

# Heeft de werkplek nu wel of niet leerpotentieel?

## Nabeschouwing

J. Onstenk en P. R. J. Simons

In dit themanummer worden resultaten gepresenteerd van een NWO-PROO-programma over het leerpotentieel van de werkplek, dat sinds 2001 loopt. Het programma richt zich op de zeer relevante vraag wat leren op de werkplek nu precies oplevert. Een belangrijke onderliggende vraag is of het wel terecht is dat men tegenwoordig zoveel verwacht van het werkpleklernen. Het geheel overziende kan in ieder geval geconstateerd worden dat leren in werksituaties bijzonder veelzijdig is, en ook een dankbaar, zij het weerbarstig onderzoeksterrein.

### 1 Leerpotentieel

Opvallend is dat het programma de naam draagt *Leerpotentieel van de werkplek*, maar dat nergens gedefinieerd wordt wat men daar precies onder verstaat. Dat is jammer, omdat daarmee de positionering ten opzichte van de eerdere discussie rond dit begrip onduidelijk blijft. Dat zou niet zo'n probleem zijn, als die discussie impliciet niet toch werd gevoerd. Immers, het programma wordt gekarakteriseerd, zoals blijkt uit de inleiding van Nijhof, Nieuwenhuis en Terwel en de meeste inleidingen van de bijdragen, door de verwachting dat dit potentieel wel eens behoorlijk zou kunnen tegenvallen. Daarbij wordt vooral gereageerd op de inderdaad soms al te gemakkelijke verwachtingen van beleidsmakers en (sommige) scholen dat werkpleklernen een panacee is voor problemen van motivatie van leerlingen en de inzetbaarheid van schoolverlaters, en op de koop toe nog goedkoper ook. Maar men voert ook een, deels impliciete, discussie met leertheoretici en onderzoekers die te hoge verwachtingen zouden koesteren van het leerpotentieel van de werkplek.

Daarbij wordt wel enigszins gereageerd op een zelf geconstrueerde, niet-bestaande tegenstander. Met de conclusie dat werkpleklernen niet vanzelf een krachtige leeromgeving is, dat er op allerlei manieren aan voor-

waarden en versterking kan en moet worden gewerkt en dat het ook niet voor alle gewenste leeropbrengsten de beste manier van leren is, kan men het alleen maar hartgrondig eens zijn. Maar dat is bepaald geen nieuw inzicht: noch van de onderzoekers zelf (Nieuwenhuis publiceerde al eerder een rijk geschakeerd palet aan onderzoeken naar leren in werksituaties), noch van degenen die wat meer accent leggen op de mogelijkheden en rijkheid van leereffecten van beoogd en onbedoeld leren in en van het werk. Het onderzoek van De Vries (1988) heeft al overtuigend laten zien dat het weinig zin heeft om te proberen vanuit de school het leren op de werkplek te sturen. Ook de oorspronkelijke benadering van het begrip leerpotentieel, in Nederland geïntroduceerd door Kraayvanger en Van Onna (1985), ontleend aan de Duitse handelingspsychologen Frei, Duell en Baitsch (1984), en verder uitgewerkt door Onstenk (1997) en Kwakman (1999), is vanaf het begin buitengewoon kritisch ten aanzien van de feitelijke leermogelijkheden op het werk. Het verschil is misschien wel dat het in deze benadering niet zozeer gaat om het aantonen van inherente tekortkomingen van werkpleklernen, maar om het in kaart brengen van de voorwaarden en de kenmerken die leren in de werksituatie bevorderen of belemmeren. Er wordt expliciet een relatie gelegd met kwaliteit van de arbeid, met innovatie en met loopbaanontwikkeling. Wat dat betreft is er veel verwantschap met het werk van Billett, dat wel veelvuldig een rol speelt in de artikelen, zij het vaker in de inleiding dan als inspiratie voor het verrichte onderzoek. Toekomstig onderzoek zou, naar onze mening, ook in onderzoekstechnische zin wellicht beter kunnen aansluiten bij de benadering van Billett rond het begrip 'affordances'.

Het lijkt ons nuttig om onderscheid te maken tussen verschillende typen problemen. Enerzijds zijn er principiële problemen, bijvoorbeeld rond de vraag in hoeverre de verwerving van gecodificeerde kennis vol-

doende kan plaatsvinden via *alleen* het leren op de werkplek (vergelijk de frequent aangehaalde studie van Bailey, Hugher en Moore (2004). Daar lopen vaak opleidingskundige problemen doorheen rond de vraag of *extern geformuleerde, theoretische* opleidingsdoelen wel *alleen* in een bedrijfssetting *volledig* kunnen worden gerealiseerd. Het lijkt vruchtbaarder voor de discussie het probleem anders te formuleren:

a) In hoeverre kan de verwerving van gecodificeerde vakkennis plaatsvinden via leren op de werkplek? en

b) In hoeverre kunnen opleidingsdoelen in een bedrijfssetting worden gerealiseerd?

Het kernprobleem wordt dan hoe verschillende soorten kennis en verschillende soorten leerervaringen in verschillende leeromgevingen met elkaar verbonden kunnen worden. Dit probleem wordt in de inleiding van Nijhof, Nieuwenhuis en Terwel weliswaar aangestipt, onder terechte verwijzing naar het werk van David Guile en Michael Young, maar komt in de gerapporteerde onderzoeken nauwelijks aan de orde, met uitzondering van de studie van Hoeve, Jorna en Nieuwenhuis. Het onderscheid in typen problemen is van belang, omdat er heel verschillende conclusies uit kunnen worden getrokken. Zo moet de discussie over opleidingskundige doelen op zijn minst twee kanten op gevoerd worden. Als het zo moeilijk is om door de opleiding geformuleerde doelen te realiseren op de werkvloer, zijn er misschien andere leeromgevingen en leerervaringen nodig, maar is er dan misschien ook geen probleem met die opleidingsdoelen zelf, een vraag die onder andere ook door Billett wordt gesteld. Ook de meta-analyse van Bailey e.a. (2004) roept die vraag op. Er worden verschillende leerdoelen en mogelijke leerresultaten onderscheiden en vervolgens wordt een genuanceerd oordeel gegeven over de vraag welke doelen wel (en zelfs beter) behaald kunnen worden via werkplekleren, en welke doelen (inderdaad theorieontwikkeling) niet of lastiger. Voor toekomstig onderzoek zijn hiermee pregnante vragen geformuleerd.

Overigens gaan de meeste artikelen niet over de vraag wat er *niet* geleerd wordt op de werkplek, maar wat er *wel* geleerd wordt, dan wel kan worden als aan de meer praktische

problemen rond de kwaliteit en toegankelijkheid van de leermogelijkheden op de werkplek wordt gewerkt.

## 2 Theoretische reflecties: Rationaliteiten en routines

Theoretisch zijn in het bijzonder twee bijdragen van belang, namelijk die van Nieuwenhuis en Van Woerkom, en van Hoeve, Jorna en Nieuwenhuis. Opvallend zijn de verschillen tussen deze artikelen, ondanks het feit dat Nieuwenhuis van beide medeauteur is.

Het artikel van Nieuwenhuis en Van Woerkom geeft, hoewel niet duidelijk als zodanig gepresenteerd, de resultaten weer van het postdoc-onderzoeksproject, dat een integrerende rol zou moeten spelen in het programma. De centrale vraag is zeer relevant en betreft de relatie tussen de inschatting van het leerpotentieel en de leerdoelen die men eraan koppelt. Wat opvalt, is dat het ontwikkelde theoretische kader waarin een onderscheid gemaakt wordt in een viertal doelstellingen van leren op de werkplek, eigenlijk nauwelijks terugkomt in de andere onderzoeken. Ook omgekeerd worden de verschillende onderzoeken, met gedeeltelijke uitzondering van Hoeve c.s., niet binnen dit raamwerk gesitueerd.

Kern van het theoretische kader is een onderscheiding in vier doelrationaliteiten: voorbereiding, optimalisatie, vitaliteit en persoonlijke ontwikkeling. Dit geeft aanknopingspunten om een gedifferentieerde discussie te voeren over de doelen, effecten en mogelijke knelpunten bij werkplekleren. Het artikel kan gelezen worden als een inspirerend pleidooi om rekening te houden met verschillende mogelijke doelen, met de daaruit volgende consequenties voor vormgeving en met de verbinding van het werkplekleren met de organisatie en persoonlijke ontwikkeling. Het begrip doelrationaliteit zelf blijft echter wat vaag. Nu eens lijkt het vooral te gaan over de te bereiken doelen, dan weer lijkt het te gaan over verschillende fasen in het leerproces, dan weer over structuurkenmerken van de leersituatie. De begrippen voorbereiding en optimalisatie komen, wat ons betreft gelukkig, in de plaats van het eer-

der door de auteurs gemaakte onderscheid tussen het seriële en parallelle perspectief. Het probleem met dit onderscheid tussen het seriële en het parallelle perspectief was dat het beide relationele begrippen zijn, dat wil zeggen dat ze betrekking hebben op een relatie tussen twee zaken. Voor de hand ligt dat dit de relatie is tussen onderwijs in een schoolse of cursusetting enerzijds en leren in een werksituatie anderzijds. Daarmee is het wellicht een vruchtbaar kader om de plaats van werkplekleren in het beroepsonderwijs of een opleiding te thematiseren, maar eigenlijk niet voor de doelstellingen van het werkplekleren zelf. Onduidelijk blijft wel wat de concepten voorbereiding en optimalisatie nu precies voor nieuws bieden. De begrippen lijken op zich duidelijk, maar soms wordt de lezer op het verkeerde been gezet. Zo wordt in de discussieparagraaf *optimalisatie* ineens 'performance' genoemd. Dat is wellicht ook een beter woord voor wat bedoeld wordt en voorkomt in ieder geval merkwaardig klinkende zinnen als: "In het perspectief van optimalisatie is een snelle oplossing vaak te prefereren boven een technisch optimale oplossing".

In dit artikel wordt geen onderscheid gemaakt tussen initiële beroepsopleidingen en bedrijfsopleidingen. Bij het beroepsonderwijs lijkt het logisch dat er een sterk accent ligt op voorbereiding, al zou het daar zeker niet toe beperkt moeten blijven. Een belangrijke reden waarom de praktijkcomponent wordt vergroot is nu juist om daar ook elementen van optimalisatie en persoonlijke ontwikkeling bij te betrekken. Bijna alle concrete voorbeelden en onderzoeksverwijzingen hebben overigens betrekking op leren in de loopbaan dan wel bedrijfsopleidingen.

Het artikel van Hoeve c.s. is wat ons betreft theoretisch het meest interessante artikel van dit themanummer, met name vanwege de aandacht voor verschillende typen kennis, en de uitwerking van het begrip routine. Scherper dan in het artikel van Nieuwenhuis en Van Woerkom komt naar voren hoe belangrijk voorbereidend en met name optimaliserend werkplekleren is voor routineontwikkeling. Belangrijk is ook het door Jorna voorgestelde onderscheid dat gemaakt wordt tussen verschillende typen kennis die voor het beroep

van belang zijn. Dat zet vraagtekens bij de stelling van Nieuwenhuis en Van Woerkom dat in de voorbereidende doelrationalisatie "het leerpotentieel van de werkplek wordt afgemeten aan de bijdrage van de werkplek aan het behalen van vooraf gestelde leerdoelen, veelal in de vorm van expliciete en theoretische kennis". Deze formulering kan wellicht dienen voor een kritiek op de beperktheid van de leerdoelen van het (overwegend schoolse) beroepsonderwijs, maar nu juist niet op de praktijkcomponent. Voor zover er in de onderwijspraktijk überhaupt theoretische doelen voor werkplekleren worden geformuleerd, zijn die meestal gesteld in termen van toepassen. Verder ligt er vanouds veel nadruk op de sociale component en op het leren functioneren in de werkomgeving en het leren oplossen van praktische problemen.

Hoeve c.s. gaan in op het verschijnsel dat routines moeilijk te veranderen zijn vanuit het perspectief van werkplekleren. Met het artikel worden tal van nieuwe onderzoeksvragen geopperd. Het onderzoek van Hoeve e.a. is ook interessant, omdat het gaat om de vernieuwing van routines bij professionals. Pikant is natuurlijk dat het hier gaat om professionals die als taak hebben om de verandering in routines bij andere organisaties (scholen) te begeleiden. Die blijken niet vanzelf de eigen veranderingen goed te kunnen sturen. Het artikel komt overigens empirisch (nog) niet toe aan zijn doel, namelijk het leren rond het veranderen van routines. Maar het laat wel goed zien hoe belangrijk leren in de werksituatie zelf is voor het verwerven van effectieve routines. Of het daarmee een goed voorbeeld is van voorbereiding of toch van optimalisatie blijft onbesproken.

Wat hier overigens opvallend ontbreekt, is een concept van werkplekleren als professionele ontwikkeling. Met integrale handhaving van de analyse van het routinebegrip als koppeling tussen bekwaamheid en in het werkproces geïncorporeerde handelingspatronen, zou men zich af kunnen vragen of het onderzoek van Hoeve en anderen net zo goed (of wellicht zelfs beter) in termen van professionalisering van organisatieadviseurs kan worden gelezen, als in termen van de innovatie van een adviesorganisatie.

### 3 Empirische reflecties

De verschillende onderzoeken geven een rijk geschakeerd beeld van wat en hoe er op de werkplek geleerd wordt. Ze laten ook goed zien hoe lastig eigenlijk het onderzoek naar werkplekleren is, juist omdat het zo diepgaand geïntegreerd is in werk en organisatie. Er is een zekere spanning te zien met de – in de inleiding van de artikelen vaak uitgesproken – verwachting dat het leren op de werkplek weinig effectief is, en de resultaten van de studies: de meeste studies laten feitelijk positieve resultaten zien van leren op de werkplek. In de discussies en conclusies wordt echter weinig op deze spanning ingegaan.

In de gerapporteerde onderzoeken wordt nauwelijks expliciet ingegaan op de relatie (of het ontbreken daarvan) tussen leren in een schoolse context en in een bedrijfsetting. Waar in het programma zo veel aandacht besteed wordt aan het al of niet bereiken van opleidingsdoelen, is het jammer dat er zo weinig aandacht wordt besteed aan de schoolse kant van die opleiding, of op zijn minst aan de verbinding tussen leren op school en in de werksituatie.

Tegelijk wordt het, bijvoorbeeld in het artikelonderzoek van Poortman, Nijhof en Nieuwenhuis, wel als zwaarwegend kritiekpunt op de kwaliteit van het werkplekleren gepresenteerd. Dit artikel geeft een boeiende analyse van het leerproces van een BBL-leerlingen in de verzorging. Er komt in dit onderzoek een spanning naar voren die ook in andere bijdragen (Blokhuis & Nijhof, en Reenalda, Nijhof, Veldkamp-De Jong, & Veldkamp) blijkt, namelijk die tussen het niet bereiken van “theoretische” opleidingsdoelen en het feitelijk rijke, in de officiële onderwijsdoelen moeilijk terug te vinden, maar door de beroepspraktijk gewaardeerde leerresultaten. Uit het onderzoek is de conclusie te trekken, dat de school er voor de leerling weinig toe doet, afgezien van wat lessen theorie. De school kán er ook weinig toe doen, omdat de school eenvoudigweg niet aanwezig is, noch in de vorm van een begeleider, noch in de vorm van opdrachten.

De onderzoekers in het programma

maken blijkbaar geen duidelijk en consequent onderscheid tussen werkplekleren als onderdeel van het beroepsonderwijs enerzijds, en als onderdeel van de loopbaan, professionele ontwikkeling en innovatie anderzijds. Ook maakt men geen onderscheid tussen de verschillende kaders in bijvoorbeeld BOL en BBL of tussen mbo en hbo. Zo spreekt Reenalda en collega's over duale opleidingen in de “klassieke” variant als ze bedoeld wordt dat de student een arbeidscontract krijgt. Afgezien van het feit dat nergens wordt toegelicht waarom zij dat zo'n belangrijk verschil vindt (en het in de analyse ook nauwelijks een rol speelt), wordt de lezer ook op het verkeerde been gezet. Waar in het middelbaar beroepsonderwijs dit inderdaad de klassieke variant (in het leerlingwezen) is, is het in het hbo juist een relatief nieuwe variant. Dat verklaart deels ook het feit dat deze variant in het mbo relatief het meest voorkomt in de techniek en het minst in de administratie, terwijl dat in de data van Reenalda precies andersom is. In de artikelen die betrekking hebben op het middelbaar beroepsonderwijs wordt daarentegen weer nauwelijks op (eventuele consequenties van) het verschil tussen BBL en BOL ingegaan. In een volgend onderzoek zou de (eventueel verschillende) relaties tussen leren op school en op de werkplek explicieter gethematiseerd moeten worden.

Het lijkt een voor de hand liggende gedachte dat een goede begeleiding het leren op de werkplek verbetert. Het onderzoek van Blokhuis en Nijhof lijkt teleurstellend voor de onderzoeker: het door hem ontwikkelde begeleidingsmodel wordt wel gewaardeerd door de onderzochte begeleiders, maar door hen in de praktijk niet of anders gebruikt. Men zou zich af kunnen vragen of de reden voor de teleurstelling kan liggen in een impliciete betekenisverschuiving. Het onderzoek maakt, net als enkele andere, gebruik van het werk van de Deense onderwijskundige Illeris. Die beschrijft werkplekleren als interactie tussen de persoon en een zestal werkplekkenmerken. Blokhuis heeft deze zes aspecten opgenomen in zijn begeleidingsleidraad, die de structuur heeft van een werkplandocument. Maar wat hij vervolgens meet, is niet of de begeleiders aandacht besteden aan deze zes aspecten of

dat de leerwerkplek daaraan voldoet, maar of ze de leidraad gebruiken. Het begrip interactie lijkt daarbij te worden ingeperkt tot interactie tussen de leerling en de praktijkbegeleider en die leidt op haar beurt vooral tot de vraag of dat gesystematiseerd wordt aangepakt met behulp van het instrument. Vervolgens blijkt dat de begeleiders dat weinig of op hun geheel eigen wijze doen. Blokhuis en Nijhof vinden daarom geen effecten van de begeleidingsmethodiek. Afgezien van de onderzoekstechnische problemen rond de onderzoeksgroep en het tijdsverloop, kan men zich afvragen hoe erg dit is. Men zou, uitgaande van de in veel onderzoek gedocumenteerde, en elders binnen het programma benadrukte belang van uitgaan van de werkprocessen zoals die op de werkplek voorkomen, ook kunnen stellen dat het feit dat de begeleiders de leidraad kunnen gebruiken op hun eigen wijze eerder een sterk punt is dan een zwakte. Als het waar is wat de respondenten zeggen, namelijk dat de aangeboden handvatten voor gestructureerde begeleiding eigenlijk goed beschrijven wat de begeleiders al doen, is het ontbreken van effecten wellicht ook niet verwonderlijk. Immers dan zou ook de controlegroep al ongeveer op dezelfde manier handelen. Als de inschatting van Blokhuis klopt dat de leerlingen in de beschreven bedrijven hun leerdoelen behalen, doen ze het ook goed. Als mogelijke verklaring daarvoor kunnen de door Blokhuis en Nijhof gerapporteerde andere kenmerken van de leeromgeving en leereffecten gelden, die goed in het model van Illeris passen, en overigens ook in het model van het leerpotentieel.

Het onderzoek van Reenalda e.a. levert de interessante resultaten op, al wordt weinig duidelijk wat de verklaring is van sommige toch contra-intuïtieve onderzoeksresultaten, bijvoorbeeld waarom nauwere samenwerking tussen school en bedrijf leidt tot slechtere leerresultaten. Dit artikel leidt ook tot een interessante theoretische vraag. Voor het scoren van de competentieontwikkeling wordt gebruik gemaakt van een schaal die loopt van beginneling tot expert. De terminologie is ontleend aan de expertisebenadering van Benner (1984) en Dreyfus en Dreyfus (1986), maar wordt gebruikt alsof het een Likert-

schaal van *niet tot veel ervaring* is. De benadering van Benner, in wat nog steeds een van de beste studies naar expertiseontwikkeling in het werk is, legt echter juist nadruk op kwalitatieve sprongen tussen de verschillende niveaus van expertise. De hoeveelheid ervaring speelt daar wel een belangrijke rol bij, maar dat is toch niet hetzelfde. Een belangrijke vraag voor verder onderzoek is dus of de expertiseschaal een ordinale of een intervalschaal is. In het eerste het geval is het van belang om via kwalitatief onderzoek nader inzicht te krijgen in de aard van de kwalitatieve sprongen.

#### 4 Kortom

Het themanummer beschrijft interessante theoretische en empirische kwesties op een belangrijk terrein. Als voornaamste conclusie zien wij dat het leerpotentieel van de werkplek eigenlijk groter lijkt te zijn dan de auteurs op voorhand hadden verondersteld. Er wordt ook inzicht gegeven in wat er dan geleerd wordt. Vervolgonderzoek zou enerzijds dieper in moeten gaan op de wisselwerking tussen individu en werkomgeving. Illeris en Billett leveren belangrijke aanknopingspunten het leerpotentieel verder te ontwikkelen. Anderzijds zou gefocust moeten worden op de verbinding tussen leren in verschillende leersituaties (werkplek, simulatie, school) en tussen verschillende leerresultaten. De in het programma (verder) ontwikkelde inzichten in de dynamiek van routines en innovatie, en een gedifferentieerd kennisbegrip vormen hiervoor goede bouwstenen.

## Literatuur

- Bailey, T. R., Hughes, K. L., & Moore, D. T. (2004). *Working knowledge. Work-based learning and education reform*. New York: Routledge-Falmer.
- Benner, P. (1984). *From novice to expert. Excellence and power in clinical nursing practice*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Frei, F., Duell, W., & Baitsch, C. (1984). *Arbeit und Kompetenzentwicklung. Schriften zur Arbeitspsychologie* (Band 39). Bern, Zwistlerland: Huber.
- Kraayvanger, G., & Onna, B. van. (Red.) (1985). *Arbeid en leren: bijdragen tot de volwasseneducatie*. Baarn, Nederland: Nelissen.
- Kwakman, C. H. E. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Dissertatie. Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen.
- Onstenk, J. H. A.M., (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Dissertatie. Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen.
- Vries, B. de. (1988). *Het leven en de leer*. Dissertatie. Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen.

Manuscript aanvaard: 11 september 2006

## Auteurs

**Jeroen Onstenk** is lector aan de Hogeschool In-Holland, Haarlem, en werkzaam bij Cinop te Den Bosch.

**Robert-Jan Simons** is hoogleraar-directeur van het IVLOS, Universiteit Utrecht.

*Correspondentieadres:* Robert-Jan Simons, IVLOS Universiteit Utrecht, Postbus 80127, 3508 TC Utrecht. E-mail: p.r.j.simons@ivos.uu.nl.