

Een kritische evaluatie van het concept 'werkplekleren'

Rob Poell, Universiteit van Tilburg

Sinds de jaren 90 is leren op de werkplek een cruciaal thema geworden in het domein van personeelsontwikkeling (Human Resource Development, HRD). Het belangrijke onderzoekswerk verricht in de jaren 80 over de overdracht van training (Baldwin & Ford, 1988; Holton, 1996) heeft ons getoond hoe we opleidingen in bedrijven efficiënter kunnen maken. Maar het heeft ons ook (vooral, zelfs) geleerd dat hoe goed een formele opleiding ook wordt voorbereid en gegeven, het uiteindelijke effect op de werkplek veel sterker wordt beïnvloed door de karakteristieken van de leerling (zoals diens motivatie en bereidheid om zich in te zetten), en natuurlijk ook door de karakteristieken van de werkplek (zoals de supervisor, de sfeer, de werkorganisatie) (zie Holton, Bates & Ruona, 2000; Van der Klink, Gielen & Nauta, 2001). Deze bevinding heeft vernieuwde interesse opgewekt in het concept en de praktijk van het werkplekleren.

Deze uiteenzetting begint met een overzicht van de diverse concepten die verband houden met werkplekleren en hun definities. Vervolgens wordt de historische achtergrond van het concept werkplekleren besproken. Na een overzicht van enkele praktische toepassingen in organisaties volgt een bespreking van de verschillende stellingen en punten van kritiek geuit in verband met werkplekleren, en een evaluatie van de legitimiteit ervan. Tot slot wordt een kort overzicht gegeven van alternatieven die zijn geopperd voor werkplekleren.

In deze lezing zal ik gebruikmaken van het actorperspectief dat is uiteengezet door Poell en Van der Krogt (bijv. 2003a). Dat betekent dat werkplekleren hier wordt verstaan als activiteit die alleen kan worden ondernomen door werknemers; andere actoren (zoals managers, HRD-medewerkers, vakverenigingen en dies meer) kunnen alleen de omgeving beïnvloeden waarin de werknemer leert — bijvoorbeeld door formele opleidingen aan te bieden (en/of de werknemers erheen te sturen), door de werkomstandigheden of het werk zelf te wijzigen, en door de diverse mogelijkheden tot ontwikkeling binnen de organisatie uit te breiden (Poell & Van der Krogt, 2003a).

Ik zal in deze uiteenzetting betogen dat werkplekleren vaak onterecht wordt gelijkgesteld met werkplekopleiding of zelfs gestructureerde praktijkopleiding. De verschuiving van de klemtoon van bedrijfsopleiding naar werkplekleren is uiteraard veel meer geweest dan louter een naamsverandering, of dat was toch de bedoeling. Hoewel ik niet geloof dat werkplekleren een managementinstrument kan zijn (noch een instrument voor werknemers, HRD-medewerkers of welke actor ook), betekent dat nog niet dat werkplekleren een vaste, stabiele realiteit is die niet kan of zal veranderen naarmate actoren die proberen te beïnvloeden. Al met al is de relatief recente aandacht voor werkplekleren een begrijpelijke reactie op de veelal niet ingeloste verwachtingen van formele opleidingsinitiatieven. Werkplekleren heeft echter altijd centraal gestaan in de arbeidspraktijk en is nu niet ineens het wondermiddel om de efficiëntie van organisaties op te krikken. Integendeel, een al te verregaande formalisering van werkplekleren zou het aanzienlijke potentieel ervan zelfs kunnen verlagen.

Werkplekleren gedefinieerd

Stephen Billett, een belangrijk auteur op het gebied van werkplekleren, definieert het als de participatie van de leerling in gesitueerde arbeidsactiviteiten. Hij ziet de werkplek als "een leeromgeving gericht op de interactie tussen de mogelijkheden en beperkingen van de sociale setting enerzijds en het handelingsvermogen en de biografie van de individuele deelnemer anderzijds" (Billett, 2004, p. 312). Zo ook beschrijven Van Woerkom & Poell (2010) werkplekleren als een natuurlijk en veelal autonoom proces, afgeleid uit de eigenschappen van het arbeidsproces en de daarmee gepaard gaande sociale interacties; vaak impliciet en soms zelfs moeilijk te onderscheiden van het uitvoeren van de dagelijkse werktaken. Volgens Felstead et al. (2009) omvat leren op de werkplek ook de alledaagse arbeidsactiviteit (naast opleiding op de werkplek en opleidingsactiviteiten buiten de werkplek).

Er circuleren echter verschillende termen met betrekking tot werkplekleren. Vele auteurs spreken over leren op de werkplek (*learning in/at the workplace*) in plaats van over werkplekleren (*workplace learning*) als zodanig. Wat mij betreft, kunnen beide termen in de meeste gevallen door elkaar worden gebruikt. Een ruimer concept is werkgerelateerd leren (*work-related learning*), wat zowat alle vormen van leren omvat in het kader van het werk. Dat concept mag echter niet worden verward met werkgebaseerd leren (*work-based learning*), dat hoofdzakelijk plaatsvindt in een arbeidsomgeving in het kader van een formeel onderwijsprogramma (vaak in het hoger onderwijs). Verderop in de lezing kom ik terug op deze definitiekwestie.

In de diverse definities van werkplekleren en verwante concepten komen enkele essentiële elementen terug. Om te beginnen wordt leren in de arbeidscontext door velen beschouwd als een activiteit die alleen de leerling kan doen (zie Kwakman & Kessels, 2004); het enige wat managers, HRD-medewerkers, vakverenigingen en dies meer kunnen doen, is de context beïnvloeden waarbinnen de werknemer leert. Het leren zelf is uiteraard al uit tal van invalshoeken beschreven; in dit verband wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen behavioristische, cognitivistische en constructivistische benaderingen. Constructivistische benaderingen hebben sinds de jaren 90 de bovenhand, vooral in de arbeidsliteratuur en organisatorische literatuur over leren. Men is het leerproces in toenemende mate gaan beschouwen als een opbouwend proces, waarbij de leerling(en) en de arbeidscontext elkaar voortdurend beïnvloeden (zie Billett, 2004; Felstead et al., 2009; Poell & Van der Krogt, 2002). Er worden vaak drie types leeractiviteit onderscheiden (Poell, 2005):

- Leren als bijproduct van werken; 'incidenteel leren'.
- Leren uit eigen beweging (*self-initiated learning*); vaak 'informeel leren' genoemd, wat niet zo'n nuttige term is als participeren in de arbeidspraktijk wordt beschouwd als leren (Billett, 2002). Leren uit eigen beweging is een opzettelijke, bewuste keuze van de leerling.
- Leren in formele omgevingen (cursussen, seminars e.d.), waar andere actoren dan de 'aangeduide' leerlingen een programma of curriculum hebben samengesteld dat de leerlingen 'volgen'.

De twee eerste activiteiten worden traditiegetrouw in verband gebracht met werkplekleren; de derde activiteit kan er deel van uitmaken, maar zou op zichzelf niet als werkplekleren worden gezien. Poell & Van der Krogt (2009) hebben de term 'leerweg' gebruikt om te refereren aan een specifieke combinatie van deze drie types leeractiviteiten tot een geheel dat coherent en betekenisvol is voor de leerling (zie ook Poell, 2005).

Ontstaan van de term

Victoria Marsick is een andere belangrijke auteur op het gebied van werkplekleren. Al in 1987 publiceerde ze een boek met de titel *Learning in the Workplace* (Marsick, 1987), en niet veel later volgde een samenwerking met Karen Watkins in het invloedrijke werk *Informal and Incidental Learning in the Workplace* (Marsick & Watkins, 1990).

Achteraf bekeken lijkt het erop dat de wereld eind jaren 80, begin jaren 90 klaar was om de nadruk (opnieuw) op leren te leggen, in plaats van op training en onderwijs. Pedler, Burgoyne & Boydell (1991) lanceerden de term 'learning company' in het Verenigd Koninkrijk, terwijl Peter Senge (1990) hetzelfde deed voor 'learning organization' in de Verenigde Staten. Lave & Wenger (1991) hadden het over 'situated learning' op het werk om uit te leggen hoe een werknemer de kneepjes van het vak leert. Leren (op de werkplek) werd snel het nieuwe modewoord in de jaren 90, maar soms werd daarbij niet ver genoeg nagedacht over de gevolgen van zo'n ingrijpende nieuwe focus op activiteiten uitgevoerd door de werknemer in plaats van de opleider.

Een andere voedingsbodem die het concept werkplekleren meer aanzien gaf, ontstond in de jaren 80, toen noties rond ervaringsleren en reflectieve praktijk populair werden bij jonge practici én academici. David Kolb schoof ervaring naar voren als een krachtige bron van leren en ontwikkeling in het decennium waarin het geloof in bedrijfstraining (dus de

scheiding van leren en werken) wellicht op zijn sterkst was (Kolb, 1984). Sindsdien heeft niemand nog getwijfeld aan het potentieel van de werkplek als krachtige context voor ervaringsleren – zelfs al wordt dat potentieel niet altijd benut of gerealiseerd (Nijhof & Nieuwenhuis, 2008). Donald Schön toonde ons hoe professionals kunnen leren en zich kunnen ontwikkelen door reflectie, zowel *over* als *in* de praktijk (Schön, 1983), wat dan weer sterk bijdroeg tot het idee dat werk een rijke context kan zijn voor verdere professionele groei. Net als bij ervaringsleren is de notie van reflectie als cruciale activiteit (of zelfs een vereiste) opdat leren kan plaatsvinden sindsdien nooit meer echt aangevochten in de praktijk, hoewel er wel kritiek is gekomen van academici op de cognitieve bias ervan (Jordi, 2011).

Geschiedenis van het concept

Uiteraard heeft werkplekleren als zodanig altijd al bestaan. Toch kunnen we stellen dat het 'herontdekt' is in de jaren 90. De industriële revolutie had ervoor gezorgd dat grote organisaties behoefte hadden aan geschoolde werknemers die contextonafhankelijk konden werken. In de 19e en 20e eeuw werden onderwijsstelsels opgericht om die behoefte in te vullen. Leren werd opzettelijk gescheiden van werken, en de nadruk werd op scholing en training gelegd. Voor de bevordering van massaproductie was dit natuurlijk een groot succes, maar het leidde ook tot het uiteindelijke besef dat zo'n grote kloof tussen leren en werken vele problemen veroorzaakte met betrekking tot de overdracht van opleiding naar de werkplek. In eerste instantie poogde men die problemen op te lossen door overdrachtsbevorderende componenten toe te voegen aan de opleiding (zie bijv. Robinson & Robinson, 1989). Na een tijdje begonnen geleerden zich echter vragen te stellen bij die hele scheiding van leren en werken (zie bijv. Billett, 2002; Wenger, 1998). Nadat Sfard (1998) het onderscheid had gemaakt tussen de acquisitie- en participatiemetaforen voor leren, waarbij hij vermeldde dat de ene niet zonder de andere kan, moest het cognitivisme de duimen leggen voor het constructivisme, dat de meest gangbare theorie werd. De wereld was er nu eindelijk klaar voor om werkplekleren weer serieus te nemen.

Toepassing van het concept

Hierbij hoort eerst een belangrijke kanttekening: ik zie werkplekleren als iets dat altijd aanwezig is, op elke werkplek. Werknemers stellen voortdurend (weliswaar vaak impliciet) hun individuele actietheorieën bij — om hun werk te kunnen doen, om hun prestaties te verbeteren, om een goed teamlid te worden of blijven, om voort te bouwen aan hun carrière, om hun behoefte aan persoonlijke ontwikkeling te vervullen, enzovoort. De meeste (maar zeker niet alle) werkplekken vormen dan ook een omgeving waar werknemers in staat zijn dat te doen. Werknemers kunnen bijvoorbeeld leren door gewoon hun werk te doen (zolang het niet al te lang al te statisch blijft), door er nieuwe taken bij te nemen, door met collega's — liefst met andere vaardigheden— te interageren, door reflectie over de manier waarop zij (en anderen) de zaken aanpakken, door op zoek te gaan naar reeds beschikbare kennis en informatie, door een ervaren collega als model te nemen, door manieren van werken die ze niet adequaat vinden aan te passen, door lessen getrokken uit ervaringen buiten het werk toe te passen op de werkplek, door een cursus te volgen waar ze voordeel uit menen te halen, enzovoort. Het punt dat ik hier wil maken is dat iets niet echt kan worden 'toegepast' als het er sowieso altijd is; het wordt al toegepast, de hele tijd, door alle betrokkenen. Hier is kort wat meer uitleg over nodig: een van de problemen met het woord 'leren' is dat er zowel een proces als een product mee wordt beschreven, wat leidt tot ambiguïteit tussen product en proces in de literatuur. Het leren (als substantief, als product) kan het gevolg zijn van werkplekleren (als werkwoord, waarmee een proces wordt beschreven). Ik refereer meestal aan leren als werkwoord (proces) en niet als substantief (product). Nu ik duidelijk heb gemaakt dat werkplekleren (als proces) volgens mij GEEN interventie

is, zal het —in die mate dat actoren het als dusdanig beschouwen— waarschijnlijk niet opleveren wat zij hopen. Werkplekleren heeft een eigen dynamiek, gevormd door de culturele en historische context waarbinnen het plaatsvindt, evenals door de voortdurende acties ondernomen door ALLE actoren om het te doen werken in hun eigen belang (Felstead et al., 2009; Poell & Van der Krogt, 2003b). Uiteraard betekent dat niet dat actoren geen invloed proberen uit te oefenen op het leren dat plaatsvindt op de werkplek; dat doen ze voortdurend. Maar zodra andere actoren dan diegene die het eigenlijke leren verrichten (de werknemers dus) dat proces bewust gaan beïnvloeden (bijvoorbeeld door doelen voor de werknemers voorop te stellen, door van hen te verwachten dat ze bepaalde vooraf vastgelegde vaardigheden of attitudes ontwikkelen, of gewoon door deelname aan een seminar verplicht te maken), zijn zij mijns inziens eerder bezig met opleiding dan met leren op de werkplek.

Veel van de praktijken aangeduid met de term werkplekleren (of werkgebaseerd leren, cf. supra) zijn dan ook eigenlijk vormen van opleiding op de werkplek, ofschoon de resultaten van die opleiding wel kunnen worden gezien als leren op de werkplek. Deze terminologische verwarring is problematisch. Zo wordt in lerarenopleidingen (en vele andere beroepsorganisaties) van de studenten verwacht dat ze veel van hun lesgeefvaardigheden al werkend opdoen, door voor de klas te staan. Men probeert dan ook dat leren op de werkplek te formaliseren: er worden leerdoelen vooropgesteld, activiteiten vastgelegd waaraan studenten zouden moeten deelnemen, mentors aangesteld om hen te begeleiden in het proces, enzovoort. Maar natuurlijk heeft de werkplek haar eigen dynamiek die niet geformaliseerd kan worden door externe actoren (lerarenopleidingen). Dientengevolge doen studenten allerlei ervaringen op, afhankelijk van de specifieke werkplek (en hun mentor) en van welke initiatieven zij zelf nemen. Er vindt uiteraard veel werkplekleren plaats naarmate leraren praktijkervaring opdoen voor de klas, maar dat is niet altijd van het type dat men in de lerarenopleidingen het belangrijkste acht. Toch wordt deze activiteit beschouwd als werkplekleren en tot het geformaliseerde curriculum gerekend (Timmermans, Poell, Klarus, & Nieuwenhuis, 2011).

Werkplekopleiding (bijv. gestructureerde praktijkopleiding; Jacobs, 2003) kan wel een krachtige en doeltreffende manier zijn voor werknemers om de nodige kennis, vaardigheden en attitudes te ontwikkelen, en kan efficiënter zijn dan klassikale opleiding, want een deel van de kloof op het gebied van 'opleidingsoverdracht' wordt zo gedicht. Werknemers krijgen de kans om de vaardigheden te leren en toe te passen die zij geacht worden te ontwikkelen, en wel op dezelfde werkplek als waar ze die vaardigheden uiteindelijk nodig zullen hebben. Gestructureerde praktijkopleiding gaat er echter van uit dat de te ontwikkelen praktische vaardigheden kunnen worden opgesplitst in mooi gestructureerde instructies. Dat kan het geval zijn voor sommige banen, maar zeker niet voor allemaal (vooral eerder kennisintensieve functies; Poell & Van der Krogt, 2003b). Zolang werkplekopleiding niet wordt gelijkgesteld aan werkplekleren, maar wordt gezien als (slechts) een van de manieren om de kans te verhogen dat werknemers kunnen leren, is het niet zo problematisch om beide termen in één zin te gebruiken. Beide termen —opleiding en leren— mogen echter niet als synoniemen worden opgevat, want dat zal alleen maar bijdragen tot de reeds bestaande verwarring omtrent de term werkplekleren. Een nuttig kader dat helpt om deze verschillen verder uit te werken is gepresenteerd door De Jong, Thijssen & Versloot (2001). Zij vertrokken vanuit het concept werkplekopleiding en onderscheidden daarbij vier modellen die samen eigenlijk een continuüm vormen van werkplekopleiding tot werkplekleren (zie Tabel 1). In de meeste organisaties kan men verwachten alle vier de vormen terug te vinden, hoewel de dominantie van één of twee ervan allicht per organisatie verschilt.

Tabel 1
Voorstel tot typologie van geplande praktijkopleiding

	Instructie op het werk	Leercontract	Onderzoek	Zelfevaluatie
--	------------------------	--------------	-----------	---------------

Leerproces	Systematisch aanleren van vaardigheden	Socialisatie/ modellering	Analyse/ probleemoplossend denken	Feedback plus reflectie
Rol van de opgeleide persoon	Inzet/ oefenen	Deelname/ observatie	Ontdekking/ oriëntatie	Doelen bepalen/ evalueren
Rol van de opleider	Instructeur	Meester	Mentor	Coach

Bron: De Jong et al., 2001, p. 409.

Stellingen met betrekking tot werkplekleren

Een belangrijke stelling die wordt geuit over werkplekleren is dat het altijd aanwezig is, op alle werkplekken. Dat is empirisch gedocumenteerd door Marsick en Watkins (1990), evenals door Lave en Wenger (1991) en Billett (2001). Onder andere Poell en Van der Krogt (2003a) hebben echter aangetoond dat werkplekleren verschilt naargelang het type werk (zie Felstead et al., 2009). Een belangrijke, maar veel algemenere stelling is dat het meeste leren door werknemers plaatsvindt op de werkplek. Marsick en Watkins (1990) poneerden dat slechts 20 procent van wat werknemers leren wordt aangereikt in geformaliseerde, gestructureerde opleidingen. Uit een recente Nederlandse studie blijkt zelfs dat cursussen en opleidingen amper 6 procent beslaan van alle tijd die werknemers besteden aan werkgerelateerd leren; de rest is werkplekleren (Borghans Golsteyn, & De Grip, 2007). Sommige auteurs gaan zelfs zo ver dat ze werkplekleren 'doeltreffender' noemen dan formele opleiding. Dat kan wel eerder duiden op de lage doeltreffendheid van formele opleiding, en werkplekleren is overigens geen interventie, dus is het moeilijk tot zelfs onmogelijk om de effecten ervan te isoleren.

In het kader van het bovenvermelde (gebrekkige) idee dat werkplekopleiding gelijkgesteld kan worden aan werkplekleren is er ook de stelling dat werkplekleren kan worden 'aangewend' door managers, HRD-medewerkers en opleiders als doeltreffende manier om complexe werknemersdoelen te bereiken ("sommige dingen leer je nu eenmaal het best in de praktijk"). Werkplekleren kan echter nooit een instrument zijn voor managers als het toch altijd overal aanwezig is. Hierbij mag men niet vergeten dat werkplekleren een omstreken domein is, evenals de werkorganisatie; verschillende actoren hebben verschillende belangen en ideeën over wat en hoe mensen zouden moeten leren tijdens het werk (Poell & Van der Krogt, 2003b; Felstead et al., 2009). Niettemin hebben Poell en Van Woerkom (2011) weten aan te tonen dat werkplekleren kan worden ondersteund via mentorschap, coaching, facilitatie, diverse interventies, enzovoort.

Een laatste stelling die men vaak hoort met betrekking tot werkplekleren is dat het, vooral in de incidentele gedaante, "niet kan worden beheerd of geregeld". Hoewel dat klopt in die zin dat werkplekleren nooit een interventie kan zijn, moet men erop bedacht zijn dat werknemers die nieuw werk op zich (willen of moeten) nemen —vooral in een nieuwe werkomgeving— nieuwe dingen zullen leren op nieuwe manieren (Billett, 2001; Poell & Van der Krogt, 2003b). Men kan nooit exact voorspellen wat en hoe ze zullen leren. Als het werk verandert, verandert ook het leren dat uit dat werk voortkomt. Dat is dus eigenlijk een strategie die alle actoren (niet alleen managers) kunnen gebruiken om dingen in beweging te brengen in de organisatie.

Kritiek op werkplekleren

In het licht van het voorgaande is kritiek op werkplekleren zowat hetzelfde als kritiek op de grond waar we op lopen, of op de lucht die we inademen. Het is er sowieso. Het heeft dus weinig zin om de praktijken van werkplekleren te bekritisieren, maar er zijn wel enkele misvattingen die omtrent deze term de ronde doen. Zo'n misvatting is bijvoorbeeld dat werkplekleren altijd goed, positief en aan te moedigen is. Er zijn echter vele argumenten tegen die stelling. Een gevangenis is een van de beste plaatsen om aan zelfgestuurd werkplekleren te doen, maar dat is niet bepaald het type dat we als maatschappij willen aanmoedigen. Bovendien kan werkplekleren 'ongewenste' praktijken in stand houden; en innovatie en *double-loop learning* vloeien ook niet zo makkelijk voort uit werkplekleren. Tevens is het soms gewoon veel sneller en doeltreffender om mensen naar een opleiding te sturen. Tot slot is het soms nodig om het leerproces te formaliseren in een veel gestructureerder formaat, zoals wanneer veiligheid een factor is (denk aan piloten) of wanneer werknemers uit zijn op de maatschappelijke impact van het leren (denk aan diploma's en carrières).

Een andere gangbare misvatting omtrent werkplekleren is dat het "niet de moeite loont om er aandacht aan te schenken, want je kunt het toch niet beheren". Dat is waarschijnlijk waarom overheden en (grote) organisaties de nadruk blijven leggen op formele opleidingen, al zijn ze zich ervan bewust dat de overdracht van opleiding een groot probleem vormt. Studies uit verschillende landen hebben aangetoond dat vele HRD-medewerkers hiermee worstelen; ze zijn zich bewust van het belang van alledaags leren geïnitieerd door de werknemer, maar zijn nauwelijks in staat dat te beïnvloeden (Chivers, Poell, & Chapman, 2001; Oostvogel, Koornneef, & Poell, 2011; Poell, Pluijmen, & Van der Krogt, 2003). Anderzijds zijn in de jaren 90 interessante experimenten gevoerd met stelsels voor de ontwikkeling van werknemers en de accreditatie van vroeger (empirisch) leren, die organisaties hebben gewezen op de meerwaarde van het aanmoedigen en erkennen van werkplekleren, zelfs al leent het zich er helemaal niet zo goed toe om gebruikt te worden als traditioneel managementinstrument.

Een laatste misvatting die ik hier wil belichten is het idee dat als werkplekleren toch de hele tijd aanwezig is, het niet nodig is om het te proberen verbeteren. Men mag niet vergeten dat leren op de werkplek hoofdzakelijk een autonoom proces is dat moeilijk te onderscheiden valt van het dagelijks werk — wat zowel de sterkte als de zwakte ervan is. Pluspunten zijn dat overdrachtsproblemen minder gauw zullen optreden bij werkplekleren dan bij formele opleiding, dat er minder investeringen nodig zijn voor opleidingsmateriaal en -personeel, en dat werknemers minder lang onproductief bezig zijn. Naast deze voordelen zijn er echter ook enkele potentiële nadelen verbonden aan werkplekleren. Sommige werkplekken zijn slecht uitgerust voor leren, zowel materieel (tijd, ruimte) als sociaal (coaching, ondersteuning); creativiteit en innovatie worden niet per se aangemoedigd door nauwe banden tot de smeden tussen werken en leren; en werknemers kunnen de 'verkeerde' dingen leren als er geen zorgvuldige analyse, aflevering en evaluatie is (Poell & Van Woerkom, 2011). Ofschoon het gebrek aan creativiteit en innovatie bij werkplekleren waarschijnlijk moeilijk te ontwijken valt, kunnen werkplekken worden veranderd door managers en werknemers om 'uit te nodigen' tot meer leren — en gezamenlijke reflectie kan een krachtig instrument zijn om te voorkomen dat werknemers en managers de 'verkeerde' dingen leren (cf. Tjepkema, 2003). De mate waarin HRD-medewerkers een rol kunnen spelen in de verbetering van werkplekleren valt nog te bezien, want zij hebben relatief weinig invloed op de manier waarop het werkproces wordt georganiseerd (Nijhof, 2004).

Voorgestelde alternatieven voor werkplekleren

Nogmaals, er is eigenlijk geen alternatief voor werkplekleren als dat eerder wordt opgevat als deelname aan werkpraktijken dan als een interventie. Het is er sowieso. Zoals ik al enkele keren heb aangehaald, zullen de actoren die het werkplekleren willen veranderen het werkproces zelf moeten veranderen. Niettemin zien vele mensen

werkpleklerin als een zoveelste managementinstrument. Hoewel managers de werkorganisatie kunnen beïnvloeden en HRD-medewerkers de organisatie van opleidingsprogramma's kunnen beïnvloeden, zijn het uiteindelijk toch alleen de werknemers die het eigenlijke leren kunnen beïnvloeden. Niemand anders kan voor hen leren of hen ertoe dwingen (cf. Kwakman & Kessels, 2004). In organisaties waar managers in hoge mate kunnen beslissen over de werkorganisatie (bijv. niet in beroepsorganisaties) bestaat de kans dat zij invloed kunnen uitoefenen op het werkpleklerin van de werknemers door de manier waarop ze het werk organiseren. In de meeste andere organisatietypes is werkpleklerin een voortdurend gecontesteerd domein dat alle actoren proberen te beïnvloeden; werknemers, managers, HRD-medewerkers, vakbonden enzovoort. Wiens invloed domineert, als dat al überhaupt mogelijk is, zal afhangen van de bestaande relaties tussen alle actoren (Poell & Van der Krogt, 2002; 2003b).

Zoals reeds vermeld, worden concepten met betrekking tot werkpleklerin gebruikt door managers en HRD-medewerkers om te beïnvloeden wat en hoe werknemers op het werk leren, vooral werkgebaseerd leren en gestructureerde praktijkopleiding. Cruciaal hierbij is dat —ondanks wat die eerste term lijkt te impliceren— beide termen eerder opleidingsconcepten zijn dan dat ze iets te maken hebben met leren als dusdanig. Er is natuurlijk altijd een hoge mate van leren aan de gang in een opleidingsomgeving; maar in hoeverre dat het type leren is dat de opleidingsaanbieders voor ogen hebben, dat is niet eenvoudig vast te stellen (Sloman, 2010). Vanzelfsprekend kunnen managers aan HRD-medewerkers vragen (en dat doen ze ook vaak) om het leren dat naar hun mening dient te gebeuren te gaan formaliseren en structureren, bijvoorbeeld door analyses te maken van de opleidingsbehoeften, door leerdoelen voor de werknemers voorop te stellen, door hun opleidingsmaterialen aan te bieden in lijn met die doelen, en door te evalueren in welke mate de werknemers de gewenste doelen hebben 'geleerd'. Er wordt echter vaak vergeten dat niet alleen managers hun strategieën proberen te realiseren via leren, want werknemers doen precies hetzelfde, en in vergelijking met managers kunnen zij een nog veel sterkere machtspositie innemen als het op leren aankomt. Werknemers die strategisch ageren op het gebied van leren of professionele ontwikkeling zijn tot dusver nog maar weinig bestudeerd, maar dat lijkt een cruciaal domein te zijn om de dynamiek van het werkpleklerin, en HRD in ruime zin, beter te begrijpen (Poell & Van der Krogt, 2010).

Conclusie

Voor werknemers, managers, HRD-medewerkers en alle andere actoren geldt dat een goed begrip verwerven van wat werkpleklerin precies is en wat het voor hen kan betekenen, cruciaal is. Onderzoek naar werkpleklerin moet erop gericht zijn om elk van deze actoren, en dan vooral werknemers, beter te helpen begrijpen hoe zij werkpleklerin kunnen beïnvloeden in hun eigen belang. Pogingen om het werkpleklerin dat plaatsgrijpt uitsluitend te laten formaliseren en structureren door HRD-medewerkers lijken onpraktisch, lastig en, als het erop aankomt, ondoeltreffend. Werknemers zijn even strategische actoren als managers of HRD-medewerkers (Poell & Van der Krogt, 2010). Maar hoe en in hoeverre ageren zij op strategische wijze? Verschilt dat per organisatorisch beroepstype? En hoe en in hoeverre werken de diverse actoren in op het leren, het werk en de HRM-processen om hun ideeën en belangen gerealiseerd te krijgen?

Wat de gevolgen voor de HRD-praktijk betreft, zou men kunnen opperen dat de visie onderschreven in deze lezing suggereert dat HRD-medewerkers meer betrokken zouden moeten worden bij het structureren van werkplekken en werkpraktijken om omgevingen te creëren die leren in de hand werken (rol van HRD-medewerkers als architecten van het leren). Dat is echter problematischer dan het op het eerste gezicht lijkt. HRD-medewerkers hebben nog altijd heel weinig invloed op wat er gebeurt op de werkplek, waar werknemers en managers het voor het zeggen hebben, en dat zal niet van de ene op de andere dag veranderen. Ik geloof wel dat HRD-medewerkers een waardevolle

bijdrage kunnen leveren, maar daarvoor moeten ze eerst vaste voet aan de grond krijgen op de werkplek (en uiteraard van het klaslokaal naar de directiekamer zien te raken; cf. Yorks, 2005). Dit gezegd zijnde zouden HRD-medewerkers meer moeite moeten doen om te bepalen welk type leren er plaatsgrijpt op de diverse werkplekken binnen hun organisatie. Het zou ook de moeite lonen als ze meer zouden samenwerken met de belangrijkste stakeholders —zij die leren— om hen te helpen hun eigen leerproces beter te begrijpen in de context van de werkplek en de organisatie, waardoor ze hun lot beter in eigen handen zouden kunnen nemen. Tayloristische praktijken (m.a.w. wetenschappelijk-management), die nog altijd hoogtij vieren in vele organisaties, zijn echter niet bepaald bevorderlijk voor HRD-medewerkers om zo'n rol te gaan spelen, terwijl dat nochtans participatieve managementpraktijken vooruit zou kunnen helpen. Zoals altijd zal het aan de HRD-medewerkers zijn om aan managers en werknemers te tonen wat hun meerwaarde is — niet alleen door strategische beleidsplannen voor te stellen en gedegen leer- en ontwikkelingsprogramma's aan te reiken, maar ook door een diepgaand inzicht te verwerven in de leerprocessen die dag in, dag uit plaatsgrijpen op de werkplek, zodat hun plannen en programma's een goede voedingsbodem krijgen.

Verwijzingen

- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63–105.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Billett, S. (2002). Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 56–67.
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16(6), 312–24.
- Borghans, L., Golsteyn, B., & De Grip, A. (2007). Werkend leren [Learning while working], *Economisch Statistische Berichten*, 92(4509): 260–3.
- Chivers, G. E., Poell, R. F., & Chapman, R. (2001). HRD practitioners for changing roles, *Lifelong Learning in Europe*, 6(4), 205–13.
- De Jong, J. A., Thijssen, J. G. L., & Versloot, B. M. (2001). Planned training on the job: A typology. *Advances in Developing Human Resources*, 3(4), 408–14.
- Felstead, A., Fuller, A., Jewson, N., & Unwin, L. (2009). *Improving working as learning*. Londen: Routledge.
- Holton, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5–21.
- Holton, E. F., Bates, R. A., & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333–60.
- Jacobs, R. L. (2003). *Structured on-the-job training: Unleashing employee expertise in the workplace* (2nd Ed.). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Jordi, R. (2011). Reframing the concept of reflection: Consciousness, experiential learning, and reflective learning practices. *Adult Education Quarterly*, 61(2), 181–97.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Kwakman, C. H. E., & Kessels, J. W. M. (2004). Designing learning in the workplace. *British Journal of Occupational Learning*, 2(1), 17–28.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Marsick, V. J. (1987). *Learning in the workplace*. New York: Croon Helm.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. Londen: Routledge.
- Nijhof, W. J. (2004). Is the HRD profession in the Netherlands changing? *Human Resource Development International*, 7(1), 57–72.
- Nijhof, W. J., & Nieuwenhuis, L. F. M. (Eds.) (2008). *The learning potential of the*

workplace. Rotterdam: Sense Publishers.

Oostvogel, K., Koornneef, M., & Poell, R. F. (2011), Strategies of HRD practitioners in different organizational types and employment modes: A qualitative study among 18 South Australian HRD practitioners. In R. F. Poell & M. van Woerkom (Eds.), *Supporting learning in the workplace: Towards evidence based practice* (pp. 11–26). Dordrecht: Springer.

Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1991). *The learning company*. Londen: McGraw-Hill.

Poell, R. F. (2005). HRD beyond what HRD practitioners do: A framework for furthering multiple learning processes in work organizations. In C. Elliott & S. Turnbull (Eds.), *Critical thinking in human resource development* (pp. 85–95). Londen: Routledge.

Poell, R. F., Pluijmen, R., & Van der Krogt, F. J. (2003). Strategies of HRD professionals in organising learning programmes: A qualitative study among 20 Dutch HRD professionals. *Journal of European Industrial Training*, 27(2/3/4), 125–36.

Poell, R. F., & Van der Krogt, F. J. (2002). Using social networks in organisations to facilitate individual development. In M. Pearn (Ed.), *Individual differences and development in organisations* (pp. 285–304). Londen: Wiley.

Poell, R. F., & Van der Krogt, F. J. (2003a). Learning-program creation in work organizations. *Human Resource Development Review*, 2(3), 252–272.

Poell, R. F., & Van der Krogt, F. J. (2003b). Learning strategies of workers in the knowledge creating company. *Human Resource Development International*, 6(3), 387–403.

Poell, R. F., & Van der Krogt, F. J. (2009). An empirical typology of hospital nurses' individual learning paths. In J. Calvin & S. Carter (Eds.), *Top ten best papers from the Academy of HRD International Research Conference held in Panama City, FL, USA, 19–22 February* (pp. 46–58). Bowling Green, OH: AHRD.

Poell, R. F., & Van der Krogt, F. J. (2010). Individual learning paths of employees in the context of social networks. In S. Billett (Ed.), *Learning through practice: Models, traditions, orientations and approaches* (pp. 197–221). Dordrecht: Springer.

Poell, R. F., & Van Woerkom, M. (Eds.) (2011). *Supporting learning in the workplace: Towards evidence based practice*. Dordrecht: Springer.

Robinson, D. G., & Robinson, J. C. (1989). *Training for impact: How to link training to business needs and measure the results*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Londen: Temple Smith.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.

Slooman, M. (2010). *L&D 2020: A guide for the next decade*. Cambridge, UK: Fenman.

Timmermans, M., Poell, R. F., Klarus, R., & Nieuwenhuis, L. F. M. (2011). *Student teachers' workplace learning in professional development schools: About affordance and agency*. Lezing gehouden op de jaarbijeenkomst van de American Educational Research Association, gehouden in New Orleans, in de Verenigde Staten, van 8 tot 12 april.

Tjepkema, S. (2003). *The learning infrastructure of self-managing work teams*. Doctoraatsverhandeling, Universiteit van Twente, Nederland.

Van Der Klink, M., Gielen, E., & Nauta, C. (2001). Supervisory support as a major condition to enhance transfer. *International Journal of Training and Development*, 5(1): 52–63.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Yorke, L. (2005). *Strategic human resource development*. Mason, OH: Thomson South-Western.