

Learning communities: Een begripsbepaling en verkenning van leerprocessen en kennisbenutting

Ellis S. Emanuel
Universiteit van Amsterdam
e.s.emanuel@uva.nl

Roy B. L. Sijbom
Universiteit van Amsterdam
r.b.l.sijbom@uva.nl

Jessie Koen
TNO & Universiteit van Amsterdam
j.koen@uva.nl

Matthijs Baas
Universiteit van Amsterdam
m.baas@uva.nl

Samenvatting

Learning communities worden steeds populairder om de ontwikkeling van kennis en vaardigheden op het werk te bevorderen. Learning communities zijn leer-werkgemeenschappen waarin werknemers en experts van verschillende organisaties samenkomen om van én met elkaar te leren en te innoveren. Ondanks positieve geluiden vanuit de praktijk is het wetenschappelijk onderzoek naar learning communities schaars en ontbreken studies die de onderliggende mechanismen met betrekking tot leren en kennisbenutting in learning communities verkennen. Dat is een gemis, omdat kennis over de fundamentele werking van learning communities nuttige inzichten kan opleveren over hoe leren in learning communities geoptimaliseerd kan worden. In dit artikel stellen wij dat onderzoek naar de werkende mechanismen van zowel het leren in learning communities als de benutting van kennis in organisaties, rekening moet houden met de unieke kenmerken van learning communities, zoals het inter-organisationale karakter. Daarnaast bespreken we richtingen

voor toekomstig onderzoek om de werking van learning communities te doorgronden en learning communities effectiever vorm te geven om bij te dragen aan een leven lang ontwikkelen. Dit artikel vormt daarmee een goede basis om wetenschappelijk onderzoek naar learning communities verder te brengen.

Abstract

Learning communities: A conceptualization and principles of learning and knowledge utilization

Learning communities are increasingly popular to promote the development of knowledge and skills at work. Learning communities are communities in which employees and experts from different organizations co-actively learn and innovate. Despite their seemingly added value in practice, scientific research into learning communities is underdeveloped: especially studies that explore the underlying mechanisms of learning in learning communities are scarce. This is unfortunate because knowledge about the functioning of learning communities can provide useful insights on how to optimize learning in learning communities. In this article, we argue that research on learning and knowledge utilization in learning communities should take into account the unique characteristics of learning communities, such as their inter-organizational character and the dynamic transfer of knowledge gained in the learning community to the organization. We discuss directions for future research to understand the functioning of learning communities. With this fundamental knowledge, we can more effectively design learning communities that contribute to lifelong learning among the workforce.

Keywords: learning communities, lifelong learning, cocreation, employability, knowledge sharing

1 Inleiding

De manier waarop we werken, verandert continu door snel veranderende omstandigheden als gevolg van COVID-19 en op het gebied van digitale en technologische innovaties. Om adequaat om te kunnen gaan met deze veranderingen, moeten werknemers hun kennis en vaardigheden blijven ontwikkelen. Hierdoor kunnen zij zich professioneel ontplooiën, duurzaam inzetbaar blijven en hun nieuwe kennis en vaardigheden gebruiken om

het innovatief vermogen en de concurrentiepositie van organisaties te vergroten (Crook et al., 2011; Lopez-Cabrales et al., 2009). Overheden en organisaties zetten daarom steeds meer in op 'een leven lang ontwikkelen', het proces waarbij werknemers hun kennis, vaardigheden en capaciteiten blijven ontwikkelen (Grijpstra et al., 2019; Hartgers & Pleyers, 2016; Noe et al., 2014). Zo investeert het leeuwendeel van de Nederlandse organisaties tezamen ruim 6,7 miljard euro per jaar aan scholing voor hun werknemers (Commissie Sap, 2017).¹

Om een leven lang ontwikkelen te bevorderen maken organisaties hoofdzakelijk gebruik van formele leerprogramma's, zoals opleidingen en (in-house) trainingen. De effectiviteit van dergelijke formele leerprogramma's wordt echter betwist (Noe et al., 2014). Dit komt allereerst door de wijze waarop leren in formele leerprogramma's plaatsvindt. Formele leerprogramma's sluiten, mede door hun generieke karakter, doorgaans onvoldoende aan bij de behoeften en dagelijkse werkpraktijk van werknemers en zijn bovendien te langzaam, te statisch en te weinig interactief, terwijl interactie en actieve participatie juist belangrijke succesfactoren zijn voor leren. Ten tweede zijn formele leerprogramma's niet voor elke organisatie haalbaar. In kleine(re) organisaties ontbreken dikwijls de financiële en personele middelen om formele leerprogramma's in te kopen of te ontwikkelen. Ten slotte vinden formele leerprogramma's vrijwel uitsluitend *binnen* organisaties plaats (d.w.z. intra-organisatieel), waardoor de ruimte voor uitwisseling van kennis en co-creatie *tussen* organisaties ontbreekt.

Een veelbelovend alternatief voor formele leerprogramma's zijn zogeheten *learning communities*: leer-werkgemeenschappen waarin werknemers en experts van verschillende organisaties samenkomen om van én met elkaar te leren en te innoveren. Learning communities zijn sociale leersystemen waarin leren, werken en innoveren samenkomen (Topsectoren & PBT, 2017). Ze zijn gebaseerd op continu en sociaal leren dat zelf-geïnitieerd en proactief is. Learning communities zouden hiermee beter aansluiten bij de leerbehoeften van werknemers en worden verondersteld meer leeropbrengsten te hebben dan formele leerprogramma's (Noe et al., 2014). Ondanks een flinke toename van learning communities in Nederland in de afgelopen jaren (Topsectoren & PBT, 2017), is het nog onduidelijk of learning communities deze verwachtingen waar kunnen maken.

Verkenkend onderzoek van Knol en Velzing (2019) laat zien dat learning communities inderdaad een belangrijke schakel kunnen zijn in het opdoen, verspreiden én benutten van kennis en vaardigheden. Ook deelnemende organisaties en werknemers uit de praktijk zijn positief (Topsectoren & PBT, 2017). Ondanks deze eerste veelbelovende bevindingen en ervaringen

staat het wetenschappelijk onderzoek naar de werking en effectiviteit van learning communities nog in de kinderschoenen. Zo ontbreekt het aan een concrete conceptualisering van het begrip learning communities, waardoor de relatie tot soortgelijke leerinitiatieven onduidelijk is (Mennens et al., 2021). Ook zijn de onderzoeken die worden gedaan dikwijls specifieke casestudies van bestaande learning communities. Hoewel casestudies belangrijke kennis voortbrengen over de specifieke context waarin een learning community opereert, is meer fundamenteel onderzoek nodig om inzicht te krijgen in de *generieke* mechanismen die het leren en de kennisbenutting in learning communities bevorderen. Dergelijk inzicht in de (psychologische) mechanismen achter leren en innoveren is namelijk onontbeerlijk om te kunnen bepalen óf en hóé learning communities een wezenlijke bijdrage kunnen leveren aan een leven lang ontwikkelen.

Het doel van dit artikel is driedelig. Allereerst zetten we uiteen wat learning communities zijn. Dit is een belangrijke stap, omdat er veel verschillende terminologieën en leerinitiatieven bestaan die gelijkenissen vertonen met learning communities. Ten tweede formuleren we op basis van de unieke kenmerken van learning communities een aantal uitdagingen waarmee learning communities te maken krijgen in het leren en benutten van nieuwe kennis. Ten derde bespreken we een onderzoeksagenda die richting geeft aan toekomstig wetenschappelijk onderzoek naar de werking van learning communities. Op basis van de unieke kenmerken en uitdagingen van learning communities zetten we hierbij specifiek in op het leerklimaat in learning communities en de rol van leidinggevend. Door meer inzicht te krijgen in de werkende mechanismen die zowel het leren in learning communities als de benutting van kennis in organisaties bevorderen, kunnen learning communities effectiever worden vormgegeven en kan het leren beter worden gefaciliteerd.

2 Wat zijn learning communities?

Er bestaan verschillende begripsbepalingen van learning communities. Learning communities vinden hun wetenschappelijke basis in de theorie over *situated learning* (Lave & Wenger, 1991). Deze theorie stelt dat leren het meest effectief is als de opgedane kennis en vaardigheden direct in de praktijk kunnen worden ingezet. Met de herkomst van learning communities als uitgangspunt – van oorsprong een methode binnen het onderwijs om collega's in een bepaalde werkomgeving of bepaald vakgebied door samenwerking te laten leren (Dufour, 2004) – hebben de Nederlandse Topsectoren

dit concept doorontwikkeld in een streven om leren, werken en innoveren in de praktijk te versterken. Een belangrijk uitgangspunt hierbij was dat de kennis, vaardigheden en innovatiekracht van organisaties gebaat zijn bij de uitwisseling van verschillende perspectieven door publieke en private organisaties waaronder het bedrijfsleven, de overheid en kennisinstellingen (Bobbink et al., 2016; Lehtinen & Ahola, 2010). Binnen deze benadering worden learning communities als leer-werkgemeenschappen gezien waarin verschillende publieke en private organisaties samenwerken om leren, werken en innoveren te combineren en het leren direct aan de praktijk te koppelen (Topsectoren & PBT, 2017). Enerzijds kunnen opgedane kennis en vaardigheden namelijk rechtstreeks worden benut in de praktijk om het werken te bevorderen. Anderzijds kunnen deelnemers zelf werk en innovatie gerelateerde behoeften en vraagstukken indienen. Tegelijkertijd zie je soms ook dat er gedurende een learning community co-creatie plaatsvindt. Op die manier worden leren, werken en innoveren verbonden. Hierbij staat in alle gevallen het opdoen van nieuwe kennis en vaardigheden door middel van kennisuitwisseling centraal.

Mennens en collega's (2021) integreerden deze meer praktijkgerichte begripsbepaling met de wetenschappelijke literatuur over verschillende leer-werkgemeenschappen en maakten expliciet dat deelnemers aan een learning community regelmatig en gedurende een langere periode samenkomen om een gemeenschappelijk doel te realiseren. Op basis van deze verschillende begripsbepalingen komen wij tot de volgende voorlopige definitie van een learning community: 'een leer-werkgemeenschap van een groep samenwerkende individuen uit verschillende organisaties, zowel publiek als privaat, die met regelmaat interacteren om een gemeenschappelijk doel te realiseren waarin leren, werken en innoveren worden verbonden' (vgl. Dufour, 2004; Mennens et al., 2021; Topsectoren & PBT, 2017).

De hoekstenen van bovenstaande definitie – de koppeling met het werk in de praktijk, de betrokkenheid van verschillende publieke en private organisaties, de regelmatige samenwerking en interactie, en de ambitie om leren, werken en innoveren te combineren – komen terug in verschillende Nederlandse learning communities, waaronder de Duurzaamheidsfabriek, Talent Innovatie Pool (TIP), EnTranCe en Sharehouse. Hoewel leren, werken en innoveren binnen elk van deze learning communities door verschillende organisaties worden samengebracht, varieert de manier waarop dit gebeurt en welke organisaties hierbij betrokken zijn. Er bestaat dus geen blauwdruk voor de invulling van learning communities (Knol & Velzing, 2019). Tabel 1 toont een (niet uitputtend) overzicht van enkele van deze learning communities, hun kenmerken en de betrokken partijen. Zo is de

Duurzaamheidsfabriek een innoveeromgeving waarin publieke en private organisaties en kennisinstellingen met elkaar kennis en werkervaringen uitwisselen en werken aan duurzame innovaties. TIP daarentegen is een door een hogeschool gefaciliteerde leeromgeving waarin stagestudenten samen met werknemers van verschillende bedrijven uit eenzelfde sector geregeld samenkomen om te leren over actuele thema's die spelen in de sector en om werkervaringen uit te wisselen die de basis vormen voor innovaties binnen de verschillende organisaties (Hofstra et al., 2021).

2.1 Hoe verhouden learning communities zich tot andere leer-werkgemeenschappen?

Learning communities hebben overeenkomsten met andere leer-werkgemeenschappen, met name door hun gedeelde basis in de theorie over situated learning: voorbeelden hiervan zijn Communities of Practice (CoP's; Wenger, 1998), Professional Learning Communities (PLC's; o.a. Fullan, 2005; Verbiest, 2016) Virtual Communities (Allen et al., 2003), Innovation Networks (Möller & Halinen, 2017) en Field en Living Labs (o.a. Stolwijk & Seiffert, 2016); voor een volledig overzicht, zie Mennens en collega's (2021). Wat al deze leer-werkgemeenschappen gemeen hebben, is dat het leren zelf-geïnitieerd, informeel en proactief is. Dat wil zeggen, werknemers dragen zelf problemen of uitdagingen aan waar zij in hun dagelijkse werkzaamheden tegenaan lopen om met elkaar te bespreken en te bediscussiëren. Hiermee leren werknemers met elkaar én van elkaar over onderwerpen die direct relevant zijn voor de praktijk.

Tegelijkertijd onderscheiden learning communities zich van andere leer-werkgemeenschappen op een aantal belangrijke punten. Ten eerste brengen learning communities zowel leren, werken als innoveren samen, terwijl andere leer-werkgemeenschappen zich dikwijls op één of twee van deze drie uitkomsten richten (Mennens et al., 2021). Ten tweede bestaan learning communities altijd uit werknemers afkomstig uit verschillende organisaties (ze zijn *inter-organisatieel*), terwijl het merendeel van bijvoorbeeld organisatiele CoP's en PLC's binnen één organisatie gesitueerd zijn (ze zijn *intra-organisatieel*). Zo worden bij grote organisaties zoals Shell leer-werkgemeenschappen opgetuigd waarbij talentvolle werknemers in een langdurig traject middels gezamenlijke bijeenkomsten leiderschapsvaardigheden ontwikkelen. Bij learning communities komen de deelnemers daarentegen uit verschillende organisaties (Topsectoren & PBT, 2017). Ze kunnen bovendien uit verschillende sectoren komen en/of verschillende functies bekleden. Zo komen in EnTranCe in Groningen bijvoorbeeld studenten,

Tabel 1 Voorbeelden van learning communities in Nederland

Naam	Omschrijving	Kenmerken	Betrokken partijen
Duurzaamheidsfabriek	Publiek-private leer-, werk- en innoveeromgeving waar bedrijven en organisaties samen met kennisinstellingen werken aan duurzame innovaties.	• Inter-organisatieel • Leren vindt buiten de eigen organisatie plaats • Kennisinstelling betrokken	• Kennisinstellingen zoals het ROC Da Vinci • Publieke organisaties zoals de Gemeente Dordrecht en Werkgevers Drechtsteden • Private organisaties zoals Flow Center of Excellence en IWNederland
Talent Innovatie Pool (TIP)	Learning communities die worden aangestuurd vanuit een hogeschool waarin werknemers van verschillende bedrijven uit eenzelfde sector geregeld samenkomen om te leren over actuele thema's die spelen in de sector.	• Inter-organisatieel • Leren vindt buiten de eigen organisatie plaats • Kennisinstelling betrokken • Vooraf bepaalde tijdsduur • Deelnemers komen uit dezelfde sector	• Een kennisinstelling (hogeschool) • Verschillende bedrijven uit eenzelfde sector
EnTranCe	In EnTranCe ontmoeten bedrijven, studenten, de overheid, maatschappelijke instellingen en wetenschappers elkaar om buiten de eigen organisatie kennis te delen, te leren en samen te werken aan oplossingen voor de energietransitie.	• Inter-organisatieel • Leren vindt buiten de eigen organisatie plaats • Kennisinstelling betrokken	• Kennisinstellingen zoals Hanzehogeschool en TNO • Publieke organisaties zoals Gemeente Groningen • Private organisaties zoals BAM, Gasunie en New Energy Coalition
Sharehouse	Platform waar bedrijven, studenten, docenten en onderzoekers vanuit meer dan 20 organisaties innovaties voor opslagplaatsen in de logistiek ontwikkelen en testen.	• Inter-organisatieel • Leren vindt buiten de eigen organisatie plaats • Kennisinstelling betrokken	• Kennisinstellingen zoals TNO, Fontys Hogeschool Techniek en Logistiek en Erasmus Universiteit Rotterdam • Publieke organisaties waaronder Gemeente Rotterdam en het KennisDC Logistiek • Een tiental private logistieke bedrijven

wetenschappers en werknemers uit zowel publieke als private organisaties samen om kennis en innovatieve ideeën uit te wisselen (zie ook Tabel 1).

Ten derde vindt het leren binnen learning communities buiten de organisatie plaats, terwijl bij sommige andere leer-werkgemeenschappen het leren in de eigen organisatie plaatsvindt (zoals bij CoP's). Bovendien is het leren in learning communities een dynamisch proces waarbij deelnemers meermaals, en vaak over een langere periode, buiten de eigen organisatie bijeenkomen. Dit heeft als bijkomende uitdaging dat alle kennis en vaardigheden die een werknemer binnen de learning community opdoet, binnen de eigen organisatie benut dienen te worden en gedeeld dienen te worden met collega's en leidinggevenden om van waarde te zijn.

Ten vierde zijn er, in tegenstelling tot sommige andere leer-werkgemeenschappen, bij learning communities doorgaans kennisinstellingen betrokken, zoals universiteiten en hogescholen. Deze kennisinstellingen kunnen actuele kennis ontsluiten die direct aansluit bij de behoeften van de werknemers. Zo zorgt de betrokkenheid van kennisinstellingen in de Duurzaamheidsfabriek voor kruisbestuivingen tussen publieke en private organisaties en het onderwijs: het (regionale) bedrijfsleven brengt bijvoorbeeld opdrachten in en is nauw betrokken bij het onderwijs dat in de Duurzaamheidsfabriek wordt gegeven. Ook kan de kennisinstelling een platform bieden om gezamenlijke bijeenkomsten te organiseren en te faciliteren, zoals bijvoorbeeld gebeurt binnen TIP. Daarnaast kunnen kennisinstellingen binnen learning communities als spil fungeren in het bijeenbrengen van studenten en organisaties, waarbij studenten in het kader van hun stage- of afstudeeronderzoek een onderzoek uitvoeren voor de deelnemende organisatie.

2.2 De opbrengsten van learning communities

Deelnemers aan learning communities hebben met elkaar gemeen dat zij hun vermogen om in de praktijk te handelen, willen verbeteren (Topsectoren & PBT, 2017). Dit doen zij door zelf onderwerpen te bepalen waarover ze meer willen weten. Vervolgens leren deelnemers – ze doen nieuwe kennis en vaardigheden op – met elkaar én van elkaar over deze onderwerpen die direct relevant zijn voor de praktijk. Een dergelijke *bottom-up*-benadering en autonomie in het leren draagt bij aan de motivatie om te leren (Jansen in de Wal et al., 2014; Parker et al., 2010; Ryan & Deci, 2000), maar ook aan de toepasbaarheid van het geleerde in de praktijk. Zo kunnen werknemers bijvoorbeeld deelnemen aan een learning community om specifieke kennis en vaardigheden te ontwikkelen, zodat zij bijvoorbeeld beter met toepassingen van kunstmatige intelligentie op de werkvloer kunnen omgaan.

Werknemers kunnen ook deelnemen aan learning communities om gezamenlijk over oplossingen voor grote maatschappelijke vraagstukken na te denken, bijvoorbeeld met betrekking tot de energietransitie of betaalbare en toegankelijke zorg (Topsectoren & PBT, 2017).

Learning communities hebben voor individuele deelnemers zowel op de korte als lange termijn voordelen. Op korte termijn kunnen learning communities zorgen voor een groter netwerk, up-to-date kennis, en nieuwe vaardigheden die benut kunnen worden op het werk (Knol & Velzing, 2019; Noe et al., 2014). Op de lange termijn kunnen de inzichten van anderen en gevoelens van eigenaarschap over het eigen leren bijdragen aan de motivatie en proactiviteit in de ontwikkeling van werknemers gedurende hun loopbaan (Noe et al., 2014; Parker, 2017). Samen resulteren deze uitkomsten in een grotere employability, het vermogen om nu en in de toekomst verschillende werkzaamheden en functies adequaat te blijven vervullen (Fugate et al., 2004; Van Vuuren, 2012). Een grotere employability kan vervolgens onzekerheid over de toekomst op het gebied van werk verminderen en de kans op behoud en/of het vinden van geschikt werk vergroten (Koen et al., 2013).

Ook voor organisaties kan deelname aan een learning community voordelen opleveren, zoals een betere concurrentiepositie, een sterkere leercultuur, het werven van nieuwe werknemers, en het vinden van antwoorden op complexe organisatievraagstukken (Crook et al., 2011; Kirkman et al., 2011; Schipper et al., 2022). Naast de opbrengsten op individueel (micro) en organisationeel (meso) niveau is het tot slot mogelijk om op interorganisationeel en maatschappelijk (macro) niveau opbrengsten te verwezenlijken die voortkomen uit de interacties en samenwerkingen die binnen learning communities ontstaan (Kornet et al., 2022). Enkele voorbeelden hiervan zijn co-creatie, bijdragen aan het oplossen van maatschappelijke vraagstukken, en het versterken van publiek-private netwerken (Perks et al., 2012; Topsectoren & PBT, 2017).

3 Uitdagingen van learning communities

Om de potentiële opbrengsten van learning communities te verwezenlijken is kennisdeling doorslaggevend (Aljuwaiber, 2016; Van de Ven & Johnson, 2006; Wenger, 1998). Deze kennisdeling is echter niet vanzelfsprekend. Door de unieke kenmerken van learning communities, zoals beschreven in 2.1, zijn er verschillende uitdagingen die leren en innoveren in learning communities in de weg kunnen staan en daarmee direct invloed hebben op de effectiviteit van learning communities. Hieronder bespreken we eerst

hoe leren in een learning community tot stand kan komen. Vervolgens zullen we uiteenzetten hoe de unieke kenmerken van learning communities uitdagingen met zich meebrengen voor zowel het leren binnen learning communities als voor het verspreiden en benutten van het geleerde binnen de eigen organisatie.

3.1 Leren binnen learning communities: de cruciale rol van het leerklimaat

Learning communities zijn, zoals eerder benoemd, sociale leersystemen waarin leren, werken en innoveren samenkomen. In dit artikel ligt de focus hoofdzakelijk op leren – het opdoen van kennis en vaardigheden – en hoe leren plaatsvindt in learning communities. Immers, als leren plaatsvindt, heeft dat ook een positieve uitwerking op het werken (de kennis en vaardigheden die men opdoet, kunnen de werkpraktijken in organisaties verbeteren) en innoveren (door te leren van elkaars werkpraktijken kunnen nieuwe ideeën ontstaan, zowel in de learning community als in de eigen organisatie). Een randvoorwaarde voor dit leren in learning communities is kennisuitwisseling. Door ervaringen en praktische kennis uit te wisselen leren deelnemers van elkaar, kunnen ze bestaande werkpraktijken verbeteren en is er ruimte voor innovatie. Dit vereist wel een actieve deelname, waarbij de deelnemers elkaar vragen stellen, hulp bieden en kennis, inzichten en ervaringen delen. Voor dergelijk ‘actief leren’ is een positief leerklimaat binnen de learning community een van de belangrijkste voorwaarden (Bell & Kozlowski, 2010).

Een leerklimaat kan worden beschreven als de gedeelde percepties die afzonderlijke deelnemers hebben van de normen, procedures en praktijken die gericht zijn op het ondersteunen van het leergedrag van de deelnemers (Nikolova et al., 2014). Een positief leerklimaat omvat bijvoorbeeld de gedeelde percepties dat deelnemers elkaar constructieve feedback geven, van elkaar kunnen leren, en elkaar vertrouwen. Voor het ontstaan van een leerklimaat is het daarnaast belangrijk dat deelnemers elkaar steunen en een veilige sfeer ervaren waarin zij durven uit te spreken dat zij bepaalde kennis en/of vaardigheden ontberen. Dit wordt ook wel psychologische veiligheid genoemd (Edmondson, 1999).

Eerder onderzoek laat duidelijk zien dat een positief leerklimaat, waarin constructief wordt gecommuniceerd en deelnemers elkaar vertrouwen en zich veilig voelen, positief samenhangt met de mate waarin individuen kennis en ervaringen delen (Lau et al., 2014; Nerstad et al., 2018; Noe et al., 2014). Daarnaast blijkt dat het leerklimaat niet alleen bijdraagt aan de daadwerkelijke ontwikkeling van kennis en vaardigheden, maar ook aan andere uitkomsten die gerelateerd zijn aan leren, zoals leerintenties, een

positieve houding ten opzichte van leren, deelname aan leeractiviteiten en leermotivatie (De Lange et al., 2005; Hauer et al., 2012; Nikolova et al., 2014; Van der Heijde et al., 2018). Ook blijkt een positief leerklimate een belangrijke voorspeller van innovatief gedrag (Sung & Choi, 2014), optimale prestaties (Van Dam, 2015), en creativiteit en kenniscreatie (Yoon et al., 2010). Kortom, een positief leerklimate is een belangrijke factor voor het stimuleren van kennisdeling en leren en is daarmee van groot belang voor het effectief leren binnen learning communities. Een cruciale vraag is dan ook hoe percepties van een leerklimate vorm krijgen in learning communities en hoe je deze percepties kunt bevorderen.

3.2 Uitdagingen voor de vorming van een leerklimate binnen learning communities

De totstandkoming van een leerklimate binnen learning communities zou weleens bemoeilijkt kunnen worden door het inter-organisatiele karakter ervan. Immers, deelnemers aan een learning community komen uit verschillende private en publieke organisaties, waarbij de private organisaties vaak binnen dezelfde sector en regio opereren. Hierdoor werken de deelnemers dikwijls voor concurrerende organisaties. Deze onderlinge verhoudingen kunnen ervoor zorgen dat men terughoudend is met het delen van informatie met anderen (Park & Russo, 1996). Daarnaast is het mogelijk dat deelnemers in een learning community elkaar niet of nauwelijks kennen. Uit onderzoek weten we dat het in nieuwgevormde groepen tijd kost voordat afzonderlijke deelnemers een nauwkeurig en gedeeld beeld hebben van elkaar en van de groep (Braun et al., 2020). Deelnemers zullen zich daarom niet meteen kwetsbaar opstellen, hetgeen het creëren van een leerklimate bemoeilijkt. Tot slot is er dikwijls geen gedeeld begrippenkader bij aanvang van de learning community, doordat deelnemers afkomstig zijn uit verschillende organisaties. De aanwezigheid van een gedeeld begrippenkader is echter essentieel: het is belangrijk dat men elkaar goed begrijpt en weet wat de ander bedoelt om tot effectieve kennisuitwisseling te komen (Lane & Lubatkin, 1998). Kortom, mogelijke concurrentie, onbekendheid en verschillen in begrip kunnen ervoor zorgen dat het langer duurt voordat er een leerklimate ontstaat waarin zonder misverstanden en in goed vertrouwen kennis en ervaringen met elkaar worden uitgewisseld.

3.3 Het verspreiden en benutten van opgedane kennis: de rol van individuele kenmerken en leidinggevers

De ontwikkeling van kennis en vaardigheden van werknemers in learning communities zou uiteindelijk moeten resulteren in het verbeteren en

innoveren van werkpraktijken binnen organisaties. Hiervoor is het essentieel dat werknemers die deelnemen aan een learning community de opgedane kennis en vaardigheden ook delen met collega's binnen de eigen organisatie. Alleen dan kan deze nieuwe kennis worden verspreid en breed worden toegepast binnen de organisatie, waarmee verbeteringen in werkpraktijken kunnen worden geïmplementeerd en meer aandacht ontstaat voor innovatie (Argote et al., 2000; Bartol & Srivastava, 2002).

Uit bestaand onderzoek weten we dat er veel factoren meespelen bij de terugkoppeling en implementatie van opgedane kennis en vaardigheden (zie Blume et al., 2010; Burke & Hutchins, 2007). Zo zijn diverse individuele kenmerken, zoals consciëntieusheid, de cognitieve vaardigheden waarover iemand beschikt, self-efficacy en motivatie om te leren, voorspellend voor het terugkoppelen van opgedane kennis en vaardigheden (Blume et al., 2010).

Naast deze individuele kenmerken wordt uit deze literatuur ook duidelijk dat het belangrijk is dat werknemers het gevoel hebben dat het delen van opgedane kennis en vaardigheden wordt gewaardeerd en aangemoedigd binnen de organisatie (Kirkman et al., 2011). Bovendien moeten werknemers de ruimte en mogelijkheid krijgen om hun opgedane kennis en vaardigheden toe te passen en/of uit te proberen op de werkvloer (Blume et al., 2010). Omdat leidinggevenden doorgaans in een sturende rol belangrijke signalen afgeven over welke gedragingen gewenst zijn en worden gewaardeerd (Chen & Bliese, 2002; Dragoni, 2005), vervullen zij een cruciale rol in de terugkoppeling en implementatie van de opgedane kennis en vaardigheden. Zodoende beïnvloeden leidinggevenden gedragingen die werknemers vertonen, zoals kennisdeling. Meer specifiek kunnen leidinggevenden het delen van kennis aanmoedigen door medewerkers te ondersteunen, te inspireren, en uit te dagen (Fullwood et al., 2013; Nazari-Shirkouhi et al., 2013). Daarmee bevorderen ze het leren binnen organisaties (García-Morales et al., 2012; Sattayaraksa & Boon-itt, 2016). Kortom, de mate waarin werknemers ervaren dat hun leidinggevende het gebruik van geleerde kennis en vaardigheden in het werk aanmoedigt, ook wel ervaren steun genoemd (Bates & Holton, 2004), is zeer relevant voor de mate waarin de opgedane kennis en vaardigheden verspreid en benut kunnen worden.

3.4 Uitdagingen voor het verspreiden en benutten van opgedane kennis en vaardigheden

Verschillende kenmerken van learning communities zouden de terugkoppeling van opgedane kennis en vaardigheden naar de werkvloer weleens kunnen belemmeren. Ten eerste vindt het leren plaats buiten de eigen organisatie. Dit bemoeilijkt de terugkoppeling van opgedane kennis en

vaardigheden, want het geleerde moet worden vertaald naar bruikbare kennis en vaardigheden voor de organisatie (Goldstein & Ford, 2002). Ten tweede komt het daadwerkelijk benutten en delen van de opgedane kennis met collega's hoofdzakelijk aan op slechts één werknemer. In de praktijk blijkt dit vaak een (te) grote verantwoordelijkheid voor één persoon: nieuwe kennis en vaardigheden die worden opgedaan, leiden niet zonder meer tot verbeterde werkzaamheden of worden niet gedeeld met andere medewerkers (Baldwin & Ford, 1988; Saks, 2002).

Ten slotte is kennisbenutting iets dat continu plaatsvindt en kan worden gezien als een dynamisch proces. Zo komen deelnemers in learning communities meermaals samen gedurende een langere periode, en keren dus ook meermaals terug in de eigen organisatie met opgedane kennis en vaardigheden. Idealiter zou de werknemer op elk van deze momenten de opgedane kennis delen met collega's. De mate waarin een werknemer op elk van deze momenten kennis deelt, kan echter verschillen. Deze variërende kennisbenutting kan worden beïnvloed door tal van factoren, waaronder de eveneens variërende motivatie van werknemers en de variërende steun van leidinggevers. Zo zal een leidinggevende wellicht meer openstaan en interesse tonen voor wat de werknemer heeft geleerd na de eerste bijeenkomst dan na de tiende bijeenkomst. Hierdoor zal het initiatief om kennis te delen later in het proces meer bij de werknemer komen te liggen en zal zijn/haar individuele motivatie een belangrijkere rol spelen. Ook de aard van de werkzaamheden zouden van invloed kunnen zijn op de kennisdeling. Zo zal een nieuw probleem op het werk werknemers wellicht eerder aansporen om het geleerde toe te passen en te delen dan routinematig werk. Oftewel, kennisdeling richting de werkvloer, tijdens deelname aan learning communities, is een dynamisch proces dat vereist dat de deelnemer steeds voldoende gemotiveerd én in staat is of wordt gesteld om de kennis adequaat terug te koppelen binnen de organisatie. Daarbij speelt niet alleen de variërende motivatie van de medewerker zelf een rol, maar ook de variërende steun van de leidinggevende en kenmerken van de alsmaar variërende organisatiecontext (Bell et al., 2017).

4 Onderzoeksagenda

Om de meerwaarde van learning communities fundamenteel te kunnen onderbouwen, is empirisch onderzoek nodig naar generieke psychologische mechanismen die ten grondslag liggen aan de effectiviteit van learning

communities. Op basis van de kenmerken en uitdagingen waarmee learning communities zich onderscheiden van andere leer-werkgemeenschappen (zie ook onder 2 en 3) presenteren wij hier een onderzoeksagenda waarin we specifiek ingaan op (1) de vorming van het leerklimaat binnen learning communities en (2) de verspreiding en benutting van opgedane kennis en vaardigheden binnen organisaties.

4.1 Toekomstig onderzoek naar de vorming van een leerklimaat in learning communities

Zoals eerder omschreven is een positief leerklimaat essentieel voor ‘actief leren’, zo ook in learning communities (Bell & Kozlowski, 2010). Momenteel is er echter nog een gebrek aan kennis over hoe een leerklimaat binnen learning communities tot stand komt en verandert over de tijd. Daarom doen we hier een aantal suggesties voor toekomstig onderzoek. Deze suggesties hebben betrekking op (a) mogelijke individuele kenmerken die bijdragen aan de totstandkoming van een positief leerklimaat, (b) de rol van gedeelde leerklimaatpercepties op leeropbrengsten, en (c) het dynamische karakter van het leerklimaat.

Individuele kenmerken en de vorming van een leerklimaat

Theoretische en systematische overzichtsstudies naar het functioneren van teams tonen aan dat er drie factoren van belang zijn voor de ontwikkeling van interacties en het klimaat binnen nieuwgevormde teams: motivatie, gedragingen en (cognitieve) percepties van individuele teamleden (vgl. DeChurch & Mesmer-Magnus, 2010; Ilgen et al., 2005). Bij de start van een nieuwe learning community moet het leerklimaat nog worden gevormd. Aangezien ‘leren’ centraal staat binnen learning communities, is het plausibel dat individuele motivatie, gedragingen en percepties die gerelateerd zijn aan leren, in deze fase bepalend zijn voor de vorming van het leerklimaat. Een motivationele factor met betrekking tot (zelfgestuurd) leren is bijvoorbeeld de leerdoeloriëntatie van de deelnemer: de mate waarin individuen zich richten op het ontwikkelen van competenties en het beheersen van nieuwe vaardigheden (VandeWalle & Cummings, 1997). Deelnemers met een relatief sterke leerdoeloriëntatie zijn namelijk eerder geneigd om leerbehoeften uit te spreken, anderen aan te moedigen om te leren, en enthousiast te raken door mogelijkheden om nieuwe kennis en vaardigheden op te doen (Payne & McKinney, 2007; VandeWalle et al., 2001). Daarmee is te verwachten dat de leerdoeloriëntatie van individuele deelnemers bijdraagt aan het leerklimaat dat deelnemers zullen ervaren.

Voor de hand liggende gedragingen die kunnen bijdragen aan de vorming van een leerklimaat binnen learning communities, zijn het actief zoeken van hulp en vragen om feedback bij andere deelnemers. Immers, leren in learning communities vindt plaats op eigen initiatief en is proactief (Coetzer et al., 2017; Hargadon & Bechky, 2006). Een kanttekening daarbij is dat hulp zoeken vooral tot positieve leerervaringen leidt wanneer anderen op hun beurt hulp bieden, door bijvoorbeeld het delen van expertise, vakkennis en het geven van constructieve feedback (Hargadon & Bechky, 2006). Met andere woorden, wanneer deelnemers zowel actief hulp zoeken én hulp bieden, kan worden verwacht dat deze gedragingen bijdragen aan de vorming van een positief leerklimaat. Naarmate de tijd verstrijkt en deelnemers vaker bijeengekomen zijn, gaan zij, afhankelijk van hoe ze de learning community ervaren, in meer of mindere mate gedragingen, zoals hulp zoeken en hulp bieden, vertonen. Deze verandering in gedragingen kan worden gezien als een leerproces, zowel voor de individuele deelnemers als voor de groep als geheel. Ten slotte kan de individuele perceptie van psychologische veiligheid bijdragen aan de vorming van een leerklimaat binnen learning communities. Psychologische veiligheid wordt in collectief leren geassocieerd met de eerdergenoemde gedragingen gericht op leren, een grotere bereidheid om zich uit te spreken en nieuwe dingen te proberen, en een verminderde bezorgdheid over het oordeel van anderen (Edmondson, 1999; Noe et al., 2014). De perceptie van psychologische veiligheid die individuele deelnemers hebben, speelt daarmee eveneens een belangrijke rol bij de totstandkoming van een leerklimaat (Edmondson, 1999; Noe et al., 2014). Kortom, in onderzoek naar de totstandkoming van een leerklimaat binnen learning communities is het belangrijk om de individuele motivatie, gedragingen en percepties met betrekking tot leren te onderzoeken. Bovendien is het goed mogelijk dat deze verschillende individuele kenmerken elkaar versterken of verzwakken over de tijd. Op deze dynamiek komen we hieronder terug.

Gedeelde leerklimaatperceptie en leeropbrengsten

Tot dusver hebben we het gehad over de sterkte van individuele leerklimaatpercepties. Ook de gedeelde leerklimaatperceptie van de verschillende deelnemers kan echter relevant zijn voor de leeropbrengsten in een learning community. Deze gedeelde leerklimaatperceptie kan worden gezien als het gemiddelde van de individuele leerklimaatpercepties van alle deelnemers in een learning community (we spreken dan van sterkte). Naarmate gedeelde leerklimaatpercepties sterker zijn, kunnen betere leeropbrengsten worden verwacht (vgl. González-Romá et al., 2009). Naast deze sterkte kunnen de individuele percepties van de deelnemers in een learning community ook

in meer of mindere mate met elkaar overeenstemmen (Lindell & Brandt, 2000). We spreken dan over consensus.

Zowel de sterkte van als de consensus over de gedeelde leerklimate-percepties zijn relevant voor leeropbrengsten (González-Romá et al., 2009). We verwachten daarom dat de leeropbrengsten en onderliggende mechanismen nog beter kunnen worden doorgrond wanneer naast de sterkte van de gedeelde leerklimatepercepties ook de overeenstemming (consensus) wordt onderzocht. Ter illustratie: in twee verschillende learning communities kan de gemiddelde gedeelde leerklimateperceptie hetzelfde zijn (d.w.z. dezelfde sterkte), maar toch kan de mate waarin de individuele leerklimatepercepties overeenkomen verschillen. Waar de percepties van de deelnemers in de ene learning community sterk overeenkomen (rond het groepsgemiddelde) en er dus een sterke consensus is, kunnen de percepties van de andere learning community sterk verschillen (met sterke afwijkingen van het groepsgemiddelde) en is er dus sprake van zwakke consensus. De mate van consensus heeft direct gevolgen voor de mate waarin kennis wordt uitgewisseld en mensen bereid zijn om van elkaar te leren. Wanneer er een zwakke consensus is, verschillen de percepties van deelnemers van het leerklimaat onderling doordat deelnemers bijvoorbeeld andere verwachtingen hebben of elkaar (nog) niet begrijpen (González-Romá et al., 2002). Hierdoor zal er, ten opzichte van de learning community waarin de consensus sterk is, minder vertrouwen zijn en minder kennis worden uitgewisseld. De leeropbrengsten zullen daarom lager zijn. Een belangrijke vraag is dus hoe consensus, in aanvulling op of in interactie met de sterkte van gedeelde leerklimatepercepties, de leeropbrengsten van learning communities kan voorspellen.

Dynamisch karakter

Een laatste punt dat in ogenschouw moet worden genomen bij onderzoek naar het leerklimaat in learning communities, is dat leerklimatepercepties niet statisch maar dynamisch zijn: ze veranderen en ontwikkelen zich over de tijd heen. Dat wil zeggen, learning communities hebben een levenscyclus waarbij individuele en gedeelde leerklimatepercepties zich voortdurend ontwikkelen en veranderen. Zowel de individuele leerklimateperceptie als de gedeelde leerklimateperceptie kan toenemen, afnemen, of stabiel blijven in de tijd en daarmee de potentiële leeropbrengsten beïnvloeden (Crossan et al., 1999; Edmondson, 2002; Kostopoulos et al., 2013; Morgeson & Hofmann, 1999). Ondanks het feit dat het belang om dit dynamische karakter te onderzoeken wordt onderschreven in de literatuur (bijv. Kozlowski et al., 2013), ontbreekt het nog aan longitudinaal onderzoek binnen learning

communities en andere leer-werkgemeenschappen. Dergelijk longitudinaal onderzoek, waarbij leerklimatecepties en leeropbrengsten op meerdere tijdstippen worden gemeten, kan echter– vergeleken met cross-sectioneel of kwalitatief onderzoek– een beter beeld geven van de ontwikkeling van zowel de sterkte als consensus van leerklimatecepties en de samenhang met kennisuitwisseling en leeropbrengsten. Daarmee kan het ons begrip van de werking en effectiviteit van learning communities aanzienlijk verder brengen.

Een andere interessante vraag is hoe de samenstelling van individuele kenmerken binnen de learning community bijdraagt aan het leerklimaat. Om een voorbeeld te geven, deelnemers in learning communities kunnen verschillen in hun leerdoeloriëntatie. De verscheidenheid in leerdoeloriëntatie die binnen een learning community aanwezig is, kan mogelijk beïnvloeden hoelang het duurt voordat er overeenstemming (consensus) ontstaat in leerklimatecepties, en dus hoelang het duurt voordat de leeropbrengsten worden gerealiseerd. Door ook met een dynamisch perspectief te bekijken hoe de samenstelling van individuele kenmerken binnen een learning community invloed kan hebben op de totstandkoming van gedeelde leerklimatecepties, kan toekomstig onderzoek belangrijke aanknopingspunten bieden voor interventies gericht op het stimuleren en bevorderen van gedeelde percepties.

4.2 Toekomstig onderzoek naar de terugkoppeling van opgedane kennis en vaardigheden

De terugkoppeling van leeropbrengsten naar de werkvloer is voor veel organisaties een knelpunt. Om meer inzicht in de terugkoppeling van opgedane kennis en vaardigheden in learning communities te krijgen, bespreken wij hier een onderzoeksagenda op basis van onze analyse van de uitdagingen waar learning communities voor staan. Hierbij richten we ons vooral op de rol van individuele kenmerken van deelnemers en de rol van leidinggevend.

De rol van individuele kenmerken

Uit de literatuur over succesvolle kennisbenutting blijkt dat werknemers zowel gemotiveerd als in staat moeten zijn om hun opgedane kennis en vaardigheden terug te koppelen naar de organisatie (Bell et al., 2017). Zo benutten werknemers het geleerde beter wanneer zij gemotiveerd zijn om nieuwe kennis en vaardigheden te gebruiken en toe te passen op het werk (Reinhold et al., 2018), en maken werknemers beter gebruik van nieuwe kennis en vaardigheden naarmate zij meer vertrouwen hebben in hun

vermogen om de opgedane kennis en vaardigheden te benutten en te verspreiden (Ford et al., 2018). Dit geldt misschien nog wel sterker wanneer het leren buiten de organisatie plaatsvindt en de verantwoordelijkheid voor de kennisbenutting grotendeels bij de deelnemende werknemer ligt, zoals het geval is bij learning communities. Het is daarom aannemelijk dat individuele motivatie en de self-efficacy van deelnemers (d.w.z. het vertrouwen in de eigen mogelijkheden om gewenst gedrag uit te voeren, Bandura, 1997) ook in learning communities een bepalende rol spelen bij de terugkoppeling van opgedane kennis en vaardigheden.

Ook bij het bestuderen van de invloed van individuele motivatie en self-efficacy op de terugkoppeling van opgedane kennis en vaardigheden is een dynamisch perspectief onontbeerlijk. We weten namelijk niet hoe en in hoeverre individuele motivatie en self-efficacy veranderen over de tijd als gevolg van de ervaringen die werknemers hebben in hun pogingen het geleerde te delen en toe te passen (Ford et al., 2018). Zo kan een werknemer aanvankelijk gemotiveerd zijn om nieuw verworven kennis na de eerste bijeenkomst van de learning community te delen of toe te passen, maar gedemotiveerd raken na negatieve reacties van collega's of minder vertrouwen krijgen na frustraties bij het toepassen van het geleerde. Andersom kunnen positieve reacties van collega's en positieve ervaringen bij het toepassen van het geleerde de motivatie en self-efficacy van deelnemers juist versterken. Deze wisselwerking tussen individuele motivatie en self-efficacy enerzijds en verspreiding en benutting van opgedane kennis en vaardigheden anderzijds verdient meer aandacht in toekomstig onderzoek. Op den duur zou het bijvoorbeeld kunnen leiden tot een negatieve spiraal, waarbij negatieve ervaringen bij het toepassen van het geleerde overgaan in verminderde motivatie om actief deel te nemen aan de learning community. Dit kan resulteren in minder kennisdeling tijdens bijeenkomsten, wat uiteindelijk kan leiden tot een afname in het leerklimaat en verdere kennisbenutting in de organisatie. Inzicht in deze dynamiek biedt daarom belangrijke aanknopingspunten voor interventies en onderzoek gericht op leren en kennisbenutting in langer durende (externe) leerprogramma's.

De rol van leidinggevenden

Zoals eerder is besproken, speelt de steun van leidinggevenden een belangrijke rol in de terugkoppeling van opgedane kennis en vaardigheden naar de praktijk. Eerdere studies keken echter dikwijls op één enkel moment – doorgaans na afloop van een leerprogramma – naar de relatie tussen ervaren steun van leidinggevenden en de mate van kennisdeling en kennisbenutting binnen een organisatie (Cabrera et al., 2006). Dit geeft

helaas een incompleet beeld van de realiteit waar werknemers in learning communities mee te maken hebben. In learning communities lijkt de steun die werknemers ervaren immers vooraf, tijdens én na de bijeenkomsten van belang. De vraag is echter nog wanneer in het proces werknemers het meest profiteren van de ervaren steun en wanneer zij die steun het meest nodig hebben voor succesvolle terugkoppeling van hun opgedane kennis en vaardigheden op de werkvloer. Ook kan de ervaren steun van leidinggevend in de loop van de tijd toenemen, stabiel blijven of afnemen (bijvoorbeeld als gevolg van andere prioriteiten). Om toekomstig onderzoek naar de dynamiek van de steun van leidinggevend en de terugkoppeling van kennis en vaardigheden op de werkvloer richting te geven, hebben we hier daarom een reeks onderzoeksvragen geïdentificeerd. Bijvoorbeeld, hoe is de verandering in ervaren steun van invloed op de mate waarin werknemers kennis delen en op hun motivatie om deel te (blijven) nemen aan de learning community? Hoe verschilt de behoefte aan steun van leidinggevend in verschillende fases van de learning community en voor verschillende werknemers? Mogelijk zou de ervaren steun van groter belang kunnen zijn in de beginfase, of voor medewerkers met een lagere self-efficacy (Maurer & Tarulli, 1994). Kortom, verder inzicht in het dynamische proces van ervaren steun van leidinggevend kan de werking en effectiviteit van kennisdeling en benutting vergroten.

5 Conclusie

Door hun unieke design, waarbij werknemers en experts van verschillende organisaties samenkomen om van én met elkaar te leren en te innoveren, hebben learning communities de potentie om een wezenlijke bijdrage te leveren aan een leven lang ontwikkelen en oplossingen te creëren voor organisationele en maatschappelijke vraagstukken. De unieke kenmerken van learning communities vormen echter tegelijkertijd uitdagingen voor het leren binnen de learning community en voor het benutten van opgedane kennis en vaardigheden binnen de organisatie. Zo moeten we rekening houden met het feit dat deelnemers uit verschillende organisaties komen, dat het leren buiten die organisaties plaatsvindt, en dat de benutting van kennis een dynamisch proces is dat (onder andere) beïnvloed kan worden door werknemers zelf en de steun die zij ervaren van leidinggevend. In dit artikel hebben wij laten zien dat onderzoek naar learning communities een dynamisch perspectief behoeft en dat het gericht moet zijn op de totstandkoming van een leerklimaat binnen learning communities en op de sleutelrol die leidinggevend kunnen spelen bij

de terugkoppeling van het geleerde naar de organisatie. Met inzicht in dergelijke werkzame mechanismen kunnen learning communities daadwerkelijk effectieve instrumenten worden om bij te dragen aan een leven lang ontwikkelen.

Praktijkbox

Wat betekenen de resultaten voor de praktijk?

- Learning communities, waarin kennisdeling tussen organisaties centraal staat, vormen een belangrijke schakel in het opdoen en verspreiden van de nodige actuele kennis en vaardigheden en hebben de potentie om een aanzienlijke bijdrage te leveren aan een leven lang ontwikkelen.
- Learning communities dragen enkele unieke kenmerken die een aantal uitdagingen met zich meebrengen: (1) kennisuitwisseling kan lastig zijn door de verschillende achtergronden van deelnemers en (2) kennisbenutting wordt beïnvloed door individuele en contextuele factoren die over de tijd kunnen variëren.
- Een positief leerklimaat waar in goed vertrouwen kennis wordt gedeeld, is onmisbaar voor een effectieve learning community.
- De steun die werknemers vooraf, tijdens en na een learning community ervaren van leidinggevend, speelt een sleutelrol in het benutten en verspreiden van nieuwe kennis en vaardigheden in organisaties.
- Om learning communities effectiever te maken en zo bij te kunnen dragen aan een leven lang ontwikkelen, zou toekomstig onderzoek zich moeten richten op de dynamiek achter de totstandkoming van een leerklimaat en de rol van leidinggevend in het terugkoppelen van nieuwe kennis en vaardigheden naar organisaties.

Noot

1. Dit artikel maakt deel uit van een onderzoeksproject dat wordt gesubsidiëerd door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO; subsidienummer 055.19.203).

Literatuur

- Aljuwaiber, A. (2016). Communities of practice as an initiative for knowledge sharing in business organisations: A literature review. *Journal of Knowledge Management*, 2(4), 731-748. <https://doi.org/10.1108/JKM-12-2015-0494>
- Allen, S., Ure, D., & Evans, S. (2003). *Virtual communities of practice as learning networks*. Brigham Young University Instructional Psychology and Technology.

- Argote, L., Ingram, P., Levine, J. M., & Moreland, R. L. (2000). Knowledge transfer in organizations: Learning from the experience of others. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82(1), 1-8. <https://doi.org/10.1006/OBHD.2000.2883>
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105. <https://doi.org/10.1111/J.1744-6570.1988.TB00632.X>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. WH Freeman.
- Bartol, K. M., & Srivastava, A. (2002). Encouraging knowledge sharing: The role of organizational reward systems. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(1), 64-76. <https://doi.org/10.1177/107179190200900105>
- Bates, R., & Holton, E. F. (2004). Linking workplace literacy skills and transfer system perceptions. *Human Resource Development Quarterly*, 15(2), 153-170. <https://doi.org/10.1002/HRDQ.1096>
- Bell, B. S., & Kozlowski, S. W. J. (2010). Toward a theory of learner-centered training design: An integrative framework of active learning. In S. W. J. Kozlowski & E. Salas (Eds.), *Learning, training and development in organizations* (pp. 263-300). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Bell, B. S., Tannenbaum, B. S., Ford, S. I., Noe, J. K., & Kraiger, R. A. (2017). 100 years of training and development research: What we know and where we should go. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 305-323. <https://doi.org/10.1037/apl0000142>
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Bobbink, M., Hartmann, A., & Dewulf, G. (2016). Sustaining extended enterprise performance: A value co-creation perspective. *Journal of Organization Design*, 5(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s41469-016-0005-7>
- Braun, M. T., Kozlowski, S. W. J., Brown, T. A., & DeShon, R. P. (2020). Exploring the dynamic team cohesion-performance and coordination-performance relationships of newly formed teams. *Small Group Research*, 51(5), 551-580. <https://doi.org/10.1177/1046496420907157>
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296. <https://doi.org/10.1177/1534484307303035>
- Cabrera, Á., Collins, W. C., & Salgado, J. F. (2006). Determinants of individual engagement in knowledge sharing. *The International Journal of Human Resource Management*, 17(2), 245-264. <https://doi.org/10.1080/09585190500404614>
- Chen, G., & Bliese, P. D. (2002). The role of different levels of leadership in predicting self- and collective efficacy: Evidence for discontinuity. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 549-556. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.549>

- Coetzer, A., Kock, H., & Wallo, A. (2017). Distinctive characteristics of small businesses as sites for informal learning. *Human Resource Development Review*, 16(2), 111-134. <https://doi.org/10.1177/1534484317704291>
- Commissie Sap. (2017). *Doorleren werkt*. Rapport in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Crook, T. R., Todd, S. Y., Combs, J. G., Woehr, D. J., & Ketchen Jr, D. J. (2011). Does human capital matter? A meta-analysis of the relationship between human capital and firm performance. *Journal of Applied Psychology*, 96(3), 443-456. <https://doi.org/10.1037/a0022147>
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *The Academy of Management Review*, 24(3), 522-537. <https://doi.org/10.5465/amr.1999.2202135>
- De Lange, A., Taris, T., Jansen, P., Kompier, M., Houtman, I., & Bongers, P. (2005). Werk en motivatie om te leren: Zijn er verschillen tussen jongere en oudere werknemers? *Gedrag & Organisatie*, 18(6), 309-325.
- DeChurch, L., & Mesmer-Magnus, J. (2010). The cognitive underpinnings of effective teamwork: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 32-53. <https://doi.org/10.1037/a0017328>
- Dragoni, L. (2005). Understanding the emergence of state goal orientation in organizational work groups: The role of leadership and multilevel climate perceptions. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1084-1095. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1084>
- Dufour, R. (2004). What is a "Professional Learning Community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Edmondson, A. C. (2002). The local and variegated nature of learning in organizations: A group-level perspective. *Organization Science*, 13(2), 128-146. <https://doi.org/10.1287/orsc.13.2.128.530>
- Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Prasad, J. (2018). Transfer of training: The known and the unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 201-225. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych>
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14-38. <https://doi.org/10.1016/J.JVB.2003.10.005>
- Fullan, M. (2005). Professional learning communities writ large. In R. DuFour, R. Eaker, & R. DuFour (Eds.), *On common ground: The power of professional learning communities* (pp. 209-223). Solution Tree.
- Fullwood, R., Rowley, J., & Delbridge, R. (2013). Knowledge sharing amongst academics in UK universities. *Journal of Knowledge Management*, 17(1), 123-136. <https://doi.org/10.1108/13673271311300831>

- García-Morales, V. J., Jiménez-Barrionuevo, M. M., & Gutiérrez-Gutiérrez, L. (2012). Transformational leadership influence on organizational performance through organizational learning and innovation. *Journal of Business Research*, 65(7), 1040-1050. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2011.03.005>
- Goldstein, I., & Ford, J. K. (2002). *Training in organizations* (4th ed.). Wadsworth.
- González-Romá, V., Fortes-Ferreira, L., & Peiró, J. M. (2009). Team climate, climate strength and team performance. A longitudinal study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 511-536. <https://doi.org/10.1348/096317908X370025>
- González-Romá, V., Peiró, J. M., & Tordera, N. (2002). An examination of the antecedents and moderator influences of climate strength. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 465-473. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.465>
- Grijpstra, D., Bolle, H., & Driessen, T. (2019). *Belemmeringen Leven Lang Ontwikkelen*. Panteia.
- Hargadon, A. B., & Bechky, B. A. (2006). When collections of creatives become creative collectives: A field study of problem solving at work. *Organization Science*, 17(4), 484-500. <https://doi.org/10.1287/orsc.1060.0200>
- Hartgers, M., & Pleyers, A. (2016). *Een leven lang leren in Nederland: Een overzicht*. CBS.
- Hauer, E., Nordlund, A. M., & Westerberg, K. (2012). Developmental intervention, learning climate and use of knowledge in elderly care. *Journal of Workplace Learning*, 24(1), 19-33. <https://doi.org/10.1108/13665621211191087>
- Hofstra, N., Vodegel, M., Moeke, D., Van den Tooren, M., Preenen, P. T. Y., Mennens, K., & Schipper, T. (2021). Learning communities in de logistiek: De TIP-ontwikkelmethode. *Logistiek+*, Special Edition, 128-142.
- Ilgen, D. R., Hollenbeck, J. R., Johnson, M., & Jundt, D. (2005). Teams in organizations: from input-process-output models to IMO models. *Annual Review of Psychology*, 56, 517-543. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070250>
- Jansen in de Wal, J., Den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L., & Van den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, 36, 27-36. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2014.08.001>
- Kirkman, B. L., Mathieu, J. E., Cordery, J. L., Rosen, B., & Kukenberger, M. (2011). Managing a new collaborative entity in business organizations: Understanding organizational communities of practice effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 96(6), 1234-1245. <https://doi.org/10.1037/A0024198>
- Knol, E., & Velzing, E.-J. (2019). *Learning communities voor MMIP's: Een schakel voor versnelling en opschaling*. Hogeschool Utrecht.
- Koen, J., Klehe, U. C., & Van Vianen, A. E. M. (2013). Employability among the long-term unemployed: A futile quest or worth the effort? *Journal of Vocational Behavior*, 82(1), 37-48. <https://doi.org/10.1016/J.JVB.2012.11.001>

- Kornet, A., Koen, J., Emanuel, E. S., Sijbom, R. B. L., & Wallner, C. (2022). Opbrengsten van Learning Communities. In T. Schipper, M. Vos, & C. Wallner (Eds.), *Landelijk position paper Learning Communities* (pp. 19-26). Hogeschool Windesheim.
- Kostopoulos, K. C., Spanos, Y. E., & Prastacos, G. P. (2013). Structure and function of team learning emergence: A multilevel empirical validation. *Journal of Management*, 39(6), 1430-1461. <https://doi.org/10.1177/0149206311419366>
- Kozlowski, S. W. J., Chao, G. T., Grand, J. A., Braun, M. T., & Kuljanin, G. (2013). Advancing multilevel research design: Capturing the dynamics of emergence. *Organizational Research Methods*, 16(4), 581-615. <https://doi.org/10.1177/1094428113493119>
- Lane, P. J., & Lubatkin, M. (1998). Relative absorptive capacity and interorganizational learning. *Strategic Management Journal*, 19(5), 461-477. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0266\(199805\)19:5<461::AID-SMJ953>3.0.CO;2-L](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0266(199805)19:5<461::AID-SMJ953>3.0.CO;2-L)
- Lau, D. C., Lam, L. W., & Wen, S. S. (2014). Examining the effects of feeling trusted by supervisors in the workplace: A self-evaluative perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 35(1), 112-127. <https://doi.org/10.1002/JOB.1861>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lehtinen, J., & Ahola, T. (2010). Is performance measurement suitable for an extended enterprise? *International Journal of Operations & Production Management*, 30(2), 181-204. <https://doi.org/10.1108/01443571011018707>
- Lindell, M. K., & Brandt, C. J. (2000). Climate quality and climate consensus as mediators of the relationship between organizational antecedents and outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 85(3), 331-348. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.3.331>
- Lopez-Cabrales, A., Pérez-Luño, A., & Cabrera, R. V. (2009). Knowledge as a mediator between HRM practices and innovative activity. *Human Resource Management*, 48(4), 485-503. <https://doi.org/10.1002/hrm.20295>
- Maurer, T. J., & Tarulli, B. A. (1994). Investigation of perceived environment, perceived outcome, and person variables in relationship to voluntary development activity by employees. *Journal of Applied Psychology*, 79(1), 3-14. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.1.3>
- Mennens, K., Preenen, P. T. Y., Schipper, T., Vos, M., Hofstra, N., & Van den Tooren, M. (2021, September 30). *A conceptualization of public-private learning communities for technological transformations and beyond*. Paper presentation at the BEYOND4.0 scientific conference: Inclusive futures for Europe beyond industrie 4.0 and digital disruption. Sofia, Bulgaria.
- Möller, K., & Halinen, A. (2017). Managing business and innovation networks – From strategic nets to business fields and ecosystems. *Industrial Marketing Management*, 67, 5-22. <https://doi.org/10.1016/J.INDMARMAN.2017.09.018>

- Morgeson, F. P., & Hofmann, D. A. (1999). The structure and function of collective constructs: Implications for multilevel research and theory development. *Academy of Management Review*, 24(2), 249-265. <https://doi.org/10.5465/AMR.1999.1893935>
- Nazari-Shirkouhi, S., Rezazadeh, A., Noruzy, A., Majazi Dalfard, V., & Azhdari, B. (2013). Relations between transformational leadership, organizational learning, knowledge management, organizational innovation, and organizational performance: An empirical investigation of manufacturing firms. *The International Journal of Advanced Manufacturing Technology*, 64, 1073-1085. <https://doi.org/10.1007/s00170-012-4038-y>
- Nerstad, C. G. L., Searle, R., Černe, M., Dysvik, A., Škerlavaj, M., & Scherer, R. (2018). Perceived mastery climate, felt trust, and knowledge sharing. *Journal of Organizational Behavior*, 39(4), 429-447. <https://doi.org/10.1002/JOB.2241>
- Nikolova, I., Van Ruysseveldt, J., De Witte, H., & Van Dam, K. (2014). Learning climate scale: Construction, reliability and initial validity evidence. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 258-265. <https://doi.org/10.1016/J.JVB.2014.07.007>
- Noe, R. A., Clarke, A. D. M., & Klein, H. J. (2014). Learning in the twenty-first-century workplace. *Annual Review of Organizational Psychology And Organizational Behavior*, 1, 245-275. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091321>
- Park, S. H., & Russo, M. V. (1996). When competition eclipses cooperation: An event history analysis of joint venture failure. *Management Science*, 42(6), 875-890. <https://doi.org/10.1287/MNSC.42.6.875>
- Parker, S. K. (2017). Work design growth model: How work characteristics promote learning and development. In J. E. Ellingson & R. A. Noe (Eds.), *Autonomous learning in the workplace* (pp. 137-161). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315674131-8>
- Parker, S. K., Bindl, U. K., & Strauss, K. (2010). Making things happen: A model of proactive motivation. *Journal of Management*, 36(4), 827-856. <https://doi.org/10.1177/0149206310363732>
- Payne, S., & Mckinney, A. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 128-150. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.128>
- Perks, H., Gruber, T., & Edvardsson, B. (2012). Co-creation in radical service innovation: A systematic analysis of microlevel processes. *Journal of Product Innovation Management*, 29(6), 935-951. <https://doi.org/10.1111/J.1540-5885.2012.00971.X>
- Reinhold, S., Gegenfurtner, A., & Lewalter, D. (2018). Social support and motivation to transfer as predictors of training transfer: Testing full and partial mediation using meta-analytic structural equation modelling. *International Journal of Training and Development*, 22(1), 1-14. <https://doi.org/10.1111/IJTD.12115>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Saks, A. M. (2002). So what is a good transfer of training estimate? A reply to Fitzpatrick. *The Industrial-Organizational Psychologist*, 39(3), 29-30.
- Sattayaraksa, T., & Boon-itt, S. (2016). CEO transformational leadership and the new product development process: The mediating roles of organizational learning and innovation culture. *Leadership & Organization Development Journal*, 37(6), 730-749. <https://doi.org/10.1108/LODJ-10-2014-0197>
- Schipper, T., Vos, M., & Wallner, C. (Eds.). (2022). *Landelijk position paper Learning Communities (in opdracht van NWO)*. hogeschool Windesheim.
- Stolwijk, C., & Seiffert, L. (2016). *Fieldlab als aanjager van het innovatie ecosysteem*. TNO.
- Sung, S. Y., & Choi, J. N. (2014). Do organizations spend wisely on employees? Effects of training and development investments on learning and innovation in organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 35(3), 393-412. <https://doi.org/10.1002/JOB.1897>
- Topsectoren, & PBT. (2017). *Wat maakt dat het werkt? Onderdeel van het publicatievierluik Learning communities 2018-2024*. https://issuu.com/pbt-netwerk/docs/o61217_pbt_llo_onderzoeksrapport_bi
- Van Dam, K. (2015). Workplace goal orientation: Development of a measure. *European Journal of Psychological Assessment*, 31(1), 62-68. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/A000207>
- Van de Ven, A. H., & Johnson, P. E. (2006). Knowledge for theory and practice. *Academy of Management Review*, 31(4), 802-821. <https://doi.org/10.5465/amr.2006.22527385>
- Van der Heijde, C. M., Van der Heijden, B. I. J. M., Scholarios, D., Bozionelos, N., Mikkelsen, A., Epitropaki, O., Marzec, I., Jędrzejowicz, P., Looise, J. C., & the Indic@tor Study Group. (2018). Learning climate perceptions as a determinant of employability: An empirical study among European ICT professionals. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2018.02471>
- Van Vuuren, T. (2012). Vitaliteitsmanagement: je hoeft niet ziek te zijn om beter te worden! *Gedrag & Organisatie*, 25(4), 400-418. <https://doi.org/10.5117/2012.025.004.400>
- VandeWalle, D., Cron, W. L., & Slocum, J. (2001). The role of goal orientation following performance feedback. *Journal of Applied Psychology*, 86(4), 629-640. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.4.629>
- VandeWalle, D., & Cummings, L. L. (1997). A test of the influence of goal orientation on the feedback-seeking process. *Journal of Applied Psychology*, 82(3), 390-400. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.3.390>
- Verbiest, E. (2016). *Professionele leergemeenschappen: Een inleiding* (4th ed.). Maklu.

- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems Thinker*, 9(5), 1-8.
- Yoon, S. W., Song, J. H., Lim, D. H., & Joo, B. K. (2010). Structural determinants of team performance: The mutual influences of learning culture, creativity, and knowledge. *Human Resource Development International*, 13(3), 249-264. <https://doi.org/10.1080/13678868.2010.483815>

Correspondentieadres

Ellis Emanuel, Universiteit van Amsterdam, programmagroep Arbeids- en Organisatiepsychologie, Postbus 15919, 1001 NK Amsterdam. e.s.emanuel@uva.nl