Werkplekleren in de gehandicaptenzorg

Een onderzoeksproject uitgevoerd door Tilburg University in opdracht van ZonMw

Eindrapportage

Dr. Jolanda Botke
Prof. dr. Petri Embregts
Dr. Vincent Peters
Prof. dr. Rob Poell
Drs. Nanette Raaijmakers

Departement Human Resource Studies, Tilburg University
Departement Tranzo, Academische Werkplaats Leven met een verstandelijke beperking, Tilburg University

Tilburg, februari 2024

Colofon

Titel:

Werkplekleren in de gehandicaptenzorg (Eindrapportage)

Uitgevoerd door:

Tilburg University
Departement Human Resource Studies
Departement Tranzo, Academische Werkplaats Leven met een verstandelijke beperking

Auteurs:

Dr. Jolanda Botke
Prof. dr. Petri Embregts
Dr. Vincent Peters
Prof. dr. Rob Poell
Drs. Nanette Raaijmakers

Met dank aan:

Amarant
ASVZ
Cello
Cordaan
Dichterbij
Elver
's Heeren Loo
InteraktContour
Koraal
Middin
ORO
Philadelphia
Prisma
S&L Zorg
Sherpa
Vanboeijen
Vilans
Zuidwester

Opdrachtgever:

ZonMw

Tilburg, februari 2024

@ 2024, Tilburg University

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave 1

Samenvatting 2

- Theoretisch kader 2
- Onderzoeksmethode 2
- Conclusies van het onderzoek 3

Hoofdstuk 1. Aanleiding voor het onderzoek 4

Hoofdstuk 2. Theoretisch kader 5

- Definities 5
- Kernaspecten en ordeningsdimensies van werkplekleren 6

Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethode 12

- Onderzoeksopzet 12
- Selectie van deelnemende organisaties 12
- Selectie van de casussen 12
- Interviews en uitwerking 14
- Analyse 14

Hoofdstuk 4. Resultaten 15

- Samenvatting van de 32 casusbeschrijvingen 15
- De vier kernaspecten van werkplekleren 16
- De drie ordeningsdimensies van werkplekleren 19
- Effectmeting van werkplekleren 21
- Uitsplitsing naar organisatiegrootte 25

Hoofdstuk 5. Discussie 28

Referenties 32

Samenvatting

ZonMw heeft aan Tilburg University gevraagd een overzicht samen te stellen van in de praktijk gebruikte **methoden om werkplekleren te ondersteunen** in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking. Een dergelijke inventarisatie ontbreekt momenteel. Onze focus ligt in dit rapport op het bevorderen van kennis, competenties en attitudes die mbo-gediplomeerde zorgprofessionals nodig hebben bij de uitvoering van het vak. Eerst zijn vanuit wetenschappelijke literatuur de belangrijkste begrippen rondom (effecten van) werkplekleren verkend en gedefinieerd. Vervolgens zijn interviews gehouden met 18 organisaties in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking, rond 32 casussen van werkplekleren. Dit rapport bevat een samenvatting en analyse van de casusbeschrijvingen alsmede een reflectie en conclusie ten aanzien van de onderzoeksresultaten.

Theoretisch kader

Werknemers in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking doen voortdurend allerlei relevante leerervaringen op in hun werk en loopbaan. Tezamen dragen deze ervaringen bij aan hun professionele ontwikkeling. Wij definiëren **werkplekleren** in dit rapport als het opdoen van en (nieuwe) betekenis geven aan werk-gerelateerde ervaringen (Poell, 2017). Ervaringen die door anderen dan de werknemer zelf (bijvoorbeeld door managers of door een trainingsbureau) worden georganiseerd behoren tot het domein van **werkplekopleiden** (Onstenk, 2021). De bedoeling van werkplekopleiden is uiteraard dat de werknemer datgene leert van de interventie wat beoogd wordt door degene die deze organiseert. Het ligt echter, zoals bij alle interventies, aan de werknemer zelf (en in tweede instantie aan de werkomgeving) of dat ook daadwerkelijk gebeurt (Poell, 2017).
Er is weinig onderzoek verricht naar de **effectiviteit** van werkplekleren, zeker vergeleken met de lange traditie van onderzoek naar opleidingseffectiviteit. De literatuur rond werkplekopleiden (Ford et al., 2018; Holton et al., 2000; van Loo en de Grip, 2003) toont over het algemeen positieve resultaten van opleidingsinvesteringen in organisaties. De effecten kunnen worden beïnvloed door allerlei verschillende eigenschappen van het opleidingsproces, van de lerende zelf en van de werkomgeving, zoals het internationaal gevalideerde LTSI-model laat zien.

Onderzoeksmethode

In totaal zijn 32 organisaties in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking benaderd met de vraag of ze voorbeelden hadden van werkplekleren. Uiteindelijk zijn in 18 organisaties **interviews** gehouden met contactpersonen, over in totaal 32 casussen van werkplekleren. Overlappende casussen werden zo veel mogelijk voorkomen, met het oog op het verzamelen van een zo groot mogelijke diversiteit in methoden om werkplekleren te stimuleren. Een interviewleidraad is voorafgaande aan de interviews vastgesteld door ZonMw en de onderzoekers. Na het interview is de informatie (interview plus verder aangeleverd materiaal) uitgewerkt tot een **casusbeschrijving**, die ter goedkeuring is voorgelegd aan de

organisatie. Ter analyse van de casussen zijn allereerst enkele kernaspecten en ordeningsdimensies van werkplekleren bepaald: in hoeverre was sprake van vormen van directe ondersteuning door een collega op de werkvloer, tijd- en plaatsonafhankelijk leren, leren van de praktijk, en samen leren; en was sprake van bedoeld en/of onbedoeld leren, zelf-geïnitieerd en/of door anderen geïnitieerd leren, en focus in de ondersteuning op individu en/of organisatie? Tevens is een **analyse** gemaakt van de manier waarop effecten van het werkplekleren in elke casus zijn vastgesteld; deze analyse is aangevuld met gegevens over de effectiviteit van de betreffende methode uit wetenschappelijke literatuur.

Conclusies van het onderzoek

Er bestaat een **grote diversiteit** aan methoden om werkplekleren te stimuleren in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking. Veel voorkomende elementen in de 32 casussen zijn de volgende: flexibeler leertrajecten in plaats van standaardprogramma's, zelf intern ontwikkelen en/of op maat maken van reeds bestaande leertrajecten met behulp van praktijkcasuïstiek, en keuzemogelijkheid voor werknemers om zelf te kiezen waar en wanneer zij leertrajecten volgen. De combinatie van bedoeld, door anderen geïnitieerd en op het individu gefocust leren komt veruit het vaakst voor; de meeste casussen betreffen daarmee eerder **werkplekopleiden in plaats van werkplekleren** (Poell, 2017). Over het feitelijke leren dat werknemers hebben gedaan zijn we in de interviews en aanvullende materialen weinig te weten gekomen. Er komt dan ook een merendeels **gebrekkige effectevaluatie** uit de casusbeschrijvingen naar voren. Het vaststellen van leerresultaten gebeurde in een minderheid van de casussen; het bepalen van de invloed op individuele en organisatieprestaties was echter zeldzaam. In het verlengde hiervan blijken de gebruikte methoden in de meeste casussen **geen of slechts een beperkte/indirecte wetenschappelijke onderbouwing** te kennen. Slechts in 4 van de 32 casussen werd naar het effect op zowel leren als individuele prestatie gekeken en is ook tamelijk goede wetenschappelijke evidentie voorhanden. Er zijn wat betreft het stimuleren van werkplekleren **geen grote verschillen aangetroffen tussen kleine, middelgrote en grote organisaties** in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking. Toch vallen wat betreft effectevaluatie en wetenschappelijke evidentie vooral de kleine organisaties enigszins in positieve zin en de middelgrote organisaties enigszins in negatieve zin op. Als laatste conclusie noemen we dat werkplekleren **evenzeer tijd kost** als traditioneel opleiden. De grote winst van werkplekleren die uit de casussen naar voren komt is dat dit nu vaak plaats- en tijdsonafhankelijk kan plaatsvinden en aansluit bij de eigen praktijkcasuïstiek. Tot slot moet als **beperking** van dit onderzoek worden aangegeven dat de casusbeschrijvingen uitdrukkelijk de mening van de respondent betreffen. Dat deze geen resultaten op het gebied van leren of presteren noemde naar aanleiding van een concrete vraag hierover in het interview wil niet persé zeggen dat er niet geëvalueerd is en/of dat er geen resultaten dan wel (inter)nationaal bewijs voorhanden is.

Hoofdstuk 1. Aanleiding voor het onderzoek

Van zorgprofessionals wordt tegenwoordig verwacht dat ze voortdurend bezig zijn met het verbeteren van de zorg. Dat vraagt om doorlopend en anders leren. Een krachtige vorm van leren is werkplekleren. ZonMw heeft aan Tilburg University gevraagd een overzicht samen te stellen van in de praktijk gebruikte **methoden om werkplekleren te ondersteunen** in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking. Een dergelijke inventarisatie ontbreekt momenteel. Onder werkplekleren verstaat ZonMw leren op de werkvloer, leren tijdens het uitoefenen van het vak, in de breedste zin van het woord. Het doel van ZonMw is om zicht te krijgen op vormen van werkplekleren in de gehandicaptenzorg en op de wetenschappelijke onderbouwing en praktische ondersteuning van deze vormen van werkplekleren. Op basis van deze inventarisatie wil ZonMw een impuls geven aan werkplekleren door zorgprofessionals in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking.

Er zijn vanuit ZonMw drie randvoorwaarden voor de inventarisatie gesteld. Ten eerste richt de inventarisatie zich op het leren van begeleiders in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking, zoals begeleiders op de woonlocaties, dagbestedingsvoorzieningen en de ambulante dienst. Veelal zijn dit mbo-geschoolde zorgprofessionals. Ten tweede richt de inventarisatie zich op methoden die het leren op de werkvloer bij reeds werkzame zorgverleners stimuleren (dus *niet* op het initieel leren van studenten). Ten derde gaat het om methoden die zich richten zich op het bevorderen van kennis, competenties of attitudes die nodig zijn bij de uitvoering van het vak (en *niet* primair op bredere aspecten zoals samenwerking of functioneren in een team).

Om vorm te geven aan de opdracht van ZonMw zijn eerst vanuit wetenschappelijke literatuur de belangrijkste begrippen rondom werkplekleren verkend en gedefinieerd. De volgende vragen gaven richting aan de literatuurverkenning. Wat is leren? Wat is werkplekleren? Welke kernaspecten en dimensies zijn te onderkennen bij werkplekleren? Wat is bekend over de effectiviteit van werkplekleren? Deze onderdelen zijn uitgewerkt in **hoofdstuk 2**. Vervolgens is op basis van de randvoorwaarden van ZonMw en ons theoretisch kader een interviewleidraad uitgewerkt en zijn organisaties benaderd voor medewerking aan het onderzoek. Hoe dat is gedaan komt aan de orde in **hoofdstuk 3**. Er zijn interviews gehouden met 18 organisaties in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking. Deze organisaties brachten in totaal 32 casussen in rond werkplekleren. De 32 casusbeschrijvingen zijn in een separaat document beschikbaar. Een samenvatting en analyse van deze casusbeschrijvingen is opgenomen in **hoofdstuk 4**. Tot slot bevat **hoofdstuk 5** een korte reflectie en conclusie ten aanzien van de onderzoeksresultaten.

Hoofdstuk 2. Theoretisch kader

Er zijn vele manieren om werkplekleren te ondersteunen (Onstenk, 2021). Specifiek over de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking is op dit vlak echter nog weinig systematische kennis beschikbaar. Om hierop zicht te krijgen is de literatuur verkend over werkplekleren in het algemeen en in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking in het bijzonder. In dit hoofdstuk presenteren we allereerst definities van onze kernbegrippen. Vervolgens bespreken we vier kernaspecten van werkplekleren en komen we tot een ordening van werkplekleren op drie dimensies. Ten slotte gaan we in op literatuur naar de effectiviteit van werkplekleren.

Definities

Leren

In de literatuur komen veel verschillende definities van leren voor, die grofweg geordend kunnen worden vanuit drie perspectieven (Driscoll, 2000). De oudste benadering van leren is die van het behaviorisme, waarbij leren wordt gezien als een gedragsreactie van een persoon op bepaalde omgevingsstimuli. Vervolgens kwam het cognitivisme in zwang, dat leren primair ziet als een proces van kennisvermeerdering in de hersenen dat een persoon zelf mede kan sturen. Sinds de jaren ’90 voert het constructivisme de boventoon, dat leren opvat als een sociaal proces van betekenisverlening door de persoon in interactie met de omgeving (Driscoll, 2000). In onze visie, die bij deze laatste stroming aansluit, doen werknemers in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking voortdurend allerlei relevante leerervaringen op in hun werk en loopbaan. Tezamen dragen deze ervaringen bij aan hun professionele ontwikkeling. Wij definiëren **leren** hier daarom als “(nieuwe) betekenis geven aan ervaringen” (Verbiest, 2022, p. 34).

Werkplekleren en werkplekopleiden

In het verlengde van onze definitie van leren definiëren we **werkplekleren** als het opdoen van en (nieuwe) betekenis geven aan werk-gerelateerde ervaringen (Poell, 2017). De meeste ervaringen doen zich ‘gewoon’ als onderdeel van het werk voor (bijvoorbeeld het uitvoeren van een taak of het proberen deze beter te doen). Andere ervaringen worden speciaal met het oog op bepaalde ‘leer’doelen georganiseerd (door managers en opleiders, bijvoorbeeld in cursusverband, met het oog op prestatieverbetering; of door werknemers zelf, bijvoorbeeld samen met een mentor, ter vergroting van hun loopbaankansen of ter uitbreiding van hun competenties). Werkplekleren omvat “al het werk-gerelateerde leren dat plaatsvindt op en rond de fysieke werkplek, in netwerken, in uitwisselingsschema’s, in contacten met cliënten, leveranciers en vakbonden” (Onstenk, 2021, p. 215).

Ervaringen die door anderen dan de werknemer zelf (bijvoorbeeld door managers of door een trainingsbureau) worden georganiseerd behoren tot het domein van **werkplekopleiden** (Onstenk, 2021). De bedoeling van werkplekopleiden is uiteraard dat de werknemer datgene leert van de interventie wat beoogd wordt door degene die deze organiseert. Het ligt echter, zoals bij alle interventies, aan de werknemer zelf (en in tweede instantie aan de werkomgeving) of dat ook daadwerkelijk gebeurt (Poell, 2017). Zeker is dat werknemers vaak minder oppikken van de leerinhoud dan bedoeld was, als dit al gemeten wordt (Brinkerhoff & Montesino, 1995). Bovendien kunnen zij allerlei (voor hen betekenisvolle) ervaringen opdoen die niet persé binnen het opleidingsdoel vallen. Zo kan een werknemer bijvoorbeeld in de pauze van een training erachter komen dat een collega van een andere vestiging al weken tegen eenzelfde probleem in het werk aanloopt, waardoor ze besluiten gezamenlijk naar een oplossing ervoor te gaan zoeken (Poell, 2017).

In het (internationale) onderzoek naar werkplekleren worden **verschillende begrippen** gebruikt als het gaat om werkplekleren en werkplekopleiden, waarbij soms de betekenissen van leren en opleiden door elkaar lopen. Om enkele indicaties hiervan te geven: als het om werkplekopleiden gaat wordt bijvoorbeeld gesproken over *(workplace) training* (Kersten et al., 2023)*, workplace education* (Olsson & Gustafsson, 2020), *professional training* (Man & Kangas, 2019), *staff training* (Gormley et al., 2020), maar ook over *formal learning* (Kersten et al., 2023). Als het over werkplekleren gaat dan komen bijvoorbeeld de termen *on-the-job learning* (Kersten et al., 2023), *work-based learning* (Kersten et al., 2023), *staff learning* (Gormley et al., 2020) en *informal learning* (Kersten et al., 2023) langs. In dit rapport houden wij als onderscheid aan dat leren iets is dat alleen de werknemer zelf kan doen, terwijl opleiden slechts één van de manieren is die met name managers en opleiders proberen te gebruiken om dit leren van werknemers (ook op de werkplek) te stimuleren en anderszins te beïnvloeden.

Kernaspecten en ordeningsdimensies van werkplekleren

Kernaspecten van werkplekleren

Vier kernaspecten van werkplekleren die vaak worden genoemd in de literatuur (De Laat & Coenders, 2021; Rock & Garavan, 2006; Rubens, 2021; Schreurs et al., 2021; Van der Klink, 2021) en terugkomen in de praktijk zijn de volgende: 1) directe ondersteuning door een collega op de werkvloer, 2) tijd- en plaatsonafhankelijk leren, 3) leren van de praktijk, en 4) het samen leren. Bij **directe ondersteuning** door een collega op de werkvloer kan men denken aan begeleiding door een buddy of maatje in het dagelijkse werk, maar ook door een toegewezen aandachtsfunctionaris of coach op de werkvloer (Rock & Garavan, 2006). **Tijd- en plaatsonafhankelijk leren** betekent dat men kan leren waar en wanneer men wil; hierbij komen allerlei ICT-toepassingen naar voren, zoals *e-learning, microlearning* (een serie compacte *e-learnings*, elk rond één onderwerp), *performance support* (*tools* die medewerkers de juiste informatie geven om hun werk goed te kunnen doen, op het moment dat ze daaraan behoefte hebben) en het inzetten van

apps (Rubens, 2021; Schreurs et al., 2021). **Leren van de praktijk** is een derde kernaspect van werkplekleren; hierbij valt te denken aan het gebruiken van praktijkcasuïstiek als uitgangspunt voor het leren, aan het leren van ervaringsdeskundigen (bijvoorbeeld cliënten of hun verwanten) en aan oefenen of toetsen in een (al dan niet virtuele) *real-life* setting tijdens het werk (Van der Klink, 2021). **Samen leren** omvat enerzijds het individueel oefenen en/of trainen in een groep, anderzijds kan het ook gaan om collectieve leervormen, zoals teamleren (De Laat & Coenders, 2021).

Ordeningsdimensies van werkplekleren

Drie ordeningsdimensies waarmee werkplekleren in al zijn aspecten in de wetenschappelijke literatuur wordt beschreven zijn de volgende (Gerken et al., 2016; Kyndt et al., 2021; Raemdonck, 2006; Tynjälä, 2008): is er sprake 1) van bedoeld of onbedoeld leren, 2) van zelf-geïnitieerd of door anderen geïnitieerd leren, en 3) van een focus in de ondersteuning op het individu of op de organisatie. Op deze drie ordeningsdimensies kan werkplekleren ook in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking variëren, waarbij we in aanmerking nemen dat de literatuur vaak allerlei tussenvormen en combinaties laat bestaan tussen de genoemde uitersten. In lijn met de onderzoeksopdracht beperken we ons, zoals reeds benoemd in de aanleiding voor het onderzoek, tot het post-initiële leren van professionals en tot het leren van vakmatige kennis, vaardigheden en competenties door individuen.

Een eerste onderscheid is **onbedoeld versus bedoeld leren**. Tynjälä (2008) onderscheidt in dit kader incidenteel leren, intentioneel non-formeel leren en formeel leren. Incidenteel leren is het leren als bijeffect van het werk, bijvoorbeeld doordat een zorgprofessional op een dag een zieke collega moet vervangen. Intentioneel non-formeel leren betreft geplande leeractiviteiten tijdens het werk, zoals mentoring of het gericht oefenen van bepaalde vaardigheden tijdens het werk. Formeel leren betreft het leren tijdens on-the-job en off-the-job opleiden, voor zover dat in lijn is met de beoogde opleidingsdoelen. Bij intentioneel non-formeel leren kan ook sprake zijn van werkplekopleiden; bij formeel leren is altijd sprake van werkplekopleiden. Een tweede dimensie betreft **zelf-geïnitieerd of door anderen geïnitieerd leren**. Bij zelf-geïnitieerd leren nemen werknemers zelf het initiatief voor het plannen, uitvoeren en het evalueren van hun leerprocessen (Raemdonck, 2006). Wordt het leren door anderen dan de lerende georganiseerd, dan noemen we dat werkplekopleiden. Als derde en laatste onderscheiden we de vraag of er een **focus op de individuele professional(s) of op de leeromgeving (leercondities) in de organisatie** ligt. Methoden om het leren te ondersteunen kunnen zich richten op het beïnvloeden van de professional(s) of op het aanpassen van de leeromgeving (Kyndt et al., 2021). Het eerste type activiteiten heeft als aangrijpingspunt het *individu* en richt zich primair op het stimuleren van het deelnemen aan leeractiviteiten. Het tweede type interventies richt zich op het aanpakken van de *organisatiecontext,* om zo een kansrijke omgeving te creëren. Het gaat hier om condities in de werkomgeving, de sociale omgeving, of informatie of materialen die door de medewerkers zelf, of door anderen in de organisatie worden gecreëerd of

verstrekt zodat er meer of beter geleerd kan worden (Baert et al., 2008).

Effectiviteit van opleiden en leren

Vanuit het hierboven aangeduide verschil tussen leren en opleiden op de werkplek moeten we vaststellen dat er in wetenschappelijke literatuur tamelijk weinig bekend is over de **effectiviteit van werkplekleren**, op enkele uitzonderingen na (Billett, 1995; Borghans et al., 2008; Park & Jacobs, 2011). Dat is ook niet zo vreemd, omdat werkplekleren sterk verweven is met de uitvoering van het dagelijkse werk. Men zou dus feitelijk moeten bekijken in hoeverre werknemers door de tijd heen beter gaan functioneren en zich ontwikkelen, zoals bijvoorbeeld gebeurt in de prestatiecyclus die veel bedrijven hanteren. Hierover verschijnen echter zowel binnen als buiten de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking nauwelijks wetenschappelijk onderzoekspublicaties. Wel is, meer in het algemeen, door Borghans et al. (2008) vastgesteld dat Nederlandse fulltime-werknemers (NB: zowel hoger als lager opgeleiden) gemiddeld 31% van hun werktijd besteden aan leerzame werkzaamheden. Dit komt neer op ongeveer 540 uur per jaar, waartegen de 37 uur per jaar die men gemiddeld aan opleidingsactiviteiten besteedt (Borghans et al., 2008) schril afsteekt. Dezelfde onderzoekers (2008, p. 163) merken over de kracht van werkplekleren het volgende op: “Arrow (1962) wees reeds in de jaren zestig op de betekenis van learning by doing. Hij bestempelde dit als het zogenaamde ‘Horndal effect’. In de Horndal metaalfabrieken in Zweden vond in vijftien jaar tijd geen enkele investering plaats. Toch was er sprake van een jaarlijkse productiviteitsstijging van 2 procent”.

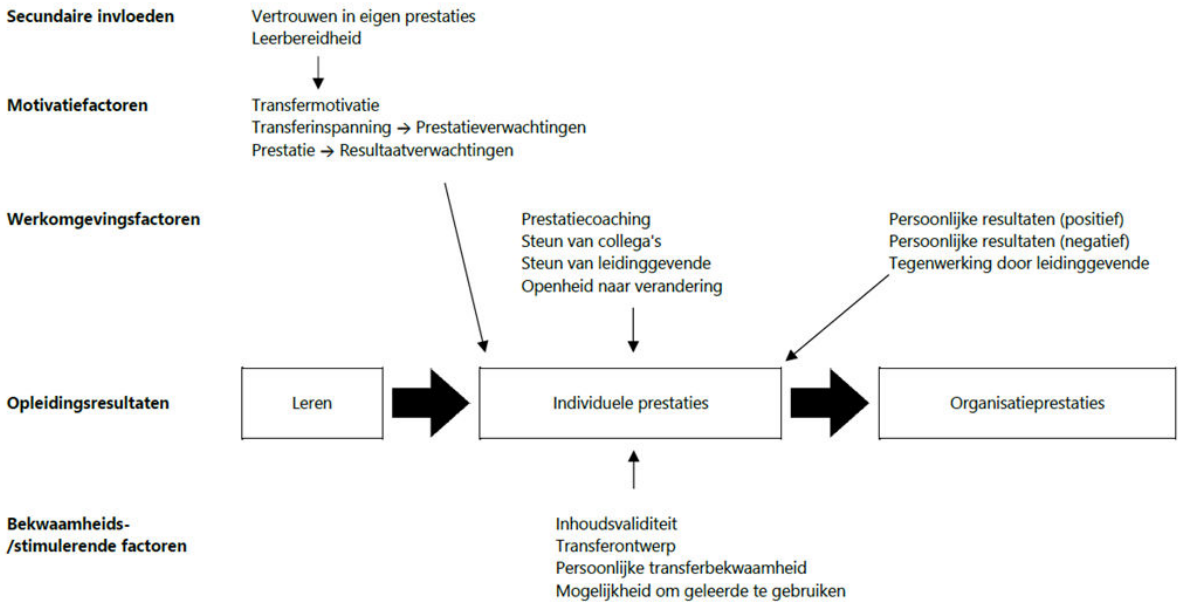
Billett (1995, p. 26) concludeerde op basis van drie studies dat doeltreffend gestructureerde alledaagse werkactiviteiten mogelijkheden bieden om solide en overdraagbare beroepskennis op te bouwen. De structuur die hij daarbij benoemt gaat in de richting van werkplekopleiden: werk zou van perifeer, naar meer centraal aan de functieuitoefening moeten gaan, er zou begeleiding moeten zijn richting complexere taken en expliciete aandacht voor werkonderdelen die zich niet geregeld voordoen. Daarnaast kwamen Park en Jacobs (2011, p. 453) op basis van een grote Koreaanse dataset tot de conclusie dat investeringen in werkplekleren indirect verband hielden met de financiële prestaties van organisaties, via leerresultaten zoals de competentie, arbeidsproductiviteit en het enthousiasme van werknemers. Er is dus wat betreft effectiviteit van werkplekleren enige evidentie vanuit empirisch onderzoek, maar grofweg klopt nog steeds wat Griffin (2011, p. 842) hierover opmerkte, namelijk dat beoordelingen van de werkelijke impact van werkplekleren worden belemmerd door een gebrek aan evaluatieactiviteiten.

Dit ligt anders als we ons beperken tot opleiden. Er bestaat inmiddels een ruim zeventigjarige traditie van **effectmeting van cursussen en trainingen** (Kirkpatrick, 1959), internationaal aangeduid onder de noemer *transfer of training*. Het gaat vanuit dit perspectief om de vraag of hetgeen werknemers leren in een cursus of training ook door hen wordt toegepast in het werk en of de prestaties van de werknemer en

uiteindelijk de organisatie daarvan verbeteren. Sinds de eeuwwisseling is een (inmiddels internationaal) gevalideerd instrumentarium beschikbaar om niet alleen in kaart te brengen, maar ook te beïnvloeden, in hoeverre cursussen en trainingen dergelijke effecten hebben: de zogeheten Learning Transfer System Inventory (LTSI; Holton et al., 2000). Het wetenschappelijk onderbouwde model is samengevat in Figuur 1.

Figuur 1

Conceptueel model van de Learning Transfer System Inventory (Holton et al., 2000)



Het draait in het kader van dit rapport vooral om de laag met de opleidingsresultaten uit Figuur 1. Alle overige lagen bevatten beïnvloedbare factoren die op deze uitkomsten inwerken (bijvoorbeeld zelfvertrouwen, motivatie, steun van de leidinggevende en collega's, en gelegenheid tot toepassing). Het eerste opleidingsresultaat betreft 'leren', ofwel wat hebben deelnemers geleerd in termen van nieuwe competenties? Nieuwe competenties zijn in de meeste gevallen voorwaardelijk voor het goed uitvoeren van het werk, maar ze zeggen niets over het in de werkpraktijk daadwerkelijk gebruiken van deze kennis en vaardigheden. Een werknemer kan bijvoorbeeld heel goed hebben geleerd en geoefend hoe je communicatievaardigheden gebruikt, maar dat wil niet zeggen dat hij/zij ze in de werkcontext ook effectief inzet of kan inzetten. Hiermee komen we aan bij het tweede opleidingsresultaat, het individuele prestatieniveau. Hierbij gaat het om het gebruiken van kennis en vaardigheden op de werkplek en het effect van dit gebruik op individuele prestaties. Bijvoorbeeld, het effectief inzetten van communicatievaardigheden leidt tot beter kunnen inspelen op klachten van klanten of minder fouten maken. Het derde opleidingsresultaat gaat over prestatieresultaten op organisatieniveau. Denk hierbij aan operationele uitkomsten,

kwaliteit van dienstverlening, innovatie en financiële uitkomsten, bijvoorbeeld een stijging van de prijs van de aandelen en rendement op geïnvesteerd kapitaal (Jiang et al., 2012; Tharenou et al., 2007). Zoals Figuur 1 laat zien zijn er vele andere factoren dan alleen de leeropbrengst van een cursus of training, die mede bepalen of de prestaties van de werknemers (en dus uiteindelijk ook die van de organisatie) verbeteren.

De meest geciteerde onderzoekers op het gebied van opleidingstransfer, Ford et al. (2018, p. 202) stelden in een overzichtsartikel dat uit steeds meer onderzoek blijkt dat opleidingsinvesteringen verband houden met een groot aantal belangrijke bedrijfsresultaten en een wezenlijke bijdrage kunnen leveren aan het concurrentievoordeel. Ondanks deze positieve samenvatting geven zij tegelijkertijd aan (p. 220) dat onderzoek veelal opleiding behandelt als losse gebeurtenis en niet als een proces; er is volgens hen daarom te weinig empirische evidentie rond (in)formeel leren en hoe transfer tot stand komt. Met andere woorden, over het belang van de inbedding van formele opleidingsactiviteiten in werk en werkplekleren is nog veel te weinig bewijs voorhanden. Desondanks kwamen de economen Van Loo en De Grip (2003, p. 6) tot de conclusie dat “wanneer het gemiddeld aantal cursussen per medewerker met één stijgt, de gemiddelde winst per medewerker met rond de € 12.500 toeneemt terwijl de productiviteit met ongeveer € 57.000 stijgt. De return on sales blijkt bij een dergelijke toename in cursusdeelname met rond de 0,37% toe te nemen”. Investeren in opleidingen loont in zijn algemeenheid dus, volgens deze onderzoekers.

Een aantal recente (internationale) reviews naar het effect van opleiden en leren in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking laat zien dat ook daar effect wordt gevonden van trainingsprogramma’s op het gedrag van werknemers (Knotter et al., 2018; van der Meer et al., 2017), maar dat het effect van de trainingen op cliënten nog vaak achterwege blijft (Gormley et al., 2020; Knotter et al., 2018). Opgemerkt moet worden dat het hier in vrijwel alle studies lijkt te gaan om trainingen, dus om vormen van *werkplekopleiden*. Daarnaast zou men kunnen constateren dat er effectonderzoek wordt gedaan op het middelste opleidingsresultaat in de LTSI (individuele gedragsverandering). Echter, een nadere beschouwing van de betrokken artikelen laat zien dat niet altijd duidelijk is of het gedrag is gemeten in de werkpraktijk of toch in de training (eerste opleidingsresultaat in de LTSI). Ook is niet altijd duidelijk of het gaat om kennis en vaardigheden (eerste opleidingsresultaat in de LTSI; zie bijvoorbeeld Gormley et al., 2019), of om het (effectief) toepassen van vaardigheden (middelste opleidingsresultaat in de LTSI). De organisatieprestatie (laatste opleidingsresultaat in de LTSI) wordt in de studies gemeten in termen van effect op de cliënten, die complex gedrag vertonen. Als dit complexe gedrag beter gestuurd kan worden (door vaardigheden en gedrag van de werknemers), dan is de aanname dat dit voor zowel cliënten als werknemers een betere leef-/werksituatie oplevert.

Samenvattend

Leren is iets wat een individu doet. Werkplekleren is het leren van een professional op en van het werk. Daarnaast kan het leren zowel door de professional zelf geïnitieerd zijn en verder worden vormgegeven, als door anderen. Wanneer met name anderen door middel van interventies proberen het leren van de professional te beïnvloeden spreken we van werkplekopleiden. Er is weinig onderzoek verricht naar de effectiviteit van werkplekleren, zeker vergeleken met de lange traditie van onderzoek naar opleidingseffectiviteit. De literatuur rond werkplekopleiden (Ford et al., 2018; Holton et al., 2000; van Loo en de Grip, 2003) toont over het algemeen positieve resultaten van opleidingsinvesteringen in organisaties. De effecten kunnen worden beïnvloed door allerlei verschillende eigenschappen van het opleidingsproces, van de lerende zelf en van de werkomgeving, zoals het internationaal gevalideerde LTSI-model laat zien.

Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethode

Onderzoeksopzet

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden zijn organisaties in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking benaderd met de vraag of zij voorbeeldpraktijken kennen van het stimuleren van werkplekleren en, zo ja, of zij bereid zijn hun ervaringen daarmee te delen. Dit heeft geleid tot in totaal 32 casussen over het stimuleren van werkplekleren in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking. In dit hoofdstuk beschrijven we de gehanteerde onderzoeksmethoden.

Selectie van deelnemende organisaties

Het onderzoek is uitgevoerd door Tilburg University, meer specifiek door het departement HR Studies (in het vervolg: HRS) in samenwerking met het departement Tranzo, specifiek de Academische Werkplaats Leven met een Verstandelijke Beperking (in het vervolg: AWVB). De AWVB heeft zijn 17 partnerorganisaties benaderd met de vraag of zij voorbeelden hadden van werkplekleren. HRS heeft voor de selectie van casussen gebruik gemaakt van het eigen netwerk. Er werden organisaties in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking benaderd die direct tot dit netwerk behoren. Tevens werden stakeholders in de zorgsector benaderd die HRS vervolgens in contact brachten met organisaties voor zorg voor mensen met een verstandelijke beperking. Daarbij werd gebruik gemaakt van het zogenaamde “sneeuwbaleffect”; stakeholders en organisaties voor zorg voor mensen met een verstandelijke beperking leverden steeds nieuwe contacten aan die benaderd konden worden. Ook voerde HRS internetresearch uit naar relevante voorbeelden van werkplekleren.

In totaal zijn 32 organisaties benaderd met de vraag of ze voorbeelden hadden van werkplekleren. Acht organisaties reageerden niet op herhaaldelijke verzoeken tot medewerking. Sommige organisaties die wel reageerden gaven aan niet mee te willen werken, bijvoorbeeld omdat ze in een reorganisatie zaten, geen tijd hadden of uiteindelijk geen voorbeelden hadden van werkplekleren. Uiteindelijk leverden 18 organisaties (10 vanuit de AWVB, 8 vanuit HRS) in totaal 32 casussen aan.

Selectie van de casussen

Met alle organisaties die aangaven mee te willen werken aan het onderzoek is eerst een kort verkennend gesprek gevoerd met behulp van MS Teams. In sommige gevallen vond dit oriënterend gesprek plaats met een manager, die meestal doorverwees naar onze uiteindelijke informant. In andere gevallen was de verkenning al meteen met de uiteindelijke respondent, bijvoorbeeld een leerspecialist. Doel van dit verkennende gesprek was om gezamenlijk te onderzoeken welke casussen de organisatie zou kunnen aanleveren. Op basis van dit gesprek en de casussen die inmiddels bij andere organisaties verzameld waren,

werd besloten over welke werkplekleercasus een interview zou worden gehouden. Op deze manier werden overlappende casussen zo veel mogelijk voorkomen, met het oog op een zo groot mogelijke diversiteit in methoden om werkplekleren te stimuleren. Per werkplekleercasus gaf de organisatie vervolgens aan wie er als informant geïnterviewd kon worden. Bij de selectie van de casussen is geborgd dat er organisaties van verschillende omvang betrokken waren. Tabel 1 geeft een overzicht van de grootte van de betrokken organisaties (totaal aantal werknemers in dienst, volgens de site van de organisatie) en het aantal casussen dat zij inbrachten.

Tabel 1

Grootte van de deelnemende organisaties en het aantal door hen ingebrachte casussen

Organisatie	Grootte (aantal werknemers)	Aantal ingebrachte casussen
1.	200	1
2.	800	1
3.	1400	2
4.	1500	1
5.	1500	2
6.	1500	5
7.	2000	1
8.	2000	1
9.	2500	1
10.	2500	1
11.	3500	3
12.	4000	3
13.	4600	1
14.	5000	3
15.	5500	3
16.	6000	1 [1]
17.	7500	1
18.	17000	1
Totaal		32

[1] Dit is een casus samen met organisatie 11.

Interviews en uitwerking

Voor elke casus is een afspraak gemaakt voor een interview. Bij het maken van deze afspraak is alvast uitvraag gedaan naar ondersteunend materiaal bij de casus. Waar mogelijk is dit vooraf opgestuurd en door de interviewer bestudeerd. Voorafgaand aan het interview kregen de respondenten informatie over het onderzoek en werd hun gevraagd voor *informed consent* te tekenen. Ook werd de interviewleidraad naar hen toegestuurd. Deze interviewleidraad is voorafgaande aan de interviews vastgesteld door ZonMw en de onderzoekers. Elk interview is afgenomen door een interviewer van HRS of van de AWVB aan de hand van de interviewleidraad; 31 interviews zijn afgenomen via MS Teams, 1 interview is afgenomen op de voorkeurslocatie van de respondent. Na het interview is de informatie (interview plus aangeleverd materiaal) uitgewerkt tot een casusbeschrijving. Deze casusbeschrijving is ter goedkeuring voorgelegd aan de respondent. Alle casusbeschrijvingen zijn op deze wijze goedgekeurd door de betrokkenen. Na eindredactie zijn de casussen nogmaals ter goedkeuring voorgelegd aan de respondenten.

Analyse

Voor elke casus zijn de kernaspecten en ordeningsdimensies bepaald. Van elke casus is allereerst door de onderzoekers in onderling overleg bepaald in hoeverre er sprake was van vormen van directe ondersteuning door een collega op de werkvloer, tijd- en plaatsonafhankelijk leren, leren van de praktijk en samen leren. Vervolgens zijn de casussen gescoord op bedoeld en/of onbedoeld leren, zelf-geïnitieerd en/of door anderen geïnitieerd leren, en focus in de ondersteuning op individu en/of organisatie. Tevens is een nadere analyse gemaakt van de manier waarop effecten van het werkplekleren zijn vastgesteld; deze analyse is vervolgens aangevuld met gegevens over de effectiviteit van de betreffende methode uit wetenschappelijke literatuur. Ten slotte is nog bekeken in hoeverre kernaspecten, ordeningsdimensies en effectmeting verschillen voor de zes kleinere, zes middelgrote en zes grotere organisaties. Daarbij hebben wij een indeling gecreëerd waarin de organisaties met minder dan 1500 werknemers onder 'kleinere' organisaties vallen (12 casussen), die tussen 2000 en 4000 werknemers onder middelgrote organisaties (10 casussen) en die boven 4500 werknemers onder 'grotere' organisaties (10 casussen).

Hoofdstuk 4. Resultaten

De 32 casussen zijn in detail na te lezen in de laatste bijlage. In dit hoofdstuk vatten wij de belangrijkste inzichten samen die rond werkplekleren naar voren kwamen uit deze verzamelde casussen. Dat doen we allereerst door een inhoudelijke samenvatting te geven van de 32 casusbeschrijvingen en vervolgens door de casussen in te delen naar de vier kernaspecten en drie ordeningsdimensies uit ons theoretisch kader, door een overzicht te geven van de wijzen waarop in de casussen de effecten van het werkplekleren zijn bepaald, door te laten zien welke wetenschappelijke evidentie kon worden gevonden voor de in de casussen gebruikte methoden, en door in dit alles een uitsplitsing te maken naar kleinere, middelgrote en grotere organisaties.

Het is belangrijk te benadrukken dat alle resultaten gebaseerd zijn op de mening en ervaring van de geïnterviewde respondenten; het is geen objectieve weergave van de casuïstiek.

Samenvatting van de 32 casusbeschrijvingen

Als we willen samenvatten wat er in de 32 casussen 'aan de hand is' komen de volgende belangrijke elementen naar voren. Ten eerste valt de **diversiteit** op aan methoden om werkplekleren te stimuleren. Deels hangt dit samen met het feit dat we expliciet recht wilden doen aan de variëteit die de praktijk in dit opzicht kent. Ook speelt hierin mee dat werkplekleren een brede definitie kent, waardoor zeer uiteenlopende methoden eronder kunnen vallen (van een aspirant-leerlingperiode voor zij-instromers tot het leren met een beeldtafel, van innovatie stimuleren met *serious gaming tot* hartcoherentie reguleren met biofeedback).

Als tweede punt willen we noemen dat het **personeelstekort** in de zorgsector een belangrijke rol lijkt te spelen bij de populariteit van werkplekleren. Door de arbeidsmarktkrapte is het lastig is om werknemers uit te roosteren voor trainingen en cursussen buiten de werkplek, zeker in teamverband. Werkplekleren wordt wel beschouwd als kweekvijver voor doorstroming binnen de eigen organisatie, hoewel duurzame inzetbaarheid van werknemers niet expliciet wordt benoemd als reden of uitgangspunt om werkplekleren te stimuleren. Uitgangspunt voor de inzet van werkplekleren is ook dat de praktijk(casuïstiek) leerzaam is en door het leren in en van de praktijk meer van het geleerde wordt behouden. Waar het traditionele opleidingsaanbod nog sterk gericht was op het cursusaanbod vanuit de opleidingsafdeling, nemen organisaties nu praktijkvraagstukken als uitgangspunt en stemmen daar het werkplekleren op af. Toch stapt men soms weer van werkplekleren af (bijvoorbeeld bij toetsen op de werkplek: men gaat terug naar een formele opleiding) of maakt andere keuzes (bijvoorbeeld van een buddy per locatie naar een fulltime coach voor de hele organisatie).

De derde component die we hier willen belichten betreft de wijze waarop werkplekleren is **ingebed in de organisatie**. Voor de respondenten is duidelijk dat het management vrijwel altijd een belangrijke rol speelt bij de implementatie: draagvlak vanuit management en teamleiders is cruciaal voor het slagen van werkplekleren. Ook is het hoger management (tot en met de Raad van Bestuur) soms betrokken om de bijbehorende budgetten te garanderen. In een beperkt aantal casussen is overigens ook een sterke koppeling met de strategie van de organisatie beschreven. Opvallend bij dit thema is ten slotte dat werkplekleertrajecten vaak multidisciplinair worden ingestoken, zeker als er een ICT-component in zit (bijvoorbeeld: Opleidingsafdeling, HR, ICT, Innovatie, Kwaliteit én Finance). Het is niet persé gebruikelijk in de zorgsector dat er meerdere afdelingen samenwerken op het gebied van opleiding en ontwikkeling. Stimuleren van werkplekleren leent zich hiervoor kennelijk goed. Specifiek voor casussen waarin men werkt met *performance support* geldt dat de organisatie, en vooral de ICT-afdeling, eerst moet worden overtuigd van het nut hiervan; zij blijken vaak nog een traditionele kijk op opleiden te hebben.

Als we, ten vierde, een aantal **inhoudelijke nadrukken** willen benoemen over de 32 casussen heen, dan springen de volgende eruit. Uiteraard zien we het koppelen van leren (en opleiden) aan de werksituatie in vele varianten en vaak terug. Dat gebeurt bijvoorbeeld met Virtual Reality, met cliënten, met praktijkcasuïstiek, met *buddy's* of *key users*. Daarbij is flexibeler opleiden en leren (minder standaardprogramma's, meer eigen leertrajecten) sterk in zwang. De organisaties investeren vaak in het zelf ontwikkelen van vormen en methoden van werkplekleren, en/of in het op maat maken van bestaande leertrajecten met behulp van praktijkcasuïstiek. Werknemers kunnen daarbij vaak zelf kiezen waar en wanneer zij leertrajecten volgen die worden aangeboden door de organisatie. Soms wordt echter vanwege een gebrek aan uitwisseling tussen zorgorganisaties het wiel opnieuw uitgevonden. Specifiek voor sommige casussen met een digitale component is problematisch dat werknemers in de sector soms nog niet digitaal vaardig zijn, hoewel er ook casussen zijn die juist daaraan wat willen doen. Tegelijkertijd beschouwen werknemers het gebruik van privé-telefoons als niet wenselijk, waardoor niet optimaal gebruik kan worden gemaakt van de digitale leermogelijkheden (tenzij de organisatie voorziet in apparatuur).

De vier kernaspecten van werkplekleren

Om de casusbeschrijvingen te kunnen koppelen aan ons theoretisch kader zijn deze eerst geordend op de vier kernaspecten van werkplekleren zoals aldaar beschreven. Deze ordening is gepresenteerd in Tabel 2 en de belangrijkste bevindingen hieruit zijn de volgende.

Leren van de praktijk komt als kernaspect het meest frequent terug in de 32 casussen (voorlaatste kolom: 35x). Met name het werken aan de hand van *praktijkcasuïstiek* komt geregeld voor, namelijk in de helft van de casussen (g: 16x). Het *in real life/tijdens het werk oefenen* is ook tamelijk populair (i: 10x). Met *ervaringsdeskundigen* werken is echter minder vaak terug te vinden (h: 6x) en dat geldt eens te meer

voor het *in virtuele omgeving oefenen* (j: 3x). Meerdere casussen laten combinaties zien van genoemde kernaspecten, waarbij slechts eenmaal drie aspecten samenkomen (namelijk de combinatie van praktijkcasuïstiek, in real life/tijdens het werk oefenen en ervaringsdeskundigen, bij de casus Werken aan weerbaarheid van medewerkers, bij organisatie 14). **Samen leren** is als kernaspect 25 keer aangetroffen in de casussen (laatste kolom), waarbij *individueel leren in een groep* veel vaker (k: 16x) voorkomt dan *teamleren/collectief leren* (i: 9x). De combinatie van beide komt tweemaal voor in de casussen. **Tijd- en plaatsonafhankelijk leren** is ongeveer net zo populair als kernaspect (vierde kolom: 22x) en dat zit hem met name in het gebruik van *e-learning* (c: 10x) en *performance support* (e: 8x). *Microlearning* en het inzetten van *apps* komen daarentegen zelden voor (d en f: beide 2x). Opvallend is hierbij dat er nergens combinaties van meer dan 2 subaspecten tegelijk zijn gevonden. De combinatie van e-learning en performance support kwam het vaakst voor (3x). **Directe ondersteuning op de werkvloer** is het minst voorkomende kernaspect (derde kolom: 16x). Een *buddy, maatje of aandachtsfunctionaris* is daarbij het populairst (a: 9x) en ook het werken met een *coach* komt wel degelijk meermalen voor (b: 7x). De combinatie van beide is tweemaal aangetroffen.

Gemiddeld kennen de casussen ongeveer 3 van de in totaal 12 subaspecten waarvoor gecodeerd is. Eén casus telt maar liefst 7 subaspecten gecombineerd, het hoogst aangetroffen aantal, namelijk de casus Weerbaar maken en houden van medewerkers, bij organisatie 14. Twee casussen hebben slechts 1 van de 12 subaspecten: Leren en reflecteren in teamverband, bij organisatie 2, en Werken aan digivaardigheid van medewerkers, bij organisatie 11. Het merendeel van de casussen zit echter op het gemiddelde van 3 subaspecten (14x).

Tabel 2

De casussen ingedeeld naar vier kernaspecten van werkplekleren

Organisatie	Casus(sen)	Kernaspecten van werkplekleren			
1	Wonder Labs			g, h	l
2	Leren en reflecteren in teamverband				l
3	Interne bbl-opleiding op locatie	a		g	k
	Van methodiek naar praktijk met expertcoaches	b		g, i	k
4	Ondersteunen van de ouder wordende client			g	k
5	Meer medicatieveiligheid met serious gaming			g, j	k
	Stimuleren van innovatie met serious gaming			g, j	k
6	Aan boord bij ….	a	c, e		
	Sexualiteit: In welke stand sta jij?		c	h	k
	Toepassen van de meldcode huiselijk geweld en kindermishandeling		c, e	h	k
	Trainen en toetsen van risicovolle handelingen op de werkplek	a		i	k
	Voeren van FIT-gesprekken			g	k, l
7	Leren op de werkvloer in teamverband			g	l
8	Leren met een beeldtafel			g	l
9	Ontwikkeltraject tot Wijkmanager	a		i	k
10	E-Learning Chronische beademingsondersteuning		c	g	
11	Leerlijn Coördinerend begeleider (niveau 5)		c	g	k
	Leerlijn Niet-aangeboren hersenletsel		c	g, h	k
	Werken aan digivaardigheid van medewerkers	b			
12	Een warm welkom met een onboarding app		d, e		
	Hartcoherentie reguleren met biofeedback	b	e	i	
	Leren met het ouderdomssimulatiepak GERT			g, i	k
13	Van methodiek naar praktijk met leercoaches	b		i	
14	Administratieve last beperken met een Chatbot		c, f		
	Leren werken met het ECD	a	c, e	i	l
	Werken aan weerbaarheid van medewerkers	b		g, h, i	k
15	Leren met Virtual Reality			g, j	
	Leren werken met het ECD	a	d, e		
	Weerbaar maken en houden van medewerkers	a, b	e	g, h, i	l
16	Ondersteunen van LVB-cliënten met LifeWise (in samenwerking met organisatie 11)	a	c, e		k
17	Past de gehandicaptenzorg bij mij? De aspirant leerlingperiode voor zij-instromers	a, b	c	i	l
18	Leren en reflecteren met de Leer- & Ontwikkelsprints		f		k, l

Noot. Directe ondersteuning op de werkvloer is het eerste kernaspect en omvat a. Buddy, maatje, aandachtsfunctionaris, en b. Coach.
Tijd- en plaatsonafhankelijk leren is het tweede kernaspect en omvat c. E-learning, d. Microlearning, e. Performance support, en f. App.
Leren van de praktijk is het derde kernaspect en omvat g. Praktijkcasuïstiek, h. Ervaringsdeskundigen, i. In real life/tijdens het werk oefenen, en j. In virtuele omgeving oefenen.
Samen leren is het vierde kernaspect en omvat k. Individueel leren in een groep, en l. Teamleren/collectief leren.

De drie ordeningsdimensies van werkplekleren

Ten tweede zijn alle casussen ingedeeld op de drie ordeningsdimensies van werkplekleren uit het theoretisch kader. Deze ordening wordt weergegeven in Tabel 3. De belangrijkste resultaten worden in het hiernavolgende deel kort beschreven.

Wat betreft de ordeningsdimensie **bedoeld (B) vs. onbedoeld (O)** (derde kolom) valt op dat bedoeld leren veel vaker voorkomt dan onbedoeld leren (dat niet gepland of georganiseerd is): in 26 casussen is het leren *bedoeld* (gepland en georganiseerd), terwijl het slechts in 9 casussen *onbedoeld* is. De combinatie van bedoeld en onbedoeld komt driemaal voor. Ook de tweede ordeningsdimensie **zelf-geïnitieerd (Z) of door anderen geïnitieerd (A)** (voorlaatste kolom) is behoorlijk scheef verdeeld: in 27 casussen is het leren *door anderen geïnitieerd*, waar dit in slechts 16 casussen *zelf-geïnitieerd* is. De combinatie van zelf en anderen komt wel liefst 11 maal voor. De laatste ordeningsdimensie **focus op individu (I) of organisatie (O)** (laatste kolom) spant echter de kroon: in alle 32 casussen ligt de focus op het stimuleren van deelname van het *individu* aan leeractiviteiten, terwijl in slechts 6 casussen primair wordt ingezet op het aanpassen van de *organisatie* ten behoeve van een kansrijke leeromgeving. Een combinatie van beide vinden we in 6 casussen terug.

Als we kijken naar hoe de drie dimensies met elkaar samenhangen valt allereerst op dat er zeer veel verschillende combinaties bestaan. De meest voorkomende combinatie in de 32 casussen is die van bedoeld, door anderen geïnitieerd en op het individu gefocust leren (12x). De combinatie die daarna het vaakst voorkomt is een variant daarvan: bedoeld, door anderen EN zelf-geïnitieerd, en op het individu gefocust leren (7x). Daarmee is ruim de helft van de casussen afgedekt. De talrijke andere combinaties komen veel minder vaak voor.

Tabel 3

De casussen ingedeeld naar drie ordeningsdimensies van werkplekleren

Organisatie	Casus(sen)	Ordeningsdimensies van werkplekleren		
1	Wonder Labs	O	Z	I
2	Leren en reflecteren in teamverband	O	Z/A	I/O
3	Interne bbl-opleiding op locatie	B	A	I
	Van methodiek naar praktijk met expertcoaches	B	Z/A	I
4	Ondersteunen van de ouder wordende client	B	A	I
5	Meer medicatieveiligheid met serious gaming	B	A	I/O
	Stimuleren van innovatie met serious gaming	B	A	I/O
6	Aan boord bij …	B	Z/A	I
	Sexualiteit: In welke stand sta jij?	B	A	I
	Toepassen van de meldcode huiselijk geweld en kindermishandeling	B	A	I
	Trainen en toetsen van risicovolle handelingen op de werkplek	B	Z/A	I
	Voeren van FIT-gesprekken	O	A	I/O
7	Leren op de werkvloer in teamverband	B	A	I
8	Leren met een beeldtafel	O	Z/A	I
9	Ontwikkeltraject tot Wijkmanager	B	A	I
10	E-Learning Chronische beademingsondersteuning	B	A	I
11	Leerlijn Coördinerend begeleider (niveau 5)	B	Z/A	I
	Leerlijn Niet-aangeboren hersenletsel	B	A	I
	Werken aan digivaardigheid van medewerkers	B/O	Z/A	I
12	Een warm welkom met een onboarding-app	B	Z/A	I
	Hartcoherentie reguleren met biofeedback	B	Z/A	I
	Leren met het ouderdomssimulatiepak GERT	O	A	I
13	Van methodiek naar praktijk met leercoaches	B	Z	I
14	Administratieve last beperken met een Chatbot	O	Z	I
	Leren werken met het ECD	B	Z/A	I
	Werken aan weerbaarheid van medewerkers	B	A	I
15	Leren met Virtual Reality	B	A	I
	Leren werken met het ECD	B/O	Z	I
	Weerbaar maken en houden van medewerkers	B	A	I
16	Ondersteunen van LVB-cliënten met LifeWise (in samenwerking met organisatie 11)	B	A	I
17	Past de gehandicaptenzorg bij mij? De aspirant leerlingperiode voor zij-instromers	B	Z/A	I/O
18	Leren en reflecteren met de Leer- & Ontwikkelsprints	B/O	Z	I/O

Noot. Bedoeld (B) vs. onbedoeld (O) is de eerste ordeningsdimensie. Bedoeld kan formeel of intentioneel non-formeel leren omvatten. Onbedoeld leren is het leren dat niet gepland of georganiseerd is; er is vooraf hier geen richting gegeven aan het leren. Het is open wat er geleerd wordt.
Zelf-geïnitieerd (Z) of door anderen geïnitieerd (A) is de tweede ordeningsdimensie. Het gaat er hierbij om wie het initiatief heeft genomen tot leren: de lerende zelf of iemand anders.
Focus op individu (I) of organisatie (O) is de derde ordeningsdimensie. Wordt het Individu gestimuleerd tot deelname of wordt de Organisatie aangepast t.b.v. een kansrijke leeromgeving?

Effectmeting van werkplekleren

Tabel 4 laat zien op welke manieren in de casussen is vastgesteld welke effecten de onderzochte methoden van werkplekleren hadden. Tevens is aangegeven wat wij uit literatuur en onderzoek hebben kunnen afleiden over hun effectiviteit (zie ook de toelichting bij de betreffende casussen). Het past helaas niet binnen de huidige opdracht om van elke afzonderlijke methode een uitgebreide wetenschappelijke onderbouwing na te gaan; het gaat dus om een eerste indicatie daarvan. Wat Tabel 4 laat zien is dat in 20 van de 32 casussen onbekend is hoe de effecten van de methode zijn bepaald. Dit betekent dat er door de respondent geen resultaten op het gebied van leren of presteren zijn genoemd naar aanleiding van een concrete vraag hierover in het interview. Het wil echter niet persé zeggen dat er niet geëvalueerd is en/of dat er geen resultaten zijn. Van de 20 'onbekende' casussen zijn er 10 waarvoor wij ook in de literatuur geen empirische onderbouwing hebben kunnen vinden (zie rechterkolom van Tabel 4); in de overige 10 'onbekende' casussen liep de evidentie uiteen van een 'inspiratiedocument' tot een ruimschoots voorhanden wetenschappelijke systematiek en onderbouwing (hier voor hartcoherentieregulatie).

In 12 van de 32 casussen kon de respondent wel aangeven hoe de effecten van de methode werden bepaald; dit hebben wij vertaald naar de drie niveaus uit de LTSI: 1) Leren – wat hebben deelnemers geleerd in termen van nieuwe competenties? 2) Individuele prestatie – hierbij gaat het om het gebruiken van kennis en vaardigheden op de werkplek en het effect van dit gebruik op individuele prestaties; en 3) Organisatieprestatie – denk hierbij aan operationele uitkomsten, kwaliteit van dienstverlening, innovatie en financiële uitkomsten. Uit Tabel 4 blijkt dat in 3 van de 12 casussen op het niveau van Leren werd geëvalueerd, in 2 casussen op het niveau van Individuele prestatie, en in 1 casus op het niveau van Organisatieprestatie. Van deze 6 was er echter over 3 gevallen geen enkele empirische evidentie te vinden in literatuur; in de overige 3 liep deze uiteen van slechts een interne publicatie tot een methode met een wetenschappelijke systematiek en onderbouwing (Leren en reflecteren met de Leer- & Ontwikkelsprints).

In de overige 6 casussen waarin de respondent aangaf dat de effecten van de methode waren bepaald, ging het om combinaties van twee of drie niveaus. Dit laatste (alle drie de niveaus) kwam echter slechts één keer voor (Voeren van FIT-gesprekken), en de wetenschappelijke evidentie hiervoor was beperkt ('onderdeel van de inspiratiebox methodisch werken'). Opvallend is dat de 4 casussen waarin naar de combinatie van Leren en Individuele prestatie werd gekeken een redelijke wetenschappelijke evidentie kenden, variërend van twee ondersteunende Nederlandstalige publicaties tot diverse internationale wetenschappelijke publicaties over de methode.

Tabel 4

Hoe in casussen de effecten van werkplekleren werden bepaald en wat vanuit literatuur bekend is over de effectiviteit van de gebruikte methoden

Organisatie	Casus	Niveau van effectevaluatie	Evidentie vanuit de literatuur
1	Wonder Labs	Leren Individuele prestatie	Diverse wetenschappelijke publicaties
2	Leren en reflecteren in teamverband	*Onbekend*	Geen onderliggende systematiek/onderbouwing aanwijsbaar, wel een inspiratiedocument
3	Interne bbl-opleiding op locatie	Leren Organisatieprestatie	Geen gebruik van wetenschappelijke onderbouwing, wel van mbo-kwalificatiestructuur
	Van methodiek naar praktijk met expertcoaches	*Onbekend*	Onderbouwing aanwezig voor methodieken waarbij expert-coaches betrokken zijn
4	Ondersteunen van de ouder wordende client	*Onbekend*	Inzet van ouderdomssimulatiepak wetenschappelijk gestaafd
5	Meer medicatieveiligheid met serious gaming	Leren Individuele prestatie	Diverse publicaties rond effect en gebruik van serious gaming
	Stimuleren van innovatie met serious gaming	*Onbekend*	Diverse publicaties rond effect en gebruik van serious gaming
6	Aan boord bij …	*Onbekend*	Praktisch model als onderbouwing beschikbaar
	Sexualiteit: In welke stand sta jij?	*Onbekend*	Geen toevoeging vanuit systematiek/onderbouwing
	Toepassen meldcode huiselijk geweld en kindermis-handeling	Leren	Systematiek/onderbouwing aangedragen door rijksoverheid
	Trainen en toetsen van risicovolle handelingen op de werkplek	*Onbekend*	Geen direct bewijs voor systematiek/onderbouwing
	Voeren van FIT-gesprekken	Leren Individuele prestatie Organi-satieprestatie	Onderdeel van inspiratiebox methodisch werken
7	Leren op de werkvloer in teamverband	Individuele prestatie	Geen systematiek/onderbouwing van werkplekleren

8	Leren met een beeldtafel	*Onbekend*	Geen systematiek/onderbouwing gebruikt
9	Ontwikkeltraject tot Wijkmanager	*Onbekend*	Geen concrete onderbouwing/systematiek achterhaalbaar
10	E-Learning Chronische beademingsondersteuning	*Onbekend*	Geen systematiek/onderbouwing te vinden
11	Leerlijn Coördinerend begeleider (niveau 5)	*Onbekend*	Interne publicatie, geen verdere evidentie voor effectiviteit
	Leerlijn Niet-aangeboren hersenletsel	Individuele prestatie	Interne publicatie, geen verdere evidentie voor effectiviteit
	Werken aan digivaardigheid van medewerkers	Leren	Geen duidelijke systematiek/onderbouwing aan te wijzen
12	Een warm welkom met een onboarding app	*Onbekend*	Vanuit app-leverancier enkele 'kennisproducten' aanwezig in kennisbank
	Hartcoherentie reguleren met biofeedback	*Onbekend*	Systematiek/onderbouwing voor hartcoherentieregulatie ruimschoots voorhanden
	Leren met het ouderdomssimulatiepak GERT	*Onbekend*	Inzet van ouderdomssimulatiepak wetenschappelijk gestaafd
13	Van methodiek naar praktijk met leercoaches	*Onbekend*	Begin gemaakt met wetenschappelijke onderbouwing in afgerond promotieonderzoek
14	Administratieve last beperken met een Chatbot	*Onbekend*	Geen systematiek/onderbouwing voor inzet van chatbot
	Leren werken met het ECD	*Onbekend*	Geen systematiek of onderbouwing aan te wijzen
	Werken aan weerbaarheid van medewerkers	Leren Individuele prestatie	Begin gemaakt met wetenschappelijke onderbouwing in afgerond promotieonderzoek
15	Leren met Virtual Reality	*Onbekend*	Echte systematiek/onderbouwing nog niet te benoemen
	Leren werken met het ECD	*Onbekend*	Geen onderbouwing/systematiek

	Weerbaar maken en houden van medewerkers	*Onbekend*	Duidelijke systematiek/onderbouwing ontbreekt
16	Ondersteunen van LVB-cliënten met LifeWise (*in samenwerking met organisatie 11*)	Leren Individuele prestatie	Twee Nederlandstalige publicaties verschenen
17	Past de gehandicaptenzorg bij mij? De aspirant-leerlingperiode voor zij-instromers	Organisatieprestatie	Geen duidelijke onderbouwing/systematiek terug te vinden
18	Leren en reflecteren met de Leer- & Ontwikkelsprints	Leren	Beschreven methodiek kent systematiek/onderbouwing

Noot. Conform de LTSI worden drie niveaus van effectevaluatie onderscheiden: 1) Leren – wat hebben deelnemers geleerd in termen van nieuwe competenties? 2) Individuele prestatie – hierbij gaat het om het gebruiken van kennis en vaardigheden op de werkplek en het effect van dit gebruik op individuele prestaties; en 3) Organisatieprestatie – denk hierbij aan operationele uitkomsten, kwaliteit van dienstverlening, innovatie en financiële uitkomsten. *Onbekend* betekent dat er door de respondent geen resultaten op het gebied van leren of presteren zijn genoemd naar aanleiding van een concrete vraag hierover in het interview. Dit wil niet persé zeggen dat er niet geëvalueerd is en/of dat er geen resultaten zijn.

Uitsplitsing naar organisatiegrootte

Tabel 5 laat zien welke verschillen er bestaan tussen kleinere, middelgrote en grotere organisaties in de kernaspecten, ordeningsdimensies, effectmeting en evidentie.

Wat betreft de vier **kernaspecten** van werkplekleren valt een aantal zaken op als we de gegevens uitsplitsen naar organisatiegrootte. Er komt weinig verschil naar voren qua *directe ondersteuning op de werkvloer*; grote organisaties doen hier wel het meest aan. Als het gaat om *tijd- en plaats-onafhankelijk leren* valt op dat kleine organisaties dit minder vaak doen. Het gebruik van apps zien we alleen in grote organisaties. Wat betreft *leren van de praktijk* is er weinig verschil, hooguit dat in een virtuele omgeving oefenen niet bij de middelgrote organisaties gebeurt. Kijkend naar *samen leren* is duidelijk dat individueel leren in een groep de focus is bij kleine organisaties; het teamleren/collectief leren zien we daar veel minder.

Over de vier kernaspecten heen is opvallend dat zowel in een kleine, middelgrote als grote organisatie een casus te vinden is met maar 1 subaspect. Het tegenovergestelde, dus alle vier kernaspecten vertegenwoordigd in een casus, komt alleen voor in grote organisaties (liefst 3x).
De middelgrote organisaties lijken al met al wat minder verschillende (sub)aspecten van werkplekleren te kennen dan de twee andere groepen. In kleine organisaties overheersen leren van de praktijk en samen leren, terwijl in grote organisaties vooral het leren van de praktijk naar voren komt als belangrijk.

Als we vervolgens kijken naar de drie **ordeningsdimensies** van werkplekleren, dan blijkt het volgende. Er is weinig verschil aangetroffen tussen de drie groepen wat betreft *bedoeld vs. onbedoeld* leren. Bij de dimensie *zelf vs. door anderen geïnitieerd* leren valt op dat grote organisaties relatief weinig de combinatie van beide kennen. In de middelgrote organisaties komt juist het zelf-geïnitieerd leren niet voor zonder combinatie met door anderen geïnitieerd leren. Ook in kleine organisaties zien we minder vaak zelf dan door anderen geïnitieerd leren. Als het gaat om de dimensie van een *focus op het individu vs. op de organisatie*, dan zien we dat in alle middelgrote organisaties alleen maar de individuele focus wordt benadrukt.

Over de drie ordeningsdimensies heen valt op dat de meest voorkomende combinatie van ordeningsdimensies (bedoeld, door anderen geïnitieerd leren met individuele focus) minder voorkomt bij grote organisaties. Hetzelfde geldt overigens voor de op één na meest voorkomende combinatie van ordeningsdimensies (bedoeld, door zelf EN anderen geïnitieerd leren met individuele focus). De grote organisaties kennen dus relatief meer verschillende varianten hierop.

Het meest opvallende verschil in organisatiegrootte qua niveau van **effectevaluatie** is dat kleine organisaties de meeste niveaus van effectevaluatie kennen en met elkaar combineren (dus leren, individuele prestatie en organisatieprestatie). Ook moet erop gewezen worden dat de drie groepen nauwelijks van elkaar verschillen wat betreft het aantal casussen waarin onbekend was of er überhaupt van effectevaluatie sprake was.

Ook als we kijken naar de **empirische evidentie** voor effectiviteit vanuit de literatuur spelen kleine organisaties een opvallende rol. In deze groep komt namelijk relatief het minst (!) vaak voor dat er geen systematiek of onderbouwing kon worden gevonden. Daarentegen komen de middelgrote organisaties uit dit overzicht als minst overtuigend naar voren, terwijl de grote organisaties als enige kunnen bogen op promotieonderzoek (2x) dat naar hun methode is verricht.

Tot slot valt er wat te zeggen over de **samenhang** tussen alle vier hoofdonderdelen van Tabel 5 (dus kernaspecten, ordeningsdimensies, effect en evidentie). Kleine organisaties kennen namelijk relatief het minst vaak de combinatie van 'effectevaluatie onbekend' en 'geen evidentie aangetroffen', vergeleken met (middel)grote organisaties. Andere samenhangen kwamen uit deze analyse niet naar voren.

Tabel 5

Verschillen in kernaspecten, ordeningsdimensies, effectmeting en evidentie naar organisatiegrootte

Organisatie	Grootte	Casus (kort)	Kernaspecten				Ordeningsdimensies			Effect	Evidentie
1	200	Wonder Labs			g, h	l	O	Z	I	L-I	Diverse wetenschappelijke publicaties
2	800	Teamverband				l	O	Z/A	I/O	*Ob*	Geen onderliggende systematiek (inspiratiedocument)
3	1400	Interne bbl	a		g	k	B	A	I	L-O	Geen wetenschappelijke onderbouwing (kwalific.struct.)
		Expertcoaches	b		g, i	k	B	Z/A	I	*Ob*	Onderbouwing aanwezig voor betrekken expertcoaches
4	1500	Oudere cliënt			g	k	B	A	I	*Ob*	Inzet ouderdomssimulatiepak wetenschappelijk gestaafd
5	1500	Medicatieveiligheid			g, j	k	B	A	I/O	L-I	Diverse publicaties rond effect/gebruik serious gaming
		Innovatie			g, j	k	B	A	I/O	*Ob*	Diverse publicaties rond effect/gebruik serious gaming
6	1500	Aan boord bij	a	c, e			B	Z/A	I	*Ob*	Praktisch model als onderbouwing beschikbaar
		Sexualiteit		c	h	k	B	A	I	*Ob*	Geen toevoeging vanuit systematiek/onderbouwing
		Risicovol handelen		c, e	h	k	B	A	I	L	Systematiek/onderbouwing vanuit rijksoverheid
		FIT-gesprekken	a		i	k	B	Z/A	I	*Ob*	Geen direct bewijs voor systematiek/onderbouwing
		Kindermishandeling			g	k, l	O	A	I/O	L-I-O	Onderdeel van inspiratiebox methodisch werken
7	2000	Teamverband			g	l	B	A	I	I	Geen systematiek/onderbouwing van werkplekleren
8	2000	Beeldtafel			g	l	O	Z/A	I	*Ob*	Geen systematiek/onderbouwing gebruikt
9	2500	Wijkmanager	a		i	k	B	A	I	*Ob*	Geen concrete onderbouwing/systematiek
10	2500	Beademing		c	g		B	A	I	*Ob*	Geen systematiek/onderbouwing te vinden
11	3500	Hersenletsel		c	g	k	B	Z/A	I	*Ob*	Interne publicatie, geen evidentie voor effectiviteit
		Begeleider niveau 5		c	g, h	k	B	A	I	I	Interne publicatie, geen evidentie voor effectiviteit
		Digivaardigheid	a	c, e		k	B	A	I	L-I	Twee Nederlandstalige publicaties verschenen
12	4000	Onboarding-app	b				B/O	Z/A	I	L	Geen duidelijke systematiek/onderbouwing
		Hartcoherentieregulatie		d, e			B	Z/A	I	*Ob*	Vanuit app-leverancier 'kennisproducten' in kennisbank
		Ouderdomssimulatiepak	b	e	i		B	Z/A	I	*Ob*	Systematiek/onderbouwing voor hartcoherentieregulatie
13	4600	Leercoaches			g, i	k	O	A	I	*Ob*	Inzet ouderdomssimulatiepak wetenschappelijk gestaafd
14	5000	Chatbot	b		i		B	Z	I	*Ob*	Begin wetenschappelijke onderbouwing (promotieoz.)
		ECD		c, f			O	Z	I	*Ob*	Geen systematiek/onderbouwing voor inzet van chatbot
		Weerbaarheid	a	c, e	i	l	B	Z/A	I	*Ob*	Geen systematiek of onderbouwing aan te wijzen
15	5500	Virtual Reality	b		g, h, i	k	B	A	I	L-I	Begin wetenschappelijke onderbouwing (promotieoz.)
		ECD			g, j		B	A	I	*Ob*	Echte systematiek/onderbouwing nog niet te benoemen
		Weerbaarheid	a	d, e			B/O	Z	I	*Ob*	Geen onderbouwing/systematiek
16	6000	LifeWise	a, b	e	g, h, i	l	B	A	I	*Ob*	Duidelijke systematiek/onderbouwing ontbreekt
17	7500	Zij-instromers	a, b	c	i	l	B	Z/A	I/O	O	Geen duidelijke onderbouwing/systematiek
18	17000	Leer- & Ontwikkelsprints		f		k, l	B/O	Z	I/O	L	Beschreven methodiek kent systematiek/onderbouwing

Noot. In groen kleine, in rood middelgrote en in blauw grote organisaties. **Kernaspecten** Directe ondersteuning op werkvloer: a. Buddy, maatje, aandachtsfunctionaris, b. Coach. Tijd-/plaats-onafhankelijk leren: c. E-learning, d. Microlearning, e. Performance support, f. App. Leren van praktijk: g. Praktijkcasuïstiek, h. Ervaringsdeskundigen, i. In real life/tijdens werk oefenen, j. In virtuele omgeving oefenen. Samen leren: k. Individueel leren in groep, l. Teamleren/ collectief leren. **Ordeningsdimensies** Leren is bedoeld (B); Onbedoeld (O); Zelf-geïnitieerd (Z); Door anderen geïnitieerd (A); Focus op individu (I); op organisatie (O) **Effect** Leren (L); Individuele prestatie (I); Organisatieprestatie (O); Onbekend (Ob). Uitgebreide toelichting: zie Tabellen 2/3/4.

Hoofdstuk 5. Discussie

Het doel van het onderzoek was een overzicht te maken van methoden die organisaties in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking gebruiken om werkplekleren te ondersteunen. Hiertoe is een aantal organisaties in deze sector benaderd met de vraag om hun methode van werkplekleren te delen. Dit heeft geleid tot 32 casussen; beschrijvingen van methoden die op dit moment bij 18 zorgorganisaties worden gebruikt om het werkplekleren in de organisatie te stimuleren [2]. In dit hoofdstuk presenteren we de belangrijkste conclusies uit ons overzicht aangevuld met enkele discussiepunten.

We kunnen ten eerste concluderen dat er een **grote diversiteit** bestaat aan methoden om werkplekleren te stimuleren in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking (Onstenk, 2021) [3]. Het personeelstekort in de zorgsector speelt hierbij een belangrijke rol: als men leren en werken meer integreert zijn werknemers vaker beschikbaar in de zorgverlening. Draagvlak vanuit de lijn en top zijn volgens de respondenten cruciaal bij werkplekleren. Werkplekleertrajecten worden opvallend genoeg vaak multidisciplinair aangepakt, zeker als er een ICT-component in zit. Andere veel voorkomende elementen in de 32 casussen zijn de volgende: flexibeler leertrajecten in plaats van standaardprogramma's, zelf intern ontwikkelen en/of op maat maken van reeds bestaande leertrajecten met behulp van praktijkcasuïstiek, en keuzemogelijkheid voor werknemers om zelf te kiezen waar en wanneer zij leertrajecten volgen. Voor casussen met een digitale component speelt bovendien dat werknemers in de sector veelal nog niet zo digitaal vaardig zijn.

Genoemde diversiteit blijkt ook uit de koppeling van de 32 casusbeschrijvingen aan de kernaspecten en ordeningsdimensies van werkplekleren uit ons theoretisch kader. Daarbij komt het leren van de praktijk als kernaspect het vaakst terug, maar ook samen leren en tijd-/plaatsonafhankelijk leren zijn populair. Directe ondersteuning op de werkvloer komt het minst voor. Wat betreft de drie ordeningsdimensies kunnen we concluderen dat de combinatie van bedoeld, door anderen geïnitieerd en op het individu gefocust leren veruit het vaakst voorkomt. Omdat de variant die daarna dominant is bestaat uit de combinatie van bedoeld, door anderen EN zelf-geïnitieerd, en op het individu gefocust leren, waarmee in totaal ruim de helft van de casussen is afgedekt, kunnen we als tweede conclusie gevoeglijk stellen dat de meeste casussen **werkplekopleiden in plaats van werkplekleren** betreffen (Poell, 2017). Veelal ligt het initiatief bij anderen dan de lerende en is met name de managementaansturing leidend. Bovendien zijn we weinig te weten gekomen over het feitelijke leren dat werknemers hebben gedaan. Dit punt komt terug bij de volgende conclusie.

[2] Wat opvalt is dat de gehandicaptenzorg in vergelijking met de ziekenhuissector geen eigen subsidies krijgt voor leren en ontwikkelen (ziekenhuissector heeft bijvoorbeeld KIPZ-subsidie en de VVT-sector WOZO/opleidingsakkoord VVT; zie pagina 16 van dit document: Programma Toekomstbestendige Arbeidsmarkt Zorg en Welzijn | Rapport | Rijksoverheid.nl). Het is des te opmerkelijk dat er nog zo veel mooie initiatieven zijn voor leren en ontwikkelen.

De derde conclusie betreft de merendeels **gebrekkige effectevaluatie** die uit de casusbeschrijvingen naar voren komt (Griffin, 2011). In liefst 20 van de 32 casussen konden onze respondenten niet vertellen of er aan effectevaluatie van de methode werd gedaan. Waar dit wel bekend was bleek het vaststellen van leerresultaten het vaakst voor te komen, ten koste van het bepalen van individuele en organisatieprestaties. In het overgrote deel van de casussen verkrijgt men dus weinig systematisch inzicht in het effect van de gebruikte methode in de werksituatie. Respondenten geven aan dit wel graag te willen doen, maar er simpelweg geen tijd, middelen en knowhow voor te hebben. Overigens beperkt dit probleem zich niet tot de zorgsector. Wang en Wilcox (2006) geven een overzicht van de stand van zaken dat tot weinig optimisme leidt, mede door het veelvuldig ontbreken van een organisatiecultuur die investeringen in opleidingsevaluatie ondersteunt (Desimone et al., 2002; Moller et al., 2000). Wat er aan opleidingsevaluatie gebeurt is daarbij meestal retrospectief van aard; er wordt dus nauwelijks een koppeling gemaakt met vooraf bepaalde doelen en bijbehorende indicatoren voor effectiviteit (Brown & Gerhardt, 2002; Wang & Wang, 2005). Uit een onderzoek onder een groep opleidingsontwerpers (Moller & Mallin, 1996) bleek dat 90% van hen aan het einde van de opleiding een evaluatie uitvoert op reactieniveau (de bekende *'smile sheet'*); 71% evalueert op leerniveau (wat deelnemers hebben opgestoken van de opleiding); 44% gebruikt aanvaardbare technieken om individuele prestaties te meten; slechts 20% van de ondervraagden kon methoden voor evaluatie van organisatieresultaten correct benoemen. Brown en Gerhardt (2002) concluderen zelfs dat bedrijven nog minder moeite doen om opleidingsresultaten te evalueren. De zorg voor mensen met een verstandelijke beperking is hierin dus zeker geen uitzondering.

Een vierde conclusie, in het verlengde van de vorige, luidt dat de gebruikte methoden in de meeste casussen **geen of slechts een beperkte/indirecte wetenschappelijke onderbouwing** kennen. Ook wordt verwezen naar populaire bronnen waarvoor niet of nauwelijks wetenschappelijke evidentie beschikbaar is, zoals *"Five Moments of Need"* (Mosher, 2014) en *"70-20-10"* (Clardy, 2018). In 10 van de 20 casussen waar geen effectevaluatie bekend was ging het om een methode waarvoor de literatuur ook geen empirische onderbouwing kan bieden, wat zorgen baart qua *return on investment* (Holton et al., 2000). Slechts in 4 casussen werd naar het effect op zowel leren als individuele prestatie gekeken en is ook tamelijk goede wetenschappelijke evidentie voorhanden. Naar effecten op organisatieprestaties wordt nauwelijks systematisch gekeken.

Uit de vergelijking van de casusbeschrijvingen op basis van organisatiegrootte kan een vijfde conclusie worden opgemaakt. Er zijn wat betreft het stimuleren van werkplekleren **geen grote verschillen aangetroffen tussen kleine, middelgrote en grote organisaties** in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking. Toch vallen vooral de kleine organisaties in positieve zin en de middelgrote organisaties in negatieve zin op. Om met de laatste groep te beginnen: de *middelgrote organisaties* laten minder verschillende (sub)aspecten van werkplekleren zien. Ook komt daar zelf-geïnitieerd leren niet voor zonder combinatie met door anderen geïnitieerd leren (wat dus sterk domineert) en wordt alleen maar de focus op individuele deelname

benadrukt ten koste van de focus op het inzetten van de organisatie als leeromgeving. Bovendien komen de middelgrote organisaties uit het overzicht van empirische evidentie voor effectiviteit vanuit de literatuur als minst overtuigend naar voren. Daarentegen kennen de *kleine organisaties* de meeste (combinaties van) niveaus van effectevaluatie (dus leren, individuele prestatie én organisatieprestatie). In deze groep komt het minst vaak voor dat er geen systematiek of onderbouwing kon worden gevonden voor gebruikte methoden. Kleine organisaties hebben ook het minst vaak de combinatie van 'effectevaluatie onbekend' en 'geen evidentie aangetroffen'. De *grote organisaties* lijken hun *economies of scale* nog wel enigszins te kunnen inzetten voor een grotere variëteit aan methoden van werkplekleren, maar onvoldoende voor serieuze effectevaluatie en werken vanuit wetenschappelijke evidentie voor daarbij gehanteerde werkwijzen.

De zesde en laatste conclusie is dat respondenten kritisch zijn op de aanname dat werkplekleren tot (tijds)winst leidt ten opzichte van traditioneel opleiden. Verletkosten voor het volgen van opleidingen nemen af, maar het **kost evenzeer tijd** om gecoacht te worden, om buddy's op te leiden, om een bestaande training op maat van een bepaalde praktijkcasuïstiek te maken, enzovoort. De grote winst van werkplekleren die uit de casussen naar voren komt is dat dit nu vaak plaats- en tijdsonafhankelijk kan plaatsvinden en aansluit bij de eigen praktijkcasuïstiek.

We willen hier ook enkele **beperkingen** van onze inventarisatie noemen. Wat er in de casusbeschrijvingen staat is uitdrukkelijk de mening van de respondent. Wij hebben getracht hun informatie zoveel mogelijk te checken en uit te diepen door vervolgvragen te stellen en aanvullend materiaal te verzamelen indien aanwezig. Respondenten waren in de meeste gevallen overduidelijk trots op 'hun' methode van werkplekleren [4], waardoor desalniettemin wellicht een licht vertekend beeld van de werkelijkheid is verkregen. Een tweede beperking is dat er een gerichte selectie is gemaakt van interessante casussen, geen aselecte steekproef. De analyse van deze cases staat derhalve op zichzelf en de conclusies eruit zijn niet persé geldig voor alle methoden die (zorg)organisaties gebruiken om werkplekleren te stimuleren. Ten derde moet worden opgemerkt dat er relatief veel 'nieuwe' initiatieven tussen de casussen zitten, die op het moment van dataverzameling voor de eerste keer werden uitgevoerd of pas sinds enkele jaren lopen. Dit kan deels verklaren waarom er nog weinig informatie bekend was over de effecten en wetenschappelijke evidentie ervan. Als laatste willen we hier graag herhalen dat het feit dat in 20 van de 32 casussen onbekend bleef hoe de effecten van de methode werden bepaald, vooral betekent dat de respondent geen resultaten op het gebied van leren of presteren noemde naar aanleiding van een concrete vraag hierover in het interview. Het wil echter niet persé zeggen dat er niet geëvalueerd is en/of dat er geen resultaten dan wel (inter)nationaal bewijs voorhanden is.

[4] Veel respondenten gaven aan graag kennis en ervaringen te willen uitwisselen over werkplekleren in de gehandicaptenzorg. Een plek hiervoor zou LON of VGN kunnen zijn.

Tot slot

De inventarisatie die we in opdracht van ZonMw hebben verricht heeft geleid tot 32 casebeschrijvingen, die erg informatief kunnen zijn voor de praktijk van de zorgsector voor mensen met een verstandelijke beperking (en waarschijnlijk ook daarbuiten). In vervolgonderzoek moeten echter zeker ook 'deelnemers' c.q. lerenden worden betrokken, om erachter te komen hoe zij omgaan met de management-/opleidingsinterventies die we veelal aantroffen in onze inventarisatie, en hoe zij deze (al dan niet) inpassen in hun eigen leerweg op het werk (Poell, 2017).

Referenties

Arrow, K. (1962). The economic implications of learning by doing. *Review of Economic Studies, 29*(3), 155-173. https://www.jstor.org/stable/2295952

Baert, H., Clauwaert, I., & Van Bree, L. (2008). *Naar een cartografie van condities voor werkplekleren in arbeidsorganisaties in Vlaanderen* [Towards a cartography of workplace learning conditions in labour organisations in Flanders]. Steunpunt Werk en Sociale Economie.

Bauer, T. N. (2010). *Onboarding New Employees: Maximizing Success.* SHRM Foundation. Geraadpleegd via https://www.shrm.org/foundation/ourwork/initiatives/resources-from-past-initiatives/documents/onboarding%20new%20employees.pdf

Bendien, E., Bos, G. F., & Abma, T. A. (2017). *Onderzoeksverslag methodisch kader: Werkwijze voor ondersteuning mensen met een lichte verstandelijke beperking en bijkomende ernstige psychosociale problematiek.* VUmc, afdeling Metamedica.

Billett, S. (1995). Workplace learning: Its potential and limitations. *Education + Training, 37*(5), 20-27. https://doi.org/10.1108/00400919510089103

Borghans, L., Golsteyn, B. H. H., & de Grip, A. (2008). Betekenis (in)formeel leren voor kennisontwikkeling van de beroepsbevolking. In C. Doets, W. van Esch, & A. Westerhuis (red.), *Een brede verkenning van een leven lang leren* (pp. 157-172). CINOP. Geraadpleegd via https://cris.maastrichtuniversity.nl/ws/portalfiles/portal/65506026/2008_De_Grip_Betekenis_van_in_formeel_leren.pdf

Brinkerhoff, R. O., & Montesino, M. U. (1995). Partnerships for training transfer: Lessons from a corporate study. *Human Resource Development Quarterly*, *6*(3), 263-274. https://doi.org/10.1002/hrdq.3920060305

Brown, K. G., & Gerhardt, M. W. (2002). Formative evaluation: An integrative practice model and case study. *Personnel Psychology, 55*(4), 951-983. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2002.tb00137.x

Clardy, A. (2018). 70-20-10 and the dominance of informal learning: A fact in search of evidence. *Human Resource Development Review, 17*(2), 153-178. https://doi.org/10.1177/1534484318759399

de Laat, M., & Coenders, M. (2021). Leren en veranderen in open praktijken: Cartografie, facilitatie en waardecreatie van het sociale leren. In R. F. Poell & J. W. M. Kessels (red.), *Handboek human resource development: Organiseren van het leren* (3e editie) (pp. 315-332). LannooCampus.

Desimone, R. L., Werner, J. M., & Harris, D. M. (2002). *Human resource development.* South-Western.

Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of Learning for Instruction* (2nd ed.). Allyn & Bacon.

Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Prasad, J. (2018). Transfer of training: The known and the unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 5*(1), 201-225. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104443

Gerken, M., Beausaert, S., & Segers, M. (2016). Working on professional development of faculty staff in higher education: Investigating the relationship between social informal learning activities and

employability. *Human Resource Development International*, *19*(2), 135-151. https://doi.org/10.1080/13678868.2015.1116241

Gormley, L., Healy, O., Doherty, A., O'Regan, D., & Grey, I. (2020). Staff training in intellectual and developmental disability settings: A scoping review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *32*(2), 187-212. https://doi.org/10.1007/s10882-019-09683-3

Griffin, R. (2011). Seeing the wood for the trees: Workplace learning evaluation. *Journal of European Industrial Training, 35*(8), 841-850. https://doi.org/10.1108/03090591111168357

Hansen, F. T. (2015). The call and practice of wonder: How to evoke a Socratic community of wonder in professional settings. In M. T. Weiss (Ed.), *The Socratic Handbook: Dialogue Methods for Philosophical Practice* (9th ed., pp. 217-244). LIT Publishing.

Hansen, F. T., & Jørgensen, L. B. (2020). A contribution to the ontology of the Fundamentals of Care framework from a wonder-based approach. *Journal of Clinical Nursing, 29*(11-12), 1797-1807.

Holton, E. F. III, Bates, R. A., & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly, 11*(4), 333-360. https://doi.org/10.1002/1532-1096(200024)11:4<333::AID-HRDQ2>3.0.CO;2-P

Jiang, K., Lepak, D., Hu, J., & Baer, J. (2012). How does human resource management influence organizational outcomes? A meta-analytic investigation of mediating mechanisms. *Academy of Management Journal*, *55*(6), 1264-1294. https://doi.org/https://doi.org/10.5465/amj.2011.0088

Kersten, M. C. O., Frielink, N., Weggeman, M. C. D. P., & Embregts, P. J. C. M. (2023). Incoming professionals' perspectives on the application of new knowledge in care organisations for people with intellectual disabilities: A concept mapping study. *International Journal of Developmental Disabilities*. https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2216033

Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors, 13*(3), 3-9.

Knotter, M. H., Spruit, A., De Swart, J. J. W., Wissink, I. B., Moonen, X. M. H., & Stams, G. J. J. M. (2018). Training direct care staff working with persons with intellectual disabilities and challenging behaviour: A meta-analytic review study. *Aggression and Violent Behavior*, *40*, 60-72. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.03.005

Kyndt, E., Endedijk, M., & Beausaert, S. (2021). Werkplekleren faciliteren: De rol van de organisatie. In R. F. Poell & J. W. M. Kessels (red.), *Handboek human resource development: Organiseren van het leren* (3e editie) (pp. 233-250). LannooCampus.

Man, J., & Kangas, M. (2019). Best practice adherence and workplace facilitators and hindrances for psychologists working with individuals with intellectual disabilities and co-morbid mental health concerns. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *16*(3), 239-249. https://doi.org/10.1111/jppi.12288

Moller, L., Benscoter, B., & Rohrer-Murphy, L. (2000). Utilizing performance technology to improve evaluative practices of instructional designers. *Performance Improvement Quarterly, 13*(1), 84-95.

https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.2000.tb00158.x

Moller, L., & Mallin, P. (1996). Evaluation practices of instructional designers and organizational support or barriers. *Performance Improvement Quarterly, 9*(4), 82-89. https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.1996.tb00740.x

Mosher, B. (2014). *Performance Support: Enabling the Moment of Apply.* Apply Synergies. Geraadpleegd via www.nextlearning.nl/wp-content/uploads/sites/11/2015/04/Bob-Mosher-expert-Plenair-dexter-30.pdf

Olsson, S., & Gustafsson, C. (2020). Employees' experiences of education and knowledge in intellectual disability practice. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *17*(3), 219-231. https://doi.org/10.1111/jppi.12338

Onstenk, J. (2021). Ontwikkelen van bekwaamheden tijdens het werk. In R. F. Poell & J. W. M. Kessels (red.), *Handboek human resource development: Organiseren van het leren* (3e editie) (pp. 215-231). LannooCampus.

Park, Y., & Jacobs, R. L. (2011). The influence of investment in workplace learning on learning outcomes and organizational performance. *Human Resource Development Quarterly, 22*(4), 437-458. https://doi.org/10.1002/hrdq.20085

Poell, R. F. (2017). Time to 'flip' the training transfer tradition: Employees create learning paths strategically. *Human Resource Development Quarterly*, *28*(1), 9-15. https://doi.org/10.1002/hrdq.21279

Raemdonck, I. (2006). *Self-directedness in learning and career processes. A study in lower-qualified employees in Flanders.* Academisch proefschrift, Universiteit Gent. Geraadpleegd via https://core.ac.uk/download/pdf/55860851.pdf

Rock, A. D., & Garavan, T. N. (2006). Reconceptualizing developmental relationships. *Human Resource Development Review, 5*(3), 330-354. https://doi.org/10.1177/1534484306290227

Rubens, W. (2021). Opleiden, leren en ontwikkelen met leertechnologie. In R. F. Poell & J. W. M. Kessels (red.), *Handboek human resource development: Organiseren van het leren* (3e editie) (pp. 657-674). LannooCampus.

Schreurs, B., Cornelissen, F., & Rehm, M. (2021). Online leren in organisaties: Navigeren in een uitdijend universum. In R. F. Poell & J. W. M. Kessels (red.), *Handboek human resource development: Organiseren van het leren* (3e editie) (pp. 675-690). LannooCampus.

Tharenou, P., Saks, A. M., & Moore, C. (2007). A review and critique of research on training and organizational-level outcomes. *Human Resource Management Review*, *17*(3), 251-273. https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2007.07.004

Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, *3*(2), 130-154. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001

van der Klink, M. (2021). Leren in de werksituatie. In R. F. Poell & J. W. M. Kessels (red.), *Handboek human resource development: Organiseren van het leren* (3e editie) (pp. 199-214). LannooCampus.

van der Meer, L., Matthews, T., Ogilvie, E., Berry, A., Waddington, H., Balandin, S., O'Reilly, M. F., Lancioni, G., & Sigafoos, J. (2017). Training direct-care staff to provide communication intervention to adults with intellectual disability: A systematic review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *26*(4), 1279-1295. https://doi.org/10.1044/2017_AJSLP-16-0125

van Loo, J. B., & de Grip, A. (2003). *Loont het investeren in het personeel?* Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt, Faculteit der Economische Wetenschappen. https://doi.org/10.26481/uma-rep.2003001

Verbiest, E. (2022). *Professionele leergemeenschappen: Een inleiding*. Garant.

Wang, G. G., & Wang, J. (2005). *HRD evaluation: Emerging market, barriers, and theory building.* Advances in Developing Human Resources, 7(1), 22-36. https://doi.org/10.1177/1523422304272079

Wang, G. G., & Wilcox, D. (2006). Training evaluation: Knowing more than is practiced. *Advances in Developing Human Resources, 8*(4), 528-539. https://doi.org/10.1177/1523422306293007