

De relatie tussen ervaringsopbouw, leeftijd en leerstijlen van werknemers

Afstudeeronderzoek
Personeelwetenschappen
Faculteit Sociale Wetenschappen
Universiteit van Tilburg

Janneke van Dijkhuizen
ANR: 749435
Tilburg, 20 december 2005

Begeleiding UvT:
Eerste begeleider: Dr. Rob F. Poell
Tweede beoordelaar: Dr. Marianne van Woerkom

Begeleiding AMI: Martijn Jong, Directeur, senior adviseur

"The only man who is educated is the man who has learned to learn" (Carl Rogers)

W

Woord vooraf

Het resultaat van het onderzoek naar de relatie tussen ervaringsopbouw, leeftijd en leerstijlen van werknemers ligt voor U. Net als de respondenten van dit onderzoek heb ook ik de leerstijlentest ingevuld. Hieruit bleek dat ik een zeer sterke voorkeur heb voor de leerstijl activist en een zeer lage voorkeur voor de leerstijl theoreticus. Volgens een onderzoek van Honey en Mumford (1999) vertonen activisten weerstand tegen activiteiten waarbij van ze geëist wordt individueel te werken, bijvoorbeeld lezen, schrijven en denken in hun eentje. Een goed voorbeeld is het schrijven van een scriptie. Deze activist is het dan toch gelukt om dit onderzoek af te ronden met als bijkomend voordeel dat ik de afgelopen maanden het nodige heb gedaan om een allround lerende te worden op de vier leerstijlen.

In 2002 startte ik met de verkorte opleiding personeelwetenschappen. Een moeilijke beslissing, ik had na mijn Hbo-opleiding al een tijd gewerkt en de overstap naar het studentenleven zou wel eens tegen kunnen vallen. Ik heb er geen moment spijt van gehad. Het volgen van de vakken leek voorbij te vliegen.

In juni 2004 deed ik een business course bij consultancy bureau Advanced Management Implementation (AMI). Na afloop werd mij gevraagd of ik mogelijk interesse had om bij hen te komen afstuderen. Het sprak mij zeer aan en zo ben ik in september 2004 begonnen met afstuderen.

Graag wil ik een aantal mensen bedanken die een bijzondere bijdrage hebben geleverd aan het voltooiën van mijn scriptie. Ik wil Rob Poell en mijn afstudeergroepje bedanken voor de begeleiding in het hele proces.

Ik wil AMI en dan met name Martijn Jong bedanken dat mij de ruimte is geboden om af te studeren bij AMI. Daarnaast wil ik Marianne van Woerkom bedanken voor het feit dat zij zitting wil nemen in de examencommissie tijdens de verdediging van mijn scriptie.

Natuurlijk wil ik Luc van Baest bedanken voor zijn geduldige uitleg over het statistische programma SPSS.

Uiteraard wil ik ook alle organisaties bedanken die hebben meegewerkt aan mijn onderzoek. Zonder hen was dit onderzoek niet mogelijk geweest.

Mijn studententijd was nooit zo leuk geweest zonder "de Leukste Acht". Meiden jullie zijn echt super. De etentjes, Zeeland, golflessen, stappen, sinterklaas vieren.

Naast de acht wil ik ook de vijf bedanken. Naat, Dre, Diana en Mandy.

Alle familie, vrienden, kennissen en collega's bedankt voor jullie interesse en steun!

En ja dan blijven er nog een paar mensen over die een standbeeld verdienen. Moeders altijd een luisterend oor. Duimen en kaarsjes op steken als ik weer een statistiektentamen had.

Daarnaast verdient degene die ik eigenlijk pas het kortste ken een standbeeld. Walter je bent een kei!! Je hebt voor vertraging gezorgd tijdens mijn scriptie toen ik op een roze wolk zat en van verliefdheid geen letter meer kon lezen. Later heb ik dit weer ingehaald door je hulp en steun. Lieve Walter, wij worden samen 101 en 40 dagen!!

Janneke van Dijkhuizen, 20 december 2005



Samenvatting

Doel onderzoek

Het doel van dit onderzoek is inzicht krijgen welke aspecten van ervaringsopbouw gerelateerd zijn aan leerstijlen van werknemers en of deze leerstijlen worden beïnvloed door hun leeftijd.

In dit onderzoek stond de volgende probleemstelling centraal:

“Welke aspecten van ervaringsopbouw zijn gerelateerd aan leerstijlen van werknemers en worden deze leerstijlen beïnvloed door hun leeftijd?”

Begrippen

Thijssen (1996) beschrijft ervaringsopbouw als het binnen een bepaalde periode van iemands levensloop typerende patroon van min of meer duurzame ondervindingen op: leerstrategisch gebied, vakinhoudelijk gebied en sociaal-cultureel gebied. Iemands ervaringsopbouw in een bepaalde periode kan variëren van relatief beperkt (concentratie) tot relatief breed (variatie) (Thijssen, 1997). De term leerstijl wordt door Honey en Mumford omschreven als attitudes en gedragingen die bepalen wat iemands voorkeursmanier van leren is (Honey & Mumford, 1992). Honey en Mumford komen tot vier leerstijlen: de activist, theoreticus, pragmatische en de reflector.

Methode

Negen verschillende organisaties hebben deelgenomen aan dit onderzoek. Er is gebruik gemaakt van een schriftelijke enquête. In totaal hebben 140 werknemers de vragenlijst terug gestuurd. De analyses zijn uitgevoerd met het statistische programma SPSS versie 12.0.

Resultaten

Er zijn acht hypothesen opgesteld en geanalyseerd aan de hand van regressieanalyse. In het totaal zijn er vijf hypothesen bevestigd. Thijssen (1996) heeft drie domeinen van ervaringsopbouw onderscheiden. Er zijn leerstrategische, vakinhoudelijke en sociaal-culturele aspecten. Allereerst is er gekeken of er op leerstrategisch gebied verbanden zijn gevonden tussen leerstijlen. Er kan gesteld worden dat er een positief verband is tussen scholingsdiversiteit en de leerstijl activist. Er kan niet worden gesteld dat er een positief verband is tussen scholingsintensiteit en de leerstijl theoreticus. Op de tweede plaats is er gekeken naar de verbanden tussen leerstijl en vakinhoudelijk gebied. Er is geen positief verband gevonden tussen anciënniteit en de leerstijl activist. Er is wel een positief verband gevonden tussen functiediversiteit en de leerstijl activist. Op de derde plaats is er gekeken naar de verbanden tussen leerstijl en sociaal-cultureel gebied. Er werd een positief verband gesteld tussen intensiteit sociale contacten en de leerstijlen activist en pragmatische. Dit

verband werd echter alleen gevonden voor de leerstijl pragmaticus. Tot slot kan gesteld worden dat er een negatief verband is tussen leeftijd en de leerstijl pragmaticus. Daarnaast is er een positief verband gevonden tussen leeftijd en de leerstijl activist.

Conclusie

Welke aspecten van ervaringsopbouw zijn gerelateerd aan leerstijlen van werknemers en worden deze leerstijlen beïnvloed door hun leeftijd?" Deze probleemstelling stond centraal in dit onderzoek. Het antwoord op de centrale probleemstelling luidt als volgt:

Op leerstrategisch gebied is het aspect scholingsdiversiteit gerelateerd aan leerstijlen van werknemers. Op vakinhoudelijk gebied is het aspect functiediversiteit gerelateerd aan leerstijlen van werknemers. Op sociaal-cultureel gebied is het aspect scholingsdiversiteit gerelateerd aan leerstijlen van werknemers. De leerstijlen worden beïnvloed door leeftijd.

Aanbevelingen

Er worden enkele praktische aanbevelingen gedaan op individueel, team en op organisatie niveau. Daarnaast worden aanbevelingen gegeven voor toekomstig onderzoek. Aangezien er nog niet eerder onderzoek is gedaan naar de relatie tussen ervaringsopbouw en leerstijlen is het de aanbeveling om dit onderzoek nog eens te herhalen. Tevens is het van belang dat het theoretisch raamwerk van ervaringsopbouw nader geconcretiseerd wordt. Een factor die interessant is om in vervolgonderzoek mee te nemen zijn de veranderingen in het onderwijs. De veranderingen van de tweede fase en het studiehuis in 1998 in de bovenbouw van de HAVO en het VWO heeft ertoe geleid dat zowel docenten als leerlingen hun werkwijze moeten aanpassen. Het is interessant om te onderzoeken of werknemers die volgens de nieuwe werkwijze een andere leerstijl hebben ontwikkeld. Niet alle verbanden zoals die in de hypothesen zijn gesteld, zijn gevonden. Ter verklaring is gekeken naar verschillen tussen organisaties en leerstijlen. Vanuit het idee dat verschillende studierichtingen en beroepsgroepen in de verschillende organisaties vertegenwoordigd zijn. Nader onderzoek is nodig om mogelijke verbanden helder te krijgen. Het is interessant om te kijken of de aard van het werk en het type organisatie samenhangt met de preferenties voor leerstijlen.

Inhoudsopgave

Woord vooraf 3

Samenvatting 5

Inhoudsopgave 7

H1 Inleiding 9

- 1.1 Doelstellingen en centrale probleemstelling 10
- 1.2 Wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie 10
- 1.3 Leeswijzer 11

H2 Theoretisch kader 12

- 2.1 Inleiding 12
- 2.2 Leerstijl 12
- 2.3 Ervaringsopbouw 15
- 2.4 Aspecten van ervaringsopbouw gerelateerd aan leerstijlen van werknemers 16
 - 2.4.1 Leerstrategisch gebied 16
 - 2.4.2 Vakinhoudelijk gebied 17
 - 2.4.3 Sociaal-cultureel gebied 18
 - 2.4.4 Variabele leeftijd 19
- 2.5 Conceptueel model 20

H3 Methode van onderzoek 22

- 3.1 Opzet van het onderzoek 22
- 3.2 Constructie vragenlijst 25
 - 3.2.1 Operationalisatie ervaringsopbouw 26
 - 3.2.2 Operationalisatie leerstijl 27
- 3.3 Kwaliteit van de dataverzameling 27
 - 3.3.1 Betrouwbaarheids- en factoranalyse 28
- 3.4 Statistische analyse 29

H4 Resultaten 30

- 4.1 Beschrijving van de variabele ervaringsopbouw 30
- 4.2 Beschrijving van de variabelen leerstijl 31
- 4.3 Hypothese toetsing 31
 - 4.3.1 Hypothese 1 33
 - 4.3.2 Hypothese 2 33
 - 4.3.3 Hypothese 3 34
 - 4.3.4 Hypothese 4 35

H5	Conclusies & aanbevelingen	36
5.1	Conclusies	36
5.1.1	Leerstrategisch gebied	36
5.1.2	Vakinhoudelijk gebied	36
5.1.3	Sociaal-cultureel gebied	36
5.1.4	Variabele leeftijd	37
5.2	Discussie	39
5.3	Methodologische beperkingen van het onderzoek	41
5.4	Aanbevelingen	42
5.4.1	Praktische implicaties voor AMI	42
5.4.2	Aanbevelingen toekomstig onderzoek	44
Literatuur	47	
Bijlagen	51	
	Bijlage 1: Vragenlijst	52
	Bijlage 2: Componenten van brede vakbekwaamheid van Onstenk (1997)	74
	Bijlage 3: Interne betrouwbaarheid LSQ	75
	Bijlage 4: Percentage aangekruiste en aangevinkte items van de LSQ	76
	Bijlage 5: Sree-plots van de verschillende leerstijlen	77
	Bijlage 6: Exploratieve factoranalyse	79
	Bijlage 7: Componenten Matrixen	83
	Bijlage 8: Assumptie regressie-analyse: normaal verdeeld	87
	Bijlage 9: Organisatie naar leerstijl preferentie	89

H1 Inleiding

Voor organisaties en voor individuele werknemers is het van groot belang dat werknemers leren. Voor organisaties is dit van belang in verband met de onvoorspelbare en snelle veranderingen in de maatschappij. Werknemers moeten leren om zich snel, flexibel en creatief aan deze veranderingen aan te passen (van der Sluis-den Dikken, 2000). Er wordt een beroep gedaan op de flexibiliteit en het leervermogen van steeds meer mensen doordat kennis en vaardigheden snel verouderen (Simons, 1999). In werksituaties moeten mensen vaker in staat zijn zelfstandig en met elkaar nieuwe kennis, houdingen en vaardigheden te verwerven. Kennis veroudert zo snel en er zijn zoveel veranderende eisen, dat mensen op alle niveaus in staat moeten zijn te leren (Simons, 1999). Honey & Mumford (1992) geven aan dat het zo effectief mogelijk leren wellicht één van de belangrijkste van alle levensvaardigheden is (Honey & Mumford, 1992). Dit onderzoek is gericht op de leerstijl van werknemers. Een leerstijl wordt omschreven als attitudes en gedragingen die bepalen wat iemands voorkeursmanier van leren is (Honey & Mumford, 1992). In de literatuur heeft men reeds vele factoren die van invloed zijn op leerstijlen onderzocht. Factoren die van invloed zijn op leerstijlen kunnen zowel persoonsgebonden als omgevingsgebonden van aard zijn. Zo blijken er verschillen in persoonlijkheidskenmerken te bestaan tussen leerlingen met verschillende leerstijlen, zijn er enkele verschillen tussen jongens en meisjes te zien, en zijn er aanwijzingen gevonden die wijzen op een kleine samenhang tussen leerstijlen en intelligentie (onder andere Adema, van der Zee, van der Molen, 2000, Serveriens & ten Dam, 1994 en Serveriens & ten Dam 1996). Aan de kant van de omgevingsgebonden factoren lijken vooral de genoten vooropleiding en de onderwijssector van belang. Vermunt (1992) heeft onderzoek gedaan naar leerstijlen en de studierichting van studenten. Zo bleek dat de betekenisgerichte leerstijl het meest bij studenten uit het sociaal-culturele studiegebied voorkomt. Studenten met een betekenisgerichte leerstijl maken vooral gebruik van relaterende en structurende leeractiviteiten en van de leeractiviteit kritisch verwerken. Ze sturen zelf in de uitvoering van metacognitieve leeractiviteiten. Hun leeroriëntatie komt overeen met een persoonlijke interesse in leren. Leerstijlen lijken dus deels bepaald door reeds in de persoon aanwezige kenmerken, maar kunnen tevens worden beïnvloed door de (onderwijs-)omgeving. Van Wingen (2003) geeft aan dat het ervaringsniveau van managers van invloed is op leren. Senior managers leren van andere situaties en rolmodellen dan junior managers. De Kleer et al. (2002) heeft onderzoek gedaan naar kritieke leerervaringen. In dit onderzoek werd het soort leerervaringen gekoppeld aan de ontwikkelingsfasen van managers. Hieruit kwam naar voren dat junior managers vooral leren door rolmodellen. Medior managers leren vooral door het uitvoeren van schijnbaar onmogelijke opdrachten. Senior managers die leren juist door het leren omgaan met ondergeschikten, door het omgaan met macht en conflicterende waarden en normen. Topmanagers die leren door selectieve rolmodellen, complexe machts-politieke situaties en schijnbaar onmogelijke opdrachten. Thijssen (1996) heeft onderzoek gedaan naar de opbouw van iemand zijn ervaring. In dit onderzoek staat de relatie tussen ervaring van werknemers en welke aspecten hiervan zijn gerelateerd aan

leerstijlen van werknemers centraal. Op jonge leeftijd zal doorgaans meer ervaringsvariatie voorkomen en op oudere leeftijd komt doorgaans meer ervaringsconcentratie voor (Thijssen, 1997). Ervaringsconcentratie houdt in dat mensen zich langzamerhand beter gaan thuis voelen op een steeds kleiner gebied: zij beheersen dat gebied steeds beter en voelen er zich ook in emotioneel opzicht steeds beter thuis. De tegenhanger van ervaringsconcentratie is ervaringsvariatie (Thijssen, 1997). Ervaringsvariatie verwijst naar de diversiteit van ervaringen in iemands loopbaan (Thijssen, 1996). Thijssen (1996) heeft drie domeinen van ervaringsopbouw onderscheiden. Er zijn leerstrategische, vakinhoudelijke en sociaal-culturele aspecten. Leerstrategisch gebied heeft vooral te maken met de strategieën die iemand hanteert om nieuwe dingen te leren (Thijssen, 1996). Vakinhoudelijk gebied heeft vooral te maken met opgedane ervaring in werksituaties. (Thijssen, 1996). Sociaal-cultureel gebied is gericht op ervaringen met contacten in een bredere maatschappelijke omgeving (Thijssen, 1996).

1.1 Doelstellingen en centrale probleemstelling

In dit onderzoek staan persoonsgebonden factoren die gerelateerd zijn aan leerstijlen van werknemers centraal. Het doel van dit onderzoek is specifiek inzicht krijgen welke aspecten van ervaringsopbouw zijn gerelateerd aan leerstijlen van werknemers en of deze leerstijlen worden beïnvloed door hun leeftijd. De probleemstelling luidt derhalve:

“Welke aspecten van ervaringsopbouw zijn gerelateerd aan leerstijlen van werknemers en worden deze leerstijlen beïnvloed door hun leeftijd?”

1.2 Wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie

In de literatuur worden vele factoren genoemd die van invloed zijn op leerstijlen. In dit onderzoek wordt specifiek gekeken welke aspecten van ervaringsopbouw zijn gerelateerd aan leerstijlen van werknemers. Van der Sluis (2000) heeft onderzoek gedaan naar de rol van leermogelijkheden en leergedrag bij managementontwikkeling en loopbaansucces. Indien men kijkt naar de domeinen van ervaringsopbouw richt Van der Sluis zich in haar onderzoek op het vakinhoudelijk gebied. Van der Sluis (2000) komt tot de conclusie dat leergedrag afhankelijk is van zowel de context waarin een individu leert als wel de loopbaanfase waarin men verkeert. Van der Sluis geeft de suggestie dat er naast leermogelijkheden en leergedrag ook andere variabelen van belang zijn bij het analyseren van het leerproces van het individu op de werkplek. Er is meer onderzoek nodig om er achter te komen in hoeverre leren en ontwikkelen een gevolg is van persoonlijke eigenschappen of van meer veranderbare individuele karakteristieken. Dit onderzoek werpt meer licht op de rol van één set persoonlijke eigenschappen namelijk ervaringsopbouw. Adema (2002) heeft onderzoek gedaan naar leerstijlen. Zij geeft aan dat het voor vervolgonderzoek interessant is om te kijken naar het effect van het type onderwijservaring dat studenten bezitten. In het onderzoek van Adema richt men zich op het leerstrategisch gebied van ervaringsopbouw. Baldwin & Ford (1988)

veronderstellen dat kenmerken van deelnemers aan bedrijfsopleidingen een zeer prominente rol spelen in het realiseren van leerresultaten en in de toepassing van het geleerde op de werkplek. Bestaand onderzoek wijst uit dat niet geheel duidelijk is welke variabelen bepalend zijn. Daarom is dit onderzoek wetenschappelijk relevant. Vermunt (1992) benadrukt dat onderwijs zou moeten aansluiten bij de leerstijl van studenten. Op basis daarvan kan vorm gegeven worden aan een meer geïndividualiseerde vorm van studiebegeleiding. Verschillende empirische onderzoeken laten zien dat leerstijlen significant samenhangen met leeruitkomsten (Hayes & Allinson, 1997). Het is gebleken dat bepaalde leerstijlen geschikter zijn voor effectieve prestaties op bepaalde werkactiviteiten (Hayes & Allinson, 1997). Berings en Poell (2002) geven aan dat kennis over hun eigen leerstijlen en andere mogelijke leerstijlen de werknemers bewust maakt van hun keuzes in leergedrag. Daarnaast biedt het werknemers mogelijkheden om hun krachten te verbeteren. Het daagt hen uit hun mogelijkheden op zwakkere gebieden te vergroten en helpt om realistische doelen te kiezen. Door de leerstijl tot leerstof te maken krijgt de lerende meer inzicht en greep op zijn manier van leren, informatieopname en de respectievelijke sterktes en zwaktes van zijn preferente leerbenadering. Volgens Berings en Poell (2002) kan daarnaast de kennis over de leerstijlen van een individu ook de communicatie en samenwerking met collega's bevorderen. De maatschappelijke relevantie zit hem in het feit dat opleiden op en buiten de werkplek efficiënter kan worden wanneer er aansluiting is bij de leerstijl van de werknemer, door het in kaart te brengen. In het onderzoek van den Boer en Hövels (2003) naar leer- en loopbaanmogelijkheden in de zorgsector is één van de aanbevelingen dat maatwerk bij het ontwikkelen van leer- en loopbaantrajecten essentieel is. Dit betekent dat er rekening gehouden dient te worden met verschillen in de uitgangssituatie van groepen werknemers. Indien men kijkt naar de domeinen van ervaringsopbouw richt den Boer en Hövels (2003) zich in hun onderzoek op het vakinhoudelijk gebied. Naar aanleiding van dit onderzoek kan men dus rekening houden met de ervaringsopbouw van werknemers. Tot slot is de maatschappelijke relevantie van dit onderzoek dat organisaties een instrument in handen hebben om inzicht te krijgen in de leerstijl en tevens de ervaring van werknemers.

1.3 Leeswijzer

In *hoofdstuk twee* wordt het theoretisch kader weergegeven, waarin alle theoretische begrippen uiteengezet zijn en de hypothesen aan bod komen. *Hoofdstuk drie* gaat in op de methode van onderzoek. In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van een vragenlijst. Deze vragenlijst is bij acht klanten van consultancy bureau Advanced Management Implementation (AMI) afgenomen. De uitkomsten zijn verwerkt in SPSS en geanalyseerd aan de hand correlaties en regressie-analyse. In *hoofdstuk vier* zijn de resultaten van het onderzoek weergegeven. In *hoofdstuk vijf* volgen de conclusies en de discussie. Daarnaast komen de sterke en zwakke punten van dit onderzoek aan bod. Tevens zijn er praktische aanbevelingen voor consultancy bureau AMI geformuleerd en zijn enkele suggesties voor vervolg onderzoek gedaan.

H2

Theoretisch kader

2.1 Inleiding

Dit theoretisch kader biedt een uiteenzetting van de in het onderzoek gehanteerde begrippen. Allereerst wordt het begrip leerstijl nader uitgelegd. Vervolgens komt het begrip ervaringsopbouw aan de orde. Daarna worden aspecten die gerelateerd zijn aan leerstijlen van werknemers besproken. Hieruit volgen de hypothesen. Tot slot wordt het conceptueel model uiteen gezet.

2.2 Leerstijl

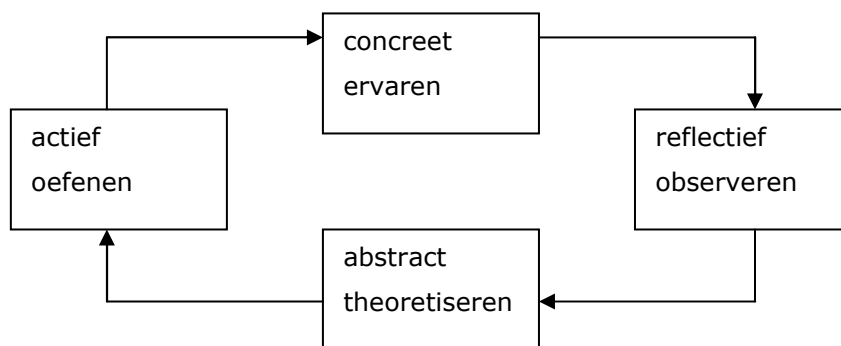
De leerstijl wordt begrepen als de wijze waarop mensen de wereld zien, beleven en exploreren. Een bepaalde leerstijl en een bepaald type leeromgeving bepalen samen de actuele leerstrategie (leergedrag) van een persoon. Mensen bepalen daarmee tot op grote hoogte zelf wat en hoe zij leren (Bakker, 1985). Vermunt (1992) beschrijft een leerstijl als een bepaalde combinatie van activiteiten, opvattingen en motieven, ontstaan uit de interactie tussen persoons- en omgevingsgebonden invloeden. Vermunt onderscheidt vier leerstijlen, namelijk de betekenisgerichte, de toepassingsgerichte, de reproductiegerichte en de ongerichte leerstijl. De betekenisgerichte leerstijl wordt onder andere gekenmerkt door het leggen van verbanden en een interne motivatie, de toepassingsgerichte leerstijl door concretisering en een beroepsgerichte motivatie, de reproductiegerichte leerstijl door nauwkeurige verwerking en een meer externe motivatie en de ongerichte leerstijl door ambivalentie in de motivatie en in de keuze voor leeractiviteiten.

Leerstijlen van mensen vormen een brug tussen cognitie en persoonlijkheidsfactoren. Ze zijn operationaliseerbaar en zeggen iets over de manieren waarop individuen met hun omgeving omgaan (Sternberg & Grigorenko, 1997). Leerstijlen zijn individueel en uniek. Ze zijn het resultaat van keuzen die mensen maken in het opdoen van ervaringen: mensen verwerven daardoor een geneigdheid om op een eigen manier met taken en de werkelijkheid waarmee ze geconfronteerd worden om te gaan (Kessel; in Berings & Poell, 2002). De term "leerstijl" verwijst naar cognitieve stijl of als vervanging voor de term "cognitieve stijl" (Riding & Cheema, 1991). Volgens Riding en Cheema wordt op drie manieren tegen leerstijlen aangekeken: als een structuur, als een proces en als beide. Wanneer stijl als een structuur wordt opgevat, betekent dit dat deze variabele wordt gezien als stabiel over de tijd. Iemands stijl is een gegeven. Als de stijl van de lerende is vastgesteld, kan leermateriaal daaraan worden aangepast. Wanneer stijl wordt gezien als een proces, wordt deze als veranderbaar en dynamisch beschouwd. Wanneer stijl wordt gezien als een combinatie van structuur en proces, betekent dit dat stijl wordt gezien als redelijk stabiel, maar wel veranderbaar. Dit onderzoek sluit zich bij deze laatste invalshoek aan.

In dit onderzoek wordt uitgegaan van de indeling in leerstijlen zoals Honey & Mumford (1992) die formuleerde. De term leerstijlen wordt door Honey en Mumford (1992) omschreven als

attitudes en gedragingen die bepalen wat iemands voorkeursmanier van leren is. De reden om voor deze indeling te kiezen is dat Honey en Mumford zich richten op observeerbaar gedrag en niet op de psychologische basis van gedrag (Honey en Mumford, 1996). Honey en Mumford (1996) stellen zich de vraag waarom onder gelijkblijvende omstandigheden, de ene persoon wel leert en de andere niet. Het doel is te laten zien dat de reden voor dit verschil ligt in de verschillende reacties van individuen, hetgeen te verklaren is door de verschillende behoeften aan de manier waarop leren aangeboden wordt. Deze behoeften worden door Honey en Mumford (1996) betiteld als leerstijlen.

Honey & Mumford (1992) onderscheiden vier leerstijlen: de activist, de reflector, theoreticus en de pragmaticus. Elke stijl sluit aan op een fase van de doorlopende leercyclus. De beschrijving van fasen in de leercyclus komt voort uit het werk van Kolb (1984).



Figuur 2.1 Leercyclus van Kolb.

De leercyclus (zie figuur 2.1) bestaat op de eerste plaats uit concreet ervaren. Kolb (1984) verstaat hieronder: iets doen en dan ontdekken wat dat voor gevolgen heeft. De volgende fase is reflectief observeren: bekijken wat er gebeurd is en daarover nadenken en erop verder fantaseren. Daarna komt de fase abstract conceptualiseren. In deze fase zoekt de werknemer een theorie (verklaring, model, concept). Tot slot noemt hij de fase actief experimenteren: de werknemer gaat toetsen of de in de vorige fase ontdekte theorie werkelijk klopt (Kolb, 1984).

De vier leerstijlen van Honey en Mumford worden achtereenvolgens toegelicht.

Activist

Activisten gaan geheel op in nieuwe ervaringen, waarbij zij zich niet laten afleiden. Ze genieten van het hier en nu en zijn blij overweldigd te worden door onmiddellijke ervaringen. Ze staan open voor alles wat nieuw is en zijn niet sceptisch. Dit leidt er toe dat ze enthousiast worden over alles wat nieuw is. Hun filosofie is "ik probeer alles een keer". Ze neigen ertoe om eerst te doen en daarna pas over de consequenties na te denken. Hun dagen zijn gevuld met actie. Ze lossen problemen op door te "brainstormen". Zo gauw als de opwindung over een bepaalde activiteit begint af te

nemen, gaan ze op zoek naar een andere activiteit. Ze bloeien op door de uitdaging van een nieuwe ervaring, maar lijken zich te vervelen bij implementatie en lange termijn consolidatie. Het betreft gezelschapsmensen die constant bezig zijn met anderen, maar door te doen, proberen ze zich tot centrum van alle activiteit te maken (Honey & Mumford, 1992).

Reflector

Reflectors houden ervan om op de achtergrond te blijven en ervaringen te overpeinzen en vanuit verschillende invalshoeken te beschouwen. Ze verzamelen data, zowel uit de eerste hand als van anderen. Ze geven de voorkeur aan het diepgaand over de verzamelde gegevens na te denken alvorens tot conclusies te komen. De grondige verzameling en analyse van gegevens over ervaringen en gebeurtenissen is hetgeen dat voor de reflector telt; daarom proberen ze het trekken van definitieve conclusies zo lang mogelijk uit te stellen. Het is hun filosofie om voorzichtig en op hun hoede te zijn. Het zijn nadenkende mensen die het liefst alle mogelijke opties en implicaties bezien voordat ze tot actie overgaan. Ze geven de voorkeur aan een bijrol tijdens discussies en bijeenkomsten. Ze genieten ervan andermans acties te observeren, ze luisteren graag naar anderen en pas als ze de strekking van de discussie te pakken hebben brengen ze hun eigen standpunt naar voren. Ze stellen zich nogal "low-profile" op en hebben een licht afstandelijke, tolerante, onverstoorbare manier van doen over zich. Als ze tot actie over gaan dan maakt dat deel uit van een breder beeld dat zowel het heden als het verleden behelst, maar ook de observatie door anderen en henzelf (Honey & Mumford, 1992).

Theoreticus

Theoretici adopteren en integreren gedane observaties in complexe, maar logische solide theorieën. Ze overdenken een probleem op een logische, stap-voor-stap, wijze. Ze nemen ongelijksoortige feiten op in coherente theorieën. Ze neigen tot perfectionisme waarbij ze niet rusten tot alle zaken netjes geordend zijn. Ze houden van analyseren en synthetiseren. Ze zijn gespitst op basisassumpties, principes, theorieën, modellen en systemen. In hun filosofie staan rationaliteit en logica hoog aangeschreven: "als het maar logisch is dan is het goed". Vragen die ze vaak stellen zijn: "Is dit wel zinnig?", "Hoe past dit bij dat?", "Wat zijn de basisassumpties?". Ze neigen ertoe om onbevangen, analytisch en rationeel objectief te zijn; ze trachten dus om in geen enkel geval subjectief of ambigue te zijn. Ze benaderen problemen altijd op een logische wijze. Dit alles is hun "mentale uitrusting" en ze wijzen alles wat niet in dit kader past onbuigzaam af. Ze geven de voorkeur aan maximale zekerheid en voelen zich onprettig bij subjectieve oordelen, ongericht denken en alles wat ongecontroleerd geschiedt (Honey & Mumford, 1992).

Pragmaticus

Pragmatici zijn erop gebrand om ideeën, theorieën en technieken in de praktijk uit te testen. Ze gaan positief op zoek naar nieuwe ideeën en nemen de eerste de beste gelegenheid waar om met de toepassing te experimenteren. Ze zijn het soort mensen dat na een managementcursus overloopt van nieuwe ideeën die ze in de praktijk willen uitproberen. Ze houden ervan om voortgang te maken en reageren snel en met vertrouwen op aansprekende ideeën. Ze lijken ongeduldig te worden van steeds terugkerende discussies en van discussies zonder een duidelijk eindpunt. Het zijn praktische mensen die met beide benen op de grond staan. Ze houden van het oplossen van problemen en het nemen van praktische beslissingen. Problemen en mogelijkheden zien ze als een uitdaging. Hun filosofie is: "Er is altijd een nog betere manier" en "Als het werkt dan is het goed" (Honey & Mumford, 1992).

In deze paragraaf is dieper ingegaan op het begrip leerstijl. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op het tweede begrip van de probleemstelling, ervaringsopbouw.

2.3 Ervaringsopbouw

In deze paragraaf komt de definitie van ervaringsopbouw, in samenhang met de begrippen, ervaringsvariatie en ervaringsconcentratie aan de orde.

Thijssen (1996) beschrijft ervaringsopbouw als het binnen een bepaalde periode van iemands levensloop typerende patroon van min of meer duurzame ondervindingen op: leerstrategisch gebied, vakinhoudelijk gebied en sociaal-cultureel gebied. Iemands ervaringsopbouw in een bepaalde periode kan variëren van relatief beperkt (concentratie) tot relatief breed (variatie) (Thijssen, 1997). Uitgangspunt van de ervaringsconcentratie theorie is een tweeledige basispremissie over de samenhang tussen leeftijd en ervaring. Leeftijd en ervaring hangen meestal op bijzondere wijze met elkaar samen. Dat is heel kort weer te geven in twee stellingen:

- 1 met het stijgen van de leeftijd, neemt de veelheid aan ervaring doorgaans toe;
- 2 met het stijgen van de leeftijd, neemt de verscheidenheid aan ervaring doorgaans af.

Ervaringsconcentratie houdt in dat mensen zich langzamerhand beter gaan thuis voelen op een steeds kleiner gebied: zij beheersen dat gebied steeds beter en voelen er zich ook in emotioneel opzicht steeds beter thuis (Thijssen, 1996). De tegenhanger van ervaringsconcentratie is ervaringsvariatie. Ervaringsvariatie is een breed, veelzijdig profiel van elkaar "dakpansgewijs" overlappende arbeidsleven gerelateerde ervaringen op leerstrategisch gebied (scholingservaring), vakinhoudelijk (functie-ervaring) en sociaal-cultureel gebied (netwerkervaring). Ervaringsvariatie verwijst naar de diversiteit van ervaringen in iemands loopbaan (Thijssen, 1996). Op jonge leeftijd zal doorgaans meer ervaringsvariatie voorkomen en op oudere leeftijd komt doorgaans meer ervaringsconcentratie voor (Thijssen, 1997). Thijssen (1992) gaat ervan uit dat met het stijgen van de leeftijd er doorgaans sprake is van een toenemende veelheid aan ervaring en een afnemende verscheidenheid aan ervaring. Ervaringsconcentratie heeft een effect dat veel voorkomt bij specialisten: door het meemaken

van een beperkte variëteit aan ervaringen ontstaat snel een zekere expertise en routine waardoor binnen een smal takenpakket een hoge arbeidsproductiviteit gerealiseerd kan worden. Variatie heeft een effect dat vaak wordt toegeschreven aan generalisten. Door het meemaken van een breed scala aan ervaringen raakt iemand er aan gewend in te spelen op veranderende situaties.

2.4 Aspecten van ervaringsopbouw gerelateerd aan leerstijlen van werknemers

In de literatuur worden vele factoren genoemd. In dit onderzoek wordt gekeken welke aspecten van ervaringsopbouw zijn gerelateerd aan leerstijlen van werknemers. Thijssen (1996) heeft drie domeinen van ervaringsopbouw onderscheiden. Er zijn leerstrategische, vakinhoudelijke en sociaal-culturele aspecten. Deze domeinen worden nader toegelicht en hier worden hypothesen aan gekoppeld.

2.4.1 Leerstrategisch gebied

Leerstrategisch gebied heeft vooral te maken met de strategieën die iemand hanteert om nieuwe dingen te leren: bijvoorbeeld formeel, door middel van schriftelijke of mondelinge opleidingen, of informeel op de werkplek of via zelfstudie. Leerstrategisch gebied bestaat uit een drietal aspecten namelijk: scholingsparticipatie, scholingsintensiteit en scholingsdiversiteit. Scholingsparticipatie houdt in het aantal gevolgde trainingen en opleidingen waar werknemers in het kader van hun werk aan deelnemen. Scholingsintensiteit houdt in de tijdsbesteding aan trainingen en opleidingen van de werknemer in het kader van het werk. De scholingsdiversiteit houdt in op hoeveel verschillende terreinen werknemers in het kader van hun werk hebben deelgenomen aan trainingen en cursussen. Vanuit de literatuur kunnen op het vlak van scholingsintensiteit en scholingsdiversiteit bepaalde relaties met leerstijlen worden verwacht. Scholingsparticipatie wordt niet in dit onderzoek mee genomen aangezien hierbij geen verwachtingen in de literatuur zijn gevonden.

Vermunt (1992) vond dat hoe langer mensen aan de Open Universiteit studeerden, hoe meer zij reproductie gericht studeerden. Bij de reproductie gerichte leerstijl staat het memoriseren en stapsgewijs analyseren van leerstof centraal, waarbij de nadruk ligt op het onthouden van feiten, details en principes (Vermunt, 1992). Simons (1997) suggereert dat met toenemende ervaring in het formele onderwijs een ontwikkeling samengaat in de opvattingen en ideeën die mensen hebben over leren. Hoe langer studenten in een bepaalde studierichting studeren en hoe langer mensen een bepaald beroep uitoefenen hoe meer hun manier van leren gaat lijken op de dominante leerstijl van die studierichting en beroepsgroep. Kolb (1984) ontdekte dat mensen geneigd zijn vooral die leerfase te ontwikkelen waar ze toch al 'sterk in zijn'. Hij pleitte er voor dat mensen ook aandacht dienen te besteden aan manieren van leren waarin ze minder goed zijn. De leercyclus kan dan meer volledig en evenwichtig doorlopen worden, waarbij elke fase de aandacht krijgt die ze verdient. In een groep zorgt de diversiteit van bijdragen van de verschillende groepsleden er meestal voor dat dit het geval is. In opleidingen lag het accent tot voor kort vooral op overdenking en theorievorming wat past

binnen de assimilerende leerstijl. Je leert hoe dingen samenhangen en hoe je ze in een theoretisch kader kunt zien. Aan de andere fasen van de leercyclus, experimenteren en ervaren werd meestal minder aandacht besteed. Door het jarenlang moeten werken volgens één bepaalde leerstijl verandert de eigen leerstijl. Daarom hebben veel studenten als gevolg van hun ervaringen op school en universiteit een overdenkende en theoretiserende leerstijl. In dit onderzoek wordt er vanuit gegaan dat werknemers deze leerstijl blijven hanteren. Dit leidt tot de volgende hypothese:

Hypothese 1a: Er is een positief verband tussen scholingsintensiteit en de leerstijl theoreticus.

Indien men een grote scholingsdiversiteit heeft, heeft men op veel verschillende terreinen deelgenomen aan trainingen en cursussen. Hieruit wordt afgeleid dat men actief is om van alles aan te pakken. In dit onderzoek wordt er vanuit gegaan dat deze werknemers van nieuwe ervaringen houden. De verwachting is dat deze werknemers eveneens een leerstijl hebben die hierop is gericht. Een feit is dat activisten houden van nieuwe ervaringen. Ze staan open voor alles dat nieuw is. Hun filosofie is "ik probeer alles één keer" (Honey & Mumford, 1992). Dit leidt tot de volgende hypothese:

Hypothese 1b: Er is een positief verband tussen scholingsdiversiteit en de leerstijl activist.

2.4.2 Vakinhoudelijk gebied

Het vakinhoudelijk gebied heeft vooral te maken met opgedane ervaring in werksituaties. Bij veel mensen die langdurig soortgelijke taken binnen eenzelfde werkomgeving verrichten ontstaat een steeds grotere discrepantie tussen hetgeen wel en niet tot hun vakinhoudelijk concentratiedomein behoort. Zij worden dus steeds vakkundiger binnen steeds nauwer te trekken grenzen. Geleidelijk en informeel ontstaan taakverschuivingen van eenvoudiger aard. Deze worden bij vakinhoudelijke ervaringsconcentratie nog wel geaccepteerd, maar confrontatie met nieuwe taken die niet verwant zijn aan het huidige takenpakket leiden al gauw tot moeilijkheden, evenals ingrijpende veranderingen in de werkomgeving. Mobiliteit wordt vermeden (Thijssen, 1998). In dit onderzoek bestaat het vakinhoudelijk gebied uit een drietal aspecten namelijk: functiewisselingen, anciënniteit en functiediversiteit. Functiewisselingen houdt het aantal functies in dat men heeft bekleed. Anciënniteit houdt het aantal dienstjaren van werknemers in. Functiediversiteit houdt in binnen hoeveel verschillende functiecategorieën werknemers hebben gewerkt.

Vanuit de literatuur kunnen op het vlak van anciënniteit en functiediversiteit bepaalde relaties met leerstijlen worden verwacht. Functiewisselingen worden niet in dit onderzoek meegenomen aangezien hierbij geen verwachtingen in de literatuur zijn gevonden. Volgens Gielen (1995) heeft een te grote bekendheid met de te leren taken een negatieve invloed op de verwerving van kennis en vaardigheden. Gielen (1995) komt tot de conclusie dat het leerresultaat wordt beïnvloed door de werkervaring en de vooropleiding. Thijssen (1992) heeft onderzoek gedaan naar de problematiek van opleiding en veroudering bij personeel van banken. De belangrijkste hypothese die empirisch werd getoetst, was dat de assimilatieve leerstijl, ook wel getypeerd als de stijl van de "denkers", oververtegenwoordigd zou zijn onder deelnemers van een hoger niveau (hogere economische opleiding en functie) en een langdurige bancaire beroepservaring (hogere anciënniteit en samenhang met leeftijd). Deze hypothese moest echter na verzameling en verwerking van empirische gegevens onder ruim zeventig deelnemers worden verworpen. Sterker nog, uit het onderzoek bleken aanwijzingen voor het omgekeerde, namelijk dat de precies tegenovergestelde leerstijl, de accommodatieve leerstijl, ook wel getypeerd als de leerstijl activist, sterker voorkwam. Dit leidt tot de volgende hypothese:

Hypothese 2a: Er is een positief verband tussen anciënniteit en de leerstijl activist.

Werknemers die vaak van functie veranderen zijn steeds op zoek naar nieuwe ervaringen. De verwachting is dat deze werknemers eveneens een leerstijl hebben die hierop is gericht. De leerstijl activist sluit hierbij aan. Activisten houden van nieuwe ervaringen. Ze staan open voor alles dat nieuw is (Honey & Mumford, 1992). Dit leidt tot de volgende hypothese:

Hypothese 2b: Er is een positief verband tussen functiediversiteit en de leerstijl activist.

2.4.3 Sociaal-cultureel gebied

Sociaal-cultureel gebied is gericht op ervaringen met contacten in een bredere maatschappelijke omgeving. Bij het leggen en onderhouden van contacten treedt doorgaans in de loop der jaren ervaringsconcentratie op. De sociale omgevingen en de culturele lagen of groeperingen waarbinnen men zich thuis voelt zullen doorgaans verengen. Het leggen van geheel nieuwe contacten zal steeds minder voorkomen. Zo treden netwerkversmalling en -verstarring op, vooral ook als het gaat om contacten die men raadpleegt en waarop men terugvalt bij ingrijpende gebeurtenissen. Dit geldt in zijn algemeenheid, maar ook voor netwerken die in professioneel opzicht van belang zijn, bijvoorbeeld bij het signaleren van nieuwe ontwikkelingen (Thijssen, 1998).

In dit onderzoek bestaat het sociaal-cultureel gebied uit een viertal aspecten namelijk: intensiteit sociale contacten, recent netwerk, netwerkvernieuwing en netwerkdiversiteit. De intensiteit van de sociale contacten houdt in hoeveel tijd een werknemer besteedt aan formele sociale contacten. Recent netwerk houdt in het aantal relaties dat men zou kunnen raadplegen voor advies bij ingrijpende veranderingen in de werksituatie (Thijssen, 1996). Netwerkvernieuwing is het aantal van de relaties dat vijf jaar geleden nog niet tot het te raadplegen netwerk behoorde (Thijssen, 1996). Netwerkdiversiteit houdt in het aantal verschillende typen relaties die binnen het te raadplegen netwerk zijn vertegenwoordigd (Thijssen, 1996).

Vanuit de literatuur kunnen op het vlak van intensiteit sociale contacten bepaalde relaties met leerstijlen worden verwacht. De andere aspecten van het sociaal-cultureel gebied worden in dit onderzoek niet meegenomen aangezien hierbij geen verwachtingen in de literatuur zijn gevonden. Er is nog zeer weinig onderzoek gedaan naar de relatie tussen het domein sociaal-cultureel gebied en leerstijlen. Er is echter wel onderzoek gedaan naar de relatie tussen persoonlijkheid en leerstijlen. Een aspect van persoonlijkheid is extraversie. Extraverte personen zijn actiever in hun sociale interactie in groepsdiscussies en besprekingen en dan introverte personen. Extraverte mensen zoeken meer contacten met andere mensen dan introverte personen. Furnham (1992) heeft in zijn onderzoek naar persoonlijkheid en leerstijlen de volgende verbanden tussen extraversie en de leerstijlen van Honey en Mumford gevonden. Er is een positief significant verband gevonden tussen extraversie en de leerstijl pragmaticus. Daarnaast is er een positief significant verband gevonden tussen extraversie en de leerstijl pragmaticus. Tevens deed Furnham (1992) onderzoek naar de verbanden tussen de leerstijlen van Kolb en extraversie. Er is een positief verband gevonden tussen extraversie en de leerstijl doener. Daarnaast is er een positief verband gevonden tussen extraversie en de leerstijl pragmaticus. In dit onderzoek wordt er vanuit gegaan dat extraverte personen veel tijd besteden aan sociale contacten onderhouden en dat er eveneens een verband zal zijn tussen intensiteit sociale contacten en leerstijlen. Op basis van het hierboven genoemde worden de volgende twee hypothesen geformuleerd:

Hypothese 3a: Er is een positief verband tussen intensiteit sociale contacten en de leerstijl pragmaticus.

Hypothese 3b: Er is een positief verband tussen intensiteit sociale contacten en de leerstijl activist.

2.4.4 Variabele leeftijd

Leeftijd en ervaring hangen op bijzondere wijze met elkaar samen (Thijssen, 1996). Vandaar dat in dit onderzoek de variabele leeftijd eveneens wordt meegenomen. Zoals reeds is

aangegeven neemt de veelheid aan ervaring doorgaans toe met het stijgen van de leeftijd. De verscheidenheid aan ervaring neemt doorgaans met stijgen van de leeftijd af (Thijssen, 1996). In het onderzoek van Vermunt (1992) naar leerstijlen en een aantal persoons- en contextgebonden factoren, komt naar voren dat naarmate studenten ouder zijn meer kenmerken van de betekenisgerichte leerstijl vertonen. De studenten met deze leerstijl studeren gericht op uitdiepen van persoonlijke interesse of eigen ontwikkeling. Ze verwerken kritisch de inhoud door zichzelf vragen te stellen en eigen interpretaties, meningen en besluiten te vormen (Vermunt, 1992). De Business School Nederland heeft onderzoek gedaan naar leeftijd en leerstijlen. De Business School Nederland (1997) heeft de vragenlijst van Honey en Mumford uitgezet onder een groot aantal (oud) studenten. In totaal kwamen er 98 vragenlijsten retour. Uit dit onderzoek komt naar voren dat er sprake is van een negatieve samenhang tussen leeftijd en de pragmatische leerstijl. Jonge respondenten hebben een grotere voorkeur voor de pragmatische leerstijl dan de oudere. In dit onderzoek wordt uitgegaan van de verwachting dat naarmate werknemers ouder worden een minder sterkere voorkeur voor de leerstijl pragmaticus hebben. Dit leidt tot de volgende hypothese:

Hypothese 4a: Er is een negatief verband tussen leeftijd en de leerstijl pragmaticus.

Oudere werknemers zijn relatief meer angstig ten opzichte van nieuwe situaties en het verwerven van nieuwe vaardigheden dan jongere werknemers (Belbin & Belbin, 1972, in: Fisk & Warr, 1996). Oudere werknemers zullen daardoor wellicht de kat uit de boom kijken en eerder geneigd zijn te observeren. Dit leidt tot de volgende hypothese:

Hypothese 4b: Er is een positief verband tussen leeftijd en de leerstijl reflector.

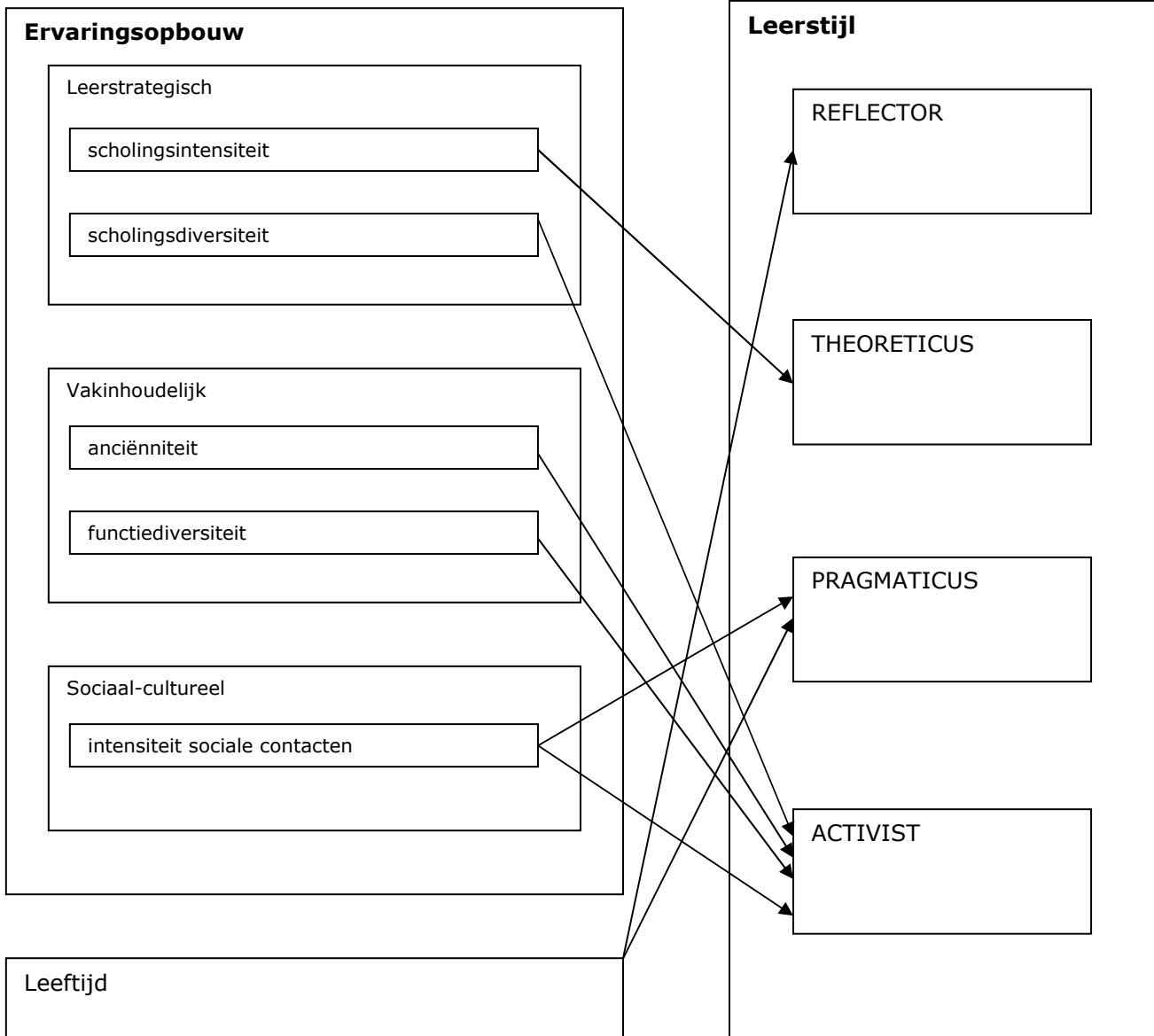
In deze paragraaf zijn de hypothesen geformuleerd die samen het conceptueel model vormen. In de volgende paragraaf wordt het conceptueel model uiteen gezet

2.5 Conceptueel model

In figuur 2.2 wordt het conceptueel model weergegeven. Hierbij is leerstijl de afhankelijke variabele. Leeftijd en ervaringsopbouw zijn de onafhankelijke variabelen. De pijlen geven de in hypothesen verwachte verbanden aan. Alle aangegeven verbanden zijn positief met uitzondering van leeftijd en de leerstijl pragmaticus, dit is een negatief verband.

ONAFHANKELIJKE VARIABELEN

AFHANKELIJKE VARIABELEN



Figuur 2.2. Conceptueel model.

In het volgende hoofdstuk wordt beschreven hoe dit conceptueel model is onderzocht.

H3

H3 Methode van onderzoek

In dit hoofdstuk komt de methode van onderzoek aan bod. Eerst volgt een uiteenzetting van het onderzoek dat werd verricht bij klanten van het consultancy bureau Advanced Management Implementation (AMI). Hierna worden de gehanteerde vragenlijsten en schalen besproken, waarna de statistische analyses, gebruikt voor het toetsen van de hypotheses, worden belicht.

3.1 Opzet van het onderzoek

Het onderzoek dat is uitgevoerd betreft een verklarend kwantitatief onderzoek, waarbij gebruik is gemaakt van een schriftelijke enquête (zie bijlage 1) waarin, naast een aantal algemene persoonskenmerken, de variabelen uit het conceptuele model zijn gemeten. Er is gekozen voor het afnemen van een enquête, omdat dit een relatief eenvoudige manier is om van een grote groep werknemers waardevolle informatie te verkrijgen. Ook zijn de antwoorden bij een enquête onderling goed te vergelijken en kunnen algemene conclusies getrokken worden (Brinkman, 1994).

Respondenten

Het onderzoek heeft plaats gevonden onder klanten van consultancy bureau AMI. AMI is een professioneel implementatie bureau dat organisaties ondersteunt in het realiseren van cultuuromslagen, in dynamische, veranderende situaties. De volgende organisaties hebben deelgenomen aan het onderzoek:

- Arrondissementsrechtbank Almelo;
- Ingenieursbureau Den Haag;
- Centrum Indicatiestelling Zorg (CIZ);
- Ministerie van Verkeer en Waterstaat, Directoraat-Generaal Rijkswaterstaat, Hoofdkantoor van de Waterstaat;
- Schiphol Group;
- Ministerie van Volkshuisvesting, Ruimtelijke Ordening en Milieubeheer, VROM, Rijksgebouwendienst;
- Raad voor de Rechtspraak;
- Erasmus Medisch Centrum.

Procedure

Alvorens over te gaan tot het uitzetten van de vragenlijst is er een pilot gehouden onder de medewerkers van AMI. Concreet zijn hen de volgende vragen voorgelegd:

- Hoe beoordeelt u de kwaliteit van de vragenlijst?
- Zijn de vragen duidelijk en begrijpelijk geformuleerd?
- Hoe beoordeelt u de opbouw en de structuur?

AMI heeft dertien mensen in vaste dienst, daarnaast wordt er gebruik gemaakt van freelancers. Alleen de mensen in vaste dienst zijn aangeschreven om deel te nemen aan het

onderzoek. In totaal hebben negen werknemers van AMI de vragenlijst ingevuld. De opmerkingen hadden met name betrekking op de lengte van de vragenlijst en het ontbreken van een duidelijke beschrijving van het beoogde doel van het onderzoek. Bij het uiteindelijke onderzoek is gekeken of er enkele vragen geschrapt konden worden en is het doel van het onderzoek beter omschreven. Nadat de vragenlijst was aangepast, zijn er veertien organisaties benaderd om deel te nemen aan het onderzoek. Dit is gedaan door middel van het sturen van een e-mail waarna telefonisch contact werd opgenomen met de vraag of de organisatie ongeveer twintig medewerkers beschikbaar wilde stellen voor deelname aan het onderzoek. Vervolgens werd naar een contactpersoon van de organisatie de vragenlijst met een begeleidende brief gestuurd. Deze contactpersoon zorgde er voor dat de vragenlijst binnen de organisatie werd uitgezet. Nadat de respondenten de vragenlijst hadden ingevuld, konden zij die binnen drie weken terug sturen naar de contactpersoon, dan wel rechtstreeks naar de onderzoeker zenden. Bij de Raad voor de Rechtspraak is er niet gewerkt met een contactpersoon maar is er een advertentie gezet in de wekelijkse e-mail nieuwsbrief met het verzoek om deel te nemen aan het onderzoek. Indien men mee wilde werken aan het onderzoek kreeg men via mail de vragenlijst toegezonden. De ingevulde vragenlijsten werden rechtstreeks naar de onderzoeker gezonden.

Respons

In totaal hebben 140 respondenten de vragenlijst ingevuld en teruggestuurd. Twee ervan zijn buiten het onderzoek gelaten. De ene respondent had te veel vragen niet beantwoord. De andere respondent week te veel af van de onderzoeksgroep. De afwijking van de onderzoeksgroep had te maken met de MBA opleiding die de respondent volgde naast zijn werkzaamheden. De indeling naar scholingsdiversiteit werd hierdoor dermate bemoeilijkt en week daarom zeer af van de rest van de onderzoeksgroep. In tabel 3.1 is het aantal respondenten per organisatie weergegeven.

Tabel 3.1.

Respondenten per organisatie

	Uitgezet respons	percentage
AMI	9	6,5
Raad voor de Rechtspraak	12	8,7
Rijkswaterstaat	14	10,1
Rijksgebouwendienst	20	14,5
Ingenieursbureau Den Haag	14	10,1
CIZ	11	8,0
Schiphol Group	19	13,8
Erasmus MC	16	11,6
Arrondissementsrechtbank	23	16,7
Totaal	138	100,0

In tabel 3.2. zijn de achtergrondkenmerken van de respondenten per organisatie weergegeven. De totale onderzoeksgroep bestaat uit 75 mannen (54,3%) en 63 vrouwen (45,7%). Van de onderzoeksgroep werkt 15,1% tussen de 20 en 32 uur en 84,9% werkt meer dan 32 uur per week. Het overgrote deel, 83,4% van de onderzoeksgroep heeft als hoogst genoten opleiding een HBO- of universitaire opleiding.

Tabel 3.2.

Achtergrondkenmerken van de organisaties in percentages

		Arrondissements- rechtbank Almelo	Ingenieursbureau Den Haag	CIZ	Rijkswaterstaat	Schiphol Group	Rijksgebouwen- dienst	Raad voor de Rechtspraak	Erasmus MC	AMI (pilot)	Totaal
Geslacht	man	73,9	100	0	50	42,1	80	33,3	18,8	66,7	54,3
	vrouw	26,1	0	100	50	57,9	20	66,7	81,3	33,3	45,7
Gemiddelde leeftijd		46,96	46,29	47,55	40,79	41,32	43,75	37,67	34,81	36,44	42,17
Hoogst genoten opleiding	mavo/ mulo/ vmbo	4,3	7,1	0	14,3	10,5	5	0	0	0	5,1
	havo	13,0	0	0	0	5,3	0	0	0	0	2,9
	vwo	0	0	0	0	5,3	0	8,3	0	22,2	2,9
	mbo	13,0	14,3	0	14,3	0	0	0	6,3	0	5,8
	hbo	13,0	50	90,9	35,7	36,8	55	25,0	75	11,1	45,7
	wo	39,1	28,6	9,1	35,7	42,1	40	66,7	18,8	66,7	37,7
Soort dienstverband	20-32 uur	8,7	7,1	36,4	0	26,3	5	25	18,8	22,2	15,2
	> 32 uur	91,3	92,9	63,6	100	73,7	95	75	81,3	77,8	84,8
Leiding- gevende functie	Nee	65,2	57,1	81,8	71,4	68,4	45,0	100	62,5	77,8	67,4
	Ja	34,8	42,9	18,2	28,6	31,6	55	0	37,5	22,2	32,6

3.2 Constructie vragenlijst

De ontworpen vragenlijst is opgenomen in bijlage 1. De vragenlijst is gebruikt om de hypothesen te kunnen toetsen. De vragenlijst bestaat uit drie delen (zie tabel 3.3). Het eerste deel heeft betrekking op de onafhankelijke variabelen ervaringsopbouw en leeftijd. Voor het meten van de onafhankelijke variabele, ervaringsopbouw heeft als uitgangspunt de theorie van Thijssen (1996) gediend. Eveneens is een onderzoek van Van Dissendorp (1988) gebruikt. Van Dissendorp heeft zijn onderzoek uitgevoerd bij Rabobank Nederland. De door hem gebruikte operationalisaties zijn op Rabobank Nederland toegespitst. In dit onderzoek wordt een deel van zijn operationalisaties gebruikt, alleen dan niet meer toegespitst op de Rabobank Nederland, maar dusdanig dat het gebruikt kan worden in verschillende organisaties. In het tweede deel van de vragenlijst is er gekeken naar de leerstijl die werknemers hebben. Honey en Mumford (1992) hebben de Learning Style Questionnaire (LSQ) ontworpen, een instrument om leerstijlen te analyseren. De leerstijlenvragenlijst peilt de leerstijlen preferenties van mensen door middel van tachtig uitspraken; twintig voor elk van de vier leerstijlen (Honey & Mumford, 1992). Het laatste deel van de vragenlijst bevat persoonlijke kenmerken. In tabel 3.3 is een overzicht gegeven van de gebruikte meetinstrumenten en schaalkenmerken per variabele.

Tabel 3.3.

Compositie vragenlijst

Soorten Variabelen	Variabelen	Schalen	Aantal vragen	Niveau	Referentie
Onafhankelijke variabelen	Ervaringsopbouw	- leerstrategisch	2	Interval	Aan de hand van Thijssen en van Dissendorp vragen zelf ontwikkeld
		- vakinhoudelijk	2	Interval	
		- sociaal-cultureel	1	Interval	
	Leeftijd	1	Ratio		
Afhankelijke variabelen	Leerstijl		80		Honey & Mumford
	- activist		20	nominaal	
	- theoreticus		20	nominaal	
	- pragmaticus		20	nominaal	
	- reflector		20	nominaal	

3.2.1 Operationalisatie ervaringsopbouw

Ervaringsopbouw valt uiteen in drie domeinen: leerstrategisch, vakinhoudelijk en sociaal-cultureel gebied (Thijssen, 1996). Alleen de gebruikte variabelen in dit onderzoek worden geoperationaliseerd.

Leerstrategisch gebied

Ervaringsopbouw op leerstrategisch gebied valt vast te stellen aan de hand van drie aspecten: scholingsparticipatie, scholingsintensiteit en scholingsdiversiteit. Alleen de laatste twee aspecten worden in dit onderzoek mee genomen. Van Dissendorp (1988) en Thijssen (1996) hebben het leerstrategisch gebied geoperationaliseerd. In dit onderzoek wordt grotendeels de operationalisatie van Thijssen gebruikt.

Scholingsintensiteit wordt geoperationaliseerd in de duur van de trainingen en opleidingen in de afgelopen vijf jaar (Thijssen, 1996).

Scholingsdiversiteit is op hoeveel verschillende terreinen werknemers in de afgelopen vijf jaar in het kader van hun werk hebben deelgenomen aan trainingen en cursussen. Voor het meten van diversiteit van opleidingen bleek uit het onderzoek van Thijssen (1996) de factor specifiek en generiek hoog gecorreleerd met opleidingsduur: het gemiddeld aantal maanden als een goede proxy voor breedte te beschouwen.

Om een nog beter inzicht te krijgen in de diversiteit van de trainingen/cursussen is het door Onstenk (1997) opgestelde analyseschema van brede vakbekwaamheid gehanteerd. Het door Onstenk (1997) opgestelde analyseschema van brede vakbekwaamheid wordt gebruikt om inzicht te krijgen op welke gebieden trainingen/ cursussen gedaan zijn en zo nog beter inzicht te krijgen in de diversiteit van de trainingen/ cursussen.

De componenten van brede vakbekwaamheid zijn:

- 1 Vakmatige competentie;
- 2 Methodische competentie;
- 3 Bestuurlijke-organisatorische competentie;
- 4 Strategische competentie;
- 5 Sociaal-communicatieve competentie;
- 6 Normatief-Culturele competentie en habitus;
- 7 Leer- en vormingscompetentie (Onstenk, 1997).

In bijlage 2 worden deze componenten nader beschreven.

Vakinhoudelijk

Ervaringsopbouw op vakinhoudelijk gebied valt vast te stellen aan de hand van drie aspecten: functiewisselingen, anciënniteit en functiediversiteit. Alleen de laatste twee variabelen worden in dit onderzoek gebruikt. Van Dissendorp (1988) en Thijssen (1996) hebben het leerstrategisch gebied geoperationaliseerd. In dit onderzoek wordt grotendeels de operationalisatie van Thijssen gebruikt. Anciënniteit wordt geoperationaliseerd in het aantal dienstjaren van werknemers in jaren (Thijssen, 1996). Functiediversiteit wordt

geoperationaliseerd in het aantal verschillende functiecategorieën waarin werknemers de afgelopen vijf jaar hebben gewerkt (Thijssen, 1996).

Sociaal-cultureel

Ervaringsopbouw op sociaal-cultureel gebied valt vast te stellen aan de hand van vier aspecten: intensiteit sociale contacten, recent netwerk, netwerkvernieuwing en netwerkdiversiteit. Alleen de variabele intensiteit sociale contacten wordt in dit onderzoek meegenomen. Voor de operationalisatie van de intensiteit van de sociale contacten wordt gebruik gemaakt van het onderzoek van Coffé en Vandeweyer (2002).

Coffé en Vandeweyer (2002) hebben formele sociale contacten geoperationaliseerd als de tijd die gedurende een volledige week wordt besteed aan activiteiten in verband met het leiden van of de participatie aan activiteiten binnen verenigingen, belangbehartiging of politiek, deelname aan activiteiten binnen ondernemingsraden of andere bedrijfsorganisaties en vrijwilligerswerk of onbetaalde hulpverlening (uitgezonderd voor familie en vrienden).

3.2.2 Operationalisatie leerstijl

De afhankelijke variabele leerstijl is gemeten door gebruik te maken van de Learning Style Questionnaire (LSQ) van Honey en Mumford. De keuze voor de LSQ van Honey & Mumford is gebaseerd op het feit dat zij zijn gericht op managers en professionals. Hieruit bestaan tevens de respondenten van dit onderzoek. Daarnaast blijkt uit verschillende onderzoeken dat de LSQ een goed alternatief is voor Kolb. Voor de vragenlijst van Kolb is een lage face validiteit gevonden voor managers (Coffield, Moseley, Hall & Ecclestone, 2004). Veel lerende vinden het model van Honey en Mumford beter omdat er, anders dan bij Kolb, geen directe vragen worden gesteld over hoe mensen leren. In plaats daarvan is het gebaseerd op wat managers en professionals doen (Honey & Mumford, 1992). De LSQ heeft een betere betrouwbaarheid en een betere face validiteit (Allinson & Hayes, 1988). In de LSQ van Honey & Mumford wordt meer indirect naar leren gevraagd dan in de vragenlijst van Kolb en wordt daarom meer bruikbaar geacht voor leren in werksituaties (Berings & Poell, 2002). Verschillende studies hebben de betrouwbaarheid en validiteit van de LSQ gedemonstreerd (Allinson & Hayes, 1990; De Ciantis & Kirton, 1996; Furnham & Medhurst, 1995; Furnham, Jackson & Miller, 1999; Goldstein & Bokoros, 1992; Tepper, Tetrault, Braun & Romero, 1993).

Duff & Duffy (2001) geven een overzicht van de eerdere studies naar de interne betrouwbaarheid van de LSQ. In bijlage 3 is een overzicht opgenomen van eerdere studies naar interne betrouwbaarheid. In paragraaf 3.4.1 wordt ingegaan op de betrouwbaarheid van dit onderzoek.

3.3 Kwaliteit van de dataverzameling

In bijlage 4 is een tabel opgenomen die inzicht geeft in de patronen in het aankruisen en aanvinken van items van de Leerstijlen Vragenlijst. Zoals de resultaten in de tabel van bijlage 4 weergegeven worden een vijftal items door meer dan 90% van de respondenten

aangevinkt. Deze items beschikken over te weinig onderscheidend vermogen en kunnen daarom eigenlijk weg gelaten worden. Het gaat om item 24, 37, 50, 53 en 57. Om geen data verloren te laten gaan is er voor gekozen om in dit onderzoek deze items niet te verwijderen, mede omdat de vragenlijst eerder is gevalideerd (Allinson & Hayes, 1990; De Ciantis & Kirton, 1996; Furnham & Medhurst, 1995; Furnham, Jackson & Miller, 1999; Goldstein & Bokoros, 1992; Tepper, Tetrault, Braun & Romero, 1993).

3.3.1 Betrouwbaarheids- en factoranalyse

Betrouwbaarheids- en factoranalyse laten zien of de in dit onderzoek gebruikte Leerstijlen Vragenlijst betrouwbaar en valide is (Pallant, 2000). Om inzicht te krijgen welke items welk begrip meten is een factoranalyse uitgevoerd. Factoranalyse test de factoriale validiteit van de items die in de schalen zijn gegroepeerd door weer te geven in welke mate de items hetzelfde achterliggende construct meten. Ten eerste is een exploratieve factoranalyse gebruikt, vervolgens een confirmatieve factoranalyse. Exploratieve factoranalyse wordt toegepast om het aantal items te reduceren. De exploratieve factoranalyse is gedaan om te kijken hoe de vragenlijst in dit onderzoek is opgebouwd. In bijlage 5 is van elke leerstijl een scree-plot opgenomen. Met een scree-plot kan men het juiste aantal componenten bepalen. De theorie van Honey en Mumford geeft aan dat de leerstijltest uit vier componenten is opgebouwd, namelijk de leerstijl activist, theoreticus, pragmaticus en reflector. Uit de scree-plots blijkt echter dat de afzonderlijke leerstijlen uiteenvallen in meerdere componenten. De componentladingen komen dus niet overeen met de theoretische vooronderstelling. In de bijlage 6 zijn vier tabellen opgenomen hoe de leerstijlen zijn opgebouwd. De componenten die uit de analyse komen zijn echter lastig te interpreteren.

Ten tweede is een confirmatieve factoranalyse toegepast. Door een confirmatieve factoranalyse worden de data geforceerd teruggebracht naar het gewenste aantal componenten. De theorie van Honey en Mumford (1992) geeft aan dat de leerstijltest uit vier componenten is opgebouwd. In de bijlage 7 zijn de componentenmatrixen opgenomen van de leerstijlen. Uit de componentenmatrix van de component die leerstijl activist meet, blijkt dat item 2, 24, 64 en 71 niet hoger dan 0,3 laden op de component en dus verwijderd moeten worden. Voor de leerstijl reflector blijkt uit de componentenmatrix dat item 33, 46, 52, 55, 62 niet hoger dan 0,3 laden op de component en dus verwijderd moeten worden. Vervolgens blijkt voor de leerstijl theoreticus dat item 1, 12, 22, 26, 68, 78 niet hoger dan 0,3 laden op de component en dus verwijderd moeten worden. Tot slot blijkt uit de componentenmatrix van de component die leerstijl pragmaticus meet, dat item 11, 19, 50, 53, 54, 56 en 80 niet hoger dan 0,3 laden op de component en dus verwijderd moeten worden. In tabel 3.4 wordt een overzicht gegeven van de confirmatieve analyse. Er wordt zowel een overzicht gegeven van de betrouwbaarheden van een vier factormodel als de betrouwbaarheid van een vier factormodel na verwijdering van items.

Tabel 3.4

Conformatieve factoranalyse van de Leerstijlen Vragenlijst (LSQ)

Model	Alpha	Gemiddelde	SD	Aantal items
<i>Vier factor model</i>				
Activist	0,665	8,88	3,186	20
Pragmaticus	0,632	12,75	2,859	20
Theoreticus	0,604	11,95	3,020	20
Reflector	0,72	12,30	3,596	20
<i>Vier factor model na verwijdering van items</i>				
Activist	0,695	7,02	3,033	16
Pragmaticus	0,641	7,85	2,376	13
Theoreticus	0,658	9,46	2,618	14
Reflector	0,757	10,05	3,228	15

In dit onderzoek zijn bij het vierfactor model de volgende betrouwbaarheden gevonden: Activist heeft een alpha van 0,695. Reflector heeft een alpha van 0,72, theoreticus scoort 0,604 en tot slot heeft pragmaticus een alpha van 0,632. Baarda en de Goede (1997) geven aan dat wil een schaal voldoende betrouwbaar zijn, dan dient de waarde van Cronbach's alpha ten minste 0.6 te zijn. Bij een waarde van 0.8 of meer wordt uitgegaan van een goede betrouwbaarheid (Baarda & de Goede, 1997). De schalen zijn dus als voldoende te beschouwen. Duff en Duffy (2001) hebben zoals eerder aangegeven onderzoek gedaan naar de interne betrouwbaarheid. De gevonden betrouwbaarheid komt overeen met wat Duff en Duffy hebben gevonden. Opgemerkt dient te worden dat de verschillen in betrouwbaarheid voor en na verwijdering van de items zeer gering is. Om geen data verloren te laten gaan is er voor gekozen om in dit onderzoek de items niet te verwijderen. Dit mede omdat zoals reeds aangegeven de vragenlijst eerder is gevalideerd (Allinson & Hayes, 1990; De Ciantis & Kirton, 1996; Furnham & Medhurst, 1995; Furnham, Jackson & Miller, 1999; Goldstein & Bokoros, 1992; Tepper, Tetrault, Braun & Romero, 1993).

3.4 Statistische analyse

De analyses zijn uitgevoerd met het statistische programma SPSS versie 12.0. Er is gebruik gemaakt van enkelvoudige regressie-analyse. Een voorwaarde voor statistische toetsen van regressieanalyse is de normale verdeling van variabelen. Allison (1999) geeft aan dat indien er meer dan 100 respondenten zijn dat de assumptie van normaliteit minder belangrijk is. Voor elke variabelen is een zogenaamde PP-plot gemaakt. Deze zijn opgenomen in bijlage 8. Hieruit blijkt dat alle variabelen in het huidige onderzoek nagenoeg normaal verdeeld zijn. In het volgende hoofdstuk worden de resultaten van dit onderzoek beschreven.

H4

H4 Resultaten

Allereerst wordt de variabele ervaringsopbouw beschreven. Vervolgens vindt het toetsen van de hypothesen plaats.

4.1 Beschrijving van de variabele ervaringsopbouw

Ervaringsopbouw bestaat uit drie domeinen: leerstrategisch, vakinhoudelijk en sociaal-cultureel gebied. In de tabellen 4.1.1, 4.1.2 en 4.1.3 worden de gemiddelde en de standaarddeviatie van de onderzoeksgroep op deze variabelen beschreven.

Tabel 4.1.1

Beschrijving aspecten leerstrategisch gebied

Leerstrategisch gebied (2)	Gemiddelde	Standaarddeviatie
scholingsintensiteit	20,5720	22,34843
scholingsdiversiteit	2,23	1,636

De totale tijdsbesteding aan opleidingen in de afgelopen vijf jaar bedraagt gemiddeld 20,572 dagen. Respondenten hebben gemiddeld op 2,23 verschillende gebieden opleidingen gevolgd.

Tabel 4.1.2

Beschrijving aspecten vakinhoudelijk gebied

Vakinhoudelijk gebied (2)	Gemiddelde	Standaarddeviatie
anciënniteit	4,1651	3,96078
functiediversiteit	2,08	1,127

Het aantal dienstjaren van de laatst vervulde functie van werknemers bedraagt gemiddeld 4,16 jaar. De respondenten hebben gemiddeld in 2,08 verschillende functiecategorieën gewerkt.

Tabel 4.1.2

Beschrijving aspecten sociaal-cultureel gebied

Sociaal-cultureel gebied (1)	Gemiddelde	Standaarddeviatie
intensiteit sociale contacten	6,5406	9,33403

Gemiddeld besteden de respondenten 6,54 uur per week aan formele sociale contacten. Hierbij moet men onder andere denken aan vrijwilligerswerk, OR en politieke activiteiten.

4.2 Beschrijving van de variabelen leerstijl

De leerstijltest bestaat uit 80 stellingen. Elke leerstijl heeft 20 stellingen waar men het eens of oneens kan zijn. Indien men het eens is met de stelling scoort men 1 punt op de desbetreffende leerstijl. In tabel 4.2.4 zijn de gemiddelde scores van de onderzoeksgroep op de vier leerstijlen weergegeven. De gemiddelde van de leerstijlen reflector, theoreticus en pragmaticus liggen dicht bij elkaar. De leerstijl activist scoort wat lager met een gemiddelde van 8,9.

Tabel 4.2.4

Beschrijving leerstijlen

	Gemiddelde	Standaarddeviatie
ruwe score activist leerstijl	8,90	3,2
ruwe score reflector leerstijl	12,33	3,6
ruwe score theoreticus leerstijl	12,00	3,0
ruwe score pragmaticus leerstijl	12,70	2,9

In tabel 4.2.5 is aangegeven op hoeveel leerstijlen men een voorkeur heeft. Opvallend is dat 27,5% geen sterke voorkeur heeft voor een leerstijl. Van de respondenten heeft 35,5% één voorkeur voor een leerstijl en 29,7% heeft twee voorkeuren. Slechts 7,2% heeft drie voorkeuren en geen van de respondenten heeft een voorkeur voor alle vier de leerstijlen.

Tabel 4.2.5

aantal voorkeuren leerstijlen

Aantal voorkeuren leerstijl	
Geen sterke voorkeur	27,5%
1 sterke voorkeur	35,5%
2 sterke voorkeuren	29,7%
3 sterke voorkeuren	7,2%
4 sterke voorkeuren	0%

4.3 Hypothese toetsing

Voor het toetsen van de hypothesen is gebruik gemaakt van regressie-analyse.

Alvorens de regressieanalyses worden uitgevoerd, worden eerst de correlaties tussen de gebruikte variabelen in het onderzoek bekeken. In de correlatietabel (tabel 4.3.1) staan deze relaties weergegeven. De significante correlaties worden aangegeven met een sterretje. De correlaties tussen de variabelen mogen ook niet hoger dan 0.7, zijn anders is er sprake van multicollineariteit (Pallant, 2001). Hier wordt aan voldaan.

De interpretatie van de correlatiecoëfficiënten wordt door verschillende auteurs anders benaderd. De richtlijnen van Pallant (2001) worden gebruikt:

r= .10 tot en met .29 of r= -.10 tot en met -.29 klein
 r=.30 tot en met .49 of r= -.30 tot en met -.49 matig
 r=.50 tot en met 1.0 of r=-.50 tot en met -1.0 groot

Tabel 4.3.1
 Correlatiematrix

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Activist	1									
2 reflector	-,489(**)	1								
3 theoreticus	-,265(**)	,517(**)	1							
4 pragmaticus	,253(**)	-,078	,417(**)	1						
5 Scholings-intensiteit	,165	-,138	-,123	-,036	1					
6 Scholings-diversiteit	,334(**)	,100	-,071	,124	,327(**)	1				
7 anciënniteit	-,044	,184(*)	,037	-,066	-,166	-,082	1			
8 Functie-diversiteit	,228(**)	-,081	-,030	,052	,001	,212(*)	-,111	1		
9 intensiteit sociale	,063	,074	,238(*)	,312(**)	,003	,012	-,064	-,059	1	
10 Leeftijd	-,105	,183(*)	-,019	-,212(*)	-,155	-,059	,426(**)	-,016	-,119	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
 * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

In de volgende paragrafen worden de verschillende hypothesen belicht. Hierin wordt nog teruggekeken op de relevante correlaties. De resultaten van de analyses worden in deze paragrafen besproken, evenals een toelichting hoe tot deze resultaten gekomen is.

4.3.1 Hypothese 1

Hypothese 1a stelt dat er een positief verband is tussen scholingsintensiteit en de leerstijl theoreticus.

Deze hypothese wordt verworpen.

Tabel 4.3.2

Regressieanalyse leerstijl theoreticus en scholingsintensiteit

	Beta	Sig.	R ²
scholingsintensiteit	,039	,673	,002

In tabel 4.3.2 is te zien dat scholingsintensiteit geen significant deel van de variantie van de leerstijl theoreticus verklaart (sig = ,673). Er blijkt dus geen significant verband te bestaan tussen de leerstijl theoreticus en scholingsintensiteit.

Hypothese 1b stelt dat er een positief verband is tussen scholingsdiversiteit en de leerstijl activist.

Deze hypothese wordt bevestigd.

Tabel 4.3.3

Regressieanalyse leerstijl activist en scholingsdiversiteit

	Beta	Sig.	R ²
scholingsdiversiteit	,334	,000	,112

In tabel 4.3.3 is te zien dat scholingsdiversiteit een significant deel van de variantie van de leerstijl activist verklaart. Het gaat om een positief effect (Beta = ,334). Een significante B geeft de richting en sterkte van het verband aan. De sterkte van de samenhang is ,112, wat weergeeft dat 11,2% van de variantie van de leerstijl activist wordt verklaard door scholingsdiversiteit.

4.3.2 Hypothese 2

Hypothese 2a stelt dat er een positief verband is tussen anciënniteit en de leerstijl activist.

Deze hypothese wordt verworpen.

Tabel 4.3.4

Regressieanalyse leerstijl activist en anciënniteit

	Beta	Sig.	R ²
Anciënniteit	-,044	,608	,002

In tabel 4.3.4 is te zien dat anciënniteit geen significant deel van de variantie van de leerstijl theoreticus verklaart (sig = ,608). Er blijkt dus geen significant verband te bestaan tussen de leerstijl theoreticus en anciënniteit.

Hypothese 2b stelt dat er een positief verband is tussen functiediversiteit en de leerstijl activist.

Deze hypothese wordt bevestigd.

Tabel 4.3.5

Regressieanalyse leerstijl activist en functiediversiteit

	Beta	Sig.	R ²
functiediversiteit	,228	,007	,052

In tabel 4.3.5 is te zien dat functiediversiteit een significant deel van de variantie van de leerstijl activist verklaart. Het gaat om een positief effect (Beta = ,228). De sterkte van de samenhang is ,052, wat weergeeft dat 5,2% van de variantie van de leerstijl activist wordt verklaard door functiediversiteit.

4.3.3 Hypothese 3

Hypothese 3a stelt dat er een positief verband is tussen intensiteit sociale contacten en de leerstijl pragmaticus.

Deze hypothese wordt bevestigd.

Tabel 4.3.6

Regressieanalyse leerstijl pragmaticus en intensiteit sociale contacten

	Beta	Sig.	R ²
intensiteit sociale contacten	,312	,003	,097

In tabel 4.3.6 is te zien dat intensiteit sociale contacten een significant deel van de variantie van de leerstijl pragmaticus verklaart. Het gaat om een positief effect (Beta = ,312). De sterkte van de samenhang is ,097, wat weergeeft dat 9,7% van de variantie van de leerstijl pragmaticus wordt verklaard door intensiteit sociale contacten.

Hypothese 3b stelt dat er een positief verband is tussen intensiteit sociale contacten en de leerstijl activist.

Deze hypothese wordt verworpen.

Tabel 4.3.7

Regressieanalyse leerstijl activist en intensiteit sociale contacten

	Beta	Sig.	R ²
intensiteit sociale contacten	,063	,557	,004

In tabel 4.3.7 is te zien dat intensiteit sociale contacten geen significant deel van de variantie van de leerstijl activist verklaart (sig = ,557). Er blijkt dus geen significant verband te bestaan tussen de leerstijl activist en intensiteit sociale contacten.

4.3.4 Hypothese 4

Hypothese 4a stelt dat er is een negatief verband is tussen leeftijd en de leerstijl pragmaticus.

Deze hypothese wordt bevestigd.

Tabel 4.3.8

Regressieanalyse leerstijl pragmaticus en leeftijd

	Beta	Sig.	R ²
Leeftijd	-,212	,012	,045

In tabel 4.3.8 is te zien dat leeftijd een significant deel van de variantie van de leerstijl pragmaticus verklaart. Het gaat om een negatief effect (Beta = -,212). De sterkte van de samenhang is ,045, wat weergeeft dat 4,5% van de variantie van de leerstijl pragmaticus wordt verklaard door leeftijd.

Hypothese 4b stelt dat er is een positief verband is tussen leeftijd en de leerstijl reflector.

Deze hypothese wordt bevestigd.

Tabel 4.3.9

Regressieanalyse leerstijl reflector en leeftijd

	Beta	Sig.	R ²
Leeftijd	,183	,031	,034

In tabel 4.3.9 is te zien dat leeftijd een significant deel van de variantie van de leerstijl reflector verklaart. Het gaat om een positief effect (Beta = ,183). De sterkte van de samenhang is ,034, wat weergeeft dat 3,4% van de variantie van de leerstijl reflector wordt verklaard door leeftijd.

In dit hoofdstuk zijn de resultaten behandeld. In het volgende hoofdstuk komen de conclusie en discussie aan de orde.

H5

H5 Conclusies & aanbevelingen

In de eerste paragraaf wordt een samenvatting gegeven van de belangrijkste resultaten van het onderzoek. Er wordt een antwoord gegeven op de probleemstelling van het onderzoek. Tevens komt de discussie aan bod. Het onderwerp van de tweede paragraaf is methodologische beperkingen waarin een aantal kritische kanttekeningen bij dit onderzoek worden geplaatst. In de laatste paragraaf worden aanbevelingen gegeven voor AMI en eveneens aanbevelingen gedaan voor toekomstig onderzoek.

5.1 Conclusies

“Welke aspecten van ervaringsopbouw zijn gerelateerd aan leerstijlen van werknemers en worden deze leerstijlen beïnvloed door hun leeftijd?” Deze probleemstelling stond centraal in dit onderzoek. Per domein van ervaringsopbouw wordt aangegeven welke aspecten van ervaringsopbouw zijn gerelateerd aan leerstijlen van werknemers. Allereerst wordt er ingegaan op het leerstrategisch gebied.

5.1.1 Leerstrategisch gebied

Hypothese 1a stelde dat er een positief verband is tussen scholingsintensiteit en de leerstijl theoreticus. Deze hypothese is verworpen. Scholingsintensiteit heeft geen relatie met de leerstijl theoreticus. Hypothese 1b stelde dat er een positief verband is tussen scholingsdiversiteit en de leerstijl activist. Deze hypothese wordt bevestigd. Dit betekent dat werknemers met scholingsdiversiteit een sterkere voorkeur hebben voor de leerstijl activist. Geconcludeerd wordt dat op het leerstrategisch gebied het aspect scholingsdiversiteit is gerelateerd aan de leerstijl activist.

5.1.2 Vakinhoudelijk gebied

Hypothese 2a stelde dat er een positief verband is tussen anciënniteit en de leerstijl activist. Deze hypothese is verworpen. Hieruit blijkt dat anciënniteit geen relatie heeft met de leerstijl activist.

Hypothese 2b stelde dat er een positief verband is tussen functiediversiteit en de leerstijl activist. Deze hypothese wordt bevestigd. Dit betekent dat werknemers met functiediversiteit een sterkere voorkeur hebben voor de leerstijl activist.

Geconcludeerd wordt dat op vakinhoudelijk gebied het aspect functiediversiteit is gerelateerd aan de leerstijl activist.

5.1.3 Sociaal-cultureel gebied

Hypothese 3a stelde dat er een positief verband is tussen intensiteit sociale contacten en de leerstijl pragmaticus. Deze hypothese wordt bevestigd. Dit betekent dat werknemers met een

hogere intensiteit aan sociale contacten een sterkere voorkeur hebben voor de leerstijl pragmaticus. Hypothese 3b stelde dat er een positief verband is tussen intensiteit sociale contacten en de leerstijl activist. Deze hypothese is verworpen. Intensiteit sociale contacten heeft geen relatie met de leerstijl activist.

Geconcludeerd wordt dat op sociaal cultureel gebied het aspect intensiteit sociale contacten is gerelateerd aan de leerstijl pragmaticus.

5.1.4 Variabele leeftijd

Hypothese 4a stelde dat er een negatief verband is tussen leeftijd en de leerstijl pragmaticus. Deze hypothese wordt bevestigd. Dit betekent dat jongere werknemers een sterkere voorkeur hebben voor de leerstijl pragmaticus dan oudere werknemers.

Hypothese 4b stelde dat er een positief verband is tussen leeftijd en de leerstijl reflector. Dit betekent dat oudere werknemers sterkere voorkeur hebben voor de leerstijl reflector dan jongere werknemers.

Geconcludeerd wordt dat leeftijd is gerelateerd aan leerstijlen van werknemers.

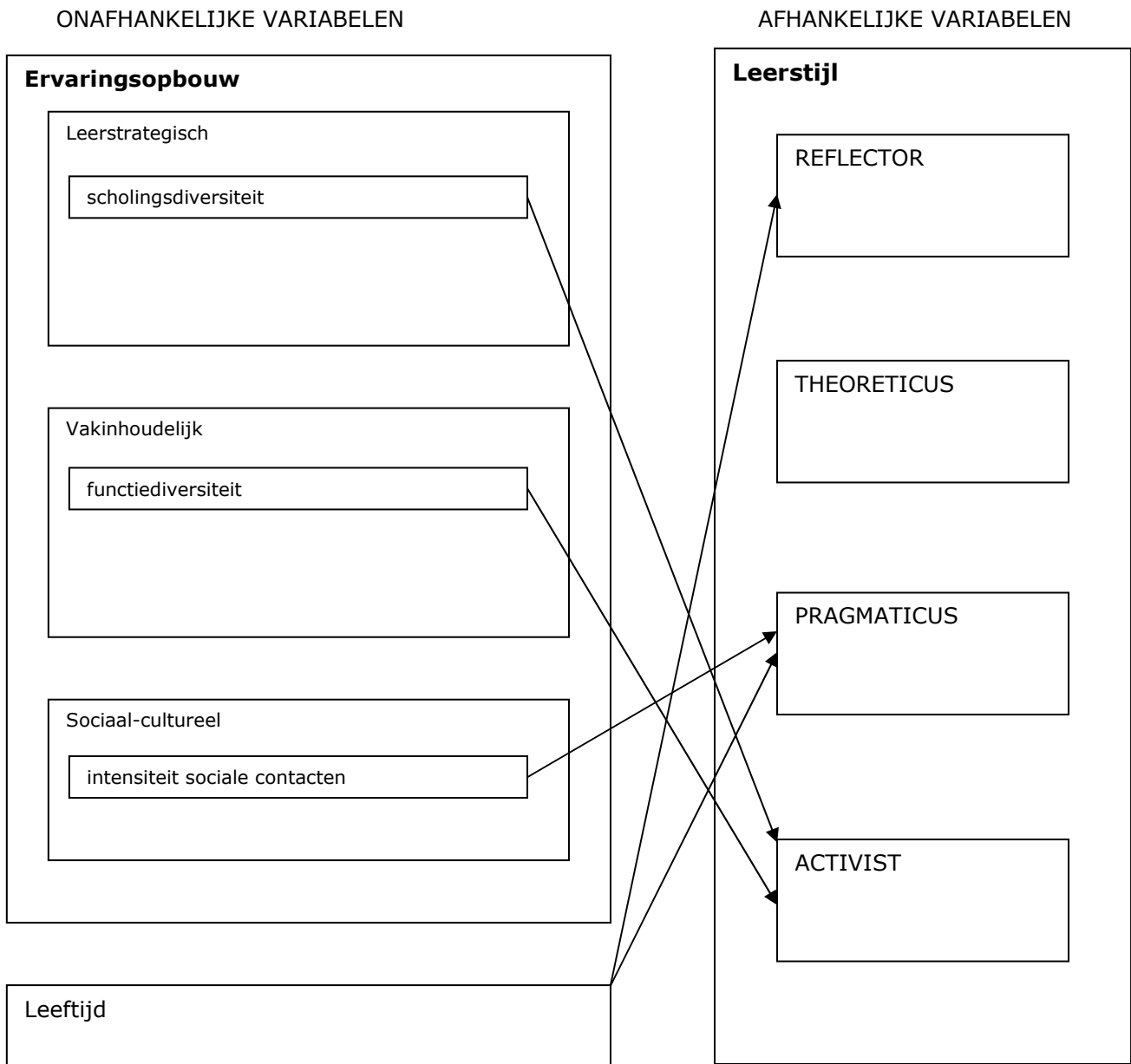
In tabel 5.1 worden de resultaten schematisch samengevat

Tabel 5.1

Resultaten van de hypothese toetsing

Hypothese	Hypothese aangenomen?
1a	nee
1b	ja
2a	nee
2b	ja
3a	ja
3b	nee
4a	ja
4b	ja

Het onderzoeksmodel zoals dat werd gepresenteerd, is in figuur 5.2 aangepast aan de resultaten van het onderzoek. Alle aangegeven verbanden zijn positief behalve het verband tussen leeftijd en de leerstijl pragmaticus.



Figuur 5.1
Uiteindelijke verklarende model

Antwoord op centrale probleemstelling

Het antwoord op de centrale probleemstelling luidt als volgt:

Op leerstrategisch gebied is het aspect scholingsdiversiteit gerelateerd aan leerstijlen van werknemers. Er blijkt een positief verband tussen scholingsdiversiteit en de leerstijl activist. Op vakinhoudelijk gebied is het aspect functiediversiteit gerelateerd aan leerstijlen van werknemers. Er blijkt een positief verband tussen functiediversiteit en de leerstijl activist. Op sociaal-cultureel gebied is het aspect scholingsdiversiteit gerelateerd aan leerstijlen van werknemers. Er blijkt een positief verband tussen intensiteit sociale contacten en de leerstijl pragmaticus. De leerstijlen worden beïnvloed door leeftijd. Er is zowel een positief verband

tussen leeftijd en de leerstijl reflector gevonden als een negatief verband tussen leeftijd en de leerstijl pragmaticus.

5.2 Discussie

Een opvallende bevinding betreft het niet-significant bevonden verband tussen scholingsintensiteit en de leerstijl theoreticus. Kolb (1984) stelde dat door het jarenlang moeten werken volgens één bepaalde leerstijl de eigen leerstijl verandert. Daarom hebben veel studenten als gevolg van hun ervaringen op school en universiteit een overdenkende en theoretiserende leerstijl. Mogelijk is dat niet zo zeer scholingsintensiteit maar de studierichting of beroepsgroep hierin meer bepalend is. Vermunt (1992) vond in zijn onderzoek naar leerstijlen dat de toepassingsgerichte leerstijl het meest werd gevonden onder open universiteit studenten beleids- en bestuurswetenschappen en kub-studenten rechten. Deze schaal beschrijft de mate waarin men probeert studiestof concreet te maken door voorbeelden uit de praktijk te zoeken, door geleerde dingen toe te passen of uit te proberen om zo uw kennis te gebruiken. De betekenisgerichte leerstijl blijkt het meest voor te komen bij studenten uit het sociaal-cultureel gebied. De betekenisgerichte leerstijl wordt onder andere gekenmerkt door het leggen van verbanden en een interne motivatie. Uit onderzoek van de Business School Nederland (1997) blijkt dat respondenten met als opleiding bedrijfskunde een sterke voorkeur hebben voor de leerstijl pragmaticus. Respondenten die een van de sociale wetenschappen als opleiding hebben genoten blijken het minste voorkeur te geven aan de pragmatische leerstijl. Wat betreft de voorkeur voor de reflectorische leerstijl blijkt hiervan met name sprake te zijn bij respondenten meteen opleiding op het terrein van wetenschap en techniek en op het terrein van economie. Ter verklaring is gekeken naar verschillen tussen de deelnemende organisaties aan dit onderzoek en hun leerstijlen. Dit vanuit het idee dat verschillende studierichtingen en beroepsgroepen in de verschillende organisaties vertegenwoordigd zijn. In dit onderzoek scoorden respondenten van AMI hoog op de leerstijl activist. Dit gold ook voor de Raad voor de Rechtspraak (rechten). Respondenten van Rijkswaterstaat blijken een sterke voorkeur voor de leerstijl pragmaticus te hebben. Het CIZ (sociale wetenschappen) heeft een sterke voorkeur voor de leerstijl reflector. In bijlage 9 is een overzicht opgenomen, hoe de organisaties hebben gescoord op de leerstijlen. Er is voor dit onderzoek qua studierichting of beroepsgroep geen lijn te trekken met het onderzoek van de Business School Nederland (1997) noch met Vermunt (1992).

Een tweede bevinding betreft het niet vinden van het verband tussen anciënniteit en de leerstijl activist. Hoewel op basis van literatuuronderzoek verondersteld werd dat er een positief verband is tussen anciënniteit en de leerstijl activist, werd in dit onderzoek geen relatie gevonden. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat leeftijd hierin een mediërende rol speelt. Uit de correlatiematrix bleek namelijk dat wel een verband is gevonden tussen

anciënniteit en de leerstijl reflector. Dit verband is eveneens gevonden tussen leeftijd en de leerstijl reflector.

Een derde bevinding betreft het gevonden positieve verband tussen intensiteit sociale en de leerstijl pragmaticus. In onderzoek van Furnham (1991) werd zowel bij Honey en Mumford als bij Kolb correlaties tussen extraversie en de leerstijl pragmaticus gevonden. Er was echter nog niet eerder onderzoek gedaan specifiek naar de intensiteit van sociale contacten, in dit onderzoek is het verband tussen intensiteit sociale contacten en de leerstijl pragmaticus voor het eerst onderzocht. Het verband tussen intensiteit sociale contacten en de leerstijl activist werd niet gevonden. In onderzoek van Furnham (1991) werd zowel bij Honey en Mumford als bij Kolb correlaties tussen extraversie en de leerstijl activist gevonden.

Daar komt bij dat werknemers met een hoge intensiteit sociale contacten kunnen worden gezien als gezelschapsmensen. Men zou kunnen verwachten dat de leerstijl van deze werknemers eveneens een leerstijl hebben die hierop is gericht. Een leerstijl die hierbij aansluit is de leerstijl activist (Honey & Mumford, 1992). Dit is dus geen verklaring voor het niet vinden van het verband. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van formele sociale activiteiten zoals activiteiten binnen vereniging, activiteiten in het kader van belangenbehartiging en politiek en activiteiten binnen ondernemingsraden en andere bedrijfsorganisaties. Wellicht dat bij het onderzoeken van informele sociale activiteiten wel een verband gevonden kan worden met de leerstijl activist.

Een vierde bevinding betreft het negatief gevonden verband tussen leeftijd en de pragmatische leerstijl. In het onderzoek van Honey en Mumford (1992) is dit verband al eerder aangetoond. Thijssen (1999) geeft echter aan dat oudere werknemers over het algemeen meer waarde hechten aan directe toepasbaarheid van kennis. Een pragmaticus hecht veel waarde aan directe toepasbaarheid van kennis (Honey & Mumford, 1992). In dit onderzoek is het omgekeerde gebleken. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat juist jongere werknemers een sterkere voorkeur hebben voor de leerstijl pragmaticus dan oudere werknemers.

Tot slot enige reflectie op de "theorie van ervaringsopbouw" zoals die is ontwikkeld door Thijssen (1996). Het theoretisch kader rond ervaringsopbouw is zeer beperkt. Er kan beter gesproken worden van een aanzet tot theorievorming. Thijssen (1996) heeft in zijn onderzoek slechts de drie domeinen van ervaringsopbouw leerstrategisch, vakinhoudelijk en sociaal-cultureel gebied als begrip beschreven. Daarna gaat hij direct over tot operationalisatie. De onderliggende aspecten zijn niet helder als begrip beschreven. Het begrippenkader en de operationalisatie lopen door elkaar.

Een ander punt van kritiek is dat een aantal aspecten van ervaringsopbouw specifiek zijn gericht op banken en niet gebruikt kunnen worden bij andere organisaties. Thijssen (1996) maakt bij de operationalisatie van scholingsdiversiteit gebruik van het classificatieschema voor opleidings- en functiegebieden voor banken. In dit onderzoek is voor

de oplossing gekozen om gebruik te maken van de componenten van brede vakbekwaamheid van Onstenk (1997) om zo beter inzicht te krijgen in de diversiteit van trainingen en opleidingen. Dit zelfde geldt voor de operationalisatie van functiediversiteit. Hier is eveneens gebruik gemaakt van een classificatieschema voor opleidings- en functiegebieden voor banken. In dit onderzoek is hiervoor door de onderzoeker een lijst opgesteld met zo veel mogelijk verschillende functiecategorieën en eveneens de mogelijkheid om een categorie overig aan te geven. Ervaringsopbouw is een concept dat beter inzicht geeft in de loopbaanontwikkeling. Ervaring is van persoon tot persoon heel verschillend. Wat interessant is aan deze "theorie" is dat er verschillen tussen individuen helderder worden. Ervaringsconcentratie/ variatie doet zich lang niet bij iedereen op dezelfde leeftijd in gelijke mate voor. Bovendien kunnen werknemers verschillen op leerstrategisch, vakinhoudelijk en sociaal-cultureel gebied. Er is moet echter nog veel onderzoek worden gedaan voordat deze "theorie" de status van een echte theorie zal hebben.

5.3 Methodologische beperkingen van het onderzoek

Dit onderzoek kent een aantal methodologische beperkingen welke ertoe leiden dat de resultaten met enige voorzichtigheid dienen te worden geïnterpreteerd.

De eerste kanttekening is de generaliseerbaarheid van dit onderzoek. Dit onderzoek heeft zich grotendeels beperkt tot hoogopgeleiden. Er kunnen uitspraken gedaan worden over hoogopgeleiden. Er kunnen echter geen uitspraken worden gedaan over laagopgeleiden. Daar komt bij dat er een significant verband blijkt te zijn tussen opleidingsniveau en het aantal leerstijlen waar een preferentie voor bestaat.

Ten tweede is het onderdeel leerstijlen van de vragenlijst vertaald vanuit het Engels naar het Nederlands. Er is al vaker met de Nederlandse versie gewerkt maar het is mogelijk dat dit nadelige gevolgen heeft gehad voor de validiteit van het onderzoek.

Ten derde is het onderzoek afgenomen binnen verschillende organisaties. Het is mogelijk dat de aard van het werk een rol speelt. Honey & Mumford (1992) hebben reeds onderzoek gedaan naar verschillen in leerstijlen qua beroepen. Verkopers hebben sterke activist/ pragmaticus voorkeuren. Productiemanagers hebben sterke theoreticus/ pragmaticus voorkeuren en financieel managers hebben de voorkeur voor de leerstijl theoreticus.

Een laatste kanttekening die bij dit onderzoek te plaatsen valt, is dat het onderzoek cross-sectioneel is uitgevoerd. Cross-sectioneel houdt in dat de data op één moment verzameld zijn. Hierdoor kunnen er geen causale conclusies getrokken worden. Het verdient de aanbeveling om dit onderzoek nogmaals te doen om te kijken of dezelfde aspecten van ervaringsopbouw gerelateerd zijn aan leerstijlen van werknemers.

5.4 Aanbevelingen

Allereerst worden enkele praktische aanbevelingen voor AMI gegeven. Daarna worden enkele aanbevelingen gegeven voor vervolg onderzoek.

5.4.1 Praktische implicaties voor AMI

Huidig onderzoek biedt potentieel belangrijke implicaties voor de AMI. Deze zullen achtereenvolgens besproken worden. Er worden aanbevelingen gedaan op individueel-, team- en op organisatieniveau.

Aanbeveling op individueel niveau:

Aanbeveling om de uitkomst van ervaringsopbouw van een werknemer te gebruiken bij Persoonlijke Ontwikkelings Plannen (POP's) om de werknemers inzicht te geven in zijn of haar ervaringsopbouw en wat hij/ zij wil gaan doen om deze ervaringsopbouw te vergroten.

Indien een individu zijn of haar ervaringsopbouw wil verbreden kan men onder andere:

- op leerstrategisch gebied, een nieuwe opleiding opvolgen;
- op vakinhoudelijk gebied, job-roulatie vergroten;
- op sociaal-cultureel gebied, bijvoorbeeld actief worden bij een bedrijfsvereniging.

In dit onderzoek is specifiek gekeken naar welke aspecten van ervaringsopbouw gerelateerd zijn aan leerstijlen van werknemers. Het inzicht in ervaringsopbouw zegt eveneens iets over de mogelijke leerstijl van een werknemer. In een persoonlijk ontwikkelingsplan kan men twee richtingen kiezen. Enerzijds aansluiten bij sterke leerstijlen en anderzijds werken aan een bredere leereffectiviteit door activiteiten aan te bieden die niet congruent zijn met de leerstijlvoorkeuren (Honey & Mumford, 1992). In dit onderzoek is er een positief verband gevonden tussen scholingsdiversiteit en de leerstijl activist. Dit betekent dat werknemers met een hoge scholingsdiversiteit een sterkere voorkeur hebben voor de leerstijl activist. Uit onderzoek van Honey & Mumford (1992) is gebleken dat een activist het beste leert van onder andere het ondergaan van nieuwe ervaringen, deelnemen aan rollenspellen, in het diepe worden gegooid met een taak die hen moeilijk lijkt en betrokken worden bij andere mensen. Eveneens is er een positief verband tussen intensiteit sociale contacten en de leerstijl pragmaticus. Dit betekent dat werknemers met een hoge intensiteit sociale contacten een sterkere voorkeur hebben voor de leerstijl pragmaticus. Uit onderzoek van Honey & Mumford (1992) is gebleken dat een pragmaticus het beste leert van onder andere de mogelijkheid krijgen om technieken in de praktijk uit te proberen, er een duidelijke relatie bestaat tussen het onderhavige onderwerp en een probleem of kwestie op het werk, direct technieken toepassen en concentreren op praktische zaken. Buiten ervaringsopbouw kan men eveneens rekening houden met de leeftijd van een werknemer. In dit onderzoek is gevonden dat een jongere werknemer een sterkere voorkeur heeft voor de leerstijl pragmaticus en een oudere werknemer heeft een sterkere voorkeur voor de leerstijl reflector. Uit onderzoek van

Honey & Mumford (1992) is gebleken dat een reflector het beste leert van onder andere het mogen denken voordat ze handelen, iets diepgaand tot op de bodem uitzoeken, geen strakke deadlines, mogelijkheid om achteraf te overzien wat er is gebeurd, afstand houden en te luisteren.

Een tweede aanbeveling op individueel niveau is de uitkomsten te gebruiken bij trainingen. Vermunt (1992) benadrukt het belang dat onderwijs moet aansluiten bij de leerstijl van studenten. Om de transfer van de kennis en vaardigheden die worden geleerd tijdens een training te optimaliseren, zal mogelijk moeten worden gezocht naar meer in het werk geïntegreerde vormen van leren waarbij aandacht is voor de voorkennis en achtergrond van het individu (Smit, van Lakerveld & den Oudendammer, 2004). Tijdens trainingen kan men eveneens twee strategieën kiezen. Enerzijds aansluiten bij sterke leerstijlen en anderzijds werken aan een bredere leereffectiviteit door activiteiten aan te bieden die niet congruent zijn met de leerstijlvoorkeuren (Honey & Mumford, 1992). De aanbevelingen die zijn genoemd zijn bij de pop's gelden natuurlijk ook voor trainingen. Berings en Poell (2002) geven aan dat kennis over hun eigen leerstijlen en andere mogelijke leerstijlen de werknemers bewust maakt van hun keuzes in leergedrag. Daarnaast biedt het de werknemers mogelijkheden om hun krachten te verbeteren, hun mogelijkheden op zwakkere gebieden te vergroten en helpt om realistische doelen te kiezen. Door de leerstijl tot leerstof te maken krijgt de lerende meer inzicht en greep op zijn manier van leren, informatieopname en de respectievelijke sterktes en zwaktes van zijn preferente leerbenadering. Het is dan ook de aanbeveling om werknemers bewust te maken van hun eigen leerstijl. De laatste aanbeveling op individueel niveau is de uitkomst van de leerstijltest te gebruiken om trainers en managers zelf bewust te maken welke invloed hun leerstijlvoorkeur heeft. Een sterke theoreticus kiest vaak voor zeer gestructureerde processen die ondersteund worden door modellen en theorieën. Activisten bieden veel taken en simulaties (Honey & Mumford, 1992). Een leidinggevende met een sterke voorkeur voor de leerstijl activist geeft een werknemer waarschijnlijk veel kansen maar geeft weinig tijd deze te bespreken (Honey & Mumford, 1992). Tot zo ver aanbevelingen op individueel niveau. Hierna worden aanbevelingen op team niveau gegeven.

Aanbeveling op team niveau:

Teams kunnen van elkaar leren. Dols en van der Sluis (2003) hebben onderzoek gedaan naar wat een managementteam kan doen om het leren van het eigen team te bevorderen. De eerste stap daarin is bewustwording. Eén van de elementen daarvan is de bewustwording van leerstijlen: wat is de dominante leerstijl van een team en hoe kan dit team haar leerstijlen verbreden en beter leren te leren? De resultaten van de leerstijltest en ervaringsopbouw kunnen eveneens gebruikt worden om teams te vormen. Belbin (2003) kwam tot de conclusie dat teams met verschillende rollen betere prestaties leverde dan teams met grotendeels dezelfde samenstelling. Belbin onderscheidt acht persoonlijkheden of teamrollen. Ieder type levert een waardevolle bijdrage aan het functioneren van het team. Door teams gevarieerd

samen te stellen, kan het volgens Belbin elke situatie aan. Belbin rekent af met de veronderstelling dat het wel goed zit met een team als er maar voldoende intellect bevat. Een team met louter bollebozen functioneert niet, evenmin als een team waarin iedereen uitblinkt in het bedenken van creatieve ideeën. De verwachting is dat eveneens een team met alleen werknemers met een sterke voorkeur voor de leerstijl theoreticus niet functioneert en evenmin met alleen activisten. Hier dient wel eerst nader onderzoek naar gedaan te worden. Volgens Berings en Poell (2002) kan kennis over de leerstijlen de communicatie en samenwerking met collega's bevorderen. De aanbeveling is dan ook om collega's inzicht te geven in elkaars leerstijlen. In dit onderzoek is duidelijk geworden dat het inzicht in ervaringsopbouw eveneens iets zegt over de mogelijke leerstijl van een werknemer. Hierna worden enkele aanbevelingen gegeven op organisatieniveau.

Aanbeveling op organisatieniveau

Tot slot kan ervaringsopbouw gebruikt worden als instrument om organisaties met elkaar te benchmarken. Bedrijven krijgen inzicht in de opbouw van ervaring van hun personeelsbestand. Een organisatie kan beleid ontwikkelen om het personeelsbestand qua ervaringsopbouw te vergroten. Bij het vergroten van ervaringsopbouw kan men denken aan het scholen van de werknemer op zeer diverse gebieden of de mobiliteit intern bevorderen. Dit laatste kan men bevorderen door beter inzicht te geven in interne vacatures en deze bijvoorbeeld op intranet te zetten.

5.4.2 Aanbevelingen toekomstig onderzoek

Er is nog niet eerder onderzoek gedaan naar de relatie tussen ervaringsopbouw en leerstijlen van werknemers. Aansluitend bij de beperkingen van dit onderzoek, zou herhaling van het onderzoek in andere settings nodig zijn om tot generaliseerbare uitspraken te kunnen komen. Tevens is een grotere spreiding van eigenschappen van de respondenten aan te raden zoals ervaringsopbouw en leeftijd.

Het uitvoeren van het onderzoek in een longitudinale vorm. Hierdoor kan een beeld gevormd worden over veranderingen in de preferenties voor leren. Ook kunnen op deze manier de causale relaties beter bekeken worden.

Daarnaast is het van belang dat er het theoretisch raamwerk van ervaringsopbouw nader geconcretiseerd wordt. De achterliggende begrippen dienen concreter gedefinieerd te worden. Eveneens dient het theoretisch raamwerk zo opgesteld te worden dat het in verschillende organisaties te gebruiken is.

Het is wenselijk om in vervolg onderzoek te kijken of werknemers met een lager opleidingsniveau anders scoren op de leerstijltest. Tevens is het interessant om te kijken of

er een verband bestaat in het opleidingsniveau van werknemers en ervaringsopbouw. Zijn er verschillen in ervaringsopbouw tussen hoog en laag opgeleiden werknemers?

Eveneens zou er een studie plaats moeten vinden uit welke componenten de leerstijltest is opgebouwd. Er zijn wellicht subleerstijlen te onderscheiden. Tevens zou men onderzoek kunnen doen of de vragenlijst met een geringer aantal items mogelijk is.

Een factor die interessant is om in vervolgonderzoek mee te nemen is de veranderingen in het onderwijs. De veranderingen van de tweede fase en het studiehuis in 1998 in de bovenbouw van de HAVO en het VWO heeft ertoe geleid dat zowel docenten als leerlingen hun werkwijze moeten aanpassen. De nadruk ligt meer op het ontwikkelen van vaardigheden (Smit, van Lakerveld & den Oudendammer, 2004). Kolb (1984) stelde dat door het jarenlang moeten werken volgens één bepaalde leerstijl de eigen leerstijl verandert. Daarom hebben veel studenten als gevolg van hun ervaringen op school en universiteit een overdenkende en theoretiserende leerstijl. Het is interessant om te onderzoeken of werknemers die volgens de nieuwe werkwijze een andere leerstijl hebben ontwikkeld.

Niet alle verbanden zoals die in de hypothese zijn gesteld zijn gevonden. Ter verklaring is gekeken naar verschillen tussen organisaties en leerstijlen. Vanuit het idee dat verschillende studierichtingen en beroepsgroepen in de verschillende organisaties vertegenwoordigd zijn. Er is voor dit onderzoek qua studierichting of beroepsgroep geen lijn te trekken met het onderzoek van de Business School Nederland (1997) noch met Vermunt (1992). Nader onderzoek is nodig om mogelijke verbanden helder te krijgen. Het is interessant om te kijken of de aard van het werk en het type organisatie samenhangt met de preferenties voor leerstijlen. De leernetwerktheorie van Van der Krogt (1995) gaat zeer specifiek over de relatie tussen werken en leren. Deze organisatietheorie voorspelt dat de manier waarop het leren is georganiseerd binnen een organisatie samenhangt met de manier waarop de arbeid is georganiseerd in die organisatie. Van der Krogt (1995) beschrijft de aard van het werk aan de hand van drie kenmerken namelijk: de arbeidsinhoud, de arbeidsverhoudingen en het arbeidsklimaat. De arbeidsinhoud betreft de inhoud van de taken die de werknemer uitvoert. Arbeidsverhoudingen verwijzen naar de mogelijkheden die actoren in en rond de organisatie hebben om de inhoud van de functies te bepalen en te veranderen. Het leerklimaat kan beschreven worden in termen van liberaal, gereguleerd hiërarchisch, organisch en innovatief. Poell, van der Krogt en Wildemeersch (1999) veronderstellen aan de hand van de leernetwerktheorie dat er een samenhang bestaat tussen de dominante leerstrategie binnen een organisatie en de manier waarop het werk is georganiseerd. Het is interessant om te kijken of er verbanden kunnen worden gevonden tussen de drie kenmerken van de aard van het werk en leerstijlen van werknemers. Voor type organisatie kan men de zeven organisatiemodellen (configuraties) van Mintzberg (1994) gebruiken: de

ondernemersorganisatie, machineorganisatie, professionele organisatie, gediversificeerde organisatie, innovatieve organisatie, missionaire organisatie en de politieke organisatie. Tenslotte zou het voor toekomstig onderzoek interessant zijn om te onderzoeken of er verbanden voorkomen tussen type organisaties en leerstijlen van werknemers.

Zoals in het begin van dit onderzoek werd aangegeven is het voor organisaties en voor individuele werknemers van groot belang dat werknemers leren. Voor organisaties is dit in verband met de onvoorspelbare en snelle veranderingen in de maatschappij. Werknemers moeten leren om zich snel, flexibel en creatief aan deze veranderingen aan te passen (van der Sluis-den Dikken, 2000). Het blijft dan ook van groot belang om nader onderzoek te doen naar het leren van werknemers.



Literatuur

- Adema, J. (2002). *De ontwikkeling en evaluatie van een zelfinstructieprogramma voor een training in basisgespreksvaardigheden* (proefschrift). Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.
- Allinson, C.W. & Hays, J. (1988). The Learning Styles Questionnaire: An alternative to Kolb's Inventory? *Journal of Management Studies*, 269-281.
- Allison, P.D. (1999). *Multiple Regression: a Primer*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Baarda, D.B., & Goede, M.P.M. de (1997). *Basisboek: Methoden en Technieken: Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van onderzoek*. Houten: Stenfert Kroese.
- Baldwin, T.T. & Ford, J.K. (1988). Transfer of Training: A Review and Directions for Future Research, *Psychology*, 41, 1, 63-105.
- Bakker, A.J.J. (1985). Leerstijlen: Verborgene thema's in opleidingen. In Handboek opleiders in organisaties. Aflevering 3, A3.1.1 (1-30) Deventer: Van Loghum Staterus.
- Belbin, R.M. (2003). *Management Teams - Why they succeed or fail: 2nd edition*. Butterworth Heinemann.
- Berings, M.G.M.C., & Poell, R.F. (2002). Measuring on-the-job learning styles: A critique of three widely used questionnaires. In S. Armstrong & A. Francis & M. Graff & J. Hill & S. Rayner & E. Sadler-Smith & D. Spicer & D. Gombier & M. Valcke & W. Smith (Eds.), *Proceedings of the 7th annual ELSIN conference 2002* (pp. 53-60). Ghent, Belgium: Ghent University.
- Coffé H. & Vandeweyer J. (2002). *Sociaal kapitaal en partijkeuze. Paper gepresenteerd op de tiende sociaal-wetenschappelijke studiedagen op 30 & 31 mei 2002 te Amsterdam*. Vrije Universiteit Brussel.
- Coffield, F., Mosseley, D., Hall, E. Ecclestone, K. Learning styles and pedagogy in post-16 learning (2004). Uit: www.learningstyles.net.
- De Ciantis, S. M. & Kirton, M. J. (1996). A psychometric reexamination of Kolb's experiential learning cycle construct: a separation of level, style and process. *Education and Psychological Measurement*, 56, 809-820.
- De Kleer, et al. (2002). *Leren voor leiderschap*. Berenschot Foundation.
- De Vocht, A. (2000). *Basishandboek SPSS*. Utrecht: Bijleveld Press.
- Den Boer, P. & Hövels, B. (2003). *Leer- en loopbaanmogelijkheden in de zorgsector. Een verkennend onderzoek onder werknemers en leidinggevende in acht zorginstellingen*. Tilburg: OSA.

- Desmedt, E. & Valcke M. (2004). Mapping the Learning Styles "Jungle": An overview of the literature based on citation analysis. *Educational Psychology*, 24, (4), 445-464.
- Dols, R. & Sluis, L. van der (2003). Kunnen managers van elkaar leren? *Thema Leren door managers*, 4, (2), 77-83.
- Duff, A. & Duffy T. (2001). Psychometric properties of Honey & Mumford's Learning Styles Questionnaire (LSQ). *Personality and Individual Differences*, 33, 147-163.
- Fisk, J.E., & Warr, P. (1996). Age-related impairment in associative learning: The role of anxiety, arousal and learning self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 21, 675-686.
- Furnham, A. (1992). Personality and learning style: a study of three instruments. *Personality and Individual Differences*, 13, 667-673.
- Furnham, A., Jackson, C.J. & Miller, T. (1999). Personality, learning style and work performance. *Personality and Individual Differences*, 27, 1113-1122.
- Furnham, A. & Medhurst, S. (1995). Personality correlates of academic seminar behavior: a study of four instruments. *Personality and Individual Differences*, 19, 1997-220.
- Goldstein, M. & Bokoros, M. (1992). Tilting at windmills: comparing the Learning Style Inventory and the Learning Style Questionnaire. *Education and Psychological Measurement*, 52, 701-708.
- Gielen, E. (1995). *Transfer of training in a corporate setting* (proefschrift). Enschede: Universiteit Twente.
- Hayes, J., Allinson, C.W. (1997). Learning styles and training and development in work settings: lessons from educational research. *Educational Psychology*. 17, 185-193.
- Honey P. & Mumford, A. (1992). *The manual of Learning Styles*. Maidenhead, UK: Peter Honey Publications.
- Kolb, D.A., (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1994). *Mintzberg over management*. Amsterdam: Business Contact.
- Mumford, A. & Honey, P. (1992). Questions and Answers on Learning Styles Questionnaire. *Industrial and Commercial Training*, 24, (7), 10-14.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken: Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Eburon.

- Pallant (2001). *SPSS Survival Manual. A Step By Step Guide to Data Analysis Using SPSS*. Open University Press, Buckingham.
- Poell, R.F., van Dam K. & van den Berg, P.T. (2004). Organising Learning in Work Context. *Applied Psychology: An International Review*, 53, (4), 529-540.
- Poell, R.F., van der Krogt, F. J. & Wildemeersch, D. (1999). Strategies in organizing workrelated learning projects. *Human resource development quarterly*, 10, 43-61.
- Rayner, S. & Riding, R. (1997). Towards a categorisation of cognitive styles and learning styles. *Educational Psychology*, 17, (1,2), 5-27.
- Riding R. & Cheema, I. (1991). Cognitive Styles –an overview and integration. *Educational Psychology*, (11), 193-215.
- Severiens, S.E. & Dam, G.T.M. ten (1994). Gender differences in learning styles: a narrative review and a quantitative meta-analysis. *Higher Education*, 27, (4), 487-501.
- Severiens, S. & ten Dam, G. (1996). Verschillen in leerstijlen: Sekse en sekse-identiteit. *Tijdschrift voor onderwijs research*, 21, (4), 294-305.
- Simons, P.R.J. (1997). Ontwikkeling van leercompetenties. *Opleiding & Ontwikkeling*, 10, 17-20.
- Simons, P.R.J. (1999). *Leervermogen: vaardigheden, belemmeringen, ontwikkeling*. In P. Schramade (Red.), *Handboek Effectief Opleiden*, april. Den Haag.
- Sims, R. (1983). Kolb's experiential learning theory: A frame for assessing person-job interaction. *Academy of management the academy of management review*, 8, 501-508.
- Smit, H., van Lakerveld, J. & den Oudendammer, F. (2004). Verschil moet er zijn. Invloed van vergrijzing, vergroening en culturele verschillen op bedrijfsopleiden. *Leren en ontwikkelen*, 4, (10), 49-52.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (1997). Styles Still in Style? *The American psychologist*, 52, (7), 700-712.
- Tepper, B., Tetrault, L., Braun, C. & Romero, J. (1993). Discriminant and convergent validity of the Problem Solving Style Questionnaire. *Education and Psychological Measurement*, 53, 437-444.
- Thijssen, J.G.L. (1988). *Bedrijfsopleidingen als werkterrein: een beknopte oriëntatie*. 's-Gravenhage: VUGA.
- Thijssen, J.G.L. (1996). *Leren, leeftijd en loopbaanperspectief*. *Opleidingsdeelname door oudere personeelsleden als component van Human Resource Development*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Thijssen, J.G.L. (1997). Zicht op ouderenbeleid. Van afvloeiing naar inzetbaarheid. *HRM Issue Paper*. 11.

- Thijssen, J.G.L. (1998). Vervlogen talent? *Tijdschrift voor Human Resource Management*, 1(2), 7-22.
- Van der Krogt, F.J., (1995). *Leren in netwerken*. Utrecht: Lemma b.v.
- Van der Sluis-den Dikken, E.C. (2000). *Management learning and development. The role of learning opportunities and learning behavior in management development and career success* (proefschrift). Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Van der Sluis, L. & Lankhuijzen E. (2003). Leren door managers: Hoe en wanneer leren managers echt? *HRD Thema*, 2, 9-12.
- Van Dissendorp, R.A.C. (1988). *Ervaringsconcentratie, een nieuwe kijk op de vergrijzingproblematiek*. Eindhoven: TU Eindhoven.
- Van Wingen (2003). Leren door managers: Hoe en wanneer leren managers echt? *HRD Thema*, 2, 9-12.
- Vermunt, J.D.H.M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

B **Bijlagen**

Bijlage 1: Vragenlijst

Bijlage 2: Componenten van brede vakbekwaamheid van Onstenk

Bijlage 3: Interne betrouwbaarheid LSQ

Bijlage 4: Percentage aangekruiste en aangevinkte items van de LSQ

Bijlage 5: Sree-plots van de verschillende leerstijlen

Bijlage 6: Exploratieve factoranalyse

Bijlage 7: Componenten matrixen

Bijlage 8: Assumptie regressie-analyse: normaal verdeeld

Bijlage 9: Organisatie naar leerstijl preferentie

Bijlage 1: Vragenlijst

Geachte heer/ mevrouw

Mijn naam is Janneke van Dijkhuizen en op dit ogenblik ben ik samen met Advanced Management Implementation (AMI), bezig met een afstudeeronderzoek. Dit onderzoek betreft het verband tussen ervaringsopbouw en leerstijlen. Doel van het onderzoek is te bepalen of, en zo ja hoe, ervaring invloed heeft op de wijze waarop iemand het gemakkelijkst leert. Uw bijdrage aan het onderzoek betreft het invullen van de bijgesloten vragenlijst. Dat zal maximaal 20 - 25 minuten tijd vragen.

Wij verzoeken u deze vragenlijst uit te printen en vóór vrijdag 13 mei ingevuld af te geven in het postvakje van Maria Nooijen.

De vragenlijst bestaat uit drie onderdelen:

Ervaringsopbouw, leerstijl en enkele persoonsgegevens

De vragen zijn deels open en deels meerkeuzevragen. Voor de meerkeuzevragen antwoordt u door het hokje zwart te maken dat het beste bij u past.

Vertrouwelijkheid van de gegevens

De door u verstrekte informatie wordt strikt vertrouwelijk behandeld. Dit houdt in dat niemand in uw organisatie inzicht krijgt in de antwoorden. De gegevens worden anoniem verwerkt en zijn niet te herleiden naar de personen.

Indien u wilt weten wat u eigen leerstijl is, dient u onderaan de lijst uw naam te noteren zodat u inzicht krijgt in uw eigen leerstijl.

Mochten er tijdens het invullen van deze vragenlijst vragen zijn, dan kunt u contact opnemen met Janneke van Dijkhuizen.

Vriendelijke groeten,
mede namens
Martijn Jong (AMI) en

Janneke van Dijkhuizen, student personeelwetenschappen, Universiteit van Tilburg

Tel: 06-45338279

j.vandijkhuizen@uvt.nl

ALVAST BEDANKT VOOR UW MEDEWERKING !

Vragenlijst

Ervaringsopbouw

De volgende vragen gaan over uw ervaringsopbouw. Ervaringsopbouw is opgebouwd uit een drietal zaken: scholingservaring, functie-ervaring en netwerkervaring.

Scholingservaring

- 1) Wat is uw hoogst genoten afgeronde opleiding?
- Lagere school/ basisonderwijs
 - Lager beroepsonderwijs (LBO)/ Voorbereidend beroepsonderwijs (VBO)
 - Middelbaar Algemeen Voorgezet Onderwijs (MAVO/ MULO/ VMBO)
 - Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs (HAVO)
 - Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs (VWO)
 - Middelbaar beroepsonderwijs (MBO)
 - Hoger beroepsonderwijs (HBO)
 - Wetenschappelijk onderwijs (WO)
- 2) Welke opleidingen heeft u voorgaand aan uw hoogst genoten afgeronde opleiding gedaan? Kruis het juiste antwoord aan, meerdere antwoorden mogelijk. Geef tevens aan of u een diploma heeft gehaald. Indien u geen opleiding voorgaand aan uw hoogst genoten afgeronde opleiding heeft gedaan ga naar vraag 3.

Opleiding	Diploma ja/nee
LBO/ VBO	Ja Nee
MAVO/ MULO/ VMBO	Ja Nee
HAVO	Ja Nee
VWO	Ja Nee
MBO	Ja Nee

Opleiding	Diploma ja/nee
HBO	Ja Nee
WO andere richting	Ja Nee
Overig, namelijk _____	Ja Nee

3) Heeft u de afgelopen **vijf jaar** in het kader van uw werk nog andere cursussen of trainingen gevolgd?

- Ja (**ga naar vraag 4**)
 Nee (**ga naar het volgende onderdeel functie-ervaring**)

4) Op welke gebieden heeft u de afgelopen **vijf jaar** in het kader van uw werk trainingen/ cursussen gedaan en hoeveel trainingen waren dit? Meerdere antwoorden mogelijk.

Geef daarnaast aan hoeveel tijd (incl. voorbereiding en huiswerk) het volgen van de training of cursus in beslag nam?

Cursus of training	aantal	Tijds- besteding Aantal dagen:
Gericht op vakmatige competentie Denk hierbij aan trainingen die zijn gericht op de taakinhoud.		
Gericht op methodologische competentie Denk hierbij aan trainingen op het gebied van planning, organisatie en probleem oplossen in het eigen werk. Bijv. training procesmatig werken of time-management.		
Gericht op bestuurlijke-organisatorische competentie Denk hierbij aan trainingen op het gebied van het vermogen tot coördinatie, overtuigkracht, besluitvaardigheid en leidinggevend vermogen. Bijv. training projecten leiden.		
Gericht op strategische competentie Denk hierbij aan trainingen op het gebied van belangbehartiging en medezeggenschap.		

Cursus of training	aantal	Tijds- besteding Aantal dagen:
Gericht op sociaal-communicatieve competentie Denk hierbij aan trainingen op het gebied van samenwerkingsvaardigheden, omgaan met kritiek, het geven en ontvangen van feedback. Bijv. training feedback of conflicthanteringscursus.		
Gericht op normatief-culturele competentie en habitus Denk hierbij aan trainingen op het gebied van motivatie, ethiek, betrokkenheid, bedrijfscultuur, omgaan met emoties, angst, onzekerheid en omgaan met werkdruk.		
Gericht op leer- en vormingscompetentie Denk hierbij aan trainingen op het gebied van het regelen en sturen van (eigen) competentieontwikkeling, loopbaanontwikkeling.		
Overige trainingen namelijk: - - -		

Functie-ervaring

- 1) Hoeveel jaar werkt u voor uw huidige organisatie?

Aantal jaren organisatie: ____

- 2) Hoeveel functies heeft u in uw huidige organisatie gehad?

Van functieverandering is sprake als:

- huidige functie in ander werkgebied ligt dan de vorige en/of
- huidige functie een andere taakinhoud heeft dan de vorige.

Aantal functies huidige organisatie: ____

- 3) Hoeveel jaar werkt u op uw huidige afdeling? Indien niet van toepassing ga naar vraag 4.

Aantal jaren afdeling: ____

- 4) Hoeveel jaar werkt u in uw huidige functie?

Aantal jaren functie: ____

- 5) Op welke leeftijd bent u begonnen met werken?

_____jaar

- 6) Bent u uw loopbaan gestart meteen na het afronden van uw hoogst genoten opleiding?

- Ja
- Nee, tussenperiode van _____jaren _____maanden

- 7) Heeft u gedurende u loopbaan onderbrekingen gehad en zo ja hoelang?

- Nee
- Ja; Totale duur: _____jaren _____maanden

De volgende twee vragen gaan over het aantal functies die u in uw loopbaan en de afgelopen vijf jaar heeft gehad. Deze vragen lijken voor u wellicht dubbel. In dit onderzoek wordt echter

onderzoek gedaan naar ervaring gedurende hele loopbaan maar eveneens wordt gekeken naar het recente verleden (afgelopen vijf jaar).

8) Hoeveel functies heeft u gedurende uw **loopbaan** gehad?

Van functieverandering is sprake als:

- huidige functie in ander werkgebied ligt dan de vorige en/of
- huidige functie een andere taakinhoud heeft dan de vorige.

Aantal functies in loopbaan: ____

9) Hoeveel functies heeft u de afgelopen **5 jaar** gehad?

Aantal functies afgelopen vijf jaar: ____

10) Wat was de gemiddelde duur van de vervulde functies ?

____jaar____maanden

11) Binnen welke functiecategorieën heeft u de afgelopen **vijf jaar** gewerkt? (meerdere antwoorden mogelijk)

- Administratie/ accountancy/ belasting
- Administratief/ secretariael
- Arbeidsbemiddeling
- Bankwezen
- Bouw
- Consultancy
- Directie/ management
- Juridisch bestuurlijk
- Financieel economisch
- Gezondheidszorg
- Horeca
- ICT
- Inkoop/ logistiek
- Marketing
- Onderwijs en wetenschap
- Overheid
- Personeel/ organisatie
- Reclame/ communicatie

- Techniek
- Telecommunicatie
- Toerisme
- Verkoop
- Hulpverlening

- Overig, namelijk _____

12) Hoeveel jaren heeft u tot nu toe gewerkt (aantal arbeidsjaren)? (stages niet meegerekend)

Aantal jaren: ____

Netwerkervaring

- 1) Wilt u aangeven hoeveel tijd u gemiddeld per week besteed aan formele sociale contacten?

Activiteit	Tijdsbesteding, aantal uren per week
Activiteiten binnen vereniging	
Activiteiten in het kader van belangenbehartiging en politiek	
Vrijwilligerswerk en onbetaalde hulpverlening	
Activiteiten binnen ondernemingsraden en andere bedrijfsorganisaties	
Overige formele sociale activiteiten, namelijk: - - -	

- 2) Welke verschillende typen relaties zijn binnen uw netwerk vertegenwoordigd?

Meerdere antwoorden zijn mogelijk.

- partner
- familieleden
- collega's
- beroepsvereniging
- vrienden
- kennissen
- burelen
- sport (vereniging)
- religie
- vakbond
- politieke organisatie
- klanten
- leveranciers
- overig, namelijk _____

- 3) Hoeveel personen zou u kunnen raadplegen voor advies bij ingrijpende veranderingen in uw werksituatie?

Aantal personen: ____

- 4) Hoeveel van deze personen behoorde **vijf jaar** geleden nog **niet** tot het te raadplegen netwerk?

Aantal personen: ____

- 5) Heeft u naast uw eigen team contacten met de volgende personen/ organisaties?
Meerdere antwoorden mogelijk.

- medewerkers van de afdeling
- medewerkers van andere afdelingen
- andere vestigingen binnen Nederland
- andere vestigen buiten Nederland
- andere organisaties

- overig, namelijk _____

- 6) Kunt u aangeven of en zo ja welke nevenfuncties u vervult? (meerdere antwoorden mogelijk)

- bestuurslid ondernemingsraad
- bestuurslid belangenvereniging
- schrijver van boeken
- lid besturen, raden van verenigingen, stichtingen, fondsen
- politiek vertegenwoordiger
- vrijwilliger
- adviseur ten behoeve van externe organisaties
- commissaris

- overige; namelijk _____
- geen nevenfuncties, ga naar vraag 8

- 7) Wat is de geografische aard van deze nevenfuncties? (meerdere antwoorden mogelijk)

- Plaatselijk
- Regionaal
- Nationaal
- Internationaal

- 8) Hoeveel verschillende woonplaatsen heeft u gedurende uw **loopbaan** gehad? **(Indien u slechts 1 woonplaats heeft gehad kunt u verder gaan met het onderdeel leerstijl van de vragenlijst)**

Aantal woonplaatsen: ____

- 9) Van welke geografische aard waren de verhuizingen gedurende uw **loopbaan**?
(meerdere antwoorden mogelijk)

- Plaatselijk
- Regionaal
- Nationaal
- Internationaal

- 10) Hoeveel verschillende woonplaatsen heeft u de afgelopen **vijf jaar** gehad? **(Indien u slechts 1 woonplaats heeft gehad kunt u verder gaan met het onderdeel leerstijl van de vragenlijst)**

Aantal woonplaatsen: ____

- 11) Van welke geografische aard waren de verhuizingen de afgelopen **vijf jaar** (meerdere antwoorden mogelijk)

- Plaatselijk
- Regionaal
- Nationaal
- Internationaal

Leerstijl

Met het volgende onderdeel wordt uw leerstijl getest. Er is slechts één antwoord mogelijk, eens of oneens. Er zijn geen goede of foute antwoorden. Het gaat erom of u een stelling aanhangt of afwijst. Het is van groot belang voor het onderzoek dat u elke vraag beantwoordt.

1. Ik heb een uitgesproken mening over wat goed en slecht is.
 - Eens
 - Oneens

2. Ik doe vaak iets zonder na te denken over de mogelijke gevolgen.
 - Eens
 - Oneens

3. Ik tracht problemen stap voor stap op te lossen.
 - Eens
 - Oneens

4. Ik ben van mening dat formele procedures en voorschriften het gedrag van mensen dwangmatig maakt.
 - Eens
 - Oneens

5. Ik heb de reputatie een directe "no-nonsens" stijl te hebben.
 - Eens
 - Oneens

6. Ik vind dat acties gebaseerd op intuïtie vaak net zo goed zijn als acties op basis van zorgvuldig nadenken en analyseren.
 - Eens
 - Oneens

7. Ik houd van het soort werk waarbij ik de tijd heb om de onderste steen boven te krijgen.
 - Eens
 - Oneens

8. Ik vraag mensen regelmatig naar hun basisveronderstellingen.
- Eens
 - Oneens
9. Het belangrijkste is of iets werkt in de praktijk.
- Eens
 - Oneens
10. Ik zoek actief naar nieuwe ervaringen.
- Eens
 - Oneens
11. Als ik over een nieuw idee of benadering hoor, begin ik onmiddellijk te werken aan een toepassing in de praktijk.
- Eens
 - Oneens
12. Ik hecht veel belang aan zelfdiscipline zoals gezond eten, regelmatige lichaamsbeweging, vasthouden aan bepaalde routines, enzovoorts.
- Eens
 - Oneens
13. Ik stel er eer in iets grondig en systematisch te doen.
- Eens
 - Oneens
14. Ik kan het best opschieten met logische, analytische mensen en minder met spontane, irrationele mensen.
- Eens
 - Oneens
15. Ik ben voorzichtig met de interpretatie van beschikbare gegevens en vermijd overhaaste conclusies.
- Eens
 - Oneens

16. Ik houd ervan doordacht tot een beslissing te komen na afweging van vele alternatieven.
- Eens
 - Oneens
17. Ik voel me meer aangetrokken tot nieuwe ongebruikelijke ideeën dan tot praktische.
- Eens
 - Oneens
18. Ik houd niet van iets dat onaf is en geef er de voorkeur aan dat dingen passen in een samenhangend patroon.
- Eens
 - Oneens
19. Ik aanvaard en houd vast aan vastgelegde procedures en richtlijnen zolang ik merk dat dit efficiënt is om het werk gedaan te krijgen.
- Eens
 - Oneens
20. Ik houd ervan mijn acties in verband te brengen met een algemeen principe.
- Eens
 - Oneens
21. In discussies houd ik ervan recht op mijn doel af te gaan.
- Eens
 - Oneens
22. Ik heb het liefst een afstandelijke, tamelijk formele band met de mensen op mijn werk.
- Eens
 - Oneens
23. Ik ben dol op de uitdaging iets nieuws en anders aan te pakken.
- Eens
 - Oneens

24. Ik houd van mensen die grappen kunnen waarderen en spontaan zijn.
- Eens
 - Oneens
25. Ik let zeer nauwkeurig op details alvorens tot een conclusie te komen.
- Eens
 - Oneens
26. Ik vind het moeilijk om met ongebruikelijke, dolle ideeën te komen.
- Eens
 - Oneens
27. Ik vind het zonde van de tijd om ergens omheen te draaien.
- Eens
 - Oneens
28. Ik waak ervoor om te snel tot conclusies te komen.
- Eens
 - Oneens
29. Ik geef er de voorkeur aan om over zoveel mogelijk informatiebronnen te beschikken, hoe meer gegevens, hoe liever.
- Eens
 - Oneens
30. Oppervlakkige mensen die dingen niet serieus nemen, irriteren mij meestal.
- Eens
 - Oneens
31. Ik luister naar de mening van anderen voordat ik mijn mening naar voren breng.
- Eens
 - Oneens
32. Ik ben tamelijk open over mijn eigen gevoelens.
- Eens
 - Oneens

33. In discussies houd ik ervan de manoeuvres van anderen te observeren.
- Eens
 - Oneens
34. Ik reageer liever spontaan en flexibel op iets, dan dingen van tevoren te plannen.
- Eens
 - Oneens
35. Ik voel me aangetrokken tot technieken als "netwerkanalyse", "stroomdiagrammen", "branching-programmes" en waarschijnlijkheidsplanning.
- Eens
 - Oneens
36. Ik vind het vervelend als ik werk moet afraffelen om een deadline te halen.
- Eens
 - Oneens
37. Ik beoordeel iemands ideeën graag op hun praktische waarde.
- Eens
 - Oneens
38. Rustige, nadenkende mensen maken me onrustig.
- Eens
 - Oneens
39. Ik raak vaak geïrriteerd door mensen die zich onbesuisd ergens instorten.
- Eens
 - Oneens
40. Het is belangrijker van het heden te genieten dan te denken over het verleden of de toekomst.
- Eens
 - Oneens
41. Ik denk dat beslissingen gebaseerd op een grondige analyse van alle informatie, gezonder zijn dan beslissingen op basis van intuïtie.
- Eens
 - Oneens

42. Ik ben tamelijk perfectionistisch ingesteld.
- Eens
 - Oneens
43. Tijdens discussie draag ik veel ideeën bij die me zo ineens te binnen schieten.
- Eens
 - Oneens
44. In bijeenkomsten geef ik praktische, reële ideeën.
- Eens
 - Oneens
45. Regels zijn er om vaker wel dan niet overtreden te worden.
- Eens
 - Oneens
46. Ik geef er de voorkeur aan me afzijdig te houden en alle perspectieven te overwegen.
- Eens
 - Oneens
47. Ik vind dikwijls zwakheden en tekortkomingen in de argumenten van anderen.
- Eens
 - Oneens
48. Over het algemeen spreek ik meer dan dat ik luister.
- Eens
 - Oneens
49. Vaak vind ik betere en meer praktische mogelijkheden om iets te doen.
- Eens
 - Oneens

50. Ik vind dat geschreven rapporten kort, kernachtig en ter zake moeten zijn.
- Eens
 - Oneens
51. Ik ben ervan overtuigd dat verstandig, logisch denken uiteindelijk overwint.
- Eens
 - Oneens
52. Ik bespreek liever serieuze zaken met mensen dan te praten over koetjes en kalfjes.
- Eens
 - Oneens
53. Ik houd van mensen die met beide benen op de grond staan.
- Eens
 - Oneens
54. In gesprekken word ik ongeduldig als mensen met irrelevante zaken en bijzaken komen.
- Eens
 - Oneens
55. Wanneer ik een rapport moet schrijven, heb ik de neiging een heleboel kladjes te maken voordat ik aan de eigenlijke versie toekom.
- Eens
 - Oneens
56. Ik houd ervan dingen uit te proberen om te kijken of het werkt in de praktijk.
- Eens
 - Oneens
57. Ik houd ervan op een logische manier antwoorden te vinden.
- Eens
 - Oneens
58. Ik vind het fijn om veel aan het woord te zijn.
- Eens
 - Oneens

59. In discussies vind ik dat ik vaak de realist ben die de mensen bij het ontwerp houdt en wollige speculaties vermijdt.
- Eens
 - Oneens
60. Ik sta graag stil bij diverse alternatieven voor ik mijn beslissing neem.
- Eens
 - Oneens
61. In discussies ben ik vaak het minst geëmotioneerd en het meest objectief.
- Eens
 - Oneens
62. In discussies ben ik meer geneigd me op de achtergrond te houden dan de leiding te nemen en veel aan het woord te zijn.
- Eens
 - Oneens
63. Ik breng lopende activiteiten graag in verband met de langere termijn en een ruimer kader.
- Eens
 - Oneens
64. Als er iets misgaat, laat ik dat het liefst snel van mij afglijden als iets waar ik van geleerd heb.
- Eens
 - Oneens
65. Ik ben geneigd om wilde en dwaze ideeën af te wijzen als onpraktisch.
- Eens
 - Oneens
66. "Bezint eer ge begint" is het beste.
- Eens
 - Oneens
67. Bij elkaar genomen luister ik meer dan dat ik praat.
- Eens
 - Oneens

68. Ik ben tamelijk hard tegen mensen die het moeilijk vinden om iets logisch aan te pakken.
- Eens
 - Oneens
69. Ik denk dat in de meeste gevallen het doel de middelen heiligt.
- Eens
 - Oneens
70. Ik vind het niet erg om de gevoelens van mensen te kwetsen als het werk maar gebeurt.
- Eens
 - Oneens
71. Ik vind de formaliteit van eerst specifieke doelen stellen en plannen uitstippelen, verlamvend.
- Eens
 - Oneens
72. Ik ben meestal de centrale figuur op een feestje.
- Eens
 - Oneens
73. Ik doe alles wat nodig is om iets gedaan te krijgen.
- Eens
 - Oneens
74. Ik verveel me snel met methodische, gedetailleerd werk.
- Eens
 - Oneens
75. Ik onderzoek graag de uitgangspunten, principes en theorieën die aan zaken of gebeurtenissen ten grondslag liggen.
- Eens
 - Oneens
76. Ik ben altijd geïnteresseerd in wat anderen denken.
- Eens
 - Oneens

77. Ik houd ervan dat vergaderingen systematisch verlopen, en dat de overeengekomen agenda behandeld wordt.
- Eens
 - Oneens
78. Ik houd mij verre van subjectieve of omstreden onderwerpen.
- Eens
 - Oneens
79. Ik geniet van drama en opwinding in een crisissituatie.
- Eens
 - Oneens
80. Mensen vinden mij vaak ongevoelig voor hun gevoelens.
- Eens
 - Oneens

Algemene vragen

In dit vragenblok treft u vragen aan met betrekking tot uw persoonlijke gegevens. Deze informatie is nodig om uw antwoorden in de juiste context te plaatsen en om zinvolle analyses te kunnen uitvoeren. Wij willen nogmaals benadrukken dat de gegevens **vertrouwelijk** worden behandeld!

Wat is uw geslacht?

- Man
- Vrouw

Wat is uw leeftijd?

I__|__| jaar

Voor welke organisatie werkt u?

Wat is uw huidige functie?

Heeft u een leidinggevende functie?

- Ja
- Nee

Hoeveel uur werkt u per week?

- < 20 uur
- tussen 20 en 32 uur
- > 32 uur

Wat is de aard van uw aanstelling?

- Op basis van een vast contract
- Op basis van een tijdelijk contract
- Op oproepbasis

Indien u wilt weten wat u eigen leerstijl is, dient u hier uw naam en e-mail adres te noteren. Deze informatie wordt puur en **alleen** gebruikt om u te informeren over uw leerstijl.

Naam:

E-mail:

**Dit is het einde van de vragenlijst.
Hartelijk dank voor uw medewerking!**

Eventuele opmerkingen

.....

.....

Wij verzoeken u deze vragenlijst uit te printen en **vóór vrijdag 13 mei** ingevuld af te geven in het postvakje van Maria Nooijen.

Bijlage 2: Componenten van brede vakbekwaamheid van Onstenk (1997)

Vakmatige competenties en vaardigheden vormen de kern van vakbekwaamheid en betreffen de feitelijke, procedurele en begripsmatige kennis en vaardigheden die noodzakelijk zijn om productieve taken voor te bereiden, uit te voeren en te controleren en om productieproblemen aan te kunnen pakken (Onstenk, 1997).

Methodische competentie heeft betrekking op planning, organisatie en probleem oplossen in het eigen werk. Bestuurlijke-organisatorische competentie heeft betrekking op het kunnen functioneren in het regulerings- en beheerssysteem en het omgaan met organisatorische problemen die voortkomen uit de spanningsverhouding tussen autonomie en controle (Onstenk, 1997).

Strategische competentie betreft het vermogen om te gaan met lidmaatschapsproblemen. Centraal staat het weten te functioneren in loonarbeidsverhouding bij toetreding tot en het functioneren in de organisatie (hiërarchie, macht) (Onstenk, 1997).

Sociaal-communicatieve competentie heeft in de hier gekozen systematiek vooral betrekking op het functioneren in de arbeidsomgeving met betrekking tot samenwerking en coördinerende en coöperatieve aspecten van de arbeid (Onstenk, 1997).

Normatief-culturele competentie is nauw verbonden met communicatief-culturele dimensie in organisaties, en meer specifiek in de organisatie van of praktijkgemeenschap van bedrijf en beroep als cultureel systeem, waarvoor culturele competenties noodzakelijk zijn. Met het begrip habitus wordt bedoeld op "het principe dat het spontane, voornamelijk niet bewuste gedrag reguleert en daarmee op ons dagelijks handelen altijd de kenmerken van zijn ontstaansgeschiedenis drukt". Habitus heeft een belangrijke normatieve dimensie. Om te kunnen voldoen aan de culturele eisen, normen en waarden moet de beroepsbeoefenaar beschikken over adequate handelingsoriëntaties: intentie, instellingen of houdingen waarmee beroepsmatige handelingen worden uitgevoerd (Onstenk, 1997).

Leervaardigheden zijn vaardigheden die het verwerven en ontwikkelen van nieuwe competentie en vaardigheden vergemakkelijken. Vormingsvaardigheden hebben betrekking op de kennis en vaardigheden die nodig zijn om te kunnen participeren in de toekomstige vormgeving van de arbeid (Onstenk, 1997).

Bijlage 3: Interne betrouwbaarheid LSQ

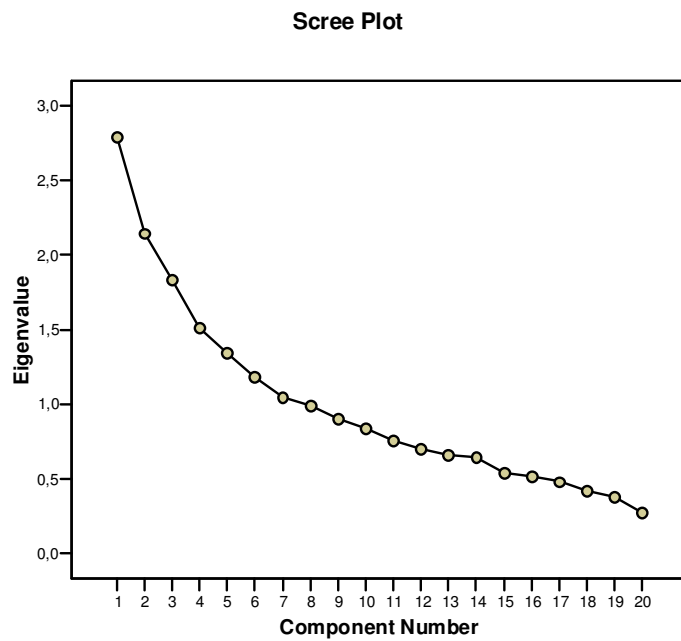
Studie	Respondenten	N	Coëfficiënt			
			Activist	Reflector	Theorist	Pragmatist
Allinson and Hayes (1988)	UK managers	127	0,58		0,74	
	African & Indian managers	40	0,71		0,63	
Sims et al. (1989)	US Business student	270	0,68	0,68	0,78	0,75
Tepper et al. (1993)	US undergraduate students	227	0,75	0,76	0,67	0,52
Jackson and Lawty Jones (1996)	UK psychology students	166	"all between 0,69 and 0,77"			
De Ciantis and Kirton (1996)	UK and Eire managers	185	0,76	0,76	0,67	0,64

Bron: Duff & Duffy (2001)

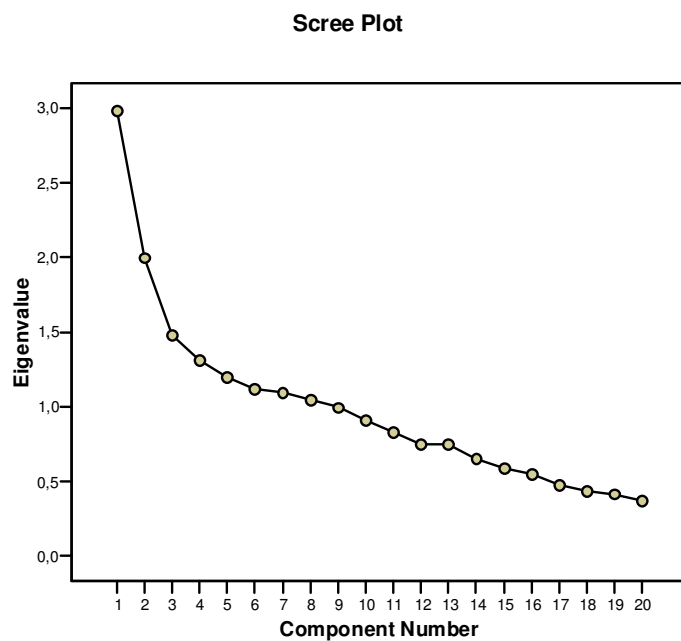
Bijlage 4: Percentage aangekruiste en aangevinkte items van de LSQ

Activist		Reflector		Theoreticus		Pragmaticus	
item	% mee eens	item	% mee eens	item	% mee eens	item	% mee eens
2	10,1	7	51,4	1	63	5	64,5
4	55,1	13	71	3	84,1	9	87
6	61,6	15	75,4	8	55,1	11	44,2
10	68,1	16	71,4	12	72,5	19	84,1
17	26,1	25	46,4	14	29,7	21	73,9
23	77,5	28	71,7	18	79	27	81,2
24	97,1	29	60,1	20	65,9	35	23,9
32	70,3	31	77,5	22	19,6	37	90,6
34	60,1	33	87	26	46,2	44	87,7
38	12,3	36	79,6	30	76,1	49	65,9
40	60,9	39	42,8	42	71,7	50	98,9
43	52,9	41	46,4	47	65,9	53	93,5
45	18,8	46	25,4	51	76,8	54	79
48	22,5	52	47,8	57	91,3	56	73,2
58	20,3	55	24,6	61	44,9	59	70,3
64	58	60	84,8	63	81,9	65	42
71	21	62	44,9	68	32,6	69	40,6
72	11,6	66	76,8	75	58,7	70	8,7
74	42	67	67,4	77	84,8	73	44,9
79	43,5	76	80,4	78	19,6	80	15,9

Bijlage 5: Sree-plots van de verschillende leerstijlen

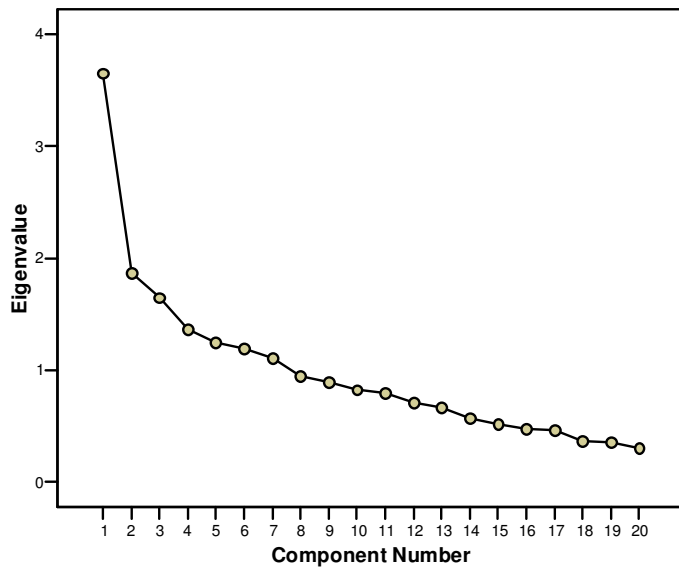


Scree-plot van de leerstijl pragmatisch



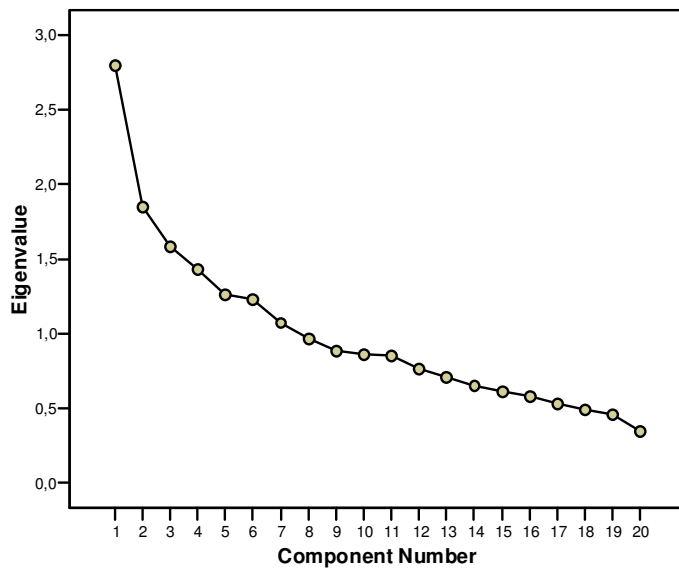
Scree-plot van de leerstijl activist

Scree Plot



Scree-plot van de leerstijl reflector

Scree Plot



Scree-plot van de leerstijl theoreticus

Bijlage 6: Exploratieve factoranalyse

Tabel

Leerstijl activist opgebouwd uit de volgende componenten

Component 1	Component 2	Component 3	Component 4
2 Ik doe vaak iets zonder na te denken over de mogelijke gevolgen	48 Over het algemeen spreek ik meer dan dat ik luister	10 Ik zoek actief naar nieuwe ervaringen	4 Ik ben van mening dat formele procedures en voorschriften het gedrag van mensen dwangmatig maakt
6 Ik vind dat acties gebaseerd op intuïtie vaak net zo goed zijn als acties op basis van van zorgvuldig nadenken en analyseren	58 Ik vind het fijn om veel aan het woord te zijn	23 Ik ben dol op de uitdaging iets nieuws en anders aan te pakken	17 Ik voel me meer aangetrokken tot nieuwe ongebruikelijke ideeën dan tot praktische
34 Ik reageer liever spontaan en flexibel op iets, dan dingen van tevoren te plannen	79 Ik geniet van drama en opwinding in een crisissituatie	24 Ik houd van mensen die grappen kunnen waarderen en spontaan zijn	45 Regels zijn er om vaker wel dan niet overtreden te worden
40 Het is belangrijker van het heden te genieten dan te denken over het verleden of de toekomst		38 Rustige nadenkende mensen maken me onrustig	
74 Ik verveel me snel met methodische, gedetailleerd werk			
Alpha = 0,53	Alpha = 0,5	Alpha = 0,401	Alpha = 0,510

Voor item 32, 43, 64 en 71 is niet aan te geven op welke componenten zij laden.

Tabel

Leerstijl pragmaticus opgebouwd uit de volgende componenten

Component 1	Component 2	Component 3	Component 4
5 Ik heb de reputatie een directe "no-nonsens"stijl te hebben	49 Vaak vind ik betere en meer praktische mogelijkheden om iets te doen	44 In bijeenkomsten geef ik praktische, reële ideeën	11Als ik over een nieuw idee of benadering hoor, begin ik onmiddellijk te werken aan een toepassing in de praktijk
9 Het belangrijkste is of iets werkt in de praktijk	54 In gesprekken word ik ongeduldig als mensen met irrelevante zaken en bijzaken komen	50 Ik vind dat geschreven rapporten kort, kernachtig en ter zake moeten zijn	56 Ik houd ervan dingen uit te proberen om te kijken of het werkt in de praktijk
21 In discussies houd ik ervan recht op mijn doel af te gaan	59 In discussies vind ik dat ik vaak de realist ben die de mensen bij het ontwerp houdt en wollige speculaties vermijdt	53 Ik houd van mensen die met beide benen op de grond staan	69 Ik denk dat in de meeste gevallen het doel de middelen heiligt
27 Ik vind het zonde van de tijd om ergens omheen te draaien	65 Ik ben geneigd om wilde en dwaze ideeën af te wijzen als onpraktisch		73 Ik doe alles wat nodig is om iets gedaan te krijgen
37 Ik beoordeel iemands ideeën graag op hun praktische waarde	70 Ik vind het niet erg om de gevoelens van mensen te kwetsen als het werk maar gebeurt 80 Mensen vinden mij vaak ongevoelig voor hun gevoelens		
Alpha = 0,601	Alpha = 0,534	Alpha = 0,559	Alpha = 0,524

Voor item 19,35 is niet aan te geven op welke componenten zij laden.

Tabel

Leerstijl reflector opgebouwd uit de volgende componenten

Component 1	Component 2	Component 3	Component 4
15 Ik ben voorzichtig met de interpretatie van beschikbare gegevens en vermijd overhaaste conclusies	7 Ik houd van het soort werk waarbij ik de tijd heb om de onderste steen boven te krijgen	39 Ik raak vaak geïrriteerd door mensen die zich onbesuisd ergens instorten	46 Ik geef er de voorkeur aan me afzijdig te houden en alle perspectieven te overwegen
16 Ik houd ervan doordacht tot een beslissing te komen na afweging van vele alternatieven	13 Ik stel er eer in iets grondig en systematisch te doen	41 Ik denk dat beslissingen gebaseerd op een grondige analyse van alle informatie, gezonder zijn dan beslissingen op basis van intuïtie	62 In discussies ben ik meer geneigd me op de achtergrond te houden dan de leiding te nemen en veel aan het woord te zijn
28 Ik waak ervoor om te snel tot conclusies te komen	29 Ik geef er de voorkeur aan om over zoveel mogelijk informatiebronnen te beschikken, hoe meer gegevens, hoe liever	52 Ik bespreek liever serieuze zaken met mensen dan te praten over koetjes en kalfjes	67 Bij elkaar genomen luister ik meer dan dat ik praat
31 Ik luister naar de mening van anderen voordat ik mijn mening naar voren breng	33 In discussies houd ik ervan de manoeuvres van anderen te observeren	66 "Bezint eer ge begint" is het beste	
60 Ik sta graag stil bij diverse alternatieven voor ik mijn beslissing neem	36 Ik vind het vervelend als ik werk moet afraffelen om een deadline te halen		
76 Ik ben altijd geïnteresseerd in wat anderen denken			
Alpha = 0,694	Alpha = 0,407	Alpha = 0,509	Alpha = 0,614

Voor item 25,55 is niet aan te geven op welke componenten zij laden.

Tabel

Leerstijl theoreticus opgebouwd uit de volgende componenten

Component 1	Component 2	Component 3	Component 4
3 Ik tracht problemen stap voor stap op te lossen	8 Ik vraag mensen regelmatig naar hun basisveronderstellingen	20 Ik houd ervan mijn acties in verband te brengen met een algemeen principe	1 Ik heb een uitgesproken mening over wat goed en slecht is
42 Ik ben tamelijk perfectionistisch ingesteld	26 Ik vind het moeilijk om met ongebruikelijke, dolle ideeën te komen	30 Oppervlakkige mensen die dingen niet serieus nemen, irriteren mij meestal	12 Ik hecht veel belang aan zelfdiscipline zoals gezond eten, regelmatige lichaamsbeweging, vasthouden aan bepaalde routines, enzovoorts
51 Ik ben ervan overtuigd dat verstandig, logisch denken uiteindelijk overwint	47 Ik vind dikwijls zwakheden en tekortkomingen in de argumenten van anderen	68 Ik ben tamelijk hard tegen mensen die het moeilijk vinden om iets logisch aan te pakken	57 Ik houd ervan op een logische manier antwoorden te vinden
61 In discussies ben ik vaak het minst geëmotioneerd en het meest objectief	75 Ik onderzoek graag de uitgangspunten, principes en theorieën die aan zaken of gebeurtenissen ten grondslag liggen		77 Ik houd ervan dat vergaderingen systematisch verlopen, en dat de overeengekomen agenda behandeld wordt
63 Ik breng lopende activiteiten graag in verband met de langere termijn en een ruimer kader	78 Ik houd mij verre van subjectieve of omstreden onderwerpen		
Alpha = 0,553	Alpha = 0,109	Alpha = 0,386	Alpha = 0,144

Voor item 14, 18, 22 is niet aan te geven op welke componenten zij laden.

Bijlage 7: Componenten Matrixen

Activist

Component Matrix(a)

	Component
	1
74 Ik vervel me snel met methodische, gedetailleerd werk	,586
43 Tijdens discussie draag ik veel ideeën bij die me zo ineens te binnen schieten	,573
72 Ik ben meestal de centrale figuur op een feestje	,499
34 Ik reageer liever spontaan en flexibel op iets, dan dingen van tevoren te plannen	,495
23 Ik ben dol op de uitdaging iets nieuws en anders aan te pakken	,475
10 Ik zoek actief naar nieuwe ervaringen	,454
58 Ik vind het fijn om veel aan het woord te zijn	,435
48 Over het algemeen spreek ik meer dan dat ik luister	,430
6 Ik vind dat acties gebaseerd op intuïtie vaak net zo goed zijn als acties op basis van van zorgvuldig nadenken en analyseren	,381
17 Ik voel me meer aangetrokken tot nieuwe ongebruikelijke ideeën dan tot praktische	,369
40 Het is belangrijker van het heden te genieten dan te denken over het verleden of de toekomst	,364
4 Ik ben van mening dat formele procedures en voorschriften het gedrag van mensen dwangmatig maakt	,347
38 Rustige nadenkende mensen maken me onrustig	,341
32 Ik ben tamelijk open over mijn eigen gevoelens	,327
45 Regels zijn er om vaker wel dan niet overtreden te worden	,311
2 Ik doe vaak iets zonder na te denken over de mogelijke gevolgen	,159
24 Ik houd van mensen die grappen kunnen waarderen en spontaan zijn	-,115
64 Als er iets misgaat, laat ik dat het liefst snel van mij afglijden als iets waar ik van geleerd heb	,102
71 Ik vind de formaliteit van eerst specifieke doelen stellen en plannen uitstippelen, verlamdend	-,019

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a 1 components extracted.

Reflector

Component Matrix(a)

	Component
	1
25 Ik let zeer nauwkeurig op details alvorens tot een conclusie te komen	,673
28 Ik waak ervoor om te snel tot conclusies te komen	,631
16 Ik houd ervan doordacht tot een beslissing te komen na afweging van vele alternatieven	,580
15 Ik ben voorzichtig met de interpretatie van beschikbare gegevens en vermijd overhaaste conclusies	,578
60 Ik sta graag stil bij diverse alternatieven voor ik mijn beslissing neem	,574
13 Ik stel er eer in iets grondig en systematisch te doen	,457
41 Ik denk dat beslissingen gebaseerd op een grondige analyse van alle informatie, gezonder zijn dan beslissingen op basis van intuïtie	,441
66 "Bezint eer ge begint" is het beste	,426
7 Ik houd van het soort werk waarbij ik de tijd heb om de onderste steen boven te krijgen	,421
31 Ik luister naar de mening van anderen voordat ik mijn mening naar voren breng	,414
29 Ik geef er de voorkeur aan om over zoveel mogelijk informatiebronnen te beschikken, hoe meer gegevens, hoe liever	,406
36 Ik vind het vervelend als ik werk moet afraffelen om een deadline te halen	,397
39 Ik raak vaak geïrriteerd door mensen die zich onbesuisd ergens instorten	,387
76 Ik ben altijd geïnteresseerd in wat anderen denken	,356
67 Bij elkaar genomen luister ik meer dan dat ik praat	,303
46 Ik geef er de voorkeur aan me afzijdig te houden en alle perspectieven te overwegen	,294
62 In discussies ben ik meer geneigd me op de achtergrond te houden dan de leiding te nemen en veel aan het woord te zijn	,277
33 In discussies houd ik ervan de manoeuvres van anderen te observeren	-,113
52 Ik bespreek liever serieuze zaken met mensen dan te praten over koetjes en kalfjes	,098
55 Wanneer ik een rapport moet schrijven, heb ik de neiging een heleboel kladjes te maken voordat ik aan de eigenlijke versie toekom	,065

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a 1 components extracted.

Theoreticus**Component Matrix(a)**

	Component 1
18 Ik houd niet van iets dat onaf is en geef er de voorkeur aan dat dingen passen in een samenhangend patroon	,589
3 Ik tracht problemen stap voor stap op te lossen	,544
14 Ik kan het best opschieten met logische, analytische mensen en minder met spontane, irrationele mensen	,542
63 Ik breng lopende activiteiten graag in verband met de langere termijn en een ruimer kader	,495
42 Ik ben tamelijk perfectionistisch ingesteld	,495
51 Ik ben ervan overtuigd dat verstandig, logisch denken uiteindelijk overwint	,441
61 In discussies ben ik vaak het minst geëmotioneerd en het meest objectief	,415
57 Ik houd ervan op een logische manier antwoorden te vinden	,413
47 Ik vind dikwijls zwakheden en tekortkomingen in de argumenten van anderen	,385
20 Ik houd ervan mijn acties in verband te brengen met een algemeen principe	,357
8 Ik vraag mensen regelmatig naar hun basisveronderstellingen	,335
75 Ik onderzoek graag de uitgangspunten, principes en theorieën die aan zaken of gebeurtenissen ten grondslag liggen	,317
77 Ik houd ervan dat vergaderingen systematisch verlopen, en dat de overeengekomen agenda behandeld wordt	,311
30 Oppervlakkige mensen die dingen niet serieus nemen, irriteren mij meestal	,306
68 Ik ben tamelijk hard tegen mensen die het moeilijk vinden om iets logisch aan te pakken	,262
12 Ik hecht veel belang aan zelfdiscipline zoals gezond eten, regelmatige lichaamsbeweging, vasthouden aan bepaalde routines, enzovoorts	,245
22 Ik heb het liefst een afstandelijke, tamelijk formele band met de mensen op mijn werk	,239
78 Ik houd mij verre van subjectieve of omstreden onderwerpen	-,088
26 Ik vind het moeilijk om met ongebruikelijke, dulle ideeën te komen	-,010
1 Ik heb een uitgesproken mening over wat goed en slecht is	,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a 1 components extracted.

Pragmaticus

Component Matrix(a)

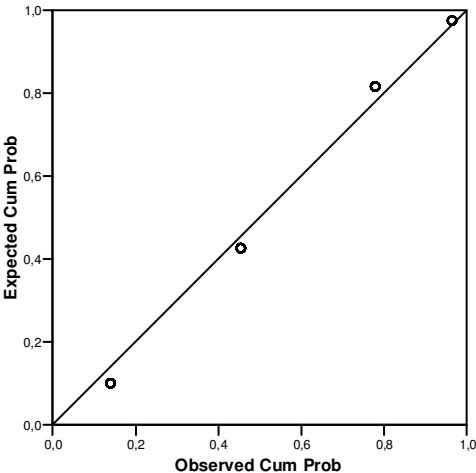
	Component
	1
49 Vaak vind ik betere en meer praktische mogelijkheden om iets te doen	,580
37 Ik beoordeel iemands ideeën graag op hun praktische waarde	,562
27 Ik vind het zonde van de tijd om ergens omheen te draaien	,536
5 Ik heb de reputatie een directe "no-nonsens"stijl te hebben	,528
9 Het belangrijkste is of iets werkt in de praktijk	,445
73 Ik doe alles wat nodig is om iets gedaan te krijgen	,430
59 In discussies vind ik dat ik vaak de realist ben die de mensen bij het ontwerp houdt en wollige speculaties vermijdt	,406
44 In bijeenkomsten geef ik praktische, reële ideeën	,386
21 In discussies houd ik ervan recht op mijn doel af te gaan	,358
70 Ik vind het niet erg om de gevoelens van mensen te kwetsen als het werk maar gebeurt	,355
65 Ik ben geneigd om wilde en dwaze ideeën af te wijzen als onpraktisch	,340
69 Ik denk dat in de meeste gevallen het doel de middelen heiligt	,317
35 Ik voel me aangetrokken tot technieken als "netwerkanalyse", "stroomdiagrammen", "branching-programmes" en	,300
54 In gesprekken word ik ongeduldig als mensen met irrelevante zaken en bijzaken komen	,295
50 Ik vind dat geschreven rapporten kort, kernachtig en ter zake moeten zijn	,244
53 Ik houd van mensen die met beide benen op de grond staan	,222
80 Mensen vinden mij vaak ongevoelig voor hun gevoelens	,221
19 Ik aanvaard en houd vast aan vastgelegde procedures en richtlijnen zolang ik merk dat dit efficiënt is om het werk gedaan te krijgen	,157
11 Als ik over een nieuw idee of benadering hoor, begin ik onmiddellijk te werken aan een toepassing in de praktijk	,153
56 Ik houd ervan dingen uit te proberen om te kijken of het werkt in de praktijk	,146

Extraction Method: Principal Component Analysis.

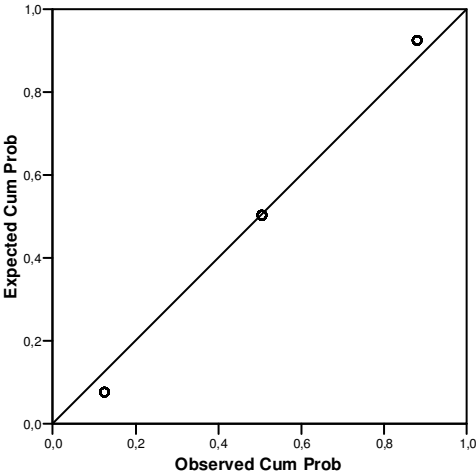
a 1 components extracted.

Bijlage 8: Assumptie regressie-analyse: normaal verdeeld

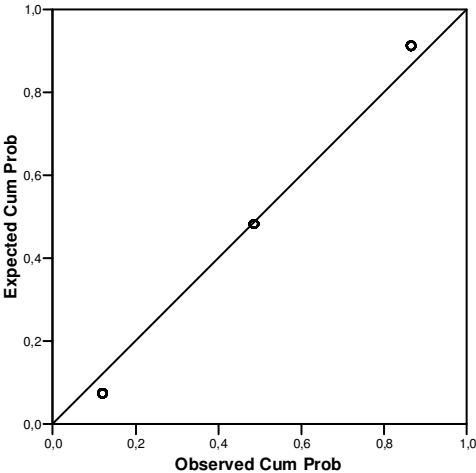
Normal P-P Plot of aantal voorkeuren leerstijlen



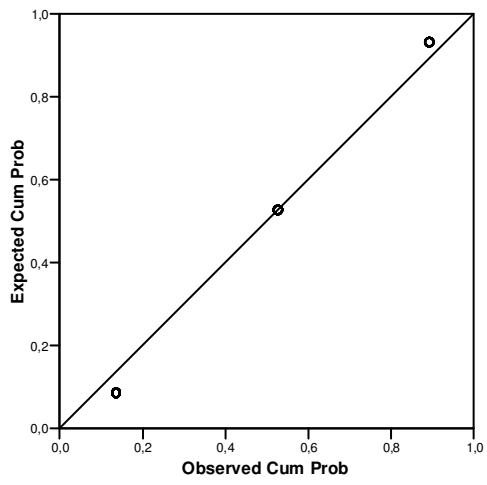
Normal P-P Plot of functie-ervaring



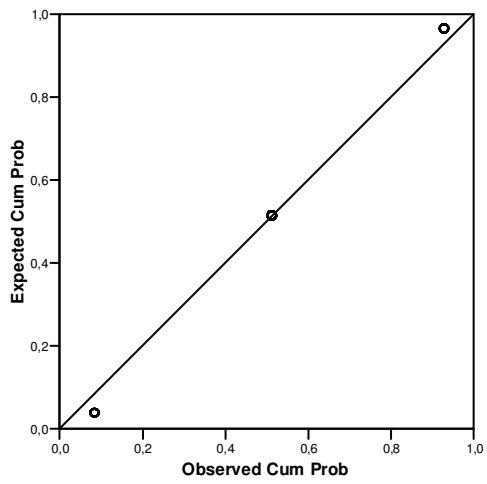
Normal P-P Plot of netwerkervaring



Normal P-P Plot of scholingservering



Normal P-P Plot of ervaringsopbouw



Bijlage 9: Organisatie naar leerstijl preferentie

AMI	Activist	Reflector	Theoreticus	Pragmaticus
Laag	22,2%	33,3%	44,4%	77,8%
Gemiddeld	22,2%	44,4%	33,3%	11,1%
Hoog	55,6%	22,2%	22,2%	11,1%

Raad voor de Rechtspraak	Activist	Reflector	Theoreticus	Pragmaticus
Laag	16,7%	33,3%	25,0%	33,3%
Gemiddeld	41,7%	41,7%	41,7%	41,7%
Hoog	41,7%	25,0%	33,3%	25,0%

Rijkswaterstaat	Activist	Reflector	Theoreticus	Pragmaticus
Laag	21,4%	85,7%	50,0%	21,4%
Gemiddeld	42,9%	7,1%	50,0%	35,7%
Hoog	35,7%	7,1%	0,0%	42,9%

Rijksgebouwendienst	Activist	Reflector	Theoreticus	Pragmaticus
Laag	15,0%	30,0%	15,0%	25,0%
Gemiddeld	55,0%	30,0%	30,0%	30,0%
Hoog	30,0%	40,0%	55,0%	45,0%

Ingenieursbureau Den Haag	Activist	Reflector	Theoreticus	Pragmaticus
Laag	21,4%	35,7%	21,4%	28,6%
Gemiddeld	50,0%	35,7%	50,0%	42,9%
Hoog	28,6%	28,6%	28,6%	28,6%

CIZ	Activist	Reflector	Theoreticus	Pragmaticus
Laag	27,3%	9,1%	9,1%	27,3%
Gemiddeld	45,5%	45,5%	54,5%	63,6%
Hoog	27,3%	45,5%	36,4%	9,1%

Schiphol Group	Activist	Reflector	Theoreticus	Pragmaticus
Laag	21,1%	36,8%	31,6%	21,1%
Gemiddeld	47,4%	36,8%	42,1%	63,2%
Hoog	31,6%	26,3%	26,3%	15,8%

Erasmus MC	Activist	Reflector	Theoreticus	Pragmaticus
Laag	50,0%	18,8%	12,5%	31,3%
Gemiddeld	37,5%	43,8%	50,0%	37,5%
Hoog	12,5%	37,5%	37,5%	31,3%

Arrondissements- rechtbank	Activist	Reflector	Theoreticus	Pragmaticus
Laag	30,4%	47,8%	39,1%	43,5%
Gemiddeld	47,8%	26,1%	26,1%	39,1%
Hoog	21,7%	26,1%	34,8%	17,4%

