



K.U.LEUVEN
FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN PEDAGOGISCHE
WETENSCHAPPEN
CENTRUM VOOR SOCIAAL-CULTURELE EN
ARBEIDSPEDAGOGIEK (CSCAP)

Naar een cartografie van condities voor werkplekieren in arbeidsorganisaties in Vlaanderen

Promotor: Prof. Dr. Herman Baert

Onderzoeksters: Ilse Clauwaert & Leen Van Bree

Naar een cartografie van condities voor werkplekieren in arbeidsorganisaties in Vlaanderen
Onderzoek in opdracht van de Vlaamse Gemeenschap

© 2008 H. Baert, I. Clauwaert, L. Van Bree

Steunpunt Werk en Sociale Economie
Centrum voor Sociaal-Culturele en ArbeidsPedagogiek (CSCAP)

K.U. Leuven

Andreas Vesaliusstraat 2 Bus 3780

3000 Leuven

<http://ppw.kuleuven.be/cscap>

WOORD VOORAF

Met de Lissabonstrategie en de nationale strategieën voor levenslang leren wordt gestreefd naar het verhogen van de deelname aan vorming, training en opleiding en het verhogen van het competentieniveau van de bevolking. Omdat men zich op het terrein bewust is van de beperkingen van formele en non- formele opleidingen en men beseft dat in en door het werken heel wat geleerd wordt, neemt de belangstelling voor het leren op en nabij de werkplek ook bij beleidsmakers toe. Wanneer het dan op het meten en monitoren van de deelname aan het levenslang leren aankomt, blijkt men evenwel voornamelijk op cijfers inzake de deelname aan formele opleidingsinitiatieven terug te vallen. Eén verklaring voor deze eenzijdigheid is dat de deelname aan de informele leerpraktijken veel minder te vatten is in cijfers dan deelname aan formele leeractiviteiten die te beschrijven zijn met variabelen zoals aantal programma's, cursusomvang, aantallen deelnemers, inschrijvingsgelden en andere uitgaven, enz. Met een recent besluit in het Staatsblad, op voorstel van de NAR en de CRB, zou in de toekomst ook aandacht worden besteed aan de non- formele opleidingen in de privé-sector. Maar voor het beleid van overheden en arbeidsorganisaties en de monitoring van alle leeractiviteiten blijft de vraag hoe werkplekleren in het werk en de werkomgeving meetbaar kan worden gemaakt. Het onderzoek naar een cartografie van het werkplekleren geeft een aanzet om deze vraag aan te pakken.

We willen hier alvast een dankwoord richten aan de personen die:

- voor een 'klankbord' zorgden bij het uitbouwen van het conceptueel model: dankjewel Lieven Desmet (VOKA) , Dr. Ans Devos (VLERICK) en Carl Callewaert (VDAB).
- administratieve en technische hulp boden bij het ontwikkelen van het meetinstrument: dankjewel Marc Vlecken.
- extra inspanningen leverden bij het zoeken van respondenten voor de testafname: dankjewel Lieven Desmet (VOKA), Helga Gielen, Brigitte Lauwers (SERV), Martine Taeymans (AGORIA) en Freddy Foubert.
- deskundig advies gaven over de proefresultaten, de relevantie en de mogelijkheden van een cartografie van het werkplekleren met behulp van het ontwikkelde meetinstrument: dankjewel Rob Stroobants, Prof. Dr. Filip Dochy en de leden van ons adviespanel: Lieven Desmet (VOKA); Bruno Aerts (VERSO); Brigitte Lauwers (SERV); Kris Degroote (CRB); Myriam Van Weddingen (Planning

en Statistiek); Wouter Van der Biesen (Steunpunt WSE/K.U. Leuven) en Lieven Van Wichelen (Departement WSE).

- de inspanning leverden om onze vragenlijst in te vullen: dankjewel 165 “sleutelfiguren” uit profit-, social profit- en overheidsorganisaties.

Als onderzoekers hopen we met dit rapport en meetinstrument een aanzet te geven voor het in kaart brengen van werkplekleren in Vlaamse arbeidsorganisaties en voor het bevorderen van het arbeidsgerelateerd leren een levenlang.

Prof. Dr. Herman Baert, Ilse Clauwaert & Leen Van Bree

29 februari 2008

INHOUDSTAFEL

| | |
|---|-----------|
| WOORD VOORAF | 3 |
| INHOUDSTAFEL | 5 |
| INLEIDING | 11 |
| Opdrachtomschrijving onderzoeksproject | 12 |
| Beleidsrelevantie van het onderzoek | 15 |
| De opzet van het onderzoek | 17 |
| Buitenlands onderzoek m.b.t. werkplekieren | 18 |
| Onderzoeksvragen | 19 |
| Structuur van het onderzoeksrapport | 20 |
| 1. CONCEPTUEEL KADER..... | 22 |
| Inleiding | 23 |
| 1.1 De werkplek als plaats om te leren | 23 |
| 1.1.1 Waardering van de werkplek als leerplek: een golfbeweging | 23 |
| 1.1.2 De ‘werkplek’ | 25 |
| 1.1.3 Leren op de werkplek: leren in relatie..... | 25 |
| 1.2 Naar een definitie van werkplekieren | 26 |
| 1.2.1 Inleiding | 26 |
| 1.2.2 Het concept ‘informeel leren’..... | 27 |
| 1.2.2.1 Informeel leren als leren buiten de formele onderwijssetting | 27 |
| 1.2.2.2 Arbeidsgerelateerd leren als on - en off-the-job leren | 29 |
| 1.2.2.3 Informeel leren als een vorm van werkplekieren | 30 |
| 1.2.3 De concepten ‘non-formeel leren’ en ‘non- formeel opleiden’ | 32 |
| 1.2.4 Werkdefinitie werkplekieren | 37 |
| 1.2.5 Uitleiding | 38 |
| 1.3 Destilleren en formuleren van condities voor werkplekieren | 38 |
| 1.3.1 Inleiding | 38 |
| 1.3.2 Destilleren van condities in de werksituatie, op de werkplek | 38 |
| 1.2.2.1 Interne en externe condities voor leren op microniveau..... | 40 |
| 1.3.2.2 Een positief leerklimaat op de werkplek | 41 |
| 1.3.2.3 Van VTO-beleid naar leerbeleid | 43 |
| 1.3.2.4 Ontwikkelingsgericht leerbeleid afstemmen op leerpatronen | 46 |
| 1.3.2.5 Leerinfrastructuur..... | 48 |
| 1.3.2.6 Ondersteunen van werkplekieren | 49 |
| 1.3.2.7 Algemene condities die werkplekieren beïnvloeden | 50 |
| 1.3.2.8 Factoren die werkplekieren beïnvloeden..... | 51 |

| | |
|---|------------|
| 1.3.2.9 Leerpotentieel van arbeidssituaties | 58 |
| 1.3.2.10 Conditie op het werk | 60 |
| 1.3.3. Besluit: naar een omschrijving van condities | 63 |
| 1.3.3.1 Twee 'soorten' condities voor werkpleklers | 63 |
| 1.3.3.2 Conditie als hefboom | 63 |
| 1.3.3.3 Meetbare condities | 64 |
| 1.3.3.4 Conditie als ruimer concept dan gedragingen | 64 |
| 1.3.3.5 Definitie condities | 66 |
| 1.3.4 Model condities | 66 |
| | |
| 1.4 Nabeschuiving | 72 |
| 1.4.1 Inleiding | 72 |
| 1.4.2 Werkpleklers als ontmoetingen en dialoog | 72 |
| 1.4.3 Werkpleklers als participatie | 74 |
| 1.4.4 Werkpleklers als onderhandelingen in een machtsrelatie | 75 |
| 1.4.5 Werkpleklers in perspectief | 75 |
| 1.4.6 Focus van dit onderzoek: schematisch | 77 |
| 1.4.7 Uitleiding: het topje van de ijsberg | 79 |
| | |
| 1.5 Referenties | 79 |
| 1.5.1 Specifieke referenties model condities | 79 |
| 1.5.2 Referenties literatuurexploratie | 81 |
| | |
| 2. INSTRUMENT- ONTWIKKELING | 86 |
| | |
| 2.1 Inleiding: de opdrachtomschrijving | 87 |
| | |
| 2.2 Vragenlijstontwikkend onderzoek | 88 |
| | |
| 2.3 Proces instrumentontwikkeling: van vragenlijst (A) naar (B) naar (C) | 90 |
| 2.3.1 Op weg naar een meetinstrument voor monitoring: criteria | 90 |
| 2.3.2 Kwaliteit van het onderzoek: validiteit en betrouwbaarheid | 91 |
| 2.3.2.1 Validiteit | 91 |
| 2.3.2.2 Betrouwbaarheid | 93 |
| | |
| 2.4 Leeswijzer | 94 |
| | |
| 2.5 Constructieweg vragenlijst (A) | 94 |
| 2.5.1 Op zoek naar inspiratie bij andere vragenlijsten | 95 |
| 2.5.2 Operationalisering: indiceren en meten | 98 |
| 2.5.2.1 Indiceren | 98 |
| (1) Operationalisering van de leercondities aan de hand van het conceptueel model | 98 |
| (2) Operationalisering van de medewerkerkenmerken | 98 |
| (3) Operationalisering van de organisatievariabelen | 99 |
| 2.5.2.2 Bepalen van het meetniveau | 100 |
| 2.5.3 Respondent-oriëntatie | 100 |
| 2.5.4 Ruimte om 'extra' leercondities toe te voegen | 101 |
| | |
| 2.6 Prétesting vragenlijst (A) | 102 |
| | |
| 2.7 Constructieweg vragenlijst (B) | 103 |
| 2.7.1 De keuze voor een begeleidende brief bij de vragenlijst | 103 |
| 2.7.2 Een eenvoudigere en minder tijdrovende schatting | 103 |
| 2.7.3 Een gedetailleerdere schaal qua voorkomen bij 19 leercondities | 104 |
| 2.7.4 Het gebruik van een kleurcode en een voorbeeld | 105 |

| | | |
|-------------|--|------------|
| 2.7.5 | Leercondities indelen volgens categorieën conceptueel model..... | 105 |
| 2.7.6 | Ruimte voor suggesties ter optimalisatie | 105 |
| 2.7.7 | Leercondities verfijnen, samenvoegen en opsplitsen | 105 |
| 2.7.8 | Voordelen van vragenlijst (B) ten opzichte van vragenlijst (A) | 106 |
| 2.7.9 | Vragenlijst (B): wijziging initiële onderzoeksvragen..... | 106 |
| 2.7.10 | Kanttekening..... | 107 |
| 2.8 | Testafname vragenlijst (B) | 107 |
| 2.8.1 | Afbakening onderzoekspopulatie en respondenten | 107 |
| 2.8.2 | Steekproefontwerp | 108 |
| 2.8.3 | Weergave steekproefbronnen, respons en non-respons | 109 |
| 2.8.4 | Samenstelling onderzoekspopulatie | 111 |
| 2.8.5 | Conclusie | 114 |
| 2.9 | Constructieweg finale vragenlijst (C) | 114 |
| 2.9.1 | Een gericht en specifiek retrospectief instructiedeel..... | 114 |
| 2.9.2 | Directere formuleringen over het 'lerend gebruiken' van leercondities | 116 |
| 2.9.3 | Leercondities toevoegen, verfijnen en het concept 'leercondities' afbakenen... | 117 |
| 2.9.4 | Leercondities ingedeeld in zes rubrieken..... | 118 |
| 2.9.5 | Gebruik van eenzelfde schaal qua voorkomen bij alle leercondities..... | 119 |
| 2.9.6 | Eenvoudigere codering bij schaalgebruik | 119 |
| 2.10 | Samenvatting | 120 |
| 2.11 | Referenties | 122 |
| 3. | INSTRUMENT VOOR MONITORING | 124 |
| | Inleiding | 125 |
| 3.1 | Meetinstrument voor monitoring en inleidende brief | 126 |
| 3.2 | Handleiding voor afname en verwerking | 137 |
| 3.2.1 | Fasen van monitoronderzoek | 137 |
| 3.2.2 | Aanmaken en afnemen van de vragenlijst..... | 137 |
| 3.2.2.1 | Aanmaken van de vragenlijst | 137 |
| 3.2.2.2 | Afname van de vragenlijst | 138 |
| A) | Afbakening van de respondentengroep | 138 |
| B) | Opstellen van het steekproefontwerp..... | 138 |
| C) | Rekrutering van respondenten..... | 140 |
| D) | Verspreiden van de vragenlijst..... | 140 |
| E) | Periodiciteit van de afname..... | 141 |
| 3.2.3 | Aanmaken van een gegevensbestand | 141 |
| 3.2.4 | Controleren van de gegevens..... | 144 |
| 3.2.5 | Analyseren van de gegevens..... | 144 |
| 3.2.6 | Interpreteren van de gegevens..... | 145 |
| 3.2.7 | Schrijven van een onderzoeksrapport | 146 |
| 4. | VOORLOPIGE CARTOGRAFIE | 147 |
| | Inleiding | 148 |
| 4.1 | Onderzoeksvragen en bewerkingen | 149 |

| | |
|---|------------|
| 4.2 Voorkomen van de leercondities arbeidsorganisaties in Vlaanderen | 152 |
| 4.3 Voorkomen van de leercondities in de verschillende sectoren | 160 |
| 4.4 Voorkomen van de leercondities in kleine, middelgrote en grote arbeidsorganisaties | 163 |
| 4.5 Gebruik van de leercondities in arbeidsorganisaties in Vlaanderen | 165 |
| 4.6 Gebruik van de leercondities in de verschillende sectoren | 171 |
| 4.7 Gebruik van de leercondities in kleine, middelgrote en grote arbeidsorganisaties | 174 |
| 4.8 Verband tussen het gebruik van de leercondities en de aanwezigheid van een VTO-verantwoordelijke en/of een VTO-beleidsplan | 176 |
| 4.9 Nabeschouwingen | 180 |
| 4.9.1 Globale inschatting van het gebruik van leercondities die voorkomen | 181 |
| 4.9.2 Vooruitblik: evoluties in het leren in opleidingen en leren op de werkplek in 2008. | 183 |
| 4.10 Conclusies onder voorbehoud | 186 |
| 5. WERKPLEKLEREN BEVORDEREN | 187 |
| 5.1 Inleiding | 188 |
| 5.2 Sleutelfiguur(en) als actor voor het stimuleren van werkpleklers | 189 |
| 5.2.1 Leren en werken integreren | 189 |
| 5.2.2 Leerbevorderende maatregelen op de werkplek | 190 |
| 5.2.2.1 Werken en leren in zelfsturende teams, projectgroepen en intervisiegroepen (interne leernetwerken) | 195 |
| 5.2.2.2 Individuele leer- en werkbegeleiding | 196 |
| 5.2.2.3 De coachende rol van de leidinggevende of lijnmanager | 196 |
| 5.2.2.4 Medewerkers ondersteunen bij het opnemen van een begeleiderrol | 197 |
| 5.2.2.5 Mentor-peter-meterschap | 198 |
| 5.2.2.6 Landschapsbureaus of leereilanden (werkorganisatie) | 199 |
| 5.3 De rol van medewerkers zelf binnen de arbeidsorganisatie | 200 |
| 5.4 Leren waarderen en faciliteren | 201 |
| 5.5 Links naar instrumenten en wegwijzers binnen het domein van “stimuleren van werkpleklers” | 202 |
| 5.6 Referenties | 203 |
| EPILOOG | 204 |
| Monitoring van werkpleklers | 205 |
| Naar een beslissing | 205 |
| Alternatieve toepassingen voor informatieverzameling | 206 |

| | |
|---|------------|
| (1) De afzonderlijke afname van de vragenlijst | 206 |
| (2) De gelijktijdige afname van verwante vragenlijsten | 208 |
| (3) De gedeeltelijke afname van de vragenlijst..... | 209 |
| Monitoring en benchmarking | 209 |
| Aanbevelingen voor verder onderzoek m.b.t. werkplekieren | 210 |
| Een representatieve cartografie | 210 |
| Leereffect van leercondities | 210 |
| De lerende medewerker | 211 |
| Bevorderen van werkplekieren..... | 211 |
| BIJLAGEN | 212 |
| Bijlage 1: Vragenlijst (A) | 212 |
| Bijlage 2: Vragenlijst (B) met bijhorende inleidende brief | 229 |
| Bijlage 3: Frequentieranking: voorkomen van leercondities in profit, sociale profit en overheidssector..... | 239 |
| Bijlage 4: Frequentieranking: voorkomen van leercondities in kleine, middelgrote en grote organisaties | 242 |

Lijst van Tabellen

| | |
|--|-----|
| Tabel 1: Definities Raad van Europa, Europese Commissie, CEDEFOP, UNESCO informeel leren .. | 27 |
| Tabel 2: Definitie arbeidsgerelateerd leren als on- en off-the-job leren(Van Onna, 1985 in Streumer & Van der Klink, 2004, p 17.)..... | 29 |
| Tabel 3: Definities informeel leren als vorm van werkplekieren | 30 |
| Tabel 4: Definities Raad van Europa, Europese Commissie, CEDEFOP, UNESCO non-formeel leren | 32 |
| Tabel 5: Condities voor informele leeractiviteiten (Sterck, 2004, p. 203)..... | 47 |
| Tabel 6: Synthese van genoemde beïnvloedende factoren vermeld door Tulkens (2002), Sterck (2004), Baert, De Witte & Sterck (2000) & Tjepkema (2003)..... | 51 |
| Tabel 7: Positive Organizational Factors Influencing Informal Learning, Ellinger (2005) | 56 |
| Tabel 8: Elementen die het leerpotentieel van de arbeidssituatie bepalen, Onstenk, 2001 | 59 |
| Tabel 9: Werkgerelateerde activiteiten die de kans op informeel leren verhogen | 65 |
| Tabel 10: Conceptueel model van leercondities in het werk en de werkomgeving | 68 |
| Tabel 11: Initiële onderzoeksvragen | 88 |
| Tabel 12: Leeswijzer vragenlijstontwikkeling finale vragenlijst (C)..... | 94 |
| Tabel 13: Opgenomen medewerkerkenmerken vragenlijst (A)..... | 99 |
| Tabel 14: Opgenomen organisatievariabelen in vragenlijst (A) | 99 |
| Tabel 15: Vragen prétesting | 102 |
| Tabel 16: Antwoordopties intervalschaal gebruik hoeveelheid medewerkers | 104 |
| Tabel 17: Antwoordopties van ordinale schaal (gehanteerd bij 19 leercondities)..... | 104 |
| Tabel 18: Onderzoeksvragen waarop vragenlijst (B) antwoord wil bieden | 106 |
| Tabel 19: Gestratificeerd steekproefontwerp | 108 |
| Tabel 20: Overzicht van steekproefbronnen, respons en non respons | 110 |
| Tabel 21: Weergave respons aantal sleutelfiguren verdeeld over strata | 111 |
| Tabel 22: Retrospectief instructiedeel | 112 |
| Tabel 23: Weergave sleutelfiguren die een afdeling of de gehele arbeidsorganisatie voor ogen houden bij het invullen van de vragenlijst (B)..... | 112 |
| Tabel 24: Weergave van de betrokken onderzoekspopulatie= aantal medewerkers | 113 |
| Tabel 25: Aanvullende vraag over het soort werk dat medewerkers uitvoeren | 116 |
| Tabel 26: Ordinale schaal die peilt naar gebruik vragenlijst (C)..... | 119 |
| Tabel 27: Samenvatting ontwikkelingsweg meetinstrument | 120 |
| Tabel 28: criteria voor meetinstrument..... | 125 |
| Tabel 29: Codeboek voor opslag van de data..... | 142 |
| Tabel 30: Analysemethoden SPSS | 145 |
| Tabel 31: Frequentieranking: voorkomen van leercondities | 153 |
| Tabel 32: Kop 3 en staart 3 naar voorkomen geordend volgens soort leercondities..... | 156 |
| Tabel 33: Voorkomen leercondities op ordinaal meetniveau | 158 |

| | |
|--|-----|
| Tabel 34: Significante verschillen tussen de verschillende sectoren wat betreft het voorkomen van de leercondities | 160 |
| Tabel 35: Significante verschillen tussen kleine, middelgrote en grote organisaties wat betreft het voorkomen van de leercondities..... | 163 |
| Tabel 36: Schattingen van de hoeveelheid medewerkers die gebruik maken van de leercondities... | 167 |
| Tabel 37: Significante verschillen tussen sectoren wat betreft hoeveelheid medewerkers die gebruik maken van leercondities..... | 172 |
| Tabel 38: Verschillen tussen kleine, middelgrote en grote organisaties wat betreft hoeveelheid medewerkers die gebruik maken van leercondities | 174 |
| Tabel 39: Samenhang van leercondities met VTO-beleidsplan, VTO-verantwoordelijke, VTO-beleidsplan en VTO-verantwoordelijke..... | 178 |
| Tabel 40: Kruistabel evoluties in het leren in opleidingen en leren op de werkplek..... | 185 |
| Tabel 41: Leercondities of werkplekfaciliteiten en –activiteiten waarvan medewerkers lerend gebruik kunnen maken, ingedeeld in zes categorieën | 192 |
| Tabel 42: Rollen mentor/coach op de werkplek (Lu, 2002, eigen vertaling)..... | 198 |

Lijst van Figuren

| | |
|--|-----|
| Figuur 1: Kernboodschappen memorandum levenslang leren | 15 |
| Figuur 2: Inputgebieden voor het stimuleren van informeel leren (Baert, De Witte & Sterck, 2000, p.175)..... | 45 |
| Figuur 3: Relatie tussen de verschillende elementen uit het raamwerk leerinfrastructuur (Tjepkema, 2003, p. 124) | 51 |
| Figuur 4: Factors affecting learning in the workplace (2004, p.268) | 55 |
| Figuur 5: Holistic framework of factors influencing work-related learning Sambrook (2005)..... | 58 |
| Figuur 6: Werkpleklernen als co-participatie | 73 |
| Figuur 7: CIPO MODEL | 78 |
| Figuur 8: Onderzoeksfasen monitoronderzoek (bewerkte figuur uit Huizing, 2004)..... | 137 |
| Figuur 9: Steekproefontwerp voor het monitorinstrument | 139 |
| Figuur 10: Overzicht van de organisaties met VTO-beleidsplan en/of leerverantwoordelijke | 177 |
| Figuur 11: Algemeen gebruik van de leercondities in de arbeidsorganisaties..... | 181 |
| Figuur 12: Algemeen gebruik van de leercondities in kleine, middelgrote en grote organisaties | 182 |
| Figuur 13: Algemeen gebruik van de leercondities in profit, social profit en overheidsorganisaties... | 182 |
| Figuur 14: Evolutie leren in opleidingen | 184 |
| Figuur 16: Uitgangspunt instrument Vuurtoren 45+ | 201 |

INLEIDING

Opdrachtomschrijving onderzoeksproject

Het onderzoek waarover hier wordt gerapporteerd maakt deel uit van het meerjarenprogramma van het Steunpunt Werk en Sociale Economie (WSE) dat is goedgekeurd door de Vlaamse Regering. Het behoort meer bepaald tot onderzoekslijn 3 Competentiegebaseerde arbeidsmarkt. Het onderzoek is opgevolgd door de Werkgroep Competenties, onder voorzitterschap van mevrouw Isabel Van Wiele.

Het non-formeel en informeel leren op de werkplek

Omdat men zich op het terrein bewust is onder meer van de beperkingen van opleidingen en men ook beseft dat juist in en door het werken heel wat geleerd wordt, neemt de belangstelling voor het leren op en nabij de werkplek opvallend toe. Vaak wordt daaraan ook de verwachting gekoppeld dat wie niet succesvol was in het schoolse leren (cf. kansengroepen) en/of wie liever al doende leert, meer voordeel uit het werkpleklernen zal halen dan uit formele opleidingen verwijderd van de werkplek. Die hoop steunt zelden op stevig gedocumenteerde bevindingen en empirisch onderbouwde inzichten.

Wanneer het dan op het meten en bevorderen van de deelname aan het levenslang leren aankomt, blijkt men éézijdig en bijna uitsluitend op cijfers inzake de deelname aan formele opleidingsinitiatieven terug te vallen. De deelname aan de non-formele en informele leerpraktijken is echter veel minder duidelijk te vatten in participatiecijfers. Voor het beleid en de monitoring van de leeractiviteiten rijst dan ook een probleem wanneer men het blikveld en de beleidscope effectief wil verbreden. Terwijl formele leeractiviteiten makkelijker rechtstreeks beleidsvatbaar en meetbaar zijn (met financieringsvariabelen en indicatoren als bv. aantal aanbieders en programma's, cursussen, deelnemersaantallen, inschrijvingsgelden, (on)gekwalificeerde uitstroom, enz.) zal moeten gezocht worden naar geschikte context-, input-, proces- en outputindicatoren (zie het C.I.P.O.-model) die zowel voor de monitoring als voor de beleidsmatige sturing adequaat zijn.

Het relatief weinig wetenschappelijk onderzochte fenomeen van het werkpleklernen en van het informeel leren in arbeidsorganisaties roept het beeld op van de ijsberg (Livingstone, 1999) die tegelijk zeer groot is en zich aan het zicht onttrekt, maar waar de stand van de theorievorming slechts van toelaat het topje te exploreren. Het voorgestelde onderzoek biedt een aanzet tot het in kaart brengen van dit non-formele en informele werkpleklernen en opent de weg naar later grondiger en gericht onderzoek.

Referentiekader, onderzoeksvragen en onderzoeksopzet

Met non-formeel en het informeel leren in een arbeidsorganisatie in strikte zin wordt leren in werksituaties en niet in specifieke leersituaties bedoeld, m.a.w. in situaties die niet opzettelijk en eigenstandig zijn gecreëerd om te leren en waar de voortgang van het werk (productiviteit) hoofddoel is. Al werkende en door het delen van werkgebeurtenissen en het uitwisselen van werkervaringen met collega's wordt óók geleerd. Soms gebeurt het non-formeel en het informeel leren intentioneel, bewust. In hoofdstuk 1 gaan we dieper in op deze concepten vanuit een leergierige houding en alertheid. Heel vaak verloopt het echter niet-intentioneel en incidenteel. (EU, 2001; Baert, Sterck & De Witte, 2000) In de realiteit zijn de onderscheidingen echter minder duidelijk en gaat het over een continuüm van informeel en non-formeel leren over iets meer formeel leren naar voluit formeel leren.

Fase 1 Cartografie van (non-formeel en informeel) werkplekleren in Vlaanderen: theorie en praktijk

In een eerste fase gaan we op zoek naar geschikte indicatoren en een instrument om het werkplekleren en vooral het non-formele en informele, arbeidsgerelateerde leren in arbeidsorganisaties (bedrijven, social profit organisaties, openbare besturen en administraties) in kaart te brengen. Dat gebeurt in **drie stappen**.

(1) Modelconstructie. In een eerste fase wordt een werkmodel met definities en meetbare indicatoren ontwikkeld. De modelconstructie gebeurt op basis van zelf eerder uitgevoerd onderzoek en van een aanvullende maar beperkte literatuurstudie en van een raadpleging van de klankbordgroep van arbeidsorganisaties in het lopende ESF-project "Indicatoren kwaliteitsvol werkplekleren" (Vereniging van Opleidings- en Vormingsverantwoordelijken en o.m. Centrum voor Sociale en Beroepsagogiek, 2005-2007).

(2) Constructie meetinstrument. Op basis van het werkmodel zal een meetinstrument worden ontworpen en getest. Voor de constructie van het meetinstrument zal een beroep worden gedaan op een selectie van vragen uit de onderzoeken naar het VTO-beleid in Vlaamse welzijnsorganisaties (Baert, 1998; Baert, 2003), uit Canadian Survey of Informal Learning Practices (Livingstone, 1999), uit onderzoek naar "Learning intensive jobs" en de "Learning conditions" van het Noors Institute for Labour and Social Research (Skule, 2004) en uit andere buitenlandse meetinstrumenten (zie o.m. CEDEFOP, CHEPS, CINOP) die in de loop van deze onderzoeksfase nog gevonden kunnen worden. Ook zullen nieuwe vragen worden opgesteld. De vragenlijst zal eerst getest worden bij een beperkt staal van erg verschillende arbeidsorganisaties, alvorens er verder gebruik van te maken.

(3) Meting. De eigenlijke meting moet antwoord geven op volgende vragen: (a) in welke mate vinden we de onderscheiden vormen van leren op de werkvloer terug in Vlaanderen? (met een schatting van aantal werkgevers en aantal werknemers, geïnvesteerde middelen, bestede tijd...?); (b) zijn er verschillen wat betreft de participatie aan werkplekleren naar gelang van: sexe, leeftijd (eerste en tweede loopbaanhelft), scholingsgraad (lang- en kortgeschoolden), sectoren waarin zich knelpuntberoepen bevinden, etnische afkomst? Voor deze meting en gelet op de middelen waarover we beschikken (één FTE- onderzoeker gedurende één jaar) beperken we ons tot een exploratieve survey die een eerste beeld geeft van de verscheidenheid van het fenomeen werkplekleren in Vlaanderen. Door een combinatie van de volgende variabelen willen we een gevarieerd staal van arbeidsorganisaties samenstellen: sector (profit, social-profit, openbaar bestuur), schaal (kleiner, groter), locus (lokaal, internationaal), kennisintensiteit van de jobs (laag, hoog). Dit leidt tot 24 cellen x 5 arbeidsorganisaties per cel = 120 arbeidsorganisaties. Juist omdat er geen databases voorhanden zijn die opgebouwd zijn met behulp van (een voldoende aantal) adequate indicatoren voor het leren op de werkplek, zal een originele dataverzameling noodzakelijk zijn. Deze eerste dataverzameling en de resultaten van het onderzoek kunnen overigens leiden tot een voorstel van een indicatorenset die later op reguliere basis kan worden gehanteerd voor continue dataverzameling.

Fase 2 Bevordering resp. inpassing van (non-formeel en informeel) werkplekleren in arbeidsorganisaties in het strategisch VTO en competentiegericht (personeels)beleid

Terwijl fase 1 de meeste tijd en middelen zal opeisen wordt aan het genereren van inzichten om dit leren en de leerparticipatie te bevorderen in **twee stappen** een bijdrage geleverd.

(1) Exploratie van stimuli. Uit eerder uitgevoerd onderzoek en ontwikkelde theorie (zie o.m. Baert, Sterck & De Witte, 2000; Tulkens, 2002; Yan Lu, 2002, Sterck, 2004; Van Bree, 2005) kunnen stimulerende acties en maatregelen worden gedistilleerd

(2) Beleidsoriëntatie – beleidsaanbevelingen. De resultaten uit Fasen 1 en 2 kunnen tot een beleidsgericht antwoord leiden op de volgende vragen: (a) (Hoe) kan het meetinstrument dat is ontwikkeld in Fase 1 – eventueel mits aanpassing – worden gebruikt als monitoringinstrument in arbeidsorganisaties en bij de overheid? (b) Zijn er verschillende beleidsmaatregelen (in de arbeidsorganisaties zelf en vanwege de overheid) nodig wat betreft de bevordering van de participatie aan non-formeel en informeel leren naar gelang van: leeftijd (eerste en tweede loopbaanhelft), scholingsgraad (lang- en kortgeschoolden), sectoren waarin zich knelpuntberoepen bevinden, etnische afkomst? Deze variabelen komen in internationaal onderzoek herhaaldelijk naar voren als van belang om de differentiële participatie aan vorming, training en opleiding in beeld te brengen. Voor het beantwoorden van deze vragen zullen de onderzoekers een ontwerp tekst opstellen en die voorleggen aan

een focusgroep, die de voorstellen op hun adequaatheid en beleidsvatbaarheid zal beoordelen.

Beleidsrelevantie van het onderzoek

We evolueren naar een **kennissamenleving** en een **kenniseconomie**. Zowel op internationaal als nationaal niveau wordt binnen deze evolutie het belang van levenslang en levensbreed leren benadrukt. Levenslang leren wordt immers als 'sleutel voor de kennismaatschappij' beschouwd (Baert, Van Damme, Kusters & Scheeren, 2000) en is gaandeweg een belangrijk beleids- en praktijkthema geworden. Op de Europese agenda werd sinds halfweg de vorige eeuw een steeds meer prominente ruimte gemaakt voor thema's als 'continuing education' en 'lifelong learning' (Baert, in Bollens & Vanhoren, 2003). Dit kwam in het begin van deze eeuw in Europa onder meer tot uiting in het 'Memorandum over levenslang leren' van de Europese Commissie (2001).

Met het '**Memorandum Levenslang Leren (2001)**'¹ bracht de Europese Raad van Lissabon zes kernboodschappen onder de aandacht die een gestructureerd kader bieden voor een open debat, in alle lidstaten van de Europese Unie, over het in de **praktijk** brengen van **levenslang leren**. Hieronder geven we een beknopte omschrijving van deze kernboodschappen en hun bijhorende doelstellingen weer. In het bijzonder is kernboodschap 4 van belang voor dit onderzoek.

Figuur 1: Kernboodschappen memorandum levenslang leren

Kernboodschap 1: Nieuwe basisvaardigheden voor iedereen

Doelstelling: Universele en permanente toegang verzekeren tot leeractiviteiten om de vaardigheden te verwerven en op te frissen die nodig zijn voor een duurzame participatie in de kennismaatschappij.

Kernboodschap 2: Meer investeren in menselijke hulpbronnen

Doelstelling: De investering in menselijke hulpbronnen duidelijk verhogen om prioriteit te verlenen aan Europa's grootste troef- zijn mensen.

Kernboodschap 3: Onderwijs- en leermethodes innoveren

Doelstelling: effectieve onderwijs- en leermethodes en –contexten ontwikkelen voor het continue proces van levenslang en levensbreed leren.

Kernboodschap 4: Leeractiviteiten naar waarde schatten

Doelstelling: De manieren waarop deelname aan en resultaten van leeractiviteiten worden ervaren en gewaardeerd aanzienlijk verbeteren, in het bijzonder voor wat niet reguliere en informele leeractiviteiten betreft.

Kernboodschap 5: Begeleiding en advies herdenken

Doelstelling: Gemakkelijke toegang voor iedereen tot informatie en advies van goede kwaliteit over de opleidingsmogelijkheden.

Kernboodschap 6: Leeractiviteiten dichterbij huis brengen

¹ K.U. Leuven, Faculteit Psychologische en Pedagogische Wetenschappen (s.d). *Synopsis van het memorandum van het over levenslang leren van de diensten van de Europese Commissie*. Afgehaald van het WWW op 25 september 2007: <http://ppw.kuleuven.be/levenslangleren/word/synopsismemorandum1.doc>

Doelstelling: Mogelijkheden voor Levenslang leren aanbieden zo dicht mogelijk bij de cursisten die de opleidingen volgen, in hun eigen gemeenschappen en zo nodig ondersteunend door ICT-faciliteiten.

(Memorandum levenslang leren, 2001, EU)

Ook Vlaanderen nam als betrokken partij zijn verantwoordelijkheid op om te discussiëren over deze zes kernboodschappen². In het eindrapport³ dat uit dit debat resulteerde vinden we bij kernboodschap 3 'onderwijs- en leermethodes innoveren' volgende ideeën terug:

Een beleid inzake de ontwikkeling van effectieve leercontexten zal verder niet uitsluitend gericht mogen zijn op formele leerarrangementen, maar zal ook moeten trachten het *leereffect* in *non- en informele leeromgevingen* te optimaliseren. Dit kan door allerlei contexten waarin mensen leven, wonen en werken om te vormen tot krachtige leeromgevingen. In sociaal culturele verenigingen, bewegingen en organisaties, voorzieningen als bibliotheken en musea evenals in *arbeidsorganisaties* dienen impulsen ter verhoging van het *leerpotentieel* gegeven te worden. (p.8)

De arbeidsorganisatie (dat zijn o.m. ondernemingen, overheidsadministraties, social profit organisaties) is niet enkel een *werkplek* maar ook een *leerplek* en dat leren is voor de toekomst dé vitale investering. De opdracht om de *werkplek als leerplek uit te bouwen* ligt in *eerste instantie bij de arbeidsorganisaties* zelf, zij dragen de verantwoordelijkheid voor het optimaliseren en het up to date houden van het lerend vermogen van hun medewerkers in een zo open mogelijke arbeidsmarkt. (p.9)

Dit onderzoeksproject haakt in op deze ideeën die het uitbouwen van de werkplek als krachtige leeromgeving als opdracht voor de arbeidsorganisatie vooropstellen. Zowel in het Vlaamse beleidsplan "Een levenslang leren in goede banen" (2001) als in de Competentieagenda (2007) komt dezelfde gedachte meermaals aan bod. De beleidsrelevantie van dit onderzoeksproject staat aldus buiten kijf.

² Een belangrijke opmerking hierbij betreft dat dit maatschappelijk debat een verlenging en een verbreding was van een reeds bestaand maatschappelijk debat over Levenslang leren. Op initiatief van toenmalig Vlaams minister van Onderwijs en Vorming, Marleen Vanderpoorten, werd immers al op 12 december 2000 een maatschappelijk debat over levenslang leren gelanceerd. De basis voor dit debat vormde het beleidsvoorbereidend CONBEL-onderzoek over levenslang leren: "Uitgangspunten en contouren voor een samenhangend beleid van levenslang leren in Vlaanderen" van Prof. Dr. Van Damme & Prof. Dr. Baert. Dit maatschappelijk debat werd begin februari 2001 uitgebreid van zodra het memorandum inzake Levenslang Leren van de Europese Commissie beschikbaar werd.

³ Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2001). *Het maatschappelijke debat levenslang leren in de Vlaamse gemeenschap: krachtlijnen van Baert, H. & Van Wiele, I.: Het maatschappelijke debat inzake levenslang leren in Vlaanderen en Europa*. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel.

De opzet van het onderzoek

De Vlaamse Overheid wil een **geloofwaardig beleid** voeren rond levenslang leren. Volgend citaat geeft aan hoe een dergelijk beleid gevoerd kan worden:

Hiertoe volstaat het uiteraard niet om af en toe een lippendienst te bewijzen aan het belang van 'een levenslang en levensbreed leren voor iedereen', de werkelijke toetssteen blijft het geheel van gerealiseerde acties, de geboekte vooruitgang en de mate waarin we dichter naar dit ideaal van 'levenslang en levensbreed leren voor iedereen' opschuiven. "Dit laatste veronderstelt echter wel dat beleidsmakers moeten beschikken over instrumenten die toelaten om de vinger aan de pols te houden, om op basis van registraties en metingen op regelmatige tijdstippen een zicht te krijgen op de geboekte vooruitgang van levenslang leren. Kortom er is nood aan goed monitoringsysteem. (DIVA, 2003, p. 5)

Wanneer we voor Vlaanderen inzoomen op metingen van levenslang leren in de context van arbeidsorganisaties, vinden we onderzoek terug dat zich (voornamelijk) toespitst op het in kaart brengen van formeel leren. Zo besteedt de KIWO-vragenlijst⁴, dat de VTO-inspanningen in de welzijnssector in kaart bracht, vooral aandacht aan het organiseren en ontwikkelen van formele VTO-activiteiten en peilt slechts in zeer geringe mate naar voorwaarden om informele leerprocessen te bevorderen. Ook de Continual Vocational Training Survey (CVTS), een werkgeversbevraging – die in opdracht van de Europese Commissie ontwikkeld werd en in Belgische ondernemingen om de 5 jaar word afgenomen (1993, 1999, 2005) – stelt het meten van formele leeractiviteiten centraal. 'Continual Vocational Training' wordt als volgt omschreven: "covered all vocational training activities for employees except for the initial training of apprentices and trainees with a special training contract. The activities had to be planned in advance and be wholly or partly funded by the enterprise itself (directly or indirectly)"⁵.

Metingen die betrekking hebben op het in kaart brengen van informeel en non-formeel leren in Vlaamse arbeidsorganisaties vormen nog een lacune. Zo stelt Baert (2003) in het

⁴ KIWO staat voor 'Kwaliteitsverbetering in Welzijnsvoorzieningen door middel van een Vorming- en Opleidingsbeleid'. KIWO 1 vond plaats in 1997 en had betrekking op de situatie anno 1996. KIWO 2 vond plaats in 2004 en peilde naar de toestand anno 2003.

⁵ Afgehaald van het WWW op 1 oktober 2007: http://circa.europa.eu/Public/irc/dsis/edtc/library?l=%20/public/continuing_vocational/methods_definitions&vm=%20detailed&sb=%20Title Volgende doelen staan centraal in dit onderzoek: "the data obtained from the representative sample of enterprises was to provide information about: the number of individuals taking part in training; the number of participants per type of activity and size category; the cost of training; training in the enterprise and outside; outside training per type of training institution; training by area in the undertaking; duration of training in the undertaking; participation by gender".

“Jaarboek Levenslang en Levensbreed leren (DIVA)” – opgesteld in opdracht van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap – dat er nog geen indicatoren voor handen zijn om non-formele en (vooral) informele leeromgevingen op een adequate en relevante wijze in beeld te brengen.

Dit onderzoek speelt in op deze **leemte**. We beogen aan de hand van een cartografie van **condities** voor werkpleklers de inspanningen die arbeidsorganisaties leveren voor het creëren van een informele en non formele leeromgeving op de werkplek te **meten**. Het meetinstrument dat we in dit onderzoek ontwikkelen kan ingezet worden als **monitorinstrument** door beleidsmakers – in de ruime zin van het woord – om de inspanningen die arbeidsorganisaties leveren om werkpleklers, op te volgen.

Daarnaast zijn we ervan overtuigd dat deze cartografie arbeidsorganisaties kan aanzetten om te reflecteren over informeel/non-formeel leren op de werkplek en hoe daarop kan ingespeeld worden. Reflecteren over leren levert niet alleen een theoretische bijdrage maar heeft ook een praktische relevantie (Wenger, 2008). “A new conceptual framework for thinking about learning is of value not only to theorists but to all of us – teachers, students, parents, youths, spouses, ... - who in one way or another must take steps to foster learning (our and that of others) in our relationships, our communities, and our organizations” (p.11).

Kortom, met deze cartografie willen we bij Vlaamse arbeidsorganisaties niet alleen een strikte meting doorvoeren, maar ook een reflectieproces initiëren dat hen kan stimuleren tot het nemen van initiatieven om werkpleklers (nog sterker) te bevorderen. Zowel **bewustwording** als **optimalisering** betreffende werkpleklers zijn belangrijk in dit project. De impact van non- en informeel leren in arbeidsorganisaties valt immers niet te onderschatten. Zo stellen Baert, De Witte & Sterck (2000):

Het vormt in belangrijke mate de motor van professionalisering van medewerkers en organisaties. Enkel voortbouwen op formele leercontexten zou niet volstaan om in te spelen op alle interne en externe evoluties die zich aandienen. Tegen de tijd dat een VTO-programma is ontwikkeld of ergens kan worden gevolgd, kan het al te laat zijn. Bovendien zou het te duur zijn om alle leernoden via formele VTO-activiteiten te willen oplossen. (p. 171)

Buitenlands onderzoek m.b.t. werkpleklers

Wanneer we de literatuur exploreren stoten we op enkele onderzoeken die eveneens werkpleklers als onderzoekstopic centraal stellen. Zo bevraagt de ‘Canadian Survey of Informal Learning Practices’ (Livingstone, 2001), die afgenomen werd bij 1500 Canadese

volwassenen, in de sectie 'Employment related Informal Learning'⁶ de leeruitkomsten van werkplekleren. Ook (recenter) Canadees onderzoek 'Learning at work - workplace appraisal of informal learning' (CEW, 2004) en het vervolgonderzoek 'The Workplace Informal Learning Matrix' (CEW, 2007)⁷ peilt naar vaardigheden verworven op de werkvloer. Beide onderzoeken focussen dus op de 'output' van werkplekleren en belichten werkplekleren vanuit een andere invalshoek dan in dit onderzoeksproject waar de 'inputzijde' centraal staat. Onderzoek dat meer aansluit bij de focus in dit project is Noors onderzoek, met als thema 'Learning conditons at work', uitgevoerd door het 'Institute for Labour and Social Research' (Skule, 2004; Skule & Reichbron, 2002). Tevens sluit Amerikaans onderzoek in opdracht van het Amerikaanse ministerie van werkgelegenheid waarin ondermeer gepeild wordt naar 'werkgerelateerde activiteiten met de grootste kans op informeel leren' (EDC, 1998)⁸ nauw aan bij de invalshoek van werkplekleren die wij onder de loep nemen.

Deze laatstgenoemde onderzoeken leveren interessante aanknopingspunten voor dit onderzoeksproject en komen in de literatuurexploratie nog uitgebreider aan bod.

Onderzoeksvragen

Tegen de achtergrond van de beleidsrelevantie van de onderzoeksopzet en de (beperkte) beschikbare kennis en instrumenten luidt de algemene onderzoeksvraag:

Hoe kunnen we informeel/non-formeel leren op de werkplek definiëren en operationaliseren, zodat mogelijk wordt te meten c.q. in kaart te brengen wat vandaag reëel in arbeidsorganisaties gebeurt?

Als concretisering van deze centrale vraag beantwoorden we in dit onderzoeksrapport nog een aantal specifieke onderzoeksvragen.

Aan de hand van een literatuurexploratie bieden we antwoord op volgende vragen:

01: Wat kunnen we verstaan onder non-formeel/informeel leren op de werkplek?

⁶ Andere secties in deze survey die informeel leren bevragen zijn: 'household related informal learning', 'community-related informal learning', 'other non employment related informal learning'.

⁷ In het eerste onderzoek werden vragenlijsten, observaties en interviews als onderzoeksinstrumenten gehanteerd om te peilen naar on the job vaardigheden. Zowel managers als werknemers werden opgenomen in de steekproef. Op basis van deze resultaten werd de 'Workplace Informal Learning Matrix' ontwikkeld. Vaardigheden die betrekking hebben op volgende domeinen worden bevraagd door dit onderzoeksinstrument: 'Working with others', Oral Communication', 'Problem Solving', 'Decision Making', 'Learning Skills'. Daarnaast peilt deze matrix ook naar de werkplekcultuur, leiderschapsvaardigheden en diversiteit en cultuur. Deze matrix werd afgenomen bij 100 'supervisors en middle managers'.

⁸ Dit onderzoek werd uitgevoerd in zeven grote industriële bedrijven, waaronder Siemens, Ford, Motorola en Boeing. Andere topics die onderzocht werden betroffen: 'why 'informal learning occurs' (to meet larger organizational goals, to meet larger individual goals), 'what is learned informally' (skills and knowledge).

O2: Welke condities voor informeel/non-formeel werkplekieren komen voor in de literatuur

O2a: -Welk classificatiemodel van condities is adequaat om het fenomeen voor informeel/non-formeel werkplekieren te vatten?

Aan de hand van een empirisch onderzoek met als meetinstrument een gestructureerde vragenlijst beantwoorden we volgende vragen:

O3: Welke condities voor informeel/non-formeel werkplekieren komen daadwerkelijk voor in Vlaamse arbeidsorganisaties?

O4: Welke gewichten⁹ kunnen we in de condities onderkennen?

O4a: -Hangen deze gewichten samen met bepaalde organisatievariabelen?

O5: Zijn er verschillen in kansen tot deelname aan condities tussen verschillende medewerkeragroepen?

De begrippen die in deze onderzoeksvragen centraal staan worden doorheen dit onderzoeksrapport verder geoperationaliseerd .

Structuur van het onderzoeksrapport

In het *eerste hoofdstuk* van dit rapport, 'literatuurexploratie', wordt ingegaan op het conceptuele kader dat als wetenschappelijke basis dient voor dit onderzoek. Concepten zoals informeel en non-formeel werkplekieren en leercondities worden afgebakend en met grote zorg wordt een conceptueel model van leercondities ontwikkeld.

In een *tweede hoofdstuk* tonen we de opzet en het verloop van dit vragenlijstontwikkeld onderzoek. We schetsen de gehele ontwikkelingsweg die voorafgaat aan het meetinstrument dat bedoeld is om ingezet te worden voor monitoring van werkplekieren.

Een *derde hoofdstuk* presenteert dit meetinstrument voor monitoronderzoek. We schrijven eveneens een handleiding uit voor personen met een onderzoeksbekwaamheid die met dit monitorinstrument aan de slag willen gaan.

⁹ Met de term 'gewichten' verwijzen we naar de mate van voorkomen van de condities in Vlaamse arbeidsorganisaties. We willen een ordening verkrijgen van condities gaande van meer naar minder voorkomend.

In een *vierde hoofdstuk* wordt een voorlopige cartografie weergegeven. We laten daarmee een beeld zien van het soort gegevens, tabellen en figuren dat voortvloeit uit een bevraging met ons meetinstrument.

In een *vijfde hoofdstuk* vindt de lezer een aantal maatregelen die genomen kunnen worden door verschillende actoren ter bevordering van het werkplekieren in diverse arbeidsorganisaties. Tenslotte formuleren we een aantal toepassingsmogelijkheden van de vragenlijst als meet- en monitorinstrument en geven we een aantal oriëntaties voor verder onderzoek m.b.t. werkplekieren mee.

1. CONCEPTUEEL KADER

Inleiding

Met een literatuurexploratie voeren we de eerste stap uit van fase 1 in de opdrachtomschrijving, namelijk de 'modelconstructie'. We exploreren de literatuur om tot een duidelijke en hanteerbare vertaling te komen van het begrip informeel/non-formeel werkplekieren. Vervolgens gaan we op zoek naar auteurs, die in verschillende bewoordingen, verwijzen naar condities voor werkplekieren. We formuleren op basis van hun kaders een definitie van het concept 'condities voor werkplekieren' en stellen een model van leercondities op.

Deze conceptuele zoektocht zal aantonen dat zeer veel aspecten en factoren verbonden zijn met 'werkplekieren'. Zowel omwille van een duidelijke focus, als omwille van de beschikbare menskracht en middelen voor dit onderzoek – en de latere monitoring – zullen we ook aangeven in kaderstukjes waar de grenzen van onze onderzoeksopzet liggen. We maken daarmee inperkende keuzes, niet bij gebrek aan belangstelling of relevantie maar omwille van haalbaarheidsoverwegingen.

1.1 De werkplek als plaats om te leren

1.1.1 Waardering van de werkplek als leerplek: een golfbeweging

Keren we terug in de geschiedenis, dan merken we op dat men de werkplek al van oudsher beschouwt als een waardevolle leerplek (Streumer & Van der Klink, 2004). Meerbepaald in de middeleeuwse gilden leert een gezelschap stapsgewijs het ambacht meteen op de werkplek onder toezicht van zijn meester.

Dergelijke hoge waardering van de werkplek als leerplek is doorheen de geschiedenis niet altijd het geval geweest. Vanaf ongeveer de tweede wereldoorlog tot aan de tweede helft van de jaren tachtig brak een periode aan waarin opleiden ver weg van de werkplek de norm was (vb. de grote ondernemingen die bedrijfsscholen oprichten in het begin van de jaren tachtig en het ontstaan van een uitgebreid stelsel van beroepsonderwijs). Leren op de werkplek was toen omgeven door vooral negatieve connotaties (Streumer & Van der Klink, 2004). Men beschouwde dit werkplekieren als een manier van leren die bestemd was voor hen die intellectuele capaciteiten ontbeerden om een succesvolle schoolloopbaan te doorlopen. "Daarenboven zou werkplekieren, in tegenstelling tot schools leren, geheel niet bijdragen tot een brede visie op het beroep en zou het reflectieve vaardigheden verhinderen" (Baetghe & Gerstenberger, 1975 in Streumer & Van der Klink, 2001, p.80). In de tweede helft van de

jaren '80 trad er een herwaardering van de werkplek als leeromgeving op zowel in het beroepsonderwijs, in het hoger onderwijs als in de arbeidsorganisaties. "Als reden voor deze herwaardering, in de context van arbeidsorganisaties, werd vooral de ondermaatse verandering in het gedrag van werknemers door klassieke bedrijfsopleidingen gegeven" (Baldwin & Ford in Streumer & Van der Klink, 2001, p.80). Vandaag lijkt de werkplek zelfs de leersituatie bij uitstek te zijn in snel veranderde arbeidsorganisaties en prijkt **werkplekieren hoog** op de **agenda**.

Een eerste mogelijke verklaring hiervoor is financieel van aard. Vanaf de tachtiger jaren wordt in arbeidsorganisaties kritischer gekeken naar de kosten en baten van opleidingsarrangementen. Deze kritische attitude heeft te maken met het feit dat kostenreductie een belangrijk wapen wordt voor de concurrentiepositie van bedrijven. Men gaat ervan uit dat leren op de werkplek veel kostenbesparender is in vergelijking met formele opleidingen: het bespaart op reis- en verblijfskosten en de werknemer verricht nog steeds productiewerk (Streumer & Van der Klink, 2001). We plaatsen hierbij volgende kanttekening: werkplekieren creëren en stimuleren vergt óók financiële inspanningen van de arbeidsorganisatie. Men moet bijvoorbeeld investeren in goede mentoren, coaches, extra tijd en onderbrekingen van het productieproces. Het is echter moeilijker na te gaan en te vergelijken met financiële inspanningen voor het organiseren van formeel leren welk aandeel van het totale budget aan werkplekieren besteed werd.

Een tweede verklaring ligt in de werksituatie zelf. Innovatie is een permanent proces geworden in veel arbeidsorganisaties (Streumer & Van der Klink, 2001). "Het tempo waarin arbeidsorganisaties erin slagen nieuwe kennis te creëren en toe te passen in hun producten en diensten is zeer bepalend voor de overlevingskansen van de organisatie" (Drucker, 1995 in Streumer & Van der Klink, 2001, p.80).

Ten derde neemt de behoefte aan het flexibiliseren van leren van arbeidsorganisaties toe. Leren op de werkplek lenigt deze behoefte. Het heeft als voordeel in vergelijking met leertrajecten buiten de werksituatie, dat geleerd kan worden op het moment dat daar behoefte aan is: 'het just in time leren' (Streumer & Van der Klink, 2001).

Inspeland op wat intussen de 'War of Talent' genoemd wordt, voegen we nog een vierde reden toe waarom werkplekieren aan populariteit en aandacht wint. Die reden heeft te maken met een arbeidsmarktevolutie: er ontstaat een krapte op de arbeidsmarkt (toenemende vergrijzing, veel oude werknemers gaan de arbeidsmarkt verlaten en er gaan te weinig nieuwe jonge werknemers hun jobs invullen, veel uitstroom weinig instroom) waardoor er een overschot aan jobs zal zijn. Jonge mensen zullen meer waardevolle keuzemogelijkheden hebben bij het zoeken naar een job. Het is belangrijk om als arbeidsorganisatie in hen te 'investeren', i.c. hen voldoende leermogelijkheden te blijven

aanbieden waardoor hun job uitdagend en verrijkend blijft. Hierdoor zal er wellicht minder verloop zijn in de organisatie wat essentieel is voor een sterke positie op de arbeidsmarkt¹⁰.

Nu we een aantal mogelijke verklaringen hebben gegeven voor de huidige populariteit van leren op de werkplek, gaan we dieper in op de concepten zelf. Wat wordt nu net bedoeld met de 'werkplek' en 'leren'? Hiertoe geven we een antwoord in de volgende paragraaf.

1.1.2 De 'werkplek'

Onder het begrip werkplek verstaan wij verschillende **werksituaties** waarin de medewerker zich elke werkdag bevindt. Voorbeelden hiervan zijn: een klantgesprek voeren, patiënten behandelen, een innovatieproject opzetten en uitvoeren, wagens assembleren, kantoren schoonmaken, bewaking,...

Die verschillende situaties tijdens het werk verwijzen tegelijk naar **fysieke plaatsen**, zoals:

- De vergaderzaal tijdens een wekelijks werkoverleg;
- De werkhal waar samen aan een machine wordt gewerkt;
- De computerdesk in het kantoor;
- De eetzaal waar men verzamelt tijdens de middagpauze;
- Het koffielokaal waar men een praatje maakt met collega's of bezoekers;
- De woonplaats van de klant of de patiënt;

"In alle opgesomde situaties en plaatsen (i.c. werkplekken) kunnen **leren** en **werken** in elkaar **vervlochten** zijn. Men kan er leren tijdens het werken en werken tijdens het leren" (Baert, Gielen, Lauwers & Van Bree, 2007, p. 28). De verwevenheid tussen leren en werken op de werkvloer vinden we tevens terug in de leernetwerktheorie ontwikkeld door Van der Krogt (1995). Hierin stelt hij dat arbeidssystemen (arbeidsnetwerken) en leersystemen (leernetwerken) in organisaties nauw met elkaar verbonden zijn (Van der Krogt, 1995 in Van Bree, 2005).

1.1.3 Leren op de werkplek: leren in relatie

Hoger is aangegeven dat medewerkers in allerlei situaties en op verschillende plaatsen kunnen leren. Met de term **leren** duiden we het proces aan waarbij het bestaande **competentiereservoir** (een liefst geïntegreerde cluster van kennis, vaardigheden en

¹⁰ Voka-congres "Elk talent aan het werk, werk voor elk talent", 6 november 2007, afgehaald van het WWW op 15 december 2007: http://www.voka.be/halle-vilvoorde/nieuws/Documents/Standaard_B.pdf

attitudes) bij de medewerker **verandert** en dit met resultaten van **vrij duurzame aard**¹¹ (Baert, De Witte & Sterck, 2000).

Deze verandering in het bestaande competentiereservoir van de werknemer vindt plaats door de interactie met andere personen in hun omgeving (Doornbos, 2006). Leren is met andere woorden geen geïsoleerd individueel verschijnsel maar is ingebed in sociale relaties tussen verschillende actoren op (of nabij) de werkplek. Voorbeelden van relaties zijn: de relatie tussen werknemers onderling, de relatie tussen de manager en de medewerker, de relatie tussen de werknemer en zijn mentor, de relatie tussen medewerkers en externen (klanten, leveranciers, ...). (Mooij, Terwel & Huber in Doornbos, 2006). Leren op de werkplek heeft dus een sociaal en relationeel karakter. Er wordt **van en met elkaar geleerd** (Baert, Gielen Lauwers & Van Bree, 2007). Dit perspectief op werkpleklernen is gebaseerd op het **sociaal constructivisme**. Het achterliggende idee van sociaal constructivisme is immers dat mensen hun interpretaties en betekenissen construeren en deconstrueren door interactie met andere personen (Simons, 2002 in Doornbos, 2006). We merken hierbij op dat ook doorheen de interactie met de materiële en informationele omgeving medewerkers kunnen leren. Zo zal bijvoorbeeld de ruimtelijke schikking van de bureaus van de werknemers en de aanwezigheid van tijdschriften, boeken en informatiemappen de kansen voor het leren op de werkvloer beïnvloeden. Ook door deze relatie met ‘materieel opgeslagen kennisbronnen’ op de werkplek kan geleerd worden.

1.2 Naar een definitie van werkpleklernen

1.2.1 Inleiding

In dit onderzoeksproject focussen we op het informeel en non-formeel leren op de werkplek. Een eenduidige definitie formuleren van non-formeel en informeel leren is geen eenvoudige opdracht. Door het construeren van een definitie of “samenvattende omschrijving van de kenmerken van een begrip, zodat het niet met een ander verward kan worden¹²” wordt een concept dus afgebakend t.o.v. andere concepten (zoals formeel leren). Verscheidene auteurs (CINOP, 2006; Streumer & Van der Klink (2004); Hoekstra, Beijgaard, Brekelmans & Korthagen, 2004) geven aan dat verschillende invullingen gegeven worden aan deze concepten waardoor verwarring optreedt. Streumer & Van der Klink (2004) spreken dan ook van ‘**fuzzy concepts**’. We trachten in onderstaande paragraaf die verwarring te evoceren,

¹¹ Hiermee duiden we aan dat kortstondige veranderingen in het competentiereservoir niet beschouwd worden als leren. “Wanneer bijvoorbeeld een medewerker zijn gedrag aanpast zolang de vervanger van de chef aanwezig is en terugvalt in de oude routines wanneer de chef terug is, dan is er geen sprake van leren. Het gaat alleen maar om een momentane aanpassing aan een voorbijgaande situatie” (Baert, De Witte & Sterck, p. 32).

¹² Zo vinden we in het Van Dale Groot Woordenboek van de Nederlandse Taal.

maar tevens ook een eigen werkdefinitie te geven die voor ons duidelijkheid schept over wat informeel leren en non-formeel werkplekleren inhoudt.

1.2.2 Het concept 'informeel leren'

Wanneer we de literatuur verkennen, botsen we op definities van informeel leren die van zeer diverse aard zijn. We bieden hiervan in onderstaande paragrafen een overzicht.

1.2.2.1 Informeel leren als leren buiten de formele onderwijssetting

We beginnen dit overzicht met definities die we verzamelen uit documenten afkomstig van internationale instanties en organisaties. De definities die door de Raad van Europa, CEDEFOP, de Europese Commissie en UNESCO worden geformuleerd, verwijzen met de term informeel leren voornamelijk naar leren dat ontstaat uit dagelijkse activiteiten en ervaringen.

Tabel 1: Definities Raad van Europa, Europese Commissie, CEDEFOP, UNESCO informeel leren

| | |
|---|---|
| Definitie Raad van Europa in De Rick, Vanhoren, Op de Kamp, Nicaise, 2006, p.46 | Informal education: learning that goes on in daily life and can be received from daily experiences, such as from family, friends, peer, groups, the media and other influences in a person's environment. |
| Definitie EU, 2001 in Sousa & Quarter, 2003 p. 2 | Informal learning: learning resulting from daily life activities related to work, family or leisure. It is not structured (in terms of learning objectives, learning time or learning support) and typically does not lead to certification. Informal learning may be intentional but in most cases it is non-intentional (or incidental/random). |
| Definitie CEDEFOP, 2000 in Björnavold & Colardyn, 2004, p.71 | Informal learning: Learning resulting from daily work-related, family or leisure activities. It is not organised or structured (in terms of objectives, time or learning support). Informal learning is in most cases unintentional from the learner's perspective. It typically does not lead to certification. |
| Definitie Unesco, 2006 | Informal learning implies the process of learning which goes on continuously and incidentally for each individual, outside the organized situation of formal or non-formal education. |

| | |
|---|--|
| Definitie Memorandum Levenslang Leren, EU, 2001, p. 9 ¹³ | Informele leeractiviteiten zijn een gewoon verschijnsel in het dagelijkse leven. Anders dan bij reguliere en niet-reguliere leeractiviteiten, gaat het bij informele leeractiviteiten niet noodzakelijk om intentionele leeractiviteiten. Bijgevolg kan het voorkomen dat zelfs de personen in kwestie deze informele leeractiviteiten niet herkennen als een bijdrage tot hun kennis en vaardigheden. |
|---|--|

Wanneer we die definities afkomstig van internationale instanties in beschouwing nemen, merken we op dat ze **zeer ruim** geformuleerd zijn. Ze duiden in eerste instantie aan dat informeel leren in allerlei **settings buiten de formele onderwijssetting** kan gebeuren. Één van die settings is ondermeer de werkplek. Daarnaast benadrukken deze definities de afwezigheid in vele gevallen van een bewuste, expliciete leerintentie bij de lerende en het ontbreken van certificering als kenmerken van informeel leren.

Opvallend is toch wel het gebrek aan een conceptuele beschrijving door de Europese instanties van wat dan verstaan kan worden onder 'informeel leren op de werkplek'. Zo stelt Straka (2004) vast dat de focus van Europese Commissie overwegend werkplekgeoriënteerd is maar er geen documenten bestaan waarin specifiek aan bod komt wat het concept werkpleklerin inhoudt:

The policy of the European Commission focuses upon two major issues: the need for increased social cohesion and engagement and the need to improve economic competitiveness by increasing skills and employability of workers through better education and training. As a consequence, the European Commission' focus is overwhelming workplace oriented. But what is generally missing in the European Commission's documents are theoretical and methodological specifications for example on learning, pedagogy and assessment. (p.5)

We kunnen besluiten dat deze Europese omschrijvingen dus wel enkele karakteristieken van informeel leren aanhalen maar ze zoomen echter te weinig in op wat nu net verstaan kan worden onder informeel leren op de werkvloer en bieden hierdoor weinig handvaten voor onze werkdefinitie.

¹³ Commissie van de Europese gemeenschappen (2001). *Werkdocument van de diensten van de commissie, een memorandum over levenslang leren*. Afgehaald van het WWW op 20 oktober 2007: [Levenslang leren - memorandum over levenslang leren](#)

1.2.2.2 Arbeidsgerelateerd leren als on- en off-the-job leren

Wanneer we de meer wetenschappelijke literatuur verkennen, vinden we wel een duidelijker verband tussen leren en de werkcontext. Streumer & Van der Klink, 2004 en Hoekstra, Beijaard, Broekenman & Korthagen (2004) geven aan dat de term **informeel leren**, vooral in de jaren tachtig, gebruikt werd als naam voor **leren op de werkplek**. Verschillende auteurs zoals De Vries (1988); Munch & Kath (1973); Frietman (1990) & Van Onna (1985) hebben destijds definities ontwikkeld van leren op de werkplek door deze vormen van leren af te bakenen ten opzichte van schoolse vormen van opleiden (Streumer & Van der Klink, 2004). Daarbij werd het leren op de werkplek als informeel en als incidenteel leren aangeduid, en werd het schoolse opleiden weg van de werkvloer getypeerd als formeel, intentioneel leren (Streumer & Van der Klink, 2004). In onderstaande tabel wordt de definitie van Van Onna (1985) weergegeven als voorbeeld van een definitie die informeel leren als werkpleklernen op een meer specifieke manier omschrijft.

Tabel 2: Definitie arbeidsgerelateerd leren als on- en off-the-job leren (Van Onna, 1985 in Streumer & Van der Klink, 2004, p 17.)

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

Streumer & Van der Klink (2004) geven echter aan dat die definities enigszins achterhaald zijn omdat de tweedeling tussen informeel leren op de werkplek en formeel leren buiten de werkplek niet meer algemeen nagevolgd wordt. Denk bijvoorbeeld aan opleiden op de werkplek ('on the job training') waarbij meestal sprake is van een sterke sturing van het leren en er gewerkt wordt aan het realiseren van vooraf bepaalde opleidingsdoelen. Dat opleiden of trainen is dus in hoge mate formeel en vindt toch op de werkplek plaats (Streumer & Van

der Klink, 2004). Ook Onstenk (2006) geeft aan dat deze definities verouderd zijn en er zowel formeel als informeel geleerd kan worden op de werkplek: “Er zijn verschillende organisatievormen van leren op de werkplek denkbaar, uiteenlopend van in het werk geïntegreerd onbewust leren, op de werkplek ontplooiende leeractiviteiten, tot opleiden op de werkplek” (p.135).

1.2.2.3 Informeel leren als een vorm van werkpleklernen

In onderstaande tabel geven we een overzicht van definities van auteurs die het informele leren, naast het formele leren, beschouwen als een mogelijke vorm van leren op de werkvloer.

Tabel 3: Definities informeel leren als vorm van werkpleklernen

| | |
|--|--|
| <p>Tjepkema (2003)</p> | <p>Werkpleklernen heeft betrekking op situaties waarin het leerproces niet, of in geringe mate, is gestructureerd of gepland. Informeel leren gebeurt dikwijls spontaan en onbewust als een soort bijproduct van alledaagse werkzaamheden. Maar de werkplek wordt ook bewust als leerplek gebruikt. Mensen zoeken dan situaties of taken op waarvan ze verwachten er al doende veel van op te steken. (p. 69)</p> |
| <p>Baert, De Witte & Sterck (2000)</p> | <p>Leren is een natuurlijk proces dat overal en permanent plaatsvindt, ook in situaties die niet expliciet gecreëerd werden met de bedoeling er te leren. Er is dan sprake van informeel leren. Informeel leren verloopt spontaan en ongepland, in contexten die direct gericht zijn op de werksituatie waardoor het geleerde direct toepasbaar is. (p.171)</p> |
| <p>Marsick & Volpe (1999) in Koopmans (2006)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Informeel leren is geïntegreerd met werk en dagelijkse routine - Informeel leren wordt veroorzaakt door een interne of externe verrassing - Informeel leren vindt niet erg bewust plaats - Doorgaans verloopt het toevallig en wordt het beïnvloed door willekeur - Informeel leren is een inductief proces van reflectie en actie - Informeel leren is verbonden met het leren van anderen. (p.13) |
| <p>Tulkens (2002)</p> | <p>Informeel leren vindt plaats in situaties die niet expliciet gecreëerd worden door anderen dan de lerende om bij te leren. Hoewel er wel leereffecten zijn, worden de doelstellingen niet vooraf bepaald</p> |

| | |
|--|--|
| | door derden.(p.49) |
| Baert, Gielen, Lauwers & Van Bree (2007) | Informeel leren gebeurt dikwijls spontaan en onbewust, als een soort bijproduct van alledaagse werkzaamheden. Het is een leerproces dat zich afspeelt zonder dat enige intentie van de werknemer daarop gericht is, maar waar het toeval zich aandient. Bij informeel leren worden vooraf geen leerdoelstellingen bepaald door derden en gebeurt het leren tijdens het werk. (p. 30) |

Bij dit overzicht van definities moeten **twee belangrijke opmerkingen** gemaakt worden.

Primo, de term *informeel* leren op zich en de bewoordingen om het fenomeen te omschrijven in bovenstaande definities, suggereren dat kenmerken van informeel leren (negatieve) tegenhangers zijn van karakteristieken van formeel leren. Toch mag men deze twee vormen van werkplekleren niet als een dichotomie beschouwen. Zo stelt Simons (1995 in Weistra, 2005) dat er eerder sprake is van een **glijdende schaal**: het gaat om de mate van formalisering. Ook Tjepkema (2003) volgt deze gedachtegang: “formal and informal learning are not so much two separate categories. Rather they can be considered to be extremes of a continuum” (p. 69). We sluiten ons daarbij aan en stellen dat het onderscheid tussen informeel en formeel leren een kwestie van een **continuüm** is van informeel leren over iets meer formeel leren naar voluit formeel leren.

Secundo, verscheidene auteurs geven aan dat ondanks het ongeplande en toevallige, spontane karakter van informeel leren dit leren toch **gefaciliteerd** kan worden. Zo stellen Baert, De Witte & Sterck (2000) dat men het informele leren indirect kan beïnvloeden. “Men kan namelijk **condities** creëren die het informeel leren en het bereiken van een beklijvend leereffect stimuleren (p.175)”. Ook Tjepkema (2003) haalt in haar doctoraat, ‘The learning infrastructure of self-managing work teams’, deze gedachte aan:

Including *support for informal learning* makes the nature of the learning infrastructure radically different from the traditional notion of a training function, since this type of support is very different from training related activities, and can also **not be organised in the traditional way**. [...] For supporting informal learning, the workplace is influenced to *create positive conditions for learning*. (p.73)

Tenslotte geeft ook Weistra (2005) aan dat informeel leren onrechtstreeks beïnvloed kan worden. Hij benadrukt de **indirecte impliciete sturing** die uit kan gaan van arbeidsorganisaties, waardoor het informeel leren op de werkplek bevorderd wordt.

Deze definities met bijhorende opmerkingen bieden interessante aanknopingspunten voor het formuleren van onze werkdefinitie. Verschillende elementen uit bovenstaande definities zullen dan ook terugkomen in de werkdefinitie en spelen op die manier een belangrijke rol in dit onderzoek.

1.2.3 De concepten ‘non-formeel leren’ en ‘non- formeel opleiden’

In de opdrachtomschrijving voor dit onderzoeksproject wordt non-formeel leren op de werkplek samen met informeel werkpleklernen genoemd, als een te onderscheiden vorm van werkpleklernen. In deze paragraaf gaan we in op enkele omschrijvingen van wat non-formeel leren wordt genoemd. Vervolgens nemen we ‘non- formeel opleiden’ onder de loep.

Tabel 4: Definities Raad van Europa, Europese Commissie, CEDEFOP, UNESCO non-formeel leren

| | |
|---|---|
| Definitie Raad van Europa in De Rick, Vanhoren, Op de Kamp, Nicaise, 2006, p.46 | Non formal education: educational activity which is not structured and takes place outside the formal system. |
| Definitie EU, 2001 in Sousa & Quarter, 2003 p. 2 ¹⁴ | Non formal learning that is not provided by an education or training institution and typically does not lead to certification. It is however, structured (in terms of learning objectives, learning time or learning support). Non formal learning is intentional from the learner's perspective. |
| Definitie CEDEFOP, 2000 in Björnåvold & Colardyn, 2004, p.71 ¹⁵ | Non formal learning: learning which is embedded in planned activities not explicitly designated as learning (in terms of learning objectives, learning time or learning support), but which contain an important learning element. Non formal learning is intentional from the learner's point of view. |
| Unesco (2006) | Non formal learning consists of learning embedded in planned, organised and sustained |

¹⁴ Europese Commissie-definitie van formal learning: “formal learning is typically provided by education or training institutions, structured (in terms of learning objectives, learning time or learning support) and leading to certification. Formal learning is intentional from the learner's perspective” (p.2).

¹⁵ Cedefop-definities van formal learning: “consists of learning that occurs within an organised and structured context (formal education, in-company training), and that is designed as learning. It may lead to formal recognition (diploma, certificate” (p.71).

| | |
|--|---|
| | education activities that are outside formal education institution, responding to education needs for persons of all ages. The purpose of NFE is to provide alternative learning opportunities for those who do not have access to formal schooling or need specific life skills and knowledge to overcome different obstacles. Non formal learning is also intentional from the learner's point of view, as opposed to incidental or random types of learning. |
|--|---|

De definitie die de raad van Europa aangeeft, is vaag en verwijst enkel naar de setting waarin non-formeel leren kan plaatsvinden en het ongestructureerde karakter ervan. Welke settings of situaties bedoeld worden met 'the formal system' is niet omschreven.

Uit de definities van de EU en CEDEFOP kunnen we afleiden dat non-formeel leren kan beschouwd worden als een leervorm die zich bevindt op een continuüm tussen informeel en formeel leren. Het gaat immers om leren dat 'however structured' is en gebeurt 'via activiteiten die niet expliciet omschreven zijn als leren, maar die wel een belangrijke leercomponent inhouden'. Of het leren tot een certificaat leidt, is ook een onderscheidend criterium dat niet genoemd wordt door de Raad van Europa.

In de UNESCO definitie ligt de klemtoon op het geplande, georganiseerde en ondersteunde (gewaardeerde) karakter van non-formeel leren en wordt duidelijk onderscheid gemaakt met informeel leren dat 'random' en 'incidental' verloopt. Ook hier gaat het over leren in andere dan de schoolse settings. Op het discours over gelijke kansen, tweedekansonderwijs, basiseducatie en het valideren of erkennen van elders verworven competenties gaan we in dit onderzoek niet verder in omdat we verder zullen inzoomen op de werkplek in een arbeidsorganisatie en hoe het leren daar verloopt. Dat het binnen de context van de arbeidsorganisatie echter ook draait om deelname*kansen*, participatiemogelijkheden die niet gelijk *verdeeld* zijn en verschillen tussen *groepen* van medewerkers willen we echter niet uit het oog verliezen. Daarop gaan we verder in als we het hebben over wat condities voor werkpleklernen zijn.

De definities van de Raad van Europa, CEDEFOP en de Europese Commissie geven ons dus weinig aanduidingen over wat non- formeel werkpleklernen kan inhouden. Immers, het verschil tussen informeel, non-formeel en formeel leren wordt gemaakt op basis van:

- de **setting** waarin het leren plaatsvindt. Non-formeel leren vindt plaats buiten het formele systeem, buiten de schoolse setting.

- het al of niet toekennen van een **certificaat** als waardering, erkenning, validering van de leeruitkomsten van dat leren. Met dit onderzoek willen we ons buiten het debat over het erkennen of valideren van leren (of ‘elders’¹⁶ verworven competenties) houden in zoverre daarmee het waarderen van leeruitkomsten aan de hand van het toekennen van een ‘formeel (erkend)’ certificaat of diploma bedoeld wordt.

Wanneer we stilstaan bij het eerst genoemde kenmerk nl. de setting, dan is er nog steeds nood aan verduidelijking. Is die setting de werkplek dan kan er zowel sprake zijn van ‘non formal education’ (opleidingen) als van ‘non formal learning’ (leerprocessen). Wat ‘non formal education’ gerelateerd aan de werkplek is, kan omschreven worden door te verwijzen naar de Nationale Arbeidsraad en de bepalingen voor het opmaken van de sociale balans¹⁷. Hij formuleert “Definities van de verschillende **vormen van opleiding**”. In plaats van ‘permanente beroepsopleidingen’ wordt er gesproken over ‘voortgezette beroepsopleiding’. Formele opleidingen¹⁸ kunnen zodoende niet plaatsvinden op de werkplek en moeten deel uitmaken van een opleidingsplan. In het advies nummer 1573 van de Nationale Arbeidsraad “Wetsontwerp betreffende vereenvoudiging van de sociale balans” van 21 november 2006 formuleren de NAR en de Centrale Raad voor het bedrijfsleven, informeel en non-formeel opleiden – op basis van de definities vermeld in het CVTS-glossarium¹⁹ – als volgt:

¹⁶ Vergelijk hier ook de term ‘elders’ die verwijst naar competenties die niet in schoolse context verworven zijn.

¹⁷ Die balans is een overzicht van het personeelsbestand in de onderneming voor een bepaald jaar: hoeveel voltijdse en hoeveel deeltijdse medewerkers stelt de werkgever tewerk (deel 1)? Hoeveel mensen zijn er het afgelopen jaar bijgekomen en hoeveel mensen hebben het bedrijf verlaten (deel 2)? Welke werkgelegenheidsmaatregelen werden ondernomen (deel3)? Welke inspanningen levert de werkgever inzake vorming en opleiding (deel 4 en 5)? (Nationale Bank van België. *Formulieren voor de sociale balans*. Afgehaald van het WWW op 28 september 2007: <http://www.nbb.be/NR/rdonlyres/954C8FF2-C497-4CC6-BE50-6C2DD28DBBA6/4255/CS1NL6.DOC>)

¹⁸ Formele voortgezette beroepsopleidingen kenmerken zich door:

- Meestal duidelijk van de werkplek gescheiden te zijn (opleiding vindt plaats in bijzonder daartoe ingerichte ruimtes zoals klaslokalen of opleidingscentra)
- Hoge graad van organisatie (tijd, ruimte en inhoud) door een opleider of opleidingsinstelling
- Leerinhouden zijn voor een groep leerlingen opgevat (er bestaat bijvoorbeeld een leerplan)
- Het omvat de volgende twee vormen:
 - Interne opleidingen
 - Externe opleidingen

(Centrale Raad voor het Bedrijfsleven [CRB] en Nationale ArbeidsRaad [NAR]. (november, 2006). *Wetsontwerp betreffende vereenvoudiging van de Sociale Balans*. Adviesnummer 1.573. Afgehaald van het WWW op 25 september 2007: <http://www.cnt-nar.be/ADVIES/advies-1573.pdf>)

¹⁹ Communication & Information Resource Centre for Administration [CIRCA]. (s.d.). *Continuing Vocational Training Survey*. Afgehaald van het WWW op 1 oktober 2007: http://circa.europa.eu/Public/irc/dsis/edtc/library?l=public/continuing_vocational/master_finalpdf/ EN_1.0 &a=d

“Minder formele en informele voortgezette beroepsopleidingen” zijn gekenmerkt door:

- meestal onmiddellijk verbonden te zijn met het werk en de werkplek maar omvat ook deelname aan conferenties, beurzen, enz. voor leerdoeleinden
- hoge graad van zelforganisatie (tijd, ruimte en inhoud) door de individuele leerling of door een groep leerlingen
- Inhoud wordt gekozen naargelang van de individuele behoeften van de leerling op de werkplek
- Het omvat de volgende vijf vormen²⁰
 - Georganiseerde opleiding via on-the-job training
 - Georganiseerde opleiding via jobrotatie, uitwisselingen tussen diensten, detacheringen of studiebezoeken
 - Georganiseerde opleiding via deelname aan vormings-of kwaliteitscirkels
 - Georganiseerde opleiding via zelfstudie
 - Georganiseerde opleiding via bijwonen van conferenties, workshops, beurzen en lezingen. (p. 1)

Met deze bepalingen van “minder formele en informele voortgezette beroepsopleidingen” verruimden de NAR en de CRB het blikveld dat tot nu toe beperkt was tot de formele opleidingen waaraan werknemers in de de privé sector deelnemen. Ze blijven echter te beperkt voor het fenomeen van werkplekleren dat wij in beeld willen brengen. Immers leren vindt niet alleen in (diverse soorten) opleidingen plaats, maar het gebeurt al werkend in situaties die niet als opleiding- of leersituaties worden gecreëerd, maar die er zijn om te ‘produceren’. Om deze realiteiten op begrip te brengen moeten we onze zoektocht in de literatuur nog verder zetten.

Als we de term ‘non-formeel leren’ op de werkplek willen gebruiken in dit onderzoek dan moeten we de literatuur dus nog verder exploreren. Maar dat levert kennelijk problemen op omdat verschillende ‘actoren’ of auteurs op verschillende niveaus uiteenlopende invullingen geven aan dat concept. Ook Bjornavold en Colardyn (2005) stellen zich de vraag “Can non-formal learning be defined *per se*?” (p.26). Ze wijzen erop dat:

The learning *per se* is not formal, non-formal or informal. According to this approach, formal, non-formal and informal learning concerns the setting (*structure of the context*) and not the learning. In that respect, the *distinction between non-formal and*

²⁰ Van elke vorm staat een definitie in het CVTS glossarium.

informal is not informative. Therefore, it is suggested to distinguish only formal and non-formal on the basis of a clear definition of the term formal. (p. 25-26)

Formeel leren vindt dan plaats:

within a prescribed framework for learning (e.g. school syllabus, training regulations for companies) as part of an organised event or package. It is characterised by the presence of a designated teacher or trainer and defined by the existence of external specifications of outcomes. Learning leads to a designated qualification, credit or certificate and is affiliated with the right to further education. (p.26)

Ter oplossing van de conceptuele verwarring besluit Billett (2004) zelfs:

To conceptualise workplaces as legitimate environments, it is necessary to *transform* the *current discourse* on learning through work. Describing workplaces as being informal, non-formal or unstructured learning environments is negative, imprecise and ill-focused. These descriptions do little to assist elaborate understanding of standing of workplaces as learning spaces. (p.1)

Billett (2004) stelt dan voor om termen als informeel en formeel te vermijden bij het beschrijven van werkplekken als leerplekken en betere termen als 'participation' en 'participatory practices' te gebruiken "as more effective and precise terms to elucidate the process of learning through work" (p.1) (*zie ook 1.4.2*).

Dit alles overwegende zullen we **twee settings** onderscheiden waarin leren zich kan afspelen: (1) **de eigenstandige opleidingssettings** buiten en binnen de arbeidsorganisatie respectievelijk de werkplek die gecreëerd en gestructureerd worden om in eerste instantie en hoofdzaak te leren en in die zin "formele en non- formele opleidingen" kunnen worden genoemd en (2) **de werksituaties** waarin leren in mindere of in meerdere mate kan aan bod komen en die de condities vormen die in de arbeidsorganisatie gecreëerd worden om ook het leren, direct gekoppeld aan het werken, te bevorderen en in die zin tot "werkplekleren" leiden. Het werkplekleren kan plaats vinden in condities die beleidsmatig of al doende gecreëerd worden. Het continuüm van beleidsmatige formalisering steunt op de mate waarin leren bewust, expliciet en min of meer doelgericht en gestructureerd bevorderd en ondersteund wordt. In dit onderzoek spitsen we ons toe op de tweede soort settings en daarom zullen we het voortaan, gemakshalve en duidelijkheidshalve, over werkplekleren hebben.

1.2.4 Werkdefinitie werkpleklers

Op basis van bovenstaande conceptuele verkenning hebben we besloten om werkpleklers als volgt te definiëren:

“Werkpleklers is:

- een proces van *duurzame verandering* van het *bestaande competentiereservoir*, respectievelijk (geïntegreerde clusters van) kennis, vaardigheden en attitudes, van medewerkers en groepen van medewerkers
- in *situaties* op of nabij de *werkplek* die als hoofddoel de kwaliteitsvolle *uitvoering en vooruitgang van het werk* hebben.
- ‘Wat’ (leeruitkomst), ‘hoe’ (leerproces) en ‘wanneer’ (leerperiode) er geleerd wordt, ligt in eerste instantie in handen van de lerende medewerker en van de werkprocessen waarin hij/zij een rol vervult. Andere *actoren* in de *arbeidsorganisatie* kunnen dat leren evenwel *faciliteren*, aanmoedigen door het min of meer beleidsmatig geformaliseerd *creëren* van *condities* in de (werk)omgeving van de medewerker.
- Daardoor kan er een breed spectrum van leerwerkvormen bestreken worden. Afhankelijk van de graad van *bewustzijn* van de lerende kan die competentieontwikkeling meer of minder *intentioneel* of *incidenteel* verlopen en min of meer ingrijpend of diepgaand zijn”.

Een kernelement in onze werkdefinitie, betreft het concept *condities*. We geven aan dat **actoren in de arbeidsorganisatie** (sleutelfiguren, verantwoordelijken, maar ook medewerkers zelf), door het **creëren van condities** in de werkomgeving, hun verantwoordelijkheid kunnen opnemen om **werkpleklers** te **stimuleren**. Wat we dan net verstaan onder die *condities* wordt in een volgende paragraaf (1.3. *Destilleren en formuleren van condities voor werkpleklers*) uitgeklaard.

Het creëren van de bedoelde *condities* kan min of meer geformaliseerd, beleidsmatig gebeuren; d.w.z. dat de leiding van de arbeidsorganisatie resp. de VTO- of HRD-verantwoordelijke bewust en stelselmatig impulsen zal geven om de *condities* en het gebruik ervan te optimaliseren. Die *condities* kunnen ook ‘al doende’ tot leerrijke *condities* ontwikkelen doordat de betrokkenen er ‘spontaan’ lerend gebruik van maken.

Met de term **leerwerkvormen** willen we aangeven dat leren en werken samengaan. We onderscheiden: (1) aan het ene uiteinde van het continuüm of spectrum vormen van leren en werken waarbij de klemtoon ligt op de voortgang en verdieping van het leerproces en pas in

tweede instantie op de voortgang en verbetering van het werkproces (zoals bijvoorbeeld een ontwikkelingsgesprek) en (2) aan het andere uiteinde van het continuüm vormen van leren en werken waarbij de klemtoon ligt op de voortgang en verbetering van het werkproces en pas in tweede instantie op de voortgang en verdieping van het leerproces (zoals bijvoorbeeld werken in innovatieteams).

1.2.5 Uitleiding

Met bovenstaande werkdefinitie hebben we voor dit onderzoek alleszins een mogelijke invulling gegeven. Maar er is méér, want de manier waarop we denken over bepaalde fenomenen, gebeurtenissen of concepten, bepaalt onze omgang met die fenomenen, gebeurtenissen of concepten. Een idee die we terugvinden bij Wenger (1998):

Our perspectives on learning matter: what we think about learning influences where we recognise learning, as well as what we do when we decide that we must do something about it – as individuals, as communities, and as organisations. A key implication of our attempts to organize learning is that we must become reflective with regard to our own discourses of learning and to their effect on the ways we design for learning. (p.9)

1.3 Destilleren en formuleren van condities voor werkplekleren

1.3.1 Inleiding

Hoger geven we aan dat we geen rechtstreekse invloed kunnen uitoefenen op het leren. Bewoordingen die echter steeds terugkomen, zijn het creëren van voorwaarden, scheppen van condities of het bieden van ruimte en mogelijkheden (Van Bree, 2005).

In onderstaande paragrafen gaan we op zoek naar wat deze condities precies kunnen zijn.

1.3.2 Destilleren van condities in de werksituatie, op de werkplek

In wat volgt vermelden we eerst ruime, meer vage termen die verwijzen naar condities op de werkplek, daarna volgen enkele auteurs die meer concrete factoren benoemen die het werkplekleren beïnvloeden. Nog een stap verder in de concretisering van condities voor werkplekleren bespreken we auteurs die op een systematische manier aandacht willen besteden aan factoren die de kans dat 'ongepland leren' plaatsvindt, bepalen. We besluiten met een verwijzing naar het Noors onderzoek van Skule (2004) dat een raamwerk van 'learning conditions at work' biedt.

1. interne en externe condities voor leren in een bepaalde situatie of omgeving op microniveau (Gagné & Bronfenbrenner in Straka, 2004)
2. structurele, culturele en sociale context als elementen van een leerklimaat (De Rick, Van Valckenborgh & Baert, 2006) en een leervriendelijke organisatiecultuur (Baert, De Witte & Sterck, 2000)
3. evenwichtige mix van maatregelen als elementen van een leerbeleid dat afgestemd kan worden op leerpatronen in de organisatie (Baert, De Witte & Sterck, 2000)
4. leerinfrastructuur als overkoepelende term voor ondersteuning van formele en informele leeractiviteiten en natuurlijk en integraal onderdeel van de organisatiecontext (Tjepkema, 2003)
5. factoren die werkplekleren beïnvloeden (Ellström, 2001; Eraut, 2004; Ellinger, 2005; Tulkens, 2002; Van Bree, 2005) en een 'holistic framework' dat die factoren ordent (Sambrook, 2005)
6. het leeraanbod op de werkplek als element van het model van het leerpotentieel van arbeidsorganisaties (Onstenk, 2001)
7. zeven condities op de werkplek als elementen van een raamwerk voor het begrijpen en evalueren van werkplekleren (Skule, 2004)

Om duidelijk de focus van het onderzoek aan te geven, vermelden we bij elke auteur in een kader welke elementen wij al dan niet opnemen in dit onderzoek. Op die manier worden de grenzen afgebakend.

1.2.2.1 Interne en externe condities voor leren op microniveau

In zijn werk 'Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions' maakt Straka (2004) – op basis van Gagné (1973) – onderscheid tussen externe en interne condities voor leren 'op micro-niveau'. Straka neemt Hilgards definitie van leren als uitgangspunt en ziet er twee aspecten in:

Learning is the process by which an activity originates or is *changed through* reaction to an *encountered situation*. Such a view of learning expresses that learning (1) is a specific activity and (2) is bonded to a situation which might have an impact on this process. (Straka, 2004, p.3)

Het tweede element verwijst naar wat of wie **invloed** heeft op leren. Verwijzend naar Bronfenbrenners ecologisch systeem wordt die 'encountered situation' gespecificeerd in vier niveaus: macro, exo, meso en micro-niveau, "each having an effect on human learning and development and each level influencing the others" (Straka, 2004, p.3). Zoals in ons onderzoek gaat ook Straka (2004) dieper in op het micro-niveau en omschrijft 'the **socio-culturally shaped physical and social environments**' als onderdeel van dat niveau.

From the perspective of an acting person *examples* for this level are: other persons (supervisor, colleagues, peers, friends), tasks and requirements on the shop floor, technical equipment, organisational and instructional structures, teaching objectives, social norms and values as part of a culture. According to the notion of Gagne (1973) these features are assigned to the concept of *external conditions*. (Straka, 2004, p.7)

Interne condities maken het mogelijk dat iemand handelt op basis van zijn of haar kwaliteiten "like abilities, skills, knowledge, motives, or emotional dispositions" (Straka, 2004, p.7). Met de term 'interne condities' wordt dus verwezen naar persoonlijke kenmerken, competenties die ertoe bijdragen dat er geleerd wordt of net een belemmering vormen voor het leren.

→ GRENS: Op die persoonskenmerken gaan we niet verder in met dit onderzoek. We kijken vanuit organisatieperspectief en zullen die interne condities niet mee in rekening brengen.

1.3.2.2 Een positief leerklimaat op de werkplek

Vanuit een – aan dit onderzoek gelijkaardige achtergrond en streving – klaren De Rick, Van Valckenborgh en Baert (2004; 2006) het concept ‘leerklimaat’ uit en formuleren ze een ‘nieuwe definitie’ van een **‘positief leerklimaat’**.

Very often, it is described only in abstract or vague terms or the description is not well-founded. It can be argued that a clear concept can help to achieve the aims of lifelong learning policies since measures proposed for creating a positive learning climate will be better thought-out, more coherent and will result in a more complete policy. (2006, p.88)

De auteurs geven aan dat het concept van een positief leerklimaat vaak geassocieerd wordt met een **“rijke leeromgeving”**. “Here too, no single definition is generally accepted and a positive learning climate is described using a long list of features or conditions which the learning environment has to meet” (2006, p.92).

De auteurs merken op dat het omschrijven van wat een leerklimaat is, meestal gebeurt binnen een bepaalde context zoals die van een arbeidsorganisatie of formele educatie of binnen opleidingsinstituten. “Since “lifelong and life wide learning” is linked to **various learning contexts** (formal, non-formal and informal), much of the reality remains out of the field of view. This applies not only to the learning context, but also to the **aims**.” De auteurs stellen dan ook duidelijk wat een positief leerklimaat moet voortbrengen: (1) het overtuigt mensen van de waarde van educatie. Eender welke maatregel die genomen wordt om een leerklimaat te creëren, zou de zinvolheid van het leren moeten versterken en beklemtonen. (2) leren als een plezier beschouwen en stimuleren. De nieuwe definitie van leerklimaat luidt dan als volgt:

Het leerklimaat wordt bepaald door *de manier waarop leren gepercipieerd wordt* in de samenleving in het algemeen en in specifieke sociale groepen in het bijzonder. Aan de ene kant wordt deze perceptie bepaald door specifieke kenmerken van de lerenden (socio-demografische kenmerken, psychologische kenmerken, kenmerken van de levenssituatie en kenmerken met betrekking tot leren en educatie). Aan de andere kant wordt deze perceptie *bepaald door* de kenmerken van het leer- en vormingsproces en de *structurele en culturele context* waarin dit proces ingebed is. Daarbovenop wordt de lerende ook beïnvloed door de **kenmerken van de sociale**

context. Uit het voorgestelde model blijkt duidelijk dat educatieve participatie of non-participatie niet te verklaren is vanuit één factor en één actor. *Meerdere factoren* spelen een rol en *meerdere actoren* kunnen er een invloed op uitoefenen. (2004, p.44)

→ GRENS: De actor die in dit onderzoek belicht wordt, is een sleutelfiguur, i.c. de HRD/ VTO-verantwoordelijke en/of directie van een arbeidsorganisatie. Zij worden bevroegd over de aanwezigheid en het gebruik van condities door de medewerkers. Een bevraging van werknemers zelf is niet mogelijk in de context van dit onderzoeksproject.

“De theorie maakt duidelijk dat vooral de **percepties van de lerende** – hoe hij/zij daartegen aankijkt en zich erbij voelt – van doorslaggevend belang zijn” (2004, p. 44). Hoe leren op de werkplek gepercipieerd wordt, is dus een specifieke invulling van “een sociale groep”, zoals geformuleerd in de definitie. We kunnen spreken over het **leerklimaat op de werkplek**.

Een factor die bijvoorbeeld invloed heeft op het participatieniveau van de lerende, i.c. de individuele medewerker, is de manier waarop hij of zij sociale normen percipieert. “Het gaat hier niet om de normen die gehanteerd worden door ‘alle’ anderen, maar wel om normen die gehanteerd worden door betekenisvolle anderen” (2004, p. 37-38). In het kader van dit onderzoek denken we daarbij aan naaste collega’s, de chef of direct leidinggevende of persoon die men opvolgt of vervangt op de werkplek. “Het is niet ‘de’ sociale norm die van belang is, maar de subjectieve sociale norm en die is een **kwestie van aanvoelen**, van een **klimaat dat men ervaart**” (2004, p.38).

→ GRENS: Welke percepties de lerende medewerkers hebben, hoe zij over leren denken binnen de organisatie, kunnen we in dit onderzoeksbestek niet nagaan. De factoren die invloed hebben op die percepties, of de “kenmerken van de structurele en culturele context”, brengen we wél in kaart door het formuleren van ‘condities’ voor werkpleklernen.

Andere termen waarmee naar zo’n klimaat wordt verwezen, zijn ‘sfeer’, ‘groepsdynamiek’, ‘cultuur’. Zo vinden we ook bij Baert, De Witte en Sterck (2000) een omschrijving van een ‘**leervriendelijke organisatiecultuur**’ als een normen- en waardesysteem dat leren stimuleert. “De organisatiecultuur kan slechts indirect beïnvloed worden. Zij ontstaat in de loop van de tijd als gevolg van een sociaal proces waarin allerlei factoren een rol spelen (bijvoorbeeld managamentstijl, het belonings- en beoordelingssysteem, de intensiteit van de onderlinge contacten)” (p.182).

Enkele **voorbeelden**²¹ van wat een 'leervriendelijke organisatiecultuur' inhoudt, zijn:

- Fouten maken mag, op voorwaarde dat men eruit leert.
- Tijd nemen voor reflectie (of een time-out) wordt niet beschouwd als tijdverlies, maar als een middel om de kwaliteit van het individuele en organisationele handelen te vergroten.
- Leren wordt ervaren als prettig en de inspanning die leren vergt als lonend.
- De bereidheid tot het geven en ontvangen van feedback is aanwezig.
- Openheid en dialoog worden hoog in het vaandel gedragen.

Ook Marsick, Volpe & Watkins (in Volpe & Marsick, 1999) stellen dat hoe mensen (i.c. medewerkers) denken en handelen invloed heeft op wat en hoe zij leren: "What appears to be most significant is how individuals in changing or challenging circumstances **perceive** their work context and how they consequently decide what they need to learn and how they should go about learning in informal ways" (p.80). Een belangrijke groep factoren, gesitueerd op het individuele niveau, zijn dus opvattingen van medewerkers, denkkaders, intenties, hun zicht op de organisatie en het werk dat ze uitvoeren. En niet alleen, hoe zij daarover denken, maar ook (als gevolg daarvan) hoe zij de dingen aanpakken of proberen te regelen.

→ GRENS: Dit onderzoek kan enkel afbakenen of er in de bevraagde arbeidsorganisaties kansen zijn om te leren op de werkplek, of er bepaalde elementen aanwezig zijn die wijzen op een leerklimaat of leervriendelijke organisatiecultuur. Om te weten hoe medewerkers kijken naar die leeransen, met andere woorden welke hun percepties zijn van die kansen en de verschillende kenmerken die daarop invloed hebben, zouden we die medewerkers zelf aan het woord moeten laten. Dit is niet mogelijk in de context van de onderzoeksopdracht.

1.3.2.3 Van VTO-beleid naar leerbeleid

Baert, De Witte en Sterck (2000) stellen:

De impact van informeel leren valt niet te onderschatten. Het vormt in belangrijke mate de motor voor de professionalisering van medewerkers en organisaties. [...] Vandaar dat in organisaties *beleid* nodig is dat *gunstige voorwaarden scheidt* voor het informeel leren en dat leerbelemmeringen tot een minimum beperkt. (p.171)

²¹ Voor de uitgebreide lijst voorbeelden van wat een leervriendelijke organisatiecultuur inhoudt, zie Baert, De Witte & Sterck (2000) p.182-183.

Zo'n beleid noemen zij een **VTO-beleid**, namelijk het uitdrukkelijk en continu **bevorderen van het leren** van medewerkers, dat relevant is in een organisatiecontext.

Vorming, training en opleiding verwijst naar het geheel van activiteiten en inspanningen dat het leren van professionele en vrijwillige medewerkers bevordert. Het gaat hierbij om de ontwikkeling van hun competenties met het oog op een beter, een meer kwaliteitsvol, functioneren in het vervullen van functies en taken die deel uitmaken van de opdracht en de missie van de organisatie én met het oog op het in staat stellen van de medewerkers om bij te dragen tot de kennisontwikkeling in de organisatie. (Baert, De Witte en Sterck, 2000, p.33)

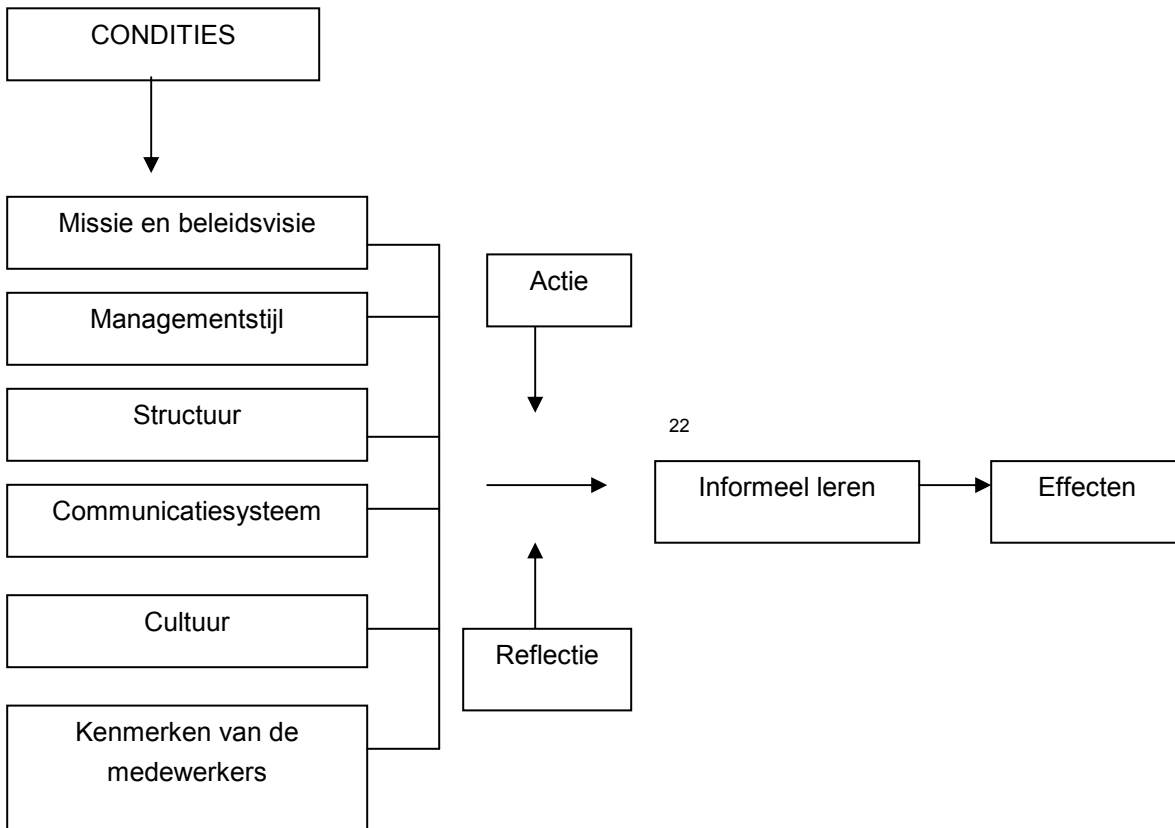
De termen vorming, training en opleiding krijgen al gauw een 'formele' connotatie: men krijgt de indruk dat het vooral gaat over non-formele vormen van opleidingen op de werkplek of over formele, eigenstandige opleidingen buiten de werkplek. Toch wordt met de term **VTO-beleid** ook het stimuleren van informeel leren bedoeld. Om dat informeel leren en de maatregelen vanuit het organisatiebeleid meer in beeld te brengen, spreekt men nu vaker van een **leerbeleid**. De term leren overkoepelt dan zowel formele als informele vormen van leren en opleiden.

Baert, De Witte en Sterck (2000) spreken over **inputgebieden** voor het stimuleren van informeel leren. Ze stellen een reeks van maatregelen voor die organisaties kunnen nemen om gunstige condities voor informeel leren te creëren.

Het bewerkstelligen van een krachtige leeromgeving, dat wil zeggen een omgeving waar de kans op leren in de werksituatie maximaal is en waar zich talrijke *situaties met leerpotentieel* bevinden, treft het wezenlijke van een organisatie en is slechts te realiseren via een evenwichtige mix aan maatregelen. (p.175)

Idealen waarnaar gestreefd moet worden, zijn: een sterke missie en beleidsvisie; een faciliterende managementstijl; een gedecentraliseerde structuur; een open communicatiesysteem; een lerende organisatiecultuur en lerende medewerkers. Ze stellen het als volgt voor:

Figuur 2: Inputgebieden voor het stimuleren van informeel leren (Baert, De Witte & Sterck, 2000, p.175)



Binnen elk inputgebied stellen Baert, De Witte & Sterck (2000) een aantal maatregelen voor, te interpreteren als een ideaal, waar stap voor stap naar geëvolueerd kan worden met als eindpunt de lerende organisatie²³.

➔ GRENS: Aan de hand van bovenstaande figuur kunnen we zeggen dat dit onderzoek focust op de linkerhelft, namelijk die inputgebieden die kunnen aangestuurd worden vanuit de organisatie (beleidsverantwoordelijken, sleutelfiguren). We richten ons niet op het leerproces zelf en ook niet op de leeruitkomsten of effecten.

²² De term informeel leren mag hier ook vervangen worden door werkplekleren, maar niet door opleiden op de werkplek.

²³ Voor de concretisering en verdere invulling van die inputgebieden, zie p. 175 e.v. in Baert, De Witte & Sterck (2000)

1.3.2.4 Ontwikkelingsgericht leerbeleid afstemmen op leerpatronen

Dat het gaat over een “evenwichtige mix van maatregelen” (Baert, De Witte & Sterck, 2000, p.175) kan verder toegelicht worden aan de hand van het concept ‘**leerpatroon**’. De verschillende condities voor werkplekleren hoeven niet zomaar een chaotische mix aan maatregelen te vormen. Dat er een zekere ordening (te brengen) is in die mix geeft Geert Sterck (2004) in zijn doctoraat aan met volgende omschrijving van een leerpatroon:

Een leerpatroon is de (meer of minder) duurzame en gekristalliseerde *configuratie van leermogelijkheden* voor medewerkers die eenzelfde soort arbeid uitoefenen in een organisatie en tot eenzelfde community of practice behoren. Meer specifiek is het de configuratie van enerzijds de verscheidenheid van formele leeractiviteiten en anderzijds de *condities voor informele leeractiviteiten*, dit alles gedurende een bepaalde periode in een welbepaalde organisatie. (2004, p.339)

Een leerpatroon sluit dus ook formele en non formele opleidingsactiviteiten in, maar het bevat ook ‘condities voor informele leeractiviteiten’. De (bevorderende en belemmerende) condities voor informele leeractiviteiten kunnen volgens Sterck (2004) opgesplitst worden in drie subcomponenten, namelijk de functiekenmerken, de informatieomgeving en de sociale werkomgeving.

Hij operationaliseert in zijn doctoraatsonderzoek ‘condities voor informele leeractiviteiten’ op de volgende manier.

- Welke **functiekenmerken** bevorderen respectievelijk bemoeilijken de opname, ontwikkeling en verspreiding van kennis en competenties?
- Hoe ziet de **informatieomgeving** eruit voor de medewerkers?
- Op welke wijze worden de medewerkers **sociaal ondersteund** om kennis en competenties te ontwikkelen, te verspreiden of te absorberen?

Op basis van drie casestudies onderscheidt hij volgende **condities**:

Tabel 5: Conditie voor informele leeractiviteiten (Sterck, 2004, p. 203)

Funcatiekenmerken

- Werkdruk en stress
- Tevredenheid met het werk
- Mogelijkheid tot reflectie
- Mate van autonomie en beslissingsruimte
- Variatie
- Complexiteit van de functie en ontwikkelingsdruk
- Voltijds versus deeltijds werken
- Mentorsysteem

Informatieomgeving

- Informatiedoorstroom in de organisatie
- Aanwezigheid van tijdschriften, boeken en informatiemappen
- Schriftelijke registratiesystemen (zoals een dagboek of informatiefiches)
- Fysieke kenmerken van de werkplek
- Email en internet

Sociale werkomgeving

- Informeel overleg met collega's
- Open communicatie
- Feedback en ondersteuning van collega's
- Feedback en ondersteuning door leidinggevenden
- Sfeer tussen collega's
- Formeel overleg (zoals werkgroepen, allerhande vergaderingen)
- Pauzemomenten
- Inwerking en onthaal van nieuwe medewerkers
- Contacten binnen de organisatie
- Contacten met externen

“Leren is te belangrijk om aan het toeval over te laten, want een **leerrijke en leervriendelijke werkomgeving** komt er niet vanzelf” (Sterck, 2004, p.336). Er moeten expliciete maatregelen getroffen worden om meer **kansen** te geven tot leren of **beteren condities** te scheppen zodat leeractiviteiten kunnen plaatsvinden. Het geheel van zo'n maatregelen noemt Sterck een 'ontwikkelingsgericht strategisch leerbeleid', een soort sturing vanuit de organisatie die hij als ruimer alternatief aanbeveelt dan een 'planmatig strategisch VTO-beleid'. Het onderkennen van leerpatronen binnen een organisatie moet dan een aanknopingspunt zijn om een leerbeleid uit te tekenen; dat is meteen ook de betekenis die hier aan 'strategisch' gegeven wordt, namelijk rekening houdend met het bestaande en eventueel te wijzigen leerpatroon, zodat het de medewerkers van de organisatie de

mogelijkheid geeft de kennis en competenties te ontwikkelen die nodig zijn in een turbulente arbeidsomgeving.

Het leerpatroon maakt duidelijk via welke factoren het *leren* al dan niet kan of moet worden *ondersteund* en op welke wijze (met de betrokkenheid van welke actoren) het leerbeleid dient te worden gevoerd opdat het succesvol zou zijn. Het laat toe breder te kijken (dan louter formele leeractiviteiten) en een meer geïntegreerd leerbeleid daarop te laten aansluiten. De organisatie wordt benaderd als een *werk- én leeromgeving*. Een leerpatroon geeft verder ook inzicht in welke factoren, bewust of onbewust, het leren in de organisatie belemmeren of bevorderen. Hierop kan het leerbeleid dan vervolgens ingrijpen. (Sterck, 2004, p. 351).

1.3.2.5 Leerinfrastructuur

Tjepkema (2003) beschrijft een werkvorm die in Nederland vooral in productiebedrijven steeds vaker voorkomt, namelijk 'zelfsturende teams'. Een zelfsturend team is een groep medewerkers, die als team de verantwoordelijkheid dragen voor alle activiteiten die nodig zijn om een bepaald, duidelijk omschreven, product of dienst te leveren aan een interne of externe klant. Het team is – tot op zekere hoogte – verantwoordelijk voor het managen van zichzelf en de eigen taak. Daartoe heeft het team de beschikking over relevante informatie, benodigde competenties en fysieke hulpbronnen, en heeft het de autoriteit om zelfstandig beslissingen ten aanzien van het werkproces te nemen (bijvoorbeeld om verstoringen op te lossen, of het proces te optimaliseren). De meerwaarde van zelfsturende teams in het perspectief van de lerende organisatie is volgens Tjepkema (2003) vooral dat die teams in principe een **gunstige leeromgeving** vormen. Onder meer door de mate van variatie in taken, de mogelijkheid om met collega's samen te werken en de verrijking van taken (doordat ook zaken als planning en kwaliteitscontrole tot het takenpakket behoren), hebben teamleden **mogelijkheden om al doende te leren**.

Elk zelfsturend team heeft een **leerinfrastructuur**, ook al wordt die niet expliciet (h)erkend. Die bestaat uit de **ondersteuning van alle soorten formele en informele leer- en regulatieactiviteiten** van teamleden - inclusief de bijbehorende middelen en mensen die die ondersteuning bieden - en **condities die het leren beïnvloeden**. Daarmee is de leerinfrastructuur sterk verweven met de organisatiecontext, en niet een duidelijk herkenbaar of geïsoleerd organisatieonderdeel.

The learning infrastructure of a self-managing work team consists of the support for all types of learning activities by team members (unintentional and intentional informal on-the-job learning, formal on-the-job learning and formal off-the-job learning), and the tools and people involved in providing this support. [...] As such, the learning infrastructure is an integral part of the organisation as a whole. (p.73).

Ook met het concept leerinfrastructuur worden zowel formele als informele leeractiviteiten overkoepeld. Wij gaan in dit onderzoek in op werkplekleren of zoals Tjepkema zegt “unintentional and intentional informal on-the-job learning”. Als ze het heeft over het meest specifieke of eigene van wat een leerinfrastructuur is, verwijst ze ook naar het informele werkplekleren: “The most specific element of the learning infrastructure for self-managing work teams is probably: **support for informal learning** in the workplace” (Tjepkema, 2003, p.91).

Ze maakt met haar begrip leerinfrastructuur een onderscheid tussen **ondersteuning van en condities voor** leren. Ondersteuning splitst zij op in sociale en materiële steun. De condities omvatten die (bedoelde of bewuste) ondersteuning, maar zijn meer algemeen (namelijk ook niet bewust nagestreefde steun en voorwaarden) en bevinden zich op het niveau van de organisatie, team-, werkplek- en/of individueel niveau.

1.3.2.6 Ondersteunen van werkplekleren

Bij het ondersteunen van werkplekleren valt Tjepkema het volgende op: **sociale steun** kan van de *teamleider* komen door feedback te geven, te coachen en reflectie te stimuleren, of door doelgerichte leeractiviteiten te helpen kiezen. De teamleider (of leidinggevende) speelt een belangrijke rol maar ook *medeteamleden* (of collega's) vormen een bron voor ondersteuning bij werkplekleren. Zij geven advies, verschaffen uitleg of denken mee bij lastige problemen (bijvoorbeeld een storing, waarvoor een nieuwe oplossing moet worden gevonden: men leert daarbij al doende over de werking van een machine). Ook *topmanagers* dragen bij tot het creëren van gunstige condities voor werkplekleren: bijvoorbeeld door de motivatie voor leren bij teamleden te bevorderen, of door ruimte voor leren en experimenteren in het werk te bewaken en/of te creëren.

Ook **materiële hulpbronnen** kunnen een rol vervullen: met name in de zin van werkplekinstructies, handleidingen en een informatiesysteem dat relevante informatie biedt.

1.3.2.7 Algemene condities die werkplekleren beïnvloeden

Het oorspronkelijke raamwerk van Tjepkema focust op overwogen, bedoelde interventies.

As such, it focused only on more or less *intentional support for learning*, and needed to be broadened to include general *conditions* that (more or less inadvertently) influence learning within self-managing work teams in general, for example, the leadership style or team characteristics. Such general conditions were reported to be of great influence to learning within teams, though it was not possible to place them into one of the categories of the original tentative model. (p. 123)

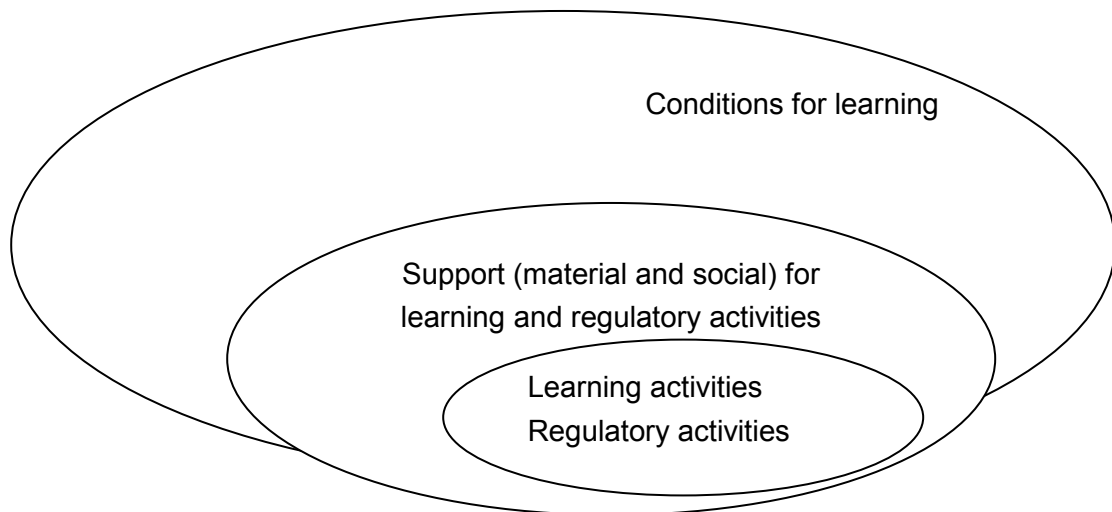
Het oorspronkelijke raamwerk wordt in de loop van Tjepkema's onderzoek uitgebreid met de **categorie condities**. Het uiteindelijke model maakt dus onderscheid tussen 'ondersteuning' en 'condities'. Die termen definieert ze als volgt:

- **Support for learning:** measures, instruments, activities supporting team members in learning activities, in a more or less deliberate way.
- **Conditions for learning:** other aspects of the team and its environment that influence learning, either positively or negatively. (p.123) of 'characteristics of the team, the organisation or the individual, that enable or hinder learning from team members. Unlike support for learning, conditions for learning could not be related to specific learning activities, rather they influence learning in general. (p.111)

De **meer algemene condities** vormen een integraal onderdeel van de leerinfrastructuur. Er wordt onderscheid gemaakt tussen condities **op vier niveaus**: organisatie, team, werkplek en individu. In zijn algemeenheid, zo stelt Tjepkema, lijkt op *organisatieniveau* vooral de rol van het topmanagement en de organisatiecultuur een rol te spelen, op *teamniveau* zijn de rol van de teamleider en de samenstelling en grootte van het team belangrijk. Op *werkplek/jobniveau* spelen condities als afwisseling, autonomie en werkdruk een voorname rol, en op *individueel niveau* tenslotte vooral een motivatie of 'drive' voor leren, en het vermogen om ondersteuning voor leeractiviteiten te verwerven.

De relatie tussen de verschillende componenten van het raamwerk kan als volgt worden voorgesteld:

Figuur 3: Relatie tussen de verschillende elementen uit het raamwerk leerinfrastructuur (Tjepkema, 2003, p. 124)



Op die wijze organiseert het conceptuele raamwerk alle interventies en condities die, onbewust of weloverwogen, het leren beïnvloeden. Het mee in rekening nemen van de algemene condities in het model legt de nadruk op de eigen aard van de leerinfrastructuur als een natuurlijk en integraal deel van de organisatiecontext.

1.3.2.8 Factoren die werkplekleren beïnvloeden

Verschillende auteurs benoemen 'factoren' die het leren op de werkplek beïnvloeden.

In haar verhandeling maakt Van Bree (2005) een synthese van beïnvloedende factoren vermeld door Tulkens (2002), Sterck (2004), Baert, De Witte & Sterck (2000) & Tjepkema (2003). De factoren zijn ingedeeld in drie niveaus: individueel, tussenmenselijk en organisationeel niveau (Van Bree, 2005).

Tabel 6: Synthese van genoemde beïnvloedende factoren vermeld door Tulkens (2002), Sterck (2004), Baert, De Witte & Sterck (2000) & Tjepkema (2003)

| |
|--|
| Individueel niveau |
| Taken |
| <ul style="list-style-type: none">• Uitvoerende, voorbereidende en/of ondersteunende taken• Complexiteit van de taken• Routine of afwisseling in werkzaamheden of werkplaats |
| Positie/functie |
| <ul style="list-style-type: none">• Autonomie/zelfstandigheid in de functie• Verantwoordelijkheid in de functie |

- Ervaring in de functie
- Uitdaging in de functie
- Voltijds versus deeltijds werken
- Beslissingsruimte en medezeggenschap/inspraak
- Niveau van de functie binnen het bedrijf

Mogelijkheid tot reflectie

Geslacht

Leeftijd

Een bedrijfsopleiding volgen

Leeractiviteiten buiten het werk

Werkdruk en stress

Tevredenheid met het werk

Reflectie en actie

Opvattingen/denk kader (over de organisatie, de job, leren)

Motivatie voor het werk

Motivatie om te leren (leerbereidheid), promotie willen maken

Leercapaciteit

Ervaren steun

Opleidingsniveau

Loopbaan

- Tijd in dienst
- Andere functies uitgeoefend

Tussenmenselijk niveau

Sociale werkomgeving

- Sfeer tussen collega's
- In teamverband werken
- Collega's
 - Feedback en ondersteuning krijgen
 - Advies/uitleg krijgen
 - Hulp bij lastige problemen
- Leidinggevende
 - Feedback en ondersteuning krijgen
 - Gestimuleerd worden tot reflectie
 - Hulp bij kiezen van doelgerichte leeractiviteiten
- Externen
- Kwaliteit van de contacten/open communicatie (intensief en wederzijds en voldoende gelegenheid om over het werk te praten)
- Overlegmomenten

- Pauzemomenten

Informatieomgeving/materiële omgeving

- Informatiedoorstroom in de organisatie
- Aanwezigheid van tijdschriften, boeken en informatiemappen
- Schriftelijke registratiesystemen (zoals een dagboek of informatiefiches)
- Fysieke kenmerken van de werkplek
- Email en internet (informatiesysteem)
- Werkplekinstructies voor handen
- Handleidingen voor handen
- POP (Persoonlijk OntwikkelingsPlan)
- Veel nieuwe informatie te verwerken vanuit omgeving

Organisatieniveau

- Grootte van de organisatie
- Sector waarin het bedrijf/de organisatie wordt geclassificeerd
- Omwentelingen in de organisatie
- Beleid
 - Sterke missie (rekening houden met mens achter de werkkraft, betrokkenheid en waardering oproepen bij de medewerkers)
 - Strategisch VTO-beleid/ontwikkelingsgericht strategisch leerbeleid
- Structuur
 - Arbeidsverhoudingen
 - Verhoudingen tussen functies/afdelingen
 - Centralisatie
- Leercultuur
 - Leerhulpmiddelen voor handen in de arbeidsplaats
 - Aansporen om leerhulpmiddelen te gebruiken
 - Meedelen van doel en nut van leermogelijkheden
 - Faciliterende managementstijl
 - Leermotivatie bevorderen
 - Ruimte voor leren en experimenteren in het werk bevorderen en bewaken
- Open communicatiesysteem (+ communicatielijnen worden benut)
 - Stimuleren van uitwisseling van ervaringen
- Veel promotiekansen en het promoten van die opklimmogelijkheden

We vullen bovenstaand overzicht hier aan met condities voor werkpleklernen geïdentificeerd door Ellström (2001) en – in twee recentere werken – door Eraut (2004) en Ellinger (2005).

Ellström (2001) stelt: “In spite of a widespread belief in the importance of **integrating learning and work**, little is known about the **conditions** that promote such an integration” (p.421). Hij identificeert **vijf groepen van factoren** (of vijf condities) “that are assumed to be critical for facilitating or constraining an integration of learning and work” (p.425).

1. the learning potential of the task in terms of task complexity, variety, and control
2. opportunities for feedback, evaluation, and reflection on the outcomes of work actions
3. the type and degree of formalization of work processes
4. organizational arrangements for employee participation in handling problems and developing work processes
5. objective learning resources in terms of, for example, time for analysis, interaction, and reflection. (p.432)

Ellström (2001) wijst erop dat het **leerpotentieel van de taak** of de job niet de enige indicator is voor de aard of de ‘omvang’ van het werkplekleren. Die ‘objectieve kenmerken’ zijn noodzakelijke maar geen voldoende voorwaarden voor het leren. Persoongebonden factoren (subjective factors) – zoals de leerbereidheid en leercompetenties van de medewerkers – beïnvloeden de mogelijkheid om die condities ook echt te (h)erkennen en er voordeel uit te halen. Over het samenspel tussen die objectieve en subjectieve factoren zegt Ellström (2001) het volgende: “This relation between so-called **objective and subjective factors** is a reminder of the importance of not considering qualified, work-based learning as an automatic process that may be triggered simply by arranging good objective working conditions for learning purposes” (p.426).

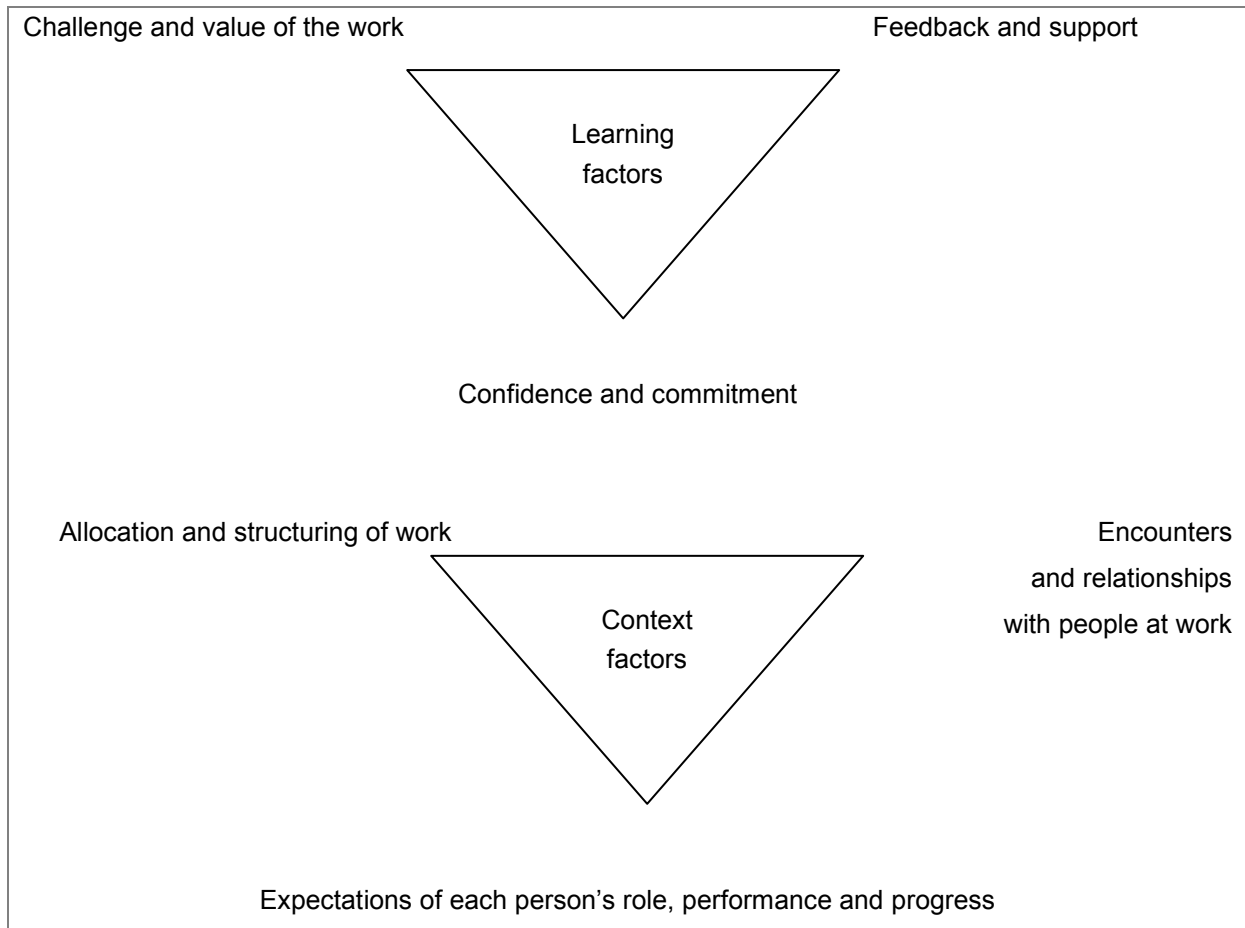
→ GRENS: In dit onderzoek kunnen we enkel de objectieve factoren in kaart brengen omdat we sleutelfiguren bevragen over welke leermogelijkheden geboden worden aan medewerkers maar we kunnen niet ingaan op hoe individuele medewerkers daar op verschillende manieren gebruik van maken.

In Erauts (2004) werk ‘Informal learning in the workplace’ worden enkele factoren – “**Factors affecting learning in the workplace**” (2004, p.268) – opgelijst en met elkaar verbonden. Ook hij waarschuwt:

Our approach has always been to search for factors that affect learning, either directly or indirectly, in a large number of contexts but to assume that their relative significance and the ways in which these factors interact will differ greatly from one context to another. (p.268)

Eraut (2004) onderscheidt 'leerfactoren' en 'contextfactoren' en stelt elk van die twee groepen factoren voor aan de hand van een driehoek. De linkerhoek van die driehoeken verwijst telkens naar het werk zelf, de rechter- naar relaties op het werk en de onderste hoek naar de individuele medewerker. Zo komt hij tot onderstaand schema.

Figuur 4: Factors affecting learning in the workplace (2004, p.268)



→ GRENS: De focus in dit onderzoek ligt op de elementen aan de bovenste helft van elke driehoek, bekeken vanuit organisatieperspectief. De manier waarop individuele medewerkers ingaan of reageren op de kansen of condities die er zijn op hun werkplek kan in dit onderzoek niet in kaart gebracht worden.

Ellinger (2005) formuleert "Positive Organizational Factors Influencing Informal Learning". Daarnaast formuleert zij ook 'negatieve factoren', zoals 'lack of time', 'structural inhibitors' en 'unsupportive and disrespectful leaders and managers who do not value learning', waarop we hier niet verder ingaan. Een overzicht van de bedoelde factoren is opgenomen in tabel 7.

Tabel 7: Positive Organizational Factors Influencing Informal Learning, Ellinger (2005)

| Emergent Themes | Subthemes |
|--|---|
| Learning-committed leadership and management | <ul style="list-style-type: none"> - Managers and leaders who create informal learning opportunities - Managers and leaders who serve as developers (coaches and mentors) - Managers and leaders who visibly support and make space for learning - Managers and leaders who encourage risk taking - Managers and leaders who instill the importance of sharing knowledge and developing others - Managers and leaders who give positive feedback and recognition - Managers and leaders who serve as role models |
| An internal culture committed to learning | <ul style="list-style-type: none"> - Symbol of the training room |
| Work tools and resources | |
| People who form webs of relationships for learning | <ul style="list-style-type: none"> - Openness and accessibility of people |

➔ GRENS: In dit onderzoek willen we de geformuleerde condities geen 'plus of min teken' geven. We maken bij het beschrijven van de condities geen onderscheid tussen belemmerende en bevorderende condities. We gaan ervan uit dat de geformuleerde condities het werkplekleren kunnen bevorderen en zullen vragen naar het lerend gebruik van condities.

In dit onderzoek spreken we niet over *hoe* factoren invloed uitoefenen op het werkplekleren. Van de genoemde **factoren** wordt aangenomen dat ze invloed hebben op het leren, dat ze het leren **bevorderen of belemmeren**. In dit onderzoek zien we **condities** als die factoren die vanuit organisatieperspectief als **hefboom** voor werkplekleren gebruikt kunnen worden en waarvan medewerkers al dan niet lerend gebruik maken. Hoe **leerprocessen** verlopen, is geen onderwerp van dit onderzoek. Daarom spreken we verder van condities, niet meer van beïnvloedende factoren.

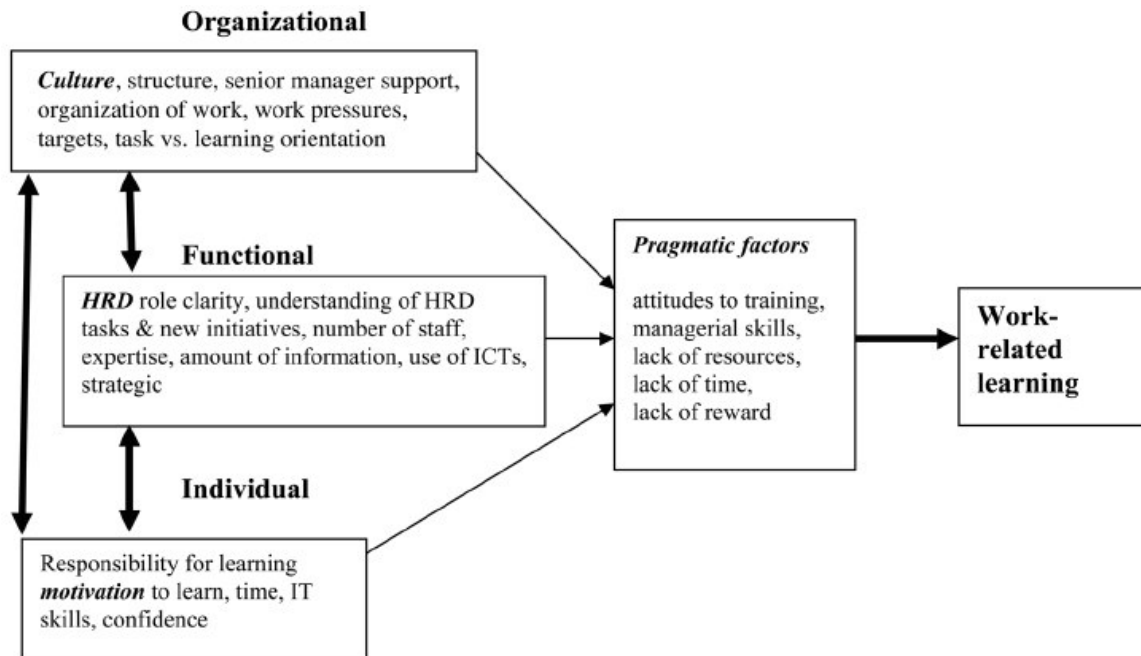
→ GRENS: Met dit onderzoek, wat de cartografie betreft, omschrijven we niet hoe leerprocessen gestuurd of beïnvloed worden. Met het omschrijven van condities voor werkplekieren geven we enkel aan wanneer, waar en of er kans is dat leerprocessen plaatsvinden, niet hoe die processen dan verlopen of beïnvloed/gestuurd worden.

Om meer grip te krijgen op werkplekieren moeten condities als **hefbomen** benaderd en geherformuleerd worden. Sommige **condities** zijn niet direct en niet eenvoudig te **creëren**, te **hanteren** of te **manipuleren**. Bijvoorbeeld de grootte van de organisatie, de sector waarbinnen een organisatie gesitueerd kan worden of de werkdruk, zijn duurzame, structurele gegevens die niet zomaar te veranderen zijn. Om aan te duiden dat beleidsmedewerkers in organisaties toch in zekere mate impact kunnen hebben op werkplekieren en dat leren kunnen ‘faciliteren’, benoemen we in dit onderzoek **condities**, voorwaarden die vervuld kunnen worden door het beleid van een organisatie opdat medewerkers kunnen leren op hun werkplek.

→ GRENS: Ook condities die moeilijk of niet te hanteren zijn, bepalen toch in grote mate mee hoe de leeromgeving vorm krijgt binnen een bepaalde organisatie. We brengen ze wel in kaart – in de mate van het mogelijke en enkel vanuit organisatieperspectief – als belangrijke variabelen of organisatie- en jobkenmerken die mee bepalen hoe en waar er mogelijks meer of minder geleerd zal worden op de werkplek. We kunnen echter niet voor elke leerconditie peilen hoe ze als hefboom gebruikt kan worden.

Als opstap naar volgend punt verwijzen we hier eerst nog naar Sambrook (2005), die een “holistic framework of factors influencing work-related learning” ontwikkelt. Het raamwerk “provides a **systematic way** of raising awareness of, and thus being able to cope with, the many **factors influencing learning in and at work**” (p.113).

Figuur 5: Holistic framework of factors influencing work-related learning Sambrook (2005)



→ GRENS: Op basis van bovenstaand raamwerk kunnen we de focus van dit onderzoek aanduiden. Het onderzoek naar condities voor werkplekleren zal ‘organizational’ en ‘functional factors’ in kaart brengen. Maar het zoomt niet in op individuele kenmerken van medewerkers noch op ‘pragmatic factors’.

1.3.2.9 Leerpotentieel van arbeidssituaties

Onstenk (1999) ontwikkelde een **model van het leerpotentieel van arbeidssituaties**. Hij geeft de factoren weer die het ontstaan van leerprocessen op de werkplek kunnen bevorderen. Uitgangspunt van het model zijn de leermogelijkheden in de arbeidssituatie.

In zijn epiloog ‘Van opleiden op de werkplek naar leren op de werkplek’ in een themanummer van Pedagogische Studiën stelt Onstenk (2001) dat “vaak nog te veel gedacht wordt vanuit een opleidingslogica, terwijl er te weinig aandacht wordt besteed aan de **werkomgeving als leeromgeving**” (p.135). Onstenk stelt ook dat het meeste leren in de werksituatie ongepland plaatsvindt. “De vraag is echter tot welke gevolgtrekking dat moet leiden voor onderzoek en praktijk. Het feit dat het leren ongepland is, wil immers niet zeggen dat het puur toeval is of nergens door gestuurd wordt. Werkplekken verschillen in de kans dat dit ongepland leren plaatsvindt. Het vraagt om **onderzoek naar de factoren die deze kans bepalen**” (p.136).

Zijn model van het leerpotentieel van arbeidssituaties zet aan om **op een systematische manier** aandacht te besteden aan die factoren. “Het leerpotentieel van werksituaties betreft de kans dat in een specifieke arbeidssituatie leerprocessen plaatsvinden” (p.136). Met zijn model van het **leerpotentieel van arbeidssituaties** geeft Onstenk (2001) aan dat die kans bepaald wordt de volgende vier elementen en de relaties en wisselwerkingen tussen die determinanten:

Tabel 8: Elementen die het leerpotentieel van de arbeidssituatie bepalen, Onstenk, 2001

a. Het kwalificatiebestand van werknemer

- Opleiding
- Ervaring
- Leervaardigheden

b. Leerbereidheid van de werknemer

- Leermotivatie
- Actieve of passieve leerbereidheid
- Weerstand tegen leren

c. Leeraanbod op de werkplek

Kenmerken functie

- Brede inhoud en vakmatige volledigheid
- Nieuwe problemen, methodes, technieken, producten, ...
- In- en externe regelmogelijkheden
- Voldoende contactmogelijkheden
- Vormgevings- en beslissingsruimte

Werkomgeving

- Feedback, uitleg, stimulans door collega's en chefs
- Informatie; handleiding; computersimulatie, tutors, ...
- Materiële werkplekkenmerken

d. Scholingsaanbod op de werkplek

- Structureren van leermogelijkheden
- Participatie en innovatie
- Gestructureerd opleiden op de werkplek

Onstenk, 1994, p.19

Het leren op de werkplek hangt volgens Onstenk (2001) dus “af van de mate waarin medewerkers kunnen leren op basis van voldoende vooropleiding, ervaring en leervormogens en de mate waarin ze dat willen, [...] maar de kans dat ‘on gepland’ leren plaatsvindt, hangt ook af van de leermogelijkheden die de werksituatie biedt” (p.136). En die worden in de eerste plaats bepaald door het leeraanbod op de werkplek (element c). Hij onderscheidt daarin drie dimensies

1. de inhoud van het werk en de kenmerken van de functie: leren van het **werk zelf**;
2. de **sociale werkomgeving**: leren van en met de mensen met wie je werkt;
3. de **informatieomgeving**: leren van de op de werkplek beschikbare informatie.

In Onstenks opvatting (2001) is:

de kwaliteit van de **werkplek als leeromgeving juist de meest essentiële bron voor leren en opleiden op de werkplek**. Het belangrijkste element uit het leeraanbod is de mate waarin de *inhoud van het werk zelf* leermogelijkheden biedt doordat zich problemen voordoen, of doordat nieuwe methoden, technieken of materialen worden geïntroduceerd. Het gaat in de eerste plaats om de arbeidsactiviteiten zoals die feitelijk worden uitgevoerd: je kunt alleen leren-door-te-doen van dingen die je ook feitelijk doet. (p.136)

→ GRENS: Met het in kaart brengen van 'condities' voor werkpleklernen in dit onderzoek gaan we dieper in op het leeraanbod op de werkplek (c), niet op het kwalificatiebestand en de leerbereidheid van de medewerker en ook niet op het scholingsaanbod op de werkplek (cf. formeel werkpleklernen). We delen de condities in eerste instantie in volgens dezelfde indeling als Onstenk namelijk werkcondities, condities in de sociale omgeving en condities in de materiële en de informatieve omgeving.

1.3.2.10 Conditie op het werk

Skule (2004) formuleert in zijn artikel "Learning conditions at work: a framework to understand and assess informal learning in the workplace" **7 condities als raamwerk** dat het meten en evalueren van leeromgevingen op het werk mogelijk maakt. Het doel van zijn onderzoek is niet direct leren te meten via empirisch onderzoek, maar een veralgemeende conceptualisatie van werkpleklernen te ontwikkelen van "the **learning environment** in the workplace" (p.10). De aanleiding van zijn onderzoek was tweeledig:

- Werkpleklernen kan niet gemeten worden aan de hand van condities die traditioneel onderscheiden worden in het domein van onderwijs en training (formeel leren), zoals deelnemersaantallen, trainingsuren, kosten of opleidingsniveaus.
- Indicatoren voor het 'meten' van werkpleklernen kunnen niet direct afgeleid worden uit bestaande leertheorieën.

Het doel van zijn onderzoek formuleert hij dan ook als volgt: “Instead of trying to measure learning directly, the overarching purpose was to identify the factors most conducive to informal learning at work, and to develop an empirically derived, generalised conceptualisation of the *learning environment* in the workplace” (p.10).

De afhankelijke variabele die de **leerintensiteit van de job** nagaat, wordt geconstrueerd door het samennemen van drie verschillende variabelen in de survey:

| | | |
|--|------|--------------------|
| 1. subjectief: indruk van leerintensiteit van de job (hoe leerrijk is je job?) – leervereisten en leerkansen in de job | 50% | verklarende waarde |
| 2. objectief: hoeveel tijd nodig om de job te leren? | 25 % | verklarende waarde |
| 3. objectief: duurzaamheid van de verworven competenties (~ veranderende eisen) | 25 % | verklarende waarde |

Het **meten** van die leerintensiteit is niet gelijk aan het meten van individuele leerresultaten of competenties: verschillende mensen in eenzelfde leeromgeving zullen verschillende niveaus van vaardigheden behalen naar gelang van hun interesses, motivatie, kennis en leervaardigheden (= individuele kenmerken). Skule geeft hier dus dezelfde belangrijke opmerking als deze die ook Ellström (2001) formuleert. De eerste variabele verwijst naar de *perceptie* van de lerende medewerker, namelijk welke indruk hij of zij heeft van de leerintensiteit van de eigen job (*‘een positief leerklimaat op de werkplek’*).

Via het meten van de leerintensiteit van de job komt Skule zo tot het benoemen van leerrijke of leerintensieve jobs (learning intensive) en jobs zonder leermogelijkheden (learning deprived jobs).

Drie groepen **variabelen** die mee de leerintensiteit van de job bepalen worden afgebakend:

- individuele factoren: persoonlijke kenmerken (leeftijd, geslacht, opleidingsniveau, duur van tewerkstelling in huidige job en perceptie van het eigen leerinitiatief)
- factoren op organisatieniveau: organisatiekenmerken en kenmerken van de externe omgeving (grootte van de organisatie, sector, competitieniveau, tekort aan gekwalificeerde jobs)
- omgevingsfactoren (situational factors): jobkenmerken, kenmerken van het personeelsbeleid en de werkorganisatie (29 factoren).

Skule (2004) formuleert dan de volgende **zeven condities voor informeel leren op de werkplek**:

1. a high degree of exposure to changes
2. a high degree of exposure to demands
3. managerial responsibilities
4. extensive professional contacts
5. superior feedback
6. management support for learning
7. rewarding of proficiency

In zijn literatuuronderzoek naar formele en informele kenmerken van het leren, “Leren in werktijd”, geeft Weistra (2005, vertaling van Skule, 2004) volgende korte uitleg per conditie of ‘voorwaarde voor leren’.

Leerintensief werk wordt gekenmerkt door:

1. conditie 1: een frequente verandering in de technologie (producten en processen) en werkmethodes
2. conditie 2: hoge eisen van klanten, managers, collega’s of de groep/keten waartoe de organisatie behoort
3. conditie 3: managementverantwoordelijkheden ook voor niet-managers; denk aan beslissingsbevoegdheid op taakniveau, projectmanagement, etc.
4. conditie 4: de mogelijkheid tot professionele contacten buiten het eigen bedrijf: in netwerken, op beurzen en congressen, door contacten met klanten en toeleveranciers
5. conditie 5: leermogelijkheden door direct terugkoppeling van de resultaten van het werk
6. conditie 6: management dat de mogelijkheid tot leren ondersteunt en aanmoedigt
7. conditie 7: het belonen van bekwaamheid met interessantere taken, betere carrièremogelijkheden of hogere salarissen. (p.9)

Skule (2004) zegt nog over die zeven condities:

While the seven learning conditions do not constitute an exhaustive list of *conditions that promote informal learning*, they are conditions that, irrespective of industry, type of company and individual factors, are *associated with learning intensive work*. Taken together, they suggest how a model of learning conducive work environments may be conceptualised. (p.13)

Die gedachte nemen we mee bij de constructie van ons eigen model voor dit onderzoek.

1.3.3. Besluit: naar een omschrijving van condities

1.3.3.1 Twee ‘soorten’ condities voor werkplekieren

Verscheidene auteurs geven, weliswaar in andere bewoordingen, aan dat zowel *condities* die betrekking hebben op *individuele kenmerken van de medewerker* als *condities* die betrekking hebben op de *omgeving* waarin de medewerker zich bevindt en *karakteristieken* van het *werk* zelf, bepalend zijn voor het werkplekieren. Zo stelt bijvoorbeeld Ellström (2001) dat het samenspel tussen subjectieve factoren (leerbereidheid en leercompetenties) en objectieve factoren (taakcomplexiteit en variëteit, mogelijkheden voor feedback en evaluatie,..) de aard en de omvang van het leren op de werkplek bepalen. Ook Eraut (2004) hanteert deze tweedeling. Hij benadrukt enerzijds ‘feedback and support, encounters and relationships with people at work, challenge and value of the work, allocation and structuring of work’ en anderzijds individuele kenmerken van de medewerker zoals ‘confidence and commitment’ als beïnvloedende factoren van het werkplekieren. Tenslotte verwijzen ook Sambrook (2005) en Onstenk (1999) naar deze twee soorten condities.

Kortom een stimulerende omgeving en bevorderende werkkarakteristieken zijn niet voldoende om te leren. Werkplekieren stelt ook voorwaarden aan medewerkers. “Zij moeten ‘willen’ en ‘kunnen’ ingaan op de gelegenheden om te leren die de omgeving en het werk zelf met zich meebrengen” (Baert, De Witte & Sterck, 2000, p.184).

Wij kunnen in dit onderzoek enkel die **condities** nagaan die betrekking hebben op de **werkomgeving** en het **werk** zelf omdat we sleutelfiguren in de arbeidsorganisatie bevragen. Om de individuele kenmerken van de medewerkers in kaart te brengen zouden we ook de medewerkers als respondentengroep moeten opnemen in dit onderzoek. Omwille van de haalbaarheid en het tijdsbestek van dit onderzoek bevragen we de medewerkers van arbeidsorganisaties niet, maar wel sleutelfiguren die potentieel goed geïnformeerd zijn.

| |
|--|
| FOCUS: De term condities verwijst in dit onderzoek dus steeds naar omgeving- en werkcondities. |
|--|

1.3.3.2 Condities als hefboomen

We betrekken in dit onderzoek enkel condities die gecreëerd en gehanteerd kunnen worden door actoren in de arbeidsorganisatie, kortom condities die als **hefbomen voor leren**

gebruikt kunnen worden. Omwille van die reden betrekken we de sector waarbinnen een organisatie zich bevindt en de grootte van de organisatie *niet* als 'condities' in dit onderzoek. Het zijn evenwel min of meer belangrijke factoren die mee bepalen of er meer of minder geleerd wordt, maar ze kunnen niet gehanteerd worden door bijvoorbeeld beleidsmedewerkers en daarom nemen we ze dus niet op als 'condities'.

FOCUS: In dit onderzoek verwijst het concept condities dus steeds naar condities die gecreëerd en gehanteerd kunnen worden door beleidsmedewerkers.

1.3.3.3 Meetbare condities

In dit onderzoek betrekken we enkel *meetbare* condities: condities die gemakkelijk en eenduidig beoordeeld kunnen worden (door sleutelfiguren) op hun aan- of afwezigheid in de arbeidsorganisaties²⁴.

1.3.3.4 Condities als ruimer concept dan gedragingen

We kozen er voor om condities niet te formuleren in termen van gedragingen. Onze condities verwijzen wel naar leer- en leerwerkactiviteiten en omvatten daarmee ook specifieke leergedragingen (zoals feedback vragen, overleggen, opdrachten uitvoeren, meelopen met een collega of mentor). Toch zijn de condities niet tot op het niveau van specifieke gedragingen detaillus uitgewerkt. We verwijzen hier naar twee onderzoeken waarin condities voor werkpleklers in termen van activiteiten geformuleerd worden.

(1) Eraut, (2004) stelt in zijn onderzoek 'informal learning in the workplace':

We found *four main types of work activity* that regularly gave rise to learning:

- *Participation in group activities* included teamworking towards a common outcome, and groups set up for a special purpose such as audit, development or review of policy and/or practice, and responding to external changes.
- *Working alongside others* allows people to observe and listen to others at work and to participate in activities, and hence to learn some new practices and new perspectives, to become aware of different kinds of knowledge and expertise, and to gain some sense of other people's tacit knowledge.

²⁴ Als onderzoekers hebben wij de taak om de condities te operationaliseren. Om een optimale operationalisering te bekomen zal dit operationaliseringproces in samenspraak gebeuren met personen uit het praktijkveld (*zie deel 2 instrumentontwikkeling*).

- *Tackling challenging tasks* requires on-the-job learning and, if well-supported and successful, leads to increased motivation and confidence.
- *Working with clients* also entails learning (1) about the client, (2) from any novel aspects of each client's problem or request and, (3) from any new ideas that arose from their joint consultation (p.267).

(2) In het grootschalig onderzoek naar informeel leren “The teaching firm, where productive work and learning converge” dat in opdracht van het Amerikaanse ministerie van werkgelegenheid is uitgevoerd, worden als antwoord op de onderzoeksvraag “how informal learning occurs” *dertien activiteiten* die de *kans verhogen* op het ontstaan van *informeel leren* geïdentificeerd (EDC, 1998). De onderzoekers stellen: “The majority of informal workplace learning occurs during the following activities” (1998, p.53):

Tabel 9: Werkgerelateerde activiteiten die de kans op informeel leren verhogen

| | |
|---|-------------------------------|
| • Teaming | Samenwerken |
| • Meetings | Vergaderen |
| • Customer interactions | Klantcontacten |
| • Supervision | Supervisie |
| • Mentoring | Mentoring |
| • Shift change | Wisselen van ploeg /team |
| • Peer-to-peer communication <ul style="list-style-type: none"> ○ goal-directed ○ non-goal directed | Collegiaal overleg /contact |
| • Cross-training | Vaak onderdeel van jobrotatie |
| • Exploration | Onderzoek |
| • On-the-job training | Training op de werkplek |
| • Documentation | Documentatie |
| • Execution of one's job | Dagelijks werk |
| • Site visits | Werkbezoeken |

Die werk- en leeractiviteiten geformuleerd door Eraut en in het EDC-onderzoek zijn ook terug te vinden in ons model.

1.3.3.5 Definitie condities

In dit onderzoek definiëren we het concept condities als volgt:

“Conditie zijn voorwaarden die gecreëerd worden in de sociale, materiële en informatieve werkomgeving en in het werk zelf door sleutelfiguren, verantwoordelijken in de arbeidsorganisaties en door medewerkers zelf opdat medewerkers al werkend kunnen leren”.

In deze definitie leggen we duidelijk de nadruk op de term ‘voorwaarden’ die gecreëerd kunnen worden opdat werkplekieren kan plaatsvinden. Synoniemen van de term ‘voorwaarde’ zijn ‘mogelijkheid’, ‘gelegenheid’. Conditie voor werkplekieren verwijzen dus ook naar mogelijkheden, gelegenheden waardoor op de werkplek geleerd kan worden. In de werkdefinitie van werkplekieren geven we aan dat via het creëren van condities voor werkplekieren “leerwerkvormen” gestalte kunnen krijgen waarin ofwel de klemtoon meer ligt op leren dan wel op werken.

1.3.4 Model condities

Voor de indeling van onze condities vinden we inspiratie bij de indeling van Sterck (2004), Onstenk (2001) en Doornbos (2006).

Sterck (2004) onderscheidt condities die betrekking hebben op functiekenmerken, condities in de sociale omgeving en condities in de informatieomgeving. Ook bij Onstenk (2001) vinden we deze classificatie terug. Hij onderscheidt drie dimensies binnen het leeraanbod op de werkplek: de inhoud van het werk en de kenmerken van de functie, de sociale werkomgeving en de informatieomgeving.

Wij gebruiken de driedeling die aangegeven wordt door beide auteurs als basis voor het model. De **hoofdcategorieën** van ons model betreffen:

- (1) condities in de sociale omgeving;
- (2) condities in de materiële / informatieve omgeving;
- (3) en condities in het werk zelf.

De condities in de sociale omgeving delen we dan in, in volgende **subcategorieën**:

- werkplekleren door toedoen van collega's;
- werkplekleren door toedoen van de leidinggevende;
- werkplekleren door toedoen van externen.

De inspiratie om deze verdere indeling te maken vinden we in het model dat Doornbos (2006) aanhaalt. Zij onderscheidt leren van collega's, leren van externen en leren van experts als mogelijke vormen²⁵ van werkgerelateerd leren.

Hieronder geven we ons model van condities voor werkplekleren weer waartoe we gekomen zijn na de literatuurexploratie en een beredenering ervan in onze onderzoeksgroep.

²⁵ Andere vormen die Doornbos (2006) aanhaalt betreffen: individueel leren, samen leren, leren van nieuwe en minder ervaren collega's.

Tabel 10: Conceptueel model van leercondities in het werk en de werkomgeving

| CONDITIES SOCIALE OMGEVING | | |
|---|---|--|
| <i>Werkplekieren door toedoen van collega's</i> | <i>Werkplekieren door toedoen van leidinggevende</i> | <i>Werkplekieren door toedoen van externen</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Er zijn kwaliteitskringen (<i>Kwaliteitscirkels zijn werkgroepen die tot doel hebben via discussie productie- en arbeidsplaatsproblemen op te lossen</i>). • Er zijn verbeterteams, innovatieteams. • Er zijn zelfsturende teams (<i>Een zelfsturend team is een groep medewerkers, die als team de verantwoordelijkheid dragen voor alle activiteiten die nodig zijn om een bepaald, duidelijk omschreven, product of dienst te leveren aan een interne of externe klant. Het team is – tot op zekere hoogte – verantwoordelijk voor het managen van zichzelf en de eigen taak. Daartoe heeft het team de beschikking over relevante informatie, benodigde competenties en fysieke hulpbronnen, en heeft het de autoriteit om zelfstandig beslissingen ten aanzien van het werkproces te nemen (bijvoorbeeld om verstoringen op te lossen, of het proces te optimaliseren)</i>). • Er zijn projectteams samengesteld uit medewerkers van verschillende afdelingen die werken rond een bepaald werkthema (al dan niet zelfgekozen). • Medewerkers participeren aan intervisiemomenten (<i>momenten waarin medewerkers onderling meningen en visies verwoorden, manieren van aanpak, ervaringen uitwisselen en elkaar daarin aanvullen; werksituaties bespreken, samen situatieschetsen en –analyses maken, werkervaringen uitwisselen, elkaar brieven, vertellen hoe het werk verlopen is; succesverhalen, best practices en moeilijke ervaringen doorvertellen</i>). • Medewerkers lopen dubbel/lopen mee (worden niet meegeteld in de bezetting) met een collega bij | <ul style="list-style-type: none"> • Er worden functioneringsgesprekken gehouden waarin de werkzaamheden besproken worden. • Er worden ontwikkeling- of evolutiegesprekken gehouden waarin sterktes en zwaktes van medewerkers aan bod komen. • Er worden loopbaangesprekken gehouden waarin toekomstperspectieven ter sprake worden gebracht. • Er worden evaluatiegesprekken gehouden waarin wordt teruggeblikt op evoluties in het functioneren van de medewerker en een (tussentijdse) beoordeling wordt geformuleerd. • Medewerkers worden begeleid in het opstellen en opvolgen van een persoonlijk of individueel ontwikkelingsplan (<i>Een POP kan beschouwd worden als een contract waarin de medewerker en de leidinggevende zich committeren aan gewenste resultaten en ontwikkelingsactiviteiten. Het is een instrument waarmee de eisen, wensen en ambities van individuele medewerkers en de organisatie vruchtbaar op elkaar afgestemd kunnen worden.</i>) • Er is werkoverleg o.l.v. de chef/leidinggevende. • Medewerkers kunnen een beroep doen op een coach (meerdere/overste/chef/meestergast). | <ul style="list-style-type: none"> • Medewerkers nemen deel aan conferenties, workshops, beurzen en lezingen, waardoor zij externe vakgenoten ontmoeten. • Er worden tevredenheids- of kwaliteitsbevragingen gehouden bij de doelgroep (klanten, patiënten,...) waarvoor de organisatie werkt (de resultaten worden bekend gemaakt en besproken met de medewerkers). • Medewerkers begeleiden externe stagiairs (uit verschillende opleidingsinstellingen, VDAB, tweedekansonderwijs, regulier onderwijs) . • Medewerkers nemen deel aan vakbondsbesprekingen. • Medewerkers superviseren/ begeleiden/ coachen interim-medewerkers. • Medewerkers kunnen op bedrijfsbezoek gaan. • Medewerkers consulteren afdelingen en/of zuster-, moeder- en dochterbedrijven. • Medewerkers begeleiden vrijwillige medewerkers. • Medewerkers krijgen de mogelijkheid om aan te sluiten bij een Community Of Practice (COP)/ een leer- of kennisnetwerk. • Leveranciers van nieuw werkmateriaal, nieuwe apparatuur of nieuwe soft/hardware geven een demonstratie bij aflevering en volgen nadien de medewerkers op. |

| | | |
|---|--|---|
| <p>de aanvang van hun loopbaan.</p> <ul style="list-style-type: none">• Er zijn debriefings die de medewerkers de kans geven terug te blikken op hun werkwijze en “incidenten” of kritische gebeurtenissen te bespreken (vb. d.m.v. heen- en weerschrift, teamdagboek).• Er zijn gelegenheden of fora waarop medewerkers hun (vernieuwende) ideeën kunnen voorstellen (Leerpunten/leerbuffetten/leerfeestjes)• Er wordt gewerkt met een systeem van peter/meterschap voor nieuwe medewerkers.• Medewerkers hebben een coach/ mentor (<i> iemand die dezelfde functie uitoefent maar meer ervaring heeft</i>) waarbij ze gedurende de volledige loopbaan terecht kunnen.• Medewerkers hebben een aanspreekpersoon (back office/ expert-en-lijn) (of meerdere) waarbij ze terecht kunnen voor raad, tips en hulp.• Er wordt gewerkt met een buddysysteem (<i>na het volgen van een opleiding kunnen medewerkers terecht met vragen bij een persoon die de opleiding mee gevolgd heeft</i>).• Medewerkers kunnen een proefperiode doorlopen waarin ze begeleid worden.• Medewerkers krijgen de mogelijkheid om stage te lopen binnen de arbeidsorganisatie.• Medewerkers hebben de mogelijkheid om feedback te vragen over het eigen functioneren bij zowel collega's, ondergeschikten, leidinggevenden of management als cliënten, gebruikers of patiënten en die feedback te verzamelen. (= 360° feedback, <i>het confronteren en bewust maken hoe mensen in de ogen van anderen in de organisatie functioneren en het zichtbaar maken van sterken en zwakten daarin, met als</i> | <ul style="list-style-type: none">• Er zijn briefings die medewerkers op de hoogte houden van belangrijke beslissingen of opdrachten die geformuleerd worden door leidinggevenden/ het management en waarin vooruitgeblikt wordt naar de te volgen procedures of werkwijze. | <ul style="list-style-type: none">• Gastsprekers van buiten de organisatie worden uitgenodigd. |
|---|--|---|

doel expliciete informatie over het eigen functioneren te verzamelen bij relevante anderen.)

CONDITIES MATERIELE / INFORMATIONELE OMGEVING

Werkplekieren door toedoen van materiële/ informatiele leerbronnen

- Er zijn **jobaids** (instructiekaarten, draaiboeken, veiligheidskaarten, een poster aan de muur met belangrijke regels of aandachtspunten, een onderlegger op het bureau met tips) voor handen op de werkplek.
- Er zijn toegankelijke **databanken** in de organisatie aanwezig.
- Er is een **bibliotheek en/ of infotheek** (met zelfstudiepakketten) in de organisatie aanwezig.
- **Verslagen, dossiers** van afgelopen projecten en opleidingen die **verbeterpunten/leerpunten** bevatten worden verzameld en ter beschikking gesteld.
- **Radio, T.V., kranten** zijn voorhanden in de organisatie.
- **Cd-roms met basisinfo over het werkdomein, bedrijfsvideo's** zijn toegankelijk voor de medewerkers.
- De medewerkers krijgen een **nieuwsbrief** over **nieuwe ontwikkelingen in het werkveld en in de organisatie** (al dan niet elektronisch) toegestuurd.
- **Vacatureberichten** worden intern bekend gemaakt.
- Er is een (al dan niet elektronische) **ideeënbus** aanwezig waarin medewerkers **voorstellen tot verbetering** over allerlei werkthema's kunnen posten.
- Medewerkers hebben toegang tot **internet en e-leerpakketten**.
- Er is een **kwaliteitshandboek**.

WERKCONDITIES

Werkplekieren door karakteristieken (structuur-aard-eigenheid, inhoud....) van het werk

- Medewerkers krijgen **complexe taken** (taken die hen uitdagen, niet te moeilijk maar toch een taakspanning creëren) toebedeeld.
- Medewerkers krijgen de mogelijkheid om **zelfstandig te werken** (zelf doen, plan trekken, uitzoeken, uitproberen).
- Medewerkers hebben **beslissingsruimte en medezeggenschap** (verantwoordelijkheid) m.b.t. hun takenpakket.
- Medewerkers draaien mee in een systeem van **jobrotatie** (afwisselend takenpakket, nieuwe en verschillende materialen bedienen/uitproberen, wisselen van rollen en functies).
- Medewerkers kunnen elkaar ontmoeten in **een gezamenlijke ruimte** (kantoor, (landschap)bureau, werkhoeke of -atelier, overleg- of vergaderruimte, bouwkeet, ...).
- Er zijn **jobcontroles, interne audits, inspecties, visitaties**.
- Medewerkers hanteren een **logboek** (dagverslagen met verbeterpunten).
- Medewerkers hebben de gewoonte om bij elkaar **binnen te lopen** en **informatie vragen**.
- Er zijn **gezamenlijke pauzes met de mogelijkheid tot gedachte-uitwisseling** voorzien.

1.4 Nabeschuwing

1.4.1 Inleiding

Enkele belangrijke nabeschuwingen mogen hier niet ontbreken. Immers, in bovenstaand model omvatten we condities voor werkpleklers en zeggen we dus iets over hoe werkpleklers door sleutelfiguren in een arbeidsorganisatie kan uitgelokt kan worden. Maar of er dan inderdaad geleerd wordt en in welke mate op de werkplek is niet gevat. Het werkpleklers kan pas in zijn volheid en veelzijdigheid beschreven worden als we ook ingaan op hoe medewerkers in de organisatie ingaan op de uitnodigingen tot leren en welke processen uit die ontmoetingen voortvloeien.

Met Stephan Billett (2002) beklemtonen we dat werkpleklers draait om **ontmoetingen** op de werkplek, een wisselwerking tussen beleidsmedewerkers en de medewerkers op de werkvloer en tussen medewerkers onderling. Dit lichten we eerst toe. Daarna omschrijven we werkpleklers als het **participeren** aan leren en werken en geven we aan dat de kansen tot participatie niet gelijk verdeeld zijn. Samen met Young-Saing Kim (2006) bekijken we werkpleklers als een **onderhandelings-** of machtsrelatie. In een vierde punt zetten we werkpleklers **in perspectief**. De verschillende elementen en facetten van werkpleklers die doorheen deze tekst belicht worden, kunnen maar aan de oppervlakte komen als we het concept van werkpleklers vanuit verschillende perspectieven bekijken. Als we onze blik meer richten op wat dat werkpleklers moet opleveren of tot welke **resultaten** voor medewerkers, sleutelfiguren en de organisatie in haar geheel werkpleklers zou moeten leiden, kunnen we samen met Onstenk een onderscheid maken tussen vier doelrationaliteiten. Als we ons meer richten op hoe leer- en werk**processen** dan beïnvloed en bijgestuurd kunnen worden, kunnen we vier dimensies van de arbeidssituatie onderscheiden. Tot slot brengen we de focus van dit onderzoeksproject in beeld aan de hand van het CIPO-model.

1.4.2 Werkpleklers als ontmoetingen en dialoog

Billett (2002) – een auteur die veel artikels en teksten publiceerde omtrent werkpleklers – ontwikkelt een ‘workplace pedagogy’. Hij is er daarbij ook van overtuigd dat **zowel het formele als het meer informele leren** aandacht verdienen: “[...] a workplace pedagogy needs to comprise more than intentional guided learning through work. Other, more foundational, factors need to be included. Central to these are workplace **participatory practices**” (p.2). Daarmee bedoelt hij dat op de werkplek:

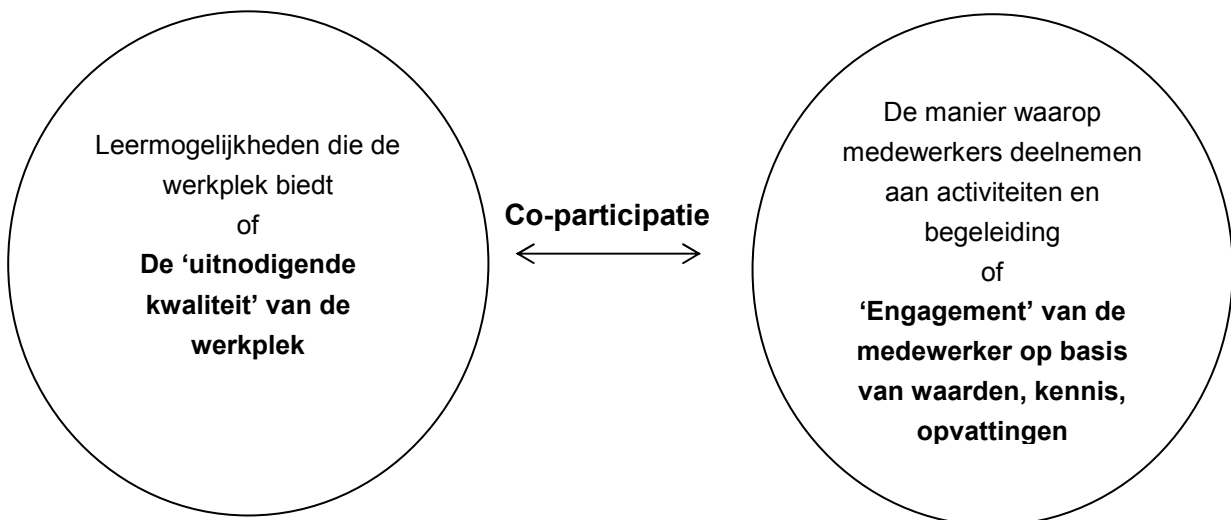
- mogelijkheden geboden worden aan medewerkers om deel te nemen aan nieuwe werkactiviteiten zodat ze hun capaciteiten kunnen uitbreiden;
- gepaste begeleiding voorzien wordt (bijvoorbeeld door ervaren collega's);
- mogelijkheden zijn om gewaardeerde taken uit te voeren. (p.3)

Leren doorheen het participeren aan de dagelijkse werkactiviteiten kan zodoende begrepen worden als de manier waarop de werkplek het engagement van de medewerkers aanmoedigt of verhindert en **toegang** verleent tot directe en indirecte begeleiding.

Samengevat zijn de **drie belangrijkste hefboomen** voor het leren op de werkplek volgens Billett (2002):

1. het deelnemen aan de dagelijkse werkactiviteiten
2. directe begeleiding door collega's
 - a. het organiseren van leeractiviteiten;
 - b. de ontwikkeling van kennis: expliciteren van impliciete kennis;
 - c. het verbreden en verdiepen van kennis die opgedaan is tijdens het werk
3. indirecte begeleiding (via de materiële en sociale omgeving van de werkplek)

Figuur 6: Werkpleklernen als co-participatie



Billett (2002) stelt in dit verband:

The workplace shapes learning through the kinds of access provided for learners to engage in particular kinds of activities and the direct and indirect guidance that individuals are able to access. However, these affordances are *not distributed equally* across the workplace, which has direct consequences for individuals' learning. (p.8-9)

(Zo zullen b.v. medewerkers die enkel routinetaken uitvoeren de kans niet krijgen om verschillende procedures te leren kennen omdat ze niet participeren aan nieuwe taken.)

Given that learning arises from the kinds of participation in work and support to secure what cannot be learnt alone, how work practice and interests within it regulates these opportunities, will influence the quality of individuals' learning experiences. In all these, the exercise of *power and control* is evident in the *regulation of opportunities*. Therefore, workplace learning experiences are not ad hoc, informal or unstructured. They are structured by *power and interests*. In these ways, workplaces represent a socially constituted and contested *learning space* whose *participatory practises* are key pedagogical devices. (Billett, 2004, p.6)

1.4.3 Werkplekleren als participatie

Ellström (2001) benadrukt dat medewerkers betrokken moeten worden bij het aanpakken van problemen en uitdagingen en bij het ontwikkelen van werkactiviteiten of werkprocessen, op formele én informele wijze. Pas als medewerkers zich betrokken voelen en de mogelijkheid krijgen deel te nemen aan die activiteiten kan er geleerd worden op de werkplek. Ellström (2001) concretiseert 'het betrekken van' in vier niveaus van medewerkers**participatie**:

- *Onofficiële participatie*: er zijn geen formele regels omtrent toegang voor medewerkers om te participeren aan probleemhantering of ontwikkelactiviteiten, maar er is wel participatie.
- *Geroutineerde probleemoplossing*: van medewerkers wordt verwacht dat ze standaardoplossingen voor standaardproblemen kennen en toepassen volgens voorgeschreven instructies of procedures, zonder noodzakelijk ook de onderliggende gedachtegang of oorzaak te kennen.
- *Officiële participatie aan probleemoplossing en ontwikkelactiviteiten*: bijvoorbeeld als leden van een team zorgen voor de voortdurende opvolging en bewuste sturing van een bepaald project.
- *Betrokken worden en deelnemen aan innovatieve organisatieontwikkeling*: in nauwe samenwerking en op continue basis werken de medewerkers mee aan het (her)ontwerpen van werksystemen of –activiteiten. Ze hebben ook de ruimte om zelf de randvoorwaarden te bepalen of te veranderen. (p.429)

1.4.4 Werkplekleren als onderhandelingen in een machtsrelatie

Young-Saing Kim (2006) onderzoekt de relatie tussen macht en leren en stelt:

One of the critical conditions for *productive informal learning* is that people *can participate in discourse freely* with enough knowledge and disciplines to do it. Discourse represents the critical part of how people participate in learning in a group of people. It is facilitated or constrained by *power relations* in which sovereign and disciplinary power contend to one another. When informal learning takes place in a group of people under the power relations in which *authority and initiative are distributed hierarchically*, and they do not have enough knowledge and disciplines in order to do each part of the model, only few who are ranked highly in the hierarchy would dominate information and *opportunities for participation*, and it would be hard for lay people to reveal their own different views or opinions from the high rankers. (p.61)

→ GRENS: Op de belangrijke kant van de medewerker wordt niet rechtstreeks ingegaan in dit onderzoek omdat we enkel sleutelfiguren bevragen. Werkplekleren gaat over praktijken van participatie, co-participatie. We willen daarom toch – weliswaar vanuit organisatieperspectief – een schatting laten maken over participatie aan werkplekleren bij verschillende groepen van medewerkers. Als we een schatting vragen van participatie aan werkplekleren denken we aan verschillen tussen groepen van medewerkers: medewerkers met een vast of een tijdelijk contract; deeltijdse of voltijdse werkkrachten; lagere en hogere functies; enzovoort.

Wat we in de eerste plaats nagaan, is dus of er geleerd *kan* worden op de werkplek, met andere woorden of er condities 'aanwezig zijn', of er kansen zijn om te leren. We zijn er ons immers van bewust dat condities en de toegang tot participeren niet gelijk verdeeld zijn over de medewerkers. Deelnemen aan leer- en werkactiviteiten kan een basis zijn voor competitie tussen en uitsluiting van bepaalde interesses.

1.4.5 Werkplekleren in perspectief

In het themanummer Pedagogische Studiën, het leerpotentieel van de werkplek (Nijhof, Nieuwenhuis, Terwel, Onstenk & Simons, 2006), worden resultaten gepresenteerd van een programma met dezelfde titel dat sinds 2001 in Nederland loopt en zich richt op de vraag **wat leren op de werkplek nu precies oplevert**. In de nabeschuiving besluiten Onstenk & Simons: "Een belangrijke onderliggende vraag is of het wel terecht is dat men tegenwoordig zoveel verwacht van het werkplekleren. Het geheel overziende kan in ieder geval

geconstateerd worden dat leren in werksituaties bijzonder veelzijdig is, en ook een dankbaar, zij het *weerbarstig onderzoeksterrein*" (p. 410).

Onstenk en Simons (2006) stellen dat de kern van het theoretisch kader omtrent werkplekleren een onderscheiding is in **vier doelrationaliteiten**: voorbereiding, optimalisatie, vitaliteit en persoonlijke ontwikkeling. Van daaruit kan rekening gehouden worden met verschillende mogelijke doelen, met de daaruit volgende consequenties voor vormgeving en met de verbinding van het werkplekleren met de organisatie en persoonlijke ontwikkeling.

Eerder vinden we ook bij Marsick, Volpe & Watkins (1999) een onderscheiding van vier 'frames' als **verschillende perspectieven** die organisaties kunnen innemen als ze leren in hun organisatie onder de loep nemen: (1) het structurele aspect van de organisatie, (2) de human resources van de organisatie, (3) het politieke aspect en (4) het symbolische.

Zoals de vier doelrationaliteiten zijn die vier vensters verschillende perspectieven die kunnen ingenomen worden bij het bekijken van werkplekleren. De **doelrationaliteiten** verwijzen eerder naar het waarom van werkplekleren binnen de organisatie, terwijl de vier vensters eerder verwijzen naar een bepaalde blik op hoe **organisatieprocessen** (en daarmee verweven ook leerprocessen) bekeken en in zekere mate gestuurd kunnen worden.

Aan de hand van zijn uitvoerige literatuurstudie naar **leren op de werkplek** tracht Onstenk (1997) relevante aspecten te identificeren waar rekening mee gehouden moet worden bij de analyse en de bevordering van **leerprocessen** op de werkplek.

Hij ordent de theorie in vier clusters, waarbij verschillende **dimensies van de arbeidssituatie** worden benadrukt als belangrijk voor inhoud, vormgeving en structurering van leerprocessen. De verschillen tussen die clusters liggen in de accenten die gelegd worden op de aspecten van de werksituatie waarop het leren betrekking heeft.

De eerste twee clusters omvatten benaderingen die vooral gericht zijn op het leren beheersen van activiteiten waarbij taakstructurering en de sociale organisatie van het arbeidsproces een belangrijke, ondersteunende en faciliterende rol spelen. De eerste cluster (immanent, expansief leren) ziet leren op de werkplek als 'immanent' of direct **in de arbeid zelf geïntegreerd leren**. Competentieontwikkeling vindt plaats door het verrichten van arbeidshandelingen en is gekoppeld aan de ontwikkeling van de arbeidsactiviteit zelf. De tweede cluster (gesitueerd leren) benadrukt het gesitueerd karakter van leren op de werkplek: het leren in en van de **fysieke, symbolische en sociale werkomgeving**. Het leren vindt plaats in de taakuitvoering zelf, gebruikmakend van de werkomgeving. Verschillend met de vorige cluster is dat bij gesitueerd leren de nadruk wordt gelegd op het leerproces zelf, onderscheiden van de dagelijkse handeling. De derde cluster (**zelfstandig**

leren) omvat benaderingen die zich vooral richten op de medewerker als lerende en de eigen verantwoordelijkheid en sturing van het leerproces door de medewerker benadrukken. Dat gebeurt in termen van bereidheid, motivatie en vermogen om te leren. Er wordt verwezen naar leren rond achtergronden, vooronderstellingen en doelstellingen van het arbeidshandelen gericht op verbetering. De nadruk ligt op het vergroten van het lerend vermogen en de leerbereidheid via reflectie en feedback (leren oplossen van problemen, zoeken naar verbetering, nemen van beslissingen en maken van keuzes). De laatste cluster bestaat uit benaderingen die de nadruk leggen op **socialisatieprocessen in de arbeidsorganisatie, met nadruk op de normatief – culturele dimensie**. De nadruk ligt niet primair op de taakuitoefening maar op het functioneren in de relationele context van arbeidsorganisaties. Er wordt ook de verbinding gelegd tussen leren op de werkplek en persoonlijkheidsontwikkeling.

De vier clusters wijzen dus niet alleen op verschillende accenten die gelegd worden op de inhoud en het verloop van het leren op de werkplek, ze stellen verschillende dimensies van de werksituatie centraal. Het zijn “elkaar aanvullende gezichtspunten” (p.176). Onstenk (1997) vat de vier clusters samen en komt zo tot een “multi-dimensionaal perspectief” op leren op de werkplek” (p.176).

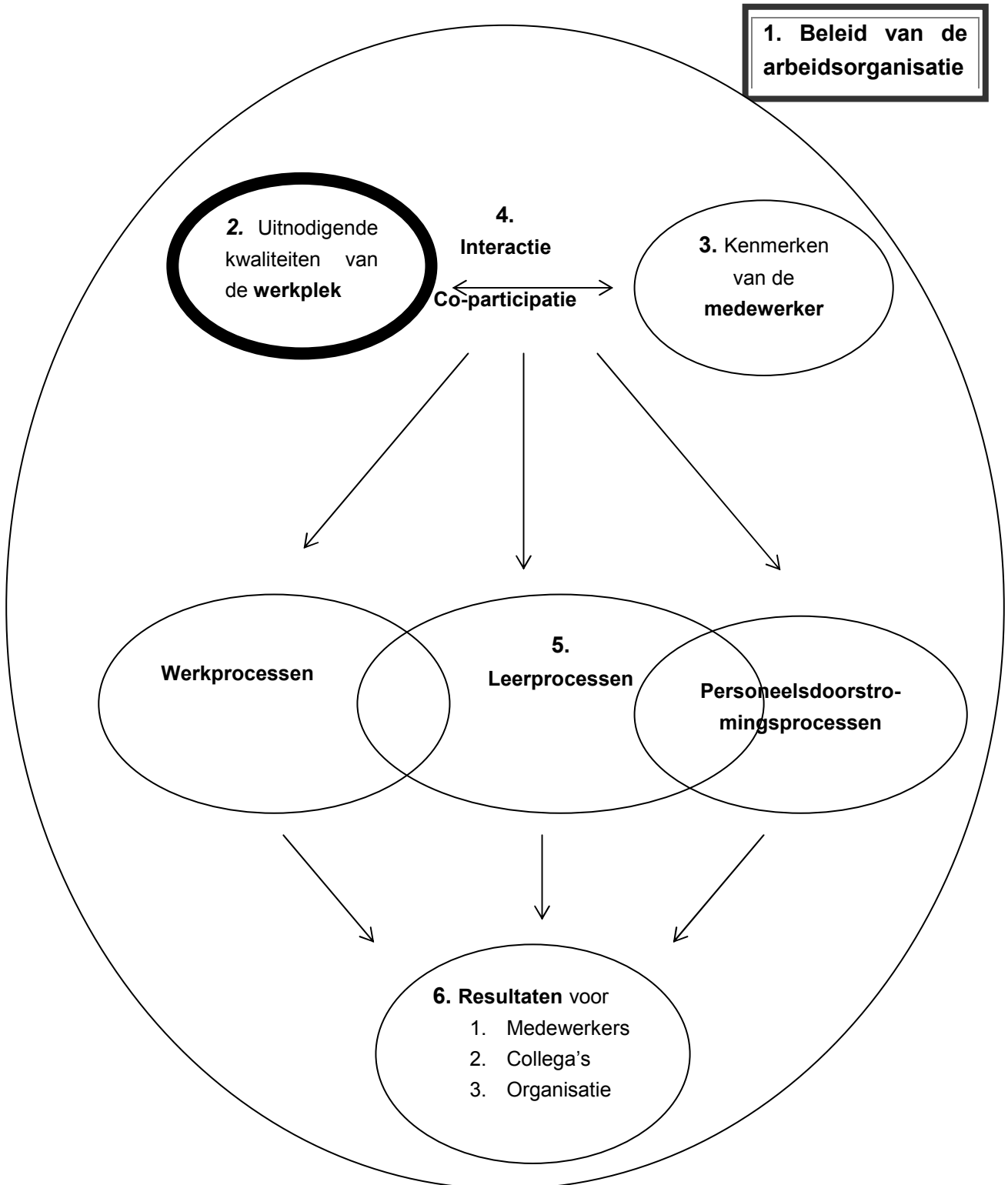
➔ GRENS: We zijn er ons van bewust dat we in dit onderzoek werkplekleren slechts vanuit een bepaalde invalshoek belichten. Bepaalde aspecten uit de arbeidsituatie worden meer belicht, andere blijven wat in de schaduw. Welke organisatie- en leerprocessen voortvloeien uit de wisselwerking tussen werkplek en medewerker en welke effecten, doelen, leerresultaten, output, uitkomsten beoogd worden met werkplekleren is geen onderwerp van dit onderzoek.

1.4.6 Focus van dit onderzoek: schematisch

Tot slot geven we aan de hand van het CIPO-model schematisch weer waar de focus van dit onderzoek ligt. Dat model groepeerde de vele factoren, indicatoren en condities voor werkplekleren en brengt ze met elkaar in verbinding volgens het schema: Context – Input – Proces – Output. De **context** is daarbij het beleid van de arbeidsorganisatie (1); **input**factoren zijn gegroepeerd onder de noemers ‘uitnodigende kwaliteiten van de werkplek’ (2), ‘kenmerken van de actoren’ (3) en ‘interactie, co-participatie en onderhandeling’ (4); daaruit ontstaan de leer- en werk**processen** (5) en die processen leiden tot bepaalde leerresultaten of **output** (6).

In dit onderzoek beperken we ons tot de eerste twee elementen in het model namelijk het beleid van de organisatie en de uitnodigende kwaliteiten van de werkplek. Ze worden aangeduid in een vette omkadering.

Figuur 7: CIPO MODEL



1.4.7 Uitleiding: het topje van de ijsberg

Met het omschrijven van condities voor werkplekleren als ‘werk- en werkomgevingsvoorwaarden waardoor werkplekleren kan gebeuren’, geven we enkel aan ‘wanneer’ werkplekleren kan plaatsvinden. Welke soort leerprocessen deze condities zullen teweegbrengen en wat de uitkomsten zijn van deze processen betrekken we niet in dit onderzoek. We belichten dus enkel een belangrijk topje van de ijsberg van werkplekleren. Of zoals Livingstone (2001) het zegt: “[...] the much larger sea of tacit adult learning remains unfathomed. The exploration of the massive icebergs of detectable informal and institutional adult learning and their movements in this sea has only begun” (p.33).

1.5 Referenties

1.5.1 Specifieke referenties model condities

Bergenhengouwen, G.J., Mooijman, E.A.M., & Tillema, H.H. (2002). *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Groningen: Wolters-Noordhoff bv.

Enos, M.D., Kehrhahn, M.T. & Bell, A. (2003). Informal learning and the transfer of learning. How managers develop proficiency. *Human Resource Development Quarterly*, 14 (4), p. 369-387.

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing Education*, 26 (2), p. 247-273.

Eindresultaten ESF/VOV-projecten. ‘Effectiever leren op de werkplek’ en ‘Indicatoren voor kwaliteitsvol werkplekleren’ Afgehaald van het www op 12 september 2007: <http://www.vov.be/werkplek/index.htm> en <http://www.vov.be/werkplekleren/start.htm>

Gastmans, F. (2000). *Leren op de werkplek*. Afgehaald van het WWW op 12 september 2007: <http://www.ckzlimburg.be/dlc.htm>

Gastmans, F. (2001). *Hoe de werkplek leerrijker maken?*. Afgehaald van het WWW op 12 september 2007: <http://www.ckzlimburg.be/dlc.htm>

Kessels, J. & Keursten P. (2001). Opleiden en leren in een kenniseconomie: vormgeven aan een corporate curriculum. The Learning Company. In Kessels & Smit (2001) *HRD Handboek*, Samson, Alphen ad Rijn.

Koopmans, H.J.M. (2006). *Professionals organiseren informeel leren. Onderzoek naar het organiseren van informeel leren door professionals en de wijze waarop managers en opleidingsdeskundigen dat kunnen stimuleren*. Gepubliceerde Doctoraatverhandeling. Delft: Eburon.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, (2005). *Vlaanderen leert. Cijfers en beleidsontwikkelingen*. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap: Brussel.

Quarter, J. & Midha, H. (2001). *Informal Learning Processes in a Worker Co-operative*. Nall Working Paper no. 45. Centre for the Study of Education and Work: Toronto.

Rutten, L. (2005). *Buitengewoon geleerd: Hoe bouwwerknemers zich hun vakbekwaamheid eigen maken*. CINOP:'s-Hertogenbosch.

Sousa, J. & Quarter, J. (2003). *Informal and Non-formal learning in Non-profit Organisations*. Nall Working Paper. Centre for the Study of Education and Work: Toronto.

Tjepkema, S. (2003). *The learning infrastructure of selfmanaging work teams*. Gepubliceerde doctoraatverhandeling. Universiteit van Twente: university press Twente.

Van Bree, L. (2005). *Informeel leren in arbeidsorganisaties: conceptuele verheldering en exploratief onderzoek*. Niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling. Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.

Weistra, H. (2005). *Leren in werktijd. Een literatuuronderzoek naar formele en informele kenmerken van het leren*. (niet gepubliceerd).

Witte, K. & de Jong, F. (s.d.). *POP als HD-instrument top of in het slop?* Afgehaald van het www op 10 oktober 2007: <http://edu.fss.uu.nl/ord/fullpapers/Witte-jong%20%20FP.doc>

1.5.2 Referenties literatuurexploratie

- Baert, H. (2003). Een nabeschouwing levenslang en levensbreed leren: spannend! Over monitoring en beleidskeuzes. In J. Bollens & I. Vanhoren (Red.), *Levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen: gegevens, ontwikkelingen en beleidsmaatregelen*. (p.363-373). Dienst Informatie Vorming en Afstemming, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel.
- Baert, H., De Witte, K. en Sterck, G. (2000). *Vorming, training en opleiding. Handboek voor een kwaliteitsvol VTO-beleid in welzijnsvoorzieningen*. Leuven: Garant.
- Baert, H., Van Damme, D., Kusters, W., & Scheeren, J. (2000). *Uitgangspunten en contouren voor een samenhangend beleid van levenslang leren in Vlaanderen* (codenaam CONBEL). Eindrapport Leuven, Centrum voor Sociale Pedagogiek, K.U. Leuven.
- Billett, S. (2002). Towards a workplace pedagogy: Guidance, participation and engagement. In: *Adult Education Quarterly*, 53 (1), 27-43.
- Bjornavold, J. & Colardyn, D. (2005). *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. National policies and practices in validating non-formal and informal learning*. CEDEFOP Panorama series, 117. Office for Official Publications of the European communities: Luxembourg.
- Bjornavold, J. & Colardyn, D. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39 (1), 69-89.
- Centrale Raad voor het Bedrijfsleven [CRB] en Nationale ArbeidsRaad [NAR]. (november, 2006). *Wetsontwerp betreffende vereenvoudiging van de Sociale Balans*. Adviesnummer 1.573. Afgehaald van het WWW op 25 september 2007: <http://www.cnt-nar.be/ADVIES/advies-1573.pdf>
- Commissie van de Europese gemeenschappen (2001). *Werkdocument van de diensten van de commissie, een memorandum over levenslang leren*. Afgehaald van het WWW op 20 oktober 2007: <http://ppw.kuleuven.be/levenslangleren/memorand.htm>

Communication & Information Resource Centre for Administration [CIRCA]. (s.d.). *Continuing Vocational Training Survey*. Afgehaald van het WWW op 1 oktober 2007: http://circa.europa.eu/Public/irc/dsis/edtcslibrary?l=/public/continuing_vocational/methods_definitions&vm=detailed&sb=Title

De Rick, K., Van Valckenborgh, K., (onderzoekers) & Baert, H. (promotor) (2004). *Naar een positiever leerklimaat in Vlaanderen*. Katholieke Universiteit Leuven: Hoger Instituut Voor de Arbeid.

De Rick, K., Van Valckenborgh, K. & Baert, H. (2006). *Towards the Conceptualization of "Learning Climate"*. In R. Vieira de Castro, A. Vitoria Sancho & P. Guimaraes (eds.), *Adult education, new routes in a new landscape*. University of Minho – Unit for Adult Education: Braga, Portugal.

De Rick, K., Vanhoren, Op De Kamp, H. & Nicaise, I. (2006). *Het lerend individu in de kennismaatschappij*. CINOP: 's Hertogenbosch.

Education Development Center [EDC], (1998). *The teaching Firm: Where productive Work and Learning Converge*. Newton, MA, Education Development Center, Inc.

Ellinger, A.D. (2005). Contextual Factors Influencing Informal Learning in a Workplace Setting: The Case of "Reinventing Itself Company". In: *Human Resource Development Quarterly*, 16, (3), 389-415.

Ellström, P.-E. (2001). Integrating Learning and Work: Problems and prospects. In: *Human Resource Development Quarterly*, 12, (4), 421-435.

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing Education*, 26, (2), 247-273.

Hoger Instituut Voor de Arbeid [HIVA], (2003). *Levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen: gegevens, ontwikkelingen en beleidsmaatregelen*. Dienst Informatie Vorming en Afstemming [DIVA], Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel.

Kim, Young-Saing (2006). *How does Power influence on Learning in Korean Organizations? How to facilitate learning in Korean organizations?*

K.U. Leuven, Faculteit Psychologische en Pedagogische Wetenschappen (s.d). *Synopsis van het memorandum van het over levenslang leren van de diensten van de Europese Commissie*. Afgehaald van het WWW op 25 september 2007: <http://ppw.kuleuven.be/levenslangleren/word/synopsismemorandum1.doc>

Livingstone, (2001). *Adults informal Learning: Definitions, Finding, Gaps and future research*. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.

Marsick, V.J. en Volpe, M. (red.) (1999). Informal learning on the job. In R.A. Swanson (red.), *Advances in Developing Human Resources*. University of Minnesota.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2001). *Actieplan, "een levenslang leren in goede banen"*. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2001). *Het maatschappelijke debat levenslang leren in de Vlaamse gemeenschap: krachtlijnen van Baert, H. & Van Wiele, I. Het maatschappelijk debat inzake levenslang leren in Vlaanderen en Europa*. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap: Brussel.

Nationale Bank van België. *Formulieren voor de sociale balans*. (s.d.) Afgehaald van het WWW op 28 oktober 2007: <http://www.nbb.be/NR/rdonlyres/954C8FF2-C497-4CC6-BE50-6C2DD28DBBA6/4255/CS1NL6.DOC>

Nijhof, W.J., Nieuwenhuis, A.F.M. en Terwel, J. (2006). Het leerpotentieel van de werkplek. *Pedagogische Studiën*, 5. VOR/VFO: Leiden/Leuven.

Onderwijs.Vlaanderen.be. *Competentieagenda, 2007*. Afgehaald van het WWW op 28 september 2007: <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2007p/0514-competentieagenda.htm>

Onstenk, J. (1994). *Leren en opleiden op de werkplek; een verkenning in zes landen*. Adviescentrum Opleidingsvraagstukken. Amsterdam: RVE /A&O.

Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Eburon.

Onstenk, J. (2001). Epiloog: Van opleiden op de werkplek naar leren op de werkplek. *Pedagogische Studiën*, 78, (2), 134-140.

Onstenk, J. en Simons, P.R.J. (2006) Heeft de werkplek nu wel of niet leerpotentieel: Nabeschouwing. In W.J. Nijhof, A.F.M. Nieuwenhuis, en J. Terwel, Het leerpotentieel van de werkplek. *Pedagogische Studiën*, 5. VOR/VFO: Leiden/Leuven.

Sambrook, S. (2005). Factors influencing the context and process of work-related learning: Synthesizing findings from two research projects. *Human Resource Development International*, 8, (1), 101-119.

Skule, S. (2004). Learning at work: a framework to understand and assess informal learning in the workplace. *International journal of training and development*, 8, (1), 8-20

Skule, S. & A.N. Reichbron (2002). *Learning conducive work. A survey of learning conditions in Norwegian workplaces*. CEDEFOP: Thessaloniki.

Sterck, G. (2004). *Leerbeleid en leerpatronen in kennisintensieve arbeidsorganisaties: concepten en praktijken*. Doctoraatsverhandeling. Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen, Centrum voor permanente vorming in beroepen en organisaties.

Straka, G.A. (2004). *Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions*. Universität Bremen, Institut Technik und Bildung [ITB].

Streumer, J. & Van der Klink, M. (2004). *Leren op de werkplek*. 's-Gravenhage: Reed Business Information bv.

Streumer, J. & Van der Klink, M. (2001). De werkplek als leeromgeving. *Pedagogische Studiën*, 78, (2), 79-85.

The Centre for Education and Work [CEW], (2004). *Learning at Work*. Afgehaald van het WWW op 3 oktober 2007: <http://www.wilm.ca/en/research.html>

The Centre for Education and Work [CEW], (2007). *The Workplace Informal Learning Matrix [WILM]*. Afgehaald op het WWW op 3 oktober 2007: <http://www.wilm.ca/en/research.html>

Tjepkema, S. (2003). *The learning infrastructure of selfmanaging work teams*. Gepubliceerde doctoraatverhandeling. Universiteit van Twente: university press Twente.

Tulkens, W. (2002). *Informeel leren in arbeidsorganisaties: conceptuele verheldering en exploratief onderzoek*. Niet-gepubliceerde licentiaatverhandeling. Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.

Van Bree, L. (2005). *Informeel leren in arbeidsorganisaties: conceptuele verheldering en exploratief onderzoek*. Niet-gepubliceerde licentiaatverhandeling. Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.

VOKA, (2007). "Elk talent aan het werk, werk voor elk talent", 6 november 2007. Afgehaald van het WWW op 15 december: http://www.voka.be/halle-vilvoorde/nieuws/Documents/Standaard_B.pdf

2. INSTRUMENT- ONTWIKKELING

2.1 Inleiding: de opdrachtschrijving

De hoofdpdracht van dit onderzoeksproject is op zoek te gaan naar geschikte indicatoren en een instrument om het werkplekleren in arbeidsorganisaties (bedrijven, social profit-organisaties, openbare besturen en administraties) in kaart te brengen. Daartoe zijn drie stappen te zetten. Het resultaat van de eerste stap, de modelconstructie, is terug te vinden in deel 1 *conceptueel kader*. In dit tweede deel bespreken we de constructie van het meetinstrument dat ingezet kan worden om op een wetenschappelijk verantwoorde wijze het leren op de werkplek in kaart te brengen en te monitoren. In een derde stap passen we het instrument toe in reële condities en rapporteren daarover in hoofdstuk vier. Volgende keuzes in de opdrachtschrijving zijn bepalend voor de constructie van het instrument:

1) Constructie meetinstrument. Op basis van het werkmodel zal een meetinstrument worden ontworpen en getest. Voor de constructie van het meetinstrument zal een beroep worden gedaan op een selectie van vragen uit de onderzoeken naar het VTO-beleid in Vlaamse welzijnsorganisaties (Baert, 1998; Baert, 2003), uit Canadian Survey of Informal Learning Practices (Livingstone, 1999), uit onderzoek naar “Learning intensive jobs” en de “Learning conditions” van het Noors Institute for Labour and Social Research (Skule, 2004) en uit andere buitenlandse meetinstrumenten (zie o.m. CEDEFOP, CHEPS, CINOP) die in de loop van deze onderzoeksfase nog gevonden kunnen worden. Ook zullen nieuwe vragen worden opgesteld. De vragenlijst zal eerst getest worden bij een beperkte staal van erg verschillende arbeidsorganisaties.

(2) Meting. De eigenlijke meting moet antwoord geven op volgende vragen: (a) in welke mate vinden we de onderscheiden vormen van non-formeel en informeel leren op de werkvloer terug in Vlaanderen? (met schatting van aantal werkgevers en aantal werknemers, geïnvesteerde middelen, bestede tijd...?); (b) zijn er verschillen wat betreft de participatie aan non-formeel en informeel leren naar gelang van: sexe, leeftijd (eerste en tweede loopbaanhelft), scholingsgraad (lang- en kortgeschoolden), sectoren waarin zich knelpuntberoepen bevinden, etnische afkomst? We stellen voor ons in eerste instantie te beperken tot een exploratieve survey die een eerste beeld geeft van de verscheidenheid van het fenomeen (non-formeel en informeel) werkplekleren in Vlaanderen. Door een combinatie van de volgende variabelen willen we een gevarieerd staal van arbeidsorganisaties samenstellen: sector (profit, social-profit, openbaar bestuur), schaal (kleiner, groter), locus (lokaal, internationaal), kennisintensiteit van de jobs (laag, hoog). Dit leidt tot 24 cellen x 5 arbeidsorganisaties per cel = 120 arbeidsorganisaties. Juist omdat er geen databases voorhanden zijn die opgebouwd zijn met behulp van (een voldoende aantal) adequate

indicatoren voor het leren op de werkplek, zal een originele dataverzameling noodzakelijk zijn. Deze eerste dataverzameling en de resultaten van het onderzoek kunnen overigens leiden tot een voorstel van een indicatorenset die later op reguliere basis kan worden gehanteerd voor continue dataverzameling.

We willen de lezer hier al meegeven dat we doorheen de evolutie van het onderzoek (onvermijdelijke) beperkende keuzes hebben moeten maken. Daardoor zullen een aantal medewerkerkenmerken (= de verschillende soorten groepen medewerkers die participeren aan non formeel en informeel leren) die beoogd zijn in onderzoeksvraag (b), niet meer opgenomen worden in de vragenlijst. De oorspronkelijke onderzoeksvragen, die we hieronder herhalen, zullen eveneens (in geringe mate) wijzigen in de loop van dit rapport.

Tabel 11: Initiële onderzoeksvragen

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Welke condities voor informeel/non-formeel werkpleklernen komen daadwerkelijk voor in Vlaamse arbeidsorganisaties?- Welke gewichten²⁶ kunnen we in de condities onderkennen?<ul style="list-style-type: none">o -Hangen deze gewichten samen met bepaalde organisatievariabelen?- Zijn er verschillen in kansen tot deelname aan condities tussen verschillende medewerkersgroepen? |
|--|

2.2 Vragenlijstontwikkeld onderzoek

Gelet op de opdrachtomschrijving is dit onderzoek in eerste instantie een **instrumentontwikkeld** onderzoek. We ontwerpen met ons onderzoeksteam²⁷ een meetinstrument dat peilt naar het informeel en non formele leren op de werkplek. Daartoe ontwerpen we met gebruik van internationale literatuur en met grote zorg een conceptueel model (zie 1.3.4) en op basis daarvan ontwikkelen we een vragenlijst. U vindt in volgende paragrafen de neerslag van de gehele constructieweg die uiteindelijk leidt tot vragenlijst (C)²⁸. Dit is de vragenlijst die wij uiteindelijk aanbieden voor het monitoren van informeel en non-formeel leren op de werkplek.

²⁶ Met de term 'gewichten' verwijzen we naar de mate van voorkomen van de condities in Vlaamse arbeidsorganisaties. We beogen een ordening te bekomen van condities gaande van meer naar minder voorkomend.

²⁷ Promotor en onderzoeksmedewerksters van dit onderzoek zijn respectievelijk Prof. Dr. Herman Baert, Ilse Clauwaert, Leen Van Bree m.m.v. Prof. Dr. Filip Dochy.

²⁸ Zie hoofdstuk 3 'instrument voor monitoring' waarin de uiteindelijke vragenlijst is opgenomen.

Juist omdat er geen databestanden voorhanden zijn die opgebouwd zijn met behulp van (een voldoende aantal) adequate indicatoren voor het leren op de werkplek is een originele dataverzameling noodzakelijk. Dat maakt dat we dit onderzoek als een **exploratief** onderzoek, voor-onderzoek, pioniersonderzoek of nulmeting kunnen beschouwen. In principe is het de bedoeling om in de toekomst door middel van de ontwikkelde vragenlijst geregelde bevragingen uit te voeren met het oog op monitoring van het -werkplekleren.

Samen met een exploratief karakter vertoont dit onderzoek ook een **descriptieve** of beschrijvende eigenschap. De onderzoeksvragen die we stellen peilen naar de mate van voorkomen en gebruik van condities waardoor ze frequentievraagstellingen bevatten (Lowyck & Utsi, 2000). Hierdoor beschrijven we de leercondities op een systematische wijze: we tellen ze en trachten ze in categorieën te plaatsen naargelang van de mate van hun voorkomen en gebruik. (Baarda & de Goede, 1997, in Lowyck & Utsi, 2000).

Tenslotte is de term '**surveyonderzoek**' van toepassing op dit onderzoek. We verzamelen onderzoeksdata over condities voor werkplekleren met behulp van een gestandaardiseerde schriftelijke vragenlijst die verspreid wordt via persoonlijke e-mailadressen of per post. De vragen worden op een precies voorgeschreven wijze gesteld en ook de beantwoording wordt volgens gegeven richtlijnen vastgelegd. Daarnaast worden onze verzamelde antwoorden numeriek verwerkt en geanalyseerd met behulp van statistische toepassingen in SPSS. Tenslotte bevragen we een groot aantal onderzoekseenheden (i.c. sleutelfiguren in arbeidsorganisaties) die met behulp van aselecte steekproefprocedures zijn gekozen om de betreffende thematiek in kaart te brengen middels een gestratificeerde steekproef (Singleton in Segers 1999). Het is echter zo dat we geen representatieve steekproef beogen: de opzet in dit project betreft een testafname van de vragenlijst in reële condities en bij een beperkt aantal sleutelfiguren (n= 165). Van een representatieve survey is dus (bewust) nog geen sprake.

De keuze voor deze vorm van survey biedt een aantal voordelen. Ten eerste laat dit toe het instrument niet alleen aan een noodzakelijke prétest te onderwerpen, maar het ook in reële omstandigheden en bij een redelijk aantal bij sleutelfiguren toe te passen. Daarbij aansluitend laat deze opzet toe om methodisch-technische elementen van het instrument te evalueren. Secundo, we vermijden door een vragenlijstinstrument een vertekening van gegevens die kan ontstaan door het sociale contact tussen ons als onderzoekers en de respondenten. Sociaal wenselijke antwoorden en conformatie aan onze veronderstelde meningen zijn elementen die we door een anonieme vragenlijst trachten te voorkomen (Dijkstra, 1983 in De Munter, 2003). Tenslotte bewerkstelligt de gestandaardiseerde

vragenlijst – wat impliceert dat de vragenlijst voor elke respondent dezelfde was – ook de kans elke respondent (i.c. sleutelfiguur) op een gelijke manier te benaderen (Segers, 1999). Dit is een belangrijk pluspunt in het licht van de interne betrouwbaarheid van dit onderzoek (zie 2.3.2.2.).

2.3 Proces instrumentontwikkeling: van vragenlijst (A) naar (B) naar (C)

2.3.1 Op weg naar een meetinstrument voor monitoring: criteria

De finale vragenlijst (C) is het resultaat van een ontwikkelingsweg van vragenlijst (A) prétestversie over een bijgestelde B-versie die voor een survey is gebruikt en waaruit nog verbeteringen van de vragenlijst kon worden afgeleid. Tijdens de fasen van het ontwerpen van ons meetinstrument hebben we steeds voor ogen gehouden dat de vragenlijst uiteindelijk als monitorinstrument moet worden ingezet en dat het daardoor moet beantwoorden aan een aantal vereisten.

1. De vragenlijst moet een **ruim georiënteerd instrument** zijn. We willen dat het instrument toelaat om een relatief volledige cartografie van leercondities te bieden. Zoals uitvoerig besproken in onze concepttekst (zie deel I) is werkplekieren ingebed in een praktijk van relaties waardoor leercondities in verschillende omgevingen van de medewerker (i.c. sociale omgeving, materiële/informationele omgevingen en werkomgeving) aangewend kunnen worden om het werkplekieren te bevorderen. Die *brede waaier van leercondities* opgenomen in het conceptueel model (zie 1.3.4) moet dan ook quasi volledig geoperationaliseerd worden in de vragenlijst.
2. Een ander criterium waaraan de vragenlijst moet voldoen, heeft betrekking op **pragmatische** elementen. Het instrument moet *eenvoudig* zijn. Het moet op een eenvoudige manier verspreid en afgenomen kunnen worden onder de respondenten. De analyse en weergave van de resultaten moet middels een aantal basisbewerkingen in de statistiek kunnen gebeuren door een gekwalificeerd onderzoeksteam. De ontwikkeling, afname en verwerking mogen tevens niet te *kostelijk* zijn. Voor de concrete toepassing van die pragmatische elementen in het geval van een (herhaalde) representatieve survey beschikken we niet over specificaties van de opdrachtgever (zoals een bepaald budget, een frequentiebepaling). Daarom zullen we er in eerste instantie naar streven de elementen van eenvoud en kost te combineren met breedte en relevantie van de bevraging. We zullen aanbevelingen en voorstellen formuleren voor de toepassing van de ontwikkelde vragenlijst als monitorinstrument.

3. Een derde criterium dat een rol speelt bij monitoring is de *brede toepasbaarheid* van de vragenlijst. De afname ervan moet kunnen gebeuren bij sleutelfiguren werkzaam in de **social profit-**, de **profit-** en de **overheidssector**. Een omschrijving van leercondities hanteren die aansluit bij de schrijf- en spreektaal van sleutelfiguren werkzaam in verschillende sectoren, zal een belangrijk aandachtspunt zijn.
4. Tenslotte moet de vragenlijstontwikkeling op een valide en betrouwbare manier gebeuren. Om deze methodologische eisen te waarborgen, besteden we gedurende de volledige vragenlijstontwikkelingsweg aandacht aan interne en externe geldigheid en betrouwbaarheid. Met andere woorden de dataverzameling en -verwerking moet toelaten op een **wetenschappelijk verantwoorde wijze** aan monitoring van het werkplekleren te doen. Het primaire doel is overigens niet aan theorievorming te doen. Dat laatste punt dat de kwaliteit van ons onderzoek betreft, werken we nu verder uit in de volgende paragraaf.

2.3.2 Kwaliteit van het onderzoek: validiteit en betrouwbaarheid

Er wordt van wetenschappelijke onderzoekers een methodologische discipline gevraagd opdat het onderzoek intersubjectief navolgbaar en bruikbaar zou zijn (De Munter, 2002). “De eis van intersubjectieve navolgbaarheid impliceert onder meer dat uit de rapportering van de gevolgde onderzoeksweg, de gevolgde redeneringen en genomen keuzes van de onderzoeker duidelijk blijken” (p.135). Betrouwbaarheid en validiteit kunnen opgevat worden als verbijzonderingen van het omvattende criterium ‘intersubjectieve navolgbaarheid’. Het transparant maken van het hele onderzoeksproces is het doel van dit deel in ons onderzoeksrapport.

2.3.2.1 Validiteit

De validiteit van een onderzoek heeft betrekking op de theoretische opzet en uitwerking van een onderzoek; de mate waarin de gegevens en de resultaten van het onderzoek de bestudeerde werkelijkheid weergeven (De Munter, 2002). Er wordt onderscheid gemaakt tussen interne en externe validiteit. Het betreft de interpreteerbaarheid en veralgemeenbaarheid van de onderzoeksresultaten. We hebben – zoals reeds toegelicht – met de toepassing van vragenlijst (B) niet de pretentie om de resultaten van de cartografie (*zie hoofdstuk vier*) door te trekken naar álle arbeidsorganisaties in Vlaanderen.

De resultaten van onze voorlopige cartografie zijn dus niet veralgemeenbaar of volkomen **extern valide**. **Interne validiteit** verwijst naar de mate waarin de resultaten van een empirisch onderzoek adequaat kunnen worden geïnterpreteerd en de mate waarin we in die

interpretaties vertrouwen kunnen hebben. Die interne validiteit is wel nagestreefd. We gaan hier verder in op de inhoudsvaliditeit van het onderzoek, een soort van interne validiteit.

Inhoudsvaliditeit verwijst naar:

de mate waarin gegevens, begrippen of beschrijvingen een goede representatie vormen van alle mogelijke relevante gegevens. De relevantie van de gegevens hangt af van de theoretische invalshoek, de vraag- en doelstelling, het bestudeerde fenomeen, de beoogde inhoud enzovoorts.²⁹

De vraag is of het begrip-zoals-bepaald³⁰ overeenstemt met het begrip-zoals-bedoeld. Inhoudsvaliditeit wordt meestal aangetoond door 'face validity'. De overeenstemming tussen het begrip-zoals-bedoeld en het begrip-zoals-bepaald wordt beargumenteerd door erop te wijzen dat

- de inhoud van de indicator 'lijkt op' de inhoud van de theoretische eigenschap, en dat
- de indicatoren een representatief staal zijn voor de verschillende 'uitingen' van het theoretische begrip. (De Munter, 2002, p.140)

Om de inhoudsgeldigheid van een onderzoek te verzekeren, moeten volgens Billiet (1992, p.107) volgende stappen doorlopen worden:

- het mee beleven van of participeren aan de verschijnselen die zullen onderzocht worden, en/of het voeren van losse gesprekken met de betrokkenen. Dit zou de operationalisering moeten vooraf gaan.
- aan dit onderzoek zijn reeds verschillende onderzoeken voorafgegaan, waarop we ons konden baseren. Zo zijn er de verhandelingen van Tulkens (2002) en Van Bree (2005) over 'informeel leren in arbeidsorganisaties' en zijn er de ESF-projecten waarin we in samenwerking met de VOV (Vereniging voor Opleidingsverantwoordelijken) 'Effectiever leren op de werkplek' (2002-2004) en 'Indicatoren voor kwaliteitsvol werkplekleren' (2005-2007) tijd en ruimte namen voor het exploreren en afbakenen van de begrippen en het verzamelen van praktijkvoorbeelden.
- een theoretische reflectie en logische analyse van het theoretische concept. Daarvoor verwijzen we naar het eerste deel van dit rapport of het conceptuele model.
- het doordacht kiezen van voldoende indicatoren voor elk van de dimensies of componenten van het concept. Alle verschillende dimensies moeten vertegenwoordigd zijn. Er mogen geen aspecten wegvallen. Zie daarvoor de referenties die horen bij het

²⁹ <http://ppw.kuleuven.be/FL/validiteit.htm>

³⁰ Rekening houdend met het doel en de context van het onderzoek en in dit geval "werkplekleren".

conceptuele model (zie 1.5) en de verschillende exploratieve paragrafen die voorafgaan aan dat conceptueel model.

- discussies met collega's over de gekozen indicatoren en nagaan of de onderzoekseenheden de betekenis van de indicatoren begrijpen zoals bedoeld. Zoals blijkt uit dit methodologisch deel van het onderzoeksrapport, is er in ons onderzoekersteam herhaaldelijk overleg geweest tijdens het constructieproces van (verschillende versies van) de vragenlijst. Ook werd feedback gevraagd na het uitschrijven van het conceptuele gedeelte aan verschillende 'externe experts' (o.a. VDAB- Methodieken en instrumenten, VOKA, SERV, VERSO, Vlaamse Overheid Afdeling Werkgelegenheidsbeleid, Vlerick Managementschool, Centrale Raad van het Bedrijfsleven). In de vragenlijst zelf kregen de respondenten de mogelijkheid om toevoegingen, commentaar of bedenkingen te formuleren bij de vragenlijst en/of bij hun antwoorden. Die kwalitatieve gegevens werden als belangrijke feedback verwerkt bij de constructie van de definitieve versie van de vragenlijst.

2.3.2.2 Betrouwbaarheid

"De betrouwbaarheid van een instrument en de onderzoeksresultaten heeft betrekking op de technische opzet en uitwerking ervan. Het gaat om de mate waarin resultaten onafhankelijk zijn van de technische uitvoering" (De Munter, 2002, p.136).

"De betrouwbaarheid van empirisch onderzoek betreft de consistentie en de repliceerbaarheid van de methoden, de omstandigheden en de resultaten van dat onderzoek. Betrouwbaar zijn waarnemingen, die onder dezelfde omstandigheden herhaald, dezelfde uitkomst geven."³¹

Consistentie en repliceerbaarheid worden respectievelijk ook interne en externe betrouwbaarheid genoemd. **Interne betrouwbaarheid** verwijst naar de mate waarin de gegevensverzameling, de data-analyse en de conclusies binnen het onderzoek zelf consistent zijn. De respondenten worden op dezelfde manier bevraagd, allemaal aan de hand van dezelfde vragenlijst – welliswaar in twee soorten vormen, namelijk elektronisch of op papier – en de gegevens van de 165 respondenten werden door twee onderzoekers gelijktijdig ingebracht in SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Voor de data-analyse startte werden de twee databestanden van de onderzoekers samengevoegd. De manier waarop we bewerkingen lieten uitvoeren door het programma SPSS werd op voorhand vastgelegd en besproken. Aan de hand van een uitgeschreven leidraad voor verwerking werden de nodige berekeningen gemaakt, onderzoeksvraag per onderzoeksvraag, door de twee onderzoekers. Het verzamelen, weergeven en interpreteren

³¹ <http://ppw.kuleuven.be/FL/validiteit.htm>

van de gegevens gebeurde telkens in overleg tussen de drie onderzoekers. **Externe betrouwbaarheid** verwijst naar de mate waarin onafhankelijke onderzoekers het onderzoek in gelijkaardige omstandigheden kunnen repliceren. Dat streven we na door zo nauwkeurig mogelijk onze manier van verwerken te expliciteren. Zie bijvoorbeeld ook de paragraaf 4.1 in hoofdstuk IV waarin we beschrijven welke bewerkingen we door SPSS laten uitvoeren en de codesheet in de handleiding.

2.4 Leeswijzer

Om u als lezer een wegwijzer te bieden voor dit deel van de rapportage over het ontwikkelingsproces van ons meetinstrument, volgt hier kort een overzicht van de verschillende versies van vragenlijsten.

Tabel 12: Leeswijzer vragenlijstontwikkeling finale vragenlijst (C)

- Vragenlijst (A) als bijlage 1 → de 'startvragenlijst' die we geprétest hebben.
- Vragenlijst (B) als bijlage 2 → ontstaat na de prétesting van vragenlijst (A). Die vragenlijst (B) nemen we af bij 165 sleutelfiguren (eigenlijke meting met een toepassing van de vragenlijst in reële omstandigheden).
- Vragenlijst (C) (zie hoofdstuk 3) → ontstaat op basis van de bemerkingen op vragenlijst (B) die we krijgen van onze 165 respondenten, het advies van het panel van 'experten' en de eigen kritische analyses. Dit is de finale vragenlijst die wij aanbieden om als monitorinstrument te hanteren.

2.5 Constructieweg vragenlijst (A)

Rekening houdend met bovenstaande criteria voor een monitorinstrument en de inspiratie uit reeds ontwikkelde instrumenten construeren we een eerste vragenlijst (A) (als bijlage 1). Die inspiratie, samengenomen met onze eigen ervaringen als onderzoekers en de algemene methodologische vakliteratuur, hebben ertoe geleid dat we bepaalde weloverwogen beslissingen konden nemen bij de constructie van de vragenlijst, maar ook dat we tijdens het constructieproces zelf – en de optimalisatie van de verschillende versies van de vragenlijst – de nodige bijstellingen konden doen. Hoe die constructieweg liep bespreken we in de volgende paragrafen.

2.5.1 Op zoek naar inspiratie bij andere vragenlijsten

Een eerste stap bij de constructie van een vragenlijst is inspiratie halen bij andere vragenlijsten.

Het meten en opvolgen van gegevens over werkplekklere gebeurt tot nog toe niet op systematische basis. In het conceptuele deel van dit rapport vermelden we reeds enkele onderzoeken die werkplekklere **in kaart brengen**. Maar het leren op de werkplek is een fenomeen met vele facetten dat vanuit verschillende perspectieven onderzocht kan worden. Zo somden we enkele onderzoeken op die naar (informele en non-formele) *leerresultaten* peilden. De focus van dit onderzoek ligt enigszins anders: we trachten via het omschrijven van leerwerkvormen c.q. **leercondities** na te gaan welke *leerkansen* er in het werk en de werkomgeving in Vlaamse arbeidsorganisaties aanwezig zijn en tegelijk ook een inschatting te maken van het aandeel medewerkers dat van die kansen gebruik maakt.

Verschillend van het in kaart brengen en opvolgen van inspanningen voor formele leeractiviteiten (zoals opleidingen, trainingen, interne en externe cursussen), zijn er voor het in kaart brengen en opvolgen van gegevens over werkplekklere in Vlaanderen weinig of geen ‘eenduidige’ indicatoren³² noch meetinstrumenten voor handen. We vonden in de volgende instrumenten en bevestigingen toch enkele **aanzetten** terug.

In een artikel van Kris Degroote (Centrale Raad voor het Bedrijfsleven) vinden we alvast een stand van zaken terug wat betreft de **jaarlijkse bevestigingen** van huishoudens in Vlaanderen en de insluiting van minder formele vorming daarin: “In de **enquête naar de arbeidskrachten** (EAK) 2003 is op verzoek van de Europese Commissie een geheel aan vragen over levenslang leren opgenomen in een ad hoc module. De voornaamste doelstelling van de module is het verkrijgen van meer gedetailleerde informatie over de structuur van de deelname aan vormingsinitiatieven gedurende het kalenderjaar voorafgaand aan de enquête, over de tijd die wordt gependend aan deze vormingsinitiatieven en over de voornaamste gebieden van vorming” (p.74). In datzelfde artikel wordt een vergelijking gemaakt met de ‘**sociale balans**’ en de ‘**Continuous Vocational Training Survey**’: Die vergelijking luidt als volgt:

We willen nog even wijzen op de **inhoudelijke** verschilpunten van de gebruikte definities van vorming in de EAK enerzijds en de sociale balans of CVTS-enquête

³² Zoals: aantal deelnemers, aantal cursussen of bestede budget voor het organiseren van formele opleiding.

anderzijds. **'Formele' en 'niet-formele' vorming** is in EAK ruimer omschreven dan 'formele cursussen en stages' in de sociale balans. Zo vallen een aantal minder formele vormen van opleiding zoals on-the-job-training, rotatie van werknemers op de werkpost, kwaliteitscirkels, conferenties, ateliers en seminars in EAK onder de term 'niet-formele' vorming. In de sociale balans (en CVTS) worden ze als 'informele' vorming gecatalogeerd en uitgesloten bij de berekening van participatiegraden en andere (financiële) indicatoren. (p.75)

Gelet op de verschilpunten en de mogelijke verwarring formuleert de Nationale Arbeidsraad op 30 november 2005 een advies 'Vereenvoudiging van de sociale balans' dat ook verheldering vraagt van wat onder "minder formele en informele vormingsinitiatieven" en "initiële opleidingsinitiatieven" wordt verstaan. We hebben deze begripsbepalingen besproken onder punt 1.2.3. en hebben duidelijk gemaakt dat we ons niet richten tot opleidingen buiten en op de werkplek, maar op het lerend werken in condities in het werk zelf en in de werkomgeving.

Daarnaast is het belangrijkste **methodologische** verschilpunt tussen de EAK en de Sociale Balans de **referentieperiode**. Blijkbaar wordt er nu eerder voor gekozen om een kalenderjaar als referentieperiode voorop te stellen, in plaats van bijvoorbeeld de klassieke referentieperiode van vier weken in de standaard EAK-bevraging. Eurostat nam dan weer het tweede kwartaal als referentieperiode maar onderzoekt de overschakeling naar het jaargemiddelde, zo lezen we. Ook wij hebben onze vragenlijst laten invullen met het afgelopen **kalenderjaar** voor ogen.

Ook de **werkbaarheidsmonitor** die de onderzoeksinstelling van de SERV, STV-Innovatie & Arbeid, ontwikkelde voor werknemers en zelfstandige ondernemers is te vermelden. Aan de hand van vier vragen onder de noemer '**leermogelijkheden**' wordt daarin ook expliciet gevraagd naar enkele leercondities: (1) Biedt uw baan u mogelijkheden voor persoonlijke groei en ontwikkeling? (2) Geeft uw werk u het gevoel er iets mee te kunnen bereiken? (3) Biedt uw baan u mogelijkheden voor zelfstandig denken en doen? (4) Leert u nieuwe dingen op uw werk? De medewerker antwoordt op elk van die vragen en heeft vier **antwoordmogelijkheden**: altijd, vaak, soms of nooit. Met onze vragenlijst echter bevragen we niet de medewerkers zelf over leermogelijkheden die zij zien in hun eigen job, maar schakelen we sleutelfiguren in de organisatie in om aan te duiden welke leercondities er zijn op organisatieniveau. Dat willen we doen met meer specificatie en detail. Van de **opbouw** van ons instrument inspireerden we ons wel op enkele sterke punten van de werkbaarheidsmonitor: de instructie aan de hand van een voorbeeld vooraf, de indeling in verschillende 'blokken' van vragen en de directe en bondige manier van aanspreken.

In **Nederland** worden instrumenten ontwikkeld die peilen naar leren op de werkplek. Vooreerst vonden we inspiratie in een verhandelingsonderzoek van Carlo J.A.C. Naalden (2006), onder leiding van de Nederlandse onderzoekers Poell en Van Woerkom. In het kader van die verhandeling werd een **vragenlijst “Leren op de werkplek”** ontwikkeld en gebruikt. In dat onderzoek wordt de samenhang nagegaan tussen de aard van het werk van de werknemer en de gepercipieerde leerstructuur in een arbeidsorganisatie. We bekeken hoe naar welke medewerkersvariabelen gepeild wordt, hoe de vragenlijst is opgebouwd, welke schalen gehanteerd worden en welk soort resultaten daaruit voortvloeien.

Nog in Nederland werd in opdracht van het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid het **WEBA-instrument** ontwikkeld, een “meet- en beoordelingsmethodiek, die zowel aansluit bij de stand der arbeids- en bedrijfskunde als kan dienen als basis voor verbeteringsmaatregelen” (Onstenk, 1994, p.89). WEBA beoordeelt de kwaliteit van de arbeid ten aanzien van enerzijds welzijnsrisico's en anderzijds **leerkansen**. Er wordt uitgegaan van een **conditionele benadering**. We vinden dus duidelijk raakpunten met het opzet van ons instrument. De analyse van leermogelijkheden en stressrisico's leidt tot een omschrijving van **zeven welzijnscondities**, die geformuleerd worden als zeven welzijns- of kwaliteitsvragen (Is de functie vaktechnisch volledig? Bevat de functie voldoende organiserende taken? Bevat de functie voldoende niet kortcyclische taken? Bevat de functie een evenwichtige verdeling tussen gemakkelijke en moeilijke taken? Bevat de functie voldoende autonomie in het werk? Bevat de functie voldoende contactmogelijkheden? Wordt er voldoende informatie verstrekt?). De arbeidsinspectie in Nederland werkt met het instrument en constateert dat “de gebruikers verschillen wat betreft de aandacht voor leermogelijkheden. Het is nog een zeer nieuw element, dat nog niet ver is uitgewerkt (en dus in de praktijk vorm moet krijgen) en waar men soms onwennig tegenover staat” (p.92).

Met het WEBA-instrument wordt aldus gekeken naar de **leermogelijkheden die het werk biedt** (als kenmerk van de arbeidsplaats). Ook onze vragenlijst hanteert die conditionele benadering, maar het verschil ligt erin dat het werk zelf (i.c. de kenmerken van de job) niet zozeer onze kernvariabele is, maar wel de werkplekfaciliteiten of met andere woorden de sociale, informationele en materiële werkomgeving. We kiezen daarvoor omdat we een brede waaier van leercondities willen bevragen in arbeidsorganisaties waar verschillende soorten jobs worden uitgevoerd.

De volgende opmerkingen zijn echter ook door te trekken naar onze vragenlijst: “iets kan alleen van het werk geleerd worden als het ook daadwerkelijk in de taak voorkomt. Hoe dat dan geleerd moet worden, wordt niet verder geoperationaliseerd dan ‘je moet er bij

nadenken' [...] Tenslotte moet er nog op gewezen worden dat de toepassing van het WEBA-instrument zelf als leerproces kan beschouwd worden.”

Het oorspronkelijke kwalitatieve WEBA-instrument leidt tot een evaluatie die gemaakt wordt door een externe organisatie-adviseur die op basis van de resultaten richtlijnen formuleert om de werkcondities te verbeteren. Die evaluatie neemt een volledige dag in beslag en is dus zeer tijdsintensief. De **kwantitatieve** NOVA-WEBA enquête is wel een **schriftelijke** bevraging die de medewerkers zelf invullen, bestaande uit **62 ja/nee items**.

Enkele van de besproken elementen en kenmerken uit de verschillende vragenlijsten zult u dus herkennen in de vragenlijst die we uiteindelijk ontwikkelen.

2.5.2 Operationalisering: indiceren en meten

2.5.2.1 Indiceren

We besteden nu aandacht aan het vertalen van de leercondities, de medewerkersvariabelen en de organisatievariabelen. Deze eerste stap van het operationaliseringproces, het vertalen van variabelen, duidt men aan met de term indicering (De Munter, 2003).

(1) Operationalisering van de leercondities aan de hand van het conceptueel model

We vertalen de leercondities uit het conceptuele model (theoretische eigenschappen of het begrip zoals bedoeld) in 54 vragenlijstitems (empirische variabelen of het begrip-zoals-bepaald) (De Groot, 1961, in De Munter, 2003)³³. Deze vertaling vergt heel wat tijd en creativiteit, maar is dan ook een belangrijke stap in dit onderzoek. Het gebruik van een terminologie in onze vragenlijstitems die door de sleutelfiguren herkend en begrepen wordt – en dus aansluit bij het taalgebruik in zeer verschillende sectoren van de arbeidswereld – is een noodzakelijke voorwaarde om valide resultaten te verkrijgen.

(2) Operationalisering van de medewerkerkenmerken

Bij het indiceren van de medewerkerkenmerken (seks, leeftijd, scholingsgraad, etnische afkomst) blijkt het – bij nadere overweging – onhaalbaar om bij elk vragenlijstitem (i.c. leerconditie) door te vragen naar de gedetailleerde informatie over participatie van alle subgroepen. Het zou te complex en tijdrovend worden voor de respondent (met name één sleutelfiguur per organisatie) om bij elke leerconditie (N= 54) telkens alle subgroepen in overweging te nemen, mede gelet op het groot aantal leercondities dat we willen belichten (n= 54). We selecteren dan ook twee medewerkerkenmerken, namelijk **'functie'** en

'**functieleeftijd**'. Omtrent die twee kenmerken kunnen we een veronderstelling maken over een zinvolle samenhang: medewerkers met een verschillende soort functie en functieleeftijd zullen mogelijks in verschillende mate gebruik maken van de condities. In onderstaande tabel stellen we de operationalisering van deze twee variabelen voor.

Tabel 13: Opgenomen medewerkerkenmerken vragenlijst (A)

| Functie van de medewerkers | Functieleeftijd van de medewerkers |
|--|---|
| Uitvoerende medewerkers (= veldwerkers, basiswerkers, arbeiders,...) | Beginnende medewerkers (<1 jaar in de afdeling) |
| Ondersteunende medewerkers (= stafleden, personeelschefs, onderzoekers,...) | Gevorderde medewerkers (1-5 jaar in de afdeling) |
| Middelmanagement (= eerstelijnsverantwoordelijken, dienst- of afdelingshoofden,...) | Ancien (>5 jaar in de afdeling) |
| Topmanagement (= directie of bestuur) | |

(3) Operationalisering van de organisatievariabelen

Naast twee medewerkerkenmerken betrekken we ook een aantal organisatievariabelen in dit onderzoek. Onderstaande tabel laat de vertaling van de opgenomen organisatievariabelen zien.

Tabel 14: Opgenomen organisatievariabelen in vragenlijst (A)

| <i>Organisatievariabelen</i> | | | |
|------------------------------|-------------------------------------|---|---|
| Arbeidssector | Schaalgrootte | Locus | Fase |
| Profit sector | Klein (0-49 medewerkers) | Internationale arbeidsorganisatie met dochterbedrijven in buitenland | Stabiele fase |
| Social profit sector | Middelgroot (50-249 medewerkers) | Internationale arbeidsorganisatie met moederorganisatie in buitenland | Overgangsfase (er worden grote veranderingen voorbereid) |
| Overheidsinstellingen | Groot (>250 medewerkers) | Een louter Belgische/Vlaamse arbeidsorganisatie | Turbulente fase (er doen zich grote omwentelingen voor zoals bijvoorbeeld technologische of methodische ontwikkelingen, marktontwikkelingen, herstructurering,...) |

De variabele kennisintensiviteit nemen we na rijp beraad niet op. Het is duidelijk (zie *hoofdstuk 1: literatuurexploratie*) dat het soort arbeid in elk van de sectoren en arbeidsorganisaties, in mindere en meerdere mate de noodzaak en de kansen tot leren

beïnvloedt. We slagen er echter niet in om deze variabele eenvoudig én eenduidig te operationaliseren. Bovendien lijkt het ons zeer moeilijk voor de respondent om een organisatie (of afdeling)³⁴ waarin medewerkers met verschillende functies werkzaam – wat ook een verschillende kennisintensiviteit impliceert – in haar geheel te beoordelen op de mate van kennisintensiviteit.

Daarnaast stellen we de vraag naar de aanwezigheid van iemand die verantwoordelijk is voor het leren in de organisatie (VTO-verantwoordelijke, HRM/HRD-manager) en het beschikken over een VTO-beleidsplan. We nemen deze variabelen op omdat we veronderstellen dat de aanwezigheid van die persoon en/of een VTO-beleidsplan mogelijk een positieve sensibiliserende invloed kan hebben op de mate van en het gebruik van de leercondities.

2.5.2.2 Bepalen van het meetniveau

De tweede stap van het operationaliseringproces is het bepalen van het meetniveau van de variabelen (De Munter, 2003). We maken daarvoor gebruik van een schaaltechniek bij elke leerconditie en bij de geselecteerde medewerkerkenmerken (functie en functieleeftijd).

We kiezen voor een **dichotome schaal** die peilt naar het **voorkomen** van elke leerconditie. Concreet bevat deze schaal de antwoordmogelijkheden 'ja deze leerconditie komt voor' en 'neen deze leerconditie komt niet voor'.

Indien 'ja, deze leerconditie komt voor', vragen we om ook aan te geven door welke specifieke groep van medewerkers (uitvoerende medewerkers, ondersteunende, beginnende medewerkers,...) deze leerconditie dan **gebruikt** wordt en in welke mate ze gebruikt wordt. De mate van gebruik van een bepaalde groep van medewerkers wordt bevraagd door middel van een **ordinale schaal** met antwoordopties 'zelden, soms, veel, zeer veel'.

2.5.3 Respondent-oriëntatie

De volgende actie die we ondernemen bestaat uit het zoeken naar een geschikte logische, aantrekkelijke opbouw van de vragenlijst voor de respondenten. Dit houdt in: 1) we zorgen ervoor dat de vragen en informatie die we geven in blokken bij elkaar staan, die voor de respondent een logisch geheel vormen, 2) we starten met interessante vragen waarvan voor de respondent duidelijk is dat ze relevant zijn voor het onderzoek en 3) we plaatsen moeilijke en achtergrondvragen achteraan om de motivatie niet te verstoren (Segers, 1999).

³⁴ Zoals in een volgend punt 2.5.3 zal blijken vragen we aan de respondenten in grotere gelede organisaties om een afdeling voor ogen te houden.

In methodologische vaktermen wordt dit aangeduid met de term 'respondent oriëntatie' (Segers, 1999). Concreet beginnen we de vragenlijst met een **introductie** waarin het doel en het onderwerp van de vragenlijst duidelijk maken. Vervolgens voegen we een **instructiedeel** toe. We vragen aan de sleutelfiguren om, indien ze in een gelede (grotere) organisatie werkzaam zijn, de medewerkers tewerkgesteld in één bepaalde afdeling voor ogen te houden bij het invullen van de vragenlijst of indien ze werkzaam zijn in een niet gelede (kleinere) organisatie alle medewerkers in de organisatie als geheel in gedachten te houden bij het invullen. We opteren bewust voor deze tweedeling omdat we er ons van bewust zijn dat we aan onze sleutelfiguren een moeilijke en niet evidente schatting vragen. Omdat er in de arbeidsorganisaties vrijwel nooit gegevens voorhanden zijn en we dus geen harde cijfers kunnen vragen, vermoeden we dat het vooral in grotere gelede organisaties een onmogelijke opdracht is om alle medewerkers voor ogen te houden bij het invullen van de vragenlijst. Daarom vragen we de respondenten in gelede organisaties om één afdeling die ze goed kennen of waarover ze verantwoordelijkheid dragen voor ogen te houden, in plaats van de gehele organisatie.

Met dit instructiedeel beogen we een eenvoudige invulbaarheid, maar voorkomen we ook dat de respondenten zullen antwoorden vanuit hun verbeelding (speculatieve antwoorden geven). Na dit retrospectief deel volgen dan onmiddellijk de **kernvragen** van dit onderzoek. Meer bepaald de vragenlijstitems die vragen naar het voorkomen van de **leercondities** en de mate waarin ze gebruikt worden door specifieke groepen van medewerkers (zie deel A van de vragenlijst). De **achtergrondvragen** die betrekking hebben op de organisatievariabelen (zie deel B 'professionele en organisatiegegevens') staan aan het einde van de vragenlijst.

Met deze logische opbouw laten we de vereiste inspanning om de vragenlijst in te vullen, dalen zodat op het einde van de vragenlijst minder denkwerk wordt vereist.

2.5.4 Ruimte om 'extra' leercondities toe te voegen

Tenslotte bieden we in vragenlijst (A) de sleutelfiguur ruimte om nog leercondities toe te voegen die nog niet opgenomen zijn in de vragenlijst. Dat doen we niet zozeer om nog nieuwe leercondities te kunnen toevoegen³⁵ maar eerder – in het licht van optimalisatie – om af te toetsen of we onze leercondities goed geoperationaliseerd hebben. Die open vraag laat immers toe om eventuele verfijningen wat betreft taalgebruik en omschrijving in de leercondities aan te brengen.

³⁵ Door ons uitgebreide literatuuronderzoek zijn we ervan overtuigd dat de lijst van opgenomen leercondities in de vragenlijst zo goed als alle mogelijke voorkomende leercondities in arbeidsorganisaties 'representeren'.

2.6 Prétesting vragenlijst (A)

We leggen een kleine groep 'prétest-respondenten' (i.c. sleutelfiguren uit de verschillende sectoren van arbeidsorganisaties) de vragenlijst voor waarbij wij als onderzoekers focussen op ons vragenlijstinstrument en mogelijkheden zoeken tot verbetering ervan vanuit bepaalde focuspunten (Segers, 1999). In totaal schrijven we 20 sleutelfiguren aan waarvan we van 9 antwoorden ontvangen (2 afkomstig uit de overheidssector, 2 uit de profitsector en 4 tewerkgesteld in de social profitsector)³⁶. We stellen aan onze 'prétest-respondenten' volgende vragen ter optimalisatie van onze vragenlijst:

Tabel 15: Vragen prétesting

1. Vond u de introductie (bedoeling) en de instructies van de vragenlijst duidelijk?
Vond u de opbouw van de vragenlijst logisch en begrijpelijk?
Welke vragen zijn onduidelijk (geef nummer)?
2. Wat vond u van de schalen en de open antwoordmogelijkheden?
3. Hoeveel tijd nam het invullen van de vragenlijst in beslag?
Hoe ervoer u de tijdsduur van het invullen van de vragenlijst?
4. Hebt u zelf iets geleerd door het invullen van de vragenlijst?
5. Hebt u nog algemene bemerkingen?

Op basis van hun antwoorden op deze vragen herwerken we vragenlijst (A) zeer grondig. De vragenlijst die we uiteindelijk afnemen bij de respondenten (*Vragenlijst (B)*, zie bijlage 2) betreft dus een grondige herwerkte versie van deze vragenlijst (A). Hieronder sommen we de voornaamste bemerkingen op vragenlijst (A) op:

- ⇒ De introductie is duidelijk.
- ⇒ De vragenlijst wordt als te lang en te tijdrovend ervaren. Uit de prétesting blijkt dat het niet motiverend is om met dergelijke lange vragenlijst geconfronteerd te worden. We schatten als onderzoekers dat de vragenlijst een kwartier tijd vergt, maar in realiteit doen de prétest-respondenten tussen de 20 minuten en 2uur 30 minuten over het invullen van deze vragenlijst (A).
- ⇒ Het rechterdeel bij elke leerconditie – waarbij doorgevraagd wordt voor welke medewerkgroep de leerconditie er is en hoe vaak deze voorkomt bij deze specifieke medewerkgroepen – wordt als een moeilijke en tijdrovende denkoefening aangevoeld. Voor sommige prétest-respondenten is dit zelfs een té tijdrovende en té moeilijke denkoefening: na een tijdje zijn ze gestopt met de vragenlijst in te vullen. Bovendien is de

³⁶ De respondenten zijn afkomstig uit volgende organisaties: Randstad, Fortis, CAW Leuven, U.Z. Leuven, VZW De Oesterbank, RISO Brussel, OCMW Gent, Loopbaanontwikkelingscentrum Vlaamse Overheid, Instituut voor de aanmoediging van innovatie door Wetenschap & Technologie in Vlaanderen.

schaal die we hanteren volgens de respondenten niet altijd even eenduidig interpreteerbaar (wat is 'soms', 'veel',...?).

- ⇒ Bepaalde vragenlijstitems kunnen volgens de prétest-respondenten nog bevattelijker en duidelijker weergegeven worden.
- ⇒ Een aantal prétest-respondenten ervaren de vragenlijst als een leerrijk instrument. Zo leren ze er nieuwe leercondities door kennen, reikt het hen vele verschillende invalshoeken van waaruit men werkplekieren kan benaderen aan en opent het de ogen dat bepaalde leerkansen voor bepaalde groepen nog onbenut blijven.

Op basis van die opmerkingen besluiten we vragenlijst (A) te herwerken en in een nieuw 'jasje' te steken. In volgende paragraaf verantwoorden we dan ook dat 'nieuwe jasje' of vragenlijst (B).

2.7 Constructieweg vragenlijst (B)

Als bijlage 2 vindt u vragenlijst (B) terug. In dit deel lichten we de nieuwe inhoudelijke keuzes en aanpassingen toe, ontstaan na de prétesting en talrijke reflectiemomenten in ons onderzoeksteam.

2.7.1 De keuze voor een begeleidende brief bij de vragenlijst

Om de lengte van het instrument in te korten verplaatsen we een aanzienlijk deel van de introductie naar een aparte inleidende brief (zie bijlage 2).

2.7.2 Een eenvoudigere en minder tijdrovende schatting

We opteren ervoor om niet meer gedetailleerd door te vragen naar 'welke specifieke groep medewerkers elke leerconditie gebruikt en in welke mate ze deze gebruiken' maar kiezen ervoor algemeen te peilen naar de **hoeveelheid medewerkers** van de gekozen afdeling of gehele organisatie die gebruik maakt van elke leerconditie. Aan alle leercondities kan dezelfde 'quasi **intervalschaal**'³⁷ verbonden worden:

³⁷ We gebruiken de term intervalschaal omdat de schaal die wij hanteren berust op eenheden van gelijke lengte (intervallen) (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2001; Segers, 1999, Huizing, 2004). Dit is echter niet altijd het geval (i.c. de antwoordopties meer dan ¼ van de medewerkers maakt gebruik van deze leerconditie, alle medewerkers maken gebruik van deze leerconditie) en daarom voegen we het woord 'quasi' toe.

Tabel 16: Antwoordopties intervalschaal gebruik hoeveelheid medewerkers

| | |
|--------|--|
| Code A | minder dan of zowat $\frac{1}{4}$ van de medewerkers maakt gebruik van deze conditie |
| Code B | meer dan $\frac{1}{4}$ en minder dan of zowat $\frac{1}{2}$ van de medewerkers maakt gebruik van deze conditie |
| Code C | meer dan $\frac{1}{2}$ en minder dan of zowat $\frac{3}{4}$ van de medewerkers maakt gebruik van deze conditie |
| Code D | meer dan $\frac{3}{4}$ van de medewerkers maakt gebruik van deze conditie |
| Code E | alle medewerkers maken gebruik van deze conditie. |

We leggen in vergelijking met vragenlijst (A) meer nadruk op de term ‘gebruik maken van’ in de verschillende antwoordopties en de bijhorende instructies. We willen dat de sleutelfiguren schatten hoeveel medewerkers effectief **lerend gebruik** maken van de leercondities.

De aangestuurde keuze (door de prétest-respondenten) om niet meer te vragen naar de verschillende soorten medewerker-groepen heeft tot gevolg dat geen enkele medewerkervariabele meer betrokken wordt in dit onderzoek. De consequentie van die afbakening is dat we geen uitspraken kunnen doen over de differentiële participatie van verschillende groepen van medewerkers. Dat verlies aan informatie is ingegeven door het streven naar eenvoud en kostenbeheersing (*zie criterium 2, 2.3.1*).

2.7.3 Een gedetailleerdere schaal qua voorkomen bij 19 leercondities

We veranderen voor 19 leercondities de schaal die het voorkomen bevraagt. We constateren dat de aard van bepaalde leercondities toelaten om hen op ordinaal niveau te meten (en niet enkel op nominaal niveau). De antwoordopties representeren dus een rangorde (Segers, 1999, Huizing, 2004). Deze **ordinale schaal** laat onderstaande antwoordmogelijkheden toe.

Tabel 17: Antwoordopties van ordinale schaal (gehanteerd bij 19 leercondities)

| | |
|--------|--|
| Code N | deze leerconditie kwam nooit voor |
| Code J | deze leerconditie kwam jaarlijks voor |
| Code T | deze leerconditie kwam ongeveer elk trimester voor |
| Code M | deze leerconditie kwam ongeveer elke maand voor |
| Code W | deze leerconditie kwam ongeveer elke week voor |
| Code D | deze leerconditie kwam dagelijks voor |

Op die manier kunnen we het voorkomen van bepaalde leercondities gedetailleerder in kaart brengen. Een leerpunt of forum om ideeën voor te stellen kan bijvoorbeeld eens per jaar plaats vinden, maar een arbeidsorganisatie die bijvoorbeeld maandelijks een uitwisseling van

leer- en werkervaringen laat plaatsvinden, besteedt dus op een intensievere manier aandacht aan die vorm van werkplekleren.

2.7.4 Het gebruik van een kleurcode en een voorbeeld

In de lay-out van de vragenlijst hanteren we een kleurcode voor elke schaal en haar bijhorende instructie om de complexiteit van de vragenlijst visueel te reduceren. De schaal qua voorkomen krijgt een rode kleur toegewezen, de schaal die vraagt naar de 'hoeveelheid medewerkers' krijgt een blauwe kleur toebedeeld. Hierbij aansluitend geven we een duidelijk voorbeeld dat aangeeft hoe elke schaal geïnterpreteerd moet worden om zodoende accurate onderzoeksdata te verkrijgen.

2.7.5 Leercondities indelen volgens categorieën conceptueel model

We creëren een overzichtelijkere structuur in de vragenlijst door de vragenlijstitems in te delen volgens de drie categorieën van het conceptueel model (sociale omgeving van de werkplek, informationele/materiële omgeving van de werkplek, de werkomgeving).

2.7.6 Ruimte voor suggesties ter optimalisatie

We voegen ruimte toe om bemerkingen, commentaren bij de antwoorden van de vragenlijst en de vragenlijst in haar geheel neer te schrijven. Dit onderzoek is een vragenlijstontwikkeld onderzoek. Elke suggestie tot verdere optimalisatie, van de personen voor wie de vragenlijst bestemd is, nemen wij als onderzoekers dan ook in overweging en trachten wij te realiseren. Op basis van deze bemerkingen passen we deze vragenlijst (B) aan (zie 2.9).

2.7.7 Leercondities verfijnen, samenvoegen en opsplitsen

Tenslotte wijzigen we enkele vragenlijstitems (leercondities). Bepaalde vragenlijstitems blijken inhoudelijk teveel overlapping te vertonen, waardoor we besluiten om die samen te voegen.

We ondernemen ook de omgekeerde actie, enkele vragenlijstitems worden verder opgesplitst in meerdere items om tot scherpere omschrijvingen te komen.

Tevens besluiten we vier werkcondities die inhoudelijk te veel verwijzen naar een jobinhoud te verwijderen uit de vragenlijst³⁸. We beperken de categorie werkcondities op die manier tot enkel die condities die betrekking hebben op de organisatie van het werk³⁹.

2.7.8 Voordelen van vragenlijst (B) ten opzichte van vragenlijst (A)

We zijn ervan overtuigd dat de beslissingen die we nemen, leiden tot een vragenlijst (B), die meer voordelen biedt dan vragenlijst (A). Zo is deze vragenlijst (B) veel **compact** (slechts 6 pagina's) en **gebruiksvriendelijker** door het aanwenden van kleuren en het aanbieden van een duidelijk voorbeeld. Ook vergt ze van de sleutelfiguren een **geringere tijdsinvestering** omdat de denkoefening minder gedetailleerd en dus minder moeilijk is. De schatting die in vragenlijst (B) gevraagd wordt betreft nu het gebruik van leercondities (N= 47) door een groep medewerkers van een afdeling of organisatie en niet meer van zeven soorten medewerkergroepen (i.c. uitvoerende en ondersteunende medewerkers, middelmanagers, topmanagers, beginnelingen, gevorderden, anciens) zoals in vragenlijst (A).

2.7.9 Vragenlijst (B): wijziging initiële onderzoeksvragen

De nieuwe vragenlijst (B) brengt een wijziging van onze initiële empirische onderzoeksvragen (cf. supra) teweeg. Een gewijzigd meetinstrument "meet" immers andere elementen. We sommen hieronder de bijgestuurde onderzoeksvragen, die een belangrijke rol spelen in de opbouw van onze onderzoeksresultaten, op (zie hoofdstuk 4 cartografie).

Tabel 18: Onderzoeksvragen waarop vragenlijst (B) antwoord wil bieden

| | |
|--------------------|--|
| Onderzoeksvraag 1 | In welke mate komen de leercondities voor in Vlaamse arbeidsorganisaties? |
| Onderzoeksvraag 1a | In welke mate komen de leercondities voor in de verschillende sectoren? |
| Onderzoeksvraag 1b | In welke mate komen de leercondities voor in kleine, middelgrote en grote arbeidsorganisaties? |
| Onderzoeksvraag 2 | Hoeveel medewerkers maken gebruik van de leercondities in Vlaamse |

³⁸ Deze werkcondities zijn: medewerkers krijgen complexe taken, medewerkers krijgen de mogelijkheid om zelfstandig te werken, medewerkers hebben beslissingsruimte en medezeggenschap, medewerkers combineren uitvoerende, voorbereidende en ondersteunende taken.

³⁹ In het conceptueel model nemen we zowel werkcondities op die betrekking hebben op de jobinhoud (zie bovenstaande voetnoot) en de organisatie van het werk.

| | |
|--------------------|---|
| | arbeidsorganisaties? |
| Onderzoeksvraag 2a | Zijn er verschillen in de hoeveelheid medewerkers die gebruik maken van de leercondities tussen de verschillende sectoren? |
| Onderzoeksvraag 2b | Zijn er verschillen in de hoeveelheid medewerkers die gebruik maken van de leercondities tussen kleine, middelgrote en grote arbeidsorganisaties? |
| Onderzoeksvraag 3 | Is er een verband tussen het gebruik van de leercondities en de aanwezigheid van een VTO-verantwoordelijke (iemand die verantwoordelijk is voor het leren in de organisatie) en/of een VTO-beleidsplan? |

2.7.10 Kanttekening

Naar aanleiding van enkele commentaren, die getuigen van uiteenlopende verwachtingen willen we nog eens beklemtonen dat we met deze vragenlijst (B) **geen** leeruitkomsten in beeld brengen. We verkrijgen wel een aanduiding van de leerkanen die er in Vlaamse arbeidsorganisaties op de werkplek zijn, maar kunnen op basis van deze vragenlijst geen antwoord geven op de vraag of er dan ook effectief – veel of weinig – wordt geleerd. Dat doen nota bene ook vragenlijsten over formele VTO-inspanningen- en vormen niet; ze gaan er als het ware vanuit dat als een formele VTO-activiteit (vb. een cursus, seminarie of studiedag) wordt opgezet en er ook effectief geleerd wordt.

2.8 Testafname vragenlijst (B)

2.8.1 Afbakening onderzoekspopulatie en respondenten

De uiteindelijke onderzoekspopulatie van dit onderzoek zijn **medewerkers** in profit, social profit en overheidsinstellingen. We willen op basis van de vragenlijst informatie verwerven over de mate waarin zij leerkanen aangeboden krijgen op de werkvloer (Wijnne, 2005; Segers & Bethlehem, 1999). Deze gegevens verzamelen we door een steekproef te trekken van intermediaire personen namelijk: “**sleutelfiguren**” werkzaam in Vlaamse social profit, profit en overheidsorganisaties. Deze groep van sleutelfiguren zijn dus onze respondenten.

Met “sleutelfiguur” bedoelen we een medewerker die verantwoordelijk is voor het organiseren van (en het beleid omtrent) vorming, opleiding en training, i.c. de VTO-verantwoordelijke, de Human Resource Development – verantwoordelijke, HRM-verantwoordelijke of – in kleinere organisaties of organisaties zonder vormingsafdeling of vormingsverantwoordelijke – een directielid, coördinator, zaakvoerder of kwaliteitsmanager. Als sleutelfiguur hebben zij een zicht op het voorkomen van leercondities voor de medewerkers in hun organisatie of afdeling, zo nemen wij aan.

2.8.2 Steekproefontwerp

Oorspronkelijk werd – om de vragenlijst in reële omstandigheden te kunnen beproeven – de onderstaande respondentengroep als steekproef beoogd:

“Door een combinatie van de volgende variabelen willen we een gevarieerd staal van arbeidsorganisaties samenstellen: sector (profit, social-profit, openbaar bestuur), schaal (kleiner, groter), locus (lokaal, internationaal), kennisintensiteit van de jobs (laag, hoog). Dit leidt tot 24 cellen x 5 arbeidsorganisaties per cel = 120 arbeidsorganisaties (sleutelfiguren).”

Op basis van de pretest bij een zevental respondenten en omwille van de haalbaarheid in reële omstandigheden, beslisten we om de variabelen **grootte en sector** van de arbeidsorganisatie te behouden voor het steekproefontwerp. Dit impliceert dat we beslisten om de variabele ‘locus’ niet als een cel op te nemen die gevuld moet worden in ons steekproefontwerp. Ook de variabele kennisintensiviteit betrekken we dus niet (*verantwoording zie 2.5.2, punt -3-*).

Deze beslissingen leiden ertoe dat we een gestratificeerde steekproef beogen met gelijke strata in de cellen grote, kleine en middelgrote arbeidsorganisaties enerzijds en de cellen profit, social profit en overheidsorganisaties anderzijds. Dit betekent dus 9 cellen x 14 organisaties= 126 sleutelfiguren.

Tabel 19: Gestratificeerd steekproefontwerp

| Grootte/ Sector | Profit | Social profit | Overheid | TOTAAL |
|--|-----------|---------------|-----------|---------------|
| groot (meer dan 250 medewerkers) | 14 | 14 | 14 | 42 |
| middelgroot (tussen 50 en 250 medewerkers) | 14 | 14 | 14 | 42 |
| klein (minder dan 50 medewerkers) | 14 | 14 | 14 | 42 |
| TOTAAL AANTAL SLEUTELFIGUREN | 42 | 42 | 42 | 126 |

Zoals reeds eerder toegelicht gaat het hier niet om een representatieve steekproef. Bijgevolg zijn in dit stadium van de (proef)toepassing geen generaliseerbare uitspraken mogelijk. Wel zullen we tendensen inzake het voorkomen en het gebruik van condities kunnen opsporen.

2.8.3 Weergave steekproefbronnen, respons en non-respons

Het bereiken van ons streefaantal van 126 effectieve respondenten (sleutelfiguren) verdeeld over de verschillende sectoren en schaalgroottes blijkt geen eenvoudige opgave te zijn. We ondernemen nochtans een verscheidenheid aan responsbevorderende maatregelen:

- Naar alle sleutelfiguren, waarvan we persoonlijke e-mailadressen hebben, sturen we een herinnering, indien ze niet antwoorden binnen de 7 werkdagen.
- We benaderen een groot aantal sleutelfiguren op een persoonlijke wijze door rechtstreekse aanspreking op een beurs of door telefonische contactname.
- De respondenten krijgen in ruil voor hun medewerking het volledige onderzoeksrapport toegestuurd.
- Alle respondenten maken kans om één van de tien boeken te winnen 'Leren van en met elkaar op de werkplek' (Baert, Gielen, Lauwers & Van Bree, 2007) ter waarde van 65 euro.
- Contactpersonen werkzaam bij werkgeversfederaties zoals VOKA en AGORIA zijn bereid gevonden om onder een aantal van hun leden een oproep te doen tot deelname aan onze vragenlijst.
- We bieden twee vormen aan van de vragenlijst. Afhankelijk van wat de respondent wenst verspreiden we de vragenlijst op hard copy of elektronisch via e-mail⁴⁰.

In onderstaande tabel geven we een overzicht van de steekproefbronnen waaruit we geput hebben. Het overzicht geeft een beeld van de rekruteringskanalen in de eerste kolom, in zoverre dat we zelf een zicht hebben langs waar de ingevulde vragenlijsten gerekruteerd zijn. Daarnaast geven de 3^e en 4^e kolom telkens de respons en non-respons weer bij elke steekproefbron (indien we hierover feitelijke gegevens hebben).

⁴⁰ Indien de vragenlijst elektronisch werd verspreid voegen we in de mail instructies toe om de vragenlijst te kunnen invullen: "Deze vragenlijst is eenvoudig in te vullen. Ze hangt in word-versie als bijlage aan deze mail (6 pagina's). U hoeft slecht één kruisje per kolom aan te duiden door een klik op de muis. U kan van het ene in te vullen vakje naar het andere gaan met de pijltjestoetsen of de tabtoets. Vergeet niet uw ingevulde versie op te slaan voor u het document weer sluit en terug te sturen uiterlijk tegen XX".

Tabel 20: Overzicht van steekproefbronnen, respons en non respons

| <i>Steekproefbron</i> | <i>Aantal aangeschreven sleutelfiguren</i> | <i>Respons</i> | <i>Non respons</i> |
|---|--|-----------------------|---------------------------|
| Aanspreken bezoekers van de VOV-beurs op 16 november 2007 en uitdelen papieren versie van de vragenlijst | 60 via e-mail | 20 | 40 |
| Aanschrijven persoonlijke contacten van de onderzoekers – vanuit voorgaande projecten | 66 via e-mail | 34 | 32 |
| Oproep via de VOV-square (met elektronische versie als bijlage) | 90 via e-mail | Geen zicht op respons | Geen zicht op non-respons |
| - Aanschrijven bestand afgestudeerden Sociale Pedagogiek, K.U. Leuven (ongeveer 800 relevante adressen) | 800 via e-mail | Geen zicht op respons | Geen zicht op non-respons |
| - Aanschrijven bestand stagebegeleiders Sociale Pedagogiek 2007 | 18 via e-mail | 6 | 13 |
| Aanschrijven verantwoordelijken van de departementen en agentschappen van de Vlaamse overheid (lijst 28/08/2007, doorgerekregen via het Instituut voor de Overheid, K.U. Leuven) | 10 via e-mail | 5 | 5 |
| Aanspreken stagebegeleiders Orthopedagogiek 2007, papieren versie meegegeven | 15 | 5 | 10 |
| Contacten via tussenpersonen bij Voka, Agoria (via een nieuwsbrief verspreid naar hun volledige ledenbestand) | Geen zicht aantal rekrutering | Geen zicht op respons | Geen zicht op non-respons |
| Telefonische oproepen aan gemeentesecretarissen van stads- en gemeentebesturen (telefoonnummers in een lijst met “De lokale overheden en provincies en de uitoefening van het administratieve toezicht op hun bestuurshandelingen” uit ‘Jaarbeeld 2005’, verkregen via het Instituut voor de Overheid, K.U. Leuven) | 61 | 38 | 23 |
| - Telefonische oproepen aan kleine en middelgrote zelfstandigen (telefoonnummers verkregen via de website ‘bedrijvenzone.be’) | 31 | 6 | 25 |
| Aanschrijven via email deelnemers ‘Project anders leren 2004’ | 10 | 3 | 7 |

| | | | |
|---|---------------------------------|--|---|
| - Lijst van deelnemers postgraduaat bedrijfskunde | 7 | 0 | 7 |
| Unizo regio Waasland | 20 | Geen zicht op respons | Geen zicht op non-respons |
| Totale berekend op feitelijke gegevens | TOTAAL N= 1188 | TOTAAL RESPONS N= 165 = 13.8% | TOTAAL NON RESPONS N= 1023 = 86.2% |

Bovenstaand totaal aantal respondenten verdeeld per groep (qua grootte en sector), heeft uiteindelijk tot volgende steekproef van sleutelfiguren, respectievelijk arbeidsorganisaties, geleid in dit onderzoek (tabel 21). Ondanks de lage respons nl. 13.8% is door onze inspanningen de betrokken steekproef groter dan de steekproef die we vooropgesteld hadden (n= 126).

Tabel 21: Weergave respons aantal sleutelfiguren verdeeld over strata

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

2.8.4 Samenstelling onderzoekspopulatie

Naast een cijfermatige weergave van de respons, is het relevant en interessant om onze onderzoekspopulatie voor te stellen. Over hoeveel medewerkers krijgen we via de sleutelfiguren informatie over het voorkomen en het gebruik van de verschillende leercondities? Die gegevens hebben we verzameld door middel van het retrospectieve instructiedeel van de vragenlijst waarin we peilen naar de hoeveelheid medewerkers die de sleutelfiguren voor ogen gaan houden wanneer ze onze vragenlijst invullen (zie onderstaande tabel).

Tabel 22: Retrospectief instructiedeel

Kruis aan wie u bent

Ik ben verantwoordelijke van een (grotere) **organisatie** die bestaat uit **verschillende afdelingen**, divisies, eenheden

(1) en ik **neem alle medewerkers van 1 afdeling en bijhorende leidinggevende(n)** (diensthoofden, meestergast, afdelingshoofden, hoofdverpleegkundige, ploegbazen,...) voor ogen bij het invullen van deze vragenlijst.

(2) Hoeveel medewerkers werken er in de afdeling die u koos?

Vul in: ...medewerkers

Ik ben verantwoordelijke van een (kleinere) **organisatie** die **NIET** bestaat uit **verschillende afdelingen**

(1) en ik **neem alle medewerkers van mijn organisatie** voor ogen bij het invullen van deze vragenlijst.

(2) Hoeveel medewerkers werken in uw organisatie?

Vul in: ...medewerkers

We stellen vast dat **62** van de 165 sleutelfiguren **een afdeling** gekozen hebben. 10 daarvan komen uit kleine organisaties (minder dan 50 medewerkers), 17 komen uit middelgrote organisaties (tussen 50 en 250 medewerkers) en 35 komen uit grote organisaties (meer dan 250 medewerkers) op totalen van respectievelijk 57, 48 en 60. Onderstaande tabel (13) toont telkens per schaalgrootte hoeveel sleutelfiguren een afdeling of de gehele organisatie kiezen waarvoor ze de vragenlijst invullen.

Tabel 23: Weergave sleutelfiguren die een afdeling of de gehele arbeidsorganisatie voor ogen houden bij het invullen van de vragenlijst (B)

| Aantal sleutelfiguren | | | | Totalen |
|----------------------------------|--|---|--|-----------|
| | Kleine arbeidsorganisaties (<50 medewerkers) | Middelgrote arbeidsorganisaties (>50<250 medewerkers) | Grote arbeidsorganisaties (>250 medewerkers) | |
| <i>Afdeling</i> | 10 | 17 | 35 | 62 |
| <i>Gehele arbeidsorganisatie</i> | 47 | 31 | 25 | 103 |
| Totalen | 57 | 48 | 60 | 165 |

We noteren dat een zeer groot aantal sleutelfiguren uit grote arbeidsorganisaties dus toch de gehele arbeidsorganisatie voor ogen hielden en een aantal kleine organisaties een afdeling gekozen hebben- zie grijze arcering- ondanks de aansturing vanuit de instructie om dat niet

te doen.⁴¹ Het is namelijk moeilijker of misschien zelfs te moeilijk is om als sleutelfiguur van een grote organisatie álle medewerkers voor ogen te houden bij het inschatten van het gebruik van leercondities door al die medewerkers. De instructie (zie tabel 12) is dus te weinig sturend en niet duidelijk genoeg voor de sleutelfiguren, zo stellen we vast. Die vaststelling en bijhorende kritische bemerking nemen we zeker in beschouwing wanneer we onze vragenlijst verder optimaliseren (zie 2.9). We merken ook op dat bepaalde sleutelfiguren het aantal medewerkers in het retrospectief instructiedeel niet invullen wat het totale aantal medewerkers in de steekproef reduceert (= 'missing values').

Dat alles in het achterhoofd gehouden, toont volgende tabel het totale aantal medewerkers per sector en per schaalgrootte die voor ogen gehouden worden door de sleutelfiguren.

Tabel 24: Weergave van de betrokken onderzoekspopulatie= aantal medewerkers

| Schaalgrootte/ Sector | Profit | Social profit | Overheid | TOTAAL aantal medewerkers per schaal- grootte |
|---|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|--|
| Groot (meer dan 250 medewerkers) | 16995 (5 missing values) | 8595 (2 missing values) | 42148 (3 missing values) | 67738 |
| Middelgroot (tussen 50 en 250 medewerkers) | 736 (1 missing value) | 1065 (2 missing values) | 1117 (2 mssing values) | 2918 |
| Klein (minder dan 50 medewerkers) | 161 (2 missing values) | 462 (6 missing values) | 221 (5 missing values) | 844 |
| TOTAAL aantal medewerkers per sector | 17892 | 10122 | 43486 | 71500 |

In een volgende bevraging is het mogelijk om op basis van soortgelijke tellingen het procentuele aandeel medewerkers weer te geven dat gebruik maakt van bepaalde leercondities. In het licht van de Lissabondoelstellingen waarin een bepaald percentage van medewerkers voorop gesteld wordt die deelnemen aan 'Levenslang Leren', kan een dergelijk percentage wellicht een indicatie zijn van deelname aan werkplekleren – een van de welbepaalde domeinen binnen het brede veld van Levenslang Leren.

⁴¹ We stellen dit concreet vast doordat sleutelfiguren uit grote arbeidsorganisaties (meer dan 250 medewerkers) een zeer groot aantal invullen bij vraag (2) en sleutelfiguren uit kleine arbeidsorganisaties de eerste antwoordmogelijkheid kiezen in het retrospectief instructiedeel.

2.8.5 Conclusie

Het responspercentage van dit exploratieve proefonderzoek betreft dus 13.8%. Deze gelaagde steekproef van 165 arbeidsorganisaties is geen representatieve afspiegeling van de werkelijkheid. Daarvoor is de opzet van dit instrumentontwikkend onderzoek niet gekozen en er waren geen middelen voor handen om een grootschalige bevraging te organiseren. We beschouwen de onderzoeksresultaten van dit onderzoek bekomen met deze vragenlijst en steekproef dan ook als een 'vingeroefening' en als het in kaart brengen van trends of tendensen (*zie hoofdstuk IV voorlopige cartografie*).

De bereikte onderzoekspopulatie is evenwel voldoende groot en voldoende verscheiden om de vragenlijst in reële condities te beproeven. We zijn erin geslaagd een voldoende aantal respondenten, quasi gelijkmatig verdeeld over de verschillende sectoren en schaalgroottes, te betrekken in dit onderzoek. Dit laat ons toe om (1) de vragenlijst over verschillende sectoren en schaalgroottes heen uit te testen en (2) de vragenlijst te optimaliseren op basis van de feedback van de sleutelfiguren uit die verschillende organisatiecontexten.

2.9 Constructieweg finale vragenlijst (C)

In hoofdstuk 3 (*instrument voor monitoring*) vindt u de finale versie van vragenlijst (C) en een bijhorende handleiding om deze vragenlijst af te nemen en resultaten hieruit te verwerken. Die finale versie is tot stand gekomen op basis van de verzamelde suggesties die sleutelfiguren uit verschillende sectoren meegeven op het einde van de vragenlijst (B) en op basis van reflectiemomenten in ons onderzoeksteam over de afname en onderzoeksresultaten van vragenlijst (B). In deze paragraaf lichten we kort deze beperkte reeks veranderingen toe.

2.9.1 Een gericht en specifiek retrospectief instructiedeel

Zoals reeds boven aangegeven, merken we bij de afname van vragenlijst (B) op dat de instructie niet voldoende **sturend** en duidelijk is voor de sleutelfiguur (*zie 2.8.4*).

Dit instructiedeel voegen we toe in vragenlijst (B) omdat we realistische schattingen willen verkrijgen van de sleutelfiguren. We vragen in dit retrospectief deel dan ook uitdrukkelijk aan sleutelfiguren werkzaam in grote organisaties (meer dan 250 medewerkers) om een afdeling te kiezen. We zijn er immers van overtuigd dat men niet in staat is om van alle medewerkers in een grote organisatie een valide inschatting te kunnen maken over hun gebruik van leercondities. Bij het verwerken van de gegevens kiezen sleutelfiguren uit grote organisaties er echter voor om alle medewerkers van heel de organisaties voor ogen te houden ofwel kiezen ze een afdeling waarin zeer veel medewerkers werkzaam zijn (n= 600). Om die

verkeerde keuze en dus onrealistische inschatting te voorkomen bij afname van ons finaal meetinstrument, passen we dit retrospectief instructiedeel aan, zowel wat betreft taalgebruik als lay-out.

We plaatsen een duidelijke titel boven dit deel, die aangeeft dat het om belangrijke eerste vraag van de vragenlijst gaat. De retrospectieve vraag wordt tevens in dezelfde kader geplaatst als de vragen over de leercondities. Hierdoor wordt de vraag beter geïntegreerd. We passen ons taalgebruik aan: we bakenen in onze formulering duidelijk af dat de vragenlijst moet ingevuld worden voor **hoogstens 80 medewerkers**. Daarbij geven we dan aan dat wanneer de organisaties uit meer dan 80 medewerkers bestaat, die sleutelfiguur één eenheid/afdeling van minder dan 80 medewerkers moet kiezen. Kleine arbeidsorganisaties die minder dan 80 medewerkers tellen, houden steeds al hun medewerkers voor ogen.

Als onderzoeksteam besluiten we na afname van vragenlijst (B) dat het instructiedeel ook te weinig **specifieke informatie** vroeg over de mate van **kennisintensiviteit van het werk** dat medewerkers binnen een organisatie/ afdeling uitvoeren. We kunnen immers op basis van vorig onderzoek veronderstellen dat er een link is tussen de aard van het werk dat medewerkers uitvoeren en de leermogelijkheden die daaraan vasthangen. Wellicht heeft een medewerker die een uitvoerende functie heeft in een team van hulpverleners andere (leer)voordelen door leercondities die in de sociale omgeving van de werkplek aanwezig kunnen zijn dan een bankbediende die verzekeringspolissen beheert. Op die manier proberen we toch de variabele 'kennisintensiviteit' te betrekken in dit onderzoek, hoewel we daar aanvankelijk van afgezien hadden (*zie 2.5.2.1*).

Om meer te weten te komen over het soort afdeling dat de respondenten voor ogen hielden, stuurden we na afname van vragenlijst (B) een aanvullende vraag waarin we een omschrijving vroegen van de afdeling en de mate van kennisintensiviteit van het werk dat uitgevoerd wordt binnen die **afdeling** (*zie onderstaande tabel*).

Tabel 25: Aanvullende vraag over het soort werk dat medewerkers uitvoeren

(1) Geef a.u.b. de soortnaam van de afdeling (vb. verkoopsafdeling, onderzoeksafdeling, secretariaat, productieafdeling, lagere school, verpleegafdeling, bevolkingsdienst, groendienst, ...)? *vul in*

(2) *Zet een kruisje achter het juiste antwoord*

a) Medewerkers binnen de afdeling die ik koos, voeren complexe en afwisselende taken uit die niet duidelijk afgelijnd zijn en die ze relatief zelfstandig plannen en uitvoeren en waarvoor veel opleiding en ervaring nodig is

OF

b) Medewerkers binnen de afdeling die ik koos voeren eenvoudige, routinetaken uit die vanuit de organisatie duidelijk afgebakend zijn en die geen hoog opleidingsniveau vereisen.

Om meer te weten te komen over het soort werk dat in de **organisatie** werd uitgevoerd, sturen we naar sleutelfiguren die een organisatie voor ogen hielden tevens deze antwoordmogelijkheden (a) of (b) (het woord 'afdeling' werd dan vervangen door het woord 'arbeidsorganisatie').

We stellen vast dat vele sleutelfiguren bij beide antwoordmogelijkheden een kruisje plaatsten. Het blijkt dus moeilijk of onmogelijk, zoals we aanvankelijk wel veronderstelden, om aan een gehele afdeling of organisatie één omschrijving toe te kennen wat betreft de mate van kennisintensiviteit van het werk dat uitgevoerd wordt. De operationalisering van deze variabele 'kennisintensiviteit van het werk' in een gesloten vraag bestaande uit twee antwoordmogelijkheden beschouwen we dan ook als niet geldig en betrekken we niet in de definitieve versie (C). We menen echter wel dat het zinvol is om via een open vraag te peilen naar het soort werk dat in een afdeling of gehele organisatie wordt uitgevoerd en betrekken dergelijke vraag wel in dit retrospectief deel. Op basis van kwalitatieve onderzoeksmethoden is het immers mogelijk om linken te leggen met het voorkomen en gebruik van leercondities in verschillende werkcontexten.

2.9.2 Directere formuleringen over het 'lerend gebruiken' van leercondities

In de formulering van onze leercondities gebruiken we een nog directere formulering bij zes leercondities, in vergelijking met vragenlijst (B), wat betreft het **gebruik** van elke leerconditie. Bij deze leercondities verwijderden we formuleringen zoals 'medewerkers kunnen', 'medewerkers hebben de mogelijkheid om', 'medewerkers hebben toegang tot' en vervangen

dit taalgebruik door actieve werkwoorden die rechtstreeks verwijzen naar het daadwerkelijk gebruik van die leerconditie (deelnemen aan, gebruiken, participeren,...).

We willen dat sleutelfiguren niet enkel een inschatting maken van het ‘werkend gebruikmaken’ van leercondities, maar dat ze tegelijkertijd schatten hoeveel medewerkers ook leren door het gebruik maken van leercondities. De dubbele structuur die inherent is aan elke leerconditie (nadruk op vooruitgang van werk terwijl er ook door die conditie wordt geleerd), benadrukken we door in de formulering van elke leerconditie het **lerend karakter** nog meer tot uiting te laten komen (vb. “medewerkers leren van collega’s tijdens intervisiemomenten” in plaats van “medewerkers participeren aan intervisiemomenten”).

2.9.3 Leercondities toevoegen, verfijnen en het concept ‘leercondities’ afbakenen

We destilleren – op basis van onze definitie van leercondities – uit de antwoorden van de respondenten op de open vraag, die peilt naar andere leercondities, drie nieuwe leercondities en voegen deze toe in vragenlijst (C):

- Medewerkers volgen ieder een **vaktijdschrift** op en wisselen hun inzichten die ze halen uit vaktijdschriften met elkaar uit tijdens een leesronde van vaktijdschriften.
- Medewerkers blijven op de hoogte van de actualiteit via een **persoverzicht** beschikbaar in de organisatie.
- Medewerkers vervullen een **rol als docent** of trainer voor een groep van collega’s.

We noteren dat respondenten op deze open vraag leercondities invullen die in andere bewoordingen verwijzen naar reeds opgenomen leercondities in onze vragenlijst. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de respondenten de leercondities herkennen in de vragenlijst, maar dat ze die op een nog concretere manier binnen hun specifieke organisatiecontext willen omschrijven. Op basis van hun formuleringen verfijnen we nog een aantal leercondities.

Een aantal respondenten vullen in de open ruimte opmerkelijk veel formele opleidingen, cursussen in als voorbeeld van ‘andere leercondities’. Ook al hebben wij in de inleidende brief, toegevoegd bij vragenlijst (B), en in de vragenlijst zelf, een afbakening gegeven wat wij verstaan onder leercondities voor werkplekleren, toch blijkt dat deze afbakening niet duidelijk genoeg is en voor ruimere interpretatie vatbaar is. In vragenlijst (C) en de inleidende brief trachten we het concept leercondities alvast nog duidelijker af te grenzen.

2.9.4 Leercondities ingedeeld in zes rubrieken

Na reflectiemomenten tijdens de optimalisatie van vragenlijst (B) besluiten we, omwille van de overzichtelijkheid, om de leercondities niet volgens de 3 hoofdruubrieken van het conceptueel model (sociale omgeving, informationele/materiële omgeving en werkorganisatie) weer te geven, maar nog verder op te delen in zes rubrieken:

- (1) Werkorganisatie
- (2) Interne leernetwerken
- (3) Externe leernetwerken
- (4) Individuele leerbegeleiding
- (5) Individuele werkbegeleiding
- (6) Informatiesystemen

De rubrieken 2, 3, 4 en 5 zijn als een verfijning van de categorie “Leercondities in de sociale omgeving van de medewerker” op te vatten. Die 4 rubrieken geven een inhoudelijke indeling naar gelang van het soort van relaties dat er kan zijn tussen (groepen van) medewerkers waaruit werkplekieren kan voortvloeien. Die indeling zorgt niet alleen voor een overzichtelijker geheel voor de respondent maar brengt ook visueel afwisseling.

2.9.5 Gebruik van eenzelfde schaal qua voorkomen bij alle leercondities

We beperken de schaal die peilt naar het voorkomen van de leercondities bij elke schaal tot een dichotome schaal met antwoordopties 'ja, deze leerconditie was het afgelopen jaar aanwezig in de organisatie of afdeling en 'neen, deze leercondities was het afgelopen jaar niet aanwezig in de organisatie of afdeling'.

Hierdoor verdwijnt de ordinale schaal die geplaatst is bij 19 leercondities (*zie tabel 14*) en wordt deze vervangen door bovenstaande dichotome schaal.

Dit doen we om een gestandaardiseerde schaal te gebruiken die peilt naar het voorkomen van elke leerconditie (schaal die bij elke leerconditie hetzelfde is) die de verwerking van de gegevens zal vereenvoudigen.

2.9.6 Eenvoudigere codering bij schaalgebruik

Enkele respondenten gaven aan dat de codering van de antwoordopties in vragenlijst (B) bij de schaal die peilt naar het gebruik (de letters A, B, C, D, E) niet duidelijk is (*zie tabel 13*). Door het gebruik van letters moet men vaak gaan terugkijken wat deze codering inhoudt. We opteren dan ook voor een andere codering die duidelijker aangeeft wat elke antwoordoptie inhoudt.

Tabel 26: Ordinale schaal die peilt naar gebruik vragenlijst (C)

| | |
|--------------|---|
| Code 1/4 | minder dan of zowat $\frac{1}{4}$ van de medewerkers maakt lerend gebruik van die conditie. |
| Code +1/4 | meer dan $\frac{1}{4}$ en minder dan of zowat $\frac{1}{2}$ van de medewerkers maakt lerend gebruik van die conditie. |
| Code +1/2 | meer dan $\frac{1}{2}$ en minder dan of zowat $\frac{3}{4}$ van de medewerkers maakt lerend gebruik van die conditie. |
| Code +3/4 | meer dan $\frac{3}{4}$ van de medewerkers maakt lerend gebruik van die conditie. |
| Code Alle | alle medewerkers maken lerend gebruik van die conditie. |

2.10 Samenvatting

In dit hoofdstuk toonden we de gehele ontwikkelingsweg die voorafgegaan is aan ons finaal meetinstrument. In onderstaande tabel geven we daarvan een beknopte samenvatting.

Tabel 27: Samenvatting ontwikkelingsweg meetinstrument

| <i>Kernelementen</i> | <i>Vragenlijst (A)</i> <i>Startvragenlijst die geprétest is bij 9 sleutelfiguren uit verschillende sectoren</i> | <i>Vragenlijst (B)</i> <i>Afgenomen bij 165 sleutelfiguren-uitgetest in reële condities</i> | <i>Vragenlijst (C)</i> <i>Finaal meetinstrument voor monitoring</i> |
|----------------------|--|--|--|
| Respondenten | Sleutelfiguren | Sleutelfiguren | Sleutelfiguren |
| Sectoren | Profit, social profit, overheid | Profit, social profit, overheid | Profit, social profit, overheid |
| Eenheid voor ogen | Medewerkers van een afdeling (in grote(re) gelede organisaties) Alle medewerkers van de organisatie (in geval van kleine(re) niet gelede organisatie) | Medewerkers van een afdeling (in grote(re) gelede organisaties) Alle medewerkers van de organisatie (in geval van kleine(re) niet gelede organisatie) | Medewerkers van een afdeling < 80 medewerkers (in geval van organisatie >80 medewerker) Alle medewerkers van de organisatie (in geval van organisatie < 80 medewerkers) |
| Kernelementen | (1) Voorkomen leercondities bij medewerkers (2) Mate van gebruik van leercondities door verschillende medewerkgroepen uit één afdeling of organisatie: <i>Functie</i> <i>Functieleeftijd</i> Uitvoerend Beginneling | (1) Voorkomen leercondities bij medewerkers (2) Hoeveelheid medewerkers die gebruik maken van leercondities uit één afdeling of organisatie | (1) Voorkomen leercondities bij medewerkers (2) Hoeveelheid medewerkers die gebruik maken van leercondities uit één afdeling of organisatie |

| | | | | |
|---|---|--|--|------------------|
| | Leidinggevend Middelmanagement Topmanagement | Gevorderd Anciens | | |
| Referentieperiode | Één kalenderjaar | | Één kalenderjaar | Één kalenderjaar |
| Opvallendste wijzigingen | Te uitgebreide en tijdrovende vragenlijst: te moeilijke denkoefening om bij 54 leercondities telkens de mate van gebruik door verschillende medewerkersgroepen aan te geven (vraag-2) | Compactere en visueel overzichtelijkere vragenlijst: vraag (2) aangepast en vereenvoudigd; leercondities ondergebracht in drie rubrieken; gebruik van kleurcodes | Eenvoudiger instructiedeel (meer sturing bij kiezen eenheid); leercondities ondergebracht in zes rubrieken: meer visuele afwisseling | |
| Criteria voor monitorinstrument | | | | |
| <p>A. Een ruim georiënteerd instrument</p> <p>B. Het meetinstrument moet op een eenvoudige en niet te kostelijke manier verspreid en afgenomen kunnen worden</p> <p>C. Een breed toepasbaar instrument</p> <p>D. Instrument dat op een wetenschappelijk verantwoorde wijze kan ingezet worden voor monitoring</p> | | | | |

2.11 Referenties

Billiet, J. (1992). *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek: ontwerp en dataverzameling*. Leuven: Acco.

Degroote, K. (2004). Levenslang leren. Een eerste ontsluiting van de ad hoc module over levenslang leren bij de enquête naar de arbeidskrachten. *OVER WERK Tijdschrift van het Steunpunt WAV*, 3, 74-78.

Delarue, Anne (2003). Het meten van stress: de stress van het meten. De beoordeling van kwaliteit van de arbeid: een confrontatie van methodologische strategieën. *Tijdschrift voor sociologie*, 24, (4), 363-388.

De Munter, A. (2002-2003). *Vraagstukken. Methoden van onderzoek in de pedagogische wetenschappen. Empirisch-analytische methoden m.i.v. statistiek*. Leuven: Acco.

De Munter, A. (2003). *Vraagstukken. Methoden van onderzoek in de pedagogische wetenschappen*. Leuven: Acco.

FOD economie, KMO, Middenstand en energie. (september, 2007). *Vormingsinspanningen van Belgische ondernemingen. Resultaten van de CVTS enquête-2005*. Afgehaald van het WWW op 20 november 2007: http://statbel.fgov.be/cvts/report_cvts_2005_nl.pdf

Huizingh, E. (2004). *Inleiding SPSS 12.0 voor Windows*. Den Haag: Academic Service.

Langerock, J. (september, 2007). *Persnota VBO: vormingsinspanningen bedrijven: nuanceren graag*. Afgehaald van het WWW op 20 september 2007: www.vbo.be

Lowyck, J., & Utsi, S. (2000). *Forum leeronderzoek*. Afgehaald van het WWW op 20 september 2008: <http://ppw.kuleuven.be/FL/fl.htm>

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Administratie Planning en Statistiek (november, 2001). *Handleiding kwaliteitsrichtlijnen bij het uitvoeren van surveyonderzoek*. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap: Brussel.

Naalden, J.A.C. (2006). *Leerstructuren op de werkplek: een onderzoek naar de relatie tussen de aard van het werk van werknemers en de gepercipieerde leerstructuur in arbeidsorganisaties*. Onderzoeksrapport, Universiteit Tilburg. Afgehaald van het WWW op 15 juli 2007: <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=50738>

Onstenk, J. (augustus, 1994). *Leren en opleiden op de werkplek. Een verkenning in zes landen*. Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie: Amsterdam.

Segers, J. (1999). *Methoden voor de maatschappijwetenschappen*. Assen: Van Gorcum.

Segers, J., & Bethlehem, J. (1999). Selectie van de onderzoekselementen. In J. Segers *Methoden voor de maatschappijwetenschappen*. Assen: Van Gorcum.

Sociaal Economische Raad Vlaanderen [SERV] (oktober, 2007). *Methodologische nota Vlaamse Werkbaarheidsmonitor*, oktober 2007, Een onderzoek van de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen, STV-Innovatie & Arbeid met steun van de Vlaamse minister van Onderwijs, Werk en Vorming en het Europees Sociaal Fonds. SERV: Brussel.

Wijnne, H. J. (2005). *Kennisbasis statistiek*. Afgehaald van het WWW op 19 januari 2008: www.wynneconsult.com/root/HomePageKB01.htm

3. INSTRUMENT VOOR MONITORING

van condities voor werkplekieren

Inleiding

Dit hoofdstuk bevat het belangrijkste resultaat van het onderzoeksproject nl. het ontwikkelde instrument voor monitoring van werkplekieren en arbeidsorganisaties in Vlaanderen. Het is meer bepaald een vragenlijst, met een bijhorende brief, die bedoeld is voor een schriftelijke afname. De vragenlijst – versie C – is het resultaat van een ontwikkelingsweg waaraan een conceptueel model ten grondslag ligt en die in twee stappen (pre-test en proefafname in reële condities) is beproefd en in een derde stap is geoptimaliseerd.

Het instrument voldoet aan de volgende vier criteria (*zie punt 2.3.1*):

Tabel 28: criteria voor meetinstrument

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Het meetinstrument moet ruim georiënteerd zijn (een brede waaier van leercondities moet aan bod komen).▪ Het meetinstrument moet op een eenvoudige en niet te kostelijke manier verspreid en afgenomen kunnen worden.▪ Het instrument moet breed toepasbaar zijn (afname in profit-, social profit- en overheidssector).▪ Het instrument moet op een wetenschappelijk verantwoorde wijze ingezet kunnen worden voor monitoring van werkplekieren. |
|--|

Aan dit instrument voegen we een handleiding toe zodat personen met een onderzoeksbekwaamheid m.b.t. de afname en dataverwerking van surveyvragenlijsten resultaten kunnen genereren.

3.1 Meetinstrument voor monitoring en inleidende brief



ONDERZOEK NAAR CONDITIES VOOR WERKPLEKLEREN

Geachte heer, mevrouw,

De Vlaamse overheid en de sociale partners willen in het licht van de Lissabon-doelstellingen, het Pact van Vilvoorde en de Competentieagenda de inspanningen voor levenslang leren in allerlei omgevingen, waaronder de arbeidsomgeving, opvolgen.

Er zijn reeds gegevens voor handen over formele opleidingsinspanningen. Metingen over (*informele*) *leeractiviteiten op de werkplek* ontbreken nagenoeg, terwijl het werkplekleren aan belang wint.

Dit onderzoek speelt in op dit manco en helpt u en ons *feitelijke leercondities* (leermogelijkheden) *op de werkplek* in kaart te brengen. U krijgt door het invullen van de vragenlijst zelf een klare kijk op welke leermogelijkheden op de werkplek aanwezig zijn in uw organisatie en in collega-organisaties. Deze vragenlijst kan u dus ook als '*checklist*' voor uzelf gebruiken. Het kan nuttig zijn een kopie van de ingevulde vragenlijst te bewaren voor intern overleg.

Als *tegenprestatie* voor uw inspanning om deze vragenlijst in te vullen bezorgen wij u het *onderzoeksrapport* waarin alle resultaten verwerkt worden. U kan uw eigen resultaten dan ook vergelijken met de gegevens uit het onderzoeksrapport. Bovendien maakt u kans op het winnen van XXXXXX.

Het invullen van deze vragenlijst neemt een *20tal minuten* in beslag. De vragenlijst wordt *anoniem* verwerkt.

Wij vragen u om de vragenlijst op te sturen tegen uiterlijk XXXXX naar XXXXXXX

BELANGRIJKE BEGRIPPEN

In dit onderzoek staan twee begrippen centraal: “werkplekleren” en “leercondities”. Lees a.u.b. aandachtig de volgende omschrijvingen.



Werkplekleren is

- de duurzame verandering in de competenties, respectievelijk de kennis, vaardigheden en attitudes,
- van medewerkers en groepen van medewerkers in situaties op of nabij de **werkplek** die als hoofddoel de kwaliteitsvolle uitvoering en vooruitgang van het werk heeft. ‘
- Wat’ (leeruitkomst), ‘hoe’ (leerproces) en ‘wanneer’ (leerperiode) er geleerd wordt, ligt in eerste instantie **in handen van de lerende medewerker** en van de **werkprocessen** waarin hij/zij een rol vervult.
- Andere actoren in de arbeidsorganisatie, zoals u, kunnen dat leren faciliteren, **aanmoedigen door het creëren van leercondities** in de (werk)omgeving van de medewerker.

*Ter verduidelijking: wat we **NIET** bedoelen met werkplekleren*

*Werkplekleren verwijst **NIET** naar het leren dat zich afspeelt in ‘eigenstandige opleidingssettings’ buiten en binnen de arbeidsorganisatie. Het gaat **NIET** om het leren door het volgen van opleidingen, het bijwonen van cursussen, studiedagen en congressen.*



Leercondities zijn

Faciliteiten en activiteiten op werkplek en in de jobuitoefening die al aanwezig zijn of gecreëerd kunnen worden opdat medewerkers niet alleen goed werken maar tegelijk ook leren op of nabij de werkplek.

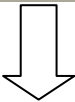
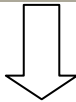
Voorbeelden van leercondities zijn:

- (1) Medewerkers leren door (tijdelijk) **iemand anders job** binnen of buiten de organisatie **uit te voeren** (vb. via een systeem van jobrotatie of tijdens een werkwisselweek: medewerkers maken zich de jobinhoud van collega’s eigen en voeren geregeld hun taken ook uit).
- (2) Medewerkers doen een beroep op een **referentiepersoon of ervaringsdeskundige** (back office/ expertenlijn/hulplijn) voor **deskundig advies of expertise**

Meetinstrument voor monitoring van werkplekieren

Met de vragenlijst willen we nagaan welke **leercondities of m.a.w. werkplekfaciliteiten en -activiteiten** (leermogelijkheden, leerwerkvormen, leerprikkels, leeransen) aanwezig waren **op de werkplek** en in welke mate medewerkers er **lerend gebruik van maakten** gedurende het voorbije jaar (januari 20XX tot en met december 20XX).

Specificeer wie u bent en welke medewerkers u voor ogen houdt

| | |
|--|--|
| Bent u verantwoordelijke van een organisatie waarin meer dan 80 medewerkers werkzaam zijn? (kruis het juiste antwoord aan en ga verder) | |
| <input type="checkbox"/> JA | <input type="checkbox"/> NEEN |
|  |  |
| Kies een afdeling van minder dan 80 medewerkers uit uw organisatie waarvoor u de vragenlijst invult! | Houd heel uw organisatie voor ogen bij het invullen van de vragenlijst! |
| <u>Naam</u> van de afdeling of dienst (vul in): <input type="text"/> | <u>Naam</u> van uw organisatie (vul in): <input type="text"/> |
| <u>Soort werk</u> dat de medewerkers uitvoeren (beschrijf kort en bondig): <input type="text"/> | <u>Soort werk</u> dat de medewerkers uitvoeren (beschrijf kort en bondig): <input type="text"/> |
| <u>Aantal medewerkers</u> in de afdeling (vul in): <input type="text"/> | <u>Aantal medewerkers</u> in de gehele organisatie (vul in): <input type="text"/> |

Instructies bij het invullen: lees ze aandachtig a.u.b.

(1) Ga bij elke leerconditie na of ze aanwezig was tijdens het afgelopen jaar in de ganse arbeidsorganisatie of in de afdeling die u voor ogen houdt. (Plaats één kruisje bij het antwoord dat van toepassing is).

J = Ja, deze leerconditie was het afgelopen jaar aanwezig in de organisatie of afdeling

N = Neen, deze leercondities was het afgelopen jaar niet aanwezig in de organisatie of afdeling

(2) Indien u bij 'Neen' een kruisje heeft gezet, ga dan door naar de volgende vraag en vul dan de tweede kolom niet in.

(3) Indien u 'Ja' antwoordde, ga dan door naar de blauwe kolom. Daarin wordt gevraagd om een schatting te geven van de hoeveelheid medewerkers die lerend gebruik maken van die leerconditie.

Zet een kruisje bij het juiste antwoord:

-1/4 = minder dan of zowat 1/4 van de medewerkers maakt lerend gebruik van die conditie

+1/4 = meer dan 1/4 en minder dan of zowat 1/2 van de medewerkers maakt lerend gebruik van die conditie

+1/2 = meer dan 1/2 en minder dan of zowat 3/4 van de medewerkers maakt lerend gebruik van die conditie

+3/4 = meer dan 3/4 van de medewerkers maakt lerend gebruik van die conditie

Alle = alle medewerkers maken lerend gebruik van die conditie

Voorbeeld

| | | | | | | | |
|--|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Er worden loopbaangesprekken gehouden waarin toekomstperspectieven ter sprake worden gebracht en waarin medewerkers leren over hun loopbaanmogelijkheden. | <i>J</i> | <i>N</i> | <i>- 1/ 4</i> | <i>+ 1/ 4</i> | <i>+ 1/2</i> | <i>+ 3/ 4</i> | <i>All e</i> |
| | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

→U geeft dus aan dat er dit jaar loopbaangesprekken gehouden werden bij uw medewerkers.

→U gaat verder naar de volgende kolom en u schat dat ongeveer meer dan 1/4 maar minder dan de helft (1/2) van uw medewerkers lerend gebruik maakten van de mogelijkheid om een loopbaangesprek te voeren (vb. 23 /50 medewerkers brachten hun toekomstperspectieven ter sprake in een loopbaangesprek en leerden over hun loopbaanmogelijkheden).

U weet dat loopbaangesprekken niet alleen functionele gesprekken zijn over veranderingen in en van jobs of functies, maar dat er lerend gebruik van wordt gemaakt (b.v. inzichten in eigen loopbaanambities en –capaciteiten, wegen en kansen leren zien om dynamiek te geven aan zijn loopbaan, ideeën opdoen om zijn loopbaan een wending te geven, enz.)

Rubriek 1: Werkorganisatie

| Leercondities of m.a.w. werkplekfaciliteiten en – activiteiten waarvan medewerkers lerend gebruik maken | Voor- komen | | Schatting hoeveelheid medewerkers lerend gebruik | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | <i>J</i> | <i>N</i> | <i>- 1/ 4</i> | <i>+ 1/ 4</i> | <i>+ 1/ 2</i> | <i>+ 3/ 4</i> | <i>All e</i> |
| (1) Medewerkers leren door participatie aan werkoverleg (overleg waarin taken verdeeld worden, planning wordt gemaakt, werkafspraken tussen verschillende ploegen worden gemaakt) o.l.v. de chef/leidinggevende. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (2) Er zijn jobcontroles, interne audits, inspecties, visitaties waarvan de bevindingen teruggekoppeld worden naar de medewerkers en met hen besproken worden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| (3) Medewerkers werken intensief samen met collega's, andere afdelingen/diensten binnen de organisatie en/of zuster-, moeder- en dochterorganisaties. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (4) Vacatureberichten met competentieprofielen worden met inspraak van de medewerkers opgesteld en intern bekend gemaakt . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Leercondities of m.a.w. werkplekfaciliteiten en – activiteiten waarvan medewerkers lerend gebruik maken | Voor- komen | | Schatting hoeveelheid medewerkers lerend gebruik | | | | |
| | J | N | - 1/ 4 | + 1/ 4 | + 1/ 2 | + 3/ 4 | Alle |
| (5) Er worden tevredenheids- en/of kwaliteitsbevragingen gehouden bij de doelgroep (klanten, patiënten, gebruikers) waarvoor de organisatie werkt en deze resultaten worden bekend gemaakt en besproken met de medewerkers . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (6) Medewerkers nemen gezamenlijk pauzes die ook bedoeld zijn om gedachten uit te wisselen over werkgerelateerde onderwerpen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (7) Medewerkers leren door tijdelijk iemand anders job binnen of buiten de organisatie uit te voeren (vb. via een systeem van jobrotatie of tijdens een werkwisselweek; medewerkers maken zich de jobinhoud van collega's eigen en voeren geregeld hun taken ook uit). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (8) Medewerkers werken in een landschapsbureau (cf. een eiland: de bureaus staan kort bij elkaar zodat directe communicatie bevorderd wordt). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Rubriek 2: Individuele werkbegeleiding

| | | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Leercondities of m.a.w. werkplekfaciliteiten en – activiteiten waarvan medewerkers lerend gebruik maken | Voor- komen | | Schatting hoeveelheid medewerkers lerend gebruik | | | | |
| | J | N | - 1/ 4 | + 1/ 4 | + 1/ 2 | + 3/ 4 | Alle |
| (9) Er worden loopbaangesprekken gehouden waarin toekomstperspectieven ter sprake worden gebracht en waarin medewerkers leren over hun loopbaanmogelijkheden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (10) Er worden gesprekken gehouden waarin de werkzaamheden, competentieontwikkeling, sterktes en zwaktes van een medewerker besproken worden (ontwikkelingsgesprekken, evolutiegesprekken, functioneringsgesprekken). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (11) Medewerkers doen een beroep op een referentiepersoon of ervaringsdeskundige (<i>back office/</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| expertenlijn/hulplijn) voor deskundig advies of expertise . | | | | | | | |
| (12) Medewerkers worden begeleid door een coach (meerdere, overste, diensthoofd, chef). (Let op: een coach is geen mentor zie 17). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (13) Medewerkers vragen en verzamelen feedback over het eigen functioneren aan zowel collega's, ondergeschikten, leidinggevendenden of management als aan cliënten, gebruikers of patiënten. Ze geven zelf ook feedback. (= 360° feedback, het confronteren en bewust maken hoe mensen in de ogen van anderen in de organisatie functioneren en het zichtbaar maken van sterke en zwakten daarin, met als doel expliciete informatie over het eigen functioneren te verzamelen bij relevante anderen.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Rubriek 3: Individuele leerbegeleiding

| Leercondities of m.a.w. werkplekfaciliteiten en – activiteiten waarvan medewerkers lerend gebruik maken | Voor- komen | | Schatting hoeveelheid medewerkers lerend gebruik | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | J | N | - 1/ 4 | + 1/ 4 | + 1/ 2 | + 3/ 4 | Alle |
| (14) Medewerkers worden begeleid in het opstellen en opvolgen van een persoonlijk of individueel ontwikkelingsplan (Een POP of LOP is een overeenkomst waarin de medewerker en de leidinggevende zich committeren aan gewenste resultaten en ontwikkelingsactiviteiten. Het is een instrument waarmee de eisen, wensen en ambities van individuele medewerkers en de organisatie vruchtbaar op elkaar afgestemd kunnen). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (15) Medewerkers doorlopen een proefperiode waarin ze begeleid worden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (16) Medewerkers gaan na het volgen van een opleiding te rade bij een collega of 'buddy' die de opleiding mee gevolgd heeft en geven hun leerinzichten door aan collega's (vb. door een voorstelling te geven tijdens een teamvergadering, doorgeven van cursusmateriaal, ...). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (17) Medewerkers krijgen een mentor en/of peter-meter (een deskundige collega die hen begeleidt op de werkplek) toegewezen waarbij ze daadwerkelijk terecht kunnen met werkproblemen en leervragen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (18) Medewerkers lopen tijdelijk dubbel m.a.w. ze lopen mee met een ervaren collega (worden niet meegeteld in de bezetting en krijgen dus echt de tijd om te leren en fouten te maken zonder daarop afgerekend te worden of zonder productiedruk). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (19) Medewerkers vervullen een begeleidersrol voor (nieuwe) collega's, externe stagiairs, ... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (20) Medewerkers vervullen een rol als docent of trainer voor een groep van collega's. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| (21) Medewerkers lopen stage binnen of buiten de organisatie. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

Rubriek 4: Interne leernetwerken

| Leercondities of m.a.w. werkplekfaciliteiten en – activiteiten waarvan medewerkers lerend gebruik maken | Voor-komen | | Schatting hoeveelheid medewerkers lerend gebruik | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | J | N | - 1/ 4 | + 1/ 4 | + 1/ 2 | + 3/ 4 | Alle |
| (22) Medewerkers leren in werkgroepen, kwaliteitskringen, kwaliteitscirkels via discussie over werkproblemen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (23) Medewerkers stellen hun nieuwe ideeën voor aan elkaar op (leer)bijeenkomsten , leerpunten, leerbuffetten, leerfeestjes, leermarkten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (24) Medewerkers leren van collega's tijdens intervisiemomenten (<i>afgesproken momenten waarin medewerkers werkervaringen uitwisselen in groep, meningen en visies verwoorden, manieren van aanpak doorgeven en elkaar daarin aanvullen, succesverhalen, best practices en moeilijke ervaringen doorvertellen</i>). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (25) Medewerkers blikken terug tijdens debriefings op hoe zij gereageerd hebben tijdens “incidenten” of kritische gebeurtenissen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (26) Medewerkers komen samen in projectgroepen , die tijdelijk samengesteld zijn , om vernieuwingen, veranderingen door te voeren of te ontwerpen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (27) Medewerkers werken en leren in zelfsturende teams (<i>een groep medewerkers, die als team de verantwoordelijkheid dragen voor alle activiteiten die nodig zijn om een bepaald, duidelijk omschreven, product of dienst te leveren aan een interne of externe klant. Het team is – tot op zekere hoogte – verantwoordelijk voor het managen van zichzelf en de eigen taak, het team beschikt over relevante informatie, benodigde competenties, fysieke hulpbronnen</i>). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (28) Er zijn briefings of personeelsvergaderingen die medewerkers op de hoogte houden van belangrijke beslissingen of opdrachten die toegelicht worden door leidinggevendenden/ het management en waarin vooruitgeblikt wordt naar de te volgen procedures of werkwijzen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Rubriek 5: Externe leernetwerken

| Leercondities of m.a.w. werkplekfaciliteiten en – activiteiten waarvan medewerkers lerend gebruik maken | Voor-komen | | Schatting hoeveelheid medewerkers lerend gebruik | | | | |
|---|------------|---|--|--------------|--------------|--------------|------|
| | J | N | - 1/ 4 | + 1/ 4 | + 1/ 2 | + 3/ 4 | Alle |
| | | | | | | | |

| | | | 4 | 4 | 2 | 4 | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| (29) Medewerkers hebben leerrijke ontmoetingen met externe vakgenoten door uitwisseling van best practices tijdens op maat gemaakte workshops, beurzen en tentoonstellingen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (30) Medewerkers bezoeken ter kennismaking andere arbeidsorganisaties in binnen- of buitenland. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (31) Medewerkers nemen deel aan samenkomsten (bijvoorbeeld lunchgesprekken) die vraaggericht georganiseerd worden en waarbij externe gastsprekers werkgerelateerde thema's toelichten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (32) Medewerkers krijgen een demonstratie van leveranciers of importeurs over nieuw werkmateriaal, nieuwe apparatuur of nieuwe software en ze worden opgevolgd door hen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (33) Medewerkers zijn lid van een extern leer -of kennisnetwerk (praktijkgemeenschap, Community of Practice, expertisenetwerk of netwerk van collega's met gelijkaardige functies uit verschillende organisaties die geregeld samenkomen) . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Rubriek 6: Informatiesystemen voor kennisverwerking

| Leercondities of m.a.w. werkplekfaciliteiten en – activiteiten waarvan medewerkers lerend gebruik maken | Voor- komen | | Schatting hoeveelheid medewerkers lerend gebruik | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | J | N | - 1/ 4 | + 1/ 4 | + 1/ 2 | + 3/ 4 | Alle |
| (34) Medewerkers leren via het consuleren van databanken (vb. een intranet, forum, FAQ met leerrijke informatie) binnen de organisatie aanwezig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (35) Medewerkers leren van een interne nieuwsbrief (toegestuurd door de organisatie) over nieuwe ontwikkelingen in het werkveld en in de organisatie. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (36) Medewerkers leren via internet . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (37) Medewerkers leren via kennisuitwisseling aan de hand van een werk-emailadres . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (38) Medewerkers leren via telefonische contacten . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (39) Medewerkers volgen ieder een vaktijdschrift op en wisselen hun inzichten die ze halen uit vaktijdschriften met elkaar uit tijdens een leesronde van vaktijdschriften . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (40) Medewerkers leren zelf door e-leerpakketten . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| (41) Medewerkers houden een logboek bij waarin acties, prestaties, gebeurtenissen en verbeterpunten worden genoteerd. Die notities stimuleren reflectie en zijn startpunt voor overleg. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (42) Medewerkers bezoeken de bibliotheek en/ of infotheek (met zelfstudiepakketten) die in de organisatie aanwezig is. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | - |
| (43) Medewerkers blijven op de hoogte van de actualiteit via een persoverzicht beschikbaar in de organisatie. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | - |
| (44) Medewerkers leren door gebruik te maken van cd-roms, organisatievideo's met info over het werkdomein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | - |
| (45) Medewerkers posten voorstellen tot verbetering over allerlei werkthema's in een ideeënbus . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | - |
| (46) Medewerkers raadplegen het kwaliteitshandboek . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | - |
| (47) Medewerkers leren uit (jaar)verslagen, dossiers van afgelopen projecten en opleidingen die verbeterpunten/leerpunten bevatten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | - |

Zijn er nog andere leercondities (werkplekfaciliteiten en –activiteiten, leerkansen, leerprikkels, leermogelijkheden) in uw organisatie aanwezig?

| Andere leercondities in uw organisatie (vul aan) | Schatting hoeveelheid medewerkers lerend gebruik | | | | |
|--|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | - 1/ 4 | + 1/ 4 | + 1/ 2 | + 3/ 4 | Alle |
| Leerconditie 1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Leerconditie 2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Leerconditie 3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Afsluitende vragen

1) Worden al de leercondities die effectief in uw organisatie/ afdeling aanwezig zijn ook daadwerkelijk lerend gebruikt? *Kruis aan*

Niet lerend gebruikt
 Nauwelijks lerend gebruikt
 Onvoldoende lerend gebruikt
 Voldoende lerend gebruikt
 Optimaal lerend gebruikt

2) Hoe ziet u volgend jaar (200X) leren op de werkplek en leren in opleidingen evolueren? *Kruis aan*

| | |
|---|---|
| Leren op de werkplek zal: <input type="checkbox"/> Afnemen <input type="checkbox"/> Gelijkblijven <input type="checkbox"/> Toenemen <input type="checkbox"/> Ik weet het niet | Leren in opleidingen zal: <input type="checkbox"/> Afnemen <input type="checkbox"/> Gelijkblijven <input type="checkbox"/> Toenemen <input type="checkbox"/> Ik weet het niet |
|---|---|

Professionele en Organisatiegegevens
(Deze gegevens zullen anoniem behandeld worden)

| | | |
|--|---|--|
| Naam van uw organisatie <i>Vul in</i> <div style="background-color: #cccccc; width: 100px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> | | |
| Welke functie voert u uit in uw arbeidsorganisatie? <i>Kruis aan</i> <input type="checkbox"/> Directielid <input type="checkbox"/> Human Resource Development manager of verantwoordelijke van het Human Resource Management <input type="checkbox"/> Vormings-, trainings- en opleidingsverantwoordelijke Andere: | Werkplekieren in het beleid: Is “werkplekieren” een begrip dat gebruikt wordt in uw organisatie? <i>Kruis aan</i> <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nee Zo nee, welke term gebruikt men dan wel? Is er in uw organisatie een HRD-manager/VTO verantwoordelijke (iemand die verantwoordelijk is voor het leren in uw organisatie) werkzaam? <i>Kruis aan</i> <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nee Is er een VTO- of leerbeleidsplan in de arbeidsorganisatie? <i>Kruis aan</i> <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nee | |
| Grootte van de arbeidsorganisatie <i>Kruis aan</i> <input type="checkbox"/> Kleine organisatie (0-49 werknemers) <input type="checkbox"/> Middelgrote organisatie (50-249 werknemers) <input type="checkbox"/> Grote organisatie (250 en meer werknemers) | Zijn er competentieprofielen van medewerkers aanwezig in de arbeidsorganisatie? <i>Kruis aan</i> <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nee | |
| Arbeidssector? <i>Kruis aan</i> | | |
| <input type="checkbox"/> Profit <i>Specificeer</i> <input type="checkbox"/> Bouw <input type="checkbox"/> Diensten <input type="checkbox"/> Handel/horeca <input type="checkbox"/> Industrie <input type="checkbox"/> Vervoer Andere: | <input type="checkbox"/> Social profit <i>Specificeer</i> <input type="checkbox"/> Gezondheidszorg <input type="checkbox"/> Welzijnssector <input type="checkbox"/> Socio-culturele sector <input type="checkbox"/> Onderwijs Andere: | <input type="checkbox"/> Overheidsinstelling <i>Specificeer:</i> <input type="checkbox"/> Gemeentelijke instelling/bestuur <input type="checkbox"/> Provinciale instelling/bestuur <input type="checkbox"/> Gemeenschapinstelling/bestuur <input type="checkbox"/> Federale instelling/bestuur |

■ Toevoegingen, bedenkingen, adresgegevens voor het verkrijgen van onderzoeksrapport

Indien u het **onderzoeksrapport** wenst te ontvangen, vul uw e-mailadres in drukletters in a.u.b.

E-MAILADRES=

Toevoegingen, commentaar of bedenkingen bij deze vragenlijst *vul aan*

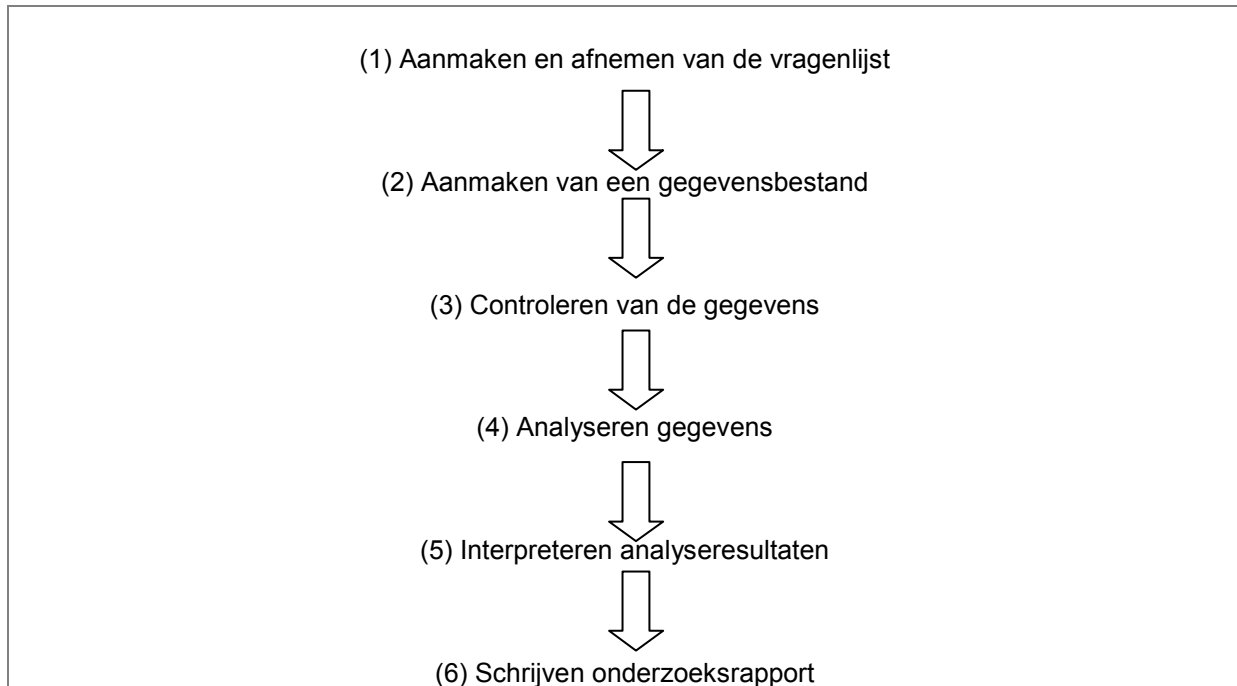
Toevoegingen, commentaar of bedenkingen bij uw antwoorden *vul aan*

3.2 Handleiding voor afname en verwerking

3.2.1 Fasen van monitoronderzoek

We starten deze handleiding met een figuur die de verschillende onderzoeksfasen voorstelt. We formuleren telkens bij elke fase concrete richtlijnen, tips en aandachtspunten voor personen – met een onderzoeksbekwaamheid – die het onderzoek uitvoeren.

Figuur 8: Onderzoeksfasen monitoronderzoek (bewerkte figuur uit Huizingh, 2004)



3.2.2. Aanmaken en afnemen van de vragenlijst

3.2.2.1 Aanmaken van de vragenlijst

Het opstellen van de vragenlijst is al gebeurd door ons als onderzoeksteam. Met grote zorg en op basis van een uitgebreid literatuuronderzoek ontwikkelen we een conceptueel model van leercondities en operationaliseren we deze leercondities in vragenlijstitems. Aan de vragenlijst mogen dus geen veranderingen worden samengebracht. Bij deze vragenlijst hoort tevens een inleidende brief waarin we duidelijk onze concepten ‘werkplekieren’ en ‘leercondities’ omschrijven.

De huidige vorm van de vragenlijst, opgemaakt in **Microsoft Office Word**, laat toe om deze op **hard copy** per post of elektronisch via **e-mail** te verspreiden. Indien hij op hard copy wordt verspreid moet er rekening mee gehouden worden dat de vragenlijst kleurenkopieën bevat (de twee schalen zijn aangeduid in een verschillende kleur). Een kleurenkopie kost medio 2008 in een kopieercentrum 0.95 euro. Indien de vragenlijst afgenomen wordt bij een

representatief staal moet met deze kost rekening gehouden worden (5 pagina's van de 9 pagina's van de vragenlijst moeten in kleur afgedrukt worden).

Naast deze twee vormen van verspreiding van het monitorinstrument, kan het ook als een **online-webtoepassing** aangeboden worden. De inhoud en de structuur van de vragenlijst laat dat toe. Door middel van een programma, zoals Question Mark Perception, is een online bevraging mogelijk. Door die online toepassing zal de vragenlijst gebruiksvriendelijker zijn voor de respondenten. Er zijn automatische doorverwijzingen mogelijk van vraag tot vraag waardoor respondenten verplicht worden om steeds te antwoorden (en waardoor het aantal 'missing values' dus daalt). Ook de lay-out zal aantrekkelijker ogen. Door een onlinebevraging is het tevens mogelijk om een databestand in Microsoft Office Excel aan te maken, wat vervolgens geëxporteerd kan worden naar een databestand in SPSS. Ook de responsopvolging zal eenvoudiger verlopen. Omwille van bovengenoemde redenen zal deze online-webtoepassing wellicht leiden tot een groot bereik van respondenten en bijgevolg ook tot voldoende respons wat de representativiteit van resultaten garandeert.

3.2.2.2 Afname van de vragenlijst

A) Afbakening van de respondentengroep

Een volgende stap is de afname van de vragenlijst bij een representatief staal uit arbeidsorganisaties en dat via sleutelfiguren. Via deze intermediaire personen worden immers gegevens verzameld over de mate van gebruik van leercondities door medewerkers.

“Sleutelfiguren” zijn dus de beoogde respondenten van deze vragenlijst. Met “sleutelfiguur” bedoelen we een medewerker die verantwoordelijk is voor het organiseren van (en het beleid omtrent) vorming, opleiding en training, i.c. de VTO-verantwoordelijke, de Human Resource Development – verantwoordelijke, HRM-verantwoordelijke of – in kleinere organisaties of organisaties zonder vormingsafdeling of vormingsverantwoordelijke – een directielid, coördinator, zaakvoerder of kwaliteitsmanager. Als sleutelfiguur hebben zij een zicht op het beschikbaar zijn van leercondities bij de medewerkers in hun organisatie of afdeling.

B) Opstellen van het steekproefontwerp

Het bepalen van de grootte en de samenstelling van de steekproef is afhankelijk van het soort uitspraken dat men wil doen en van de financiële middelen – vooral voor rekrutering van respondenten – die men ter beschikking stelt. Wenst men uitspraken met (quasi) algemene geldigheid te doen dan zal een representatieve steekproef noodzakelijk zijn. Dit is

eveneens noodzakelijk wil men gegevensvergelijkingen doen op basis van de variabelen sector en grootte. Bijgevolg zal elke subgroep van deze variabelen voldoende respondenten moeten bevatten om veralgemeenbare onderzoeksresultaten te verkrijgen (zie onderstaande figuur 9). We merken hierbij op dat indien men een benchmarkrapport wil bekomen (zie deel 5), wat kan aan de hand van ons instrument, een groot aantal respondenten eveneens moet betrokken worden binnen elke subgroep van de variabelen sector en grootte i.c. profit, social profit, overheid en kleine, middelgrote en grote organisaties). Wellicht zal men in het licht van benchmarking een fijnmazige gegevensvergelijking willen uitvoeren waardoor er op een nog meer verfijnd niveau voldoende respondenten noodzakelijk zijn (vb. binnen de social profit sector moet er een representatief staal opgenomen worden zijn van sociaal culturele organisaties; welzijnsorganisaties; organisaties uit de gezondheidszorg en onderwijsinstellingen).

Figuur 9: Steekproefontwerp voor het monitorinstrument

| Variabelen Grootte/ Sector | Profit | Social profit | Overheid | TOTAAL |
|--|----------|---------------|----------|---------------|
| Groot (meer dan 250 medewerkers) | X | X | X | X |
| Middelgroot (tussen 50 en 250 medewerkers) | X | X | X | X |
| Klein (minder dan 50 medewerkers) | X | X | X | X |
| TOTAAL AANTAL SLEUTELFIGUREN | X | X | X | X |

Bij het trekken van de steekproef – en in het geval arbeidsorganisaties vrij zijn om al dan niet te antwoorden – zal men een veelvoud van adressen moeten betrekken om een representatief aantal respondenten de facto te verzamelen. Wij behaalden in de testafname van vragenlijst (B) een uiteindelijk responspercentage van 13.8% (n= 165). Het aantal respondenten (waar we zicht op hebben) dat betrokken oorspronkelijk betrokken is in ons steekproefontwerp is 1188. Op grond van het streven naar representativiteit en de responsgraad in het geval van een vrije deelname, is het aan te bevelen om te streven naar 600 à 800 respondenten in Vlaanderen en daardoor een adressenbestand van 4000 à 5400 aan te leggen. Dit laatste aantal kan iets lager liggen indien men respondenten kan stimuleren om deel te nemen (b.v. door telefonische opvolging, door een beroep te doen op de steun van sectororganisaties).

C) Rekrutering van respondenten

Om voldoende respondenten te bereiken, is een samenwerking tussen een onderzoeksgroep (b.v. van een universiteit of een onderzoeksbureau), een overheidsinstantie en de sociale partners zeer aan te bevelen. Het bundelen van de krachten van alle actoren zal immers leiden tot een voldoende hoge respons (representativiteit) en tot een betere verankering van de resultaten en de beleidsaanbevelingen.

Het is aangewezen om een **communicatieplan** uit te werken om de bevraging bekend te maken bij zoveel mogelijk arbeidsorganisaties en met de steun van een aantal belangrijke spelers uit de arbeidswereld. Hierbij aansluitend kunnen contactpersonen bij werkgeversfederaties en sectororganisaties de vragenlijst op grote schaal verspreiden onder hun leden.

Een belangrijke overtuigende factor voor de respondent om deel te nemen aan onderzoek is dat het voor hem/haar een “**meerwaarde**” oplevert. Voor beide partijen –bevoegde instanties voor monitoronderzoek en deelnemende arbeidsorganisaties- moet er een win-winsituatie zijn. Volgende elementen – die u nu reeds terugvindt in de inleidende brief bij vragenlijst (C) – moeten dan ook beklemtoond worden om de respondent te overtuigen om deel te nemen:

1. De vragenlijst kan ook door u als checklist gehanteerd worden (*zie hoofdstuk V*).
2. Indien u deelneemt aan het onderzoek krijgt u een rapport met de onderzoeksresultaten.
3. U maakt kans op een prijs door het invullen van de vragenlijst (een boek over werkplekieren, een waardebon,...)

We laten hier voorlopig de mogelijkheid buiten beschouwing om een verplichting op te leggen om gegevens aan te leveren (cf. de Sociale Balans).

D) Verspreiden van de vragenlijst

We raden aan om een “mixed methode” te hanteren wat betreft de dataverzameling. De respondent de keuze laten in welke vorm hij de vragenlijst kan invullen, zal wellicht positief onthaald worden (keuze tussen hard copy, via e-mail in Microsoft Office Word of online-webtoepassing). Indien men de vragenlijst elektronisch per e-mail verspreid geeft men best korte instructies over hoe de vragenlijst op een eenvoudige manier ingevuld kan worden:

“Deze vragenlijst is eenvoudig in te vullen. Ze hangt in word-versie als bijlage aan deze mail (6 pagina’s). U hoeft slechts één kruisje per kolom aan te duiden door een klik op de muis. U kan van het ene in te vullen vakje naar het andere gaan met de pijltjestoetsen of de tabtoets. Vergeet niet uw ingevulde versie op te slaan voor u het document weer sluit en terug te sturen uiterlijk tegen XXXX”.

Tenslotte is het sturen van herinneringen of ‘reminders’ met een persoonlijke aanspreking, na 7 à 14 werkdagen, een effectieve strategie om de respons te verhogen. Eventueel kan daarna nog telefonisch contact opgenomen worden.

E) Periodiciteit van de afname

De vragenlijst heeft een referentieperiode van één kalenderjaar. We vragen uitdrukkelijk aan de respondenten om het afgelopen kalenderjaar voor ogen te houden bij het invullen van de vragenlijst. We zijn ervan overtuigd dat leercondities en het gebruik ervan niet ‘stabiel’ zijn en dus kunnen evolueren. Een **jaarlijkse** afname van deze vragenlijst als monitorinstrument bevelen we dan ook aan. Daardoor blijft ook de aandacht voor het fenomeen levendig, zowel bij arbeidsorganisaties als bij de overheid. Het is uiteraard ook mogelijk een twee of driejaarlijkse afname te overwegen om op de inspanningen en kosten te sparen, maar dan wel met een verlies aan opvolging van evoluties en van sensibilisering. Een voordeel van frequente afname is dat evoluties op de voet kunnen worden gevolgd en dat effecten van genomen maatregelen in beeld kunnen komen (*zie ook deel 5*).

3.2.3 Aanmaken van een gegevensbestand

Na het verzamelen van de gegevens via de vragenlijst is de volgende stap het aanmaken van een gegevensbestand dat een statistisch verwerkingsprogramma kan analyseren. In deze fase worden de variabelen uit de vragenlijst gecodeerd ingetypt en opgeslagen in een bestand. Afhankelijk van de vorm waarin de vragenlijst wordt afgenomen, vergt deze fase meer energie en tijd. Indien de vragenlijst als een online-webtoepassing, opgemaakt in het programma Question Mark Perception, wordt aangeboden, worden de gegevens direct aangemaakt in een Microsoft Excel bestand dat geëxporteerd kan worden naar een SPSS-databestand. In deze handleiding geven we echter de stappen weer die nodig zijn om gegevens te verwerken uit de huidige vorm van de vragenlijst (aangemaakt in Microsoft Office Word en op hard copy of elektronisch via e-mail verspreidbaar).

We raden SPSS aan als verwerkingsprogramma waarin een gegevensbestand kan worden aangemaakt en later ook verwerkt. Maak eerst een **codeboek** (zie onderstaand model). Een

codeboek bevat het overzicht van de variabelen en hun codering waarmee zij in het gegevensbestand staan (Huizing, 2004). Codeboeken zijn nuttig zowel bij het invoeren van gegevens als tijdens het analyseren. Daardoor kan men nagaan wat de betekenis is van elke code bij het interpreteren van de resultaten van de statistische bewerkingen (SPSS toont steeds de code van de variabele wanneer hij resultaten weergeeft). Een codeboek bevat volgende gegevens: (1) nummer van de vraag op het vragenformulier, (2) naam van de variabele, (3) codering (Huizing, 2004).

Aangezien bij de items over de leercondities in de vragenlijst telkens twee schalen aanwezig zijn, is het aangewezen om elke leerconditie een cijfer (a) toe te wijzen dat verwijst naar de schaal qua voorkomen en een cijfer (b) dat verwijst naar de gebruikerschaal. Houd er rekening mee dat een negatief antwoord bij de voorkomenschaal (= 'Neen, deze leerconditie was het afgelopen jaar niet aanwezig') ervoor zorgt dat de tweede schaal qua gebruik niet beantwoord moet worden en dus automatisch '0' gecodeerd mag worden (zie bijvoorbeeld `werkoverleg_b` in onderstaand codeboek). Een codeboek voor vragenlijst (C) zou er als volgt uitzien:

Tabel 29: Codeboek voor opslag van de data

| Vraag-nummer | Naam variabelen | Codering |
|--------------|---|---|
| - | Respondentnummer | Getal 1...n |
| - | Meer dan 80 medewerkers? | J= Ja N= Neen |
| - | Aantal medewerkers in organisatie of afdeling | Getal 1...n |
| (1) | Werkoverleg_a | J= Ja N= Neen |
| (1) | Werkoverleg_b | 0= wordt niet gebruikt 1= -1/4 2= +1/4 3= +1/2 4= +3/4 5= alle |
| (2) | Jobcontrole_a | J= Ja N= Neen |
| (2) | Jobcontrole_b | 0= wordt niet gebruikt 1= -1/4 2= +1/4 3= +1/2 4= +3/4 |

| | | |
|---|-------------------------------------|---|
| | | 5= alle |
| (3) | Intensieve samenwerking collega's_a | J= Ja N= Neen |
| (3) | Intensieve samenwerking collega's_b | 0= wordt niet gebruikt 1= -1/4 2= +1/4 3= +1/2 4= +3/4 5= alle |
| Zelfde werkwijze voor alle overige leercondities (n= 47) | | |
| - | Afsluitende vraag lerend gebruik | 0= niet lerend gebruikt 1= nauwelijks lerend gebruikt 2= onvoldoende lerend gebruikt 3= voldoende lerend gebruikt 4= optimaal lerend gebruikt |
| - | Evolutie leren op de werkplek | 0= afnemen 1= gelijkblijven 2= toenemen 3= ik weet het niet |
| - | Evolutie leren in opleidingen | 0= afnemen 1= gelijkblijven 2= toenemen 3= ik weet het niet |
| - | Functie in de arbeidsorganisatie | 0= directielid 1= HRD 2= VTO 3= Andere |
| - | Grootte arbeidsorganisatie | 0= klein 1= middelgroot 2= groot |
| - | Sector arbeidsorganisatie | 0= profit 1= social profit 2= overheid |
| - | Begrip werkplekleren | J= Ja N= Neen |
| - | Verantwoordelijke leren | J= Ja N= Neen |
| - | VTO-beleidsplan | J= Ja N= Neen |
| - | Competentieprofielen | J= Ja |

| | | |
|--|--|---------|
| | | N= Neen |
|--|--|---------|

Naast een gegevensbestand dat dient voor kwantitatieve analyses moet ook een databestand aangemaakt worden in Microsoft Office Excel waarin **kwantitatieve data** worden verzameld.

Kwalitatieve data van volgende vragen in de vragenlijst kunnen verzameld worden in een Excel bestand:

- Soort werk van de afdeling/organisatie
- Naam van de afdeling/organisatie
- Zijn er nog andere leercondities (werkplekfaciliteiten en –activiteiten, leerkansen, leerprikkels) in uw organisatie aanwezig?
- Welke andere term voor werkplekklere gebruikt men eventueel in uw organisatie?
- Toevoegingen, bedenkingen, commentaren bij uw antwoorden en de vragenlijst

3.2.4 Controleren van de gegevens

Nadat de gegevens zijn ingevoerd in SPSS, moet worden gecontroleerd of er geen fouten zijn gemaakt (Huizing, 2004). Dit is een tijdrovende stap maar hiermee voorkomt men wel dat later de analyses moeten worden overgedaan. Men kan de gegevens controleren door het gegevensblad in SPSS te printen en de inhoud van een staal van vragenlijsten controleren met de ingevoerde gegevens. Verder is het ook aangewezen om nog vóór het begin van de analyses, van alle variabelen een frequentietabel op te vragen. De tabellen zullen duidelijk maken of er bij een variabele niet-bestaande codes zijn ingevoerd (vb. code 5 bij variabele 'grootte' met codering 0,1 of 2).

3.2.5 Analyseren van de gegevens

Na de controle van de gegevens kan men overgaan tot de analyse van de data. In deze analysefase moet men voor het beantwoorden van elke **onderzoeksvraag** de meest geschikte **analysemethode** kiezen (Huizing, 2004).

We geven alvast in tabel 30 "basisonderzoeksvragen" en hun analysemethode mee die centraal kunnen staan binnen monitoronderzoek met de vragenlijst. Voor een concrete werkwijze en beschrijving van elke analysemethode verwijzen we u door naar het boek van Huizingh, E. (2004). *Inleiding SPSS 12.0 voor Windows*. Den Haag: Academic Service.

Tabel 30: Analysemethoden SPSS

| <i>Basisonderzoeksvraag</i> | <i>Analysemethode in SPSS</i> |
|---|--|
| In welke mate komen de leercondities voor in Vlaams arbeidsorganisaties? | Frequentieanalyses |
| In welke mate komen de leercondities voor in de verschillende sectoren? | X ² -toets. |
| In welke mate komen de leercondities voor in kleine, middelgrote en grote arbeidsorganisaties? | X ² -toets. |
| Hoeveel medewerkers maken gebruik van de leercondities in Vlaamse arbeidsorganisaties? | Frequentieanalyses |
| Zijn er verschillen in de hoeveelheid medewerkers die gebruik maken van de leercondities tussen de verschillende sectoren? | Eén-factor variantie-analyse (one-way-anova), gevolgd door een Tukey-toets en Kruskall-Wallis toets. |
| Zijn er verschillen in de hoeveelheid medewerkers die gebruik maken van de leercondities tussen kleine, middelgrote en grote arbeidsorganisaties? | Eén-factor variantie-analyse (one-way-anova), gevolgd door een Tukey-toets en Kruskall-Wallis toets. |
| Is er een verband tussen het gebruik van de leercondities en de aanwezigheid van een VTO-verantwoordelijke en/of een VTO-beleidsplan? | Spearman correlatiecoëfficiënt |

3.2.6 Interpretieren van de gegevens

Na het uitvoeren van analysemethoden moeten de data geïnterpreteerd worden. “De uitvoer van een analyse is een tabel of een grafiek met aantallen, frequentiepercentages, kengetallen zoals gemiddelden, overschrijdingskansen, correlatiecoëfficiënten”. (Huizingh, 2004, p.9) Dit zijn cijfers en deze moeten geïnterpreteerd worden. Dit blijft nog steeds “mensenwerk” en wordt natuurlijk niet uitgevoerd door SPSS. SPSS helpt u bij deze interpretatie door interessante uitkomsten te markeren door bijvoorbeeld sterretjes achter significante correlatiecoëfficiënten te plaatsen of opvallende cellen te markeren (Huizingh, 2004).

3.2.7 Schrijven van een onderzoeksrapport

De laatste stap van het monitoronderzoek is het schrijven van een onderzoeksrapport over de opzet en de resultaten (gegevens, commentaren, interpretaties) van het onderzoek zelf. Handvaten hiervoor zijn te vinden in:

http://aps.vlaanderen.be/statistiek/publicaties/stat_Publicaties_survey.htm

http://aps.vlaanderen.be/survey/mvg_survey/survey_mvg.htm

Huizingh, E. (2004). *Inleiding SPSS 12.0 voor Windows*. Den Haag: Academic Service.

4.VOORLOPIGE CARTOGRAFIE

Trends in de condities voor werkplekieren

Inleiding

In wat volgt tonen we u een **voorlopige cartografie** van condities voor werkplekieren in arbeidsorganisaties in Vlaanderen. We geven daarmee een beeld van het soort gegevens, tabellen en figuren dat voortvloeit uit een bevraging met de vragenlijst (B) zoals besproken in het hoofdstuk Instrumentontwikkeling. De gegevens presenteren we geordend per onderzoeksvraag, telkens beginnend met een presentatie van de gegevens, gevolgd door een interpretatie. Het gaat hier om een **voorlopige** cartografie omdat we deze resultaten immers verkregen aan de hand van een voorlopige vragenlijst. Hoofddoel van dit onderzoek was een monitorinstrument te ontwikkelen en te testen in reële condities. Wat volgt zijn dus resultaten bekomen in een testfase (*zie hoofdstuk 2 instrumentontwikkeling*).

We maken bij de interpretatie van de resultaten voorafgaand de volgende **belangrijke opmerkingen**:

- (1) Deze resultaten zijn *niet representatief* voor alle Vlaamse arbeidsorganisaties. Onze gelaagde of gestratificeerde steekproef laat geen veralgemenende uitspraken toe. We willen met deze resultaten echter wel een aantal *trends of tendensen* aangeven over de mate van het voorkomen en het gebruik van leercondities door medewerkers in arbeidsorganisaties. Die trends kunnen echter wel aanleiding geven tot het formuleren van proposities die middels representatief onderzoek verifieerbaar zijn. Wanneer deze vragenlijst zal worden ingezet voor monitoringdoeleinden is het aangewezen een representatieve steekproef te trekken.
- (2) Bij de interpretatie van de resultaten verwijzen we steeds naar het voorkomen of gebruik van leercondities in een *arbeidsorganisatie*. Het is evenwel zo dat niet alle sleutelfiguren de gehele organisatie voor ogen hadden bij het invullen van de vragenlijst. Verantwoordelijken in grote(re) geledede organisaties hadden een welbepaalde afdeling in de arbeidsorganisatie in gedachten. Om deze resultaten echter bevattelijk weer te geven voor de lezers van dit rapport vermelden we enkel de term arbeidsorganisatie, maar bedoelen we hiermee zowel 'arbeidsorganisatie' als 'afdeling binnen een arbeidsorganisatie'.
- (3) Deze resultaten zijn gebaseerd op *schattingen* omdat er in de organisaties uit de steekproef geen feitelijke gegevens m.b.t deze leercondities voor handen zijn. Het zijn bovendien schattingen van wie eerder een *sleutelfiguur* werd genoemd, en van wie wij aannemen dat die voldoende op de hoogte is om die schatting te kunnen maken.

- (4) Op basis van onze begripsomschrijvingen en onze instructies aan de respondenten, stellen we voorop dat de leercondities een dubbele structuur of een verstrengeling van leren en werken inhouden: ze bevorderen zowel de vooruitgang van het werk als het leren tijdens het werk. Of deze leercondities daadwerkelijk ook zo benut worden dat ze leiden tot effectieve leerprocessen in de werkpraktijk kunnen we echter niet met 100% zekerheid garanderen. Het gaat dus meer om een potentieelbeoordeling dan om een effectschatting.

4.1 Onderzoeksvragen en bewerkingen

We geven eerst een overzicht van de onderzoeksvragen en de bewerkingen die we uitvoerden om die vragen – voorlopig – te beantwoorden.

OV1: In welke mate komen de leercondities voor in Vlaams arbeidsorganisaties (N=165)?

Om een antwoord te bieden op deze eerste algemene onderzoeksvraag voerden we **frequentieanalyses** uit op onze data in het statistische verwerkingsprogramma SPSS.

OV2: In welke mate komen de leercondities voor in de verschillende sectoren?

Door middel van de **X²-toets** gaan we na of er een samenhang is tussen het voorkomen van de leercondities en de variabele “sector”. We stellen ons de vraag: bepaalt de sector waarbinnen de organisaties te situeren zijn de mate van het voorkomen van de leercondities? “De chi kwadraat toets specificeert geen bepaalde richting voor de samenhang, maar geeft wel aan of de **verschillen tussen de sectoren** significant of betekenisvol (groot genoeg) zijn “(Moore, D.S. & McCabe, G.P., 2001, p.503).

We geven het voorkomen van de leercondities (= het aantal keer ja op de eerste vraag) weer per sector. We vermelden enkel die leercondities waarvoor we na het uitvoeren van de X²-toets een **p-waarde** vinden die kleiner is dan 0.05. Die p-waarde geeft een aanduiding of de verschillen tussen de drie sectoren **échte of significante verschillen** genoemd kunnen worden. We leggen het significantieniveau op 0.05, “dat betekent dat het in niet meer dan 5% van de gevallen kan voorkomen dat de gemiddelden tussen de drie groepen gelijk zijn” (Moore, D.S. & McCabe, G.P., 2001, p.372). “We geven op voorhand geen veronderstelling

over de richting waarin die verschillen zouden voorkomen en werken met een tweezijdige i.p.v. eenzijdige significantietoets” (Moore, D.S. & McCabe, G.P., 2001, p.378).

“De **X²-benadering** is voor praktisch gebruik **toegestaan** als het verwachte celaantal groter dan of gelijk is aan 5 en alle individuele verwachte aantallen groter dan of gelijk zijn aan 1” (Moore, D.S. & McCabe, G.P., 2001, p.510 & Huizing, 2004). Als niet aan die twee voorwaarden voldaan werd, hebben we die leerconditie niet opgenomen.

OV3: In welke mate komen de leercondities voor in kleine, middelgrote en grote arbeidsorganisaties?

Ook om die vraag te beantwoorden, berekenen we de **X²-waarden**. We vermelden enkel die verschillen waarvoor we een overschrijdingskans of p-waarde vinden die kleiner is dan 0.05.

OV4: Hoeveel medewerkers maken gebruik van de leercondities in Vlaamse arbeidsorganisaties?

Om die gegevens te kunnen genereren, vragen we in het dataverwerkingsprogramma SPSS eenvoudige frequentietabellen op waarin ook de **frequentieprocenten** vermeld staan. We selecteren eerst telkens de ‘cases’ die aanduiden dat de leerconditie voorkwam in de organisatie.

OV5: Zijn er verschillen in de hoeveelheid medewerkers die gebruik maken van de leercondities tussen de verschillende sectoren?

Deze onderzoeksvraag beantwoorden we door het uitvoeren van een één-factor-variantieanalyse (ANOVA)⁴². Variantieanalyse wordt gebruikt om de gemiddelden van drie of meer groepen met elkaar te vergelijken (Huizing, 2004; Moore & McCabe, 2001). In ons onderzoek bestaan de variabelen ‘grootte’ en ‘arbeidssector’ uit meerdere groepen.

De nulhypothese (H0) bij een variantieanalyse luidt dat de gemiddelden in alle groepen gelijk zijn. De alternatieve hypothese (H1) stelt dat deze gemiddelden ongelijk zijn. De nulhypothese wordt verworpen als slechts twee gemiddelden van elkaar verschillen (Huizing, 2004). Enkel de variantieanalyse levert dus dikwijls niet genoeg informatie op (Huizing, 2004). Dat geldt ook voor ons onderzoek. We willen immers te weten komen welke groepen van elkaar verschillen en in welke mate ze van elkaar verschillen. We moeten

⁴² In Engelse bewoordingen duidt men deze statistische techniek aan met de term ANOVA (ANalysis Of VAriance).

daarvoor bij deze analyse nog een bijkomende post hoc-toets uitvoeren. We kozen hier voor de **Tukey toets**. Die toets kan vergeleken worden met een paarsgewijze t-toets. De nulhypothese stelt dat 'de steekproefgemiddelden van twee groepen gelijk zijn' en de alternatieve hypothese luidt dat 'de gemiddelden van elkaar verschillen'.

Om onze resultaten kracht bij te zetten, voeren we nog een **Kruskal-Wallis** toets uit. Die toets is vergelijkbaar met een variantie-analyse. De Kruskal-Wallis toets laat tevens een vergelijking tussen meerdere groepen toe, maar maakt gebruik van de mediaan als kengetal in plaats van het gemiddelde (Huizing, 2004). De nulhypothese stelt dat de mediaan in de groepen gelijk is. De alternatieve hypothese (H1) stelt dat de mediaan niet in alle groepen gelijk is. Een nadeel van die toets is echter dat er geen bijkomende post-hoc toets (zoals de Tukey-toets) kan uitgevoerd worden om na te gaan welke groepen van elkaar verschillen.

We geven enkel die leercondities weer waar een significant verschil (p -waarde > 0.05) werd aangegeven door ANOVA-toets en de Kruskal-Wallis toets. Per sector geven we de **gemiddelden** van de schaal die peilt naar de hoeveelheid medewerkers.

OV6: Zijn er verschillen in de hoeveelheid medewerkers die gebruik maken van de leercondities tussen kleine, middelgrote en grote arbeidsorganisaties?

We doen een analoge bewerking als bij onderzoeksvraag 5.

OV7: Is er een verband tussen het gebruik van de leercondities en de aanwezigheid van een VTO-verantwoordelijke en/of een VTO-beleidsplan?

Om de mate van samenhang te onderkennen, hebben we de **Spearman correlatiecoëfficiënt** berekend door middel van SPSS. We opteren ervoor die specifieke correlatiecoëfficiënt te gebruiken omdat deze toegelaten is bij de bepaling van een mogelijke samenhang tussen twee ordinale variabelen⁴³.

⁴³ De courant gebruikte Pearson correlatiecoëfficiënt is enkel toegestaan voor de berekening van de samenhang tussen twee (of meer) variabelen die geschaald zijn op interval of ratio meetniveau. De dichotome variabelen (VTO-beleidsplan en VTO-verantwoordelijke) beschouwen we als ordinale variabelen.

4.2 Voorkomen van de leercondities arbeidsorganisaties in Vlaanderen

In onderstaande tabel wordt het resultaat van de ganse steekproef weergegeven (N_Arbeidsorganisaties= 165) om zo een beeld te tonen van de mate van voorkomen van de leercondities in de gelaagde steekproef van betrokken arbeidsorganisaties⁴⁴.

We duiden in het grijs de leercondities aan die het meest en het minst voorkomen. We gebruiken hiervoor de termen 'kop en staart'. In de kop betrekken we alle leercondities die een frequentiepercentage hebben $>80\% < 100\%$. In de 'staart' bevinden zich alle leercondities die met $>0 < 60\%$ gescoord zijn.

Het antwoord op die eerste onderzoeksvraag – verder afgekort als OV – vertelt ons of sleutelfiguren de leercondities die we formuleerden ook herkennen in de eigen organisatie. Om een cartografie of kaart te kunnen maken van non- en informeel leren in Vlaamse arbeidsorganisaties is een beschrijving van het voorkomen van leercondities een eerste, relevante stap.

In tabel 31 vermelden we de 47 condities met een trefwoord. Het is voor een juist begrip aan te bevelen om de volledige tekst na te lezen in de vragenlijst (*zie bijlage 2*).

⁴⁴ In deze analyse kunnen we alle leercondities opnemen omdat alle leercondities op nominaal niveau gemeten kunnen worden (Schaal met antwoordmogelijkheden 'Ja, deze leerconditie komt voor' en 'neen, deze leerconditie komt niet voor'). De leercondities die geschaald zijn op ordinaal niveau werden herleid tot nominaal niveau. Concreet betekende dit dat de waarden 1 tot en met 5 bij leerconditie 1 tot en met leerconditie 19 in de vragenlijst herleid werden tot score 1 (1= ja deze leerconditie komt voor).

Tabel 31: Frequentieranking: voorkomen van leercondities

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

We stellen enerzijds hoge frequenties vast bij enkele condities in de materiële en informationele omgeving van de werkplek typerend voor deze hoogtechnologische maatschappij c.q. economie (Internet, telefoon, werk-emailadres). We merken daarbij op dat deze condities in de materiële/ informationele werkomgeving zeer waarschijnlijk niet altijd gebruikt worden om bewust werkgerelateerd te leren of impliciet ook lerend te zijn. Anderzijds bemerken we enkele leercondities die tevens kenmerkend zijn voor dit multimediatijdperk maar die zich in de staart bevinden (organisatiecd-roms, organisatievideo's en e-leerpakketten). 'Slechts' 42.4% en 37.5% van de bevroegde sleutelfiguren geeft aan dat die condities voorkomen in hun arbeidsorganisatie.

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

Loopbaan- en ontwikkelingsgesprekken zijn koplopers. Ze worden door een groot aantal verantwoordelijken als aanwezige leerconditie aangegeven (81.0%, 95.1%). Opvallend is dan wel dat het opstellen en opvolgen van een Persoonlijk OntwikkelingsPlan van medewerkers ‘slechts’ aangegeven wordt door ongeveer de helft van de sleutelfiguren (54.5%). We zouden verwachten dat een POP kadert binnen of logisch volgt uit die gesprekken. Indien we die redenering volgen, zouden de percentages van die leercondities ongeveer even hoog liggen, wat nu niet het geval is.

Opmerkelijk is ook het hoge voorkomen van mentor- en/of peterschap in de arbeidsorganisaties (62.5%). We kunnen ons daarbij de vraag stellen of dat hoge percentage te wijten is aan het grote aantal nieuwkomers of aan het aantal oudere medewerkers die als mentor tewerkgesteld zijn in de bevroegde organisaties. Hierover hebben we echter geen feitelijke gegevens door de inperkende keuzes die we onvermijdelijk hebben moeten maken bij het construeren van de vragenlijst.

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

Om de frequentieranking in bovenstaande tabel (31) nog meer te profileren, geven we in volgende tabel telkens de drie meest voorkomende (kop) en de drie minst voorkomende (staart) leercondities weer volgens een herindeling van de leercondities in zes categorieën. In de loop van dit onderzoek hebben we de 47 leercondities inhoudelijk opnieuw gegroepeerd. De oorspronkelijke in de vragenlijst gebruikte driedeling in leercondities in de sociale omgeving van de werkplek (1), condities die de materiële en informationele omgeving van de werkplek betreffen (2) en leercondities via de organisatie van het werk (3) is herwerkt tot onderstaande zesdeling. De indeling helpt om de data op een meer overzichtelijke en verfijnde wijze te presenteren.

1. **Werkorganisatie** zodanig dat er meer leermogelijkheden zijn in het werk zelf (cfr. 'werkcondities')
2. Begeleiding van het **individueel** 'leertraject' van de medewerkers door leidinggevenden, mentoren, coaches, trainers, ...
 - 2.1. **Werkbegeleiding** van de individuele medewerker
 - 2.2. **Leerbegeleiding** van de individuele medewerker
3. Samenwerking **in groep**, binnen de organisatie (**intern leernetwerk**)
4. Overleg en gesprek **met externen** (**extern leernetwerk**)
5. **Informatiesystemen** voor kennisverwerking via materiële hulpbronnen

Tabel 32: Kop 3 en staart 3 naar voorkomen geordend volgens soort leercondities

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

Bij het sorteren van de leercondities in een kopgroep en een staartgroep, is rekening gehouden met het percentage op zich. Dat wil zeggen dat de hoogte van de percentages in de ene en de andere subgroep verschillen en dat in enkele gevallen een leerconditie uit de kopgroep een lagere frequentie vertoont dan een leerconditie uit de staartgroep.

De **hoogste scores** worden gehaald in – opeenvolgend – de categorie werkorganisatie (werkoverleg 100%), informatiesystemen (internet en telefoon elk 98%), werkbegeleiding (ontwikkelingsgesprekken 95%) en leerbegeleiding (proefperiode 95%).

Valt hier dan een **trend** te bespeuren in de zin dat leercondities die in eerste instantie het karakter van werkcondities hebben ook als potentieel rijkste condities voor werkplekleren worden beschouwd en gebruikt? Of: hoe sterker de relatie met de pure uitvoering van het werk zelf, of met andere woorden hoe meer het leermoment samenvalt met het werkmoment, hoe vaker de leerconditie voorkomt? Of wil dit eerder zeggen dat het makkelijk en sociaal wenselijk is om werkcondities die sowieso voorkomen ook als (potentiële) leercondities te bestempelen? Veel hangt af van de opvattingen of percepties over leren en werken en de linken daartussen bij de sleutelfiguren en ruimer, bij het management en de medewerkers in de organisaties. Hoe medewerkers en verantwoordelijken kijken naar hun werk en welke rol leren daarbij speelt volgens hen bepaalt mee welke werk- en leercondities zij zelf zien, herkennen en mogelijk ook gebruiken op hun werkplek. Pillay, Boulton-Lewis, Wilss & Lankshear (2003, p.2) stellen het als volgt: “ [...] one can argue that if workers do not consider learning as part of their conception of work then the approaches they adopt in their work practice may not include learning. [...] We argue that the conceptions held by workers will influence how they approach learning at work.” Ze geven twee voorbeelden: medewerkers die leren niet als een onderdeel zien van hun werk zullen werken en leren ook niet op een geïntegreerde manier bekijken en als twee afzonderlijke ‘entiteiten’ zien. “Similarly, if workers do not appreciate the social nature of knowledge then they may not recognise the opportunities available in the workplace to advance themselves” (Pillay, Boulton-Lewis, Wilss & Lankshear, 2003, p.2). Op basis van de resultaten van dit onderzoek kunnen we geen uitspraken doen over de leeropvattingen bij de medewerkers zelf, maar ook van de bevraagde sleutelfiguren die ongetwijfeld bepaalde opvattingen hebben over hoe leren en werken samen gaan in hun organisatie, weten we niet hoe zij precies denken. We gaan er wel vanuit dat ze – voortgaande op de begripsomschrijving en invulinstructies – deze condities echt als leercondities beschouwen.

Bij 19 van de 47 leercondities kunnen we gedetailleerder weergeven in welke mate zij voorkomen in de betrokken Vlaamse arbeidsorganisaties. De reden hiervoor is dat de aard van deze leercondities het toelaat om een ordinale schaal te hanteren met als antwoordopties: nooit, jaarlijks, trimesterieel, maandelijks, wekelijks en dagelijks. Bij de overige leercondities kan die schaal niet gehanteerd worden omdat ze niet op ordinaal niveau gemeten kunnen worden. De leercondities die in onderstaande tabel (33) opgenomen worden, zijn geordend volgens hun voorkomen over alle organisaties heen (zie tabel 31). We duiden met een grijze kleur telkens de hoogste frequentie aan.

Tabel 33: Voorkomen leercondities op ordinaal meetniveau

| Rangorde- nummer | Voorkomen leercondities in de sociale omgeving (N_arborg= 165) | Nooit (%) | Jaarlijks (%) | Trimesterieel (%) | Maandelijks (%) | Wekelijks (%) | Dagelijks (%) |
|---------------------|--|-----------|---------------|----------------------|--------------------|------------------|---------------|
| | Kop | | | | | | |
| 1 | Werkoverleg | X | 3,1 | 6,1 | 31,3 | 46,6 | 12,9 |
| 5 | Ontwikkelingsgesprek(ken) | 4,9 | 82,8 | 7,4 | 3,1 | 0,6 | 1,2 |
| 7 | Briefings | 7,9 | 12,7 | 30,9 | 30,9 | 13,9 | 3,6 |
| 8 | Gastspreekers | 10,6 | 30,0 | 43,1 | 12,5 | 3,8 | X |
| 9 | Vakgenoten ontmoeten op workshops, beurzen | 10,9 | 37,0 | 31,5 | 15,8 | 4,2 | 0,6 |
| 10 | Projectgroepen | 17,0 | 23,0 | 37,0 | 16,4 | 3,6 | 3,0 |
| 11 | Collega's consulteren | 17,3 | 16,0 | 22,8 | 19,1 | 14,2 | 10,5 |
| 13 | Loopbaangesprek(ken) | 18,9 | 74,2 | 5,7 | X | X | 1,3 |
| | Buik | | | | | | |
| 16 | Demonstratie en opvolging door leveranciers | 21,0 | 44,4 | 29,0 | 5,6 | X | X |
| 20 | Werkgroepen, kwaliteitskringen, kwaliteitscirkels | 23,8 | 11,0 | 26,2 | 27,4 | 10,4 | 1,2 |
| 23 | Jobcontrole(s) | 29,6 | 44,0 | 15,7 | 5,0 | 2,5 | 3,1 |
| 24 | Tevredenheids- kwaliteitsbevraging(en) bekendmaken en bespreken | 31,4 | 53,5 | 6,9 | 2,5 | 3,8 | 1,9 |
| 25 | Organisatiebezoek(en) | 31,7 | 49,1 | 13,0 | 3,1 | 1,2 | 1,9 |
| 26 | Intervisiemomenten | 32,5 | 13,5 | <u>28,8</u> | 18,4 | 6,1 | 0,6 |
| 28 | Fora, leerpunten, bijeenkomsten | 37,7 | <u>16,7</u> | 21,0 | 16,0 | 4,9 | 3,7 |
| | Staat | | | | | | |
| 31 | Debriefing(s) | 44,4 | <u>17,9</u> | 14,2 | 13,6 | 7,4 | 2,5 |
| 35 | Persoonlijk Ontwikkelingsplan | 45,7 | <u>44,4</u> | 6,8 | 0,6 | 1,2 | 1,2 |
| 38 | Community of Practice | 52,8 | 16,8 | <u>21,7</u> | 6,8 | 0,6 | 1,2 |
| 40 | Zelfsturende teams | 56,2 | 7,8 | <u>13,1</u> | 11,1 | 7,8 | 3,9 |

In deze tabel bemerken we dat de leercondities die over alle arbeidsorganisaties heen het meest voorkomen (kop), grotendeels op jaarlijkse basis of trimesterieel in de arbeidsorganisatie voorkomen:

- Een groot aantal sleutelfiguren geeft aan dat op jaarlijkse basis ontwikkelingsgesprekken en loopbaangesprekken plaatsvinden (82,8% en 74,2%).
- Gast sprekers uitnodigen (43,1%), briefings die zich voordoen (30,9%), samenwerking in projectgroepen (37,0%), consulteren van collega's uit andere afdelingen/organisaties (22,8%) zijn leercondities die volgens een groot aantal verantwoordelijken eens per trimester gebeuren.

Werkoverleg komt in alle organisaties voor en dat gebeurt volgens 46,6% van de sleutelfiguren wekelijks.

Kijken we naar de staart of dus naar de condities die het minste voorkomen, dan merken we dat die leercondities vooral jaarlijks of trimesterieel voorkomen. We onderstrepen het tweede grootste procent dat aangeeft in welke mate de leerconditie voorkomt. Voor de leercondities in de staart geldt dat de grootste groep verantwoordelijken antwoordt dat die condities helemaal niet voorkomen, maar wat ons hier interesseert is de mate van voorkomen in die organisaties waar ze wel als voorkomend worden aangeduid. Vandaar onderstrepen we hier het tweede grootste procent.

Het valt ook op dat behalve voor werkoverleg, de 18 andere condities uit deze lijst nauwelijks of niet 'wekelijks' of 'dagelijks' worden gebruikt. Ook de condities die maandelijks voorkomen, zijn eerder zeldzaam (we duiden dit aan met het **vette** lettertype). Vooreerst zijn er enkele leercondities die bijna 'per definitie' niet dagelijks of wekelijks kunnen voorkomen zoals loopbaangesprekken, ontwikkelingsgesprekken, vakgenoten ontmoeten, jobcontroles, tevredenheidsbevragingen en organisatiebezoeken doen. Immers, die leercondities kunnen pas zinvol en écht leerrijk zijn als er tussenperiodes zijn van waaruit kan teruggeblikt worden of wanneer er gepland wordt op langere termijn. Enige voorbereiding- of planningstijd moet er verlopen om loopbaangesprekken te kunnen voeren en eruit te leren bijvoorbeeld. Als we naar de mate van voorkomen van briefings en werkgroepen kijken, zien we dat die vooral maandelijks of trimesterieel voorkomen, wat volgens ons ook een "logische" frequentie is. Anderzijds kunnen we enkele leercondities noemen die best vaker zouden (moeten of kunnen) voorkomen en dan misschien ook meer impact kunnen hebben op het leren van de medewerkers zoals het samenkomen in projectgroepen, het consulteren van collega's uit

andere afdelingen, intervisiemomenten, mogelijkheden om ideeën voor te stellen op leerpunten of fora, debriefings en het werken in zelfsturende teams.

4.3 Voorkomen van de leercondities in de verschillende sectoren

Vrij algemeen wordt aangenomen dat de arbeid resp. de jobs en de jobinhouden in de diverse sectoren aanzienlijk van elkaar verschillen en – daarmee samenhangend – dat de condities voor het werkplekleren evenzeer verschillen. Of dat werkelijk zo is, werd nog niet in vergelijkend onderzoek aangetoond. Daarom is OV2 een interessante onderzoeksvraag. Om deze onderzoeksvraag, die peilt naar de mate van voorkomen van de leercondities in de verschillende sectoren, te kunnen beantwoorden berekenen we frequentiepercenten van elke leerconditie binnen één welbepaalde sector (i.c. overheid, social profit en profitarbeidsorganisaties). Het aantal arbeidsorganisaties in onze steekproef binnen elke sector is quasi gelijk (N_profit= 53, N_social= 59, N_overheidsinstellingen= 53). Zo krijgen we drie ongeveer evenredige strata.

We geven in onderstaande tabel het voorkomen van de leercondities (= het aantal ‘ja’s op de eerste vraag) weer per sector. We vermelden enkel die leercondities waarvoor we na het uitvoeren van de X²-toets een p-waarde vinden die kleiner is dan 0.05.

We rangschikken de leercondities van veel naar weinig voorkomend op basis de frequentiepercenten in de profitsector. Via de grijze arcering duiden we de hoogste van de drie frequenties aan.

Tabel 34: Significante verschillen tussen de verschillende sectoren wat betreft het voorkomen van de leercondities

| Voorkomen van de leercondities (% organisaties: JA die leerconditie komt voor) | Profitsector (N= 53) | Social profitsector (N= 59) | Overheidssector (N= 53) | p-waarde (X ² -toets) |
|--|--------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|--|
| Jobaids | 86.5 | 65.5 | 69.8 | 0.033 |
| Databanken | 81.1 | 89.7 | 67.9 | 0.016 |
| Vakgenoten ontmoeten op workshops, beurzen | 77.4 | 96.6 | 92.5 | 0.003 |
| Mentor, peter, meter ter beschikking | 76.5 | 66.1 | 45.3 | 0.004 |
| Gastspreekers | 75.0 | 98.2 | 94.2 | 0.000 |
| Tevredenheids-kwaliteitsbevraging(en) bekendmaken en bespreken | 77.1 | 84.5 | 43.4 | 0.000 |
| Dubbellopen | 72.0 | 51.8 | 41.2 | 0.007 |
| Radio | 67.9 | 86.4 | 86.8 | 0.018 |
| Kwaliteitshandboek | 62.3 | 61.4 | 11.3 | 0.000 |
| Fora, leerpunten, bijeenkomsten | 67.3 | 74.1 | 44.2 | 0.004 |

| | | | | |
|---|------|------|------|-------|
| Buddysysteem | 64.2 | 27.6 | 32.1 | 0.000 |
| Intervisiemomenten | 62.3 | 81.0 | 57.7 | 0.020 |
| Debriefing(s) | 61.5 | 63.2 | 41.5 | 0.042 |
| Jobrotatie | 56.6 | 25.9 | 30.2 | 0.002 |
| Verslagen met leerpunten van afgelopen projecten ter inzage | 54.7 | 74.1 | 38.5 | 0.001 |
| Ideeënbus | 52.8 | 32.8 | 20.8 | 0.002 |
| Bibliotheek/ infotheek | 47.2 | 67.8 | 47.2 | 0.039 |
| TV | 30.2 | 54.2 | 30.2 | 0.019 |
| Community of Practice | 34 | 44.8 | 62.3 | 0.015 |

Als bijlage (3) vindt u drie afzonderlijke tabellen met de frequentieranking per sector⁴⁵.

Voor de 28 leercondities die niet opgenomen zijn in bovenstaande tabel kunnen we stellen dat ze ongeveer even vaak voorkomen in de drie sectoren en is het onderscheiden op basis van het kenmerk 'sector' niet zinvol.

Van de 19 leercondities waarvoor we wel een zinvol verschil in voorkomen vinden in de verschillende sectoren, komen er 10 het meest in de **social profit** voor.

- TV (54.2%);
- verslagen met leerpunten van afgelopen projecten ter inzage (74.1%);
- tevredenheidsbevraging(en) bekendmaken en bespreken (84.5%);
- bibliotheek/ infotheek (67.8%);
- intervisiemomenten (81.0%);
- fora, leerpunten, bijeenkomsten (74.1%);
- debriefing(s) (63.2%);
- databanken (89.7%);
- vakgenoten ontmoeten op workshops, beurzen (96.6%);
- gastsprekers (98.2%);

Enkel het buddysysteem (64.2%), jobrotatie (56.6%), het kwaliteitshandboek (62.3%) de ideeënbus (52.8 %), dubbellopen (72.0%) en de jobaids (86.5%) zijn vooral aanwezig in de **profitsector** en de Communities of Practice of externe leernetwerken (62.3%) en radio (86.8%) zijn binnen de **overheidssector** koploper wat betreft het voorkomen. Mentorschap wordt ongeveer evenveel als voorkomend aangeduid in de profit- als in de social profitsector (76.1% en 66.1%). Die conditie komt echter beduidend minder voor in de overheidssector (45.3%).

⁴⁵ In deze bijlage 3 positioneren we de leercondities binnen elke sector. We hanteren weer dezelfde regel voor de visuele weergave. Met de grijze aanduiding duiden we de leercondities aan die het meest en het minst voorkomen. In de kop betrekken we alle leercondities die een frequentiepercentage hebben >80%<100%. In de 'staart' echter bevinden zich alle leercondities die >0<60%.

Als we voor die verschillen mogelijke verklaringen moeten geven, kunnen we misschien stellen dat leercondities als een kwaliteitshandboek voor de social profit of jobaids voor de profitsector in hun omschrijving reeds een **sectorgebonden** tintje kregen. Op het eerste zicht lijkt jobrotatie in het onderwijs bijvoorbeeld (social profit) een minder haalbare kaart of zijn jobaids bij het doen van een job als hulpverlener minder voor de hand liggend. Toch kunnen die leercondities ook in de andere sectoren in praktijk gebracht worden. Misschien dat er in de social profitsector door de aard van de jobs zelf al meer een 'cultuur' of gewoonte is om intervisiemomenten in te lassen of bijeenkomsten te organiseren waarop de medewerkers hun ideeën kunnen voorstellen aan collega's. De aard van de jobs in de social profitsector maakt misschien dat een bepaalde 'overlegcultuur' kenmerkend is voor die sector. Bijvoorbeeld overleggen tijdens intervisiemomenten is misschien meer herkenbaar voor medewerkers in de social profit die vaak samen met verschillende specialisten patiënten of zorgvragers continu moeten opvolgen. Die mogelijke redenering gaat echter minder op voor leercondities als de beschikbaarheid van databanken (intranet met leerrijke informatie), het ter inzage stellen van verslagen met leerpunten of bekendmaken van tevredenheids/kwaliteitsbevraging(en) waarbij we vanuit de aard van de jobs in de social profit niet direct een verklaring kunnen bieden voor het hoge voorkomen.

De opvallendste verschillen (p-waarde = 0.000) zien we bij de volgende leercondities:

- Gastsprekers: veel voorkomend in de **social profit**sector in vergelijking met de **profit** (98.2% tegenover 75.0%)
- Tevredenheids- en kwaliteitsbevraging(en) bekendmaken en bespreken: veel voorkomend in de **social profit**sector in vergelijking met de **overheids**sector (84.5% tegenover 43.4%)
- Kwaliteitshandboek ter inzage: veel voorkomend in de **social profit**sector in vergelijking met de **overheids**sector (61.4% tegenover 11.3%)
- Buddysysteem: veel voorkomend in de **profit**sector in vergelijking met de **social profit** (64.2% tegenover 27.6%)

Wanneer we significante verschillen tussen sectoren kunnen vaststellen is daarmee niet meteen duidelijk hoe die verschillen te verklaren zijn. Zijn ze vooral te verklaren door de aard van het werk respectievelijk de kenmerken van de jobs? Of speelt de cultuur en de ratio (bijvoorbeeld profit versus social profit) een rol in het voorkomen en benutten van bepaalde leercondities? Meer specifiek onderzoek kan wellicht tot meer inzicht leiden.

4.4 Voorkomen van de leercondities in kleine, middelgrote en grote arbeidsorganisaties

Uit metingen en onderzoek over formele leeractiviteiten en VTO-beleid in arbeidsorganisaties weten we dat in grotere arbeidsorganisaties grosso modo meer formele opleidingsinspanningen worden geleverd en instrumenten en medewerkers voor VTO-beleid voor handen zijn dan in kleinere organisaties (zie bijvoorbeeld KIWO 1 en KIWO 2). Treedt er een vergelijkbaar verschil op wanneer het om condities voor werkplekleren gaat? Om deze vraag te beantwoorden, handelen we quasi volgens dezelfde werkwijze als bij de vorige onderzoeksvraag (OV2)⁴⁶. Het aantal arbeidsorganisaties in onze steekproef binnen elke schaalgrootte is quasi gelijk (N_profit= 53, N_social= 59, N_overheidsinstellingen= 53). Zo verkrijgen we eveneens drie ongeveer evenredige strata.

Tabel 35: Significante verschillen tussen kleine, middelgrote en grote organisaties wat betreft het voorkomen van de leercondities

| Leercondities | Kleine (N= 55) % voorkomen | Middelgrote (N= 48) % voorkomen | Grote (N= 60) % voorkomen | p-waarde (X ² -toets) |
|--|-------------------------------|---------------------------------------|------------------------------|-------------------------------------|
| Radio | 87,3 | 91,7 | 65,0 | 0.001 |
| Vacatureberichten met competentieprofiel bekendmaken | 74,1 | 75,0 | 96,7 | 0.002 |
| Projectgroepen | 72,7 | 77,1 | 96,7 | 0.001 |
| Collega's consulteren | 70,9 | 85,4 | 93,0 | 0.007 |
| Databanken | 68,5 | 75,0 | 93,3 | 0.003 |
| Begeleiderrol vervullen | 66,7 | 76,1 | 87,5 | 0.034 |
| Demonstratie en opvolging door leveranciers | 66,7 | 82,6 | 88,3 | 0.014 |
| Gezamenlijke pauzes | 61,8 | 62,5 | 38,3 | 0.013 |
| Kranten | 45,5 | 54,2 | 68,3 | 0.046 |
| Interne nieuwsbrief | 44,4 | 68,8 | 85,0 | 0.000 |
| Persoonlijk Ontwikkelingsplan | 40,0 | 57,4 | 65,5 | 0.022 |
| E-leerpakketten | 23,1 | 36,2 | 50,8 | 0.010 |
| T.V. | 20,0 | 45,8 | 51,7 | 0.001 |
| Ideeënbus | 20,0 | 31,3 | 52,5 | 0.001 |

⁴⁶ Zie bijlage 4.

Voor de 34 leercondities die niet opgenomen zijn in bovenstaande tabel kunnen we stellen dat ze ongeveer even vaak voorkomen bij medewerkers tewerkgesteld in kleine, middelgrote en grote arbeidsorganisaties en is het onderscheiden op basis van het kenmerk 'schaalgrootte' niet zinvol.

Een aanzienlijk aantal (12 van de 14) leercondities waarvoor we een relevant verschil vaststellen, zijn opvallend meer aanwezig in grote arbeidsorganisaties dan in middelgrote en kleine arbeidsorganisaties. Die duiden we in het **vetjes** aan. Deze bevinding geeft aan dat net zoals bij formele opleidingsinspanningen (cf. supra) de schaalgrootte van een arbeidsorganisatie een rol speelt.

De sleutelfiguren, die medewerkers tewerkgesteld in grote arbeidsorganisaties voor ogen hadden, geven aan dat samenwerken in projectgroepen, databanken, een begeleiderrol uitoefenen, consulteren van collega's uit andere afdelingen/organisaties, een interne nieuwsbrief, het opstellen en opvolgen van een POP, als leermogelijkheden op de werkvloer voor die medewerkers aanwezig zijn. Enkel de aanwezigheid van een radio en gezamenlijke pauzes komen meer voor in kleine én middelgrote organisaties dan in grote arbeidsorganisaties. Dit verschil duiden we aan door het *cursieve lettertype*.

We merken dus een algemene tendens op: bijna alle leercondities (met uitzondering van de leercondities 'radio' en 'gezamenlijke pauzes') waarvoor we een significant verschil vaststellen, komen duidelijk het minst voor bij medewerkers tewerkgesteld in kleine organisaties.

Dit geringere voorkomen valt mogelijk te verklaren vanuit een verschillende organisatiestructuur die aanwezig is in kleine(re) en grote(re) organisaties.

Sleutelfiguren in kleine(re) organisaties voeren naast hun verantwoordelijkheid om het leren bij medewerkers te stimuleren ook een andere functie uit. In grotere organisaties is er vaak één persoon bevoegd om het leren op de werkplek aan te sturen (specifieke HR-manager, opleidingsverantwoordelijke,...) en bovendien wordt die soms bijgestaan door een ondersteunende opleidingsdienst of stuurgroep. De beschikbare middelen en tijdsbesteding om het leren bij medewerkers aan te sturen of te bevorderen, kunnen dus samenhangen met de schaalgrootte van de organisatie waardoor dit verschil in voorkomen enigszins kan verklaard worden.

Toch moeten we dat in mindere mate voorkomen van leercondities in kleinere organisaties ook nuanceren. Meer dan de helft van de sleutelfiguren (>50%) geeft aan dat er een radio aanwezig is; vacatureberichten met competentieprofielen bekendgemaakt worden; medewerkers in projectgroepen samenwerken; medewerkers een begeleiderrol vervullen;

databanken aanwezig zijn; leveranciers demonstraties geven en nadien de medewerkers opvolgen; er gezamenlijke pauzes met mogelijkheid tot gedachte-uitwisseling voorzien zijn in de organisatie.

Wanneer we de verschillen in voorkomen bekijken in termen van de zes soorten leercondities (zie tabel 32) valt het ook nog op dat in grote organisaties de informatiesystemen veel meer voorkomen dan in de kleine en middelgrote arbeidsorganisaties. Op zich is dat niet verwonderlijk omdat het grote aantal medewerkers vereist dat er formele informatiesystemen worden opgezet, daar waar in kleinere organisaties meer persoonlijke contacten en face-to-face-communicatie mogelijk zijn. Of de aanwezigheid van de informatiesystemen in grotere organisaties ook rechtevenredig is met het lerend gebruik ervan is niet met zekerheid te zeggen op basis van onze gegevens. De respondenten is wel gevraagd of de leercondities aanwezig zijn, maar over de mate waarin ze leerprocessen bevorderen en leereffecten sorteren kan geen uitspraak worden gedaan met de beschikbare data.

4.5 Gebruik van de leercondities in arbeidsorganisaties in Vlaanderen

De Lissabondoelstellingen, het Pact van Vilvoorde en andere beleidsdocumenten stellen een bepaald percentage van de bevolking voorop dat tegen een bepaalde tijd aan leeractiviteiten zou moeten deelnemen. Ook wanneer het om werkplekieren gaat, is het dus belangrijk te weten hoeveel personen daar gebruik van maken. Vandaar OV2, een vraag die we tentatief proberen beantwoorden aan de hand van een gestratificeerde steekproef en die later aan de hand van een representatieve steekproef in meer algemene zin kan worden beantwoord.

Om een overzicht te geven van de inschatting die de verantwoordelijken maken over het gebruik van de leercondities bij hun medewerkers, geven we in onderstaande tabel de 39 items of leercondities weer waarbij we vragen naar dat gebruik. Per leerconditie is in de **grijze** cel aangegeven welk antwoord procentueel (over alle organisaties heen) het vaakste gegeven wordt. We hebben telkens ook de tweede grootste groep antwoorden aangeduid in het **vetjes**. Wanneer de kleinste procenten minder dan 10 procent van de antwoorden weergaven, hebben we de cellen leeg gelaten. Door enkel de grootste procenten weer te geven, wordt het visueel sneller duidelijk in welke categorie de meeste antwoorden gegeven worden. De leercondities waarvoor in de rij alle procenten weergegeven worden, zijn dan die condities waarvoor de schattingen van de sleutelfiguren ongeveer gelijk verspreid zijn over alle antwoordcategorieën. Als we alle procenten per rij zouden ingeven, bekomen we telkens 100% van de antwoorden.

Als de leercondities voorkomen in de organisatie – en we weten vanuit bovenstaande vragen reeds hoe vaak dat dan is – worden die leercondities dan ook gebruikt door de medewerkers en door welk aandeel van die medewerkers dan? Op die vraag geeft onderstaande tabel (36) antwoord.

De logica achter de tabel is als volgt:

- Voor de eerste 24 leercondities **schat de grootste groep van verantwoordelijken** dat ze **door alle medewerkers gebruikt** worden. Ook hier maken we direct een nuancering door ook de antwoorden van de tweede grootste groep van verantwoordelijken weer te geven. Die tweede grootste groep schat ofwel dat ze gebruikt wordt door meer dan $\frac{3}{4}$ van de medewerkers in hun organisatie (dat geldt voor 12 leercondities); ofwel dat ze gebruikt wordt door minder dan of zowat $\frac{1}{4}$ van de medewerkers (in 11 van de 24 gevallen); ofwel – en dat geldt voor ‘jobaids’ en het ‘buddysysteem’ – dat ze door meer dan $\frac{1}{4}$ en minder dan $\frac{1}{2}$ van de medewerkers gebruikt wordt. De leerconditie waarvoor hier de grootste groep van verantwoordelijken schat dat ze door alle medewerkers gebruikt wordt, staat eerst.
- Voor de andere 15 leercondities in de tabel geldt dat de **grootste groep van verantwoordelijken schat** dat die leercondities **gebruikt** worden **door minder of zowat $\frac{1}{4}$ van de medewerkers**. Dat beeld wordt genuanceerd door ook de andere groepen van antwoorden weer te geven, waaruit blijkt dat meestal (bij 9 van de 15 leercondities) een tweede – iets minder grote – groep van verantwoordelijken schat dat die leercondities door meer dan $\frac{1}{4}$ of zowat $\frac{1}{2}$ van de medewerkers gebruikt worden. De leercondities zijn als volgt geordend: de leerconditie waarvoor de grootste groep van verantwoordelijken schat dat ze door minder of zowat $\frac{1}{4}$ van de medewerkers gebruikt wordt, staat eerst.

Om de link te kunnen leggen tussen het voorkomen en het gebruik van de leercondities hebben we in de tweede kolom de frequentiepercenten qua voorkomen overgebracht. Op die manier kunnen we nagaan of leercondities die door een grote groep van medewerkers gebruikt worden ook vaak voorkomen bijvoorbeeld.

Tabel 36: Schattingen van de hoeveelheid medewerkers die gebruik maken van de leercondities

| <i>Schatting gebruik leercondities spreiding van de antwoorden uitgedrukt in procenten</i> | <i>Voorkomen Frequentie- procent</i> | <i>minder dan of zowat ¼ van de mede- werkers</i> | <i>meer dan ¼ en minder dan of zowat ½ van de mede- werkers</i> | <i>meer dan ½ en minder dan of zowat ¾ van de mede- werkers</i> | <i>meer dan ¾ van de mede- werkers</i> | <i>alle mede- werkers</i> |
|--|--|---|---|---|--|-------------------------------|
| Telefoon | Kop: 98.2 | 5.6 | | | 14.4 | 71.9 |
| Ontwikkelingsgesprek(ken) | Kop: 95.1 | | | 7.1 | 13.6 | 68.8 |
| Proefperiode doorlopen | Kop: 95.2 | 8.3 | | | 13.5 | 68.6 |
| Vacatureberichten met competentieprofiel bekendmaken | Kop: 82.3 | 11.5 | | | 9.2 | 67.2 |
| Interne nieuwsbrief | Buik: 66.5 | | | 8.3 | 16.7 | 63.9 |
| Werk-emailadres | Kop: 94.4 | 11.3 | | | 15.2 | 57.6 |
| Internet | Kop: 98.2 | 12.5 | | | 15.0 | 56.9 |
| Briefings | Kop: 92.1 | | | 11.9 | 17.9 | 55.6 |
| Loopbaangesprek(ken) | Kop: 81.0 | 18.0 | | | 19.5 | 55.6 |
| Persoonlijk Ontwikkelingsplan | Staat: 54.7 | 18.9 | 17.8 | | | 50.0 |
| Buddysysteem | Staat: 40.9 | 13.8 | 18.5 | 9.2 | 10.8 | 47.7 |
| Databanken | Buik: 79.9 | 9.4 | 10.9 | 14.8 | 18.0 | 46.9 |
| Mentor, peter, meter ter beschikking | Buik: 62.6 | 16.3 | 12.2 | 13.3 | 13.3 | 44.9 |
| Werkoverleg | Kop: 100 | 14.7 | | | 27.0 | 43.6 |
| 360° feedback over het werk | Buik: 77.3 | 23.0 | 12.3 | 9.8 | 12.3 | 42.6 |
| E-leerpakketten | Staat: 37.5 | 33.3 | 8.8 | 12.3 | 3.5 | 42.1 |
| Expertenlijn, deskundige aanspreekpersoon | Buik: 78.2 | 16.4 | 13.3 | 15.6 | 13.3 | 41.4 |
| Gezamenlijke pauzes | Staat: 52.7 | 7.5 | 15.0 | 17.5 | 18.8 | 41.3 |
| Jobaids | Buik: 73.6 | 11.9 | 17.8 | 15.3 | 14.4 | 40.7 |
| Coach (meerdere, overste) ter beschikking | Buik: 72.1 | 28.4 | 12.1 | 9.5 | 11.2 | 38.8 |
| Tevredenheids-kwaliteitsbevraging(en) bekendmaken en bespreken | Buik: 68.4 | 17.9 | 12.5 | 15.2 | 17.9 | 36.6 |
| Debriefing(s) | Staat: 55.3 | 25.3 | 16.5 | 20.9 | 11.0 | 26.4 |
| Dubbellopen | Staat: 54.8 | 24.1 | 19.3 | 19.3 | 12.0 | 25.3 |
| Jobcontrole(s), audits, inspecties, visitaties | Buik: 70.3 | 23.6 | 20.9 | 21.8 | 9.1 | 24.5 |
| Community of Practice | Staat: 47.5 | 74.7 | 13.9 | 6.3 | | |
| Organisatiebezoek(en) | Buik: 68.1 | 60.0 | 18.2 | 11.8 | | |

| | | | | | | |
|---|-------------|------|------|------|------|------|
| Stage lopen | Staat: 50.0 | 54.5 | 19.5 | | | 11.7 |
| Demonstratie en opvolging door leveranciers | Buik: 78.9 | 45.7 | 26.4 | | | 11.6 |
| Projectgroepen | Kop: 82.9 | 44.0 | 22.4 | 18.7 | | |
| Vakgenoten ontmoeten op workshops, beurzen | Kop: 89.0 | 38.9 | 27.1 | 18.8 | | |
| Zelfsturende teams | Staat: 44.1 | 37.7 | 10.1 | 14.5 | 14.5 | 23.2 |
| Gast sprekers | Kop: 89.4 | 34.3 | 23.1 | 18.2 | | |
| Logboek | Staat: 30.7 | 32.7 | 8.2 | 16.3 | 16.3 | 26.5 |
| Fora, leerpunten, bijeenkomsten | Buik: 62.7 | 32.4 | 10.8 | 12.7 | 20.6 | 23.5 |
| Begeleiderrol vervullen | Buik: 76.6 | 29.4 | 26.9 | 26.9 | | |
| Collega's consulteren | Kop: 82.6 | 29.3 | 25.6 | 10.5 | 16.5 | 18.0 |
| Intervisiemomenten | Buik: 67.9 | 28.0 | 16.8 | 15.0 | 20.6 | 19.6 |
| Werkgroepen, kwaliteitscirkels, kwaliteitskringen | Buik: 75.9 | 27.2 | 18.4 | 10.4 | 22.4 | 21.6 |
| Jobrotatie | Staat: 37.2 | 27.1 | 22.0 | 25.4 | 15.3 | 10.2 |

Wanneer we de kolom qua voorkomen als vergelijkingspunt nemen, wordt duidelijk dat er enkele condities inderdaad naar schatting van het merendeel van de verantwoordelijken door alle medewerkers of meer dan $\frac{3}{4}$ van de medewerkers **gebruikt worden** – zie de eerste helft van de tabel – **én ook veel voorkomen** (namelijk telefoon, ontwikkelingsgesprek(ken), het doorlopen van een proefperiode, vacatureberichten met competentieprofiel, werk-emailadres, internet, briefings, en loopbaangesprekken). Ook werkoverleg, wat in alle organisaties voorkomt, wordt volgens 43.3% van de verantwoordelijken door alle medewerkers gebruikt. Toch schat dus ook 56.7% dat in hun organisatie niet alle medewerkers daarbij betrokken zijn (namelijk 100 - 43.6).

Ongeveer parallel met de ordening van leercondities naar voorkomen worden dus **informatieele systemen** ook door een groter aantal medewerkers gebruikt. Die bevinding kan te wijten zijn aan de geringe inspanning die geleverd moet worden voor het toegankelijk maken van die informatiele bronnen voor een groot aantal medewerkers. Echter, zoals we ook bij het bekijken van het voorkomen van de leercondities reeds opmerkten: de aanwezigheid en het gebruik van informatiele systemen brengt niet noodzakelijk leereffecten teweeg. De kans dat die leereffecten optreden, is groter bij leercondities die we eerder samenbrachten onder de noemer **leerbegeleiding** (zie tabel 32, top 3: proefperiode doorlopen, begeleiderrol vervullen en het ter beschikking stellen van een mentor, peter of meter). Als wie die leercondities terugzoeken in bovenstaande tabel merken we dat het vervullen van een begeleiderrol en ter beschikking hebben van een mentor, peter of meter – twee leercondities in de buik van de rangorde qua voorkomen – verschillend ‘gebruikt’ worden: alhoewel mentor- of peter/meter ter beschikking hebben ‘minder’ voorkomt, duidt de grootste groep van verantwoordelijken aan dat al hun medewerkers een mentor of peter/meter ter beschikking hebben; ten tweede wordt er geschat dat minder dan of zowat $\frac{1}{4}$ van de medewerkers een begeleiderrol vervullen en die conditie komt in 76.6% van de organisaties voor (buik). Het doorlopen van een proefperiode is dan weer een meer ‘gangbare praktijk’ voor een grote groep van de medewerkers (68.6% schat voor alle medewerkers, 13.5% schat voor meer dan $\frac{3}{4}$ de van de medewerkers) en die conditie is ook in veel organisaties aanwezig (95.2% van de organisaties). Diepgaander onderzoek zal moeten uitwijzen hoe groot de **feitelijke leerimpact** van dat soorten leercondities is. Of medewerkers leercondities als zodanig gebruiken, namelijk **lerend** gebruiken, kunnen we enkel veronderstellen of raden: misschien moeten we veronderstellen dat hoe meer het leermoment met een werkmoment samenvalt, hoe gemakkelijker het voor een medewerker is om te ontsnappen aan ‘leren’ op dat moment?

Vanuit beleidsstandpunt kan nu al de werkhypothese worden gesteld dat niet per se alle leercondities voor alle arbeidsorganisaties moeten gepromoot worden, maar dat sommige condities meer relevant zijn voor de ene dan voor de andere arbeidsorganisatie.

Er zijn echter ook vier leercondities die weliswaar in de kop qua voorkomen staan, maar dan naar schatting 'slechts' door minder dan of zowat $\frac{1}{4}$ van de medewerkers gebruikt worden (namelijk projectgroepen, vakgenoten ontmoeten, bijeenkomsten met gastsprekers bijwonen, en collega's consulteren). Kunnen we daaruit afleiden dat die leercondities – waarvan het merendeel impliciet verwijst naar deelname aan externe en interne leernetwerken – vaak of redelijk vaak voorkomen maar 'slechts' voor een 'specifieke medewerkersgroep' (vb. leidinggevenden, bedienden,...) gebruikt worden? We zouden ons de vraag kunnen stellen of bepaalde leercondities 'voorbehouden' blijven voor een bepaalde groep van medewerkers. Om die kritische bedenking verder uit te spitten, is uitgebreider onderzoek nodig.

Selecteren we de condities die zich in de staart van de rangschikking qua voorkomen bevinden, dan kunnen we volgende leercondities oplijsten die minder vaak voorkomen maar als ze aanwezig zijn ook meestal door alle medewerkers gebruikt worden: persoonlijk ontwikkelingsplan, buddysysteem, e-leerpakketten, gezamenlijke pauzes, debriefing(s) en dubbellopen. We zien wel dat de antwoorden bij die leercondities verspreid zijn over alle antwoordcategorieën en dat nuanceert het beeld weer. Nemen we het voorbeeld van e-leerpakketten. 42.1 procent van de sleutelfiguren duidt aan dat ze door alle medewerkers gebruikt worden. Er is echter een tweede grote groep van sleutelfiguren (33.3%) die zegt dat e-leerpakketten slechts door minder dan een vierde van de medewerkers er gebruik van maakt. Dat lage gebruik van e-leerpakketten valt mogelijks te verklaren vanuit een grote verantwoordelijkheid die van de medewerkers zelf is vereist. Die conditie lerend gebruiken eist immers zelfstudie van de medewerker.

In de bovenste helft van de tabel vinden we veel leercondities terug die we binnen onze zeddeling benoemen als 'samenwerking in groep binnen de organisatie of intern leernetwerk' en 'overleg en gesprek met externen' of externe leernetwerken, namelijk 10 van de 15. Voor die leercondities geldt dus dat ze door minder dan of zowat $\frac{1}{4}$ van de medewerkers gebruikt worden volgens de verantwoordelijken. We zien ook dat die leercondities zich meestal niet in de kop qua voorkomen bevinden (buik of staart, met uitzondering van projectgroepen, vakgenoten ontmoeten en bijeenkomsten met gastsprekers bijwonen). Is dat dan een groep van leercondities die meer gecreeërd en gestimuleerd zouden kunnen worden?

4.6 Gebruik van de leercondities in de verschillende sectoren

In onderstaande tabel (37) geven we enkel die leercondities weer we een significant verschil vinden. Per sector geven we de **gemiddelden** van de schaal die peilt naar de hoeveelheid medewerkers.

Om die gemiddelden te kunnen interpreteren, is het noodzakelijk om duidelijk aan te geven wat elke schaalwaarde inhoudt.

- 1= minder dan of zowat $\frac{1}{4}$ van de medewerkers maakt gebruik van deze conditie.
- 2= meer dan $\frac{1}{4}$ en minder dan of zowat $\frac{1}{2}$ van de medewerkers maakt gebruik van deze conditie.
- 3= meer dan $\frac{1}{2}$ en minder dan of zowat $\frac{3}{4}$ van de medewerkers maakt gebruik van deze conditie.
- 4= meer dan $\frac{3}{4}$ van de medewerkers maakt gebruik van deze conditie.
- 5= alle medewerkers maken gebruik van deze conditie.

Om de **interpretatie** van de gemiddelde schaalwaarden in de tabel te vereenvoudigen, ronden we bij de bespreking het decimale gemiddelde af naar een geheel getal (schaalwaarde) volgens de regel $X > .5$ wordt naar boven afgerond, $X < .5$ wordt naar beneden afgerond (vb. gemiddelde 2.97 wordt naar schaalwaarde '3' afgerond).

Door middel van overschrijdingskansen (p-waarde) van de Tukey toets geven we aan tussen welke specifieke sectoren een significant gemiddeldeverschil valt op te merken. We duiden met een grijze aanduiding steeds de hoogste gemiddelde schaalwaarde aan, om duidelijk te maken binnen welke sector dit hoogste gemiddelde zich bevindt.

We vermelden bij elke gemiddelde schaalwaarde tevens het frequentieprocent (qua voorkomen) van de leerconditie binnen elke sector. Op basis van dat frequentieprocent kunnen we dan een verdere analyse maken wat betreft voorkomen van de leercondities die significant verschillen.

Tabel 37: Significante verschillen tussen sectoren wat betreft hoeveelheid medewerkers die gebruik maken van leercondities

| Leer- condities | Profit (P) | Social profit (S) | Overheid (O) | ANOVA | Tukey toets | Kruskal- Wallis |
|---|-----------------|-------------------------|-----------------|----------|------------------------------|--------------------|
| | | | | p-waarde | p-waarde | p-waarde |
| Vakgenoten ontmoeten op workshops, beurzen | 1.85 (77.4) | 2.53 (96.6) | 2.04 (92.5) | 0.019 | S>P 0.022 | 0.025 |
| Werkoverleg | 3.81 (100) | 4.33 (100) | 3.15 (100) | 0.000 | S>O 0.000 P>O 0.039 | 0.000 |
| Intervisiemomenten | 2.97 (62.3) | 3.17 (81.0) | 2.25 (57.7) | 0.033 | S>O 0.028 | 0.040 |
| Jobcontrole(s) | 3.38. (74.0) | 2.83 (75.0) | 2.44 (62.3) | 0.018 | P>O 0.024 | 0.022 |
| Gastspreekers | 2.08 (75.0) | 3.07 (98.2) | 2.06 (94.2) | 0.000 | S>P 0.000 S>O 0.001 | 0.000 |

In bovenstaande tabel (37) geven we dus vijf leercondities weer waarvoor we na het uitvoeren van een variantieanalyse een significant verschil vinden tussen de profit sector, social-profit sector en overheidssector wat betreft de hoeveelheid medewerkers die gebruik maken van de leerconditie. In het grijs zetten we steeds het hoogste gemiddelde in de verf.

We bespeuren overwegend een **tweedeling** in de verschillen tussen de sectoren.

(1) We leiden uit tabel (37) af dat er vier leercondities **beduidend meer gebruikt** worden door **medewerkers** tewerkgesteld in de **social profitsector** dan in de overheidsector of profitsector. Leercondities zoals deelname aan intervisiemomenten, uiteenzettingen van gastspreekers bijwonen en het ontmoeten van vakgenoten op workshops, beurzen hebben immers hogere gemiddelden in de social profitsector in vergelijking met de overheidsector en/of profitsector. Dus participeren in de social profitsector meer medewerkers aan interne of externe leernetwerken waardoor leren van elkaar mogelijk wordt in vergelijking met de profit en overheidsector. Werkoverleg wordt door meer medewerkers gebruikt in de social profitsector en dat zowel ten opzichte van medewerkers in de profitsector als in de overheid.

Als we de gemiddelden (decimale getallen) afronden naar gehele schaalwaarden kunnen we ze als volgt interpreteren:

- Sleutelfiguren uit de **social profit** schatten dat tussen de 50% en 75% van hun medewerkers **vakgenoten ontmoeten** op allerhande beurzen, workshops terwijl sleutelfiguren uit de **profitsector** schatten dat minder dan de helft (tussen 25% en 50%) van hun medewerkers gebruik maakt van deze leerconditie.
- Ook voor het **bijwonen van uiteenzettingen van gastsprekers** vinden we hetzelfde verschil terug. Meer dan de helft van de **social profit** medewerkers neemt deel aan deze uiteenzettingen, terwijl minder dan de helft van de medewerkers uit de **profit en overheidssector** daaraan participeren volgens de inschatting van de sleutelfiguren.
- Meer dan 75% van de medewerkers in de **social profitsector** participeert aan **werkoverleg**. In de **overheidssector** is dit aandeel kleiner namelijk tussen de 50% en 75%.
- Tenslotte schatten de bevroegde sleutelfiguren dat tussen de 50% en 75% van de medewerkers werkzaam in een **social profitorganisatie** deelneemt aan **intervisiemomenten**, terwijl geschat wordt dat minder dan de helft (tussen de 25% en 50%) van medewerkers in **overheidsinstellingen** daaraan meewerken.

Wanneer we de frequentiepercenten (*zie tabel 34*) in beschouwing nemen, merken we op dat ook deze leercondities het meest voorkomen in de social profitsector in vergelijking met de andere sectoren (profitsector en/of overheidssector). Concluderend kunnen we stellen dat ze naast een hoog voorkomen ook door een grotere hoeveelheid medewerkers werkzaam in de sociale sector gebruikt worden.

(2) Daarnaast zien we één leerconditie die **overwegend meer gehanteerd wordt** door **profitmedewerkers** dan medewerkers in de overheidssector. Zo wordt er bij een groter deel van profitmedewerkers jobcontroles (visitaties, inspecties) verricht.

Meerbepaald schatten sleutelfiguren uit de profitsector dat bij meer dan de helft van de profitmedewerkers **jobcontrole(s)** (visitaties, inspecties) worden uitgevoerd, terwijl dit gebeurt bij minder dan de helft van de overheidsmedewerkers.

Als we deze leerconditie die verschilt qua gebruik, eveneens relateren aan zijn voorkomen zien we dat ze in de verschillende sectoren ongeveer even vaak voorkomen (jobcontrole(s) staat in de 'staart' in de drie sectoren).

We merken hier – analoog aan de interpretatie bij de verschillen qua voorkomen die we vonden tussen de verschillende sectoren – op dat ook hier de aard van het werk respectievelijk de kenmerken van de jobs mogelijke verklaringen bieden. Om daarop dieper in te gaan, is verder onderzoek nodig.

Voor de overige 42 leercondities – met name de overgrote meerderheid van de condities – vinden we dus voor de variabele ‘sector’ geen significante verschillen wat betreft de hoeveelheid medewerkers die gebruik maken van de condities. Dat impliceert dat sleutelfiguren uit de verschillende sectoren schatten dat ze door ongeveer dezelfde hoeveelheid medewerkers gebruikt worden. Voor informatie over deze quasi gelijke hoeveelheid over de verschillende sectoren heen, verwijzen we naar de algemene frequentie tabel (36) qua gebruik.

4.7 Gebruik van de leercondities in kleine, middelgrote en grote arbeidsorganisaties

Tabel 38: Verschillen tussen kleine, middelgrote en grote organisaties wat betreft hoeveelheid medewerkers die gebruik maken van leercondities

| Schatting gebruik leercondities (gemiddeldes) | Klein (K) | Middelgroot (M) | Groot (G) | ANOVA | Tukey toets | Kruskal-Wallis |
|---|-------------|-----------------|-------------|----------|------------------------------|----------------|
| | | | | p-waarde | p-waarde | p-waarde |
| Werkgroepen, kwaliteitscirkels, kwaliteitskringen | 3.74 (67.3) | 2.65 (85.1) | 2.54 (78.0) | 0.000 | K>M 0.004 K>G 0.001 | 0.001 |
| Fora, leerpunten, bijeenkomsten | 3.65 (63.0) | 2.84 (66.0) | 2.36 (59.3) | 0.003 | K>G 0.002 | 0.003 |
| Vakgenoten ontmoeten op workshops, beurzen | 2.57 (94.5) | 2.20 (85.4) | 1.75 (86.7) | 0.003 | K>G 0.002 | 0.004 |
| Intervisiemomenten | 3.38 (69.1) | 2.90 (66.0) | 2.38 (69.5) | 0.013 | K>G 0.009 | 0.014 |
| Projectgroepen | 2.69 (72.7) | 2.06 (77.1) | 1.81 (96.7) | 0.003 | K>G 0.002 | 0.008 |

In bovenstaande tabel (38) geven we de vijf leercondities weer waarvoor we een significant verschil vinden tussen kleine, middelgrote of grote organisaties wat betreft de schatting van het gebruik. De Tukey toets duidt aan tussen welke twee groepen net dat verschil het grootst is (zelfde werkwijze als OV5). De grootste gemiddelde waarde staat aangeduid met een grijze achtergrond. We vermelden tevens het procentuele voorkomen binnen de kleine, middelgrote en grote organisaties.

Deze tabel geeft een **duidelijke tendens** aan. Vakgenoten ontmoeten op workshops of beurzen, deelname aan werkgroepen, fora, intervisiemomenten en projectgroepen zijn leermogelijkheden waarvan beduidend **meer medewerkers** in **kleine organisaties** gebruik maken in vergelijking met medewerkers die hun job uitoefenen in grote(re) arbeidsorganisaties.

Wanneer we de gemiddelde waarde afronden kunnen we een verdere interpretatie geven bij deze resultaten.

Zo kunnen we afleiden dat tussen de 50% en 75% van de medewerkers in kleine organisaties participeren aan intervisiemomenten, vakgenoten ontmoeten en samenwerken in projectgroepen, terwijl minder dan de helft (tussen $\frac{1}{4}$ en $\frac{1}{2}$) van de medewerkers in grotere organisaties gebruik maakt van deze leermogelijkheden volgens de bevroegde sleutelfiguren.

Daarnaast werkt meer dan 75% van de medewerkers in kleine organisaties samen in werkgroepen (kwaliteitskringen, kwaliteitscirkels), terwijl dit participatieaantal in grote organisaties lager ligt namelijk tussen de 50% en 75%. Tenslotte woont ook meer dan 75% van de medewerkers tewerkgesteld in kleine organisaties fora of bijeenkomsten, terwijl dit deelnemersaantal minder dan de helft bedraagt.

Wanneer we tabel (35) naast deze resultaten plaatsen, springt het in het oog dat projectgroepen beduidend meer voorkomen in grote arbeidsorganisaties in vergelijking met kleine organisaties, maar het verschil qua gebruik zich net in de omgekeerde richting positioneert. Projectgroepen komen meer voor in grote organisatie dan in kleine arbeidsorganisaties, maar een kleinere hoeveelheid medewerkers participeert daaraan in vergelijking met medewerkers werkzaam in een kleine organisatie.

Mogelijks is dus de schaalgrootte een verklarende factor voor de verschillende inschattingen qua gebruik. Toch moeten we ook hier verwijzen naar de verklaringsgronden die de aard van het werk mogelijks bieden: we zouden kunnen veronderstellen dat in kleine organisaties nood is aan externe contacten en netwerking. Maar misschien zijn de jobs in kleinere organisaties 'complexer' te noemen en is er volgens die logica dan ook meer nood aan interne leernetwerken als projectgroepen, intervisiemomenten en werkgroepen.

4.8 Verband tussen het gebruik van de leercondities en de aanwezigheid van een VTO-verantwoordelijke en/of een VTO-beleidsplan

Een **VTO-beleidsplan** biedt een algemeen kader voor het uit te stippelen dagelijks VTO-beleid en is het referentie -en oriëntatiepunt voor alles wat rond VTO in de organisatie gebeurt (Baert, De Witte & Sterck, 2000). In dit VTO-beleidsplan kan ruimte gemaakt worden voor maatregelen die informele en non-formele leerprocessen faciliteren en ondersteunen.

We kunnen dan ook veronderstellen dat de aanwezigheid van een VTO-beleidsplan – waarin mogelijks een systematische aanpak van het faciliteren van informeel leren bij medewerkers uitgestippeld wordt – een positieve invloed heeft op het gebruik van de leercondities door de medewerkers.

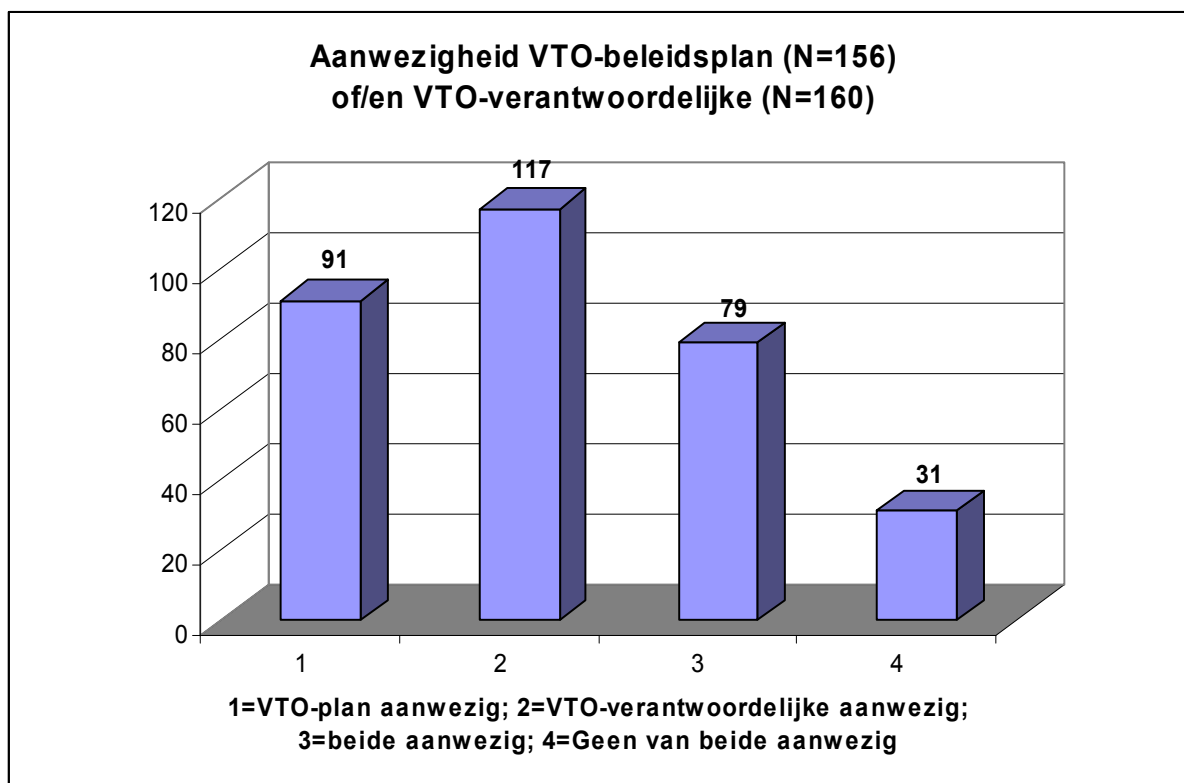
Naast een VTO-beleidsplan kan er ook iemand **verantwoordelijk** worden gesteld voor bevorderen van het **leren** van de medewerkers in de organisatie (i.c. VTO-verantwoordelijke, HRD/HRM manager, personeelshoofd,...)⁴⁷. We kunnen ervan uitgaan dat het bevorderen van informeel-en non formeel leren op en nabij de werkvloer in eerste instantie door de lijnverantwoordelijke kan worden gestimuleerd en ondersteund. Maar het kan tot het takenpakket van de VTO-verantwoordelijke behoren om lijnverantwoordelijken daarin bij te staan en te helpen zorgen voor een intensifiëring en optimalisering van het werkplekleren. Indien dat het geval is, verwachten we dan ook een positieve invloed van de aanwezigheid van iemand die verantwoordelijk is voor het leren in de organisatie op het gebruik van de leercondities door de medewerkers.

⁴⁷ We hanteren bij de toelichting van onze resultaten steeds de term 'VTO-verantwoordelijke'. We verwijzen met dit begrip naar alle mogelijke personen die de bevoegdheid hebben om het leren in de arbeidsorganisatie te faciliteren. Die term impliceert dus ook ook personen die bijvoorbeeld de rol van HRM/ HRD-manager of personeelshoofd op zich nemen.

In wat volgt geven, we de resultaten weer die verband houden met OV7:

- het aantal arbeidsorganisaties waarin een VTO-beleidsplan en/of een VTO-verantwoordelijke aanwezig is (figuur 10)
- De samenhang tussen het gebruik van elke leerconditie en de aanwezigheid van een VTO-verantwoordelijke en/of VTO-beleidsplan (tabel 39).

Figuur 10: Overzicht van de organisaties met VTO-beleidsplan en/of leerverantwoordelijke



91 (van de 156) sleutelfiguren geven aan dat zij over een VTO-beleidsplan beschikken in hun arbeidsorganisatie. Daarnaast is er in 117 (van de 160) arbeidsorganisaties iemand aanwezig die verantwoordelijk is voor het leren in de organisatie. 79 van deze 117 organisaties hebben naast een VTO-verantwoordelijke **eveneens** een VTO-beleidsplan in hun organisatie. Vice versa hebben ook 79 van de 91 arbeidsorganisaties met een VTO-beleidsplan, tevens een VTO-verantwoordelijke ter beschikking.

Hieronder in tabel (39) tonen we die leercondities die significant samenhangen met één of meerdere van volgende drie variabelen:

- a. arbeidsorganisaties die over een VTO-beleidsplan beschikken
- b. arbeidsorganisaties waarin een VTO-verantwoordelijke aangesteld is
- c. arbeidsorganisaties waar zowel een VTO-beleidsplan als een VTO-verantwoordelijke aanwezig zijn

We geven voor elke significante samenhang de Spearman correlatiecoëfficiënt en de p-waarde weer. Een "X" in de tabel geeft aan dat er geen significante samenhang is tussen de variabelen in die rij en die kolom.

Tabel 39: Samenhang van leercondities met VTO-beleidsplan, VTO-verantwoordelijke, VTO-beleidsplan en VTO-verantwoordelijke

| <i>Leercondities die samenhang vertonen met</i> | <i>VTO-beleidsplan</i> | | <i>VTO-verantwoordelijke</i> | | <i>VTO-beleidsplan EN VTO-verantwoordelijke</i> | |
|--|--|-----------------|--|-----------------|---|-----------------|
| | <i>Spearman-Correlatie coëfficiënt</i> | <i>p-waarde</i> | <i>Spearman-Correlatie coëfficiënt</i> | <i>p-waarde</i> | <i>Spearman-Correlatie coëfficiënt</i> | <i>p-waarde</i> |
| Werkoverleg | 0.205 | 0.011 | X | X | X | X |
| POP | 0.246 | 0.002 | X | X | 0.170 | 0.032 |
| Projectgroepen | 0.168 | 0.038 | X | X | X | X |
| Organisatiebezoek | 0.255 | 0.006 | X | X | X | X |
| Jobcontrole(s) | 0.211 | 0.010 | X | X | 0.179 | 0.025 |
| Collega's consulteren | 0.175 | 0.031 | X | X | X | X |
| Gast sprekers | 0.162 | 0.046 | X | X | X | X |
| Dubbellopen | 0.201 | 0.015 | 0.196 | 0.017 | 0.226 | 0.005 |
| Stage lopen | 0.185 | 0.023 | X | X | 0.183 | 0.021 |
| Jobaids | 0.270 | 0.001 | X | X | 0.235 | 0.003 |
| Databanken | 0.352 | 0.000 | 0.187 | 0.020 | X | X |
| Interne nieuwsbrief | 0.255 | 0.001 | 0.298 | 0.000 | 0.234 | 0.003 |
| Vacatures met competentieprofiel(en) bekendmaken | 0.216 | 0.008 | 0.162 | 0.044 | 0.169 | 0.032 |
| E-leerpakketten | 0.190 | 0.020 | 0.238 | 0.003 | X | X |
| Logboek | 0.186 | 0.021 | X | X | X | X |
| Begeleiderrol vervullen | X | X | 0.204 | 0.012 | X | X |

We willen vooraleer we de interpretatie van deze tabel meegeven nog een **belangrijke opmerking** maken. Door de correlatie tussen de leercondities en VTO-beleidsplan/VTO-verantwoordelijke te gebruiken, veronderstellen we dat een VTO-beleidsplan of VTO-verantwoordelijke een mogelijke stimulerende factor kan zijn voor het gebruik van de leercondities. We benadrukken de term 'mogelijke factor'. We zijn er ons van bewust dat nog andere factoren een stimulerende rol kunnen vervullen met betrekking tot de hoeveelheid medewerkers die gebruik maken van de leercondities.

Als we tabel (39) in beschouwing nemen, merken we op dat in totaal **15 leercondities meer gebruikt** worden door medewerkers indien een **VTO-beleidsplan** in de organisatie aanwezig is. Het grote aandeel van informationele systemen is opvallend. Het gebruik van jobaids, databanken, een logboek is hoger, alsook de hoeveelheid medewerkers die een interne nieuwsbrief, vacatures met competentieprofiel(en) lezen en e-leerpakketten hanteren. Ook leercondities die onder de noemer 'lernetwerk' springen in het oog. Een grotere hoeveelheid medewerkers in organisaties waarin een VTO-beleidsplan aanwezig is immers, participeert aan projectgroepen, bezoekt andere organisaties, woont uiteenzettingen van gastsprekers bij en consulteert collega's uit andere afdelingen/bedrijven. Daarnaast worden meer medewerkers opgevolgd in hun persoonlijk ontwikkelingsplan, lopen meer medewerkers dubbel/stage (allemaal leercondities die betrekking hebben op leerbegeleiding) indien een VTO-beleidsplan voor handen is in de organisatie. Tenslotte bespeuren we een positieve correlatie tussen het aandeel medewerkers die deelnemen aan een werkoverleg, de hoeveelheid medewerkers waarbij jobcontrole(s) worden gehouden en de aanwezigheid van een VTO-beleidsplan.

'Slechts' **zes leercondities** worden door een **groter aandeel medewerkers** gebruikt als er een **VTO-verantwoordelijke** aanwezig is in de arbeidsorganisatie. Naast het groter gebruik van informationele systemen (databanken, interne nieuwsbrief, e-leerpakketten, vacatures met competentieprofiel(en) is de hoeveelheid medewerkers die stage lopen en een begeiderrol vervullen groter als er een VTO-verantwoordelijke werkzaam is in de organisatie.

Als we tabel (39) bekijken vanuit onze zesdeling en verschillende soorten leercondities terugzoeken, zien we dat de leercondities uit de categorie '**Werkorganisatie**' het meest talrijk aanwezig zijn in de tabel. 5 van de 8 condities uit die categorie vinden we in de tabel terug. Enkel de leercondities tevredenheids- of kwaliteitsbevragingen, gezamenlijke pauzes en jobrotatie uit die categorie vinden we niet terug.

De leercondities ‘werkoverleg’ en ‘collega’s consulteren’ worden vaker als ‘gebruikt’ aangeduid in organisaties met een VTO-beleidsplan. Sleutelfiguren in organisaties met een VTO-plan én een VTO verantwoordelijke schatten een hoog gebruik van volgende drie leercondities in: ze schatten dat veel medewerkers aan werkoverleg deelnemen, dat er meer jobcontroles of interne audits gebeuren aan en meer medewerkers ‘gebruik maken’ van vacatureberichten met competentieprofiel die intern bekend worden gemaakt. Misschien heeft de VTO-verantwoordelijke of misschien is het beleidswerk dat haar neerslag vindt in een VTO-beleidsplan wel een krachtige hefboom (gevonden) om leren op de werkplek te stimuleren via de organisatie van het werk en de manier waarop jobs worden ingevuld?

We vinden ook 4 van de 7 condities terug die we onder de noemer ‘**Leerbegeleiding**’ samenbrachten: medewerkers worden begeleid in het opstellen en opvolgen van een persoonlijk ontwikkelingsplan; medewerkers lopen tijdelijk dubbel; medewerkers krijgen de mogelijkheid om stage te lopen binnen of buiten de organisatie en medewerkers vervullen een begeiderrol voor collega’s of externe stagiairs. Een mogelijke verklaring van de samenhang tussen de aanwezigheid van een VTO-verantwoordelijke (én/ of VTO-beleidsplan) en het geschatte gebruik van die vier condities kan de volgende zijn: de begeleiding van (nieuwe) medewerkers, personen die van functie veranderen, de begeleiding van stagiairs zijn misschien ‘typische aandachtspunten’ voor iemand die bevoegd is voor de opvang en ondersteuning van het personeel of dus een HRD/ VTO-verantwoordelijke.

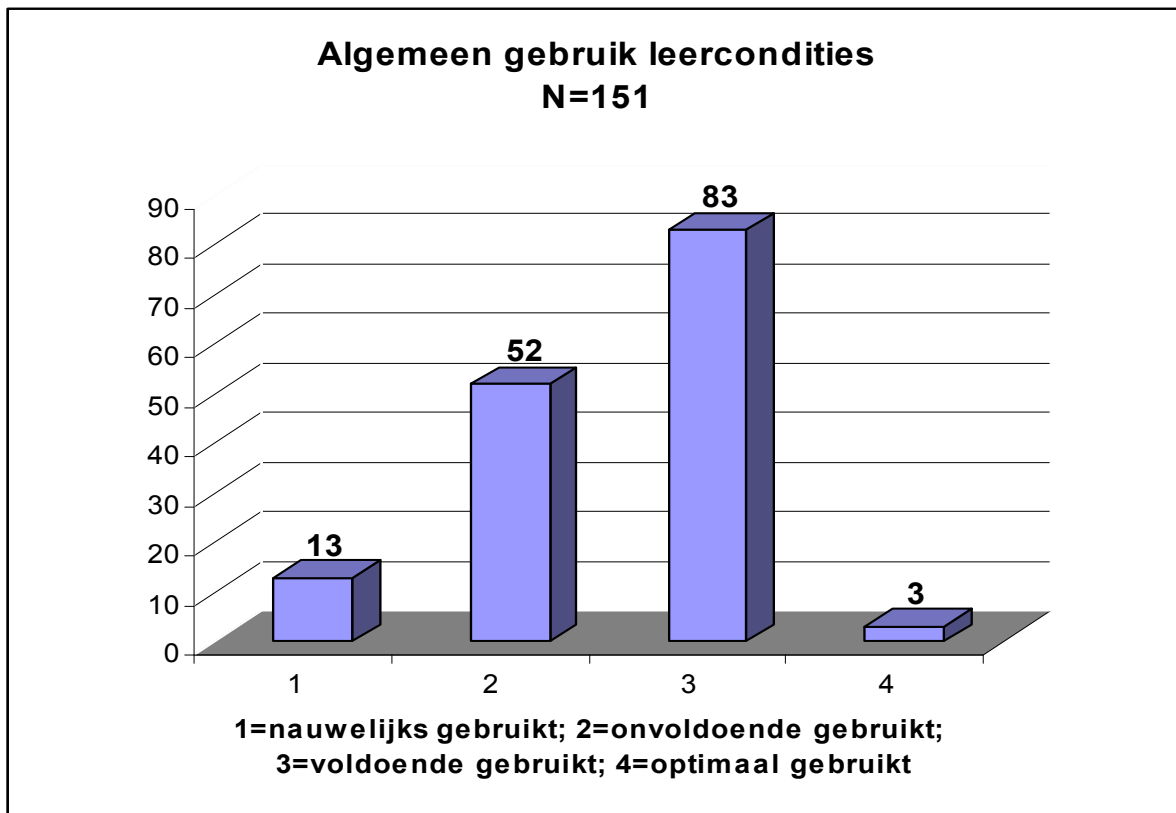
4.9 Nabeschouwingen

Met bovenstaande gegevens hebben alvast een zicht gegeven op een eerste voorlopige cartografie van leercondities in Vlaamse arbeidsorganisaties. We willen hier toch ook enige indicatie geven over wat de sleutelfiguren dachten over het gebruik van de leercondities in hun organisaties over het algemeen – alle leercondities samengenomen. Deze bevindingen zijn afkomstig van de afsluitende vraag uit de vragenlijst: “in welke mate worden al deze leercondities die effectief in uw organisatie/afdeling aanwezig zijn globaal genomen gebruikt, benut door de medewerkers”?

In deze nabeschouwing geven we dus ten eerste de globale inschatting van de sleutelfiguren weer wat betreft het **gebruik** van de alle **leercondities** die **voorkomen** in hun arbeidsorganisaties. We presenteren de resultaten per sector en per schaalgrootte en ronden af met de resultaten waarin alle arbeidsorganisaties opgenomen werden (1). Ten tweede bieden we een overzicht van de **evolutie** die **leren** op de **werkplek** en leren in **opleidingen** in **2008** volgens de bevraagde sleutelfiguren zal kennen (2).

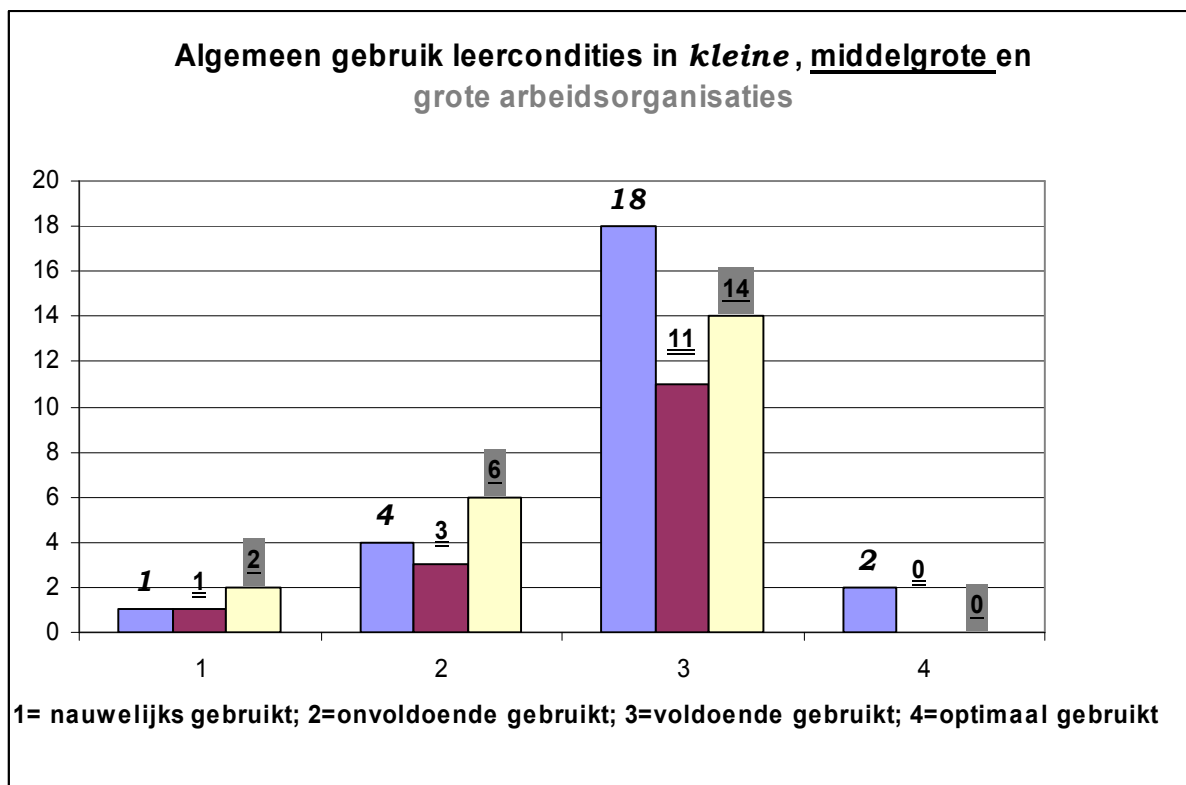
4.9.1 Globale inschatting van het gebruik van leercondities die voorkomen

Figuur 11: Algemeen gebruik van de leercondities in de arbeidsorganisaties

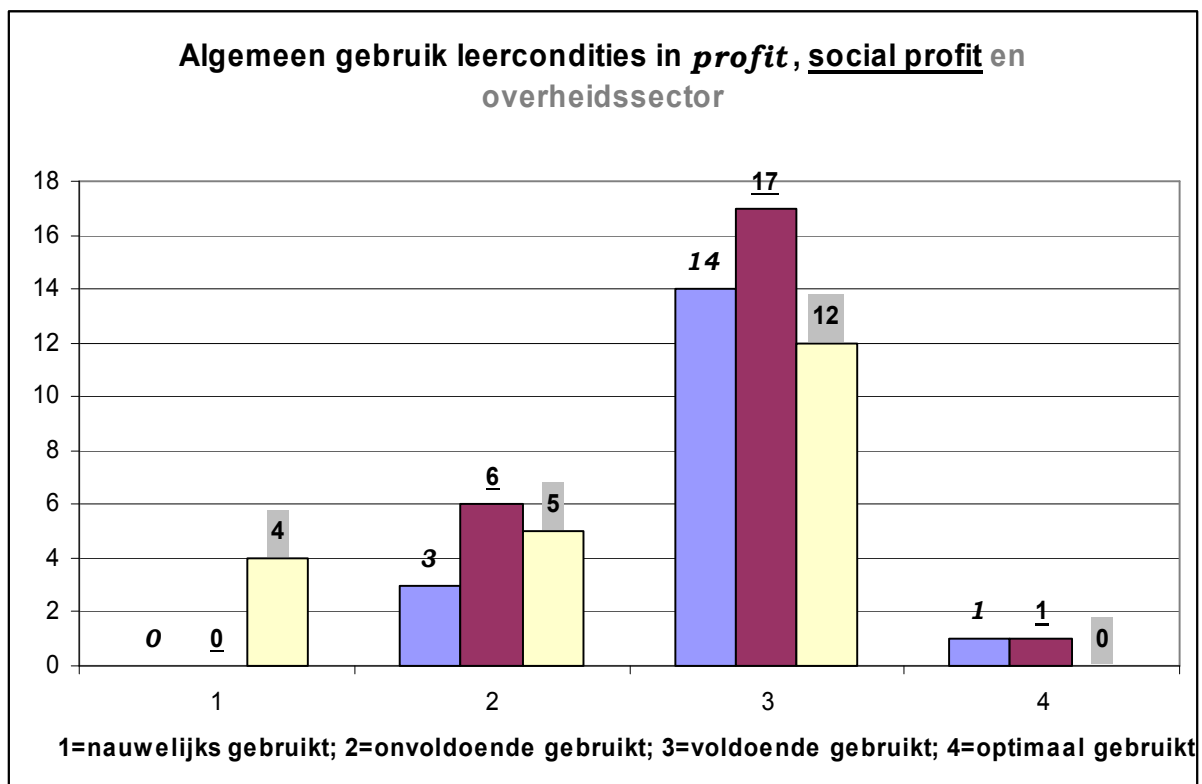


Wanneer we deze resultaten in beschouwing nemen, valt vooral het hoge aantal sleutelfiguren op dat aangeeft dat de leercondities die voorkomen **voldoende** gebruikt worden in hun organisatie (meer dan de helft). We tonen in de twee volgende figuren de antwoorden op dezelfde vraag, opgesplitst naar gelang van de grootte en daarna de sector van de organisatie.

Figuur 12: Algemeen gebruik van de leercondities in kleine, middelgrote en grote organisaties



Figuur 13: Algemeen gebruik van de leercondities in profit, social profit en overheidsorganisaties

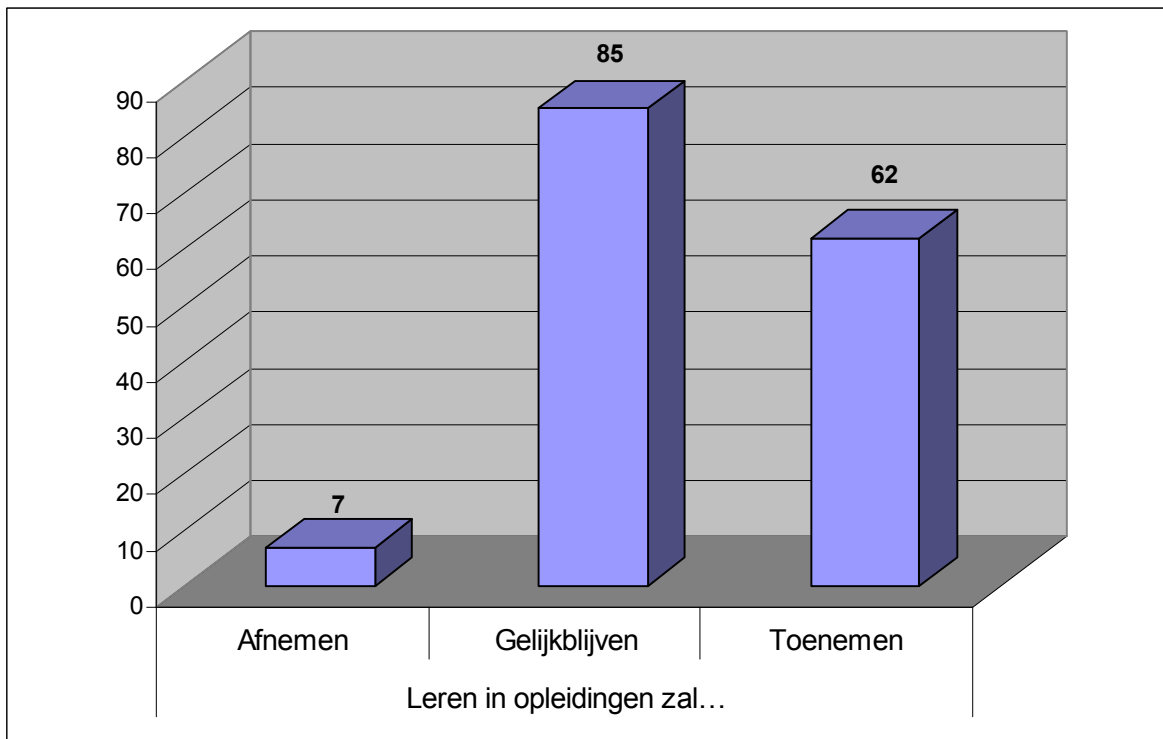


4.9.2 Vooruitblik: evoluties in het leren in opleidingen en leren op de werkplek in 2008

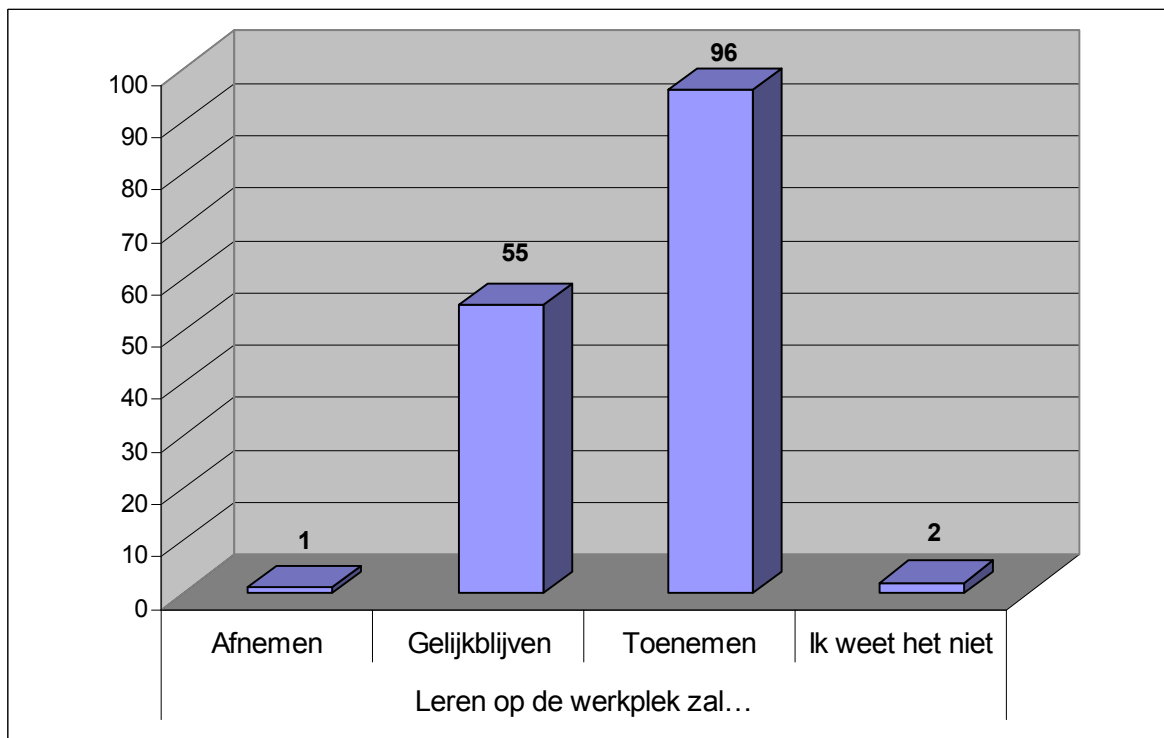
We vroegen aan de verantwoordelijken: hoe zal in 2008 het “Leren in opleidingen” en “Leren op de werkplek” evolueren?

De volgende twee staafdiagrammen geven weer welke antwoorden de sleutelfiguren gaven op deze dubbele vraag. U krijgt eerst een beeld van de spreiding over de antwoordcategorieën wat betreft de evolutie in “Leren in opleidingen” volgens de verantwoordelijken en in het tweede diagram worden de antwoorden op de vraag naar hoe het “Leren op de werkplek” in 2008 zou evolueren weergegeven. Het algemene totaal (154) is niet gelijk aan 165 vanwege enkele “missing values”.

Figuur 14: Evolutie leren in opleidingen



Figuur 15: Evolutie leren op de werkplek



Hier volgt een frequentietabel van deze antwoorden op deze dubbele vraag en een analyse. De totalen in onderstaande tabel vindt u visueel dus terug in bovenstaande staafdiagrammen.

Tabel 40: Kruistabel evoluties in het leren in opleidingen en leren op de werkplek

| | | Leren op de werkplek zal... | | | | Totaal |
|-----------------------------|---------------|-----------------------------|---------------|-----------|------------------|-----------|
| | | Afnemen | Gelijkblijven | Toenemen | Ik weet het niet | |
| Leren in opleidingen zal... | Afnemen | 0 | 2 | 4 | 1 | 7 |
| | Gelijkblijven | 1 | 41 | 43 | 0 | 85 |
| | Toenemen | 0 | 12 | 49 | 1 | 62 |
| Totaal | | 1 | 55 | 96 | 2 | 154 |

85 verantwoordelijken geven aan dat “Leren in opleidingen” zal gelijkblijven. Een iets kleinere groep van 62 sleutelfiguren voorspelt dat in 2008 het “Leren in opleidingen” zal toenemen. Wat het “Leren op de werkplek” betreft, zien we een omgekeerde trend: de grootste groep van verantwoordelijken (96) zegt dat werkpleklernen zal toenemen en nog 55 verantwoordelijken zeggen dat er dit jaar evenveel op de werkplek geleerd zal worden als in 2007.

Als we dan de verdeling meer in detail bekijken en tegelijk ook nagaan hoeveel verantwoordelijken dezelfde trend verwachten voor het “Leren in opleidingen” in vergelijking met het “Leren op werkplek”, zien we – aangegeven in de grijze cellen – dat 49 van hen een stijging verwachten in zowel het formele als in- en non-formele leren. 43 verantwoordelijken geven aan dat het “Leren op de werkplek” zal toenemen, terwijl het “Leren in opleidingen” gelijk zal blijven. De derde grootste groep van sleutelfiguren (41) geeft aan dat zowel “Leren op de werkplek” als “Leren in opleidingen” gelijk zullen blijven. Tenslotte is er nog een kleine groep van 12 verantwoordelijken die zegt dat het “Leren in opleidingen” zal stijgen, terwijl het “Leren op de werkplek” gelijk zal blijven.

Kunnen we daaruit afleiden dat door sleutelfiguren in arbeidsorganisaties het in- en non-formele leren op de werkplek in de toekomst belangrijker zal worden geacht dan het formele leren in opleidingen? Of kunnen we stellen dat zowel leren in opleidingen als leren op de werkplek zullen (moeten) toenemen in onze kennisintensieve economie en arbeidsmarkt?

4.10 Conclusies onder voorbehoud

We geven u met voorgaande paragrafen een idee van het soort gegevens, tabellen en figuren dat we verkrijgen na het afnemen van een tweede versie van de vragenlijst op een gestratificeerde, niet representatieve steekproef. Omdat het gaat over een testafname en we deze gegevens of voorlopige cartografie enkel als voorbeeld of resultaat van een vingeroefening willen voorstellen, formuleren we geen algemene conclusies. Het voornaamste opzet van dit onderzoek is het ontwikkelen en uittesten van een vragenlijst die condities voor werkplekklaren in kaart brengt. In die zin vindt u het “onderzoeksresultaat” in voorgaand hoofdstuk: de vragenlijst en bijhorende handleiding voor gebruik als monitorinstrument.

5. WERKPLEKLEREN BEVORDEREN

5.1 Inleiding

Terwijl het monitorinstrument (*zie hoofdstuk 3*) het voornaamste resultaat van dit onderzoek is en de voorlopige cartografie een interessante vingeroefening vormt, willen we in dit laatste hoofdstuk de kans niet laten liggen om ook een aantal suggesties voor de bevordering van werkplekieren te formuleren. Ze kunnen een inspirerende aanzet vormen voor een beleid van werkplekieren en van verder onderzoek daarover.

In het conceptuele deel van dit rapport formuleren we onze werkdefinitie van het concept “werkplekieren” en daaraan de volgende bemerking toevoegend:

“Een kernelement in onze werkdefinitie, betreft het concept ‘condities’. We geven aan dat **actoren in de arbeidsorganisatie** (sleutelfiguren, verantwoordelijken, maar ook medewerkers zelf), door het **creëren van condities** in de werkomgeving, hun verantwoordelijkheid kunnen opnemen om **werkplekieren te stimuleren**.” Het creëren van die condities, d.w.z. faciliteiten en activiteiten bij de uitoefening van een job waardoor lerend kan worden gewerkt, kan op twee manieren gebeuren. Een manier is “er beleid op zetten”, d.w.z. intentioneel en geformaliseerd (op papier, aan iedereen bekend gemaakt, opgevolgd, enz.) die condities scheppen en verbeteren. Maar medewerkers kunnen ook ‘al doende’ werkcondities tot leerkansen maken. Zo kunnen ze b.v. briefings, pauzes, internet sessies ook als leermomenten gebruiken, zeker wanneer ze enige leergierigheid aan de dag leggen.

In dit hoofdstuk gaan we in kort bestek in op hoe bepaalde actoren het werkplekieren kunnen stimuleren, welke **maatregelen** ze daarvoor kunnen treffen of bij welke tipgevers ze daarvoor terecht kunnen. Reeds bij het formuleren van de verschillende leercondities hebben we er rekening mee gehouden dat we leercondities direct ook als **hefbomen** kunnen omschrijven. Werkplekieren stimuleren, ligt immers niet voor de hand en is minder “direct hanteerbaar” of “stuurbaar” dan leren in opleidingen. Dé maatregel om leren te stimuleren, is de uitbouw van een Vormings-, Trainings- en Opleidingsbeleid waarin omschreven staat volgens welke doelstellingen en werkwijzen bepaalde cursussen en opleidingen georganiseerd zullen worden, voor welke groepen van medewerkers in een arbeidsorganisatie en met welke tijds- en financiële investeringen. Maar hoe ga je als (beleids)verantwoordelijke in de praktijk **aan de slag** opdat meer medewerkers in arbeidsorganisaties al werkende kunnen leren? Dat is minder vanzelfsprekend. Leren en werken zijn daarbij nauw met elkaar verweven: het gaat namelijk om werkend leren en lerend werken.

We willen hier duidelijk stellen dat er **niet slechts één actor** aan zet is. Zowel werkgevers als werknemers, HRM/ HRD-verantwoordelijken, sectorale instanties als overheden dragen gedeelde verantwoordelijkheid als het gaat over inspanningen om werkplekklere te stimuleren. We leggen in dit hoofdstuk de klemtoon op de **gedeelde** verantwoordelijkheid van die actoren en laten in het midden hoe die verantwoordelijkheid **verdeeld** kan worden.

5.2 Sleutelfiguur(en) als actor voor het stimuleren van werkplekklere

5.2.1 Leren en werken integreren

Het blijkt al uit onze werkdefinitie⁴⁸ en in tweede instantie uit onze voorlopige cartografie van werkplekklere: de condities die we formuleren en bevrage zijn tegelijk als **werk-** én **leer**condities op te vatten. Net zoals leermomenten en werkmomenten weliswaar conceptueel afzonderlijk af te bakenen en te begrijpen zijn, maar in de praktijk geïntegreerd voorkomen, zijn de geformuleerde **condities** en **verstremgeling** van leren en werken. Bij de ene conditie ligt al meer de **nadruk op** hoe het werk georganiseerd is – en hoe daaruit dan leren kan volgen, bij de andere conditie is het al duidelijker dat het om een expliciet leermoment gaat – dat dan weer een startpunt voor het verbeteren van de werkuvoering kan zijn.

Uitdrukkelijk aandacht besteden aan dat **dubbele karakter** van condities voor werkplekklere, is een eerste maatregel voor **sleutelfiguren** en dat zowel bij het **creëren** van condities als bij het **stimuleren** en het lerend gebruiken ervan. Een voorbeeld ter illustratie: het organiseren van werkoverleg heeft als eerste finaliteit een efficiënte werkverdeling te maken voor de komende week of maand, maar dat werkoverleg kan tegelijk ook meer als leermogelijkheid georganiseerd worden als medewerkers tijd krijgen om dat overleg voor te bereiden en tijdens het overleg zelf ook tijd en ruimte is voorzien voor hun reflecties op voorgaande werkzaamheden van het team. Wanneer er bijvoorbeeld ook tijd en ruimte is voor vragen over veranderingen in de rolverdeling in dat team neemt de kans op leren toe. Zowel leidinggevenden als ook de medewerkers zelf zullen condities, **werkplekfaciliteiten** of activiteiten pas **als werk- én leermoment** zien, als die mogelijkheden ook als zodanig **aangeboden** worden. Aan ‘herkenbare’ of gebruikelijke werk(organisatie)momenten kan worden gesleuteld zodat de klemtoon méér en uitdrukkelijker komt te liggen op de **leermogelijkheden** in die situatie. Wanneer het duidelijk is dat bepaalde condities niet alleen een inherent werkaspect, maar ook een belangrijk leeraspect hebben, zal wellicht het **lerend gebruik** van die mogelijkheden stijgen.

⁴⁸ Faciliteiten en activiteiten op werkplek en in de jobuitoefening die al aanwezig zijn of gecreëerd kunnen worden opdat medewerkers niet alleen goed werken maar tegelijk ook leren op of nabij de werkplek.

Kijken naar werkcondities als (potentiële) leercondities kan al gebeuren door het gebruiken van de **vragenlijst** als **checklist**. Het in kaart brengen van die condities is al een eerste en belangrijke stap om kansen en mogelijkheden voor werkplekieren te zien en dat in al hun verscheidenheid. Wanneer niet alleen de VTO- of HRD- verantwoordelijke de vragenlijst invult, maar ook een aantal leidinggevenden en medewerkers, dan kan een goed gedocumenteerd gesprek over werkplekieren op gang komen.

5.2.2 Leerbevorderende maatregelen op de werkplek

Werkplekfaciliteiten en -activiteiten of condities voor werkplekieren kunnen vanuit verschillende oogpunten geformuleerd, gecreëerd en gestimuleerd worden. Er kan **op verschillende niveaus ingezoomd** worden op de kaart van werkplekieren. Er is het leren en werken van *individuele* medewerkers dat kan aangestuurd en afgestemd worden op individuele kenmerken van medewerkers (1), men kan de functies of *jobs* van medewerkers als ijkpunt nemen (2), *relaties* tussen (*groepen*) van medewerkers of het 'intermenselijke' niveau is een mogelijke invalshoek (3) en na nog iets verder uitgezoomd te hebben, belanden we op het niveau van de *gehele organisatie*(beleid) als startpositie om het fenomeen van werkplekieren aan te grijpen (4). In het kader van dit beleidsgericht onderzoek hebben we ervoor gekozen het werkplekieren **in de breedte** te bevragen. We blijven bij het formuleren van de condities voor werkplekieren en bij de weergave van de resultaten van de testafname in reële condities dan ook op bovengenoemde niveaus (3) en (4). De beoogde cartografie van werkplekieren wil een **overzicht** bieden (tegenover inzicht in de diepte) en niet zozeer in detail gaan tot op het laagste niveau.

Bij het formuleren en groeperen van de condities voor werkplekieren hebben we in het conceptueel model en de vragenlijst de volgende driedeling gehanteerd: condities in de sociale omgeving van de werkplek (1), in de materiële en informationele omgeving (2) en condities in het werk zelf (3). De condities in het model en de vragenlijst betreffen voornamelijk het soort van **relaties** dat aangegaan kan worden en de **netwerken** die ontstaan of georganiseerd worden tussen medewerkers. Van die netwerkconstellaties, manieren van samenwerken, soorten gesprek bij medewerkers weten we dat ze een rijk potentieel hebben aan leerkansen en dus leren op de werkplek tot gevolg hebben. Voor het presenteren van de voorlopige cartografie verfijnden we de oorspronkelijke driedeling in een zesdeling. We herformuleren hieronder die verfijnde indeling van condities zodat die condities of werkplekfaciliteiten aangegrepen kunnen worden als hefboomen bij het creëren en stimuleren van het werkplekieren. Maatregelen die de aard en inhoud van werk zelf betreffen, laten we buiten beschouwing, ook al zijn ze belangrijk voor het leerpotentieel van een welbepaalde job. We behouden wel een categorie 'Werkorganisatie'.

- **Werkorganisatie:** organiseer het werk zó dat er meer leermogelijkheden zijn tijdens de werkuitvoering zelf.
- **Werkbegeleiding en leerbegeleiding:** begeleiding van medewerkers door leidinggevenden, mentoren, coaches, trainers, ...
 - **Werkbegeleiding** van de **individuele medewerker:** gesprek over werkorganisatie op gang brengen en daarbij het leeraspect niet verwaarlozen en duidelijk expliciteren.
 - **Leerbegeleiding** van de **individuele medewerker:** telkens expliciet de link leggen met de concrete werkpraktijk en medewerkers zelf ook een begeleiderrol laten opnemen en hen daarin begeleiden.
- **Interne leernetwerken** organiseren: samenwerking **in groep** stimuleren, medewerkers samenbrengen in groepen met als doel 'leren van elkaar' binnen de arbeidsorganisatie
- **Informatiesystemen** voor kennisverwerking via materiële hulpbronnen opzetten
- **Externe leernetwerken** organiseren: overleg en gesprek **met externen** stimuleren en onderhouden

In de onderstaande tabel koppelen we aan de **leercondities** mogelijke **leerbevorderende maatregelen** ingedeeld in bovenstaande zes categorieën. We kijken vanuit het standpunt van de VTO- of HRD-verantwoordelijke als actor bij het creëren en stimuleren van condities voor werkplekieren. We zijn ervan overtuigd dat onderstaand overzicht als een waardevolle **steekkaart** gebruikt kan worden wanneer sleutelfiguren een houvast nodig hebben bij het vertalen van werkplekieren naar de concrete werkpraktijk binnen hun organisatie.

Tabel 41: Leercondities of werkplekfaciliteiten en –activiteiten waarvan medewerkers lerend gebruik kunnen maken, ingedeeld in zes categorieën

| <i>Werkorganisatie</i> | <i>Werkbegeleiding</i> | <i>Leerbegeleiding</i> |
|--|--|--|
| 1. Organiseer werkoverleg als een leermoment of expliciet reflectiemoment. | 2. Organiseer loopbaangesprekken en breng daarin toekomstperspectieven ter sprake zodat medewerkers hun loopbaanmogelijkheden kennen. | 3. Begeleid medewerkers bij het opstellen en bijhouden van een persoonlijk ontwikkelingsplan . Link concrete leeractiviteiten (op de werkplek) aan dat plan en zorg voor een goede transfer en linken naar ontwikkelingsgesprekken en leeractiviteiten. |
| 4. Koppel bevindingen naar aanleiding van jobcontroles, interne audits, inspecties, visitaties terug naar de medewerkers en bespreek ze met hen. | 5. Organiseer ontwikkelingsgesprekken met alle medewerkers waarin de werkzaamheden en competentie-ontwikkeling onderwerp van gesprek zijn. | 6. Laat medewerkers een proefperiode doorlopen en begeleid ze tijdens die periode ook. |
| 7. Stimuleer intensieve samenwerking tussen collega's (van verschillende afdelingen of disciplines). | 8. Geef medewerkers de mogelijkheid op te treden als 'specialist' of ervaringsdeskundige voor collega's door ze aan te stellen als aanspreek- of referentiepersoon . | 9. Wijs medewerkers die een opleiding volgden een 'buddy' toe die de opleiding meevolgde en stimuleer de medewerkers om de geleerde inzichten met elkaar uit te wisselen (vb. door ze de mogelijkheid te bieden een voorstelling te geven tijdens een teamvergadering of via het doorgeven van cursusmateriaal). |
| 10. Stel interne vacatureberichten met competentieprofielen op met inspraak van medewerkers en maak ze bekend. | 11. Responsabiliseer eerstelijnsverantwoordelijken (chefs, leidinggevendenden, ploegbazen, diensthoofden, oversten, ...) over hun belangrijke coachende rol ten opzichte van hun medewerkers. | 12. Wijs een mentor en/of peter, meter toe aan medewerkers en begeleid die medewerkers in hun rol van mentor- peter/meter. |
| 13. Doe tevredenheidskwaliteitsbevraging(en) bij klanten, patiënten of gebruikers en bespreek de resultaten ervan met de medewerkers. | 14. Stimuleer medewerkers in het vragen naar en formuleren van feedback over het eigen functioneren en dat van collega's, maar ook van leidinggevende en uzelf als verantwoordelijke! | 15. Biedt medewerkers de mogelijkheid om tijdelijk dubbel te lopen met een ervaren collega en geef ze daarmee de nodige tijd en ruimte om te leren en fouten te maken. |
| 16. Maak gezamenlijke pauzes mogelijk en stimuleer zo uitwisseling van werkgerelateerde ervaringen tussen collega's. | | 17. Laat medewerkers een (leer) begeleiderrol vervullen voor (nieuwe) collega's en externe stagiairs. |

| <p>18. Laat medewerkers kennismaken met en dieper inzicht bieden in de jobs van collega's (in andere afdelingen) door ze tijdelijk die andere jobs te laten uitvoeren tijdens een werkwisselweek of via een jobrotatiesysteem bijvoorbeeld.</p> | | <p>19. Geef medewerkers de mogelijkheid om als interne docent of trainer van een groep collega's op te treden.</p> |
|---|--|---|
| <p>20. Bevorder uitwisseling tussen collega's door het installeren van landschapsbureaus, werkeilanden of werkposten waarin ad hoc communicatie mogelijk is.</p> | | <p>21. Voorzie mogelijkheden voor medewerkers om leervaringen op te doen tijdens een binnenlandse of buitenlandse stage.</p> |
| | | |
| <p><i>Interne leernetwerken</i></p> | | <p><i>Externe leernetwerken</i></p> |
| <p>22. Breng medewerkers samen in werkgroepen waarin ze leren via discussie over werkproblemen (kwaliteitscirkels of –kringen).</p> | <p>23. Stem de opzet en invulling van workshops, beurzen en tentoonstellingen af op de concrete werkpraktijk van de medewerkers. Breng medewerkers zo in contact met externe vakgenoten waarmee ze best practices kunnen uitwisselen.</p> | |
| <p>24. Biedt medewerkers fora om hun nieuwe ideeën voor te stellen aan elkaar (leerpunten, leerbuffetten, leerfeestjes, leermarkten). Leg het werkgerelateerde onderwerp niet vast en geef medewerkers medezeggenschap over de invulling.</p> | <p>25. Organiseer bezoeken aan andere arbeidsorganisaties in binnen of –buitenland. Geef medewerkers van alle functiegroepen de mogelijkheid om mee op bezoek te gaan, bereid de bezoeken voor in de eigen organisatie en in overleg met de gastheer of –vrouw, zodat het echte leerbezoeken kunnen zijn.</p> | |
| <p>26. Biedt medewerkers de ruimte en tijd om van elkaar te leren tijdens intervisiemomenten waarin goede praktijkvoorbeelden (best practices) worden uitgewisseld.</p> | <p>27. Organiseer meetings met externe gastsprekers en stem ze inhoudelijk af op vragen, thema's die leven bij de medewerkers.</p> | |
| <p>28. Geef medewerkers de mogelijkheid om tijdens debriefings terug te blikken op kritische gebeurtenissen of 'incidenten'.</p> | <p>29. Zorg bij het in gebruik nemen van nieuwe software of technische apparatuur dat medewerkers terecht kunnen bij de ontwikkelaars of leveranciers van die pakketten of dat nieuw werkmateriaal voor toelichting of bij problemen.</p> | |

| | |
|--|--|
| <p>30. Stel tijdelijke projectgroepen samen zodat medewerkers vernieuwingen en veranderingen kunnen doorvoeren of uitdenken.</p> | <p>31. Maak medewerkers lid van expertisenetwerken, externe leer- of kennisnetwerken of praktijkgemeenschappen (Communities of Practice) zodat ze regelmatig kunnen samenkomen met collega's met gelijkaardige functies uit verschillende organisaties.</p> |
| <p>32. Zorg ervoor dat medewerkers in zelfsturende teams kunnen werken.</p> | |
| <p>33. Breng en houd de medewerkers op de hoogte van belangrijke beslissingen of opdrachten tijdens briefings of personeelsvergaderingen. Geef medewerkers ook de achtergrond van beslissingen of veranderingsprojecten mee en verhoog op die manier de betrokkenheid.</p> | |
| <p>34. Geef medewerkers de mogelijkheid om vaktijdschriften op te volgen en hun inzichten daaruit uit te wisselen met collega's door bijvoorbeeld een leesronde van vaktijdschriften te organiseren.</p> | |
| <p>Informatiesystemen</p> | |
| <p>Voorzie volgende informatiesystemen en kennisbronnen opdat medewerkers inzicht krijgen in de informatiestromen en verschillende communicatiekanalen waarlangs ze kunnen leren:</p> <ul style="list-style-type: none"> 35. databanken, intranet, forum, FAQ 36. interne nieuwsbrief over nieuwe ontwikkelingen in het werkveld en in de organisatie 37. internet 38. een persoonlijk werk-emailadres 39. telefonische bereikbaarheid 40. abonnement op vaktijdschriften en tijd om ze te lezen 41. e-leerpakketten 42. logboek dat reflectie stimuleert (eventueel ook als doorschuifstelsel tussen ploegen of shiften) 43. bibliotheek of infotheek in de organisatie 44. persoverzicht actualiteit 45. cd-roms en organisatievideo's 46. ideeënbus 47. kwaliteitshandboek 48. (jaar)verslagen en dossiers van afgelopen projecten | |

In wat volgt, gaan we dieper in op enkele leercondities/ maatregelen uit dit overzicht. We selecteerden die condities of werkplekfaciliteiten waarbij we – vanuit onze ervaringen en bevindingen naar aanleiding van andere onderzoeksprojecten en op basis van verzamelde literatuur – **extra tips of toelichting** kunnen geven over het creëren of stimuleren ervan. We halen daarvoor ook inspiratie uit een recente (oktober 2005) HIVA-publicatie “Enhancing learning opportunities at work”.⁴⁹

⁴⁹ Huys, R., De Rick, K. & Vandenbrande, T. (oktober 2005). *Enhancing learning opportunities at work*. Katholieke Universiteit Leuven: Hoger Instituut Voor de Arbeid.

5.2.2.1 Werken en leren in zelfsturende teams, projectgroepen en intervisiegroepen (interne leernetwerken)

Een belangrijk uitgangspunt in het HIVA-rapport “Enhancing learning opportunities at work” is dat de mate waarin arbeidsorganisaties leercondities kunnen creëren en stimuleren en op die manier leermogelijkheden bieden aan hun medewerkers, nauw samenhangt met **de manier waarop zij het werk organiseren** en hun **personeelsbeleid** voeren. Zo kan het invoeren van zelfsturende teams of projectwerking (vergelijk maatregel 27) in organisaties de medewerkers een goede structuur bieden om zelf om te gaan met veranderingen en zelf meer leerkansen te grijpen. “Empirical research had confirmed that sociotechnical teams offer **more learning opportunities** on the job, although they provide few formal training opportunities to employees” (Huys, R., De Rick, K. & Vandenbrande, T., 2005, p.3).

Men spreekt over het introduceren van ‘**self-directed teams**’ (vergelijk maatregel 28) met volgende kenmerken (Van Amelsvoort, 1999 in Huys, R., De Rick, K. & Vandenbrande, T., 2005, p.42):

- The **task** of the group is complete, **clearly defined** and coupled to a measurable result.
- The group disposes sufficient **regulation capacity** in order to execute the group task as autonomously as possible.
- The tasks of the group members are **mutually dependent** and **compliment** each other.
- The **size** of the group is large enough to deliver a recognisable contribution to the organisation, but small enough to take decisions sufficiently fast.
- There is an **overlap** between the different tasks of the group members.
- Within the group a recognisable **spokesperson** is available (different spokespersons can be available on different subjects).
- The group disposes of **own space, own production means and information**.
- The wage and promotion **policy** in the organisation support the functioning of the team.

In het ESF-VOV project “Effectiever leren op de werkplek” dat als resultaat een gelijknamige webtool opleverde (<http://www.vov.be/werkplek/index.htm>), raden de onderzoekers Baert, Van Bree et al. aan om medewerkers te stimuleren om **in teams te leren**, als alternatieve interventie van een beleidsverantwoordelijke naast het individuele begeleiden van leren op de werkplek. Zij geven de volgende omschrijvingen van teamleren: “Teamleren is een dialoog waarbij teamleden leren ‘samen denken’ zonder vooroordelen. Teamleren is essentieel, omdat teams en niet individuen in een moderne organisatie de **leerkernen** vormen. In teams vinden veranderingen hun oorsprong; pas als de teams leren, leert de organisatie. Teamleren gaat over collectieve leerprocessen. Een groep weet meer dan een individu.

Zij bezit een groter reservoir van beelden en ideeën dan een individu.” (http://www.vov.be/werkplek/PDF/PDF_44.pdf).

In team of samen met collega's leert men specifieke werkproblemen op te lossen. **Intervisie** is één methode om dat te doen (vergelijk maatregel 25): mensen met vergelijkbare werkproblemen komen samen en bespreken een probleem of uitdaging. Meestal is er geen aparte begeleider, die buiten of boven de groep staat. Zo nodig wordt er wel iemand aangeduid die verantwoordelijk is voor het procedurele verloop van de bijeenkomst. Ook in de webtool “Effectiever leren op de werkplek” vindt u een instrument dat helpt om die maatregel in praktijk om te zetten (http://www.vov.be/werkplek/PDF/PDF_44.pdf).

5.2.2.2 Individuele leer- en werkbegeleiding

Het begeleiden van **nieuwe collega's** (maatregel 18) en van **externe stagiairs** (maatregel 20) kan een uitdagende verruiming van het takenpakket van de eigen medewerkers zijn. Het opnemen van een begeiderrol als mentor of stagebegeleider is niet vanzelfsprekend en vraagt van sleutelfiguren ook extra aandacht aan de opvolging en begeleiding van begeleiders zelf (cf. het 'coach the coach'-principe). Hier komt ook de cruciale rol van de **leidinggevende of lijnverantwoordelijke als 'coach' of leerbegeleider** van zijn of haar medewerkers in beeld. We verwijzen nu eerst naar concrete maatregelen en tips wat betreft die coachende rol van de leidinggevenden en bevelen u daarna aan om inspiratie en voorbeelden te halen uit de resultaten van de ESF-projecten 'Leren op de werkvloer' en 'Coaching op de werkvloer' over stagebegeleiding in KMO's, waaraan we zelf meewerkten in opdracht van Unizo Onderwijs & Ondernemen.

5.2.2.3 De coachende rol van de leidinggevende of lijnmanager

We verwijzen hier naar het “Handboek voor een kwaliteitsvol VTO-beleid in welzijnsvoorzieningen” (Baert, H., De Witte, K. & Sterck, G., 2000, p.178) en presenteren hier een selectie van maatregelen voor het coachen van leerprocessen van medewerkers. Die maatregelen zijn dus gericht naar lijnverantwoordelijken of direct leidinggevenden zelf, maar kunnen ook voor VTO-HRD- verantwoordelijken nuttig zijn. Deze personen kunnen door zelf die tips op te nemen en als voorbeeld te fungeren het werkplekieren beïnvloeden. (bijvoorbeeld tijdens functioneringsgesprekken, loopbaangesprekken of bij het uitwerken van een inlooperperiode of proefperiode van (nieuwe) medewerkers).

- Geen beslissingen nemen in plaats van de medewerkers, maar hen ook begeleiden in het nemen van beslissingen. De redenering is dat de medewerkers het dichtst bij de situatie staan, ze daardoor het probleem het best kunnen inschatten en dus ook het best geplaatst zijn om te beslissen.
- Een leerspanning bij medewerkers creëren, d.w.z. er bij hen in eerste instantie op wijzen wat ze al kennen en vervolgens ook op wat ze nog moeten leren.
- Medewerkers stimuleren om samen te werken en met elkaar ervaringen uit te wisselen.
- Medewerkers stimuleren om maximaal hun competenties te gebruiken en hen hiervoor de gelegenheid bieden.
- Medewerkers stimuleren tot reflectie. Hiertoe kunnen door het management volgende maatregelen worden genomen:
 - a. Zet een feedbacksysteem op, waarbij medewerkers hun opvattingen aan die anderen kunnen toetsen en problemen gemeenschappelijk kunnen bespreken (o.a. via werkoverleg) (cf. ook maatregel 14).
 - b. Gebruik jobrotatie om reflectie over de eigen taken uit te lokken (cf. ook maatregel 7).
 - c. Bevrraag medewerkers geregeld, ook informeel, over hun functioneren. Vraag hen bijvoorbeeld waarom ze iets doen zoals ze het doen of vraag hen wat kan gedaan worden om een bepaald gedrag te verbeteren.

5.2.2.4 Medewerkers ondersteunen bij het opnemen van een begeleiderrol

Twee recent afgelopen projecten over het begeleiden van stagementoren in KMO bieden als één van de eindresultaten een **onlinecoaching** aan voor ondernemers met vragen over **begeleiding van stagiairs**. Het doelpubliek is dus voornamelijk de ondernemer in een kleine of middelgrote onderneming met zijn of haar vragen over stagebegeleiding. De tips en links zijn echter ook als maatregelen voor grote organisaties te lezen. De achterliggende principes zijn veralgemeenbaar. In het kader van die ESF-projecten, in opdracht van Unizo Onderwijs en Ondernemen, werkten we als onderzoekscentrum mee aan de onlinecoaching op basis van interviews met **ondernemers-stagementoren**. Vanuit de overtuiging dat niet alleen een webtool ondersteuning kan bieden voor stagebegeleiders of – mentoren in organisaties, werd een vervolgproject ‘Coaching op de werkvloer’ opgezet. Een nieuw concept werd uitgewerkt op basis van de ervaringen in het voorgaande project: live begeleiding van een **KMO-stagecoach** biedt mentoren in organisaties de nodige extra steun opdat zowel de stagiair(e) zelf als ook de stagebegeleider leren. De webtool is te vinden op de site www.unizo.be/lerenopdewerkvloer en op de site van Unizo Onderwijs & Ondernemen – www.ondernemendeschool.be – vindt u de berichtgeving naar aanleiding van de georganiseerde seminars ‘KMO-stagecoach’.

We verwijzen naar een zelfevaluatie-instrument aan de hand waarvan arbeidsorganisaties kunnen nagaan in welke mate de eigen werkplek een goede werkplek is. Werkpleklerin wordt in dit project en instrument – in beperkende zin – gelijkgesteld aan leren via het begeleiden van jongeren die stage lopen. De Dienst Beroepsopleidingen van het Vlaams ministerie ontwikkelde dat instrument in het kader van het project ESF-WELP-project (WerkLeerPlek) in samenwerking met onder andere Amelior (<http://www.dboprojecten.be/WELP/index.htm>).

5.2.2.5 Mentor-peter-meterschap

Er is ontzettend veel literatuur (wetenschappelijke literatuur, projectrapporten, handboeken, weblinks) beschikbaar over mentoring, coaching of het begeleiden van het leren van medewerkers (of personen in het algemeen). We bieden u hieronder een schema van vijf rollen die een mentor of coach in een arbeidsorganisatie kan opnemen, geformuleerd op basis van een doctoraatsonderzoek “Dynamics of mentoring to workplace learning in labour organisations: a critical review of the literature and multiple case study” door R. Yan Lu en H. Baert (2002).

Tabel 42: Rollen mentor/coach op de werkplek (Lu, 2002, eigen vertaling)

| Rol | Strategie | Leerdomein |
|----------------------------|--------------------------------------|---|
| Trainer, leerkracht, coach | Uitleggen, voorbeeldfiguur zijn | Kennis en kunde, expertise |
| Consultant, gids, adviseur | Counselling, advies geven | Gewoonten, tradities, maatregelen en afspraken |
| Evaluator | Observeren, nakijken, feedback geven | Reflectie en evaluatie |
| Motivator | Aanmoedigen | Persoonlijke ontwikkeling (zelfvertrouwen, zelfbeeld) |
| Vriend, helper | Steun bieden, delen | Leven op andere domeinen dan 't werk |

In de volgende twee bronnen vindt u ook maatregelen over mentoring en coaching:

- Gielen, H. (2005). *Peterschap in ondernemingen. Een praktische handleiding voor het begeleiden van het leren op de werkplek*. Leuven: Acco.
- KMO sensibiliseringsinstrument: “Investeren in werkpleklerin: hoe en waarom KMO’s door het verbeteren van hun werkpleklerin tijd en geld kunnen besparen.”
Sensibiliseringsinstrument opgemaakt in het kader van het ESF-project “Effectief werkpleklerin” Cevora, Vibam, Voka Antwerpen/Waasland:
http://www.cefora.be/module/module_news/images/pdf/Investeren_werkpleklerin.pdf

5.2.2.6 Landschapsbureaus of leereilanden (werkorganisatie)

De onderzoekers van het HIVA wijzen op het risico van een te hoge prestatie- of productiedruk die ervoor zorgt dat eerder op korte termijn gewerkt en georganiseerd wordt en waardoor de nadruk op de (snelle) jobuitvoering te groot dreigt te worden, ten nadele van tijd om te reflecteren en te leren. “To combat this risk, the **learning based on experience** and integrated into work activities must be combined with forms of **deliberate learning** involving the addition of a **learning infrastructure** to the workplace, i.e. equipment, learning materials and audiovisual media are added to workplaces and learning processes are specifically monitored at work.” (p.52)

Een voorbeeld van het evenwichtig combineren van werken en leren “in a systematic way, over and above learning by experience” is het **installeren van een leereiland** of landschapsbureau (learning bays) dat volgende kenmerken heeft (p.52):

- learning bays are work stations enhanced by learning **equipment** where **authentic work tasks** are processed and **training** takes place;
- 1. the tasks fulfil the criteria required of **holistic work**, and their complexity, problematic nature and variety provide good opportunities for learning;
- 2. learning bays involve **group work**, but the organisational form is structured according to the principles of **partly independent** teamwork;
- 3. learning bays are **supervised** by a skilled worker from the relevant company department, a qualified specialist and trainer whose main role is to support processes and developments;
- 4. learning bays should also function as **innovation** centres in the work process, particularly for innovations in work organisation, social and methodological areas.

In de volgende paragraaf verwijzen we naar de **verschillende actoren** binnen een arbeidsorganisatie die bovenstaande maatregelen in praktijk kunnen omzetten.

5.3 De rol van medewerkers zelf binnen de arbeidsorganisatie

De leercondities of werkplekfaciliteiten vermeld in bovenstaande retoriek kunnen we dus lezen als te nemen maatregelen door (HRM/ HRD/ VTO) **sleutelfiguren**. Zij kunnen immers die leercondities creëren indien ze (nog) niet aanwezig zijn of ze kunnen werkplekieren stimuleren door de aanwezige leermogelijkheden zichtbaarder te maken en te ‘promoten’ bij de medewerkers⁵⁰. De **medewerkers zelf** hebben weliswaar ook een belangrijke verantwoordelijkheid of zijn met andere woorden ook volwaardige ‘actoren’ die werkplekieren kunnen stimuleren. Door het nemen van initiatief tot leren en door zelf mee bepaalde werkplekfaciliteiten uit te bouwen, ontstaat een breder **draagvlak** in de organisatie en wordt het stimuleren van werkplekieren een **gedeelde verantwoordelijkheid**.

Een instrument dat die gedeelde verantwoordelijkheid en dus de verschillende **rollen van verschillende actoren** als uitgangspunt neemt, is bijvoorbeeld de cd-rom ‘Vuurtoren 45+’, eindresultaat van het gelijknamige ESF-project in opdracht van Voka West-Vlaanderen. In dat instrument staat het thema “Leren, loopbaan en leeftijd” centraal, bekeken vanuit alle actoren in een arbeidsorganisatie: “Deze cd-rom is geschreven voor medewerkers 45+, hun collega’s en teams, hun direct leidinggevende, de VTO/HRD verantwoordelijke. Het **HRM-beleid en het algemene organisatiebeleid** komen daarmee eveneens in beeld. We willen **iedere medewerker** aanspreken en aansporen om niet alleen na te denken over “leren, loopbaan en leeftijd”, maar er ook met elkaar over te spreken. Centraal staat de medewerker 45+. Omtrent hem of haar stellen we vragen: Hoe kijkt de medewerker 45+ naar zichzelf? Hoe kijken anderen naar de medewerker 45+? Ziet iedereen in de organisatie het potentieel van de medewerkers 45+ of verkijkt men zich op mogelijke beperkingen?”

Dat instrument kan dus als een bundeling van maatregelen⁵¹ omtrent werkplekieren vanuit loopbaanperspectief gehanteerd worden. We illustreren hieronder de **opzet en het startpunt** van de cd-rom. Voor meer achtergrond over het project, een verzameling van praktijkvoorbeelden en de praktische informatie over het verkrijgen van de cd-rom verwijzen we naar www.vuurtoren45plus.be.

⁵⁰ Hoe beleidsverantwoordelijken (HRD/VTO) hun organisatie onder de loep kunnen nemen en welke ‘indicatoren’ hen daarbij kunnen helpen, was de startvraag voor het ESF-VOV project ‘Indicatoren voor kwaliteitsvol werkplekieren’. Cf. <http://www.vov.be/werkplek/index.htm> en <http://www.vov.be/werkplekieren/start.htm>

⁵¹ Hierbij een overzicht van de onderwerpen of thema’s waaronder die maatregelen gebundeld worden in het instrument (Baert, H., Hondeghem, A., Van Bree, L. & Vanmuller, K., 2007, p.16): competentie management, competentiereview, diversiteitsbeleid, dubbellopen met collega van 45+, extern leernetwerk met collega-medewerkers van 45+ in andere organisaties, intern leernetwerk: leren door werkproblemen met mijn naaste collega’s te bespreken, kennismanagement, een ‘leeftijdsbewust personeelsbeleid’, leercultuur als draagvlak, leernoden, leerstijlen, leervormen, mentor- peter/meterschap, loopbaan-, ontwikkelings- of functioneringsgesprek, persoonlijk ontwikkelingsplan, vormings-, trainings- en opleidingsbeleid (VTO-beleid), medewerker van 45+ als interne trainer.

Figuur 16: Uitgangspunt instrument Vuurtoren 45+

≡ Leren, loopbaan en leeftijd: hoe werkt dat in onze organisatie?



Ontdek via de verschillende lagen van de ui welke rollen u kan spelen binnen het thema van leren, loopbaan en leeftijd in uw organisatie. Die rollen speelt u niet alleen, maar in interactie met uw collega's. U kan dus ook zoeken op verwante rollen van uw collega's.

5.4 Leren waarderen en faciliteren

Wanneer men het lerend werken (en het werkend leren) wil stimuleren is het nodig niet enkel in te zoomen op de werk- en leercondities, maar ook naar de brede context van de arbeidsorganisaties te kijken. De belangrijke vraag rijst met name of in de arbeidsorganisatie het leren en de ontwikkeling van medewerkers als van strategisch belang wordt geacht. M.a.w. zijn vorming, training en opleiding en werkplekieren essentieel voor het bereiken van de organisatiedoelstellingen en voor de loopbaanontwikkeling van de medewerkers? Een arbeidsorganisatie die dit belang erkent, zal leren tot een "issue" in haar beleid maken en dit vertalen in een waaier van beleidsmaatregelen op de diverse gebieden van het human resources management. Voorbeelden daarvan zijn het competentie management en het werken met competentieprofielen, het kennismanagement en het opzetten van kennisnetwerken, een loopbaanbeleid waarin VTO en leren gevaloriseerd en gewaardeerd worden, een rekruterings- en doorstromingsbeleid waarbij aan medewerkers het belang van leren en ontwikkelen duidelijk wordt gemaakt, zowel als voorwaarde als bij wijze van opportuniteit in het jobaanbod.

Deze bredere benadering – soms ook gethematiseerd als de lerende organisatie – is elders ruimschoots toegelicht. Zie o.a. Baert, De Witte & Sterck (2000) en de competentieagenda. Ze vormt de voedingsbodemp of het biotoop van het leren. Dat mag in geen geval vergeten worden wanneer we nu de aandacht toespitsen op de kern van dit onderzoek, nl. het lerend gebruik van welbepaalde werkplekactiviteiten- en faciliteiten.

5.5 Links naar instrumenten en wegwijzers binnen het domein van “stimuleren van werkplekieren”

In deze paragraaf geven we nog een overzicht mee van instrumenten en wegwijzers binnen het brede domein van werkplekieren. Wellicht zijn deze bronnen inspirerend en reiken ze handvaten aan om werkplekieren toe te passen in de arbeidsorganisatie.

- HRM- Themanummer: Baert, H., Gielen, H., Lauwers, B. & Van Bree, L. (2007). *Leren van en met elkaar op de werkplek*. Mechelen: Wolters Kluwer Belgium nv.
- ESF-VOV projecten
 - ❖ Effectiever leren op de werkplek: <http://www.vov.be/werkplek/index.htm>
 - ❖ Indicatoren voor kwaliteitsvol werkplekieren: <http://www.vov.be/werkplekieren/start.htm>
- Leeftijdsbewust personeelsbeleid en leren van ‘oudere medewerkers’:
 - ❖ Vuurtoren 45+ (actorbenadering) www.vuurtoren45plus.be
 - ❖ Baert, H., Hondeghem, A., Van Bree, L. & Vanmullem, K. (2007). Werknemers in de tweede helft. Werkhypothesen voor leerparticipatie en leerbeleid. In: M. van der Klink, R. Poell, L. van der Sluis, L. Verhijen, O; Koppenhagen (red.) *Develop, thema Leren van oudere werknemers*, 3, p. 7-17. Rotterdam: HRD Fonds.
- “Integratiestimulerende voorwaarden van werken en leren of inputgebieden voor het stimuleren van informeel leren” in Vorming, Training en Opleiding. Baert, H., De Witte, K. en Sterck, G. (2000). *Vorming, training en opleiding. Handboek voor een kwaliteitsvol VTO-beleid in welzijnsvoorzieningen*. Leuven: Garant.
- Lu, Rachel Yan (2002). *Dynamics of mentoring to workplace learning in labour organisations: a critical review of the literature and multiple case study*. Doctoraat, Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Centrum voor vorming in beroepen en organisaties.
- Gielen, H. (2005). *Peterschap in ondernemingen. Een praktische handleiding voor het begeleiden van het leren op de werkplek*. Leuven: Acco.
- Tips voor ondernemers met vragen over stagebegeleiding. Stage als een vorm van werkplekieren: www.unizo.be/lerenopdewerkvloer

- KMO sensibiliseringsinstrument: “Investeren in werkplekieren: hoe en waarom KMO’s door het verbeteren van hun werkplekieren tijd en geld kunnen besparen.” Sensibiliseringsinstrument opgemaakt in het kader van het ESF-project “Effectief werkplekieren” door Cevora, Vibam, Voka Antwerpen/Waasland: http://www.cefora.be/module/module_news/images/pdf/Investeren_werkplekieren.pdf

5.6 Referenties

FOD economie, KMO, Middenstand en energie, september, 2007. *Vormingsinspanningen van Belgische ondernemingen. Resultaten van de CVTS enquête-2005*. Afgehaald van het WWW op 20 november 2007: http://statbel.fgov.be/cvts/report_cvts_2005_nl.pdf

Huizingh, E. (2004). *Inleiding SPSS 12.0 voor Windows*. Den Haag: Academic Service.

Nationale Arbeidsraad [NAR] en Centrale Raad voor het Bedrijfsleven [CRB]. (februari, 2008). *Toelichtingsnota met betrekking tot de opleidingsactiviteiten opgenomen in de sociale balans*.

EPILOOG

Over monitoring en onderzoek van werkplekieren

Monitoring van werkplekleren

Naar een beslissing

Het onderzoek waarover hier verslag is uitgebracht, is opgenomen in het meerjarenplan van een steunpunt voor beleidsgericht onderzoek nl. het *Steunpunt Werk en Sociale Economie*. Gelet op de goedkeuring van dit onderzoeksproject gaan de onderzoekers ervan uit dat de Vlaamse overheid en de sociale partners de bedoeling hebben de participatie aan het arbeidsgerelateerde levenslang leren en meer bepaald aan het werkplekleren op te volgen, te monitoren en te stimuleren. Of dit en hoe dit moet gebeuren met het voorliggende instrument, is uiteraard een beslissing die aan de opdrachtgever en de sociale partners toekomt.

Om stof aan te dragen voor deze beslissing hebben de onderzoekers aan een panel betrokkenen om hun advies gevraagd en heeft de Werkgroep Competenties onder voorzitterschap van mevrouw Isabel Van Wiele hierover op 6 maart 2008 van gedachten gewisseld.

Het panel bestaat uit: Lieven Desmet (VOKA); Bruno Aerts (VERSO); Brigitte Lauwers (SERV); Kris Degroote (CRB); Myriam Van Weddingen (Planning en Statistiek Vlaamse Gemeenschap); Wouter Van der Biesen (Steunpunt WSE/K.U. Leuven) en Lieven Van Wichelen (Departement WSE). Aan hen stelden we volgende vragen:

- ⇒ Is het volgens u **zinnig** en **noodzakelijk** om geregeld (bijv. jaarlijks, twee- of driejaarlijks) een peiling te doen naar het voorkomen en het gebruik van leercondities die informeel en non-formeel leren in arbeidsorganisaties (kunnen) teweegbrengen? Waarom wel/ niet?
- ⇒ Hoe kunnen we deze vragenlijst **hanteren** om hem als **monitor-instrument** te kunnen gebruiken? Welke aanpassingen en/of vervolgonderzoek moet(en) er volgens u gebeuren opdat de verzamelde informatie voldoende beleidsrelevant zou zijn?
- ⇒ Wie zijn volgens u de aangewezen personen, **actoren** voor het uitvoeren van die regelmatige bevragingen? Op wie moeten we volgens u kunnen rekenen voor het meten en opvolgen van deze gegevens over 'werkplekleren'? (de Vlaamse Gemeenschap, de werkgeversorganisaties, de syndicale organisaties, onderzoekscentra, ...)

De Werkgroep Competenties bestaat uit vertegenwoordigers van de sociale partners en van de betrokken departementen van de Vlaamse Gemeenschap, samen met de onderzoekers die beleidsgerichte projecten over competenties en competentieontwikkeling uitvoeren. Aan hen werd de volgende vraagstelling voorgelegd:

- ⇒ Is het volgens u – door middel van dit instrument – **zinvol** en **noodzakelijk** om (jaarlijks) een peiling te doen naar het voorkomen en het gebruik van leercondities die informeel en non-formeel leren in arbeidsorganisaties (kunnen) teweegbrengen?

- ⇒ Zo ja: onder welke “**voorwaarden**” moet dit dan gebeuren?

- ⇒ Wie zijn volgens u de aangewezen **instanties** en **actoren** voor het uitvoeren van die regelmatige bevestigingen?

Alternatieve toepassingen voor informatieverzameling

Uit de raadpleging van het panel en de bespreking in de Werkgroep Competenties komt geen eenduidig en operationeel uitgewerkt advies naar voren. Meerdere mogelijkheden worden genoemd en concrete modaliteiten worden soms wel, soms niet naar voren geschoven.

Als onderzoekers onderkennen we in diverse reacties de volgende alternatieven.

(1) De afzonderlijke afname van de vragenlijst

De vragenlijst is ontwikkeld, getest en geoptimaliseerd om te kunnen voldoen aan vier criteria (zie punt 2.3.1):

- De vragenlijst moet ruim georiënteerd zijn (een brede waaier van leercondities moet aan bod komen).
- De vragenlijst moet op een eenvoudige en niet te kostelijke manier verspreid en afgenomen kunnen worden.
- De vragenlijst moet breed toepasbaar zijn (afname in profit-, social profit- en overheidssector).
- De vragenlijst moet op een wetenschappelijk verantwoorde wijze ingezet kunnen worden voor monitoring van werkplekleren.

Daardoor levert de vragenlijst unieke en relatief gedetailleerde informatie op die door geen ander courant toegepast meetinstrument (b.v. de Sociale Balans en de CVTS ⁵²) wordt verkregen. Naast de beschikbare informatie over en monitoring van formele en non-formele opleidingen, wordt m.a.w. een zeker zicht verkregen op het werkplekleren dat voor hedendaagse arbeidsorganisaties en voor de competentieontwikkeling van de medewerkers van vitaal en strategisch belang is.

In die zin is het – voor beleidsdoeleinden – aan te bevelen geregeld informatie te verzamelen bij een representatieve steekproef van arbeidsorganisaties in Vlaanderen (600 à 800 effectieve respondenten met een passende spreiding over sectoren en schaalgroottes). Een jaarlijkse bevraging kan natuurlijk helpen om evoluties nauwkeurig in kaart te brengen, maar de kost daarvan en het gevaar van bevragingsmoeheid vormen een tegenindicatie. Een vijfjaarlijkse bevraging – zoals voor de CVTS het geval is – moet dan weer beschouwd worden als het andere extreem qua tijdsinterval.

Het verspreiden van de vragenlijst en het rekruteren van respondenten kan worden uitbesteed aan een onderzoeks- of marketingbureau. De verwerking en vooral de interpretatie van de data vereist de nodige expertise die b.v. bij het Steunpunt Werk en Sociale Economie of bij een bevoegde dienst van de Vlaamse Gemeenschap kan worden betrokken.

Al is het wenselijk een representatieve steekproef van arbeidsorganisaties in Vlaanderen te bevragen, het is ook denkbaar dat een werkgeversfederatie of een sectorale instantie een bevraging opzet alleen voor de eigen “achterban”. Dan is het moeilijker of onmogelijk vergelijkingen tussen sectoren en een benchmarking tot stand te brengen, maar het sensibiliseren van arbeidsorganisaties voor het bevorderen van werkplekleren kan er een goede dienst mee worden bewezen.

⁵² Uit het onderzoeksrapport van de **CVTS3** (2005), gepubliceerd in september 2007, noteren we dat informele en non-formele vormingsinspanningen op basis van ‘slechts’ vijf vormen in kaart gebracht worden bij arbeidsorganisaties in de industrie en de commerciële diensten:

1. on-the-job training
2. jobrotatie, uitwisselingen tussen diensten, detacheringen of studiebezoeken
3. deelname aan vormings-of kwaliteitscirkels
4. zelfstudie
5. conferenties, workshops, beurzen en lezingen.

FOD economie, KMO, Middenstand en energie, september, 2007. *Vormingsinspanningen van Belgische ondernemingen. Resultaten van de CVTS enquête-2005*. Afgehaald van het WWW op 20 november 2007: http://statbel.fgov.be/cvts/report_cvts_2005_nl.pdf

(2) De gelijktijdige afname van verwante vragenlijsten

Om redenen van een efficiënte, kostenbesparende organisatie en het niet “om de haverklap” bevragen van arbeidsorganisaties, valt het te overwegen om de vragenlijst over werkplekklaren gelijktijdig af te nemen met verwante vragenlijsten over formele en non-formele opleidingen. De meest voor de handliggende combinatie is deze met de CVTS.

Daar zijn echter twee nadelige beperkingen aan verbonden. De CVTS richt zich alleen tot de industrie en de commerciële diensten, terwijl de vragenlijst werkplekklaren alle soorten arbeidsorganisaties viseert (profit-, social-profit en overheden resp. openbare besturen). De koppeling brengt ook mee dat slechts om de vijf jaar een cartografie van het werkplekklaren kan worden opgesteld.

In de reacties van het panel en de Werkgroep Competenties werd ook de vraag genoteerd of de vragenlijst niet kan worden gekoppeld aan of zelfs – mits aanpassingen – gecombineerd kan worden met de Sociale Balans. Intussen ingewonnen inlichtingen en nader overleg hebben uitgewezen dat deze koppeling of combinatie niet aangewezen en niet mogelijk is. Voor de Sociale Balans zullen voortaan weliswaar niet alleen gegevens worden opgevraagd betreffende formele opleidingen, maar ook over non-formele opleidingen. Maar werkplekklaren, zoals dat in onze voorliggende vragenlijst is gedefinieerd en geoperationaliseerd, wordt nauwelijks of niet door de SB-indicatoren afgedekt. Wil men het werkplekklaren zoals hier bedoeld in beeld brengen dan zou de indicatorenset van de Sociale Balans – opnieuw – moeten worden aangepast en aangevuld. Dit lijkt geen realistische piste, gelet op wat na lang en moeizaam overleg recent is vastgelegd in het Belgisch Staatsblad ⁵³.

⁵³ Deze aanpassing is sinds kort gebeurd. In het Belgisch Staatsblad van 26 februari wordt aangekondigd dat in de **Sociale Balans** voortaan volgende “minder of informele opleidingsinitiatieven” opgenomen zullen worden. De Nationale Arbeidsraad (NAR) en de Centrale Raad van het Bedrijfsleven (CRB) verstaan onder deze opleidingsinitiatieven het volgende:

“Onder **minder formele en informele opleiding** verstaat men de vormingsactiviteiten, andere dan deze bedoeld hierboven, die rechtstreeks betrekking hebben op het werk. Deze opleidingen worden gekenmerkt door:

- een hoge graad van zelforganisatie (tijd, ruimte en inhoud) door de individuele leerling of door een groep leerlingen;
- een inhoud die gekozen wordt volgens de individuele behoeften van de leerling op de werkplek;
- een rechtstreeks verband met het werk en de werkplek. Ook de deelname aan conferenties, beurzen, enz. voor leerdoeleinden valt daaronder ».

Omvat de volgende vormen van opleiding:

- on-the-job-training;
- begeleiderschap, coaching, verwerven van knowhow;
- opleiding of vorming door middel van jobrotatie, uitwisselingen, studiebezoeken en detacheringen;
- deelname aan vormings- of kwaliteitscirkels;
- zelfstudie (of open opleiding) en opleiding op afstand (boeken, cassettes, cd-rom, cursussen per post);
- bijwonen van conferenties, workshops, beurzen en lezingen.

We laten dan nog buiten beschouwing of het mogelijk en zinvol is het werkplekleren ook in monetaire parameters te vatten, iets wat uitdrukkelijk wel gebeurt in de Sociale Balans.

(3) De gedeeltelijke afname van de vragenlijst

Enkele van de verzamelde reacties pleiten voor een verkorte versie van de vragenlijst, met als bedoeling het gebruiksgemak voor de invuller te vergroten en hopelijk makkelijker tot een vereiste responsgraad te komen.

Al gaat dat in tegen een van de criteria waaraan de vragenlijst moest voldoen, nl. de ruime oriëntatie van het instrument (het bevragen van een brede waaier van leercondities waardoor een relatief volledige cartografie verkregen wordt), toch willen we als onderzoekers dit alternatief niet onvermeld laten. Bij de toepassing ervan rijst dan het probleem van de selectie van de vragen: welke vragen behouden en welke schrappen en waarom deze precies? Met de nodige terughoudend t.a.v. van dit alternatief, suggereren we om op zijn minst de zes rubrieken van het werkplekleren te behouden (*zie 2.9.2 en 5.2.2*) en minstens twee of drie van de vragen per rubriek te selecteren. Maar dit is niet meer dan een arbitraire optie.

Monitoring en benchmarking

Met de voorlopige cartografie is aangetoond tot welk soort resultaten een bevraging van het werkplekleren in arbeidsorganisaties in Vlaanderen kan leiden. Met name kunnen indicaties worden verkregen van:

- het proportioneel aantal werknemers dat in arbeidsorganisaties een lerend gebruik maakt van condities voor werkplekleren;
- de frequentie waarmee condities voor werkplekleren voorkomen in de verschillende sectoren en organisaties (qua schaal);
- het gebruik van condities voor werkplekleren naar gelang van de sectoren en van de schaalgroottes van de organisaties;
- het verband tussen het gebruik van leercondities en de aanwezigheid van een VTO- of HRD-verantwoordelijke en van een VTO- of leerbeleidsplan.

Vallen er niet onder :

- brainstorming
- beleidsinformatiesessies
- onthaal van de nieuwe werknemers. “

Nationale Arbeidsraad [NAR] en Centrale Raad voor het Bedrijfsleven [CRB]. (februari, 2008). *Toelichtingsnota met betrekking tot de opleidingsactiviteiten opgenomen in de sociale balans*, p.7

Het algemeen rapport van de bevraging resp. de tabellen met de resultaten kunnen voor elke arbeidsorganisatie die deelnam worden aangevuld met het detail van de eigen antwoorden. Indien het aantal deelnemende arbeidsorganisaties binnen de referentiegroep voldoende groot is, kan men zich zinvol met anderen vergelijken. Op enkele algemene gegevens na (b.v. het aantal condities voor werkplekieren dat feitelijk beschikbaar is, het proportioneel aantal medewerkers dat van condities een lerend gebruik maakt, de mate van lerend gebruik van de condities) zal het om een gedetailleerde en daardoor eerder complexe vergelijking per conditie gaan. Dit belet niet dat die vergelijkingen stof tot nadenken kunnen opleveren.

Een benchmarking voor Vlaanderen op internationaal niveau is alsnog niet mogelijk, vanwege het gebrek aan identieke of vergelijkbare dataverzamelingen in het buitenland.

Aanbevelingen voor verder onderzoek m.b.t. werkplekieren

Een representatieve cartografie

Het ligt voor de hand om met de vragenlijst die bij deze wordt opgeleverd (zie hoofdstuk 3) een (nul-)meting uit te voeren bij een representatief staal van arbeidsorganisaties in Vlaanderen. Dit hoeft geen dure operatie te zijn en de know how is aanwezig in het Steunpunt c.q. ons onderzoekscentrum. Of er nu een geregelde monitoring komt of niet, de afname en presentatie van de resultaten (via een publicatie en een studiedag) kunnen een impuls geven aan het bevorderen van werkplekieren. Tevens kunnen de resultaten aanknopingspunten bieden voor verdergaande kennisontwikkeling en onderzoek.

Het voorliggend onderzoek spitst zich toe op de **'inputzijde'** van werkplekieren. De context-, proces- en outputvariabelen zijn volledig buiten beschouwing gelaten. Dit onderzoek laat dan ook tal van vragen onbeantwoord en roept tegelijkertijd nieuwe vragen op. Uit de vele vragen verdienen de volgende ongetwijfeld prioritaire aandacht in vervolgonderzoek.

Leereffect van leercondities

De condities die wij hebben onderscheiden kunnen door medewerkers in diverse arbeidsorganisaties lerend worden gebruikt. We stellen dat die kansen bieden tot leren op de werkplek. Of en in welke mate door het gebruik van die condities wordt geleerd, is een onbeantwoorde vraag. Hoe groot de feitelijke leerimpact is van deze condities, tot welke leerresultaten deze condities leiden is dan ook een interessante die in verder onderzoek aan bod kan komen.

Zijn alle leercondities even succesvol of 'rendabel' (voor verschillende categorieën medewerkers en types arbeidsorganisaties)? Welke leercondities leveren de 'beste'

leerresultaten op? Welke soorten leereffecten (i.c. ontwikkelde competenties) brengen deze verschillende condities teweeg?

De lerende medewerker

In dit onderzoek laten we de ‘stem’ van sleutelfiguren spreken: we veronderstellen dat zij een realistische inschatting kunnen maken van het voorkomen en het lerend gebruik van leercondities door medewerkers in de arbeidsorganisatie.

Het is echter mogelijk dat medewerkers zelf een andere perceptie hebben over de aanwezigheid en over het al dan niet lerend gebruiken van deze condities.

Een weg die bewandeld kan worden is dan ook de medewerkers zelf te bevragen en hen aan het woord te laten. Wat zijn hun opvattingen en hun percepties over het werkend leren en lerend werken via leercondities in de arbeidsorganisatie?

Andere onderzoeksvragen die via een grootschalige werknemersbevraging beantwoordt kunnen worden zijn: Kunnen alle categorieën medewerker (i.c. medewerkers met verschillende functie, verschillende (functie)leeftijd, sexe, etni) van alle leercondities optimaal gebruik maken? Of blijven bepaalde leercondities ‘voorbehouden’ voor specifieke medewerkersgroepen in een arbeidsorganisatie?

Bevorderen van werkplekieren

Zowel het voorliggend onderzoek, als de hier boven geformuleerde pistes voor vervolgonderzoek, zijn gericht op meten en weten. Door middel van actieonderzoek kan ook handelingskennis worden opgebouwd over het bevorderen van werkplekieren. De ontwikkelde vragenlijst kan daarbij worden gebruikt om een nulmeting in een arbeidsorganisatie door te voeren. Op basis daarvan kunnen actiedoelen worden gekozen en projecten worden opgezet om bepaalde condities en randvoorwaarden te creëren of te versterken. De ervaringen die daarmee worden opgedaan kunnen vervolgens gesystematiseerd worden en overdraagbaar worden gemaakt (o.m. via handleidingen en opleidingen). Hiermee kan dan worden bijgedragen aan waar het uiteindelijk op aankomt: het verhogen van de leerparticipatie van medewerkers in arbeidsorganisaties en het optrekken van het competentieniveau van de werknemers in Vlaanderen.

BIJLAGEN

Bijlage 1: Vragenlijst (A)



FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN
CENTRUM VOOR SOCIAAL-CULTURELE EN ARBEIDSPEDAGOGIEK
VESALIUSSTRAAT 2, B-3000 LEUVEN

KATHOLIEKE UNIVERSITEIT
LEUVEN

ONDERZOEK NAAR CONDITIES VOOR WERKPLEKLEREN

Introductie

Geachte heer/mevrouw,

De overtuiging groeit steeds meer en meer dat leren op de werkplek, naast formele opleidingen, onontbeerlijk is voor de organisatie en haar medewerkers. Is dit niet alleen een overtuiging maar is dit ook zo op de werkvloer?

Dit onderzoek helpt u en ons condities voor werkplekleren in kaart te brengen. U krijgt een klarere kijk op welke leermogelijkheden op de werkplek aanwezig zijn in uw organisatie en in collega-organisaties. Het invullen van deze vragenlijst neemt ongeveer een kwartiertje in beslag. De vragenlijst wordt anoniem verwerkt. Wij brengen u uiteraard ook op de hoogte van de onderzoeksresultaten.

Wat bedoelen we met WERKPLEKLEREN?

In dit onderzoek hanteren we de volgende werkdefinitie van "werkplekleren":

Werkplekleren is de duurzame verandering van het bestaande competentiereservoir, respectievelijk (geïntegreerde clusters van) kennis, vaardigheden en attitudes, van medewerkers en groepen van medewerkers in **situaties op of nabij de werkplek** die als hoofddoel de kwaliteitsvolle uitvoering en vooruitgang van het werk heeft. 'Wat' (leeruitkomst), 'hoe' (leerproces) en 'wanneer' (leerperiode) er geleerd wordt, ligt in eerste instantie **in handen van de lerende medewerker** en van de **werkprocessen** waarin hij/zij een rol vervult. Andere actoren in de arbeidsorganisatie, zoals u, kunnen dat leren evenwel faciliteren, **aanmoedigen door het creëren van condities** in de (werk)omgeving van de medewerker. Daardoor kan er een breed spectrum van leerwerkvormen bestreken worden gaande van informeel lerend werken naar non-formeel werkend leren.

In dit onderzoek wordt dus met het begrip werkplekleren NIET verwezen naar het leren dat zich afspeelt in 'eigenstandige opleidingssettings' buiten de arbeidsorganisatie die in eerste instantie gericht zijn op het leren. Het gaat NIET om het leren door het volgen van formele opleidingen en het bijwonen van cursussen.

Wat bedoelen we met CONDITIES?

Met de term 'condities' bedoelen we *voorwaarden, mogelijkheden, gelegenheden in de sociale, materiële en informationele omgeving* en in *het werk* zelf die al aanwezig zijn of gecreëerd kunnen worden door u als verantwoordelijke (of door medewerkers zelf) opdat medewerkers *leren* op of nabij de *werkplek*. Enkele uit de talloze voorbeelden hiervan zijn:

- Medewerkers krijgen de kans om dubbel te lopen met een collega bij de aanvang van hun loopbaan (conditie sociale omgeving).
- Medewerkers draaien mee in een systeem van jobrotatie (werkconditie).
- Verslagen, dossiers van afgelopen projecten die verbeterpunten/leerpunten bevatten, worden verzameld en ter beschikking gesteld van alle medewerkers (conditie materiële en informationele omgeving).

Instructies

Onderstaande vragenlijst wil nagaan welke leercondities, leermogelijkheden, leerwerkvormen, voorkomen/voorkwamen op de werkplek in uw arbeidsorganisatie gedurende het voorbije jaar (januari 2007 tot en met december 2007).

Concreet vragen wij u nu..

...om **één afdeling/eenheid** van uw arbeidsorganisatie voor ogen te houden wanneer uw organisatie uit verschillende afdelingen bestaat of de **organisatie** als **geheel** indien u in een organisatie werkzaam bent die niet bestaat uit verschillende eenheden/afdelingen.

1. ...de **naam** te noteren van deze afdeling/organisatie:

2. ... het **totaal aantal medewerkers** tewerkgesteld in de **organisatie** aan te geven:

...indien u in een organisatie werkt bestaande uit verschillende afdelingen ook het **totaal aantal medewerkers** tewerkgesteld in de **afdeling** aan te geven:

2.1.) ...het **aantal** medewerkers met volgende functies in de afdeling/organisatie in te vullen:

Uitvoerende medewerkers (*veldwerkers, basiswerkers, arbeiders*)
Ondersteunende medewerkers (*stafleden, personeelschefs, onderzoekers,...*)
Middelmanagement (*eerstelijnsverantwoordelijken, dienst- of afdelingshoofden, teamleiders,...*)
Topmanagement (*directie of bestuur*)

2.2) ...het **aantal** van volgende medewerkers in de afdeling/organisatie aan te geven:

Beginnende medewerkers (*<1 jaar in de afdeling*)
Gevorderde medewerkers (*1-5 jaar in de afdeling*)
Anciens (*>5 jaar in de afdeling*)

De vraag die centraal staat luidt: komen volgende leermogelijkheden/leerwerkvormen /leercondities voor op de werkplek in deze afdeling/organisatie in 2007?

Kruis steeds het antwoord aan dat van toepassing is:

- JA = deze leerconditie, leermogelijkheid, leerwerkvorm komt voor/kwam voor in deze afdeling/organisatie gedurende het voorbije jaar.
- NEEN = deze leerconditie, leermogelijkheid, leerwerkvorm, komt niet voor/kwam niet voor in deze afdeling/organisatie gedurende het voorbije jaar.

Indien u JA antwoordt zal gevraagd worden om aan te geven voor welke specifieke groep van werknemers deze leerconditie geldt en/of hoe vaak deze leerconditie voorkomt. *Kruis steeds het antwoord aan dat van toepassing is.*

Indien u NEEN antwoordt gaat u gewoon verder naar de volgende leerconditie.

A.1. Voorkomen van leercondities

| Leercondities (lees aandachtig) | Aan- of afwezig? (Kruis aan/vul in) | Voor welke groep medewerkers in deze afdeling/organisatie is deze leerconditie er en hoe vaak komt ze bij deze groep voor? (Kruis aan: meerdere antwoorden zijn mogelijk) | |
|--|--|--|--|
| 1. Er worden kwaliteitskringen georganiseerd <i>(Kwaliteitscirkels zijn werkgroepen die tot doel hebben via discussie productie- en arbeidsplaatsproblemen op te lossen).</i> | <input type="checkbox"/> Ja <i>Aantal:</i> (ga naar de volgende kolom) <input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 2) | <input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel | <input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel |
| 2. Er worden projectteams of werkgroepen samengesteld uit medewerkers van verschillende afdelingen die werken rond een bepaald werkthema (al dan niet zelfgekozen). | <input type="checkbox"/> Ja <i>Aantal:</i> (ga naar de volgende kolom) <input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 3) | <input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel | <input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel |
| 3. Medewerkers nemen deel aan vakbondsbesprekingen. | <input type="checkbox"/> Ja <i>Aantal:</i> (ga naar de volgende kolom) <input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 4) | <input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel | <input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel |
| 4. Er zijn jobcontroles, interne audits, inspecties, visitaties. | <input type="checkbox"/> Ja <i>Aantal:</i> (ga naar de volgende kolom) <input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 5) | <input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel | <input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel |
| 5. Medewerkers kunnen op bedrijfsbezoek | <input type="checkbox"/> Ja <i>Aantal:</i> | <input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel | <input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel |

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p>gaan.</p> | <p>(ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 6)</p> | <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><i>veel</i></p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>6. Medewerkers consulteren afdelingen en/of zuster-, moeder- en dochterbedrijven.</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 7)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>7. Leveranciers van nieuw werk materiaal, nieuwe apparatuur of nieuwe soft/hardware geven een demonstratie bij aflevering en volgen nadien de medewerkers op.</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 8)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>8. Gastprekers van buiten de organisatie worden uitgenodigd.</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 9)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>9. Medewerkers begeleiden vrijwillige medewerkers.</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 10)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>10. Medewerkers</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p>superviseren/ begeleiden/ coachen interim- medewerkers.</p> | <p>(ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 11)</p> | <p><input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>11. Medewerkers begeleiden externe stagiairs (uit verschillende opleidingsinstellingen, VDAB, tweedekansonderwijs, regulier onderwijs).</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 12)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>12. Er worden tevredenheids- of kwaliteitsbevragingen gehouden bij de doelgroep (klanten, patiënten,...) waarvoor de afdeling werkt en de resultaten worden bekend gemaakt en besproken met de medewerkers.</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 13)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>13. Medewerkers ontmoeten externe vakgenoten door conferenties, workshops, beurzen en lezingen.</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 14)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>14. Er zijn briefings die medewerkers op de hoogte houden van belangrijke beslissingen of opdrachten die geformuleerd worden door leiding-gevenden/het management en waarin vooruitgeblekt wordt naar de te volgen procedures of</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 15)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |

| werkwijze. | | | |
|--|--|---|--|
| <p>15. Er is werkoverleg o.l.v. de chef/leidinggevende.</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 16)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>16. Medewerkers worden begeleid in het opstellen en opvolgen van een persoonlijk of individueel ontwikkelingsplan (Een POP kan beschouwd worden als een contract waarin de medewerker en de leidinggevende zich committeren aan gewenste resultaten en ontwikkelingsactiviteiten. Het is een instrument waarmee de eisen, wensen en ambities van individuele medewerkers en de organisatie vruchtbaar op elkaar afgestemd kunnen).</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 17)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>17. Er worden gesprekken gehouden waarin de werkzaamheden, sterktes en zwaktes van een medewerker besproken worden (ontwikkeling- of evolutiegesprekken, functioneringsgesprekken).</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 18)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>18. Medewerkers participeren aan interviewmomenten (momenten waarin medewerkers onderling meningen en visies verwoorden, manieren van aanpak, ervaringen uitwisselen en elkaar daarin aanvullen; werksituaties bespreken, samen situatieschetsen en – analyses maken, werkervaringen uitwisselen, elkaar brieven, vertellen hoe het werk verlopen is; succesverhalen, best practices en moeilijke ervaringen doorvertellen).</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 19)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p>19. Er worden loopbaangesprekken gehouden waarin toekomstperspectieven ter sprake worden gebracht.</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 20)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>20. Medewerkers hebben de mogelijkheid om feedback te vragen over het eigen functioneren bij zowel collega's, ondergeschikten, leidinggevend en of management als cliënten, gebruikers of patiënten en die feedback te verzamelen. (= 360° feedback, het confronteren en bewust maken hoe mensen in de ogen van anderen in de organisatie functioneren en het zichtbaar maken van sterke en zwakten daarin, met als doel expliciete informatie over het eigen functioneren te verzamelen bij relevante anderen.)</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 21)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>21. Er zijn debriefings die de medewerkers de kans geven terug te blikken op hun werkwijze en "incidenten" of kritische gebeurtenissen te bespreken (vb. d.m.v. heen- en weerschrift, teamdagboek).</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 22)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>22. Er zijn gelegenheden of fora waarop medewerkers hun (vernieuwende) ideeën kunnen voorstellen (Leerpunten/leerbuffetten / leerfeestjes).</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 23)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>23. Medewerkers kunnen elkaar ontmoeten in een gezamenlijke ruimte (kantoor,</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>(landschaps)bureau, werkhoek of -atelier, overleg- of vergaderruimte, bouwkeet, ...).</p> | <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 24)</p> | <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>24. Er zijn gezamenlijke pauzes met de mogelijkheid tot gedachte-uitwisseling voorzien.</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom) <input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 25)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>25. Vacatureberichten met competentieprofielen worden intern bekend gemaakt.</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom) <input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 26)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>26. Medewerkers krijgen de mogelijkheid om aan te sluiten bij een Community Of Practice (COP) een leer- of kennisnetwerk.</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom) <input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 27)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |

| <p>Leercondities (lees aandachtig)</p> | <p>Aan- of afwezig ? (Kruis aan)</p> | <p>Aanwezig: specificeer</p> | |
|--|--|---|---|
| | | <p>Voor welke groep medewerkers in deze afdeling/organisatie is deze leerconditie er en hoe vaak komt ze bij deze groep voor? (Kruis aan: meerdere antwoorden zijn mogelijk)</p> | |
| <p>27. Medewerkers kunnen een beroep doen op een coach (meerdere/overste/chef/meestergast).</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom) <input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 28)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | | <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel | <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel |
| 28. Medewerkers lopen dubbel/lopen mee (worden niet meegeteld in de bezetting) met een collega bij de aanvang van hun loopbaan. | <input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom) <input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 29) | <input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel | <input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel |
| 29. Medewerkers krijgen de mogelijkheid om stage te lopen binnen de afdeling. | <input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom) <input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 30) | <input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel | <input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel |
| 30. Medewerkers kunnen een proefperiode doorlopen waarin ze begeleid worden. | <input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom) <input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 31) | <input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel | <input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel |
| 31. Er wordt gewerkt met een buddysysteem (na het volgen van een opleiding kunnen medewerkers terecht met vragen bij een persoon die de opleiding mee gevolgd heeft). | <input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom) <input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 32) | <input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel | <input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel |
| 32. Medewerkers hebben een aanspreekpersoon (back office/expertenlijn) waarbij ze terecht kunnen voor raad, tips en hulp. | <input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom) <input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 33) | <input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel | <input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel |
| 33. Medewerkers hebben een mentor (iemand die dezelfde functie | <input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende | <input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel | <input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel |

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p><i>uitoefent maar meer ervaring heeft) waarbij ze gedurende de volledige loopbaan terecht kunnen.</i></p> | <p>kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 34)</p> | <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>34. Er wordt gewerkt met een systeem van peter/meterschap voor nieuwe medewerkers.</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 35)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>35. Medewerkers krijgen complexe taken (<i>taken die hen uitdagen, niet te moeilijk maar toch een taakspanning creëren</i>) toebedeeld.</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 36)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>36. Medewerkers krijgen de mogelijkheid om zelfstandig te werken (<i>zelf doen, plan trekken, uitzoeken, uitproberen</i>).</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 37)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>37. Medewerkers hebben beslissingsruimte en medezeggenschap (verantwoordelijkheid) m.b.t. hun takenpakket.</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 38)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>38. Medewerkers draaien mee in een systeem van jobrotatie (<i>afwisselend takenpakket, nieuwe en verschillende materialen bedienen/uitproberen, wisselen van rollen en functies</i>).</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 39)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>39. Medewerkers hanteren een logboek (dagverslagen met verbeterpunten).</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 40)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>40. Medewerkers hebben de gewoonte om bij elkaar binnen te lopen informatie vragen.</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 41)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>41. Verslagen, dossiers van afgelopen projecten en opleidingen die verbeterpunten/leerpunten bevatten worden verzameld en ter beschikking gesteld.</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 42)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>42. Er zijn jobaids (instructiekaarten, draaiboeken, veiligheidskaarten, een poster aan de muur met belangrijke regels of aandachtspunten, een onderlegger op het bureau met tips) voor handen in de afdeling.</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 43)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>43. Er is een bibliotheek en/ of infotheek (met zelfstudiepakketten) in de organisatie aanwezig.</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 44)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>44. Er zijn toegankelijke datbanken binnen de afdeling aanwezig.</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 44)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Middelmanagement</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | vraag 45) | <input type="checkbox"/> <i>Zelden</i> <input type="checkbox"/> <i>Soms</i> <input type="checkbox"/> <i>Veel</i> <input type="checkbox"/> <i>Zeer veel</i> <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> <i>Zelden</i> <input type="checkbox"/> <i>Soms</i> <input type="checkbox"/> <i>Veel</i> <input type="checkbox"/> <i>Zeer veel</i> | <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> <i>Zelden</i> <input type="checkbox"/> <i>Soms</i> <input type="checkbox"/> <i>Veel</i> <input type="checkbox"/> <i>Zeer veel</i> |
| <p>45. Radio, T.V., kranten zijn voorhanden in de afdeling.</p> | <input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom) <input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 46) | <input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> <i>Zelden</i> <input type="checkbox"/> <i>Soms</i> <input type="checkbox"/> <i>Veel</i> <input type="checkbox"/> <i>Zeer veel</i> <input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> <i>Zelden</i> <input type="checkbox"/> <i>Soms</i> <input type="checkbox"/> <i>Veel</i> <input type="checkbox"/> <i>Zeer veel</i> <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> <i>Zelden</i> <input type="checkbox"/> <i>Soms</i> <input type="checkbox"/> <i>Veel</i> <input type="checkbox"/> <i>Zeer veel</i> <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> <i>Zelden</i> <input type="checkbox"/> <i>Soms</i> <input type="checkbox"/> <i>Veel</i> <input type="checkbox"/> <i>Zeer veel</i> | <input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> <i>Zelden</i> <input type="checkbox"/> <i>Soms</i> <input type="checkbox"/> <i>Veel</i> <input type="checkbox"/> <i>Zeer veel</i> <input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> <i>Zelden</i> <input type="checkbox"/> <i>Soms</i> <input type="checkbox"/> <i>Veel</i> <input type="checkbox"/> <i>Zeer veel</i> <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> <i>Zelden</i> <input type="checkbox"/> <i>Soms</i> <input type="checkbox"/> <i>Veel</i> <input type="checkbox"/> <i>Zeer veel</i> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p>46. Cd-roms met basisinfo over het werkdomein, bedrijfsvideo's zijn toegankelijk voor de medewerkers.</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 47)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>47. De medewerkers krijgen een nieuwsbrief over nieuwe ontwikkelingen in het werkveld en in de organisatie (al dan niet elektronisch) toegestuurd.</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 48)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>48. Er is een (al dan niet elektronische) ideeënbus aanwezig waarin medewerkers voorstellen tot verbetering over allerlei werkthema's kunnen posten.</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 49)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>49. Medewerkers hebben toegang tot internet en e-leerpakketten.</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 50)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
| <p>50. Er is een kwaliteitshandboek.</p> | <p><input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom)</p> <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 51)</p> | <p><input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Topmanagement</p> | <p><input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Anciens</p> |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | | <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel | <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel |
| <p>51. Er zijn zelfsturende teams (Een zelfsturend team is een groep medewerkers, die als team de verantwoordelijkheid dragen voor alle activiteiten die nodig zijn om een bepaald, duidelijk omschreven, product of dienst te leveren aan een interne of externe klant. Het team is – tot op zekere hoogte – verantwoordelijk voor het managen van zichzelf en de eigen taak. Daartoe heeft het team de beschikking over relevante informatie, benodigde competenties en fysieke hulpbronnen, en heeft het de autoriteit om zelfstandig beslissingen ten aanzien van het werkproces te nemen (bijvoorbeeld om verstoringen op te lossen, of het proces te optimaliseren).</p> | <input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom) <input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 52) | <input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel | <input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel |
| <p>52. Medewerkers hebben een eigen werk-emailadres.</p> | <input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom) <input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 53) | <input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel | <input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel |
| <p>53. Medewerkers zijn telefonisch te bereiken.</p> | <input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom) <input type="checkbox"/> Neen (ga naar vraag 54) | <input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel | <input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel |
| <p>54. Medewerkers combineren uitvoerende, voorbereidende en</p> | <input type="checkbox"/> Ja (ga naar de volgende kolom) | <input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers | <input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel |

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>ondersteunende taken of hebben een volledig takenpakket.</p> | <p><input type="checkbox"/> Neen (ga naar volgende vraag A.2)</p> | <p><input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Middelmanagement</p> <p><input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Topmanagement</p> <p><input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> | <p><input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers</p> <p><input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> <p><input type="checkbox"/> Anciens</p> <p><input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel</p> |
|--|---|--|--|

A.2 Andere leercondities?

Zijn er nu nog andere leermogelijkheden/leercondities waaraan u denkt, die nog niet bevroegd werden?
Geef ook telkens aan bij wie en in welke mate ze voorkomen.
Om een volledige cartografie te bekomen van alle condities is het zeer belangrijk dat u hierover goed nadenkt!

| | | |
|------------------------|--|--|
| Leerconditie 1: | <input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel | <input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel |
| Leerconditie 2: | <input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel | <input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel |
| Leerconditie 3: | <input type="checkbox"/> Uitvoerende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Ondersteunende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Middelmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Topmanagement <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel | <input type="checkbox"/> Beginnende medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Gevorderde medewerkers <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel <input type="checkbox"/> Anciens <input type="checkbox"/> Zelden <input type="checkbox"/> Soms <input type="checkbox"/> Veel <input type="checkbox"/> Zeer veel |

B. Professionele en Organisatiegegevens

Nu vragen wij naar enkele professionele gegevens en kenmerken van uw arbeidsorganisatie. Wij verzekeren u dat deze gegevens anoniem zullen blijven.

| | |
|---|--|
| <p><u>Naam van uw organisatie</u> _____</p> <p><u>Welke functie voert u uit in uw arbeidsorganisatie?</u> <i>Kruis aan</i></p> <p><input type="checkbox"/> Directielid <input type="checkbox"/> HRD/HRM manager <input type="checkbox"/> VTO-verantwoordelijke <input type="checkbox"/> Andere:</p> <p><u>Grootte van de arbeidsorganisatie</u> <i>Kruis aan</i></p> <p><input type="checkbox"/> Kleine organisatie (0-49 werknemers) <input type="checkbox"/> Middelgrote organisatie (49-250 werknemers) <input type="checkbox"/> Grote organisatie (250 en meer werknemers)</p> <p><u>Arbeidssector?</u> <i>Kruis aan</i></p> <p><input type="checkbox"/> Profit <i>Specifieer</i></p> <p style="margin-left: 20px;"><input type="checkbox"/> Bouw <input type="checkbox"/> Diensten <input type="checkbox"/> Handel/horeca <input type="checkbox"/> Industrie <input type="checkbox"/> Vervoer Andere</p> <p><input type="checkbox"/> Social profit <i>Specifieer</i></p> <p style="margin-left: 20px;"><input type="checkbox"/> gezondheidszorg <input type="checkbox"/> welzijnssector <input type="checkbox"/> socio-culturele sector <input type="checkbox"/> het onderwijs Andere</p> <p><input type="checkbox"/> Overheidsinstelling Specifieer:</p> | <p><u>Locus van de arbeidsorganisatie?</u> <i>Kruis aan</i></p> <p><input type="checkbox"/> Een internationale arbeidsorganisatie met dochterbedrijven in het buitenland <input type="checkbox"/> Een internationale arbeidsorganisatie met een moederorganisatie in het buitenland <input type="checkbox"/> Een louter Belgische/Vlaamse organisatie</p> <p><u>Fase waarin uw organisatie zich bevindt?</u> <i>Kruis aan</i></p> <p><input type="checkbox"/> Stabiele fase <input type="checkbox"/> Overgangsfase (Er worden grote veranderingen voorbereid). <input type="checkbox"/> Turbulente fase (er doen zich grote omwentelingen voor zoals bijvoorbeeld technologische of methodische ontwikkelingen, marktontwikkelingen, ontwikkeling van nieuwe organisatieconcepten of nieuwe productieconcepten, herstructurering,...).</p> <p><u>Werkplekieren in het beleid:</u></p> <p>Is "werkplekieren" een begrip dat gebruikt wordt en invulling krijgt binnen uw organisatie?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nee</p> <p>Aan wat denkt u als het gaat over werkplekieren in uw organisatie (welke initiatieven, maatregelen, projecten of activiteiten)?</p> <p>Is er in uw organisatie iemand aangesteld (een deskundige of beleidsmaker) die verantwoordelijk is voor het bevorderen van de werkplek als leerplek?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nee</p> <p>Hartelijk dank voor uw medewerking! Wilt u nog even op onderstaande pagina volgende vragen beantwoorden:</p> |
|---|--|

Bijlage 2: Vragenlijst (B) met bijhorende inleidende brief

(1) Inleidende brief



FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN
CENTRUM VOOR SOCIAAL-CULTURELE EN ARBEIDSPEDAGOGIEK
VESALIUSSTRAAT 2, B-3000 LEUVEN

KATHOLIEKE UNIVERSITEIT
LEUVEN

ONDERZOEK NAAR CONDITIES VOOR WERKPLEKLEREN

Geachte heer, mevrouw,

De Vlaamse overheid en de sociale partners willen in het licht van de Lissabon-doelstellingen, het Pact van Vilvoorde en de competentieagenda de inspanningen voor levenslang leren in allerlei omgevingen, waaronder de arbeidsomgeving, opvolgen.

Er zijn reeds veel gegevens voor handen over formele opleidingsinspanningen. Metingen over **informeel en non-formeel werkplekleren** ontbreken nagenoeg, terwijl het werkplekleren belangrijk wordt geacht.

Dit onderzoek speelt in op dat manco en brengt **feitelijke leercondities** of leermogelijkheden **op de werkplek** in kaart. U krijgt zelf een klare kijk op welke leermogelijkheden op de werkplek aanwezig zijn in uw organisatie en in collega-organisaties. Deze vragenlijst kan u dus ook als '**checklist**' voor uzelf gebruiken. Het kan nuttig zijn een kopie van de ingevulde vragenlijst te maken.

Als **tegenprestatie** voor uw inspanning om deze vragenlijst in te vullen, bezorgen wij u het **onderzoeksrapport** waarin alle resultaten verwerkt zijn. U kan uw eigen resultaten dan ook vergelijken met de gegevens uit het onderzoeksrapport.

Om u niet te overladen met vragen, beperken we ons tot deze leermogelijkheden en stellen we geen vragen over leerprocessen en leeruitkomsten.

Het invullen van deze vragenlijst neemt een **twintigtal minuten** in beslag. De vragenlijst wordt **anoniem** verwerkt.

Gelieve uw ingevulde vragenlijst terug te sturen uiterlijk op XXXX (datum) naar XXXXXX (emailadres en telefoonnummer).

Alvast hartelijk dank voor uw medewerking!

Wat bedoelen we met WERKPLEKLEREN?

Werkplekleren is de duurzame verandering van het bestaande competentiereservoir, respectievelijk (geïntegreerde clusters van) kennis, vaardigheden en attitudes, van medewerkers en groepen van medewerkers in **situaties op of nabij de werkplek** die als hoofddoel de kwaliteitsvolle uitvoering en vooruitgang van het werk heeft. ‘Wat’ (leeruitkomst), ‘hoe’ (leerproces) en ‘wanneer’ (leerperiode) er geleerd wordt, ligt in eerste instantie **in handen van de lerende medewerker** en van de **werkprocessen** waarin hij/zij een rol vervult. Andere actoren in de arbeidsorganisatie, zoals u, kunnen dat leren evenwel faciliteren, **aanmoedigen door het creëren van condities** in de (werk)omgeving van de medewerker. Daardoor kan er een breed **spectrum** van leerwerkvormen bestreken worden gaande **van informeel lerend werken naar non-formeel werkend leren**.

Wat bedoelen we NIET en blijft dus buiten beeld?

In dit onderzoek wordt dus met het begrip werkplekleren NIET verwezen naar het leren dat zich afspeelt in ‘eigenstandige opleidingssettings’ buiten de arbeidsorganisatie die in eerste instantie gericht zijn op het leren. Het gaat NIET om het leren door het volgen van formele opleidingen en het bijwonen van cursussen.

Wat bedoelen we met LEERCONDITIES?

Met de term ‘leercondities’ bedoelen we **voorwaarden, mogelijkheden, gelegenheden** in de sociale, materiële en informationele omgeving en in de organisatie van het werk, die al aanwezig zijn of gecreëerd kunnen worden door u als verantwoordelijke (of door medewerkers zelf) opdat medewerkers leren op of nabij de werkplek.

Enkele uit de talloze voorbeelden hiervan zijn:

- Medewerkers **lopen** tijdelijk **dubbel/lopen** mee met een ‘kundige’ collega (*worden niet meegeteld in de bezetting*).
- Medewerkers nemen **gezamenlijk pauzes** die ook bedoeld zijn om gedachten uit te wisselen.
- Medewerkers leren uit (jaar)**verslagen**, dossiers van **afgelopen projecten** en **opleidingen** die **verbeterpunten/leerpunten** bevatten.

(2) Vragenlijst (B)

Belangrijke informatie en vragen vooraf

Deze vragenlijst gaat over activiteiten op de werkvloer die ook leeransen bieden voor werknemers. We willen dus nagaan welke **leercondities** (leermogelijkheden, leerwerkvormen, leerprikkels, leeransen) voor medewerkers **op de werkplek** gedurende het voorbije jaar (januari 2007 tot en met december 2007) aanwezig waren.

Hoe deze vragenlijst invullen?

Kruis aan wie u bent

Ik ben verantwoordelijke van een (grotere) **organisatie** die bestaat uit **verschillende afdelingen**, divisies, eenheden

(1) en ik **neem alle medewerkers van 1 afdeling en bijhorende leidinggevende(n)** (diensthoofden, meestergast, afdelingshoofden, hoofdverpleegkundige, ploegbazen,..) voor ogen bij het invullen van deze vragenlijst.

(2) Hoeveel medewerkers werken er in de afdeling die u koos?

Vul in: [] medewerkers

Ik ben verantwoordelijke van een (kleinere) **organisatie** die **NIET** bestaat uit **verschillende afdelingen**

(1) en ik **neem alle medewerkers van mijn organisatie** voor ogen bij het invullen van deze vragenlijst.

(2) Hoeveel medewerkers werken in uw organisatie?

Vul in : [] medewerkers

Het invullen van deze vragenlijst is eenvoudig. Per vraag plaatst u een kruisje in elke kolom (dus 2 kruisjes per vraag).

U vult de vragenlijst in op basis van de informatie en kennis waarover u beschikt. Wat u invult is **een schatting**: u hoeft geen gegevens te gaan opzoeken of te verzamelen.

Op het einde van de vragenlijst kan u – desgewenst - nog een toelichting van uw antwoorden geven en/of een commentaar op deze vragenlijst noteren. Uw anonimiteit wordt gegarandeerd.

Tijdsduur van deze vragenlijst?

Het invullen van deze vragenlijst neemt een 20tal minuten in beslag.

Hoe en aan wie terugsturen?

Wij vragen u deze vragenlijst op te sturen **uiterlijk tegen 30 november** naar ilse.clauwaert@ped.kuleuven.be en leen.vanbree@ped.kuleuven.be TEL.016/ 32 62 14

Wij danken u alvast voor uw medewerking!

Instructies bij het invullen

(1) Ga bij elke leerconditie na of ze aanwezig was tijdens het afgelopen jaar in de ganse arbeidsorganisatie of in de afdeling die u voor ogen houdt. Geef een **schatting** van het aantal keer dat deze leerconditie voorkwam (Plaats één kruisje bij het antwoord dat van toepassing is).

N= Nooit

J= dit Jaar één keer

T= ongeveer elk Trimester

M= ongeveer elke Maand

W= ongeveer elke Week

D= ongeveer elke Dag

(2) Indien u bij 'Nooit' een kruisje heeft gezet, ga dan door naar de volgende vraag en vul dan de tweede kolom niet in.

(3) Indien u bij één van de andere antwoordmogelijkheden een kruisje heeft gezet ga dan door naar de **blauwe kolom**. Hierin wordt gevraagd de hoeveelheid medewerkers te schatten die gebruik maken van deze leerconditie.

Zet een kruisje bij het juiste antwoord:

A= minder dan of zowat ¼ van de medewerkers maakt gebruik van deze conditie.

B= meer dan ¼ en minder dan of zowat ½ van de medewerkers maakt gebruik van deze conditie.

C= meer dan ½ en minder dan of zowat ¾ van de medewerkers maakt gebruik van deze conditie.

D= meer dan ¾ van de medewerkers maakt gebruik van deze conditie.

E= alle medewerkers maken gebruik van deze conditie.

Voorbeeld

Er worden **loopbaangesprekken** gehouden waarin toekomstperspectieven van de medewerker ter sprake worden gebracht.

| N | J | T | M | W | D | A | B | C | D | E |
|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

→U geeft dus aan dat er dit jaar één keer een loopbaangesprek gehouden werd bij uw medewerkers.

→U gaat verder naar de volgende kolom en u schat dat ongeveer bij meer dan ¼ maar minder dan de helft (1/2) van uw medewerkers dit loopbaangesprek plaatsvond. (vb. Bij 22 /50 medewerkers werd een loopbaangesprek gehouden).

De sociale omgeving van de werkplek (deel 1)

| Leercondities Door volgende activiteiten op de werkvloer kunnen medewerkers ook leren: | Frequentie van voorkomen | | | | | | Schatting gebruik hoeveelheid medewerkers | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | N | J | T | M | W | D | A | B | C | D | E |
| Medewerkers komen samen in werkgroepen die tot doel hebben via discussie productie- en arbeidsplaatsproblemen op te lossen en/of te verstaan (kwaliteitskringen, kwaliteitscirkels). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medewerkers kunnen hun (vernieuwende) ideeën voorstellen op fora en bijeenkomsten (leerpunten/leerbuffetten/leerfeestjes). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medewerkers ontmoeten externe vakgenoten door deelname aan workshops, beurzen en tentoonstellingen . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er is werkoverleg (overleg waarin taken verdeeld worden, planning wordt gemaakt, werkafspraken tussen verschillende ploegen worden gemaakt) o.l.v. de chef/leidinggevende. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medewerkers worden begeleid in het opstellen en opvolgen van een persoonlijk of individueel ontwikkelingsplan (Een POP is een overeenkomst waarin de medewerker en de leidinggevende zich committeren aan gewenste resultaten en ontwikkelingsactiviteiten. Het is een instrument waarmee de eisen, wensen en ambities van | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

individuele medewerkers en de organisatie vruchtbaar op elkaar afgestemd kunnen).

| Leercondities Door volgende activiteiten op de werkvloer kunnen medewerkers ook leren: | Frequentie van voorkomen | | | | | | Schatting gebruik hoeveelheid medewerkers | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | N | J | T | M | W | D | A | B | C | D | E |
| Medewerkers nemen deel aan intervisiemomenten (<i>afgesproken momenten waarin medewerkers werkervaringen uitwisselen in groep, meningen en visies verwoorden, manieren van aanpak doorgeven en elkaar daarin aanvullen, succesverhalen, best practices en moeilijke ervaringen doorvertellen</i>). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er zijn debriefings die medewerkers de kans geven om terug te kijken op hoe zij gereageerd hebben tijdens "incidenten" of kritische gebeurtenissen en waarin zij stoom kunnen afblazen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medewerkers komen samen in groepen , die tijdelijk samengesteld zijn , om vernieuwingen, veranderingen door te voeren of te ontwerpen. (projectgroepen). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medewerkers bezoeken andere arbeidsorganisaties . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er zijn jobcontroles , interne audits, inspecties, visitaties. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medewerkers consulteren collega's uit afdelingen en/of zuster-, moeder- en dochterorganisaties . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medewerkers kunnen bijeenkomsten bijwonen waarop gastsprekers uiteenzettingen geven. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medewerkers krijgen een demonstratie van leveranciers over nieuw werkmateriaal, nieuwe apparatuur of nieuwe software en worden opgevolgd door hen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er worden tevredenheids- en/of kwaliteitsbevragingen gehouden bij de doelgroep (klanten, patiënten, gebruikers) waarvoor de organisatie werkt en deze resultaten worden bekend gemaakt en besproken met de medewerkers . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er worden loopbaangesprekken gehouden waarin toekomstperspectieven ter sprake worden gebracht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er worden gesprekken gehouden waarin de werkzaamheden, sterktes en zwaktes van een medewerker besproken worden (ontwikkelings- of evolutiegesprekken; functioneringsgesprekken). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er zijn briefings die medewerkers op de hoogte houden van belangrijke beslissingen of opdrachten die geformuleerd worden door leidinggevenden/ het management en waarin vooruitgeblikt wordt naar de te volgen procedures of werkwijzen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medewerkers komen samen als lid van een Community of Practice (COP) of een extern leer -of kennisnetwerk (netwerk van collega's met gelijkaardige functies uit verschillende organisaties die geregeld samenkomen). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medewerkers komen samen in zelfsturende teams (<i>een groep medewerkers, die als team de verantwoordelijkheid dragen voor alle activiteiten die nodig zijn om een bepaald, duidelijk omschreven, product of dienst te leveren aan een interne of externe klant. Het team is – tot op zekere hoogte – verantwoordelijk voor het managen van zichzelf en de eigen taak, het team heeft beschikking over relevante informatie, benodigde competenties, fysieke hulpbronnen</i>). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

De sociale omgeving van de werkplek (deel 2)

| | | |
|--|------------------|--------------------------------------|
| | Voorkomen | Schatting gebruik hoeveelheid |
|--|------------------|--------------------------------------|

| Leercondities | | | medewerkers | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Ja | Neen | A | B | C | D | E |
| Medewerkers doorlopen een proefperiode waarin ze begeleid worden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medewerkers kunnen na het volgen van een opleiding terecht met vragen bij een persoon die de opleiding mee gevolgd heeft (buddysteem). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medewerkers hebben een mentor en/of peter-meter (een deskundige collega die hen begeleidt op de werkplek) waarbij ze daadwerkelijk terecht kunnen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medewerkers lopen tijdelijk dubbel /lopen mee met een collega (worden niet meegeteld in de bezetting). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| leercondities | Voorkomen | | Schatting gebruik hoeveelheid medewerkers | | | | |
| | Ja | Neen | A | B | C | D | E |
| Medewerkers hebben de mogelijkheid om feedback te vragen over het eigen functioneren bij zowel collega's, ondergeschikten, leidinggevendenden of management als cliënten, gebruikers of patiënten en die feedback te verzamelen. (= 360° feedback, het confronteren en bewust maken hoe mensen in de ogen van anderen in de organisatie functioneren en het zichtbaar maken van sterken en zwakten daarin, met als doel expliciete informatie over het eigen functioneren te verzamelen bij relevante anderen.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medewerkers kunnen beroep doen op een aanspreekpersoon (back office/ expertenlijn/hulplijn) voor deskundig advies of expertise . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medewerkers vervullen een begeleidrol (voor collega's, externe stagiairs,...). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medewerkers krijgen de mogelijkheid om stage te lopen binnen of buiten de organisatie. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medewerkers kunnen een beroep doen op een coach (meerdere, overste, diensthoofd, chef). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

De materiële en informationele omgeving van de werkplek

| Leercondities (= Kennisbronnen waardoor medewerkers leren) | Voorkomen | | Schatting gebruik hoeveelheid medewerkers | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Ja | Neen | A | B | C | D | E |
| Er zijn jobaids (instructiekaarten, draaiboeken, veiligheidskaarten, een poster aan de muur met belangrijke regels of aandachtspunten, een onderlegger op het bureau met tips) voor handen in de organisatie. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er zijn datbanken (vb. een intranet met leerrijke informatie) binnen de organisatie aanwezig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| De medewerkers krijgen door toedoen van de organisatie een nieuwsbrief over nieuwe ontwikkelingen in het werkveld en in de organisatie (al dan niet elektronisch) toegestuurd. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medewerkers hebben toegang tot internet . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medewerkers hebben een eigen werk-emailadres . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medewerkers zijn telefonisch te bereiken en kunnen zelf telefonische contacten leggen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Vacatureberichten met competentieprofielen worden intern bekend gemaakt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medewerkers hebben toegang tot (zelfontwikkelde) e-leerpaketten . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medewerkers hanteren een logboek waarin acties, prestaties, gebeurtenissen en verbeterpunten worden genoteerd. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|---|
| Er is een bibliotheek en/ of infotheek (met zelfstudiepakketten) in de organisatie aanwezig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | – |
| T.V. is aanwezig in de organisatie. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | – |
| Cd-roms met basisinfo over het werkdomein, organisatievideo's zijn toegankelijk voor de medewerkers. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | – |
| Er is een (al dan niet elektronische) ideeënbus aanwezig waarin medewerkers voorstellen tot verbetering over allerlei werkthema's kunnen posten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | – |
| Er is een kwaliteitshandboek dat ter inzage is. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | – |
| Verslagen, dossiers van afgelopen projecten en opleidingen die verbeterpunten/leerpunten bevatten worden verzameld en ter beschikking gesteld. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | – |
| Er zijn kranten voor handen in de organisatie. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | – |
| Er is een radio aanwezig in de organisatie. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | – |

De organisatie van het werk

| leercondities | Voorkomen | | Schatting gebruik hoeveelheid medewerkers | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Ja | Neen | A | B | C | D | E |
| Er zijn gezamenlijke pauzes die ook bedoeld zijn om gedachten uit te wisselen voorzien. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medewerkers draaien mee in een systeem van jobrotatie (<i>medewerkers maken zich de jobinhoud van collega's eigen en voeren geregeld hun taken ook uit</i>). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Zijn er nog andere leercondities (leerkansen, leerprikkels, leermogelijkheden) in uw organisatie aanwezig?

| |
|----------------------------|
| Vul aan: |
| Leerconditie 1 ■ |
| Leerconditie 2 ■ |
| Leerconditie 3 ■ |

Afsluitende vragen

In welke mate worden al deze leercondities die effectief in uw organisatie/afdeling aanwezig zijn globaal genomen gebruikt, benut door de medewerkers? *Kruis aan*

- Niet gebruikt
 Nauwelijks gebruikt
 Onvoldoende gebruikt

- Voldoende gebruikt*
- Optimaal gebruikt*

Hoe ziet u volgend jaar (2008) leren op de werkplek en leren in opleidingen evolueren? *Kruis aan*

Leren in opleidingen zal:

- Afnemen*
- Gelijkblijven*
- Toenemen*
- Ik weet het niet*

Leren op de werkplek zal:

- Afnemen*
- Gelijkblijven*
- Toenemen*
- Ik weet het niet*

Professionele en Organisatiegegevens

(Deze gegevens zullen anoniem behandeld worden)

| | |
|---|--|
| <p><u>Naam van uw organisatie</u> <i>Vul in</i></p> <p>█</p> <p><u>Welke functie voert u uit in uw arbeidsorganisatie?</u> <i>Kruis aan</i></p> <p><input type="checkbox"/> Directieid</p> <p><input type="checkbox"/> HRD/HRM manager</p> <p><input type="checkbox"/> VTO-verantwoordelijke</p> <p>Andere: █</p> <p><u>Grootte van de arbeidsorganisatie</u> <i>Kruis aan</i></p> <p><input type="checkbox"/> Kleine organisatie (0-49 werknemers)</p> <p><input type="checkbox"/> Middelgrote organisatie (50-249 werknemers)</p> <p><input type="checkbox"/> Grote organisatie (250 en meer werknemers)</p> <p><u>Arbeidssector?</u> <i>Kruis aan</i></p> <p><input type="checkbox"/> Profit <i>Specifieer</i></p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> Bouw</p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> Diensten</p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> Handel/horeca</p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> Industrie</p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> Vervoer</p> <p>Andere: █</p> <p><input type="checkbox"/> Social profit <i>Specifieer</i></p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> Gezondheidszorg</p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> Welzijnssector</p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> Socio-culturele sector</p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> Onderwijs</p> <p>Andere: █</p> <p><input type="checkbox"/> Overheidsinstelling <i>Specifieer:</i></p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> Gemeentelijke instelling/bestuur</p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> Provinciale instelling/bestuur</p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> Gemeenschapsinstelling/bestuur</p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> Federale instelling/bestuur</p> | <p><u>Locus van de arbeidsorganisatie?</u> <i>Kruis aan</i></p> <p><input type="checkbox"/> Een internationale arbeidsorganisatie met dochterbedrijven in het buitenland</p> <p><input type="checkbox"/> Een internationale arbeidsorganisatie met een moederorganisatie in het buitenland</p> <p><input type="checkbox"/> Een louter Belgische/Vlaamse organisatie</p> <p><u>Fase waarin uw organisatie zich bevindt?</u> <i>Kruis aan</i></p> <p><input type="checkbox"/> Stabiele fase</p> <p><input type="checkbox"/> Overgangsfase (Er worden grote veranderingen voorbereid).</p> <p><input type="checkbox"/> Turbulente fase (er doen zich grote omwentelingen voor zoals bijvoorbeeld technologische of methodische ontwikkelingen, marktontwikkelingen, ontwikkeling van nieuwe organisatieconcepten of nieuwe productieconcepten, herstructurering,...).</p> <p><u>Werkpleklerin in het beleid:</u></p> <p>Is "werkpleklerin" een begrip dat gebruikt wordt en invulling krijgt binnen uw organisatie? <i>Kruis aan</i></p> <p><input type="checkbox"/> Ja</p> <p><input type="checkbox"/> Nee</p> <p>Zo nee, welke term gebruikt men dan wel? █</p> <p>Is er in uw organisatie een <u>HRD-manager/VTO verantwoordelijke</u> (iemand die verantwoordelijk is voor het leren in uw organisatie) werkzaam? <i>Kruis aan</i></p> <p><input type="checkbox"/> Ja</p> <p><input type="checkbox"/> Nee</p> <p><u>Is er een VTO-beleidsplan in de arbeidsorganisatie?</u> <i>Kruis aan</i></p> <p><input type="checkbox"/> Ja</p> <p><input type="checkbox"/> Nee</p> <p><u>Zijn er competentieprofielen van medewerkers aanwezig in de arbeidsorganisatie?</u> <i>Kruis aan</i></p> <p><input type="checkbox"/> Ja</p> <p><input type="checkbox"/> Nee</p> |
|---|--|

Toevoegingen, bedenkingen, adresgegevens voor verkrijgen onderzoeksrapport

Indien u het **onderzoeksrapport** wenst te ontvangen, vul uw e-mailadres in drukletters in a.u.b.:

E-MAILADRES=

Toevoegingen, commentaar of bedenkingen bij deze vragenlijst *vul aan*

Toevoegingen, commentaar of bedenkingen bij uw antwoorden *vul aan*

Bijlage 3: Frequentieranking: voorkomen van leercondities in profit, sociale profit en overheidssector

| PROFIT ARBEIDSORGANISATIES (N= 53) | | | | | |
|------------------------------------|---|--------------------|----------|---|--------------------|
| Volgorde | Leercondities | Frequentie-procent | Volgorde | Leercondities | Frequentie-procent |
| 1 | Werkoverleg | 100 | 24 | Dubbellopen | 72,0 |
| 2 | Proefperiode doorlopen | 98,1 | 25 | Interne Nieuwsbrief | 71,7 |
| 3 | Internet | 94,3 | 26 | Coach (meerdere, overste) ter beschikking | 69,8 |
| 4 | Telefoon | 94,3 | 27 | Radio | 67,9 |
| 5 | Briefing | 92,5 | 28 | Fora, leerpunten, bijeenkomsten | 67,3 |
| 6 | Werk-emailadres | 92,3 | 29 | Persoonlijk ontwikkelingsplan | 65,4 |
| 7 | Ontwikkelingsgesprek(ken) | 90,6 | 30 | Buddysysteem | 64,2 |
| 8 | Jobaids | 86,5 | 31 | Intervisiemomenten | 62,3 |
| 9 | Loopbaangesprek | 86,0 | 32 | Organisatiebezoeken | 62,3 |
| 10 | Begeleiderrol vervullen | 84,0 | 33 | Kwaliteitshandboek | 62,3 |
| 11 | Demonstratie en opvolging door leveranciers | 83,0 | 34 | Debriefing(s) | 61,5 |
| 12 | Expertenlijn, deskundige aanspreekpersoon | 81,1 | 35 | Jobrotatie | 56,6 |
| 13 | Databanken | 81,1 | 36 | Verslagen met leerpunten van afgelopen projecten ter inzage | 54,7 |
| 14 | 360° Feedback | 77,4 | 37 | Ideëenbus | 52,8 |
| 15 | Werkgroepen | 77,4 | 38 | Kranten | 50,9 |
| 16 | Vakgenoten ontmoeten op workshops, beurzen | 77,4 | 39 | Bibliotheek/infotheek | 47,2 |
| 17 | Projectgroepen | 77,4 | 40 | Organisatiecd-roms, organisatievideo's | 47,2 |
| 18 | Tevredenheids- kwaliteitsbevraging(en) bekendmaken en bespreken | 77,1 | 41 | Gezamenlijke Pauzes | 47,2 |
| 19 | Collega's consulteren | 76,9 | 42 | Stage lopen | 46,2 |
| 20 | Mentor, peter, meter ter beschikking | 76,5 | 43 | E-leerpakketten | 46,2 |
| 21 | Vacatureberichten met competentieprofiel bekendmaken | 75,5 | 44 | Logboek | 39,6 |
| 22 | Gastsprekers | 75,0 | 45 | Zelfsturende teams | 38,8 |
| 23 | Jobcontrole | 74,0 | 46 | T.V. | 34,0 |
| | | | 47 | Community Of Practice | 34% |

| SOCIAL PROFIT ARBEIDSORGANISATIES (N= 59) | | | | | | |
|--|---|---------------------------|--|-----------------|---|---------------------------|
| Volgorde | Leercondities | Frequentie-procent | | Volgorde | Leercondities | Frequentie-procent |
| 1 | Werkoverleg | 100 | | 25 | Loopbaangesprek(ken) | 73,7 |
| 2 | Telefoon | 100 | | 26 | Organisatiebezoek(en) | 71,9 |
| 3 | Internet | 100 | | 27 | Demonstratie en opvolging door leveranciers | 70,2 |
| 4 | Ontwikkelingsgesprek(ken) | 98,3 | | 28 | Bibliotheek/infotheek | 67,8 |
| 5 | Briefings | 98,3 | | 29 | Interne nieuwsbrief | 67,2 |
| 6 | Gastsprekers | 98,2 | | 30 | Kranten | 66,1 |
| 7 | Vakgenoten ontmoeten op workshops, beurzen | 96,6 | | 31 | Mentor, peter, meter ter beschikking | 66,1 |
| 8 | Proefperiode doorlopen | 94,1 | | 32 | Jobaids | 65,5 |
| 9 | Werk-emailadres | 91,5 | | 33 | Debriefing(s) | 63,2 |
| 10 | Projectgroepen | 89,8 | | 34 | Gezamenlijke pauzes | 62,7 |
| 11 | Databanken | 89,7 | | 35 | Kwaliteitshandboek ter inzage | 61,4 |
| 12 | Radio | 86,4 | | 36 | Stage lopen | 61,0 |
| 13 | Collega's consulteren | 84,5 | | 37 | T.V. | 54,2 |
| 14 | Tevredenheids- kwaliteitsbevraging(en) bekendmaken en bespreken | 84,5 | | 38 | Dubbellopen | 51,8 |
| 15 | Vacatureberichten met competentieprofiel bekendmaken | 84,5 | | 39 | Zelfsturende teams | 49,1 |
| 16 | Werkgroepen, kwaliteitskringen, kwaliteitscirkels | 84,5 | | 40 | Organisatiecd-roms, organisatievideo's | 45,8 |
| 17 | Intervisiemomenten | 81,0 | | 41 | Persoonlijk Ontwikkelingsplan | 45,6 |
| 18 | Expertenlijn, deskundige aanspreekpersoon | 79,7 | | 42 | Community of Practice | 44,8 |
| 19 | Begeleiderrol vervullen | 78,6 | | 43 | E-leerpakketten | 34,5 |
| 20 | 360° Feedback | 77,6 | | 44 | Ideeënbus | 32,8 |
| 21 | Coach (meerdere, overste) ter beschikking | 76,3 | | 45 | Logboek | 31,6 |
| 22 | Jobcontrole(s) | 75,0 | | 46 | Buddysysteem | 27,6 |
| 23 | Fora, leerpunten, bijeenkomsten | 74,1 | | 47 | Jobrotatie | 25,9 |
| 24 | Verslagen met leerpunten van afgelopen projecten ter inzage | 74,1 | | | | |

| OVERHEIDSARBEIDSORGANISATIES (N= 53) | | | | | | |
|--------------------------------------|--|-----------------------|--|----------|--|------------------------|
| Volgorde | Leercondities | Frequentie procent | | Volgorde | Leercondities | Frequentie -procent |
| 1 | Werkoverleg | 100 | | 25 | Community Of Practice | 62,3 |
| 2 | Internet | 100 | | 26 | Interne nieuwsbrief | 60,4 |
| 3 | Telefoon | 100 | | 27 | Intervisiemomenten | 57,7 |
| 4 | Werk-emailadres | 100 | | 28 | Kranten | 52,8 |
| 5 | Ontwikkelingsgesprek(ken) | 96,2 | | 29 | Persoonlijk Ontwikkelingsplan | 52,8 |
| 6 | Gastsprekers | 94,2 | | 30 | Bibliotheek/infotheek | 47,2 |
| 7 | Proefperiode doorlopen | 92,5 | | 31 | Gezamenlijke pauzes | 47,2 |
| 8 | Vakgenoten ontmoeten op workshops, beurzen | 92,5 | | 32 | Mentor,peter,meter ter beschikking | 45,3 |
| 9 | Vacatureberichten met competentieprofiel bekendmaken | 86,8 | | 33 | Fora, leerpunten, bijeenkomsten | 44,2 |
| 10 | Radio | 86,8 | | 34 | Tevredenheids-kwaliteitsbevraging(en) bekendmaken en bespreken | 43,4 |
| 11 | Collega's consulteren | 86,5 | | 35 | Zelfsturende teams | 43,1 |
| 12 | Briefings | 84,9 | | 36 | Debriefing(s) | 41,5 |
| 13 | Loopbaangesprek(ken) | 84,6 | | 37 | Stage lopen | 41,5 |
| 14 | Demonstratie en opvolging door leveranciers | 84,6 | | 38 | Dubbellopen | 41,2 |
| 15 | Projectgroepen | 81,1 | | 39 | Verslagen met leerpunten van afgelopen projecten ter inzage | 38,5 |
| 16 | 360°Feedback over het werk | 76,9 | | 40 | Organisatiecd-roms, organisatievideo's | 34,0 |
| 17 | Expertenlijn,deskundige aanspreekpersoon | 73,6+ | | 41 | Buddysysteem | 32,1 |
| 18 | Organisatiebezoek(en) | 70,6 | | 42 | E-leerpakketten | 32,1 |
| 19 | Jobaids | 69,8 | | 43 | T.V. | 30,2 |
| 20 | Coach (meerdere, overste) ter beschikking | 69,8 | | 44 | Jobrotatie | 30,2 |
| 21 | Databanken | 67,9 | | 45 | Ideeënbus | 20,8 |
| 22 | Begeleiderrol vervullen | 67,3 | | 46 | Logboek | 20,8 |
| 23 | Werkgroepen, kwaliteitskringen, kwaliteitscirkels | 65,4 | | 47 | Kwaliteitshandboek ter inzage | 11,3 |
| 24 | Jobcontrole(s) | 62,3 | | | | |

Bijlage 4: Frequentieranking: voorkomen van leercondities in kleine, middelgrote en grote organisaties

| KLEINE ARBEIDSORGANISATIES (N= 55) | | | | | | |
|---|---|---------------------------|--|-----------------|---|---------------------------|
| <i>Volgorde</i> | <i>Leercondities</i> | <i>Frequentie-procent</i> | | <i>Volgorde</i> | <i>Leercondities</i> | <i>Frequentie-procent</i> |
| 1 | Werkoverleg | 100 | | 24 | Begeleiderrol vervullen | 66,7 |
| 2 | Internet | 98,1 | | 25 | Demonstratie en opvolging door leveranciers | 66,7 |
| 3 | Telefoon | 96,3 | | 26 | Jobaids | 64,8 |
| 4 | Vakgenoten ontmoeten op workshops, beurzen | 94,5 | | 27 | Fora, leerpunten, bijeenkomsten | 63,0 |
| 5 | Briefings | 92,7 | | 28 | Gezamenlijke pauzes | 61,8 |
| 6 | Proefperiode doorlopen | 92,7 | | 29 | Bibliotheek/infotheek | 61,8 |
| 7 | Werk-emailadres | 90,7 | | 30 | Verslagen met leerpunten van afgelopen projecten ter inzage | 58,2 |
| 8 | Gastsprekers | 88,9 | | 31 | Debriefing(s) | 58,2 |
| 9 | Ontwikkelingsgesprek(ken) | 88,9 | | 32 | Mentor,peter,meter ter beschikking | 58,2 |
| 10 | Radio | 87,3 | | 33 | Zelfsturende teams | 49,1 |
| 11 | 360°Feedback over het werk | 81,8 | | 34 | Dubbellopen | 46,2 |
| 12 | Loopbaangesprek(ken) | 75,5 | | 35 | Kranten | 45,5 |
| 13 | Vacatureberichten met competentieprofiel bekendmaken | 74,1 | | 36 | Interne nieuwsbrief | 44,4 |
| 14 | Tevredenheids- kwaliteitsbevraging(en) bekendmaken en bespreken | 72,7 | | 37 | Kwaliteitshandboek ter inzage | 43,8 |
| 15 | Expertenlijn,deskundige aanspreekpersoon | 72,7 | | 38 | Stage lopen | 40,7 |
| 16 | Projectgroepen | 72,7 | | 39 | Persoonlijk Ontwikkelingsplan | 40,0 |
| 17 | Collega's consulteren | 70,9 | | 40 | Jobrotatie | 36,4 |
| 18 | Intervisiemomenten | 69,1 | | 41 | Organisatiecd-roms, organisatievideo's | 36,4 |
| 19 | Coach (meerdere, overste) ter beschikking | 69,1 | | 42 | Community Of Practice | 34,5 |
| 20 | Databanken | 68,5 | | 43 | Buddysysteem | 32,7 |
| 21 | Jobcontrole(s) | 67,3 | | 44 | Logboek | 24,5 |
| 22 | Werkgroepen, kwaliteitskringen, kwaliteitscirkels | 67,3 | | 45 | E-leerpakketten | 23,1 |
| 23 | Organisatiebezoek(en) | 66,7 | | 46 | Ideeënbus | 20,0 |
| | | | | 47 | T.V. | 20,0 |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

| MIDDELGROTE ARBEIDSORGANISATIES (N= 48) | | | | | | |
|--|--|---------------------------|--|-----------------|--|---------------------------|
| Volgorde | Leercondities | Frequentie-procent | | Volgorde | Leercondities | Frequentie-procent |
| 1 | Werkoverleg | 100 | | 24 | Interne nieuwsbrief | 68,8 |
| 2 | Telefoon | 100 | | 25 | Intervisiemomenten | 66,0 |
| 3 | Ontwikkelingsgesprek(ken) | 97,9 | | 26 | Fora, leerpunten, bijeenkomsten | 66,0 |
| 4 | Internet | 97,7 | | 27 | Gezamenlijke pauzes | 62,5 |
| 5 | Proefperiode doorlopen | 95,8 | | 28 | Tevredenheids-kwaliteitsbevraging(en) bekendmaken en bespreken | 61,7 |
| 6 | Werk-emailadres | 95,7 | | 29 | Organisatiebezoek(en) | 60,9 |
| 7 | Briefings | 91,7 | | 30 | Persoonlijk Ontwikkelingsplan | 57,4 |
| 8 | Radio | 91,7 | | 31 | Mentor,peter,meter ter beschikking | 54,2 |
| 9 | Gastsprekers | 89,4 | | 32 | Kranten | 54,2 |
| 10 | Vakgenoten ontmoeten op workshops, beurzen | 85,4 | | 33 | Dubbellopen | 53,3 |
| 11 | Loopbaangesprek(ken) | 85,4 | | 34 | Verslagen met leerpunten van afgelopen projecten ter inzage | 52,1 |
| 12 | Collega's consulteren | 85,4 | | 35 | Community Of Practice | 50,0 |
| 13 | Werkgroepen, kwaliteitskringen, kwaliteitscirkels | 85,1 | | 36 | Stage lopen | 47,9 |
| 14 | Demonstratie en opvolging door leveranciers | 82,6 | | 37 | Debriefing(s) | 47,8 |
| 15 | Coach (meerdere, overste) ter beschikking | 79,2 | | 38 | T.V. | 45,8 |
| 16 | 360°Feedback over het werk | 78,7 | | 39 | Bibliotheek/infotheek | 43,8 |
| 17 | Expertenlijn,deskundige aanspreekpersoon | 77,1 | | 40 | Kwaliteitshandboek ter inzage | 43,8 |
| 18 | Projectgroepen | 77,1 | | 41 | Buddysysteem | 41,7 |
| 19 | Begeleiderrol vervullen | 76,1 | | 42 | Zelfsturende teams | 36,4 |
| 20 | Vacatureberichten met competentieprofiel bekendmaken | 75,0 | | 43 | E-leerpakketten | 36,2 |
| 21 | Databanken | 75,0 | | 44 | Organisatiecd-roms, organisatievideo's | 35,4 |
| 22 | Jobaids | 72,9 | | 45 | Jobrotatie | 31,3 |
| 23 | Jobcontrole(s) | 72,3 | | 46 | Ideeënbus | 31,3 |
| | | | | 47 | Logboek | 29,2 |

| GROTE ARBEIDSORGANISATIES (N= 60) | | | | | | |
|--|--|---------------------------|--|-----------------|--|---------------------------|
| Volgorde | Leercondities | Frequentie-procent | | Volgorde | Leercondities | Frequentie-procent |
| 1 | Werkoverleg | 100 | | 25 | Coach (meerdere, overste) ter beschikking | 70,0 |
| 2 | Internet | 98,3 | | 26 | Tevredenheids-kwaliteitsbevraging(en) bekendmaken en bespreken | 69,6 |
| 3 | Telefoon | 98,3 | | 27 | Intervisiemomenten | 69,5 |
| 4 | Proefperiode doorlopen | 98,3 | | 28 | Kranten | 68,3 |
| 5 | Ontwikkelingsgesprek(ken) | 98,3 | | 29 | Persoonlijk Ontwikkelingsplan | 65,5 |
| 6 | Werk-emailadres | 96,7 | | 30 | Radio | 65,0 |
| 7 | Projectgroepen | 96,7 | | 31 | Dubbellopen | 64,3 |
| 8 | Vacatureberichten met competentieprofiel bekendmaken | 96,7 | | 32 | Stage lopen | 61,7 |
| 9 | Databanken | 93,3 | | 33 | Debriefing(s) | 61,0 |
| 10 | Collega's consulteren | 93,0 | | 34 | Fora, leerpunten, bijeenkomsten | 59,3 |
| 11 | Briefings | 91,7 | | 35 | Verslagen met leerpunten van afgelopen projecten ter inzage | 58,6 |
| 12 | Gastsprekers | 89,5 | | 36 | Bibliotheek/infotheek | 56,7 |
| 13 | Demonstratie en opvolging door leveranciers | 88,3 | | 37 | Community Of Practice | 56,1 |
| 14 | Begeleiderrol vervullen | 87,5 | | 38 | Organisatiecd-roms, organisatievideo's | 53,3 |
| 15 | Vakgenoten ontmoeten op workshops, beurzen | 86,7 | | 39 | Ideeënbus | 52,5 |
| 16 | Expertenlijn, deskundige aanspreekpersoon | 85,0 | | 40 | T.V. | 51,7 |
| 17 | Interne nieuwsbrief | 85,0 | | 41 | E-leerpakketten | 50,8 |
| 18 | Loopbaangesprek(ken) | 82,5 | | 42 | Buddysysteem | 49,2 |
| 19 | Jobaids | 81,4 | | 43 | Kwaliteitshandboek ter inzage | 48,3 |
| 20 | Werkgroepen, kwaliteitskringen, kwaliteitscirkels | 78,0 | | 44 | Zelfsturende teams | 44,4 |
| 21 | Organisatiebezoek(en) | 78,0 | | 45 | Jobrotatie | 42,4 |
| 22 | 360°Feedback over het werk | 72,9 | | 46 | Gezamenlijke pauzes | 38,3 |
| 23 | Jobcontrole(s) | 72,4 | | 47 | Logboek | 38,3 |
| 24 | Mentor, peter, meter ter beschikking | 72,4 | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |