



FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

UNIVERSITEIT GENT
Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen
Academiejaar 2012-2013
Eerste Examenperiode

**INFORMAL LEARNING, WHAT'S IN THE NAME?
EEN MARKTONDERZOEK NAAR INFORMEEL LEREN BIJ
HR-PRACTITIONERS**

Scriptie Neergelegd tot het behalen van de graad van Master in de Psychologie,
Optie Bedrijfspsychologie en Personeelsbeleid door Anne Vancoillie

Promotor: Prof. Dr. Filip Lievens
Begeleider: Bernd Carette

ABSTRACT

Meer en meer overwogen practitioners en academici informeel leren als een alternatief voor meer traditionele, klassikale vormen van ontwikkeling geleid door een instructeur. Informeel leren wordt echter al te vaak gebruikt als een containerbegrip, waaronder elke niet-traditionele vorm van ontwikkeling wordt gecategoriseerd. Daarom werd er voor dit onderzoek het veld ingetrokken en werd aan HR-practitioners gevraagd wat zij begrijpen onder informeel leren, met als doel het domein informeel leren duidelijk af te lijnen. Dit onderzoek bestond uit twee studies. In de kwantitatieve studie werden 183 HR-practitioners bevroegd over de wetenschappelijke visie rond informeel leren, door middel van een vragenlijstonderzoek. Vervolgens werden er in een kwalitatieve studie 17 interviews afgenomen om de theoretische bevindingen van zowel de literatuurstudie als bepaalde onduidelijkheden uit studie 1 te onderzoeken en verder uit te diepen. Het vragenprotocol voor deze interviews werd opgesteld aan de hand van een pilootstudie met een focusgroep. Uit de bevindingen werd duidelijk dat zowel formeel als informeel leren formele en informele leerelementen bevatten. Bovendien bleek dat informeel leren opgedeeld dient te worden in verschillende subvormen: incidentieel, contextbewust leren, en niet-formeel leren. Ten slotte werd een overkoepelend model opgebouwd met een integratie van deze verschillende organisationele leervormen. Zowel de theoretische als praktische implicaties van dit model worden verder besproken.

INHOUDSOPGAVE

| | |
|---|----|
| ABSTRACT..... | i |
| INHOUDSOPGAVE..... | ii |
| LIJST MET TABELLEN EN GRAFIEKEN..... | iv |
| LIJST MET FIGUREN..... | v |
| VOORWOORD..... | vi |
| INLEIDING..... | 1 |
| LITERATUURSTUDIE..... | 3 |
| Belang van Kennis en Ontwikkeling..... | 4 |
| Formeel Leren, Informeel Leren en Niet-formeel Leren..... | 5 |
| Informeel Leren..... | 7 |
| Definitie van informeel leren..... | 7 |
| Het informeel leerproces..... | 10 |
| Antecedenten van informeel leren..... | 12 |
| Outcomes van informeel leren..... | 14 |
| Vormen van Informeel Leren..... | 15 |
| Experiënteel leren..... | 16 |
| Zelfsturend leren en actieleren..... | 17 |
| Incidentieel en impliciet leren..... | 18 |
| On-the-job leren..... | 18 |
| Mentoring..... | 19 |
| Communities of practice (COP) en collectieve after event review sessies (AERs)..... | 20 |
| E-learning..... | 22 |
| Sociale media..... | 23 |
| STUDIE 1..... | 26 |
| Methode..... | 26 |
| Opzet en Procedure..... | 26 |
| Deelnemers..... | 27 |
| Meetinstrument..... | 28 |
| Resultaten..... | 30 |
| Analyse..... | 30 |
| Beantwoorden van de Onderzoeksvragen..... | 35 |
| Discussie..... | 37 |
| STUDIE 2..... | 41 |

| | |
|---|----|
| Methode..... | 41 |
| Pilotstudie..... | 42 |
| Opzet en procedure..... | 44 |
| Deelnemers..... | 45 |
| Meetinstrument..... | 45 |
| Resultaten..... | 46 |
| Analyse..... | 46 |
| Beantwoorden van de onderzoeksvragen..... | 49 |
| Discussie..... | 57 |
| ALGEMENE DISCUSSIE..... | 60 |
| Bevindingen..... | 60 |
| Sterktes en Implicaties..... | 67 |
| Beperkingen van het Onderzoek..... | 68 |
| Suggesties voor Toekomstig Onderzoek..... | 69 |
| Algemene Conclusie en Besluit..... | 70 |
| BIJLAGE 1: Online vragenlijst over informeel leren..... | 71 |
| BIJLAGE 2: Paspoort HR-practitioner voor pilotstudie..... | 83 |
| BIJLAGE 3: Vragenprotocol interviews..... | 84 |
| REFERENTIES..... | 85 |

LIJST MET TABELLEN EN GRAFIEKEN

| | |
|---|----|
| Tabel 1. Verschillende vormen van leren volgens Colardyn en Bjornavold (2005) | 6 |
| Tabel 2. Overzicht verschillende vormen van informeel leren | 25 |
| Tabel 3. Verschillende componenten informeel leren..... | 31 |
| Tabel 4. Beïnvloedende factoren van informeel leren..... | 32 |
| Tabel 5. Informele leervormen | 33 |
| Tabel 6. Hoofdthema's bekomen uit de interviewdata..... | 47 |
| | |
| Grafiek 1. Plaats informeel leren..... | 34 |
| Grafiek 2. Leeruitkomsten..... | 34 |
| Grafiek 3. Leeruitkomsten (2) | 35 |

LIJST MET FIGUREN

| | |
|---|----|
| <i>Figuur 1:</i> Model van Tannenbaum et al. (2010) | 10 |
| <i>Figuur 2:</i> Nieuw model informeel leren | 65 |
| <i>Figuur 3:</i> Informele en formele elementen in nieuwe model informeel leren | 66 |

VOORWOORD

Het einde van vijf jaar academische vorming in de masteropleiding bedrijfspsychologie en personeelsbeleid, is in zicht. Het zijn voor mij vijf zeer leerrijke jaren geweest, waar ik met veel voldoening op terug kijk. Te meer daar ze me, naast voldoening, ook het zelfvertrouwen schenken om een professionele carrière op basis van dit diploma te starten. De waardevolle academische leerstof en practica, op een zinvolle manier gebracht door professoren en assistenten van de UGent, waren een onmisbare basis die mij rijker en rijper hebben gemaakt. Zij vormden het fundament voor een geslaagde stage in het werkveld onder begeleiding van Isabelle Bombeke (Right Management) en Steven op 't Roodt (Umicore), maar ook voor deze masterproef. Deze laatste zijn voor mij een zinvolle vorm van leren en “informeel leren” geweest.

Uitdiepen van een specifiek en uitdagend onderwerp als “informeel leren”, heeft mij van bij de start uitermate geboeid. Ik heb er dan ook met veel interesse, veel van mijn energie aan besteed. Zelf organiseren, diepgaand onderzoeken, er op uit trekken en vooral de ontwikkeling van een kritische blik tegenover wat je leest en hoort, waren voor mij een belangrijke verrijking. Ik ben dan ook van overtuigd dat deze masterproef de basis zal vormen voor mijn blijvende interesse in levenslang leren en de ontwikkeling van mensen in een arbeidsomgeving.

Gelukkig sta ik in het leven niet alleen. Wat volgt werd mede mogelijk gemaakt dankzij de mensen die mij omringen en die ik een speciale dank wil betuigen.

Vooreerst Prof. Dr. Filip Lievens, voor het idee en het mogelijk maken van deze masterproef, samen met mijn vaste begeleider Bernd Carette voor zijn enthousiaste interesse, de kritische en, voor mij enorm waardevolle, kijk op het onderwerp en zijn bijdrage in de pilootstudie. Daarnaast wil ik de Vereniging voor Opleidingsverantwoordelijken (VOV) vermelden, alle respondenten van de vragenlijst, alsook alle HR-practitioners, die bereid waren om tijd vrij te maken voor een interview.

Bij mijn vrienden en familie wil ik speciaal Dirk Sterk, mijn bompa, danken die voor mij zijn oude studieboek ‘*Psychology in Industry*’ (Maier, 1955) van de zolder haalde, naast Hilde Lemmens, Lise Van Eyken en Viktorien Banic, mijn thesismaatje.

En tot slot, niet te vergeten, mijn nalezers, mijn nuchtere thuisbasis, mijn steun en toeverlaat, kortom reeds 22 jaar mijn liefdevolle ouders, samen met mijn vriend Nicky speciaal voor zijn IT ondersteuning en zijn steun in de moeilijke momenten.

Anne Vancoillie, Aartselaar, 21 mei 2013.

INLEIDING

Kennis neemt steeds meer een centrale rol in in de moderne maatschappij. Tegenwoordig bevinden we ons in een kenniseconomie of creatieve economie (Laal, 2011; Savaa & Lupou, 2009). Dit komt door een toename van digitale, symbolische en immateriële goederen. Deze vereisen meer technologische kennis en analytische vaardigheden van de bevolking (King, 2011). Volgens Lee (2012) is een toename van kennis eveneens een goede indicator voor economische groei. Kennisaccumulatie binnen een samenleving zorgt namelijk voor een toename van de kennis en het inkomen van consumenten. Dit leidt tot meer consumptie en daardoor ook tot verschillende onderdelen van economische groei. Specifiek zorgen meer technologische kennis en een toename van onderzoek en ontwikkeling, voor een stijging van het economische groeipotentieel. Continue innovatie en opleiding zijn bijgevolg essentieel.

Als Europa wil blijven concurreren binnen deze globale kennissamenleving, moeten ook de Europese instellingen investeren in menselijk kapitaal (“The Lisbon objectives,” 2008). Momenteel is zij dan ook bezig met een PIAAC-meting, of ‘Programme for the International Assessment of Adult Competencies’ (“The Lisbon objectives,” 2008). Dit is een survey om na te gaan welke cognitieve en werkgerelateerde vaardigheden reeds voorhanden zijn binnen de bedrijfswereld, gegeven het huidige informatietijdperk. Eveneens is Europa al geruime tijd bezig met duidelijke opleidingsdoelstellingen voorop te stellen voor de bedrijfswereld (Huytti & O’Gorman, 2004; “Sociale balans,” 2008).

Ook België heeft enkele opleidingsdoelstellingen uitgedrukt in streefnormen. De streefnorm in België voor opleidingsbudget is 1,9 procent van de loonmassa. Dit is een cijfer vastgelegd in een interprofessioneel akkoord in 2006 (Jobat februari 11-12, 2012; Hoge Raad voor Werkgelegenheid, 2009). Het belang om dit geld goed te besteden is dan ook vanzelfsprekend, en dan liefst op een wetenschappelijk onderbouwde manier. Op nationaal vlak geven de sociale balansen vaak weer dat de Belgische ondernemingen nog heel wat achterstand hebben ten opzichte van de doelstellingen inzake opleidingsbudget (Hoge Raad voor Werkgelegenheid, 2010). Ook op het vlak van participatie aan opleiding ontbreekt enige vooruitgang (Hoge Raad voor Werkgelegenheid, 2010).

Er bestaan veel verschillende manieren om mensen te helpen bij hun ontwikkeling en om hen kennis bij te brengen. Binnen de werkcontext gebeurt dit vaak door middel van formele trainingen en/of mentorprogramma's. Deze zijn dan gestructureerd en georganiseerd door de werkgever en zijn ontwikkeld met het oog op bijleren (Colardyn & Bjornavold, 2005; Tissot, 2004). Men kan eveneens vormen van niet-formeel leren en informeel leren aanbieden. Niet-formeel en informeel leren maken meer en meer deel uit van de bestaande educatie- en trainingspakketten (Ellinger, 2005; Kyndt, Dochy & Nijs, 2009). Ook in België hebben bedrijven sinds het KB van 10 februari 2008 de mogelijkheid om informele vorming op te nemen in hun sociale balans ("Sociale balans," 2008; "Toelichtingsnota sociale balans," 2008). Voor bedrijven is echter vaak het probleem met informeel leren, dat het moeilijk in harde euro's is uit te drukken. Bijgevolg komt de registratie ervan zeer weinig voor (Jobat februari 11-12, 2012). Marsick (2009, p.265) beschrijft informeel leren dan ook als volgt: "Informal learning is hard to standardize, systemize, and assess. Its hallmark is its naturalness. People learn in many different ways, often through social interaction and networks".

Onderzoek toont aan dat ongeveer 70% van wat geleerd wordt op de werkvloer via informeel leren gebeurt (Ellinger, 2005). Het is hierbij belangrijk dat de praktijk zich kan baseren op een goede onderzoeksbasis. Eén van de grootste knelpunten binnen het onderzoek naar informeel leren, betreft echter de onduidelijke definities van de gemeten constructen en de variabiliteit waarmee ze geoperationaliseerd worden (Tannenbaum, Beard, McNall & Sallas, 2010).

Niet enkel de praktijk maar ook de wetenschap in het algemeen heeft baat bij een eenduidige definitie en operationalisatie van dit concept. In de literatuur vindt men zeer uiteenlopende opvattingen over informeel leren. Eraut (2000) spreekt niet zo zeer over informeel leren maar eerder over niet-formeel leren. Informeel leren is volgens deze onderzoeker een alles- en tegelijk nietszeggende restcategorie, die onbruikbaar is in de praktijk. Door de vele uiteenlopende betekenissen van het begrip informeel, is het concept informeel leren niet meer eenduidig. Hij gebruikt de term niet-formeel leren in de plaats aangezien deze term duidelijk het contrast is van formeel leren. Andere onderzoekers beschouwen informeel leren en niet-formeel leren echter als twee verschillende zaken (Colardyn & Bjornavold, 2005; Laal, 2011; Tissot, 2004). Als we

onderzoek willen doen naar informeel leren op zich, de antecedenten, en gevolgen ervan, moet er consensus zijn over wat we begrijpen onder de term ‘informeel leren’. “A unifying framework for understanding informal learning would enable theorists to compare across smaller-sample studies in different settings; and these would provide validation of key variables and relationships that could guide more effective practice” (Marsick, 2009, p. 267). Het is belangrijk om een basiskader te ontwerpen, waarop alle onderzoekers zich kunnen baseren. Zo kan men verschillende studies makkelijker vergelijken en zonder problemen verder bouwen op vorig onderzoek.

Wat is nu concreet het verschil tussen formeel leren en informeel leren? Wat verstaat men in de literatuur onder informeel leren? Komt dit overeen met wat de praktijk als informeel leren definieert? Dit zijn vragen waar we in deze paper een antwoord op proberen te bieden. Dit doen we aan de hand van empirisch onderzoek, meerbepaald een kwantitatieve studie gecombineerd met een kwalitatieve studie.

LITERATUURSTUDIE

Het begrip ontwikkeling duidt op systematische inspanningen die invloed hebben op de kennis of vaardigheden van individuen ten behoeve van persoonlijke groei of het aanpakken van toekomstige taken en rollen (Goldstein & Ford, 2002). Deze inspanningen verwijzen naar een leerproces. Leren is een verzamelingsproces van kennis. Bij het gebruik van bestaande kennis in een nieuwe situatie of bij een nieuwe combinatie ervan, kan men ook spreken van leren (Eraut, 2000). Hiermee bedoelt men werken met complexe en abstracte entiteiten of het verwerven van vaardigheden (Tissot, 2004).

Men onderscheidt verschillende vormen van leren. Zo heb je formeel, niet-formeel en informeel leren (Colardyn & Bjornavold, 2005; Laal, 2011; Tissot, 2004). Het onderscheid tussen deze verschillende vormen is echter niet steeds even duidelijk, noch in theorie noch in de praktijk. In de eerstvolgende paragraaf bespreken we waarom de kennis en ontwikkeling van de eigen werknemers zo belangrijk is. Vervolgens gaan we kijken welk onderscheid er in de literatuur gemaakt wordt tussen de verschillende vormen van leren. Aansluitend gaan we dieper in op het concept informeel leren. Tenslotte worden enkele verschillende manieren van informeel leren toegelicht.

Belang van Kennis en Ontwikkeling

In hun overzichtsartikel van de trainingsliteratuur stelden Aguinis en Kraiger (2009) dat de ontwikkeling van kennis en vaardigheden van belang is voor individuen, teams, organisaties, en de ruimere maatschappelijke context. Uit veel individuele en meta-analytische studies kunnen we namelijk concluderen dat verschillende leervormen veel voordelen bieden voor zowel individuen als teams. Bij de voordelen voor individuen en teams spreekt men vooral over prestaties, maar ook over zaken die daar direct en indirect mee gelinkt zijn (e.g. expertise, technische vaardigheden, communicatie, en planning) (Boud & Garrick, 1999; Goldstein & Ford, 2002; Kyndt et al., 2009). Eveneens psychologische outcomes, bijvoorbeeld satisfactie of self-efficacy, komen vaak ter sprake (Tynjälä, 2008). Er is minder onderzoek te vinden naar de voordelen voor de algehele organisatie. Toch zijn er ook hier enkele onderzoeken die positieve verbanden tussen een focus op leren en de organisatieprestaties en andere voordelen aantonen (Arthur, Bennett, Bell & Edens, 2003). Sommige types van training, zoals on-the-job training en training binnen de organisatie met eigen werknemers als trainers, zijn positief gecorreleerd met de meeste dimensies van effectiviteit en winstgevendheid van organisaties (Aragón-Sánchez, Barba-Aragón & Sanz-Valle, 2003). De erkenning van de voordelen van training en ontwikkeling van de werkende mens heeft heel wat invloed gehad. Veel landen over de hele wereld werden er toe aangezet om hieromtrent normen op te nemen in hun nationale wetgeving, teneinde de ontwikkeling en het gebruik van trainingsprogramma's aan te moedigen (Cho & McLean, 2004). De bedoeling hiervan is het menselijke kapitaal te verbeteren en bijgevolg een grotere economische welvaart te bekomen (Aguinis & Kraiger, 2009; Becker, 1993).

Kennis en ontwikkeling is dus op verschillende niveaus fundamenteel. Het is niet enkel van belang dat er investeringen gebeuren in ontwikkeling van de werknemers, maar ook dat ze op continue basis plaatsvinden. Savaa en Lupou (2009) benadrukken nog eens hoe belangrijk het is voor volwassenen, om heel hun leven te blijven bijleren. Leren gaat namelijk vaak samen met het realiseren van nieuwe acties, nieuwe werkwijzen, nieuwe procedures en nieuwe producten (Tynjälä, 2008). Zo kan men de eigen kennis en competenties volledig benutten in dit innovatieve tijdperk (Sava &

Lupou, 2009). Niet alleen in de ruime sociale omgeving, maar eveneens in functie van het eigen beroep is levenslang leren van belang (Kyndt et al., 2009; Laal, 2011). London en Smither (1999) vertrekken vanuit het idee dat de omgeving en organisaties continue veranderingen ondergaan. Werknemers moeten dus voortdurend informatie en feedback zoeken om hun gebrek aan kennis en vaardigheden te identificeren, eigen prestaties te verbeteren, bij te blijven met de veranderingen binnen hun beroep, en te anticiperen op hoe de organisatie en de bredere arbeidsmarkt evolueren met betrekking tot jobeisen en vaardigheidsvereisten. Dit kunnen ze enkel bijhouden door een continue vorm van leren en zelf-ontwikkeling aan te houden.

De verschillende vormen van leren, van formeel leren tot informeel leren, hebben echter een uiteenlopende impact op de diverse niveaus. Bijvoorbeeld de effectiviteit van trainingen en dus formeel leren varieert afhankelijk van de methode en de vaardigheid of taak die getraind wordt (Enos, Kehrhahn & Bell, 2003). Zeker op de werkplek is informeel leren van groter belang (Ellinger, 2005). In de volgende paragraaf zetten we de verschillende vormen van leren naast elkaar. Zo kunnen we informeel leren beter onderscheiden van formeel leren en niet-formeel leren.

Formeel Leren, Informeel Leren en Niet-formeel Leren

Over formeel leren is al veel onderzoek gebeurd. Het wordt beschouwd als een fenomeen dat plaatsvindt in een georganiseerde en gestructureerde context, ontworpen op basis van specifieke leerdoelen (Colardyn & Bjornavold, 2005; Enos et al., 2003; Laal, 2011; Tannenbaum et al., 2010; Tissot, 2004). Hierdoor is formeel leren makkelijk te evalueren en te kwantificeren. Tevens bestaat er om die reden meer consensus over de inhoud en operationalisatie van dit concept (Tannenbaum et al., 2010). Een specifieke leiderschapstraining, waarvan men een certificaat krijgt na afloop, met als doel het verbeteren van leiderschapskwaliteiten, is een voorbeeld van een formele training (Scott & Webber, 2008). Niet-formeel leren bestaat uit leren tijdens geplande en gestructureerde activiteiten, maar deze activiteiten zijn niet specifiek gericht op het bekomen van bepaalde leerdoelen (Colardyn & Bjornavold, 2005; Tissot, 2004). Het is wel de bedoeling dat er in deze context, binnen een bepaalde tijdspanne en/of met de juiste ondersteuning, enige vorm van leren plaatsvindt (Colardyn & Bjornavold, 2005). Wanneer er tijdens een belangrijke meeting een discussie ontstaat over de verschillende

leiderschapsstijlen op de verscheidene afdelingen en de werknemers leren hierdoor van elkaar bij, dan kan men spreken van niet-formeel leren (Eraut, 2000). Bij informeel leren is er minder structuur terug te vinden in het proces (Boud & Middleton, 2003). Dit kan te wijten zijn aan het feit dat het leerproces eerder continu en sporadisch plaatsvindt, zonder vooraf bepaalde leerobjectieven (Tannenbaum et al., 2010; Tissot, 2004). De voorafgaande intentie om te leren is hierbij niet aanwezig en de context is niet gepland. Men kan bijvoorbeeld leren omgaan met leiding geven in familieverband of gedurende een vrijetijdsbesteding (Colardyn & Bjornavold, 2005).

Tabel 1

Verskillende vormen van leren volgens Colardyn en Bjornavold (2005)

| | Intentie om te leren | | |
|---------------------------------|-----------------------------|---------------------------|----------------------------|
| Structuur van de context | Leren is intentioneel | | Leren is niet-intentioneel |
| Geplande leeractiviteiten | Formeel leren | | |
| Geplande activiteiten | | Niet-formeel leren | |
| Geen planning | | | Informeel leren |

Ondanks de wetenschappelijke evidentie dat formeel leren wel degelijk effecten tweebrengt, leert men vaak meer door informeel leren. Men leert meer door informele socialisatie en ongestructureerde trainingen dan bij formeel leren (Boud & Middleton, 2003). Mensen schrijven maar 10% van hun leren toe aan formele trainingen (Flynn, Eddy & Tannenbaum, 2005). 20% van de eigen kennis zou men leren van anderen (mentors en coaches) en de overige 70% van wat mensen weten over hun job zouden mensen leren op een informele manier, door zelf ervaringen op te doen (Backus, Keegan, Gluck & Gulick, 2010; Ellinger, 2005; Weinstein, 1999). Enos et al. (2003) definiëren informeel leren als individuen die zin geven aan gebeurtenissen uit hun leven. Men past wat men leert dus meteen toe. Deze onderzoekers vermelden eveneens dat de effectiviteit van alle vormen van leren afhangt van de transfer die plaatsvindt na het leerproces. Ook Arthur et al. (2003) vinden hiervoor evidentie met betrekking tot formeel leren. Bij informeel leren stelt zich dit transferprobleem echter niet. Vandaar dat men meer leert d.m.v. informeel leren. Formeel en informeel leren hebben echter

wel een wederzijdse versterkende invloed op elkaar (Janowicz-Panjaitan & Noorderhaven, 2008). Tijdens de volgende paragraaf gaan we in op wat we concreet in de literatuur verstaan onder informeel leren.

Informeel Leren

Informeel leren is een essentiële component van de ontwikkeling van werknemers. Het is dan ook zeer belangrijk om een goede definitie van informeel leren te hebben en de informele leerprocessen beter te begrijpen, evenals de antecedenten en gevolgen ervan (Tannenbaum et al., 2010).

Definitie van informeel leren

In de literatuur zijn heel uiteenlopende definities van informeel leren terug te vinden. Ellinger (2005) beschijft informeel leren bijvoorbeeld als een proces dat ontstaat door natuurlijke kansen die voorkomen in iemands professioneel leven, die zijn eigen ontwikkeling in handen heeft. De intentie tot leren hoeft echter niet aanwezig te zijn. Kolb (1984) definieert informeel leren echter eenvoudigweg als een proces waarbij ervaring wordt getransformeerd in kennis. In de literatuur wordt vooral gebruik gemaakt van het model van Tannenbaum et al. (2010) en van dat van Marsick en Watkins (2001). Vandaar dat we ons in deze scriptie zullen concentreren op deze twee modellen. Deze twee onderzoeksteams onderbouwen conflicterende stellingen, die hieronder aan bod komen. Onze eerste onderzoeksvraag, bestaande uit vier componenten, is dan ook de volgende:

OVI: Wat is informeel leren?

Tannenbaum et al. (2010) besluiten uit verschillende definities van informeel leren dat de meeste van deze definities enkele gezamenlijke of overlappende eigenschappen bezitten. Ten eerste is informeel leren vooral zelfsturend en gericht op de lerende persoon. Zelf-regulatie, of zelfsturing, wordt gedefinieerd door processen die het mogelijk maken voor het individu om eigen doelgerichte activiteiten te sturen doorheen de tijd en over veranderende situaties heen. Dit kan door modulatie van affect, cognitie en gedrag (Porath & Bateman, 2006; Sitzmann & Ely, 2011; Sitzmann,

2012). Het is dus niet onder controle van de organisatie, de verantwoordelijkheid ligt slechts bij de medewerker (Porath & Bateman, 2006). Deze eigenschap sluit al meteen de mentorprogramma's, gestuurd door de organisatie, uit. Volgens Marsick en Watkins (2001) maakt mentoring echter wel deel uit van de vormen van informeel leren. Hieruit vloeit meteen de eerste component van de eerste onderzoeksvraag:

OV1a: Is er bij informeel leren steeds een zelfsturende component aanwezig?

Vervolgens moet er volgens Tannenbaum et al. (2010), in tegenstelling tot wat Ellinger (2005) en Marsick en Watkins (2001) zeggen, een intentie tot leren of ontwikkeling aanwezig zijn. Incidentieel leren voldoet bijgevolg niet aan dit criterium. Met incidentieel leren bedoelt men leren dat vanzelfsprekend, stilzwijgend of onbewust is (Marsick & Watkins, 2001). Volgens Marsick en Watkins (2001) zit informeel leren vervat in dagelijkse routines en ontstaat het naar aanleiding van een interne of externe trigger. Het gebeurt niet bewust maar eerder toevallig. Informeel leren kan dus incidentieel voorkomen. Volgens Eraut (2000) is de mate van intentie tot leren dan weer het belangrijkste differentiatiepunt tussen de verschillende leervormen binnen informeel leren. Over dit element van informeel leren bestaat zodoende geen eenduidige visie in de literatuur. Het is dus nuttig hiervan het tweede deel van de eerste onderzoeksvraag af te leiden.

OV1b: Is er bij informeel leren steeds een intentie tot leren of ontwikkeling aanwezig?

Ten derde is enige vorm van actie of doen vereist. Het gaat hier dus niet over lezen of een training volgen zonder actieve leerelementen. Het is niet de bedoeling enkel over bepaalde situaties te lezen of te horen, maar ze ook te ondervinden. Dit argument wordt tevens aangehaald door Bell en Kozlowski (2008). Zij maken echter geen onderscheid tussen formeel leren en informeel leren, maar hebben het over actief leren in het algemeen. Deze onderzoekers onderscheiden verschillende vormen van leren eerder op basis van de aanwezigheid van actie. Bij de meer traditionele training

interventies is volgens hen de leerling passief. Hier tegenover heb je experiëntele of actieve leerbenaderingen waarbij de leerling steeds actief bijleert en meer controle krijgt over het eigen leerproces. Later in deze paper wordt dieper ingegaan op deze laatste vorm van leren. Ook Marsick en Watkins (2001) zien informeel leren als een inductief proces van reflectie en actie. Dit geeft aanleiding tot de derde component van de eerste onderzoeksvraag:

OVIc: Is er bij informeel leren steeds enige vorm van actie of doen vereist?

Ten slotte is het van belang dat het informeel leren niet plaats vindt in een georganiseerde setting, zoals in een klas of zoals bij e-learning. Deze georganiseerde setting kan bestaan in verschillende vormen: een school, een universiteit, een onderzoekscenter, of gewoon een plek waar men samenkomt om te leren gekozen door de eigen organisatie (Bruce, Hughes & Somerville, 2012). De niet-formele plek kan op de eigen werkvloer zijn of elders. Hieruit volgt het laatste deel van de eerste onderzoeksvraag:

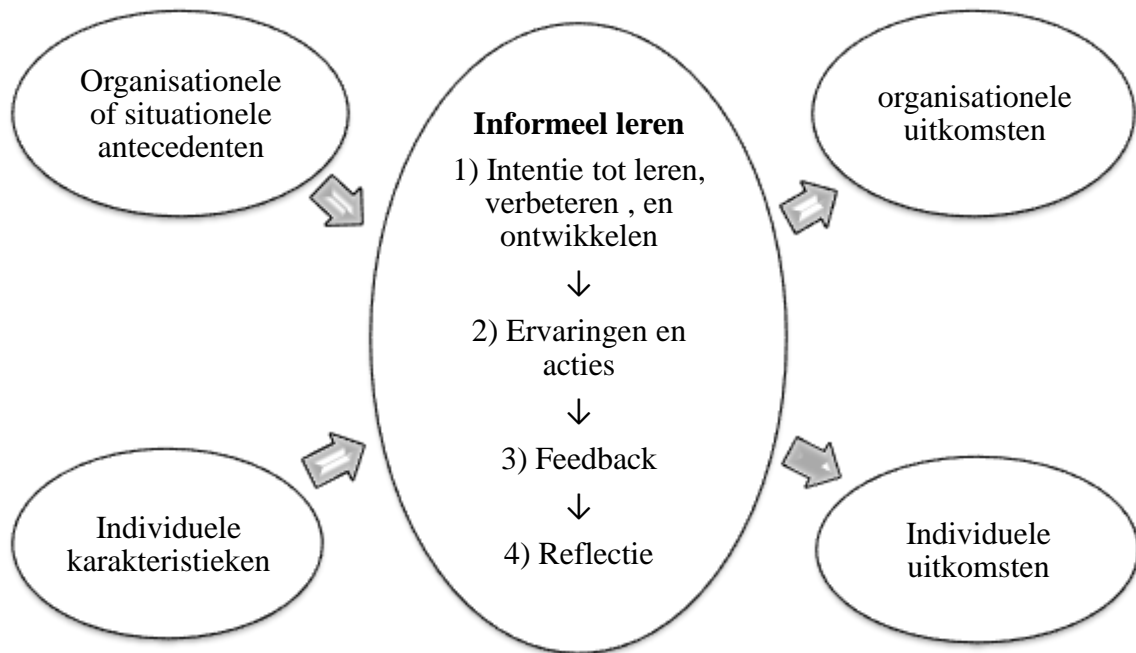
OVI d: Waar vindt informeel leren plaats?

Concreet bevat informeel leren volgens Tannenbaum en collega's (2010) de volgende eigenschappen: het leren is vooral zelfsturend en gericht op de lerende persoon, er moet een intentie tot leren of ontwikkeling aanwezig zijn, enige vorm van actie of doen is vereist, en het leren vindt niet plaats in een georganiseerde setting. Deze eigenschappen zouden samen de definitie van informeel leren vormen (i.e. een antwoord op de vraag 'Wat is informeel leren?').

Op basis van deze eigenschappen hebben Tannenbaum en collega's een dynamisch model van informeel leren ontwikkeld. Dit model geeft het leerproces van informeel leren weer (i.e. een antwoord op de vraag 'Wat gebeurt er precies tijdens informeel leren? Hoe verloopt dit informele leerproces?'). Het houdt eveneens rekening met de organisatorische en individuele eigenschappen en contexten. Deze antecedenten komen verder in de paper nog aan bod, net zoals de organisationele en individuele uitkomsten.

Het informeel leerproces

Onderstaande model is een voorstelling van het dynamisch model van Tannenbaum et al. (2010), waarin de volgende concepten vervat zitten: intentie tot leren, verbeteren, en ontwikkelen, ervaringen en acties, feedback, en reflectie. Aansluitend overlopen we elk van deze concepten.



Figuur 1: Model van Tannenbaum et al. (2010)

Intentie tot leren, verbeteren, en ontwikkelen. Volgens Tannenbaum et al. (2010) start informeel leren bij een intentie om bij te leren. Deze zaken omvatten jezelf willen verbeteren, kennis willen opdoen, of een expertise opbouwen. Zonder deze intentie kan het namelijk zijn dat de persoon mogelijke leerkansen aan zich voorbij laat gaan door minder uitdagingen aan te gaan, minder oog te hebben voor informatie relevant voor succes, en minder cognitief en affectief actief te zijn (Porath & Bateman, 2006). Men spreekt hierbij ook vaak van een leerdoeloriëntatie. Een doeloriëntatie omvat een geheel van cognities en acties om consistent een bepaald doel te bereiken (Dragoni, Tesluk, Russell & Oh, 2009). Bij een leerdoeloriëntatie heeft men als doel het ontwikkelen van competenties, door het aanleren van nieuwe vaardigheden, het volbrengen van moeilijke taken (Dragoni et al., 2009), en door om te gaan met nieuwe situaties (Porath & Bateman, 2006). Hierbij wil het individu niet alleen de huidige taak

volbrengen, maar ook toekomstige taken tot een goed einde kunnen brengen (Porath & Bateman, 2006). Zonder de intentie tot leren, verbeteren en ontwikkelen, spreken Tannenbaum et al. (2010) eerder over incidentieel leren.

Ervaringen en acties. Het individu voert zelf een activiteit uit. Zonder eigen ervaring met bepaalde zaken, kunnen personen namelijk onterecht oordelen dat ze deze zaken volledig onder de knie hebben (Bell & Kozlowski, 2008). Tevens kunnen personen eigen ideeën uittesten, zaken inoefenen en ze krijgen meteen feedback (McCall, 2004). Hierbij komen we tot het volgende punt.

Feedback. Men kan zowel feedback ontvangen van de gebeurtenis of taak op zich als van anderen. Feedback van een gebeurtenis of ervaring hangt vooral af van de interpretatie van het individu in kwestie (McCall, 2004). Feedback kan gericht zijn op de leerling zelf of kan indirect plaatsvinden. Zonder deze feedback kunnen mensen onterecht concluderen kennis of vaardigheden te beheersen (DeRue & Welleman, 2009; London & Smither, 1999). Niettegenstaande kan men ook de eigen vooruitgang niet opmerken. Zo kunnen individuen onterecht interesse of zelfvertrouwen verliezen om de taak te volbrengen. Ook helpt de mogelijkheid tot het krijgen van feedback individuen om te gaan met onzekerheden (DeRue & Welleman, 2009).

Reflectie. Reflectie is het nadenken over gebeurtenissen en feedback, om te komen tot begrip van de eigen ervaring, met als doel te komen tot de nodige verandering van gedrag (Anseel, Lievens & Schollaert, 2009). Zonder deze reflectie kan het zijn dat het individu bepaalde verbanden binnen de omgeving mist. Eveneens kan dit tot gevolg hebben dat de persoon de gevolgen van een actie niet erkent. Een gebrek aan reflectie kan dus zorgen voor een gebrek aan volledig begrip van een gebeurtenis, ervaring of actie. Marsick en Watkins (2001) en London & Smither (1999) duiden eveneens op het belang van reflectie om dezelfde reden.

Het model van Tannenbaum et al. (2010) is volgens de onderzoekers het meest effectief wanneer alle vier de componenten aanwezig zijn. Bijvoorbeeld nadat men feedback heeft gekregen op basis van een bepaalde actie, neemt men niet altijd de tijd om hierover te reflecteren. Wanneer men achteraf geen gebruik maakt van bepaalde

feedback mist deze zijn doel en zal men uit de situatie weinig leren (Anseel et al., 2009). Dit leerproces wordt verder bekeken in onze tweede onderzoeksvraag:

OV2: Hoe vindt informeel leren plaats? Wat gebeurt er precies tijdens het leerproces van informeel leren?

Na de bespreking van het volledige model zullen we een aantal mogelijke vormen van informeel leren bespreken. Vooreerst overlopen we nog enkele antecedenten en outcomes van informeel leren.

Antecedenten van informeel leren

Naast het puur definiëren is het tevens nuttig even te kijken welke antecedenten vaak worden aangehaald rond informeel leren. Aangezien we 70% van al onze kennis verwerven door middel van informeel leren (Backus et al., 2010; Ellinger, 2005; Weinstein, 1999), is het belangrijk te weten welke antecedenten een rol spelen bij dit leerproces. In het schema van Tannenbaum et al. (2010) worden de antecedenten in twee groepen onderverdeeld. De organisationele of situationele factoren en de individuele karakteristieken. Eerst bespreken we de omgevingskarakteristieken om daarna over te gaan naar de antecedenten samenhangend met het individu. We halen elk begrip kort aan om de context waarin informeel leren plaatsvindt te schetsen.

Tot de omgevingskarakteristieken worden zes begrippen gerekend: organisationeel klimaat, leeropportunities, tijd, ondersteuning uit de omgeving, tools en processen, en strategische kijk. Een organisationeel klimaat dat benadrukt dat de organisatie belang hecht aan ontwikkeling, heeft positieve effecten op de effectiviteit van leren (Ellinger, 2005). Voorts zijn actie, aanwezigheid van stimulerende ervaringen, en positieve relaties met collega's voorbeelden van leeropportunities (Bell & Kozlowski, 2008). Tijdsdruk is een inhibitor van gunstige leeroutcomes (Sambrook & Stewart, 2000), terwijl steun van de managers en peers een positieve invloed heeft op de leeruitkomsten (London & Smither, 1999). De mate van structuur van het leerproces en de mogelijkheid voor het maken van fouten hebben betrekking op de aanwezigheid van tools en processen (Sambrook & Stewart, 2000). Tenslotte zorgt een strategische focus op ontwikkeling van de werknemers, door formeel en informeel leren, voor een maximalisering van positieve leeruitkomsten (Anguinis & Kraiger, 2009).

Tot de individuele karakteristieken rekenen Tannenbaum et al. (2010) motivatie van de leerling, persoonlijkheid, zelfbewustzijn, feedbackoriëntatie, en zelfredzaamheid. De motivatie van de leerling verwijst naar het verlangen dat hij/zij heeft om de inhoud van bepaalde stof te leren. Dit heeft zowel betrekking op het opzoeken van de juiste leeromstandigheden, de juiste keuzes maken omtrent het leren zelf, als het doorzettingsvermogen van de leerling (Klein, Noe & Wang, 2006). Persoonlijkheid kunnen we eveneens onderverdelen in verschillende factoren die bijdragen tot leereffectiviteit. Deze zijn een interne locus of control, een hoog zelfvertrouwen, een leerdoeloriëntatie in plaats van een prestatiegerichte oriëntatie (Dragoni et al., 2009), en hoge score op consciëntieusheid (Sitzmann, 2012). Locus of control verwijst naar de mate dat individuen denken controle te hebben over de omgeving (Ng & Feldman, 2011). Mensen met een hoge interne locus of control geloven dat ze het eigen lot in handen hebben. Zelfbewustzijn kan men linken aan de eerder besproken term van zelfreflectie. Niet alleen het ontvangen van feedback, zoals hierboven besproken, heeft een gunstig effect. Ook het zoeken van feedback draagt bij tot een effectievere vorm van leren. Tenslotte moeten we kijken of de leerlingen wel klaar zijn om te leren en voldoende zelfredzaamheid bezitten (Aguinis & Kraiger, 2009). Verder in de paper wordt zelfredzaamheid nog even aangeraakt met betrekking tot het zelfsturend leren. Onze derde onderzoeksvraag heeft betrekking op de antecedenten van informeel leren:

OV3: Welke antecedenten worden het meest aangehaald rond informeel leren?

OV3a: Welke organisationele antecedenten spelen een rol bij informeel leren?

OV3b: Welke individuele antecedenten spelen een rol bij informeel leren?

Na een kort overzicht van de antecedenten van informeel leren, komen we nu tot enkele uitkomsten van informeel leren. Het is namelijk nuttig te weten wat de inhoud is van de 70% van onze kennis, geleerd via informeel leren.

Outcomes van informeel leren

Niet-formeel leren leidt volgens Eraut (2000) vaak tot tacit knowledge. ‘Tacit skills’ zijn volgens Barber (2004) gedragingen verworven door informeel leren die nuttig zijn om effectieve prestaties te bekomen. Volgens Polanyi (1967) is dit hetgeen wat we niet kunnen vertellen maar wel weten. Soms is men er zich er niet bewust van en ontbreekt elke representatie ervan. Vrij vertaald kunnen we hier spreken van stilzwijgende kennis. Dit kan echter zowel het product zijn van impliciet als expliciet leren, net zoals beiden kunnen leiden tot expliciete kennis (i.e. bewuste kennis die men kan verwoorden en reproduceren). Volgens Janowicz-Panjaitan en Noorderhaven (2008) is er sociale interactie vereist om deze stilzwijgende kennis tussen partijen uit te wisselen. In onze volgende onderzoeksvraag gaan we verder in op deze kennisvorm.

OV4: Wat leert men door informeel leren?

OV4a: Leert men andere zaken door informeel leren in vergelijking met formeel leren?

OV4b: Is deze kennis eerder impliciet/tacit dan expliciet?

Nu we een algemeen beeld hebben van wat informeel leren inhoudt, kunnen we hier dieper op in gaan. De volgende paragraaf van deze scriptie beschrijft welke vormen van informeel leren er bestaan, volgens verschillende onderzoekers.

Vormen van Informeel Leren

Volgens heel wat onderzoekers worden onderstaande leervormen beschouwd als verschillende vormen van informeel leren (Barber, 2004; Bell & Kozlowski, 2008; Cook & Smith, 2004; DeRue & Welleman, 2009; Ellinger, 2005; Eraut, 2000; Marsick & Watkins, 2001; Sitzmann & Ely, 2011; Tannenbaum et al., 2010). Het overzicht van mogelijke vormen van informeel leren is echter niet exhaustief. Hier is gekozen voor de meest voorkomende vormen, in de door ons bekeken literatuur. We bekijken de volgende vormen van informeel leren:

- Ervarings- of experiënteel leren (DeRue en Wellman, 2009; Dragoni et al., 2009; Kolb, 1984; Marsick & Watkins, 2001; McCall, 2004; McCall, Lombardo & Morrison, 1988)
- Zelfsturend leren (Porath & Bateman, 2006; Sitzmann & Ely, 2011) en actieleren (Bell & Kozlowski, 2008; Mayer, 2004; Weinstein, 1999)
- Incidentieel en impliciet leren (Eraut, 2000; Watkins & Marsick, 2001)
- On-the-job leren (Barber, 2004; Boud & Garrick, 1999; Destré, Lévy-Garboua & Sollogoub, 2008)
- Mentoring (Haggard, Dougherty, Turban & Wilbanks, 2011; Marsick & Watkins, 2001)
- Communities of practice (Lave & Wenger, 1991; Roberts, 2006; Wenger, 1998) en collectieve after event review sessies (Ellis & Davidi, 2005)
- E-learning (Cook & Smith, 2004; Noe, 2002; Welsh, Wanberg, Brown & Simmering, 2003)
- Sociale media (Bingham & Conner, 2010; Boyd & Ellison, 2007; Bull et al., 2008; Dabbagh & Kitsantas, 2012; Russo, Watkins & Groundwater-Smith, 2009)

Tannenbaum et al. (2010) erkennen wel dat er enige overlap en ambiguïteit kan bestaan tussen verschillende vormen van informeel leren. Bij elke vorm van leren zullen de vier criteria van informeel leren volgens Tannenbaum et al. (2010) overlopen worden. Dit doen we om de verschillen tussen de aangehaalde leervormen te verduidelijken.

Experiënteel leren

Kolb (1984, p.8) definieert experiënteel leren als: “personally experienced events are stored in episodic memory and, over time, used to construct generalized knowledge structures in semantic memory”. McCall (2004) zegt dat een van de beste manieren om te leren leiding geven, ervaring opdoen is. Al gebeurt het leren vanuit ervaring niet automatisch. Sommige mensen leren maar een deel van wat ze kunnen leren, terwijl anderen verkeerde conclusies uit ervaringen trekken. Verschillende situaties vereisen andere leerstrategiën om de leerervaring te bevorderen. McCall (2004) ging dan wel uit van de assumptie dat je kan leren leiden. Ervaringsleertheorieën van onder andere Kolb (1984) en Marsick en Watkins (2001) veronderstellen dat leren ontstaat door na uitdagende ervaringen te reflecteren over de uitkomsten ervan en over de ervaring op zich. Hierbij vertrekt men dus vanuit de ervaring zelf en daarna komt pas de reflectie. Cognitieve leertheorieën daarentegen stellen dat kennisstructuren zich uitbreiden door confrontaties met uitdagende nieuwe informatie door middel van ervaring. Met andere woorden men vertrekt vanuit wat de leerling al kent (Su, 2010). De ervaring wordt gedeeltelijk beïnvloed door deze kennis. Destré, Lévy-Garboua en Sollogoub (2008) stellen dat er twee soorten jobs bestaan: de imitatie jobs en ervaringjobs. Bij imitatie job doen er zich vaak opportuniteiten voor waarbij men kan leren van anderen. Deze jobsoort omvat het grootste aantal jobs. De tweede vorm van job, de ervaringjob, biedt dan weer weinig leermogelijkheden door middel van imitatie van anderen. Mensen met dit soort job moeten meer zelf leren. Destré et al. (2008) zeggen dat je enkel bij de tweede soort vaak gebruik maakt van experiënteel leren. Bij de eerste soort leer je veel meer van anderen dan uit eigen ervaring.

Uit getuigenissen van mensen uit de praktijk bleek dat uitdagende werkervaringen, met nieuwe verantwoordelijkheden en bredere opdrachten, veel meer bijbrengen tot de ontwikkeling dan routinematige ervaringen (McCall et al., 1988). Een recente studie van DeRue en Wellman (2009) geeft aan dat deze ervaringen echter ook niet te uitdagend mogen zijn. Dan krijgt men het gevaar dat de werknemer de opdracht als overweldigend ervaart. Bijgevolg zal hij dan de essentiële leerprocessen en ontwikkelingswaarde van de opdracht niet ervaren. Er wordt vanuit gegaan dat er een ideaal punt van uitdaging bestaat. Het gaat hier dus om een curvilineair verband. Uit de bevindingen van DeRue en Wellman (2009) blijkt verder dat het optimale punt van

ontwikkeling afhankelijk is van de toegankelijkheid tot feedback in de omgeving. Ook de persoonlijke leeroriëntatie van de werknemer speelt een rol (Dragoni et al., 2009).

Vervolgens bekijken we hoe deze leervorm aansluit bij de vier criteria die informeel leren definiëren. Bij deze vorm van informeel leren is steeds enige vorm van actie of doen aanwezig. Zeker als men spreekt over uitdagende ervaringen. De nood aan reflectie kan men zien als enige vorm van zelfsturing. De ervaring is tevens niet noodzakelijk onder controle van de organisatie en de setting is dus zeker niet steeds georganiseerd. De aanwezigheid van een leerintentie is echter niet duidelijk terug te vinden. Een mogelijke variant van experiënteel leren, waarbij de aanwezigheid van een leerintentie wel degelijk een rol speelt is zelfsturend leren.

Zelfsturend leren en actieleren

In het begin van de paper werd zelfsturing of zelfregulatie beschouwd als een onderdeel van informeel leren (Tannenbaum et al., 2010). Het doel van zelfsturing is voornamelijk zoveel mogelijk op lange termijn te bereiken (Sitzmann & Ely, 2011). Volgens Sitzmann en Ely (2011) zorgt zelfregulatie ervoor dat mensen effectief kunnen functioneren in hun persoonlijk leven, maar ook dat men kennis en vaardigheden succesvol kan aanleren om te slagen voor een hogere opleiding en in het werkveld. Zelfsturing is tevens een goede indicator voor jobprestatie (Porath & Bateman, 2006). Zelfregulerend leren is volgens hen specifiek de modulatie van affectieve, cognitieve en gedragsprocessen tijdens de leerervaring om een bepaald niveau van succes te bekomen. Men heeft daarbij een gerichte focus en maakt gebruik van een planning. Het gaat hier over doelgericht leergedrag dat zowel in een formele als informele context kan voorkomen. Zelfsturend leren is dus niet uitsluitend van toepassing op informeel leren, maar kan ook bij formeel leren plaatsvinden. Volgens de meeste onderzoekers, opgenomen in de meta-analyse van Sitzmann en Ely (2011), is er bij deze vorm van leren ook steeds enige vorm van actie aanwezig. Dit begrip bevat heel wat overlappings met de volgende vorm van leren: actieleren.

De actieve leerbenadering beschouwt personen verantwoordelijk voor de eigen leerprocessen (Bell & Kozlowski, 2008). Ze hebben de controle in eigen handen. Doch zijn er bepaalde cognitieve, motivationele en emotionele leerprocessen, gebaseerd op formele elementen uit de omgeving, die zelfsturend leren kunnen ondersteunen (Mayer, 2004). Actieleren op zich is een moeilijk te omschrijven begrip omdat het zo

allesomvattend is (Weinstein, 1999). Deze vorm kan bijvoorbeeld eveneens formeel als informeel zijn (Bell & Kozlowski, 2008). In de literatuur wordt actieleren meestal tegenover passief leren geplaatst om het verschil te duiden. Bell en Kozlowski (2008) hebben een overzicht gemaakt van deze literatuur en concluderen hieruit dat actieleren vaak plaatsvindt met als doel een betere prestatie te bekomen na het leren dan zonder de aanwezigheid van actie. Hierbij gaat het dan wel om een georganiseerde setting. Volgens hen zijn bij actieleren de intentie tot leren en de intrinsieke motivatie van het individu zeer belangrijk.

Bij deze vormen van leren zijn alle vier de criteria van informeel leren volgens Tannenbaum et al. (2010) aanwezig. Het individu heeft de controle in eigen handen, dus er is sprake van zelfsturing. Ook de intentie tot leren is bij beide aanwezig. Er is steeds duidelijk actie aanwezig en ze kunnen alle twee in zowel een georganiseerde als een niet-formele context voorkomen.

Incidentieel en impliciet leren

Bij de paragraaf rond de definiëring van informeel leren is incidentieel leren al aangehaald. Het werd daar beschreven als dat wat vanzelfsprekend, stilzwijgend of onbewust is (Marsick & Watkins, 2001). Volgens Marsick en Watkins (2001) gebeurt leren wanneer mensen de nood aan, motivatie, en mogelijkheid hebben om te leren. Elke gebeurtenis kan een uitdaging, een probleem, of een nieuwe visie bieden, zonder bewust te willen leren. Bij het impliciet leren van Eraut (2000), als mogelijke vorm van informeel leren, is het tevens zo dat elke vorm van intentie ontbreekt. Hierbij gebeurt een impliciete selectie van opgedane kennis. Deze wordt vervolgens opgehaald in het geheugen, om ten slotte een onbewust effect te hebben op voorbije ervaringen (Eraut, 2000).

Normaal gezien gebeuren deze vormen van leren in een niet-formele setting en ontbreekt elke vorm van intentie tot leren. Ze kunnen enige vorm van actie inhouden maar dit is niet noodzakelijk. Tenslotte komt hierbij geen enkele vorm van zelfsturing aanbod, dus concluderen we dat deze niet aanwezig is bij deze vormen van leren.

On-the-job leren

Barber (2004) beschouwt on-the-job training als een vorm van informeel leren. Elke functie heeft een eigen mix van soorten kennis. Zowel feitenkennis, theoretische

principes, proceskennis, begrip van handelingen, stilzwijgende kennis als een communicatieve component komen in elke job meer of minder aan bod (Boud & Garrick, 1999). Volgens Boud en Garrick (1999) is on-the-job leren een continue afwisseling van verschillende vormen van formeel en informeel leren. Men leert op het werk veel van conversaties met mensen in de omgeving en van problemen oplossen, maar ook van formele trainingen die plaats vinden op het werk. Destré et al. (2008) zien on-the-job leren eerder als een combinatie van leren uit eigen ervaring en leren van anderen. Deze visie leunt sterk aan bij de visie van experiënteel leren (zie boven). In de eerste drie maanden van een nieuwe job leert men volgens hen namelijk 96% van on-the-job training via een informele weg van andere werknemers, en meer dan een derde van on-the-job training zou gebeuren via observatie.

On-the-job leren kan gestuurd worden door de organisatie of door de werknemer zelf. De eerste weken van een nieuwe functie is het waarschijnlijk dat de organisatie deze taak op zich neemt. Het is wel belangrijk dat er bij de werknemer enige intentie tot leren aanwezig is. De setting kan georganiseerd zijn maar is meestal niet-formeel. Tenslotte is bij de meeste componenten van on-the-job leren actie of doen vereist. Toch kan on-the-job leren ook observatie inhouden en dan ontbreekt actie door de leerling zelf.

Mentoring

Een mentor is een ervaren, productieve, meestal oudere, werknemer die een jongere of nieuwe werknemer, de protégé, bijstaat in zijn of haar ontwikkeling (Noe, 2002). Marsick en Watkins (2001) beschouwen in tegenstelling tot Tannenbaum et al. (2010) mentoring wel als een vorm van informeel leren. Zij beschouwen namelijk informeel leren als meestal intentioneel en als een leervorm die niet erg gestructureerd verloopt. Mentoring voldoet volgens hen aan deze criteria. De meeste mentorrelaties ontstaan namelijk informeel door een gezamenlijke interesse in waarden van de mentor en de protégé (Noe, 2002). Volgens Haggard, Dougherty, Turban en Wilbanks (2011) heeft mentoring steeds drie basiseigenschappen. Eerst en vooral is er steeds sprake van reciprociteit. Dit is een wederzijdse sociale interactie in plaats van eenrichtingsverkeer. Ten tweede heeft mentoring altijd voordelen voor de ontwikkeling van beide partijen, de mentor en zijn/haar leerling. Ten slotte is er telkens een regelmatige en consistente interactie over een lange periode. Deze kan opnieuw formeel vastgelegd zijn of zich net

niet op formele tijdstippen voordoen. We kunnen hier dus spreken van twee soorten mentoring, de formele vorm en de informele vorm. Dit heeft betrekking op zowel de setting waarin het leren plaatsvindt als de mate van zelfsturing. Deze onderzoekers stellen eveneens dat verschillende types van mentorrelaties verschillende types van persoonlijke groei en verandering te weeg brengen. In een informele mentorrelatie is er meestal wel sprake van intentie tot leren aangezien de leerling zelf toenadering zoekt tot de mentor. Het initiatief moet hier van de leerling zelf komen aangezien er geen formele mentormomenten zijn vastgelegd. De aanwezigheid van actie of doen komt in het overzicht van Haggard et al. (2011) niet echt aan bod.

Niet alle criteria van informeel leren zijn hier altijd aanwezig, maar het is wel mogelijk. Zelfsturing is steeds aanwezig en meestal ook een intentie tot leren. De aanwezigheid van actie en de niet-formele setting zijn niet zo vanzelfsprekend, maar wel mogelijk. Mentoring kunnen we eventueel ook beschouwen als een vorm van on-the-job leren. Op deze manier kunnen we mentoring aanzien als aanwezig in een informele setting en als leren van anderen. Een tussenvorm hiervan zijn de communities of practice.

Communities of practice (COP) en collectieve after event review sessies (AERs)

Lave en Wenger (1991) definiëren COPs als een systeem van relaties tussen mensen die samen activiteiten doen in een bepaalde omgeving, waardoor men kennis ontwikkelt. Verschillende COPs kunnen elkaar overlappen en staan in verband met elkaar. Wenger (1998) focust hierbij vooral op het situationeel leren in verschillende sociaal interactieve dimensies. Belangrijk hierbij is dat mensen geëngageerd zijn in de verschillende activiteiten, cognitief actief zijn, en dat de activiteiten in lijn liggen met andere processen in de omgeving. Boud en Middleton (2003) voegen hier aan toe dat de leerervaring sterk gekleurd is door het soort werk dat men doet en op welke afdeling men werkt. Toch zijn er volgens hen drie zaken die algemeen worden vastgesteld als het over informeel leren gaat in COPs. Eerst en vooral leert men beter omgaan met organisationele processen, zoals bedrijfsspecifieke software en administratieve zaken. Vervolgens leert men bij in het onderhandelen. Onderhandelen heeft zowel betrekking op dagelijkse relaties als op het succesvol uitbouwen van een toekomstige loopbaan. Een derde en laatste leerpunt wordt omgaan met atypische zaken. Hierdoor leert men strategieën uitbouwen en probleemoplossend denken als individu en als groep. Lave en

Wenger (1991) zeggen dat je een COP niet kan vormen, maar dat het ontstaat doorheen de tijd. Het kan bijvoorbeeld ontstaan uit een team dat moet samenwerken aan een opgelegd project. Het gaat hier om een groep werknemers die samenwerken, van elkaar leren, en een gezamenlijke mening ontwikkelen over hoe men taken moet volbrengen (Noe, 2002). Het team ontwikkelt zich tot een COP door van gedachten te wisselen en de overdracht van kennis. Dit proces kan ook virtueel plaatsvinden (Noe, 2002). Managers kunnen enkel de ontwikkeling van COPs ondersteunen, de vorming ervan aanmoedigen, en de communicatie tussen verschillende COPs verbeteren. Zo kan er een betere overdracht van kennis ontstaan. COPs worden tevens niet erkend door de formele hiërarchie (Roberts, 2006). We kunnen hier uit afleiden dat COPs aanwezig zijn in een niet-formele omgeving. Volgens Roberts (2006) is engagement zeer belangrijk bij het leerproces, wat kan duiden op het feit dat er actie aanwezig moet zijn. In een COP kunnen collectieve after event review sessies plaatsvinden.

Ellis en Davidi (2005) hebben uitgebreid onderzoek gedaan naar collectieve after event review sessies. De bedoeling van AERs is informatie halen uit succesvolle verwezenlijkingen en gefaalde taken, door middel van reflectie en feedback. Deze onderzoekers onderscheiden drie functies van AERs om te leren. De eerste omvat het geven van een verklaring voor het eigen gedrag. De tweede functie van AERs is het verifiëren van de conclusies die je trekt. De derde functie is tenslotte het geven van feedback over zowel de taakuitkomst als over het proces om deze uitkomst te bereiken. Ellis en Davidi (2005) duiden evenzeer aan dat leren van een succes verschilt van het leren bij een gefaalde taak. Falen zorgt ervoor dat mensen nieuwe hypothesen gaan opbouwen en bijkomende informatie vergaren, terwijl succes dit proces eerder doet stoppen. Op dezelfde wijze zorgt falen, in tegenstelling tot succes, ervoor dat men zichzelf in vraag stelt en dat de tekortkomingen in de eigen mentale modellen merkbaar worden. Om succes of falen te kunnen bereiken is er wel steeds enige vorm van actie vereist. Het in vraag stellen van eigen denkwijzen en hypothesen is in dit geval een manifestatie van zelfsturing. AERs kunnen ook collectief plaatsvinden. Deze collectieve AERs worden vaak georganiseerd door de organisatie zelf, maar kunnen ook spontaan plaatsvinden in COPs.

Er is vooral een grote gelijkennis tussen COPs en AERs door de aanwezigheid van de sociale component bij beiden. Inzake de vier criteria van Tannenbaum et al.

(2010) zijn er echter wel wat verschillen tussen COPs en AERs. Bij COPs is engagement belangrijk, wat wijst op het belang van intentie tot leren. Hier is weinig over terug te vinden bij AERs. Hiertegenover staat dat bij AERs zelfsturing belangrijk is. Dit komt echter niet specifiek terug bij COPs, waar het meer gaat om samenwerking en kennisoverdracht. Bij beiden is wel enige vorm van actie vereist en ze kunnen in een niet-formele setting plaatsvinden. AERs worden echter vaak ingepland door de organisatie.

E-learning

Volgens Tannenbaum et al. (2010) is e-learning geen vorm van informeel leren omdat deze leermethode plaatsvindt in een georganiseerde setting. E-learning of online leren verwijst naar training op de computer, online, op internet (Noe, 2002). Volgens Noe (2002) heeft e-learning drie belangrijke karakteristieken. Eerst en vooral wordt er gebruik gemaakt van elektronische netwerken waarin informatie en instructie kunnen worden geleverd, gedeeld, en constant geüpdated. Ten tweede wordt er steeds gewerkt met computers met internetverbinding. Ten derde gaat e-learning verder dan traditionele training door het bieden van meer informatie en oplossingen die daarvoor niet voorhanden waren. Het is belangrijk op te merken dat deze netwerktechnologie gebruikt wordt om instructies of informatie te geven aan individuen (Welsh et al., 2003). Sommige onderzoekers definiëren e-learning zeer breed. Zij beschouwen in hun definitie elk systeem dat zorgt voor de generatie en verspreiding van informatie en is ontworpen om prestatieverbetering te bekomen als e-learning (Lievens, 2009; Welsh et al, 2003). Anderen daarentegen houden een engere definitie aan die enkel de focus op het geven van training via netwerktechnologie omvat (i.e. virtual classrooms). Hierbij verwijst training naar geplande inspanningen om functiegerelateerde kennis en vaardigheden te verbeteren (Welsh et al, 2003). Deze enge definitie neigt naar een meer formele leervorm.

Cook en Smith (2004) onderzochten echter een specifieke vorm van e-learning, informeel gemeenschaps e-learning. Zij volgen het idee dat deze vorm van informeel leren plaatsvindt in een omgeving waarbij eenvoudigweg mensen met dezelfde interesses samenkomen om online gelijkaardige activiteiten uit te voeren. Bij informeel gemeenschaps e-learning wordt het proces gemedieerd door de aanwezigheid en het gebruik van internettools zoals online discussiegroepen en online games. Deze vorm

van e-learning werd vooral gebruikt om minderbedeelden uit de samenleving voldoende zelfvertrouwen te geven in de omgang met informaticatechnologie. E-learning hoeft dus niet altijd op een formele manier plaats te vinden.

Uit dit overzicht van het begrip e-learning kunnen we concluderen dat e-learning een breed gedefiniëerd concept is en zowel formele als informele vormen van leren kan omvatten. Bij e-learning is het echter belangrijk dat de intentie tot leren steeds aanwezig is en dat men actie onderneemt op de computer. De mate van zelfsturing is hier niet eenduidig weergegeven. E-learning kan zowel plaatsvinden in een georganiseerde setting als op eigen initiatief (Welsh et al., 2003).

Sociale media

Dabbagh en Kitsantas (2012) definiëren sociale media als volgt:

Social media is a 21st century term used to broadly define a variety of networked tools or technologies that emphasize the social aspects of the Internet as a channel for communication, collaboration, and creative expression, and is often interchangeable with the terms Web 2.0 and social software. (p.3)

Een bredere definitie beschrijft sociale media als een set van internettools ontworpen om gebruikt te worden door drie of meer mensen (Bingham & Conner, 2010). Het gebruik van sociale media wordt soms als e-learning beschouwd wanneer het in verband wordt gebracht met persoonlijke leeromgevingen. Persoonlijke leeromgevingen omvatten vooral omgevingen waar het mogelijk is voor individuen om inhoud te ontwerpen, organiseren, en te delen met elkaar (Dabbagh & Kitsantas, 2012). De term sociale media wordt ook vaak in verband gebracht met de term sociaal leren, die duidt op leren samen met en van anderen (Bingham & Conner, 2010). Waar vele auteurs het over eens zijn is dat wanneer men leert via deze sociale media, men leert op een informele manier (Bingham & Conner, 2010; Bull et al., 2008; Dabagh & Kitsantas, 2012). Sociale media omvatten ook sociale netwerksites, die drie belangrijke functies hebben. Sociale netwerksites zijn online webpagina's die ervoor zorgen dat mensen (1) een eigen profiel kunnen opstellen dat mogelijks openbaar gemaakt wordt, (2) een lijst van gebruikers kunnen opstellen waarmee ze zaken willen delen en (3) andere mensen hun gebruikerslijsten kunnen raadplegen (Boyd & Ellison, 2007). Het hoofddoel van deze sociale netwerksites is netwerken, waarbij verschillende websites variëren van

communicatiemogelijkheden en mogelijkheden om bestanden te delen (Boyd & Ellison, 2007). Door het gebruik van sociale media kan men niet alleen actief deelnemen aan discussies, maar heeft men ook toegang tot nieuwe bronnen van informatie (Russo, Watkins & Groundwater-Smith, 2009).

Vaardigheden zoals zelfsturing zijn echter wel vereist volgens Dabbagh en Kistantas (2012) om een concrete leerervaring te bekomen door middel van sociale media. Op de factor leerintentie wordt in de literatuur rond sociale media niet concreet ingegaan. We kunnen echter afleiden dat deze leerintentie niet altijd aanwezig hoeft te zijn bij het gebruik van sociale media, omdat informeel leren niet het hoofddoel is van het bestaan van sociale media. Aangezien sociale media online zijn en vaak niet gestuurd door de organisatie gaat het hier om een niet-formele setting. Op sociale netwerksites hoeft men niet actief deel te nemen aan bijvoorbeeld discussies, maar kan men ook een toeschouwer zijn (Russo, Watkins & Groundwater-Smith, 2009).

Hieronder is een overzicht weergegeven van de eigenschappen met betrekking tot informeel leren van alle besproken vormen.

Tabel 2

Overzicht verschillende vormen van informeel leren

| | Zelfsturend en gericht op de lerende persoon | Intentie tot leren of ontwikkeling | Vorm van actie of doen aanwezig | Vindt plaats in een niet-formele setting |
|--|---|---|--|---|
| Informeel leren algemeen | X | X | X | X |
| Experiënteel leren | X Nood aan reflectie | | X | X Mogelijk |
| Zelfsturend leren en actieleren | X | X | X | X Mogelijk |
| Incidentieel en impliciet leren | | | X Meestal | X |
| On-the-job leren | X | X | X Meestal | X Mogelijk |
| Informele vorm van mentoring | X | X Meestal | X Mogelijk | X Mogelijk |
| Communities of practice en collectieve after event review sessies | X | X AER niet altijd | X | X AER niet altijd |
| E-learning | X Mogelijk | X | X | X Mogelijk |
| Sociale media | X | X Mogelijk | X Mogelijk | X |

Uit het voorgaande blijkt dat er grote onduidelijkheid heerst over de definiëring van het concept informeel leren. Maar ook de concrete manifestaties van informeel leren leiden tot veel discussie in de literatuur. Het is daarom nuttig om in de praktijk te kijken hoe HR-practitioners denken over de verschillende vormen van informeel leren. Zo komen we tot de laatste onderzoeksvraag:

OV5: Welke leervormen worden beschouwd als informeel leren?

Om een algemeen beeld te krijgen hoe mensen uit de praktijk denken over informeel leren splitsen we dit onderzoek op in twee grote studies. We starten met een kwantitatief luik om een breed beeld te krijgen van de visie op informeel leren uit de praktijk.

STUDIE 1

De eerste studie rond informeel leren is een kwantitatieve studie. Deze studie bouwt verder op bovenstaande literatuurstudie en gaat na hoe de HR-practitioner denkt over deze theoretische concepten. Alle onderzoeksvragen kwamen hierbij aan bod. In de volgende paragraaf wordt de methode van deze studie verder toegelicht.

Methode

Er is gekozen om te starten met een kwantitatief luik om een breed beeld te krijgen van de mening van de huidige HR-practitioners over enkele theoretische begrippen met betrekking tot informeel leren. Het doel van dit kwantitatief luik was op korte termijn een breed publiek te bevragen. Vandaar dat er gekozen is voor een vragenlijstonderzoek. Deze kwantitatieve onderzoeksmethode liet ons toe te kijken over welke topics van informeel leren uit de literatuur er al dan niet consensus bestaat in de praktijk (Murphy, Cronin & Tam, 2003). We hebben ons hierbij gebaseerd op de methodiek van Murphy, Cronin en Tam (2003). Zij hebben onderzocht hoe 700 HR-practitioners dachten over het gebruik van cognitieve vaardigheidstesten binnen organisaties. Murphy, Cronin en Tam (2003) gingen dit na aan de hand van een vragenlijst met 49 stellingen, waarbij de participanten per stelling de mate waarin men akkoord ging met de stelling dienden aan te duiden op een vijfpuntenschaal. Op een gelijkaardige manier zijn wij nagegaan hoe HR-practitioners dachten over een aantal topics rond informeel leren. We hebben deze techniek toegepast op de componenten, beïnvloedingsfactoren en leervormen van informeel leren.

Opzet en Procedure

Bij dit onderzoek was het de bedoeling zo veel mogelijk HR-practitioners te bereiken om hun mening na te gaan betreffende bovenstaande wetenschappelijke opvattingen over informeel leren. Er werd hierbij vooral gefocust op HR-practitioners

met ervaring of interesse in het veld van training en ontwikkeling van medewerkers. Informeel leren is namelijk een vrij recent topic van discussie binnen de wereld van human resources (Carliner, 2012) en bijgevolg zijn vooral HR-practitioners binnen het werkveld training en ontwikkeling al met deze term in aanraking gekomen.

Om de verspreiding van de vragenlijst te vergemakkelijken werd de opgestelde vragenlijst online verspreid. De link naar deze online vragenlijst werd via verschillende online kanalen verspreid. Vooreerst werd de vragenlijst verspreid via de belangrijkste vereniging voor opleiding en vorming in Vlaanderen. Deze gerenommeerde vereniging telt meer dan 900 leden, die allen twee maal een mail kregen toegestuurd met de vraag om de vragenlijst in te vullen. Daarnaast werd een lijst bekomen van VTO-managers via een bedrijf gespecialiseerd in dienstverlening met betrekking tot human resources. Ook deze populatie kreeg twee maal een mail toegestuurd met de vraag om de vragenlijst in te vullen. Deze mail werd echter door de onderzoekers zelf verstuurd en niet door het bedrijf zoals bij de vereniging voor opleiding en vorming. Tevens werd de link van de vragenlijst gepost op een tiental openbare LinkedIn-groepen. Deze groepen hadden allemaal een verband met opleiding en ontwikkeling van werknemers of met human resources in het algemeen. Het ging zowel om Vlaamse als Nederlandse groepen. Ook werd de vragenlijst gepost op een online forum specifiek opgericht rond informeel leren van een bedrijf dat gespecialiseerd is in de ontwikkeling van e-learnings en ander opleidingsmateriaal. Dit forum bevatte een vijftigtal leden en je kon enkel lid worden op aanvraag. Tenslotte werd de link naar de vragenlijst door drie verschillende personen met een HR-achtergrond gepost op Twitter. De participanten werden steeds op voorhand verwittigd van het doel van het onderzoek en de duur van de vragenlijst.

Deelnemers

De vragenlijst werd door 183 respondenten volledig ingevuld. Dit cijfer stemt overeen met een response rate van 84,33% . Let wel dat deze response rate een schatting is van de response rate. Hiervoor werd een techniek gebruikt die alomtegenwoordig is bij online vragenlijstonderzoek (Kaye & Johnson, 1999; Stanton & Rogelberg, 2001). Er werd namelijk enkel rekening gehouden met het aantal mensen dat effectief surfte naar de vragenlijst en deze niet of slechts gedeeltelijk invulden. We weten immers niet hoeveel mensen de link ontvingen maar uiteindelijk niet participeerden aan het vragenlijstonderzoek (Kaye & Johnson, 1999). Voor de eigenlijke analyses werd enkel

rekening gehouden met de volledige data. Het gaat hier zowel om Nederlandse als Belgische respondenten met een gemiddelde leeftijd van 42 jaar (range van 21 tot 64 jaar, $SD = 9,59$). Deze steekproef bestond uit 38% mannen en 62% vrouwen, met in totaal een gemiddelde werkervaring van 6.9 jaar in de huidige functie (range van 0 tot 35 jaar, $SD = 6,39$). Deze participanten waren tewerkgesteld in organisaties met gemiddeld 3523 werknemers (range van 1 tot 100 000 werknemers, $SD = 9366,70$) waarbij 81% van deze organisaties een aparte HR-afdeling had. Deze HR-afdelingen bestonden gemiddeld uit 50 werknemers (range van 1 tot 900, $SD = 118,25$). De betreffende organisaties waren verspreid over verschillende sectoren. De meest vertegenwoordigde sector was de dienstensector met 29% van de respondenten. Ten slotte bevatte 70% van de organisaties in kwestie een vormingsverantwoordelijke.

Van de respondenten was daarenboven 94% vertrouwd met het begrip informeel leren en werd training en ontwikkeling in 90% van de gevallen belangrijk tot zeer belangrijk bevonden binnen human resources. 84% van de organisaties werkte met een formeel opleidingsbeleid en 61% van de organisaties gaf in het opleidingsbeleid aandacht aan informeel leren.

Meetinstrument

De vragenlijst bevatte 72 items verspreid over 7 pagina's. De verschillende items werden opgesteld aan de hand van bovenstaande literatuurstudie. De vragen werden zo opgesteld dat de respondent geen voorkennis nodig had van de geraadpleegde literatuur. Er werd zowel gebruik gemaakt van multiple choice vragen als van open vragen. Elke nieuwe vakspecifieke term werd verduidelijkt met een definitie, uitleg en/of voorbeeld om inhoudelijke verwarring te voorkomen. Bij de constructie van de vragen werd gefocust op het beantwoorden van de gestelde onderzoeksvragen. Daarnaast werden ook enkele bijvragen gesteld.

De vragenlijst bestond uit zes onderdelen. Bij de start van de vragenlijst werd er gepeild naar de algemene achtergrond van de respondent met betrekking tot informeel leren en het opleidingsbeleid van de organisatie waar hij of zij tewerk was gesteld. Vervolgens werden de verschillende vormen van informeel leren aangehaald. Respondenten dienden hierbij op een schaal van één tot vijf aan te duiden of een bepaalde leervorm meer als formeel leren dan wel als meer informeel leren werd beschouwd. Ter illustratie: Voor e-learning gaven we volgende definitie op basis van de

literatuur: “Bij e-learning wordt gebruik gemaakt van elektronische netwerken waarin informatie en instructies kunnen worden geleverd, gedeeld, en constant geüpdatet. Er is meestal geen real-time instructeur aanwezig.” Vervolgens dienden deelnemers op een schaal van 1 tot 5 aangeven of dit volgens hen eerder een formele (1) dan wel informele (5) leervorm is.

Ten derde werden de verschillende componenten van informeel leren bevestigd. De participanten kregen telkens vijf antwoordmogelijkheden over de relevantie van bepaalde componenten. De antwoordmogelijkheden bevonden zich tussen de twee extremen ‘Ja, altijd’ en ‘Nee, nooit’. Bijvoorbeeld over de component reflectie stelden we de volgende vraag: “Vereist informeel leren reflectie? Onder reflectie verstaan we: het nadenken over gebeurtenissen en feedback, om te komen tot begrip van de eigen ervaring.” Enkel de component ‘plaats’ werd op een andere manier bevestigd. Bij deze component werd de keuze tussen vier stellingen gegeven of de mogelijkheid om een vijfde stelling te poneren. Hierbij werd opgelet dat de stellingen niet overlappend geformuleerd werden.

Daarna kwamen de beïnvloedingsfactoren aan bod in de vragenlijst. Eerst werden de organisationele antecedenten bevestigd en vervolgens de individuele beïnvloedingsfactoren. Zo bleef de structuur van de vragenlijst duidelijk. De antwoordmogelijkheden gingen van 1 (*Helemaal niet belangrijk*) tot 5 (*Zeer belangrijk*). Ook werd de mogelijkheid geboden nog extra beïnvloedingsfactoren op te geven. Voor de factor ‘tijd’ werd bijvoorbeeld gevraagd in welke mate het krijgen van voldoende tijd om het volledige takenpakket van de job te verwerken van belang is voor informeel leren.

Ten vijfde werd gepeild naar de mening van de respondenten over de uitkomsten van formeel en informeel leren. Er werd hier de vraag gesteld of er andere zaken worden geleerd bij formeel leren dan bij informeel leren. Indien men deze vraag bevestigend beantwoordde werd gevraagd dit verder te specificeren voor formeel en informeel leren met betrekking tot het soort verworven kennis (expliciete vs impliciete kennis).

Daarnaast werden nog enkele demografische gegevens bevestigd (bijv., geslacht, leeftijd, werkervaring, opleidingsniveau) en werd de vraag gesteld of de respondent

open stond voor verdere medewerking aan de kwalitatieve studie die op deze kwantitatieve studie volgde.

Een volledig overzicht van de gebruikte items is terug te vinden in de appendix als eerste bijlage. Het invullen van de vragenlijst duurde ongeveer 20 minuten.

Resultaten

Voor de resultaten van de vragenlijst werden de vragen eerst opgedeeld in soorten. De vragen die op een vijf-puntenschaal beoordeeld werden (informele leervormen, organisationele en individuele beïnvloedingsfactoren, en componenten van informeel leren) werden op een eenduidige manier geanalyseerd (cf. infra). Vervolgens werden de resterende vragen (plaats informeel leren en de uitkomsten) opgelijst en bestudeerd. De eerste analyses zijn in overzichtstabellen samengevat, terwijl de resterende antwoorden in grafieken visueel zijn voorgesteld. Vooreerst worden de gebruikte analysetechnieken toegelicht, waarna de verschillende onderzoeksvragen zorgvuldig worden toegelicht.

Analyse

In dit analyseoverzicht zullen eerst de vragen die op een vijf-puntenschaal beoordeeld werden, besproken worden. Daarna volgt een verduidelijking van de analyse van de resterende vragen. Zowel de verschillende leervormen, componenten van informeel leren, als de antecedenten van informeel leren werden bevraagd op een vijf-puntenschaal. Deze 32 vragen werden allen op dezelfde manier geanalyseerd, net zoals Murphy, Cronin, en Tam (2003) deden in hun onderzoek naar de controversen en consensus inzake het gebruik van cognitieve vaardigheidstesten binnen organisaties. In tabel 3, 4 en 5 zijn telkens de itemnummers, het gemiddelde, de standaarddeviatie, het percentage respondenten dat 1 of 2 antwoordde (*percentage A*) en het percentage respondenten dat 4 of 5 antwoordde (*percentage B*) weergegeven.

Vervolgens werden per tabel de items opgedeeld in drie groepen. De eerste groep bevatte *consensusitems*. Dit zijn items waarbij minder dan 25% van de respondenten antwoord 3, steeds het meest neutrale antwoord, aanduidden en als het *percentage A* minimum drie keer groter was dan *percentage B* of omgekeerd. “Our consensus items category represents a group of survey items in which (a) at least three

fourths of respondents have an opinion one way or the other and (b) there is a clear and unmistakable trend for respondents to either agree or disagree with the assertion made in that item” (Murphy, Cronin & Tam, 2003, p.666). Hieronder gebruiken we deze twee criteria voor het beantwoorden van onze onderzoeksvragen.

De tweede groep bevatte *gepolariseerde items*. Items behoorden tot deze groep wanneer percentage A en percentage B beide groter waren dan 30%. Deze cijfers geven weer dat mensen voor deze items zeer sterk verschilden van mening.

Ten slotte werd er nog een derde groep gevormd met de items die *geen consensus bevatten, noch gepolariseerd* waren. Vaak ging het hier om items waarbij er een indicatie is voor consensus maar te veel mensen de vraag neutraal hadden beantwoord.

Uiteindelijk bleken er 21 consensusitems en 3 gepolariseerde items te zijn. De resterende 8 items werden in de derde groep, noch consensus, noch polarisatie, ingedeeld. Per groep werden de items geordend aan de hand van hun standaarddeviatie van klein naar groot. Via deze methode werden de volgende tabellen bekomen.

Tabel 3

Verschillende componenten informeel leren

| Itemnummer | <i>M</i> | <i>SD</i> | % Ja | % Neen |
|----------------------------------|----------|-----------|------|--------|
| Consensus | | | | |
| 31 Reflectie | 2.02 | 0.78 | 74% | 2% |
| Geen consensus, noch polarisatie | | | | |
| 25 Zelfsturing | 2.21 | 0.76 | 64% | 3% |
| 27 Actie of ervaring | 2.39 | 0.78 | 56% | 5% |
| 26 Intentie | 2.67 | 0.81 | 37% | 13% |
| 30 Feedback | 2.60 | 0.82 | 40% | 10% |

Note: % Ja staat voor het percentage participanten dat de antwoorden ‘ja, altijd’ of ‘ja, meestal’ kozen. Bij % neen wordt het percentage participanten weergegeven dat de antwoorden ‘neen, meestal niet’ of ‘neen, nooit’ kozen

Tabel 4

Beïnvloedende factoren van informeel leren

| Itemnummer | <i>M</i> | <i>SD</i> | % Niet belangrijk | % Wel belangrijk |
|---|----------|-----------|----------------------|---------------------|
| Consensus | | | | |
| 34 Leeropportuniteiten | 4.30 | 0.57 | 0% | 95% |
| 33 Organisationeel klimaat | 4.34 | 0.63 | 1% | 93% |
| 46 Mate van zelfvertrouwen: | 3.89 | 0.64 | 2% | 78% |
| 49 Zelfbewustzijn | 4.10 | 0.66 | 2% | 86% |
| 42 Op zoek gaan naar de juiste leeromstandigheden | 4.23 | 0.68 | 2% | 91% |
| 45 Gevoel van controle over zichzelf en de omgeving | 3.90 | 0.69 | 2% | 75% |
| 36 Ondersteuning uit de omgeving | 4.30 | 0.70 | 2% | 91% |
| 44 Doorzettingsvermogen | 4.04 | 0.70 | 4% | 86% |
| 51 Zelfredzaamheid | 3.99 | 0.74 | 3% | 79% |
| 37 Mogelijkheid om fouten te maken | 4.21 | 0.74 | 3% | 87% |
| 50 Feedbackoriëntatie | 4.15 | 0.75 | 4% | 87% |
| 35 Tijd | 3.99 | 0.77 | 5% | 80% |
| 47 Persoonlijke doelen | 3.86 | 0.83 | 7% | 72% |
| 40 Strategische focus op ontwikkeling van werknemers | 3.72 | 0.94 | 13% | 70% |
| 38 Toegankelijkheid van opleidingsmogelijkheden | 3.56 | 0.97 | 16% | 62% |
| Gepolariseerd | | | | |
| 39 Structuur van het leerproces | 2.98 | 0.99 | 34% | 33% |
| Geen consensus, noch polarisatie | | | | |
| 43 Juiste keuzes | 3.62 | 0.77 | 8% | 61% |
| 48 Mate van consciëntieusheid | 3.20 | 0.84 | 19% | 36% |

Note: % niet belangrijk staat voor het percentage participanten dat de antwoorden 'helemaal niet belangrijk' of 'niet belangrijk' kozen. Bij % wel belangrijk wordt het percentage participanten weergegeven dat de antwoorden 'belangrijk' of 'zeer belangrijk' kozen

Tabel 5

Informele leervormen

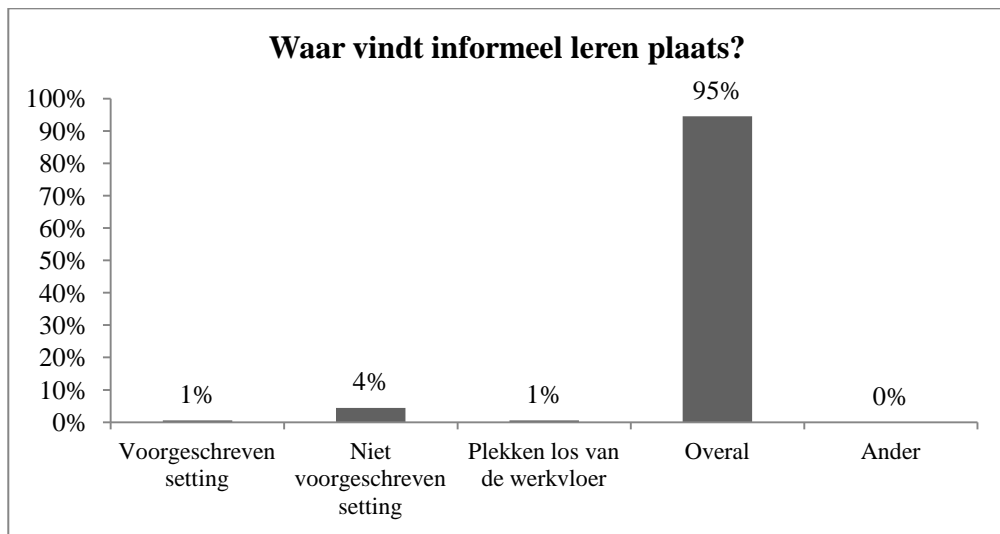
| Itemnummer | <i>M</i> | <i>SD</i> | % Formeel leren | % Informeel leren |
|---------------------------------------|----------|-----------|--------------------|----------------------|
| Consensus | | | | |
| 10 Incidentieel en impliciet leren | 4.47 | 0.78 | 3% | 91% |
| 6 Ervarings- of experiënteel leren | 4.26 | 0.84 | 5% | 87% |
| 22 Sociale media | 4.07 | 0.89 | 5% | 78% |
| 20 E-learning | 2.01 | 1.08 | 77% | 11% |
| 12 On-the-job leren | 3.73 | 1.17 | 17% | 67% |
| Gepolariseerd | | | | |
| 14 Mentoring | 3.07 | 1.19 | 37% | 39% |
| 18 Collectieve reflectiesessies | 3.02 | 1.19 | 41% | 39% |
| Geen consensus, noch polarisatie | | | | |
| 16 Communities of practice | 3.53 | 0.95 | 15% | 56% |
| 8 Zelfsturend leren | 3.44 | 1.00 | 20% | 52% |

Note: % Formeel leren staat voor het percentage participanten dat de antwoorden 1 of 2 aanduidde. Bij % Informeel leren wordt het percentage participanten weergegeven dat de antwoorden 4 of 5 aanduidde.

De resterende vragen handelen over de plaats waar men leert en de uitkomsten van het leren, zowel formeel als informeel. Het gaat hier over 3 vragen uit de vragenlijst. Hierbij waren de antwoordmogelijkheden inhoudelijk verschillend en werd gekeken naar het aantal respondenten dat koos voor welke antwoordmogelijkheid. Deze cijfers zijn terug te vinden in de volgende grafieken.

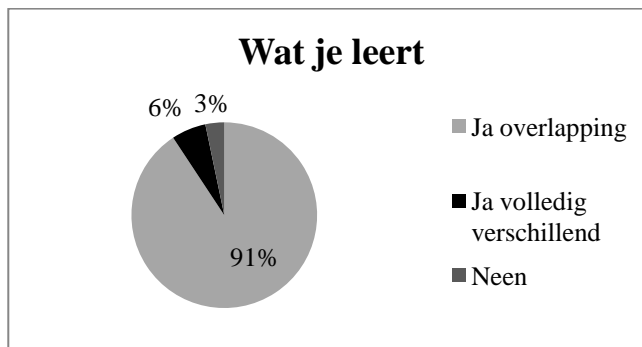
Grafiek 1

Plaats informeel leren



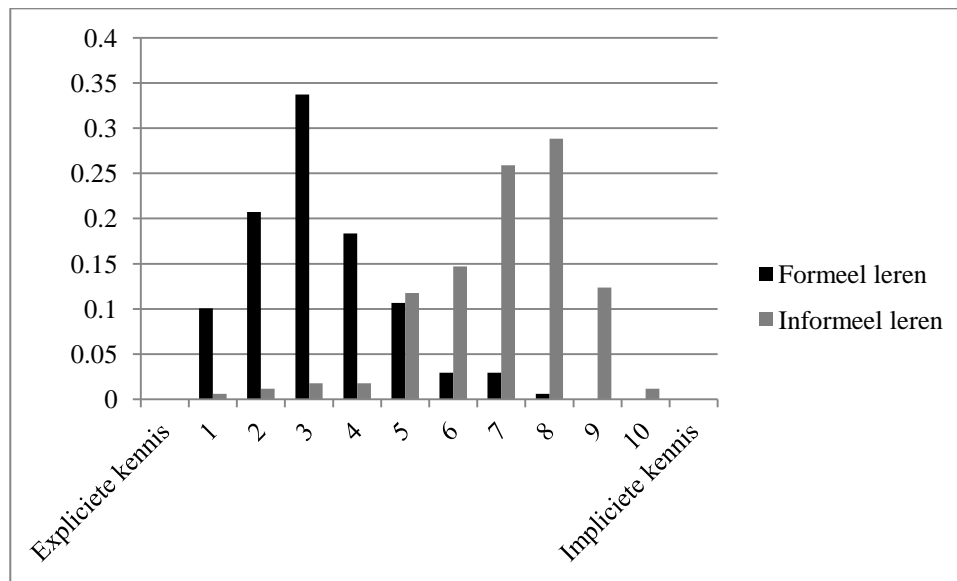
Grafiek 2

Leeruitkomsten



Grafiek 3

Leeruitkomsten (2)



Beantwoorden van de Onderzoeksvragen

Doorheen de literatuurstudie werden vijf hoofdonderzoeksvragen geformuleerd omtrent informeel leren. De resultaten worden gerapporteerd in de volgorde van de gestelde onderzoeksvragen. De eerste twee hoofdonderzoeksvragen handelden over de kerneigenschappen van informeel leren in het algemeen en de componenten van het informele leerproces op zich. Deze kerneigenschappen en procescomponenten vertoonden enige overlap. Uiteindelijk zijn er in totaal zes componenten opgenomen in de vragenlijst teneinde aan deze onderzoeksvragen een antwoord te bieden. Hiervan zijn vijf componenten ('zelfsturing', 'intentie', 'actie of ervaring', 'feedback', en 'reflectie') terug te vinden in tabel 3 en de resultaten met betrekking tot de zesde component ('plaats') in grafiek 1. Er werd enkel consensus bereikt voor de procescomponent reflectie (OV2). Hierbij vond 74% van de participanten dat informeel leren meestal tot altijd reflectie vereist.

Voor de componenten 'zelfsturing' (OV1a) en 'actie en ervaring' (OV1b en OV2) werd echter geen consensus bereikt, noch was er polarisatie. Hoewel voor deze componenten het percentage A meer dan drie keer het percentage B bedroeg, waren er meer dan 25% respondenten die voor de neutrale optie (antwoordalternatief 3) kozen.

Toch is het opvallend dat de meerderheid van de participanten denkt dat deze componenten aanwezig zijn bij informeel leren.

De componenten 'intentie' (OV1b en OV2) en 'feedback' (OV2) vertoonden eveneens geen consensus, noch polarisatie. Hierbij viel echter op dat bij beide componenten meer dan 50% koos voor antwoordalternatief 3 ('soms wel, soms niet'). De meerderheid van de resterende participanten koos hierbij overwegend positief.

Onderzoeksvraag 1d behandelde de vraag waar informeel leren plaatsvindt. Hierbij werd een andere analysemethodiek gehanteerd. Terwijl de andere vragen in de vragenlijst op een antwoordschaal van 1 tot 5 beantwoord dienden te worden, waren de antwoordmogelijkheden voor deze vraag inhoudelijk verschillend. Daarom werd gekeken naar het aantal respondenten dat koos voor welke antwoordmogelijkheid. Deze cijfers zijn terug te vinden in grafiek 1. Uit deze grafiek blijkt 95% van de respondenten te vinden dat informeel leren overal kan plaatsvinden.

Onderzoeksvraag 3 handelde over de beïnvloedingsfactoren van informeel leren. De bevroegde organisationele en individuele beïnvloedingsfactoren zijn terug te vinden in tabel 4. Van de acht bevroegde organisationele beïnvloedingsfactoren konden er zeven onderverdeeld worden in de consensusgroep. De factoren 'leeropportuniteiten' (95%) en 'organisationeel klimaat' (93%) werden hierbij het meest belangrijk bevonden. De achtste factor 'structuur van het leerproces' bleek gepolariseerd. Percentage A en percentage B waren beiden groter dan 30% en waren nagenoeg even groot. Deze cijfers wijzen op een grote verdeeldheid onder de respondenten. De belangrijkheid van de factor 'structuur van het leerproces' is in de praktijk bijgevolg duidelijk een discussiepunt.

Van de tien bevroegde individuele beïnvloedingsfactoren konden er acht onderverdeeld worden in de consensusgroep. Percentage B van de factor 'op zoek gaan naar de juiste leeromstandigheden' was hierbij het hoogst, met een waarde van 91%. De twee resterende individuele factoren konden noch onder de consensusgroep, noch onder de gepolariseerde groep worden onderverdeeld. De factor 'juiste keuzes' neigt toch eerder over te wegen naar consensus over het belang van deze factor met een percentage B van 61%. De individuele beïnvloedingsfactor 'mate van consciëntieusheid' vertoonde echter meer tekenen van polarisatie (percentage A = 19% vs percentage B = 36%).

De vierde onderzoeksvraag kaarte de uitkomsten van informeel leren aan. De resultaten met betrekking tot deze onderzoeksvraag zijn terug te vinden in grafiek 2 en grafiek 3. Uit de eerste grafiek blijkt dat 91% van de participanten vindt dat men andere zaken leert uit formeel leren in vergelijking met informeel leren, maar dat er wel overlap is. Uit grafiek 3 blijkt vervolgens dat mensen over het algemeen denken dat men uit formeel leren eerder expliciete kennis opneemt en dat men bij informeel leren vooral impliciete kennis vergaart. Let wel dat het hier niet om extreme cijfers gaat.

Ten slotte worden de resultaten met betrekking tot de verschillende leervormen (OV5) beschreven, voorgesteld in tabel 5. Deze leervormen werden telkens op een vijfpuntenschaal beoordeeld van formeel tot informeel leren. Vijf van de negen bevraagde leervormen behoorden tot de consensusgroep. De leervormen ‘incidentieel en impliciet leren’, ‘ervarings- of experiënteel leren’, ‘sociale media’, en ‘on-the-job leren’ werden vooral gecategoriseerd als informeel leren, aangezien hierbij percentage B hoger lag. Bij de leervorm incidentieel leren werd bijvoorbeeld door 91% van de participanten voor antwoordalternatief 3 of 4 gekozen. De leervorm e-learning werd eerder als een formele leervorm opgevat (percentage A = 77%). Vervolgens werden de leervormen ‘mentoring’ en ‘collectieve reflectiesessies’ als gepolariseerd beschouwd. Als laatste werden de vormen ‘communities of practice’ en ‘zelfsturend leren’ tot de restgroep gerekend. Wat echter opviel was dat beide leervormen (percentage B = 56% en 52%) meer naar de informele kant neigden.

Discussie

Doorheen de literatuurstudie werden vijf grote onderzoeksvragen gesteld. In deze studie werd gepoogd deze onderzoeksvragen te beantwoorden aan de hand van een vragenlijstonderzoek waarbij gebruik werd gemaakt van een frequentieanalyse.

De eerste onderzoeksvraag, bestaande uit 4 delen, behandelde de vraag wat informeel leren precies is. Op basis van de literatuur onderscheidden we hierbij vier eigenschappen (de aanwezigheid van (1) zelfsturing, (2) intentie, (3) ervaring, en daarnaast (4) de plaats waar het leren plaatsvindt). Uit bovenstaande resultaten blijkt, net zoals in de literatuur, enige onzekerheid met betrekking tot de eerste drie besproken eigenschappen van informeel leren (zelfsturing, intentie, en actie of ervaring). We hebben bij deze geen eenduidig antwoord op de vraag of deze drie eigenschappen een

rol spelen bij informeel leren. Uit deze kwantitatieve studies kunnen we tevens geen verklaringen halen voor deze cijfers. Mogelijks bestaan er verschillende vormen van informeel leren en vormen deze eigenschappen de criteria om die verschillende informele leervormen te onderscheiden van elkaar. Afhankelijk van de leervorm die de respondent voor ogen heeft, kan de eigenschap vervolgens al dan niet van belang zijn. Een andere groep van respondenten kan eventueel, zoals enkele auteurs in de literatuur, van mening zijn dat deze informele eigenschappen aanwezig zijn in alle leersituaties. De combinatie van deze eigenschappen is dan bepalend voor waar een bepaalde leervorm zich bevindt op een continuüm tussen formeel en informeel leren. Zij stellen dat alle leren zowel formeel als informeel is en maken dus geen concreet onderscheid tussen formeel en informeel leren (Carliner, 2012; Malcolm, Hodkinson & Colley, 2003). Een andere mogelijke optie is dat informeel leren een te abstract begrip is waar mensen zelf nog geen concrete definiëring voor hebben. Een alternatieve verklaring is dat enkelen dit concept informeel leren zeer breed en allesomvattend definiëren en anderen zeer eng, waardoor uit de data geen eenduidig resultaat naar voren komt.

Enkel over de vraag waar informeel leren plaatsvindt bestond eenduidigheid, namelijk dat het overal kan gebeuren. Ook volgens Carliner (2012) kan informeel leren overal plaatsvinden. Deze auteur bemerkte echter dat men meer over informeel leren kan spreken als het voorkomt in een dagdagelijkse context. Malcolm, Hodkinson en Colley (2003) specificeren deze informele context als op de werkplek, binnen de lokale gemeenschap, of binnen de eigen familiale context.

Bij de tweede onderzoeksvraag over wat precies gebeurt tijdens het informele leerproces viel op dat de procescomponent 'reflectie' volgens de participanten meestal tot altijd aanwezig is bij het informele leerproces. Hierbij dient opgemerkt te worden dat in de vragenlijst niet gespecificeerd werd wanneer deze reflectie plaatsvond. Reflectie kan immers plaatsvinden tijdens het leerproces, meteen na het leerproces, of pas binnen een geruime tijd. Tevens werden er geen eenduidige resultaten gevonden wat betreft de procescomponent feedback.

De derde onderzoeksvraag handelde over mogelijke antecedenten voor informeel leren. Door het stellen van deze onderzoeksvraag wilden we nagaan welke factoren het informele leerproces gaan stimuleren. 'Structuur van het leerproces' (e.g. door de aanwezigheid van organisationele tools die het informeel leren faciliteren) bleek

in de praktijk een duidelijk discussiepunt. De reden van deze verdeeldheid is echter niet gekend. Bepaalde participanten kunnen bijvoorbeeld van mening zijn dat het structureren van het leerproces een vorm van begeleiding is voor het informele leerproces (Nael & Hainlen, 2012), terwijl anderen hier niet zo over denken. Tot de groep ‘geen consensus, noch polarisatie’ behoorden tenslotte de factoren ‘mate van conciëntieusheid’ en ‘juiste keuzes’. Dit zijn beide individuele beïnvloedingsfactoren. De factor ‘conciëntieusheid’ werd voorgesteld als een onderdeel van de overkoepelende individuele beïnvloedingsfactor ‘persoonlijkheidskenmerken van de medewerker’. Met deze factor werd bedoeld op de mate van nauwkeurigheid en zorgvuldigheid in manier van werken van het individu. Tannenbaum et al. (2010) gaven zelf al aan bij de conciëntieusheid-factor dat er tegenstrijdig onderzoek bestaat over deze beïnvloedingsfactor. De factor ‘juiste keuzes’ werd voorgesteld als een onderdeel van de factor ‘motivatie van de medewerker’. Verder werd gespecificeerd dat het ging om de mate waarin men juiste keuzes maakt betreffende het leren zelf. Bij deze factor is mogelijk de abstracte definiëring in de vraagstelling de oorzaak van deze resultaten. Tannebaum et al. (2010) splitsten de beïnvloedingsfactor motivatie overigens niet op in drie delen zoals de onderzoekers Klein, Noe en Wang (2006) wel deden in hun onderzoek. Bij de consensusitems waren de individuele beïnvloedingsfactoren ‘mate van zelfvertrouwen’, ‘zelfbewustzijn’ en ‘op zoek gaan naar de juiste leeromstandigheden’ het meest populair. De definities van deze termen vertonen enige samenhang met de definitie van de eigenschapscomponent ‘zelfsturing’ (Sitzmann & Ely, 2011, Sitzmann, 2012). Het is eventueel mogelijk dat de mate van zelfsturing niet alleen een eigenschap is van informeel leren maar en/of een overkoepelende individuele beïnvloedingsfactor is. Dit zouden we kunnen te weten komen door interviews af te nemen en te kijken in welke context de participanten het concept zelfsturing aanhalen.

De vierde onderzoeksvraag, handelend over de uitkomsten van informeel leren, werd door middel van deze kwantitatieve resultaten eenduidig beantwoord. Ook volgens de praktijk leidt informeel leren tot stilzwijgende kennis, veel vaker dan formeel leren daar toe leidt.

Wat bij de vijfde onderzoeksvraag, omtrent verschillende informele leervormen, opviel was dat de leervorm e-learning als een formele leervorm werd gezien. Het is mogelijk dat ondanks de definiëring van deze term, mensen in de praktijk enkel de e-

learningmodules beschouwen met een vaste structuur en inhoud wanneer men denkt aan deze term. ‘Mentoring’ en ‘collectieve reflectiesessies’ zijn voor de praktijk eerder discussiepunten. Mogelijks bestaat er van bijvoorbeeld ‘mentoring’ een formele en een informele vorm, waarbij de formele vorm veel meer gestuurd zal zijn door de organisatie (Noe, 2002). Tenslotte was er geen duidelijk patroon te vinden in de resultaten voor ‘communities of practice’ en ‘zelfsturend leren’, nochtans leunden ze sterk aan bij de consensusgroep. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat zelfsturend leren en COP’s een meer uitgesproken leerintentie bevatten en dat ze daardoor minder sterk als informeel leren beoordeeld werden.

Na deze kwantitatieve studie blijven nog veel vraagtekens over. Algemeen werd er weinig duidelijkheid bekomen over de eerste twee onderzoeksvragen. Enkel met betrekking tot de plaats van informeel leren en de procescomponent reflectie konden concrete conclusies worden getrokken. Bij het opstellen van de vragen is er vanuit de literatuur vertrokken. Het kan zijn dat de participanten uit het praktijkveld niet aan deze componenten denken bij informeel leren en de opsplitsing tussen definities en processen niet maken. Een kwalitatieve interviewstudie zou kunnen onderzoeken welke eigenschappen mensen uit de praktijk met informeel leren linken. Hierbij is het belangrijk open vragen te stellen en de participanten niet op voorhand te sturen in een bepaalde richting. Met betrekking tot onderzoeksvraag 3 zou men dezelfde redenering kunnen volgen. Zo kan men onderzoeken aan welke antecedenten HR-practitioners spontaan zouden denken, met betrekking tot informeel leren. Hierdoor kan men bijvoorbeeld ook te weten komen in hoeverre zij een beïnvloedingsfactor als motivatie opsplitsen in verschillende factoren. Ook bij de vijfde onderzoeksvraag bleven heel wat onduidelijkheden bestaan. Zo is het bijvoorbeeld belangrijk een verklaring te zoeken voor de onverwachte resultaten voor de leervorm e-learning. Hierbij is het eveneens van belang te onderzoeken welke informele leervormen er spelen volgens de HR-practitioners en hoe deze zich onderscheiden van elkaar. Aangezien er nog veel vraagtekens overblijven na deze kwantitatieve studie is het aangewezen om bovenstaande resultaten te verduidelijken aan de hand van kwalitatieve data, omdat men aan de hand van kwalitatieve methoden bepaalde onderwerpen of relaties verder kan uitdiepen en begrijpen (Lee, 1999).

STUDIE 2

Het tweede deel van dit onderzoek bestond uit een kwalitatieve studie. “Qualitative research, with a focus on theory building, is especially valuable at this stage of development of a framework because of the rich, contextual information it generates” (Marsick, 2009, p. 267). Kwalitatief onderzoek kan zowel gebruikt worden voor het bouwen van een nieuwe theorie of model als voor het verder verdiepen of uitbreiden van een bestaande theorie (Pratt, 2009). In dit kwalitatieve luik willen we de theoretische bevindingen van zowel de literatuurstudie, als van bovenstaande kwantitatieve studie onderzoeken en verder uitdiepen. De focus zal in deze studie dus liggen op onderzoeksvraag 1, 2, 3 en 5. Wanneer men kwalitatief onderzoek uitvoert is het van belang de methode van data-verzameling en analyse gedetailleerd uit te schrijven, wegens de grote verscheidenheid en keuzevrijheden bij kwalitatieve onderzoekstechnieken (Bansal & Corley, 2012). Bijgevolg gaan we in de volgende paragraaf uitgebreid op de gebruikte onderzoeksmethoden.

Methode

Voor deze kwalitatieve studie werden semi-gestructureerde interviews afgenomen, waarbij gebruik gemaakt werd van een interviewprotocol. “Voor kwalitatief onderzoek omvat het semi-gestructureerde interview een min of meer afgebakende set van onderwerpen waarover de respondenten dan zullen vertellen” (Mortelmans, 2009, p.217).

Door het gebruik van een interviewprotocol bij semi-gestructureerde interviews kunnen we meer en ruimere contextuele informatie bekomen van het gebruik van bepaalde begrippen. We gebruiken dit interviewprotocol om op ervaring gebaseerde informatie te verkrijgen die nodig is om de onderzoeksvragen te beantwoorden (Lee, 1999). In vergelijking met kwantitatieve methoden is deze methodologie vooral nuttig voor concepten uit de praktijk te beschrijven en te begrijpen. In een interview kan de ervaringsdeskundige namelijk dieper en uitgebreider op het onderwerp ingaan (Lee, 1999). Het gebruik van een interviewprotocol helpt de interviewer te focussen op het overheersende topic maar geeft hem daarbij ook de mogelijkheid om van de vooropgestelde vragen af te wijken (Lee, 1999; Shrager & Shirom, 2009) In deze studie werd specifiek gewerkt met een vragenprotocol.

Een vragenprotocol wordt nooit definitief vastgelegd bij kwalitatief onderzoek. Door cyclisch steekproeftrekken wordt de onderzoeker gestimuleerd om flexibel, iteratief en continu met het vragenprotocol om te gaan (Mortelmans, 2009). De onderzoeker vertrekt met een basisvragenlijst, opgesteld op basis van de literatuur of vorig onderzoek. Deze dient echter aangepast te worden naarmate de onderzoeker meer kwalitatieve informatie verzamelt en gerichtere vragen kan stellen. Er moet tevens een bepaalde structuur en opbouw in het interview zitten. De vragenlijst moet dus iteratief toepasbaar zijn. Meestal wordt er gestart met open vragen, waarna men dieper in gaat op bepaalde onderzoeksobjecten. Eveneens is het van belang dat in elk interview dezelfde grote onderwerpen aan bod komen (Mortelmans, 2009). Om tegemoet te komen aan deze voorwaarden van kwalitatief onderzoek werd gekozen om bij deze tweede studie te werken in twee fasen.

In de eerste fase werd een pilootonderzoek gedaan, teneinde te komen tot de opstelling van het interviewprotocol. Dit pilootonderzoek wordt hieronder verder toegelicht. De tweede fase bestond uit een kwalitatieve interviewstudie.

Pilootstudie

De eerste fase van deze kwalitatieve studie bestond uit een pilootonderzoek, waarbij gewerkt werd met een focusgroep. “Focusgroepen brengen mensen die een gemeenschappelijk kenmerk delen samen, om onder leiding van een moderator te praten over een bepaald onderzoeksthema. De onderzoeker wil met de focusgroep een antwoord krijgen op een onderzoeksvraag die hij formuleerde.” (Mortelmans, 2009, p.318). Het grootste voordeel van een focusgroep is de veelzijdigheid van het concept om bijna elk onderwerp of probleem aan te pakken (Stewart & Shamdasani, 1991). Focusgroepen worden onder andere gebruikt voor het verkrijgen van inzichten in denkwijzen van mensen over een bepaald thema en om kwantitatieve data te interpreteren (Mortelmans, 2009; Stewart & Shamdasani, 1991). In deze studie werd er gekozen voor een focusgroep om de resultaten van studie 1 beter te kunnen interpreteren. Een tweede doel, voortvloeiend uit het eerste doel, was het opstellen van een interviewprotocol voor verder onderzoek. Deze focusgroep had met name als objectief tegemoet te komen aan de cyclische eigenschap en flexibiliteit van een interviewprotocol. De moderator of interviewer dient bij een focusgroep immers eveneens te starten met open vragen om daarna op bepaalde zaken dieper in te gaan. Er

werd gestart met de grote basisvragen overblijvende uit studie 1. Deze basisvragen werden nadien aangepast aan de nieuw verzamelde kwalitatieve data.

Het is van belang te duiden dat deze focusgroep niet werd beschouwd als een verzameling van individuele interviews die toevallig tegelijk werden afgenomen. Deze focusgroep werd namelijk geanalyseerd op groepsniveau.

De gebruikte focusgroep bestond uit 11 leden, waarvan 4 mannen en 7 vrouwen, van dezelfde opleidingsvereniging die de vragenlijst verspreidde. Alle deelnemers genoten van hoger onderwijs en zij hadden een gemiddelde anciënniteit van 7 jaar in hun huidige functie ($SD = 7.12$). De deelnemers kwamen uit verschillende sectoren zoals de metaalsector, de chemische sector, de dienstensector en andere.

De deelnemers kregen een presentatie die handelde over informeel leren, waarbij onder andere de resultaten van de kwantitatieve studie overlopen werden. Doorheen de presentatie werden er zes stellingen geponeerd. Hierover werd dan even gediscussieerd, waarna vervolgens de voornaamste resultaten van de kwantitatieve studie telkens aan bod kwamen. Deze opeenvolging van stellingen en resultaten werd afgewisseld met randinformatie met betrekking tot informeel leren. De antwoorden van de participanten werden rechtstreeks getranscribeerd door een derde onderzoeker. Elk van de participanten vulde nadien een korte 'paspoort'-vragenlijst in die peilde naar demografische gegevens. Bij deze vragenlijst werd onder meer geslacht, leeftijd, huidige functie, ervaring in huidige functie, en opleidingsniveau bevraagd. Deze vragenlijst is te vinden in bijlage 2. De analyse van de resultaten gebeurde manueel met behulp van het programma Microsoft Office Word 2007.

De voornaamste bevinding was dat er over veel zaken geen consensus bereikt werd binnen de focusgroep. De participanten hadden uiteenlopende meningen over het belang van leerintenties, actieve participatie, organisatiesturing, zelfsturing en bewustzijn van het leren. Zij werden het wel eens over de uitkomsten van formeel en informeel leren. Zij kwamen immers tot dezelfde conclusie als bij het vragenlijstonderzoek, met name dat er verschillende dingen worden geleerd mits enige overlap. Ook bleek zelfsturing belangrijker bevonden bij informeel leren dan bij formeel leren en er kwam naar voren dat er aan informeel leren vaak een sociale component verbonden is. Tevens zal reflectie vooral het leerresultaat zal verbeteren.

De leervorm, on the job training, bleek in tegenstelling tot bij de kwantitatieve data, binnen deze focusgroep, een geschilpunt.

En ten slotte bleek de leervorm e-learning een belangrijke bron van discussie. Volgens bepaalde participanten kon de manier van aanbidding het leren formeel of informeel maken, terwijl anderen deze leervorm als puur formeel leren beschouwde. Uit de reacties was af te leiden dat bij de term e-learning, door een aantal participanten, inderdaad enkel het aanbieden van e-learningmodules werd beschouwd. Anderen daarentegen betrokken de leervorm sociale media ook tot de definitie van e-learning.

Los van de onderzoeksvragen werd door de participanten aangehaald dat het in de praktijk vooral moeilijk is om informeel leren te registreren.

De reacties die tijdens deze focusgroep naar boven kwamen vormden de basis voor het opstellen van een interviewleidraad. Tijdens het volgende deel lichten we de interviewmethode verder toe.

Opzet en procedure

De sample van geïnterviewden werd gekozen uit de 183 respondenten van het kwantitatieve luik die vrijwillig hun gegevens opgaven voor een interview. Deze sample bestaande uit 19 VTO-managers werd gecontacteerd via telefoon en uitgenodigd voor een gesprek. VTO staat voor vorming, training en opleiding. Alle 19 VTO-managers die gevraagd werden voor een interview waren hiertoe bereid. Wegens laattijdige wijzigingen in de respectievelijke agenda's zijn twee van deze interviews weggefallen. Uiteindelijk werden er dus 17 semi-gestructureerde interviews afgenomen met een gemiddelde duur van 1 uur 02 minuten.

Bij de start van elk interview kregen de participanten steeds dezelfde achtergrondinformatie over de interviewer, informatie over de opbrengsten in de vorm van rapportage van onderzoeksresultaten en de bevestiging dat de interviews vertrouwelijk waren. Tijdens de standaardprocedure werd er telkens één participant geïnterviewd. Hij of zij beantwoordde telkens alle basisvragen en eventuele bijvragen. Bij twee interviews waren er respectievelijk twee en vier personen aanwezig. Bij het eerste werd de meerderheid van de vragen door beide participanten beantwoord. Bij het tweede interview waren er vier personen aanwezig. Hierbij werden de vragen beantwoord door de meest bevoegde persoon. Deze participanten deelden echter voor het grootste deel van het interview dezelfde mening.

De semi-gestructureerde interviews werden steeds in een rustige ruimte afgenomen, in het bedrijf of de organisatie waar de participant tewerkgesteld was. Eén interview is echter door gegaan op de faculteit psychologische en pedagogische wetenschappen aan de Universiteit Gent. Dit interview vond eveneens plaats in een rustige ruimte.

Alle interviews werden opgenomen en getranscribeerd. Deze opnames en documenten zijn te verkrijgen bij Anne Vancoillie indien hiervoor interesse bestaat.

Deelnemers

Bij de selectie van participanten werd rekening gehouden met de opgegeven data op het einde van het vragenlijstonderzoek. Er is gekozen om bij deze kwalitatieve studie met een diverse sample te werken. Er werd bij de selectie van deelnemers rekening gehouden met een evenredige verdeling van de bevraagde demografische gegevens zoals geslacht, leeftijd en sector waar in tewerkgesteld, teneinde een zo representatief mogelijke sample te hebben van respondenten.

Er zijn uiteindelijk 21 participanten geïnterviewd, waarvan 9 mannen en 12 vrouwen. De bedrijven of organisaties waarin zij werken zijn verspreid over verschillende industriële sectoren en zowel over de publieke sector als over de privé sector. De leeftijd van de participanten lag tussen 24 en 56 jaar, met een gemiddelde leeftijd van 44 jaar. Elk van hen had een functie die betrekking had op opleiding en ontwikkeling en kreeg in zijn/haar job te maken met informeel leren.

Meetinstrument

Op basis van de focusgroep werd een interviewleidraad opgesteld, meer bepaald een vragenprotocol. De inhoud hiervan geeft richting aan de inhoud van de interviews. Een vragenprotocol bevat een lijst met uitgeschreven vragen die in spreektaal zijn opgesteld (Mortelmans, 2009).

Bij elk interview werd hetzelfde interviewprotocol, bestaande uit 15 vragen, gevolgd. Tijdens elk interview peilden we vooral naar de mening van de participanten omtrent de voorlopig onbeantwoorde onderzoeksvragen. Het gebruik van de basisvragen had als doel de continuïteit van de verschillende interviews te waarborgen. Hierbij werd afhankelijk van de antwoorden van de participanten soms licht afgeweken van de vragen. Dit gebeurde wanneer bepaalde vragen al beantwoord waren bij vorige

vragen of wanneer verduidelijking of meer diepgang vereist was. Het gebruik van bijvragen is nodig zodat de interviewer geen belangrijke data zou missen voor de analyse (Mortelmans, 2009). Er werden andere bijvragen gesteld afhankelijk van de bevindingen in voorgaande interviews. Er bestaan verschillende manieren om door te vragen bij interviews (Mortelmans, 2009). Tijdens deze interviews werd er zowel gericht expliciet doorgevraagd als samenvattend. Bij gericht expliciet doorvragen gaat de interviewer in op bepaalde onderdelen van het antwoord van de respondent. Daarentegen bij samenvattend doorvragen, vat de interviewer het antwoord van de respondent samen door informatie die afwijkt van het onderwerp weg te laten. De interviewer doet dit op een vragende toon en voegt hierbij in geen geval informatie toe (Mortelmans, 2009).

Eerst werd gevraagd naar de algemene definiëring van de respondent van informeel leren, de toepassing ervan en eventuele voorbeelden. Vervolgens werd gevraagd welke mogelijke eigenschappen informeel leren bevatte, om te kijken aan welke eigenschappen respondenten spontaan dachten. Indien van toepassing, werden er over bepaalde eigenschappen bijvragen gesteld. Aansluitend werd ingegaan op het onderscheid met formeel leren, het registreren, en het bevorderen van informeel leren. Er werd bijvoorbeeld gevraagd: “Hoe kan je volgens jou informeel leren bevorderen als manager of leidinggevende?”. Daarnaast werd nog een definitie gevraagd van ‘georganiseerde situaties’ verwijzend naar een formele of georganiseerde leersetting (cfr. infra). Ten slotte werd gepolst naar mogelijke criteria van onderscheid tussen verschillende vormen van informeel leren, waarna er op enkele specifieke leervormen werd ingegaan. De volgende vraag werd bijvoorbeeld gesteld: “Wat begrijpt u onder e-learning en is dit volgens jou een vorm van informeel leren?”. Een overzicht van de basisvragen is terug te vinden in de appendix als bijlage 3.

Resultaten

Analyse

Nadat de interviews werden getranscribeerd, werden ze opgeladen in het softwareprogramma Nvivo 10, een programma voor kwalitatieve analyse en het managen van data (Richards, 1999).

Kwalitatieve analyses worden meestal uitgevoerd aan de hand van dezelfde stappen. De invulling van die stappen is echter nooit twee maal dezelfde (Mortelmans, 2009). In deze studie werden de data geanalyseerd aan de hand van een thematische analyse, meer bepaald een template analyse. Een template analyse omvat drie grote stappen, namelijk (1) het ontwikkelen van een codeerschema, (2) het coderen en sorteren van tekstfragmenten en tenslotte (3) het bekijken van data en linken tussen verschillende data en thema's leggen die logisch onderbouwd zijn (Waring & Wainright, 2008). Een codeer is een template van een aantal brede thema's waarvoor men aparte codes aanmaakt, in Nvivo nodes genoemd. In deze studie werd gestart met zeven thema's, gekozen aan de hand van de gestelde interviewvragen. Een overzicht van de zeven overkoepelende thema's is te vinden in tabel 6.

Tabel 6

Hoofdthema's bekomen uit de interviewdata

| Hoofdthema's | Inhoud |
|--|--|
| Aanpak opleidingsbeleid | Deze code betreft het opleidings- en ontwikkelingsbeleid in het algemeen binnen de organisatie, los van formeel of informeel leren. |
| Definities | Deze code betreft 4 grote luiken: (1) definities van leren algemeen, (2) een definitie van formeel leren, (3) een definitie van informeel leren, en (4) een definitie van georganiseerde situaties. |
| Onderscheid formeel en informeel leren | Deze code betreft criteria die formeel leren van informeel leren onderscheiden. |
| Vormen buiten formeel en informeel leren | Deze code betreft leervormen buiten formeel en informeel leren, bijvoorbeeld impliciet leren. |
| Registreren van leren | Deze code betreft vooral referenties met betrekking tot het registreren van informeel leren voor de sociale balans. |
| Vormen van informeel leren | Deze code is onderverdeeld in 4 groepen: (1) criteria die verschillende informele leervormen onderscheiden van elkaar, (2) overkoepelende soorten informeel leren die verschillende informele leervormen kunnen omvatten, (3) de informele leervormen waar specifiek interviewvragen over werden gesteld, en (4) andere informele leervormen die spontaan vernoemd werden. |

Vervolgens start men met het coderen van de data. Wanneer een stuk tekst overeenkomt met het thema van een bepaalde code, wordt dit tekstfragment gecodeerd

onder deze code (King, 2013). Bij een template analyse wordt data gecodeerd op een hiërarchische wijze. Hierbij wordt data georganiseerd in brede thema's, waarbij elk thema meer specifieke thema's zal omvatten (King, 2013). De basiscodes kunnen echter nog aangepast of verwijderd worden indien ze uiteindelijk niet van toepassing blijken op de verzamelde data (King, 2013). Het betreft hier dus een cyclische analyse op basis van voortdurende vergelijking. Dit proces omvat een constante vergelijking tussen de bekomen data en de ontworpen thematische structuur (Mortelmans, 2009).

Deze template analyse vormt een combinatie van zowel een inductieve als een deductieve analysemethode. Enerzijds werden onze onderzoeksvragen afgeleid uit de kwalitatieve data en is er reeds enige kennis over het onderwerp (Gilgun, 2005) door de voorgaande kwantitatieve studie (i.e. deductief) en anderzijds wordt er geprobeerd om het concept informeel leren af te bakenen (Mortelmans, 2009) waarvoor de inductieve analyse uitermate geschikt is. Bij analytische inductie wordt namelijk geprobeerd om te komen tot algemeen geldende uitspraken op basis van specifieke gevallen (Mortelmans, 2009). Er worden belangrijke thema's, patronen, en linken ontdekt in kwalitatieve data door middel van de interacties met de data van de onderzoeker (Carsten, Uhl-Bien, West, Patera & McGregor, 2010; Patton, 1999; Thomas, 2006). De onderzoeker gaat tevens op zoek naar rivaliserende thema's en mogelijke verklaringen op een logische inductieve manier. Deze manier houdt in dat de onderzoeker de data op andere manieren probeert te organiseren en andere logische mogelijke verklaringen dient te toetsen aan de data (Patton, 1999). Het uiteindelijke doel van dit onderzoek is conceptafbakening en dit kan eventueel door het ontwerpen van een nieuw theoretisch model. Hiervoor is de inductieve analysemethode erg geschikt (Carsten et al., 2010; Patton, 1999; Thomas, 2006).

Uiteindelijk werden er 523 nodes gecreëerd op basis van thema's die vervat zaten in de interviewvragen. In die 523 nodes zijn 7971 referenties terug te vinden. Deze referenties zijn afgebakende teksteenheden die naar specifieke thema's of onderwerpen verwijzen (Anderson et al., 2001). Sommige referenties zijn aan verschillende nodes toegekend. Vervolgens werden verschillende thema's of nodes samengevoegd tot categorieën om zo tot een synthese van de data te komen. Dit samenvoegen gebeurde zowel tijdens de data-analyse als nadien. Het belang van

bepaalde thema's wordt in de volgende paragraaf aangetoond aan de hand van het aantal participanten (pp) dat het thema in kwestie aanhaalde.

Beantwoorden van de onderzoeksvragen

Componenten informeel leren. Algemeen werd er in de kwantitatieve studie weinig duidelijkheid bekomen over de eerste twee onderzoeksvragen. In deze kwalitatieve studie werden de participanten gevraagd welke eigenschappen ze in verband brengen met informeel leren. Hierbij zijn verschillende eigenschappen naar voor gekomen, waarbij leerdoelstelling (14 pp), plaats (13 pp), leerintentie (12 pp) en bewustzijn (9 pp) de meest voorkomende waren. Ook de component reflectie kwam, bij 9 interviews, ter sprake als een component van informeel leren (OV2). Slechts 2 participanten spraken over de component actie en ervaring (OV1c en OV2), 1 persoon nam het begrip zelfsturing (OV1a) in de mond en de component feedback (OV2) kwam niet aan bod.

De eigenschap met betrekking tot een leerdoelstelling van de leeractiviteit werd in verschillende contexten gebruikt. Voor sommigen ging informeel leren net om het gebrek aan een leerdoelstelling, terwijl voor anderen men pas over informeel leren kon spreken indien de leerling een eigen leerdoelstelling heeft.

En het is informeel omwille van het feit dat er geen vooropgesteld doel is om hetgeen dat je wilt veranderd zien.

Informeel leren is waar mensen vanuit hun eigen doelstellingen, gedreven vanuit hun eigen leehonger op zoek gaan naar die informatie die hen slimmer kan maken. De eigen drijfkracht is daar erg belangrijk.

Informeel leren is minder gepland. Je kan wel degelijk een doelstelling hebben. Welke stappen je daar voor zet, is toch wel minder uitgetekend.

Op de eigenschap plaats werd niet verder ingegaan, aangezien deze onderzoeksvraag (OV1d) al beantwoord werd in de kwantitatieve studie. De component leerintentie bleek net zoals in de literatuur, van belang (OV1b en OV2). Doch bleek uit de kwalitatieve data dat voor bepaalde participanten deze intentionele component net

maakt dat men kan spreken over informeel leren, terwijl dat andere participanten van mening zijn dat net de afwezigheid van deze leerintentie een eigenschap is van informeel leren.

Ik denk dat als de degene die leert zelf de bril opzet van “ik wil hier leren” dan is dat informeel leren.

Nieuwe kennis en vaardigheden opdoen zonder dat je daar intentioneel iets voor onderneemt. Dat is voor mij informeel. [...] Hetzij via collega's, zonder een enkele intentie. Hetzij via trial and error, hetzij via bepaalde ervaringen. Dat is voor mij informeel leren.

Bij formeel leren krijg je wat aangeboden en bij informeel leren moet de lerende zelf maar op zoek gaan naar de juiste persoon die hem verder kan helpen of zoeken naar oplossingen.

Bijgevolg kan men over de component intentie geen eenduidige conclusies trekken. Bij de eigenschap bewustzijn gaven 7 participanten aan dat informeel leren onbewust gebeurt, terwijl 2 participanten vonden dat informeel leren bewust gebeurt. Dit bewustzijn kan ook wijzen op enige vorm van zelfsturing.

Antecedenten van informeel leren. Met betrekking tot onderzoeksvraag 3 werd onderzocht aan welke antecedenten HR-practitioners spontaan zouden denken, met betrekking tot informeel leren. Tijdens de afgenomen interviews kwamen verschillende antecedenten of beïnvloedingsfactoren naar boven. Deze werden gecodeerd in drie grote groepen: (1) organisationele antecedenten, (2) antecedenten met betrekking tot de leidinggevende, en (3) individuele antecedenten. Deze opdeling verschilt van de opdeling in de literatuurstudie waarbij de diverse beïnvloedingsfactoren werden opgedeeld in organisationele factoren en individuele beïnvloedingsfactoren.

De organisationele beïnvloedingsfactoren hadden betrekking tot de organisatie, het eigen team en de eigen functie. Het belang van de beïnvloedingsfactor cultuur van de organisatie in het algemeen werd door 15 verschillende participanten aangehaald. Binnen deze factor cultuur bleken een focus op en een beleid rond informeel leren en de eigen teamsfeer de belangrijkste onderdelen. Ten tweede speelde de beïnvloedingsfactor

tijd en ruimte een zeer belangrijke rol (14 pp). Deze factor omvatte vooral de ruimte om fouten te maken, ruimte binnen het eigen takenpakket en team, en voldoende tijd. Vervolgens werd toegang tot leerelementen (10 pp) vaak aangehaald, bestaande uit toegang tot leertools, informatiebronnen, en contactpersonen. Ook kwam de beïnvloedingsfactor functie-invulling regelmatig voor (8 pp). Deze factor bestond voornamelijk uit de onderdelen verantwoordelijkheid voor eigen werk, nood aan oplossingsgericht denken, en inspraak met betrekking tot takenpakket en leerdoelstellingen. Tenslotte behoorde de beïnvloedingsfactor uitdaging tot de belangrijkste organisationele antecedenten (8 pp).

De tweede groep van antecedenten voor informeel leren bevatte factoren die samenhangen met de directe leidinggevende. Volgens de geconsulteerde participanten behoort het tot de rol van de leidinggevendenden om hun medewerkers te ondersteunen in hun leeractiviteiten (10 pp), door bijvoorbeeld vragen te stellen. Daarnaast bleek het van belang om de medewerkers te motiveren (9 pp) en uit te dagen (7 pp).

Je moet mensen uit hun comfortzone halen. Anders leren ze niet. Dat is zo. Je moet mensen niet duidelijk maken dat ze iets moeten leren maar hen wel uit hun comfortzone halen. Je moet daar heel voorzichtig mee zijn, je kan dat tijdelijk doen. Je kan dat niet altijd doen. Maar je moet mensen een stuk prikkelen een uitdagen. Je moet een grens verleggen anders gaat die niet leren. Maar als manager moet je zorgen dat de job die die mensen doen, dat daar voldoende uitdaging in blijft zitten om informeel leren te bevorderen.

Ten slotte was het volgens de bevroegde participanten van belang dat de leidinggevende open is (7 pp) en beschikt over goede coachingsvaardigheden (6 pp).

De derde en laatste groep van antecedenten waren de individuele factoren. Hierbij werd de beïnvloedingsfactor leerattitude, bestaande uit onder andere verantwoordelijkheid, op zoek gaan, reflectie, en initiatiefname, aangehaald door 11 participanten. Verder werden de individuele beïnvloedingsfactoren interesse (9 pp), zelfsturing (5 pp), passie (3pp), durven (3pp), en openheid (3 pp) het meest aangehaald.

Ik denk dat dat een beetje je interesses zijn die je moeten opentrekken en als je leergierig bent,

Bij sommige mensen is dat hoog en bij andere mensen is dat laag, maar dat hangt er ook een beetje vanaf of ze een functie of een rol doen waar ze gepassioneerd in zijn. Als je een mens in iets zet dat hij niet graag doet of waarbij hij geen passie heeft, dan gaat dat laag zijn. Tegen als je zegt: wat zijn de talenten en ik geef hem een rol in mijn bedrijf waar je passie krijgt voor je talenten, waar je op aangemoedigd wordt, dan gaat die leerspanning hoog zijn.

Want nu zitten we ook in een bedrijfsklimaat waarbij leren en evolueren ook een zaak is van het individu en niet alleen van het bedrijf. Ik denk dat Air liquide wel een bedrijf is waarvan iedereen uiteindelijk wel weet dat iedereen zelf een verantwoordelijkheid heeft om te evolueren en te groeien.

Dat onze mensen heel weinig durven afwijken van wat er is en dat ook als erg beknottend ervaren.

Ik denk dat dat ook een beetje de ingesteldheid is van de persoon. Dat je openstaat bij al je ervaringen en je interacties, om van anderen en van alle informatie die rond u zweeft, om daar iets uit op te pikken en daar iets mee te doen.

Motivatie werd maar door 1 participant aangehaald en werd verder niet opgesplitst. De mate van concentieusheid en structuur van het leerproces werden niet aangehaald door de bevraagde participanten.

Vormen van informeel leren. De informele leervormen on the job training, mentoring, e-learning en sociale media werden specifiek bevraagd bij elk interview. De bevraagde HR-practitioners maakten niet altijd een duidelijk onderscheid tussen de informele leervormen on the job training, mentoring, coaching en peterschap. Hun definities bevatten vaak overlap, zoals in onderstaande quotes te merken is.

Het andere aspect zijn zaken als coaching. Waar mensen gecoacht worden in hun dagelijkse job. "On the job" training hoort daar ook heel dicht bij.

Ik vind dat mentor- en peterschap, voor mij is dat hetzelfde. Ik kan me voorstellen dat mensen daar een onderscheid in maken en dat de peter dan misschien eerder gaat om het relationele en inburgeren en zeggen: waar is het restaurant, dat soort dingen en mensen introduceren, maar dat dat eigenlijk heel kort bij elkaar zit.

Over mentoring spreken we eigenlijk nooit. Moest ik het plaatsen zou ik zeggen: dat is voor een stuk hetzelfde, omdat een mentor iemand is die effectief vanuit een expertiserol ook bepaalde zaken gaat meegeven of vanuit een begeleidingsrol, een coachingsrol iets gaat mee begeleiden. Uiteindelijk is dat ook een stuk wat bij ons meters en peters doen.

Met betrekking tot bovenstaande informele leervormen onderzochten we vooral of on the job training en mentoring beschouwd werden als formele of als informele vormen van leren. Volgens onze participanten bestaan er zowel formele als informele vormen van training on the job.

Ja, dat is het moment dat er samengezeten wordt en dat er met de pop samengezeten wordt, is dat gestructureerd en is dat minder informeel. Maar het moment dat men op de werkvloer is en dat men regelmatig zelf de pop een keer bekijkt en zelf initiatief neemt om vragen te stellen, is dat informeel.

On the job learning kan ook zijn: ik moet een rapport maken, ik weet niet hoe, ik ga het opzoeken, ik ga het vragen aan een collega, of, in het slechtste geval, ik heb het rapport niet goed gemaakt, maar ik herpak me de volgende keer dat ik het ga doen. Dus dat is incidenteel en individueel leren.

De formele versie, maar dat vind ik gemakkelijker voor ons omdat we vooral in een productieomgeving zitten, is een on the job training echt aan de machine staan en mensen uitleggen hoe ze die machine bedienen. En dat wordt inderdaad als formeel gekapteerd bij ons. "Die heeft die training gehad" Omdat dat verplicht is. Wij zitten met

veiligheidsvoorschriften en zo. Je kunt niet iemand aan een machine zetten zonder formele opleiding. Maar dat zijn voor ons formele on the job trainingen.

Voor de informele leervorm mentoring daartegen werd er vooral evidentie gevonden voor de stelling dat al deze vormen zowel formele als informele aspecten bevatten.

Een mentor, dat is iets wat de organisatie organiseert, instelt, dus dat is formeel, maar waarschijnlijk is het leren dat daar gebeurt [informeel]. Ik weet het niet. In hoeverre is een mentor georganiseerd door de organisatie. Dat is verschillend.

Daarnaast werden de informele leervormen e-learning en sociale media specifiek bevestigd. Er werd aan de participanten gevraagd hoe zij e-learning definiëerden en of zij dit beschouwden als een informele leervorm. Ook bij leervorm sociale media werden deze vragen gesteld. Uiteindelijk bleken 12 participanten bij de term e-learning enkel te denken aan e-learningmodules. Deze participanten beschouwden het leren door middel van e-learningmodules als formeel leren. Toch bleken sommige participanten e-learning ook als een informele leervorm te beschouwen (9 pp). Ten slotte vonden 4 participanten sociale media ook een vorm van e-learning

Eigenlijk is dat leren waarbij de docent vervangen wordt door een informaticaprogramma en dat vind ik geen informeel leren. Dat programma is er, je moet dat volgen, dat lespakket is er, dat vind ik geen informeel leren.

De e-community is zeker geen zuivere e-learning. Wat ik versta onder zuivere e-learning is vooral een leermodule waarbij je heel duidelijke leerdoelstellingen hebt voor een bepaalde module dat je zegt: als ik die module doe, dan kan ik dat. Dat is formeel.

Zoals ik het momenteel zie. De term van e-learning en e-training is effectief met een vooraf bepaald doel bepaalde kennis of informatie verkrijgen via een vast programma. Dat vast programma is een belangrijk aspect.

Maar dat is informeel e-learning. Als je een e-learning module leert die niks te maken heeft met je job. Ik kan ook een e-learning module of cursus opzoeken over autotechniek, dat is informeel leren. Sommige dingen, analytisch nadenken en gestructureerd nadenken kan ik in mijn job gebruiken, maar op zich staat dat los van uw job. [...] [Het is informeel leren] Omdat het niet verplicht is, niet opgelegd is.

Daar kon je gewoon naar die site gaan en kon je dingen downloaden over assertiviteit, over bepaalde problem solving technieken, over ook kennis van de verschillende vakgebieden op dat moment binnen [naam bedrijf]. Dan kies je op jouw moment, je zit niet in een klas, je kan filmpjes kijken, boeken lenen. Dat zou ik wel informeel durven noemen. Dat is heel vrij.

Daarna werd er verder ingegaan op de leervorm sociale media. Volgens de bevroegde participanten heeft sociale media verschillende functies zoals pure communicatie, netwerken, gebruik voor commerciële doeleinden etc. Doch beschouwden 15 participanten sociale media als een informele leertool.

Linkedin en die zaken waar de bedoeling echt is om te delen met elkaar. Het is een stuk pull and push, er wordt een stuk aangedragen en zij kunnen een stuk inbrengen, maar het is niet echt gericht om het kennen van elkaar. Het is vooral gericht op het leren aspect.

Maar het is wel echt een leertool. Ik geloof dat ook echt, dat is echt een leertool. En ook echt informeel leren, dat is nu bij uitstek echt iets wat mensen doen omdat ze willen en waar je echt iets uit kan halen.

Als je voorbij de hype kijkt, dan vind ik dat het op vlak van informeel leren een heel nieuwe wereld opent.

Dat vind ik wel een betere vorm van informeel leren dan de e-learning. Het is wel allemaal digitaal en je ziet elkaar niet zitten, maar je leert wel van elkaar vanuit een behoefte. Een vraag die je post, iemand dat erop reageert, dat is wel informeel leren.

Ook communities of practice werden in deze context, leren via internettools, vernoemd door 3 participanten.

Er zijn wat community of practices ook wel of leren van elkaar ook een stukje, maar dat ook veel minder gestructureerd is en er een aantal zaken worden meegegeven, maar dat is iets minder georganiseerd.

Dus die interne communities of practice faciliteren via Facebookachtige netwerkjes waar iedereen een account heeft. En enkel toegang heeft tot die community, die enkel over dat bepaald thema gaat. Dat is op het vlak van IT een heel sterk middel.

Registreren van informeel leren. Bij de pilootstudie kwam nog een extra onderzoeksthema naar boven, namelijk het registreren van informeel leren voor de sociale balans. De problematiek van wat te registreren voor de sociale balans en hoe deze registratie aan te pakken, werd bijgevolg tevens bevraagd bij de interviews. 8 participanten bleken tegen het registreren te zijn van informeel leren, 5 geïnterviewden bleken voor en 4 participanten namen geen concreet standpunt in. Slechts 3 participanten haalden aan effectief getelde uren te registreren, terwijl 10 participanten met onder meer forfaits (i.e. een schatting van het werkelijke aantal uren dat medewerkers besteden aan informeel leren) werkten bij de registratie van informeel leren voor de sociale balans.

Dus, we hebben een inschatting gemaakt van hoeveel tijd dat dat is. Dat pakken dat mee in onze rapporteringen.

Alles wat informeel leren is, de on the job trainingen worden eigenlijk nog niet officieel geregistreerd in het systeem. Wat doen we daar? Aan het einde van het jaar nemen we een bepaald percentage. Dat zijn meestal degenen die de sociale balans maken die dat uitgerekend hebben. We zitten met een FTE [i.e. fulltime equivalent] of head count van zoveel personen. We doen maal een percentage X en dat is wat we als on the job training en daarnaast nog doen.

We weten dat er momenten zijn waar informeel leren aanwezig is. Dus in

dat opzicht nemen we gewoon een gemiddelde per persoon per jaar.

Vijf participanten haalden tevens aan dat het misschien nuttig zou zijn te werken met zelfregistratie. Hierbij dienen de werknemers zelf te registreren wanneer ze iets hebben bijgeleerd op een informele manier en hoeveel tijd zij hieraan besteedden. Doch werkten de organisaties van deze participanten zelf niet op deze manier.

Discussie

Met betrekking tot de eerste twee onderzoeksvragen bleek er in deze kwalitatieve studie evenveel onduidelijkheid te bestaan omtrent de verschillende componenten van informeel leren dan in de kwantitatieve studie. Wel werd meer contextuele informatie bekomen teneinde meer sluitende verklaringen te geven voor de kwantitatieve resultaten. Het begrip zelfsturing (OV1a) werd slechts door 1 participant aangehaald. Deze participant vond dat informeel leren vanuit jezelf moet komen en zelfgestuurd moet zijn. Hij bedoelde hiermee dat de leerling het leerproces zelf dient vorm te geven en bij te sturen indien nodig, zonder dat er inhoud of methoden worden opgelegd. Doch dient opgemerkt te worden dat 2 andere participanten de term zelforganisatie aanhaalden, waarbij dit concept overlappende kenmerken heeft met het concept zelfsturing. Ook werd door 2 participanten aangehaald dat informeel leren op een bewuste manier gebeurt, wat kan wijzen op enige vorm van zelfsturing. Toch haalden ook 7 participanten aan dat informeel leren onbewust gebeurt, wat ons doet veronderstellen dat er zowel een onbewuste als een bewuste vorm van informeel leren bestaat. Wat opviel was dat de term zelfsturing wel sterk terug kwam in de context van individuele beïnvloedingsfactoren voor informeel leren (5 pp). Het lijkt hierbij wenselijk om het concept zelfsturing eerder als een individuele beïnvloedingsfactor te beschouwen, dan als een component van informeel leren.

Vervolgens komen we tot de component intentie tot leren die vaak werd aangehaald tijdens de interviews, maar waarover geen eenduidigheid bestaat. Ook hier is het mogelijk, net zoals bij de component bewustzijn, dat er informele leervormen bestaan waarbij de intentie tot leren wel aanwezig is en anderen waarbij deze component niet aanwezig is (Eraut, 2000).

De component actie en ervaring werd slechts door 2 participanten vernoemd en bleek dus een minder relevante component. Evenzo kan dit een component zijn van informeel leren maar is deze component niet vereist om over informeel leren te kunnen spreken.

Ten slotte kwam de component feedback niet aan bod tijdens de interviews. Wel werd de term feedback aangehaald bij de organisationele beïnvloedingsfactoren van informeel leren (5 pp). Hier werden uitdrukkingen gebruikt zoals feedbackcultuur, ruimte voor feedback, openheid voor feedback, en voldoende feedback krijgen. Bij deze component, net zoals bij de component zelfsturing, kan het nuttig zijn het concept feedback eerder te beschouwen als een organisationele beïnvloedingsfactor.

Opvallend was dat de component leerdoelstelling vaak werd aangehaald in verband met informeel leren. De concrete leerdoelstelling mag volgens onze participanten niet opgelegd zijn om van informeel leren te kunnen spreken. Vaak gaat dit samen met het al dan niet opleggen van een leerinhoud door de leidinggevende of organisatie. Aangezien 17 participanten deze component aanhaalden gaat het hier mogelijks een belangrijke eigenschap van informeel leren. Deze component dient dus verder onderzocht te worden met betrekking tot informeel leren.

Wanneer gekeken werd naar de meest vernoemde beïnvloedingsfactoren voor informeel leren en deze vergeleken werden met de bevraagde factoren in de kwantitatieve studie, bleken uit de kwalitatieve data drie soorten beïnvloedingsfactoren in plaats van twee zoals in de kwantitatieve studie werd beschreven. De participanten haalden naast organisationele en individuele antecedenten, ook een groep antecedenten aan met betrekking tot de directe leidinggevende van de werknemers. Deze groep van antecedenten biedt stof voor verder onderzoek, al wordt ook in de literatuur het belang van de direct leidinggevende voor leren in het algemeen al aangehaald (Baert, De Witte, Govaerts & Sterck, 2011). In de interviews werden tevens de antecedenten structuur van het leerproces, het maken van juiste keuzes, en de mate van consciëntieusheid niet aangehaald. Dit kan wijzen op het feit dat deze beïnvloedingsfactoren van minder belang zijn voor informeel leren.

Uit de interviewdata bleek duidelijk dat in de praktijk het onderscheid tussen de leervormen peterschap, mentorschap, coaching en training on the job niet altijd even duidelijk is. De definities van verschillende vormen overlappen vaak. In dit onderzoek

onderzochten we vooral of deze leervormen beschouwd worden als formele of als informele vormen van leren. De algemene conclusie is dat al deze vormen zowel formele als informele aspecten bevatten. Er is namelijk meestal een specifieke leerdoelstelling van toepassing, maar de inhoud ligt minder op voorhand vast. Ook de methode kan ad hoc vaak nog aangepast worden bij deze vormen afhankelijk van de ad hoc noden van het individu, de leerling.

Een interview participant haalde aan dat de informaticatechnologie de laatste jaren sterk geëvolueerd en de term e-learning is net zoals de term informeel leren een soort van vuilbak begrip geworden. Uit de kwalitatieve data bleek dat een groot deel van de respondenten de term e-learning enkel linkt met de e-learningmodules, welke vaak gezien worden als formeel leren. Doch zijn er ook participanten die deze e-learningmodules als informeel leren beschouwen, indien er geen verplichting is tot het volgen van deze e-learning. Tevens bleken een aantal participanten sociale media ook als e-learning te beschouwen. Nagenoeg alle participanten zien sociale media als een informele leertool. De twee participanten die zich hierin niet konden vinden beschouwden sociale media echter niet als een leertool in het algemeen. Wanneer we de brede definitie beschouwen van informeel leren (Lievens, 2009; Welsh et al, 2003) kunnen we bijgevolg e-learning opdelen in zowel informele als formele leervormen. Indien we echter e-learning in zijn enge betekenis beschouwen bleek deze leervorm eerder formeel te zijn. Sociale media kunnen we tenslotte steeds indelen als een informele leertool.

Het registreren van informeel leren bleek voor vele participanten geen eenvoudige zaak te zijn, wat ook in de inleiding al werd aangehaald (Jobat februari 11-12, 2012). Toch bleken ook de HR-practitioners, naast verschillende overheidsinstellingen, hier enkele voordelen in te zien. Een goede conceptafbakening en heldere afspraken zouden deze problematiek ten goede komen.

Het lijkt bij de componenten van informeel leren dus aangewezen ook de component leerdoelstelling in acht te nemen. Daarnaast wordt de component zelfsturing beter beschouwd als een beïnvloedende factor van informeel leren omdat de huidige HR-practitioner deze component spontaan in de context van antecedenten van informeel leren aanhaalt. De componenten intentie en actie en ervaring bleken van belang maar hoeven waarschijnlijk niet steeds aanwezig te zijn om te kunnen spreken over informeel

leren. De beïnvloedingsfactoren met betrekking tot informeel leren dienen herbekeken te worden en verder onderzocht te worden. Hierbij is het nuttig naast organisationele en individuele factoren ook antecedenten op te nemen met betrekking tot de directe leidinggevende. Daarnaast dienen de leervormen mentoring, coaching en peterschap in de context van informeel leren beter afgebakend te worden. Net zoals de term e-learning een herdefiniëring behoeft. Wat betreft de registratie van informeel leren, bleek er nood aan een heldere definiëring van het concept informeel leren.

ALGEMENE DISCUSSIE

Het doel van dit onderzoek was de conceptafbakening van het begrip ‘informeel leren’. Onderzoek toont aan dat ongeveer 70% van wat geleerd wordt op de werkvloer op een informele manier gebeurt (Ellinger, 2005). Tevens dienen bedrijven hun vormingsinspanningen met betrekking tot informeel leren te rapporteren voor de sociale balans (“Sociale balans,” 2008; “Toelichtingsnota sociale balans,” 2008). Een eenduidige begripsafbakening en een goede onderzoeksbasis voor dit concept zijn bijgevolg belangrijk. Echter binnen de wetenschappelijke literatuur wordt het begrip informeel leren op uiteenlopende manieren ingevuld (Tannenbaum, 2010). Naast een pure definiëring is het tevens van belang mogelijke antecedenten en uitkomsten te kennen van informeel leren zodat organisaties deze leervorm op een goede manier kunnen bevorderen. Tevens is het nuttig meer achtergrond te hebben over de verschillende vormen waarin informeel leren zich manifesteert, zodat gericht onderzoek kan gevoerd worden.

Het huidige onderzoek bevatte twee studies. Een kwantitatieve studie, een vragenlijstonderzoek, en een kwalitatieve studie, een interviewstudie. In dit onderzoek werd zowel gekeken naar de wetenschappelijke evidentie als de visie van de huidige HR-practitioners.

Bevindingen

In deze masterproef werd op zoek gegaan naar een duidelijke afbakening van het ruime begrip informeel leren. De eerste uitgevoerde studie gaf enkel uitsluitel over het belang van de component reflectie, dat informeel leren overal kan gebeuren en dat men door formeel en informeel leren verschillende zaken leert (expliciete kennis vs

stilzwijgende kennis). Daarnaast werden enkele beïnvloedingsfactoren en informele leervormen bevestigd. De tweede studie zorgde oa voor verklaringen van de resultaten uit de eerste studie en enkele nieuwe begrippen rond informeel leren. Zo werd de registratieproblematiek aangekaart, werd het belang van de component leerdoelstelling aangetoond, en bleek de directe leidinggevende tevens een belangrijke beïnvloedingsfactor voor informeel leren.

Na grondige analyses en beschouwing van verschillende theoriën werd een nieuw model omtrent informeel leren ontwikkeld. Informeel leren blijkt een soort van continuüm te zijn waarbij verschillende eigenschappen of componenten bepalen waar een bepaalde leervorm zich bevindt op het continuüm (Eraut, 2000). Deze verschillende informele leervormen zijn op te delen in vier grote groepen. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de volgende componenten: mate van bewustzijn, aanwezigheid van reflectie, initiatiefname tot leren, intentie tot leren, organisatiebetrokkenheid, leerinhoud, en leermethode.

Impliciet of incidentieel leren is de eerste en meest extreme groep van informele leervormen. Bij deze leervorm hoeft een intentie tot leren of ontwikkeling niet aanwezig zijn. Volgens Eraut (2000) is de mate van intentie tot leren het belangrijkste differentiatiepunt tussen de verschillende leervormen binnen informeel leren. De twee extremen op dit continuüm zijn impliciet leren en vrijwillig leren, op een specifiek moment, met een specifiek doel. Impliciet leren is dan eerder onbewuste kennisverwerving zonder intentie. Vaak heeft men ook achteraf geen expliciete kennis van de verworvenheden. De eigenschappen van impliciet leren overlappen hier met de eigenschappen van incidentieel leren. Bij vrijwillig leren reflecteert men systematisch over voorbije acties en gebeurtenissen. Men probeert problemen op te lossen en onderbouwde beslissingen te maken met het doel expliciet kennis te verwerven. Men kan hierbij ook verwijzen naar de bewustzijnscomponent. Uit de kwalitatieve studie bleek namelijk dat er zowel sprake is van een bewuste als een onbewuste vorm van informeel leren. Impliciet of incidentieel leren wordt in dit schema gezien als de groep van onbewuste informele leervormen. Dit bewustzijn kan ook betrekking hebben op de component reflectie. Bij deze informele leervormen zal men niet meteen na de leeractiviteit bewust reflecteren over wat er geleerd werd. Het is echter wel mogelijk dat mensen geruime tijd na de leeractiviteit beseffen dat ze toevallig iets hebben bijgeleerd.

Het is ook mogelijk dat deze reflectie nooit plaatsvindt bij deze vormen van informeel leren.

Wanneer mensen bewust keuzes gaan maken om te leren of bewust initiatieven gaan nemen om te leren gaan we over naar de tweede groep van informele leervormen. De tweede groep van informele leervormen is *contextbewust leren*. Deze term is nog niet terug te vinden in de literatuur. Deze term overlapt qua inhoud grotendeels met de informele leervorm vrijwillig leren van Eraut (2000). Bij deze informele leergroep is er steeds een zelfsturende component en vorm van bewustzijn aanwezig. De inhoud ligt echter nooit vast bij deze vorm van leren. De inhoud en het initiatief komen van de leerling. De intentie tot leren kan tevens aanwezig zijn bij deze leervorm, maar ook de aanwezigheid van een zelfbepaald leerdoel is mogelijk. Wanneer men tijdens het werk een vraag stelt aan een collega over een bepaald probleem leert men op een contextbewuste manier. Ook leert men bijvoorbeeld op een contextbewuste manier wanneer men na een discussie tijdens de teamvergadering bewust reflecteert over wat men daar heeft bijgeleerd.

Het registreren van deze groep van informele leervormen in uren is zo goed als onmogelijk. Sommige organisaties doen momenteel toch een poging om deze contextbewuste leervorm op te nemen in de sociale balans. Zij proberen via forfaits een inschatting te maken van de tijd die mensen besteden aan deze vorm van leren (cfr. Infra). Een andere mogelijkheid om deze informele leervorm te registreren is niet door middel van uren maar door na te gaan naar welke leerinhoud men vooral op zoek gaat, bijvoorbeeld via sociale media. Zo kan men als organisatie inschatten binnen welke afdelingen, welke kennis zit of binnen welke afdelingen er meer informeel geleerd wordt. Uiteindelijk zal de registratie van dit contextbewust leren verschillen van bedrijf tot bedrijf. Het doel van de sociale balans is echter te kunnen nagaan welke opleidingsinspanningen een bedrijf doet en de vergelijking tussen verschillende organisaties mogelijk te maken ("Sociale balans," 2008). Deze vorm van registratie kan men bijgevolg beter niet gebruiken in de sociale balans. De registratie van dit contextbewust leren kan echter wel voordelig zijn voor de organisatie. De belangrijkste voordelen die tijdens de interviews naar voren kwamen verwezen naar het in kaart brengen van de huidige kennisuitwisseling binnen de organisatie, het eventueel strategisch bijsturen op basis van de geregistreerde data, en de bewustmaking van de

werknemers en andere stakeholders dat er niet enkel tijdens formele leeractiviteiten geleerd wordt.

Naast dit contextbewuste luik hebben we een derde groep informeel leren, genaamd *ubiquitous learning*. Carliner (2012) definieert deze term als de aanwezigheid van leermateriaal waar de leerder permanente toegang toe heeft en die hij gebruikt indien nodig. In dit model omvat deze term het gebruik van leermateriaal zoals een online kennisdatabank of een bibliotheek. Deze groep van informele leervormen vormt een grijze zone tussen de twee informele leergroepen contextbewust leren en niet-formeel leren.

Het vierde luik van informeel leren binnen dit model, werd benoemd als *niet-formeel leren*. Volgens Malcolm, Hodkinson & Colley bleken de termen informeel en niet-formeel leren onderling verwisselbaar en werden ze vooral gebruikt als het tegengestelde van formeel leren. De overgang van contextbewust leren naar niet-formeel leren wordt gemaakt wanneer de organisatie betrokken is bij de organisatie van de informele leeractiviteit. Dit kan gaan van het toewijzen van een mentor, het organiseren van collectieve reflectiesessies, tot het organiseren van een 'lunch en learn' (i.e. een ontwikkelingsevent georganiseerd tijdens de lunchuren). Ubiquitous learning vormt hier een grijze zone aangezien het leermateriaal wordt aangeboden door de organisatie en de inhoud van dit leermateriaal organisationeel bepaald kan zijn. Het is echter het lerende individu dat zelf bepaalt waar, wanneer en waarom hij of zij gebruik maakt van het leermateriaal dat voorhanden is. De niet-formele leervorm leunt van alle informele leervormen het sterkst aan bij formeel leren. Vaak liggen ofwel de methode, ofwel de leerdoelstelling, ofwel de inhoudelijke onderwerpen bij deze leervorm vast. Zodra zowel de inhoud als de methode van een bepaalde leeractiviteit vastliggen zal gesproken worden over formeel leren.

Niet-formeel leren is in dit model in principe registreerbaar in uren, terwijl ubiquitous learning enkel registreerbaar is door zelfregistratie, of door interne informaticasystemen die automatisch data verzamelen. Dit kan bijvoorbeeld wanneer werknemers online toegang hebben tot een interne kennisdatabank, waar men heel wat documenten en/of procedures kan terugvinden, of wanneer medewerkers toegang hebben tot vrijwillige e-learnings.

Ook alle vormen van leren via informaticatoepassingen zijn in dit overkoepelende model op te delen. In het model werd geprobeerd elke vorm van e-learning volgens de brede definitie (cfr. Infra) een plaats te geven (Lievens, 2009; Welsh et al, 2003). Uit de kwalitatieve studie bleek echter dat HR-practitioners bij het begrip e-learning enkel e-learningmodules aanhalen. Zij beschouwen deze e-learningmodules als formeel leren, omdat hierbij de inhoud en methode steeds vastligt. Sommigen definiëren e-learning echter veel breder (cfr. Infra). Vandaar dat in het schema ook een duidelijke opsplitsing is gemaakt van de leermogelijkheden met betrekking tot informatica. Hierbij worden de e-learningmodules (i.e. virtual classrooms) onderverdeeld onder formeel leren. Zo kunnen ook voor de sociale balans bijvoorbeeld e-learningmodules als formeel leren worden geregistreerd. Andere zaken daarentegen zoals het gebruik van een online kennisdatabank of interne sociale media kunnen dan geregistreerd worden als informeel leren.

| | Informeel leren | | | | Formeel leren |
|---------------------------|---|--|------------------------|---|-------------------|
| Overkoepelende leervormen | Impliciet / incidentieel | Contextbewust | Ubiquitous | Niet-formeel | Formeel |
| Factoren onderscheid | Bewustzijn, reflectie, initiatief, intentie | Organisatie-betrokkenheid | Registreerbaar in uren | Inhoud en methode liggen beiden vast | |
| Registreren | Evt forfaits | | Zelfregistratie | Registreerbaar in uren | |
| Informatica | Surfen op internet | Externe sociale media, leerling gaat op zoek | Online kennis-databank | Gestuurde sociale media of online communities opgezet door org. | e-learningmodules |

Figuur 2: Nieuw model informeel leren

Een belangrijke kanttekening bij dit schema is dat niet-formeel leren ook nog een aantal formele componenten bevat, net zoals tegenwoordig een aantal formele opleidingen enkele informele componenten kunnen bevatten (Carliner, 2012). Bij bepaalde niet-formele leervormen kan bijvoorbeeld de leer methode al vastliggen maar de concrete inzichten in leerdoelstellingen komen van de leerling zelf. De leervorm coaching is hier een goed voorbeeld van. Bij formele opleidingen kunnen ook informele elementen aanwezig zijn. Tijdens de pauzes leer je nieuwe mensen kennen met andere inzichten, of er wordt tijdens de opleiding input gevraagd van de deelnemers in de vorm van voorbeelden uit eigen praktijkervaring. Deze overlap van formele en informele kenmerken werd ook in de interviews aangehaald:

Er is altijd wel een mix. Tenzij je natuurlijk in een situatie komt en je leert daaruit. Dat is puur informeel leren. Maar bij het formeel leren, is er altijd een stuk informeel leren. Je zit samen in een groep. Je hebt je eigen verantwoordelijkheid om zaken te leren en op te nemen of niet. Dus puur, 100% , formeel leren bestaat niet denk ik.

| | | |
|---------------------|--------------------|-------------------|
| Informeel leren | | Formeel leren |
| | Niet-formeel leren | Formeel leren |
| Informeel elementen | | Formeel elementen |

Figuur 3: Informele en formele elementen in nieuwe model informeel leren

Dit nieuwe model van informeel leren heeft verschillende voordelen. Het concept informeel leren werd voorgesteld als een continuüm dat je kan opdelen in 4 grote groepen van informeel leren. Deze groepen zijn te onderscheiden aan de hand van verschillende componenten van informeel leren. Ook wordt informeel leren duidelijk onderscheiden van formeel leren waarbij rekening wordt gehouden met de mogelijkheid dat er bij formeel leren bijvoorbeeld ook informele leerelementen aanwezig kunnen zijn. Tevens biedt bovenstaand model een eerste aanzet naar een begripsafbakening voor het concept e-learning. Daarnaast biedt dit model de praktijk nieuwe handvaten om een goede registratie van het informele leren binnen de organisatie te bewerkstelligen.

Sterktes en Implicaties

Er werd zowel een kwantitatieve als een kwalitatieve studie, voorafgegaan door een focusgroep, uitgevoerd die elkaar mooi aanvulden in de opbouw van een nieuw conceptueel kader van informeel leren. Uit de kwantitatieve studie haalden we generaliseerbare data van hoe de huidige HR-practitioners denken over het begrip informeel leren. De kwantitatieve bevindingen waren echter niet altijd eenduidig. Hierbij was nood aan een kwalitatieve studie om verklaringen te zoeken voor de kwantitatieve resultaten en deze te onderbouwen. Een specifieke sterkte van kwalitatieve data is dat ze contextuele en meer uitgebreide informatie bevatten (cfr infra) (Mortelmans, 2009). Kwalitatieve benaderingen kunnen zowel gebruikt worden voor de opbouw van nieuwe modellen als om onderzoeksvragen te testen (Gilgun, 2005). In de kwalitatieve studie werd bijgevolg een analysetechniek gebruikt die aan beide doelstellingen voldeed, de template analyse. De kwalitatieve studie bestond uit semi-gestructureerde interviews gebaseerd op een vragenprotocol. Belangrijk is op te merken dat dit vragenprotocol onderbouwd was met een pilootstudie, teneinde de belangrijkste thema's voor vragen te ontdekken. Doorheen het hele onderzoek werd gewerkt met HR-practitioners met expertise in het veld van vorming en ontwikkeling.

Dit onderzoek bestaat dus uit verschillende sequentiële stappen waarbij gebruik gemaakt werd van zowel kwantitatieve als kwalitatieve data en analysemethoden. Dit zorgt ervoor dat het onderzoek tegemoet komt aan zowel de generaliseerbaarheid van de conclusies als de diepgang ervan.

Door de ontwikkeling van een nieuw model van informeel leren ontstaat er orde in het chaotische onderzoeksveld van informeel leren. Dit nieuw model dient in de toekomst verder getoetst te worden op basis van een gestructureerde literatuurstudie en empirisch onderzoek. Dit empirisch onderzoek wordt mogelijk over verschillende bedrijven heen, wanneer iedereen eenzelfde duidelijke definitie gaat hanteren. In dit model worden vier concrete afgebakende groepen van leervormen voorgesteld die handig kunnen zijn voor concreet en duidelijk afgelijnd onderzoek in de toekomst. Zo verminderen ook de hiaten tussen wetenschap en praktijk, aangezien er terug gecommuniceerd kan worden over dezelfde begrippen. Door een duidelijk beeld te scheppen van wat informeel leren net is en uit welke dimensies het bestaat, wordt het

tevens makkelijker voor organisaties om informeel leren te faciliteren of informele leervormen te implementeren. Uit zowel studie 1 als studie 2 bleek de informele leercomponent reflectie bijvoorbeeld een belangrijke rol te spelen. Uit een andere studie blijkt dat reflectie het grootste leereffect heeft in combinatie met feedback (Anseel, Lievens & Schollaert, 2009). Met andere woorden om informeel leren beter te faciliteren is het aangewezen niet alleen reflectietools aan te bieden maar deze te combineren met feedbackmogelijkheden. Door een verdere uitdieping van de componenten van informeel leren kunnen organisaties informeel leren optimaal bevorderen.

Ook naar rapportering toe wordt het duidelijk welke vormen van informeel leren nuttig zijn om te rapporteren en welke niet. Zo kunnen bedrijven via een eenduidige sociale balans opnieuw vergeleken worden. Dit onderzoek geeft eveneens aanzet tot nieuwe vormen van rapportering over informeel leren binnen organisaties (eg. het registreren van het aantal initiatieven met betrekking tot informeel leren, de inhoud van de datastromen nagaan, implementeren van tools voor zelfregistratie). Zo kan strategischer worden omgegaan met opleiding en ontwikkeling bij het organisatiebeleid (Baert, De Witte, Govaerts & Sterck, 2011).

Naast de implicaties uit het voorgestelde model werd van de antecedenten van informeel leren een overzicht gecreëerd, op basis van de input van de HR-practitioners. Men kwam hierbij naast de organisationele en individuele antecedenten, ook antecedenten met betrekking tot de directe leidinggevende. Op deze derde soort van beïnvloedende factoren dient in toekomstig onderzoek meer nadruk gelegd te worden.

Ten slotte werd het onderscheid tussen de verschillende uitkomsten van formeel versus informeel leren duidelijk. Via formeel leren verwerft men vaker expliciete kennis, terwijl men via informeel leren eerder stilzwijgende kennis zal opdoen. Toch is er hier ook overlap. Dit heeft als implicatie dat beide leervormen belangrijk zijn in het opleidingsbeleid van organisaties. Anders worden er bepaalde kennisvormen op termijn ondergerepresenteerd.

Beperkingen van het Onderzoek

Er zijn naast deze kostbare bijdragen ook beperkingen verbonden aan dit onderzoek. Er werd vooral gefocust op de visie van de HR-practitioner. We weten echter niet hoe de gemiddelde werknemer en/of zijn directe leidinggevende over

informeel leren denken. Ook hun mening is van belang aangezien beïnvloedende factoren zoals zelfsturing of de ondersteuning van de directe leidinggevende een sterke invloed hebben op het informele leren.

Tevens moet verder worden nagegaan aan de hand van fundamenteel onderzoek of de antecedenten, componenten en outcomes wel degelijk zo verschillend zijn bij formeel versus informeel leren als verondersteld wordt in de literatuur en praktijk.

Ook werden de verschillende vormen, die voorgesteld werden in het nieuwe model, niet nader onderzocht waardoor dit model verdere toetsing vereist.

Ten slotte dient te worden opgemerkt dat voor de interviews de participanten het verzoek kregen niets voor te bereiden. Deze keuze had als voordeel dat participanten niet op voorhand literatuur doornamen, maar tijdens de interviews hun persoonlijke visie gaven of het beeld dat bestond binnen hun organisatie van het concept informeel leren (i.e. een visie uit de praktijk). Het nadeel was wel dat mensen tijdens het gesprek hun visie vaak bijstuurden. Het was namelijk voor velen van hen de eerste maal dat er zo sterk werd doorgevraagd bij dit concept. Dit bemoeilijkte de codering en interpretatie van de data.

Suggesties voor Toekomstig Onderzoek

Aangezien enkel HR-practitioners werden beoogd als respondenten in dit onderzoek (cfr. infa), weten we niet hoe werkmensen op andere afdelingen en/of hun directe leidinggevendenden informeel leren beschouwen. Het is bijgevolg aangewezen ook deze populaties te bevragen omtrent informeel leren.

Daarnaast biedt het nieuwe model ook ruimte voor toekomstig onderzoek. Elke voorgestelde groep van informele leervormen is mogelijks onderhevig aan een verschillende set van beïnvloedingsfactoren. Ook de uitkomsten met betrekking tot de verschillende leervormen kunnen verschillen. Dit model leent zich dus nog tot verdere verdieping en verfijning. Het nieuwe model dient ook verder fundamenteel onderzocht te worden. Men kan bijvoorbeeld een experimentele studie opzetten waarbij de werknemers van de ene afdeling ondergedompeld worden in een niet-formeel leertraject, terwijl aan de werknemers van een andere afdeling eenvoudig gevraagd wordt om een leerfocus te hebben (i.e. contextbewust leren). Daarna kan worden gekeken welke afdeling het meest heeft bijgeleerd en wat ze hebben bijgeleerd door bevraging of testing. Ook met betrekking tot specifieke leervormen is verder

fundamenteel onderzoek aan te raden. Men kan bijvoorbeeld bedrijven vergelijken waar sociale media verboden zijn versus bedrijven waar deze leertools toegankelijk zijn. Hierbij kan men nagaan of er in de bedrijven waar sociale media beschikbaar zijn ook meer informeel geleerd wordt.

Tot slot bleken ook concepten zoals mentoring en e-learning, geen eenduidig afgebakende begrippen te zijn. Dit resulteerde vooral uit de interviews. Het concept mentoring bevatte bijvoorbeeld overlap met de concepten coaching, peterschap, en on the job training. De term e-learning kan dan weer zeer breed of eng gedefinieerd worden. In de meeste geconsulteerde bronnen uit de literatuur werd e-learning zeer breed gedefinieerd (Lievens, 2009; Welsh et al, 2003). Uit de kwalitatieve data bleek echter dat de huidige HR-practitioners een veel engere conceptafbakening hanteerden voor e-learning, waarbij enkel de e-learningmodules werden beschouwd als e-learning. Met betrekking tot deze leervormen moet er bijgevolg verder conceptueel onderzoek gebeuren. Op deze manier zijn deze leervormen namelijk moeilijk op te delen in het nieuwe conceptuele model rond informeel-formeel leren.

Algemene Conclusie en Besluit

Informeel leren blijft een zeer breed en omvattend begrip. Wanneer men alle bekomen informatie samen legt, zowel kwantitatief als kwalitatief, blijkt dit concept voor velen iets verschillends te betekenen. De literatuur heeft geen eenduidige visie van de definitie van informeel leren en ook onder de HR-practitioners blijken verschillende overtuigingen te spelen. Op basis van bovenstaand onderzoek werd een nieuw model ontwikkeld om orde te creëren in het chaotische veld van informeel leren. Volgens dit model bestaat het begrip informeel leren uit vier grote groepen van leervormen: (1) impliciet of incidentieel leren, (2) contextbewust leren, (3) ubiquitous leren, en (4) niet-formeel leren. Deze vier groepen bevinden zich op een continuüm waarbij elke informele leervorm op basis van bepaalde componenten ingedeeld kan worden in de juiste groep op het continuüm. Dit model geeft tevens inspiratie voor de facilitatie en registratie van informeel leren. Daarnaast kan op basis van dit model informeel leren beter gedefinieerd worden en kan er gericht onderzoek worden gevoerd naar dit concept.

BIJLAGE 1: Online vragenlijst over informeel leren

Beste,

Er bestaan veel verschillende manieren om mensen te helpen bij hun ontwikkeling en om hen kennis bij te brengen. Binnen de werkcontext gebeurt dit zowel via formele als informele vormen van leren. Studies geven aan dat deze laatste leervorm verantwoordelijk zou zijn voor ongeveer 70% van wat geleerd wordt op de werkvloer. In België hebben bedrijven sinds 2008 de mogelijkheid deze informele vormingsmethode op te nemen in hun sociale balans. Het is echter zeer belangrijk hier een duidelijk concept rond op te bouwen zodat men in de toekomst kan werken aan een betere afbakening en registratie van informeel leren. Zo kan men ook op zoek gaan naar manieren om het informeel leren te ondersteunen. Aan de hand van deze vragenlijst willen we kijken wat huidige HR-practitioners verstaan onder informeel leren.

Hiervoor had ik graag uw medewerking. Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 15 min. Het zou voor dit onderzoek een grote hulp zijn mocht ook u even tijd vrij maken om deze in te vullen. Na afloop van de studie kan ik u – indien gewenst – op de hoogte brengen van de resultaten van het onderzoek.

Zelf ben ik een masterstudente bedrijfspsychologie en personeelsbeleid aan de Universiteit Gent. In het kader van mijn opleiding voer ik voor mijn masterproef dit onderzoek uit onder het promotorschap van Prof. Dr. Filip Lievens en begeleiding van onderzoeker Bernd Carette.

Alvast bedankt voor uw medewerking,

Anne Vancoillie

1. Wat is het belang van Training & Development binnen het HR-beleid in uw organisatie? (Schaal van 1 tot 5)
 1. Helemaal niet belangrijk
 2. Niet belangrijk
 3. Neutraal
 4. Belangrijk
 5. Zeer belangrijk

2. Is er een formeel opleidingsbeleid in uw organisatie?
 - a. Ja
 - b. Neen

3. Bent u vertrouwd met het begrip ‘informeel leren’?
 - a. Ja
 - b. Neen

4. Zo ja, hoe vaak bent u ermee geconfronteerd tijdens het afgelopen jaar?
- Nooit
 - 1 – 5 keer
 - 5-10 keer
 - Maandelijks
 - Wekelijks
 - Dagelijks
5. Er bestaan heel wat verschillende leervormen. Geef aan in welke mate u de volgende leervormen beschouwd als een vorm van informeel leren.
(schaal van 1 tot 5: totaal niet, het is eerder een formele leervorm = 1, zeer typerend, het gaat hier duidelijk over een informele vorm van leren = 5)
Geef daarnaast ook aan of deze vorm van leren wordt toegepast binnen uw organisatie.
- Ervarings- of experiënteel leren:** Leren uit ervaringen.
 - Dit is eerder een formele leervorm 1 2 3 4 5 Dit is eerder een informele leervorm
 - Wordt deze vorm toegepast in uw organisatie?
 - Ja
 - Neen
 - Zelfsturend leren:** De verantwoordelijkheid voor het leren ligt bij de medewerker zelf. Hij staat zelf in voor wat hij/zij leert, door het zelf sturen van gevoelens, gedachten en gedragsprocessen, om een bepaald niveau van succes te bekomen. Men heeft daarbij een gerichte focus en maakt gebruik van een planning.
 - Dit is eerder een formele leervorm 1 2 3 4 5 Dit is eerder een informele leervorm
 - Wordt deze vorm toegepast in uw organisatie?
 - Ja
 - Neen
 - Incidenteel en impliciet leren:** Elke gebeurtenis kan een uitdaging, een probleem, of een nieuwe visie bieden, zonder bewust te willen leren. Bij deze leervorm ontbreekt dus elke vorm van intentie.
 - Dit is eerder een formele leervorm 1 2 3 4 5 Dit is eerder een informele leervorm
 - Wordt deze vorm toegepast in uw organisatie?
 - Ja
 - Neen

- d. **On-the-job leren:** Leren tijdens het uitvoeren van de eigen functie, waarbij elke functie een eigen mix van soorten kennis heeft.
- Dit is eerder een formele leervorm 1 2 3 4 5 Dit is eerder een informele leervorm
 - Wordt deze vorm toegepast in uw organisatie?
 - i. Ja
 - ii. Neen
- e. **Mentoring:** Een mentor is een ervaren, productieve, meestal oudere, werknemer die een jongere of nieuwe werknemer, bijstaat in zijn of haar ontwikkeling.
- Dit is eerder een formele leervorm 1 2 3 4 5 Dit is eerder een informele leervorm
 - Wordt deze vorm toegepast in uw organisatie?
 - i. Ja
 - ii. Neen
- f. **Communities of practice (COP):** Een systeem van relaties tussen mensen die samen activiteiten doen in een bepaalde omgeving, waardoor men kennis ontwikkelt. Je kan een COP niet vormen, maar het ontstaat doorheen de tijd. Een COP ontstaat bijvoorbeeld uit een team dat moet samenwerken aan een opgelegd project. Zij zullen na verloop van tijd een gezamenlijke mening ontwikkelen over hoe men taken moet volbrengen, d.m.v. gedachten te wisselen en de overdracht van kennis. Dit proces kan ook virtueel plaatsvinden.
- Dit is eerder een formele leervorm 1 2 3 4 5 Dit is eerder een informele leervorm
 - Wordt deze vorm toegepast in uw organisatie?
 - i. Ja
 - ii. Neen
- g. **Collectieve reflectiesessies:** De bedoeling van collectieve reflectiesessies is in team vergaderen over en informatie halen uit succesvolle verwezenlijkingen en/of gefaalde opdrachten/projecten. Deze reflectiesessies worden vaak ingepland door de organisatie.
- Dit is eerder een formele leervorm 1 2 3 4 5 Dit is eerder een informele leervorm
 - Wordt deze vorm toegepast in uw organisatie?
 - i. Ja
 - ii. Neen

- h. **E-learning:** Hierbij wordt gebruik gemaakt van elektronische netwerken waarin informatie en instructies kunnen worden geleverd, gedeeld, en constant geüpdatet. Er is meestal geen real-time instructeur aanwezig.
 - Dit is eerder een formele leervorm 1 2 3 4 5 Dit is eerder een informele leervorm
 - Wordt deze vorm toegepast in uw organisatie?
 - i. Ja
 - ii. Neen

- i. **Sociale media:** Leren op basis van wat verschijnt op sociale netwerksites zoals Facebook, LinkedIn, Twitter, Google+, e.d.
 - Dit is eerder een formele leervorm 1 2 3 4 5 Dit is eerder een informele leervorm
 - Wordt deze vorm toegepast in uw organisatie?
 - i. Ja
 - ii. Neen

- j. Kent u andere vormen die niet in deze lijst staan?

6. Vervolgens komen een aantal componenten aan bod die mogelijks van belang zijn bij informeel leren. Gelieve per component aan te geven of u deze al dan niet relevant vindt voor informeel leren.

- a. Is er bij informeel leren steeds een **zelfsturende component** aanwezig? Onder een zelfsturende component verstaan we: De verantwoordelijkheid voor informeel leren ligt bij de medewerker zelf. Hij moet zelf zijn activiteiten sturen doorheen de tijd en over verschillende situaties heen om te kunnen leren.
 - i. Ja, altijd
 - ii. Ja, meestal
 - iii. Soms wel, soms niet
 - iv. Neen, meestal niet
 - v. Neen, nooit

- b. Is er bij informeel leren steeds een **intentie** tot leren, verbeteren of ontwikkelen aanwezig van de medewerker?
Onder deze intentie verstaan we: Acties uitvoeren en reflecteren over gebeurtenissen met het oog op het bereiken van een specifiek leerdoel.
- i. Ja, altijd
 - ii. Ja, meestal
 - iii. Soms wel, soms niet
 - iv. Neen, meestal niet
 - v. Neen, nooit
- c. Is er bij informeel leren steeds enige vorm van **actie** of **ervaring** vereist?
Onder actie of ervaring verstaan we: Bepaalde taken of opdrachten uitvoeren en/of bepaalde situaties zelf te ondervinden.
- i. Ja, altijd
 - ii. Ja, meestal
 - iii. Soms wel, soms niet
 - iv. Neen, meestal niet
 - v. Neen, nooit
- d. **Waar** vindt informeel leren plaats?
- i. Informeel leren vindt steeds plaats in voorgeschreven of afgesproken settings. (Deze voorgeschreven of afgesproken setting kan bestaan in verschillende vormen: een school, een universiteit, een onderzoekscenter, of gewoon een plek waar men samenkomt om te leren gekozen door de eigen organisatie.)
 - ii. Informeel leren kan enkel op een niet voorgeschreven plek plaatsvinden. Dit kan op de eigen werkvloer zijn of elders.
 - iii. Informeel leren vindt enkel plaats op plekken los van de werkvloer.
 - iv. Informeel leren kan overal, zowel in een voorgeschreven als in een niet voorgeschreven setting, zowel op de werkvloer als daarbuiten.
 - v. Ander;
- e. Informeel leren vereist **feedback** van de situatie of van een andere persoon.
- i. Ja, altijd
 - ii. Ja, meestal
 - iii. Soms wel, soms niet
 - iv. Neen, meestal niet
 - v. Neen, nooit

- f. Vereist informeel leren **reflectie**? Onder reflectie verstaan we: Het nadenken over gebeurtenissen en feedback, om te komen tot begrip van de eigen ervaring.
- i. Ja, altijd
 - ii. Ja, meestal
 - iii. Soms wel, soms niet
 - iv. Neen, meestal niet
 - v. Neen, nooit
- g. Informeel leren vereist ook volgende componenten:

7. Naast het puur definiëren is het tevens nuttig even te kijken welke beïnvloedingsfactoren vaak worden aangehaald rond informeel leren. Aangezien we 70% van al onze kennis verwerven door middel van informeel leren, is het belangrijk te weten welke antecedenten een rol spelen bij dit leerproces. Eerst bevragen we de omgevingskarakteristieken om daarna over te gaan naar de antecedenten samenhangend met het individu. Duid aan hoe belangrijk, volgens jou, volgende antecedenten zijn voor het informele leerproces.

- a) Organisationele factoren
- **Organisationeel klimaat:** De mate waarin de organisatie in zijn totaliteit belang hecht aan de ontwikkeling van zijn medewerkers.
 1. Helemaal niet belangrijk
 2. Niet belangrijk
 3. Neutraal
 4. Belangrijk
 5. Zeer belangrijk
 - **Leeropportuniteiten:** De mate waarin de organisatie belang hecht aan de aanwezigheid van stimulerende, uitdagende werkervaringen.
 1. Helemaal niet belangrijk
 2. Niet belangrijk
 3. Neutraal
 4. Belangrijk
 5. Zeer belangrijk
 - **Tijd:** De mate waarin men voldoende tijd krijgt om het volledige takenpakket van de job te verwerken.
 1. Helemaal niet belangrijk
 2. Niet belangrijk
 3. Neutraal
 4. Belangrijk
 5. Zeer belangrijk

- **Ondersteuning uit de omgeving:** De mate waarin men binnen de organisatie steun krijgt van de managers (coachende rol), collega's, en ondergeschikten.
 1. Helemaal niet belangrijk
 2. Niet belangrijk
 3. Neutraal
 4. Belangrijk
 5. Zeer belangrijk
- **Tools en ondersteunende processen:**
 - Toegankelijkheid van opleidingsmogelijkheden: De mate waarin het mogelijk is binnen de organisatie opleidingen te volgen.
 1. Helemaal niet belangrijk
 2. Niet belangrijk
 3. Neutraal
 4. Belangrijk
 5. Zeer belangrijk
 - Structuur van het leerproces: De mate waarin het volgen van een leerproces sterk gestructureerd is. Vb. Elke medewerker die een leiderschapsfunctie aangeboden krijgt is verplicht een leiderschapskursus te volgen.
 1. Helemaal niet belangrijk
 2. Niet belangrijk
 3. Neutraal
 4. Belangrijk
 5. Zeer belangrijk
 - Mogelijkheid voor het maken van fouten: De mate waarin er binnen de eigen functie mogelijkheid is om fouten te maken in functie van het leerproces.
 1. Helemaal niet belangrijk
 2. Niet belangrijk
 3. Neutraal
 4. Belangrijk
 5. Zeer belangrijk
- **Strategische focus op ontwikkeling van werknemers:** De aanwezigheid van een formeel opleidingsbeleid binnen de organisatie.
 1. Helemaal niet belangrijk
 2. Niet belangrijk
 3. Neutraal
 4. Belangrijk
 5. Zeer belangrijk

- Andere beïnvloedingsfactoren uit de omgeving:

b) Individuele factoren

- **Motivatie van de medewerker:** De mate waarin de medewerker het verlangen heeft om te leren.

- De mate waarin men op zoek gaat naar de juiste leeromstandigheden.

1. Helemaal niet belangrijk
2. Niet belangrijk
3. Neutraal
4. Belangrijk
5. Zeer belangrijk

- De mate waarin men juiste keuzes maakt betreffende het leren zelf.

1. Helemaal niet belangrijk
2. Niet belangrijk
3. Neutraal
4. Belangrijk
5. Zeer belangrijk

- De mate van doorzettingsvermogen van de medewerker.

1. Helemaal niet belangrijk
2. Niet belangrijk
3. Neutraal
4. Belangrijk
5. Zeer belangrijk

- **Persoonlijkheidskenmerken van de medewerker:**

- Gevoel van controle over zichzelf en de omgeving: De mate waarin mensen geloven dat ze hun eigen lot in handen hebben.

1. Helemaal niet belangrijk
2. Niet belangrijk
3. Neutraal
4. Belangrijk
5. Zeer belangrijk

- Mate van zelfvertrouwen: De mate waarin een persoon gelooft in de eigen competenties en een positief zelfbeeld heeft.

1. Helemaal niet belangrijk
2. Niet belangrijk
3. Neutraal
4. Belangrijk
5. Zeer belangrijk

- Persoonlijke doelen: De mate waarin men eerder gericht is op het ontwikkelen van eigen kennis en vaardigheden dan wel op het uitblinken ten opzichte van anderen.
 1. Helemaal niet belangrijk
 2. Niet belangrijk
 3. Neutraal
 4. Belangrijk
 5. Zeer belangrijk
- Mate van consciëntieusheid: Mate van nauwkeurigheid en zorgvuldigheid in manier van werken.
 1. Helemaal niet belangrijk
 2. Niet belangrijk
 3. Neutraal
 4. Belangrijk
 5. Zeer belangrijk
- **Zelfbewustzijn**: De mate waarin men nadenkt over de eigen gedragingen en gevolgen ervan.
 1. Helemaal niet belangrijk
 2. Niet belangrijk
 3. Neutraal
 4. Belangrijk
 5. Zeer belangrijk
- **Feedbackoriëntatie**: De mate waarin men zelf op zoek gaat naar feedback.
 1. Helemaal niet belangrijk
 2. Niet belangrijk
 3. Neutraal
 4. Belangrijk
 5. Zeer belangrijk
- **Zelfredzaamheid**: De mate waarin men over het vermogen beschikt om zelfstandig met planning en ontwikkeling om te gaan.
 1. Helemaal niet belangrijk
 2. Niet belangrijk
 3. Neutraal
 4. Belangrijk
 5. Zeer belangrijk
- **Andere individuele beïnvloedingsfactoren**:

8. Naast de beïnvloedingsfactoren van informeel leren, is het belangrijk ook te kijken wat het effect er van is. Want ook over de uitkomst van informeel leren is er geen eenduidige visie voorhanden.

Wat leert men volgens u door informeel leren?

- a. Leert men andere zaken door informeel leren in vergelijking met formeel leren?
- i. Ja, volledig verschillend
 - ii. Ja, maar er is overlapping
 - iii. Neen

- b. Zo ja:

Gegeven dat:

Impliciete kennis/ tacit knowledge = stilzwijgende kennis, hetgeen wat we niet kunnen vertellen maar wel weten. Soms is men er zich er niet bewust van en ontbreekt elke representatie ervan. Vb. Weten hoe je moet rijden met een fiets.

Expliciete kennis = Bewuste kennis die men kan verwoorden en reproduceren. Vb. Weten wat de hoofdstad van België is.

- i. Wat wordt er geleerd uit formeel leren?

Expliciete kennis 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 impliciete kennis/ tacit knowledge

- ii. Wat wordt er geleerd uit informeel leren?

Expliciete kennis 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 impliciete kennis/ tacit knowledge

- c. Zijn er nog andere zaken die men leert uit informeel leren die u zou willen toevoegen?

.....

Nu we een algemeen beeld hebben van wat informeel leren inhoudt, stellen we u nog enkele algemene vragen.

9. Wat is uw geslacht?

- a. Man
- b. Vrouw

10. Wat is uw leeftijd?

.....

11. Wat is uw functie? (HR manager, HR officer, Consultant, ...)

.....

12. Hoeveel jaar werkt u al binnen uw huidige functie?

13. Opleidingsniveau

- Lager onderwijs
- Lager middelbaar
- Hoger middelbaar beroeps secundair
- Hoger middelbaar kunst secundair
- Hoger middelbaar technisch secundair
- Hoger middelbaar algemeen secundair
- Hoger onderwijs van het korte type / niet universitair onderwijs
- Hoger onderwijs van het lange type/ universitair onderwijs

14. Hoeveel medewerkers zijn er in uw organisatie te werk gesteld?

.....

15. Tot welke sector behoort uw organisatie?

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Bouw | <input type="radio"/> Elektriciteit |
| <input type="radio"/> Metaal | <input type="radio"/> Chemische sector |
| <input type="radio"/> Voeding | <input type="radio"/> Farmacie |
| <input type="radio"/> Informatie technologie | <input type="radio"/> Horeca |
| <input type="radio"/> Post en telecommunicatie | <input type="radio"/> Bank en verzekeringswezen |
| <input type="radio"/> Dienstensector | <input type="radio"/> Transport |
| <input type="radio"/> Handel | <input type="radio"/> Andere: ... |
| <input type="radio"/> Verzorging | |
| <input type="radio"/> Landbouw | |

16. Is er een aparte HR afdeling in uw organisatie?

a. Zo ja, hoeveel medewerkers bevat de HR-afdeling?

.....

b. Is er een vormingsverantwoordelijke binnen de HR-afdeling?

.....

Hieronder is nog ruimte voor verdere opmerkingen omtrent informeel leren:

.....

Bedankt voor het invullen van deze vragenlijst.

Uiteraard kan ik u na afronding van de studie op de hoogte brengen van de onderzoeksresultaten waar u zelf toe heeft bijgedragen. Zo krijgt ook u een breder beeld betreffende de visie rond informeel leren, vanuit het standpunt van HR-practitioners.

Wenst u verder op de hoogte gehouden worden van de onderzoeksresultaten?

- Ja, ik wordt graag op de hoogte gehouden van de onderzoeksresultaten
- Neen, ik heb geen interesse in verdere onderzoeksresultaten.

Naast de resultaten van de vragenlijst, is het de bedoeling ook kwalitatieve data te verzamelen. Dit zal gebeuren door middel van interviews. Zo kan op bepaalde onderwerpen dieper worden ingegaan en een aantal zaken kunnen verder worden toegelicht. In vergelijking met kwantitatieve methoden is deze methodologie vooral nuttig voor concepten uit de praktijk te beschrijven en te begrijpen. Ook u kan hierbij uw mening verduidelijken en meer achtergrond geven.

Bent u eventueel bereid mee te werken aan het kwalitatieve luik door middel van een interview omtrent informeel leren?

- Ja
- Neen

Zo ja, hebben we enkele contactgegevens nodig.

Naam:

Email:

Telefoonnummer:

BIJLAGE 2: Paspoort HR-practitioner voor pilootstudie

1. Wat is uw geslacht?
 - Man
 - Vrouw

2. Wat is uw leeftijd?

3. Wat is uw functie? (HR manager, HR officer, Consultant, ...)

4. Hoeveel jaar werkt u al binnen uw huidige functie?

5. Opleidingsniveau
 - Lager onderwijs
 - Lager middelbaar
 - Hoger middelbaar beroeps secundair
 - Hoger middelbaar kunst secundair
 - Hoger middelbaar technisch secundair
 - Hoger middelbaar algemeen secundair
 - Hoger onderwijs van het korte type / niet universitair onderwijs
 - Hoger onderwijs van het lange type/ universitair onderwijs

6. Tot welke sector behoort uw organisatie?

| | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Bouw | <input type="radio"/> Elektriciteit |
| <input type="radio"/> Metaal | <input type="radio"/> Chemische sector |
| <input type="radio"/> Voeding | <input type="radio"/> Farmacie |
| <input type="radio"/> Informatie technologie | <input type="radio"/> Horeca |
| <input type="radio"/> Post en telecommunicatie | <input type="radio"/> Bank en verzekeringswezen |
| <input type="radio"/> Dienstensector | <input type="radio"/> Transport |
| <input type="radio"/> Handel | <input type="radio"/> Andere: ... |
| <input type="radio"/> Verzorging | |
| <input type="radio"/> Landbouw | |

7. Hoeveel medewerkers zijn er in uw organisatie te werk gesteld?

8. Is er een aparte HR afdeling in uw organisatie?
 - Ja
 - Neen
 - a. Zo ja, hoeveel medewerkers bevat de HR-afdeling?
 - b. Is er een vormingsverantwoordelijke binnen de HR-afdeling?
 - Ja
 - Neen

BIJLAGE 3: Vragenprotocol interviews

1. Wordt informeel leren in uw organisatie toegepast? Wat begrijpen jullie als organisatie dan onder informeel leren? U mag hierbij ook voorbeelden geven.
2. Wat betekent informeel leren voor u persoonlijk?
3. Welke eigenschappen kan u bedenken die informeel leren bevat? (Vanaf wanneer spreek je over informeel leren?)
4. Wat maakt dat bepaalde vormen van leren voor u formeel zijn en andere informeel? Waar ligt dan de grens?
5. Bent u voor of tegen het registreren van informeel leren en waarom?
6. Indien u informeel leren registreert voor de sociale balans, wat registreert u dan als informeel leren?
7. Hoe pakt uw organisatie de (eventuele) registratie van dit informeel leren aan?
8. Welke situaties bevorderen informeel leren of net niet?
9. Hoe of in welke mate heeft de organisatie volgens u invloed op het informele leren?
10. Hoe heeft de leidinggevende of manager invloed op informeel leren bij zijn medewerkers of team?
11. Wat verstaat u onder georganiseerde situaties? Vanaf wanneer is een (leer)situatie georganiseerd?
12. Hoe / op basis van wat, maakt u een onderscheid tussen verschillende vormen van informeel leren? (Wat zijn voor u criteria om verschillende vormen van informeel leren op te delen?)
13. Wat betekent on the job training voor uw organisatie? (definitie)
14. Is on the job training volgens u een vorm van formeel of informeel leren? Waarom?
15. Wat betekent mentoring voor uw organisatie? (definitie)
16. Is mentoring volgens u een vorm van formeel of informeel leren? Waarom?
17. Wat betekent e-learning voor uw organisatie? (definitie)
18. Is e-learning volgens u een vorm van formeel of informeel leren? Waarom?
19. Wat betekent sociale media voor u? Wat versta je onder sociale media?
20. Hoe en in welke mate maakt uw organisatie gebruik van sociale media? (intern of extern)
21. Is sociale media volgens u een informele leertool?

REFERENTIES

- Aguinis, H. & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organisations, and society. *The Annual Review of Psychology*, 60, 451-474.
- Anderson, R. T., Barbara, A. M., Weisman, C., Scholle, S.H., Binko, J., Schneider, T., Freund, K. & Gwinner, V. (2001). A qualitative analysis of women's satisfaction with primary care from a panel of focus groups in the national centers of excellence in women's health. *Journal of women's health & Gender-based medicine*, 10(7), 637-647.
- Anseel, F., Lievens, F. & Schollaert, E. (2009). Reflection as a strategy to enhance task performance after feedback. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 110, 23-35.
- APA (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6thed). Washington DC: Author.
- Aragón-Sánchez, A., Barba-Aragón, I. & Sanz-Valle, R. (2003). Effects of training on business results. *The International Journal of Human Resource Management*, 14(6), 956–980.
- Arthur Jr., W., Bennett Jr., W., Bell, S. B. & Edens, P.S. (2003). Effectiveness of training in organizations: a meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 234–245.
- Backus, C., Keegan, K., Gluck, C. & Gulick, L. M. V. (2010). Accelerating leadership development via immersive learning and cognitive apprenticeship. *International Journal of Training and Development*, 14(2), 144-148.
- Baert, H., De Witte, K., Govaerts, N. & Sterck, G. (2011). *Werk maken van leren*. Antwerpen: Garant.
- Bansal, P. & Corley, K. (Eds). (2012). What's different about qualitative research? [speciale sectie]. *Academy of Management Journal*, 55(3), 509-513.

- Barber, J. (2004). Skill upgrading within informal training: lessons from the Indian auto mechanic. *International Journal of Training and Development*, 8(2), 128-139.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3rd ed.). London: The University of Chicago Press. Retrieved from <http://books.google.com>.
- Bell, B. S. & Kozlowski, S. W. J. (2008). Active learning: Effects of core training design elements on self-regulatory processes, learning and adaptability. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 269-316.
- Bingham, T. & Conner, M. (2010). *The new social learning: a guide to transforming organizations through social media*. Alexandria, Virginia: ASTD press & San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Boud, D. & Garrick, J. (1999). *Understanding learning at work*. London: Routledge.
- Boud, D. & Middleton, H. (2003). Learning from others at work: communities of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(5), 194-202.
- Boyd, D. M. & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(2), 10–230.
- Bruce, C., Hughes, H. & Somerville, M. M. (2012). Supporting informed learners in the twenty-first century. *Library trends*, 60(3), 522-545.
- Bull, G., Tompson, A., Searson, M., Garofalo, J., Park, J., Young, C., & Lee, J. (2008). Connecting informal and formal learning: Experiences in the age of participatory media. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(2), 100-107.
- Carliner, S. (2012). *Informal learning basics*. Alexandria, Virginia: ASTD press.
- Carsten, M. K., Uhl-Bien, M., West, B. J., Patera, J. L. & McGregor, R. (2010). Exploring social constructions of followership: a qualitative study. *The leadership quarterly*, 21, 543-562.

- Cho, E. & McClean, G. N. (2004). What we discovered about NHRD and what it means for HRD. *Advances in developing Human Resources*, 6(3), 382-393.
- Colardyn, D. & Bjornavold, J. (2005). *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cook, J. & Smith, M. (2004). Beyond formal learning: informal community e-learning. *Computers & Education*, 43, 35–47.
- Dabbagh, N. & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15, 3-8.
- DeRue, D. S. & Welleman, N. (2009). Developing leaders via experience: the role of developmental challenge, learning orientation, and feedback availability. *Journal of applied psychology*, 94(4), 859-875.
- Destré, G., Lévy-Garboua, L. & Sollogoub, M. (2008) Learning from experience or learning from others? Inferring informal training from a human capital earnings function with matched employer–employee data. *The Journal of Socio-Economics* 37, 919–938.
- Dragoni, L., Oh, I., Russell, J. E. A. & Tesluk, P.E. (2009). Understanding managerial development: integrating developmental assignments, learning orientation, and access to developmental opportunities in predicting managerial competencies. *Academy of Management Journal*, 52(4), 731–743.
- Ellinger, A. D. (2005). Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting: the case of “reinventing itself company”. *Human Resource Development Quarterly*, 16(3), 389-415.
- Ellis, S. & Davidi, I. (2005). After-event reviews: drawing lessons from successful and failed experience. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 857–871.
- Emans, B. (1986). *Interviewen: Theorie, techniek en training*. Noordhof, Groningen: Wolters.

- Enos, M. D., Kehrhahn, M. T. & Bell, A. (2003). Informal learning and the transfer of learning: how managers develop proficiency. *Human Resource Development Quarterly*, 14(4), 369-387.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113–136.
- Flynn, D., Eddy, E. R. & Tannenbaum, S.I. (2005). The impact of national culture on the continuous learning environment: exploratory findings from multiple countries. *Journal of East-West Business*, 12(2-3), 85-107.
- Gilgun, J. F. (2005). Qualitative research and family psychology. *Journal of family psychology*, 19(1), 40-50.
- Goldstein, I. L. & Ford, J. K. (2002). *Training in Organizations*. (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. B. & Wilbanks, J. E. (2011) Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of Management*, 37(1), 280-304.
- Hoge raad voor werkgelegenheid: Recente evoluties en vooruitzichten van de arbeidsmarkt. (2009). Retrieved April 12, 2012 from <http://www.werk.belgie.be/Results.aspx?adv=0&showR=1&word=opleidingsbudget&folderName=in%20de%20ganse%20site>.
- Hoge raad voor werkgelegenheid: verslag 2010. (2010). Retrieved April 12, 2012 from <http://www.werk.belgie.be/Results.aspx?adv=0&showR=1&word=opleidingsbudget&folderName=in%20de%20ganse%20site>.
- Horvath, J.A., Sternberg, R.J., Forsythe, E.B., Bullis, R.C., Williams, W.M. & Sweeney, P.J. (1996). Implicit theories of leadership practice. *Paper presented at Annual Meeting of AERA*, New York.
- Hytti, U. & O’Gorman, C. (2004). What is “enterprise education”? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education + training*, 46(1), 11-23.

- Janowicz-Panjaitana, M. & Noorderhaven, N. G. (2008). Formal and informal interorganizational learning within strategic alliances. *Research Policy*, 37, 1337–1355.
- Kaufman, R. & Guerra, I. (2001). A perspective adjustment to add value to external clients (including society). *Human Resource Development Quarterly*, 12, 319–324.
- Kaye, B. K., & Johnson, T. J. (1999). Taming the cyber frontier: Techniques for improving online surveys. *Social Science Computer Review*, 17, 323-337.
- King, N. (2013). Template Analysis. Geraadpleegd op 18 mei 2013 via http://hhs.hud.ac.uk/w2/research/template_analysis/index.htm.
- King, R. (2012). Book review: creativity in the global age. *High Education*, 63, 393–395.
- Klein, H. J., Noe, R. A. & Wang, C. (2006). Motivation to learn and course outcomes: the impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers. *Personnel Psychology*, 59, 665-702.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience als the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kyndt, E., Dochy, F. & Nijs, H. (2009). Learning conditions for non-formal and informal workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 21(5), 369-383.
- Laal, M. (2011). Lifelong learning: What does it mean? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 28, 470-474.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. UK, Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from <http://books.google.com>.
- Lee, C. Y. (2012). Learning-by-doing in R&D, knowledge threshold, and technological divide. *J Evol Econ*, 22, 109–132.

- Lee, T. W. (1999). *Using qualitative methods in organizational research*. Thousand Oaks, CA: Sage. Retrieved from <http://books.google.com>.
- Lievens, F. (2009). *Handboek human resource management back to basics* (4th ed.). Leuven: Uitgeverij LannooCampus.
- London, M. & Smither, W. (1999). Empowered self-development and continuous learning. *Human Resource Management*, 38(1), 3-15.
- Malcolm, J., Hodkinson, P. & Colley, H. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(7/8), 313-318.
- Marsick, V. J. (2009). Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 265-275.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2001). Informal and incidental learning. *New directions for adult and continuing education*, 89, A Publishing Unit of John Wiley & Sons, Inc. p. 25-34. Hoofdstuk 3.
- Maier, N. R. F. (1955). *Psychology in industry* (2nd ed.). Boston: The Riverside Press.
- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *American Psychologist*, 59(1), 14-19.
- McCall, M. W. (2004). Leadership development through experience. *Academy of Management Executive*, 18(3), 127-130.
- McCall, M. W., Lombardo, M. M., & Morrison, A. M. (1988). *The lessons of experience: how successful executives develop on the job*. New York: Lexington books.
- Mortelmans, D. (2009) *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*, Leuven: Acco.
- Murphy, K.R., Cronin, B. E. & Tam, A. P. (2003). Controversy and consensus regarding the use of cognitive ability testing in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 660-671.

- Nael, B. & Hainlen, L. (2012, februari). Designing for informal learning. *Infoline: tips, tools & intelligence for training*, 29(1202).
- Ng, T. W. H. & Feldman, D. C. (2011). Locus of control and organizational embeddedness. *Journal of Organizational Psychology*, 84, 173-190.
- Noe, R. A. (2002). *Employee training and development*. (2nd ed.). New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Onbekend, (2012, februari 11-12). Informele vorming in opmars. *Jobat*, 7.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5), 1189-1208.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. Garden City, NY: Doubleday.
- Porath, C. L. & Bateman, T. S. (2006). Self-regulation: from goal orientation to job performance. *Journal of Applied Psychology*, 91(1), 185-192.
- Pratt, M. G. (Eds.). (2009). For the lack of a boilerplate: tips on writing up (and reviewing) qualitative research [Speciale sectie]. *Academy of Management Journal*, 52(5), 856-862.
- Progress towards the Lisbon objectives in education and training. (2008). Retrieved April 12, 2012, from http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/indicators08_en.htm.
- Richards, L. (1999). Using NVivo in qualitative research. London: Sage publications. Retrieved from <http://books.google.com>.
- Roberts, J. (2006). Limits to communities of practice. *Journal of Management Studies*, 43(3), 623-639.
- Russo, A., Watkins, J. & Groundwater-Smith, S. (2009). The impact of social media on informal learning in museums. *Educational Media International*, 46(2), 153-166.

- Sambrook, S. & Stewart, J. (2000). Factors influencing learning in European learning oriented organizations: issues for management. *Journal of European Industrial Training*, 24(2), 209-219.
- Savaa, S. & Lupou, R. (2009). The adult educator in Europe – professionalisation challenges and the alternative of validation of learning outcomes. *Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2227-22232.
- Scott, S. & Webber, C. F. (2008). Evidence-based leadership development: the 4L framework. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 762-776.
- Shraga, O. & Shirom, A. (2009). The construct validity of vigor and its antecedents: a qualitative study. *Human relations*, 62(2), 271-291.
- Sitzmann, T. (2012). A theoretical model and analysis of the effect of self-regulation on attrition from voluntary online training. *Learning and Individual Differences*, 22, 46-54.
- Sitzmann, T. & Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: what we know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, 137(3), 421-442.
- Sociale balans - vereenvoudiging sinds 1 december 2008. (2008). Retrieved April 12, 2012 from <http://www.werk.belgie.be/defaultTab.aspx?id=529#AutoAncher1>.
- Stanton, J. M., & Rogelberg, S. G. (2001). Using internet/intranet web pages to collect organizational research data. *Organizational Research Methods*, 4, 200-217.
- Stewart, D. W. & Shamdasani, P. N. (1990). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Su, K. (2010). An intensive ICT-integrated environmental learning strategy for enhancing student performance. *International Journal of Environmental & Science Education*, 6(1), 39-58.

- Tannenbaum, S.I., Beard, R. L., McNall, L. A. & Salas, E. (2010). Informal learning and development in organizations. In S. W. J. Kozlowski & E. Salas (Eds.). *Learning, Training, and Development in Organizations* (pp. 303-331). New York: Routledge Academic.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American journal of evaluation*, 27(2), 237-246.
- Tissot, P. (2004). *Terminology of vocational training policy*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Toelichtingsnota met betrekking tot de opleidingsactiviteiten opgenomen in de sociale balans. (2008). Retrieved April 12, 2012 from http://www.nbb.be/pub/03_00_00_00_00/03_04_00_00_00/03_04_01_00_00/03_04_01_08_00.htm?l=nl#1.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154.
- Waring, T. & Wainwright, D. (2008). Issues and challenges in the use of template analysis: two comparative case studies from the field. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 85 – 94.
- Weinstein, K. (1999). *Action learning*. (2nd ed.). Hampshire, England: Gower Publishing Limited.
- Welsh, E. T., Wanberg, C. R., Brown, K. G. & Simmering, M. J. (2003). E-learning: emerging uses, empirical results and future directions. *International Journal of Training and Development*, 7(4), 291-304.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Retrieved from <http://books.google.com>.