

Een schets van lerend werken

Literatuuronderzoek in het kader van een herziene ontwikkelagenda
In opdracht van de Politieonderwijsraad, commissie HAV.

Derk-Jan Nijman & Loek Nieuwenhuis, m.m.v. Aimee Hoeve
Januari 2016

Inhoud

1.	Inleiding	3
2.	Een achtergrond bij lerend werken.....	3
2.1	Waar hebben we het over, als we het over lerend werken hebben?	3
2.2	Waarom kijken naar lerend werken?	4
2.3	Wat weten we van effecten/opbrengsten van lerend werken?.....	5
3.	Lerend werken in de praktijk.....	6
3.1	Raamwerk voor leren in organisaties	6
3.2	Werkplek leren organiseren.....	8
3.3	Lerend werken in de publieke dienstverlening?	9
4.	Lerend werken; en nu?	10
4.1	Terugblik en aandacht voor de nabije toekomst.....	10
4.2	Thema's voor lerend werken	10
4.2.3	<i>Lerend werken met nieuwe media</i>	11
4.2.4	<i>Stimuleren en begeleiden van lerend werken</i>	11
4.2.2	<i>Het creëren van een leercultuur</i>	12
4.2.5	<i>(Stijl van) Leiderschap</i>	13
5.	Literatuurlijst	15

1. Inleiding

In deze notitie wordt ingegaan op werken en leren, meer in het bijzonder op de combinatie van beide. De notitie heeft tot doel om op basis van een beperkt overzicht van de stand van zaken te komen tot een aantal thema's die in de verdere ontwikkeling van lerend werken een rol (kunnen gaan) spelen. De tekst start in paragraaf 2 met een achtergrond van lerend werken, onder andere door nadere uitleg en over de definitie en mogelijke effecten/effectiviteit. In paragraaf 3 wordt aan de hand van een model voor leren in (en van) organisaties nader ingegaan op het organiseren van lerend werken, met specifieke aandacht voor de context van het werk. In paragraaf 4 wordt – op basis van een korte terugblik en enkele toekomstverwachtingen – een aantal thema's beschreven die voor de ontwikkeling van lerend werken de komende jaren waarschijnlijk van belang zullen zijn.

2. Een achtergrond bij lerend werken

2.1 Waar hebben we het over, als we het over lerend werken hebben?

Bij het combineren van leren en werken wordt vaak gesproken over werkplekleren. Iedereen heeft wel een idee over wat werkplekleren inhoudt (Hoeve, 2012), maar met het oog op het duiden van belangrijke thema's verdient het aanbeveling te starten met een heldere definiëring. In dit kader willen we – aan de hand van meerdere perspectieven - eerst onderscheid tonen in de breedte van het begrip. Hart (2011) verwijst in haar schets van *workplace learning* naar een ontwikkeling van klassikaal (*off-the-job*) opleiden, via e-learning, naar *blended* en *social learning* in meer recente jaren. In die opvatting wordt zodoende uitgegaan van leren *voor* het werk, min of meer ongeacht waar en hoe dat leren plaatsvindt. Een groot deel van de genoemde vormen is als formeel of non-formeel leren te categoriseren; intentioneel georganiseerd en gestructureerd leren respectievelijk binnen en buiten de (institutionele) setting van een school (zie Onderwijsraad, 2003).

Deze brede benadering staat in zekere tegenstelling tot een benadering van werkplekleren waarin vooral wordt uitgegaan van leren *van* het werk. In deze zin wordt werkplekleren vaak getypeerd als informeel leren (zie ook Onderwijsraad, 2003). Leerprocessen tijdens het werk zijn in die opvatting grotendeels ongreepbaar: ongepland, ongestructureerd, vaak een gevolg van problemen die zich tijdens het werk voordoen, en schijnbaar zonder vooropgezet doel (Hoeve, 2012). Koopmans (2006) verwijst naar Marsick en Watkins bij de opmerking dat informeel leren wordt veroorzaakt door een in- of externe 'verrassing'; bijvoorbeeld een ervaring in het werk die aan de hand van reflectie en actie leidt tot nieuwe inzicht en ander gedrag. Onstenk (2010) definieert werkplekleren als leren dat plaatsvindt in de reële werksituatie als leeromgeving en met werkelijke problemen uit de beroepspraktijk als leerobject. In dit kader maakt Doornbos (2006) onderscheid tussen zes manieren van werkgerelateerd leren; leren van collega's, individueel leren, leren van externen, leren van nieuwe en minder ervaren collega's, samen leren, en leren van experts.

Het hierboven meegegeven onderscheid tussen (non-)formeel en informeel leren dekt nog niet het hele spectrum aan perspectieven op leren van het werk. In de beschreven opvattingen kan namelijk ook een verschil in functie/doelstelling worden aangemerkt. Zoals al aangegeven staat het leren beschreven door Hart vooral in functie van het werk. Als er hierbij al over doelen kan worden gesproken gaat het om doelen die in het verlengde liggen van werkdoelen, zoals verhoogde kwaliteit van het werk of het verbeteren van de productiviteit. In die zin staat het werkend leren in het teken van vakbekwaam worden en blijven; een ontwikkeling van *novice* tot *expert* (zie Nieuwenhuis, 2013). In vergelijking tot het leren in initieel onderwijs speelt dit ook meer in op de participatiekant van leren, namelijk het sociaal proces dat maakt dat een lerende volwaardig lid van een professionele gemeenschap kan worden. Het belang van informeel leren wordt daar tegenwoordig minimaal zo groot – en vaak groter – in geacht dan dat van (non)formeel leren (zie bv. Borghans, Fouarge, de Grip, & Thor, 2014). Aan de andere kant heeft werkplekleren ook een belangrijke positie in het (beroeps-)onderwijs. De doelstelling daar ligt op het startbekwaam worden; de ontwikkeling tot *novice*. Met andere woorden; de beschikking krijgen over de competenties die nodig zijn om als beginnend beroepsbeoefenaar te star-

ten. Dit schoolse leren lijkt primair gericht op acquisitie: het individuele proces met nadruk op het cognitief-emotionele proces, met als doel het verwerven van voldoende kennis en vaardigheden¹.

Tynala (2008) constateert dat in het afgelopen decennium in het schoolse leren meer informele elementen zijn opgenomen (bijv. werken aan bedrijfsopdrachten), terwijl het werkpleklernen deels een formeler karakter heeft gekregen. Met andere woorden, de hierboven beschreven tegenstelling tussen schoolse leren en werkpleklernen is, zeker in de concrete leer en werksituaties, minder eenduidig dan theoretisch vaak verondersteld wordt. Volgens Streumer (2010) heeft dit te maken met het inzicht dat zelfsturing, bijna onlosmakelijk verbonden met werkpleklernen als informeel proces, steeds meer geproblematiseerd wordt. Zelfsturing dient te worden ontwikkeld, en daarmee is de grens van informeel en formeel leren overschreden (Streumer, 2010).

2.2 Waarom kijken naar lerend werken?

Het Sociaal en Cultureel Planbureau (Huysmans, Haan, & Broek, 2004) heeft eerder vijf processen beschreven die de sociale veranderingen van de laatste decennia samenvatten; *individualisering*, *informalisering*, *informatisering*, *internationalisering*, en *intensivering*. Deze processen vormen in globale zin ook de achtergrond of het kader voor de aandacht voor lerend werken. Die aandacht voor lerend werken – of werkend leren – is niet nieuw, maar lijkt mede aan de hand van genoemde processen de laatste decennia wel flink toegenomen (zie bv Kessels & Poell, 2011). Dit komt goed tot uitdrukking in een recente brief (2014) aan de Tweede Kamer waarin de ministers van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en van Sociale Zaken en Werkgelegenheid aangeven dat leven lang leren voor het kabinet de komende jaren een speerpunt is, en daarbij ook specifiek verwijzen naar leren op de werkvloer. Een van de aangedragen argumenten is dat door het sneller veranderen, verdwijnen en ontstaan van functies en beroepen er steeds andere – en hogere – eisen aan de bekwaamheden van de beroepsbevolking worden gesteld. De urgentie om nieuwe kennis en vaardigheden te verwerven en bestaande competenties op peil te houden neemt toe. Cijfers bieden hiervoor ondersteuning: uit een UWV-analyse van de arbeidsmarkt over de afgelopen 10 jaar blijkt dat sectoren als landbouw en industrie, bouwnijverheid, de financiële sector en het openbaar bestuur structurele krimp laten zien (Uitert & Aalst, 2014). Tegelijkertijd blijkt de werkgelegenheid in bijvoorbeeld de uitzendbranche, een aantal specifieke industriële branches, de IT-sector en enkele dienstverlenende sectoren (waaronder kappers en wasserijen) juist structureel gegroeid. Processen als informatisering en internationalisering spelen hierin waarschijnlijk een belangrijke rol. Daarnaast sluit dit aan bij de notie dat het inhoudelijke karakter van (veel) werk verandert; routinematig en reproductief werk maakt meer plaats voor kenniswerk (Kessels & Keursten, 2011). Werk is anders – vaak complexer - geworden, en de daarbij behorende andere werkdynamiek vraagt om voortdurende professionele ontwikkeling (bv. Doornbos, 2006). Veranderende kenmerken van werk hangen zodoende nauw samen met ontwikkelingen in termen van informatisering, internationalisering en individualisering; denk aan bijvoorbeeld informatievoorziening via social media, (internationale) outsourcing, en toenemende zelfverantwoordelijkheid. In die zin zijn werkprocessen ook veel dichterbij leerprocessen gekomen (Kessels & Poell, 2011); het tegenwoordige kenniswerken bestaat uit leren en ontwikkelen. Met die professionele ontwikkeling wordt niet alleen op het individuele leren geduid, het gaat daarbij ook om het vermogen van een organisatie om aan continu veranderende omstandigheden het hoofd te bieden en daar zelfs op vooruit te lopen – met andere woorden; om een lerende organisatie te worden. Ook lijkt het dat het traditionele functiegerichte leren tegenwoordig veel meer naast persoonlijke ontplooiing van werknemers is komen te staan (Kessels & Poell, 2011).

Een tweede argument voor de aandacht voor lerend werken komt voort uit het besef dat er in die veranderende context van werk niet alleen meer gevraagd wordt, maar dat er in de alledaagse werkpraktijk daarmee ook per definitie veel meer (informeel) leren plaatsvindt. Met andere woorden; als er sowieso veel geleerd wordt op en van het werk, waarom daarvoor dan ook geen gerichte aandacht? Uit recent onderzoek van Borghans, Fouarge, de Grip en Van Thor (2014) blijkt dat werkenden aangeven ongeveer 35% van hun werktijd informeel te leren, een percentage dat – op basis van vergelijkbaar onderzoek - de afgelopen jaren bovendien aanzienlijk blijkt te zijn gestegen. Zij vergelijken dit informele leren in aantallen uren met het leren in (non)formele leersituaties en geven op basis daarvan aan dat er verhoudingsgewijs veel meer informeel geleerd wordt voor het werk. In de brief van de ministers

¹ Uitgangspunt in deze tekst is het leren van werkenden. Dat neemt niet weg dat ook het werkpleklernen van studenten voor werkgevers van belang is, omdat werkgevers hiermee toegang krijgen tot nieuwe generaties goedopgeleide werknemers en gebruik kunnen maken van de kennisontwikkeling die plaatsvindt binnen het onderwijs.

wordt ook verwezen naar de uitkomsten van het onderzoek van Borghans et al. (2014), opmerkelijk is echter dat daarbij wordt geconcludeerd dat er van 'slechts' een derde van de werktaken wordt geleerd.

Tenslotte komt de aandacht voor werkend leren ook voort uit zorg over de effectiviteit van het leren; zorgen over met name transfer van leren van (non-)formele leeractiviteiten worden veel minder van toepassing geacht op het (informele) werkpleklernen, juist omdat dat informele leren heel dicht op het werk plaatsvindt – en op een moment dat dat van toepassing is. Koopmans (2006) geeft hierover aan: “De verwachting bestaat dat zich geen problemen voordoen ten aanzien van de transfer van kennis, aangezien het leren in dezelfde context plaatsvindt als het werken” (p. 14).

Hoewel genoemde argumenten verklaarbaar zijn, roepen ze ook wat twijfels en vervolgvragen op. De aangehaalde nadruk op kenniswerk neemt niet weg dat informeel leren in elke vorm van werk plaatsvindt. Recente processen – zoals de vijf I's – zorgen mogelijk voor meer aandacht, maar nieuw is (informeel) lerend werken zeker niet. Wel vragen die ontwikkelingen om meer zicht op hoe dat leren plaatsvindt, en hoe hier op kan worden ingesprongen. De toename van het aantal zelfstandigen op de arbeidsmarkt roept bijvoorbeeld geheel eigen vragen op naar mogelijkheden van het werk – als zelfstandige - te leren, en naar verantwoordelijkheid en organisatie voor en van dat leren. Daarnaast laat het karakter van informeel leren nog veel onduidelijk over bijvoorbeeld de frequentie en kwaliteit daarvan. Dat neemt overigens niet weg dat er ook wel degelijk zorgen zijn ten aanzien van de effectiviteit van het informele leren; juist de moeite dit te organiseren en sturen maakt dat het moeilijk te voorspellen is of het informele leren ook wel positief bijdraagt aan bijvoorbeeld het individueel of collectief presteren van werkenden. In dit kader biedt onderzoek naar transfer van (non)formeel opleiden bovendien ook interessante aanknopingspunten. Zo blijkt de op de werkplek ervaren weerstand tegen veranderingen, die kan worden opgevat als een informeel leerproces, een determinant van een mindere mate van transfer van (formele) training (Nijman, 2004). Hieruit valt op te maken dat (non)formeel en informeel leren elkaar in de weg kunnen zitten; informeel leren vormt in dat geval een belemmering voor effectief (non)formeel leren. In de volgende paragraaf wordt nader ingegaan op de effecten van lerend werken.

2.3 Wat weten we van effecten/opbrengsten van lerend werken?

In het algemeen wordt verondersteld dat het (informeel) leren op en van het werk positieve gevolgen heeft. Veel van wat mensen moeten kennen en kunnen om hun werk goed te doen leren ze tijdens het werk zelf, voor een groot deel op een informele manier (Onstenk, 2011). Dat is overigens lastig in kaart te krijgen; veel van het informele leren lijkt impliciet en incidenteel, en wordt mogelijk niet al leren aangemerkt. Werkervaring is dan mogelijk een meer passende maatstaf. Desondanks hebben Borghans et al. (2014) werkenden gevraagd waarvan zij zelf vinden het meest te leren; een cursus van 8 uur of 8 uur informeel leren op het werk. Gemiddeld genomen blijken werkenden aan te geven van beide ongeveer evenveel te leren, maar gezien het grote verschil tussen het aantal uren informeel leren en formeel leren concluderen Borghans et al. (2014) dat informeel leren voor werkenden veruit de belangrijkste bron van nieuwe kennis en vaardigheden vormt. Uit een in opdracht van de Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek uitgevoerde review naar effecten van combinaties van leren en werken komt naar voren dat postinitieel leren positieve effecten voor zowel werknemer als werkgever heeft (Nelen, Poortman, de Grip, Nieuwenhuis, & Kirschner, 2010). Meerdere studies laten volgens hen zien dat onderzoekers en werknemers van mening zijn dat vooral werkervaring en (informeel) leren op de werkplek van invloed zijn op de professionele ontwikkeling van werknemers.

Toch geeft bovenstaande impliciet ook aan dat de effectiviteit van lerend werken nog niet zo helder is. Het leerpotentieel van de werkplek moet worden aangetoond door bewijs dat werknemers (of studenten) op die werkplek iets leren dat hun gedrag met blijvend resultaat verandert – op cognitief, affectief, technisch of sociaal vlak (Nijhof & Nieuwenhuis, 2008). De vraag is zodoende of er bewijs voor dergelijke leerresultaten is, en op welk vlak die leerresultaten dan betrekking hebben. Froehlich, Segers en Van den Bossche (2014) geven hierover aan dat de vermeende positieve uitkomsten van informeel leren op de werkplek toch vooral aannames en/of percepties zijn, en weinig empirisch onderbouwd. De weinig wel beschikbare resultaten duiden ook op aanzienlijke beperkingen. Uit onderzoek van Poortman (2007) onder MBO-studenten blijkt dat de leeruitkomsten sterk contextgebonden zijn en de transfer moeilijk is. Bailey, Hughes en Moore (2004) concluderen dat 'academische vaardigheden' – zoals het analyseren van een probleemsituatie of modelmatig denken - eigenlijk niet worden ontwikkeld door middel van werkpleklernen. Doornbos (2006) heeft onderzoek gedaan naar werkgerelateerd

leren bij de politie. Uit haar kwalitatieve studie bleek dat werkplekleren bij politieagenten vooral betrekking had op vakmatige, sociaalcommunicatieve en leercompetenties – organisatorische en cultureel-normatieve competenties werden aanzienlijk minder genoemd. Het door haar veronderstelde onderscheid tussen begeleid leren, ervaringsleren en zelfgestuurd leren bleek in de praktijk niet goed zichtbaar; daarop wordt geconcludeerd dat deze vormen in de praktijk door elkaar lopen en dat het leren vooral begint op het moment dat een agent in de eigen beroepspraktijk ergens tegenaan loopt (Doornbos, 2006).

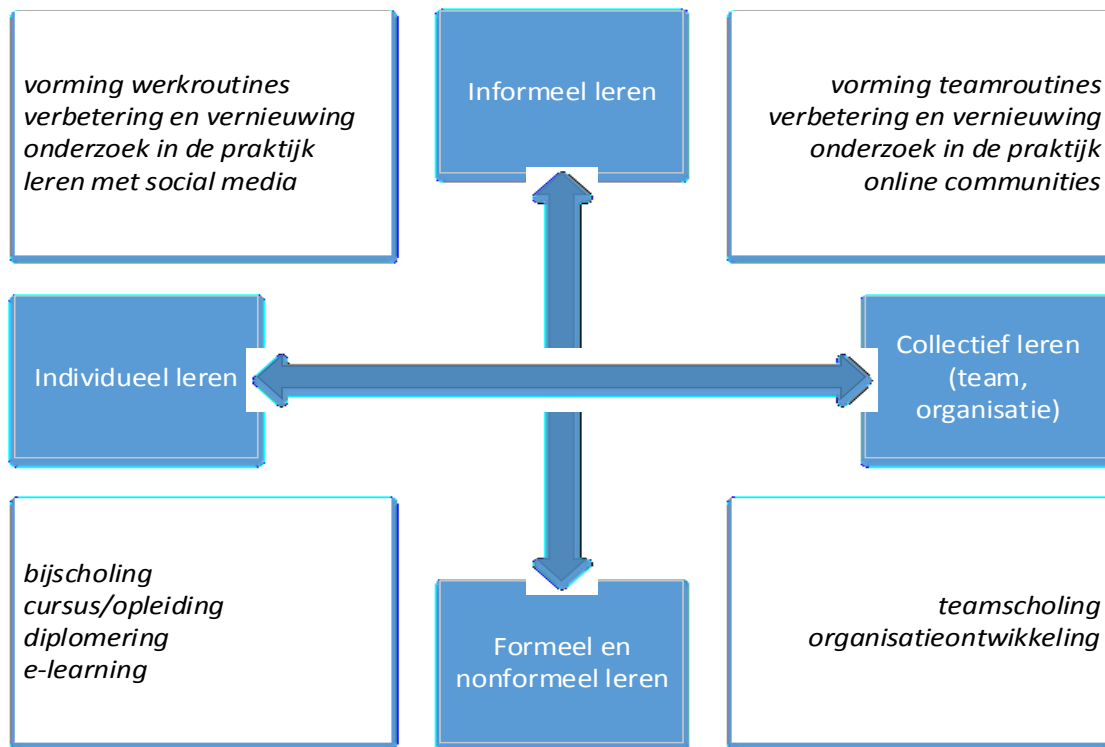
Onderzoek naar de vraag waarom de inhoud van het leren van studenten op de werkplek beperkingen kent toont een aantal mogelijke oorzaken (Nelen et al., 2010). In de eerste plaats wordt op de werkplek vooral aandacht gegeven aan het werkproces; het leerproces en de actieve begeleiding blijft vaak onderbelicht. Daarnaast is er vooral aandacht voor leerprocessen gericht op de ontwikkeling van vak-kennis en vaardigheden, en veel minder voor de ontwikkeling van kennis van de beroepscultuur en de beroepsethiek (zie ook Doornbos, 2006). In de derde plaats blijkt er weinig sprake van reflectie, met als gevolg weinig leervragen bij studenten op basis van hun ervaringen in de praktijk. En als er wel leervragen ontstaan, krijgen die vaak geen vervolg buiten de praktijksituatie. Met het oog op het leren van werkenden kan hieraan worden toegevoegd dat het (informele) leren moeilijk te sturen is, waardoor het lang niet zeker is dat dit leren ook positief bijdraagt aan de individuele en/of collectieve prestaties in een organisatie.

Ondanks de kanttekeningen die gemaakt worden bij verwachtingen ten aanzien van leerresultaten die door (informeel) werkplekleren kunnen worden behaald, lijkt er in de beroepspraktijk aanzienlijk vertrouwen in deze mogelijkheden. Het 70-20-10 raamwerk dat door Jennings (2011) is beschreven gaat ervan uit dat 90% van het leren voor werk op min of meer informele wijze plaatsvindt, en wordt regelmatig aangehaald als argument om het opleidings-/leerbeleid in organisaties om te vormen.

3. Lerend werken in de praktijk

3.1 Raamwerk voor leren in organisaties

In deze paragraaf willen we nader ingaan op de mogelijkheden lerend werken te organiseren. Voordat er specifiek in wordt gegaan op het organiseren van werkplekleren wordt gestart met een raamwerk voor leren in organisaties, zoals te zien in figuur 1.



Figuur 1: Raamwerk voor leren in organisaties (naar Nieuwenhuis & Vink, 2013, p.6)

In figuur 1 wordt het leren in organisaties aan de hand van 4 kwadranten toegelicht. Deze 4 kwadranten zijn afgeleid van 2 assen/continua; een van individueel tot collectief leren, en een van informeel tot (non-)formeel leren – waarbij dat laatste meer verwijst naar randvoorwaarden en mogelijkheden om te leren dan naar leerprocessen zelf. Op basis van deze kwadranten kan geschetst worden hoe het leren op verschillende niveaus in organisaties verloopt, of kan verlopen. Het traditionele (post-initiële) opleiden in organisaties is meestal op individueel niveau en (non-)formeel vormgegeven: training en opleiding op afstand van de werkplek, vaak wel leidend tot een bepaalde certificering. Bij werkpleklernen wordt – zoals eerder beschreven – meestal gerefereerd aan vormen van informeel leren. Individueel, het leren van en voor het eigen werk, maar collectief ook bijvoorbeeld als team – in termen van bijvoorbeeld het wijzigen van de manier van werken in een team. Met collectief leren wordt dus verwezen naar het leren als gemeenschap, bijvoorbeeld als organisatie in het geheel – het organisatielernen. Hierbij kan het om formele vormen gaan, maar vaak wordt hier ook gerefereerd aan het vermogen op meer informele wijze als organisatie te innoveren.

Onstenk (2011) maakt in zijn overzicht van het leerpotentieel van arbeidssituaties onderscheid tussen het *leeraanbod* en het *opleidingsaanbod* op de werkplek. Bij het opleidingsaanbod gaat het over alle door de organisatie ondernomen activiteiten die expliciet gericht zijn op de competentieverwerving van medewerkers. Het leeraanbod betreft de kenmerken van het werk die leren mogelijk maken, zoals de inhoud van het werk en de sociale werkomgeving. Dit onderscheid raakt sterk aan dat tussen formeel en informeel leren; bij informeel leren gaat het om het gebruik maken van het leeraanbod op de werkplek. Bij formeel leren gaat het om het opleidingsaanbod op de werkplek. Onstenk geeft wel aan dat er geen sprake is van een strikte scheidslijn tussen het leer- en opleidingsaanbod; “er is eerder sprake van een continuüm van het in werk geïntegreerd leren via leeractiviteiten op de werkplek tot gestructureerd opleiden op de werkplek” (Onstenk, 2011, p.253). En niet alleen liggen ze in de praktijk van het werk in elkaars verlengde, Borghans et al (2014) constateren ook nog een significant verband tussen formeel en informeel leren; werkenden die een of meer vormen van formele training hebben gevolgd geven in de regel ook aan significant meer tijd te besteden aan werkzaamheden waarvan ze informeel leren dan werkenden die geen formele training hebben gevolgd.

Hoewel het model in bovenstaande zin nauwe relaties tussen enerzijds formeel en informeel leren en anderzijds individueel en collectief leren toont, helpt het ook inzichtelijk te maken dat hier spanningsvelden kunnen ontstaan. Eerder is aangegeven dat de effectiviteit van (non)formele leeractiviteiten – transfer van training - kan worden beïnvloed door informele leerprocessen; deze kunnen elkaar versterken, maar de mogelijkheid bestaat ook dat de effecten tegengesteld zijn. Ook duidt het op vragen

over de lijn tussen individueel en collectief leren; hoe kan – vooral informeel – individueel leren vertaald worden naar collectief organisatielernen? Hoe kan innovatie in en van organisaties georganiseerd worden aan de hand van het individuele leren?

3.2 Werkplekleren organiseren

De (veronderstelde) potentie van het leren op de werkplek roept logischerwijs vragen op naar de mogelijkheid dit te organiseren. Onstenk (2011) maakt daarbij onderscheid naar drie globale hoofdvormen van opleiden op de werkplek:

- het structureren van leermogelijkheden op de werkplek;
- participatie in innovatieprocessen en kwaliteitscirkels;
- gestructureerd opleiden op de werkplek.

In grote lijn gaat het bij gestructureerd opleiden op de werkplek om concrete 'opleidingsactiviteiten', daar waar het bij het structureren van leermogelijkheden vooral gaat om het faciliteren van een goede leeromgeving. Bij dat laatste is het noodzakelijk te kijken naar wat in het werk en op de werkplek leren mogelijk maakt, of stimuleert. Hierbij wordt veelal verwezen naar het leerpotentieel van de werkplek (bv. Nijhof & Nieuwenhuis, 2008; Onstenk, 2011); proces- en structuurkenmerken van de arbeid, de werksituatie en de beroeps cultuur die bepalen welk leren mogelijk is. Ofwel, kenmerken van een arbeidssituatie die de kans bepalen dat in die specifieke situatie leerprocessen plaatsvinden.

Taris (2010) verwijst naar het Job Demand – Control model van Tarasek om te duiden op de invloed van werkkenmerken op motivatie tot leren en leergedrag van werknemers. In dat model worden taakeisen van het werk afgezet tegen de regelruimte die werknemers in hun werk hebben. Het meeste leren vindt hierbij plaats in een situatie waarin hoge taakeisen worden gecombineerd met grote regelruimte, zeg maar: uitdagend werk met de vrijheid daar zelf invulling aan te geven. Beide aspecten komen terug in ander onderzoek naar arbeidssituaties die werkplekleren mogelijk maken, zoals in de opsomming van aspecten in het werk die voor het leren van het werk van belang worden geacht die Onstenk (2011) noemt:

- inhoud en complexiteit van het werk;
- mate waarin zich regelmatig nieuwe leermogelijkheden voordoen;
- mate van handelingsruimte (autonomie) in het werk;
- aard van de sociale omgeving op de werkplek (participatie en beslissingsruimte; communicatie en interactie; ondersteuning en feedback);
- toegang tot informatiebronnen;
- werkdruk.

Om (informeel) leren van het werk mogelijk te maken, te stimuleren, zou op de werkplek zodoende minimaal met bovenstaande aspecten rekening moeten worden gehouden. Voorbeelden van het organiseren van deze aspecten/mogelijkheden zijn taakverrijking en taakrotatie. Het is aannemelijk dat de mate waarin sprake is van deze aspecten – of de mate waarin ze kunnen worden beïnvloed – samenhangt met bijvoorbeeld de grootte, de aard van het primaire proces en de diversiteit van de betrokken organisatie. Ook management en leiderschap spelen een belangrijke rol. Als gevolg van hun positie hebben leidinggevenden vaak aanzienlijke invloed op de hierboven genoemde aspecten, leiderschap en management hebben vanuit dat besef naar verwachting ook een cruciale positie ten aanzien van het organiseren van leermogelijkheden. Eerder onderzoek wijst in dit kader onder meer op mogelijkheden van leidinggevenden lerenden te ondersteunen bij leer- en transferprocessen (bv. Nijman, 2004), en op verschillende effecten van verschillende leiderschapsstijlen (bv. Froehlich et al., 2014). Tegelijkertijd toont het onderzoek van Doornbos (2006) dat de mate van sociale integratie met een leidinggevende zowel positief als negatief op werkgerelateerd leren kan zijn, afhankelijk van het type leren dat wordt beoogd.

Overigens is het - zelfs als een bepaalde werkplek in principe leermogelijkheden biedt - nog niet zeker dat deze ook daadwerkelijk kunnen en mogen worden benut. Billet (2001) wijst erop dat werkplekken verschillen in termen van *affordances*, te definiëren als de mogelijkheden die iemand op de werkplek gegund worden om te leren. De werkplek verschaft leermogelijkheden door bijvoorbeeld de toegang tot andere werkers, tijd om te oefenen en te leren, betrokken te worden bij het delen van kennis, dis-

cussiegroepen, toegang tot kennis, implementatie van opleidingsprogramma's en aanmoediging, houding en bekwaamheden van collega's waar men mee samenwerkt. Die mogelijkheden zijn vaak niet gelijk verdeeld over individuen. Bovendien zijn werkplekken vaak ook plekken waar strijd om status en macht een rol speelt, met als mogelijk gevolg dat werknemers niet of slechts moeizaam toegang krijgen tot bepaalde personen of kennis.

3.3 Lerend werken in de publieke dienstverlening?

In het voorgaande is duidelijk geworden dat de mogelijkheid om van het werk te leren, ook in termen van bijvoorbeeld de kwaliteit, de inhoud en de breedte van dat leren, nadrukkelijk afhangt van kenmerken van het werk (en van de beroepsbeoefenaar). Dat maakt ook dat werkplekklaren in het ene beroep of sector meer of minder mogelijk is dan in andere. Een specifiek voorbeeld betreft beroepen in de publieke dienstverlening. Bruining (2011) spreekt hierbij specifiek over *frontliniewerkers*; beroepsbeoefenaren die werkzaam zijn in het primaire proces van de maatschappelijke dienstverlening en direct contact hebben met burgers (p.236). Voorbeelden hiervan zijn politieagenten, leraren, en verpleegkundigen, en een globale schatting leert dat – met uitsluiting van de overheid – alleen al in onderwijs, zorg en veiligheid ongeveer 1,1 miljoen mensen in dergelijke beroepen werkzaam zijn (Bruining, 2011). Werk in deze beroepen kan vaak worden gekenschetst als risicovol en onvoorspelbaar. Enerzijds hebben deze beroepsgroepen te maken met verdere diversificatie van de samenleving, wisselende politieke prioriteiten en een stijgende vraag naar diensten, anderzijds wordt ook van hen verwacht dat ze een 'menselijk gezicht laten' zien en 'evidence based' werken (Bruining, 2011, p. 236).

Volgens Bruining hebben dergelijke publieke dienstverleners twee kenmerken gemeen: ze staan in direct contact met cliënten en hebben discretionaire bevoegdheden. Dat laatste verwijst naar de (noodzakelijke) individuele beslissingsruimte in situaties, waarbij ook gedacht kan worden aan bijvoorbeeld de bevoegdheid geweld te gebruiken. Hij geeft aan dat dit werk met regelmaat inhoudt dat er beslissingen moeten worden genomen die strijdig lijken met protocollen en wetten. Het heeft zodoende een geheel eigen dynamiek, met mogelijke gevolgen voor het combineren van leren en werken. Een van de aanzienlijke risico's hierbij is volgens Bruining (2011) het ontstaan van leerprocessen die vooral gericht zijn op bijvoorbeeld routines voor coping, in tegenstelling tot verbetering en aanpassing. Dit komt overeen met de eerder gegeven notie dat werkend (informeel) leren door de ongrijpbaarheid het risico van negatieve effecten met zich meedraagt, een risico dat op basis van voorgaande juist binnen beroepen in de publieke dienstverlening aanzienlijk lijkt.

Hoe kan het werkend leren in dergelijke beroepen dan wel worden georganiseerd? Enkele voorbeelden geven zicht op mogelijkheden voor vormgeving. Binnen het project "Leeragentschap" van de brandweer zijn twee methodieken opgenomen om te leren van het eigen optreden die als voorbeeld genoemd kunnen worden (Brandweer Nederland, 2014). In de eerste plaats betrof dat zogenaamde "leerarena's". Leerarena's zijn in dit geval landelijke bijeenkomsten geweest, die zijn georganiseerd naar aanleiding van enkele grote rampen – bijvoorbeeld na de brand in Moerdijk. Een dergelijke bijeenkomst heeft tot doel te reflecteren op het eigen optreden en te bepalen of dit ook elders zo zou kunnen plaatsvinden, en op basis hiervan leereffecten te inventariseren gericht op met name 2^e orde leren (is de gehanteerde handelswijze de juiste?). Kern binnen die leerarena's lag in collegiale consultatie met brandweermensen van buiten de betrokken korpsen. Op basis van feitenanalyse en presentaties werden persoonlijke ervaringen, indrukken en professionele kennis rond een aantal thema's uitgewisseld.

Naast de leerarena's zijn zogenaamde *After Action Reviews* (AAR) ingevoerd (Brandweer Nederland, 2014). Een after action review is een evaluatietechniek waarbij na afloop van een oefening of inzet 5 vragen kunnen worden beantwoord die helpen te reflecteren op het functioneren van het team en de eigen bijdrage daarin. After action reviews zijn eerder in een aantal korpsen als pilot ingezet, en zijn goed vergelijkbaar met bijvoorbeeld debriefing sessies zoals die bij onder meer de ME plaatsvinden. Enigszins verwant is het onderzoek naar repeterend oefenen bij de brandweer dat in het rapport 'Over de waarde van repeterend oefenen' wordt toegelicht, een onderzoek dat is uitgevoerd in opdracht van de Brandweeronderwijsraad (BOR) (Brussen, Rozendal, Landman, & Nolet, 2013). Conclusie daaruit is dat repeterend oefenen zeker toegevoegde waarde heeft voor het op peil houden van de kernvaardigheden van brandweerm medewerkers, tegelijkertijd blijkt het onduidelijk wat de precieze toegevoegde waarde van dat oefenen is. Daarnaast komt naar voren dat de frequentie van het oefenen niet is onderbouwd – daarbij wordt overigens de vraag gesteld of, gezien individuele verschillen, een dergelijk algemene richtlijn aangaande oefenfrequentie ook wel zinvol zou zijn. Ook blijkt dat er met het oog op de kwaliteit/het succes hiervan vooral naar kwantiteit wordt gekeken – de aanwezigheid van mensen -

en niet naar de kwaliteit – het leerrendement. Leerrendement wordt daarbij gedefinieerd als de periode waarin de geoefende vaardigheid op het gewenste peil blijft (en er dus geen verval optreedt). Tenslotte wordt aangegeven dat de uitvoering van de oefeningen nogal verschilt tussen korpsen, en dat er sprake is van aanzienlijke verschillen in oefensfeer en –setting.

De auteurs concluderen dat het oordeel van brandweemedewerkers over het oefenen (de oefenvorm en didactiek daarachter) eigenlijk uitsluitend samenhangt met de individuele leervoorkeur, en niet met bijvoorbeeld de reeds beschikbare mate van beheersing of het aantal jaar ervaring. Zij geven ook aan dat – zonder echte empirische onderbouwing – alles wijst op te behalen winst in het leerrendement van de oefenactiviteiten.

4. Lerend werken; en nu?

4.1 Terugblik en aandacht voor de nabije toekomst

In het voorgaande is ingegaan op het belang van en de mogelijkheden tot lerend werken. Samengevat kan gesteld worden dat er een breed gedeeld vertrouwen bestaat in het potentieel van lerend werken. De eerder aangehaalde processen van sociale verandering - *individualisering, informalisering, informatisering, internationalisering, en intensivering* (Huysmans et al., 2004) – geven een kader dat helpt om de toegenomen aandacht voor lerend werken te verklaren. Een van de meest belangrijke aannames die op basis hiervan wordt gedaan is dat leren en werken steeds meer in elkaar overlopen. Werken is leren, zogezegd. Tegelijkertijd tonen randvoorwaarden voor het organiseren van lerend werken aan dat dit in bijvoorbeeld sommige beroepen of bedrijven/organisaties lastig kan zijn. Een gebrek aan autonomie of (te) eenduidig werk beperken de mogelijkheden aanzienlijk. Tenslotte zijn er ook zorgen over de resultaten en effecten van lerend werken: de positieve verwachtingen van (informeel) lerend werken lijken vooral gebaseerd op percepties en aannames, en vrijwel niet onderbouwd. De beperkte bestaande onderzoeksgegevens duiden op grenzen aan te behalen leerresultaten, bijvoorbeeld met het oog op de mate van contextgebondenheid. Verder empirisch onderzoek is noodzakelijk om hier meer fundament aan te geven. De aard van bepaalde beroepen en werkzaamheden – zoals die waarbij in dienstverlenende beroepen direct contact met burgers plaatsvindt – lijkt bovendien tot leerprocessen te kunnen leiden die bijvoorbeeld helpen bij het omgaan met lastige situaties (coping), maar die mogelijk niet bijdragen aan de kwaliteit van die dienstverlening zelf. Dit is een punt van zorg dat ook nadrukkelijk ten aanzien van het 70-20-10 raamwerk wordt beschreven. De voorbeelden van de brandweer tonen echter aan dat hier wel mogelijke alternatieven voor kunnen worden gevonden.

In grote lijn lijkt er ten aanzien van de doorontwikkeling van het lerend werken in ieder geval sprake van twee prominente aandachtsgebieden: vormgeving en verbinding – beide ook in relatie tot effecten en effectiviteit. Bij vormgeving gaat het over de vraag hoe het lerend werken vorm krijgt en kan worden gegeven; wat is bijvoorbeeld de invloed van nieuwe media op het leren, en wat betekent dit voor de effecten van het leren? Welke verantwoordelijkheidsverschuiving vindt daardoor plaats ten aanzien van het leren? Hoe kunnen verschillende werkplekken worden ingericht om leren te stimuleren en waar is dit niet mogelijk - en welke rol dienen leidinggevenden in te nemen? En hoe kan leren worden vormgegeven en afgestemd binnen veranderende relaties tussen organisaties en werknemers, bijvoorbeeld door de toenemende inzet van zzp'ers?

Bij verbinding gaat het meer om de positie van het leren; hoe kunnen formeel en informeel leren zo worden verbonden dat er 'optimaal geleerd' wordt? Op welke manier zijn individueel en collectief leren te verbinden, en is het mogelijk daarmee innovatie te organiseren? Beide aandachtsgebieden worden hieronder aan de hand van enkele concrete thema's nader uitgewerkt.

4.2 Thema's voor lerend werken

4.2.1 *Verbinding van (non)formeel en informeel leren*

Een van de meest voorname thema's die uit voorgaande naar voren is gekomen heeft betrekking op verbinding van (non)formeel en informeel leren, zeker in relatie tot effecten/resultaten. Hierbij zijn een aantal vragen te onderscheiden. In de eerste plaats gaat het om de mogelijkheid formeel en informeel leren zo op elkaar af te stemmen dat de leereffecten elkaar ondersteunen en wederzijds versterken.

Onstenk (2011) geeft in dit kader aan dat een belangrijke opgave bestaat uit het integreren van verschillende vormen van gecodificeerde en episodische kennis. Met andere woorden; hoe kan de zeer specifieke, beroeps- en mogelijk werkplek eigen informatie van het informele leren verbonden worden aan meer generieke kennis/informatie die mogelijk uit (non)formeel leren wordt verkregen?

Daarnaast gaat het in bredere zin om de vraag wat er in welke (beroeps-)situatie formeel en informeel geleerd kan worden. Kenmerken van het werk zijn bepalend voor de mogelijkheden daarvan te leren, zo zijn bepaalde beroepshandelingen – bijvoorbeeld vanwege een lage fouttolerantie of een te lage frequentie van zich voordoen – vrijwel niet informeel te leren. Voorbeelden zoals de leerarena's bij de brandweer tonen aan dat daar waar de werkplek zelf minder mogelijkheid biedt tot (informeel) werkplek leren zekere tussenvormen van (non)formeel en informeel leren wel mogelijkheden bieden, ook op die manier kan verbinding tot stand worden gebracht.

4.2.3 *Lerend werken met nieuwe media*

Een ander thema dat op basis van geschetste en verwachte ontwikkelingen kan worden benoemd is het lerend werken met behulp van nieuwe technologie en nieuwe media. Verwant aan eerder genoemd processen als individualisering, informatisering, informalisering en intensivering bieden ontwikkelingen op dit gebied mogelijkheden voor leren op de werkplek. Nieuwe producten als Google Glass en drones bieden mogelijkheden snel veel informatie te verzamelen, en aan de andere kant ook op het juiste moment de juiste informatie te kunnen zoeken (just-in-time). Interne sociale netwerken, blogs ed. bieden de mogelijkheid snel informatie uit te wisselen, terwijl bijvoorbeeld twitter nu al gebruikt wordt voor bijvoorbeeld het verspreiden en verkrijgen van lokale informatie. Hart (2010) beschrijft een aantal verwachte ontwikkelingen die voor een ontwikkelingsagenda van lerend werken van belang zijn:

- Een toename in het gebruik van persoonlijke toepassingen en apparaten in en op het werk; een voorbeeld is het gebruik van twitter door wijkagenten voor het doen van mededelingen of voor het vragen van informatie aan burgers;
- Het samensmelten van toepassingen op het gebied van leren, werken en op persoonlijk vlak. In het algemeen worden social media niet gezien als toepassing om te leren, maar in de praktijk vormen deze mogelijk een aanzienlijke bron van leren;
- De dominantie van sociale toepassingen, systemen/toepassingen die vooral bedoeld zijn om te delen en uit te wisselen;
- Het individuele (informele) leren wordt gecontroleerd door dat individu zelf: mensen zoeken zelf naar informatie (bv online aan de hand van MOOC's) waardoor leerprocessen voor een deel buiten de invloed en het gezichtsveld van bijvoorbeeld een opleidingsafdeling vallen.

Belangrijke vragen die hier – met het oog op lerend werken uit voort komen – hebben zodoende onder andere betrekking op de gevolgen van meer zelfverantwoordelijkheid voor leerprocessen door werkenden, en daarmee ook op de veranderende rol van de organisatie hierin.

4.2.4 *Stimuleren en begeleiden van lerend werken*

De verbinding tussen werken en leren is er altijd al geweest, tegelijkertijd verandert een deel van het werk dusdanig dat werkprocessen steeds meer weg hebben van leerprocessen. Die vervlechting heeft implicaties voor het stimuleren en begeleiden van leren. Nelen et al. (2010) constateren dat het stimuleren van werken in een kennisgerichte maatschappij belangrijker is dan het stimuleren van het volgen van bijvoorbeeld cursussen en volwasseneneducatie. Dat lijkt ook een logische aanname vanuit de door Kessels en Poell (2011) opgemerkte versmelting van werk- en leerprocessen, de gedachte dat werkprocessen in kennisgerichte organisaties steeds meer op leerprocessen gaan lijken.

De beschreven ontwikkelingen de regie op dat leren meer en meer van bijvoorbeeld een opleidingsafdeling naar de individueel werkend lerende. Het onderzoek van Doornbos (2006) binnen de politie toont dat begeleid leren binnen de dagelijkse werkpraktijk anders plaatsvindt dan wanneer vanuit het onderwijs gestuurd; de begeleiding vindt plaats op enkele momenten en/of onderdelen van het leerproces (niet continu), en vaker op initiatief van de medewerker zelf dan gestuurd door een ander. Bovendien gaat het hierbij ook om anderen – bijvoorbeeld collega's - dan (aangewezen) begeleiders. Interessant hierbij is ook de bevinding dat de respectievelijke rollen van 'lerende' of 'begeleider' niet van tevoren zijn aangewezen, tegelijkertijd kan het gedrag van interactiepartners wel als begeleidend worden beschouwd.

Voor HRD ligt – vanuit het perspectief van opleidingskundig ontwerp - een belangrijke taak in het opti-

maliseren van bedrijfsprocessen en daarmee ook op het zoeken en creëren van leersituaties en leertaken. Bruining (2009) gaat ook specifiek in op de rol van HRD-professionals ten aanzien van het ontwikkelen van leren in de publieke dienstverlening. In de eerste plaats noemt hij de HRD'er als netwerker, gericht op het bevorderen van het leerklimaat, het leerbeleid, en het verbinden van mensen en groepen binnen de organisatie. Een tweede rol is die van opleidingskundig ontwerper, waarin de HRD'er zich – samen met andere betrokkenen – richt op het verbeteren van bedrijfsprocessen en daarbij vooral de vraag probeert te beantwoorden wat daarvoor op welke niveau moet worden gedaan. In deze rol komt HRD dicht op HRM te zitten, een ontwikkeling die elders ook als verwachting is uitgesproken. In de derde plaats kan de HRD-professional zich als coach richten op het uitdagen van werknemers bij het uitoefenen van hun werk. En als kennisfacilitator, de vierde rol, richt de HRD-professional zich op het initiëren en ondersteunen van leeromgevingen en kennisactiviteiten.

Al met al wordt duidelijk dat de veranderingen in het leren vragen oproepen ten aanzien van het stimuleren en begeleiden daarvan. Als werknemers – zoals Hart aangeeft – inderdaad steeds meer zelf regie nemen voor hun leerproces, bv via sociale media, wie krijgt dan een coördinerende rol – als dat al nodig is? Als collega's bron van zowel leren als begeleiding worden, hoe kan er dan zorg worden gedragen voor de kwaliteit en inhoud van leerprocessen – en kan bijvoorbeeld worden voorkomen dat er leerprocessen optreden die de kwaliteit van het werk niet ten goede komen? Hoe kan het (informele) werkplekleren gekoppeld worden aan de soms noodzakelijke (non)formele leerinterventies, en wie krijgt daar welke rol in? En hoe kan er zorg voor worden gedragen dat er gelijke kansen voor leren en ontwikkeling ontstaan?

4.2.2 Het creëren van een leercultuur

Wat is (een) leercultuur?

Met het oog op het creëren van een werkomgeving die geschikt – of beter: stimulerend – is voor leren en ontwikkeling wordt vaak verwezen naar de leercultuur binnen een organisatie. Heijboer, Korenhof en Pantjes (2013, p.6) definiëren leercultuur als *“een collectief, dynamisch systeem van basisassumpties, waarden en normen, dat richting geeft aan het leren van mensen in een organisatie”*. Zij leggen een directe relatie tussen leren en innovatie; voor innovatie en (continue) verbetering is leren noodzakelijk, en een krachtige leercultuur bevordert daarmee de innovatiekracht binnen een organisatie. Tevens maken zij onderscheid tussen zichtbare en onzichtbare aspecten van leercultuur. Zichtbare aspecten zijn bijvoorbeeld formele regels en procedures in relatie tot leren in de organisatie, de beoordeling van het leren (assessment), de vraag of het leren op organisatie of individu is gericht, en de gehanteerde leiderschapstijl(-en). In navolging van Baars –van Moorsel (2003) geven de auteurs aan dat er ten aanzien van de zichtbare aspecten ook wel over het 'leerlimaat' van de organisatie wordt gesproken. Onzichtbare aspecten van een leercultuur zijn volgens Heijboer ea. (2013) onder andere de tolerantie voor het maken van fouten, de mate van openheid en dialoog in de organisatie, vertrouwen, en bijvoorbeeld opvattingen over de verplichting tot leren en de mate waarin leren leuk is. Pantjes (in Heijboer et al., 2013) maakt ten aanzien van leercultuur ook nog onderscheid tussen een individuele en een collectieve leercultuur, en geeft aan dat om continu leren in een organisatie te bewerkstelligen een collectieve leercultuur nodig is. Een individuele leercultuur is volgens die opvatting een cultuur waarin het leren vooral gericht is op het individuele functioneren; veel formeel leren en relatief weinig aandacht voor bijvoorbeeld kennisdeling. In een collectieve leercultuur staan sociaal en werkplekleren centraal, waarmee continu leren volgens Pantjes ook geborgd wordt.

Kandemir en Hult (2005) gaan in op leercultuur in internationale joint ventures, en geven daarbij aan dat leercultuur zelf een construct is dat door verschillende andere aspecten wordt gevormd. Zij onderscheiden vier aparte gedragsoriëntaties die tezamen in feite leercultuur vormen, of bepalend zijn voor de leercultuur:

1. Teamoriëntatie: gedefinieerd als de mate waarin het top management de bijdrage van en samenwerking aan het nemen van beslissingen door midden- en lager management aanmoedigt en stimuleert;
2. Systeem oriëntatie: de mate waarin het top management de nadruk legt op de systemen in de organisatie;
3. Leeroriëntatie: gedefinieerd als de mate waarin het top management organisatieleden uitdaagt kritisch te kijken naar de waarden en normen binnen/van de organisatie;
4. Geheugen oriëntatie: de mate waarin het top management onderlinge communicatie en kennisdeling stimuleert.

Kenmerkend voor de bovengenoemde oriëntaties is de nadruk op de rol van top management, die nadruk heeft hier mogelijk sterk te maken met de setting van het samengaan van organisaties in een internationale joint venture. Tegelijkertijd geeft het overzicht ook aan dat er een mogelijk belangrijke rol voor management bestaat in het bewerkstelligen van een leercultuur, bijvoorbeeld met betrekking tot de uit te dragen visie en het leiderschap in de organisatie.

Opvallend is dat meerdere aspecten die specifiek genoemd worden met het oog op de leercultuur van een organisatie eerder naar voren zijn gekomen in het betoog van Bruining (2011) over het werk van dienstverleners. Zo gaf hij aan dat de tolerantie voor het maken van fouten in het werk van publieke dienstverleners gering is, en schetste hij een perspectief waarin zij nogal eens een leerstrategie hanteren die vooral defensief is - gericht op bijvoorbeeld individuele overlevingsstrategieën.

De verschillende beschrijvingen van leercultuur tonen daarnaast dat het kenmerkende vooral zit in bepaald gedrag; een cultuur wordt gevormd door de interacties tussen mensen en de betekenis die wordt gegeven aan gedrag (Heijboer, et al., 2013). Een leercultuur is een cultuur waarin op een bepaalde manier wordt gewerkt en met elkaar wordt omgegaan, juist daardoor wordt het leren gestimuleerd. In de volgende paragraaf wordt nader ingegaan op dat wat gedaan wordt in een leercultuur, of dat wat gedaan kan worden om een leercultuur te realiseren.

Kenmerken en ontwikkeling van een leercultuur

Newton, Henderson, Jolly en Greaves (2015) observeerden en interviewden Australische (student)verpleegkundigen over het leren op en van het werk. Als resultaat geven zij aan dat de mate van dat leren samenhangt met/afhangt van een veelheid aan (sociale) interacties en min of meer veranderde routines op de werkplek. Deze aspecten komen terug in veel beschrijvingen van de kenmerken van een leercultuur. Kandemir en Hult (2005) eindigen hun onderzoek met een conceptueel model waarin de leercultuur van internationale joint ventures wordt verondersteld samen te hangen met de mate van decentralisatie, openheid en vertrouwen in de moederorganisaties. Marsick en Watkins (2003) ontwierpen een instrument om leercultuur in organisaties te meten, en onderscheidden daarbij zeven dimensies:

1. Het creëren van doorlopende mogelijkheden om te leren;
2. Het stimuleren van vragen en dialoog;
3. Het aanmoedigen/stimuleren van samenwerking en teamleren;
4. Het creëren van systemen om leren vast te leggen en te delen;
5. Het 'empoweren' van organisatieleden naar een gezamenlijke visie;
6. Het verbinden van de organisatie aan zijn omgeving;
7. Het verzorgen van strategisch leiderschap voor leren.

Deze dimensies duiden dus op kenmerken van een leercultuur, maar geven tegelijkertijd indicaties van ontwikkelingen om daar te komen. Om van een individuele tot een collectieve leercultuur te komen verwijst Pantjes naar het belang van de kenmerken leiderschap, samenwerking en communicatie. Dymock (2003) geeft op basis van een case studie aan dat een belangrijke vereiste voor het ontwikkelen van een leercultuur in een organisatie bestaat uit het (h)erkennen van de machtsrelaties in die organisatie. Het gaat dan uiteraard ook om het bewerkstelligen van vertrouwen bij zowel management als personeel, en bijvoorbeeld het aanpassen en delen van een visie op leren en ontwikkelen. De kenmerken die in het voorgaande zijn genoemd geven een indicatie van dat wat kan worden ondernomen om een leercultuur te bevorderen. Onderzoek naar concrete voorbeelden van verandertrajecten gericht op aanpassing van leercultuur lijkt echter (nog) schaars, de insteek van een dergelijk verandertraject roept daarmee ook vragen op. Wie dient bijvoorbeeld op welke manier te worden betrokken, en hoe worden doorlopende mogelijkheden om te leren gecreëerd? Vanuit welk startpunt krijgt het veranderingsproces vorm, waar lijken bijvoorbeeld grenzen te liggen op basis van de organisatiestructuur (denk aan samenwerking, autonomie, ed) en het primaire proces?

4.2.5 (Stijl van) Leiderschap

Een factor die vaak naar voren komt ten aanzien van zowel het stimuleren van leren als bij het creëren van een leercultuur is leiderschap. Eerder onderzoek heeft laten zien dat leidinggevend – doormiddel van sociale steun - van invloed kunnen zijn op transfer van (non)formeel leren van medewerkers, en daarmee mogelijk ook op de verbinding van (non)formeel en informeel leren (Nijman, 2004). Recente aandacht is er voor verschillen in de stijl van leidinggeven, en de effecten daarvan. Een belangrijk onderscheid hierbij is dat tussen transformationeel en transactioneel leiderschap.

Transactioneel leiderschap is vooral gericht op de juiste uitvoering van taken, op het bewerkstelligen van de juiste condities om die taken uit te voeren, en op bijvoorbeeld het passend belonen van die juiste uitvoering.

Transformationeel leiderschap refereert aan een stijl van leidinggeven die bijdraagt aan het bewustzijn van collectieve belangen bij mensen in organisaties, en hen helpt hun collectieve doelen waar te maken (Garcia-Morales, Jimenez-Barrionuevo, & Gutierrez-Gutierrez, 2012). Transformationeel leiderschap is gericht op mensen in een organisatie, op het creëren van emotionele verbindingen tussen en het intellectueel stimuleren van die mensen, op het bouwen van teams en deze teams richting geven, inspireren en ondersteunen bij bijvoorbeeld veranderingsprocessen en het leren in en van de organisatie. Transformationeel leiderschap wordt verwacht bij te dragen aan het leren in en van organisaties door medewerkers intellectueel te stimuleren en motivatie en self-efficacy te vergroten. Eerder onderzoek heeft ook aangetoond dat er een relatie bestaat tussen transformationeel leiderschap en het leren van een organisatie. De studie van Garcia-Morales et al. (2012) in 168 Spaanse organisaties toont dat transformationeel leiderschap positief van invloed is op het leren van/ binnen die organisaties. Daarnaast komt uit de resultaten naar voren dat transformationeel leiderschap zowel een positief direct als indirect effect heeft op innovatie van organisaties, en dat leren en innoveren van organisaties weer positief voorspellend zijn voor het presteren van die organisaties. Van belang is overigens het besef dat transformationeel leiderschap ten aanzien van het functioneren in organisaties niet altijd effectief is. Zo kan een situatie waarin weinig neiging tot samenwerking bestaat of medewerkers bepaalde waarden en normen niet delen meer vragen om transactioneel leiderschap. Een uitsluitende focus op transformationeel leiderschap voor het vormen van een leercultuur lijkt daarmee ook niet voldoende.

Dat leiderschap van belang is voor lerend werken staat vast, belangrijke vragen concentreren zich echter rond de vraag hoe dat binnen de specifieke context van werk dient te worden vormgegeven. Welke rol krijgen leidinggevendenden als de invloed van HRD- of opleidingsafdelingen steeds kleiner wordt, en in welke context past transformationeel leiderschap wel of juist niet? Ook hier – refererend aan veranderende relaties die zijn beschreven in het proces *informalisering* – de vraag naar de mate van invloed op het leren van medewerkers als hun relatie met leidinggevendenden van karakter verandert.

5. Literatuurlijst

Baars- van Moorsel, M.A.A.H. (2003). *Leerklimaat. De culturele dimensie van leren in organisaties* (proefschrift). Delft: Eburon.

Bailey, T.R., Hughes, K.L., & Moore, D.T. (2004). *Working knowledge. Work-based learning and education reform*. New York: RoutledgeFalmer.

Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Crows Nest: Allen & Unwin.

Borghans, L., Fouarge, D., de Grip, A., & van Thor, J. (2014). *Werken en leren in Nederland*. Maastricht: Maastricht University/ Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA).

Brandweer Nederland (2014). *Leerarena. Leren van het eigen optreden*. Op 11-12-2014 verkregen van: http://www.brandweernederland.nl/wat_doen_wel/thema-lerende/leeragentschap/leerarena/

Bruining, T. (2011). Werken en leren in de frontlinie van de publieke dienstverlening. In J. Kessels & R. Poell (red.), *Handboek Human Resource Development. Organiseren van het Leren*. (235-247) Houten: Bohn Stafleu van Loghem.

Brussen, M., Rozendal, J., Landman, W., & Nolet, O. (2013). *Over de waarde van repeterend oefenen*. Amersfoort: Twynstra Gudde.

Doornbos, A.J. (2006). *Work-related Learning at the Dutch Police Force* (proefschrift). Apeldoorn: Politieacademie.

Dymock, D. (2003). Developing a culture of learning in a changing industrial climate: An Australian case study. *Advances in Developing Human resources*, 5(2), 182-195.

Froehlich, D., Segers, M., & Van den Bossche, P. (2014). Informal workplace learning in Austrian banks: the influence of learning approach, leadership style, and organizational culture on managers' learning outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 25(1), 29-57.

García-Morales, V.J., Jiménez-Barrionuevo, M.M., & Gutiérrez-Gutiérrez, L. (2012). Transformational leadership influence on organizational performance through organizational learning and innovation. *Journal of Business Research*, 65, 1040-1050.

Hart, J. (2010). New era of workplace learning. *Inside Learning Technologies Magazine*. Verkregen op 11-12-2014 van <http://c4lpt.co.uk/janes-articles-and-presentations/new-era/>

Hart, J. (2011). *5 Stages of workplace learning (revisited)*. Op 30-06-2015 verkregen van <http://www.c4lpt.co.uk/blog/2011/12/06/5-stages-of-workplace-learning-revisited/>

Heijboer, M., Korenhof, M., & Pantjes, L. (2013). Een krachtige leercultuur voor continu leren. *Op-leiding & Ontwikkeling*, 6, 6-11.

Hoeve, A. (2012). *Werkplekleren. Onmisbare inwijding in het beroep*. Op 30-06-2015 verkregen van <http://www.canonberoepsonderwijs.nl/werkplekleren>

Huysmans, F., Haan, J., de, & Broek, A., van den. (2004). *Achter de schermen. Een kwart eeuw lezen, luisteren, kijken en internetten. Het culturele draagvlak 5*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).

Kandemir, D., & Hult, G.T.M. (2005). A conceptualization of organizational learning culture in international joint ventures. *Industrial Marketing Management*, 34, 430-439.

Kessels, J., & Keursten, P. (2011). Opleiden en leren in een kenniseconomie. In J. Kessels & R.

- Poell (red.), *Handboek Human Resource Development. Organiseren van het Leren.* (27-44) Houten: Bohn Stafleu van Loghem.
- Kessels, J., & Poell, R. (2011). Proloog. In J. Kessels & R. Poell (red.), *Handboek Human Resource Development. Organiseren van het Leren.* (17-23) Houten: Bohn Stafleu van Loghem.
- Koopmans, H.J.M. (2006). *Professionals organiseren informeel leren* (proefschrift). Delft: Eburon.
- Nelen, A., Poortman, C.L., Grip, A. de., Nieuwenhuis, L., & Kirschner, P. (2010). *Het rendement van combinaties van leren en werken. Een review studie.* Enschede: Universiteit Twente.
- Newton, J.M., Henderson, A., Jolly, B., & Greaves, J. (2015). A contemporary examination of workplace learning culture: An ethnomethodology study. *Nurse Education Today*, 35, 91-96.
- Nieuwenhuis, A.F.M. (2013). *Werken aan goed beroepsonderwijs* (intrede-rede). Nijmegen: HAN.
- Nieuwenhuis, L., & Vink, R. (2013). *Docentprofessionalisering met ICT.* Tilburg: IVA.
- Nijhof, W.J., & Nieuwenhuis, A.F.M. (Eds.). *The learning potential of the workplace.* Rotterdam: Sense Publishers.
- Nijman, D.J.J.M. (2004). *Supporting transfer of training. Effects of the supervisor* (proefschrift). Enschede: Universiteit Twente.
- Onderwijsraad, (2003). *Leren in een kennissamenleving.* Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (2010). Zelfsturing van werkplekleren, *Develop*, 3, 18-26.
- Onstenk, J. (2011). Ontwikkelen van bekwaamheden tijdens het werk. In J. Kessels & R. Poell (red.), *Handboek Human Resource Development. Organiseren van het Leren.* (248-263) Houten: Bohn Stafleu van Loghem.
- Poortman, C.L. (2007). *Workplace learning processes in senior secondary vocational education* (proefschrift). Enschede: Universiteit Twente.
- Poortman, C. & Visser, K. (2009). *Leren door werk: de match tussen deelnemer en werkplek.* 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Streumer, J.(red.) (2010). *De kracht van werkplekleren.* Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into Learning at the Workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154.
- Uitert, K. van., & Aalst, M. van der (red.). (2014). *Sectoren in beeld. Ontwikkelingen, kansen en uitdagingen op de arbeidsmarkt.* Amsterdam: UWV Afdeling Arbeidsmarktinformatie.
- Vos, A.M.F.P., de Bont, G.C.P.A., & Trommelen, J.P.D. (2013). *Leerwerkplekleren; wat kan het Brandweeronderwijs leren van ervaringen in het beroepsonderwijs?* BMC.