

Dé criteria voor succesvol werkplekieren

Auteur: Linn Duerings

Studentnummer: 3446727

Eerste beoordelaar: H. Jongen, MSc

Tweede beoordelaar: Dr. M. T. Mainhard

Master Onderwijskundig ontwerp en advisering

Universiteit Utrecht

Juni 2011

Samenvatting

In deze reviewstudie is onderzocht welke criteria onderliggend zijn aan werkplekieren gericht op professionele ontwikkeling van medewerkers. Er is gekeken aan welke criteria organisaties, medewerkers en de leeromgeving moeten voldoen om werkplekieren mogelijk te maken. Daarnaast is onderzocht hoe de combinatie van formeel en informeel leren daarin vorm kan krijgen. Er wordt ingegaan op de complexe begrippen van werkplekieren, formeel leren en informeel leren. Via een aantal systematische stappen is gezocht naar bruikbare en relevante wetenschappelijke publicaties. Deze publicaties zijn op kwalitatieve wijze geanalyseerd en beoordeeld aan de hand van kwaliteitscriteria voor de betrouwbaarheid, validiteit en relevantie voor de onderzoeksvragen. De publicaties met een hoge betrouwbaarheid en validiteit zijn gebruikt voor het beantwoorden van de deelvragen. Door een synthese van de literatuur heeft dit geresulteerd in kenmerken en criteria die organisaties handvatten bieden bij het inzetten van werkplekieren.

Criteria rondom het beleid van de organisatie die genoemd worden, zijn investeringen, organisatiestructuur- en cultuur en de rol van de manager. Het is van belang dat de leeromgeving zo expansief mogelijk ingericht is, er leerbronnen aangereikt worden en het mogelijkheden geeft voor feedback en reflectie. Verschillende kenmerken van medewerkers spelen een rol, zoals de leerbereidheid, motivatie, betrokkenheid en proactiviteit, sociale relaties en persoonskenmerken. Bij de combinatie van formeel en informeel leren wordt duidelijk dat zij elkaar op verschillende manieren kunnen aanvullen en hierbij vooral het doel en de interpretatie van de combinatie belangrijk zijn. Er is een duidelijke samenhang tussen de deelvragen geconstateerd, wat consequenties heeft voor een organisatie; zij dienen er rekening mee te houden dat de verschillende kenmerken met bijbehorende criteria van elkaar afhankelijk zijn en elkaar beïnvloeden.

Inleiding

Vanaf eind jaren tachtig is er steeds meer aandacht voor leren op de werkplek. Volgens Eraut (2000) is de werkplek herontdekt als een belangrijke leeromgeving. Werkpleklernen krijgt ook in Nederland een steeds belangrijker rol, zowel in het (beroeps-)onderwijs als in het bedrijfsleven. Organisaties besteden steeds meer aandacht aan de professionele ontwikkeling van hun medewerkers. Er worden binnen bedrijven trainingen gegeven en opleidingen aangeboden die allemaal hetzelfde doel hebben, namelijk de verbetering van het presteren van individuele werknemers en de organisatie als geheel. Hierbij kan gedacht worden aan cursussen, trainingen, werkconferenties en dergelijke.

Deze verschuiving naar werkpleklernen is niet zo vreemd; uit verschillende onderzoeken is gebleken dat de traditionele, formele trainingen weinig resultaat boeken op de werkvloer (McGuire & Gubbins, 2010). De reden voor deze mislukking komt vaak op hetzelfde neer; de transfer naar de werkplek is moeilijk te maken (Blume, Ford, Baldwin & Huang, 2010). Een combinatie van formeel leren en informeel leren lijkt de goede oplossing (McCormack, 2000; Realin, 2008). Er zijn op dit moment echter maar weinig handvatten voorhanden hoe de combinatie vormgegeven kan worden en voorbeelden van organisaties zijn schaars.

Er wordt nog steeds onderzoek gedaan naar werkpleklernen, omdat de visie hierop niet eenduidig was en in de afgelopen jaren veranderd is (Kyndt, Dochy & Nijs, 2009). Bovendien is er over werkpleklernen gericht op de professionalisering van medewerkers in het bedrijfsleven nog niet zoveel bekend als in het (beroeps-)onderwijs. Recente cijfers over deelname aan formele opleidingsactiviteiten ontbreken (de Grip, 2000). Ook het onderzoek naar informeel leren in organisaties staat nog in de kinderschoenen (Arets, 2009).

Het doel van deze reviewstudie is om zicht te krijgen op hoe werkpleklernen gericht op de professionele ontwikkeling van medewerkers vorm gegeven kan worden, waarbij formeel en informeel leren worden geïntegreerd. Er wordt antwoord gegeven op de volgende onderzoeksvraag: 'Welke criteria zijn onderliggend aan werkpleklernen gericht op de professionele ontwikkeling van medewerkers en hoe kunnen formeel en informeel leren

gecombineerd worden?'. Om deze vraag te beantwoorden zijn voorwaarden achterhaald uit wetenschappelijke publicaties die werkplekleren mogelijk maken en hoe formeel en informeel leren samen gebruikt kunnen worden.

Theoretische Achtergrond

Verschuiving naar Werkplekleren

Zowel in het (beroeps-)onderwijs als in het bedrijfsleven is er aandacht ontstaan voor werkplekleren. Volgens Poortman en Visser (2009) vallen twee redenen op waarom werkplekleren een centrale component is geworden in het Nederlandse beroepsonderwijs. De eerste reden is de gedachte dat deelnemers tijdens werkplekleren vaardigheden ontwikkelen die in het onderwijs te weinig of niet aan de orde komen. Ten tweede bestaat het idee dat de aansluiting tussen onderwijs en beroepspraktijk door werkplekleren wordt bevorderd.

Binnen de Human Resource Development (HRD) is er ook steeds meer aandacht voor werkplekleren gericht op de professionalisering van medewerkers. Activiteiten die als doel hebben het presteren van individuele werknemers en de organisatie als geheel te verbeteren, zijn vaak een vast onderdeel van HRD-beleid (Nadler & Wiggs, 1986). Bovendien hebben beslissingen over hoe het leren is ingericht belangrijke implicaties voor de praktijk van werknemers; zij zullen dit immers uit gaan voeren (McGuire & Gubbins, 2010). Op dit moment is de aandacht verplaatst van formele training naar informeel leren op de werkplek en naar manieren waarop deze verbeterd kunnen worden (Wenger, 1998).

Formeel en Informeel Leren

Formeel leren impliceert formele kennis en informeel leren impliceert informele kennis (Eraut, 2004). Om een duidelijk beeld te geven van de begrippen formeel en informeel leren, zijn een aantal definities gecombineerd. Er bestaan veel definities over beide begrippen en er bestaat maar weinig eenduidigheid in de literatuur; deze combinatie geeft echter de belangrijkste en meest genoemde elementen aan, om zo tot een complete definitie van beide

begrippen te komen. *Formeel leren* is bewust, actief gestuurd en gepland (de Laat, Poell, Simons & van der Krogt, 2001) en de uitkomsten zijn veelal voorspelbaar (Hager, 1998). Deze uitkomsten bestaan uit expliciete en formele kennis en vaardigheden (Slotte, Tynjälä & Hytönen, 2004). Deze vorm van leren wordt ook wel 'off-the-job learning' genoemd (Clarke, 2004).

Het tegenovergestelde van formeel leren is *informeel leren*, waarbij het leren spontaan ontstaat en ongeorganiseerd en ongepland kan verlopen (de Laat et al., 2001). De uitkomsten van informeel leren zijn veelal onvoorspelbaar (Hager, 1998) en bestaan uit impliciete kennis (Eraut, 2004; Hager, 1998). Deze vorm van leren staat ook bekend als 'on-the-job learning' (Clarke, 2004).

Ondanks dat de informele component steeds meer aandacht krijgt, is informeel leren alleen echter niet voldoende voor werkplekleren (Slotte et al., 2004). Slotte en collega's stellen dan ook voor dat de verschillende manieren van werkplekleren, formeel en informeel, gecombineerd moeten worden. Dit is echter pas nuttig, wanneer er een duidelijke overeenstemming bestaat over wat werkplekleren is. Sommige medewerkers zien werkplekleren als het volgen van een formele cursus en anderen interpreteren het als iets wat plaatsvindt door praktijkervaring (Pillay, Boulton-Lewis, Wills & Rhodes, 2003).

Ook in de literatuur wordt verschillend gesproken over werkplekleren (Kyndt et al., 2009). Sommige auteurs suggereren dat werkplekleren en informeel leren hetzelfde is; anderen zien juist de combinatie van formeel en informeel leren als werkplekleren (Tynjälä, 2008). Zowel in de literatuur als in de praktijk is er dus niet altijd een gedeelde visie op werkplekleren. Het is dan ook niet opmerkelijk dat er onder medewerkers op dit moment vaak ook geen sprake van een gedeelde visie.

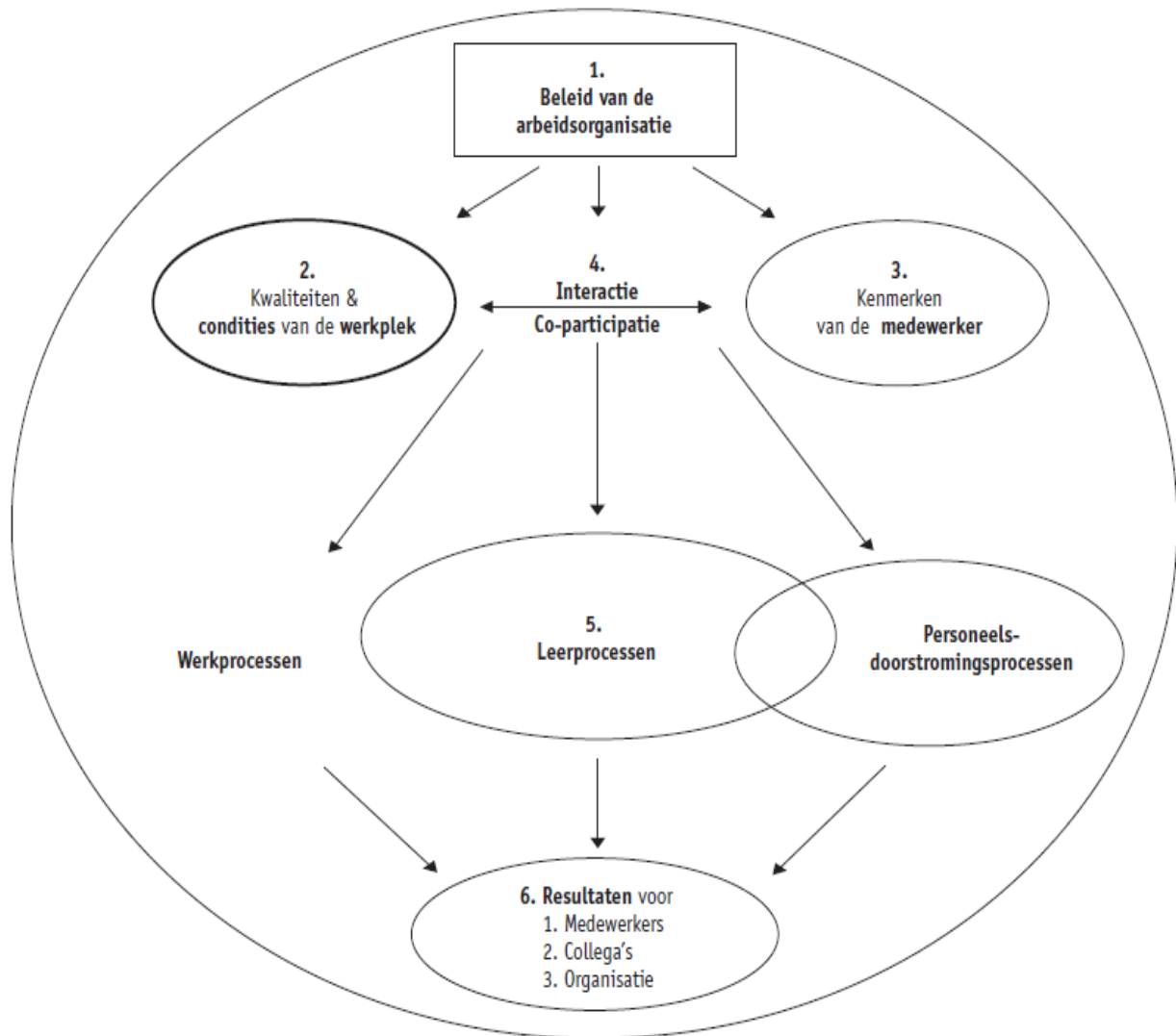
Criteria voor Werkplekleren

Om te weten waar een goede werkplek aan moet voldoen, moet eerst duidelijk zijn wat precies verstaan wordt onder werkplekleren. Volgens Hodkinson en Hodkinson (2004) is werkplekleren een dusdanig divers en complex begrip dat er geen theorie is die alle

aspecten voldoende behandelt. Door deze complexiteit zijn slechts sommige werkplekken een duidelijk voorbeeld van een goede definitie. Jacobs en Park (2009) geven een duidelijke omschrijving van wat zij verstaan onder werkplekieren. Zij definiëren werkplekieren als het proces van een individu door deelname aan trainingsprogramma's, onderwijs en ontwikkelingscursussen, of andere types van experimentele leeractiviteiten met als doel het verwerven van de competenties die nodig zijn om het huidige en toekomstige werk uit te voeren.

Er zijn verschillende factoren en condities voor werkplekieren. Het Context Input Proces Output-model (CIPO-model), is een schematische weergave die alle werkplekfactoren groepeerd en ze met elkaar verbindt. Dit model wordt in deze reviewstudie gehanteerd, omdat het een duidelijke opbouw heeft richting het einddoel, namelijk de eerder genoemde resultaten voor zowel de organisatie als de individuele medewerker. Het beleid van de arbeidsorganisatie is de eerste factor en vormt de context.

Het CIPO-model (Baert, Clauwaert & van Bree, 2008) laat duidelijk zien dat het beleid van de arbeidsorganisatie de bovenste factor is en hiermee als eerste aangepakt moet worden. Het beleid van de organisatie is weer van invloed op de andere factoren in het model. De kwaliteiten en condities van de werkplek en de kenmerken van de medewerker (nummers twee en drie) vormen gezamenlijk de input. Deze twee condities staan in interactie met elkaar. De leerprocessen komen samen met de werkprocessen en de personeelsdoorstromingsprocessen voort uit de inputfactoren. Die processen leiden tot bepaalde resultaten, de output. Deze reviewstudie richt zich met name op de eerste drie factoren, en op de manier van leren; de leerprocessen. Deze factoren worden één voor één behandeld in de deelvragen. In Figuur 1 is het CIPO-model te zien.



Figuur 1. Het CIPO-model (Baert et al., 2008)

Het Beleid van de Arbeidsorganisatie

Continu blijven leren is belangrijk voor zowel de competitie tussen organisaties op de internationale markt als voor het individuele werken (Ellström, 2001). Organisaties moeten medewerkers dan ook voorzien van mogelijkheden om te leren (Senge, 1990). De afdeling van Human Resource Management (HRM) in een bedrijf heeft de taak om de belangen van de werknemers en de organisatiedoelen op elkaar af te stemmen. Alle activiteiten dienen onderling met elkaar verbonden te worden in samenhang met het beleid en de dynamiek in de organisatie zoals de structuur en cultuur (van Sluijs & Kluytmans, 1996). Er wordt dan ook verwacht dat elementen als de organisatiecultuur en -structuur van invloed zijn op deze

mogelijkheden. Leren wordt niet langer gezien als een individueel en schools proces maar als een samenwerking die plaats kan vinden op de werkplek. Deze nieuwe kijk op leren zet organisaties onder druk om de werkplek aan te wijzen en te handhaven als een plaats voor de ontwikkeling van expertise.

Kwaliteiten en Conditie van de Werkplek: de Leeromgeving

In hoeverre een werkplek het leren kan bevorderen, hangt af van de leeromgeving die aanwezig is binnen een organisatie (Tynjälä, 2008). Er zijn twee soorten leeromgevingen die beschrijven hoe het leren van medewerkers bevordert of ingeperkt wordt: restrictieve en expansieve leeromgevingen. De restrictieve leeromgeving beperkt het leren; er zijn binnen deze omgeving verschillende barrières die het leren van nieuwe kennis en vaardigheden niet mogelijk maken, bijvoorbeeld doordat medewerkers geen kans krijgen om te experimenteren en reflecteren. Expansieve leeromgevingen daarentegen bieden medewerkers de kans om deel te nemen in verschillende werkgemeenschappen binnen en buiten de werkplek (Fuller, Hodkinson, Hodkinson & Unwin, 2005; Fuller & Unwin, 2004).

Volgens Fuller en Unwin (2004) staan drie typen leerkansen centraal voor het creëren van expansieve leeromgevingen: 1) de kans om in diverse werkgemeenschappen van binnen en buiten de werkplaats deel te nemen, 2) banen zo organiseren dat medewerkers de kans krijgen kennis en expertise te construeren, 3) de kans om theoretische kennis op te doen in 'off-the-job' cursussen die leiden tot op kennis gebaseerde kwalificaties. Dit benadrukt het belang van de aanwezigheid van een expansieve leeromgeving. In deze reviewstudie zal dan ook onderzocht worden hoe een dergelijke expansieve leeromgeving eruit zou moeten zien in de context van het werkplekleren.

Kenmerken van de Medewerker

Er zijn onderzoeken gedaan naar de visie van HRD-professionals en medewerkers op werkplekleren, omdat het belangrijk is dat er overeenstemming bestaat tussen medewerkers onderling en dat zij het nut inzien van trainingen (Hytönen, 2002; Slotte et al., 2004). Het grootste gedeelte van de medewerkers besteedt aandacht aan het individuele leren met

betrekking tot dagelijkse werkactiviteiten, leren door communiceren en samenwerking met collega's. Een opvallend resultaat van deze onderzoeken is dat veel medewerkers de nadruk leggen op het 'on-the-job' en het informele leren, terwijl de kern van HRD oorspronkelijk lag bij de organisatie van formele trainingen en het 'off-the-job' leren. De afgelopen jaren worden formeel en informeel leren door onderzoekers nog steeds gezien als twee aparte domeinen, maar wordt het noodzakelijk geacht deze domeinen te combineren (Colley, Hodkinson & Malcolm, 2003; van der Heijden et al., 2009; McCormack, 2000; Realin, 2008). De combinatie van deze twee vormen van leren wordt als uitgangspunt gebruikt in deze reviewstudie.

Probleemstelling

Door het belang van werkplekleren in het bedrijfsleven staan organisaties onder druk om de werkplek aan te bieden als leeromgeving. Organisaties zullen dan ook zelf hun beleid en werkplek hierop af moeten stemmen. Formele trainingen blijken niet effectief genoeg, maar informeel leren alleen is ook niet voldoende. Organisaties zouden dan ook een goede balans moeten vinden in een combinatie van formeel en informeel leren. Omdat dit een recente ontwikkeling is, die nog steeds in volle gang is, zijn er weinig voorbeelden voorhanden van organisaties die hun werkplek als een goede effectieve leeromgeving ingericht hebben.

Vanuit deze probleemstelling komt de volgende hoofdvraag naar voren: 'Welke criteria zijn onderliggend aan werkplekleren gericht op de professionele ontwikkeling van medewerkers en hoe kunnen formeel en informeel leren gecombineerd worden?'

Onderzoeksvragen

Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag worden de volgende deelvragen gehanteerd:

1. Aan welke criteria moeten organisaties voldoen om werkplekleren mogelijk te maken?
2. Aan welke criteria moet de werkplek voldoen om een leeromgeving te vormen waar medewerkers zich professioneel kunnen ontwikkelen?

3. Aan welke criteria moeten medewerkers voldoen om te kunnen leren op de werkplek?
4. Op welke manier kunnen formeel en informeel leren elkaar aanvullen binnen werkplekieren?

Methode

Onderzoeksopzet

Er is een reviewstudie verricht naar de kenmerken van werkplekieren gericht op de professionele ontwikkeling van medewerkers. Een goede reviewstudie beperkt zich niet tot één onderzoeksmethode, één tijdschrift en één geografisch gebied (Webster & Watson, 2002). In de methode zijn dan ook meerdere zoekinstrumenten, tijdschriften uit verschillende landen en onderzoekstermen gehanteerd.

Instrumenten

Voor het zoeken naar literatuur zijn de volgende online zoekmachines gebruikt: ERIC, Omega, PsycINFO, Social Science Citation Index en Google Scholar. De catalogus van de bibliotheek van de Universiteit Utrecht is gebruikt voor het zoeken naar wetenschappelijke boeken over dit onderwerp. De zoektermen die geformuleerd zijn worden in de verschillende zoekinstrumenten ingezet.

Procedure

Het zoeken en selecteren van geschikte literatuur is top-down volgens een aantal systematische stappen verlopen. Hierdoor is getracht een zo compleet en relevant mogelijke bundeling van literatuur te verkrijgen. Het onderzoek startte met een globaal overzicht van het onderwerp. Daarna is stap voor stap meer detail aan het onderwerp toegevoegd, door bijvoorbeeld de zoekfunctie te verfijnen en meer detail aan de zoektermen toe te voegen.

In de eerder genoemde databanken is gezocht naar Engelstalige en Nederlandstalige artikelen die in wetenschappelijke tijdschriften gepubliceerd zijn. Boeken en andere publicaties moesten ook een wetenschappelijke relevantie hebben. De selectieprocedure

beperkte zich tot publicaties tussen 2000 en 2011, omdat het een recente ontwikkeling betreft. Daarnaast is ook in verschillende tijdschriften gezocht die betrekking hebben op HRD, werkplekleren, training en ontwikkeling. De betreffende tijdschriften zijn weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1. *Overzicht tijdschriften waarin naar literatuur gezocht wordt*

Overzicht tijdschriften vakgebied
Human Resource Development International
Human Resource Development Quarterly
Human Resource Development Review
Human Resource Management
Human Resource Management International Digest
Human Resource Management Journal
Human Resource Management Review
International Journal of Human Resource Management
International Journal of Training and Development
Journal of Human Resources
Journal of Workplace Learning

In de verschillende tijdschriften en databanken is eveneens via een top-down methode gezocht aan de hand van verschillende zoektermen en combinaties. Naarmate er langer gezocht is, werden de zoektermen aangepast en uitgebreid. Een aantal voorbeelden van termen waarop gezocht is, zijn 'formal learning', 'workplace learning', 'learning environment', 'integration informal learning'. Er zijn tientallen zoektermen gebruikt die ook onderling gecombineerd zijn. Naast het gebruik van zoektermen zijn ook de inhoudsopgaven van relevante tijdschriften gescand op inhoud. Dit is erg zinvol geweest, omdat hierdoor andere mogelijk bruikbare artikelen geselecteerd zijn die niet uit de zoekresultaten van de zoektermen zijn gekomen.

Hiernaast is ook veelvuldig gebruik gemaakt van de zogenoemde 'sneeuwbalmethode', waarbij in een publicatie gezocht wordt naar relevante literatuur via verwijzingen en de literatuurlijst (Baarda, de Goede & Theunissen, 2005). Hierbij is begonnen op een algemeen niveau om te kijken wat er over het ontwerp bekend is en of de publicatie nuttige referentieverwijzingen bevatte. Zo zijn Marsick en Watkins (2003) twee grondleggers van literatuur over werkplekklere. In hun artikel is gezocht naar andere relevante literatuur die zij gebruikt hebben voor het schrijven van hun artikel. Het is belangrijk dat deze sneeuwbalmethode ook bij een aantal recente publicaties uitgevoerd wordt, omdat bij een toepassing van de sneeuwbalmethode alleen data verkregen wordt van vóór de uitgave van de betreffende publicatie (Baarda & de Goede, 2005). De sneeuwbalmethode is dan ook bij zowel oudere als nieuwere publicaties toegepast.

Naast het terugzoeken naar literatuur, is ook gezocht via citaatindexen. Bij het gebruiken van citaatindexen kan gezocht worden op literatuurlijsten van verschillende artikelen (Baarda & de Goede, 2006). Met deze methode kan nagegaan worden welke auteur een relevante publicatie gebruikt heeft bij het schrijven van een eigen artikel. Bij deze citaatindexen wordt aan de beschrijving van de artikelen de literatuurlijst toegevoegd die aan het einde van het artikel staat. Dit biedt goede mogelijkheden om op de naam van een belangrijke auteur op het gebied van werkplekklere te zoeken naar informatie. In het voorbeeld van Marsick en Watkins (2003) is dus gekeken welke recentere publicatie gerefereerd heeft naar hun eerder gepubliceerde artikel uit 2003.

Publicaties die over het onderwijs of de klassensituatie gaan, zijn buiten beschouwing gelaten, omdat deze reviewstudie zich richt op de ontwikkeling van medewerkers binnen een bedrijf. Wanneer verschillende publicaties verzameld waren, zijn eerst de titel en samenvatting gelezen om een beter beeld te krijgen van de inhoud van de publicatie. Wanneer een publicatie voldoende relevantie voor het onderwerp leek te hebben, zijn de resultatensectie en de conclusie bekeken. Wanneer ook dit voldoende resultaat opleverde, werd de rest van het artikel bestudeerd. De resultaten van de reviewstudie werden geselecteerd op relevantie voor de onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen. De

publicatie moest dan ook antwoord geven of richtlijnen bieden voor minimaal één van de deelvragen.

Kwaliteit van Geselecteerde Publicaties

Om de kwaliteit van de geselecteerde publicaties te waarborgen is het van belang dat de gebruikte procedures zijn beschreven, zodat duidelijk is waarop de conclusies gebaseerd zijn. Twee belangrijke indicatoren voor de kwaliteit van onderzoek zijn betrouwbaarheid en validiteit (Boeije, 2008). Betrouwbaarheid is de mate waarin een meting onafhankelijk is van toeval (Baarda, 2009). Vaak kan betrouwbaarheid afgemeten worden aan de precisie van de methoden van dataverzameling of de meetinstrumenten. Als er sprake is van betrouwbare methoden van dataverzameling zal herhaling van de waarnemingen tot een gelijke uitkomst moeten leiden (Boeije, 2008). Bij validiteit gaat het erom in hoeverre een onderzoeker meet wat hij daadwerkelijk wil meten. Bij een geheel onderzoek gaat het om de geldigheid van de analyse en de interpretatie die hierbij gegeven wordt. Hoe adequater dit beschreven wordt, des te beter de conclusies. In een publicatie kan de validiteit zichtbaar gemaakt worden door de analysestappen te beschrijven die geleid hebben tot een bepaalde interpretatie (Boeije, 2008).

Om de kwaliteit van de verschillende publicaties te waarborgen, zijn de tien selectiecriteria voor kwaliteit, betrouwbaarheid en validiteit van Oxman en Guyatt (1991) gehanteerd. Hieronder volgt een opsomming van deze criteria:

1. Zijn de onderzoeksmethoden gerapporteerd?
2. Was het onderzoek uitvoerig?
3. Zijn de gebruikte criteria gerapporteerd?
4. Zijn vooroordelen in de selectie vermeden?
5. Zijn de validiteitscriteria gerapporteerd?
6. Is de validiteit op een geschikte manier beoordeeld?
7. Zijn de methoden die gebruikt zijn om onderzoeken te combineren gerapporteerd?
8. Zijn de bevindingen geschikt gecombineerd?

9. Zijn de conclusies gesteund door de gerapporteerde data?

10. Wat is de algemene wetenschappelijke kwaliteit?

Omdat kwalitatief onderzoek, kwantitatief onderzoek en reviewstudies van hele andere aard zijn, is het onmogelijk om bij verschillende onderzoeken de betrouwbaarheid en validiteit op dezelfde manier te meten (Emden & Sandelowski, 1998). Om toch een goede vergelijking te kunnen maken tussen deze verschillende soorten onderzoek, wordt dezelfde bovenstaande lijst met criteria gehanteerd. De criteria die in aanmerking komen voor de selectie van een bepaald onderzoek, hangen af van het soort onderzoek dat gedaan is. Zo zal bijvoorbeeld criteria 7 wel voorkomen bij een reviewstudie maar minder vaak bij kwantitatief onderzoek. De criteria die voor een bepaalde publicatie in aanmerking komen worden gescoord op dezelfde zevenpuntschaal die Oxman en Guyatt (1998) hanteren, waarbij 1 = klein/niet aanwezig, 3 = beperkt, 5 = duidelijk/goed en 7 = groot/uitgebreid. Om geselecteerd te worden, moesten de publicaties op ieder criteria minimaal met een score van 4 beoordeeld zijn.

Bij het beoordelen van de kwaliteit van een publicatie is ook gelet op de aanwezigheid van factoren die de kwaliteit kunnen verminderen. Er zijn vijf factoren die de kwaliteit kunnen verminderen (Guyatt et al., 2008). De eerste factor die een negatieve invloed heeft zijn *studiebeperkingen*. Doordat belangrijke aspecten uit het onderzoek ontbreken neemt het vertrouwen in de aanbevelingen af.

Een andere factor die de kwaliteit kan verminderen is *inconsistentie van de resultaten*, wat betekent dat er sterk verschillende ramingen van onderzoeken zijn die verschillen in effecten (heterogeniteit of variabele resultaten). De oorzaak van variabele resultaten kan het gevolg zijn van verschillen in populaties, interventies en uitkomsten. Wanneer er heterogeniteit ontstaat en de onderzoekers er niet in slagen hier een logische verklaring voor te geven, daalt de kwaliteit van de resultaten en hiermee dus het bewijs.

De derde factor is *indirect bewijsmateriaal* dat de kwaliteit op twee manieren kan laten afnemen. Bij de eerste manier worden twee groepen vergeleken met een

controlegroep, in plaats van met elkaar. Dit bewijsmateriaal is van lagere kwaliteit dan wanneer de twee hoofdcomponenten met elkaar vergeleken zouden worden. Het tweede type indirect bewijsmateriaal omvat de verschillen tussen bevolking, de interventie en het belang van het resultaat.

Een andere factor die een rol speelt is *onnauwkeurigheid*: wanneer een onderzoek relatief weinig respondenten en weinig gebeurtenissen heeft en daardoor een brede vertrouwensinterval heeft, zal de kwaliteit lager beoordeeld moeten worden.

De laatste factor heeft te maken met de *publicatierichting*: de kwaliteit van een artikel zal ook afnemen wanneer de onderzoekers er niet in slagen bepaalde onderzoeken te melden, met name degene die niet het gewenste effect tonen. Een prototype waarin dit te herkennen is, is wanneer het gepubliceerde bewijsmateriaal tot een klein aantal beperkt is en vaak door de industrie gefinancierd wordt.

Peer debriefing als controlemiddel.

Bij de beoordeling is gebruik gemaakt van collegiale controle, ook wel bekend als 'peer debriefing' (Baarda, 2009). Onderzoekers die een verschillende betrokkenheid bij de reviewstudie hebben, kunnen de interpretaties bediscussiëren op juistheid. De peers vormen een kritisch panel dat bij de controle van de beoordeling in de procedure betrokken is. Dit is een vorm van onderzoekerstriangulatie (Boeije, 2008).

Naar aanleiding van de peer debriefing zijn er een aantal dingen aangepast. Zo kwam de vraag naar voren wanneer een artikel gekenmerkt kan worden als grootschalig of uitvoerig. Voor de verschillende soorten onderzoeken zijn hier aparte vuistregels voor vastgesteld, omdat ook hier weer geldt dat het per onderzoek verschillend is.

Bij kwalitatieve onderzoeken wordt gekeken of er sprake is van triangulatie. Dit houdt in dat in één onderzoek verschillende invalshoeken zinvol gecombineerd worden. Baarda en collega's (2005) beschrijven dat triangulatie kan plaatsvinden door gebruik te maken van verschillende dataverzamelmethode (methodische triangulatie), verschillende

databronnen (datatriangulatie), verschillende theoretische uitgangspunten (theoretische triangulatie) of door onderzoekers bij het veldwerk te betrekken (onderzoekerstriangulatie).

Bij casestudies is gekeken naar de diepgang van het onderzoek. Ook hierbij spelen verschillende vormen van triangulatie een rol. Voor de dataverzameling moeten meer methoden gebruikt zijn of deze moeten herhaaldelijk uitgevoerd zijn om goede uitspraken te kunnen doen. Een reviewstudie moet in ieder geval voldoen aan theoretische triangulatie en wanneer er sprake is van een synthese, moet duidelijk zijn welke bronnen zijn gecombineerd.

Bij kwantitatieve onderzoeken werd gekeken naar de omvang van de steekproef en het aantal respondenten dat heeft deelgenomen of het aantal eenheden. Het aantal respondenten/eenheden is natuurlijk afhankelijk van het aantal kenmerken van een onderzoek, maar het absolute minimum is 30. Bij een kleiner aantal is het namelijk niet meer mogelijk bepaalde statistische analyses toe te passen. Wanneer bepaalde subgroepen met elkaar vergeleken worden, is het dubbele aantal nodig, dus minimaal 60. Voorzichtig mag uit gegaan worden van 100 eenheden of respondenten (Baarda & de Goede, 2006).

Er is getracht een manier te vinden om ook de artikelen die kleiner in omvang zijn een eerlijke beoordeling te geven. Alle artikelen worden beoordeeld middels dezelfde criteria. Echter bij de kortere artikelen (van ongeveer 4 bladzijdes) is ook rekening gehouden met de totale lengte. In deze artikelen moesten duidelijk de essentiële punten naar voren komen om in aanmerking te komen voor selectie.

Analyse

Na het vaststellen van de relevantie en de kwaliteit van verschillende publicaties is tot een selectie gekomen. De artikelen die voor de selectie in aanmerking kwamen zijn geanalyseerd. Allereerst is een matrix gemaakt waarin de verschillende begrippen gekoppeld worden aan de geselecteerde bronnen. De bronnen werden gegroepeerd naar onderwerp. De groepen zijn weer gekoppeld aan verschillende deelvragen, waardoor snel te zien is welke bronnen antwoord kunnen geven op welke deelvraag. Het kan dus voorkomen dat één

bron in meerdere groepen voorkwam. Hierdoor ontstond een overzicht van welke bronnen zich op welke onderwerpen richten. Een deel van de matrix is opgenomen in Tabel 2. Hierin is duidelijk te zien dat sommige publicaties slechts één van de begrippen bevat en dus ook antwoord kon geven op één deelvraag. Andere bronnen, zoals in de matrix te zien is, omvatten meerdere begrippen en hiermee konden dan ook meerdere deelvragen beantwoord worden.

Tabel 2. *Voorbeeld deel overzichtsmatrix verschillende onderwerpen*

Bronnen	Verschillende begrippen				
	Organisatie	Leeromgeving	Medewerkers	Formeel/ Informeel	Combinatie
1. Agashae & Bratton (2001)		X			
2. Ashton (2004)	X				
3. Beart et al. (2008)	X	X	X		
4. Beattie (2006)		X			
5. Beckett & Hager (2002)				X	X

Er is gekeken in welk opzicht de criteria uit de literatuur met elkaar overeenkomen en waarin zij verschillen. Ook is het mogelijk dat er een synthese plaatsvindt waarbij meerdere bronnen en/of criteria gecombineerd worden tot nieuwe criteria. Wanneer een bepaald criterium door meerdere bronnen benoemd is, kwam deze in aanmerking om meegenomen te worden bij het beantwoorden van de bijbehorende deelvraag.

Beantwoorden Deelvragen

Per deelvraag zijn alle criteria achtereenvolgens besproken om antwoord te kunnen geven op de deelvragen. Deelvraag 1, 2 en 3 lijken qua structuur op elkaar en hebben alle drie dezelfde opbouw. Eén voor één zijn hierin de criteria besproken die van belang zijn bij de betreffende deelvraag. Daarna is een prioritering gemaakt in welke criteria het

belangrijkste zijn of welke een organisatie het beste als eerste aan kan pakken. Aan het eind is een overzichtstabel weergegeven waarin deze criteria, vaak met kenmerken, van verschillende bronnen zijn samengevoegd, waardoor een duidelijk overzicht wordt gegeven.

In de laatste deelvraag komen verschillende manieren en visies aan bod hoe formeel en informeel leren gecombineerd of aanvullend gebruikt kunnen worden.

Aan Welke Criteria Moeten Organisaties Voldoen om Werkplekieren Mogelijk te Maken?

Investeren in Werkplekieren

Zoals eerder besproken is vanaf de jaren tachtig het werkplekieren een steeds groter fenomeen geworden Eraut (2000). Een mogelijke verklaring hiervoor is financieel (Streumer & van der Klink, 2001). Vanaf de jaren tachtig is er namelijk steeds meer aandacht gekomen voor de kosten die opleidingsarrangementen en trainingen met zich meebrengen. Deze kritische blik richting opleidingen en trainingen komt mede doordat bedrijven de concurrentie aangaan met andere organisaties op de arbeidsmarkt. Kostenreductie op het gebied van opleidingen en trainingen kan een belangrijk 'wapen' zijn in de concurrentiestrijd. Veel bedrijven gaan er dan ook vanuit dat werkplekieren kosten bespaart ten opzichte van de formele opleidingen en trainingen die altijd gevolgd werden. Het bespaart immers op reis- en verblijfkosten. Bovendien blijven medewerkers op het bedrijf waardoor zij nog steeds arbeid kunnen verrichten en het werk gewoon door kan gaan.

Baert en collega's (2008) plaatsen hierbij een kanttekening: het creëren en stimuleren van werkplekieren vraagt ook financiële inspanningen van de organisatie. Om een goede werkplek te creëren zal een organisatie investeringen moeten doen, zoals het inzetten van goede mentoren, coaches op de werkplek en het extra tijd inplannen voor het leren waardoor het productieproces onderbroken wordt. Ook Shipton, Dawson, West en Patterson (2002) geven aan dat organisaties moeten investeren in systemen die het leren bevorderen. Aangezien er geen mogelijkheid is om in de financiën van verschillende organisaties te

kijken, is het moeilijk na te gaan welk aandeel van het totale budget voor het organiseren van formeel leren daadwerkelijk aan werkplekleren wordt besteed. De meeste organisaties geven geen toegang tot dit soort gegevens.

Een tweede verklaring voor de populariteit van werkplekleren ligt in de veranderende werksituatie waar medewerkers dagelijks mee te maken hebben (Streumer & van der Klink, 2001). Innovaties passen tegenwoordig in veel arbeidsorganisaties binnen het permanente proces. "Het tempo waarin arbeidsorganisaties erin slagen nieuwe kennis te creëren en toe te passen in hun producten en diensten is zeer bepalend voor de overlevingskansen van de organisatie" (Drucker, 2001, p. 80). De organisaties die erin slagen met de ontwikkelingen mee te gaan zijn veelal innovatieve organisaties. De organisaties waar werkplekleren voorkomt zijn dan ook met name innovatieve organisaties (Ellström, 2011).

Organisatiestructuur

Shipton en collega's (2002) hebben onderzoek gedaan naar verschillende organisatiefactoren die effectief blijken te zijn in het werkplekleren. Zij beschrijven het belang van de juiste organisatiestructuur binnen een organisatie. Organisaties met gedecentraliseerde organische structuren zijn het beste in staat om te gaan met een turbulente omgeving waar een behoefte is aan een hoge graad van innovatie. Jones (2010) beschrijft dat bij een gedecentraliseerde structuur het gezag om belangrijke beslissingen te nemen en nieuwe projecten in werking te stellen over de managers van alle niveaus van de hiërarchie wordt verdeeld. Deze structuren worden hoofdzakelijk samengesteld uit werkgroepen en benadrukken het belang van empowerment (medewerkers stimuleren tot zelfredzaamheid en zelfstandig beslissingen maken), goede klantenrelaties en de ontwikkeling van kennis, attitudes en vaardigheden. De gecentraliseerde bureaucratische structuren zijn niet geschikt en remmen de ontwikkeling en de toepassing van nieuwe ideeën af (Shipton et al., 2002).

Ook Ashton (2004) onderstreept de invloed van de organisatiestructuur op het leerproces in de werkplek. Zijn casestudie illustreert vooral de manieren waarop het

leerproces in de werkplek wordt ingebed. Het leerproces krijgt door organisatorische besluiten en uitvoeringen gestalte en is hiervan afhankelijk. De resultaten laten zien dat door de hiërarchische gestructureerde relaties de essentiële kennis en informatie direct beschikbaar is voor de ingenieurs en het hogere personeel, terwijl die mogelijkheid voor de secretaresses en kantoormedewerkers beperkt is. Op dezelfde manier werden organisatorische besluiten genomen over de invulling van banen en bijbehorende werknemers. Hierdoor zijn de hogere managers en ingenieurs vaak in de breedte en in de diepte op de hoogte van de organisatie en het productiesysteem. De administratieve werknemers daarentegen krijgen specifieke taken opgelegd waardoor zij slechts de mogelijkheid hebben om beperkte kennis en vaardigheden te verwerven. Ook de willekeurige toewijzing van banen en opdrachten van bovenaf beperkt medewerkers de kans om nieuwe kennis op te doen en vaardigheden te ontwikkelen. Bij een sterke hiërarchische structuur wordt het leerproces vooral mogelijk gemaakt voor het hogere personeel en de managers, maar niet voor alle werknemers.

Gedecentraliseerde besluitvorming is een onderdeel van een organische structuur. Een organische structuur is flexibel en de medewerkers kunnen zich snel aan veranderingen aanpassen (Jones, 2010). Volgens Naalden (2006) is het werkklimaat van een organische structuur op leren georiënteerd en neigen innovatieve organisaties eerder richting een dergelijke organische methode (Savolainen, 2000). Innovatieve, flexibele organisaties hebben veelal een organische structuur met een gedecentraliseerde besluitvorming waardoor zij open staan voor werkpleklernen.

Organisatiecultuur

De organisatiestructuur bepaalt mede hoe de organisatiecultuur eruit ziet (Jones, 2010). Bij een organische organisatiestructuur hoort over het algemeen dan ook een innovatieve cultuur. In onderzoek van Berg en Chyung (2008) werd gekeken naar de relatie tussen de organisatiecultuur en het informele individuele leren. Uit de resultaten kwam naar voren dat de organisatiecultuur van een organisatie geen invloed heeft op het leren en daarom ook

geen goede voorspeller is voor de mate waarin medewerkers informeel leren op de werkplek. Dit is een verrassend resultaat, aangezien het logisch zou lijken dat een innovatieve organisatie met een sterke leercultuur op een dusdanige manier gestructureerd is dat het meer kansen creëert om te leren dan een organisatie zonder duidelijke leercultuur. Bovendien wordt in veel onderzoeken de leercultuur juist wel als een belangrijke factor gezien voor werkpleklernen (Ellinger, 2006; Marsick & Watkins, 2003; Sambrook & Stewart, 2000; 2005).

In hun discussie geven Berg en Chyung (2008) een mogelijke verklaring voor dit verrassende resultaat. Het individueel leren is slechts één van de componenten die een leercultuur vormt. Wellicht dat door de afwezigheid van andere leercomponenten dit resultaat niet voldoende is om het leren in een organisatiecultuur aan te tonen. Volgens Marsick en Watkins (2001; 2003) zijn het teamniveau en organisatieniveau zulke leercomponenten. Senge (1990) benoemt als leercomponenten naast het teamwerken ook het systeemdenken, persoonlijke beheersing, mentale modellen en een gedeelde visie als belangrijke leercomponenten.

Het leervermogen van de organisatie is een sleutelfactor in het succes van de organisatie (Jones, 2010). Er zijn organisaties die zelf in staat zijn om doelbewust een eigen structuur, cultuur en strategieën te ontwikkelen waardoor de leerkansen worden verhoogd. Deze organisaties worden ook wel 'lerende organisaties' genoemd (Jones, 2010; Marsick & Watkins, 2003).

Ook de mensen in de organisatie dragen bij aan de organisatiecultuur (Jones, 2010). Onderzoek van Ashton (2004) liet zien hoe de organisatiecultuur het leren van werknemers beïnvloedt. De organisatorische besluiten over het belang om te leren, en wie de gezagvoerders zijn voor de bewaking van het leerproces, hebben een significante invloed op de beschikbare steun en hulp voor de lerende medewerker (Ashton, 2004). Uit dit onderzoek bleek dat vooral het hogere en gediplomeerde personeel de kans kreeg om te leren van hun peers en de HR afdeling. Niet alle medewerkers krijgen de kans om te leren op de werkplek. Bovendien zijn veel werknemers afhankelijk van de grillen, houdingen en

capaciteiten van hun supervisor. Kennis brengt macht met zich mee en de houding van managers en supervisors is cruciaal omdat zij in een positie zitten als de portier naar kennis. Sommige managers zijn te egoïstisch om hun kennis te delen (Ashton, 2004).

De Rol van de Manager

De leercultuur waar over gesproken wordt, kan mede door de manager gecreëerd worden (Beattie, 2006). Voor managers is een belangrijke rol weggelegd om ervoor te zorgen dat er een positieve leercultuur ontstaat met een omgeving waar het leren wordt ondersteund (Clarke, 2004; Ellinger, 2005; Eraut et al., 2003; Sambrook & Stewart, 2000). De manager moet hiervoor wel actie ondernemen om te voorkomen dat zij werknemers de kans ontnemen om te leren. (Ellinger, 2005). De managers binnen een lerende organisatie bevorderen dat op ieder niveau in de organisatie voortdurend wordt gereflecteerd. Reflecteren is een belangrijke leerconditie voor werknemers (Ellström, 2001; Jones, 2010; Skule, 2004). De manager dient werknemers uit te dagen tot en te ondersteunen bij deze reflectie (Agashae & Bratton, 2001).

Deze ondersteuning is niet alleen belangrijk bij de reflectie, maar bij het hele leerproces. Het hoofddoel van een onderzoek van Skule (2004) was het identificeren van factoren die het leren het meeste bevorderen. Eén van deze belangrijke factoren bleek steun van het management te zijn om te leren. Dit wordt gekarakteriseerd door een sterk gevoel van de werknemer dat het management het leren ondersteunt en aanmoedigt. Dit resultaat is ook gevonden door Ashton (2004). De manager kan hier optreden als een soort coach of mentor. Verschillende onderzoeken hebben aangetoond dat een coachende manager het werkplekleren positief beïnvloedt (Ellinger, 2005; Ellström, 2001; Poell, van der Krogt, Vermulst, Harris & Simons, 2006; Skule, 2004). De houding en rol van het management hebben dus een grote invloed op het leren van werknemers.

Conclusie

In de literatuur wordt niet zozeer ingegaan op welke criteria het meest belangrijk zijn rondom de organisatie. Toch is getracht een prioritering aan te brengen, aangezien de verschillende criteria wel van invloed zijn op elkaar. De organisatiecriteria zijn in bewuste volgorde opgesteld. De eerste voorwaarde is namelijk dat de organisatie wil investeren in werkpleklers. Er zal eerst tijd, geld en ruimte beschikbaar gemaakt moeten worden om daadwerkelijk tot werkpleklers over te kunnen gaan. Een belangrijke voorwaarde hierbij is dat een organisatie innovatief is; zij slagen hier het beste in. Drucker (2001) haalt hier dan ook een belangrijk gegeven aan. Wanneer organisaties innovatief zijn en erin slagen het tempo van nieuwe ontwikkelingen bij te houden vergroot dit hun overlevingskans op de arbeidsmarkt. Wanneer een organisatie niet investeert in werkpleklers en niet meegaat met nieuwe ontwikkelingen, zal dit nadelig zijn in de concurrentiestrijd.

Een voorwaarde hierbij is dat een organisatie een organische structuur hanteert met decentrale besluitvorming. Organisaties die geen organische structuur hebben, hebben een hiërarchische besluitvorming. Deze structuur is ook weer van invloed op de cultuur. In een dergelijke organisatie is minder sprake van een leercultuur en zijn collega's meer gesloten naar elkaar. Wanneer er een sterke hiërarchie is, en een gesloten cultuur, is er geen plaats voor de belangrijke rol van de manager(s), die wel noodzakelijk is om het werkpleklers te ondersteunen. Organisaties die zelf in staat zijn om doelbewust hun eigen structuur, cultuur en strategieën te ontwikkelen, vergroten hun leerkansen en succes in werkpleklers.

Wanneer er vanuit gegaan wordt dat het ene criterium een voorwaarde is voor het andere, zal een organisatie eerst investeringen moeten en willen doen. Dit betekent dat zij allereerst dienen te zorgen voor een passende organische structuur met een open leercultuur en managers en/of mentors aanwijzen die het werkpleklers ondersteunen.

Tabel 3. *Overzicht criteria van de organisatie*

Criteria	Voorbeeld	Bronnen
Investeren in werkplekieren		
Financiële inspanningen van de organisatie	Investeren in goede mentoren, coaches, extra tijd en onderbrekingen van het productieproces.	Baert et al. (2008); Shipton et al. (2002); Streumer & van der Klink (2001)
Innovaties	Nieuwe kennis creëren en toepassen in organisatie.	Drucker (2001); Ellström (2011)
Organisatiestructuur		
Organische structuur	Op leren georiënteerd werkklimaat.	Naalden (2006); Savolainen (2000)
Gedecentraliseerde organisatiestructuur	Werkgroepen.	Ashton (2004); Shipton et al. (2002)
Organisatiecultuur		
Leercultuur	Kennis delen.	Ashton (2004); Berg & Chyung (2008)
Innovatieve cultuur	Verschillende leercomponenten.	Berg & Chyung (2008); Marsick & Watkins (2001); 2003); Senge (199)
Rol van de manager		
Creëren positieve leercultuur	Uitdaging en ondersteuning.	Beattie (2006); Clarke (2004); Ellinger (2005); Ellström (2001); Eraut et al. (2003); Sambrook & Stewart (2000)
Reflecteren		
Steun en aanmoediging bij het leren van werknemers		Agashae & Bratton (2001); Jones (2010); Skule (2004)
Coach of mentorrol		Ashton (2004); Skule (2004) Ellinger (2005); Ellström (2001); Poell et al. (2006); Skule (2004)

Aan Welke Criteria Moet de Leeromgeving Voldoen Zodat Medewerkers Zich Professioneel Kunnen Ontwikkelen?

Een leeromgeving biedt individuen kansen om deel te nemen in leersituaties waarin zij aangemoedigd worden om te leren (Billett, 2001). Een leeromgeving kan echter niet zomaar gecreëerd worden en zal aan verschillende kenmerken moeten voldoen om medewerkers leer- en ontwikkelingskansen te bieden.

Aanwezigheid van Leerbronnen

Baert en collega's (2008) merkten tijdens hun onderzoek op dat medewerkers kunnen leren door de interactie met de materiële en informationele omgeving. De ruimtelijke schikking van de bureaus is bijvoorbeeld al van invloed. Zo bevordert een landschapsbureau of een eiland, waarbij de bureaus kort bij elkaar staan, de directe communicatie. Ook de aanwezigheid van tijdschriften, boeken en informatiemappen beïnvloeden de kansen om te leren op de werkvloer.

Berg en Shyung (2008) vonden in hun onderzoek 'toegang tot computertechnologie' als een van de belangrijkste factoren die informeel leren beïnvloedt. Dit illustreert dat medewerkers bij het huidige leren en prestatieverbetering afhankelijk zijn van computergebruik om te communiceren met anderen en online informatie in te winnen. Een opmerkelijk resultaat is dat vrijwel alle respondenten aangaven dat de toegang tot computertechnologie een belangrijker factor is dan de fysieke nabijheid van collega's.

Dit betekent echter niet dat communiceren met collega's geen belangrijke factor voor informeel leren is. 'Praten met collega's' kwam feitelijk op de tweede plaats na 'toegang tot computertechnologie'. Hierbij moet wel gezegd worden dat het gebruik van bijvoorbeeld een computer een middel is om te kunnen leren op de werkplek, terwijl het praten met collega's op zich al een informele leeractiviteit is (Berg & Shyung, 2008).

Uitgebreid onderzoek van Kyndt, Dochy en Nijs (2009) wees drie belangrijke leercondities aan met betrekking tot de aanwezigheid van leerbronnen. De eerste conditie is kennisverwerving, bijvoorbeeld via gastsprekers, resultaten van onderzoeken, belangrijke

besluiten en taken. De aanwezigheid van communicatiemiddelen was een tweede conditie die sterk naar voren kwam uit het onderzoek. Als communicatiemiddelen werden vooral internet, telefoon en e-mailadressen van het werk genoemd. De laatste belangrijke factor bevatte een paar belangrijke punten van informatieverwerking. Een aantal voorbeelden hiervan zijn de aanwezigheid van een bibliotheek, Cd-roms, praktijkgemeenschappen en het bijwonen van vakbondvergaderingen (Kyndt et al., 2009; Macneil, 2001).

Ellström (2001) haalt nog een ander belangrijk leermiddel aan: tijd. Hiermee doelt hij niet alleen op tijd om te participeren in formele trainingen op de werkplek maar ook tijd voor reflectie op het proces. Wat vaak vergeten wordt is dat reflectie tijd vereist om te observeren, denken en ideeën uit te wisselen met anderen.

Mogelijkheden voor Feedback en Reflectie

Feedback en reflectie zijn ook belangrijke condities om te kunnen leren op de werkplek (Ellström, 2001). Feedback geeft informatie over de resultaten van acties en is over het algemeen belangrijk om leren plaats te laten vinden. Feedback kan zowel een motivationele als cognitieve functie hebben, zoals informatie over in hoeverre de kennis die iemand bezit geschikt is voor een bepaalde actie.

Een veelvoorkomend probleem van feedback is dat dit afhangt van de aanwezigheid van heldere doelen. Feedback is een relationeel concept en kan alleen goed geïnterpreteerd en begrepen worden wanneer naar een doel gerefereerd kan worden. Juist de doelen zijn problematisch. Deze zijn vaak niet alleen vaag en inconsistent, zij veranderen bovendien en worden opnieuw gedefinieerd tijdens de werkuitvoering door ervaring. Het doel wordt dus gewijzigd door nieuwe ervaringen die ontstaan tijdens het uitvoeren van een taak. Inconsistente of onduidelijke doelstellingen kunnen de soort analyse, evaluatie en reflectie beïnvloeden terwijl dit belangrijkere precondities schijnen te zijn voor het leren. Dit veronderstelt dat onder andere duidelijke doelen en tijd (en eventueel andere leerbronnen) goede feedback en reflectie mogelijk maken (Ellström, 2001).

Leeromgeving: Expansief vs. Restrictief

Volgens Tynjälä (2008) is misschien wel de belangrijkste contextuele factor voor werkpleklers hoe het werk georganiseerd is. Fuller en Unwin (2004; 2011) geven een continuüm aan met twee typen leeromgevingen, namelijk restrictieve en expansieve leeromgevingen. Deze twee typen vormen een continuüm en zijn twee uitersten van elkaar. Het blijft echter een continuüm, wat betekent dat er een denkbeeldige lijn is en een organisatie zich ergens op deze lijn bevindt. Het is dus niet zo dat een organisatie alleen binnen één van deze twee uitersten past. Deze typen kunnen dan ook beschouwd worden als twee geïdealiseerde typen die beide twee uitersten vormen. In de praktijk zullen veel organisaties een mengsel van beide typen hebben, of meer richting één kant van het continuüm zitten, omdat een leeromgeving vaak voorwaarden heeft die zowel het leren beperken als het leren bevorderen (Ellström, Ekholm & Ellström, 2007).

In de restrictieve leeromgeving krijgen werknemers weinig kans om te leren en zich te ontwikkelen doordat zij bijvoorbeeld vrijwel altijd dezelfde taken krijgen en er weinig keuzevrijheid is. Een expansieve leeromgeving biedt daarentegen veel mogelijkheden om deel te nemen aan verschillende werkgemeenschappen, werknemers wisselen continu van taken en medewerkers worden uitgedaagd om zichzelf te ontwikkelen en deze ontwikkeling te delen met anderen (Fuller & Unwin, 2011). In Tabel 4 zijn een aantal kenmerken van expansieve en restrictieve leeromgevingen tegenover elkaar gezet om duidelijk het verschil aan te geven.

Fuller en Unwin (2011) geven aan dat expansieve omgevingen het leren op de werkplek meer bevorderen dan restrictieve omgevingen en dat persoonlijke doelen en organisatiedoelen geïntegreerd kunnen zijn. Ook de rol van de manager, zoals deze in de vorige deelvraag terugkwam, past binnen een expansieve leeromgeving.

Tabel 4. *Kenmerken van expansieve en restrictieve leeromgevingen* (Fuller & Unwin, 2003; 2004; 2011)

Kenmerk	Expansief	Restrictief
Participatie werk	Verschillende praktijkgemeenschappen worden aangemoedigd – overstijgend werken is mogelijk.	Beperkt tot het directe werkteam/gebied – overstijgend werken wordt afgeraden.
Primaire praktijkgemeenschap	Gedeelde kennis.	Werkt zonder het naslaan van cumulatieve deskundigheid.
Visie	Werkplekleren - carrière vooruitgang.	Korte termijn – het werk afkrijgen.
Beeld medewerkers	Erkenning van en steun voor medewerkers als leerlingen – nieuwkomers (inclusief stagiaires) krijgen tijd om volledig lid van de gemeenschap te worden.	Medewerkers worden gezien als productieve eenheden – snelle overgang van nieuwkomer/stagiaire naar volledige productieve werker.
Ontwikkeling van arbeidskrachten	Wordt gebruikt als voertuig voor de richting van de doelen van de organisatie en van het individu	Wordt alleen gebruikt voor het maken van individueel vermogen voor organisatiedoelen.
Verspreiding vaardigheden	Verspreiden over de werkplek – toch multi-dimensionaal concept van expertise.	Gepolariseerde distributie van vaardigheden – kennis/expertise wordt beperkt tot de sleutelfiguren
Planning trainingen	Geplande tijd voor ‘off-the-job’ reflectie en diepgaand leren zonder onmiddellijke baanbehoeften.	Alle training ‘on-the-job’ en gelimiteerd tot directe werkgerelateerde eisen.
Rol managers	Managers krijgen tijd voor het aanmoedigen en ondersteunen van arbeidsontwikkeling en het vergemakkelijken van het werkplekleren.	Managers zijn beperkt tot controleren van arbeidskrachten en bijbehorende doelstellingen.

Ellström en collega's (2007) maken ook een onderscheid in twee typen leeromgevingen: de leeromgeving met mogelijkheden en de beperkende leeromgeving. De eerste omgeving verwijst naar werkcondities en activiteiten die voor een goede balans zorgen tussen reproductief werken en ontwikkelingsgericht leren, dat wil zeggen een milieu waar werknemers deze twee vormen afwisselen om te leren. De tweede, beperkende leeromgeving verwijst naar werkcondities en activiteiten die deze balans verstoren en het leren beperken, of om de productie te bevorderen ten koste van het leren. De eerste leeromgeving die mogelijkheden biedt, komt sterk overeen met wat Fuller en Unwin (2011) een expansieve leeromgeving noemen en de beperkende leeromgeving komt overeen met de restrictieve leeromgeving. Ook Ellström en collega's (2007) geven aan dat het om twee uitersten gaat en in de praktijk vaak een mix te zien is.

Conclusie

Een expansieve leeromgeving, of een leeromgeving met kenmerken hiervan, creëert de meeste leerkansen voor medewerkers. Volgens Tynjälä (2008) is dit misschien zelfs het belangrijkste criterium voor werkpleklernen. Het is voor organisaties dan ook van belang goed naar de leeromgeving te kijken en deze zo expansief mogelijk in te richten zodat leren zoveel mogelijk gestimuleerd wordt. Belangrijk is hierin om mogelijkheden te creëren voor feedback en reflectie. Ook het overleggen en gezamenlijk participeren met collega's is een belangrijk leerelement. Medewerkers zelf vinden de aanwezigheid van leerbronnen zelfs nog belangrijker dan het contact en samenwerking met collega's. Het is belangrijk dat organisaties hier rekening mee houden; de medewerkers zijn degene die uiteindelijk open moeten staan voor leren op de werkplek. Een overzicht van de criteria van de leeromgeving is te zien in Tabel 5.

Tabel 5. *Overzicht criteria van de leeromgeving*

Criteria	Voorbeeld	Bronnen
Leeromgeving		
Expansieve leeromgeving	Mogelijkheden deelname praktijkgemeenschappen, wisselen van baan, ontwikkeling, balans werken en ontwikkeling.	Ellström et al. (2007); Fuller & Unwin (2003; 2004; 2011)
Mogelijkheden feedback en reflectie		
Mogelijkheid feedback en reflectie	Cognitieve functie of motivationele functie, heldere doelen en tijd.	Ellström (2001); Ellström et al. (2007)
Aanwezigheid heldere doelen	Consistentie.	Ellström (2001)
Aanwezigheid van leerbronnen		
Interactie materiële omgeving	Ruimtelijke schikking van de bureaus.	Baert et al. (2008)
Kennisverwerving	Computertechnologie, gastsprekers, onderzoeksresultaten, belangrijke besluiten en taken.	Kyndt et al. (2009) Baert et al. (2008); Berg & Shyung (2008); Berg & Shyung (2008);
Informatieverwerving	Tijdschriften, boeken, bibliotheek, CD-roms, praktijkgemeenschappen en vakbondvergaderingen.	Kyndt et al. (2009); Macneil (2001) Kyndt et al. (2009); Macneil (2001)
Communicatiemiddelen	Internet, telefoon en e-mailadressen.	Ellström (2001)
Tijd	Participatie en reflectie.	

Aan Welke Criteria Moeten Medewerkers Voldoen om te Kunnen Leren op de Werkplek?

Persoonlijke Leerbereidheid van Medewerkers

Er zijn veel individuele verschillen tussen werknemers op het gebied van leerbereidheid. Met andere woorden, de leerprocessen en resultaten van verschillende mensen die dezelfde taak of baan vervullen met een bepaald leerpotentieel, verschillen toch door hun persoonlijke bereidheid om te leren (Ellström, 2001). Billett (2011) voegt hier nog aan toe dat er altijd een verschil blijft bestaan tussen wat een individu wordt aangereikt door de werkplek en hoe zij kiezen uiteindelijk deel te nemen. Hoeveel keuzes en kansen de werkplek ook biedt, een werknemer zal altijd een aantal keuzes maken. Deze keuze wordt gevormd door rationele subjectiviteit en persoonlijke voorkeur.

Verskillende onderzoeken tonen aan dat ieder individu uiteindelijk zelf beslist in hoeverre hij deelneemt aan de mogelijkheden die de werkplek biedt (Billett, 2004, 2011; Field & Malcolm, 2006; Hodkinson & Hodkinson, 2004). Volgens Fuller en Unwin (2011) is deze beslissing afhankelijk van iemands levensgeschiedenis en andere ervaringen binnen en buiten het werkveld.

Uit de resultaten van onderzoek van Bryson en collega's (2006) blijkt dat sommige werknemers meer gebruik maakten van ontwikkelingskansen dan anderen, zelfs wanneer de leeromgeving restrictief was. Deze combinatie van resultaten laat zien dat, of de werkplek nu wel of geen kansen biedt, het de werknemer zelf is die mede door zijn wil en houding om te leren bepaalt of er uiteindelijk geleerd wordt.

In onderzoek van Billett en Pavlova (2005) werd gevonden dat de belangrijkste basis om het leren te leiden het gegeven is hoe de inspanningen aanhouden en in welke mate medewerkers belast werden afhankelijk van hun identiteit en initiatief. De reacties waren divers op het gebied van werk, aandacht en bepaling. Zelfs wanneer een individu 'gedwongen' werd om zich aan te passen, bepaalde het individu zelf hoe hij reageerde en

hierbij zelf het initiatief nam. Het voorgaande suggereert dat individuen actief betrokken zijn in het vernieuwen van de werkplek.

Motivatie

Uit de resultaten van één van de onderzoeksvragen van Berg en Shyung (2008) blijkt dat de mate van interesse van medewerkers in een bepaald gebied het meeste invloed heeft op werkplekieren. Dit is een logisch resultaat gezien het gegeven dat mensen intrinsiek gemotiveerd zijn om tijd te besteden aan dingen die hen interesseren. Hoewel een financiële beloning het minst van invloed is, heeft dit wel een indirecte impact op het werkplekieren. Medewerkers kunnen (extrinsiek) gemotiveerd zijn om beter te presteren om hierdoor een betere beloning te krijgen. Er kan dan gesteld worden dat deelnemen in informele werkplekactiviteiten een strategie is om nieuwe kennis op te doen die nodig is om op een hoger niveau te presteren (Helm, Holladay & Tortorella, 2007). Volledige participatie in de ene sociale werkomgeving wordt gecontrasteerd door tegenzin bij de andere. De kwaliteit van individuele inspanningen van deelname wordt beïnvloed door hun waarden, geloof en sociaal-culturele achtergrond.

Betrokkenheid en Proactiviteit

De individuele betrokkenheid is een proces waarin een participant op basis van zijn eigen waarden ervoor kiest om mogelijkheden aan te nemen die de werkplaats biedt en hierdoor nieuwe kennis, begrip en ervaring opdoet (Bryson et al., 2006). Een belangrijk criterium voor werkplekieren dat Ellström (2001) aanhaalt is de mate waarin medewerkers betrokken en verantwoordelijk zijn bij leerprocessen en het omgaan met problemen. Medewerkers zijn deels afhankelijk van de mogelijkheden die de organisatie biedt, maar dragen voor een groot deel ook zelf verantwoording voor hun eigen leerproces. Belangrijk hierbij is proactiviteit van de participant. Proactiviteit wordt gekenmerkt door medewerkers die een actieve rol aannemen in het benaderen van werk waarin zij informatie verkrijgen, situaties inleiden en goede voorwaarden creëren. Hij onderscheidt hierin twee niveaus van proactiviteit: de uitdaging van de status-quo en het creëren van gunstige condities die leiden

tot betere werkprestaties en carrièresucces. In onderzoek van Crant (2000) wordt proactiviteit direct gerelateerd aan werkplekleren. Ook Bryson en collega's (2006) benadrukken dat de focus steeds meer ligt op de individuele verantwoordelijkheid voor leren, ontwikkelen en carrière maken.

Sociale Relaties

Het proces van individuele betrokkenheid in werkplekleren is altijd afhankelijk van de sociale omgeving (Billett, 2011). Er zijn echter verschillende relaties mogelijk tussen een individu en de sociale wereld. Deze verscheidenheid aan relaties wordt ervaren op verschillende manieren en worden op een andere manier geconstrueerd door verschillende individuen. De manieren van sociale interactie die het leren vormen kunnen een hechte interpersoonlijke of van een meer begeleidende soort zijn. Naar deze laatste vorm wordt vaak gewezen als onderwijzend of begeleidend leren. Intentionele onderwijzende activiteiten vormen vaak een gedeeld begrip tussen de meer ervaren en de minder ervaren sociale partner. Zij kunnen een doordringende vorm van sociale suggestie vormen en onderworpen worden aan sociale druk. Juist deze vormen van sociale suggestie worden door individuen aangewezen of genegeerd. Wanneer dit voorstel verbonden wordt met het werkplekleren, schijnt het dat zowel de meer dichtbijge begeleiding (zoals begeleidend leren) als de meer afstandelijkere vormen van sociale suggestie meer doen dan alleen het gedrag sturen in de directe omgeving.

Leren is dus geen geïsoleerd individueel verschijnsel maar is ingebed in sociale relaties tussen verschillende actoren op of nabij de werkplek (Baert et al., 2008). Enkele voorbeelden van relaties die gegeven worden zijn: de relatie tussen medewerkers onderling, tussen de manager en de medewerker en de relatie tussen medewerkers en externen zoals klanten en leveranciers. Volgens Tjepkema (2010) zijn deze sociale relaties een essentieel onderdeel tijdens het leren. Hulp en ondersteuning van collega's (dus niet alleen van de werkgever of manager) is essentieel om te leren. Wie deze rollen het beste kan vervullen, verschilt per context en individu. Leren op de werkplek heeft dus ook een sociaal karakter; er

wordt van en met elkaar geleerd. Dit perspectief op werkpleklernen is gebaseerd op het sociaal constructivisme. Het sociaal constructivisme benadrukt het belang van sociale interacties tijdens het proces van kennisverwerving (Bruning et al., 2004).

Persoonskenmerken

Leeftijd.

Uit onderzoeken van Berg en Chyung (2008) en van der Heijden en collega's (2009) blijkt dat leeftijd een voorspellende factor is voor informeel leren op de werkplek. In deze onderzoeken wordt niet vermeld om welke leeftijd het precies gaat, maar zij constateerden dat naarmate een werknemer ouder wordt, ook de mate van betrokkenheid in het leerproces vergroot. Het leren van de oudere werknemers openbaarde zich in de tendens om meer op internet te kijken en professionele vaktijdschriften te lezen. Dit komt overeen met wat Livingstone (2000) vond dat ouderen eerder geneigd zijn deel te nemen in onafhankelijke manieren van informeel leren in plaats van de sociale vormen. De resultaten uit deze onderzoeken staan in contrast met een onderzoek van Tikkanen (2002) waar juist naar voren kwam dat jongere werknemers meer deelnemen aan werkpleklernen. Dit ging echter met name over informeel leren. Dit zou kunnen betekenen dat jongere werknemers eerder deelnemen aan informeel werkpleklernen.

Coetzer (2007) constateerde dat jongere werknemers hun werkplekcondities gunstiger inzien dan de relatief oudere werknemers. Zij halen ook meer voldoening uit het leren. De resultaten uit dit onderzoek suggereren dat de voldoening die het leren geeft, afneemt wanneer werkervaring toeneemt.

Geslacht.

Onderzoeken van Berg en Chyung (2008) en Livingstone (2001) laten beide zien dat geslacht een kenmerk is dat niet van invloed is op leren op de werkplek.

Niveau werk en opleiding.

De onderzoeken van Berg en Chyung (2008) en Livingstone (2001) laten ook beide zien dat opleidingsniveau een kenmerk is wat niet lijkt te verschillen in het deelnemen aan leren op de werkplek. Bryson en collega's (2006) ontdekten echter, zoals eerder beschreven, dat de ervaren ontwikkelingskansen van medewerkers afhangen van het type baan of de plek in de hiërarchie die zij hebben op de werkvloer. De resultaten uit hun onderzoek illustreren duidelijk dat de managers en medewerkers met hogere functies hun werkplek als expansiever ervaren en dat de arbeiders en lager geschoolde een meer restrictieve omgeving ervaren.

Uit onderzoek van Coetzer (2007) blijkt dat juist dat de laaggeschoolde werknemers en de werknemers met minder werkervaring een hoger niveau van voldoening uit het leren halen. Nieuwkomers, werknemers met alleen een middelbare schooldiploma en jongere werknemers zien 'on-the-job' trainingen als een nuttige methode. Dit in tegenstelling tot de groep oudere, ervaren werknemers. Een verklaring hiervoor kan zijn dat wanneer leeftijd en werkervaring toeneemt, medewerkers zelf in staat zijn deze 'on-the-job' trainingen te verstrekken.

Wederzijdse Relatie Medewerker en Leeromgeving

Volgens Billett (2002; 2006), Bryson en collega's (2006) en Ellström (2001) is er een wederzijdse afhankelijke relatie tussen het type leeromgeving (deelvraag 2) en het type werknemer (deelvraag 3). Het type medewerker is dus bepalend voor het beeld wat gevormd wordt van de leeromgeving. Een restrictieve leeromgeving kan door een proactieve medewerker gezien worden als een meer expansieve leeromgeving terwijl een expansieve leeromgeving ervaren wordt als meer restrictief door een medewerker die weestand biedt of werkt met tegenzin. Dit geldt ook voor de plek in de hiërarchie die de medewerker inneemt. De resultaten van deze onderzoeken illustreren duidelijk dat managers en medewerkers met hogere functies hun werkplek als expansiever ervaren en dat de arbeiders en lager geschoolde werknemers een meer restrictieve omgeving ervaren. Het is dus van meerdere

factoren afhankelijk hoe de werkplek ervaren wordt. De perceptie van de medewerker speelt hier een grote rol in. Deze kijkt op de werkplek als leeromgeving beïnvloedt het uiteindelijke leerproces.

Conclusie

Voor een organisatie is de medewerker waarschijnlijk het meest lastige criterium. De wil en het doorzettingsvermogen van iedere medewerker verschilt enorm. Ook de betrokkenheid en proactiviteit van een medewerker bepalen voor een groot deel de uiteindelijke inzet. Keuzes worden veelal gemaakt op grond van persoonlijke voorkeur en ervaring. Hier kan een organisatie weinig invloed op uitoefenen. Een organisatie kan wel de betrokkenheid vergroten door onder andere interactie met de sociale omgeving te versterken, door bijvoorbeeld het samenwerken met peers.

De extrinsieke motivatie kan vergroot worden door het geven van beloningen. De literatuur rondom de criteria van medewerkers spreekt elkaar vaak tegen, waardoor een goede conclusie lastig is. Behalve over het criterium 'geslacht' wordt met name over de persoonskenmerken anders gedacht. Aan de andere kant zijn persoonskenmerken van medewerkers niet te veranderen en kan een organisatie hier weinig invloed op uitoefenen.

Zij kunnen echter wel rekening houden met de uiteenlopende verschillen van medewerkers zoals leeftijd, opleidingsniveau en de manier waarop tegen het werk aan gekeken wordt. Bij de selectie van medewerkers kan een organisatie rekening houden met verschillende persoonskenmerken die het beste binnen het organisatieprofiel passen bij bijvoorbeeld sollicitaties of bij het verdelen van werk onder verschillende medewerkers. Uit verschillende onderzoeken blijkt ook duidelijk dat jongere, minder ervaren medewerkers de voorkeur geven aan socialere en informelere manieren van leren terwijl oudere, meer ervaren medewerkers liever onafhankelijk leren door bijvoorbeeld het lezen van een vaktijdschrift. Deze punten zijn voor een organisatie wel degelijk van belang en hier kan rekening mee gehouden worden bij bepaalde afwegingen die een organisatie maakt in het (soort) werkpleklere. Een samenvatting van de criteria is te zien in Tabel 6.

Tabel 6. *Overzicht criteria medewerkers*

Criteria	Voorbeeld	Bronnen
Motivatie		
Interesse bepaald gebied.		Berg & Shyung (2008)
Waarden, geloof en sociaal-culturele achtergrond		Helm et al. (2007).
Leerbereidheid		
Individu beslist uiteindelijk zelf deelname	Persoonlijke voorkeur. Gebruik maken van ontwikkelingskansen.	Billett (2011); Billett & Pavlova (2005); Bryson et al. (2006). Ellström (2001). Billett (2004, 2011); Field & Malcolm (2006) Hodkinson & Hodkinson (2004).
Betrokkenheid en Proactiviteit		
	Uitdaging status-quo, het creëren van gunstige condities en actieve deelname werknemer.	Bryson et al. (2006); Crant (2000); Ellström (2001).
Sociale relaties		
	Relatie tussen medewerkers onderling, manager en de medewerker en medewerkers en externen.	Baert et al. (2008).
Interpersoonlijk of begeleidend	Gedeeld begrip.	Billett (2011)
Relatie leeromgeving		
Plek in hiërarchie	Medewerkers met hogere functie ervaren leeromgeving als expansiever en medewerkers met lagere functies als restrictief.	Billett (2002; 2006); Bryson et al. (2006); Ellström (2001).
Persoonskenmerken		
Leeftijd	Voldoening jonge werknemers.	Coetzer (2007); Tikkanen (2002)
	Betrokkenheid ouderen.	Berg & Chyung (2008); van der Heijden et al. (2009) Livingstone (2000)

Criteria	Voorbeeld	Bronnen
Geslacht.	Geslacht niet van invloed.	Berg & Chyung (2008); Livingstone (2001)
Niveau werk en opleiding geen verschil deelname werkplekklaren, wel in voldoening.	Hoe hoger in hiërarchie hoe expansiever omgeving wordt ervaren. Meer voldoening lager geschoolde werknemers en met minder werkervaring.	Berg & Chyung (2008); Bryson et al. (2006); Coetzer (2007); Livingstone (2001)

Op Welke Manier Kunnen Formeel en Informeel Leren Elkaar Aanvullen binnen Werkplekklaren?

Uit onderzoek van Colley en collega's (2003) bleek al snel dat er een moeilijk probleem ontstaat rondom werkplekklaren en dat dit tegelijkertijd een interessante paradox vormt. Zij constateren dat er geen eenduidigheid in de literatuur is over wat werkplekklaren precies is en waar de grens tussen formeel en informeel leren ligt. Volgens Clarke (2004) is het gebrek aan een overeenstemming met betrekking tot deze begrippen het probleem en zorgt dit voor een grote barrière in de verdieping in de theorie rondom het werkplekklaren. De paradox hiervan is dat formeel en informeel leren in de praktijk vaak door elkaar gebruikt worden of dat informeel leren geformaliseerd wordt. Auteurs zien vaak de ene of de andere vorm als onderdrukkend of niet capabel voor leren. Streumer en van der Klink (2004) zijn er echter in geslaagd de relatie van het on- en off-the-job leren tot formeel en informeel leren en het verschil tussen deze begrippen op een heldere manier weer te geven. In Tabel 7 is te zien hoe zij duidelijk onderscheid maken tussen formeel en informeel leren.

Tabel 7. Kenmerken formeel en informeel leren (Streumer & van der Klink, 2004)

Formeel leren		Informeel leren	
Kenmerk	Toelichting	Kenmerk	Toelichting
Off the job	Intentioneel leren.	On the job	Incidenteel leren.
Planning	Het leren is vooraf gestructureerd met explicatie van leerdoelen.	Improvisering	Het leren vindt zonder voorbereiding plaats.
Systematisering	De volgorde van leerinhouden is volgens vakinhoudelijke/ pedagogische gezichtspunten opgebouwd.	Occasionalisering	Het leren vindt toevallig plaats binnen het arbeidsproces.
Pedagogisering	Het leerproces is afgestemd op de leersituatie van de deelnemers.	Economisering	Het leren is onderworpen aan de productiviteitseisen van de arbeid.
Generalisering	De leerinhoud bevat een breed scala van kennis en vaardigheden.	Specialisering	Het leren staat in functie van de arbeidsdeling.
Perspectivering	De leerinhoud wordt in een bepaald tijdschema aangeboden.	Actualisering	De leerinhoud wordt aan de directe arbeidsituatie ontleend.
Theoretisering	De leerinhoud is gericht op algemene kennisprincipes en wetmatigheden.	Concretisering	De leerinhoud is gericht op directe toepassing in uitvoerende taken.

Een duidelijke kanttekening die Colley en collega's (2003) maken is dat effectiviteit niet alleen afhankelijk is van de vorm van leren. In welke mate het leren bevordert of juist belemmerd wordt is ook afhankelijk van een bredere context, zoals de organisatie. Hierbij kan ook gedacht worden aan eerder genoemde criteria die in voorgaande deelvragen aan bod kwamen. Alle leersituaties bevatten elementen van zowel formeel als informeel leren. De

verschillende factoren van formeel en informeel leren worden met elkaar in verband gebracht op allerlei manieren en in verschillende leersituaties. De eigenschappen en combinaties maar ook de context beïnvloeden de aard en doeltreffendheid van het leren.

Voordelen en Nadelen van Formeel Leren

Formeel leren is voor iedereen de meest duidelijke variant, omdat dit met name gaat om geplande leeractiviteiten die de intentie hebben om individuen te helpen om specifieke kennis, voorlichting en vaardigheden te verschaffen. Formele trainingen impliceren meestal institutioneel gesponsorde en onderschreven programma's en omvatten bijna alle opleidings- en ontwikkelingsprogramma's die een organisatie aanbiedt. Formele trainingen blijven voor organisaties een belangrijke strategie om werknemers te verzekeren van de juiste van competenties. Een ander belangrijk voordeel wat formeel leren met zich meebrengt is het feit dat formeel leren kan worden gedemonstreerd en gebruikt als human resource middel om de capaciteiten van werknemers te voorspellen (van der Heijden et al., 2009). Een nadeel, wat al eerder aan bod is geweest, is dat de transfer naar de werkplek niet altijd gemakkelijk te maken is of dat de training niet aansluit bij de dagelijkse praktijk.

Voordelen en Nadelen van Informeel Leren

Eraut (2004) omschrijft informeel leren als impliciet, onbedoeld, opportunistisch en ongestructureerd leren zonder een leraar of trainer. In tegenstelling tot formeel leren, gebeurt informeel leren in situaties die niet altijd specifiek bedoeld waren om te leren, meestal op de actuele werkplek. Over het algemeen doet informeel leren, in tegenstelling tot formeel leren, een groter beroep op de individuele verschillen van werknemers zoals nieuwsgierigheid, zelfvertrouwen en doeltreffendheid (Beckett & Hager, 2002).

Informeel leren is altijd waardevol geweest voor het handhaven en/of verhogen van de prestaties van werknemers. Mede doordat na de jaren '90 duidelijk werd dat het meeste leren niet in formele leersituaties, maar hoofdzakelijk informeel, allebei binnen en buiten de werkplek voorkomt (Marsick, 2009). Verschillende onderzoeken wijzen uit dat werknemers wekelijks betrokken zijn bij informele leeractiviteiten (Borghans et al., 2006; Livingstone &

Eichler, 2005; Marsick, 2009). Borghans en collega's (2006) melden bovendien in hun onderzoek dat informeel leren een unieke bijdrage heeft aan werkgerelateerde competenties. Impliciete kennis kan immers alleen ontwikkeld worden door actieve deelname op de werkplek.

Daarnaast is het belangrijk om op te merken dat informeel leren van nature een onopvallende aard heeft wat het een uitdagend onderwerp maakt. Vaak is informeel leren zo ingebed in dagelijkse activiteiten dat medewerkers het moeilijk kunnen herkennen (Eraut, 2000; Livingstone, 2000) en vaak maar wordt aangenomen dat leren plaatsvindt (Eraut, 2004). Volgens Eraut (2004) hebben veel werknemers niet in de gaten dat zij leren en impliciete kennis opdoen. Toch heeft dit een meerwaarde voor het leerproces en brengt dit medewerkers op een hoger intellectueel niveau.

Livingstone (2000) vergelijkt informeel leren met een ijsberg waarbij een klein gedeelte waarneembaar is en het overgrote gedeelte dat plaatsvindt niet makkelijk waarneembaar en vast te leggen is. Ook Marsick (2009) sluit hierbij aan en voegt toe dat het moeilijk is om informeel leren rechtstreeks te verbinden met resultaten, maar dat sommige tussenliggende verbindingen wel geïdentificeerd kunnen worden. Een voorbeeld hiervan is het maken van keuzes die beïnvloed zijn door individuele normen en waarden. Een samenvatting van de voor- en nadelen van formeel en informeel leren is weergegeven in Tabel 8.

Tabel 8. *Voordelen en nadelen van formeel en informeel leren*

	Formeel leren	Informeel leren
Voordelen	<p>Meest duidelijke variant.</p> <p>Geplande leeractiviteiten.</p> <p>Verschaft specifieke kennis, voorlichting en vaardigheden.</p> <p>Meestal institutioneel gesponsorde en onderschreven programma's.</p> <p>Omvatten bijna alle opleidings- en ontwikkelingsprogramma's die een organisatie aanbiedt.</p> <p>Voor organisaties een belangrijke strategie om werknemers te verzekeren van de juiste van competenties.</p> <p>Kan worden gebruikt als middel om de capaciteiten van werknemers te voorspellen.</p>	<p>Actuele werkplek.</p> <p>Doet een groter beroep op de individuele verschillen van werknemers zoals nieuwsgierigheid, zelfvertrouwen en doeltreffendheid.</p> <p>Waardevol voor het handhaven en/of verhogen van de prestaties van werknemers.</p> <p>Unieke bijdrage aan werkgerelateerde competenties.</p> <p>Impliciete kennis draagt bij aan en hoger intellectueel niveau.</p>
Nadelen	<p>Transfer naar de werkplek is vaak moeilijk.</p> <p>Training sluit niet altijd aan bij dagelijkse praktijk.</p>	<p>Onopvallende aard.</p> <p>Moeilijk te herkennen.</p>

Combinatie van Formeel en Informeel Leren

Doordat beide manieren van leren zowel positieve als negatieve kanten hebben, zouden deze twee goed gecombineerd kunnen worden. Verschillende auteurs zijn het hier over eens (Colley et al., 2003; van der Heijden et al., 2009; McCormack, 2000; Onstenk & Simons, 2006; Realin, 2008). Zo geven Onstenk en Simons (2006) aan dat de definities van formeel en informeel leren verouderd zijn en dat beide tegelijkertijd plaatsvinden op de werkplek. Zo zijn er volgens hen verschillende organisatievormen denkbaar, zoals onbewust leren dat geïntegreerd is in het werk, op de werkplek ontplooide leeractiviteiten en echte opleidingen en cursussen op de werkplek.

Sadler-Smith & Smith (2001) constateren een ander belangrijk fenomeen. In deelvraag 3 werd al gesproken over de leerbereidheid en zelfsturing van medewerkers. Dit is echter iets wat bij niet bij iedereen zomaar komt aanwaaien. Ook zelfsturing moet worden ontwikkeld. Hier ligt juist de kracht om formeel en informeel leren te combineren. Kennelijk moet er een situatie worden gecreëerd zoals een interventie (formeel) waarin zelfsturing kan worden geleerd (informeel). Dit is een mooi voorbeeld waaruit blijkt dat informeel en formeel leren elkaar aan kunnen aanvullen en elkaar nodig hebben. Volgens Eraut (2002) is formeel leren fundamenteel aan informeel leren; formeel leren leidt namelijk tot een stevige theoretische basis (vakkennis) die nodig is om je beroep adequaat uit te kunnen voeren en je hierin verder te ontwikkelen. Nieuwe begrippen, inzichten, principes en theorieën zijn volgens hem dan ook onmisbaar.

Volgens Colley en collega's (2003) is de uitdaging juist niet om informeel en formeel leren te combineren, maar te herkennen dat ze altijd gecombineerd worden, en te begrijpen wat de implicaties zijn van hun specifieke balans in leersituaties. Het is dan ook belangrijk dat organisaties zich realiseren dat het per leersituatie verschillend is op welke manier formeel en informeel leren 'gecombineerd' en samen gebruikt worden.

Ondanks dat de informele component steeds meer aandacht krijgt, is informeel leren alleen echter niet voldoende voor werkplekleren. Slotte en collega's (2004) beschrijven hiervoor drie redenen. De eerste reden betreft de uitkomsten van informeel leren: deze bedragen meestal impliciete kennis waar geen bewuste inspanning voor nodig is. Dit kan leiden tot ongewenste resultaten zoals slechte gewoonten en disfunctioneren. Hoofdzakelijk dienen deze gewoonten ook niet de doelstellingen van de organisatie. Een duidelijke en gestructureerde aanpak zal niet overbodig zijn om gericht aan organisatiedoelen te werken.

Ten tweede gaat de ontwikkeling van nieuwe kennis en vaardigheden zo snel dat organisaties en hun medewerkers dit tempo niet altijd bij kunnen houden (Slotte et al., 2004). Formele trainingen, waarin nieuwe kennis en ontwikkelingen aan bod komen, zouden hierbij een uitkomst kunnen bieden. De laatste reden die Slotte en collega's (2004) noemen is dat formeel onderwijs en geplande leersituaties het mogelijk maken impliciete kennis effectief om

te zetten in expliciete kennis. Hierdoor worden conceptuele kennis en praktijkervaring geïntegreerd, wat de fundamentele basis vormt voor expertiseontwikkeling. Slotte en collega's (2004) stellen dan ook voor dat de verschillende manieren van werkplekleren, formeel en informeel, gecombineerd moeten worden. Dit is echter pas nuttig, wanneer er een duidelijke overeenstemming bestaat over wat werkplekleren is en die is er nu nog niet. Dit gebeurt ook niet vanzelf.

Hoe Kan Informeel Leren het Formeel Leren Ondersteunen?

Naast een combinatie kunnen beide manieren van leren elkaar ook ondersteuning bieden. Harris, Simons, Willis en Carden (2003) deden onderzoek naar on- en off-the-job trainingen. De tijd die aan het werk gespendeerd wordt, helpt vooral jonge, startende werknemers om kennis meer te 'automatiseren'. Vertrouwen dat zij gewonnen hadden via informele, on-the-job settings hielp de medewerkers om het leren van nieuwe onderwerpen en vaardigheden aan te pakken en hierdoor goed te presteren bij testen. Sommige medewerkers waren beter voorbereid op off-the-job trainingen, taken eerder en sneller voltooiden en meer aandacht aan kleinere details besteedden. Een aantal van de medewerkers gaven zelfs aan helemaal niet te hoeven leren voor de toetsen omdat zij bekend waren met het grootste gedeelte van de stof.

Voor andere medewerkers hielpen on-the-job ervaringen omdat deze 'de andere kant' van hun leren verstrekken. Voor deze medewerkers waren beide manieren van leren onvermijdelijk met elkaar verbonden, waarbij de één de ander aanvult en ondersteunt in het leren. Doordat zij de praktische kant van het werk kennen en hierbij de theoretische basis via de off-job training kennen, kan de stof gecombineerd worden en sneller worden begrepen omdat er van twee kanten meer duidelijkheid is waar het over gaat (Harris et al., 2003; Slotte et al., 2004).

Voor de meer ervaren medewerkers versterkte het on-the-job leren de impuls voor onafhankelijkheid als leerling bij off-the-job trainingen. Doordat zij door de praktijk meer ervaren zijn kunnen zij vaak een stap verder denken. Hierdoor hebben zij vaak geen extra

uitleg nodig en doen zij een grotere leerervaring op. De ervaren medewerkers hadden ook het vertrouwen om open en kritisch te zijn over de informatie die door trainers wordt gegeven. Zij kunnen een betere afweging maken van de dingen die gezegd worden. Hoe ouder en meer ervaren medewerkers worden, hoe meer zij de capaciteit ontwikkelen om informele ervaringen op de werkplek te integreren in het formele leren om zo hun eigen betekenissen te construeren. Ook dit sluit weer aan bij het sociaal constructivisme waarbij de lerende een actieve rol hebben en op hun eigen manier hun kennis construeren (Bruning et al., 2004).

Hoe Kan Formeel Leren het Informeel Leren Ondersteunen?

De ondersteuning kan ook andersom plaatsvinden. Via off-the-job trainingen leren medewerkers de basisvaardigheden en basiskennis die ondersteunend zijn voor de praktijk en die hen steun in nieuwe situaties bieden (Harris et al., 2003; Slotte et al., 2004). Kleine dingen zoals meer technieken en capaciteiten om plannen te lezen en berekeningen sneller uit te voeren, worden door medewerkers gezien als nuttige bijdragen van het off-the-job leren. Ook stellen de trainingen hen in staat om nieuwe ideeën mee te nemen naar de werkgever, nieuwe ontwikkelingen bij te houden en het bevorderen van collegialiteit te vergemakkelijken (Harris et al., 2003).

Formele trainingen versterken het fijnere detail en helpen medewerkers bij het onthouden van theorieën die nodig zijn voor toepassing ter plaatse. Zo wordt bijvoorbeeld duidelijk wat er verstaan wordt onder bepaalde vaktermen. Dit vergroot ook de autonomie. Zodra medewerkers weten wat ze kunnen doen, kunnen ze zelfstandig werken zonder dat iemand het voor hoeft te doen. Het belangrijkste voordeel van de kennis die medewerkers uit het formele leren opdoen is de onafhankelijkheid en acceptatie op de werkplek (Colley et al., 2003). Een overzicht van de verschillende manieren waarop formeel en informeel leren elkaar kunnen ondersteunen is te zien in Tabel 9.

Tabel 9. *Overzicht van manieren waarop formeel en informeel leren elkaar kunnen ondersteunen*

Informeel leren ondersteunt formeel leren	Formeel leren ondersteunt informeel leren
Helpt kennis meer te 'automatiseren'.	Biedt basisvaardigheden en basiskennis.
Vertrouwen helpt het leren van nieuwe onderwerpen en vaardigheden en hierdoor goed te presteren bij testen.	Meer technieken en capaciteiten.
Beter voorbereid op off-the-job trainingen.	Nieuwe ideeën richting werkgever.
Taken kunnen eerder en sneller worden voltooid.	Bijhouden nieuwe ontwikkelingen.
Meer aandacht voor kleinere details.	Bevorderen collegialiteit.
Kennis en ervaring praktische kant van het werk.	Versterkt fijnere detail.
Impuls onafhankelijkheid off-the-job trainingen.	Onthouden van theorieën.
Verbeterd balans theorie/ praktijk.	Onafhankelijkheid en acceptatie van de werkplek.

Interpretaties Combinatie Formeel en Informeel Leren

De mate waarin beide manieren elkaar aanvullen is sterk afhankelijk van de interpretatie die de lerende geeft aan hoe beide manieren elkaar kunnen aanvullen en het doel van de organisatie. Hoe informeel en formeel leren elkaar aan kunnen vullen kan op verschillende manieren geïnterpreteerd worden (Harris et al., 2003). Een voorbeeld hiervan is *timing*: het toeval van het leren op het werk met de modules die behandeld zijn tijdens een specifieke periode in het off-the-job leren. Aangezien de combinatie van formeel en informeel leren bij dit type interpretatie eerder ontstaat door toeval in een bepaalde tijdsperiode dan door gerichte planning, vullen het on- en off-the-job leren elkaar nauwelijks aan.

Een andere interpretatie is *relevantie* van de ene manier voor de ander. Meestal gaat het dan om de relevantie (of juist het gebrek hieraan) die het formele leren heeft voor het informele leren. De relevantie werd het minst geacht in de vroege stadia van een training, waar het formele leren zich meer op het gebruik van basishulpmiddelen en vaardigheden concentreert.

Een andere interpretatie is het *nut* wat de ene manier van leren heeft voor de andere (Harris et al., 2003). Dit uit zich in kansen om de basisvaardigheden off-the-job geleerd zijn toe te passen in verschillende taken op de werkplek en de mogelijkheid voor medewerkers om effectiever te werken.

Het formele en informele leren kan ook gezien worden als een *aanvulling* op elkaar doordat de één theoretische kennis verstrekt (het waarom) en de ander de praktische 'know-how' (het hoe). Dit sluit aan bij de visie van Eraut (2002) dat een theoretische kennisbasis noodzakelijk is voor de praktische uitvoering. De laatste manier is die van de *mogelijkheid om te delen* van formele kennis met de werkgever, die hierop in kan spelen door de leeromgeving aan te passen.

Mogelijke Problemen

Sommige medewerkers zien de combinatie van informeel en formeel leren als appels met peren vergelijken (Harris et al., 2003). De opeenvolging van het off- en on-the-job is problematisch. Dit wisselt elkaar niet altijd goed af. In sommige gevallen zou het beter zijn met de basisvaardigheden te beginnen en dit op te bouwen in stadia. Een ander probleem wat vaak genoemd wordt is het ontbreken van sommige ervaringen ter plaatse van het off-job leren door bijvoorbeeld een beperkt werkgebied. Andere problemen die genoemd worden zijn de moeilijkheid om weg te gaan bij de baas en het van nature onvoorspelbare on-the-job leren (Harris et al., 2003). Sommige werkgevers zien de twee kanten als vrij verschillend en zelfs tegenstrijdig. Dit zorgt voor frustratie en hoge druk op het werk.

De integratie van theorie (off-the-job) en praktijk (on-the-job) wordt verhoogd wanneer de lerende de basis die hij geleerd heeft kan toepassen in nieuwe situaties en het werken hierdoor effectiever wordt en niet onnodig het werken steeds onderbreekt. Iedere medewerker werkt op zijn eigen manier en het is dan ook weer mede afhankelijk van de medewerker zelf in hoeverre de integratie daadwerkelijk plaatsvindt. Hun kennis van zowel theorie en praktijk wordt gecombineerd om zo een geïntegreerde kennis van theorie en praktijk te vormen.

Hoewel de aandacht steeds meer verschuift naar informeel leren, waarschuwt Billett (2004) dat dit soort leersituaties gezien kunnen worden als 'ad hoc' en zwak. Hij gaat nog een stapje verder: volgens hem is werkplekleren verre van incidenteel en staat bijna al het werkplekleren in feite centraal tot de activiteiten van een organisatie en is het in grote mate gestructureerd en opzettelijk.

Conclusie

Formeel en informeel leren bevatten essentiële verschillen. Het belangrijkste voor de effectiviteit van beide vormen, is de mate waarin zij gecombineerd worden, in elkaar passen en wat het doel hiervan is. Doordat het geleerde aan de ene kant bijdraagt aan het leren van de ander en kan het gezien worden als aanvulling op elkaar. Integratie van beide manieren van leren vergt tijd en vraagt om ondersteuning van mentoren van zowel het formeel als het informele leren.

De twee combinaties die als beste en meest doelgerichte naar voren komen zijn de aanvulling van de ene manier op de ander en het nut wat zij voor elkaar hebben. Organisaties kunnen beide manieren zo combineren door bijvoorbeeld off-the-job trainingen aan te bieden waarin nieuwe ontwikkelingen en toepassingen naar voren komen waarbij medewerkers deze vervolgens in de praktijk uit kunnen oefenen. Hierdoor zal de effectiviteit van het werken vergroot worden. Ook het nut is voor veel medewerkers erg belangrijk. Wanneer zij de theoretische kennis en de praktische kennis goed met elkaar kunnen combineren, zal dit een positieve invloed hebben op de praktische uitvoering.

Zoals besproken is formeel leren wel te toetsen en informeel leren niet. In deze zin kan formeel toetsen helpen bij het in kaart brengen van iemand zijn kennis en/of vaardigheden. In het kader van de combinatie van formeel en informeel leren is het belangrijkste waar een organisatie rekening mee moet houden het doel en de interpretatie van de combinatie. Met het juiste doel, waarbij de combinatie niet puur toeval is maar een bewuste keuze, zullen beide vormen meer profijt hebben van elkaar.

Algehele Conclusie

In de conclusie wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag van deze reviewstudie: 'Welke criteria zijn onderliggend aan werkplekieren gericht op de professionele ontwikkeling van medewerkers en hoe kunnen formeel en informeel leren gecombineerd worden?' Uit de verschillende deelvragen bleek al dat er meerdere criteria van belang zijn. Voor de organisatie betreft dit onder andere de investeringen die gedaan worden om te zorgen voor een organische structuur met open leercultuur waar managers het werkplekieren kunnen ondersteunen. Organisaties kunnen zelf invloed uitoefenen op het zodanig aanpassen van hun beleid dat de strategieën, cultuur en structuur bij elkaar aansluiten en het werkplekieren versterken.

Uit de resultaten van de tweede deelvraag rondom de leeromgeving blijkt een expansieve leeromgeving, of een leeromgeving met kenmerken hiervan, het meest geschikt voor werkplekieren. Daarnaast zijn reflectie en feedback twee belangrijke kenmerken om te leren. De aanwezigheid van leerbronnen waar medewerkers informatie uit kunnen putten, wordt door henzelf als het belangrijkste leermiddel gezien.

Een organisatie kan de eigen werkplek screenen op kenmerken van de restrictieve en expansieve leeromgeving. Wanneer een organisatie al een innovatieve cultuur en organische structuur heeft, of zoals aanbevolen werd om deze te creëren, kan de leeromgeving gemakkelijker aangepast worden. Organisaties wordt dan ook aangeraden hun werkplek te controleren op de leeromgeving en deze aan te passen waar dit nodig is.

De medewerkers zelf hebben ook een grote invloed op hun eigen leerproces. Tegelijkertijd is dit ook het punt waar een organisatie het minste invloed op uit kan oefenen. Zo zijn onder andere de motivatie, betrokkenheid, proactiviteit en leerbereidheid van medewerkers van invloed op het werkplekieren. Ook persoonskenmerken als leeftijd, geslacht en opleiding spelen een rol bij de visie op werkplekieren.

Organisaties zullen dan ook goed moeten beseffen dat er grote individuele verschillen bestaan tussen hun medewerkers onderling. Door iedereen een eerlijke kans te geven en te

betrekken bij het werkplekleren zullen medewerkers hier eerder voor open staan. Hierbij kan een organisatie rekening houden met individuele voorkeuren.

Uit deze reviewstudie komt een duidelijke samenhang tussen de verschillende deelvragen naar voren. Dit heeft consequenties voor een organisatie; zij moeten er rekening mee houden dat de verschillende kenmerken met bijbehorende criteria van elkaar afhankelijk zijn en elkaar beïnvloeden.

Zo hangen ten eerste deelvraag 2 en 3 sterk samen. Uit de synthese van de literatuur blijkt er een sterke relatie te zijn tussen de leeromgeving en het individu. Het is afhankelijk van de werknemer hoe hij de leeromgeving interpreteert (Bryson et al., 2003). Wanneer de leeromgeving positief geïnterpreteerd wordt, is de kans groter dat de werknemer daadwerkelijk leert. Deze interpretatie hangt ook weer samen met de organisatiestructuur en de organisatiecultuur (deelvraag 1). Op het moment dat een werknemer zich meer op zijn gemak voelt en de vrijheid krijgt om te leren en te experimenteren, zal hij de leeromgeving als positief ervaren en eerder bereid zijn om de leeransen daadwerkelijk aan te grijpen.

Organisaties kunnen hier managers inschakelen die leeransen bieden en het werkplekleren coördineren. Wanneer medewerkers de mogelijkheid krijgen om te leren en het gevoel hebben het vertrouwen te hebben van het management, zal hun houding tegenover de werkplek als leeromgeving aanzienlijk verbeteren. Voor organisaties is het belangrijk in te zien wat deze samenhang voor hen betekent; een investering in één van de criteria heeft direct invloed op een ander criterium. Organisaties moeten er dan ook voor zorgen dat zij goed overzicht houden op de verschillende onderdelen die bij het werkplekleren komen kijken.

Ook het formeel en informeel leren is niet zo zwart-wit als het lijkt. Het is niet zozeer van belang welke manier de meeste aandacht krijgt, maar wat het doel en de intentie van deze combinatie is. Wanneer het om 'toeval' gaat zal er minder geleerd worden dan wanneer er bewust gebruik gemaakt wordt van een combinatie, bijvoorbeeld door via formele trainingen een kennisbasis op te doen die tijdens het leren op de werkplek toegepast kan worden in alledaagse praktijksituaties. Wanneer de praktijksituatie genoeg kansen biedt om

het geleerde via formele trainingen toe te passen, zal de transfer gemakkelijker plaatsvinden. Het is organisaties aan te raden om stil te staan welk doel zij hebben met de combinatie en hoe dit zo goed mogelijk op elkaar aan kan sluiten.

Een bewuste aanvulling en nuttige combinatie levert de beste integratie van theoretische en praktische kennis op. Uit de laatste deelvraag blijkt ook dat medewerkers het belangrijk vinden om kennis die zij opgedaan hebben via formele trainingen te delen met de werkgever. Organisaties moeten zich hier van bewust zijn en zich open stellen voor ideeën en nieuwe ontwikkelingen die medewerkers meenemen vanuit formele trainingen. Hier kunnen zij dan de leeromgeving zo goed mogelijk op aanpassen.

Discussie

Terugkijkend op deze reviewstudie zijn er een aantal beperkingen of punten die achteraf gezien op een andere manier aangepakt hadden kunnen worden. In het methodedeel is gesproken over de peer debriefing, een middel van collegiale controle. Hierbij werd door de 'peers' een oordeel gegeven de beoordeling van de onderzoeker. Het is echter makkelijker om het met iemand zijn oordeel eens te zijn wanneer een beoordeling al gegeven is, dan wanneer andere onderzoekers zelf de beoordeling uitvoeren. Bij een volgend soortgelijk onderzoek zouden de onderzoekers ook los van elkaar een artikel kunnen beoordelen. Deze beoordelingen kunnen dan naast elkaar gelegd worden en bediscussieerd worden. Een andere mogelijkheid is om gezamenlijk een artikel kritisch te beoordelen op kwaliteit, betrouwbaarheid en validiteit en tot een normering te komen. Toch valt er een kanttekening te plaatsen bij collegiale controle, in welke vorm en uitvoering dan ook. Dit zou betekenen dat wanneer er altijd sprake zou moeten zijn van collegiale controle, een onderzoeker nooit op zijn eigen oordeel kan vertrouwen.

Er was een groot verschil zichtbaar tussen de publicaties; zo waren er diepgaande, uitgebreide artikelen maar ook korte, beknopte artikelen van bijvoorbeeld drie pagina's. Hierdoor werd het lastig een gelijk oordeel te geven. Het is vrij aannemelijk dat een kort artikel niet uitgebreid in kan gaan op alle onderdelen van het onderzoek en bijvoorbeeld

geen hele opsomming van items uit een vragenlijst kan geven. Een groter artikel, dat bijvoorbeeld zelfs ruimte heeft voor bijlagen, had dit vaak wel. Tijdens de kwaliteitsbeoordeling is dit probleem enigszins ondervangen door rekening te houden met de lengte van de publicatie; de inhoud en lengte werden in verhouding tot elkaar meegenomen.

Ook bij de opdeling in deelvragen is een kanttekening te plaatsen. Soms werden criteria die in een bepaald artikel benoemd werden en op elkaar aansloten toch uit elkaar gehaald om ze bij de bijbehorende deelvraag onder te kunnen brengen. Hierdoor verloren bronnen hun samenhang. Ook waren niet alle criteria altijd duidelijk onder (met name een van de eerste drie deelvragen) te plaatsen. Doordat de deelvragen zich specifiek op één onderwerp richten, zijn ze meer afgebakend waardoor er minder mogelijkheden zijn om alle criteria en kenmerken uit de literatuur te kunnen plaatsen. Anderzijds brengt de afgebakende indeling wel duidelijkheid en structuur in de theorie aan.

Het doel van deze reviewstudie was mede om organisaties handvatten te bieden en zicht te geven op welke criteria van invloed zijn op werkplekieren. De invloed van de medewerker blijkt een interessant resultaat; een organisatie kan echter niet op al deze criteria inspelen. Zij kunnen een werknemer met zijn eigen normen en waarden en werkgeschiedenis niet zomaar veranderen. Een organisatie zou hier wel leer uit kunnen halen door er rekening mee te houden dat de individuele verschillen van werknemers groot zijn.

Vervolgonderzoek zou aan kunnen tonen of deze criteria daadwerkelijk een goede basis vormen voor werkplekieren. Ook kan onderzocht worden of er organisaties zijn die aan deze criteria voldoen en of zij daadwerkelijk een goed voorbeeld ('best practice') zijn van een organisatie waar het werkplekieren op een goede en efficiënte manier is ingericht. Een goed voorbeeld zou andere organisaties kunnen helpen bij het efficiënt inrichten van werkplekieren.

Referenties

- Agashae, Z., & Bratton, J. (2001). Leader-follower dynamics: Developing a learning environment. *Journal of Workplace Management*, 13(3), 89-103.
- Ashton, D. N. (2004). The impact of organisational structure and practices on learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8, 43-53.
- Arets, J. (2009). Formeel leren is het einde... *Leren in organisaties*, 12, 35-39.
- Baarda, B. (2009). *Dit is onderzoek!* Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, B. D., Goede, M. P. M. de, Teunissen, J. (2005). *Basisboek Kwalitatief onderzoek: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Houten: Stenfert Kroese.
- Baarda, B. D., & Goede, M. P. M. de (2006). *Basisboek Methoden en Technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Baert, H., Clauwaert, I., & Bree, L. van (2008). *Naar een cartografie van condities voor werkplekieren in arbeidsorganisaties in Vlaanderen*. Leuven: Steunpunt Werk en Sociale Economie.
- Beattie, R. S. (2006). Line managers and workplace learning: Learning from the voluntary sector. *Human Resource Development International*, 9, 99-119.
- Beckett, D., & Hager, P. (2002). *Life, Work and Learning: practice in postmodernity*. Routledge: London.
- Berg, S., & Chyung, S. Y. (2008). Factors that influence informal learning in the workplace. *Journal of Workplace Learning*, 20(4), 229-244.
- Billett, S. (2002). Toward a workplace pedagogy: guidance, participation, and engagement. *Adult Education Quarterly*, 53, 27-43.
- Billett, S. (2004). Learning Through Work: Workplace Participatory Practices. In H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Eds.), *Workplace Learning in Context* (pp. 109-125). London: Routledge.

- Billet, S. (2006). Relational Interdependence Between Social and Individual Agency in Work and Working Life. *Mind, Culture and Activity*, 13, 53-69.
- Billett, S. (2011). Subjectivity, Self and Personal Agency in Learning Through and for Work. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O'Connor (Eds.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (pp. 105-119). London: SAGE Publications Limited.
- Billett, S., & Pavlova, M. (2005). Learning through working life: self and individuals agentic action. *International Journal of Lifelong Education*, 24, 1-22.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36, 1065-1105.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Den Haag: Boom Onderwijs.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., Norby, M. M., & Ronning, R. R. (2004). *Cognitive Psychology and Instruction*. Columbus, OH: Merrill.
- Bryson, J., Pajo, K., Ward, R., & Mallon, M. (2006). Learning at work: organizational affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 18, 279-297.
- Clarke, N. (2004). HRD and the challenges of assessing learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8, 140-156.
- Coetzer, A. (2007). Employee perceptions of their workplaces as learning environment. *Journal of Workplace Learning*, 19, 417-434.
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2003). Understanding informality and formality in learning. *Adults Learning*, 15(3), 7-9.
- Crant, J. M. (2000). Proactive behaviour in organizations. *Journal of Management*, 26(3), 435-462.
- Ellström, P. E. (2001). Integrating Learning and Work: Problems and Prospects. *Human Resource Quarterly*, 12, 421-435.
- Ellström, P. E. (2011). Informal Learning at Work: Conditions, Processes and Logics. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O'Connor (Eds.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (pp. 105-119). London: SAGE Publications Limited.

- Ellinger, A. D. (2005). Contextual Factors Influencing Informal Learning in a Workplace Setting: The Case of “Reinventing Itself Company”. *Human Resource Development Quarterly*, 16, 389-415.
- Emden, C., & Sandelowski, M. (1998). The good, the bad and the relative, part one: Conceptions of goodness in qualitative research. *International Journal of Nursing Practice*, 4, 206-212.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113–136.
- Eraut, M. (2004). Informal learning at the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.
- Jones, G. (2010). *Organizational Theory, Design and Change*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Field, J., & Malcolm, I. (2006). Learning, Identity and Agency in the New Economy: Social and Cultural Change and the Long Arm of the Job. Gevonden op 4 februari 2011, op <http://learninglives.org/>
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson P., & Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31(1) 49–68.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2003). Learning as Apprentices in the Contemporary UK Workplace: Creating and Managing Expansive and Restrictive Participation. *Journal of Education and work*, 16, 407-426.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2004). Expansive Learning Environments: Integrating Organizational and Personal Development. In H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Eds.), *Workplace Learning in Context* (pp. 242-258). London: Routledge.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2011). Workplace Learning and the Organization. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O'Connor (Eds.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (pp. 105-119). London: SAGE Publications Limited.

- Grip, A. de. (2000). *Van tweedekansonderwijs naar een leven lang leren. De veranderende betekenis van postinitiële scholing*. Maastricht: Universiteit Maastricht.
- Guyatt, G. H., Oxman, A. D., Vist, G. E., Kunz, R., Falck-Ytter, Y., & Schünemann, H. J. (2008). GRADE: what is "quality of evidence" and why is it important to clinicians? *BMJ*, 336, 995-998.
- Hager, P. (1998). Understanding workplace learning: General perspectives. In D. Boud (Ed.), *Current issues and new agendas in workplace learning* (pp. 31-46). Springfield, VA: NCVER.
- Harris, R., Simons, M., Willis, P., & Carden, P. (2003). Exploring complementarity in on- and off-job training for apprenticeships. *International Journal of Training and Development*, 7, 82-92.
- Heijden, B. van der., Boon, J., Klink, M. van der, & Meijs, E. (2009). Employability enhancement through formal and informal learning: an empirical study among Dutch non-academic university staff members. *International Journal of Training and Development*, 13, 19-37.
- Helm, C., Holladay, C. L., & Tortorella, F. R. (2007). The performance management system: applying and evaluating a pay-for-performance initiative. *Journal of Healthcare Management*, 52, 49-62.
- Hodkinson, P., & Hodkinson, H. (2004). The Significance of Individuals' Dispositions in Workplace Learning: A Case Study of Two Teachers. *Journal of Education and Work*, 17, 167-182.
- Hytönen, T. (2002). *Exploring the Practice of Human Resource Development as a Field of Professional Practice*, Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 202. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kyndt, E., Dochy, F., & Nijs, H. (2009). Learning conditions for non-formal and informal workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 21, 369-383.

- Laat, M. de., Poell, R., Simons, R. J., & Krogt, F. van der (2001). Organiseren van leren op de werkplek. In A. Wald & J. van der Linden (red), *Leren in perspectief* (pp. 69-84). Apeldoorn/Leuven: Garant.
- Livingstone, D. W. (2000). Exploring the icebergs of adult learning: findings of the first Canadian survey of informal learning practices. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 13, 49-72.
- Livingstone, D. W. (2001). *Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research*. Toronto: University of Toronto.
- Macneil, C. (2001). The supervisor as a facilitator of informal learning in work teams. *Journal of Workplace Learning*, 13, 246-253.
- Marsick, V. J. (2009). Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. *Journal of Workplace Learning*, 21, 265-275.
- 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 (2), 132-151.
- McCormack, B. (2000). Workplace learning: a unifying concept? *Human Resource Development International*, 3, 397-404.
- McGuire, D., & Gubbins, C. (2010). The Slow Death of Formal Learning: A Polemic. *Human Resource Development Review*, 9, 249-265.
- Naalden, C. J. A. C. (2006). *Leerstructuren op de werkplek*. Tilburg: Tilburg University.
- Nadler, L., & Wiggs, G. D. (1986). *Managing human resource development*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Onstenk, J., & Simons, P. R. J. (2006). Heeft de werkplek nu wel of niet leerpotentieel: Nabeschouwing. In W.J. Nijhof, A.F.M. Nieuwenhuis, en J. Terwel, Het leerpotentieel van de werkplek. *Pedagogische Studiën*, 5. Leiden/Leuven: VOR/VFO.
- Oxman, A. D., & Guyatt, G. H. (1991). Validation of an index of the quality of review articles. *Journal of Clinical Epidemiology*, 44, 1271-1278.

- Pillay, H. K., Boulton-Lewis, G. M., Wilss, L. A., & Rhodes, S (2003). Older and younger workers' conceptions of work and learning at work: A challenge to emerging work practices. *Journal of Education and Work, 16*, 427-444.
- Poell, R. F., Krogt, F.J. van der, Vermulst, A. A., Harris, R., & Simons, M. (2006). Roles of Informal Workplace Trainers in Different Organizational Contexts: Empirical Evidence from Australian Companies. *Human Resource Development Quarterly, 17*, 175-198.
- Poortman, C., & Visser, K. (2009). *Leren door werk: De match tussen de deelnemer en de werkplek*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Realin, J. A. (2008). *Work Based Learning: Bridging Knowledge and Action in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sadler-Smith, E., & Smith P. J. (2001). Work-Based Learning: some perspectives from Australia and the UK. In J.N. Streumer (Ed.). *Perspectives on Learning at the Workplace*. Supplement to the Proceedings Second Conference on HRD Research and Practice Across Europe 2001. Enschede: University of Twente.
- Sambrook, S., & Stewart, J. (2000). Factors influencing learning in European learning-oriented organizations: Issues for management. *Journal of European Industrial Training, 24*, 209–221.
- Savolainen, T. (2000). Towards a new workplace culture: development strategies for employer-employee relations. *Journal of Workplace Learning, 12*(8), 318-326
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Currency Doubleday.
- Shipton, H., Dawson, J., West, M., & Patterson, M. (2002). Learning in manufacturing organizations: what factors predict effectiveness? *Human Resource Development International, 5*, 55 -72.
- Skule, S. (2004). Learning conditions at work: a framework to understand and assess informal learning in the workplace. *International Journal of Training and Development, 8*, 8-20.

- Slotte, V., Tynjälä, P., & Hytönen, T. (2004). How do HRD practitioners describe learning at work? *Human Resource Development International*, 7, 481–499.
- Sluijs, E. van., & Kluytmans, F. (1996). Management van competenties. *M&O, Tijdschrift voor organisatiekunde en sociaal beleid*, 50, 200-220.
- Streumer, J. N., & Klink, M. R., van der (2001). De werkplek als leeromgeving. *Pedagogische Studiën*, 78, 79-85.
- Streumer, J. N., & Klink, M. R. van der (2004). De werkplek als leersituatie. In: J. N. Streumer & M. R. Van der Klink (Eds.). *Leren op de werkplek*. 's-Gravenhage: Reed Business Information.
- Tikkanen, T. (2002). Learning at work in technology intensive environments. *Journal of Workplace Learning*, 14(3), 89-97.
- Tjepkema, S. (2010). Leren door proberen: Experimenteren in het werk. *Develop*, 3, 35-41.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.