

Leerstructuurtypen, arbeidstypen en steun bij leren op de werkplek

van den Bergh, C.L.; Poell, R.F.

Published in:
Handboek Effectief Opleiden

Document version:
Peer reviewed version

Publication date:
2008

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):
van den Bergh, C. L., & Poell, R. F. (2008). Leerstructuurtypen, arbeidstypen en steun bij leren op de werkplek. In P. W. J. Schramade (Ed.), *Handboek Effectief Opleiden* (pp. 47-70). Reed.

General rights

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

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

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright, please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

8.4-4.

Leerstructuurtypen, arbeidstypen en steun bij leren op de werkplek

Drs. C.L. van den Bergh en prof. dr. R.F. Poell

Inhoud

1	Inleiding	8.4-4.03
2	Leerstructuurtypen	8.4-4.04
3	Arbeidstypen	8.4-4.06
4	De relatie tussen leerstructuurtypen en arbeidstypen	8.4-4.07
5	Steun	8.4-4.07
6	De relaties tussen leerstructuurtypen, arbeidstypen en steun	8.4-4.08
7	Conclusie en discussie	8.4-4.11
8	Theoretische reflectie	8.4-4.14
9	Praktische implicaties	8.4-4.16
	Literatuur	8.4-4.17
	Bijlage 1: Items behorende bij vragenlijst	8.4-4.19

Auteurs:

Drs. C.L. (Chantal) van den Bergh is trainee bij de gemeente Den Haag. In 2008 is zij afgestudeerd aan de Universiteit van Tilburg. E-mail: C.L.vdnBergh@uvt.nl.
Prof. Dr. R.F. (Rob) Poell is hoogleraar Human Resource Development aan de Universiteit van Tilburg. E-mail: R.Poell@uvt.nl.

1 Inleiding

De wereld waarin we leven is constant onderhevig aan verandering. Om te kunnen overleven is het voor organisaties noodzakelijk om in te spelen op economische, technologische en ook organisatorische verschuivingen die zich voordoen in de samenleving. Kennis en vaardigheden verouderen in een rap tempo, en om deze kennis up-to-date te houden wordt leren in organisaties steeds belangrijker. Een breed gesteunde opvatting is dan ook, dat leren een cruciale factor vormt in het voortbestaan van organisaties (Poell, 1998).

Met de opkomst van het vakgebied Human Resource Development (HRD) in de jaren '90 verschoof de aandacht van meer formele benaderingen van leren, als training en opleiding, naar leeractiviteiten die nauw verbonden zijn aan de werkplek. In de strijd om sneller en slimmer producten, processen en diensten te ontwikkelen, bestaat er voor organisaties de uitdaging om bij het vormgeven van leren een omgeving te creëren waarin werken en leren samengaan. Wanneer men in staat is een dergelijke arbeidssituatie te realiseren, levert dit een gemeenschappelijk voordeel op voor de organisatie en haar leden (Kessels & Keursten, 2001). Voordeel voor werknemers ontstaat doordat zij de mogelijkheid hebben tot persoonlijke ontplooiing. Daarnaast hebben werknemers die door organisaties gefaciliteerd worden om zich te ontwikkelen, er ook belang bij om een bijdrage te leveren aan het succes van die organisatie (Poell, 2006).

Het groeiende bewustzijn van het belang van werkgerelateerd leren, heeft ertoe geleid dat diverse auteurs aandacht besteden aan dit concept. Wat opvalt is dat het onderzoeksveld sterk gekarakteriseerd wordt door een management- en HRD-perspectief. Leren wordt veelal gezien als een 'tool' om bestaande werkprocessen te optimaliseren (o.a. McLagan, 1989; Van Ginkel, Mulder & Nijhof, 1994). Werknemers worden vooral beschouwd als passieve personen en in mindere mate als cruciale actoren die hun eigen theorieën/ideeën hebben over de manier waarop aan leren en werk vormgegeven dient te worden. Echter, leren dient niet alleen gezien te worden als een instrument in handen van het management, maar net zo goed als een middel voor werknemers om zichzelf en hun werk in een door hen gewenste richting te ontwikkelen (Poell, Chivers, Van der Krogt & Wildemeersch, 2000).

In de leernetwerktheorie (Van der Krogt, 1995, 2007) wordt, vergeleken met andere theorieën meer aandacht besteed aan de rol die werknemers spelen in het vormgeven van leerprocessen. Volgens deze theorie kan leren in de organisatie getypeerd worden aan de hand van vier ideaaltypische leernetwerken (welke later in dit hoofdstuk een toelichting krijgen). Elk leernetwerk bestaat uit leeractiviteiten, die georganiseerd worden door de leden van de organisatie. Doordat actoren (zoals werknemers en managers) uiteenlopende visies en belangen hebben inzake wat en hoe er moet worden geleerd, worden er door onderhandeling en interactie gezamenlijk leerprocessen gecreëerd. De leernetwerktheorie veronderstelt dat de manier waarop het leren is georganiseerd in een bepaalde organisatie, samenhangt met de organisatie van de arbeid in die organisatie. Belangrijk is om meer inzicht te verkrijgen in de wijze waarop de relatie tussen leren en werk vorm krijgt.

Naast het inzichtelijk maken van de relatie tussen werk en leren, is het tevens van belang duidelijkheid te verkrijgen in de factoren die leren op de werkplek faciliteren. Een belangrijke voorwaarde voor het optreden van leerprocessen, is het bestaan van een werksituatie waarin het mogelijk is om veranderde kennis, vaardigheden en houdingen daadwerkelijk te gebruiken (Bolhuis & Simons, 1999). De voor het leren relevante kenmerken van een leersituatie, vormen samen het leerpotentieel van een specifieke arbeidsomgeving. In dit leerpotentieel ligt voor een deel besloten wat de lerende in een specifieke situatie kan leren (Van der Krogt, 1995).

Er zijn verschillende factoren die van invloed zijn op dit leerpotentieel. Hierbij kan gedacht worden aan kenmerken van de functie, kwalificaties en leerbereidheid van de werknemer en ook kenmerken van de werkomgeving. Onstenk (1994) en Van der Krogt (1995) noemen ondersteuning als een belangrijk onderdeel van het leerpotentieel. De beschikbaarheid van deze ondersteuning vormt een cruciale factor in het leerproces, waarbij aspecten als sociale contacten, begeleiding en feedback, en de aanwezigheid van informatiebronnen van groot belang zijn. De verwachting bestaat dat de mate van ondersteuning afhankelijk is van het specifieke arbeidsnetwerk en leernetwerk in een organisatie.

In dit hoofdstuk bespreken we de relatie tussen leerstructuurtypen, arbeidstypen en de mate van steun aan de hand van literatuur en mede op basis van eigen empirisch onderzoek. Na een verkenning van de kernbegrippen wordt ingegaan op hun onderlinge samenhang. We sluiten af met een aantal discussiepunten en implicaties voor zowel de theorie als de praktijk.

2 Leerstructuurtypen

De leernetwerktheorie beschrijft dat er in organisaties sprake is van zowel een leersysteem, als een arbeidssysteem. Deze systemen dienen zo op elkaar afgestemd te zijn, dat mensen in staat zijn kwaliteiten te verwerven die ze nodig hebben om te kunnen participeren in de organisatie.

De kern van een leernetwerk bestaat uit actoren die in wisselende verbanden interacties met elkaar aangaan en activiteiten ondernemen, die van belang zijn voor het leren van werknemers (Van der Krogt, 2001). Leeractoren zijn alle personen die betrokken zijn bij het leerproces, zoals managers, werknemers en beroepsverenigingen. Aangezien deze actoren uiteenlopende theorieën en ideeën hebben over wat en hoe er geleerd moet worden, komt het feitelijk leersysteem tot stand via interactie en onderhandeling (Poell, 2006). Op deze wijze wordt vormgegeven aan drie leerprocessen, namelijk leerbeleidsontwikkeling, leerprogrammaontwikkeling en de uitvoering van leerprogramma's. Na verloop van tijd nemen de interactiepatronen een vaster karakter aan en ontstaan er leerstructuren. Poell (2006, p. 49) definieert leerstructuren als: 'de relatief stabiele kenmerken van het leernetwerk die in de loop der tijd uit leerrelevante processen zijn ontstaan', en legt deze uiteen in een drietal componenten, namelijk: een inhoudelijke structuur (aard en opbouw van de leerprogramma's), de organisatiestructuur (taken en verantwoordelijkheden van actoren) en het

leerklimaat (heersende waarden en normen met betrekking tot leren, een cultureel kenmerk). De bestaande leerstructuren, ten slotte, beïnvloeden het handelen van actoren doordat ze bepaalde mogelijkheden en beperkingen in zich dragen (Poell, 1998).

De leernetwerktheorie onderscheidt vier ideaaltypische leernetwerken (zie tabel 1) in arbeidsorganisaties, die elk hun eigen structuur kennen. Het gaat hier om een liberaal, een verticaal, een horizontaal en een extern leernetwerk.

1 Karakteristiek voor een *verticaal leernetwerk* is dat leerbeleid ontwikkeld wordt door het management, en dat dit leerbeleid vervolgens vertaald wordt in leerprogramma's. Deze leerprogramma's worden veelal in de vorm van trainingen uitgevoerd. Er is sprake van een hoge mate van structurering en leeractiviteiten zijn met name gericht op de verbetering van de uitvoering van simpele taken of functies. De organisationele structuur is gecentraliseerd en wordt gedomineerd vanuit het management. Het leerklimaat kan getypeerd worden als gereguleerd, doordat alles georganiseerd wordt via vooropgezette regels en procedures (Poell, 1998).

2 In een *horizontaal leernetwerk* vindt leren in groepsverband plaats, waarbij actoren een raamwerk definiëren dat veelal gecentreerd is rond een complex probleem. Er is geen specifiek beeld van de uitkomsten in termen van competenties of werkverbetering. Het gaat vooral om het benaderen van een specifiek probleem vanuit verschillende perspectieven om zo leren in groepen te stimuleren. Het profiel van een horizontaal netwerk wordt gekarakteriseerd als open of thematisch en er is sprake van een horizontale organisatiestructuur waarbij gelijke relaties tussen actoren bestaan. In het leerklimaat ligt de nadruk op een integratie van leren en werk (Poell, 1998).

3 In een *liberaal leernetwerk* is leren vooral een individuele verantwoordelijkheid. Medewerkers stippelen hun eigen leerweg uit en maken daarbij gebruik van de mogelijkheden die de organisatie biedt. Het profiel van een liberaal leernetwerk kan gekenmerkt worden als ongestructureerd en individueel gericht, daar er weinig sturing is van bovenaf. In dit type netwerk is er sprake van een liberaal leerklimaat waar een entrepreneurische houding wordt aangemoedigd (Poell, 1998).

4 Het *externe leernetwerk*, ten slotte, wordt gecoördineerd buiten de organisatie. Dit type leernetwerk ontstaat doordat professionals uit verschillende organisaties zich met elkaar verenigen. Het leerbeleid wordt geïnspireerd door nieuwe ontwikkelingen in de professie van werknemers. Werknemers maken zich nieuwe inzichten en werkmethoden eigen die ontwikkeld zijn in de beroepsvereniging buiten de eigen organisatie. Vervolgens passen zij hun werk hierop aan. Het profiel van het externe leernetwerk kan beroepsgeoriënteerd genoemd worden, daar de ontwikkeling van nieuwe werkmethoden centraal staat. Leeractiviteiten zijn gericht op het verbeteren van de professionele vaardigheden en de organisatiestructuur van dit leernetwerk wordt extern bepaald. Qua leerklimaat staat men open voor innovaties afkomstig van buiten de organisatie (Poell, 1998).

Tabel 1 Vier ideaaltypische leerstructuren onderscheiden naar drie componenten (Van der Krogt, 1995)

	Leernetwerken			
	Verticaal	Horizontaal	Liberaal	Extern
Inhoudelijke structuur	Functiegericht	Organisatiegericht	Persoonsgericht	Beroepsgericht
Organisatiestructuur	Gecentraliseerd	Organisch	Losgekoppeld	Professioneel
Leerklimaat	Gereguleerd	Geïntegreerd	Ondernemend	Innovatief

Doordat de verschillende leerstructuren ideaaltypen zijn, komt het zelden voor dat er in een organisatie slechts één leerstructuur heerst. In organisaties bestaat normaal gesproken een unieke combinatie van verschillende leerstructuren (Poell, 2006).

3 Arbeidstypen

Een arbeidssysteem kan, evenals een leersysteem, verscheidene vormen aannemen (Van der Krogt, 1995; Poell & Van der Krogt, 2003). Er kan een viertal arbeidssystemen onderscheiden worden met bijbehorende arbeidstypen, namelijk: individuele vakarbeid, taakarbeid, groepsarbeid en professionele arbeid (Van der Krogt, 1995).

1 *Individuele vakarbeid* wordt gekarakteriseerd door niet al te complex werk met een brede werkinhoud. Werknemers hebben een hoge mate van autonomie met betrekking tot hun werk in termen van voorbereiding, uitvoering en evaluatie van werkactiviteiten. Voorbeelden van beroepen die binnen deze categorie vallen zijn schilders, monteurs en loodgieters (Poell et al., 2000; Mintzberg, 1989).

2 *Taakarbeid* wordt gekenmerkt door eenvoudige uitvoerende taken, waarbij het denkwerk plaatsvindt in de hogere lagen van de organisatie. Functies zijn weinig gevarieerd, onvolledig, gespecialiseerd en routinematig. Werknemers voeren de door het management opgelegde werkzaamheden uit. Zij hebben zelf weinig regelmogelijkheden en autonomie met betrekking tot hun werk (Van der Krogt, 1995).

3 Wanneer er in een organisatie sprake is van *groepsarbeid*, dan kan het werk gekarakteriseerd worden als complex, aangezien het werk samenvalt met het oplossen van problemen. Deze problemen worden aangepakt met behulp van de expertise van werknemers met verschillende achtergronden. De individuele werknemer beschikt over een relatief lage mate van autonomie, daar het vooral de groep is die autonomie heeft in het uitvoeren van werkzaamheden. Daarnaast heeft dit type arbeid doorgaans een brede werkinhoud (Poell & Van der Krogt, 2003).

4 *Professioneel werk* wordt gekarakteriseerd door zeer gespecialiseerde, smalle en complexe taken. Werknemers hebben professionele zeggenschap over de eigen werkzaamheden. Echter, de normen, standaarden en methoden worden buiten de organisatie ontwikkeld en verworven, terwijl de controle op het professionele werk ook in handen van de professie is (Van der Krogt, 1995). De auto-

nomie van de individuele werknemer is hierdoor beperkt, aangezien deze zich aan de voorschriften en richtlijnen van de professie moet houden (Poell, 1998).

4 De relatie tussen leerstructuurtypen en arbeidstypen

Naar verwachting bestaat er een tamelijk direct verband tussen de manier waarop arbeid is georganiseerd en de wijze waarop leren in organisaties is gestructureerd. Deze veronderstelling is gebaseerd op het feit dat actoren die betrokken zijn bij het organiseren van leernetwerken, zich ook begeven in de organisatie van arbeidsnetwerken. Actoren hanteren bepaalde strategieën om leren en werk te organiseren op een manier die relevant is voor hen. Ze gebruiken het leernetwerk om veranderingen te creëren in het arbeidsnetwerk en andersom. Omdat zowel leernetwerken als arbeidsnetwerken hun eigen dynamiek kennen, zal de relatie tussen beide nooit volledig 'passen', maar een zekere samenhang wordt wel verwacht (Poell, 1998; Van der Krogt, 1998). Poell en Van der Krogt (2003), maken de assumptie dat een liberale leerstructuur met name zal voorkomen in organisaties met een hoge mate van individuele vakarbeid. Daarnaast koppelen zij verticale leerstructuren aan taakarbeid. Een horizontale leerstructuur correspondeert met werk dat de kenmerken bezit van groepsarbeid. Ten slotte, wordt de externe leerstructuur gerelateerd aan professionele arbeid. We verwachten dan ook dat deze combinaties zich vaker zullen voordoen dan andere mogelijke combinaties. Tabel 2 biedt een overzicht van de veronderstelde relaties tussen arbeids- en leernetwerken in organisaties. Diagonaal worden de meest waarschijnlijke relaties weergegeven. Buiten deze diagonaal zijn andere mogelijkheden zichtbaar.

Tabel 2 Relatie tussen arbeidsnetwerken en leernetwerken (Van der Krogt, 1998)

Leer/arbeidsnetwerk	Liberaal	Verticaal	Horizontaal	Extern
Individuele vakarbeid	x			
Taakarbeid		x		
Groepsarbeid			x	
Professionele arbeid				x

5 Steun

Een belangrijke voorwaarde voor het optreden van leerprocessen is het bestaan van een werksituatie waarin het mogelijk is om veranderde kennis, vaardigheden en houdingen daadwerkelijk te gebruiken (Bolhuis & Simons, 1999). De aanwezigheid van steun in de werkomgeving kan bijdragen aan het vergroten van het leerpotentieel. Ondersteuning kan hierbij gezien worden als een combinatie van materiële hulpmiddelen en ondersteuning op sociaal gebied.

Materiële steun kan ontstaan via bijvoorbeeld instructie op de werkplek, handleidingen, informatiesystemen en ook zelfstudie. Door een steeds verdere automatisering van arbeid, worden procedures en werkmethoden meer geformaliseerd. Onstenk (1997) suggereert dat de instrumenten die hiervoor gebruikt worden ook kunnen dienen als leerhulpmiddelen.

Van belang is om een 'informatieomgeving' te creëren, waardoor leermogelijkheden kunnen ontstaan en werknemers informatie kunnen verkrijgen over doel en resultaten van het werk. Dit kan meer impliciet blijven doordat informatie aanwezig is in fysieke kenmerken van de werkomgeving en het arbeidsproces. Ook kunnen zaken als informatie, simulaties en *job aids* (hulpmiddelen om een taak beter uit te kunnen voeren) die eigenlijk bedoeld zijn voor het oplossen van productieproblemen, gebruikt worden om leren te faciliteren (op andere Onstenk, 1997; Tjepkema, 2002; Ellinger 2005).

Op basis van het voorgaande kan steun gedefinieerd worden als: 'de beschikbaarheid van een 'informatieomgeving', waarin hulpmiddelen bestaan, die vastgelegd kunnen zijn in de fysieke kenmerken van de werkplek, of meer expliciet als informatie beschikbaar zijn'.

Naast materiële ondersteuning, vormt ook sociale steun een belangrijk element in het leerproces. Arbeid vindt plaats in een sociale context die leren mogelijk kan versterken en ondersteunen (Onstenk, 1997; Gherardi, Nicolini & Odella, 1998). Binnen de sociale context spelen leidinggevenden en collega's een belangrijke rol. Collega's vormen de centrale interactiepartners op de werkplek (Billett, 2002; Eraut, 2000). Uit onderzoek van Ellinger (2005) blijkt dat openhartigheid en toegankelijkheid van deze personen een positief effect heeft op informeel leren. Andere studies laten zien dat ondersteuning van leidinggevenden erg belangrijk is voor de bevordering van werkgerelateerd leren. Van belang is dat er een situatie bestaat, waarin de leidinggevende leren aanmoedigt en ondersteunt. Dit betekent dat leidinggevenden stimulerend en motiveerend kunnen zijn voor het leren van hun medewerkers door hulp en ondersteuning te geven (Ashton, 2004; Skule, 2004, Keuning & Eppink, 2000). In dit kader kan sociale steun omschreven worden als de totale hoeveelheid 'ondersteunende' sociale interactie van zowel collega's, als leidinggevenden die tijdens het werk beschikbaar is. Specifieker geformuleerd wordt sociale steun gedefinieerd als: '*de beschikbaarheid van hulpmiddelen in de sociale werkomgeving in de vorm van contactmogelijkheden, feedback, ondersteuning, uitleg en stimulans door collega's en chefs*'.

6 De relaties tussen leerstructuurtypen, arbeidstypen en steun

Zoals reeds kenbaar is gemaakt, wordt verondersteld dat de mate van ondersteuning afhankelijk is van het specifieke arbeidsnetwerk en leernetwerk in een organisatie. De verwachting bestaat dat bepaalde arbeidstypen/leerstructuurtypen een meer ondersteunende waarde hebben dan anderen. In de bespreking van de relaties tussen leerstructuurtypen, arbeidstypen en steun, beginnen we bij het arbeidstype/leerstructuurtype waarbij de laagste mate van ondersteuning wordt verwacht.

Taakarbeid/verticale leerstructuur

In organisaties waar sprake is van taakarbeid, bestaat er in vergelijking tot andere arbeidstypen vermoedelijk zeer weinig ondersteuning, zowel in de vorm van materiële hulpmiddelen, als in de vorm van sociale steun. Deze assumptie komt voort uit het feit dat er een strikte scheiding bestaat tussen werk en leren. Reden hiervoor is dat leren voortgang van het werk zou kunnen verstoren.

Als de efficiency er mee gediend is, zal men op de werkplek wel extra opleidingsfaciliteiten creëren, maar bij voorkeur naast het productiewerk. Tevens zorgt het bestaan van een sterke arbeidsdeling ervoor dat iedere werknemer zich richt op een specifieke taak in het productieproces, waardoor men niet direct informatie heeft over het resultaat van de verrichte werkzaamheden. Deze factoren tezamen zorgen ervoor dat er niet echt sprake is van een 'informatieomgeving' en de materiële ondersteuning dus gering is. Het feit dat iedere werknemer zich richt op een specifieke taak in het productieproces, zorgt er daarnaast voor dat er nauwelijks in teamverband wordt gewerkt waardoor er weinig sociale contacten (en dus ook sociale steun) zijn (Van der Krogt, 1995).

Ook voor verticale leerstructuren wordt verwacht dat ondersteuning bij het leren zeer beperkt is. In een verticaal leernetwerk zijn leeractiviteiten met name gericht op de verbetering van simpele taken. Het management bepaalt wat er geleerd wordt en de individuele werknemer heeft hierbij weinig inbreng (Van der Krogt, 1995). Wellicht zal er enigermate in steun worden voorzien bij de leeractiviteiten die gericht zijn op een verbetering van de taakuitvoering, echter, deze steun zal alleen geboden worden bij activiteiten die direct gerelateerd zijn aan het verbeteren van de efficiency van de organisatie. Voor andere, meer individueel gerichte leeractiviteiten is er weinig tot geen ruimte beschikbaar.

Professionele arbeid/externe leerstructuur

In organisaties waar sprake is van professionele arbeid, is de beschikbaarheid van ondersteunende middelen vanuit de organisatie ook vrij beperkt. Dit wordt veroorzaakt doordat informatie over resultaten moeilijk te verkrijgen is, wat nadelig is voor de materiële ondersteuning. Daarnaast wordt het werk vaak ook alleen en zonder directe leiding uitgevoerd. Functioneringsgesprekken behoren niet tot de cultuur van organisaties waar professionele arbeid wordt uitgevoerd, terwijl deze gesprekken juist signalen over leren kunnen bevatten. Bovendien zouden voor het toepassen en verwerven van nieuwe methodieken, evaluatie en feedback van anderen uit de sociale werkomgeving erg stimulerend zijn. Wanneer er sprake is van 'pure' professionele arbeid is er weinig begeleiding en ondersteuning bij het leren (Van der Krogt, 1995). Hierbij dient de kanttekening geplaatst te worden dat er wel een bepaalde mate van steun is vanuit de externe beroepsgroep. Het gaat hier met name om ondersteuning op sociaal gebied, doordat professionals via de beroepsvereniging in contact komen met andere professionals. Om deze reden wordt verwacht dat de mate van ondersteuning bij professionele arbeid groter zal zijn dan bij taakarbeid.

Poell (1998) legt uit dat leren bij een externe leerstructuur wordt gecoördineerd buiten de eigen organisatie. Werknemers maken zich nieuwe inzichten en werkmethoden eigen die ontwikkeld zijn in de beroepsvereniging. De professie ziet er op toe dat functies in de organisatie zo worden gedefinieerd dat de professionals in staat zijn de geleerde procedures toe te passen (Van der Krogt, 1995). Ondanks het feit dat de functie zelf wellicht wel leermogelijkheden biedt, zullen de materiële en sociale hulpmiddelen enigszins beperkt zijn. Mede doordat het leren gedomineerd wordt door de beroepsvereniging, zal in de or-

ganisaties zelf slechts beperkte begeleiding en ondersteuning geboden worden. Doordat de beroepsvereniging erop toeziet dat professionals de kans krijgen om zich nieuwe ontwikkelingen in het vakgebied eigen te maken, wordt wel verwacht dat de steun hoger zal zijn dan bij verticale leerstructuren.

Individuele vakarbeid/liberale leerstructuur

Wanneer gekeken wordt naar het arbeidstype individuele vakarbeid, wordt duidelijk dat de mate van ondersteuning erg kan variëren. Zoals reeds kenbaar gemaakt, is er bij individuele arbeid sprake van een hoge mate van autonomie. Het feit dat men veelal individueel bezig is, kan een beperking opleveren voor de informatieve en sociale ondersteuning. Echter, variatie ontstaat doordat de directeur het knooppunt en de centrale figuur is in de organisatie. De manier waarop deze persoon invulling geeft aan zijn/haar functie, is erg bepalend voor de mate van ondersteuning in een organisatie. Is de directeur bijvoorbeeld een meewerkend voorman die zijn oude vak nog niet wil vergeten, of is het iemand die vakinhoudelijke zaken juist aan zijn medewerkers overlaat? Werknemers zijn wat leren betreft afhankelijk van de directeur en deze persoon is bepalend voor de mate waarin sociale en materiële hulpmiddelen aanwezig zijn. Dit heeft tot gevolg dat steun erg kan variëren. Bij dit type arbeid zal de ervaren ondersteuning in bepaalde arbeidsituaties relatief hoog zijn, terwijl deze in andere situaties juist lager is (Van der Krogt, 1995). Zoals hiervoor besproken is de mate van steun bij professionele arbeid naar verwachting vrij beperkt. Op basis hiervan wordt, ondanks de mogelijke variatie, verwacht dat individuele vakarbeid een hogere mate van steun met zich meebrengt dan professionele arbeid.

Wanneer er sprake is van een liberale leerstructuur, zal de ondersteuning die geboden wordt naar verwachting vrij hoog zijn. Van der Krogt (1995) geeft aan dat een liberale leerstructuur leersituaties biedt, waarin individuen zelf kunnen bepalen of ze deze leermogelijkheden ook daadwerkelijk benutten. Het feit dat er leersituaties aanwezig zijn, betekent dat er ook de nodige mate van materiële en sociale steun geboden zal worden. Bij een liberale leerstructuur ontstaat er in onderhandeling met de organisatie een contractuele overeenkomst waarin wordt aangegeven wat de output van het leertraject is en daarnaast ook wat de inbreng van de organisatie hierbij zal zijn (Van der Krogt, 2001). Verwacht wordt dat de organisatie de individuele werknemers ondersteunt bij het leerproces, maar dat de verantwoordelijkheid voor het uitstippen van een leertraject bij de werknemer zelf ligt.

Groepsarbeid/horizontale leerstructuur

Ten slotte zullen in organisaties waar werknemers voornamelijk groepsarbeid uitvoeren, de meeste leermogelijkheden in de vorm van steun aanwezig zijn. Daar er samen met collega's gewerkt wordt aan complexe problemen, zal er zeker op sociaal gebied veel ondersteuning zijn (Van der Krogt, 1995; Poell, 1998). Dit ontstaat ook doordat er bij organisaties waar sprake is van groepsarbeid veel aandacht wordt besteed aan socialisatie van werknemers. Verder worden problemen aangepakt met behulp van de expertise van werknemers met verschillende achtergronden en is het werk sterk op leren gericht, waardoor dit type arbeid veel leersituaties biedt (Van der Krogt, 1995). Op basis hiervan wordt

verwacht dat er in organisaties waar sprake is van groepsarbeid, in vergelijking met de andere arbeidstypen, de hoogste mate van steun aanwezig zal zijn.

Een soortgelijke redenering kan gemaakt worden voor de horizontale leerstructuren. In dit type leerstructuur is er sprake van voortdurend leren binnen de organisatie en daarnaast vindt leren voornamelijk plaats in groepsverband. Gezamenlijke inspanningen van leer- en trajectbegeleiders, systeembegeleiders en lerenden vormen de kern van horizontale leersystemen. Verder wordt gebruik gemaakt van leersituaties als cursussen, zelfstudie en trainingen waardoor een informatieomgeving tot stand komt. Gezamenlijk zorgen deze factoren ervoor dat wordt verwacht dat er sprake zal zijn van een hoge mate van sociale en materiële ondersteuning.

Samengevat betekent dit voor de arbeidstypen, dat er bij groepsarbeid de hoogste mate van steun wordt verwacht, gevolgd door individuele vakarbeid, professionele vakarbeid en taakarbeid. Wanneer gekeken wordt naar de leerstructuurtypen, dan wordt verwacht dat er bij horizontale leerstructuren sprake is van de hoogste mate van steun, gevolgd door liberale, externe en verticale leerstructuren.

Om na te gaan of bovengenoemde relaties in de praktijk terug te vinden zijn, hebben 228 werknemers van drie organisaties (waaronder twee adviesbureaus en een zorginstelling) een vragenlijst ingevuld. Deze vragenlijst is samengesteld uit items van bestaande, gestandaardiseerde schalen. Zo is met betrekking tot de arbeidstypen en steun, gebruikgemaakt van items afkomstig uit de VBBA (Van Veldhoven, Meijman, Broersen & Fortuin, 2002), de NOVA-WEBA (Kraan, Dhondt & Houtman, 2000) en gestandaardiseerde schalen van Van Woerkom (2003). Kenmerken van de leernetwerken waarin werknemers functioneren, zijn vastgesteld door gebruik te maken van items uit de Workplace Learning Structures Questionnaire. Voor meer informatie over de onderzoeksmethoden verwijzen wij naar Van den Bergh (2008).

Met betrekking tot de analyse, is belangrijk te noemen dat allereerst een clusteranalyse is uitgevoerd. Met behulp van deze analysetechniek kan een groepering van de data plaatsvinden, die gebaseerd is op overeengekomen antwoorden op verschillende variabelen (Field, 2005). Op deze wijze is bepaald of de arbeidstypen en leerstructuurtypen die in de literatuur genoemd worden, ook daadwerkelijk terug te vinden zijn in de praktijk.

7 Conclusies en discussie

De resultaten van de clusteranalyse laten zien dat zowel de clusters met betrekking tot de verschillende leerstructuurtypen, als de arbeidstypenclusters niet direct overeenkomen met de theoretische veronderstelling. Zo resulteert de clusteranalyse bij de arbeidstypen in drie clusters, waarvan er slechts twee aansluiten bij de theorie, namelijk individuele vakarbeid en taakarbeid. Een derde cluster, semiprofessionele arbeid genaamd, is niet direct afleidbaar uit de literatuur. Dit type arbeid bezit kenmerken van professionele arbeid, daar er sprake is van een relatief smal takenpakket en een beperkte mate van auto-

nomie voor de individuele werknemer. Echter, daar de complexiteit van de taken in dit cluster aangeduid kan worden als gemiddeld, is het label 'semiprofessioneel' meer typerend.

Een soortgelijke situatie doet zich ook voor bij de clusteranalyse van de leerstructuurtypen. Uit deze analyse is gebleken dat het liberale en verticale cluster overeenkomen met wat de theorie daarover leert. Daarnaast wordt nog een derde cluster gevonden waarbij meerdere leerstructuren in hoge mate aanwezig blijken te zijn. Dit cluster wordt getypeerd als het brede/non-liberale cluster daar er veel leermogelijkheden zijn, maar er daarnaast ook een beperkte individuele vrijheid is in de manier waarop leren vormgegeven wordt.

Zoals reeds aangeven, is zowel de non-profitsector (zorginstelling), als de profitsector (adviesbureau) vertegenwoordigd in het onderzoek. Desalniettemin dient opgemerkt te worden dat er een groot aantal sectoren niet onderzocht is. Gevolg hiervan is dat de resultaten beperkt generaliseerbaar zijn naar andere typen organisaties.

Het spanningsveld tussen werk en leren

De relatie tussen de drie arbeidstypen (individuele vakarbeid, taakarbeid en semiprofessionele arbeid) en de drie leerstructuurtypen (verticaal, liberaal, breed/non-liberaal) zijn nader onderzocht.

De verwachting dat individuele vakarbeid zich het vaakst voordoet in combinatie met de liberale leerstructuur wordt bevestigd. Deze bevinding kan verklaard worden vanuit het feit dat actoren die betrokken zijn bij het organiseren van leernetwerken, zich ook begeven in de creatie van arbeidsnetwerken, waardoor beide netwerken invloed op elkaar hebben. Dit betekent dat wanneer er sprake is van individuele vakarbeid, dus arbeid met relatief veel zelfstandigheid en autonomie in het werkproces, een liberale leerstructuur waarschijnlijk is. Bij dit type leerstructuur is er namelijk sprake van een situatie waarin men veelal zelf verantwoordelijk is voor het leerproces en er sprake is van 'self-directed' learning.

De veronderstelde relatie tussen de verticale leerstructuur en taakarbeid wordt daarentegen niet bevestigd. De verticale leerstructuur blijkt namelijk vaker voor te komen in combinatie met semiprofessionele arbeid. Semiprofessionele arbeid wordt, zoals gezegd, gekenmerkt door een relatief smalle functie, een lage autonomie en een gemiddelde functiecomplexiteit. De typering van taakarbeid verschilt hiervan doordat er bij dit type arbeid sprake is van een lage functiecomplexiteit in plaats van een gemiddelde complexiteit. Ondanks het feit dat er op basis van de uitgevoerde analyses geconstateerd kan worden dat er een duidelijk verschil bestaat tussen beide clusters, liggen de eigenschappen niet heel ver uiteen. Minder verrassend is dan ook dat het juist het semiprofessionele cluster is dat vaker voorkomt in combinatie met de verticale leerstructuur.

Het brede cluster, waarin dus veel leermogelijkheden aanwezig zijn, komt het vaakst voor in combinatie met individuele vakarbeid. Hieruit kan opgemaakt

worden dat een groot gedeelte van de mensen die verschillende leermogelijkheden ervaren in de organisatie, hun werk vaker als individuele vakarbeid percipieert. Hierbij dient opgemerkt te worden dat deze redenatie niet andersom loopt. Zo is reeds vermeld dat werknemers die hun werk als individuele vakarbeid zien, vooral liberale leerstructuren waarnemen.

Uit het voorgaande kan opgemaakt worden dat de relatie tussen de arbeidstypen en leerstructuurtypen complexer is dan in eerste instantie gedacht werd. De organisatierealiteit blijkt niet zo zwart-wit als de theorie doet voorkomen. Aannemelijk is dat er geen complete overlap bestaat tussen de verschillende arbeidstypen en leerstructuurtypen. Actoren kunnen verschillende posities innemen in de twee netwerken en daarnaast kennen zowel leernetwerken, als arbeidsnetwerken hun eigen dynamiek waardoor de relatie tussen beiden nooit helemaal één op één zal zijn. Dit verklaart mogelijk de discrepantie tussen de resultaten en de theoretische verwachting.

De verhouding tussen arbeidstypen en steun

Met betrekking tot de relatie tussen arbeidstypen en steun kan op basis van regressieanalyse geconcludeerd worden dat individuele vakarbeid, in vergelijking tot semiprofessionele arbeid, een positief effect heeft op de mate van ondersteuning. Dit betekent dat wanneer men het werk als individuele vakarbeid percipieert, er een hogere mate van steun wordt ervaren dan wanneer arbeid wordt getypeerd als semiprofessioneel. Daarnaast blijkt dat individuele vakarbeid ook in verhouding tot taakarbeid beter scoort op steun. Er bestaat echter geen significant verschil in de mate van steun bij taakarbeid en semiprofessionele arbeid. Vastgesteld kan dus worden dat er bij individuele vakarbeid sprake is van de hoogste mate van ondersteuning en bij zowel taakarbeid, als semiprofessionele arbeid van de laagste mate van ondersteuning.

De theorie biedt hiervoor als verklaring dat er bij taakarbeid sprake is van een sterke arbeidsdeling, waarin iedere werknemer zich richt op een specifieke taak in het productieproces. Naast het feit dat er hierdoor niet direct informatie beschikbaar is over het resultaat van de verrichte werkzaamheden, is er ook minder contact met collega's (Van der Krogt, 1995). Deze factoren leiden er toe dat dit type arbeid geassocieerd wordt met een beperkte mate van steun. De bevinding dat ook semiprofessionele arbeid lager scoort dan individuele vakarbeid met betrekking tot de ondersteunende waarde, kan gevonden worden in het feit dat er een zekere overlap bestaat tussen de kenmerken van semiprofessionele arbeid en taakarbeid. Beiden typen arbeid worden gekarakteriseerd door smalle taken met een lage complexiteit. Het enige verschil doet zich voor in de functiecomplexiteit, welke bij taakarbeid zeer laag te noemen is en bij semiprofessionele arbeid gemiddeld.

De verhouding tussen leerstructuurtypen en steun

Ook met betrekking tot de relatie tussen leerstructuurtypen en steun kunnen enkele uitspraken gedaan worden. Een interpretatie van de resultaten leidt er toe dat geconcludeerd wordt dat er bij het brede cluster sprake is van de hoogste mate van steun, gevolgd door liberale leerstructuren. Verticale leerstructuren hebben, in vergelijking tot de andere twee leerstructuurtypen, de minste

mate van ervaren steun tot gevolg. Een situatie waarin veel leermogelijkheden gepercipieerd worden (brede/non-liberale cluster), maar waarin tevens een duidelijk leerbeleid bestaat, blijkt dus te resulteren in de hoogste mate van ervaren steun.

Het is op zich niet erg verwonderlijk dat het bestaan van veel leermogelijkheden, gecombineerd gaat met een hoge mate van ondersteuning bij deze mogelijkheden. Toch is er bij dit type leerstructuur sprake van een beperkte keuzevrijheid met betrekking tot het leerproces. Desondanks, laten de resultaten zien dat deze beperkte vrijheid geen negatieve gevolgen heeft voor de ervaren steun. Geconcludeerd kan worden dat het bestaan van veel mogelijkheden tot leren een groter positief effect heeft op de gepercipieerde steun dan de keuzevrijheid die een persoon heeft om het leerproces vorm te geven.

Ondanks het feit dat bovengenoemde bevindingen tot op zekere hoogte aansluiten bij de theorie, zijn er mogelijk ook nog andere factoren die van invloed zijn op de mate van ervaren steun. Zo kan het zijn dat niet alleen de arbeidstypen en leerstructuurtypen het standpunt ten aanzien van steun beïnvloeden, maar dat ook de overkoepelende organisatiestructuur een beïnvloedende rol heeft. Dit geldt ook voor de organisatiecultuur waarvan sprake is. Deze cultuur maakt onderdeel uit van de werkcontext en kan invloed uitoefenen op het stimuleren en organiseren van leren binnen organisaties (Mishra, 2001). Verder dient opgemerkt te worden dat in dit onderzoek alleen gekeken is naar de mate van steun die ervaren wordt van collega's en leidinggevendenden. Mogelijkerwijs beïnvloedt ook de specifieke rol van de HRD-er (leerfunctionaris) de steun die ervaren wordt en kan de HRD-er zelf ook gezien worden als iemand die in steun voorziet.

8 Theoretische reflectie

Naar aanleiding van de resultaten van het empirisch onderzoek kunnen we ons afvragen in hoeverre het leernetwerkperspectief hanteerbaar is als onderliggend theoretisch construct. Uit de verschillende analyses, en dan met name de clusteranalyse, is namelijk gebleken dat de leerstructuurtypen en arbeidstypen niet zo eenduidig zijn als de theorie doet voorkomen. Daarnaast is geconstateerd dat er beperkingen bestaan ten aanzien van de validiteit van de WLSQ, die gehanteerd is om de leernetwerken waarin werknemers opereren vast te stellen.

Bovenstaande bevindingen roepen enkele vragen op met betrekking tot toekomstig onderzoek. Is het bijvoorbeeld zinvol om de vragenlijst te verbeteren door onder andere het toevoegen van nieuwe vragen, of het meer begrijpbaar maken van de items (Van Hattem en Teunissen, 2006)? In zijn proefschrift geeft Poell (1998) aan dat het ontwikkelen van een gestandaardiseerd onderzoekinstrument onwenselijk kan zijn. Hij legt uit dat het operationaliseren van de verschillende leerstructuren in de vorm van een gestandaardiseerde vragenlijst wellicht alleen bruikbaar is in een specifieke werkcontext of dat het gebruik van een dergelijke vragenlijst juist kan resulteren in zeer contextonafhankelijke items, die door respondenten niet gerelateerd kunnen worden aan

specifieke leeractiviteiten. In het licht van de eerder genoemde beperkingen, is het misschien meer wenselijk om de leernetwerkbenadering te hanteren als een kader dat HRD-ers, maar ook managers en werknemers, kunnen gebruiken om bewustwording te creëren van de wijze waarop leerprocessen vorm aan kunnen nemen en ook vormgeven kunnen worden in de organisatie.

Verbonden met de constatering dat een gestandaardiseerd meetinstrument misschien niet de juiste keuze is, is het een optie om niet zozeer te focussen op kwantitatief onderzoek, maar om juist een stapje terug te gaan door onderzoek uit te voeren dat meer inductief en kwalitatief van aard is. Het resultaat van de uitgevoerde clusteranalyses biedt een indicatie dat de ideaaltypen van arbeid en leerstructuren die in de theorie genoemd worden, niet toereikend zijn. Ondanks het feit dat de theorie aangeeft dat er in organisaties sprake is van een unieke combinatie van verschillende leerstructuren, moet er bij stilgestaan worden dat er mogelijk meerdere ideaaltypen bestaan. Wellicht is het zinvol om terug te gaan naar de praktijk en kan de leernetwerkbenadering gebruikt worden als raamwerk om organisaties te bestuderen. Met actoren in deze organisaties kan een dialoog worden aangegaan om te kijken in hoeverre percepties van deze personen over leerprocessen, aansluiten bij de theoretische constructen van de leernetwerktheorie. Natuurlijk betekent een kwalitatieve benadering minder mogelijkheden tot generalisatie, maar wellicht is dit wenselijker dan een situatie waarin gebruik wordt gemaakt van schalen die net iets anders meten dan wat relevant is voor de vraagstelling (Poell, 2006).

Tot slot: op basis van de genoemde beperkingen kan overwogen worden om andere theorieën in beschouwing te nemen die ingaan op werkgerelateerd leren. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan Marsick en Watkins (1990) die het concept *action/reflection learning* hebben geïntroduceerd, en aan concepten als 'job coaching' en 'job mentoring' die beschreven worden door o.a. Locke en Latham (1990). Er is nog geen sluitend antwoord te geven op de vraag welke theorie nu de meeste verklarende kracht heeft. Nader onderzoek kan hier mogelijk meer inzicht in bieden.

Naar aanleiding van het uitgevoerde onderzoek en bovenstaande overwegingen, wordt geconcludeerd dat de verrijking van het onderzoeksveld op dit moment waarschijnlijk niet zozeer gevonden moet worden in het verbeteren van het onderzoeksinstrument, maar dat het met name belangrijk is om ons meer op het theoretische niveau te richten en hierbij te reflecteren op de onderliggende principes van de leernetwerktheorie. De leernetwerkbenadering kent een zekere kracht die ontstaat doordat de focus ligt op mensen en specifiek gezegd op werknemers als centrale actoren in het leerproces, iets dat bij veel andere theorieën vaak ontbreekt (onder andere McLagan, 1989; Van Ginkel, Mulder & Nijhof, 1994). Deze kracht dient benut te worden, echter, hierbij dienen we ons wel te realiseren dat de benadering ook beperkingen kent, zoals gebleken is uit het onderzoek. Wanneer het onderzoeksveld uitgebreid wordt door een meer kwalitatieve en inductieve benadering kan wellicht een benadering/theorie ontstaan die de organisatierealiteit beter benadert.

9 Praktische implicaties

Naast het feit dat dit onderzoek zichtbaar heeft gemaakt op welke wijze werknemers arbeid en leren percipiëren binnen organisaties, is ook inzicht verkregen in de mate van ervaren steun. Maar welke relevantie brengt dit verkregen inzicht nu met zich mee voor organisaties? Deze vraag kan beantwoord worden door te benadrukken dat ondersteuning bij het leren van essentieel belang is voor het vergroten van het leerpotentieel van arbeidssituaties en dus voor het daadwerkelijk optreden van leerprocessen. Een organisatie die haar leden in staat stelt te leren, vergroot de kans op het genereren van kennis. Deze kennis is een kritieke factor, en zal dit ook steeds meer worden voor het overleven van organisaties. Organisaties dienen zich daarbij te realiseren dat het organiseren van trainingen en opleidingen zeker niet altijd de goedkoopste en meest waardevolle manier is om leren vorm te geven.

De resultaten van dit onderzoek wijzen uit dat er bij het arbeidstype individuele vakarbeid sprake is van de hoogste mate van ondersteuning, en dat er bij taakarbeid en semiprofessionele arbeid juist sprake is van de laagste mate van ervaren steun. Daarnaast is een andere conclusie, dat een arbeidssituatie waarin een breed scala aan leermogelijkheden bestaat, zorgt voor de hoogste mate van ervaren ondersteuning. Verticale leerstructuren leiden daarentegen tot de laagste mate van ervaren ondersteuning. Hieruit kan opgemaakt worden dat zowel taakarbeid en semiprofessionele arbeid, als verticale leerstructuren minder wenselijk zijn voor organisaties. Echter, betekent dit dat organisaties de keuze moeten maken om arbeid minder de vorm van taakarbeid en semiprofessionele arbeid aan te laten nemen, en dat verticale leerstructuren met een sterk functiegericht en gecentraliseerd leerbeleid voorkomen moeten worden? Deze dragen op het gebied van steun immers de minste leermogelijkheden in zich. Idealiter gezien, en los van andere overwegingen, zou dit misschien een wenselijke optie zijn. Individuele vakarbeid en een duidelijk leerbeleid met veel leermogelijkheden, leveren namelijk de meeste ervaren steun op. Meer steun betekent een grotere kans op het optreden van leerprocessen, wat uiteindelijk weer kan resulteren in strategische en economische voordelen voor organisaties. Toch zal het in de praktijk niet altijd mogelijk en wellicht ook niet wenselijk zijn om arbeid en leerstructuren aan te passen om meer steun te realiseren. Voor organisaties is het daarom van belang om op een andere manier een meer ondersteunende arbeidssituatie te bewerkstelligen, één met meer leerpotentieel. Belangrijk is om actief bezig te zijn met het creëren van een ondersteunende werkomgeving. Zo is er bij taakarbeid bijvoorbeeld tijdens het werk zelf misschien weinig ruimte voor meer interactie en sociale contacten, maar kunnen wel buiten de directe werkzaamheden meer interactie- en feedbackmomenten gerealiseerd worden. Op deze manier kan er toch meer ondersteuning ontstaan op zowel materieel, als sociaal gebied. Managers kunnen meer ondersteuning bieden door rekening te houden met de ideeën die werknemers hebben over leren en door het aannemen van een stimulerende en begeleidende rol.

Niet alleen managers en collega's spelen een belangrijke rol in het bieden van steun, maar ook de HRD-er kan hierbij van grote betekenis zijn. Deze dient niet

alleen te focussen op het organiseren van trainingen, iets wat past bij zijn traditionele rol in organisaties. Onderzoek van De Haas (2006) biedt meer inzicht in de wijze waarop ondersteuning door de HRD-er gerealiseerd kan worden. Zij geeft aan dat de rol van deze persoon een zekere afstemming vertoont met leerstructuurtypen. Dit betekent dat wanneer er bijvoorbeeld een liberale leerstructuur wordt gepercipieerd, het voor de HRD-er van belang is om rekening te houden met de individualiteit van lerenden, terwijl het bij een verticaal leernetwerk juist van belang is dat hij inspeelt op prestatieproblemen van individuele werknemers en afdelingen. Dit kan plaatsvinden door het aanbieden van trainingen die helpen deze problemen te voorkomen. Hieruit volgt dat verschillende situaties vragen om verschillende rollen van de HRD-er en dat ondersteuning dus ook op verschillende wijzen plaats kan vinden. Belangrijk is dat HRD-ers bijdragen aan een specifiek leerklimaat dat past bij de context waarvan sprake is.

Tot slot kan gezegd worden dat het vergroten van het leerpotentieel niet alleen van cruciaal belang is voor organisaties, maar dat dit ook van grote betekenis is voor individuen. Door middel van leren vergroten zij hun 'employability', wat een positieve invloed heeft op de carrièremogelijkheden. Ondanks het feit dat organisaties en HRD-ers een belangrijke rol spelen in het creëren van een ondersteunende omgeving, kunnen werknemers hier ook zelf een meer actieve rol in aannemen. Wanneer het type arbeid dat zij uitvoeren bijvoorbeeld de vorm aanneemt van taakarbeid, dan kan de werknemer ook zelf meer informatie proberen te verkrijgen over het doel en resultaat van het werk. Een ondersteunende werkomgeving kan helpen bij het daadwerkelijk optreden van leerprocessen, maar dit alleen is niet voldoende. Werknemers dienen zelf ook enige leerbereidheid te tonen in de vorm van leermotivatie en een actieve houding om zo leren tot stand te brengen.

Literatuur

- Ashton, D.N. (2004). The impact of organizational structure and practices on learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8 (1), pp. 43-53.
- Bergh, C.L. van den (2008). Leren op de werkplek: onderzoek naar het verband tussen leerstructuurtypen, arbeidstypen en steun. Masterthesis Human Resource Studies, Universiteit van Tilburg.
- Billett, S. (2002). Toward a workplace pedagogy: guidance, participation, and engagement. *Adult Education Quarterly*, 53 (1), pp. 27-43.
- Bolhuis, S., & R. Simons (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.
- Ellinger, A.D. (2005). Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting: The case of 'Reinventing Itself Company'. *Human Resource Development Quarterly*, 16 (3), pp. 389-415.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, pp. 113-136.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications Ltd.
- Gherardi, S., D. Nicolini & F. Odella (1998). Toward a social understanding of how people learn in organizations: The notion of situated curriculum. *Management Learning*, 29 (3), pp. 271-297.
- Ginkel, K. van, M. Mulder & W.J. Nijhof (1994). *HRD-profielen in Nederland*. Enschede: Universiteit van Twente.
- Haas, E. de (2006). De nieuwe rollen van de HRD-er: Een onderzoek naar de invloed van leernetwerken op de nieuwe rollen van de HRD-er. Doctoraalscriptie Personeelwetenschappen, Universiteit van Tilburg.

- Hattem, L. D. van & F.F.C. Teunissen (2005). *Validering van de workplace learning structures questionnaire*. Doctoraalscriptie Personeelwetenschappen, Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Kessels, J.W.M. & P. Keursten (2001). Opleiden en leren in een kenniseconomie: Vormgeven van een corporate curriculum. In J.W.M. Kessels en R.F. Poell (Eds), *Human Resource Development: organiseren van het leren*. Groningen: Samson.
- Keuning, D. & D.J. Eppink (2000). *Management en Organisatie: Theorie en Toepassing*. Leiden: Stenfert Kroese.
- Kraan, K., S. Dhondt & I. Houtman (2000). *Handleiding NOVA-WEBA: Een vragenlijst om arbeidsorganisatorische knelpunten op te sporen: hernieuwde versie*. Leiden: TNO Preventie en Gezondheid.
- Krogt, F.J. van der (1995). *Leren in netwerken*. Utrecht: Lemma.
- Krogt, F.J. van der (1998). Learning Network Theory: The Tension between Learning Systems and Work Systems in Organizations. *Human Resource Development Quarterly*, 9 (2), pp. 157-77.
- Krogt, F.J. van der (2001). Ontwikkelen van leernetwerken in organisaties. In J.W.M. Kessels en R.F. Poell (Eds), *Human Resource Development: Organiseren van het leren*. Groningen: Samson.
- Krogt, F.J. van der (2007). *Organiseren van leerwegen: Strategieën van werknemers, managers en leeradviseurs in dienstverlenende organisaties*. Rotterdam: Performa
- Locke, E.A. & G.P. Latham (1990) *A theory of goal setting and task Performance*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Marsick, V.J. & K.E. Watkins (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- McLagan, P. (1989). Alexandria, VA: ASTD.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on management*. New York: Free Press.
- Mishra, M. (2001). Looking at organizational culture through the qualitative kaleidoscope. *Psychological studies*, 46 (3), pp. 179-191.
- Onstenk, J. (1994). *Leren en opleiden op de werkplek*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie.
- Onstenk, J. (1997). *Leerend leren werken: Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Uitgeverij Eburon.
- Poell, R.F. (1998). *Organizing work-related learning projects: A network approach*. Proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Poell, R.F., G.E. Chivers, F.J. van der Krogt & D.A. Wildemeersch (2000). Learningnetwork theory. *Management Learning*, 21(1), pp. 25-50.
- Poell, R.F. & F.J. van der Krogt (2003). Learning program creation in work organizations. *Human Resource Development Review*, 2 (3), pp. 252-272.
- Poell, R.F. (2006). *Personeelontwikkeling in ontwikkeling: Naar een werknemersperspectief op Human Resource Development*. Rotterdam: Performa Uitgeverij.
- Skule, S. (2004). Learning conditions of work: A framework to understand and assess informal learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8 (1), pp. 8-17.
- Tjepkema, S. (2002). *The learning infrastructure of self-managing work teams*. Enschede: Universiteit Twente.
- Veldhoven, M. van, T.F. Meijman, J.P.J. Broersen & R.J. Fortuin (2002). *Handleiding VBBA*. Amsterdam: SKB Vragenlijst Services.
- Woerkom, M. van (2003). *Critical reflection at work: Bridging individual and organizational learning*. Dissertation, Tilburg, The Netherlands: University of Twente.

Bijlage 1: Items behorende bij de vragenlijst

ARBEIDSTYPEN

- 1 Moet u in uw werk telkens dezelfde dingen doen?
- 2 Is voor uw werk creativiteit vereist?
- 3 Is uw werk gevarieerd?
- 4 Vraagt uw werk een eigen inbreng?
- 5 Doet uw werk voldoende beroep op al uw vaardigheden en capaciteiten?
- 6 Hebt u in uw werk voldoende afwisseling?
- 7 Hebt u vrijheid bij het uitvoeren van uw werkzaamheden?
- 8 Hebt u invloed op de planning van uw werkzaamheden?
- 9 Hebt u invloed op het werktempo?
- 10 Kunt u zelf bepalen hoe u uw werk uitvoert?
- 11 Kunt u meebeslissen over het tijdstip waarop iets af moet zijn?
- 12 Kunt u zelf bepalen hoeveel tijd u aan een bepaalde activiteit besteedt?
- 13 Mijn werk vereist voortdurend intensief nadenken.
- 14 Ik moet veel informatie gedurende lange tijd onthouden.
- 15 Mijn werk vergt dat ik er voortdurend mijn gedachten bijhoud.
- 16 Mijn werk vergt voortdurend veel aandacht van mij.
- 17 Mijn werk vergt voortdurend oplettendheid.
- 18 In mijn werk moet ik veel dingen tegelijk in de gaten houden.

LEERSTRUCTUURTYPEN

- 1 In mijn werk leer ik wat ik zelf belangrijk vind voor mijn functioneren.
- 2 Wat ik in mijn werk leer is bedoeld om mijn taken beter te kunnen uitvoeren.
- 3 Ik leer in mijn werk veel over mezelf als persoon.
- 4 Ik kan als individuele werknemer een sterk eigen invulling geven aan wat ik in mijn werk leer.
- 5 In mijn werk leer ik vaardigheden die nodig zijn om mijn functie goed te kunnen uitoefenen.
- 6 Wat ik in mijn werk leer is relevant voor mijn persoonlijke ontwikkeling.
- 7 Ik krijg de nodige kennis mee over de manier waarop ik mijn takenpakket moet uitvoeren.
- 8 In mijn werk leer ik wat voor de bredere organisatie van belang is.
- 9 Wat ik zelf leuk of interessant vind drijft wat ik van mijn werk leer.
- 10 In mijn werk leer ik wat van belang is om mijn beroep beter te kunnen uitoefenen.
- 11 Wat in mijn professeie gemeengoed wordt, drijft wat ik voor mijn werk leer.
- 12 Leren heeft in mijn werk te maken met het afstemmen van eigen opvattingen op die van mijn directe collega's.
- 13 Wat ik in mijn werk leer is nauw verbonden met hoe mijn team als geheel zich ontwikkelt.
- 14 Ik leer in mijn werk veel over hoe ik als professional moet functioneren.
- 15 Vastgestelde beroepsinhouden bepalen voor een belangrijk deel wat ik in mijn werk leer.

- 16 Wat er aan collectief ervaren problemen speelt drijft wat ik van mijn werk leer.
- 17 Wat ik in mijn werk leer is gekoppeld aan afdelingsproblemen
- 18 Ik kan mijn werk zelf zo inrichten dat ik daarvan blijf leren.
- 19 Wat ik in mijn werk leer is tevoren door een opleider of leidinggevende voor mij uitgestippeld.
- 20 De verantwoordelijkheid om mijn werk goed te kunnen blijven doen ligt bij mezelf.
- 21 Wat ik in mijn werk leer wordt door een opleider of leidinggevende aan me overgedragen.
- 22 Er ligt een duidelijk ontwerp door een opleider of leidinggevende ten grondslag aan wat ik in mijn werk leer.
- 23 Ik beschouw mij als een ondernemer die zelf initiatieven moet nemen om bij te blijven in zijn vak.
- 24 Ik beschouw mezelf als een trainee die leert van wat een opleider of leidinggevende aan opleidingsmogelijkheden aanbiedt.
- 25 Wat ik in mijn werk leer kan ik zelf bepalen.
- 26 Ik beschouw mezelf als een teamlid, dat leert van het gezamenlijk oplossen van lastige problemen waar wij als team voor staan.
- 27 Het team bepaalt wat er gebeurt om werkproblemen op te lossen maar laat zich inspireren door suggesties en alternatieven van een begeleider.
- 28 Er zijn collectieve regelingen binnen mijn professie getroffen voor deelname aan nascholingsactiviteiten.
- 29 Inhoudelijke experts dagen me in mijn werk uit om een betere professional te worden
- 30 Ik zie mezelf als een beroepsoefenaar die graag wil leren van de echte meesters in het beroep.
- 31 In mijn directe werkomgeving wordt veel waarde gehecht aan eigen initiatief.
- 32 Bij ons verloopt je verdere ontwikkeling langs duidelijk afgebakende paden.
- 33 Om in deze organisatie verder te komen moet je echt ondernemend zijn.
- 34 Individuele zelfstandigheid in het bepalen wat en hoe je leert wordt hier gewaardeerd.
- 35 In mijn directe werkomgeving wordt veel waarde gehecht aan volgzzaamheid.
- 36 Leren is in mijn werk vooral nadoen en inoefenen.
- 37 Bij ons staat zelfbepaling voorop als het gaat om je verdere ontwikkeling.
- 38 Om in deze organisatie verder te komen moet je talent hebben voor gehoorzaamheid.
- 39 In mijn directe werkomgeving wordt veel waarde gehecht aan leren met elkaar.
- 40 Leren is in mijn werk vooral gezamenlijk reflecteren en problemen oplossen.
- 41 Jezelf spiegelen aan beroepsontwikkelingen in het bepalen wat en hoe je leert wordt hier gewaardeerd.
- 42 Om in deze organisatie verder te komen moet je heel goed kunnen improviseren in je werk.

- 43 Gezamenlijke verantwoordelijkheid in het bepalen wat en hoe je leert wordt hier gewaardeerd.
- 44 In mijn directe werkomgeving wordt veel waarde gehecht aan je beroepshouding.
- 45 Leren houdt in mijn werk vooral in jezelf van leerling via gezelschap tot zelfstandig beroepsbeoefenaar ontwikkelen.
- 46 Bij ons staat beroepsinnovatie voorop als het gaat om je verdere ontwikkeling.
- 47 Bij ons is je vermogen om leren en werken te integreren cruciaal als het gaat om je verdere ontwikkeling.

STEUN

- 1 Ik krijg voldoende informatie over het doel van mijn werk.
- 2 Ik krijg voldoende informatie om mee te werken.
- 3 De informatie die ik nodig heb komt meestal op tijd.
- 4 Ik moet vaak wachten op informatie die ik nodig heb.
- 5 De gegevens die ik krijg zijn meestal juist.
- 6 De opdrachten die ik krijg zijn meestal duidelijk.
- 7 Kunt u vertrouwen op uw collega's wanneer u problemen in uw werk ervaart?
- 8 Kunt u uw collega's om hulp vragen wanneer dat nodig is?
- 9 Kunt u goed samenwerken met uw collega's?
- 10 Zijn uw collega's behulpzaam?
- 11 Wordt u gewaardeerd door uw collega's?
- 12 Kunt u vertrouwen op uw directe leidinggevende wanneer u problemen in uw werk ervaart?
- 13 Kunt u uw directe leidinggevende om hulp vragen wanneer dat nodig is?
- 14 Wordt u gewaardeerd door uw directe leidinggevende?
- 15 Wordt u ondersteund door uw directe leidinggevende?
- 16 Luistert uw directe leidinggevende naar wat u te zeggen hebt?
- 17 Laat uw directe leidinggevende zien dat hij/zij geïnteresseerd is in u als persoon?
- 18 Zorgt uw directe leidinggevende voor een goede sfeer onder de werknemers?

