

In conditie om te leren op de werkplek?

Naar een cartografie van het werkpleklernen in Vlaanderen

Er zullen nog vele inspanningen en investeringen nodig zijn om van de huidige zeven tot acht procent van de beroepsactieve bevolking die jaarlijks deelneemt aan vorming, training en opleiding (= VTO) tot bij de Lissabon-doelstelling van 12,5 procent in 2010 te geraken. Tegelijk wordt er onder meer van werkgeverszijde op gewezen dat er nu al veel wordt geïnvesteerd in leren en competentieontwikkeling, maar ook wel op andere manieren dan via formele opleidingen. Op het terrein is men zich namelijk bewust van sommige beperkingen van formele opleidingen zoals de vlotte en tijdige beschikbaarheid, de praktijkgerichtheid, de transfermogelijkheden en de impact op arbeidsprestaties. Steeds meer beseffen ondernemers, bedrijfsleiders en directies – zeker in kennisintensieve bedrijven en organisaties – dat leren in en door het (samen) werken een noodzakelijke hefboom vormt om competenties te ontwikkelen en op peil te houden. Maar wanneer het dan op het meten en monitoren van de deelname aan het arbeidsgerelateerd levenslang leren aankomt, blijken de overheid en de arbeidsorganisaties meestal terug te vallen op cijfers op het gebied van de deelname aan formele opleidingsinitiatieven. Vandaar de vraag: hoe kan het werkpleklernen in kaart worden gebracht? Dat was de opdracht voor een onderzoeksproject van het Steunpunt Werk en Sociale Economie dat tot doel had een meetinstrument te ontwikkelen en het exemplarisch te testen. In wat volgt laten we zien hoe is ingezoomd op condities voor werkpleklernen en wat een eerste cartografie oplevert.

Werkpleklernen definiëren

De deelname aan formele opleidingen wordt onder andere gemeten en in kaart gebracht door de vijfjaarlijkse Continual Vocational Training Survey (CVTS), de KIWO-bevraging¹ en het jaarlijkse verslag voor de Sociale Balans (Nationale Bank van België). Maar de deelname aan de non- en informele leerpraktijken is veel minder gemakkelijk te vatten in cijfers dan de deelname aan formele leeractiviteiten. Deze laatste zijn te beschrijven aan de hand van bijvoorbeeld het aantal programma's en de omvang ervan, het aantal deelnemers, de inschrijvingsgelden, de thema's, enzovoort. Voor het VTO-beleid van overheden en van arbeidsorganisaties, en voor de monitoring van *alle* leeractiviteiten rijst dan de vraag: hoe de participatie aan werkpleklernen, of minstens aspecten daarvan, meetbaar maken?

Werkplek en werkpleklernen

Verschillend van formele opleidingen en formeel leren wordt ook gesproken over informeel en non-formeel (werkplek)leren.

Maar een eenduidige definitie geven van non-formeel en informeel (werkplek)leren is geen eenvoudige opdracht. Verscheidene auteurs (bijvoorbeeld De Rick, Vanhoren, Op De Kamp, Nicaise, 2006; Streumer & Van der Klink, 2004; Hoekstra, Beijs, Brekelmans & Korthagen, 2004) geven aan dat op verschillende niveaus uiteenlopende invullingen aan die termen wordt gegeven, waardoor verwarring optreedt. Voorbeelden van die verscheidenheid en daarmee van de verwarring zijn onder andere de Unesco-definities, de definities van de Raad van Europa, de definities in Memoranda en Mededelingen van de EU en de CEDEFOP-definities.

Bjornavold & Colardyn (2005) en Billet (2004) zijn twee auteurs die verhelderende inzichten aanreiken over deze 'verwarrende termen'. Bjornavold & Colardyn (2005) wijzen erop dat: "The learning *per se* is not formal, non-formal or informal. According to this approach, formal, non-formal and informal learning concerns the setting (*structure of the context*) and not the learning. In that respect, the distinction between non-formal and informal is not informative. Therefore, it is suggested to distinguish only formal and non-formal on the basis of a clear definition of the term formal." (p. 25-26) Formeel leren vindt dan plaats: "... within a prescribed framework for learning (e.g. school syllabus, training regulations for companies) as part of an organised event or package. It is characterised by the presence of a designated teacher or trainer and defined by the existence of external specifications of outcomes. Learning leads to a designated qualification, credit or certificate and is affiliated with the right to further education." (p. 26)

Ter oplossing van de conceptuele verwarring besluit Billett (2004): "To conceptualise workplaces as legitimate environments, it is necessary to *transform* the *current discourse* on learning through work. Describing workplaces as being informal, non-formal or unstructured learning environments is negative, imprecise and ill-focused. These descriptions do little to assist elaborate understanding of standing of workplaces as learning spaces." (p. 1) Billett (2004) stelt dan voor om termen als informeel en formeel te vermijden bij het beschrijven van werkplekken als leerplekken en betere termen als 'participation' en 'participatory practices' te gebruiken "as more

effective and precise terms to elucidate the process of learning through work" (p. 1).

Dit alles overwegende hebben wij in ons onderzoek twee *settings* onderscheiden waarin leren zich kan afspelen:

- (1) *de eigenstandige opleidingssettings* buiten en binnen de arbeidsorganisatie respectievelijk de werkplek die gecreëerd en gestructureerd worden om in eerste instantie en hoofdzaak te leren en
- (2) *de werksituaties* waarin leren in mindere of in meerdere mate kan aan bod komen en die de condities vormen die in de arbeidsorganisatie gecreëerd worden om ook het leren, direct gekoppeld aan het werken, te bevorderen. In die zin kunnen deze arbeidscondities tot 'werkplekleren' leiden. Met andere woorden werkplekleren kan plaats vinden in condities die beleidsmatig of al doende gecreëerd worden. Het continuüm van beleidsmatige formalisering steunt op de mate waarin leren bewust, expliciet en min of meer doelgericht en gestructureerd wordt bevorderd en ondersteund.

In het uitgevoerde onderzoek spitsten we ons toe op de tweede soort settings. We vermijden daarmee ook verwarring met de term informele opleidingen, waarmee de bedrijven in Vlaanderen nu worden geconfronteerd omdat die vanaf 2008 ook in de Sociale Balans moeten worden geregistreerd.²

De term werkplekleren definiëren we – mede op basis van onze literatuurstudie – als volgt:

"Werkplekleren is een proces van *duurzame verandering* van het *bestaande competentiereservoir*, respectievelijk (geïntegreerde clusters van) kennis, vaardigheden en attitudes, van medewerkers en groepen van medewerkers in *situaties* op of nabij de *werkplek* die als hoofddoel de kwaliteitsvolle *uitvoering en vooruitgang van het werk* hebben. 'Wat' (leeruitkomst), 'hoe' (leerproces) en 'wanneer' (leerperiode) er geleerd wordt, ligt in eerste instantie in handen van de lerende medewerker en van de werkprocessen waarin hij/zij een rol vervult. Andere *actoren* in de *arbeidsorganisatie* kunnen dat leren *faciliteren*, aanmoedigen door het *min* of *meer* beleidsmatig *geformali-*

seerd creëren van condities in de (werk)omgeving van de medewerker". Daardoor kan er een breed spectrum van leerwerkvormen bestreken worden. Afhankelijk van de graad van bewustzijn van de lerende kan die competentieontwikkeling meer of minder *intentioneel* of *incidenteel* verlopen en min of meer ingrijpend of diepgaand zijn" (Baert, Clauwaert & Van Bree, 2008, p. 37).

Conditie voor werkplekleren

Een kernelement in deze definitie is het concept *condities* waarop het onderzoeksproject zich toespitste. Met de term 'condities voor werkplekleren' verwijzen we naar: *werkplekfaciliteiten- en activiteiten* in de sociale, materiële en informatiele

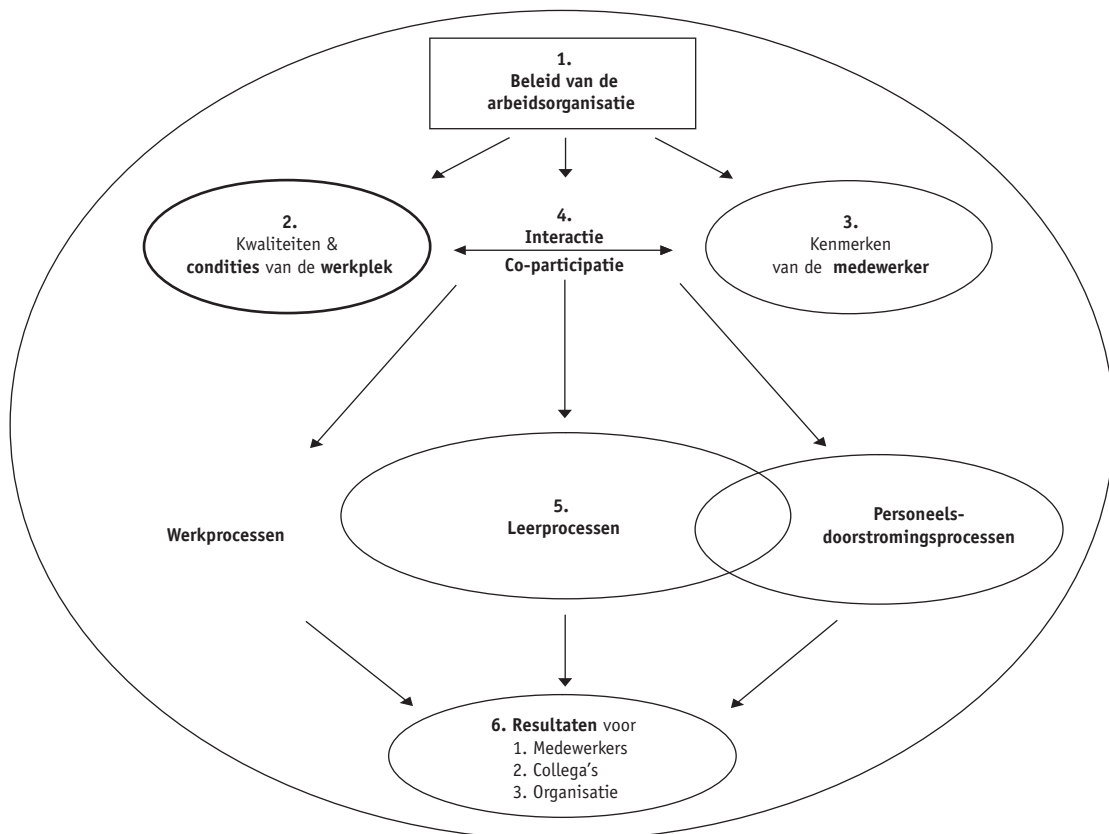
omgeving en in het werk zelf, die door *sleutelfiguren*³ en medewerkers, gecreëerd kunnen worden opdat medewerkers al werkend kunnen leren.

Enkele voorbeelden van de vele mogelijke leercondities zijn:

- Medewerkers vervullen een begeleiderrol voor nieuwe collega's en externe stagiairs.
- Medewerkers leren van elkaar tijdens intervisiemomenten.
- Medewerkers nemen deel aan samenkomsten (bijvoorbeeld lunchgesprekken) die vraaggericht georganiseerd worden en waarbij externe gastsprekers werkgerelateerde thema's toelichten.
- Medewerkers volgen elk een vaktijdschrift op en wisselen hun inzichten die ze daar uit halen met elkaar uit tijdens een leesronde van die vaktijdschriften.

Figuur 1.

Werkplekleren in het CIPO-model



Sleutelfiguren die het lerend gebruik maken van werkplekfaciliteiten en -activiteiten door hun medewerkers stimuleren, maken *lerend werken* en *werkend leren* op of nabij de werkvloer mogelijk. Met dit woordenspel willen we aangeven dat de door ons onderscheiden diverse leercondities op een breed *continuüm* geplaatst kunnen worden: (1) met aan het ene uiteinde van het continuüm werkplekfaciliteiten of -activiteiten waarbij de klemtoon volledig ligt op de voortgang en verdieping van het leerproces en pas in tweede instantie op de voortgang en verbetering van het werkproces (bijvoorbeeld een ontwikkelingsgesprek) en (2) aan het andere uiteinde van het continuüm werkplekfaciliteiten of -activiteiten waarbij de klemtoon hoofdzakelijk ligt op de voortgang en verbetering van het werkproces en pas in tweede instantie op de voortgang en verdieping van het leerproces (bijvoorbeeld werken in innovatieteams).

De condities voor werkplekklere hebben we – geïnspireerd door onder meer Onstenk (1994), Ellström (2001), Tjepkema (2003), Straka (2004), Sterck (2004), Erauts (2004), Skule (2004), Ellinger (2005) – in eerste instantie geclusterd in de drie hoofdcategorieën:

- de sociale omgeving;
- de materiële omgeving;
- informatiele omgeving van de werkplek.

Deze condities bevinden zich op het niveau van de organisatie, van het team of de afdeling en/of op het individueel niveau.

Het staat buiten kijf dat we met onze keuze – die we nu eenmaal moesten maken gelet op de criteria voor het meetinstrument (zie verder) – voor 'leercondities' als onderzoekstopic, slechts een van de vele aspecten van het 'verschijnsel' werkplekklere onder de loep nemen. Het fenomeen leren op de werkplek is immers een *complex fenomeen* met verschillende dimensies of facetten die een rol spelen.

Het CIPO-model (figuur 1) (Baert & Van Bree, 2005) geeft die complexiteit weer.

Dit model groepeert de vele factoren en indicatoren en brengt ze met elkaar in verbinding volgens de denkwijze: Context – Input – Proces – Output. De Context is daarbij het beleid van de

arbeidsorganisatie (1). Inputfactoren zijn gegroepeerd onder de noemers 'uitnodigende kwaliteiten en condities van de werkplek' (2), 'kenmerken van de actoren' (3) en 'interactie, co-participatie en onderhandeling' (4). Daaruit ontstaan de leerprocessen (5) en die processen leiden tot bepaalde resultaten of output (6). In het uitgevoerde onderzoeksproject 'beperven' we ons tot de *inputzijde*. Het voorkomen en het gebruik van leercondities toont aan in welke mate de *werkplek* voor de werkende medewerker tevens een uitnodigende *leerplek* is.

Met de keuze voor condities voor werkplekklere kunnen we iets zeggen over participatie aan werkplekklere en over hoe werkplekklere door sleutelfiguren in een arbeidsorganisatie kan gefaciliteerd of uitgelokt worden. Maar of er dan inderdaad geleerd wordt en in welke mate op de werkplek is niet gevat. Het werkplekklere kan pas in zijn volheid en veelzijdigheid beschreven worden als er ook met meetinstrumenten gemikt wordt op hoe medewerkers in de organisatie ingaan op de uitnodigingen tot leren, welke (leer)processen uit die uitnodigingen voortvloeien en wat het resultaat is van dit werkplekklere.

Diverse auteurs stellen andere van bovengenoemde facetten van werkplekklere uit het CIPO-model in hun onderzoekswerk centraal.⁴ Zo benadrukt Ellström (2001) dat medewerkers betrokken moeten worden bij het aanpakken van problemen en uitdagingen en bij het ontwikkelen van werkactiviteiten of werkprocessen, op formele én informele wijze. Pas als medewerkers zich betrokken voelen en de mogelijkheid krijgen deel te nemen aan die activiteiten kan er geleerd worden op de werkplek. Ellström (2001) concretiseert 'het betrekken van' in vier niveaus van medewerker*participatie*. Onstenk (1997) zet op zijn beurt *leerprocessen* in de kijker. Aan de hand van zijn uitvoerige literatuurstudie naar leren op de werkplek tracht Onstenk (1997) relevante aspecten te identificeren waar rekening mee gehouden moet worden bij de analyse en de bevordering van *leerprocessen* op de werkplek. Hij ordent de theorie in vier clusters, waarbij verschillende dimensies van de arbeidssituatie worden benadrukt als belangrijk voor inhoud, vormgeving en structurering van leerprocessen. De verschillen tussen die clusters liggen in de accenten die gelegd worden op de aspecten van de werksituatie waarop

het leren betrekking heeft. Baert, De Witte & Sterck (2000) halen als een van de inputgebieden voor informeel leren *'kenmerken van de medewerkers'* aan en bieden een overzicht van talrijke medewerkerkenmerken die duiden op leerbereidheid (willen leren) en leercompetenties (kunnen leren) van medewerkers. Tenslotte belicht Canadees onderzoek (Centre for Education and Work, 2004 & 2007; 'Canadian Survey of Informal Learning Practices', Livingstone, 2001) de 'output' van werkplekleren: er wordt gepeild naar vaardigheden verworven op de werkvloer.

Naar een instrument voor monitoring van condities voor werkplekleren

Bewust van de veelzijdigheid en complexiteit van het werkplekleren, diende dus een keuze te worden gemaakt van enkele facetten en elementen die relevant zijn om iets te kunnen zeggen over de beschikbaarheid van mogelijkheden tot werkplekleren en over de participatie aan werkplekleren in arbeidsorganisaties in Vlaanderen.

De volgende vereisten waaraan het instrument moest beantwoorden hebben onze keuze aangestuurd:

- het meetinstrument moet ruim georiënteerd zijn; dit wil zeggen een brede waaier van leercondities moet aan bod komen en niet enkel de bekendste of de meest populaire;
- het meetinstrument moet op een eenvoudige en niet te kostelijke manier verspreid en afgenomen kunnen worden;
- het instrument moet breed toepasbaar zijn; dit wil zeggen een afname in profit-, social profit- en overheidssector moet mogelijk zijn en vergelijkingen toelaten;
- het instrument moet op een wetenschappelijk verantwoorde wijze (cf. betrouwbaarheid en validiteit) ingezet kunnen worden voor monitoring van werkplekleren.

Bij het tweede criterium stippen we aan dat gekozen is om sleutelfiguren (omschrijving zie voetnoot 3) te selecteren als respondenten. Deze keuze zorgt ervoor dat per organisatie niet alle werknemers of een steekproef ervan bevraagd moeten worden, iets wat niet zou stroken met bovenstaande criteria. Tegelijk roept dit de vraag op in welke

mate deze sleutelfiguren over voldoende contacten met en observaties van de werkvloer beschikken om valide en betrouwbare gegevens te verkrijgen. In feite wordt er dus met schattingen gewerkt, iets wat tot voorzichtigheid aanspoort bij het gebruik van de verzamelde gegevens. Allicht kan door het herhaald gebruik van de vragenlijst de aandacht van de respondenten behoorlijk aangescherpt worden, zodat gaandeweg de kwaliteit van de data toeneemt.

Aan de hand van ons conceptueel model van condities voor werkplekleren en de hoger genoemde drie hoofdcategorieën is een elektronische vragenlijst ontwikkeld, die kan worden ingezet als monitorinstrument voor werkplekleren bij een groot-schalige, representatieve steekproef van diverse (Vlaamse) arbeidsorganisaties. Deze vragenlijst is het resultaat van een zorgvuldige ontwikkelingsweg: van een eerste vragenlijst (A) die geprétest werd bij een staal van zeven HRD- en HRM-verantwoordelijken, over een bijgestelde B-versie die voor een ruime 'testafname' is gebruikt, en waaruit nog enkele verbeteringen konden worden afgeleid, die tot een definitieve C-versie hebben geleid. Deze versie is beschikbaar in het eindrapport.

De finale vragenlijst – de C-versie – peilt naar 47 leercondities die ingedeeld zijn in zes rubrieken die een verfijning zijn van de oorspronkelijke driedeling:

- werkorganisatie
- interne leernetwerken
- externe leernetwerken
- individuele leerbegeleiding
- individuele werkbegeleiding
- informatiesystemen.

Bij elke leerconditie wordt gevraagd naar (1) het *voorkomen* van de leerconditie en (2) wordt een schatting gevraagd van het *aantal medewerkers die lerend gebruik* maken van de leerconditie.

Een aanzet tot een cartografie van condities voor werkplekleren

Hier volgen enkele van de profresultaten die we verkregen door de testafname van de B-vragenlijst. Het is de bedoeling een zeker idee te geven welke gegevens en resultaten kunnen worden gegenereerd.

De onderzoekspopulatie in de testfase

De testafname van de B-vragenlijst gebeurde bij 165 sleutelfiguren uit Vlaamse arbeidsorganisaties. Het betreft een gelaagde steekproef waarin twee variabelen opgenomen werden: schaalgrootte en sector van de arbeidsorganisatie.

Er werd ook gevraagd op hoeveel medewerkers de antwoorden over het lerend gebruik van werkplekcondities betrekking hadden.

Het aantal respondenten en het aantal medewerkers (71 500) waarop de verzamelde data betrekking hebben, mag dan niet bepaald gering zijn voor een 'testafname'. Het is duidelijk de steekproef geen generaliseerbare onderzoeksbevindingen toelaat. De resultaten zijn wel te beschouwen als trends van het voorkomen en het gebruik van leercondities. We spreken dan ook van een *voorlopige* cartografie of eerste *vingeroefening*.⁵

Het soort gegevens en resultaten

De bevraging levert gegevens op over volgende aspecten:

1. het voorkomen van de leercondities in Vlaamse arbeidsorganisaties;
2. het aantal werknemers dat in Vlaamse arbeidsorganisaties een lerend gebruik maakt van condities voor werkplekklere;
3. de frequentie waarmee condities voor werkplekklere voorkomen naar gelang de sectoren en de schaalgroottes van de organisaties;
4. het gebruik van condities voor werkplekklere naar gelang de sectoren en de schaalgroottes van de organisaties;
5. het verband tussen het gebruik van leercondities en de aanwezigheid van een VTO- of HRD-verantwoordelijke en van een VTO- of leerbeleidsplan.

We lichten enkele opvallende resultaten kort toe en verwijzen voor een uitgebreide voorstelling en bespreking naar het onderzoeksrapport.

Tabel 1.

Respons van aantal sleutelfiguren verdeeld over strata

Schaalgrootte/Sector	Profit	Social profit	Overheid	TOTAAL Aantal sleutelfiguren per schaalgrootte
Groot (meer dan 250 medewerkers)	24	18	18	60
Middelgroot (tussen 50 en 250 medewerkers)	13	14	21	48
Klein (minder dan 50 medewerkers)	17	27	13	57
TOTAAL aantal sleutelfiguren per sector	59	54	52	165

Tabel 2.

De betrokken onderzoekspopulatie = aantal medewerkers

Schaalgrootte/Sector	Profit	Social profit	Overheid	TOTAAL aantal medewerkers per schaalgrootte
Groot (meer dan 250 medewerkers)	16 995 (5 missing values)	8 595 (2 missing values)	42 148 (3 missing values)	67 738
Middelgroot (tussen 50 en 250 medewerkers)	736 (1 missing value)	1 065 (2 missing values)	1 117 (2 missing values)	2 918
Klein (minder dan 50 medewerkers)	161 (2 missing values)	462 (6 missing values)	221 (5 missing values)	844
TOTAAL aantal medewerkers per sector	17 892	10 122	43 486	71 500

Voor leren gebruikte condities op de werkplek

Wat betreft het voorkomen en het gebruik van de leercondities in de 165 betrokken arbeidsorganisaties stellen we enerzijds hoge frequenties vast bij enkele condities in de materiële en informationele omgeving van de werkplek typerend voor deze hoogtechnologische maatschappij of economie (internet, telefoon, werk-emailadres). We merken daarbij op dat deze condities in de materiële/

informationele werkomgeving zeer waarschijnlijk niet altijd gebruikt worden om bewust werkgerelateerd te leren. Anderzijds merken we op dat enkele leercondities die kenmerkend zijn voor het multimediatijdperk waarin we leven, zich in de staartgroep bevinden (organisatiecd-roms, organisatievideo's en e-leerpakketten). 'Slechts' 42,4% en 37,5% van de bevroagde sleutelfiguren geeft aan dat die condities voorkomen in hun arbeidsorganisatie.

Tabel 3.

Frequentieranking: voorkomen van leercondities

Volgorde	Leercondities	Frequentie-procent	Volgorde	Leercondities	Frequentie-procent
1	Werkoverleg	100%	24	Tevredenheids-, kwaliteitsbevraging(en) bekendmaken en bespreken	68,4%
2	Internet	98,2%	25	Organisatiebezoek(en)	68,1%
3	Telefoon	98,2%	26	Intervisiemomenten	67,9%
4	Proefperiode doorlopen	95,2%	27	Interne nieuwsbrief	66,5%
5	Ontwikkelingsgesprek(ken)	95,1%	28	Fora, leerpunten, bijeenkomsten	62,7%
6	Werk-emailadres	94,4%	29	Mentor, peter, meter ter beschikking	62,6%
7	Briefings	92,1%	30	Kranten	57,0%
8	Gastsprekers	89,4%	31	Debriefing(s)	55,3%
9	Vakgenoten ontmoeten op workshops, beurzen	89,0%	32	Verslagen met leerpunten van afgelopen projecten ter inzage	56,4%
10	Projectgroepen	82,9%	33	Dubbellopen	54,8%
11	Collega's consulteren	82,6%	34	Bibliotheek/infotheek	54,5%
12	Vacatureberichten met competentieprofiel bekendmaken	82,3%	35	Persoonlijk Ontwikkelingsplan	54,7%
13	Loopbaangesprek(ken)	81,0%	36	Gezamenlijke pauzes	52,7%
14	Radio	80,6%	37	Stage lopen	50,0%
15	Databanken	79,9%	38	Community Of Practice	47,5%
16	Demonstratie en opvolging door leveranciers	78,9%	39	Kwaliteitshandboek ter inzage	45,4%
17	Expertelij, deskundige aanspreekpersoon	78,2%	40	Zelfsturende teams	44,1%
18	360° Feedback over het werk	77,3%	41	Organisatiecd-roms, organisatievideo's	42,4%
19	Begeleiderrol vervullen	76,6%	42	Buddysysteem	40,9%
20	Werkgroepen, kwaliteitskringen, kwaliteitscirkels	75,9%	43	T.V.	40,0%
21	Jobaids	73,6%	44	E-leerpakketten	37,5%
22	Coach (meerdere, overste) ter beschikking	72,1%	45	Jobrotatie	37,2%
23	Jobcontrole(s)	70,3%	46	Ideeënbus	35,4%
			47	Logboek	30,7%

Daarnaast valt het op dat enkele condities die (impliciet) verwijzen naar een intern of extern (leer)netwerk waar medewerkers deel van uitmaken, hoog scores (uiteenzettingen van gastsprekers bijwonen, projectgroepen, vakgenoten ontmoeten op beurzen en workshops). We noteren echter wel dat het deel uitmaken van een Community of Practice en het werken in zelfsturende teams zich in de staart van de tabel bevinden en dit het hoge voorkomen nuanceert. De lagere score voor Community of Practice kan misschien deels verklaard worden door het niet goed bekend zijn van dit begrip, ook al is er op de werkvloer dikwijls sprake van 'praktijkgemeenschappen'.

Loopbaan- en ontwikkelingsgesprekken zijn koplopers. Ze worden door een groot aantal verantwoordelijken als aanwezige leerconditie aangegeven (81,0%, 95,1%). Opvallend is dan wel dat het opstellen en opvolgen van een Persoonlijk OntwikkelingsPlan van medewerkers 'slechts' aangegeven wordt door ongeveer de helft van de sleutelfiguren (54,5%). We zouden verwachten dat een POP kadert binnen of logisch volgt uit die gesprekken. Indien we die redenering volgen, zouden de percentages van die leercondities ongeveer even hoog moeten liggen, wat nu niet het geval is.

Opmerkelijk is ook het hoge voorkomen van mentor- en/of peterschap in de arbeidsorganisaties (62,5%). We kunnen ons daarbij de vraag stellen of dat hoge percentage te wijten is aan het grote aantal nieuwkomers of aan het aantal oudere medewerkers die als mentor tewerkgesteld zijn in de bevrageerde organisaties.

Het valt ook op dat in de middenmoot – zie het niet-gearceerde deel van de tabel – leercondities voorkomen waarin het leeraspect van de conditie sterk naar voren komt. Dat mag tot de veronderstelling leiden dat de leerimpact van die condities niet hoeft onder te doen voor de condities uit de topgroep.

Om de frequentieranking in tabel 3 nog meer te profileren, geven we in tabel 4 telkens de drie meest voorkomende (kop) en de drie minst voorkomende (staart) leercondities weer volgens een herindeling van de leercondities in zes categorieën.

De hoogste scores worden gehaald in – opeenvolgend – de categorie werkorganisatie (werkoverleg

100%), informatiesystemen (internet en telefoon elk 98%), werkbegeleiding (ontwikkelingsgesprekken 95%) en leerbegeleiding (proefperiode 95%). Valt hier dan een trend te bespeuren dat leercondities die in eerste instantie het karakter van werkcondities hebben ook als potentieel rijkste condities voor werkplekleren worden beschouwd en gebruikt? Of: hoe sterker de relatie met de pure uitvoering van het werk zelf, of met andere woorden hoe meer het leermoment samenvalt met het werkmoment, hoe vaker de leerconditie voorkomt? Of wil dit eerder zeggen dat het gemakkelijk en sociaal wenselijk is om werkcondities die in ieder geval voorkomen ook als (potentiële) leercondities te bestempelen? Veel hangt af van de opvattingen of percepties over leren en werken en de linken daartussen bij de sleutelfiguren en ruimer, bij het management en de medewerkers in de organisaties. Hoe medewerkers en verantwoordelijken kijken naar hun werk en welke rol leren daarbij speelt volgens hen, bepaalt mee welke werk- en leercondities zij zelf zien, herkennen en mogelijk ook gebruiken op hun werkplek.

Welke verschillen in het voorkomen en het lerend gebruik van werkplekcondities zijn te noteren voor de drie sectoren?

Vier leercondities worden beduidend meer gebruikt door medewerkers tewerkgesteld in de *social profitsector* dan in de overheidsector of profitsector. Leercondities zoals deelname aan intervisiemomenten, uiteenzettingen van gastsprekers bijwonen en het ontmoeten van vakgenoten op workshops, beurzen hebben hogere gemiddelden in de social profitsector in vergelijking met de overheidssector en/of profitsector. Dus participeren in de social profitsector meer medewerkers aan interne of externe leernetwerken waardoor leren van elkaar mogelijk wordt in vergelijking met de profit en overheidssector. Werkoverleg wordt door meer medewerkers gebruikt in de social profitsector en dat zowel ten opzichte van medewerkers in de profitsector als in de overheid. Wanneer we overigens de frequentiepercenten in beschouwing nemen, merken we op dat ook deze leercondities het meest voorkomen in de social profitsector in vergelijking met de andere sectoren (profitsector en/of overheidssector).

Tabel 4.

Kop 3 en staart 3 naar voorkomen geordend volgens soort leercondities

Leerbegeleiding	%	Werkbegeleiding	%	Werkorganisatie	%
Kop		Kop		Kop	
Proefperiode doorlopen	95,2	Ontwikkelings-gesprek(ken)	95,1	Werkoverleg	100
Begeleiderrol vervullen	76,6	Loopbaangesprek(ken)	81,0	Collega's consulteren	82,7
Mentor, peter, meter ter beschikking	62,6	Expertenlijn, deskundige aanspreekpersoon	78,2	Vacatureberichten met competentieprofielen	82,3
Staart		Staart		Staart	
Persoonlijk Ontwikkelingsplan	54,7	360° Feedback	77,3	Tevredenheids- kwaliteitsbevraging (en) bekendmaken en bespreken	68,4
Stage lopen	50,0	Coach (meerdere, overste) ter beschikking	72,1	Gezamenlijke pauzes	52,7
Buddysysteem	40,9			Jobrotatie	37,2
Intern leernetwerk	%	Extern leernetwerk	%	Informatiesystemen	%
Kop		Kop		Kop	
Briefings	92,1	Gast sprekers	89,4	Internet	98,2
Projectgroepen	83,0	Vakgenoten ontmoeten op workshops, beurzen	89,1	Telefoon	98,2
Werkgroepen, kwaliteitskringen, kwaliteitscirkels	76,1	Demonstratie en opvolging leveranciers	79,0	Werk-emailadres	94
Staart		Staart		Staart	
Fora, leerpunten, bijeenkomsten	62,7	Organisatiebezoek(en)	68,1	E-leerpakketten	37,5
Debriefings	55,3	Community Of Practice	47,5	Ideeënbus	35,4
Zelfsturende teams	44,1			Logboek	30,7

Aantal lerende gebruikers van werkplekcondities

Om een overzicht te geven van de inschatting die de verantwoordelijken maken over het gebruik van de leercondities bij hun medewerkers, geven we in tabel 6 de 39 items of leercondities weer waarbij we vragen naar dat gebruik. Per leerconditie is in de grijze cel aangegeven welk antwoord procentueel (over alle organisaties heen) het vaakste gegeven wordt. We hebben telkens ook de tweede grootste groep antwoorden aangeduid in het vet. Wanneer de kleinste procenten minder dan tien procent van de antwoorden weergaven, hebben we de cellen leeg gelaten. Door enkel de grootste procenten weer te geven, wordt het visueel sneller duidelijk in welke categorie de meeste antwoorden gegeven worden. De leercondities waarvoor in de rij alle procenten weergegeven worden, zijn dan die condities waarvoor de schattingen van de sleutelfiguren ongeveer gelijk verspreid zijn over alle

antwoordcategorieën. Als we alle procenten per rij zouden ingeven, bekomen we telkens 100% van de antwoorden.

Wanneer we de kolom qua voorkomen als vergelijkingspunt nemen, wordt duidelijk dat er enkele condities inderdaad naar schatting van het merendeel van de verantwoordelijken door alle medewerkers of meer dan drie vierde van de medewerkers gebruikt worden – zie de eerste helft van de tabel – én ook veel voorkomen (namelijk telefoon, ontwikkelingsgesprek(ken), het doorlopen van een proefperiode, vacatureberichten met competentieprofiel, werk-emailadres, internet, briefings, en loopbaangesprekken). Ook werkoverleg, wat in alle organisaties voorkomt, wordt volgens 43,3% van de verantwoordelijken door alle medewerkers gebruikt. Toch schat dus ook 56,7% dat in hun organisatie niet alle medewerkers daarbij betrokken zijn (namelijk 100% – 43,6%).

Tabel 5.

Significante verschillen tussen de verschillende sectoren wat betreft het voorkomen van de leercondities

Voorkomen van de leercondities (% organisaties: JA die leerconditie komt voor)	Profitsector (N = 53)	Social profitsector (N = 59)	Overheidssector (N = 53)	p-waarde (X ² -toets)
Jobaids	86,5	65,5	69,8	0.033
Databanken	81,1	89,7	67,9	0.016
Vakgenoten ontmoeten op workshops, beurzen	77,4	96,6	92,5	0.003
Mentor, peter, meter ter beschikking	76,5	66,1	45,3	0.004
Gastsprekers	75,0	98,2	94,2	0.000
Tevredenheidskwaliteitsbevraging(en) bekendmaken en bespreken	77,1	84,5	43,4	0.000
Dubbellopen	72,0	51,8	41,2	0.007
Radio	67,9	86,4	86,8	0.018
Kwaliteitshandboek	62,3	61,4	11,3	0.000
Fora, leerpunten, bijeenkomsten	67,3	74,1	44,2	0.004
Buddysysteem	64,2	27,6	32,1	0.000
Intervisiemomenten	62,3	81,0	57,7	0.020
Debriefing(s)	61,5	63,2	41,5	0.042
Jobrotatie	56,6	25,9	30,2	0.002
Verslagen met leerpunten van afgelopen projecten ter inzage	54,7	74,1	38,5	0.001
Ideeënbus	52,8	32,8	20,8	0.002
Bibliotheek/infotheek	47,2	67,8	47,2	0.039
TV	30,2	54,2	30,2	0.019
Community of Practice	34,0	44,8	62,3	0.015

Het valt op dat er ook vier leercondities die weliswaar in de kop qua voorkomen staan, maar schatting 'slechts' door minder dan een kwart van de medewerkers gebruikt worden (namelijk projectgroepen, vakgenoten ontmoeten, bijeenkomsten met gastsprekers bijwonen en collega's consulteren). Kunnen we daaruit afleiden dat die leercondities – waarvan het merendeel impliciet verwijst naar deelname aan externe en interne leernetwerken – vaak of redelijk vaak voorkomen maar 'slechts' voor een 'specifieke medewerkersgroep' (bijvoorbeeld leidinggevenden, bedienden, ...) gebruikt worden? We stellen ons de vraag of bepaalde leercondities 'voorbehouden' blijven voor een bepaalde groep van medewerkers.

Toepassingsmogelijkheden voor monitoring

Het ontwikkelde en geteste onderzoeksinstrument kan op verschillende wijzen ingezet worden als

monitorinstrument. Uit de raadplegingen van een panel van experts en eigen bevindingen als onderzoeksteam onderkennen we alvast volgende gebruiksmogelijkheden:

1. De vragenlijst kan jaarlijks en tegen een haalbare prijs afgenomen worden als *eigenstandig* monitorinstrument bij een representatieve steekproef van Vlaamse arbeidsorganisaties in verschillende sectoren (profit, social profit en overheidsinstellingen). We hebben in het rapport hiervoor een gedetailleerde handleiding uitgeschreven voor de afname en de verwerking.
2. Een tweede optie is de *integrale toevoeging* van de vragenlijst aan een bestaande vragenlijst. De meest voor de handliggende combinatie is deze met de Continuïng Vocational Training Survey (CVTS). Dit is een werkgeversbevraging, met een periodiciteit van vijf jaar die vooral peilt naar formele opleiding en het leren op de werkplek 'onderbelicht' laat.⁶ De toevoeging van onze vragenlijst zou een belangrijke meer-

Tabel 6.

Schattingen van de hoeveelheid medewerkers die gebruik maken van de leercondities

Spreiding van de antwoorden uitgedrukt in procenten	Schatting gebruik leercondities					
	Voorkomente- procent	minder dan 1/4 van de me- dewerkers	meer dan 1/4 en minder dan 1/2 van de medewerkers	meer dan 1/2 en min- der dan 3/4 van de medewerkers	meer dan 3/4 van de mede- werkers	alle mede- werkers
Telefoon	Kop: 98,2	5,6			14,4	71,9
Ontwikkelingsgesprek(ken)	Kop: 95,1				13,6	68,8
Proefperiode doortlopen	Kop: 95,2	8,3		7,1	13,5	68,6
Vacatureberichten met competentieprofiel bekendmaken	Kop: 82,3	11,5			9,2	67,2
Interne nieuwsbrief	Buik: 66,5			8,3	16,7	63,9
Werk-emailadres	Kop: 94,4	11,3			15,2	57,6
Internet	Kop: 98,2	12,5		11,9	15,0	56,9
Briefings	Kop: 92,1				17,9	55,6
Loopbaangesprek(ken)	Kop: 81,0	18,0			19,5	55,6
Persoonlijk Ontwikkelingsplan	Staat: 54,7	17,8				50,0
Buddysysteem	Staat: 40,9	18,5	17,8	9,2	10,8	47,7
Databanken	Buik: 79,9	9,4	10,9	14,8	18,0	46,9
Mentor, peter, meter ter beschikking	Buik: 62,6	16,3	12,2	13,3	13,3	44,9
Werkoverleg	Kop: 100	14,7			27,0	43,6
360° feedback over het werk	Buik: 77,3	23,0	12,3	9,8	12,3	42,6
E-leerpakketten	Staat: 37,5	33,3	8,8	12,3	3,5	42,1
Expertentijl, deskundige aanspreekpersoon	Buik: 78,2	16,4	13,3	15,6	13,3	41,4
Gezamenlijke pauzes	Staat: 52,7	7,5	15,0	17,5	18,8	41,3
Jobaids	Buik: 73,6	11,9	17,8	15,3	14,4	40,7
Coach (meerdere, overste) ter beschikking	Buik: 72,1	28,4	12,1	9,5	11,2	38,8
Tevredenheids-kwaliteitsbevraging(en) bekendmaken en bespreken	Buik: 68,4	17,9	12,5	15,2	17,9	36,6
Debriefing(s)	Staat: 55,3	25,3	16,5	20,9	11,0	26,4
Dubbellopen	Staat: 54,8	24,1	19,3	19,3	12,0	25,3
Jobcontrole(s), audits, inspecties, visitaties	Buik: 70,3	23,6	20,9	21,8	9,1	24,5
Community of Practice	Staat: 47,5	74,7	13,9	6,3		
Organisatiebezoek(en)	Buik: 68,1	60,0	18,2	11,8		
Stage lopen	Staat: 50,0	54,5	19,5			11,7
Demonstratie en opvolging door leveranciers	Buik: 78,9	45,7	26,4			11,6
Projectgroepen	Kop: 82,9	44,0	22,4	18,7		
Vaaknoten ontmoeten op workshops, beurzen	Kop: 89,0	38,9	27,1	18,8		
Zelfsturende teams	Staat: 44,1	37,7	10,1	14,5	14,5	23,2
Gastspreekers	Kop: 89,4	34,3	23,1	18,2		
Logboek	Staat: 30,7	32,7	8,2	16,3	16,3	26,5
Fora, leerpunten, bijeenkomsten	Buik: 62,7	32,4	10,8	12,7	20,6	23,5
Begeleiderrol vervullen	Buik: 76,6	29,4	26,9	26,9		
Collega's consulteren	Kop: 82,6	29,3	25,6	10,5	16,5	18,0
Intervisiemomenten	Buik: 67,9	28,0	16,8	15,0	20,6	19,6
Werkgroepen, kwaliteitscirkels, kwaliteitskringen	Buik: 75,9	27,2	18,4	10,4	22,4	21,6
Jobrotatie	Staat: 37,2	27,1	22,0	25,4	15,3	10,2

- waarde zijn om dit manco, sterk aanvoeld door de sociale partners, te verhelpen. Nadelen van die toevoeging zouden de lage periodiciteit (om de vijf jaar) en het beperkt aantal sectoren (enkel industrie en commerciële diensten) zijn.
3. Als laatste optie stellen we een 'gedeeltelijke' afname van de vragenlijst voor, in die zin dat de vragenlijst in een *verkorte versie* wordt aangeboden (al dan niet geïncorporeerd in de CVTS). De bedoeling is het gebruiksgemak voor de invuller te vergroten en alzo de vereiste responsgraad voor representatieve resultaten te bekomen. Bij de toepassing ervan rijst dan wel het probleem van de selectie van de leercondities: welke leercondities behouden en welke schrappen en waarom deze precies? Met de nodige terughoudend ten aanzien van dit alternatief, suggereren we om op zijn minst uit elk van de zes rubrieken van het werkplekleren er minstens twee of drie van de leercondities te selecteren.

Het onderzoeksrapport is opgeleverd aan de Vlaamse Gemeenschap, opdrachtgever en sponsor van het onderzoek. Het is nu aan de bevoegde ministers en ook aan de sociale partners om te beslissen over de implementatie van de vragenlijst en de monitoring van het werkplekleren. De vragenlijst is inmiddels ook 'vertaald' in een checklist en gespreksleidraad om in arbeidsorganisaties te spreken en te 'onderhandelen' over het werkplekleren en zodoende het lerend gebruik van werkplekcondities te bevorderen (zie de websites van het Steunpunt Werk en Sociale Economie en van het Centrum voor Sociaal-culturele en Arbeidspedagogiek).

*Herman Baert,
Ilse Clauwaert
Leen Van Bree
Steunpunt Werk en Sociale Economie
Centrum voor Sociaal-culturele en Arbeidspedagogiek –
K.U.Leuven*

Noten

1. KIWO, onder leiding van H. Baert, staat voor 'Kwaliteitsverbetering in Welzijnsvoorzieningen door middel van een Vorming- en Opleidingsbeleid'. KIWO 1 vond plaats in 1997

en had betrekking op de situatie anno 1996. KIWO 2 vond plaats in 2004 en peilde naar de toestand anno 2003.

2. Nationale Arbeidsraad [NAR] en Centrale Raad voor het Bedrijfsleven [CRB]. (versie 4 april, 2008). *Toelichtingsnota met betrekking tot de opleidingsactiviteiten opgenomen in de sociale balans*. Afgehaald van het WWW op 8 juni 2008: <http://www.cnt-nar.be/DOC-DIVERS/Bilan%20social/Toelichtingsnota.pdf>.
3. Met 'sleutelfiguur' bedoelen we een medewerker die verantwoordelijk is voor het organiseren van (en het beleid omtrent) vorming, opleiding en training, i.c. de VTO-verantwoordelijke, de Human Resource Development – verantwoordelijke, HRM-verantwoordelijke of – in kleinere organisaties of organisaties zonder vormingsafdeling of vormingsverantwoordelijke – een directielid, coördinator, zaakvoerder of kwaliteitsmanager. Als sleutelfiguur hebben zij een zicht op het voorkomen van leercondities voor de medewerkers in hun organisatie of afdeling, zo nemen wij aan.
4. We beogen hiermee geen exhaustief overzicht, maar selecteren enkele relevante onderzoeksrapporten.
5. We merken hier nogmaals op dat deze B-vragenlijst aan de finale vragenlijst voorafgaat. Op basis van deze afname werd het B-instrument verder geoptimaliseerd in een finale versie. Die B-vragenlijst verschilt echter in geringe mate van de finale vragenlijst.
6. Uit het onderzoeksrapport van de CVTS3 (2005), gepubliceerd in september 2007, noteren we dat informele en non-formele vormingsinspanningen op basis van 'slechts' vijf vormen in kaart gebracht worden bij arbeidsorganisaties in de industrie en de commerciële diensten:
 1. on-the-job training
 2. jobrotatie, uitwisselingen tussen diensten, detacheringen of studiebezoeken
 3. deelname aan vormings- of kwaliteitscirkels
 4. zelfstudie
 5. conferenties, workshops, beurzen en lezingen.FOD economie, KMO, Middenstand en energie, september, 2007. *Vormingsinspanningen van Belgische ondernemingen. Resultaten van de CVTS enquête-2005*. Afgehaald van het WWW op 20 november 2007: http://statbel.fgov.be/cvts/report_cvts_2005_nl.pdf

Bibliografie

- Baert, H., De Witte, K. & Sterck, G. 2000. *Vorming, training en opleiding. Handboek voor een kwaliteitsvol VTO-beleid in welzijnsvoorzieningen*. Leuven: Garant.
- Baert, H., Gielen, H., Lauwers, B. & Van Bree, L. 2007. *Leren van en met elkaar op de werkplek*. Mechelen: Kluwer.

- Billett, S. 2002. Towards a workplace pedagogy: Guidance, participation and engagement. In: *Adult Education Quarterly*, 53 (1), 27-43.
- Bjornavold, J. & Colardyn, D. 2004. Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39 (1), 69-89.
- Bjornavold, J. & Colardyn, D. 2005. *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. National policies and practices in validating non-formal and informal learning*. CEDEFOP Panorama series, 117. Office for Official Publications of the European communities: Luxembourg.
- Communication & Information Resource Centre for Administration [CIRCA]. (s.d.). *Continuing Vocational Training Survey*. Afgehaald van het WWW op 1 oktober 2007: http://circa.europa.eu/Public/irc/dsis/edtc/library?!=/public/continuing_vocational/methods_definitions&vm=detailed&sb=Title
- Ellinger, A.D. 2005. Contextual Factors Influencing Informal Learning in a Workplace Setting: The Case of "Reinventing Itself Company". In: *Human Resource Development Quarterly*, 16, (3), 389-415.
- Ellström, P.-E. 2001. Integrating Learning and Work: Problems and prospects. In: *Human Resource Development Quarterly*, 12, (4), 421-435.
- Eraut, M. 2004. Informal learning in the workplace. *Studies in continuing Education*, 26, (2), 247-273.
- Livingstone, 2001. *Adults informal Learning: Definitions, Finding, Gaps and future research*. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- Nationale Arbeidsraad [NAR] en Centrale Raad voor het Bedrijfsleven [CRB]. (versie 4 april, 2008). *Toelichtingsnota met betrekking tot de opleidingsactiviteiten opgenomen in de sociale balans*. Afgehaald van het WWW op 8 juni 2008: <http://www.cnt-nar.be/DOC-DIVERS/Bilan%20social/Toelichtingsnota.pdf>
- Onstenk, J. 1994. *Leren en opleiden op de werkplek; een verkenning in zes landen*. Adviescentrum Opleidingsvraagstukken. Amsterdam: RVE/A&O.
- Sambrook, S. 2005. Factors influencing the context and process of work-related learning: Synthesizing findings from two research projects. *Human Resource Development International*, 8, (1), 101-119.
- Sousa, J. & Quarter, J. 2003. *Informal and Non-formal learning in Non-profit Organisations*. Nall Working Paper. Centre for the Study of Education and Work: Toronto.
- Skule, S. 2004. Learning at work: a framework to understand and assess informal learning in the workplace. *International journal of training and development*, 8, (1), 8-20
- Sterck, G. 2004. *Leerbeleid en leerpatronen in kennisintensieve arbeidsorganisaties: concepten en praktijken*. Doctoraatsverhandeling o.l.v. H Baert Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen, Centrum voor permanente vorming in beroepen en organisaties.
- Steunpunt Werk & Sociale Economie (WSE). *Naar een cartografie van condities voor werkplekieren*. Baert, H., Clauwaert, I. & Van Bree, L. 2008. Afgehaald van het WWW op 9 juni 2008: http://www.werk.be/c-en-o/onderzoek/onderzoeksprojecten/VIONA_2008_cartografieWerkplekieren.htm
- Straka, G.A. 2004. *Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions*. Universität Bremen, Institut Technik und Bildung [ITB].
- Streumer, J. & Van der Klink, M. 2004. *Leren op de werkplek*. 's-Gravenhage: Reed Business Information bv.
- The Centre for Education and Work [CEW], 2004. *Learning at Work*. Afgehaald van het WWW op 3 oktober 2007: <http://www.wilm.ca/en/research.html>
- The Centre for Education and Work [CEW], 2007. *The Workplace Informal Learning Matrix* [WILM]. Afgehaald op het WWW op 3 oktober 2007: <http://www.wilm.ca/en/research.html>
- Tjepkema, S. 2003. *The learning infrastructure of self-managing work teams*. Gepubliceerde doctoraatverhandeling. Universiteit van Twente: university press Twente.
- Tulkens, W. 2002. *Informeel leren in arbeidsorganisaties: conceptuele verbeldering en exploratief onderzoek*. Niet-gepubliceerde licentiaatverhandeling o.l.v. H Baert Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.
- Van Bree, L. 2005. *Informeel leren in arbeidsorganisaties: conceptuele verbeldering en exploratief onderzoek*. Niet-gepubliceerde licentiaatverhandeling o.l.v. H. Baert. Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.