

The use of personal development plans : effects, purposes and supporting conditions

Citation for published version (APA):

Beusaert, S. A. J. (2011). *The use of personal development plans : effects, purposes and supporting conditions*. [Doctoral Thesis, Maastricht University]. Universitaire Pers Maastricht. <https://doi.org/10.26481/dis.20111019sb>

Document status and date:

Published: 01/01/2011

DOI:

[10.26481/dis.20111019sb](https://doi.org/10.26481/dis.20111019sb)

Document Version:

Publisher's PDF, also known as Version of record

Please check the document version of this publication:

- A submitted manuscript is the version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

www.umlib.nl/taverne-license

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

repository@maastrichtuniversity.nl

providing details and we will investigate your claim.

SAMENVATTING

Organisaties maken gebruik van verschillende assessmentvormen die tot doel hebben om de professionele en persoonlijke ontwikkeling van werknemers te promoten (McDowall & Fletcher, 2004). Voorbeelden van dergelijke assessmentvormen zijn formele functioneringsgesprekken, 360°-feedback en persoonlijke ontwikkelingsplannen (POPs). Over het algemeen kan een POP beschreven worden als een evaluatie-instrument ingebed in een bredere evaluatiecyclus van voortgangs-, functionerings- en beoordelingsgesprekken, bedoeld om informatie te verzamelen over de competenties waaraan de werknemer heeft gewerkt en waaraan de werknemer in de toekomst plant te werken. Het gebruik van een POP wordt aangemoedigd in de hoop dat werknemers intentioneel leeractiviteiten gaan ondernemen en bijgevolg meer kennis verwerven en beter gaan presteren (London, 1997; van de Wiel, Szegedi, & Weggeman, 2004).

Alhoewel het de trend is om POPs veeleer voor beoordelingsdoeleinden te gebruiken (summatieve assessment), ligt de kracht van het instrument in het ondersteunen van de professionele ontwikkeling van de werknemer (formatieve assessment) (Darling-Hammond & Snyder, 2000; Smith & Tillema, 2003). Vragen die centraal staan in het POP zijn immers: Hoe zou jij je competenties evalueren? Wat zijn je sterktes en zwaktes? Hoe wil je je zwaktes aanpakken (welke leeractiviteiten wil je ondernemen)? Heb je je leerdoelen bereikt of wat is de status van je leerdoelen? De vragen zijn bedoeld om de reflectie van de werknemer op zijn/haar competenties te stimuleren. Wanneer een werknemer op zijn/haar sterktes en zwakte reflecteert, wordt hij/zij zich gewaar van de competenties waaraan nog moet gewerkt worden met het oog op het bereiken van een gesteld doel. Om zijn/haar competenties verder te ontwikkelen, gaat de werknemer verscheidene leeractiviteiten ondernemen (bv. het lezen van een boek, iets opzoeken op internet, het raadplegen van een collega, op zoek gaan naar een mentor, het volgen van een training) om vervolgens beter te presteren in zijn/haar job.

In deze samenvatting zullen we eerst voorgaand onderzoek naar POPs bespreken. Vervolgens zullen we de onderzoeksresultaten die in dit boek behandeld werden bespreken en met elkaar in verband brengen. Tot slot zullen we dieper ingaan op de praktische implicaties van dit onderzoek en enkele suggesties doen voor vervolgonderzoek.

1. De populariteit voorbij: Op zoek naar empirisch bewijs

In het verleden werd heel wat geschreven over Persoonlijke ontwikkelingsplannen of portfolio assessment (de laatste term wordt het vaakst teruggevonden in de literatuur). Dit is bewezen in de literatuurstudie (Chapter 2). De literatuurstudie gaf aan dat de zoekterm 'portfolio' waarnaar gezocht werd in tien verschillende databases (in de titel van het artikel) resulteerde in meer dan 3000 hits. Verder resulteerde de zoekterm 'portfolio (in de titel van het artikel) en organisatie' in 580 hits. De meeste literatuur handelt over een schoolse setting (portfolios gebruikt door studenten of leerkrachten) of over de zorgsector (portfolios gebruikt door dokters, verplegers, tandartsen, apothekersassistenten of therapeuten). Daarenboven is de meeste literatuur over portfolios van een beschrijvende aard. Veelal worden cases beschreven waarbij effectief POP-gebruik geïllustreerd wordt. Echter, empirisch bewijs over de effecten van POP-gebruik is beperkt (e.g. Austin, Marini, & Desroches, 2005; Evans, Ali, Singleton, Nolan, & Bahrami, 2002; Zeichner & Wray, 2001). Bij een literatuurstudie over empirisch onderzoek naar het gebruik van POP's werden 54 relevante referenties teruggevonden. Het gebrek aan empirisch onderzoek over dit onderwerp kan verklaard worden door het feit dat POP assessment nog maar sinds het laatste decennium met toenemende mate wordt geïmplementeerd in organisaties. Verder hebben eerdere studies zich vooral geconcentreerd op kleine groepen POP-gebruikers (e.g. Tigelaar, Dolmans, De Grave, Wolfhagen, van der Vleuten, 2006) op basis waarvan resultaten niet kunnen veralgemeend worden naar andere settings. Daarnaast zijn er tot op de dag van vandaag nauwelijks studies over de effecten van POP's die gebruik maken van een controlegroepdesign en kunnen er daardoor geen conclusies worden getrokken over de effectiviteit van POP's. Tot slot zijn de resultaten van de empirische studies tegenstrijdig. De meeste studies geven aan dat POP assessment effectief is voor leren, persoonlijke of professionele ontwikkeling en het verbeteren van de professionele praktijk, terwijl andere studies (e.g. Bunker and Leggett, 2005; Little & Hayes, 2003) deze positieve bevindingen niet bevestigen. Het wordt beargumenteerd, echter nauwelijks empirisch onderbouwd, dat de effectiviteit van POP assessment afhankelijk is van bepaalde ondersteunende condities, inherent aan de POP praktijk (b.v. begeleiding van een mentor of leidinggevende). Ondanks de populariteit van het instrument bestaat er een niche in de onderzoeksliteratuur naar de effectiviteit van POP's en de noodzakelijke ondersteunende condities die de tool effectief maken. Dit boek wil deze kloof overbruggen en bijdragen aan de optimale inzet van POP's. Daarom werden systematisch drie vragen onderzocht: (1) Is het gebruik van een POP effectief voor het stimuleren van het ondernemen van leeractiviteiten en de prestatie van de werknemer? (2) Voor welke doelen wordt een POP gebruikt en hoe beïnvloedt de perceptie van de werknemer van deze doelen het ondernemen van leeractiviteiten en de prestatie? (3) Beïnvloedt de POP-praktijk, gekenmerkt door drie

inherente ondersteunende condities (leren en reflecteren van de werknemer, instructie en feedback gegeven door de leidinggevende en de manier waarop de leidinggevende motiveert) het ondernemen van leeractiviteiten, expertisegroei en prestatie? Met andere woorden, eerst vragen we ons af of het gebruik van een POP effectief is. Ten tweede onderzoeken we of de gepercipieerde doelen en ondersteunende condities het effectief gebruik van een POP voor het ondernemen van leeractiviteiten, expertisegroei en prestatie beïnvloeden.

2. Resultaten: Empirisch bewijs voor effectiviteit, doelen en ondersteunende condities

In deze paragraaf zullen we een antwoord formuleren op de drie onderzoeksvragen. We zullen de resultaten beargumenteren, gebaseerd op de inzichten verworven aan de hand van de vier empirische studies beschreven in dit boek.

2.1. Is het gebruiken van een POP effectief voor het ondernemen van leeractiviteiten en de prestatie van de werknemer?

Terwijl er wordt verondersteld dat de prestatie van de werknemer zal verbeteren wanneer hij/zij door gebruik te maken van een POP aan zijn/haar competenties werkt, wees de literatuurstudie (Hoofdstuk 2) op tegenstrijdige onderzoeksresultaten. Terwijl vijf studies ook ineffectiviteit aantoonde van POPs voor leren of reflectie en verzamelen van evidentie of documenteren, wezen de overige studies meestal op de positieve effecten van POPs op persoonlijke of voortdurende professionele ontwikkeling (N studies = 17), het stimuleren van reflectie (N studies = 18) en het verbeteren van de professionele praktijk of prestatie (N studies = 5). De meeste studies maakten gebruik van een kwalitatieve onderzoeksmethode (N = 51) of een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden (N = 23)²². Meer specifiek waren interviews (N studies = 27), portfolioanalyses (N studies = 16) en focusgroepen (N studies = 5) de meest gehanteerde kwalitatieve onderzoeksmethoden. Er werd minder gebruik gemaakt van vragenlijsten (N studies = 36), alhoewel het de meest gebruikte kwantitatieve methode was.

Daarnaast waren de onderzoeksresultaten van voorgaande studies vaak gebaseerd op kleine samples van participanten (e.g. Tigelaar et al., 2006) op basis waarvan de onderzoeksresultaten moeilijk konden veralgemeend worden. Verder zijn er nauwelijks studies die de effecten van POPs onderzoeken en daarbij gebruik maken van een controlegroepdesign, waardoor de meeste studies geen valide conclusies kunnen trekken over de effectiviteit van POPs. Daarom hebben wij een quasi-

²² De 23 studies werden eveneens meegerekend bij het tellen van de kwalitatieve studies.

experimentele studie opgezet (Hoofdstuk 3) waarin POP-gebruikers vergeleken worden met niet-gebruikers voor wat betreft het ondernemen van leeractiviteiten - het ondernemen van leeractiviteiten in het verleden en het plannen van toekomstige leeractiviteiten - en competentieontwikkeling. De studie was gebaseerd op een grote dataset van apothekersassistenten (N = 2271).

De resultaten zijn uiteenlopend. Er werd vastgesteld dat POP-gebruikers in het verleden meer leeractiviteiten ondernamen dan niet-gebruikers. Echter, in tegenstelling tot onze verwachtingen planden apothekersassistenten die gebruik maken van een POP niet meer leeractiviteiten in de toekomst. Ze plannen niet vaker training dan hun collega's die geen gebruik maken van een POP. Deze bevinding kan erop wijzen dat POP's voornamelijk gebruikt worden als feedback tools en niet als feedforward tools. Met andere woorden, we veronderstellen dat POP's vaak gebruikt worden om terug te kijken op ondernomen leeractiviteiten. Ze worden niet gebruikt om vooruit te blikken en om werknemers te ondersteunen in het plannen van toekomstige leeractiviteiten. In vergelijking met andere assessment tools zoals 360°-feedback, die de nadruk legt op het evalueren van voorbije prestaties, incorporeert een POP ook de mogelijkheid tot het vooruit blikken op leren en ontwikkeling (Tillema & Smith, 2000).

Met betrekking tot de mate waarin apothekersassistenten competent zijn in hun job, hebben we geen significante verschillen gevonden tussen gebruikers en niet-gebruikers van een POP. Dit gebrek aan verschil tussen beide groepen kan verklaard worden doordat apothekersassistenten die gebruik maken van een POP zich beter bewust zijn van de competenties die nodig zijn om hun job te vervullen, net omdat het POP hen stimuleert hierover na te denken. Deze kritische reflectie op competenties door POP-gebruikers kan ervoor zorgen dat zij de eigen competenties gaan onderwaarden. Als gevolg hiervan kunnen de verschillen tussen beide groepen verdwenen zijn.

Een tweede verklaring is de invloed van het ontbreken aan reflectieskills. Eerder onderzoek heeft aangetoond dat reflectie, een cruciale vaardigheid voor professionele ontwikkeling wanneer gewerkt wordt met een POP, nog steeds een weinig vertrouwde vaardigheid is voor POP-gebruikers (Smith & Tillema, 1998). Het is mogelijk dat POP gebruikers geen significante verbetering in jobcompetenties vertoonden omwille van het gebrek aan reflectievaardigheden. Bijgevolg is er geen direct verband te maken tussen de zelfreflectie van de werknemer en een verbeterde praktijk (Austin, et al., 2005; Orland-Barak, 2005).

Ten derde kan men zich afvragen in welke mate het gebrek aan positieve effecten van het gebruik van een POP op leren en vervolgens de prestatie contextspecifiek is. Resultaten kunnen verschillen naargelang de leercultuur in de organisatie (Marsick & Watkins, 2003), sectoren of disciplines (vb. Lee, 2003), type organisatie (marktgeoriënteerd of niet; Baker & Sinkula, 1999), type werknemer (vb. ervaren versus niet-ervaren) en omvang van de organisatie (kleine en middelgrote bedrij-

ven versus grote bedrijven). Vaak vertonen grotere organisaties een meer gesofisticeerd human resource management (Guthrie, 2001).

2.2. Voor welke doelen wordt een POP gebruikt en hoe beïnvloedt de perceptie van de werknemer van deze doelen het ondernemen van leeractiviteiten en de prestatie?

De literatuurstudie (Hoofdstuk 2) gaf aan dat POP's voor verschillende doeleinden worden gebruikt. Vaak wordt een onderscheid gemaakt tussen professionele ontwikkeling enerzijds en certificatie/selectie/verantwoording anderzijds (Smith & Tillema, 2001). Wanneer een POP wordt gebruikt voor professionele ontwikkelingsdoeleinden, speelt leren een centrale rol. Indien een POP wordt gehanteerd voor certificatie/selectie/verantwoording, is zichzelf presenteren belangrijker. Bovendien resulteerde de literatuurstudie in de identificatie van negen clusters van doelen. Enerzijds werden de volgende leer- en ontwikkeldoelen geïdentificeerd: (1) professionele ontwikkeling; (2) reflectief leren; (3) coaching; (4) versterken van vertrouwen; en (5) organiseren van leren. Anderzijds werden de volgende certificatie- en selectiedoelen geclusterd: (6) aanvoeren van bewijs; (7) documenteren; (8) certificeren, selecteren en promoten; (9) externe mobiliteit. In Hoofdstuk 4 onderzochten we de invloed van de gepercipieerde doelen op het ondernemen van leeractiviteiten en prestatie bij kenniswerkers van een internationale organisatie die gespecialiseerd is in medische apparatuur en werknemers die werkzaam zijn in een regionale Nederlandse overheidsinstelling. De resultaten gaven aan dat hoewel POP's kunnen gebruikt worden voor het evalueren van jobprestaties, ligt de kracht van het POP in het ondersteunen van werknemers in hun professionele ontwikkeling. Meer specifiek, het gebruik van een POP stimuleert werknemers om te reflecteren op de mate waarin zij de competenties bezitten die noodzakelijk zijn voor het uitvoeren van hun job en op de leeractiviteiten die ze ondernemen om deze competenties aan te scherpen. Daarnaast leidt het gebruik van een POP tot het diagnosticeren van niches in jobcompetenties en stimuleert het bijgevolg werknemers om meer leeractiviteiten te plannen in de toekomst.

Deze resultaten impliceren dat om werknemers leeractiviteiten te laten ondernemen en hun jobprestatie te laten verbeteren door gebruik te maken van een POP, de tool het best als een leer- en ontwikkelinstrument kan geïntroduceerd worden. Daarvoor dient de leidinggevende de leer- en ontwikkeldoelen van het POP expliciet te maken naar de werknemer toe en het gebruik van het leerinstrument te ondersteunen met gepaste begeleiding. Echter, het feit dat ook het percipiëren van het POP als een selectie- en certificatietool het ondernemen van leeractiviteiten en de jobprestatie positief beïnvloedt, leidt tot de vraag: Hoe te balanceren tussen certificatie- en selectiedoelen enerzijds en leer- en ontwikkeldoelen anderzijds, wetende dat de leer- en ontwikkeldoelen sterke voorspellers zijn van

het ondernemen van leeractiviteiten en prestatie? Brutus, London en Martineau bijvoorbeeld onderzochten 360°-feedback en de relatie ervan met het vooropstellen van ontwikkeldoelen. Uit hun onderzoek bleek dat beoordelingen gegeven door leidinggevers als minder belangrijk ervaren worden bij het vooropstellen van ontwikkeldoelen dan de feedback gegeven door ondergeschikten en collega's.

2.3. Beïnvloedt de POP-praktijk, gekenmerkt door drie inherente ondersteunende condities (leren en reflecteren van de werknemer, instructie en feedback gegeven door de leidinggevende en de manier waarop de leidinggevende motiveert) het ondernemen van leeractiviteiten, expertisegroei en prestatie?

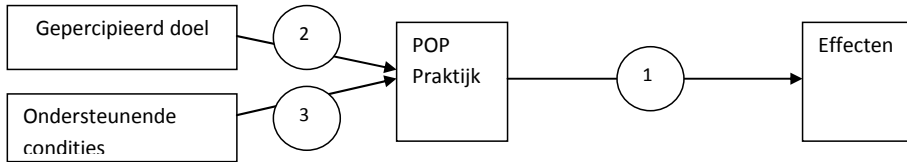
In de studie besproken in Hoofdstuk 6 onderzochten we welke condities de effectiviteit van POP-assessment bevorderen. De literatuurstudie over POP-assessment in organisaties (Hoofdstuk 2) gaf aan dat om de POP-praktijk in organisaties te optimaliseren, er nood is aan verschillende ondersteunende condities. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt tussen condities gerelateerd aan hoe het POP geïmplementeerd is in de omgeving (contextuele ondersteunende condities) en condities gerelateerd aan de gebruiker van het POP (individuele ondersteunende condities).

Om de ondersteunende condities inherent aan de POP-praktijk te kunnen meten, hebben we een vragenlijst ontwikkeld en gevalideerd, de POP Praktijk Vragenlijst (PPV). De valideringsstudie (Hoofdstuk 5) werd voltrokken in drie verschillende organisaties: onder werknemers van een internationale organisatie die gespecialiseerd is in logistieke dienstverlening aan bedrijven, experts van een internationale organisatie die gespecialiseerd is in het vervaardigen van medische apparatuur en werknemers van een regionale Nederlandse overheidsinstelling. De studie toonde de constructvaliditeit van de vragenlijst aan die bestond uit drie factoren: Leren en reflecteren (8 items, $\alpha = .89$), Instructie en feedback (5 items, $\alpha = .70$) en De motiverende leidinggevende (4 items, $\alpha = .74$). Ten eerste, de schaal "leren en reflecteren" meet de mate waarin werknemers de leer- en reflectiewaarde van het POP appreciëren. Ten tweede, de instructie- en feedbackschaal vraagt naar de appreciatie van de werknemer ten aanzien van de richtlijnen van de leidinggevende over hoe te werken met het POP en zijn/haar feedback in relatie tot het POP. Er wordt nagegaan of de criteria duidelijk zijn en of de feedback specifiek genoeg en op tijd verkregen is, constructieve suggesties bevat en op regelmatige basis wordt verstrekt. Ten derde, de schaal "motiverende leidinggevende" vraagt naar de perceptie van de werknemer van de mate waarin de leidinggevende voldoende ruimte laat voor initiatief van de werknemer en of de leidinggevende voldoende betrokken is. Beiden hebben een positieve invloed op de motivatie van de werknemer (Deci & Ryan, 2000).

De drie voorheen genoemde condities onderzoekend, heeft een studie onder werknemers in een overheidsorganisatie (Hoofdstuk 6) aangetoond dat als de

werknemer reflecteert op het POP en ervan leert en indien de leidinggevende als motiverend wordt gezien, het waarschijnlijker is dat de werknemer leeractiviteiten zal ondernemen, meer expertisegroei en flexibiliteit ten aanzien van veranderende omstandigheden zal vertonen en vervolgens beter zal presteren. Samengevat, redenen voor de effectiviteit van POP's als assessment tool kunnen gevonden worden in de manier waarop het assessmentproces is opgezet en georganiseerd en/of in de aanwezigheid van verschillende ondersteunende condities (leren en reflectie en motiverende leidinggevende). Hoewel we de POP-praktijk onderzocht hebben in organisaties, stemmen onze resultaten overeen met voorgaand onderzoek van Bullock et al. (2007), Tillema (2001) en Tigelaar en collega's (2006b), die de ondersteunende condities onderzochten voor de POP-praktijk in scholen (studenten). In tegenstelling tot wat we verondersteld hadden in onze studie, bleek de instructie en feedback van de leidinggevende geen cruciale rol te spelen. Dit kan verklaard worden door het feit dat veel leidinggevendenden het moeilijk vinden om de juiste feedback op de goede manier te geven. Hoe leidinggevendenden feedback geven, blijft een hekel punt. Daarnaast staan professionals weigerachtig ten aanzien van feedback van hun leidinggevende (Smith & Tillema, 2003). Gebruik maken van bijvoorbeeld 360°-feedback, waarbij ook collega's (en klanten) betrokken zijn in het feedbackproces, kan een oplossing zijn voor dit probleem (Brutus et al., 1999).

Verder toonden de resultaten aan dat het effect van het percipiëren van het POP als een leer- en reflectietool op expertisegroei en prestatie sterker is wanneer de werknemer meer leeractiviteiten onderneemt. Verder medieert ook het ondernemen van leeractiviteiten de relatie tussen het percipiëren van een motiverende leidinggevende en de afhankelijke variabelen. Dit illustreert dat het gebruik van een POP als een leer- en reflectietool leidt tot het ondernemen van leeractiviteiten, welke op hun beurt leiden tot expertisegroei en een betere prestatie. Wanneer we deze resultaten samennemen met de resultaten van de studie die de doelen van POP's onderzocht (Hoofdstuk 4), kunnen we concluderen dat wanneer werknemers het POP als een leer- en ontwikkelinstrument percipiëren en de tool ook zo gaan gebruiken, positieve effecten op het ondernemen van leeractiviteiten en prestatie vastgesteld worden. Daarnaast en in lijn met voorgaand onderzoek van London et al. (1999) heeft de begeleiding van een leidinggevende die de werknemer motiveert in het gebruik van een POP een positief effect op het ondernemen van leeractiviteiten en beïnvloedt het bijgevolg de expertisegroei en de prestatie van de werknemer.



Figuur 1
Overzicht en integratie van de drie centrale onderzoeksvragen.

Samengevat, wanneer we de drie antwoorden op de drie centrale onderzoeksvragen samenbrengen (Figuur 1), kan er geconcludeerd worden dat het gebruik van een POP tot meer ondernomen leeractiviteiten leidt (in het verleden), maar niet aanzet tot het plannen van meer toekomstige leeractiviteiten. Verder lijkt het gebruik van een POP niet effectief om generieke en specifieke jobcompetenties te verbeteren. Echter, om het gebruik van het POP te optimaliseren, dienen het gepercipieerde doel en de ondersteunende condities in rekening te worden gebracht. Het percipiëren van het POP als een leer- en ontwikkelingsinstrument is de sterkste voorspeller van het ondernemen van leeractiviteiten en een betere prestatie, in tegenstelling tot het percipiëren van het POP als een selectie- en certificatietool. Daarnaast kan het hebben van een motiverende leidinggevende die de reflectie door en het leren van de werknemer stimuleert door het geven van duidelijke instructies en feedback, de effecten van het POP-gebruik positief beïnvloeden.

3. Praktische implicaties voor Human Resource Management en development

Deze studie heeft enkele implicaties voor human resource management- en development- afdelingen, voor leidinggevendenden die werknemers ondersteunen bij het gebruik van een POP en voor werknemers die gebruik maken van de tool. Tabel 1 geeft een overzicht van de praktische implicaties voor de drie partijen met het oog op het zo effectief mogelijk gebruik maken van een POP. De verschillende stappen dienen in volgorde van opsomming doorlopen te worden bij het implementeren van POP-assessment in een organisatie.

Tabel 1
Te nemen stappen bij het implementeren van een POP

<p>... voor Human Resource Management en Development</p>	<p>1. Wat is het doel van het gebruik van een POP?</p> <p>2. Hoe sluit het gebruik maken van een POP aan bij de strategie van de organisatie?</p> <p>3. Hoe zal het POP geïmplementeerd worden in de organisatie?</p> <p>4. Hoe zal het POP-formulier er uitzien?</p> <p>5. Zijn de ondersteunende condities aanwezig?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leren en ontwikkelen - Selecteren en certificeren - Combinatie van beide doelen; belang van het vinden van een balans tussen beide doelen - Ouder wordende werknemers, innovaties en competitie - Reorganiseren - Selecteren van high-potentials - Voeren van beoordelingsgesprekken - Wanneer bespreken we het POP? - Hoe vaak wordt het POP besproken? - Met wie wordt het POP besproken? (coach versus leidinggevende) - Welke vragen worden gesteld in het POP? <ol style="list-style-type: none"> 1. Hoe zou jij je competenties evalueren? 2. Wat zijn jouw sterktes en zwaktes? 3. Hoe ga je aan je zwaktes werken (ga je hierbij leeractiviteiten ondernemen en welke)? 4. Heb je je leerdoelen bereikt en/of wat is de status van je leerdoelen? - Werd het doel, de grondgedachte en de structuur van het POP gecommuniceerd met leidinggevend en werknemers? - Is de werknemer aan het reflecteren? - Krijgt de werknemer de verantwoordelijkheid om het POP in te vullen (autonomie-ondersteuning)? - Is er een leidinggevende of een coach aanwezig die de werknemer begeleidt, motiveert en stimuleert om te reflecteren? - Zijn de leidinggevend en getraind in het ondersteunen van POP-gebruikers?
<p>... voor leidinggevend en</p>	<p>1. Introduceer het doel, de grondgedachte en de structuur van het assessment tool aan de werknemer</p>	

	<p>2. Vind een balans tussen leer- en ontwikkeldoelen enerzijds en selectie- en certificatie-doelen anderzijds</p> <p>3. Gebruik het instrument niet alleen als feedbacktool, om terug te kijken op leeractiviteiten, maar ook als feedforwardtool, om toekomstige leeractiviteiten te plannen. Welke aspiraties heeft de werknemer en aan welke competenties dient hij/zij te werken?</p> <p>4. Motiveer de werknemer door zijn/haar reflectie aan te wakkeren (focus op de reflectievragen). Help de werknemer met reflecteren.</p>
... voor werknemers	<p>1. Neem het initiatief, bereid de POP-gesprekken voor en vul het POP-formulier zelf in</p> <p>2. Gebruik de vragen gesteld in het POP-formulier om na te denken over je ontwikkeling en toekomstige loopbaan.</p>

4. Wat nu?

Dit onderzoeksproject is een eerste stap in het verzamelen van empirisch bewijs voor de effectiviteit van POP's en de rol van verschillende condities die de effectiviteit ervan bevorderen. Toekomstig onderzoek kan dit project enkele stappen verder brengen.

Ten eerste, het concept POP of portfolio heeft vele connotaties, zowel in de literatuur als in de praktijk. Om de vergelijkbaarheid te bevorderen werden enkel referenties en praktijken die gebruik maken van een POP zoals wij de tool definiëerden (Hoofdstuk 2), in rekening gebracht. Toekomstig onderzoek zou niet enkel moeten focussen op de verschillende definities en doelen van een POP, maar ook op het gebruik van verschillende formats. Sommige POP-sjablonen sporen aan tot een diepgaande analyse van de sterktes en zwaktes van de werknemers, bijvoorbeeld, terwijl andere formulieren enkel aandacht hebben voor het definiëren van leerdoelen, hoe de doelen te bereiken en in welk tijds kader. Of terwijl sommige POPs een overzicht geven van de verschillende jobprofielen en de daaraan gerelateerde competenties, is dit bij andere POP-formulieren niet het geval. Verder kan

de implementatie en procedure bij het gebruik van een POP erg verschillen tussen organisaties. Zo kan bijvoorbeeld het aantal formele gesprekken waarin het POP besproken wordt, variëren. Toekomstig onderzoek zou de effectiviteit van verschillende procedures moeten onderzoeken.

Ten tweede, sectorspecifieke studies zoals de studies beschreven in dit boek hebben als voordeel dat ze focussen op een vrij homogene groep werknemers. Meer bepaald laat het ons toe om te controleren voor sectorale verschillen inzake arbeidsmarktkenmerken (gemiddelde leeftijd van de werknemers, mobiliteit, inzetbaarheid van werknemers, selectie en promotie...). De vier empirische studies in dit boek werden volbracht in vier verschillende organisaties. Hoewel we geen comparatieve studies hebben uitgevoerd, levert het vergelijken van de resultaten van de vier organisaties toch enige indicaties op over de mogelijke verschillen in POP gebruik naargelang het type organisatie. Verschillen tussen de organisaties kunnen als volgt worden verklaard (Tabel 2).

Tabel 2
Vergelijking van de karakteristieken van de organisaties betrokken in het onderzoeksproject

<i>Organisatie 1: Apo- thekerassistenten (Hoofdstuk 3)</i>	<i>Organisatie 2: Gou- vernementele organi- satie (Hoofdstuk 4, 5 en 6)</i>	<i>Organisatie 3: Medi- sche apparatuur (Hoofdstuk 4 en 5)</i>	<i>Organisatie 4: Logis- tieke bedrijfsverlening (Hoofdstuk 5)</i>
Profit	Non-profit	Profit	Profit
Klein	Groot	Groot	Groot
Weinig carrièrepers- pectieven	Geen carrièreperspec- tieven	Carrièreperspectieven	Carrièreperspectieven
?	Niet goed geïmple- menteerd in het assessment-systeem (recent geherstructu- reerd)	Goed geïmplemen- teerd in het asses- sment-systeem (5 jaar)	Goed geïmplemen- teerd in het asses- sment-systeem (5 jaar)
M _{leeftijd} = 39.54	M _{leeftijd} = 49	M _{leeftijd} = 35-41	M _{leeftijd} = 36-40

Ten eerste, Organisatie 2 is een non-profitorganisatie. Dit betekent dat de organisatie geen competitie hoeft te voeren met andere bedrijven en daarom niet gedwongen wordt om mee te zijn met de nieuwste ontwikkelingen. Leren en ontwikkeling speelt niet altijd een centrale rol in de verschillende departementen in Organisatie 2. De andere organisaties daarentegen zijn profitorganisaties. Dit betekent dat deze organisaties meer dynamische organisaties zijn die steeds moeten meegroeien met de nieuwste ontwikkelingen om zo te kunnen concurreren met andere bedrijven. Bijgevolg is leren en ontwikkelen deel van de organisatiecultuur en altijd tegenwoordig.

Ten tweede, de werknemers van Organisatie 1 zijn werkzaam in verschillende kleine organisaties. In kleine organisaties is de nood aan formele assessmentssystemen die de continue professionele ontwikkeling van werknemers structureren en

ondersteunen minder groot, omdat de werknemer een nauw contact heeft met de leidinggevende die in principe het formele controlesysteem vervangt. Bijgevolg wordt de voorkeur gegeven aan informeel leren (Saru, 2007) en POP's, die vaak focussen op formeel leren, worden daardoor niet altijd gepercipieerd als noodzakelijk en effectief. Organisatie 2, 3 en 4 zijn grote organisaties waar een meer formeel assessmentsysteem noodzakelijk is om de ontwikkeling van de werknemers te structureren. Echter, POP's lijken niet het effect te hebben dat ze verondersteld worden te hebben. Of ondersteunende condities al dan niet aanwezig zijn, kan alvast gedeeltelijk de verschillen tussen een effectief en een minder effectief gebruik van POP's verklaren. Ten derde, gouvernementele organisaties (Organisatie 2) zijn meer stabiele en bureaucratische organisaties waarbij de kennis en vaardigheden die werknemers nodig hebben minder dynamisch zijn. Loopbaanperspectieven zijn ook beperkt, wat betekent dat competitie tussen werknemers beperkt is en kennis niet wordt gezien als een competitief voordeel. Organisatie 1 en 3 situeren zich in de farmaceutische en medische sector en Organisatie 4 situeert zich in de logistieke dienstverleningssector. Het betreft sectoren waar kennis sterkt evolueert (hoge industriedynamiek; Datta, Guthrie, & Wright, 2005). Verder bieden ze meer carrièreperspectieven waarbij leren en het hebben van expertise gepercipieerd wordt als een competitief voordeel. In Organisatie 3 bijvoorbeeld percipiëren werknemers het POP voornamelijk als een certificatie- en selectietool en werknemers ondernemen er dan ook significant meer leeractiviteiten dan de werknemers in Organisatie 2 (Hoofdstuk 4). Daarenboven maakt het POP in Organisatie 3 deel uit van een beter geïmplementeerd assessmentsysteem waarbij het al dan niet gebruiken van de tool bepalend kan zijn voor het al dan niet krijgen van een promotie. Ten vierde, de gemiddelde leeftijd van de werknemer in Organisatie 2 is vandaag 49 jaar. Dit betekent dat een grote groep werknemers kan beschouwd worden als experts die niet langer geïnteresseerd zijn in systematisch leren en ontwikkelen (Cleveland, & Shore, 1992). Organisatie 1, 3 en 4 beschikken over een jongere staf; de gemiddelde leeftijd ligt tussen 35 en 41 jaar. Het is waarschijnlijk dat een grotere groep beginners geïnteresseerd is in leren en ontwikkelen en bijgevolg promotie maken en/of hun inzetbaarheid vergroten. Deze voorlopige resultaten en suggesties dienen ter validering gereproduceerd te worden in andere sectoren. Toekomstig onderzoek zou de effectiviteit van POP's voor het ondernemen van leeractiviteiten en een betere prestatie moeten onderzoeken bij een bredere sample participanten die verschillen wat betreft beroep, land van afkomst, type contract, teams, werkschema's, expertiseniveaus en inzetbaarheid. Verder kunnen effecten en ondersteunende condities verschillen naargelang de leercultuur in een organisatie (Marsick & Watkins, 2003), sectoren of disciplines (e.g. Datta, Guthrie, & Wright, 2005), type organisatie (marktgeoriënteerd of niet; Baker & Sinkula, 1999), type werknemer (vb. ervaren versus niet ervaren) en organisatiegrootte

(klein versus groot bedrijf; Saru, 2007). Vaak vertonen grotere organisaties een meer gesofisticeerd human resource management (Guthrie, 2001).

Ten derde, er werd aangetoond dat een POP van hoge kwaliteit enkel mag verwacht worden wanneer het al voor een langere periode wordt gebruikt (Smith & Tillema, 1998). De organisaties die in dit boek aan de orde waren startten op verschillende momenten met het gebruiken van POP's. Organisatie 2 gebruikt de tool al enkele jaren en kwam recent met een geüpdate format voor de dag. Organisatie 3 en 4 gebruiken het POP al vijf jaar. In lijn met het onderzoek van Smith en Tillema (1998) werd vastgesteld dat werknemers in Organisatie 3 significant meer leeractiviteiten ondernemen dan de werknemers in Organisatie 2. Gelijkaardige studies met een longitudinaal onderzoeksdesign zouden de effectiviteit van POP's op de werkplek meer accuraat kunnen meten. Dit onderzoeksdesign zou ons ook toelaten om conclusies te trekken over causale relaties.

Ten vierde, aangezien werd aangetoond dat assessmentpraktijken de leerresultaten beïnvloeden via de perceptie van de werknemer (Biggs, 2003), geloven we dat het meten van de perceptie van de werknemer de beste manier is om effecten van POP-assessment te meten. Echter, voor wie geïnteresseerd zou zijn in het onderzoeken van het gedrag van werknemers bij het gebruik van een POP, het leren ervan en de verbeterde prestatie, is het aan te raden gebruik te maken van meerdere beoordelaars en bijvoorbeeld ook leidinggevenden te bevragen.

Afsluitend, het is niet het instrument op zich dat werknemers laat leren en ontwikkelen, het is de manier waarop het geïmplementeerd is en hoe het gebruikt wordt dat bepalend is voor het al dan niet slagen van een assessmentpraktijk, los van welk assessment tool gebruikt wordt. Onderzoek zou zich moeten focussen op de assessmentpraktijk en de ondersteunende condities binnen die praktijk. Assessment tools zoals POP's zouden vooral gebruikt moeten worden als leer- en ontwikkel-instrumenten, aangezien daar hun kracht ligt.

Referenties

- Austin, Z., Marini, A., & Desroches, B. (2005). Use of a learning portfolio for continuous professional development: A study of pharmacists in Ontario (Canada). *Pharmacy Education*, 5, 175-181.
- Baker, W.E., & Sinkula, J.M. (1999). The synergistic effect of market orientation and learning orientation on organizational performance. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 27, 411-427.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Brutus, S., London, M., & Martineau, J. (1999). The impact of 360-degree feedback on planning for career development. *Journal of Management Development*, 18, 676-693.
- Bullock, A., Firmstone, V., Frame, J., & Bedward, J. (2007). Enhancing the benefit of continuing professional development: A randomized controlled study of personal development plans for dentists. *Learning in Health and Social Care*, 6 (1), 14-26.
- Bunker, A. & Leggett, M. (2005). *Teaching portfolios: rhetoric, reality and reflection* (unpublished).
- Cleveland, J., & Shore, L. (1992). Self- and supervisory perspectives on age and work attitudes and performance. *Journal of Applied Psychology*, 77, 469-484.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching & Teacher Education*, 16, 523-545.
- Datta, D.K., Guthrie, J.P., & Wright P.M. (2005). Human Resource Management and labor productivity: Does industry matter? *Academy of Management Journal*, 48, 135-145.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 11 (4), 227-268.
- Evans, A., Ali, S., Singleton, C., Nolan, P., & Bahrami, J. (2002). The effectiveness of personal education plans in CPD: An evaluation. *Medical Teacher*, 24 (1), 79-84.
- Guthrie, J.P. (2001). High-Involvement Work Practices, Turnover, and Productivity: Evidence from New Zealand. *The Academy of Management Journal*, 44, 180-190.
- Lee, C.H., & Bruvold, N.T. (2003). Creating Value for Employees: Investment in Employee Development. *International Journal of Human Resource Management*, 14, 981-1000.
- Little, P., & Hayes, S. (2003). Continuing professional development (CPD): GPs' perceptions of post-graduate education-approved (PGEA) meetings and personal professional development plans (PDPs). *Family Practice*, 20 (2), 192-198.
- London, M. (1997). *Job feedback: Giving, seeking, and using feedback for performance improvement*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- London, M., Larsen, H.H., & Thisted, L.N. (1999). Relationships between feedback and self-development. *Group & Organizational Management*, 24 (1), 5-27.
- Marsick, V.J. & Watkins, K.E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5, 132-151.
- McDowall, A., & Fletcher, C. (2004). Employee development: An organizational justice perspective. *Personnel Review*, 33: 8-29.
- Orland-Barak, L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practice: What remains "untold". *Educational Research*, 47 (1), 25-44.
- Saru, E. (2007). Organisational learning and HRD: how appropriate are they for small firms? *Journal of European Industrial Training*, 31 (1), 36 – 51.
- Smith, K., & Tillema, H. (1998). Evaluating portfolio use as a learning tool for professionals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42, 193-205.
- Smith, K., & Tillema, H. (2001). Long-term influences of portfolios on professional development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 183-202.
- Smith, K., & Tillema, H. (2003). Clarifying different types of portfolio use. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28, 625-648.

- Tigelaar, D.E.H., Dolmans, D.H.J.M., de Grave, W.S., Wolfhagen, I.H.A.P., van der Vleuten, C.P.M. (2006). Participants' opinions on the usefulness of a teaching portfolio. *Medical Education*, 40, 371-378.
- Tigelaar, D.E.H., Dolmans, D.H.J.M., De Grave, W.S., Wolfhagen, I.H.A.P., & Van der Vleuten, C.P.M. (2006b). Portfolio as a tool to stimulate teachers' reflections. *Medical Teacher*, 28, 277-282.
- Tillema, H.H., & Smith, K. (2000). Learning from portfolios: Differential use of feedback in portfolio construction. *Studies in Educational Evaluation*, 26, 193-210.
- Tillema, H.H. (2001). Portfolios as developmental assessment tools. *International Journal of Training and Development*, 5 (2), 126-135.
- Van de Wiel, M.W.J., Szegedi, K.H.P., & Weggeman, M.C.D.P. (2004). Professional learning: Deliberate attempts at developing expertise. In: H.P.A. Boshuizen, R. Bromme, H. Gruber (Eds.) *Professional Learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert* (pp. 181-206). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.
- Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know. *Teaching and teacher education*, 17, 613-621.