies

Nutzung der Kompetenzbilanz

- mehr als 40% wollen die Kompetenzbilanz für die Karriereplanung nutzen
- 20% wollen die Kompetenzbilanz für Bewerbungsgespräche nutzen

Die Auswertungen aus den Niederlanden und Grossbritannien ergeben identische Bilder (Erlor et al., 2003). Über den Einsatz der Kompetenzbilanz in der Personalentwicklung liegen bisher noch keine aussagekräftigen, empirischen Ergebnisse vor. Eine Reihe von Unternehmungen hat jedoch begonnen, die Kompetenzbilanz vor allem in der Führungskräfte-Ausbildung zu verankern.

Bilan de compétences (Thömmens & Kop, 2000)

Der „bilan de compétences“ gilt als Standpunkt für ein berufliches und/oder persönliches Veränderungsvorhaben und kommt in Frankreich aufgrund einer gesetzlichen Verankerung vom 31.12.1991 zur Anwendung. Nicht nur die Durchführung, sondern auch die Finanzierung wird gesetzlich geregelt. Die

Durchführung darf ausschliesslich an dafür akkreditierten „centres interinstitutionnels de bilan de compétences“ vorgenommen werden und die Teilnahme ist kostenlos. Die angewandten Methoden sind ausschliesslich empirisch erprobt und werden von unternehmensexternen Experten eingesetzt. Die Kompetenz wird dabei definiert als die Einheit von theoretischem Wissen, Können, Anwendungswissen, Verhalten und Motivation, so wie sie durch eine gegebene Situation der Zielerreichung strukturiert wird (Gilbert, 1998).

Die wesentlichen Zielsetzungen liegen in der Stärkung der Eigenverantwortung für die berufliche Entwicklung des Einzelnen, in der institutionellen Verankerung lebenslangen Lernens in der Unternehmung und in der Aufwertung des Erfahrungs- und Anwendungswissens (Thömmens, 2003). Der theoretische Hintergrund war die gezielte Aufwertung von im Verlauf der Erwerbsbiographie erworbenen Kompetenzen und Dispositionen, welche nicht über formale Qualifikationen abgeleitet werden können (Thömmens, 2003).

In der methodologischen Einordnung kann der „bilan de compétences“ nicht als einheitliche Methode oder als klar abgrenzbares Verfahren eingeordnet werden, da er sich im Sinne des Assessment Centers multimodal orientiert (Thömmens, 2003). Gesetzlich verankert ist, dass die angewandten Verfahren wissenschaftlich fundiert und validiert sein müssen und der Zusammenhang zum obersten Ziel jedes „bilan de compétences“ ersichtlich sein muss. Dieses oberste Ziel liegt in der Diagnose der aktuellen beruflichen Situation und des darauf basierenden persönlichen Entwicklungsplans (Thömmens & Kop, 2000). Der Kanon an Methoden wird jedoch nicht vorgeschrieben und soll individuell auf die Person zugeschnitten sein.

Ablauf eines „bilan de compétences“

Es sind klar drei Phasen vorgeschrieben, die vom Ablauf her eindeutig getrennt werden müssen (Thömmens & Kop, 2000):

1. In der Vorbereitungsphase wird die aktive Teilnahme des Kandidaten sichergestellt und seine genauen Bedürfnisse werden analysiert. Es wird ebenfalls über die Teilnahmebedingungen und die eingesetzten Methoden informiert wird.
2. In der Durchführungsphase werden mit dem Teilnehmer seine beruflichen Motivationen und Interessen analysiert und seine Kompetenzen, seine beruflichen und persönlichen Fähigkeiten und gegebenenfalls auch seine Kenntnisse und Fertigkeiten erhoben und beurteilt. Daraus erfolgt eine Bestimmung der beruflichen Weiterentwicklung.
3. In der Schlussphase werden die Ergebnisse in Einzelgesprächen detailliert dargestellt und in Bezug zu den beruflichen Entwicklungsvorhaben gesetzt. Darauf basierend können konkrete Weiterbildungsmassnahmen angegangen werden.

Jeder Teilnehmer erhält am Ende ein schriftliches Gutachten, in dem die Ergebnisse ausführlich dargestellt sind. Die durchführenden Zentren dürfen dieses Dokument ausschliesslich an die Teilnehmenden aushändigen und sind dazu verpflichtet, im Anschluss an die Durchführung alle Daten zu löschen. Dies, obwohl die Unternehmung an der Finanzierung mitbeteiligt ist. Diese Auflage ist durch die gleichen Gesetze abgesichert wie die Schweigepflicht von Ärzten, Priestern und Anwälten.

Auswertung einer empirischen Studie in den französischen „centres interinstitutionnels de bilan de compétences“

Die folgenden Daten stützen sich auf Thömmens und Kop (2003). Zwischen Januar und März 1997 wurden in einer Totalerhebung 117 Centres in Frankreich um Teilnahme an der Studie gebeten. Davon nahmen 24 teil. Die verteilten Fragebögen an die Nutzer der Zentren waren auf deren Urteil bezüglich dem Nutzen eines „bilan de compétences“ gerichtet. Die Anonymität war gewährleistet. Der Nutzen wurde in verschiedener Hinsicht operationalisiert, wie z. B. als Hilfe beim Finden einer Stelle bis zur Neigung, interessierten Freunden eine Teilnahme zu empfehlen. Es wurden drei verschiedene Fragebögen eingesetzt, einer für die Anwender in den Zentren, die beiden anderen für die Teilnehmer. Die beiden Teilnehmerfragebögen unterschieden sich im Zeitpunkt der Anwendung (erster Bogen „danach“ nach einem halben Jahr, zweiter Bogen „im Anschluss“ sofort nach Ende der Massnahme). Die Versandanzahl der Fragebögen „danach“ betrug 1'200, „im Anschluss“ waren es 940 und für die Anwender 147. Die Rücklaufquote betrug 31,6% „danach“, 25,2% „im Anschluss“ und 62,2% bei den Anwendern. Diese Rücklaufquoten können jedoch nicht wie bei einer klassischen schriftlichen Befragung gewertet werden, da eindeutige Hinweise vorliegen, dass die Zentren Bögen auch gar nicht verteilten. Der Frauenanteil in den Stichproben war bei den Teilnehmern höher, und die Altersgruppe von 26 – 44 Jahren ist in beiden Fällen in der Mehrheit. Die Verteilung der Berufe und der Schulbildungsstufe erlaubt es, die Repräsentativität der Stichproben ins Verhältnis zu setzen zu den Gesamtzahlen der Bilan-Teilnehmer.

In den Resultaten kam zum Vorschein, dass etwa die Hälfte aller befragten Teilnehmer angeben, selbst Initiator gewesen zu sein. 91% gaben übereinstimmend in beiden Stichproben an, dass sie ein besseres Selbstverständnis erlangt hätten und einen persönlichen Entwicklungsplan erarbeitet haben (73%). Ernüchternd ist, dass 17,5% der Teilnehmenden angeben, nach einem „bilan de compétences“ kein berufsbezogenes Entwicklungsprojekt aus der Massnahme mitgenommen zu haben. Die häufigsten Veränderungen lassen sich bezüglich der Weiterbildungsaktivitäten ausmachen. Immerhin ein Drittel der Befragten gibt an, im Anschluss eine neue Stelle gefunden zu haben. Zusammenfassend wird konstatiert, dass es starke Zusammenhänge gibt zwischen Änderungen, Erwartungen und Entwicklungsprojekten. So brachten diejenigen, die im Anschluss eine neue Stelle gefunden haben diese Erwartung bereits mit und haben sich im Anschluss an die Massnahme konsequent um die Umsetzung bemüht. Ganz allgemein ist die Zufriedenheit mit dem Instrument als hoch bis sehr hoch zu beurteilen. Bis zum zweiten Befragungszeitpunkt sank die Zufriedenheit leicht ab, doch auch zum zweiten Zeitpunkt hätten noch 75% der Befragten einer befreundeten Person eine Teilnahme empfohlen.

Es ist ein Faktum, dass der „bilan de compétences“ nur unzureichend von der an sich angepeilten Zielgruppe „Arbeitnehmer“ nachgefragt wird. Ein Anteil von 75% Arbeitslosen spricht Bände und fordert weitere Handlungsansätze. Es lässt sich feststellen, dass in vielen Fällen eine Diskrepanz zwischen den intendierten bildungspolitischen Zielsetzungen und den Erwartungen der Teilnehmer besteht. Als problematisch wird betrachtet, dass die zur Mitfinanzierung gezwungenen Unternehmungen keinen Einblick in die Resultate erhalten (Thömmens & Kop, 2000).

Es ist jedoch unbestritten, dass Teilnehmer mit oder ohne Arbeitsplatz in hohem Masse von positiven Effekten auf das Selbstbild und einem daraus abgeleiteten höheren Selbstbewusstsein berichten. (Thömmens & Kop, 2000).

5. Evaluatieformulieren & vragenlijsten.

Deze bijlage betreft de volgende evaluatieformulieren (T1):

1. CINOP (opgesteld door CINOP)
2. A&O Fonds Rijk (opgesteld door het A&O Fonds van het Rijk)
3. Defensie (opgesteld door Janne Geurts op basis van de andere evaluatieformulieren en de onderzoeksvragen).

Deze bijlage betreft bovendien de vragenlijst voor T2, deze waren gelijk voor alle groepen respondenten.