Colofon

Develop is het onafhankelijke kwartaaltijdschrift voor Nederland en Vlaanderen over human resource development. Het tijdschrift is onderdeel van het HRD-fonds, een fonds met vakuitgaven van Springer Uitgeverij dat mede tot stand komt in samenwerking met NVO2 (Nederlandse Vereniging van HRD-professionals in Ontwikkelen en Opleiden), VOV (Vlaams Lerend Netwerk) en de FCE/Stichting Opleidingskunde.

Springer Uitgeverij
Postbus 246, 3990 GA Houten
Tel. +31 30 638 38 38
Fax +31 30 638 38 39
www.bsl.nl/klantenservice

Redactie
Tjip de Jong, Marcel van der Klink, Rob Poell, Lidewey van der Sluis, Luc Verheijen, Olga Koppenhagen (eind-red.)

Redactieadviesraad
Lizet Hoekstra, Joseph Kessels, Jan Bal, Jeroen Onstenk, Frank Cornelissen, Rob Poell, Marcel van der Klink, Isolde van Roekel Tankhuis

Redactieadres
Overburgkade 10, 2275 XT Voorburg
E-mail: t.en.t@ziggo.nl

Uitgever
John Thämer

Ontwerp en vormgeving Pino Design, Arnhem

Advertenties
Marcel Nibbeling, Tel. +31 30 638 38 38
E-mail: marcel.nibbeling@bsl.nl
Materiaal: media.marketing@bsl.nl

Abonnementen
Develop verschijnt eenmaal per kwartaal. De abonnementsprijs bedraagt € 199,00. Leden van de beroepsverenigingen NVP, NVO2, VOV en FCE kunnen op vertoon van hun lidmaatschapsnummer een gereduceerd tarief krijgen van € 159,20. Studenten kunnen op vertoon van een geldig inschrijfbewijs aan een universiteit of hogeschool gebruikmaken van een gereduceerd tarief van € 99,50 per jaar. Losse nummers € 55. Alle prijzen zijn inclusief verzendkosten, exclusief btw.
Abonnementen kunnen elk moment ingaan, maar slechts worden beëindigd indien uiterlijk 2 maanden voor het einde van de abonnementsperiode schriftelijk is opgezegd. Zonder of bij niet-tijdige opzegging wordt het abonnement automatisch verlengd met een periode van een jaar.
Inlichtingen: + 31 10 265 19 99

© Springer Uitgeverij
ISSN 1574 - 8138

Nederlandse uitgeversverbond
Groep uitgevers voor vak en wetenschap

Niets uit deze uitgave mag, noch geheel, noch gedeeltelijk, worden overgenomen en/of vermenigvuldigd zonder schriftelijke toestemming van de uitgever en de oorspronkelijke auteur. Hoewel aan deze uitgave de uiterste zorg wordt besteed, stellen uitgever en redactie zich niet aansprakelijk voor eventuele fouten in of als gevolg van de gepubliceerde teksten.

Inhoud

2 Proloog
Develop is jarig!
Tjip de Jong, Marcel van der Klink, Olga Koppenhagen

5 **Vijf jaar Develop**
Een episode in de ontwikkeling van een levend vakgebied zonder macht noch positie
Joseph Kessels

10 Workshop op herhaling
Zijn leren en opleiden straks nog nodig?
Olga Koppenhagen

15 **Leren door onderzoek**
Marie-José Verkroost

24 **HRD, Social Capital en economische voorspoed**
Joseph Kessels, Tjip de Jong

38 **Zelfsturend leren en de invloed van individuele en contextuele factoren**
Isabel Raemdonck

50 **EVC: een beknopte geschiedenis**
Ruud Duvekot, Ruud Klarus

61 **Op de overloop**
Walter Leirman

72 **Ontwerpen van schoonheid in leertrajecten**
Pieterjan van Wijngaarden

84 **Het verdiepte gesprek**
Robert van Noort, Pepijn Pillen, Han Nichting

96 **Perspectieven op de relatie tussen HRD en HRM**
Peter Schramade

112 **Kenniserfenis in een kenniscreërende organisatie**
Cees Sprenger

122 **Business as an Agent of World Benefit**
Transformative Innovations for Mutual Benefit
Ronald Fry

Develop is jarig!

Voor u ligt het jubileumnummer van *Develop*. Het tijdschrift bestaat vijf jaar en dat was voor ons reden om een *Develop* te maken die anders is dan anders. Nu had u als lezer toch al door dat *Develop* een verscheidenheid aan thema's presenteert en een grote variatie in de aard van de bijdragen kent, en dat heeft ons als redactie geïnspireerd bij het samenstellen van dit themanummer.

Een aankomend jubileum nodigt namelijk altijd uit tot reflecties en bespiegelingen van wat er in die afgelopen vijf jaar allemaal de revue is gepasseerd. En toen wij daarmee bezig waren, is het idee ontstaan om een aantal van de mooiste en opmerkelijkste bijdragen te integreren in één nummer. Daarbij hebben wij gekozen om die bijdragen in een wat breder perspectief te plaatsen door iedere auteur van een geselecteerde bijdrage te verzoeken een reflectie op zijn/haar bijdrage van destijds te schrijven. En die reflectie van de auteur laten we vergezeld gaan van een reflectie van een ter zake kundig wetenschapper.

De jury

De selectie van deze bijdragen uit de hele set van themanummers van de afgelopen vijf jaar hebben we in handen gelegd van een jury bestaande uit Ans Grotendorst, Isolde van Roekel Kolkhuis-Tanke, Hans Dekker en Gertjan Schuiling. Ieder jurylid is gevraagd om een persoonlijke top-drie samen te stellen en bij de selectie te selecteren op actualiteit (de bijdrage moet nu en vermoedelijk over enkele jaren ook nog actueel zijn), originaliteit (de bijdrage kiest een vernieuwend of innovatief vertrekpunt) en relevantie (de bijdrage voegt iets toe aan 'the body of knowledge'). Het is dus niet zo dat de jury als groep de lijst van bijdragen heeft samengesteld. Ieder jurylid had de vrijheid om zelf een shortlist samen te stellen.

Naast het maken van een selectie hebben we ieder jurylid gevraagd om bij de bijdragen op zijn/haar shortlist een korte aanbeveling te schrijven waarom het een plek in het jubileumnummer verdient en die teksten zijn eveneens in dit nummer opgenomen. Uit de communicatie met de juryleden is ons gaandeweg wel duidelijk geworden dat we hen met een bijkans onmogelijke opgave hebben opgezadeld om uit zo'n omvangrijke set van bijdragen te komen tot een persoonlijke top-drie. We zijn hen zeer erkentelijk voor het vele werk dat zij hebben verzet om dat proces van wikken en wegen tot een goed einde te brengen: Ans, Isolde, Hans en Gertjan bedankt!

De artikelen

Naast een overzicht van mooie bijdragen, voorzien van commentaren van juryleden, auteurs en wetenschappers, treft u in dit nummer nog een tweetal artikelen aan.

In het eerste nummer van Develop stond een verslag van een meeting waarin deskundigen met elkaar hebben gewerkt aan het verkennen van scenario's voor de toekomst van HRD. Die verkenning van de scenario's heeft ons als redactie geïnspireerd bij de keuzes van de thema's die we de afgelopen vijf jaar in Develop de revue hebben laten passeren. Het jubileum leek ons een goed moment om wederom stil te staan bij de vraag naar de toekomst van HRD. De resultaten van een meeting waarin een gevarieerd gezelschap van deskundigen zich over de toekomst heeft gebogen, treft u aan in de vorm van een verslag.

Daarnaast verkende vijf jaar geleden Joseph Kessels het vakgebied van HRD in een noemenswaardige bijdrage over de rol van de HRD-professional. Voor dit nummer hebben we hem opnieuw uitgenodigd een reflectie te schrijven op vijf jaar HRD en de toekomst van het vak HRD.

De lay-out

Een jubileum is een mooi moment om niet alleen stil te staan bij het verleden, maar ook na te denken over de toekomst en over de vraag hoe het tijdschrift nog beter en mooier te maken. Dat heeft er inmiddels toe geleid dat de lay-out van het tijdschrift onder handen is genomen. In september 2009 heeft een groep aan-

DE JURY

Isolde van Roekel-Kolkhuis Tanke heeft een eigen onderzoeks- en adviesbureau: Kolkhuis Tanke/duurzaam leren in organisaties (www.kolkhuis-tanke.nl). Dit bureau houdt zich bezig met vraagstukken rondom het duurzaam leren van medewerkers en organisaties. In 2008 promoveerde zij aan Universiteit Nyenrode, op het proefschrift 'Competent blijven werken in latere loopbaanfasen'.
i.van.roekel@kolkhuis-tanke.nl

Gertjan Schuiling is zelfstandig adviseur, lector aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen en docent aan de VU. Hij ondersteunt en onderzoekt zelfsturing en gezamenlijk leren in veranderende organisaties. Hij is lid van de redactie van *Tijdschrift voor Management en Organisatie*.
gertjan.schuiling@planet.nl

Ans Grotendorst is partner van Kessels & Smit The Learning Company en hoofddocent van de FCE (Foundation for Corporate Education). Tegenwoordig is zij ook ondernemer in Maliebaan45, centrum voor ontmoeten, leren, ondernemen en werken.
grotendorst@kessels-smit.nl

Hans Dekker is sind augustus 2009 werkzaam als manager Onderzoeksprojecten en Nascholing bij de Hogeschool Edith Stein te Hengelo. Na 18 jaar werkzaam geweest te zijn als adviseur bij Kessels & Smit heeft hij gekozen voor een lijnfunctie. Meewerken aan dit jubileumnummer was weer even 'thuiskomen', aangezien Hans een van de vier redacteuren was die aan de wieg stond van *Develop* (2004-2007).
dekkerh@edith.nl

stormend HRD-talent samen met de uitgever van Develop nagedacht over de vormgeving, opmaak en structuur. Hier zijn heldere conclusies uit voortgekomen! Bijvoorbeeld door te werken met andere opmaak, kleurkeuze, kortere bijdragen, een heldere mix van artikelen op basis van een structuur en praktijkgerichte(re) artikelen. Als redactie was het een unieke kans om feedback en suggesties te verzamelen! De eerste resultaten van deze restyling zijn in dit nummer al te zien; de suggesties zullen in de eerste nummers van 2010 verder worden verwerkt.

Een onlosmakelijk onderdeel van een professioneel vakblad is een elektronische database. Meer en meer zien we om ons heen dat losse artikelen en gehele themanummers worden gebruikt voor onderwijsdoeleinden of als naslagwerk. *Develop* gaat mee in deze beweging. In het eerste kwartaal van 2010 worden de verschenen nummers van Develop voor abonnees digitaal ontsloten. Zij ontvangen hierover t.z.t. nadere informatie inclusief een persoonlijke inlogcode.

Wat betreft activiteiten georganiseerd vanuit *Develop* wordt 2010 ook een interessant jaar. Vanaf het eerste nummer zal na elke verschijningsdatum een workshop worden georganiseerd door de (gast)redacteuren. Een unieke kans om in klein gezelschap door te werken en te denken op de vragen en inzichten van een themanummer! Begin 2010 ontvangen abonnees meer informatie over de planning en thema's van deze bijeenkomsten. Het bijwonen van een workshop is voor abonnees gratis.

Gaan en komen

Het laatste nummer in 2009 staat ook in het teken van het afscheid van Rob Poell, Marcel van der Klink en Lidewey van der Sluis als redactielid van Develop. Met name Rob en Marcel stonden aan de wieg van *Develop* en het eerdere *HRD Thema* en hebben met veel enthousiasme en passie gewerkt aan de themanummers. Alle drie ontzettend bedankt voor jullie inzet! Inmiddels is de nieuwe redactie voor 2010 op volle sterkte. Behalve de al bestaande redacteuren Luc Verheijen en Tjip de Jong zullen in 2010 Suzanne Verdonschot en Isabel Raemdonck het team komen versterken. Suzanne is als adviseur verbonden aan Kessels & Smit The Learning Company en heeft in september 2009 succesvol haar proefschrift *Learning to Innovate* verdedigd aan de Universiteit Twente. Isabel is universitair docent aan de Universiteit Leiden op de afdeling onderwijsstudies. Zij is actief op het vlak van de onderzoeksthema's leven lang leren, zelfsturend leren, loopbaanontwikkeling, werkplekleren, employability en leren van laaggeschoolde en oudere werknemers.

Behalve de vaste redactie als vormgever van de themanummers is er een redactieraad samengesteld om van afstand mee te denken over geschikte thema's, mee te lezen en waar nodig te ondersteunen in het verder professionaliseren van Develop. Ze dienen als kritisch klankbord. In het colofon vindt u het complete overzicht van de redactieraad.

Wij wensen u veel leesplezier,

Tjip de Jong
Marcel van der Klink
Olga Koppenhagen

Een episode in de ontwikkeling van een levend vakgebied zonder macht noch positie

Joseph Kessels

Het tijdschrift Develop bestaat vijf jaar. Een mooi moment om stil te staan bij de dynamische wegen die het werkgebied van opleiden, leren en ontwikkeling aflegt. Het is de moeite waard om bij zo'n reflectie vragen te stellen naar hoe we als vakgenoten ooit begonnen zijn, waar we vandaan komen, hoe we tot nu toe gevorderd zijn, wat we ervan gebakken hebben, welke mogelijkheden er liggen, welke zegeningen we kunnen tellen en welke illusies we rijker zijn. Waarom is het voor nieuwe collega's spannend om met ons op te trekken en wat zijn thema's die de moeite waard zijn om aan verder te werken?

De antwoorden op deze vragen zijn natuurlijk persoonlijk ingekleurd, vooral als je een groot deel van die ontwikkelingsweg van dichtbij meemaakte en er een bijdrage aan probeerde te leveren. Deze beschouwing dient echter meer te zijn dan een verzameling subjectieve memoires. Het is voor de kennis van het vak alleszins de moeite waard om op een integer gedocumenteerde wijze antwoord proberen te zoeken op enkele van bovenstaande vragen. Dat kan door terug te blikken en stil te staan bij thema's, onderzoeken en kritieken die in de afgelopen periode een rol hebben gespeeld. Van daaruit is het inspirerend om vooruit te kijken naar wat er in de toekomst mogelijk is en hoe Develop daar een bijdrage aan kan leveren.
Als leidraad voor deze bijdrage kan de epiloog van *Develop* 1 -2005 dienen, waar het redactieteam van het nieuwe HRD-tijdschrift in het eerste nummer enkele kritisch-reflectieve gedachten formuleert (Dekker, Poell, Van der Klink & Verheijen, 2005):

- Heeft HRD als specialisme nog bestaansrecht als het steeds verder integreert in het dagelijkse werk, en lokale leidinggevenden en ervaren collega's zo'n belangrijke rol spelen in het leren en ontwikkelen van een werkgemeenschap?
- Wat doen we aan de kloof in rolopvattingen en praktijkbeleving tussen HRD-professionals en managers? Moeten we trainen in het conferentieoord of leren we in de lijn van het werk? Is het perspectief ontwikkelingsgericht ten dienste van maatschappelijke relevantie en duurzaamheid of worden we betaald voor performanceverbetering en toegevoegde waarde aan de bottom line?
- Hoe staat het met de groei en kwaliteit van de body of knowledge van HRD? We willen graag meer empirisch onderzoek, vooral praktijkrelevant en ook nog geaccepteerd door de echte internationale wetenschapsbeoordelaars.

Prof. Dr. Joseph W.M. Kessels is hoogleraar Human Resource Development aan de Universiteit Twente en lid van Kessels & Smit, The Learning Company.

HRD als specialisme

Heeft HRD als specialisme nog bestaansrecht als het steeds verder integreert in het dagelijkse werk, en lokale leidinggevenden en ervaren collega's zo'n belangrijke rol spelen in het leren en ontwikkelen van een werkgemeenschap?
Het is niet vreemd om het wetenschapsgebied van HRD te vergelijken met de studie andragologie die aan de meeste universiteiten als formele studierichting opgehouden is te bestaan. De andragologie beoogde een interventiewetenschap te zijn die gericht was op het veranderen van de leef- en werkomstandigheden van volwassenen om zo emancipatie, zelfstandigheid, zelfsturing en autonomie te

bevorderen. Hoewel de studierichting in 1988 onder druk van politiek en bezuiniging formeel werd opgeheven (Hartgers, 2008), maakt de alumnivereniging van andragologen die in de jaren zestig tot en met tachtig van de vorige eeuw aan de Universiteit van Amsterdam studeerden, op dit moment een opmerkelijke revival door, met een nieuwe reeks congressen en studiedagen. Het is boeiend om te zien op welke terreinen de leden actief zijn en met welke thema's zij zich op dit moment bezighouden: het betreft handelingsgericht onderzoek, opleiden, leren en ontwikkelen, de rol van sociaal kapitaal in een kennismaatschappij, integratieprocessen, volwassenen-educatie, opbouwwerk in wijken, en nieuwe benaderingen in de geestelijke gezondheidszorg. Het zijn tal van onderwerpen waarop verschillende wetenschapsdisciplines zich richten, wat helaas de vorming van een eigen andragologische identiteit in de weg staat. Zijn hier lessen uit te trekken voor de ontwikkeling van een HRD-idenditeit? In het HRD-domein rivaliseren verwante academische partijen als het gaat om opleiden, leren en ontwikkelen van volwassenen in de context van hun werk: onderwijskundigen, sociaal-pedagogen, leerpsychologen, sociologen, bedrijfskundigen, economen en filosofen. Hoewel de perspectieven en methoden van onderzoek sterk kunnen verschillen, liggen de aandachtspunten dicht bij elkaar. Maar wie heeft de meeste invloed?

De alumnivereniging van afgestudeerde andragologen van de UvA maakt op dit moment een opmerkelijke revival door.

Diversiteit in rolopvattingen

Wat doen we aan de kloof in rolopvattingen en praktijkbeleving tussen HRD-professionals en managers? Moeten we trainen in het conferentieoord of proberen we het leren bij uitstek te bevorderen in de dagelijkse werkpraktijk? Het ontwerpen en uitvoeren van cursussen en trainingen is duidelijk herkenbaar als een bijzondere en geaccepteerde activiteit, terwijl de transfer naar het dagelijkse functioneren op zijn minst problematisch is. Het opvatten van werk als een bijzondere vorm van leren, die je ook ter plekke zou moeten ondersteunen en faciliteren mag dan wel principieel relevant zijn, de praktische activiteiten die ermee gemoeid zijn kunnen ook leidinggevenden en ervaren collega's uitvoeren, waardoor de behoefte aan een herkenbare specialist op dit gebied naar de achtergrond verdwijnt. Dit plaatst de HRD'er voor een lastig dilemma: in het cursuslokaal en conferentieoord is er erkenning en waardering voor het HRD-werk, maar op de werkplek, waar in feite de meeste leerwinst valt te behalen door gunstiger omstandigheden te bewerkstelligen is HRD geen welkome gast.

Een soortgelijk vraagstuk doet zich voor bij de keuze voor het vertrekpunt van het handelen: is het perspectief ontwikkelingsgericht ten dienste van maatschappelijke relevantie, duurzaamheid en emancipatie of worden HRD'ers betaald voor performanceverbetering en toegevoegde waarde aan de bottom line? Zodra een vakgebied zich bezint op de eigen waarden en oordeelsvorming omtrent wenselijkheid en doeloriëntatie, roept dat lastige vragen op die bij gebrek aan macht en positie gemakkelijk onder de tafel kunnen verdwijnen. Dat geldt onverkort voor de HRD-functie.

Kennisontwikkeling in het vak

Hoe staat het met de groei en kwaliteit van de body of knowledge van HRD? We willen graag meer empirisch onderzoek, vooral praktijkrelevant en ook nog geaccepteerd door de echte internationale wetenschapsbeoordelaars (Simons, 2009). Als het op onderzoek aankomt is er altijd wel kritiek op de kwaliteit van elkaars studies. Velen zweren erbij dat dit een noodzakelijke basis voor vooruitgang is, maar in plaats van constructieve bijdragen aan de kennisopbouw kan de kritiek ook bedoeld zijn om het bestaansrecht van de wetenschapsbeoefening rond HRD in twijfel te trekken en te ondermijnen.

Lowyck (1995) formuleerde twee kernkritieken als het gaat om HRD-onderzoek. Het eerste kernpunt betreft het zorgvuldig doorlopen van de fasen in een coherente cyclus die bestaat uit: descriptief-correlationeel-experimenteel-theorievorming, wat hij als voorwaarde ziet voor kennisontwikkeling. Een probleem waar veel HRD-onderzoek onder lijdt, is dat het volgens Lowyck niet in staat is om zorgvuldig de overstap van de ene fase naar de volgende te maken. Veel onderzoek voltrekt zich geïsoleerd van omringend onderzoek, in verschillende fasen, waardoor een consistente opbouw van theorievorming in het vakgebied weinig vorderingen maakt. Het tweede kernpunt betreft de veelal onzorgvuldige 'jump' van descriptieve studie naar prescriptie, die hij regelmatig in opleidingskundig

onderzoek aantrof. Hij hield daarom een pleidooi voor de verdere ontwikkeling van interventiestudies, die tot doel hebben de stap van descriptie naar prescriptie te valideren om zo te kunnen werken aan een opleidingskunde als een ontwerpwetenschap (Lowyck, 1995).

Tien jaar na Lowycks kritiek formuleerde de redactie in zijn epiloog van het eerste nummer van *Develop* soortgelijke bedenkingen (Dekker, Poell, Van der Klink & Verheijen, 2005). Het is ontegenzeggelijk dat HRD geen koninklijke wetenschappelijke weg bewandelt. En de opbrengst is versnipperd, zowel tussen onderzoeksinstellingen als over disciplines. Opleiden, leren en ontwikkeling in arbeidsorganisaties heeft de aandacht van pedagogen, onderwijskundigen, psychologen, bedrijfskundigen, economen en filosofen. Beziet men het geheel als een lappendeken, dan bevordert dat beeld de vorming van een eigen HRD-identiteit niet. Die uitgebreide aandacht vanuit een variëteit aan disciplines kan men echter ook opvatten als een rijk kennislandschap waarin een groot aantal wetenschappers vanuit verschillende perspectieven, met behulp van gevarieerde methoden, onderzoek doet naar de factoren, variabelen en dynamieken die een rol spelen bij de ontwikkeling van mensen in de context van hun werk. In die zin is het een mooi beeld, mits de gehechtheid aan een eigen vastomlijnd profiel en paradigma er minder toe doet. De vergelijking met de ontwikkeling en teloorgang van de andragologie is hier echter niet vergezocht.

Inhoudelijk gezien leverde het HRD-onderzoek in de afgelopen jaren in Nederland interessante bijdragen op. Met name is het opmerkelijk hoe in een betrekkelijk korte tijd de belangstelling voor opleiden en leren op de werkplek is toegenomen. Ondanks de aanhoudende aandacht voor voornamelijk trainingen, die tot uitdrukking komt in onder andere de competentieonderzoeken van Nijhof (2005), zijn in Nederland boeiende studies verricht die leren en werken in combinatie onderzoeken. Na een eerste bundel van Kruijd, Kessels en Smit (1991) is er een veelheid van onderzoek op dit terrein uitgevoerd onder andere door Onstenk (1997), Glaudé (1997), Poell (1998), Van der Klink (1999), Kwakman (1999), Baars-van Moorsel (2003), Doornbos (2006), Bianco (2006), Margaryan (2006) en Coenders (2008).

Het thema van de integratie van leren en werken in de specifieke context van een kenniseconomie waarvoor we in *Develop* 1 (Kessels, 2005) een krachtig pleidooi hielden, heeft met name aandacht gekregen in het onderzoek van Sterck (2004), Boer (2005), Ruijters (2006), Kessels en Kwakman (2007), Sloep (2008) en Brockmöller (2008). In de afgelopen jaren is tevens onderzoek op gang gekomen naar de relatie tussen leren en innovatie, wat met het concept van kennisproductiviteit het kernpunt van HRD in een kennissamenleving vormt. Interessante studies op dit specifieke terrein zijn verricht door Van der Waals (2001), Van Lakerveld (2005), Van Poucke (2005), Stam (2007), Verdonschot (2009) en De Jong (in voorbereiding).

Uitbreiding van de basis

De onderzoeken op het gebied van werkplekleren en kennisproductiviteit vormen een gewenste en krachtige uitbreiding van de basis van het vakgebied, die eerder vooral door studies op het gebied van het ontwerpen en de transfer van leerresultaten is gelegd. De veelheid van thema's die op het ogenblik in het HRD-onderzoek aandacht krijgt, geeft een verschuiving te zien van een eenduidige opleidingskunde met een nogal didactische benadering naar een breed HRD-domein van leren en ontwikkelen. Deze verschuiving heeft onvermijdelijk geleid tot een verdere uitdijing van vraagstellingen en onderzoeksaanpakken, die een consistente kennisopbouw wellicht bemoeilijkt. Er is bovendien een tendens te bespeuren dat de hier opgevoerde afzonderlijke onderzoeken in zichzelf een steeds gevarieerder beeld van designs, methoden en technieken te zien geven. Veelal valt een gefocusseerd theorieonderzoek waar te nemen, aangevuld met verkennende gevalsstudies, uitmondend in een conceptueel raamwerk dat de basis vormt van een vragenlijstonderzoek, niet zelden aangevuld met kleinschalige experimenten of ontwerpstudies, die de onderzoeker soms in verschillende contexten repliceert. Wellicht is minder dan gewenst sprake van een langdurige en coherente samenwerking van onderzoekers rond hetzelfde thema, met grootschalige, longitudinale dataverzameling om zo zorgvuldig en consistent de gewenste weg van beschouwen, verklaren, begrijpen en theorievorming af te leggen. Binnen de afzonderlijke studies is op een minder omvattende schaal deze lijn echter wel degelijk te herkennen.

Wat de wijze van onderzoek betreft, laat het HRD-domein een voorkeur zien voor vormen van actieonderzoek, waarin onderzoeken en veranderen onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn (Cornelissen, 2009). In deze onderzoeks- en veranderprocessen geven mensen in hun eigen werkomgeving gestalte aan concrete verbeteringen en innovaties. De vernieuwingen zijn niet van buitenaf bedacht en 'uitgerold', maar komen tot stand door toedoen van de deelnemers aan diezelfde werkpraktijk, die men ook als leerpraktijk kan opvatten (Sprenger, 2000).

Deze benadering roept echter ook de vraag op of de kennisontwikkeling die plaatsvindt in actieonderzoek bruikbaar is als bouwsteen voor een wetenschappelijke discipline. Of is het vooral een HRD-interventie die sterk tegemoetkomt aan de wens van participatie, betrokkenheid, zelfsturing en eigenaarschap? Deze vraag werd twintig jaar geleden overigens op dezelfde wijze gesteld bij het andragologische actieonderzoek.

Is verbreding een belemmering?

Er dient zich nog een andere interessante en relevante vraag aan met betrekking tot de kennisontwikkeling naar aanleiding van de ingrijpende verschuiving in paradigma, die zich op de ondergrond voordoet van opleiden en instructie in een cursus naar meer aandacht voor leren in gevarieerde omgevingen en onder uiteenlopende omstandigheden (Lowyck, 2005). Staat deze uitwaaiering van gevarieerde leer- en ontwikkelmogelijkheden het streven naar een eenduidige kennisopbouw rond opleiden, leren en ontwikkelen in de weg? Zijn waarheidsvinding, veralgemenisering en een hechte samenhang van uitgangspunten en begrippen in een wetenschappelijke dieptestructuur nog wel mogelijk binnen een HRD-gebied dat alle kanten uitschiet? Betekent dit dat de opleidingskunde niet geworden is wat we er ooit van gehoopt hadden en moeten we de zoektocht naar de 'Grand Strategy' (Schwab, 1978) opgeven?

In plaats van een treurige conclusie te trekken is het ook aannemelijk om vast te stellen dat de verbreding die we kunnen waarnemen vanuit een praktisch uitsluitend ontwerpen en uitvoeren van trainingen naar meer aandacht voor gevarieerde leeromgevingen in uiteenlopende contexten, tot gevolg heeft dat de variëteit in onderzoeksthema's en in onderzoeksbenaderingen ook toeneemt en zo een steeds grotere verscheidenheid laat zien. Deze ontwikkeling gaat natuurlijk niet de klassieke en koninklijke weg van kennisontwikkeling via descriptie, correlatie en experiment (Gage, 1978; Lowyck, 1995). Een dergelijke ontwikkeling zou men echter ook als een verrijking kunnen opvatten in een wetenschappelijke omgeving, waar onderzoekers zich in de geest van 'disciplined eclecticism' (Shulman, 1986, p. 33) kunnen laten inspireren door een kleurrijk spectrum van thema's en benaderingen, zonder dat iemand het alleenrecht heeft om te bepalen wat noodzakelijk en geoorloofd is. Een positieve interpretatie van deze ontwikkeling zou dan inhouden dat de geconstateerde proliferatie binnen HRD juist recht doet aan de complexiteit van het onderzoeksdomein dat zich richt op het opleiden, leren en ontwikkelen in arbeidsorganisaties. De gewenst geachte eenheid van profiel, paradigma en methode is dan eerder een belemmering dan een voorwaarde voor vooruitgang. De prijs van deze vooruitgang is wel dat het streven naar een eenduidig herkenbare HRD-discipline met een door de gevestigde wetenschappen geaccepteerde academische A-status, een illusie is.

Develop 2005 -2010: Van Trend & Fundament naar Kritisch Argument

Develop 1-2005 kwam voort uit het tijdschrift *HRD Thema*, wat weer de voortzetting was van het *Handboek Opleiders in Organisaties*, begonnen in 1984 als losbladige publicatie (Kessels & Smit, 1984). Uit deze ononderbroken reeks opleidingskundige uitgaven heeft zich intussen een uitgebreid HRD-fonds ontwikkeld, waarin zowel praktijkmensen als wetenschappers een belangrijk platform vinden voor uitwisseling en deskundigheidsbevordering. In Nederland bestaat een sterke beroepsvereniging NVO2, die professionalisering hoog in het vaandel heeft staan. Er zijn samenwerkingsverbanden tussen de associaties van HRD-professionals, opleidingsinstituten, personeelsfunctionarissen en organisatieadviseurs. Het gaat niet zozeer om een hecht en gestructureerd bouwwerk, maar de toenadering bevordert wel informele uitwisseling en bij gelegenheid samenwerking rond projecten en congressen.

De vijf jaargangen van *Develop* 1-2005 tot en met *Develop* 4-2009 hebben aan die ontwikkeling een belangrijke bijdrage geleverd. De behoefte aan een platform voor gevarieerde thematische verkenningen, reflecties, methoden en technieken is groot. Juist in een dergelijk uitdijend veld van interesses, interventies en perspectieven is het belangrijk om je te kunnen verbinden met een duurzaam forum dat bijdraagt aan de vorming van een gemeenschappelijke identiteit. Dat is waarschijnlijk ook een belangrijke rol die *Develop* in de komende jaren kan vervullen: ruimte bieden voor uitwisseling, verkenning, verslaglegging en discussie rond actuele vraagstukken die binnen een samenhangend thema tot verdieping kunnen leiden. Ook al is HRD niet in staat om coherent en consistent te zijn in object en in methode van onderzoek, waardoor het groeien van een herkenbare identiteit lastig is, een met zorg en aandacht vormgegeven *Develop* vervult die rol wel, en ondersteunt daarmee een kwetsbaar maar levend vakgebied zonder macht noch positie. De eerste aflevering van de eerste jaargang stond in het teken van Trend & Fundament. Wellicht groeien we nu wel toe naar een kritisch argument, dat verheldert waarom diversiteit en pluriformiteit in het omgaan met opleiden, leren en ontwikkelen van volwassenen in de context van hun werk, belangrijk is voor het betekenisvol handelen in een onzeker makende beroepspraktijk.

Literatuur

Baars- van Moorsel, M.A.A.H. (2003). *Leerklimaat. De culturele dimensie van leren in organisaties.* Academisch proefschrift, Univerisiteit Brabant. Delft: Eburon.

Bianco, M. (2006). *Support for work-related learning. Implementing strategies and instruments to involve the supervisor and the workplace community.* Academisch proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.

Boer, N.-I. (2005) *Knowledge sharing within organisations. A situated and relational perspective.* Academisch proefschrift, Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.

Brockmöller, A.A.C. (2008). *Knowledge sharing in expert-apprentice relations: design of a protocol.* Academisch proefschrift, Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Coenders, M. (2008). *Leerachitectuur. Een exploratief onderzoek naar de relatie tussen ruimte en leren in werksituaties en het ontwerpen voor leren dichtbij de praktijk.* Academisch proefschrift, Utrecht: Universiteit Utrecht.

Cornelissen, F. (2009). *Laat vernieuwing groeien! Actieonderzoek voor ontwikkeling van mens en organisatie.* Driebergen: NVO2.

Dekker, H., Poell, R., Klink, M. van der, & Verheijen, L. (2005). Epiloog. Praten over trends en vooral vasthouden aan de fundamenten? *Develop* 1 (1), 83-86.

Doornbos, A. (2006). *Work-relatd learning at the Dutch police force.* Academisch proefschrift, Nijmegen: Radboud Universiteit.

Gage, N.L. (1978). *The scientific basis of the art of teaching.* Teachers College Press, New York.

Glaudé, M.Th. (1997). *Werkplek-opleiden als innovatie.* Academisch proefschrift. Universiteit Utrecht.

Hartgers, R. (2008). Andragologie. Geboren uit engagement. *Folia* (11) 19-21.

Jong, Tj. de, (in voorbereiding). *Linking social capital and knowledge productivity.* Academisch proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.

Kessels, J.W.M. (2005). De kenniseconomie: uitdagingen voor HRD. *Develop* 1 (1), 6-17.

Kessels, J.W.M. & Jong, Tj. de, (2007). HRD, Social Capital en economische voorspoed. *Develop* 3 (1) 93-105.

Kessels, J.W.M. & Kwakman. K., (2007). Interface: Establishing knowledge links between higher vocational education and business. *Higher Education. An International Journal of Higher Education and Educational Planning.* 54 (5) 689-703.

Kessels, J.W.M. & Poell, R.F. (2004). Andragology and social capital theory: the implications for Human Resource Development. *Advances in HRD.* 6 (2) 146-157.

Klink, M.R. van der (1999). *Effectiviteit van werkplek-opleidingen.* Academisch proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.

Kruijd, D., Kessels, J.W.M., & Smit, C.A. (red.) (1991). Opleiden op de werkplek. *Opleiders in Organisaties/Capita Selecta.* Afl. 6. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.

Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs.* Academisch proefschrift. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

Lakerveld, J.A. van (2005). *Het corporate curriculum. Onderzoek naar de werk-leeromstandigheden in instellingen voor zorg en welzijn.* Academisch proefschrift, Enschede: Universiteit Twente.

Lowyck, J. (1995). Onderzoeksmethoden op het gebied van bedrijfsopleidingen. *Opleiding & Ontwikkeling*, 8 (5), 13-20.

Lowyck, J. (1996). Learning in the workplace. In A.C. Tuynman (Ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, (pp. 414 - 417). Oxford: Pergamon Press/ Elsevier Science Ltd.

Lowyck, J. (2005). Trends in opleiding en ontwikkeling: Lessons learned 1995-2005. *Opleiding & Ontwikkeling*, 18 (5), 14-19.

Lowyck, J., & Elen, J. (1994, April). *European research on corporate training.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Margaryan, A. (2006). *Work-based learning. A blend of pedagogy and technology.* Academisch proefschrift, Enschede: Universiteit Twente.

Mulder, I. (2004). *Understanding designing, designing for understanding.* Academisch proefschrift, Enschede: Universiteit Twente.

Nijhof, W.J. (2005). De dynamiek van de HRD-professie in Nederland en de VS. *Develop* 1 (1), 38-50.

Onstenk, J.H.A.M. (1997). *Lerend leren werken: Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren.* Academisch proefschrift, Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

Poell, R.F. (1998). *Organizing work-related learning projects: A network approach.* Academisch proefschrift, Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

Poucke, A. van (2005). *Towards radical innovation in knowledge-intensive service firms.* Academisch proefschrift, Rotterdam: Erasmus Universiteit.

Ruijters, M.P.C. (2006). *Liefde voor leren. Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties.* Academisch proefschrift. Deventer: Kluwer.

Schwab, J. (1978). Education and the structure of the disciplines. In I. Westbury & N. Wilkof (Eds.), *Science curriculum and liberal education: Selected essays* (pp. 229-272). Chicago: University of Chicago Press.

Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 3-36). New York: Macmillan.

Simons, R-J. (2009). Epiloog. Ontwikkelen versus leren. *Develop* 5 (3), 91-96.

Sloep, P. (2008). Netwerken voor lerende professionals. *Develop* 4 (4) 84-91.

Sprenger, C. (2000). *Leerpraktijken. Een studie naar de wijze waarop leren vorm kan krijgen in op leren gerichte organisties.* Academisch proefschrift. Rotterdam: Erasmus Universiteit.

Stam, Chr.D. (2007). *Knowledge Productivity. Designing and testing a method to diagnose knowledge productivity and plan for enhancement.* Academisch proefschrift, Enschede: Universiteit Twente.

Sterck, G. (2004). *Leerbeleid en leerpatronen in kennisintensieve arbeidsorganisaties. Concepten en praktijken.* Academisch proefschrift, Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.

Tjepkema, S. (2003). *The learning infratructure of self-managing work teams.* Academisch proefschrift, Enschede: Universiteit Twente.

Verdonschot, S.G.M. (2006). Methods to enhance reflective behaviour in innovation processes. *Journal of European Industrial Training*, 30 (9), 670-686.

Verdonschot, S. (2009). *Learning to innovate: a series of studies to explore and enable learning in innovation practices.* Academisch proefschrift, Enschede: Universiteit Twente.

Waals, J. van der, (2001). *Op eigen kracht. Van managergestuurd naar medewerkergestuurd opleiden en leren.* Academisch proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.

Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work. Bridging individual and organisational learning.* Academisch proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.

Zijn leren en opleiden straks nog nodig?

We schrijven het jaar 2004. Het eerste nummer van *Develop* zal in het voorjaar van 2005 gaan verschijnen. Een kwartaalblad over Human Resource Development in Nederland en Vlaanderen, onder redactie van vier prominenten uit het vakgebied: Marcel van der Klink (Open Universiteit Nederland), Rob Poell (Universiteit Tilburg), Luc Verheijen (Kessels & Smit België) en Hans Dekker (Kessels & Smit Nederland). Maar waarmee gaan we het blad volschrijven, welke koers moeten we volgen?

Het idee ontstaat om een aantal vakgenoten uit te nodigen om hierover te praten, om zo een staalkaart van onderwerpen te bedenken die nu en mogelijk in de toekomst belangrijk zijn voor het vakgebied HRD. Maar wat is dat eigenlijk: het vakgebied HRD? Praten we over een volwaardige discipline, of over het kleine zusje van HRM? Is HRD iets wat alleen in de hoofden zit van academici of is HRD broodnodig in onze kenniseconomie?

2004

Op 14 december 2004 zetten we dan ook acht HRD-deskundigen bij elkaar om te discussiëren over de toekomst van HRD. Waar zal HRD staan in 2010? Dat levert een aantal interessante beschouwingen op:

Paul Keursten: In 2010 zal HRD ... niet meer bestaan. Dit vanuit de gedachte dat we van het idee af moeten dat de werknemer een resource is van een ander (de werkgever), en een tekort (aan kennis en vaardigheden) heeft dat opgevuld moet worden. Dat idee is onhoudbaar geworden: de mens is eigenaar van z'n eigen talenten en heeft daar dus zelfbeschikking over, niet iemand anders (geen baas en geen HRD'er!).

Herman Baert: In 2010 zal HRD ... vooral gaan over hoe de gezamenlijke actoren het menselijk potentieel moeten benaderen. Actoren als de werknemer zelf, de werkgever, de overheid, de vakbonden en de HRD'ers. Er moet niet één allesbepalende actor zijn, het gaat juist om de optimale balans daarin.

Mathilde Visser: In 2010 zal HRD... als centraal uitgangspunt hebben dat de mens zich ontwikkelt, en de resultaten daarvan beschikbaar stelt voor anderen in zijn/haar leven. Dat beperkt zich nadrukkelijk niet tot de werkgever, maar omvat bijvoorbeeld ook het gezin, de sportclub etc.

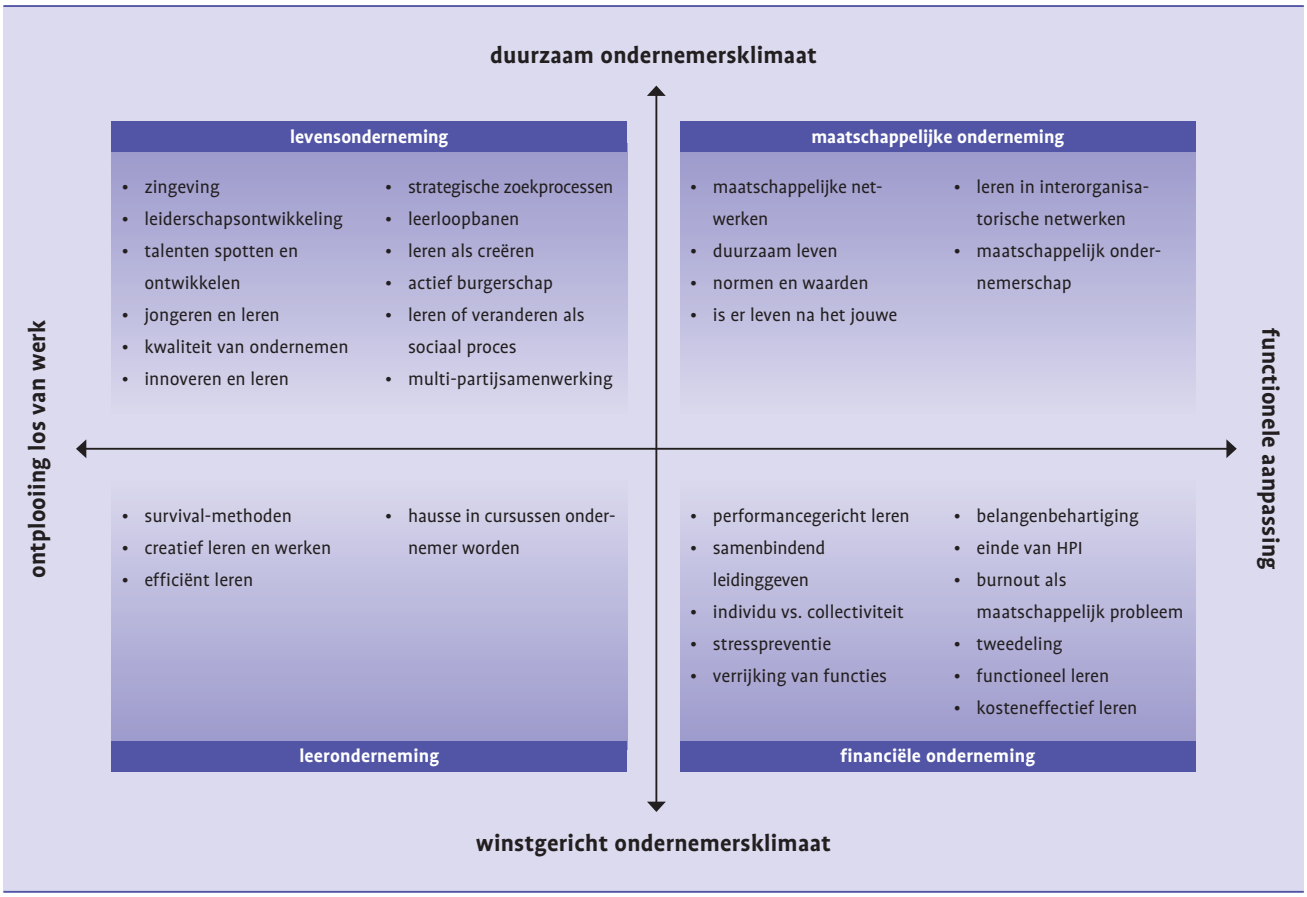
Jeroen Onstenk: In 2010 zal HRD ... een integraal onderdeel zijn van het organisatiebeleid, direct verbonden met de innovatie van processen en producten, en dus geen aparte activiteit meer. Bovendien zal daarbij het hele personeel betrokken zijn, niet slechts de bovenlaag. Daarbij zal het vooral gaan om talentontwikkeling (als tegenhanger van het matchen van huidige bekwaamheid met de gewenste bekwaamheid op competentieprofielen) en de ontwikkeling van breed inzetbare competenties.

Hans Dekker: In 2010 zal HRD ... primair een zaak zijn van manager en medewerker. HRD'ers aan de zijlijn (HRD-professionals, vakbonden, overheid, branche-instellingen) werken alleen maar remmend op vernieuwing van het leren. Veel te vaak vormen zij de belemmering in plaats van de katalysator. Leren wordt daardoor in 2010 veel meer als een natuurlijk proces opgevat, dat binnen en rondom werken plaatsheeft.

Luc Verheijen: In 2010 zal HRD ... niet meer zo heten. Dit vanuit de gedachte dat HRD dan niet meer gaat over de mens als resource , maar over talentontwikkeling en zoeken naar waar mensen warm voor lopen. HRD'ers zullen in 2010 vooral partijen in gesprek met elkaar brengen: wat heb ik te bieden (aan talent) en hoe kunnen jij (als ondernemer) en ik (als zich ontwikkelende mens) daarvan profiteren?

Scenario's voor 2010

Langs de methodiek van scenario-ontwikkeling ontstaat tijdens die bijeenkomst een kwadrantenstelsel (zie figuur 1): op de verticale as krijgt het ondernemersklimaat een plaats, waarbij het ene uiterste een duurzaam klimaat is (gericht op stakeholders value) en het andere uiterste de platte, winstgerichte ondernemingen weerspiegelt (shareholders value).



Figuur 1: Kwadrantenstelsel van ondernemersklimaat en houding van de werkende mens

Op de horizontale as krijgt de houding van de werkende mens een plek. Het ene uiterste geeft de mens weer die zelfrealisatie en ontplooiing zoekt in zijn leven, en ontwikkeling in werk daartoe als een van de middelen (instrumenten) ziet. Het andere uiterste wordt gekenmerkt door de mens die zich functioneel aanpast: aan zijn/haar werk, aan de maatschappij, en die dus heel duidelijk de noodzaak ziet tot het volgen van opleidingen en ontwikkeltrajecten om de baas (of andere belanghebbers) te plezieren.
Waar de Nederlands/Vlaamse werkende gemeenschap in 2010 zal staan, daar laten de gespreksgenoten zich niet over uit. Het zijn tenslotte scenario's. Maar in het kwadrantenstelsel worden wel een aantal onderwerpen opgepend die in de diverse combinaties op belangstelling zullen kunnen rekenen. Genoeg voer voor de redactie van *Develop* om vijf jaargangen mee vol te schrijven!

2009

En dan is het eind 2009: vijf jaar na die gedenkwaardige workshop, vijf jaargangen *Develop* later. Wat is er gebeurd en waar staat HRD op de drempel van 2010? Wat is er van de toenmalige scenario's terechtgekomen, en is de rol van HRD daardoor van karakter veranderd? Of juist niet terwijl dat eigenlijk wel had gemoeten? Loopt HRD achter de feiten aan of is zij proactief ingesprongen op de ontwikkelingen van de laatste jaren?
In 2004 had niemand voorzien dat we in 2008/2009 te maken zouden krijgen met zo'n complexe economie. Aan de ene kant is daar de financiële crisis, waardoor organisaties de hand noodgedwongen op de knip moeten houden en zich moeten richten op hun core business om het hoofd boven water te kunnen houden. Aan de andere kant zijn er de demografische ontwikkelingen: minder jongeren, meer ouderen. En ten slotte is daar de bredere ontwikkeling van onze economieën: van productgericht naar dienstverlenend, waardoor, kennis(behoud) en innovatief vermogen steeds belangrijker worden voor organisaties.

Workshop op herhaling

In dat krachtenveld moeten HRM en HRD opereren: voorwaar geen gemakkelijke opgave. Lukt dat eigenlijk wel? Wordt HRD nog steeds nodig gevonden, of nog breder: is leren en opleiden eigenlijk nog wel nodig? Het blijkt immers dat organisaties hun opleidingsbudgetten

De deelnemers

Frank Cornelissen, oprichter en adviseur van het bureau "Inter-Actie, advies in leren en ontwikkelen", promovendus aan de Eindhoven School of Education (TU/Eindhoven en Fontys OSO).
Tjip de Jong, adviseur en onderzoeker aan Kessels & Smit, The Learning Company, promovendus aan de Universiteit Twente en redacteur van het tijdschrift *Develop*.
Lizet Hoekstra, directeur van NVO2, het Nederlandse Netwerk voor HRD-professionals.
Paul Keursten, partner bij Kessels & Smit, The Learning Company.
Marcel van der Klink, universitair hoofddocent bij Celstec, voorheen OTEC, dat onderdeel is van de Open Universiteit Nederland, en redacteur van het tijdschrift *Develop*.
Olga Koppenhagen, freelance journalist, corrector, redacteur en productiecoördinator. Zij is eindredacteur van de tijdschriften *Develop* en *Leren in Organisaties*.
Jeroen Onstenk, lector Geïntegreerd Pedagogisch Handelen bij Hogeschool INHOLLAND, en onderzoeker en consultant op het terrein van competentiegericht leren en opleiden en werkplekleren bij CINOP.
Rob Poell, Hoogleraar HRD, Dept. Personeelwetenschappen, Universiteit Tilburg, Bijzonder Hoogleraar Schoolgebonden Opleiden van Leraren, Dept. Taal- en Cultuurstudies, Univ. Tilburg (leerstoel ingesteld door Ons Middelbaar Onderwijs) en redacteur van het tijdschrift *Develop*.
John Thämer, uitgever bij Springer Uitgeverij B.V., verantwoordelijk voor o.a. de tijdschriften Develop en Leren in Organisaties, en een groot aantal boeken op HR-gebied.
Luc Verheijen, sociaal pedagoog, adviseur en partner bij Kessels & Smit, The Learning Company in Gent, België, en redacteur van het tijdschrift *Develop*.
Marc Vermeulen, directeur van IVA beleidsonderzoek en advies, academic director van de programma's voor strategisch onderwijsmanagement bij de TiasNimbas Business School van de UvT en hoogleraar onderwijssociologie aan de Universiteit van Tilburg en de Open Universiteit Nederland.
Jan Bal, consultant-ontwikkelaar in learning & development bij SD Worx, en bestuurslid bij het Vlaamse VOV, een lerend netwerk van professionals die gestalte geven aan opleiding- en ontwikkelingsprocessen binnen bedrijven en organisaties.

momenteel terugschroeven en gericht zijn op overleven. Heeft dat een funeste invloed op onze kennisintensieve economie, worden werknemers er slechter van? Of hebben organisaties en werknemers alternatieve manieren gevonden om te leren en te ontwikkelen, die minder geld kosten maar misschien wel even effectief zijn?

Deze vragen doet de huidige redactie van Develop besluiten om opnieuw een club van HRD-deskundigen bij elkaar te roepen. Op 24 september 2009 schuift een gemêleerd gezelschap aan bij de huidige uitgeverij (Springer uitgeverij bv). Zij hebben als 'stof tot discussie' een kansboom voorgelegd gekregen met een prikkelende centrale stelling: Leren en opleiden zijn niet meer van belang, immers: in tijden van recessie verminderen werkgevers massaal de opleidingsbudgetten.

De redactie is vooral benieuwd naar hoe de HRD'ers denken over de takken van de boom eronder, en welke manieren organisaties in de Nederlands/Vlaamse maatschappij vinden om enerzijds te kunnen blijven produceren, aan de andere kant om te gaan met de demografische ontwikkelingen en tenslotte te kunnen blijven innoveren om ook in de toekomst te kunnen blijven meedoen in de kenniseconomie.

Eigenwijs

Dat HRD'ers eigen-wijze mensen zijn, is geen understatement. En dat blijkt eens te meer als de resultaten van drie discussiegroepjes worden gepresenteerd na een half uurtje praten. Iedere groep heeft een eigen insteek gekozen om op de stelling te reageren, en dat levert een aantal interessante uitspraken op.

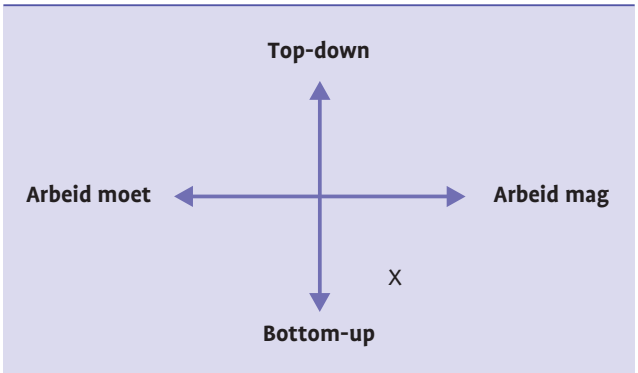
Groep Keursten

Het groepje Keursten neemt Keurstens stelling uit 2004 als vertrekpunt: HRD zal in 2010 niet meer bestaan, omdat de mens eigenaar van z'n eigen talenten is en daar dus zelfbeschikking over heeft, niet iemand anders (geen baas en geen HRD'er!). Nu, over het eerste kun je discussiëren, maar de motivatie erachter is wel veel sterker gaan postvatten in de economie van nu. De tegenwoordige werknemer zorgt steeds meer voor zijn eigen ontwikkeling; en dat is te vatten in drie kernwoorden: vakmanschap, talent en netwerk. Die condities worden gebruikt voor de eigen ontwikkeling, het behouden van werkzekerheid en het maken van keuzes in de loopbaan. Organisaties die de middelmaat willen ontstijgen, zullen twee principes goed als leidraad moeten nemen: iedereen heeft talenten (exploreer dit); en mensen zijn eigenaar van hun eigen talenten (stimuleer dit).

De crisis biedt allerlei mogelijkheden voor ondernemers en ondernemende werknemers om hun eigen talenten verder te ontwikkelen en te benutten: nieuwe vormen van leren (werkplekleren, intervisie) en andere, meer flexibele organisatievormen (zzp, detachering). Sleutelwoord hierbij is verbinding: tussen werkenden onderling (netwerken, communities of practice) maar ook tussen werknemers en werkgever: er ontstaan andere vormen van leiderschap, die minder uitgaan van het Angelsaksische denkmodel: wie de baas is mag het zeggen, maar meer van het Rijnlandse denkmodel: wie het weet mag het zeggen. Vormen daarvan zijn duaal leiderschap, wisselend leiderschap, teamvorming op projectbasis.
De conclusie van dit groepje: leren en opleiden blijven zeker nodig, maar het vertrekpunt moet de werkende zelf zijn.

Groep De Jong
Het vertrekpunt van deze groep is dat leren en ontwikkelen gewoon kunnen doorgaan, omdat leren geen geld hoeft te kosten! De demografische ontwikkeling zorgt ervoor dat organisaties anders naar opleiden moeten gaan kijken. Als werknemers ouder worden, is 'een cursusje volgen' vaak helemaal niet nodig, maar moet vooral gekeken worden naar een efficiënte inrichting van het werk: hoe kunnen zij productief blijven, maar tegelijkertijd een bijdrage blijven leveren in het kennisbehoud en de kennisoverdracht binnen de onderneming? Mensen willen daar zelf een veel grotere rol in spelen. Je zou daarvan een kwadrantenstelsel (jawel, we bouwen voort op vijf jaar geleden) kunnen maken (zie figuur 2).

Op basis daarvan zou je je een voorstelling kunnen maken van het bedrijfsleven als een 'beurs van arbeid en klussen', een 'marktplaats van werk', waar mensen intekenen op voor hen interessant werk dat hun ontwikkeling bevordert en hen gemotiveerd houdt.



Figuur 2: Kwadrantenstelsel Arbeid

Over de vraag of de HRD-afdeling nog reden van bestaan heeft, is dit groepje redelijk pessimistisch: HRD-activiteiten zullen in toenemende mate 'de lijn' ingaan, en niet meer gebundeld worden in een stafafdeling. Daarbij is wel belangrijk dat het lijnmanagement zich bewust is dat 'leren en ontwikkelen' een apart thema is dat een hoge plaats op de agenda zou moeten hebben.

Groep Van der Klink
De groep Van der Klink zoekt in de centrale stelling vooral naar de relatie tussen de woorden recessie en leren. Het huidige personeelstekort dwingt ondernemingen tot continu investeren in leren en opleiden. Daarbij zijn er twee accentverschuivingen:
- minder opleiden, meer leren;
- vertrekpunt is meer individu, minder organisatie.

Een groot voordeel is dat mensen altijd blijven leren en dat dit in zekere mate dus onafhankelijk is van de stand van de economische barometer. En bovendien: je kunt het niet verbieden! Mensen willen immers employable blijven, werk krijgen/houden en zoeken naar manieren om zich verder te kunnen ontplooien.
Sleutelwoord voor organisaties is duurzaamheid: het op allerlei geforceerde manieren werknemers proberen te binden en boeien werkt niet, je houdt ze toch niet vast. Als je duurzaamheid als waarde omarmt, ook in je leer- en opleidingsbeleid, en dat uitstraalt en inzet op aantrekkelijkheid, staat dat veel dichter bij de beleving van werkenden en zullen ze meer gemotiveerd zijn daaraan bij te dragen.

Verbinding

Na een korte pauze zoeken gespreksleiders Marcel van der Klink en Tjip de Jong de verbindende elementen tussen de presentaties van de groepen.
Als er één ding is waar we geen invloed op kunnen uitoefenen, is dat wel de ontwikkeling van de arbeidsmarkt. Organisaties veranderen in rap tempo van karakter: van groot en solide met louter vaste werknemers naar lenig en flexibel met zo weinig mogelijk vaste werknemers en diverse flexibele schillen daaromheen. Marc Vermeulen merkt op dat verkenningen van de arbeidsmarkt laten zien dat er in sommige sectoren grote tekorten dreigen en dat die tekorten niet opgevangen kunnen worden met de beschikbare opleidingstrajecten. Zo ontstaan er de komende jaren zo'n 60.000 vacatures in het onderwijs; de cijfers voor de gezondheidszorg duiden op een aantal van 200.000 plaatsen. Er zal kortom een omslag in het denken over werken, leren en opleiden plaats moeten vinden. Als voorbeeld noemt Marc Vermeulen de idee

van een marktplaats, een beurs waarin aanbieders van talenten en klussen onderhandelen met werkgevers over wat ze wel en niet willen doen.
De werkenden van nu willen dat blijkbaar ook: het aantal zelfstandigen is volgens diverse onderzoeken (CBS, ABN Amro) de afgelopen jaren explosief gegroeid. De recessie is geen hoofdreden voor die ontwikkeling, maar biedt wel uitgebreide kansen om allerlei al aanwezige talenten beter te benutten. Dat levert een aantal treffende voorbeelden op:

- Organisaties huren hackers in om gebreken in hun beveiliging te verhelpen.
- Een glazenwassersbedrijf gaat mede thuiszorgactiviteiten uitvoeren, omdat de glazenwassers toch al aan het schoonmaken zijn.
- Straatmariniers in Rotterdam krijgen hulp van ex-postbodes, omdat die uit ervaring precies weten wat er op straat gebeurt.

Hoe organiseren?
Deze ontwikkelingen roepen echter wel nieuwe vragen op: hoe organiseer je die nieuwe vormen? En welke rol speelt HRD daarbij? Paul Keursten heeft als overtuiging dat je als HRD niet moet proberen het leren te brengen naar de werkenden: zij komen zelf wel met initiatieven. Volgens Jeroen Onstenk is het de kunst daarbij om te doseren, te faciliteren en te participeren. Niet als stafafdeling op een eilandje bivakkeren, maar dicht tegen de lijn aan opereren. Jan Bal wil dat nog wel wat sterker uitdrukken: HRD zou de ambitie moeten hebben zichzelf overbodig te maken! Op dat participeren wordt nog wat verder ingegaan door Lizet Hoekstra: zij ziet vooral in de zorg dat HRD steeds meer geïntegreerd wordt in de organisatie. Waar er eerst in een bepaald ziekenhuis nog een apart hoofd HRD bestond, is die functie nu gekoppeld aan iemand die in het primaire proces aan het werk is. Daardoor kunnen behoeften in de organisatie veel beter opgespoord worden. Jan Bal ziet daar wel een gevaar in: soms is wel eens een blik van buiten nodig om bepaalde processen in organisaties te kunnen doorgronden en te verbeteren: externe consultants of stafafdelingen als HR krijgen dat dan wel voor elkaar, mede omdat de lijnmanagers daar geen tijd voor hebben. Hij vindt het wel een goede ontwikkeling dat mensen uit de business worden gevraagd om afdelingen HR te versterken. Da's ook een manier om HR en de business dichter bij elkaar te brengen.
Frank Cornelissen oppert de idee of deze ontwikkeling impliceert dat ook de initiële beroepsopleidingen van karakter moeten veranderen en veel meer zouden moeten inzetten op werkplekgerelateerd leren. Marcel van der Klink en Jeroen Onstenk menen dat dit geen goed idee is omdat initiële beroepsopleidingen bedoeld zijn om studenten een brede basis mee te geven. Marcel refereert daarbij aan de discussies in de lerarenopleidingen over de experimenten met het opleiden van aankomende leraren in de school. Jeroen vult daarop aan dat dit uiteraard niet betekent dat beroepsopleidingen ontheven zijn van hun plicht om te blijven zoeken naar aantrekkelijke leerarrangementen waarin de ontmoeting met de eigen beroepspraktijk, maar ook de praktijk van aanpalende beroepen gegarandeerd is.

Verdwijnt de HRD-afdeling?
Betekent dit alles nu dat de HRD-afdeling inderdaad zou moeten verdwijnen? Paul Keursten meent dat de HRD-afdeling als aparte afdeling zijn langste tijd heeft gehad. De hardnekkigheid waarmee soms wordt vastgehouden aan HRD als een apart instituut in bedrijven verklaart Paul Keursten door het onvermogen van HRD'ers om echt contact te maken met de business. Maar moet de business de verantwoordelijkheid voor het leren en het opleiden geheel overnemen? Jeroen Onstenk kent organisaties die daar toch slechte ervaringen mee hebben. Zo werd bij de politie het opleiden steeds meer binnen de lijnorganisatie getrokken, maar dat bleek op de lange duur toch niet succesvol te zijn. Apart opleiden, buiten de dagelijkse praktijk, bleek toch echt nodig, evenals het organiseren daarvan door HRD-professionals buiten die directe praktijk.
Rob Poell verwoordt het als volgt: 'Het einde van de HRD-afdeling? Een goed idee. Het einde van HRD? Nee!' Zijn motivering daarvoor (niet geheel onbegrijpelijk als hoogleraar HRD) is dat het goed is als leren en opleiden beschouwd en vooral ook onderzocht blijven worden vanuit een aparte discipline. Niet alleen door participatief onderzoek in organisaties, maar ook door onafhankelijk wetenschappelijk onderzoek, waarmee kennis wordt gegenereerd over wat wel/niet werkt en die breder inzetbaar is dan de kennis die in participatief onderzoek wordt gegenereerd, die doorgaans qua gebruiksmogelijkheden voornamelijk beperkt blijft tot de context (bedrijf) waar het participatief onderzoek is uitgevoerd..

Conclusie?

Tot een eenduidige tegen-stelling op de centrale stelling kwam het in de twee urende discussie niet. Maar de diverse conversaties van deze ochtend wijzen wel grotendeels in dezelfde richting: leren kun je niet tegenhouden, je kunt het alleen faciliteren. De crisis zorgt misschien voor een vermindering van formele opleidingsvormen, maar biedt daarentegen genoeg kansen voor mensen om te leren op nieuwe, informele manieren.

Titel: Leren door onderzoek

Auteur: Marie-José Verkroost

Publicatiedatum: nr. 2-2006

Organisaties worden geconfronteerd met toenemende veranderingen en complexiteit, zowel binnen als buiten de organisatiegrenzen. Het risico bestaat dat medewerkers langdurig beproefde en in het verleden succesvol gebleken standaardoplossingen blijven toepassen, waar deze inmiddels niet meer effectief zijn. Complexe vraagstukken doorsluizen naar een selecte groep van 'hogeren' of 'deskundigen' (die voor anderen bedenken hoe ze ermee om moeten gaan) blijkt ook geen duurzaam effectieve oplossing te zijn.

Auteur Marie-José Verkroost neemt daarentegen als uitgangspunt dat mensen zelf kritisch moeten leren kijken naar de specifieke condities waaronder een complex vraagstuk zich voordoet. En welke kennis en ervaringen voorhanden zijn, van waaruit naar nieuwe oplossingen gezocht kan worden. Al onderzoekend leren ze zelf wat de 'beste' oplossing is. Het 'nog niet weten' vormt een sterke basis voor het onderzoeken en leren dat bijdraagt aan ontwikkeling en vernieuwing. En dit komt beter tegemoet aan de toenemende complexiteit van vraagstukken, dan het vertrouwde standaard oplossingsrepertoire.

Maar hoe kun je mensen 'leren onderzoeken'? De auteur benadrukt dat je er niet mee kunt volstaan mensen alleen gedurende hun opleiding te leren onderzoeken. Zij benadrukt het belang van een organisatiecultuur waarin er ruimte is voor een onderzoekende houding van medewerkers. Dat betekent ook: een cultuur waarin men het belang erkent om onderzoekend bezig te blijven, in plaats van steeds weer terug te keren naar de vaste paden.

Het artikel richt zich onder andere op de doelgroep van 'professionals'. Echter, ik vermoed dat juist voor professionals het 'onderzoekend blijven handelen' een lastig punt is. Vooral vanaf het moment dat ze als 'vakvolwassen' worden bestempeld. Professionals worden – door betrokkenen in hun omgeving – geacht 'het allemaal te weten' en keer op keer te bewijzen dat ze deskundig en ervaren zijn. Terwijl het 'niet weten' de basis vormt voor een onderzoekende houding. Mag je als ervaren professional wel tonen 'dat je het niet weet'? Of blijf je voortdurend bezig je deskundige imago te bewijzen? Oftewel: als we willen dat mensen een onderzoekende houding behouden in hun werk, zal er mijns inziens vooral aandacht moeten zijn voor de context waarin zij opereren. Een context die juist vaak een beroep doet op het alwetende imago.

Isolde van Roekel - Kolkhuis Tanke

Leren door onderzoek

Marie-José Verkroost

Leren door onderzoek is een instrument om een nieuwe vorm van leren gestalte te geven. De professional bestudeert processen in de praktijk door er wijzigingen in aan te brengen en te kijken wat het effect hiervan is. Door deze kennis met anderen te delen ontstaat er een kennisgemeenschap. Kennis die door veel leden van de kennisgemeenschap gedeeld wordt, kan als algemeen geldend worden aanvaard. Het instrument is afkomstig vanuit de wereld van de leraren(opleiding), maar wordt ook toegepast binnen andere contexten zoals de gezondheidszorg en management. Van hun ervaringen kan geleerd worden voor de invulling van initiële opleidingen en de rol van HRD.

Leren op de werkplek kan plaatsvinden door het doen van onderzoek in de praktijk. Onderzoek wordt dan niet opgevat als wetenschappelijk onderzoek door een onderzoeker die van buitenaf het object van onderzoek bestudeert, maar als onderzoek in de praktijk. Kurt Lewin (1947) stelt dat kennis over de praktijk het best gehaald kan worden uit de praktijk zelf. De professional bestudeert processen in hun context door wijzigingen erin aan te brengen en te kijken wat het effect hiervan is. Door deze kennis met anderen te delen ontstaat er een kennisgemeenschap. Kennis die door veel leden van de kennisgemeenschap gedeeld wordt, kan als algemeen geldend worden aanvaard. Dit is een fundamenteel andere kijk op kenniscreatie dan die vanuit de wetenschap. Het nadeel van wetenschappelijk onderzoek is echter dat veel wetenschappelijke kennis niet goed bruikbaar is in de praktijk; dat er een groot gat tussen theorie en praktijk wordt ervaren.
Het leren op de werkplek speelt een rol op verschillende niveaus: het individu, de organisatie en de grotere kennisgemeenschap.

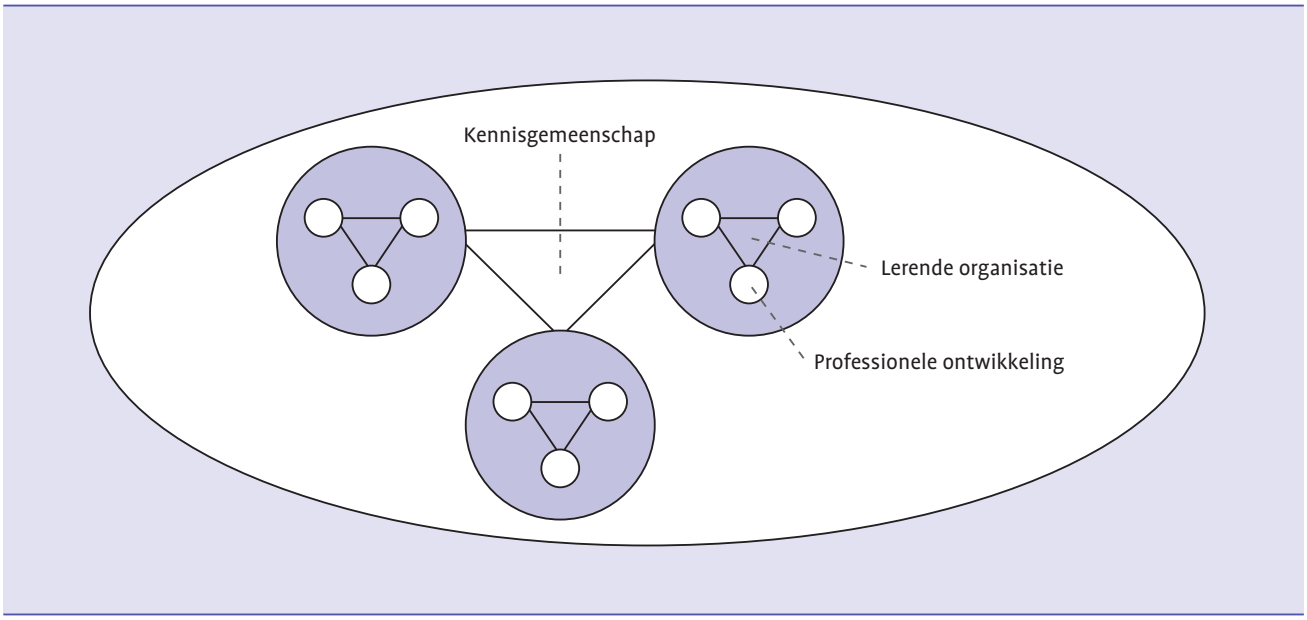
- Het individu leert in het kader van zijn eigen professionele ontwikkeling.
- Deze professionele ontwikkeling draagt, indien men aandacht besteedt aan kennismanagement binnen de organisatie, bij aan het kennisniveau van de organisatie.
- Indien individuen en organisaties bereid zijn om hun kennis naar buiten te brengen of zelfs samen met andere partners te ontwikkelen, kan er een bijdrage geleverd worden aan de grotere kennisgemeenschap.

Het leren door onderzoek kan zich dan ook op al deze niveaus afspelen. De professional doet onderzoek in zijn directe werkpraktijk, de organisatie doet onderzoek naar het functioneren van de organisatie en een kennisgemeenschap kan onderzoek doen naar de geldigheid van bepaalde kennis in een groter verband. De voorbeelden in dit artikel spitsen zich toe op het leren van de professional, maar de ideeën zijn ook toepasbaar op de andere niveaus.

Bij het leren door onderzoek spelen een onderzoekende houding en het onderzoekend handelen een rol. Hierna wordt eerst uitgewerkt wat deze begrippen zouden kunnen betekenen, vervolgens worden enkele voorbeelden uit de praktijk beschreven. Het artikel sluit af met conclusies ten aanzien van de inrichting van het HRD-beleid.

Onderzoekende houding

Voor het leren door onderzoek is het hebben van een onderzoekende houding van belang. Deze vormt de interne motivatie voor de uitvoering van het onderzoek, het onderzoekend handelen. Het is moeilijk om een onderzoekende houding precies te definiëren. Termen als kritisch, nieuwsgierig, creativiteit, communicatie, en open staan voor nieuwe dingen zijn in de literatuur terug te vinden. Het kan een soort van leerhouding zijn, of ook wel leerstijl. Het kan ook meer een persoonskenmerk zijn. Het is in elk geval iets duurzaams dat gerichte aandacht en acties vraagt om te beïnvloeden of te veranderen. Het is daarom van belang bij de formulering van personeels- en aannamebeleid, maar ook bij het nadenken over de bedrijfscultuur in termen van een leercultuur. Individuen zullen zich aanpassen aan de cultuur die in een bedrijf heerst. Je kunt niet verwachten dat medewerkers een onderzoekende houding hebben als het bedrijf dit niet in



Figuur 1: Niveaus van leren

zijn cultuur uitstraalt. Een onderzoekende houding is randvoorwaardelijk voor onderzoekend handelen. Als de motivatie voor onderzoek niet uit de persoon zelf komt, zal hij zich er nooit mee identificeren en ervan leren.

Onderzoekend handelen

Onderzoekend handelen is het op een onderzoekende manier bezig zijn met iets. Het object, het doel en de methode van dit onderzoek zijn afhankelijk van de benadering die wordt gekozen. Relevante benadering zijn die van reflectie, actieonderzoek, ervaringsleren en 'evidence based working'.

Reflectie is de interne dialoog die noodzakelijk is om praktijksituaties en informatie om te zetten in een nieuw begrip van de situatie, gangbare uitgangspunten of jezelf (Erickson en Grimmett, 1988). Dit nieuwe begrip beïnvloedt vervolgens het handelen in de praktijk. Schön (1983, 1987) maakt onderscheid tussen reflectie-in-actie en reflectie-op-actie. Reflectie-in-actie vindt plaats tijdens het handelen in de praktijk als zich een situatie voordoet waarin bekende routines niet werken en naar een situatiespecifieke oplossing moet worden gezocht. Bij reflectie-op-actie wordt achteraf teruggekeken op het handelen in de praktijk. Onderzoekend handelen is het reflecteren op actie, waarbij de interne dialoog dient te leiden tot concrete (voornemens tot) actie in de praktijk. Korthagen (1992) schetst hiervoor een aanpak die bestaat uit vijf fasen: handelen, terugblikken op actie, bewustwording van essentiële aspecten, ontwikkeling van handelingsalternatieven en uitproberen.

Actieonderzoek is het uitvoeren van onderzoek door mensen in de praktijk. Het is een cyclisch proces dat door auteurs verschillend wordt uitgewerkt in stappen. McKernan (1991) onderscheidt de volgende vier stappen: probleemdefinitie, opstellen actieplan, uitvoeren actieplan en evaluatie van het effect en delen van de resultaten met anderen. De cyclus wordt in gang gebracht door een ervaren verschil tussen huidige en gewenste situatie. De uitkomst van de ene cyclus is input voor de volgende cyclus.

Ervaringsleren is het proces waarbij kennis wordt gecreëerd door de transformatie van ervaring (Kolb, 1984). Kolb onderscheidt binnen het leren van ervaring vier vormen (fasen) van leren: ervaren, reflecteren, conceptualiseren en experimenteren. Personen verschillen in de mate waarin ze voorkeur hebben voor deze vormen van leren, de zogenoemde leerstijlen. Het model van Kolb is specifiek ontwikkeld voor volwassenen die leren in de praktijk en wordt daar veel toegepast. Kolb heeft uitgebreid onderzoek gedaan naar de validiteit en betrouwbaarheid van zijn model. Het leidt in discussies vaak wel tot twee kampen: mensen zijn er vaak sterk voor of juist sterk tegen. In het onderzoekend handelen komen deze vormen van leren terug in de voorkeur van personen voor het verzamelen van gegevens. Zo zal de ene persoon graag zaken observeren, terwijl de ander er graag een boek over leest. Of de ene persoon heeft een voorkeur voor meer reflectieve activiteiten zoals het bijhouden van een dagboek, terwijl de ander graag experimenteert in de praktijk.

'Evidence based working' is een benadering waarbij het handelen in de praktijk zoveel mogelijk gebaseerd wordt op beschikbaar wetenschappelijk bewijs. Om dit te kunnen doen, moet je wetenschappelijk onderzoek kunnen interpreteren en gebruiken, de praktijk kunnen evalueren op de toepasbaarheid van de inzichten en zelf onderzoek kunnen uitvoeren. Hiermee wordt de lerende professional haast een wetenschappelijke onderzoeker met sterke wortels in de praktijk. Het is echter de vraag of het haalbaar is om wetenschappelijk onderzoek te doen in een complexe werksituatie waarin veel verschillende factoren een rol spelen en waarin zelden met experimentele en controlegroepen gewerkt kan worden. Het kritisch toepassen van wetenschappelijke inzichten in de praktijk kan als een vorm van reflectie worden aangemerkt; het klakkeloos toepassen van onderzoeksresultaten valt hier buiten.

De eerste drie verschijningsvormen van onderzoekend handelen hebben veel met elkaar gemeen. Het doel van onderzoekend handelen is het transformeren van de praktijk en het begrip hiervan door de professional zelf. Het is een cyclisch proces waarin op een systematische wijze van een probleem naar een aanpak, uitvoering en evaluatie in de praktijk wordt gewerkt. Hierbij kunnen personen verschillende onderzoeksactiviteiten ontplooien, aansluitend op hun persoonlijke voorkeur en de situatie waarin wordt gewerkt.

De 'evidence based working'-benadering wijkt hier sterk van af omdat hierin wetenschappelijke methoden en resultaten centraal staan. Hij hoort echter wel in dit overzicht thuis omdat hij regelmatig wordt toegepast in de opleiding van verpleegkundigen en leraren.

Voorbeelden uit de praktijk

Onderzoek in de lerarenopleiding
Op veel lerarenopleidingen wordt actieonderzoek gehanteerd om het belang van onderzoek onder de aandacht van de aanstaande leraar te brengen. Dit kan een wat groter onderzoek zijn dat los staat van de directe praktijk van het lesgeven of een aantal kleinere onderzoeken die direct ingrijpen op de lespraktijk. Uit onderzoek van Verkroost (1999) bleek dat het aanbieden van een onderzoeksonderdeel tijdens de opleiding niet automatisch leidde tot meer onderzoekend handelen of een positievere houding ten opzichte van onderzoek. In tegendeel, het niveau van onderzoekend handelen daalde juist tijdens en net na het verlaten van de opleiding.

Eén oorzaak hiervan lag in de complexiteit van het beroep dat geleerd moet worden. Het vraagt veel van de beginnende leraar om alle facetten van het leraarsberoep onder de knie te krijgen. Het grootste deel van de tijd wordt besteed aan het voorbereiden en geven van onderwijs; het doen van onderzoek leidt hen hier op een vervelende manier van af. Op de langere termijn zagen sommigen wel mogelijkheden voor onderzoek in het beroep omdat ze dan meer ruimte daarvoor dachten te hebben. Leren door onderzoek binnen een opleiding zou de lerende moeten ondersteunen in plaats van een extra last te zijn. Dit kan worden gerealiseerd door het onderzoek direct te koppelen aan en nuttig te maken voor de praktijk waarvoor wordt opgeleid.

Het doel van onderzoekend handelen is het transformeren van de praktijk en het begrip hiervan door de professional.

Een tweede oorzaak lag in de verwachtingen die men had ten aanzien van de opleiding en het leraarsberoep en het beeld dat de beroepsgroep zelf naar buiten bracht ten aanzien van het beroep. Ze wilden leraar worden om les te geven en niet om onderzoek te doen. In de praktijk zagen de aanstaande leraren ook weinig voorbeelden van leraren die onderzoek doen. Dit bevestigde hun beeld van het leraarsberoep. Om leren door onderzoek ook op de langere termijn een plaats te geven in de professionele ontwikkeling, zullen de werkcontext en de beroepsgroep hier open voor moeten staan. Als deze niet uitstralen dat leren door onderzoek belangrijk is, zal er in de praktijk weinig mee gedaan worden. Opleidingen kunnen hier een impuls aan geven door samen met de praktijk een onderzoeksnetwerk op te zetten waarin ervaren professionals samen onderzoek doen en studenten in contact brengen met professionals die enthousiast hiermee bezig zijn.

Teamontwikkeling in het bedrijfsleven
Rekar (2001) beschrijft de toepassing van actieonderzoek bij het ontwikkelen van teams in het bedrijfsleven. Inhoudelijk uitgangspunt hierbij zijn de door Myers Briggs ontwikkelde persoonlijkheidstypen (1962). De teamont-

wikkeling wordt gestart met de afname van deze persoonlijkheidstest om de teamleden inzicht te geven in het eigen functioneren en dat van de anderen. Hierna wordt een teamontwikkelingsplan opgesteld. Dit plan wordt uitgevoerd en vervolgens worden de prestaties gemeten. Dit leidt tot een bijstelling van het teamontwikkelingsplan en nieuwe acties. Teamontwikkeling is zo een continu proces. Het wordt ook gestimuleerd om de uitkomsten hiervan te delen met anderen in de praktijk. Doordat gewerkt is met een experimentele en een controlegroep kon de effectiviteit van de methode van het actieonderzoek worden vastgesteld. De teams die gewerkt hadden met deze methode bleken meer tevreden te zijn en presteerden beter als team. De actieonderzoek-benadering hielp hen om te gaan met verschillen in het team en de onderlinge relaties te verbeteren. De benadering is volgens hen toepasbaar in veel verschillende situaties en sectoren. Sommigen geven aan deze benadering ook in de toekomst te gaan gebruiken. Leren door onderzoek heeft in deze casus bijgedragen aan een beter functioneren in de praktijk en biedt perspectief voor toepassing buiten deze specifieke context.

Interculturele communicatie in de hotelindustrie
Waser en Johns (2003) hebben actieonderzoek gebruikt om bewustzijn en vaardigheden op het gebied van interculturele communicatie bij hotelmedewerkers te vergroten, zodat buitenlandse gasten adequater benaderd kunnen worden. Hotelmedewerkers kwamen gedurende twee maanden vier keer bijeen om te discussiëren over interculturele communicatie en om een actieplan op te stellen. In de tussenliggende tijd werden data verzameld. Het werd gestimuleerd om bevindingen te delen met collega's buiten de groep. De onderzoekende houding van de deelnemers steeg gedurende het actieonderzoek. Na afloop gaven ze aan dat ze nog steeds door gingen met leren en dat ze een positieve houding hadden ontwikkeld ten aanzien van continu leren op de werkplek op dit terrein. Het gaf de deelnemers een gevoel van grotere controle over hun werksituatie. Ze stonden ook meer open voor het aannemen van personeel met een andere etniciteit en gingen op een andere manier om met gasten, collega's en privé. Het delen van kennis met anderen op de werkvloer werd ook erg belangrijk gevonden. Soms gebruikten ze hier zelf ook de actieonderzoek-benadering voor. Belangrijke randvoorwaarden die uit dit onderzoek naar voren komen, zijn: voldoende beschikbare tijd, de autoriteit om dingen te kunnen veranderen in de praktijk, de steun van het senior management en een cultuur waarin je vrij voor je mening uit kunt komen zonder dat je daarvoor gestraft wordt. Deze casus laat zien dat leren door onderzoek kan leiden tot een groter gevoel van 'empowerment'. De lerende krijgt meer controle over zijn professionele ontwikkeling en zijn eigen leven. Door dit leren in een groep plaats te laten vinden, wordt ook een attitude van kennisdeling bevorderd. Leren door onderzoek komt echter alleen goed uit de verf als aan de genoemde randvoorwaarden aandacht wordt besteed.

Melkproductie in de zuivelindustrie
Jennings en Packham (2000) en Jennings (2001) beschrijven hoe ze actieonderzoek gebruiken om regionale zuivelgroepen te laten werken aan een verbetering van de melkproductie en het weidebeheer. Het proces startte met een inventarisatie van de onderwerpen die van belang waren om verder te onderzoeken. Hierna zijn de onderwerpen van prioriteiten voorzien en zijn actieplannen opgesteld. Deze plannen zijn vervolgens uitgevoerd en de uitkomsten hiervan zijn gevalideerd en verspreid buiten de teams.

Leren door onderzoek gaat niet vanzelf. De lerende moet hierop voorbereid en bij ondersteund worden.

Belangrijk voor het proces bleek het ervaren voordeel van de deelnemers. Ze zien hierbij verschil tussen grote en kleine bedrijven. Grote bedrijven zijn minder snel geneigd tot participatie omdat zij vaak al over kennis beschikken, ze worden meer als expert gezien. Voor kleine bedrijven is het voordeel van deelname duidelijker; deelname aan het actieonderzoek leverde deze bedrijven financiële steun op en de mogelijkheid om kennis te delen. Leren door onderzoek moet dus een duidelijk voordeel hebben voor de lerende. Verschillen in expertise moeten een plaats krijgen in het proces, bijvoorbeeld in de vorm van rolverdelingen.

Ook de ondersteuning van het proces van actieonderzoek is van belang. Deze ondersteuning kan helpen bij het op gang brengen en houden van het proces. Dit is belangrijk

omdat groepen waarin groepsleden vaak afwezig zijn slechter presteren dan groepen waar meer continuïteit in zit. De deelnemers blijken niet altijd in staat om zelf betrouwbare data te verzamelen. In sommige gevallen zal hier hulp bij geboden moeten worden. Leren door onderzoek gaat niet vanzelf. De lerende moet hierop voorbereid en bij ondersteund worden.

Gevolgen voor de initiële opleiding en HRD

Leren door onderzoek is in mijn optiek een manier van leven en denken. Het is op een analytische manier naar de werkelijkheid kijken, bereid zijn om je eigen standpunten te herzien, dingen willen uitzoeken, het handelen in de praktijk willen aanpassen en dit te doen in interactie met anderen. In mijn eigen promotieonderzoek (Verkroost, 1999) heb ik gezien dat het niet werkt als je onderzoek als een soort sausje of verplicht nummer toevoegt aan een onderwijsprogramma. Het moet er integraal en logisch deel van uitmaken anders wordt het al snel afgedaan als nutteloos. Op de lerarenopleiding is het een hele kunst om dit goed te doen omdat de praktijk enorm trekt aan de docent in opleiding qua aandacht en tijd. Tegelijkertijd kan het de docent in opleiding helpen overleven in de complexiteit van alledag. Dat is de gemeenschappelijke noemer die ik terug zie in de voorbeelden die ik hiervoor heb beschreven: omgaan met complexiteit. In situaties waarin alles duidelijk is, hoef je niet te leren door onderzoek. Daar pas je bekende en beproefde technieken toe. Onderzoek kan je helpen om ordening aan te brengen in en betekenis te geven aan situaties waar deze niet voorhanden zijn.

HRD moet de draad oppakken waar initiële opleiding die loslaat. Beroepsonderwijs en bedrijfsleven moeten samenwerken.

Deze visie heeft consequenties voor de inrichting van de initiële opleiding en HRD. Zij moeten de gereedschappen en condities aanbieden waarin de levenslang lerende zichzelf kan (blijven) ontwikkelen. Daarnaast heeft de zelfstandig lerende natuurlijk ook een eigen verantwoordelijkheid.

In de initiële opleiding dient de lerende bekend te worden gemaakt met de uitgangspunten, technieken en toepassingen van het leren door onderzoek. Niet als een apart onderdeel in de opleiding, maar als integraal onderdeel van de opleidingsdidactiek. Om het onderzoek zinvol te laten zijn voor de lerende en een onderzoekende houding te bevorderen, dient het onderzoek sterk gekoppeld te zijn aan de praktijk of stage. Om het leereffect uit te laten stijgen boven het niveau van het individu is het belangrijk om een opleidingscultuur te creëren waarin kennis en ervaringen met elkaar gedeeld worden. Het gezamenlijk uitvoeren van onderzoek en het uitwisselen van onderzoeksresultaten is hierbij nuttig. Door het ervaren nut van leren door onderzoek wordt een onderzoekende houding gestimuleerd die de lerende motiveert voor zijn/haar professionele ontwikkeling.

De overgang van de initiële opleiding naar een baan moet voor de lerende vloeiend verlopen. Als je tijdens je eerste betrekking pas ontdekt wat er in de praktijk van je verwacht wordt, mis je een hoop leerkansen in de initiële opleiding. Grote verschillen tussen de initiële opleiding en het beroepsveld leiden tot een cultuurshock en frustreren het leerproces in het beroep. Dit geldt ook voor het leren door onderzoeken. Om een dergelijke praktijkshock te voorkomen, zouden het beroepsonderwijs en het bedrijfsleven meer moeten samenwerken en afstemmen. HRD moet de draad oppakken waar de initiële opleiding de draad loslaat. Een eerste stap hierin is het kennismaken met elkaar, van elkaar weten wat je doet en wilt. De tweede stap is het daadwerkelijk afstemmen van leerpaden en methodieken (zoals bijvoorbeeld leren door onderzoeken) zodat een continue leerlijn vorm kan krijgen.

Het HRD-beleid moet een bedrijfscultuur uitstralen waarin werknemers worden uitgedaagd om te leren en te onderzoeken en dit met anderen te delen. Facilitering van medewerkers in de vorm van tijd en steun van het management is hierbij essentieel. Je kunt niet verwachten dat werknemers uit zichzelf gaan onderzoeken als ze daar op het werk niet voor gewaardeerd en gesteund worden. Om de kennisuitwisseling tussen werknemers te bevorderen, kunnen leernetwerken gevormd worden waarin intervisie en kennisuitwisseling plaatsvindt. Nieuwe mogelijkheden op het gebied van de ICT maken het mogelijk om deze leernetwerken onafhankelijk van tijd en plaats te laten functioneren. Zo kan kennisuitwisseling tussen verschillende vestigingen of afdelingen van een bedrijf of bedrijven worden

ondersteund. Daarnaast kan het aannamebeleid worden afgestemd op het leren door onderzoek. Op individueel niveau kan leren door onderzoek ook worden bevorderd door in functioneringsgesprekken hierop in te gaan en het getoonde gedrag en houding mee te nemen in beoordelingen.

Het is de verantwoordelijkheid van de levenslang lerende zelf om aan een goede onderzoekende en leerhouding te werken. Iedereen heeft zijn eigen capaciteiten, maar je kunt deze benutten en ontwikkelen of deze laten liggen. Sollicitanten kunnen hierop worden gescreend. Kandidaten met een onderzoekende houding en ervaring met onderzoekend handelen in netwerken kunnen zeer aantrekkelijk zijn voor organisaties.

Kritische kanttekeningen

Bij het leren door onderzoek kunnen ook kritische kanttekeningen geplaatst worden.
Het is de vraag of iedereen geschikt is om te leren door onderzoek. Je moet als werknemer over een bepaald reflectief vermogen beschikken om afstand te kunnen nemen van de praktijk en hier onderzoek naar te doen. Daarnaast moet je ook over een bepaalde mate van zelfstandigheid in het leren beschikken. Werknemers die deze eigenschappen niet bezitten, kunnen beter een andere leerweg kiezen.

Niet alle beroepscontexten vragen in dezelfde mate om leren door onderzoek. Als procedures en werkzaamheden vast liggen en er weinig innovatie plaatsvindt, zijn professionele ontwikkeling en leren door onderzoek minder belangrijk. Het gaat hierbij om de meer uitvoerende beroepen en banen op laag niveau. Dit wil niet zeggen dat in dit soort beroepen geen innovatie plaatsvindt, maar deze innovatie wordt meestal niet door de werknemer zelf gedaan. Ze zijn meer gebruikers of uitvoerders van iets dat door anderen bedacht is. Ze zullen soms wel deelnemer zijn in het leren door onderzoek, maar minder vaak de trekker van het proces.

Als het onderzoek methodologisch slecht in elkaar zit, kunnen de resultaten van het leren door onderzoek onbetrouwbaar zijn en leiden tot 'foutieve kennis'. Het is daarom belangrijk de methodologie van het actieonderzoek goed eigen te maken alvorens tot de uitvoering hiervan over te gaan. Een voorbeeld van een slechte methodologie is een onderzoek dat je samen uitvoert met enthousiaste collega's. Door hun enthousiasme zou je onterecht tot de conclusie kunnen komen dat de beroepspraktijk open staat voor datgene waar je mee bezig bent. Als het idee dan breder wordt geïmplementeerd, merk je pas hoeveel weerstand er nog buiten deze groep collega's bestaat. En dan kun je weer helemaal opnieuw beginnen. Het is dus van belang om ook de critici in je onderzoek te betrekken. Ook de keus van de onderzoeksinstrumenten is van belang. Als je bijvoorbeeld wilt weten wat er speelt in een bepaalde groep mensen, kun je dit beter niet via een vragenlijst doen, maar kun je ze beter gaan interviewen of misschien observaties plegen. Dan krijg je veel diepgaandere informatie.

Als het onderzoek te veel individueel plaatsvindt, kan het tot subjectieve kennis leiden die niet ondersteund wordt door bevindingen van anderen. Subjectieve kennis hoeft niet altijd slecht te zijn, maar is wel eenzijdig. En je weet nooit zeker of je goed zit met je ideeën en conclusies. Uitwisseling met anderen is daarom zeer belangrijk. Al was het maar om na te gaan of anderen dezelfde ervaring hebben.

Literatuur

Erickson, G.L. & Grimmett, P.P. (eds.) (1988). *Reflection in teacher education.* New York: Teachers College Press.

Jennings, J. & Packham, R.G. (2000). Action research and issues of participation in the NSW dairy industry. *Paper presented to the ALARPM conference, Ballarat Sept 2000.* Op 18-11-2005 verkregen van www.ballarat.edu.au/alarpm/ docs/Jennings,_J_-_Paper.doc.

Jennings, J., Andrews, A. Friend, M., Ison, M. & Sriskandarajah, N. (2001). *Taking the reigns: farmer-driven learning, innovation and extension for profitable dairy pasture production in New South Wales.* The Australian Institute of Agronomy. Op 18-11-2005 verkregen van www.regional.org.au/au/asa/ 2001/4/b/jennings.htm.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning- experiential learning as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Inc.

Korthagen, F.J. (1992). Reflectie en de professionele ontwikkeling van leraren. *Pedagogische Studien*, 69, 112-123.

Lewin, K. (1947). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.

McKernan, J. (1991). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner.* London: Kogan Page.

Myers, I. (1962). *The Myers-Briggs Type Indicator Manual.* New York: Educational Testing Service.

Rekar, C.D. (2001). *A team development model based on Myers Briggs personality types and action research to improve team performance and participant satisfaction.* Toronto: University of Toronto. Op 18-11-2005 verkregen van www.collectionscanada.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/NQ58906.pdf.

Verkroost, M.J. (1999). *Onderzoekend handelen in het leeronderzoek.* Proefschrift. Groningen: Universitair Centrum voor de Lerarenopleiding.

Waser, H. & Johns, N. (2003). An evaluation of action research as a vehicle for individual and organisational development in the hotel industry. *Hospitality Management*, 22, 373-393.

Marie-José Verkroost

Wat was destijds je motivatie voor het schrijven van het artikel?

'Ik had een aantal jaren ervoor een proefschrift geschreven binnen het kader van de universitaire lerarenopleiding, voor mijn promotie aan de Universiteit Groningen. Daar heb ik het idee van leren door onderzoek voor ontwikkeld en onderzocht.

Ik kwam er al gauw achter dat het onderwerp niet alleen relevant is voor leraren in ontwikkeling, maar eigenlijk veel breder toegepast kan worden. Toen Rob Poell (redacteur van *Develop*; red.) me dan ook vroeg om een artikel over leren door onderzoek te schrijven, was dat een prima gelegenheid om het onderwerp breder te trekken en heb ik het bijvoorbeeld uitgebreid met een aantal casussen uit het bedrijfsleven.'

Hoe kijk je terug op het schrijven van het artikel?

'Ik vond het leuk om te doen, het onderwerp begon weer voor me te leven! Destijds bij de Hogeschool Windesheim was ik adviseur E-learning en had ik er niet veel mee te maken. Momenteel ben ik onderwijskundige bij het ITC en werk ik weer met docenten. Maar je bent toch afhankelijk van de context waarin je werkt: in mijn huidige werkkring is men niet zozeer bezig met de ontwikkeling van leraren op deze manier. Mijn collega's weten wel dat onderzoekend leren mijn 'topic' is, en komen vragen naar literatuur of achtergrondinformatie als daar aanleiding voor is.'

Is er daarna wat veranderd in de situatie?

'Als je naar het bedrijfsleven kijkt, zie je dat de mate waarin leren door onderzoek mogelijk wordt gemaakt, verschilt van bedrijf tot bedrijf. In jonge, idealistische bedrijven zijn er vaak veel mogelijkheden voor mensen om zelf zaken te onderzoeken. Maar in evenveel bedrijven is daar maar heel beperkt aandacht voor. Een slechte zaak, vind ik. In deze tijd, waarin het binden en boeien van werknemers steeds belangrijker wordt, worden ontwikkelingsmogelijkheden op de werkplek een essentiële secundaire arbeidsvoorwaarde.

Maar niet iedereen heeft er geld voor (over), hoewel het zich naar mijn mening zeker terugbetaalt: werknemers worden gemotiveerder, er is minder personeel verloop, en het onderzoek levert regelmatig mooie ideeën op die in de organisatie verder komen.'

Zou je er nog wat aan toevoegen als dat nu nog kon?

'Nee, eigenlijk niet! Ik vond het zelf een mooi afgerond verhaal: het idee staat en ik hoop dat het mensen stimuleert om er wat mee te doen. Dus als door het herlezen van dit artikel mensen interesse krijgen in het onderwerp: laat ze gerust contact met me opnemen om er verder over door te praten!'

Dr. Marie-José Verkroost was ten tijde van het schrijven van het artikel adviseur E-learning bij Hogeschool Windesheim. Nu is ze senior education specialist bij het ITC, een instituut voor internationaal onderwijs. Dit instituut is speciaal aangewezen door het ministerie van Ontwikkelingssamenwerking om mensen in ontwikkelingslanden op te leiden op het gebied van Geo-informatie en Aardobservatie. Studenten komen vanuit de hele wereld naar Enschede om daar onderwijs te volgen, maar er wordt ook onderwijs verzorgd in de landen zelf of middels afstandsonderwijs. Marie-José begeleidt en ondersteunt het hoofd onderwijs, cursusdirecteuren en docenten. *verkroost@itc.nl*

Suzanne Verdonschot

Wat is je indruk van het artikel?
'Het is voor mij een herkenbaar artikel, Verkroost beschrijft het proces dat ik in projecten vaak in gang probeer te zetten. Niet voorschrijven wat iemand zou moeten doen, maar samen een perspectief ontwikkelen door op onderzoek uit te gaan. Dit is een manier van werken die organisaties helpt om vernieuwend te zijn én die medewerkers toelaat hun kennis te benutten en te ontwikkelen.'

Hoe past het artikel in het hedendaagse denken over leren & opleiden?
'Verkroost zegt dat mensen lang niet altijd de ruimte krijgen om onderzoek te doen in hun werk. Dat herken ik, soms hebben mensen het zelfs afgeleerd. Als je op elk idee hoort dat het zo toch niet werkt, kijk je wel uit om nog nieuwe voorstellen in te brengen en experimenten te starten. Dat is een onwenselijke ontwikkeling. Dan sluit je mensen buiten en mis je kansen voor vernieuwing. Nieuwsgierigheid die mensen vaak van nature hebben, zou je als organisatie juist moeten voeden. Help ze op basis van hun idee een experiment op te zetten en kijk hoe het uitpakt; stimuleer ze om er bronnen bij te zoeken of de mening van anderen te gaan onderzoeken. Zo ondersteun je mensen bij het ontwikkelen van hun innovatief vermogen. Als je als organisatie een omgeving weet te maken waarin er waardering is voor ideeën en gestimuleerd wordt om hiermee te experimenteren, houd je mensen erbij en werk je tegelijkertijd aan innovatie.

Het valt me op dat deze aanpak volgens de auteur vooral werkt in beroepen en typen werk waar nog niet alle procedures en werkzaamheden vastliggen. Dat is opmerkelijk, want juist in de samenleving van nu is het van belang te innoveren op alle lagen binnen een organisatie. Recent onderzoek dat ik zelf deed in bijvoorbeeld de glastuinbouw en supermarkten laat ook zien dat dat mogelijk is. We kunnen het ons, economisch gezien, maar ook maatschappelijk, niet permitteren om doelgroepen of typen werk uit te sluiten.'

Wat zou je de lezers tot slot willen meegeven?
'Wetenschappers zou ik willen meegeven dat het cruciaal is om onderzoeksmethodes te ontwikkelen die het leren in de praktijk en de ontwikkeling van de werkplek in gang zet. Wetenschappelijke methodes richten zich vaak eenzijdig op de nieuwsgierigheid van de onderzoeker. Terwijl je deelnemers in een onderzoek in plaats van als respondenten ook kunt zien als deelnemers in een gezamenlijk leerproces. Een vragenlijst bijvoorbeeld kun je met enkele aanpassingen heel goed inzetten als reflectie-instrument voor mensen op de werkplek. Niet alleen de onderzoeker krijgt feedback, maar ook de invuller. Als je de bevindingen hieruit samen bespreekt en plannen maakt voor nieuwe acties, stimuleer je het leren in de praktijk.
Praktijkonderzoekers wil ik meegeven dat het interessant is om systematisch de inzichten uit experimenten en gesprekken vast te leggen. Zo kun je op den duur uitspraken doen die een enkele praktijk overstijgen.

Suzanne Verdonschot is leeradviseur bij Kessels & Smit, The Learning Company. Onlangs promoveerde zij aan de Universiteit Twente. Haar onderzoek richtte zich op de volgende vraag: hoe ontwerp je processen op de werkplek waarin mensen 'kennisproductief' kunnen zijn?

Titel: HRD, Social Capital en economische voorspoed

Auteur: Joseph Kessels en Tjip de Jong

Publicatiedatum: nr. 1-2007

Het artikel van Kessels en de Jong neemt de lezer mee naar een nog tamelijk jong en actueel concept: Social Capital. Daarmee zijn ze niet uniek; in HRD-land en daarbuiten wint de belangstelling voor dit begrip snel aan terrein. Wél bijzonder is de heldere manier waarop ze het begrip belichten en het feit dat ze dit begrip naadloos plaatsen in de context van effecten en meting daarvan (het themanummer). Door te schetsen hoe Social Capital zich verhoudt tot effectmeting en dit te plaatsen naast een meer vertrouwde kijk, namelijk die vanuit een benadering van sturen op kengetallen, wordt de lezer op een geraffineerde manier aan het denken gezet. Wie nog niet bekend was met Social Capital krijgt al snel door dat het hier om een fundamenteel begrip gaat.

De auteurs brengen een heldere boodschap; het werken volgens de kenmerken van Social Capital levert leer-werkomgevingen op waarin duurzaam geleerd en geïnnoveerd gaat worden. En nog belangrijker; het werkt door in de productiviteit van organisaties en welzijn en welvaart op macroniveau. Bijzonder is de overtuigende wijze waarop de auteurs die 'zachte' kenmerken van Social Capital (zoals veilige omgeving, ruimte voor initiatief, waarderende omgeving, leren als collectief sociaal proces) weten te koppelen aan harde effecten. Ze baseren zich daarbij op een uitgebreide lijst aan bronnen. HRD'ers worden aan het eind geïnspireerd om een bijdrage te leveren aan het versterken van het Sociaal Kapitaal van hun omgeving.

De denkrichtingen zijn zeker geen recepten. Deze bijdrage biedt de mogelijkheid om de komende jaren met vakgenoten te reflecteren op de eigen bijdrage aan de kennisproductiviteit van hun omgeving. Een bijdrage om met enige regelmaat weer ter hand te nemen om (weer) in te laten werken op je functioneren als HRD'er; in hoeverre draag ik bij aan het Sociaal Capitaal?

Hans Dekker

HRD, Social Capital en economische voorspoed

Joseph Kessels en Tjip de Jong

In de literatuur zijn diverse pogingen te vinden waarin auteurs een verband leggen tussen opleidingsinspanningen van organisaties en economische opbrengsten (Den Breejen, 2004; Phillips, 1997; Swanson & Gradous, 1990; Van Sandick & Schaap-Neuteboom, 1993). In deze bijdrage ondernemen we een nieuwe poging, waarbij we het begrip Social Capital een belangrijke rol toebedelen.

Social Capital kunnen we opvatten als het netwerk van verbindingen tussen mensen, die gebaseerd zijn op wederzijds respect, waardering, integriteit, vertrouwen, transparantie en gedeelde waarden en opvattingen. Het belangrijkste aangrijpingspunt is dan het sociaal proces van leren en kennis ontwikkelen, wat zich bij voorkeur voltrekt in een werkomgeving waar het aantrekkelijk is om je te verbinden aan anderen om zo kennisproductief te zijn. In een dergelijke omgeving spelen aspecten zoals: veiligheid, vertrouwen, gedeelde opvattingen, integriteit, transparantie en respect een belangrijke rol. Om de relatie met economische opbrengsten te kunnen leggen is echter een ander perspectief op Return on Investment nodig, waartoe we in deze bijdrage een aanzet doen. Belangrijke vragen die daarbij aan bod komen, hebben betrekking op de specifieke kenmerken van Social Capital en de HRD-interventies die daarop een gunstige invloed kunnen hebben.

Inleiding

In deze inleiding schetsen we de belangrijkste achterliggende opvattingen over de centrale begrippen in deze bijdrage. Dat betreft: de rol van kennis in organisaties, opvattingen over leren en een omschrijving van Social Capital. Tevens presenteren we de centrale vragen de we in deze bijdrage willen beantwoorden.

De rol van kennis in organisaties

In de context van een zich ontwikkelende kenniseconomie is het van belang om een betrouwbaar antwoord te vinden op de vraag: hoe kan een organisatie nieuwe kennis ontwikkelen die zij kan omzetten in duurzame innovaties? Het is immers dit innovatievermogen dat in een kenniseconomie bijdraagt aan groei, ontwikkeling en economische voorspoed. Een ander aspect dat in deze context van belang is, heeft betrekking op het gedistribueerde vermogen tot kennisontwikkeling in een moderne organisatie (Harrison & Kessels, 2004). Het gaat allang niet meer om de eenzijdige inbreng van kennis vanuit de top of vanuit de R&D-afdeling, die vervolgens door de uitvoerende medewerkers in productie wordt genomen. Als we hier spreken over kennisontwikkeling, heeft dat op de eerste plaats betrekking op individuen die in de sociale omgeving van collega's in netwerken werkzaam zijn binnen organisaties (Kessels & Poell, 2004). Kennis heeft steeds meer betrekking op het vermogen van medewerkers om op alle niveaus van de organisatie stapsgewijze verbeteringen en radicale vernieuwingen door te voeren. De kennis die hiervoor nodig is, is veelal aanwezig in de vorm van gedeelde ervaringen, opvattingen, inbreng van buiten, en als onderdeel van professionele netwerken, waarin medewerkers participeren. Vanuit een dergelijk perspectief op kennis is het voor organisaties van belang dat medewerkers hun kennis mobiliseren en in de vorm van netwerken verbinden om ze vervolgens toe te passen op concrete werkprocessen, producten en diensten.

Achterliggende opvattingen over het proces van kennisontwikkeling en leren

Kennis vatten wij op als het proces van het verbinden van de gedistribueerde bekwaamheid in een netwerk van medewerkers. Deze opvattingen over het proces van kennisontwikkeling en leren, heeft een verstrekkend gevolg voor de inrichting van het werk, de betrokkenheid van medewerkers bij het werk en hun organisatie, en voor de wijze van kennisontwikkeling door middel van oplei-

ding, leerprocessen en samenwerking. Kennis neemt in deze benadering niet de vorm aan van een objectief product, maar is op te vatten als een sociaal proces van kennen. Kennis zouden we dan moeten opvatten als het proces van gedeelde bekwaamheidsontwikkeling tussen medewerkers. Het is de moeite waard om stil te staan bij de condities die bevorderend en belemmerend zijn voor het proces van kennisontwikkeling en toepassing. Een aantal opvattingen zijn voor ons daarbij leidend:

- Kennis als collectief sociaal proces

Kennisontwikkeling beschouwen we als een sociaal proces en in mindere mate als het product van individuele informatieverzameling en verwerking. Kennis komt dan tot stand in de vorm van interactie tussen individuen rond betekenisvolle vraagstukken, en minder door middel van informatieoverdracht in formele cursussettings, op basis van een voorgeschreven leerstofplan. Het is waarschijnlijk dat een dergelijk sociaal leerproces zich gunstig voltrekt als de deelnemers zich veilig voelen, zich uitgenodigd voelen om actief te participeren, zich gerespecteerd voelen en gewaardeerd worden vanwege hun inzet en inbreng. De kans dat deze veiligheid ontstaat is waarschijnlijk groter als de doelen van samenwerking transparant zijn, en de motieven om te participeren over en weer bekend zijn.

Kennis kunnen wij opvatten als het proces van het verbinden van gedistribueerde bekwaamheid in een netwerk van medewerkers.

- Een veilige leeromgeving

In zo'n veilige context is het gemakkelijker om te verkennen waar eenieders persoonlijke belangstelling, gedrevenheid en zelfs passie op gericht zijn. Juist die sterke persoonlijke betrokkenheid zal een gunstig effect hebben op de leermotivatie en de onderzoekende attitude die noodzakelijk zijn voor kennisontwikkeling. Is de context niet veilig, dan zullen medewerkers op hun hoede zijn als het gaat om het tonen van persoonlijke betrokkenheid en voorkeuren voor bepaalde inhoudelijke thema's en samenwerkingspartners.

- Ruimte voor initiatief

Kennisontwikkeling kan men actief bevorderen door medewerkers aan te moedigen om het initiatief te nemen bij het aanpakken van urgente vraagstukken, en daarbij andere collega's uitnodigen om daarin gezamenlijk op te trekken. Juist het ruimte bieden voor initiatief, ondernemerschap en het vormen van ad-hocnetwerken van gelijkgestemden, zou het proces van kennisontwikkeling kunnen versnellen.

- Een waarderende omgeving

In plaats van de nadruk leggen op formele structuur, taakomschrijving, toegewezen plek in de hiërarchie, en gehoorzaamheid aan de bovengeplaatste leiding, zou deze vorm van kennisontwikkeling het vooral goed doen in een omgeving waarin medewerkers zich persoonlijk welkom voelen en uitgenodigd om mee te doen. Het is weldadig om in je werkomgeving te mogen zijn wie je bent, te onderzoeken wat je belangrijk vindt, en waardering te ervaren voor de geleverde inbreng.

- Sociale bekwaamheden

Het werken in een dergelijke omgeving vereist van medewerkers een hoog niveau van sociale en interactieve bekwaamheden om het stimulerende en veilige klimaat rond het werk voor elkaar te creëren en te onderhouden. Het is nodig om scherp en kritisch te zijn op de inhoud van het onderwerp, terwijl het respect en de waardering voor individuele verschillen niet in het gedrang mogen komen. Dit veronderstelt een goed ontwikkeld vermogen om terugkoppeling te geven en kritische vragen te stellen die de ander op kan vatten als een uitnodiging tot verdere exploratie en participatie, en niet als berisping en afkeuring.

Centrale vragen

Een dergelijk perspectief op de rol van kennis in organisaties, roept tal van discussiepunten op. In deze bijdrage concentreren we ons op de nadere uitwerking van drie centrale vragen:

1. Kan Human Resource Development een bijdrage leveren aan dit proces van kennisontwikkeling en daarmee aan de economische voorspoed van een organisatie? Als dat mogelijk is, wat zijn dan de kenmerken van de die bijdrage van HRD en welke benadering van Return on Investment (ROI) past daar dan bij?
2. Wat zijn de kenmerken en opbrengsten van Social Capital? We zullen deze nader verkennen en aannemelijk proberen te maken dat een werkomgeving met een sterk ontwikkeld Social Capital een gunstige omgeving is voor kennisontwikkeling.

Perspectief	Auteur	Enkele definities van Social Capital
Structureel perspectief: sociaal netwerk	Bourdieu (1986)	Social capital is the sum of the resources, actual or virtual, that accrue to an individual or group by virtue of possessing a durable network of more or less institutionalised relationships of mutual acquaintance and recognition (p. 248).
	Burt (1997)	Social capital is a function of brokerage opportunities and draws on network concepts and also the structural autonomy created by complex networks (p. 340).
Relationeel perspectief: kwaliteit van het netwerk	Coleman (1988)	People's ability to work together voluntary. Social capital is defined by its function, it is not a single entity but a variety of different entities having two characteristics in common: they all consist of some aspects of a social structure, and they facilitate certain actions of individuals who are within the structure (p. S101).
	Putnam (1993)	Social capital means features of social organisations, such as networks, norms, and trust, that facilitate action and cooperation for mutual benefit. Working together is easier in community blessed with a substantial stock of social capital (p. 35-36).
Gemengd perspectief: sociaal netwerk en de kwaliteit van het netwerk	Nahapiet & Ghoshal (1998)	Social capital is the sum of the actual and potential resources embedded within, available through, and derived from the network of relationships possessed by an individual or social unit. Social capital can be seen as the source of the organisational advantage (p. 243).
	Leana & Van Buren (1999)	Organisational social capital is defined as a resource reflecting the character of social relations within a firm. It is realised through members collective goal orientation and shared trust, which creates value by facilitating successful collective action (p. 538).

Tabel 1: Definities van Social Capital, gedeeltelijk gebaseerd op Van der Sluis en De Jong, 2006

3. De derde vraag nodigt uit om het verband te leggen tussen HRD-inspanningen, de ontwikkeling van Social Capital en de daaruit voortvloeiende economische voorspoed. Is het aannemelijk te maken dat bepaalde, op kennisontwikkeling en innovatie gerichte HRD-interventies, bijdragen aan een toename van de economische opbrengsten van een organisatie?

Het begrip Social Capital

De kenmerken van een veilige werk- en leeromgeving komen sterk overeen met wat diverse auteurs omschrijven als Social Capital (OECD, 2001; Field, 2005). Social Capital kunnen we opvatten als het netwerk van verbindingen tussen mensen, die gebaseerd zijn op wederzijds respect, waardering, integriteit, vertrouwen, transparantie en gedeelde waarden en opvattingen. De kennisontwikkeling die een voorwaarde is voor groei, ontwikkeling en economisch succes, veronderstelt een hoog ontwikkeld niveau van Social Capital. Daar waar we kennis in organisaties gaan opvatten als een 'social process of knowing' (Huemer, Von Krog & Roos, 1998. p. 140), vormt Social Capital de inbedding waarin dergelijke kennisprocessen kunnen gedijen.
HRD kan eraan bijdragen om dergelijke condities te scheppen, en de medewerkers toerusten met de sociale bekwaamheden die als voertuig dienen om bewust en actief aan de ontwikkeling en het onderhoud van die karakteristieken te werken.

De bijdrage van HRD aan Social Capital en economisch rendement

Na deze verkenningen is het van belang om in te gaan op onze eerste vraag: Kan Human Resource Development een bijdrage leveren aan dit proces van kennisontwikkeling en daarmee aan de voorspoed van een organisatie? Als dat mogelijk is, hoe zou die bijdrage van HRD er dan uit moeten zien?

Wij sluiten aan bij de omschrijving van Poell (2006, p. 12) als hij HRD definieert als 'het organiseren van indivi-

duele en collectieve leerprocessen gericht op de persoonlijke en professionele ontwikkeling van werknemers, alsmede van het functioneren van de organisatie als geheel'. In lijn met deze opvatting zou HRD bij uitstek het vakgebied kunnen zijn dat de processen met betrekking tot kennisontwikkeling, innovatie en Social Capital onderzoekt, begrijpt en op grond van die inzichten interventies voorstelt en uitvoert die erop gericht zijn de bevorderende factoren voor kennisontwikkeling te stimuleren en de belemmerende factoren weg te nemen.

De relatie tussen HRD, Social Capital en economische voorspoed is er niet een van een enkelvoudige lineaire kosten-batenverhouding, uitgedrukt in euro's. In dit perspectief loont HRD als we het kunnen opvatten als onderdeel van een visie op organisaties als lerende netwerken, die gedijen als de deelnemers zich vrij voelen om betekenisvolle werkrelaties aan te gaan waarin zij hun talenten kunnen verkennen, ontwikkelen en verbinden met die van hun teamgenoten.

Het alsmaar uitoefenen van druk om beter te presteren, roept bij medewerkers een sfeer op van afstand en wantrouwen.

Het werken aan Social Capital vanuit een HRD-perspectief kan echter op weerstand stuiten. Veel organisaties zullen aangeven dat de wereld zo niet in elkaar zit en dat werknemers structuur en sturing nodig hebben om te leren en zich te ontwikkelen. Zo vatten managers het streven naar ruimte voor persoonlijke interesses, drijfveren en passie makkelijk op als het creëren van een speeltuin waarin iedereen maar kan doen wat hij of zij leuk vindt, wat onherroepelijk zal ontaarden in een grote chaos. Vooral binnen grote organisaties zullen medewerkers moeten worden aangestuurd binnen de bestaande strategische en structurele kaders. Deze organisaties zijn vaak voorzien van gedetailleerde leerplannen, functiehandboeken en leercontracten. Hier nemen de rationele en economische principes als controle, efficiëntie en winstmaximalisatie het voortouw en ze worden daarom door sommige auteurs ook wel kengetalgestuurde organisaties genoemd (Peters & Pouw, 2004). De behoefte om te sturen, te controleren en te beteugelen gaat samen met het stellen van duidelijke regels die vragen om handhaving. De controledwang en het afrekenen op targets vraagt om een strakke planning, met duidelijke doelstellingen, begrote opbrengsten, beoordelingscriteria en strafmaatregelen. Het streven naar gunstige kwartaalcijfers en het uitoefenen van druk om steeds beter te presteren in termen van financiële resultaten roepen echter ook een sfeer op van afstand en wantrouwen, en kunnen makkelijk leiden tot slimmigheden om de zaken mooier voor te stellen dan ze zijn, tot en met fraude om te kunnen voldoen aan de steeds hoger gespannen verwachtingen van anderen. Het eenzijdig sturen op kwartaalcijfers en de invloed daarvan op medewerkers, gaat vaak ten koste van de eerder genoemde noodzakelijke kenmerken van Social Capital zoals transparantie, integriteit en vertrouwen. Op deze wijze staat het klassieke denken in termen van command & control management op gespannen voet met de ontwikkeling van duurzaam Social Capital. In dat licht zou het klassieke besturingsmodel van organisaties de ontwikkeling van Social Capital juist belemmeren en daardoor kennisontwikkeling, innovatie en de daarmee samenhangende economische voorspoed in de weg staan.

Twee manieren om te kijken naar ROI

We onderscheiden twee visies op ROI in het vak HRD. De klassieke opvatting zet opleidingen in als instrument bij het verbeteren van relevante kengetallen in de bedrijfsvoering. In de klassieke opvatting ligt de nadruk op heldere interventies die gericht zijn op opleiden en leren. Ze zijn direct gekoppeld aan vooraf opgestelde doelstellingen. De ROI brengt men in kaart door de gewenste effectiviteit van de opleiding vooraf te definiëren en vervolgens achteraf te meten (zie o.a. Witziers, 2001, p. 387).
De tweede visie op ROI benadert leren en soms zelfs kennis als een sociaal proces. Het proces van kennisproductiviteit staat hierin centraal en heeft betrekking op het vermogen om relevante informatie te transformeren in nieuwe bekwaamheden, die een team of organisatie inzet ter verbetering en vernieuwing van werkprocessen, producten en diensten (Kessels, 2001). De ROI in leren is dan terug te vinden in een toename van innovaties, en wellicht nog belangrijker: het vermogen om te innoveren.

Sturen op ROI aan de hand van kengetallen

De meest populaire opvatting is de klassieke ROI-opvatting. In deze ROI-opvatting is het uitgangspunt dat elke geïnvesteerde euro in opleiding en leeractiviteiten tot een meerwaarde moet leiden en een opbrengst moet hebben die minimaal gelijk maar het liefste groter is dan

Sturen op kengetallen	Bevorderen van kennisproductiviteit
HRD-interventies zijn gekoppeld aan vooraf opgestelde doelstellingen	Gericht op het bevorderen van het vermogen om als organisatie te innoveren
De effectiviteit van de HRD-interventie wordt vooraf gedefinieerd en achteraf gemeten	Gericht op het doen toenemen van radicale vernieuwing in dienstverlening, producten of werkprocessen
Perspectief van lineaire besturing en verticale integratie van HRD: de strategie vertaalt zich door in vooraf opgestelde leertrajecten	Perspectief van kennisontwikkeling als sociaal proces: werkprocessen krijgen het karakter van leerprocessen
Sturen op kengetallen zoals: productieaantallen, afname van klachten, terugdringen van energieverbruik, enz.	Organiseren van betekenisvolle verbindingen tussen werknemers, klanten en externe partners om te werken aan vernieuwing
Signalen uit de externe omgeving worden doorvertaald in leerpraktijken	Organiseren van een aantrekkelijk leerlandschap gericht op het samen ontwikkelen van nieuwe werkpraktijken

Tabel 2: Twee benaderingen van Return On Investment

de waarde van de oorspronkelijke inspanningen. Deze opvatting kenmerkt zich door een lineaire besturing, waar een strategie zich uiteindelijk doorvertaalt naar een functiepakket dat voorschrijft hoe je als medewerker je taken behoort uit te voeren. In het licht van de steeds veranderende markt stelt de organisatie leertrajecten op voor haar medewerkers. Hier doe je als medewerker de nodige nieuwe kennis en vaardigheden op om bij te blijven. Je past die vervolgens toe in je werk en dat levert geld op. De kosten van de opleiding en de effectiviteit van het inzetten van de nieuwe kennis of vaardigheid die je hebt opgedaan, zijn uit te drukken in geld. Zo zijn er kengetallen voor de toename van productieaantallen, de afname van klachten, de tevredenheid van klanten, het verkorten van de machinestilstandtijden, het verminderen van afval, het terugdringen van energieverbruik, enzovoorts. Dit perspectief op investeren in personeel is terug te vinden in de leerpraktijk van de organisatie: veelal klassikaal ingerichte leermodules, cursusachtige leerpraktijken en vaak verplichte opleidingen buiten de deur. Van dergelijke leertrajecten zijn de kosten relatief gemakkelijk inzichtelijk te maken en op deze kengetallen kun je sturen (Kearsley, 1982; Swanson & Gradous, 1990; Phillips, 1990; Carnavale & Schulz, 1990). We weten echter al lang dat de transfer van de leeropbrengsten van dergelijke leertrajecten naar de dagelijkse werkpraktijk bijzonder laag is, en daardoor weinig effectief (Broad & Newstrom, 1992; Latham & Crandall, 1991). De aanhangers van deze klassieke opvatting van ROI zijn in de regel echter een groot voorstander van het op een instrumentele manier inzetten van opleidingen. Het geeft hen duidelijke handvatten om de kosten van een opleiding in kaart te brengen. Meten is weten en zo kan men als organisatie regels en procedures opstellen om werkwijzen en leertrajecten nauwkeurig vast te leggen, de kosten in beeld te brengen en een poging doen om de opbrengsten uit te rekenen. Tevens kan een directie signalen uit de omgeving doorvertalen in de strategie en, als dat nodig is, de medewerkers op cursus sturen om die strategie te ondersteunen.

Bevorderen van ROI in kennisproductiviteit

Er is echter ook een andere opvatting over ROI. Een belangrijk kenmerk is dat deze leren en zelfs kennis benadert als een sociaal proces. Als kennis een dominante rol speelt, niet alleen bij de leiding aan de top, maar op alle niveaus van organisaties, dan zou de inrichting van het dagelijkse werk het proces van kennisproductiviteit moeten ondersteunen (Kessels, 2001, p. 7). Kennisontwikkeling is dan eerder een sociaal proces dan een kwestie van individuele informatieverzameling en verwerking. In een dergelijke opvatting over kennis en leren bestaat een nauwe relatie tussen de sociale context waarin individuen zich bevinden en het individuele leervermogen van deze

medewerkers. In deze opvatting krijgen het werk en werkprocessen steeds meer het karakter van leerprocessen. Dit leren vindt plaats in de samenwerking met collega's, klanten en externe partners. Een stap verder in het denken over leren als een sociaal proces leidt ertoe dat het mogelijk is om zelfs de opbrengst van dergelijk lerend werken op te vatten als een sociaal proces, en dat is dan kennis: 'knowledge as a social process of knowing' (Huemer, Von Krog & Roos, 1998. p. 140). De processen van samen leren, samen kennis ontwikkelen en de opbrengsten daarvan zijn dan moeilijk van elkaar te onderscheiden. Leren, werken, weten en kennen zijn dan integrale onderdelen van één sociaal proces. Een belangrijke karakteristiek van dit sociale proces is dat de deelnemers samen betekenis geven aan leren en aan de kennis die daaruit voortvloeit. Daartoe is het van belang dat mensen verbindingen met elkaar aangaan. Dergelijke relaties kun je moeilijk sturen of managen. Een consequentie is ook dat wanneer de sociale verbinding verloren gaat, de bijbehorende kennis ook weg is. Je zou binnen deze opvatting kunnen zeggen dat je net zo slim bent als het aantal verbindingen dat je onderhoudt met de mensen in je netwerk. De nieuwe generatie zou wellicht zeggen, je kennis is afhankelijk van de lengte van je MSN-lijst.

Veel organisaties geloven in het investeren in opleiding en onderwijs om zo het intellectueel kapitaal op te krikken.

Het bewust bevorderen van de verbindingen en sociale netwerken van medewerkers resulteert in een sterk Social Capital, wat tot uitdrukking komt in de kennisproductiviteit. De opbrengst daarvan is zichtbaar te maken in de aantallen en de kwaliteit van stapsgewijze verbeteringen en radicale vernieuwingen van werkprocessen, producten en diensten. In een kenniseconomie zijn dat de cruciale voorwaarden voor economische voorspoed. Hoewel het onderzoek naar de directe relatie tussen Social Capital, innovatie en economische groei op organisatieniveau nog zeer beperkt is, zijn er aanwijzingen dat die positief is (OECD, 2001; Pennings, Lee & Witteloostuijn, 1998; Tsai & Ghoshal, 1998).

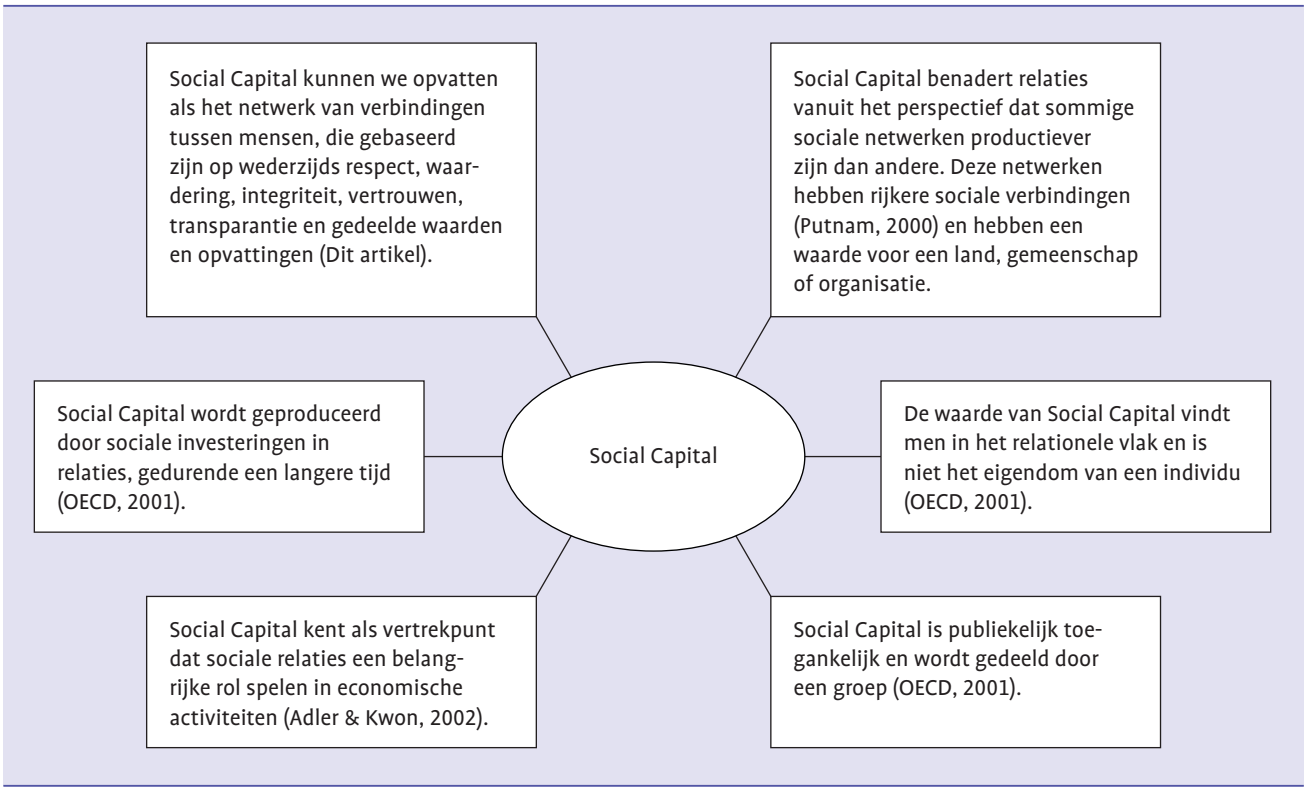
Kenmerken en opbrengsten van Social Capital

De tweede vraag heeft betrekking op de betekenis van Social Capital in een organisatie. We zullen de kenmerken en opbrengsten van Social Capital eerst nader verkennen en vervolgens aannemelijk proberen te maken dat een werkomgeving met een sterk ontwikkeld Social Capital een gunstige omgeving is voor kennisontwikkeling.

Social Capital: een nadere verkenning

Het begrip Social Capital komt in de jaren zeventig van de twintigste eeuw steeds meer naar voren in studies naar sociale relaties binnen dorpen of steden om welvaart en welzijn te verklaren (Smith, 2005). Later omschrijven invloedrijke onderzoekers naar Social Capital zoals Bourdieu en Coleman het in onze optiek treffend als 'the people's ability to work voluntarily together' (Coleman, 1988; Bourdieu, 1986). De laatste vijftien jaar tonen ook politicologen en macro-economen interesse in het begrip, omdat het behulpzaam is bij het verklaren waarom bepaalde groepen en gemeenschappen het (economisch) beter doen dan andere (Grootaert, 1998; Putnam, 2000).

Social Capital draagt een sociale en een kapitaaldimensie in zich. Om een duidelijk beeld te geven van de waarde van Social Capital schetsen we een aantal perspectieven. We kennen het begrip fysiek kapitaal, geworteld in een object bedoeld voor directe productie. Je kunt bijvoorbeeld een hamer kopen en een tafel timmeren. Een stap verder is het concept van Human Capital (Schultz, 1961; Becker, 1975) en later intellectueel kapitaal (Mayo, 2001; Coulson-Thomas, 2001), die primair betrekking hebben op het investeren in een opleiding en training met het oog op een positief effect op de kwantiteit en kwaliteit van de productie. Veel organisaties en beleidsmakers geloven sterk in het investeren in opleiding en onderwijs om zo het intellectueel kapitaal op te krikken en individuen effectiever te laten produceren. Het concept Social Capital benadert deze relatie vanuit een ander perspectief en stelt dat sommige sociale netwerken productiever zijn dan andere. Deze netwerken hebben rijkere sociale verbindingen (Putnam, 2000) en hebben een waarde voor een land, gemeenschap of organisatie. De relatie tussen Social Capital, welzijn en welvaart zijn op macroniveau veelvuldig aangetoond (Fukuyama, 1995; OECD, 2001; Putnam, 2000). Sociale cohesie is nauw verbonden aan bijvoorbeeld de mate van geluk of productiviteit in een regio. Daarnaast heeft Social Capital een aantoonbaar effect op het welzijn van kinderen en het niveau van criminaliteit in steden of landen. Op macro-economisch niveau is sociaal kapi-



Figuur 1: Oorzaken, gevolgen, kenmerken en omschrijvingen van Social Capital

taal te omschrijven als het niveau van (interpersoonlijk) vertrouwen tussen individuen en de interpersoonlijke normen van wederkerigheid (OECD, 2001; Putnam, 2000).

Social Capital kent als vertrekpunt dat sociale relaties een belangrijke rol spelen in economische en sociale activiteiten. Studies op nationaal niveau tonen een significante samenhang tussen Social Capital en opleidingsniveau, welzijn en welvaart (Field, 2005; OECD, 2001). In zijn algemeenheid is dit niet verassend. In de praktijk vereist bijna elke leeractiviteit een of andere vorm van samenwerking. Samenwerking is op zijn beurt in een belangrijke mate afhankelijk van het sociale netwerk waarin individuen opereren. Sociale netwerken bestaan uit relaties die individuen aangaan. In dit licht is Social Capital de contextuele aanvulling van intellectueel kapitaal. Social Capital is een metafoor voor voordeel op allerlei fronten, zoals inkomen, toegang tot informatie en welzijn (o.a. Burt, 1997). De impact van Social Capital op een gemeenschap is indrukwekkend te noemen. Een sterkere sociale cohesie is empirisch gerelateerd aan gezondheid, criminaliteit en belangrijker nog, aan het niveau van intellectueel kapitaal binnen een gemeenschap of land (OECD, 2001; Putnam, 2000).

Social Capital in organisaties

Op mesoniveau wordt Social Capital ook wel Organizational Capital genoemd (Leana & Van Buren, 1999). Immers, in tegenstelling tot het industriële tijdperk kenmerkt onze kenniseconomie zich onder andere doordat elke bedrijfseconomische activiteit binnen organisaties niet meer wordt uitgevoerd door individuen maar door (sociale) entiteiten. Om dat soepel te laten verlopen vereist dit een hoge mate van sociale coöperatie (Fukuyama, 1995). Hierdoor ontstaat er een groeiende belangstelling voor de ontwikkeling van een aantrekkelijke sociale omgeving en dat waarderen we als Social Capital. Bedrijfskundig onderzoek van de laatste jaren concentreert zich in toenemende mate op de rol van Social Capital en het effect op innovatievermogen en prestatievermogen van organisaties (Adler & Kwon, 2002; Nahapiet & Ghoshal, 1998; Tsai & Ghoshal, 1998). Als we echter kijken naar studies op het gebied van Social Capital, dan zijn andere dan economische opbrengsten vaak ook relevant (OECD, 2001). Deze niet-economische opbrengsten verschijnen in de vorm van toegenomen persoonlijk welzijn, persoonlijke kennis, vaardigheden en een grotere sociale cohesie. Deze ontwikkeling is met name interessant als we ons realiseren dat de wereldeconomie in een snel tempo aan het

veranderen is in een kenniseconomie. Individuen, teams en bedrijven moeten de bekwaamheid ontwikkelen om vorm te geven aan een werk- en leeromgeving die voornamelijk ingesteld is op het voortdurend verbeteren en zelfs radicaal vernieuwen van werkprocessen, producten en diensten (Kessels, 2005). Het faciliteren van een omgeving waar leren in kan plaatsvinden is cruciaal binnen deze ontwikkeling en juist dit proces van leren vindt plaats in een specifieke sociale context.
Hier verschilt Social Capital van andere vormen van kapitaal (OECD, 2001):

- de waarde van Social Capital vindt men in het relationele vlak en is niet het eigendom van een individu;
- Social Capital is publiekelijk toegankelijk en wordt gedeeld door een groep; en
- wordt geproduceerd door sociale investeringen in relaties, gedurende een langere tijd.

De relatie HRD, Social Capital en economische opbrengsten

In het antwoord op onze derde vraag proberen we aannemelijk te maken dat bepaalde, op kennisontwikkeling en innovatie gerichte HRD-interventies, bijdragen aan een toename van Social Capital en daarmee aan de economische opbrengsten van een organisatie.

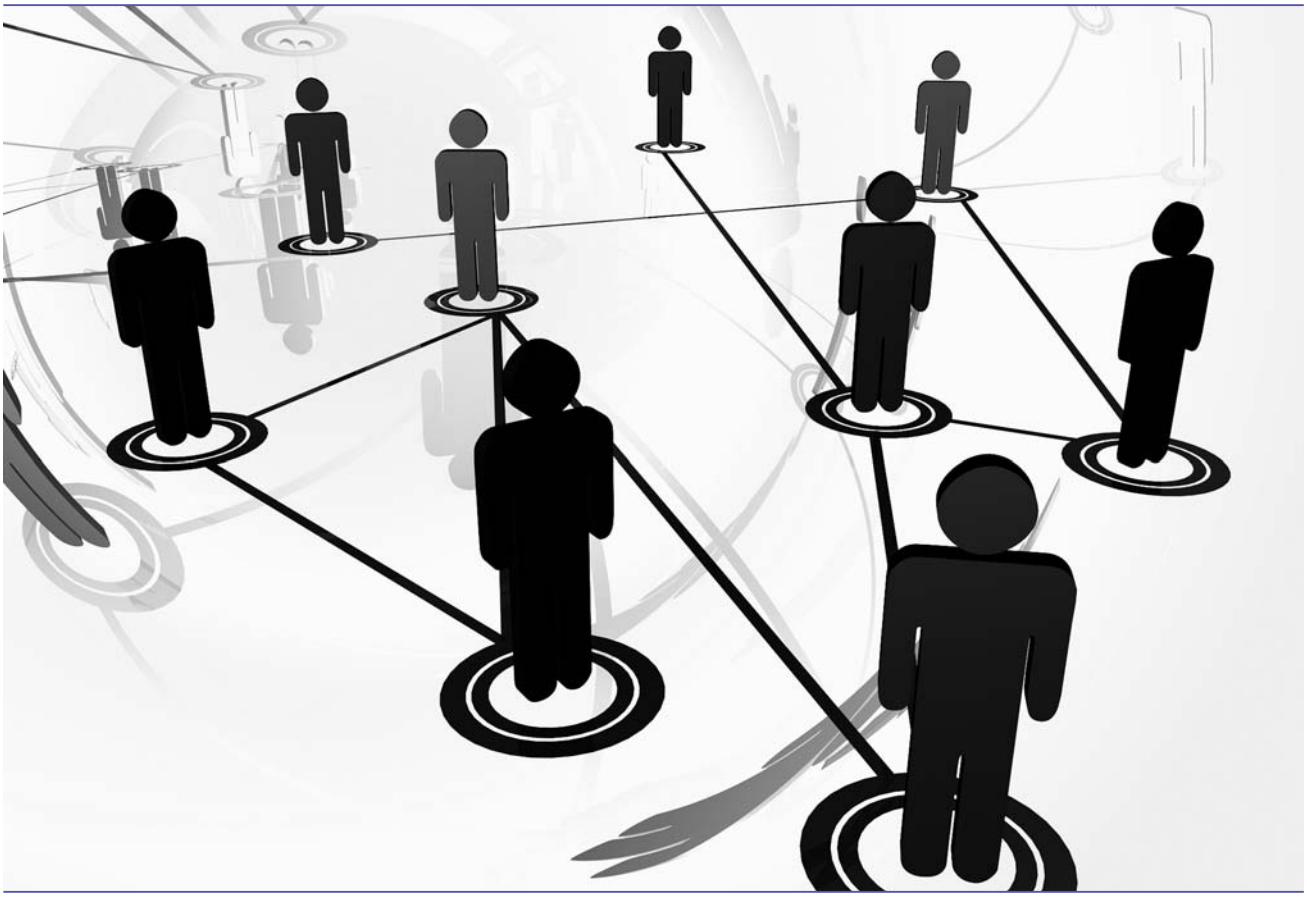
Welke HRD-interventies dragen, met het oog op kennisproductiviteit, bij aan de bevordering van Social Capital?

De hoofdlijn in de redenering die aan deze bijdrage ten grondslag ligt is gebaseerd op de aanname dat innovaties een belangrijke voorwaarde vormen voor economische groei en voorspoed. In een kenniseconomie zijn deze innovaties vooral het gevolg van de kennisontwikkeling die plaatsvindt binnen organisaties, bij voorkeur in teams op diverse niveaus. Kennisontwikkeling is een vorm van leren. Wij hebben aannemelijk gemaakt dat deze kennisontwikkeling en de leerprocessen die daarmee gemoeid zijn vooral sociale processen zijn en dat daarom het begrip Social Capital steeds meer aan betekenis wint binnen de context van arbeidsorganisaties. Een werkomgeving met een sterk ontwikkeld Social Capital heeft tal van kenmerken die het leggen van verbindingen en het onderhouden van sociale netwerken bevorderen, en daardoor gunstig zijn voor kennisproductiviteit.
De vraag die nu overblijft is: Welke HRD-interventies dragen bij aan de bevordering van Social Capital, met het oog op kennisproductiviteit, met als opbrengst economische voorspoed?
Als we HRD opvatten als het 'organiseren van het leren' stellen we ons scherper de vraag welke aanpakken hiervoor passend zijn binnen de context van de vraagstelling van deze bijdrage.
Voor het beantwoorden van deze vraag willen we aansluiten bij het werk van Nahapiet & Ghoshal (1998) die Social Capital beschrijven vanuit een structurele, een relationele en een cognitieve dimensie.

De bijdrage van HRD aan de structurele dimensie

De structurele dimensie van Social Capital omschrijven we als de gehele samenstelling en rijkheid van verbindingen tussen individuen. Hiermee beschouwen we de structurele dimensie als het patroon van verbindingen tussen individuen. We spreken hier over het structurele element van een netwerk: wie kun je in je netwerk bereiken en via welke weg (Burt 1997 in Nahapiet & Ghoshal, 1998; De Jong & Van der Sluis, 2006).
De aangrijpingspunten voor HRD liggen hier met name op de ondersteunende rol om een aantrekkelijke omgeving te creëren die aan individuen de ruimte biedt om elkaar te ontmoeten. Het zal hier belangrijk zijn om mensen bij elkaar te brengen met verschillende achtergronden en perspectieven (Kessels & Poell, 2004). Dit vraagt om een actieve aanmoediging om initiatieven te nemen om aan organisatievernieuwing te werken. Vanuit deze gedachte kan men individuen niet dwingen om met elkaar aan de slag te gaan. Het is cruciaal om de structurele omstandigheden zo te creëren dat het aantrekkelijk wordt om mee te doen.

Belangrijke kernprincipes die we hier willen noemen zijn: ruimte creëren voor initiatief en dit voortdurend aanmoedigen en belonen, verschillende perspectieven bij elkaar brengen, een aantrekkelijke structuur bieden, het faciliteren van ontmoetingen, uitnodigen en verleiden, daadwerkelijk de tijd nemen om kennis met elkaar te maken. HRD-interventies zijn er dan op gericht om een veilige leeromgeving te scheppen, waarin deelnemers elkaars opvattingen en overtuigingen kunnen verkennen, zonder dat zij zich daarin belemmerd voelen door statusverschil, macht, positie, en argwaan voor represailles.



HRD: concentreer je op het ondersteunen van individuen bij het verwerven van bekwaamheden om verbindingen te maken, te onderhouden en te bevorderen.

De bijdrage van HRD aan de relationele dimensie
De relationele dimensie concentreert zich op de specifieke relatie die individuen met elkaar hebben, die vervolgens hun gedrag beïnvloeden (Nahapiet & Ghoshal, 1998). De relationele dimensie geeft hiermee, in tegenstelling tot de structurele dimensie die alleen ingaat op het patroon van het netwerk, de kwaliteit van de verbindingen weer (De Jong & Van der Sluis, 2006).

De relationele dimensie vertegenwoordigt in belangrijke mate het vermogen van individuen om samen te werken. Hier komen dan ook aspecten naar voren als: vertrouwen, integriteit, veiligheid, respect en gedeelde normen en waarden. HRD kan op dit vlak een belangrijke rol spelen door individuen uit te nodigen gezamenlijke leeractiviteiten te ontwerpen en het leren nauw te verbinden aan het sociale netwerk. Het is vanuit deze zienswijze lastig te verdedigen om leertrajecten sec aan te bieden aan personeel, los van de sociale context. De nadruk zal veeleer liggen op het samen ontwerpen, inrichten en het creëren van ervaringen rond de samenwerking aan een urgent vraagstuk. Om deze reden zal HRD zich in toenemende mate dienen te concentreren op het ondersteunen van individuen bij het verwerven van bekwaamheden om verbinding te maken, deze te onderhouden en te bevorderen. Hierbij spelen aspecten als het opwekken van oprechte nieuwsgierigheid, het bevorderen van een waarderende aanpak en het bewust creëren van een veilig, constructief leerklimaat een belangrijke rol.

De bijdrage van HRD aan de cognitieve dimensie
De cognitieve dimensie vertegenwoordigt de gedeelde beelden, interpretaties en betekenisgeving van individuen binnen een sociaal netwerk. Hier moet men denken aan – de nog vaak onderbelichte kant van Social Capital, zoals – gedeelde taal, codes en ervaringen (Nahapiet & Ghoshal, 1998).
De cognitieve dimensie heeft in onze optiek primair betrekking op betekenisgeving. Het gaat hierbij met name over de wijze waarop individuen verbinding aangaan en welke beelden en opvattingen zij hierbij creëren. HRD zou bij uitstek initiatief kunnen nemen om de reflectie op ontmoetingen en de daarbij opgedane ervaringen te orga-

niseren. Door aan een reflectief vermogen te bouwen werken deelnemers aan het verbinden van verhalen, taal, codes en ervaringen. Deze gedeelde opvattingen kunnen dienen als smeerolie, die het gemakkelijker maakt om samen op te trekken. Een gedeelde taal heeft een gunstig effect op ons vermogen om kennis te delen. Daarnaast zijn verhalen, mythes en metaforen een zeer krachtig voertuig voor netwerken om betekenisgeving uit te wisselen, te onderhouden en door te ontwikkelen (Nahapiet & Ghoshal, 1998). Sterker nog, Orr (1990) geeft aanwijzingen dat verhalen en mythes de uitwisseling van praktijk en tacit knowledge bevorderen met een gunstig effect op het gebied van werkverbetering en innovatie.

Ontwerp van een leeromgeving voor innovatie en kennisproductiviteit is essentieel voor organisaties om te overleven.

Tot slot

In deze bijdrage hebben we een relatie proberen te leggen tussen HRD, Social Capital en economische voorspoed. Voor deze samenhang is het van belang om leren te bezien als een sociaal proces, waarin kennis wellicht ook op te vatten is als gedistribueerde bekwaamheden binnen een aantrekkelijke omgeving. Om dit proces beter te begrijpen hebben we aansluiting gezocht bij het begrip Social Capital, wat ons in staat stelt om de sociale werk- en leeromgeving binnen een organisatie te beschrijven als het netwerk van verbindingen die gebaseerd zijn op wederzijds respect, waardering, integriteit, vertrouwen, transparantie en gedeelde waarden en opvattingen. Vanuit deze benadering is het niet moeilijk om een verbinding te leggen tussen Social Capital en kennisproductiviteit: het duurzame vermogen om relevante informatie op te sporen en in de vorm van bekwaamheid toe te passen op stapsgewijze verbetering en radicale vernieuwing van werkprocessen, producten en diensten. Kennisproductiviteit is in wezen immers een leerproces dat sterk afhankelijk is van dezelfde factoren die ook de kenmerken van Social Capital vormen.

De relatie tussen Social Capital, kennisproductiviteit en economische voorspoed is beter te begrijpen in de context van een zich ontwikkelende kenniseconomie, waarin vernieuwingen en vooral het vermogen tot innovatie meer betekenis hebben dan het louter sturen op korte termijn, financiële indicatoren.

Een dergelijke redenering vraagt echter om een nieuwe opvatting over ROI. De klassieke kijk op ROI geeft geen antwoord op belangrijke organisatiepijlers om te overleven: innovatievermogen en kennisproductiviteit in een sociale leeromgeving. Het eenzijdig sturen op financiële indicatoren, zonder een stimulerende en uitdagende visie op verbetering en samenwerking, gaat vaak ten koste van de eerder genoemde noodzakelijke kenmerken van Social Capital zoals transparantie, integriteit en vertrouwen. Het belemmert zelfs het ontwerp van een leeromgeving voor innovatie en kennisproductiviteit, die in een kenniseconomie essentieel is voor een organisatie om te overleven.

Vervolgens hebben we geprobeerd om de gedachte te onderbouwen dat HRD een bijdrage kan leveren aan het ontwerpen van een gunstige omgeving waarin het Social Capital kan toenemen, wat ten goede komt aan het duurzaam leren en het bevorderen van kennisuitwisseling, wat uiteindelijk een gunstige uitwerking heeft op de economische voorspoed van een organisatie. Een gezonde financiële toekomst van organisatie is daarin eerder een voorwaarde voor betekenisvolle ontwikkeling en groei, dan het doel. Het werk van Nahapiet en Ghoshal (1998) biedt aanknopingspunten voor HRD om hiertoe specifieke interventies te ontwerpen die de structurele, de relationele en de cognitieve dimensie van het concept Social Capital versterken.
Hoewel het onderzoek naar leren op de werkplek steeds meer hulp biedt bij het beter begrijpen van de invloed van de sociale omgeving (Berings, 2006), blijven er nog veel vragen liggen. Juist door een verbinding te leggen tussen HRD, Social Capital en economische voorspoed, zal de nadruk in toekomstig onderzoek naar leren op de werkplek juist moeten liggen op de sociale relaties van de werknemers alsmede op de mogelijkheden om invloed uit te oefenen op de kenmerken van deze sociale omgeving. Een kritisch punt blijft vooralsnog dat het lijkt alsof met de introductie van Social Capital er een nieuw soort haarlemmerolie zijn intrede doet in organisatiewetenschappen, en dat HRD daar gretig op inspringt. Serieuze studies hebben echter het belang van dit concept op macroniveau al aangetoond. Het is daarom een niet geheel

vreemde uitdaging om dat werk nu ook voort te zetten binnen organisaties. Hoewel HRD waarschijnlijk niet de eerst aangewezen discipline is om de relatie tussen Social Capital en economisch succes te onderzoeken, kunnen HRD-professionals door middel van gerichte interventies de kwaliteit van Social Capital versterken. In deze bijdrage hebben we een eerste aanzet geleverd om met onderbouwde aanwijzingen aannemelijk te maken dat er een positieve samenhang bestaat tussen HRD, Social Capital en de economische voorspoed van een bedrijf. Het is alleszins de moeite waard om door dergelijke verbindingen HRD op een onconventionele manier in het hart te plaatsen van de activiteiten in een onderneming.

Literatuur

Adler, P.S. & Kwon, S.W. (2002). Social capital: prospects for a new concept. *Academy of management review*, vol. 27, no. 1, p. 17-40.

Becker, G. (1975). *Human Capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education.* 2nd ed. New York: Columbia University Press.

Berings, M. (2006). *On the job learning styles, Conceptualization and Instrument Development for the Nursing Profession.* Proefschrift Universiteit Tilburg.

Bourdieu based on: Bourdieu, L. (1986). The forms of capital. p. 241-258 in J. G. Richardson (Ed.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*, Greenwood Press, New York.

Breejen, J. den, (2004). *Rendement van leren en veranderen. Een resultaatgerichte aanpak in een excellerende organisatie.* Zaltbommel: Thema.

Broad, M.L. & Newstom, J.W. (1992). *Transfer of training. Action-packed strategies to ensure high payoff from training investments.* Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.

Burt, R.S. (1997). The contingent value of social capital. *Administrative science quarterly*, Vol. 42: p. 339-365.

Carnevale, A.P. & Schulz, E.R. (1990). Return on Investment: Accounting for training. *Training & Development Journal*, 7, S1-32.

Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *AJS* Vol. 94, Supplement S95-S120.

Coulson-Thomas, C. (2001) 'Fashion victim'. *People Management.* Vol. 7, 17: 51.

Field, J. (2005). *Social Capital and Lifelong Learning.* Bristol: The Policy Press.

Fukuyama, F. (1995). Social capital and the global economy. *Foreign affairs* 74, 89-103.

Grootaert, C. (1998). *Social capital: the missing link?* SCI working paper No. 3.

Harrison, R. & Kessels J.W.M. (2004). *Human Resource Development in a knowledge economy. An organizational view.* Hampshire - New York: Palgrave Macmillan.

Huemer, L., Krogh, G. von & Roos, J. (1998). Knowledge and the concept of trust. In G. von Krogh, J. Roos en D. Kleine (Eds.) *Knowing in Firms: Understanding, Managing and Measuring Knowledge.* London: Sage, p. 123-145.

Kearsley, G. (1982). *Cost, benefits & productivity in training systems.* Reading, MA: Addison Wesley.

Kessels, J.W.M. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit.* Inaugurele rede, 8 februari 2001. Enschede: Universiteit Twente

Kessels, J.W.M. (2005). De kenniseconomie: uitdagingen voor HRD. *Develop. Kwartaaltijdschrift over Human Resources Development.* 1 (1) p. 6-17.

Kessels, J.W.M. & Poell, R.F. (2004). Andragology and social capital theory: the implications for Human Resource Development. *Advances in HRD.* 6 (2) 146-157.

Latham, G. P. & Crandall, S.R. (1991). Organizational and social factors. In J.E. Morrison (Ed.), *Training for performance* (pp. 260-285). Chichester: John Wiley & Sons.

Leana, C.R. & Van Buren, H.J. (1999). Organisational social capital and employment practices. *Academy of management review.* Briarcliff Manor: Jul. 1999. Vol. 24, Iss. 3, p. 538.

Mayo A. (2001). *The Human Value of the Enterprise: Valuing People as Assets – Measuring, Managing, Monitoring.* London: Nicholas Brealey Publishing.

Nahapiet, J. & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organisational advantage. *Academy of Management Review.* 23 (2), p. 242-266.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2001). *The Well-being of Nations. The role of human and social capital.* Paris: OECD.

Orr, J.E. (1990). Sharing knowledge, celebrating identity: community memory in a service culture. In D.S. Middleton and D. Edwards *Collective Remembering.* Newbury Park, SA: Sage.

Pennings, J.M., Lee, K. Witteloostuijn, A. van (1998). Human capital, social capital, and firm dissolution. *Academy of management journal,* Aug. 41, 4, p. 425-440.

Peters, J. & Pouw, J. (2004). *Intensieve Menshouderij, Hoe kwaliteit oplost in rationaliteit.* Scriptum Management. Schiedam.

Phillips, J.J. (1990). *Handbook of training evaluation and measurement methods.* Houston, TX: Gulf.

Poell, R.F. (2006). *Personeelsontwikkeling in Ontwikkeling. Naar een werknemersperspectief op Human Resource Development.* Oratie, 15 december 2006. Universiteit van Tilburg. Rotterdam: Performa.

Putnam, R.D., Leonardo, R., Nanetti, RY. (1993). *Making democracy work: civil traditions in modern Italy.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revivial of American Community.* New York: Simon and Schuster.

Sandick, A.S. van, & Schaap-Neuteboom, A.M. (1993). *Rendement van een bedrijfsopleiding. Een instrument voor het bepalen van het financiële rendement van trainingen.* Proefschrift. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Schultz, T.W. (1961) Investment in human capital. *American Economic Review.* Vol. 51, 1: p. 1-17.

Sluis, L.E.C. van der & Jong, T. de (2006) *Learning by connecting, Social capital as a learning landscape.* Academic paper presented at the sixteenth International Sunbelt Social Network Conference, Canada, Vancouver 25 - 30 of April.

Smith, M.L. (2005) Team member exchange and individual contributions to collaborative capital in organisations. *Advances in the interdisciplinary study of work teams*, vol. 11, Elsevier ltd.

Swanson, R.A. & Gradous, D. (1990). *Forecasting financial benefits of human resource development.* San Francisco: Jossey-Bass.

Tsai, W. & Ghoshal, S. (1998) Social capital and value creation: the role of intrafirm networks. *Academy of management journal*, Aug 1998, 41, 4, p. 464.

Witziers, B. (2001). Het effectiviteitsvraagstuk rondom bedrijfsopleidingen. In: J.W.M. Kessels & R.F. Poell, R.F. (red.). *Human Resource Development. Organiseren van het leren.* Alphen aan den Rijn: Samsom.

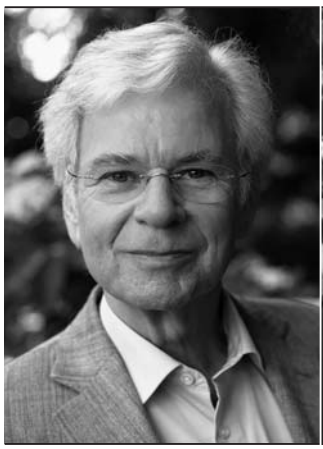
Joseph Kessels en Tjip de Jong

Wat was destijds jullie motivatie voor het schrijven van het artikel?
Tjip de Jong: 'Het was een onderdeel van de theoretische verkenning van mijn promotieonderzoek. Joseph en ik probeerden aanknopingspunten te vinden voor het bestaan van een relatie tussen sociaal kapitaal en innovatieve leerprocessen. Later heb ik ook nog een paper gepresenteerd in Finland op een conferentie dat verder ingaat op deze relatie.'

Hoe kijken jullie terug op het schrijven van het artikel?
Tjip de Jong: 'Ik vond het enerzijds belangrijk om een uitgebreide literatuurbeschrijving op te bouwen, anderzijds was het mooi om te ontdekken dat de social kapitaal-benadering inderdaad aanknopingspunten biedt voor leren en innovatie. Het vraagt een andere effectbenadering van leren, je meet leren door te kijken naar de kwaliteit van netwerken en relaties, in aanvulling op cognitieve meetinstrumenten.'
Joseph Kessels: 'De bedoeling was om meer begrip te kweken voor een andere benadering van HRD: met meer belangstelling voor duurzame leerprocessen en het vermogen om op langere termijn ook aan verbetering en vernieuwing te kunnen werken. Dus niet louter de kortetermijneffecten, maar ook onderzoeken welke inspanningen leren en vernieuwen in het werk ondersteunen. Ik ben er nog steeds heel blij mee hoe we dat hebben kunnen verwoorden in dit artikel.'

Is er daarna wat veranderd in de situatie?
Tjip de Jong: 'Zeker, het was de opmaat voor een grootschalig empirisch onderzoek naar netwerken die werken aan innovatie. We hebben 17 netwerken meer dan een jaar gevolgd, om te kijken of ze erin slaagden te innoveren. We zijn dus de theorie in het artikel empirisch gaan toetsen. We hebben onder andere kunnen onderbouwen dat goede relaties tussen organisaties en disciplines vaak een basisconditie zijn voor verbetering en vernieuwing. Als je kijkt naar leren hebben we gevonden dat vooral netwerken die iets met elkaar maken, bijvoorbeeld door toe te werken naar een concreet product, dienst of werkproces, een ontwikkeling laten zien in bekwaamheden die innovatie stimuleren.'
Joseph Kessels: 'Uit dit latere onderzoek is ons gebleken dat de persoonlijke betrokkenheid van initiatiefnemers, het persoonlijk uitnodigen van mensen voor netwerken, en het samen actief iets concreets maken, elementen zijn die kunnen leiden tot duurzame vernieuwing.'

Zouden jullie er nog wat aan toevoegen als dat nu nog kon?
Tjip de Jong: 'Tja, de definitiekwestie van sociaal kapitaal blijft een heikel punt: de definitie die wij toen hanteerden, ging uit van een ietwat normatieve omschrijving. We beschouwden netwerken als relaties gebaseerd onder andere op vertrouwen, respect, integriteit. Ik sta in zijn algemeenheid nog steeds achter die definitie. Echter, wetenschappelijk gezien kan het impliceren dat je een agenda hebt, dat je iets "beter" vindt. We hebben daarom gekozen voor een meer objectieve definitie in het verdere onderzoek, die van Nahapiet en Ghoshal in hun artikel uit 1998.'
Joseph Kessels: 'Het werken aan artikel en onderzoek heeft me gesterkt in de overtuiging dat aspecten als persoonlijke betrokkenheid en gedrevenheid sterkere factoren voor succes zijn dan de formele missie, visie en strategie in organisaties.'



Joseph Kessels is hoogleraar Human Resource Development aan de Universiteit Twente en lid van Kessels & Smit, The Learning Company. *kessels@kessels-smit.nl*
Tjip de Jong is als adviseur en onderzoeker verbonden aan Kessels & Smit, The Learning Company. Hij rondt momenteel zijn proefschrift af aan de Universiteit Twente. Zijn onderzoek gaat in op de relatie tussen sociaal kapitaal en kennisproductiviteit in netwerken. *tdejong@kessels-smit.nl*

Thijs Homan

On stage en off-stage gedrag

Thijs Homan valt meteen met de deur in huis: 'Laat ik beginnen met mijn eigen positie in het debat te verhelderen. De auteurs, Tjip de Jong en Joseph Kessels, veronderstellen volgens mij dat sociaal kapitaal maakbaar is. Ik ben een andere mening toegedaan'. Thijs legt vervolgens uit wat zijn opvatting is over het gedrag van mensen in organisaties. Hij maakt daarbij gebruik van de begrippen 'on-stage gedrag' en 'off-stage gedrag'. Het verschil volgens Homan: 'On-stage gedrag is het gedrag dat je vertoont in aanwezigheid van je leidinggevende; het "officiele gedrag". Off-stage gedrag gaat over het alledaagse gedrag; het gedrag dat men vertoont wanneer men zich op zijn gemak voelt; wanneer men met de eigen nabije collega's communiceert. Bijvoorbeeld bij de koffieautomaat en in het rokershok. Het gaat dan dan over datgene wat we tegen elkaar vertellen over wat we er werkelijk van vinden. Naar mijn mening maakt sociaal kapitaal onderdeel uit van het off-stage domein. De opvatting van Tjip en Joseph neigt ertoe sociaal kapitaal onderdeel te laten uitmaken van het on-stage domein, maar in dat domein manifesteert zich het sociaal kapitaal niet echt. Dat maakt volgens mij echt onderdeel uit van het off-stage domein'.

Is sociaal kapitaal te managen?

Een tweede punt dat Thijs noemt is dat de auteurs lijken te veronderstellen dat het sociaal kapitaal te managen is. 'En er wordt in organisaties al zoveel van de mensen gemanaged: naast kennis worden nu ook de competenties , de creativiteit, de mate van commitment, de mate van "ownership" gemanaged. De volgende stap zou dan zijn dat ook nog eens het geheel van relaties dat een werknemer onderhoudt gemanaged zou moeten gaan worden: dat is een modernistische opvatting over management, ik ben hier persoonlijk geen voorstander van, simpelweg omdat al die zaken volgens mij niet te managen zijn.'

Thijs Homan is hoogleraar bij de faculteit Managementwetenschappen van de Open Universiteit Nederland. Daarnaast is hij zelfstandig adviseur. Zijn werk concentreert zich op vraagstukken die verband houden met organisatieverandering.

Is sociaal kapitaal te meten?

Een derde discussiepunt dat Thijs noemt betreft de meetbaarheid van sociaal kapitaal. Volgens hem is dat niet echt goed te meten: 'Je meet niet de realiteit maar je creëert met elkaar een fantasie over die realiteit. Om in een beeld te spreken: je kunt met hersenscans precies zien welke hersengebieden actief zijn, maar dat houdt nog niet in dat je de subjectieve ervaring van iemands gedachten en gevoelens te pakken hebt. Omdat het zo lastig meetbaar is en ook het managen van sociaal kapitaal een vraagstuk is, is het twijfelachtig of je sociaal kapitaal wel zou kunnen inzetten als instrument om iets anders te realiseren, bijvoorbeeld kennisontwikkeling zoals Tjip en Joseph beschrijven.'

Tips

Als we Thijs vragen naar actuele opvattingen en theorieën die raken aan het vraagstuk van sociaal kapitaal, noemt hij een aantal publicaties. Bijvoorbeeld het nieuwste boek van Jaap Peters dat zojuist is verschenen: *Bij welke reorganisatie werkt u?* Ook zou hij de lezer willen aanraden kennis te nemen van het werk van Ralph Stacey c.s. over de relatie tussen complexiteit en management. Ook in zijn eigen werk neemt de (on)voorspelbaarheid van het managen van complexe innovaties een centrale plaats in (zoals zijn boek *Organisatiedynamica*). Hij verzet zich tegen de idee dat veel veranderingen in organisaties goed te managen zijn volgens de principes van de planned change. Andere benaderingen die veel meer de dynamiek en onvoorspelbaarheid van veranderingen als vertrekpunt nemen, verdienen naar zijn mening de voorkeur. Thijs Homan: 'Aan de ene kant zie je dat managers steeds meer op harde performancecriteria worden afgerekend. Zij moeten de veranderingen voor elkaar boksen. Maar tegelijkertijd ervaren diezelfde managers dat de maakbaarheid van organisaties afneemt. Dat is een paradox! En die los je niet op wanneer je vanuit het gedachtegoed van planned change en maakbaarheid blijft denken. We moeten toe naar een nieuwe set uitgangspunten voor het begrijpen en faciliteren van organisatieverandering.'

Titel: Zelfsturend leren en de invloed van individuele en contextuele factoren

Auteur: Isabel Raemdonck

Publicatiedatum: nr. 2-2005

Of het nu gaat over innovatie van leren in organisaties of binnen onderwijs: overal worden stappen gezet om de lerende meer regie te geven over het eigen leerproces. Het principe van zelfsturing staat niet zozeer ter discussie, wel de manier waarop je hier effectief vorm aan kunt geven.

Blij verrast was ik destijds dan ook met de bijdrage van Isabel Raemdonck. Zij presenteert de uitkomsten van een grootschalig wetenschappelijk onderzoek naar factoren die zelfsturend leren het meest beïnvloeden. Ze geeft invulling aan het begrip zelfsturend leren en heeft een begin gemaakt met kennisopbouw over factoren die ertoe doen. HRD-professionals kunnen hun interventies hiermee funderen.

Persoonlijk prikkelt het me zeer om dit door te vertalen naar eigen werkzaamheden. Daarmee heeft ze een belangrijke stap gezet om de rol van lerenden op een adequate manier serieus te nemen. Ik kijk uit naar het vervolgonderzoek dat ze zelf bepleit!

Hans Dekker

Zelfsturend leren en de invloed van individuele en contextuele factoren

Isabel Raemdonck

In de HRD-praktijk is de aandacht voor zelfsturend leren sterk toegenomen. Toch is er weinig bekend over de factoren die zelfsturing in leren beïnvloeden, waardoor concrete interventies ter bevordering van zelfsturing soms uitblijven. In dit artikel wordt hierop ingegaan. Eerst wordt ingegaan op de vraag wat zelfsturend leren is. Vervolgens wordt aan de hand van recent onderzoek inzichtelijk gemaakt welke factoren het vermogen tot zelfsturend leren beïnvloeden. Het artikel eindigt met een aantal adviezen voor HRD-professionals.

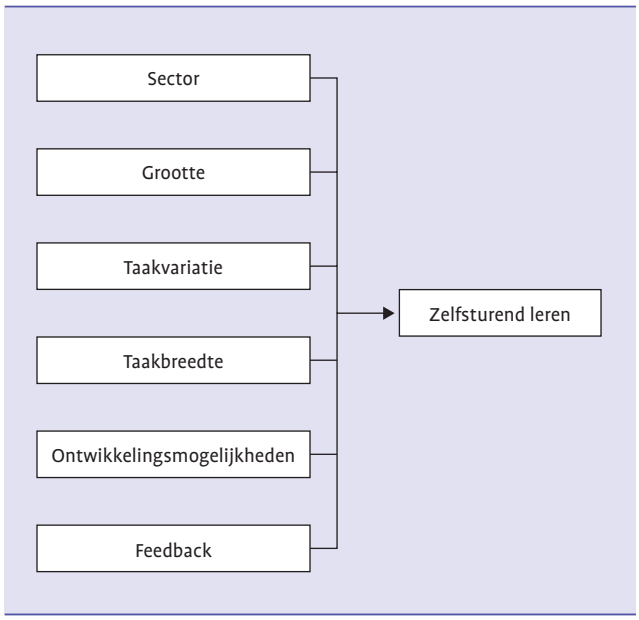
Door de toenemende complexiteit van de kennismaatschappij is kennis opdoen en het beschikken over informatie de manier om ons staande te kunnen houden en om goed te kunnen blijven functioneren in de samenleving van vandaag. Kennis is macht en het belang hiervan neemt op allerlei terreinen toe (Drucker, 1993).

Ook in arbeidsorganisaties zijn de gevolgen van de kennismaatschappij duidelijk zichtbaar (Sprenger, 2001). Steeds minder mensen werken in een job die levenslange werkzekerheid biedt, laat staan dat ze werken in een job die nooit verandert. Technologische ontwikkelingen, veranderingen in de markt en de introductie van nieuwe organisatiemodellen maken een grotere flexibiliteit, complexere taken en stijgende kwalificatie-eisen noodzakelijk (Onstenk, 1997).

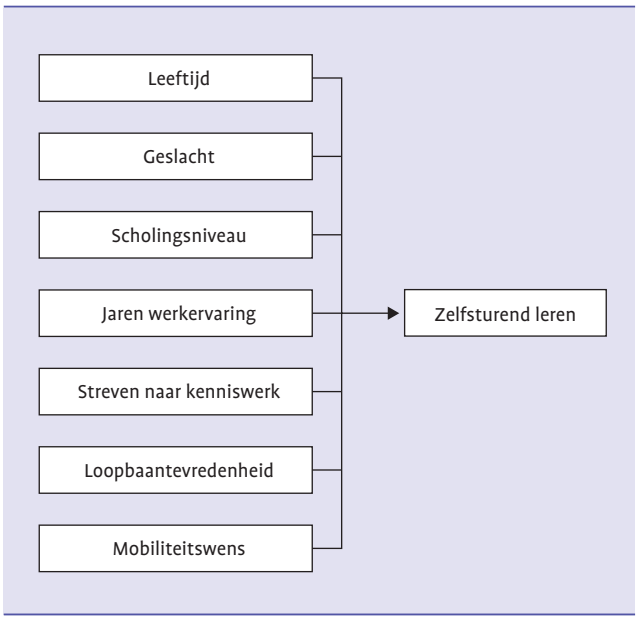
Om niet te worden uitgesloten van het arbeidsproces en te kunnen voldoen aan de steeds veranderende eisen, is het een vereiste dat men tijdens het arbeidsleven blijft leren (De Coninck & Vanhoren, 2001). De verantwoordelijkheid voor dat leren wordt in toenemende mate bij de individuele werknemers gelegd wat betekent dat het initiatief tot leeractiviteiten en het uittekenen van leertrajecten door de persoon zelf wordt gestuurd en niet door de organisatie. De op een employability gerichte kenniseconomie gaat dus eveneens gepaard met een noodzaak aan een toenemende zelfsturing in leerprocessen (Guglielmino & Guglielmino, 1988; Watkins & Marsick, 1993; Foucher & Tremblay, 1993).

Het begrip 'zelfsturend leren'

Wanneer er in een organisatie zelfsturend wordt geleerd, betekent dit dat de medewerkers zelf verantwoordelijk zijn voor hun eigen leren en dat ze hun leerproces zelf reguleren. Zelfsturend leren wordt dan gedefinieerd als een proces waarin de persoon zelf de verantwoordelijkheid opneemt of het initiatief neemt voor het plannen, uitvoeren en het evalueren van zijn leerprocessen. Meer concreet betekent dit dat individuen, met of zonder hulp van anderen, het initiatief nemen in het bepalen van hun leerbehoeften, in het formuleren van leerdoelen, in het identificeren van menselijke en materiële mogelijkheden om te leren, in het kiezen en toepassen van geschikte leerstrategieën en in het evalueren van de leerresultaten (Knowles, 1975). Bepalend is dus de persoon (de trainee of trainer) die het leerproces stuurt. Bij zelfsturend leren is het de lerende zelf die de sturing op zich neemt. In de HRD-praktijk leeft vaak het misverstand dat het de werkvorm is die bepaalt of er zelfsturend wordt geleerd (Raemdonck & Van Damme, 2001). Men denkt dat open leersituaties zoals elektronische leeromgevingen sowieso zelfsturende leeromgevingen zijn. Een open leersituatie kan de lerende veel vrijheid bieden maar betekent nog niet dat het leren daarom ook automatisch zelfsturend verloopt. Dat is afhankelijk van het antwoord op de vraag of de lerende beslist het leerproces al of niet in eigen handen te nemen. Uiteraard kunnen werkvormen faciliterend optreden in het proces van zelfsturing en in die zin dus ook zelfsturing in leren bevorderen.



Figuur 1: Contextuele condities voor zelfsturend leren



Figuur 2: Individuele condities voor zelfsturend leren

Fases in zelfsturend leren
In onze definitie van zelfsturend leren worden de verschillende fases in het leerproces omschreven waarover de lerende de verantwoordelijkheid opneemt. Dit wekt misschien de indruk dat zelfsturend leren volgens steeds hetzelfde stappenplan verloopt. Toch is het geen sequentieel proces (Marriam & Caffarella, 1991; Raemdonck, 2003). Bij het tot uitvoering brengen van leeractiviteiten en leertrajecten kan men tussentijds evalueren en vaststellen dat er bijgestuurd moet worden op het niveau van de leerdoelen. In die zin is het correcter het zelfsturend leerproces te karakteriseren als een cyclisch proces.

Een hoger scholingsniveau van de lerende zou moeten samenhangen met een hogere mate van zelfsturend leren.

Oorspronkelijk had zelfsturend leren geen enkele connectie met leren op de werkplek (Onstenk, 1999). Het werd in eerste instantie geïntroduceerd binnen reguliere vormen van volwasseneneducatie. Het is pas het laatste decennium dat de werkplek als een belangrijke leeromgeving wordt gezien voor zelfsturend leren. Wanneer zelfsturend leren als concept in een werkpleksetting geïnterpreteerd moet worden, betekent dit dat er heel wat meer krachten spelen dan de invloed die uitgaat van het lerend individu (Baskett et al., 1994). Een belangrijk onderzoeksthema betreft dan ook onderzoek naar de mogelijke invloeden op en samenhangen met zelfsturend leren. Dergelijk onderzoek is erg schaars, maar is wel noodzakelijk om meer inzicht te verwerven in de thematiek van zelfsturend leren. Zo geven HRM-professionals in dit verband aan behoefte te hebben aan kennis over mogelijke factoren die de mate van zelfsturing in leren kunnen bevorderen om zo maatregelen te kunnen nemen om medewerkers op gepaste wijze te kunnen ondersteunen.

Welke factoren beïnvloeden zelfsturend leren?

Over de vraag welke factoren zelfsturend leren beïnvloeden, verschillen de meningen vaak. De theoretische verklaringen voor de relaties tussen de factoren en het zelfsturend leren zijn bovendien niet altijd even duidelijk (Raemdonck & Thijssen, 2005).
Maar over het belang van één factor is men het vaak zonder meer eens, namelijk dat van scholingsniveau. Een hoger scholingsniveau zou samenhangen met een hogere mate van zelfsturend leren.
Een recente literatuurstudie maakte inzichtelijk dat er twee clusters van factoren zijn die samenhangen met zelfsturend leren.

Constructen	Voorbeelden
1 opvattingen over zelfsturing in leren	• Ik onderneem graag leeractiviteiten op eigen houtje. • Alleen ik ben echt verantwoordelijk voor mijn leren.
2 opvattingen over continu leren	• Ik vind altijd wel tijd als ik iets wil leren voor mijn werk.
3 leerdoelen bepalen	• Ik voel zelf altijd aan wanneer het tijd wordt om bij te leren voor mijn werk.
4 bepalen hoe je leerdoelen bereikt, leerstrategieën kiezen	• Wanneer ik iets nieuws wil leren, weet ik welke stappen ik daarvoor moet ondernemen.
5 leerstrategieën toepassen	• Ik neem vaak het initiatief om werkervaringen uit te wisselen met mijn collega's. • Ik praat met anderen over bijkomende opleidingen of praktijkervaringen die mij kunnen helpen om mijn plannen te verwezenlijken. • Ik zoek vaak informatie op om meer te weten over een onderwerp in mijn vakgebied waarin ik geïnteresseerd ben. • Ik neem regelmatig het initiatief om te onderhandelen met mijn baas over opleidingen die ik wil volgen. • Ik test mezelf om te weten of ik iets grondig heb geleerd.
6 leren en leertraject bewaken, evalueren en bijsturen	• Ik geef niet op wanneer ik iets moeilijk aan het leren ben.

Figuur 3: Constructen met voorbeelden van items om de tendentie tot zelfsturend leren te meten

Contextuele condities
Tot het eerste cluster behoren de contextuele condities (zie figuur 1). Deze vallen uiteen in algemene organisatiegebonden kenmerken, met name sector en grootte van de arbeidsorganisatie, en specifieke werkplekgebonden kenmerken, zoals taakvariatie (de mate waarin de job het uitvoeren van een gevarieerd aantal activiteiten of de inzet van verschillende vaardigheden vereist), taakbreedte (de mate waarin men een taak kan uitvoeren van begin tot eind met een zichtbare uitkomst), ontwikkelingsmogelijkheden (de mate waarin de job kansen biedt tot leren) en collegiale feedback (de mate waarin de werknemer duidelijke informatie ontvangt van de supervisor of collega's over zijn/haar prestaties op het werk, etc.). Deze laatste zijn duidelijk verwant met de bekende taakkenmerken van Hackman & Oldham (1975).

Individuele condities
Het tweede cluster zijn de individuele condities (zie figuur 2). Hiertoe behoren factoren als geslacht, loopbaantevredenheid (de mate waarin de werknemer met tevredenheid terugkijkt op het loopbaanverloop), scholingsniveau (laaggeschoold of hogergeschoold), behoefte aan kennisintensief werk (de mate waarin de werknemer behoefte heeft aan stimulerend en uitdagend werk en kansen tot persoonlijke ontplooiing) en mobiliteitswens (hoe de werknemer het liefst wil dat zijn/haar loopbaan in de toekomst verloopt) etc.

Het onderzoek

In de afgelopen periode hebben wij een literatuurstudie verricht op grond waarvan we een concept-vragenlijst hebben ontwikkeld om zelfsturing in leerprocessen te meten, alsook om mogelijke assumpties over zelfsturend leren en daarmee samenhangende factoren te concretiseren (zie onder meer Brockett & Hiemstra, 1991; Guglielmino, 1977; Jackson, 1996; Knowles, 1975; Kuijpers, 2003; Lankhuijzen, 2002; Oddi, 1986; Stockdale & Brockett, 2003).
De betreffende vragenlijst voor zelfsturing in leerprocessen is opgebouwd rond zes constructen (zie figuur 3).

De eerste twee dimensies brengen attitudes in kaart. De eerste dimensie gaat de opvattingen na van de persoon ten aanzien van zelfsturing op vlak van het leren. Dit houdt enerzijds in dat gevraagd wordt naar de mate waarin de

persoon vindt dat hijzelf de verantwoordelijkheid draagt over zijn leren of die verantwoordelijkheid eerder extern legt en anderzijds hoe graag de persoon leerprocessen in eigen handen neemt.
De tweede dimensie peilt meer algemeen naar iemands attitude ten aanzien van continu leren gezien de sterke link tussen zelfsturing in leren en levenslang leren. Iemand die zelfsturend is op vlak van het leren is iemand die graag leert en daar ook tijd wil voor vrijmaken.
De overige vier zijn gedragsdimensies en zijn gelieerd aan de verschillende fasen van het leerproces. De dimensies gaan de mate na waarin iemand daadwerkelijk zijn leerprocessen plant (dimensie 3 en 4), uitvoert (5) of evalueert (6).

Vijfpuntsschaal
Voor elk van deze constructen zijn beweringen geformuleerd waarover een zelfoordeel wordt gevraagd op een vijfpuntsschaal. Bij de constructie van de verschillende statements werd gelet op een eenvoudige formulering en gezorgd dat de situaties die werden beschreven in de statements ook herkenbaar zijn voor laaggeschoolde werknemers. Bestaande vragenlijsten voor zelfsturing in leren bijvoorbeeld beperken zich vaak tot zelfsturing in formele, meer schoolse leercontexten. Wij opteerden voor de ontwikkeling van een instrument dat vooral geschikt is voor de werkcontext en waarbij eveneens aandacht wordt besteed aan het feit dat zelfsturing ook in meer informele leercontexten kan gebeuren. Dit wil zeggen dat het dan niet alleen gaat over opleidingen die op eigen initiatief worden geïnitieerd maar ook op initiatieven tot leren die op de werkplek zelf worden ondernomen door bijvoorbeeld uitwisseling van ervaringen met collega's. Voorbeelden van beweringen uit deze vragenlijst zijn opgenomen in figuur 3.

Grootschalig onderzoek in Vlaanderen
De vragenlijst is in eerste instantie gevalideerd in een pilotstudy en daarna gebruikt in een grootschalig onderzoek onder werknemers in Vlaanderen. Dit onderzoek werd uitgevoerd onder begeleiding van promotor prof.dr. Martin Valcke (Universiteit Gent) en copromotor prof.dr. Jo Thijssen (Universiteit Utrecht). In het grootschalige onderzoek zijn arbeidsorganisaties van uiteenlopende grootte en uit verschillende sectoren betrokken. Vanwege het alom veronderstelde belang van scholingsniveau voor zelfsturing is in het onderzoek op zorgvuldige wijze gestreefd naar een evenwicht tussen hogergeschoolde en lagergeschoolde respondenten. Per organisatie zijn zes werknemers in het onderzoek betrokken, telkens drie hogergeschoolde en drie lagergeschoolde werknemers, allen met ten minste een half jaar werkervaring.
Een laaggeschoolde werknemer werd gedefinieerd als een werknemer die geen diploma secundair onderwijs heeft. Dit kan dus een werknemer zijn die geen diploma heeft, lager onderwijs of lager secundair onderwijs heeft gedaan of een getuigschrift hoger secundair beroepsonderwijs heeft behaald. Hogergeschoolde werknemers konden zowel enkel een diploma secundair onderwijs hebben behaald als in het bezit zijn van een diploma hoger onderwijs. Bij de selectie speelde de functie die de werknemer uitoefende binnen de organisatie geen enkele rol.
Gezien de beperkingen die verbonden zijn aan het invullen van schriftelijk afgenomen vragenlijsten, met name waar het lagergeschoolden betreft, is gekozen voor de inschakeling van interviewers die een faciliterende rol hadden bij het beantwoorden van de vragenlijsten, een rol waarvoor zij aan de hand van een uitgewerkt protocol vooraf een training hebben ontvangen. In totaal zijn 940 bruikbare vragenlijsten verzameld. De respondentengroep bestond uit 476 lagergeschoolde en 464 hogergeschoolde personeelsleden. De gemiddelde leeftijd was 38 jaar, de gemiddelde werkervaring 17 jaar.

Zelfsturend leren in de praktijk

Op deze plaats worden op hoofdlijnen de resultaten van het onderzoek weergegeven. Allereerst zullen we ingaan op het vermogen tot zelfsturend leren, vervolgens op de factoren die het zelfsturend leren beïnvloeden.

Met behulp van een vijfpuntsschaal is de tendentie tot zelfsturend leren gemeten (een hogere score duidt op meer tendentie tot zelfsturend leren). Voor de totale groep respondenten was de score 3.83. Hooggeschoolden scoorden 3.90 en laaggeschoolden 3.75. Gemiddeld scoren hooggeschoolden hoger op zelfsturend leren in vergelijking met laaggeschoolden. Maar hoewel het verschil tussen beide groepen statistisch significant is, is het verschil in werkelijkheid erg klein.

Voor wat de invloed van contextuele en individuele factoren betreft zijn we eerst de invloed van de contextuele en individuele factoren apart nagegaan om dan vervolgens de significante contextuele en individuele factoren samen te brengen en na te gaan wat nu de meeste invloed heeft op zelfsturend leren.

Een omschrijving van de factoren is eerder in dit artikel bij de bespreking van de uitkomsten van de literatuurstudie gegeven.

	Zelfsturend leren totaal	Zelfsturend leren laaggeschoold	Zelfsturend leren hooggeschoold
Taakvariatie	•	•	•
Ontwikkelingsmogelijkheden	•	•	•
Taakbreedte			•
Feedback			
Organisatiegrootte			
Sector			

• = deze factor heeft een significante samenhang met zelfsturend leren

Figuur 4: de invloed van contextuele factoren op zelfsturend leren

Voor de contextuele condities is gekeken naar de eerdergenoemde organisatiegebonden factoren (organisatiegrootte en sector), maar geen van beide bleek samen te hangen met zelfsturend leren (zie figuur 4). Mogelijk werken factoren die zich situeren op mesoniveau minder in op de mate van zelfsturing in leren dan bijvoorbeeld factoren die zich situeren op microniveau (zoals werkplekgebonden factoren) omdat deze directer van invloed zijn op de betrokkenen. Van de onderzochte werkplekgebonden contextuele factoren waren er twee die een significante positieve samenhang vertoonden met zelfsturing in leerprocessen, namelijk taakvariatie en ontwikkelingsmogelijkheden. Dit betekent dat als de werknemer meer variatie in zijn taken krijgt, hij zijn leren meer stuurt. Als de werknemer meer ontwikkelingsmogelijkheden krijgt, neemt hij ook meer initiatieven tot leren. Effecten van de andere werkplekgebonden kenmerken, taakbreedte en collegiale feedback, werden er niet gevonden. Een mogelijke verklaring is dat taakbreedte, het kunnen uitvoeren van taken van begin tot eind, misschien leidt tot meer zelfsturing in het uitvoeren van het werk zelf omdat men zicht krijgt op het totale werkproces maar niet noodzakelijk leidt tot meer zelfsturing op het vlak van het leren. Ook voor collegiale feedback kunnen we vaststellen dat het krijgen van terugkoppeling over prestaties niet leidt tot meer zelfsturend leren. Een mogelijke verklaring is dat feedback over het algemeen functioneren op zich geen voldoende voorwaarde kan zijn en dat meer specifiekere feedback over leerprestaties noodzakelijk is wil men daadwerkelijk tot bijsturingen komen op het vlak van zelfsturing in leren om zo een hogere mate van zelfsturend leren na te kunnen streven.

De vergelijking van de resultaten voor de laaggeschoolde en de hogergeschoolde werknemers leverde geen opvallende verschillen op. Taakvariatie en het krijgen van ontwikkelingsmogelijkheden blijken voor beide groepen van belang te zijn voor zelfsturend leren. Taakbreedte bleek hier voor hogeropgeleiden wel positief samen te hangen met zelfsturend leren. Voor laaggeschoolde werknemers werd dit verband evenwel niet vastgesteld.

Wat de individuele condities betreft, blijkt een tweetal factoren een positieve samenhang te vertonen met zelfsturend leren: naarmate men meer tevreden is over het loopbaanverleden en meer naar kennisintensief werk streeft, is sprake van meer zelfsturing (zie figuur 5). Verder is er ook nog sprake van een aantal effecten die op zichzelf niet significant zijn op zelfsturend leren maar wel in combinatie met andere factoren. Zo heeft geslacht in combinatie met mobiliteitswens (man zijn en een functie nastreven op een hoger niveau), geslacht in combinatie met loopbaantevredenheid (man zijn en zeer tevreden zijn met je loopbaanverleden) en tot slot scholingsniveau in combinatie met loopbaantevredenheid (hogergeschoold en zeer tevreden zijn met je loopbaanverleden) een positief effect op zelfsturend leren. Scholingsniveau

	Zelfsturend leren totaal	Zelfsturend leren laaggeschoold	Zelfsturend leren hooggeschoold
Streven naar kenniswerk	•	•	•
Loopbaantevredenheid	•	•	
Werkervaring			•
Geslacht			
Scholingsgraad			
Mobiliteitswens			
Geslacht x mobiliteitswens	•	•	
Geslacht x loopbaantevredenheid	•		•
Scholingsniveau x loopbaantevredenheid	•		

• = deze factor heeft een significante samenhang met zelfsturend leren

Figuur 5: de invloed van individuele factoren op zelfsturend leren.

blijkt dus niet de meest belangrijke factor te zijn die van invloed is op zelfsturend leren vermits er enkel in combinatie met een andere factor sprake is van een samenhang met zelfsturend leren. De verschillen tussen hoger- en lageropgeleiden zijn dus niet erg groot: er is dan ook geen reden om scholingsniveau te beschouwen als een dominante determinant van zelfsturend leren.
De vergelijking van de lagergeschoolde en hogergeschoolde groep toont voor beide het belang aan van het streven naar kenniswerk voor zelfsturing in leren. Voor laaggeschoolde werknemers speelt de mate waarin men met tevredenheid terugkijkt op de loopbaan eveneens een positieve rol bij zelfsturing in leren terwijl voor hooggeschoolde werknemers het aantal jaren werkervaring meer een rol speelt.

Welke factoren zijn nu de belangrijkste? Speelt de context waarin iemand werkt een grotere rol of zijn individuele factoren doorslaggevender?

Hierop is geen eenduidig antwoord te formuleren. De resultaten tonen dat de mate waarin iemand streeft naar het kunnen uitvoeren van kenniswerk de meeste invloed heeft. De tweede factor is het krijgen van kansen tot leren (zie figuur 6). Deze individuele en contextuele factor tonen de grootste samenhang met zelfsturend leren. Op de derde plaats speelt de tevredenheid met het loopbaanverleden een rol en tot slot de mobiliteitswens. Er zijn dus meer individuele factoren die samenhangen met zelfsturend leren dan contextuele factoren. Toch is de invloed van het krijgen van ontwikkelingsmogelijkheden als contextuele factor aanzienlijk en kan aldus geen sprake zijn van een eenzijdige invloed van de individuele factoren. De aanwezigheid van beide condities is noodzakelijk voor zelfsturend leren. Individuele en contextuele factoren zijn aldus complementair in het beïnvloeden van zelfsturend leren.

Betekenis van de resultaten

Allereerst heeft in deze bijdrage een zo belangrijk maar toch vrij vaag concept als zelfsturend leren een meer concrete invulling gekregen. Belangrijk is bovendien dat items zoals vermeld in figuur 3 zelfsturend leren betrouwbaar en valide kunnen meten. De werkelijke vragenlijst bestaat uit 15 items, maar van de strekking ervan geeft figuur 3 een goed algemeen beeld. Daarmee is het

De invloed van het krijgen van ontwikkelingsmogelijkheden als contextuele factor is aanzienlijk.

Factoren die zelfsturend leren het sterkst beïnvloeden
1. Streven naar kenniswerk
2. Ontwikkelingsmogelijkheden
3. Loopbaantevredenheid
4. Mobiliteitswens

Figuur 6: de invloed van contextuele en individuele factoren op zelfsturend leren

laatste woord over het meten van zelfsturend leren nog lang niet gesproken. Diverse vragen verdienen nog nader onderzoek. In het bijzonder geldt dat voor de vraag in hoeverre deze zelfoordelen van werknemers corresponderen met oordelen van anderen. Zo kunnen collega's, chefs, ondergeschikten worden ingeschakeld om meerdere beoordelingen van iemands zelfsturing in leren te verkrijgen.

Er blijken meer individuele factoren te zijn die samenhangen met zelfsturend leren dan contextuele factoren.

Het instrument werd eveneens ontwikkeld om als diagnose-instrument te fungeren voor HRD-professionals om de mate van zelfsturing in leren van werknemers in kaart te kunnen brengen. De items kunnen hierbij als leidraad worden gebruikt om een diepgaander gesprek op gang te brengen. Op die manier kan een adequate inschatting gemaakt worden van de mate waarin een werknemer op dat moment zelfsturend is in zijn/haar leren en kan meer inzicht verschaft worden in de zelfsturende leerprocessen van de persoon (onder welke omstandigheden, met betrekking tot welke fases van het leerproces, in welke leersituaties enz.). De faciliterende rol van de HRD-professional is hierbij van zeer groot belang, zeker wanneer het laaggeschoolde werknemers betreft. De praktijk leert ons dat het hier gaat om een zeer heterogene groep. Om die reden werden antwoordkaarten voorzien bij de afnames ter visualisering en uitleg, met indien nodig bij elk van de items een uitgewerkt protocol. Ook is het duidelijk dat mondelinge instructies soms noodzakelijk zijn om misconcepties recht te zetten zoals bijvoorbeeld het verduidelijken van het concept 'leren' dat door werknemers al te vaak ten onrechte wordt geassocieerd met leren in formele leersituaties.
Gezien de omvang en de spreiding van onze steekproef mag worden aangenomen dat van representativiteit voor de Vlaamse beroepsbevolking sprake is. Dit geldt ook voor de vraag naar de invloed van contextuele en individuele condities.

Voor de HRD-praktijk is het zeker van belang te weten welke individuele condities van invloed zijn op de mate van zelfsturing en tegelijkertijd ook de betrekkelijkheid van deze samenhang te kennen. De alom aanwezige verwachting dat zelfsturing en scholingsniveau in hoge mate aan elkaar gerelateerd zijn, wordt door de verkregen onderzoeksgegevens wel enigermate gerelativeerd. De invloed van opleidingsniveau op zelfsturend leren is beperkt. Natuurlijk, de resultaten zijn duidelijk: er is zeker sprake van samenhang tussen opleidingsniveau en zelfsturing in leren, maar enkel in combinatie met een andere factor, loopbaantevredenheid. Het is dus niet zo dat iemands vooropleiding allesbepalend is en dat arbeidsorganisaties slechts de vooropleiding hoeven te registreren om de mate van zelfsturing te kunnen vaststellen, waarna zij verder weinig meer kunnen doen, omdat het niveau van vooropleiding onder personeelsleden slechts in bijzondere gevallen evident te verhogen is. De contextuele condities die samenhangen met zelfsturing, namelijk het aanbrengen van taakvariatie en het bieden van ontwikkelingsmogelijkheden, zijn door arbeidsorganisaties doorgaans goed te beïnvloeden. HRD-professionals die als opdracht hebben de zelfsturing van personeelsleden te bevorderen, kunnen mede gewapend met voorgaande empirische onderzoeksresultaten aan organisaties advies uitbrengen.
Voor laaggeschoolde werknemers leert de praktijk ons dat zelfsturend leren frequent voorkomt maar vooral gebeurt op de werkplek zelf en niet zozeer in formele leersituaties. De bereidheid tot initiatief nemen en deelname aan formele leersituaties is doorgaans beperkter in vergelijking met hogergeschoolden. De werkplek is dus zeker voor laaggeschoolde werknemers de belangrijkste bron voor zelfsturend leren, wat impliceert dat zelfsturend leren bij voorkeur geïmplementeerd wordt in het dagelijkse werk (Raemdonck, 2003). Dit kan gerealiseerd worden door, zoals in voorliggend onderzoek is aangetoond, het creëren van ontwikkelingsmogelijkheden en taakvariatie op elk niveau in de organisatie. Bovendien

zal voor laaggeschoolde werknemers zelfsturend leren in zelfsturende teams erg belangrijk zijn omdat mensen in een groep meer sociale ondersteuning ervaren (Kessels, 2000). Volgens Tjepkema (1999) zou het leerpotentieel van zelfsturende teams in principe hoger moeten zijn in vergelijking met andere, meer traditionele organisatiemodellen. Van teamleden wordt immers verwacht dat ze elkaars leren ondersteunen en dat ze gemeenschappelijke leerdoelen nastreven.

Uiteraard zal het vermogen tot zelfsturend leren niet bij iedere werknemer even goed ontwikkeld zijn. Vaak bestaan er tegen de extra inspanning die een actieve leerstrategie vereist van lerenden bij zelfgestuurd leren, affectieve en motivationele blokkades (Onstenk, 1997). De eigen opvattingen over leren en de opvattingen over de verdeling van verantwoordelijkheden tussen trainer en trainee bij het leren spelen hierbij vaak een grote rol. In dit verband spreekt men vaak van een in vroegere leersituaties aangeleerde hulpeloosheid, waarbij men geneigd is die te transfereren naar andere (ook latere) leersituaties. Deze belemmeringen kunnen op verschillende manieren worden doorbroken, onder andere door tijdens het leren aandacht te hebben voor opvattingen van lerenden en leren leren te bevorderen zodanig dat werknemers in staat zijn hun leerproces zelf te reguleren. Verder kan de zelfverantwoordelijkheid en het zelfsturend vermogen van werknemers worden gestimuleerd door een aangepaste procesgerichte ondersteuning met geleidelijke afbouw van de externe sturing van het leerproces. Volgens Van Dellen (2001) zouden vragen zoals: 'wat willen werknemers bereiken in de toekomst' en 'wat vinden ze belangrijk', 'hoe willen ze bij voorkeur leren' en 'hoe willen ze zichzelf ontwikkelen' deel moeten uitmaken van de dagelijkse discussies tussen management en werknemers. Op deze manier kunnen organisaties streven naar een evenwichtige afstemming tussen organisatorische en persoonlijke ontwikkeling van werknemers (Kessels, 2000).

Voor laaggeschoolden is zelfsturend leren in zelfsturende teams belangrijk vanwege de sociale ondersteuning.

Literatuur

Baskett, H.K. et al. (1994). *Self-directedness in the workplace: a re-examination.* Paper presented at the Eight International Symposium on Self-directed learning. West Palm Beach, USA.

Brockett, R.G. & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice.* London and New York: Routledge & Kegan Paul.

De Coninck, P. & Vanhoren, I. (2001). *Elders verworven competenties: de implicaties voor onderwijs. Wat leren ons de buitenlandse cases?* Onderzoeksrapport, Vakgroep Sociaal Recht, Antwerpen, Universitaire Instelling Antwerpen.

Dellen, T. van (2001). De humanistische opleidingskunde. In: J. Kessels & R. Poell (eds.). *Human resources development. Organiseren van het leren.* Groningen: Samsom, pp. 67-88.

Drucker, P.F. (1993), *Post-capitalist Society*, Oxford: Butterworth Heinemann.

Foucher, R. & Tremblay, N. (1993). Self-directed learning in the workplace: A framework for analysis. In: Long, H.B. (ed.). *Emerging perspectives of self-directed learning.* Oklahoma: University of Oklahoma, pp. 229-245.

Guglielmino, L.M. & Guglielmino, P. (1988). Self-directed learning in business and industrie: An information imperative. In: Long, H.B. & Ass. (eds.). *Self-directed learning: Application and theory*, Georgia: University of Georgia, pp. 125-148.

Guglielmino, L.M. (1977). *Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale.* Unpublished doctoral dissertation. Georgia: Department of Adult Education, University of Georgia.

Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey, *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.

Jackson, Ch. (1996), Managing and developing a boundaryless career: lessons from dance and drama. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 617-628.

Kessels, J. (2000), Sociaal leren en zelfsturing zijn niet deugdzaam. In: Glastra, F. & F. Meijers. *Een leven lang leren?* 's-Gravenhage: Elsevier, pp. 69-73.

Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers.* Chicago: Follett.

Kuijpers, M. (2003). *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar 'Competenties'.* Enschede: Twente University Press.

Lankhuijzen, E. (2002). *Learning in a self-managed management career. The relation between manager's HRD-patterns, psychological career contracts and mobility perspectives.* Utrecht: Universiteit Utrecht.

Oddi, L.F. (1986). Development and validation of an instrument to identify self-directed continuous learners. *Adult Education Quarterly*, 36.

Watkins, K.E. & Marsick, V.J. (1993). *Sculpting the learning organization.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Merriam, S.B. & Caffarella, R.S. (1991). *Learning in adulthood.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Onstenk, J. (1999). *Enhancing the self-directed learning potential of jobs.* Paper presented at The European Conference 'Lifelong Learning – Inside and Outside Schools', University of Bremen, Germany.

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

Raemdonck, I. & Thijssen, J. (2005). Zelfsturing in leersituaties en loopbaansituaties. *Opleiding & Ontwikkeling*, 18, 1/2, 24-27.

Raemdonck, I. (2003). *Self-directed learning in perspective of the lower-educated workers' career development.* Paper presented at The Third International Conference 'Researching Work and Learning', Tampere, Finland.

Raemdonck, I. & Damme, D. van (2001). *Rol van de leerkracht en specifieke expertiseopbouw bij zelfgestuurd leren in het volwassenenonderwijs.* Gent: Universiteit Gent.

Sprenger, C. (2001). *Leerpraktijken. Lerend werken aan organisatieverandering.* Alphen aan den Rijn: Samsom.

Stockdale S. L. & Brockett, R.G. (2003). PRO-SDLS. January 14, 2003, http://ksuweb.kennesaw.edu/~sstockda/PRO-SDLS.ppt.

Tjepkema, S. (1999). De leerfunctie van zelfsturende teams. De organisatiecontext als leeromgeving. *Opleiders in Organisaties, Capita Selecta*, Vol. 37, pp. 45-61.

Isabel Raemdonck

Wat was destijds je motivatie voor het schrijven van het artikel?

'Het artikel paste destijds in het themanummer rond zelfsturend leren op het werk. Voor mij was vooral het doel om laaggeschoolde werknemers in the picture te plaatsen. Naar de doelgroep wordt te weinig onderzoek gedaan, het meeste onderzoek richt zich toch op hoogopgeleiden. Er wordt al te vaak van uitgegaan dat opleidingsniveau de belangrijkste factor is om verschillen in zelfsturing te verklaren terwijl laaggeschoolden een heterogene groep vormen. Mijn onderzoek geeft andere resultaten, onder andere dat andere dan alleen persoonlijke factoren (met name contextgebonden factoren) van belang zijn. Ik laat zien dat die wel degelijk kunnen bijdragen aan de mate van zelfgestuurd leren van laaggeschoolden.'

Hoe kijk je terug op het schrijven van het artikel?

'Ik vond het een leuke opdracht, waarbij het vooral uitdagend was om voor HRD-managers te schrijven. Het is altijd een goede oefening voor een academicus om zowel de nauwkeurigheid als de toegankelijkheid in het oog te houden.'

Is er daarna wat veranderd in de situatie?

'Er is nog wel steeds belangstelling voor het thema, maar voor de doelgroep blijft de interesse beperkt. Het in de aandacht plaatsen van die doelgroep blijft voor mij belangrijk. Ik heb daarna een vervolgonderzoek gedaan, waarbij ik een multi-level analyse heb toegepast, waardoor ik kon nagaan wat de afzonderlijke bijdrage is van variabelen op niveau van de organisatie en op niveau van de sector bij zelfsturing van laaggeschoolde werknemers.

Een tweede aspect van dat onderzoek was: levert zelfsturing laaggeschoolden iets op qua employability? Ik vond dat er geen invloed is op het behoud van de job maar wel op het realiseren van verticale mobiliteit (over dit onderzoek heeft een artikel gestaan in *Gedrag & Organisatie* 21(4), nov. 2008).'

Zou je er nog wat aan toevoegen als dat nu nog kon?

'Ik zou in vervolgonderzoek niet alleen aandacht willen hebben voor kwantitatieve onderzoeksgegevens, maar ook een kwalitatief onderzoeksluik inbouwen: door middel van interviews kun je nog veel meer informatie vergaren. Daar ben ik nu mee bezig, maar dat onderzoek verkeert nog in de beginfase.

Ook zou het prettig zijn om meer experimenteel onderzoek te doen, door bijvoorbeeld variabelen in de context te manipuleren, zodanig dat mensen meer autonomie krijgen of meer complexe taken krijgen, en dan te kijken welk effect dat heeft op de mate van zelfsturing. Er valt nog genoeg te onderzoeken dus!'

Isabel Raemdonck was ten tijde van het schrijven van het artikel onderzoeker aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. Ze is nu werkzaam als universitair docent aan de Universiteit Leiden op de afdeling onderwijsstudies. Isabel is actief op het vlak van de onderzoeksthema's leven lang leren, zelfsturend leren, loopbaanontwikkeling, werkplekleren, employability en leren van laaggeschoolde en oudere werknemers.
IRaemdonck@fsw.leidenuniv.nl

René Bouwen

Wat is je indruk van het artikel?

'Het artikel steunt op een ruim vragenlijstonderzoek over zelfsturend leren. Het is vlot en bevattelijk geschreven. Als ik mij verder focus op het concept van zelfsturend leren, valt het me op dat de operationalisering volledig steunt op de enkele items van de vragenlijst en de verbanden die hiermee worden vastgesteld. Het concept zelfsturing wordt aldus door het onderzoek zelf gecreëerd, in plaats dat het door de praktijk wordt gevormd. De analyse gebeurt op individueel niveau. Het organisationele en procesmatige perspectief is dermate aanwezig in hedendaags onderzoek dat die niet mag ontbreken. Ik mis daarmee een duidelijke band met bestaande theorieën rondom organisatieleren, waar leren vooral als een contextueel en relationeel proces gezien wordt. Ook het verband met kenmerken van het feitelijke werk, zoals taken of werkprocessen ontbreekt. Hoe de inzichten zich laten vertalen naar de praktijkcontext blijft daarmee voor mij onduidelijk.'

Hoe past het artikel in het hedendaagse denken over leren & opleiden?

'Het artikel weerspiegelt een pedagogisch-didactische benadering van leren die sterk cognitief-individueel is en gericht op controle. Het gaat voorbij aan de toch uitgebreide kennis die bestaat over 'leren-in-context' en 'leren-door-participatie' binnen de organisatieleer. De vragenlijstresultaten tonen bijvoorbeeld aan dat zelfsturend leren 'loshangt' binnen de organisatie. Dit lijkt me een artefact van de bevraging. Zo illustreert de vaststelling dat lageropgeleiden niet minder zelfsturend leren dan hogeropgeleiden, dat leren in essentie in de organisatiecontext van werk en collega's plaatsvindt. Het artikel past voor mij ook in het huidige discours van HR om de rol van HR te legitimeren. Het kostbare concept van zelfsturend leren wordt daardoor wat aan zijn werkelijke actoren ontrokken. Het is immers vooral een relationeel proces, dat in interactieprocessen betekenis krijgt. Het onderzoek gaat nog te weinig in op die context. Het risico ontstaat dat het een concept is dat door de vakdidactici is uitgedacht om het discours onder elkaar verder te brengen. Ik zie niet goed hoe mensen in de praktijk hiermee aan de slag kunnen.'

Wat zou je de lezers tot slot willen meegeven?

'Realiseer je dat didactici en pedagogen zich pas recent zijn gaan bezighouden met het domein van leren binnen organisaties. Het is voor de lezer de moeite waard om te weten hoe de bijdrage van bedrijfsdidactici en pedagogen zich verhoudt tot bestaande literatuur rondom organisatieleren. Er bestaat uitgebreide literatuur over praktijkgemeenschappen ('communities of practice') en principes van veranderingen en innovaties in organisaties. Opvattingen en praktijken rondom contextueel en relationeel leren, zoals het nieuwe boek van Kenneth Gergen, Relational Being, over de essentiële sociale inbedding van individuen, sluiten aan bij actuele uitdagingen.'

Prof. dr. René Bouwen is gewoon hoogleraar emeritus, faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen, Katholieke Universiteit Leuven.

Titel: EVC: een beknopte geschiedenis

Auteur: Ruud Duvekot en Ruud Klarus

Publicatiedatum: nr. 4-2007

Na een aantal aanloopjaren is de kurk uit de fles! EVC is momenteel hot, staat meer dan ooit in de belangstelling. En dat blijft nog wel even zo mogen we verwachten, omdat het zo naadloos verbonden is met 'levenslang leren'. Auteurs Ruud Duvekot en Ruud Klarus schreven een prachtige bijdrage die de lezer meeneemt naar de wortels en achterliggende ideeën van EVC. En wat ik persoonlijk niet zo vaak heb met geschiedenissen, had ik bij het lezen van hun bijdrage zeker wel. Het effect van hun uitvoerige schets is dat het helpt om te zien dat EVC niet bedoeld was als een intake-instrument voor opleidingen maar dat het echt bedoeld is om 'leren' op verschillende manieren te honoreren en te stimuleren. Het hele competentiedenken blijkt in hoge mate te herleiden te zijn op het willen waarderen van bekwaamheden die op een niet formele manier zijn verworven.

Wat pleit voor de auteurs is dat ze EVC tegelijk niet als 'haarlemmerolie' neerzetten. Ze belichten wezenlijke dilemma's: keuzevrijheid, de onmogelijkheid van het meten van alle competentieaspecten en de keuze voor ontwikkelingsgerichte of toetsende EVC. Ook schetsen ze voorwaarden voor EVC. Auteurs helpen de lezer om weloverwogen met EVC om te gaan, en stimuleert om de focus op leren breed te houden. Zó breed dat je zelfs bij het ontwerpen van leertrajecten je afvraagt of we het accent niet meer op de toets dan het leertraject moeten leggen om het informele leren maximaal te kunnen benutten.

Deze beschouwende bijdrage hoort dan in elk basisboek over EVC om te voorkomen dat EVC zuiver instrumenteel wordt ingestoken. Een ander artikel van Schlusmans en Van der Klink *(Aandachtspunten voor een succesvolle EVC procedure)* in dit themanummer van *Develop* uit 2007 is een prachtig, meer operationeel vervolg op deze beschouwende bijdrage; zij stellen fundamentele vragen voor wie EVC wil oppakken.

Hans Dekker

EVC: een beknopte geschiedenis

Ruud Duvekot en Ruud Klarus

In deze bijdrage wordt stilgestaan bij de historische wortels van EVC. Op basis van een aantal opeenvolgende adviescommissies die de overheid adviseerden over de ontwikkeling van het beroepsonderwijs wordt in kort bestek de beleidsgeschiedenis van EVC beschreven. Vervolgens wordt ingegaan op de aandacht voor EVC in het hoger onderwijs en in Europa. Tot slot wordt stilgestaan bij een aantal dilemma's en voorwaarden die relevant zijn voor de benutting van EVC in de toekomst.

EVC is kortweg te omschrijven als de methodiek voor herkenning, waardering en erkenning van wat een individu heeft geleerd in formele leeromgevingen zoals school en niet-formele of informele leeromgevingen zoals de werkplek of thuis (Colardyn & Bjørnåvold, 2004). EVC kent als zodanig twee verschijningsvormen. De summatieve aanpak van EVC concentreert zich op formele erkenning uitmondend in certificaten of een diploma. Dit wordt ook de retrospectieve aanpak van EVC genoemd. Doel is het verzilveren van reeds verworven competenties in (deel)certificering of diplomering. Wanneer EVC ook het eigenlijke leren of kennisontwikkeling stimuleert, wordt dit de formatieve aanpak van EVC genoemd. Deze ruimere aanpak is prospectief en gericht op (loopbaan)ontwikkeling. Formatieve beoordeling is vooral een kwestie van begeleiding en advisering en in formele zin niet van erkenning en certificering. EVC is dus het proces van herkennen en erkennen, maar wordt ten onrechte steeds meer als zelfstandig naamwoord gebruikt: Hoeveel EVC's heb jij?

Van Wagner tot Wijnen

Eind twintigste eeuw was de discussie over de inrichting van het beroepsonderwijs volledig gericht op aansluiting op de behoeften van de arbeidsmarkt. In dit licht moet het werk van opeenvolgende commissies in de jaren tachtig en negentig worden gezien. De geschiedenis van deze commissies laat zich lezen als een geschiedenis van het heersende vertoog rond de aansluiting op maatschappelijke, respectievelijk arbeidsmarktontwikkelingen. Ze vormen de achtergrond waartegen het ontstaan en de groei van EVC moet worden geduid.

Commissie Wagner

Begin jaren tachtig werd de visie op de maatschappelijke rol van het onderwijs geherwaardeerd. Decennia lang had de nadruk op deelname aan algemeen vormend onderwijs gelegen. Een groot deel van de beroepsbevolking beschikte echter niet over beroepsdiploma's. Arbeidsorganisaties vonden bovendien dat de kwalificaties waarvoor het beroepsonderwijs opleidde niet passen bij de vraag naar kwalificaties vanuit arbeidsorganisaties. Dit gevoegd bij de economische achteruitgang van begin jaren tachtig gaf voldoende aanleiding voor een herbezinning op plaats en functie van het onderwijs en op de aansluiting met de arbeidsmarkt (Luiten van Zanden, 1997). Deze herbezinning werd in 1981 ingezet door twee adviescommissies onder voorzitterschap van G.A. Wagner. Opdracht was een therapie te bedenken voor het dreigende afbraakproces van de industrie in die jaren (Dellen, 1984).

De eerste commissie, de Commissie Wagner, beschouwde het duaal vormgegeven leerlingwezen als de oplossing van de geschetste problematiek. Dit duale model, een combinatie van werken en leren, wilde men invoeren door ook het mbo en hbo een duale eindfase te geven. Het model hield tevens in dat de sociale partners in zaken als inhoud, uitvoering en exameneisen een aanmerkelijke zeggenschap over het beroepsonderwijs zouden krijgen.

Een (initiële) beroepskwalificatie op het niveau van het primaire leerlingwezen of daarmee vergelijkbaar werd de nieuwe norm. De plannen van Wagner c.s. zouden echter een aantal jaren in de koelkast worden gezet. Er was nog veel weerstand in het onderwijs waar men meende dat voltijds dagonderwijs de confrontatie met de arbeidspraktijk reeds voldoende waarborgde (Commissie Wagner, 1984).

Commissie Rauwenhoff

Lang bleef het niet stil rond dualisering. De behoefte aan wederkerende scholing voor werknemers groeide explosief. Vooral particuliere initiatieven speelden in op deze vraag. De Adviescommissie Onderwijs en Arbeidsmarkt

moest bezien hoe het publieke onderwijs een aandeel kon krijgen in wederkerend onderwijs en scholing en hoe de infrastructuur daartoe moest worden aangepast. Ook moest zij voorstellen doen om zeggenschap van sociale partners in het beroepsonderwijs te verwezenlijken (Commissie Rauwenhoff, 1990).
De Commissie Rauwenhoff stelde een driedelige remedie voor. Zo zouden sociale partners, overheid en onderwijs alle 'ondergeschoolden' moeten aanmoedigen en helpen alsnog een startkwalificatie te verwerven. Daarnaast moesten beroepsonderwijs en hoger onderwijs een duale eindfase krijgen voor een vloeiende overgang van school naar werk. Ten slotte zouden scholen en bedrijven via comakership onderwijsinhoud moeten samenstellen. Een school moest zowel initieel onderwijs als vervolgscholing kunnen aanbieden. De onderwijskundige waarde van praktijkleren hierbij liet de commissie echter onbelicht. De volgende commissie zou dit wel oppakken.

Sociale partners, overheid en onderwijs moeten 'ondergeschoolden' helpen alsnog een startkwalificatie te verwerven.

Commissie Dualisering
De Commissie Dualisering, onder voorzitterschap van Van Veen, richtte zich op het voorstel om het mbo en het hoger onderwijs in de toekomst af te kunnen ronden met een duaal traject. De commissie brak met het idee dat er een naadloze aansluiting tussen onderwijs en bedrijfsleven zou zijn te creëren. Het begrip beroepspraktijkvorming werd gebruikt om het onderscheid tussen duale en schoolse trajecten duidelijk te maken, waarmee feitelijk het belang werd omschreven van leerwegonafhankelijke beoordeling. Beroepsvorming werd zelfs praktisch gelijk gesteld met praktijkleren (Commissie Dualisering, 1993).

Blijven Leren
In de nota Blijven leren (MOW, 1993) signaleerde de minister van Onderwijs en Wetenschappen vervolgens dat het totale aanbod van bekostigde en niet-bekostigde volwasseneneducatie een bonte verzameling vormde van mogelijkheden om kwalificaties te verwerven. De overheid opteerde voor het ontwikkelen van een systeem van toetsing en examinering dat gericht zou zijn op het herkennen en formeel erkennen van competenties die verkregen waren via informele vormen van leren of werkervaring. Tegelijkertijd erkende ze dat de voorzieningen voor het formeel erkennen van elders of informeel verworven competenties niet voorhanden was. Kortom, de noodzaak was evident voor formele erkenning op basis van een transparante kwalificatiestructuur.

Commissie Wijnen
Op basis van de voorgaande inzichten vond de politiek dat het onderwijs toegankelijker moest worden voor volwassenen. Resultaten van bedrijfsopleidingen, scholing of andere vormen van leren waren te weinig zichtbaar. Daarom wilde men graag weten hoe niet-formele maar wel relevante leerresultaten van individuen erkend konden worden. Zo startte in 1993 de Commissie 'Erkenning Verworven Kwalificaties (EVK)' onder voorzitterschap van professor Wijnen, één van de grondleggers van het PGO-onderwijsconcept van de Universiteit van Maastricht (zie elders in dit themanummer de bijdrage van professor Wijnen).
In maart 1994 bracht de commissie haar advies uit. De belangrijkste conclusie was dat een stelsel waarin niet-formeel c.q. niet vastgestelde maar wel aanwezige kwalificaties van individuen werden erkend, wenselijk en haalbaar was. Daarmee was EVK geboren: de erkenning van eerder of elders verworven kwalificaties (Commissie EVK, 1994).
Voor individuele kandidaten zou het vooral gaan om het verkrijgen van vrijstellingen voor leertrajecten, de persoonlijke profilering in sollicitatieprocedures en het ontwikkelen van een duidelijker zelfbeeld. Werkgevers konden gebruikmaken van de EVK bij het matchen van persoon en functie bij het vaststellen van een opleidingsnoodzaak en het ontwerpen van trainingsprogramma's voor individuele medewerkers. Ook arbeidsvoorzieningsorganisaties zouden EVK kunnen toepassen om een goede match tot stand te brengen tussen competenties van een werknemer en de noodzakelijk geachte competenties in een bepaalde functie. Voor educatieve instituten zou EVK ondersteunend werken bij het vaststellen van individuele behoeften van studenten en zou EVK het ontwikkelen van een flexibel en studentgericht educatief aanbod bevorderen. Daarnaast werd EVK als aanvullend instrument gezien in situaties waar diplomavergelijking een te kostbare investering zou zijn.

De functie van EVK voor de overheid was vooral gelegen in de bijdrage die het kon leveren aan het inzichtelijk maken van de resultaten van uiteenlopende leertrajecten. EVK bood de overheid de mogelijkheid haar beleidsdoelstelling 'maximaal realiseren van startkwalificaties' op meer dan één wijze (scholingstrajecten) te realiseren. De commissie wees bovendien op de mogelijkheid om met behulp van EVK bekwame, maar onbevoegde docenten relatief snel aan een kwalificatie te helpen.

Als vertrekpunt, respectievelijk standaard voor de ontwikkeling van beoordelingsinstrumenten voor EVK adviseerde de commissie invoering van een (nieuwe) kwalificatiestructuur voor het beroepsonderwijs. De redenen hiervoor waren tweeërlei:

Het enthousiasme luwde snel bij opleidingsinstituten, die weinig aanleiding zagen om competenties te erkennen.

1. deze structuur zou worden geformuleerd in termen van relevante en actuele beroepsvereisten en gelegitimeerd zou worden door sociale partners op bedrijfstakniveau;
2. daarnaast zou er sprake zijn van een nationale kwalificatiestructuur waardoor een erkenning ook civiel effect kon hebben.

De kern van de kabinetsreactie (MOCW, 1995) op het rapport van de Commissie Wijnen was dat EVK een nuttige bijdrage kon leveren aan de werking van zowel vraag- als aanbodzijde van de arbeids- en opleidingenmarkt. De voordelen die het individu kon hebben bij EVK stonden in de visie van het kabinet voorop. Ten aanzien van beoordeling en examinering werd gesteld dat de EVK plaats moest vinden volgens de standaarden van de landelijke kwalificatiestructuur en de daaraan verbonden diploma's en certificaten.
De uitvoering moest aansluiten bij bestaande structuren en de belanghebbenden moesten de uitvoeringskosten betalen. De overheid zou een instrumentarium voor EVK ter beschikking stellen, inclusief ontwikkelgelden. Het aanvankelijke enthousiasme luwde echter snel, met name bij opleidingsinstituten die weinig aanleiding zagen om competenties te erkennen. Want dit leidde tot het verkorten van leertijd en daarmee van het verlagen van de financiering, respectievelijk leerlingbijdragen.

De cultuuromslag die gepaard zou moeten gaan met de invoering van een EVK-stelsel, was tegen deze achtergrond bepaald revolutionair te noemen, aldus de Vereniging van Besturen in het Katholiek Onderwijs (VBKO, 1994). Verder wees men op de noodzaak van maatwerktrajecten. Na een EVK-procedure zouden opleidingen geconfronteerd worden met studenten die meer of minder vrijstellingen hadden verworven. Dit veronderstelde dat de opleidingen in staat moesten zijn per individuele student een opleiding op maat aan te bieden.

De landelijke kwalificatiestructuur en EVK

Met de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB, 1996) werd een belangrijk deel van het advies van de Commissie Wijnen uitgevoerd. Deze wet legde de basis voor het ontwikkelen van één landelijke standaard waarmee het erkennen en certificeren van hoe dan ook verworven competenties verder binnen bereik kwam in het middelbaar beroepsonderwijs. Leerwegonafhankelijke beoordeling was immers pas mogelijk als er een door alle betrokkenen (bedrijfsleven, onderwijs, overheid) gelegitimeerde standaard beschikbaar zou zijn en als die standaard gedragen werd door de afnemers van certificaten. In het indelingsschema voor het ontwikkelen van de kwalificatiestructuur voor het middelbaar beroepsonderwijs werd expliciet als doel van de kwalificatiestructuur vermeld: 'vergemakkelijking van erkenning van elders (buiten het door het ministerie bekostigde onderwijs, buitenland, et cetera) of eerder verworven kwalificaties'.
Deze landelijke kwalificatiestructuur zou het voortaan mogelijk maken certificaten te verstrekken waaraan maatschappelijke rechten ontleend konden worden. Het zou voorkómen dat er een onderscheid gemaakt zou worden in kwaliteit van competenties verworven op basis van een formeel leertraject of op basis van een leerwegonafhankelijke beoordelingsprocedure. Zowel de resultaten van formeel als van informeel verworven competenties zouden voortaan worden beoordeeld volgens één systematiek van leerwegonafhankelijke beoordeling.

Van EVK naar EVC

Na een korte windstilte pakte de overheid met het Nationaal actieprogramma 'Een leven lang leren' in 1998 de draad weer op: 'De werkplek moet meer worden gebruikt als leerplek. De opgedane ervaringen zouden als elders verworven competenties zichtbaar moeten worden

gemaakt. Het Kabinet wil dit bevorderen door een systeem op te zetten waarmee elders, dat wil zeggen buiten het onderwijs, verworven kennis kan worden getoetst en erkend' (MOCW 1998). Daarmee werd nog eens benadrukt dat EVK met name gericht was op het erkennen van leerervaringen die buiten het formele leersysteem waren verworven.

De op de werkplek of via maatschappelijke activiteiten opgedane ervaringen zouden zichtbaar gemaakt moeten worden en vervolgens getoetst en erkend. Het acroniem EVK werd ingeruild voor EVC om duidelijk te maken dat het vooral ging om het erkennen van het leren dat buiten de formele kwalificerende instituten plaatsvond. Competenties waren onlosmakelijk verbonden aan individuen, kwalificaties aan (kwalificatie)structuren.

De weg lag daarmee open naar het benutten van EVC voor vraagstukken rond employability en een leven lang leren. De publicatie van 'De Fles is Half Vol!' in 2000 was de beleidsmatige mijlpaal in dit opzicht (Werkgroep EVC, 2000). Een brede, landelijke Werkgroep EVC formuleerde een brede visie op EVC en het invoeringstraject. EVC diende een brug te slaan tussen het onderwijsaanbod en de vraag vanuit de arbeidsmarkt. De uitdaging was om deze twee werelden via de lerende zelf te verbinden door enerzijds leerervaringen te kunnen verzilveren in certificaten of diploma's en anderzijds competenties te kunnen ontwikkelen in het kader van loopbaanvorming (Duvekot & Klarus, 2002).

Om deze toepassing van EVC te ondersteunen en te leren uit de bestaande praktijk richtte de overheid in 2001 het Kenniscentrum EVC op. Het kenniscentrum beoogde op basis van het verzamelen van praktijkvoorbeelden het gebruik van EVC op de arbeidsmarkt te stimuleren en EVC kwalitatief op een hoger plan te brengen. Duidelijk werd dat EVC in veel situaties kon worden toegepast maar dat het niet automatisch tot de beoogde effecten leidde als het zich beperkte tot een eenzijdige focus op betere inzetbaarheid van personeel binnen organisaties door het behalen van diploma's. De praktijk toonde namelijk aan dat EVC wel veelvuldig werd gebruikt voor het verwerven van kwalificaties maar nog niet aansluitend daarop een stimulans voor activerend personeelsbeleid was. Met andere woorden, het ontbrak EVC vooralsnog aan de beoogde versterking van individuele loopbaanvorming. Employability met zijn economische oriëntatie op brede inzetbaarheid en empowerment met zijn sociale oriëntatie op het 'in je eigen kracht zetten', werden kortom nog onvoldoende met elkaar verbonden via de EVC-systematiek. En juist die onlosmakelijke verbinding is het perspectief van EVC, gericht op het activeren van een leven lang leren-strategieën (Duvekot & Brouwer, 2004) waarbij het Kenniscentrum EVC op dat moment een belangrijke rol als 'clearinghouse' voor ervaringen met EVC vervulde.

EVC in Europa en daarbuiten

De waarde van informele en non-formele leertrajecten had in een eerder stadium in andere landen ook al tot vernieuwingsinitiatieven geleid. 'Accreditation of prior learning' (APL) was in het Verenigd Koninkrijk al vanaf de jaren tachtig een bekend en werkzaam fenomeen. In Frankrijk erkende men al voor de Tweede Wereldoorlog technische 'werkervaring' op ingenieursniveau en werd vanaf begin jaren negentig met een breed portfolio gewerkt waarin ervaringen in alle beroepsdomeinen beschreven konden worden (Bilan de Competence), zonder evenwel te erkennen op basis van een landelijk kwalificatiestructuur (Duvekot, Schuur & Paulusse, 2005).

In het Verdrag van Maastricht (1992) werd onderwijs een belangrijk beleidsterrein van de Europese Unie.

De Europese Commissie ontwikkelde al beleid op dit punt vanaf begin jaren '90. Met name het Cedefop ontwikkelde al vanaf de jaren tachtig beleid op non-formeel leren en EVC. In het Verdrag van Maastricht (1992) werd onderwijs een belangrijk beleidsterrein van de Europese Unie. In het Witboek over opleiding en training van de Europese Commissie (Europese Commissie 1995) werd EVC voor het eerst een beleidsuitgangspunt. 'Harnessing the knowledge aquired by individuals throughout their lives must be based on opening new methods of recognizing skills, over and above paper qualifications and initial training, starting at national and local level.' Het Witboek van de Europese Commissie beoogde dat via de EVC-systematiek meer gebruikgemaakt zou gaan worden van non-formele en informele leerervaringen. Deze zienswijze kwam erop neer dat de kennisinfrastructuur lerende individuen moet kunnen ondersteunen bij het vormgeven van hun (leven lang) leerproces. Er moet maatwerk worden geboden waarbij eerst gewaardeerd wordt wat iemand al heeft geleerd.

De Europese Top van Lissabon en het bij die gelegenheid verschenen 'Memorandum over Levenslang Leren' was voor EVC een belangrijke mijlpaal (European Commission 2001). In het memorandum werd als doelstelling geformuleerd de manieren waarop deelname aan en resultaten van leeractiviteiten worden ervaren en gewaardeerd, aanzienlijk te verbeteren, in het bijzonder wat niet-reguliere en informele leeractiviteiten betreft. Een aantal werkgroepen moest de door de Raad vastgestelde doelstellingen met betrekking tot opleiding en training verder concretiseren. Doel was op Europees niveau algemene principes op te stellen ten faveure van de versterking van de erkenning van non-formeel en informeel leren. Voorop stonden de toegankelijkheid van EVC via een open en transparant systeem en richtlijnen voor de ontwikkeling van kwalitatief hoogwaardige en onderling vergelijkbare Europese methodologie.

EVC werd daarmee één van de prioriteiten in het Europese beleid rond een leven lang leren. Een expertgroep (European Commission 2004) die naar aanleiding van deze verklaring werd ingesteld, formuleerde een aantal algemene principes waaraan elke EVC-aanpak in Europa zou moeten voldoen, op de terreinen van:

- de rechten van het individu;
- de kwaliteit van assessment (procedure, criteria en assessoren);
- de geloofwaardigheid van het assessment (betrokkenheid en stakeholders);
- de vergelijkbaarheid van het assessment (Europese dimensie, c.q. vergelijkbaarheid op basis van een Europese standaard: het European Qualifications Framework).

Naast de Europese Unie verrichtte de OESO in dezelfde periode ook baanbrekend werk op het gebied van de acceptatie van non-formele en informele leerervaringen met behulp van de EVC-systematiek. Het gegeven dat voor het concurrerend vermogen van bedrijven investeringen in de kwaliteit van medewerkers essentieel zijn (Miller, 1993) was voor de OESO aanleiding om in kaart te brengen hoe de besluitvorming over investeringen in competentieontwikkeling viel te verbeteren. Eén van de conclusies was dat de kwaliteit van economische besluitvorming over investeringen in het algemeen en meer specifiek over investeringen in competentieontwikkeling werd bepaald door de beschikbaarheid van relevante informatie over de reeds aanwezige én vereiste competenties (OECD, 1996). De OESO signaleerde daarmee vanuit een economisch perspectief ('human capital accounting') de relevantie van een focus op competenties en de ontwikkeling daarvan. In verschillende studies en conferenties wordt sindsdien het beoordelen van buiten het formele onderwijs verworven competenties mondiaal geagendeerd. Het erkennen van informeel of elders verworven competenties speelt daarbij dus een centrale rol.

En het hoger onderwijs?

Tot nu toe hebben we ons in de ontstaansgeschiedenis van EVC vooral gericht op het mbo.
In het hoger onderwijs heeft het lang geduurd voordat er sprake was van structurele invoering van EVC. In 2000 startte onder auspiciën van de hbo-raad een project gericht op het flexibiliseren van de 'zij-instroom' in verschillende sectoren (techniek, economie, zorg en welzijn) van het hbo. Merkwaardig genoeg waren er in de educatieve sector op dat moment nog geen initiatieven.

Elke opleiding in het hoger onderwijs was uitermate autonoom in het vaststellen van opleidingsvereisten.

In tegenstelling tot het mbo was er lange tijd voor het hoger onderwijs geen landelijke kwalificatiestructuur waarmee een basis voor vergelijking geboden kon worden. Elke opleiding in het hoger onderwijs was in belangrijke mate autonoom in het vaststellen van opleidingsvereisten. Dit gold voor zowel eindtermen als voor intredevereisten. De komst van landelijke opleidingsprofielen bood voor het hbo echter voldoende basis voor de ontwikkeling van EVC-procedures. We noemen hier drie voorbeelden. Ten eerste de assessementprocedures voor zij-instromers in de lerarenopleidingen en in het lerarenberoep. De assessmentprocedures zijn regelrecht afgeleid van de EVC-procedures uit het mbo, uiteraard met aanpassing van de inhoud en het niveau van de beroepsvereisten.
Een ander voorbeeld is het project Intake Assessment in het Hoger Technisch Onderwijs (Ter Wee c.s., 2003). In dit project ontwikkelden een drietal opleidingen (technische bedrijfskunde, civiele techniek, human technology) een procedure voor zij-instromers in het onderwijs. In de

procedure staan portfoliobeoordeling en co-assessment centraal. De procedure is enerzijds gestructureerd volgens een vast stramien, maar biedt anderzijds de gelegenheid extra of andere beoordelingsinstrumenten in te zetten. Gekozen is voor een 'judgemental' manier van beoordelen waarin de deskundigheid van beoordelaars wezenlijk is voor de kwaliteit van de procedure.
Een derde voorbeeld is de EVC-procedure ontwikkeld door het Nuffic (Scholten en Teuwsen, 2004). Deze procedure is bedoeld voor hoogopgeleide immigranten met het doel hun competenties zichtbaar te maken, te beoordelen en waar mogelijk te erkennen. In de Nuffic-procedure wordt vooral gebruikgemaakt van portfoliobeoordeling.

De introductie van EVC in het hoger onderwijs, zeker in het wetenschappelijk onderwijs, gaat traag. De Onderwijsraad constateerde in 2004 in haar advies 'Examinering in het hoger onderwijs' (2004) nog dat aan de transparantie van het beoordelen in het hoger onderwijs wel een en ander kan worden verbeterd. Om de toegankelijkheid te verbeteren beveelt de Onderwijsraad een 'open en onafhankelijke exameninstelling' aan waardoor het waarderen van competentiebewijzen niet op voorhand ingevuld wordt door het beperkte perspectief van een enkele opleiding. Ook beveelt ze aan in het hoger onderwijs gebruik te maken van transparante beoordelingsstandaarden en van alternatieve beoordelingsinstrumenten zoals 'proeven van bekwaamheid' waarin ook de betrokkenheid van externen (ervaren beroepsbeoefenaren) groter is.

We weten dat informeel of non-formeel leren in kennisrijke omgevingen kan leiden tot competentieontwikkeling.

Uit recent onderzoek blijkt dat ook in 2006 de invoering van EVC in het hbo nog steeds beperkt is (Van der Klink & Schlusmans, 2006). Bij universiteiten is de animo echter nog geringer. Wel is recentelijk, september 2007, EVC bij de Open Universiteit ingevoerd bij een aantal bacheloropleidingen.

De benutting van EVC

Exacte cijfers over het aantal uitgevoerde EVC-trajecten in Nederland zijn niet beschikbaar. Voor 2002 gaf de landelijke EVC-monitor nog een minimum van 6.000 trajecten binnen circa 500 organisaties. Daarnaast werd bevestigd dat vrijwel iedere organisatie op en om de arbeidsmarkt onderzoek deed naar de potentie van EVC voor de eigen organisatie (Hövels & Romijn, 2003). Bijna 40% van deze 6.000 EVC-trajecten had certificering en diplomering tot doel, in ongeveer 30% van de trajecten werden reeds concrete stappen voor leren en ontwikkeling van de EVC-kandidaten gezet. Bijna alle initiatieven vonden plaats binnen één beroepskolom, namelijk in de sector zorg en welzijn.
Het aantal EVC-trajecten stijgt sindsdien gestaag. In 2005 werden naast lopende EVC-initiatieven 6.500 intentieverklaringen getekend voor nieuwe EVC-trajecten op mbo-niveau (EVC-magazine, 2005). Een aantal dat snel opgeplust zal worden als de ambities van hogescholen met betrekking tot EVC realiteit worden. Zo heeft alleen al de Hogeschool van Amsterdam een streefcijfer van minimaal 3.000 EVC-procedures voor de periode 2006-2008 neergelegd (HvA, 2006).
Vanaf 2007 komen meer exacte cijfers over aard en aantallen EVC-trajecten beschikbaar. Dan start binnen de WVA, de Wet Vermindering Afdracht loonbelasting en premie voor volksverzekeringen, een aftrekregeling voor de kosten voor EVC voor werkgevers en werknemers. Registratie van uitgevoerde trajecten maakt de benutting van EVC dan kwantificeerbaar.

Hoe gaat het verder met EVC?

We weten inmiddels dat mensen op verschillende manieren leren, we weten wat de voordelen en beperkingen zijn van leren in authentieke contexten. We weten dat informeel of non-formeel leren in kennisrijke omgevingen kan leiden tot competentieontwikkeling. Daarenboven zijn er zowel op nationaal als op Europees niveau standaarden (beroepsvereisten) ontwikkeld waarmee verworven competenties herkend en gewaardeerd kunnen worden. Ongeacht waar en hoe ze zijn verworven, kunnen we competenties in beeld brengen en er waarde aan toekennen.

Desalniettemin is er een drietal dilemma's te noemen die relevant zijn voor de toekomst van EVC.
Ten eerste het dilemma van de keuzevrijheid. Dit dilemma kunnen we als vraag formuleren: hoe kan ik mijn persoonlijke wensen en belangen in overeenstemming brengen met competentievereisten die maatschappelijk als

waardevol en verplichtend worden gedefinieerd? In termen van EVC: welke beoordelingsstandaard past bij mijn persoonlijke belangen en welke wordt door de omgeving als verplichtend opgelegd? En als ik niet aan deze standaarden wil of kan voldoen, is dan het risico van uitsluiting mijn individuele risico? Eigen schuld, dikke bult? Hoeveel lof kan ik voor mijn 'onaangepastheid' nog verwerven?

Het tweede dilemma betreft de (on)mogelijkheid en (on)wenselijkheid van het meten van alle competentieaspecten. Tot nu zijn vooral eisen geformuleerd die betrekking hebben op direct herkenbare en overdraagbare (van de ene naar de andere beroepssituatie) competenties, de meest gemakkelijk te benoemen, te beoordelen en te ontwikkelen competentieaspecten als kennis en vaardigheden. Voordat we ook de moeilijk te benoemen en te beoordelen competentieaspecten (motivatie, identiteit, persoonskenmerken) vast gaan leggen zal eerst de vraag beantwoord moeten worden of alles in standaarden vastgesteld kan worden en of alles gemeten moet en kan worden. Niemand zal deze vraag zonder meer met ja beantwoorden.

Het derde dilemma heeft betrekking op assessmentprocedures gericht op exclusiviteit en uitsluiting versus assessment gericht op toegankelijkheid en participatie. Op het niveau van daadwerkelijke assessment- of beoordelingsactiviteiten kunnen we kiezen uit een op 'afrekenen' gerichte beoordeling of op beoordeling die is gericht op ontwikkeling van een individu. In het eerste geval is het woord 'examen' op zijn plaats: 'Je faalt of je haalt.' In het tweede geval gaat het om een beoordeling waarin vooral de volgende ontwikkelingsstap centraal staat: 'Waar wil je nog beter in worden?' Nog beter worden, dat wil zeggen meer competent worden, kan op velerlei manieren en kan op velerlei manieren worden gewaardeerd. Dit is in elk geval wat de geschiedenis van EVC ons leert.

Draagvlak als sleutel tot implementatie

Alle lessen uit het verleden én het heden overziend zal een succesvol systeem voor 'leren waarderen' dat het traditionele leerstelsel wil 'openen' en flexibiliseren met behulp van EVC, ten minste aan de volgende voorwaarden moeten voldoen, wil het een kans van slagen hebben:

1. de beoordelingsstandaard moet afgestemd zijn op 'civiel effect' ten behoeve van loopbaanvorming;
2. de kwaliteitsborging van de beoordelingsprocedure moet efficiënt, duidelijk en transparant zijn en
3. de toegang tot EVC moet voor het individu laagdrempelig zijn.

Hieronder worden deze drie voorwaarden toegelicht.

Beoordelingsstandaard afgestemd op civiel effect

Beoordelingsstandaarden moeten voldoen aan eisen met betrekking tot validiteit, bruikbaarheid, rechtvaardigheid en functionaliteit. Standaarden moeten het 'eigendom' van organisatie én individu zijn. De verbinding met referentiekaders zoals nationale certificeringstandaarden moet gezocht worden. Het vermogen om deze beoordelingsstandaarden te definiëren zal de ontwikkeling van leerwegonafhankelijke toetsvormen aanmoedigen.

Kwaliteitsborging van én vertrouwen in de procedure

In vrijwel alle landen is de overheid rechtstreeks of indirect verantwoordelijk voor het borgen van de kwaliteit van de gehanteerde beoordelingsstandaard. Dit gebeurt over het algemeen via een programma van eisen voor het ontwerp en onderhoud van standaarden (of competentiestructuren). De kwaliteit van EVC gaat diverse partijen aan met elk hun eigen belang in de uitkomsten van de beoordeling. De overheid moet echter de kwaliteit van de resultaten van EVC garanderen, ook als EVC in handen van 'derden' is gelegd. Daarbij valt eerder te denken aan eisen ten aanzien van kwaliteitsontwikkeling en kwaliteitscontrole op het niveau van de procedure en op instellingsniveau dan aan een beroepsregister voor assessoren. Enerzijds gezien het probleem dat de kwaliteit van afzonderlijke assessoren beoordeeld én gehandhaafd moet worden en anderzijds vanwege de validiteitsproblemen in termen van civiel effect en draagvlak, als individuele assessoren (deel)certificaten kunnen gaan uitreiken.

De kwaliteit van EVC gaat diverse partijen aan met elk hun eigen belang in de uitkomsten van de beoordeling.

Toegankelijkheid van de procedure

EVC moet toegankelijk zijn voor individu en organisatie. Toegankelijkheid wordt bepaald door het accepteren van de erkenning. Het wordt ook bepaald door de toegankelijkheid van de organisaties die de beoordelingsprocedures uitvoeren en dat ook nog betaalbaar uitvoeren. De toe-

gankelijkheid tot EVC wordt ook bepaald door de kenmerken van het systeem zelf en de beschikbaarheid van financiële hulpbronnen. Zo neemt bij een gedecentraliseerd aanbod van EVC de bereikbaarheid van het systeem toe. 'Gedecentraliseerd' verwijst naar de regionale beschikbaarheid van EVC-centra en naar de uitvoering van de procedures op de werkplek of op opleidingsniveau. Nog een voorwaarde voor toegankelijkheid is dat het systeem werkbaar (begrijpelijk) en efficiënt voor gebruikers is. Tijdrovende en bureaucratische procedures zijn rampzalig voor de toegankelijkheid van EVC.

Wanneer aan bovenstaande voorwaarden is voldaan, kan het draagvlak voor de benutting van EVC zich verder ontwikkelen. Draagvlak is uiteindelijk de werkelijk essentiële vereiste voor het benutten van het erkennen van eerdere verworven competenties en daarmee voor het veranderen van vorm en inhoud van het formele leersysteem. Voor de onderwijssector zal dit niet eenvoudig zijn aangezien het leren traditioneel meer aanbod- dan vraaggestuurd is.

Tot slot

EVC zal hoe dan ook een belangrijke bijdrage leveren aan het activeren van een leven lang leren. De ontwikkelingsgang van beroepsvorming de afgelopen decennia en de koppeling daaraan van de ontwikkeling van de EVC-systematiek bieden daartoe reële aanknopingspunten. Duidelijk is dat persoonlijke ontwikkeling voorop staat. Die komt niet alleen de persoon zelf ten goede maar ook de organisatie waar men actief is en indirect daarmee de maatschappij. De rol van beoordelen binnen de EVC-systematiek beperkt zich daarmee niet meer tot eindtoetsing maar biedt juist een startpunt voor nieuwe ontwikkeling of ontplooiing.

EVC versterkt de rol die het individu zelf speelt bij de vormgeving van een leven lang leren. Het toont de voordelen in termen van profijt (status, geld), efficiëntie (tijd, maatwerk) en enjoyability (leren is fun). Het leerwegonafhankelijke karakter van beoordelen versterkt de effecten die EVC genereert op de gebieden van certificering en loopbaanvorming. Competentiegericht leren en EVC zullen het eigenaarschap van het persoonlijke leerproces primair bij het individu leggen, maar wel in onderlinge samenhang met de competentie-eisen van organisaties en van het leersysteem. Kortom, EVC zal op termijn persoonlijke ontplooiing stimuleren en faciliteren binnen het perspectief van het maatschappelijk collectief.

Literatuur

Carnel, K., Callewaert, B., Tratsaert, P., Vaesen, M. (2005). *Volwaardig Evenwaardig. Het formeel erkennen van eerder verworven competenties.* Leuven/Voorburg: Acco.

Colardyn, D. & Bjørnåvold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning; policy and practices in EU member states. In: *European Journal of Education*, Vol. 39-1.

Commissie Wagner (1984). *Op weg naar een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Eindrapport van het Open Overleg over de voorstellen van de Commissie Wagner inzake het beroepsonderwijs.* 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Commissie EVK (1994). *Kwaliteiten Erkennen.* Maastricht/ 's-Gravenhage: Rijksuniversiteit Limburg/MOCW.

Commissie Rauwenhoff (1990). *Onderwijs - Arbeidsmarkt: naar een werkzaam traject.* Alphen aan den Rijn: Departement van Onderwijs & Wetenschappen.

Commissie Dualisering (1993). *Beroepsvorming langs vele wegen.* Zoetermeer, Ministerie van OCW.

Dellen, H. van (red.) (1984). *Een nieuw elan: de marktsector in de jaren tachtig.* Deventer: Kluwer.

Duvekot, R.C. & Brouwer, J. (red.) (2004). *Het brede perspectief van EVC.* Utrecht: Lemma.

Duvekot, R.C. & Klarus, R. (2002). Een visie op EVC. *Handboek Effectief Opleiden* 29/185. Doetinchem: Elsevier Human Resources.

Duvekot, R.C., Schuur, C.C.M. & Paulusse, J. (eds.) (2005). *The unfinished story of VPL. Valuation and validation of prior learning in Europe's learning cultures.* Vught: Foundation EC-VPL.

European Commission (2001). *Communication from the Commission: Making the European Area of Lifelong Learning a Reality.* Brussels: European Commission.

European Commission (2004). *Common European Principles on the Identification and Validation of Non-formal and Informal Learning.* Brussel: European Commission.

Europese Commissie (1995). *Witboek opleiden en training.* Brussel: Europese Commissie.

EVC-magazine 2 (2005). *Prettige cijfers voor het topmanagement.* Utrecht: Kenniscentrum EVC.

Hövels, B. & Romijn, C. (2003). *EVC-monitor 2001-2002.* Houten: Kenniscentrum EVC.

HvA (2006). *Plan 3000.* Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam/HvA EVC Centrum.

Klink, M. van der & Schlusmans, K. (red.) (2006). *EVC voor velen.* Heerlen: Open Universiteit.

Luiten van Zanden, J. (1997). *Een klein land in de 20e eeuw. Economische geschiedenis van Nederland 1914-1995.* Utrecht: Het Spectrum.

Miller, R. (1993). *Investment Knowledge and Knowledge investment: The need to Rethink Human Capital Information and Decision making Systems.* Paris: OECD.

MOW (1993). *Blijven leren: Ontwikkelingsperspectief voor de volwassenen-educatie in brede zin.* Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

MOCW (1995). *Kabinetsreactie op Commissie Wijnen.* 's-Gravenhage: MOCWW.

MOCW (1996). *Wet Educatie en Beroepsvorming, de wet in hoofdlijnen.* Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

MOCW (1998). *Nationaal Actieprogramma Een Leven Lang Leren.* Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

OECD (1996). *Measuring what people know. Human capital accounting for the knowledge economy.* Paris: OECD.

Onderwijsraad (2004). *Examinering in het hoger onderwijs.* Den Haag: Onderwijsraad.

Scholten, A.M., Teuwsen, R. (2004). *Stilstaan bij portfoliogebruik voor buitenlandse artsen.* 's-Gravenhage: Nuffic.

VBKO (1994). *Reacties op het advies 'Kwaliteiten erkennen'.* 's-Gravenhage: Vereniging Besturenorganisaties Katholiek Onderwijs, 5 juli 1994.

WEB (1996). *Wet Educatie en Beroepsvorming, de wet in hoofdlijnen.* Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Wee, E. ter, Klarus, R., Overeen-Loohuis, L., Hagemans, E. & Boer, S. de (2003). *Intake assessments voor het HTNO.* Wageningen: Stoas.

Werkgroep EVC (2000). *De fles is half vol.* 's-Gravenhage: Ministerie van Economische Zaken.

Ruud Duvekot en Ruud Klarus

Wat was destijds jullie motivatie voor het schrijven van het artikel?

Klarus: 'Eigenlijk ben ik al vanaf 1991 met EVC bezig: toen was er een conferentie in Porto ter voorbereiding op een Europese ministersconferentie over dit thema. Daarna was mijn gedachte: we moesten er in Nederland maar gewoon mee beginnen! In 2007 was het voor ons dan ook vooral aardig om de hele ontwikkeling van EVC nog eens op een rijtje te zetten en te laten zien dat EVC niet nieuw is.

Duvekot: 'Het was ook leuk om te vermelden dat tijdens een periode van windstilte eind jaren negentig, toen er eigenlijk niet zoveel ontwikkeling was op het gebied van buitenschoolse leerervaringen vanuit het ministerie van Economische Zaken een impuls is gegeven aan EVC. Ik werkte toen bij de afdeling Algemeen technologiebeleid mee aan het nationale programma Leven lang leren waarin op met het oog op het versterken van het HRD van het bedrijfsleven voortzetting van EVC is gerealiseerd.'

Is er daarna wat veranderd in de situatie?

Klarus: 'Ja en nee. Tegenwoordig kun je geen overheidsnotitie over arbeidsmarkt- of onderwijsbeleid opslaan zonder dat EVC genoemd wordt. Maar dat wil nog niet zeggen dat EVC daadwerkelijk in het onderwijs geïntegreerd is. Natuurlijk krijgt het beleidsmatig wel steeds meer aandacht, maar de vraag is of scholen al in staat zijn om maatwerk te leveren.

Vanuit het bedrijfsleven zie je wel veel initiatieven ontstaan op steeds grotere schaal. Logisch, want er liggen ook veel belangen. In de huidige kenniseconomie is het belangrijk dat datgene wat wordt geleerd in bedrijven ook verzilverd wordt in certificaten. Het aantal EVC-trajecten is dan ook niet meer te tellen, en dat is een goede zaak.'

Duvekot: 'EVC is echt een eigen leven gaan leiden. Sinds 'De fles is halfvol' (zie het artikel, red.) is er een aardverschuiving geweest. Dat geldt vooralsnog vooral voor de systeembenadering, hoe zowel onderwijs (competentiedenken) als bedrijfsleven dit in hun beleid (HRM-kant en cao's) hebben geïncorporeerd. Nu moeten we nog zorgen dat na de pioniers, ook de grote massa EVC gaat doorontwikkelen in de eigen context, en de werkenden EVC gaan gebruiken ten dienste van hun eigen 'leven lang leren'-proces.'

Zouden jullie er nog wat aan toevoegen als dat nu nog kon?

Duvekot & Klarus: 'We hadden nog wat meer kunnen schrijven over de noodzaak van de koppeling van HRD in bedrijven met de ontwikkelingen in het onderwijssysteem. Een positief voorbeeld daarvan is een project binnen de Rabobank, waarin men het portfolio van de functies laat doorlopen met het portfolio in scholen. Daar zitten dus de HR-mensen van de bank en opleiders van het ROC samen om tafel om die naadloos op elkaar te laten aansluiten.'

Hoe kijken jullie terug op het schrijven van het artikel?

Duvekot: 'Onze samenwerking is behoorlijk intensief omdat we beiden al zo lang actief zijn in het EVC-werkveld. Ruud en ik vullen elkaar mooi aan: hij is vooral wetenschappelijk geörienteerd, ik benader het meer holistisch.'

Klarus: 'Het is bovendien leuk om te merken dat er nu steeds meer mensen zijn die gloedvolle betogen houden over EVC. Dan denk ik: daar hebben we toch mooi aan meegeholpen!'

Ruud Duvekot was ten tijde van het schrijven van het artikel lector Leren Waarderen & EVC aan de Hogeschool van Amsterdam. Hij is nu onderzoeker Leven lang leren bij de Hogeschool Inholland. Hij is tevens EVC-adviseur bij Cofora (COmpetence FOR All). *ruud.duvekot@inholland.nl*

Ruud Klarus was en is als lector verbonden aan de faculteit Educatie van de Hogeschool Arnhem en Nijmegen. Zijn lectoraat richt zich op het competentiegericht leren in duale settings. *ruud.klarus@han.nl*

Desirée Joosten-ten Brinke

Indruk van het artikel

Wat Desirée goed vindt aan het artikel, is dat het een mooi overzicht biedt van de context waarin EVC zich heeft ontwikkeld. Bijvoorbeeld dat de historische wortels deels terug te voeren zijn op het werk van de Commissie Wagner. Dat was voor Desirée nieuw en dat soort, wat meer historische informatie maakt het artikel volgens haar interessant om te lezen.

Wat ook interessant is, is het feit dat het artikel aandacht besteedt aan EVC zowel in de context van formeel leren (EVC als procedure bij vaststelling inhoud en omvang van het opleidingstraject) als ook EVC voor andere doeleinden dan opleiden. Daarbij hebben de auteurs wel de neiging om vooral de rol van EVC buiten opleidingen te benadrukken. Dat is volgens haar jammer omdat de ervaringen tot nu toe laten zien dat EVC juist in het (hoger) beroepsonderwijs al behoorlijk succesvol geïmplementeerd is en er veel ervaring mee is opgedaan. Natuurlijk moet vermeden worden dat EVC automatisch gekoppeld wordt aan opleidingen, maar anderzijds is EVC in het onderwijs en het toetsen van competenties in het algemeen wel gedegen uitgewerkt en kunnen andere sectoren buiten het onderwijs hier het nodige van leren.

Wetenschappelijke inbedding

Het artikel focust vooral op de Nederlandse situatie en mist daardoor een wat meer internationale inbedding in de literatuur. Ook referenties naar recent verricht onderzoek naar EVC zijn schaars. Meer in het algemeen geeft Desirée aan dat het natuurlijk lastig is bij een tamelijk nieuw fenomeen zoals EVC om de langetermijneffecten ervan op (onderwijs)loopbanen en employability vast te stellen. Onderzoek hiernaar is naar haar mening broodnodig om EVC nog beter op waarde te kunnen schatten. Ook het onderzoek naar de kwaliteit van de EVC-procedure zelf is nog beslist niet afgerond.

Desirée geeft aan dat er meer onderzoek is verricht naar EVC voor opleidingsdoeleinden dan naar de bijdrage van EVC aan loopbanen en employability. Onderzoek in de context van het onderwijs is te vinden in haar eigen proefschrift en in dat van Astrid Scholten, die in 2007 een proefschrift over EVC verdedigde.

De toekomst van EVC

Hoewel EVC in het onderwijs al aardig is ingeburgerd, blijft het universitaire onderwijs achter. Het zou goed zijn voor het imago van EVC als dat, althans in het onderwijs, wordt opgenomen in de accreditatie van de NVAO en dus onderdeel wordt van de reguliere kwaliteitsborging. Nu is de kwaliteitsborging van EVC nog belegd in een ander beoordelingscircuit en dat blijft voor buitenstaanders vreemd. Immers als werkgevers en werknemers vertrouwen hebben in de geaccrediteerde opleidingen, zullen ze ook vertrouwen hebben in de daar gehanteerde EVC-procedure. Verder zou het goed zijn als de sociale partners per sector regelingen treffen over de opzet, onderhoud en toepassing van EVC, zodat vermeden wordt dat EVC te exclusief geassocieerd blijft worden met het beroepsonderwijs.

Desirée Joosten-ten Brinke werkt bij de Open Universiteit Nederland en is gespecialiseerd in vraagstukken op het terrein van toetsing en assessment. Recentelijk leidde zij het project invoering EVC op de campus van de Open Universiteit. Verleden jaar promoveerde zij op een studie naar de kwaliteit van EVC.

Titel: Op de overloop

Auteur: Em. Prof. Walter Leirman

Publicatiedatum: nr. 3-2007

'Op de overloop', zo noemt Walter Leirman de fase die ligt tussen het werkzame leven en de periode van pensionering. Hij vergelijkt het arbeidzame leven met een duurloop: de hoopvolle aanloop van groei en ontwikkeling, een doorzetting vragende middenloop en een vertragende en geduld vergende uitloop. Een tamelijk lineair gefaseerd leven, dat we geleidelijk aan achter ons laten.

Het beeld dat Leirman ons schetst, is dat van de razendsnelle economische, technologische en maatschappelijke ontwikkelingen die de generatie van de babyboomers (geboren tussen 1945 en 1955) heeft doorgemaakt, in vijftig jaar tijd. De ICT-revolutie, de globalisering, het fusiegeweld. Zijn bijdrage heeft Leirman in de originele vorm gegoten van een denkbeeldig gesprek tussen An en Walter, waarbij An de generatie van 50-plussers vertegenwoordigt, waarmee Leirman de afgelopen 10 jaar vele gesprekken heeft gevoerd. Het resultaat is een intrigerend tijdsbeeld. Anno 2009 is het bijna niet meer voorstelbaar hoe leven en werk eruit zagen in de jaren vijftig, zonder televisie, video, pc, internet, mobiele telefoon, digitale camera of kopieerapparaat. Mobiliteit, werktempo en ook werkstress zijn enorm toegenomen. Vanuit dat perspectief valt de aarzeling om 'langer door te werken' wel te begrijpen.

De vele ontwikkelingen op maatschappelijk, technologisch en economisch gebied hebben echter ook het karakter van het werk veranderd en de keuzemogelijkheden vergroot om werk, vrije tijd, studie en zorg op een andere manier te faseren, regelmatig af te wisselen. Oudere werknemers komen, in de beeldspraak van Leiman, steeds minder op 'de overloop' te staan. Hij beschouwt het leven liever als een zich herhalende triatlon met drie onderdelen: overleven, participeren en innoveren. De volgorde is geen vaste, integendeel. Het is de uitdaging van moderne arbeidsorganisaties om medewerkers en professionals de kans te bieden de hele triatlon steeds opnieuw te doorlopen.

Ans Grotendorst

Op de overloop

Em. Prof. Walter Leirman

Het leven wordt soms vergeleken met een duurloop of een marathon: na een hoopvolle aanloop van groei en ontwikkeling, volgt een doorzetting vragende middenloop, en ten slotte is er een vertragende en geduld vereisende uitloop. Oudere werknemers staan op de 'Overloop'. Een niet geheel denkbeeldig gesprek tussen twee lerende ouderen laat zien wat dat betekent.

Interviews behoren tot de meest fascinerende menselijke interacten. En dan hebben we het niet over 'wetenschappelijk gefundeerde en gestandaardiseerde' vraag-en-antwoordoefeningen, maar over het interview als reële dialoog. Daarbij worden de rollen van Vraagsteller en Respondent voortdurend omgewisseld.

Zo zagen we recent een tv-interview met twee muzikanten op Jazz Middelheim Antwerpen. Aanleiding was de 85e (vijfentachtig!) verjaardag van de bekende mondharmonicaspeler Toots Thielemans. Zijn Nederlandse kompaan bassist was, zo zei hij zelf, veertig jaar jonger.
'Toots, je hebt zonet een concert gegeven met drie jonge muzikanten. Waarom kies je niet voor meer ervaren vakgenoten?'
'Omdat ikzelf nog jong ben. Of althans, ik speel jong.'
'Wat bedoel je daarmee?'
'Er zijn oude muzikanten die "jong" spelen, en er zijn jonge muzikanten die "oud" spelen. Mijn collega's hier spelen "jong", want er steekt ziel in hun spel, en ze zijn leergierig. Verstaat ge wat ik bedoel?'
Waarop de interviewer: 'Zoals er ook interviewers zijn die altijd dezelfde vragen stellen, en andere die zich aanpassen?'
'Ge hebt het begrepen, kameraad' En Toots haalt zijn iPod boven(!), en laat een deuntje horen van een Afrikaanse jazzmuzikant: 'Van die vent kan ik nog iets leren zie!'. 'Heb ik van jou vandaag ook al gedaan', zegt de bassist.

Leeftijd doet er dus niet toe, ook niet voor het leren?
We hebben in de voorbije tien jaar heel wat gesprekken gevoerd met 50-plussers, vaak in het kader van cursussen of voordrachten over ouder worden en leren. Om eerlijk te zijn, Toots Thielemansen zijn we niet zo vaak tegengekomen. We comprimeerden dit materiaal tot een niet geheel denkbeeldig interview. An, die we straks ten tonele voeren, was en is één van onze regelmatige gesprekspartners. Het gesprek zal dus gaan tussen A(n) en W(alter).

Homo Rapidus op de informatiesnelweg

An werkt al dertig jaar op de bank. Ik heb haar weten beginnen als loketbediende. Ze had haar eigen stijl: vriendelijk-afstandelijk, behulpzaam, kundig en snel agerend. Nu is ze opgeklommen tot de functie van onderdirecteur, verantwoordelijk voor dossierbeheer van individuele klanten. Zo heeft ze mij al een aantal keren via de online-bankverbinding uitgenodigd voor de 'halfjaarlijkse bespreking van beleggingen'.

Vorig jaar vroeg ze opeens wat ik zoal deed 'sedert de pensionering'. Ik antwoordde dat ik o.m. cursussen over pc en internet gaf aan senioren, en zo de theorie van levenslang en levensbreed leren verder in de praktijk beoefende. 'Heb je daar soms een tekst over?' 'Jazeker, ik zal u mijn laatste bijdrage over ouderen en levenskwaliteit toesturen, en eentje over culturen van leren.'
De keer daarop vroeg ze of ik wat tijd had om eens 'over die teksten' te praten. Ik zei ja, en hier gaan we dan:

A: 'Je schrijft o.m. over vier culturen van leren en vormen, vertrekkende van vier menstypes. Ik heb geen Latijn gestudeerd, maar ik versta wel wat je met Homo Sapiens of Homo Faber bedoelt. Ik wil er wel één type aan toevoegen: de Homo Rapidus...'
W: 'Je bedoelt dus dat het in de 21e eeuw steeds sneller gaat, en bankagenten zoals jij steeds meer onder druk staan?'
A: 'Ja, en dat is nog zacht uitgedrukt. Ze spreken altijd over "Just in Time". In de bank zou ik zeggen "Just before Time"! Want als klanten vragen wat vandaag de interessantste beleggingen zijn, dan moet je op voorhand al je

informatie doorgenomen hebben, en meteen ook de link leggen tussen de wensen van de klant, zijn of haar profiel en – sorry – zijn solvabiliteit.'

W: 'Hoe leer je om zoiets voor elkaar te krijgen?'
A: 'In de bank spreken ze van een "doelgerichte strategie van informatieverwerking". Ik noem dat "weet wat je zoekt en waar je het kan halen".'

W: 'Mooi gezegd.'
A: 'Het probleem is wel dat ze bijna iedere dag of toch zeker elke week met nieuwe producten komen, en de informatie daarover is niet steeds tijdig voorhanden.'

W: 'Je hebt toch hulpmiddelen, ik zie hier bijvoorbeeld je pc staan. En er zijn ook de collega's.'
A: 'De collega's? Die hebben het ook druk of zeggen dat ik de specialist ben. Van de acht medewerkers hier zijn er eigenlijk maar twee die van beleggen wat kaas hebben gegeten. En de pc is als een huis met tien verdiepingen, honderden trappen en duizenden kamers. Weet je wat het probleem is: als je één keer de juiste kamer gevonden hebt, en je komt er in geen week weer terug, dan mag je weer vanaf de voordeur herbeginnen.'

W: 'Dat ken ik. Maar je hoeft geen architect te zijn om een groot huis grondig te leren kennen. Er bestaat zoiets als een mentale kaart, wat in geleerde taal "cognitive mapping"genoemd wordt.'
A: 'Ik heb meer vertrouwen in mijn boekenkast hier, met goed geordende mappen. Ik wil het op papier kunnen zien, de zaak ter hand nemen en het juiste blad aan de mensen kunnen tonen. Die boekenkast, die heb ik als het ware in mijn vingers zitten, ik kan bijna op de tast het juiste dossier vinden.'

W: 'Grijpklare informatie dus.'
A: 'Ik beschouw mezelf een beetje als een winkelier, die zijn rekken kent en de waren er zelf in plaatst.'
W: 'Maar wat als er te veel waren en dus te veel rekken zijn? In een supermarkt kent geen enkele medewerker alle rekken!'

A: 'Ja, ook mijn boekenkast is op vijf jaar tijd twee keer zo groot geworden. Ik heb een soort drietrapssysteempje: meest gevraagd staat in de kast dichtbij, wat regelmatig aan bod komt in de tweede, en in die laatste kast staan de rariteiten. Binnen elke kast heb ik, per rij, één of twee inhoudelijke rubrieken. En het meest recente materiaal staat links.'

W: 'Informatieverwerking als beheer van boekenkasten. Mooie metafoor. Maar af en toe raken de kasten toch vol?'

A: 'Ik durf wat weggooien hoor. In de versnipperaar en op naar de container, voor recyclage zo zegt men. Wie weet komt dat papier hier ooit terug...'
W: 'Dat is dan een voorbeeld van reïncarnatie! Merkwaardig toch: alles staat op de pc, en bijna al hetzelfde staat ook op papier. Waarom willen mensen toch altijd de zaken op papier hebben?'

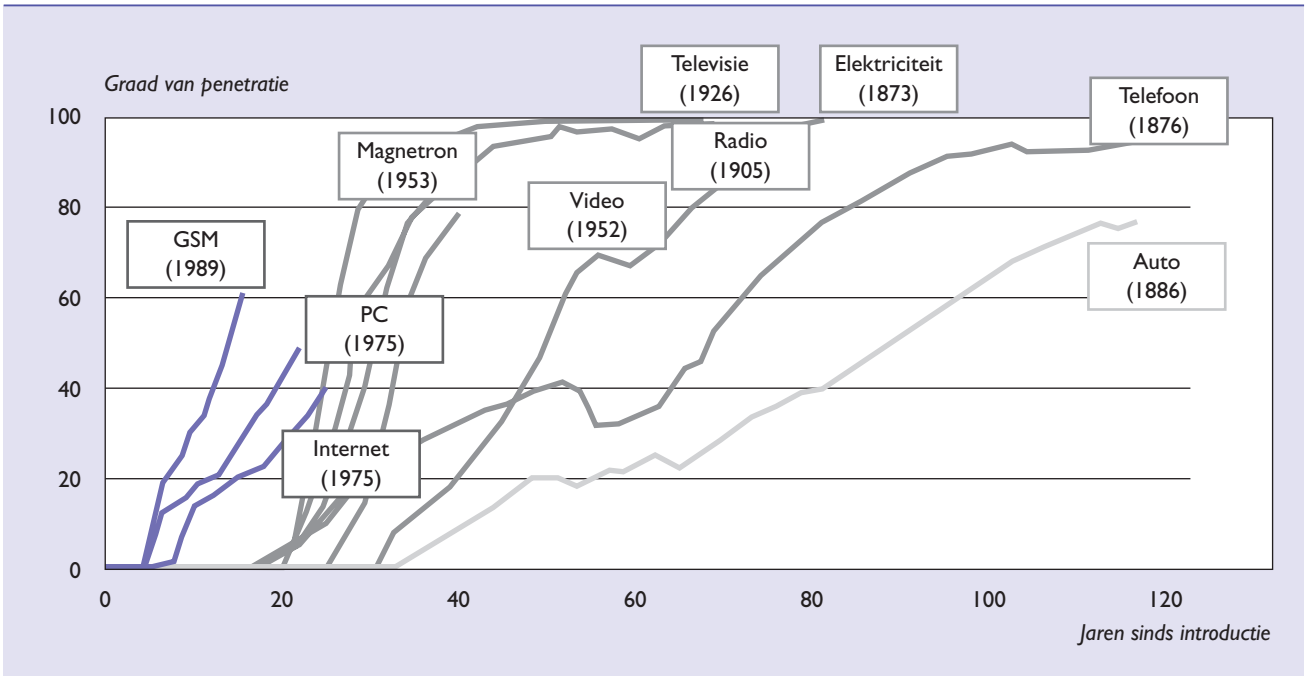
A: 'Omdat mensen zoals ik een echt houvast zoeken. En dat geldt voor de meesten. En bij het voorstellen van beleggingen heb ik altijd een exemplaar dat met fluostift is bewerkt, en één zonder. Zo kan de klant kiezen. Je kan ook moeilijk tegen een klant zeggen: zoek het maar even op het web, www.weetikveel... Zelfs als ze een pc hebben, weet je nog niet of ze op de informatiesnelweg niet verloren lopen.'

'En dan moeten overschakelen van één mooi, handig en gezellig tikkend toestel naar zo'n lompe bak, brrr...'

Van het tikmachien naar Computers en Co

A: 'En om op die pc door te gaan. Ook jij hebt toch nog de tijd gekend van de elektrische tikmachine, die plots door pc en printer vervangen werd?'
W: 'Dat was eind van de jaren tachtig. En ik moet zeggen dat de beslissing om over te stappen mij anderhalf jaar heeft gekost. Hoe kon nu een manuscript van twaalf bladzijden, dat je overzichtelijk voor je op tafel had liggen en waar je met de hand in kon schrappen of wijzigen, ooit nog geëvenaard worden door zo'n machine met klein scherm en dubieuze zichtbaarheid?'

A: 'Ja, en dan moeten overschakelen van één mooi, handig en gezellig tikkend toestel naar zo'n lompe bak, met dan nog een naaldprinter erbij, brrr...En ik die 210 aanslagen per minuut haalde! Maar we hadden geen keus. Eind 1991 moest alles



Figuur 1: Overzicht invoering en verspreiding technologieën

via de pc en de printer gaan. Want, zo zei de cursusleider die ons training kwam geven, "vanaf nu zijn jullie allemaal met elkaar en met ons hoofdkantoor verbonden, alles gaat veel sneller, je krijgt er het internet bij, en je kunt papierloos communiceren"."
W: 'Papierloze communicatie via pc: nog zo'n utopie! Meer computer staat gelijk met meer papier. Maar zeg eens, hoe hebben jullie in het kantoor de overstap gemaakt?'

A: 'Er heerste onrust, dat zie je zo. Een paar wilden zelfs van job veranderen. Onze directeur, die we om zijn stijl soms de schoolmeester noemden, zei dat we allemaal best eerst de handleidingen grondig zouden bestuderen, om daarna onze "opgedane kennis" in de praktijk om te zetten. Hij was bereid om daarbij te helpen.'
W: 'En ben je hem daarin gevolgd? Goeie leerlingen mogen immers een bank vooruit!'

A: 'Nee, dat is mijn stijl niet. Gelukkig was mijn man, die op een grote chemiefabriek werkte, al eerder vertrouwd geraakt met de pc, en hij had zelf een desktop gekocht "om ook thuis te kunnen werken". Ik zei: jij toont mij hoe het moet, en ik volg je voorbeeld.'
W: 'Learning by doing - dat zeiden John Dewey en collega's al in 1932.'

A: 'Handen uit de mouwen, maar ook het koppeke erbij houden! Makkelijk was het niet. Ik zat nog altijd met mijn tikmachien in mijn hoofd, en van een soms ongeduldige man les krijgen is ook niet alles. Twee zaken deden mij de knop omdraaien: het rekenprogramma Lotus wat me toeliet om snel en accuraat een budget op te maken, plus de mogelijkheid om in teksten te knippen en te plakken. Nu schreef ik twintig tot dertig brieven aan klanten op één dag, en die dachten allemaal dat hun brief uniek was!'
W: 'Tekstverwerking was ook bij mij een ontdekking. Plus het feit dat ik mijn steekkaartenbak met bibliografische nota's of citaten kon opbergen, want we beschikten voortaan over een elektronische bibliografie en toegang tot de bibliotheek! Zeg eens, hebben je overige collega's het ook aangepakt als jij?'
A: 'Eentje heeft het van mij geleerd, zoals ik het van mijn man had geleerd. We noemden hem "The Action Man", want dat was de titel van een Amerikaans boek dat hij altijd bij zich had. Twee collega's, eigenlijk goede vriendinnen, hebben het samen gedaan: "eerst eens kijken, erover praten, en dan zien hoever we komen" was hun leuze. Dat noem jij blijkbaar "leren in dialoog, op basis van ervaring"."

W: 'Die typering is blijkbaar ook al in je bibliotheek opgeslagen.'
A: 'Ik wil nog iets zeggen over technologie. In je tekst staat er een grafiek (zie figuur 1; red.): Wat hier opvalt is dit: je hebt de drie linkse lijnen in het paars gezet, en ik vermoed

dat je daarmee wil zeggen dat het hier heel snel is gegaan. Maar je zou er nog een aantal zaken moeten aan toevoegen, zoals de digitale camera, de iPod, de iPhone, de auto met boordcomputer, de digitale tv…'

W: 'Wat wil je daarmee zeggen?'
A: 'Dat het niet meer bij te houden is, er staan massa's bomen in het elektronicabos. Daarom willen sommige fabrikanten het "alles-in-één-toestel" uitvinden, zoals de gsm waarmee je gaat surfen én fotograferen en e-mailen én chatten, en dat allemaal met zo'n petieterig schermpje! Daar geloof ik dus niet in. Als huismoeder moet ik dan denken aan een keukenapparaat dat tegelijk dient om te koken, snel op te warmen, af te wassen, af te drogen, en liefst ook nog de vaat weg te zetten….'
W: 'Er is toch al het Huis van de Toekomst in Vilvoorde: volledig geautomatiseerd en te besturen met je gsm!'
A: 'Dat staat dan ook in Vilvoorde. En dan moet je nog eens al die handleidingen zien.'
W: 'Zijn handleidingen dan niet nuttig?'

A: 'Ze zijn zoals veel toestellen: ingewikkeld, niet gebruiksvriendelijk, het machien komt voor de mens…'
W: 'Even advocaat van de duivel spelen: er zijn toch ook de Veel Gestelde Vragen en meestal is er ook een Helpdesk.'
A: 'Het moeten dan wel de juiste vragen zijn, en soms is dat ook zo. Maar eigenlijk zou men vooral van heel concrete problemen moeten vertrekken, die je ook visueel op een afbeelding van het toestel of het programma uitbeeldt. En een Helpdesk - dat hebben wij in de bank ook. Bel hen maar eens op: "Welkom bij onze bank. Als u A wil, druk dan op 1, voor B drukt u op 2, voor C op 3… Sorry, al onze medewerkers zijn in gesprek. U wordt spoedig geholpen. U kan ook naar onze website gaan…"."
W: 'Je bent wel erg kritisch. Maar ik deel uw ervaring. En als je niet goed geholpen wordt, kan je nog naar Google gaan.'
A: 'Laat u niet teveel begoegelen! Bezint eer je begint zeggen ze: weet dus wat je zoekt, en kijk naar je bron. Want er is de vraag van de juistheid en betrouwbaarheid van de informatie. Tot nog toe heeft niemand een "betrouwbaarheidsmeter" ontwikkeld. En dan is er nog de veiligheid!'

Onder de stress uit: het afleermenu

W: 'Over iets anders nu. Eén van de redenen waarom ik iets vroeger op pensioen ben gegaan is de toenemende stress. Om een beeld te gebruiken: ik voelde me als een multi-treinbestuurder, die acht treinen tegelijk had lopen, die allemaal andere bestemmingen hadden en op tijd moesten aankomen. En om in dat beeld te blijven: het aantal boordpapieren nam steeds maar toe, en je kon het invullen vaak niet aan medewerkers overlaten. Hoe zit dat bij jou?'

A: 'Bij mij is dat in golfbewegingen gegaan. Bij de start kende ik geen stress – het woord kenden we niet eens. Maar eind jaren tachtig, toen onze twee kinderen kwamen en we op het werk de pc-revolutie doormaakten, ja, toen had ik het moeilijk. De combinatie van huismoeder spelen, voltijds op de bank werken en meedraaien in het verenigingsleven viel niet mee: ik had letterlijk schouder- en armpijn, en ik voelde me soms o zo moe.'
W: 'Mannen hadden het in dat opzicht makkelijker. Dat was ook bij mij zo. Hoe ben je daar onderuit geraakt?'

'Sorry, al onze medewerkers zijn in gesprek. U wordt zo spoedig mogelijk geholpen. U kan ook naar onze website gaan…'

A: 'Het ging beter toen de kinderen naar de kleuterklas konden. Ik kreeg ook hulp in het huishouden. Maar ik heb ook iets aan mezelf moeten doen. Over stress valt in theorie veel te leren, maar in de praktijk heb ik vooral een aantal dingen moeten afleren: niet steeds opnieuw drie dingen tegelijk willen doen, me minder snel opwinden, bepaalde taken delegeren. In de vrouwenvereniging leerden we ook enkele simpele yoga-oefeningen. Je moest eens weten wat drie keer langzaam in- en uitademen kan teweegbrengen! En op het werk heb ik gezegd: "Koffiepauze is pauze en geen vergadering, en lachen mag!"
W: 'Pauzes, daar raak je een teer punt aan. Op onze afdeling werden pauzes meestal gebruikt om afspraken te maken of dingen aan elkaar te vragen. Tot we een akkoord maakten dat zoiets alleen in de voormiddag kon. Bij jou ging het dus na je eerste "afleerfase" duidelijk beter?'

A: 'Een aantal jaar ging het echt goed. Maar toen kwam de fusiegolf: wij en een andere grote bank zouden binnen een half jaar tijd samensmelten. Een vertegenwoordiger van

onze bank zei dat er in geen geval jobs zouden sneuvelen. Natuurlijk geloofden we dat niet. Zelf was ik intussen tot het kader gaan behoren, maar ik was erg bevreesd dat ik ten eerste van functie zou moeten veranderen, en ten tweede verhuizen. En wij die juist een nieuw huis hier vlakbij hadden gebouwd! Op het kantoor was de sfeer meteen ook gespannen - vooral bij de loketbedienden.'
W: 'Het is het bekende verhaal. Fuseren staat gelijk met herstructureren en elimineren. En daarna komt het verhaal van de integratie van twee verschillende bedrijfsculturen.'

A: 'In ons geval moest niet alleen personeel afvloeien, maar was er ook een overtal aan kantoren. Dat schrikte me ook af, want via via kwamen we te weten dat ons kantoor op de "verdwijnlijst" stond. Gelukkig hadden we een groot klantenbestand en een stijgende omzet, en dus bleven we overeind.
En dan die culturen. Wij waren de bank van de kleine zelfstandige, bedienden en werknemers, zij de bank van grootbedrijven en KMO's. Uit een eerste audit door de nieuwe inspectiedienst bleek dat we "teveel tijd besteedden aan klantengesprekken, dat de pauzes te lang duurden en loketverrichtingen niet efficiënt genoeg verliepen"."

'Als je maar één haven hebt om aan te meren, en die wordt voor jou gesloten, dan rest er alleen nog de wijde zee.'

W: 'Het werd dus weer afleren?'
A: 'We hebben dat bijgesteld, maar we gingen niet zover als ze ons wilden krijgen. Anderzijds waren de nieuwe computersystemen beter, en kregen we ook een iets betere verloning. Maar het werd ook drukker, want we kregen er een pak klanten van een pas gesloten kantoor bij, zonder verhoging van het personeelsaantal.'
W: 'Dus een derde stressgolf?'
A: 'Het feit dat we als team goed aaneensloten en er maar één overplaatsing was, heeft ons echt geholpen. Maar de onzekerheid over wat de toekomst brengt blijft knagen. Gelukkig kan ik over enkele jaren met pensioen.'

Pensioen in zicht?

W: 'Als ik je goed begrijp, dan wil je liever vandaag dan morgen met pensioen gaan?'
A: 'Ho, ho, niet te snel. Dat pensioen heeft een janusgezicht. De glanzende kant is die van de vrije tijd, van het wegvallen van werkdruk en van de spanning tussen werk en gezin. Maar we hebben er hier twee zien weggaan, en af en toe komen ze nog eens langs, en dan hoor je wel een ander verhaal.'
W: 'Je bedoelt het "zwarte gat"?'
A: 'Zoiets ja, of dan minstens toch het gemis aan een collegagroep en het wegvallen van de band met klanten die je al zo lang volgde en met wie je een vertrouwensrelatie had. En dat van die zee van vrije tijd blijkt ook niet te kloppen. Maar jij moet daar meer over weten dan ik!'

W: 'De vraag is eigenlijk waar je ankers liggen. Om het in schipperstaal te zeggen: als je maar één haven hebt om aan te meren, en die wordt voor jou gesloten, dan rest er inderdaad alleen nog de wijde zee, en daar val je alleen. Je kan wel nog eens komen binnenvaren, maar je ankerplaats van toen is door een ander ingenomen. Ik heb collega's gekend die alleen hun vak, hun labo en hun boeken hadden. "Mijn werk is mijn enige hobby", zeggen ze dan. Ze bleven dan steeds terugkeren naar hun oude stek, maar zagen niet dat ze daar verloren liepen en eigenlijk niet helemaal welkom waren.'

A: 'En hoe is dat bij jou gegaan?'
W: 'Bij het afscheid luidde de boodschap: "U gaat weg; maar dit is geen afscheid. We kunnen uw kennis en ervaring hier nog best gebruiken. De deur staat open, we hopen u nog vaak terug te zien." Ik keek naar de ogen van de spreker, en las daar iets geheel anders. Maar ik wou ook zelf het werkhoofdstuk van dertig jaar afsluiten, en iets anders gaan doen. Het is een geluk als je dan niet alleen maar wat hobby's, maar een project hebt.'
A: 'En als ik het goed zie, dan was dat project het werken met senioren betreffende pc en Internet?'
W: 'In grote woorden klinkt dat zo: de digitale kloof bij 60-plussers helpen verkleinen. Als je het mij vraagt: een boeiende en ook vermoeiende bezigheid.'
A: 'Je wil zeggen: ze zijn leergierig, maar het lukt ze niet zo best?'

W: 'Die leergierigheid is meestal groot. En lukken doet het ook, maar niet op de wijze van twintig jaar eerder.'
A: 'Hoe bedoel je?'
W: 'Om te beginnen is er het tempo: het leren gaat langzamer, ze hebben meer tijd nodig, en ze moeten meer aan-

gemoedigd worden. Zeg dus nooit: "Het gaat hier te traag!" Verder zijn er de verminderde fysische mogelijkheden. Denk maar aan de soepelheid van handbeweging, het zicht, de bewegingscoördinatie.'
A: 'Daar word ik zelf al mee geconfronteerd, en ik ben er 55! En voor mij komt daar de nekpijn bij, na al die uren computeren en van klavier naar scherm wisselen.'

W: 'Ik heb ooit een bedrijfsleider horen zeggen dat de "kantelleeftijd voor innovatieve inbreng" in zijn bedrijf op 43 jaar lag. Nadien zijn ze, zo zei hij, vooral voor uitvoering van routinetaken goed. Dat werd toen wel op protest van werknemers onthaald. Als ik jou bezig zie, dan heb je de zogenoemde kantelleeftijd nog lang niet bereikt.'

'Het gaat om de openheid tegenover jongere medewerkers, de bereidheid van hen te leren en met vernieuwing mee te gaan.'

A: 'Toch kijk ik met gemengde gevoelens naar het pensioen toe. Ik vraag me soms af hoe ik me daar best op kan voorbereiden. Er bestaat bij ons zoiets als een cursus "Op de overloop: Pensioen in zicht", maar dat is alleen voor hen die er ten hoogste één jaar vanaf staan.'
W: 'Een cursus kan wel iets bijbrengen, maar dat is als het lezen van de menukaart. De echte maaltijd is voor later.
In functie van een goed senioraat, zie ik een drietal taakgebieden als essentieel. Vooreerst is er het blijven leveren van een eigen positieve bijdrage op de werkvloer, zeker naar jongeren toe. Dat kan gaan over inzicht bijbrengen in de cultuur en de stijl van het huis, over omgang en communicatie met anderen, over recht blijven in crisissituaties binnen en buiten het werk, over de betekenis van arbeid voor de samenleving... Je kan het samenvatten onder de slogan "Oud leert jong"."
A: 'Zo is me een nieuwe medewerker afkomstig uit een kantoor van de "zusterbank" komen vragen hoe de fusie hier verlopen is. Ik heb hem mijn verhaal verteld. En zijn reactie was: "Nu begrijp ik beter waarom sommige dingen hier anders lopen dan op mijn vroegere werkplek." Dat was dan blijkbaar zijn eigenlijke vraag!'
W: 'Het tweede taakgebied vormt een spiegelbeeld van het eerste. Het gaat namelijk om de openheid tegenover jongere medewerkers en de bereidheid om ook van hen te leren, en met vernieuwing mee te gaan. Hoe ziet de leefwereld van jongere generaties eruit, waar liggen hun voorkeuren, welke nieuwe kennis en vaardigheid kunnen ze inbrengen, wat zijn hun vragen over de toekomst?...Soms is dat ook heel concreet: "Kan je me eens tonen hoe je dit nieuwe machien moet bedienen?" Dit luik kan je samenvatten onder de slogan "Jong leert oud"."
A: 'Misschien kunnen we dat het leren van en tussen generaties noemen. Als de vijftigers van nu met dertigers willen samenwerken, moeten ze zich in hun wereld kunnen verplaatsen.'
W: 'Precies. Als je met pensioen gaat treed je in de wereld van de oudere generaties binnen. Die intergenerationele bekwaamheid verwerf je niet op de dag dat je stopt met werken.
Een derde taakgebied kunnen we omschrijven als het ontwikkelen van een "pensioenproject" dat al zijn aanvang krijgt in de laatste fase van het arbeidsproces. En dat is iets meer dan het uitoefenen van een hobby, omdat het om nieuwe (leer)inhouden gaat. Soms heeft dat het karakter van een inhaalbeweging: de boekhouder die nu gaat schilderen, de chauffeur die het muziekinstrument leert bespelen waar hij altijd van droomde.'

A: 'Of de bankdirecteur die zich in gedichtenbundels gaat verdiepen en toetreedt tot een schrijversgroepje. Want dat is een lang gekoesterde droom van mij, en ik heb me bij de groep al gemeld.'
W: 'Ik heb de indruk dat ik jou weinig nieuws vertel.'
A: 'Je kunt het beter anders stellen. Je houdt me een spiegel voor, en het beeld wordt voor mij steeds scherper en dieper.'

Epiloog: het leren van ouderen is als een triatlon

In de mij bekende literatuur over het leren van ouderen klinkt steeds weer de boodschap: de leerbekwaamheid en het leerproces bij ouderen verschillen weinig van die van jongere generaties. Dat wordt ook door onderzoeksgegevens bevestigd. Maar waarom wordt er dan in de diverse educatieve sectoren een aparte pedagogiek en didactiek ontwikkeld – van kleuters tot volwassenen? Het antwoordt luidt: omdat curriculum, leefwereld, context en fysische vaardigheden verschillen.
En omdat ouderen meer ervaring hebben. Die stelling van een rijke ervaringswereld duikt steeds weer op: ouderen kunnen het meest aan en van ervaring leren.

Dat klinkt mooi en hoopvol, maar als we het verhaal van An en vele anderen beluisteren, kun je hun ervaringstraject bekijken als een duurloop 'over hoge heuvels en diepe dalen'.

We hadden het daarnet over het 'afleermenu': het leren opgeven of loslaten van zaken, het emotioneel afstand nemen, het vermijden van valkuilen. Als je daar dieper op ingaat, blijkt hier de centrale leerdynamiek die van het overleven te zijn. Er duiken geregeld crisissituaties op, en dat zowel op de werkvloer als in het persoonlijke leven. Dan is het zoeken naar overlevingsstrategieën, wegen en methoden om het hoofd boven water te houden.

'Sociale creativiteit wordt daar zichtbaar waar nieuwe vormen van communicatie en samenwerking tot stand komen.'

De meest frappante crisissituatie in de arbeidswereld is die van de bedrijfssluiting. Als je dan getuigenissen van betrokkenen ziet of hoort, valt op dat sommige oudere werknemers niet eerst aan de klaagmuur gaan staan, maar het verhaal vertellen van een vorige crisis, en de wijze waarop ze die hebben doorstaan. En met dat verhaal ook naar jongere werknemers stappen: 'we hebben leren overleven'.

Overlevingsleren is echter maar een deel van wat ik de leertriatlon van oudere werknemers wil noemen. Net als in een echte triatlon is de eerste fase die van het zwemmen-en-aanlanden.

We hebben het daarnet ook bij herhaling gehad over de noodzaak om 'een eigen bijdrage te blijven leveren'. Dat kunnen we participeren noemen. En dat is meer dan 'gewoon uw werk doen'. Participatieleren – wat een term! – overstijgt de persoonlijke en de sociale routines. Het betekent dat betrokkenen zich leren inleven in de structuur en vooral de cultuur van een bedrijf of organisatie, er de onderstroom in herkennen, en een eigen actieve bijdrage leveren. Participatie is misschien een wat versleten of oubollig klinkend woord, maar het gaat in de kern om drie wezenlijk met elkaar verbonden zaken: deel nemen, deel hebben en deel geven.

De ICT-revolutie, de globalisering, het fusiegeweld: het lijkt wel alsof we te maken hebben met bulldozers die over ons heen rollen. Daartegenover stellen politici, ondernemers en wetenschappers de boodschap dat we veel meer 'aan innovatie' moeten doen. En dan bedoelen ze vooral het omzetten van nieuwe vindingen in nieuwe technologieën en producten. Innoveren lijkt dan weggelegd voor spitsonderzoekers en productontwikkelaars. Op de VRT loopt in het najaar van 2007 het programma 'De bedenkers'. Per provincie worden mensen gezocht die een 'vinding' hebben bedacht die tot een product kan leiden waar 'de markt en de consument behoefte aan heeft'. In een eerste ronde wordt de kandidaten gevraagd om kort hun innovatie voor te stellen, en de driekoppige jury beslist wie doormag naar de finale in het Brusselse Atomium.
Afgezien van het dubieuze showgehalte van het programma, sta je na drie uitzendingen versteld waartoe ook zogenoemd 'gewone mensen' in staat zijn: de ladder-met-voetsteun-die-nooit-wegglijdt, de magnetische strip die rugklachten tegengaat, de krachtfiets die met een minimum aan inspanning stevig vooruit gaat. Naast innovatie op het vlak van kennis en techniek is er ook innovatie op het sociale vlak. Sociale creativiteit wordt daar zichtbaar waar nieuwe vormen van communicatie en samenwerking tot stand komen. Zoals in die grote autofabriek waar 'bandwerk' van 'elk doet zijn deel' op voorstel van een groep werknemers werd vervangen door 'samen produceren van een wagen, van chassis tot rijklare auto'.

Het leven wordt soms vergeleken met een duurloop of een marathon: na een hoopvolle aanloop van groei en ontwikkeling, volgt een doorzetting vragende middenloop, en ten slotte is er een vertragende en geduld vereisende uitloop. Oudere werknemers staan op de 'Overloop'. Ik beschouw het leven liever als een zich herhalende triatlon, met drie onderdelen: Overleven, Participeren, Innoveren. Oudere werknemers zijn misschien het best in het overleven, gaan een heel eind mee in de participatie, en hebben meer moeite met innoveren. Maar ook hun directe omgeving is daarbij betrokken. Een bedrijf of een professionele organisatie die beweert aan 'people management' te doen, moet zijn oudere werknemers de kans bieden om die hele triatlon steeds opnieuw te doorlopen.

Walter Leirman

Wat was destijds je motivatie voor het schrijven van het artikel?

'Het feit dat ik sedert 2000 veel met vijftigplussers heb gewerkt voor ICT-vaardigheden (computer, internet, beeldbewerking, enzovoort), en daar een aantal verhalen hoorde over hun ervaringen aan het einde van de loopbaan. En die bleken duidelijk gemengd van aard, want naast het boeiende was er het pijnlijke en vermoeiende van zoveel structurele en persoonlijke veranderingen.

Uit die gesprekken is dit artikel-in-interviewvorm ontstaan, want ik wilde dicht bij het geleefde leven aansluiten. Bovendien had ik geen kennis meer van recente literatuur. Het in vroegere wetenschappelijke artikelen gelezen en zelfgeformuleerde adagio 'leren is dubbelzijdig: het is aan- én het is vaak ook afleren' kon ik nu meer herkenbaar maken. En dan zag ik op tv een interview met Toots Thielemans, die het had over 'jong' en 'oud' musiceren, en dat was een mooi aanknopingspunt.'

Hoe kijk je terug op het schrijven van het artikel?

'Het was, zoals steeds bij schrijven, een karwei én een lust. Karwei in die zin dat het toch een gestructureerd geheel moest zijn, waarin de diverse aspecten van 'leren van oudere werknemers' waarover zowel bevriende collega's als Ben Van Onna als ikzelf hadden geschreven, aan bod moesten komen. Maar tegelijk ook een lust, omdat ik me een beetje de spreekbuis voelde van een aantal werknemers met 'pensioen-in-zicht', zoals er hier een bekende cursus heet. Een lust ook, omdat ik voor één keer geen citaten en literatuur moest opgeven: de citaten kwamen uit het leven van betrokkenen zelf.'

Is er daarna wat veranderd in de situatie?

'Het artikel heb ik aan een aantal mensen – zowel oudere werknemers als collega's – laten lezen nadat jullie het genomineerd hadden. En de haast unanieme reactie was: 'Wat je een paar jaar geleden schreef blijft gelden. Zeker ook in een tijd van economische crisis, waar ouderen sneller de dupe van zijn.' En wat ICT betreft, zo zeiden enkelen, gaat het maar door. 'We worden van alle kanten begoocheld, sorry Begoogled.'

Zou je er nog wat aan toevoegen als dat nu nog kon?

'In het licht van het voorgaande denk ik niet dat er wat toegevoegd moet worden. Tenzij misschien even ingaan op de vraag van een collega: 'Hoe kan je hen die per se aan vroegere praktijken vasthouden omturnen?' Het antwoord daarop zou allicht niet aan zijn verwachtingen beatnwoorden...'

Walter Leirman is emeritus hoogleraar sociale pedagogiek K.U.Leuven (1966-96), vakgebied volwassenenedukatie en professionele vorming. Daarnaast is hij stichtend voorzitter van Seniornet Vlaanderen.
waleirman@gmail.com

Hans van Hout

Is de werkdruk toegenomen?

Walter Leirman stelt dat vanaf de jaren tachtig er sprake is van toenemende werkdruk, resulterend in stress. In zijn antwoord blikt Hans van Hout terug op zijn veertigjarige loopbaan aan verschillende universiteiten. Zijn antwoord is uiterst genuanceerd. Hij herkent dat er in de universitaire organisatie, met name ten aanzien van onderzoekers, duidelijk sprake is van een toenemende (bureaucratische) prestatiedruk (functioneringsgesprekken, aantal artikelen per jaar in toptijdschriften, onderzoeksvisitaties etc.). Maar tegelijk is de ervaren werkdruk ook een gevolg van persoonlijke keuzes.

Hans van Hout startte zijn veertigjarige universitaire loopbaan aan de Universiteit Twente in een functie als wetenschappelijk medewerker. Toen hij begin dertig was, werd hij directeur van het onderwijskundige centrum (IOWO) van de Radboud Universiteit. Die sprong gaf wel de nodige werkdruk omdat er nu van hem verwacht werd dat hij anderen aanstuurde en hij diverse bestuurstaken had: 'Dat leidde tot een grotere werkdruk, maar als je dat een tijdje doet, neemt de stress weer af, dan beheers je het spel wel.' Na tien jaar directeurschap besluit Hans, om te voorkomen dat hij te veel op routine begint te draaien, zijn werk als directeur te combineren met het schrijven van een proefschrift in de avonduren. Promoveren werd steeds belangrijker voor medewerkers aan universiteiten. Zonder proefschrift zou Hans, zoals hij dat zo plastisch uitdrukte, 'in beton gegoten zitten' zonder veel toekomstperspectief in het universitaire circuit.

Begin jaren negentig maakt hij de overstap naar de Universiteit van Amsterdam, waar hij bestuursadviseur van het CvB en hoogleraar werd. De combinatie van beleid en wetenschap, met hun eigen dynamiek en cultuur, stelde hem voor nieuwe opgaven.

Terugkijkend op zijn loopbaan is er weliswaar geen sprake van constant hoge werkdruk, maar Hans erkent wel dat er veel uren gemaakt moeten worden om succesvol te zijn. Het is bijvoorbeeld heel gebruikelijk voor een hoogleraar om 's avonds en in het weekend door te werken om al het werk af te krijgen. Daarbij tekent hij aan dat dit tot op zekere hoogte een vrije keuze is. Dus samenvattend: er is wel sprake van een toename in werkdruk, zeker vanaf de jaren tachtig, maar de keuzes die je zelf maakt in je loopbaan zijn vermoedelijk meer betekenisvol dan de maatschappelijke verandering in ons denken over werk en werkdruk.

Hans van Hout is emeritus hoogleraar onderwijskunde van de Universiteit van Amsterdam. Omdat het artikel van Walter Leirman een wat andere opzet kent dan doorgaans in *Develop* wordt gepubliceerd, kiezen we ook voor een interview met een wat andere insteek.
Van Hout reflecteert op zijn eigen (leer)loopbaan aan de hand van vier interviewvragen die aan het artikel van Leirman zijn ontleend.

Verband tussen leeftijd en veranderingsbereidheid

Een tweede interessant thema in het artikel van Walter Leirman is de suggestie van de kantelleeftijd, zo omstreeks het vijfenveertigste levensjaar. Na die leeftijd neemt de animo voor verandering af. Herkent Hans van Hout dit? Volgens hem is het lastig om hier in algemene zin iets over te beweren, omdat het meer met ambities en context te maken heeft dan met de leeftijd als zodanig. Hij erkent dat met het stijgen van de leeftijd, en het voortschrijden van de loopbaan, de animo om risico te nemen wel afneemt. Velen hebben rond hun 45ste een functie waarbij een overstap naar een andere functie minder aantrekkelijk wordt in termen van kosten en baten. Maar als er sprake is van baanonzekerheid of afnemende uitdaging, neemt de animo om actief naar ander werk te zoeken vanzelfsprekend toe. Verder constateert Hans van Hout dat er een verschil is tussen docenten en onderzoekers. Doorgaans hebben docenten minder behoefte aan een overstap, want of je cursus x nu op universiteit A geeft of op een andere locatie, dat maakt niet zo heel veel uit. Anders ligt dat voor onderzoekers, die veel meer geneigd zijn om te blijven netwerken. Voor hen kan een overstap naar een andere werkgever wel een groot verschil uitmaken voor hun werk en de daaraan verbonden ontwikkelingsmogelijkheden. Je zou dat kunnen aanduiden als verschillen tussen locals en cosmopolitans.

Pensionering is begin van nieuwe loopbaanfase

Het werkzame leven houdt beslist niet op na de pensionering. Walter Leirman stelt dat het van belang is om na pensionering een pensioenproject te starten, dat wil zeggen

Het is arbitrair om de pensioenleeftijd voor hoogleraren op 65 te zetten, omdat hun productiviteit met het stijgen van de leeftijd alleen maar toeneemt.

een project dat echt inhoud geeft aan deze levensfase en dat dus niet vrijblijvend is maar inspanning en werk vereist. Hans van Hout onderschrijft dat volledig, maar geeft wel aan dat het lastig is om hier een goede balans in te vinden. Het voordeel van een baan is dat het een kader geeft om te beoordelen wat je wel/niet moet doen. Zo zijn er de verwachtingen van bijvoorbeeld collega's, de functieomschrijving die je een kader aanreiken om vast te stellen wat er van je wordt verlangd. Als dat kader wegvalt, ben je zelf nog de enige toetssteen om te besluiten wat je wel/niet doet: 'Het is nu de "BV Hans van Hout" die ja of nee tegen een klus moet zeggen', zegt hij schertsend. Maar het heeft voordelen om je ergens aan te blijven verbinden, het zorgt voor structuur en sociale contacten.

Voor Hans van Hout zelf betekent de pensionering niet dat zijn werk ophoudt, integendeel: de agenda is nog steeds vol. Maar hij maakt soms wel andere keuzes dan voorheen. Zo kan hij nu vaker bijdragen voor vaktijdschriften maken of adviezen geven. Dat die activiteiten geen 'punten' opleveren is nu niet meer relevant.

De bruikbaarheidsdatum van hoogleraren

Dat brengt ons bij de laatste vraag in de vorm van een stelling die luidt: Het is arbitrair om de leeftijd voor pensionering voor hoogleraren op 65 vast te stellen, juist omdat de productiviteit van hoogleraren met het stijgen van de leeftijd alleen maar lijkt toe te nemen. 'Natuurlijk is die grens arbitrair, het is een bureaucratisch besluit om die grens voor iedereen bij 65 jaar te leggen. Sommigen zijn er eerder aan toe, voor anderen is de "bruikbaarheidsdatum"" nog lang niet verstreken en die variatie tref je ook aan onder hoogleraren', aldus Hans van Hout. Daarnaast is er ook een verschil tussen vakgebieden. In de medische en bètawetenschappen zijn veel hoogleraren managers van onderzoeksprogramma's. Zij sturen de staf aan die verantwoordelijk is voor de begeleiding van de (promotie)onderzoeksprojecten. Daarentegen zie je in de geesteswetenschappen, zoals geschiedenis of literatuur, dat hoogleraren zelf nog in hoge mate betrokken zijn bij het onderzoeksmatige handwerk. Voor hen geldt dat mogelijk de intensiviteit van het werk ertoe leidt dat de grens van 65 jaar niet onverstandig is als pensioenleeftijd.

Titel: Ontwerpen van schoonheid in leertrajecten

Auteur: Pieterjan van Wijngaarden

Publicatiedatum: nr. 2-2008

In hedendaagse arbeidsrelaties zien we een toenemende focus op de individuele toegevoegde waarde van medewerkers. Anders gezegd: brengt de individuele medewerker de organisatie meer op dan hij kost? In de praktijk zien we deze denkwijze concreet vertaald worden in individuele targets en resultaatdoelstellingen. Een van de consequenties is dat medewerkers al gauw verleid worden hoofdzakelijk te denken en te handelen vanuit hun individuele bijdrage en belang. Zonder veel oog te hebben voor het belang van het grotere geheel, waar ze deel van uitmaken.

Auteur Pieterjan van Wijngaarden laat in dit artikel op treffende – anders dan andere – wijze zien hoe 'delen' (individuen) juist een effectieve of 'mooie' bijdrage kunnen leveren, door de wijze waarop zij waarde toevoegen aan het grotere geheel waar ze deel van uitmaken. Sterker nog: als de individuele bijdrage op zich 'goed', maar niet in harmonie met dat grotere geheel is, kan dit juist een negatief effect hebben. De voorbeelden uit de musical 'Belle en het Beest' maken dat mooi zichtbaar. Tegelijkertijd dient het 'grotere geheel' de toegevoegde waarde en kwaliteit van het 'deel' te ondersteunen en tot hun recht te laten komen. Er is in die zin sprake van interafhankelijkheid tussen deel en geheel. De keuze van voorbeelden uit geheel andere contexten dan het HRD-domein, maakt dat het voorgaande helder en inzichtelijk wordt in dit artikel.

Ook binnen leren en opleiden ligt de focus meestal hoofdzakelijk op het leren en de performance van het individu. Terwijl leren van nature, en bij uitstek, een activiteit is die plaatsvindt binnen (sociale) contexten: situaties waarin mensen met en van elkaar leren, in interactie met elkaar en aan de hand van gedeelde ervaringen. Wanneer we leren primair zien als een gemeenschappelijke activiteit tussen actoren in een context – waar zij ook de collectieve verantwoordelijkheid voor dragen – vraagt dat andere ontwerpprincipes voor ondersteunende leerinterventies dan de gebruikelijke werkwijzen binnen bedrijfsopleidingen. Het artikel geeft hier, al explorerend, associërend en onderzoekend, mooie richtingen voor aan; richtingen die om een vervolg vragen. Ik hoop dan ook dat de auteur zijn inzichten verder zal ontwikkelen en onderbouwen, bijvoorbeeld aan de hand van literatuur en theorie rondom organisatieleren en 'lerend organiseren'.

Isolde van Roekel - Kolkhuis Tanke

Just a perfect day – You made me forgot myself
I thought I was – Someone else, someone good
Lou Reed

Ontwerpen van schoonheid in leertrajecten

Pieterjan van Wijngaarden

Ik wil hier schrijven over het ontwerpen van schoonheid in leertrajecten. Daarmee doel ik op het zodanig ontwerpen van een leertraject, dat vorm en inhoud samenhangen als een harmonie. In mijn werk als ontwerper van leertrajecten merk ik dat schoonheid een steeds belangrijkere plaats inneemt. Bijvoorbeeld in het vormgeven van een ontwerpdriedaagse voor de docenten van de opleiding Advanced Nurse Practitioner van Fontys Hogescholen. Deze driedaagse hebben we nauwgezet voorbereid en opgezet als een soort theatervoorstelling. Het werd een kloppend geheel, waarin de verschillende activiteiten goed op elkaar aansloten.

Ik beleef veel plezier aan het maken van mooie dingen. Ik geloof echter ook dat schoonheid in leertrajecten krachtige leersituaties oplevert. Deze stelling wil ik hier onderzoeken aan de hand van uiteenlopende bronnen en illustreren aan de hand van eigen ervaringen. In een ontdekkingstocht volgen we de geschiedenis van de schoonheid, ontmoeten we de beeldschone journaliste Neela, wandelen we over het decor van Beauty and the Beast, bezoeken we een expositie over meccano, verdiepen we ons in de waarheid in de kunst en komen we uit op het Piazza del Popolo in Rome.

Harmonie in schoonheid en spel

We kunnen van schoonheid spreken als we van iets genieten om wat het is, los van het feit of we het bezitten (Eco, 2005). Schoonheid wordt in onze tijd vaak in verband gebracht met kunst. Volgens Eco is deze verbinding niet zo voor de hand liggend. Lange tijd was schoonheid vooral een eigenschap van dingen in de natuur. Pas later is men gekomen tot het begrip 'schone kunsten'. Kunstwerken kunnen ons echter wel helpen het begrip schoonheid beter te begrijpen. Eco (p. 10): 'Omdat juist kunstenaars, dichters, en romanschrijvers ons door de eeuwen heen hebben verteld wat zij mooi vonden en ons er voorbeelden van hebben opgeleverd.'
In Salman Rushdies roman Woede (2001) komt schoonheid expliciet aan de orde. Hoofdpersoon Malik Solanka ontmoet de schoonheid zelve, in de persoon van journaliste Neela. Zij is ongetwijfeld de mooiste vrouw die hij ooit heeft gezien. 'Vergeleken met het bedwelmende effect van haar aanwezigheid was de fles Dos Equis in zijn linkerhand geheel alcoholvrij', schrijft Rushdie (p. 62). Solanka vraagt zich af: wat maakt deze vrouw tot een schoonheid? De wereld kent vast nog meer vrouwen van een meter tachtig met zwart haar. En 'zulke grijze ogen [zijn] ongetwijfeld ook ergens anders te vinden, evenals zulke fraai gevulde lippen, zulke slanke halzen en zulke oneindig lange benen' (p. 62). Waarom raakt Solanka geïmponeerd door deze vrouw? Hij herinnert zich het liedje Bernardine, een zwoele hit van Pat Boone uit de jaren vijftig. Boone zingt: 'Oh, your separate parts are not unknown. But the way you assemble them's all your own'. Schoonheid gaat blijkbaar over een bepaalde samenhang tussen de mooie delen van een geheel. Eco (2005) spreekt onder meer over schoonheid als proportie en harmonie. Schoonheid is een wederzijdse samenwerking tussen de dingen. De opvatting van schoonheid als harmonie vinden we bij de middeleeuwse scholast Thomas van Aquino, bij renaissancekunstenaars als Michelangelo en Leonardo da Vinci en bij Griekse denkers als Pythagoras. Een voorbeeld van harmonieuze architectuur is het Pantheon in Rome. De hoogte van de koepel van deze Romeinse tempel die in de middeleeuwen als kerk in gebruik werd genomen, is gelijk aan de diameter: 43,3 meter. Andere voorbeelden van harmonieën zijn de stel-

Het Pantheon, Rome

ling van Pythagoras, de opbouw van toonladders en de verhoudingen van het menselijk lichaam.

In 2006 ben ik in het Scheveningse Circustheater toeschouwer van Joop van den Endes musical Beauty and the Beast en leer daar meer over harmonie en disharmonie. Het traditionele volksverhaal gaat over de schoonheid van Belle en de lelijkheid van het beest. In de video-introductie van de musical vertelt Martine Bijl de geschiedenis van het beest, die ooit een knappe prins was. Hij verloor zijn schoonheid omdat hij weigerde onderdak te verlenen aan een lelijke oude vrouw. De oude vrouw bleek een fee. 'Ware schoonheid zit van binnen', liet zij hem weten, terwijl ze het kasteel betoverde en de prins veranderde in een beest. De introductie sluit af met de woorden dat de betovering van het kasteel kan worden verbroken wanneer iemand liefde voelt voor het beest. Dan betreedt Chantal Janzen als Belle het podium. De indrukwekkende voorstelling die volgt, werkt toe naar het moment dat Belle haar prins in de armen sluit.

Na de voorstelling geeft Johan Verhey, resident director van de musical, mij een rondleiding achter de schermen. Op een donker podium, achter een gesloten theatergordijn lopen we tussen de kostuums en podiumstukken. Nog geen half uur geleden waande ik mij in een sprookje. Deze podiumstukken kwamen tot leven door het samenspel van de acteurs, het decor, de lichten en de muziek. De achttiende-eeuwse denker en subjectivist Hume stelt dat deze podiumstukken niet zozeer mooi zijn van zichzelf. Eerder vanavond waren zij in het spel en in de ogen van de toeschouwers afzonderlijke onderdelen van een harmonie. Beauty is in the eye of the beholder. Schoonheid krijgt betekenis in de geest van de toeschouwer, aldus Hume (Eco, 2005).

Johan vertelt over één moment van disharmonie tijdens deze avond. In een scène voor de pauze refereerde een van de acteurs, bij wijze van grap, aan een publiekelijk bekende persoonlijke anekdote uit de realiteit. Voor Johan was dat moment absoluut ontoelaatbaar. Een acteur stapt op zo'n moment uit zijn rol en uit de wereld van Beauty and the Beast. Hoewel hij daarmee de lachers op zijn hand kreeg, deed het moment de tover even verdwijnen. Het spel creëert een tijdelijke subwerkelijkheid door verbeelding en met eigen regels. Binnen die werkelijkheid hangen alle dingen zodanig met elkaar samen dat het de spe-

ler of toeschouwer meevoert naar die werkelijkheid. Het is belangrijk de regels en kaders van die werkelijkheid te respecteren.
Een mooi voorbeeld van een tijdelijke subwerkelijkheid vind ik *Een volmaakte dag*, de recente roman van Melania Mazzucco. Het boek voert mij als lezer mee in de wereld van het huidige Rome. Zeven afzonderlijke personen blijken in de loop van het boek met elkaar in verbinding te staan. Mazzucco geeft naarmate het verhaal zich ontwikkelt, steeds meer inzicht in deze verbindingen. Ze geeft me als lezer het idee dat ik de wereld van *Een volmaakte dag* steeds meer begrijp. Het blijkt een coherent en kloppend geheel. De verbeelding zou ruw worden verbroken wanneer binnen die werkelijkheid wordt gerefereerd aan een andere werkelijkheid. Het is dan alsof je wakker wordt uit een droom en de schoonheid vervliegt.

Ervaringen in leertrajecten

'Het is aan kunst om voortdurend de aandacht op te eisen voor andere vormen van kennis' beweert Henk Slager in de *Waarheid in de kunst* (1996, p. 9). In navolging van Aler ziet Slager kunst als een vorm van kennis. Dijstelbloem en Schuyt (2002) geven aan dat kennis kan worden gezien als een object dat in woorden te vatten is. In die zin kan kennis openbaar en voor iedereen toegankelijk worden gemaakt. De kunstfilosofen Slager en Aler spreken echter over 'het onuitsprekelijke', wat door de kunstenaar zichtbaar wordt gemaakt (p. 110) of 'raadselachtiger zaken dan kwesties die zich middels empiristische factoranalyses laten uitdrukken' (p. 9). Het gaat Slager en Aler om kennis als 'transcendentale reflectie' (p. 120). Door de geschiedenis heen is kennis gedefinieerd als 'het vermogen om te handelen' (bijvoorbeeld door Michael Polanyi en Ludwig Wittgenstein) of als 'bekwaamheid die weten en toepassen integreert' (bijvoorbeeld door Plato). Steeds vaker wordt kennis opgevat als geïntegreerde bekwaamheid (zie onder meer Gibbons, 1994; Kessels, 1999; Onderwijsraad, 2003). In het verlengde van de ontwikkeling van het kennisbegrip, kan leren worden gezien als het proces waarlangs mensen bekwaamheden verwerven of ontwikkelen om bepaalde taken, functies of rollen te kunnen vervullen (Tjepkema, 2002).
Leerprocessen kunnen op verschillende manieren vorm krijgen. Colletta (1996) noemt drie vormen van opleiden, op basis waarvan drie vormen van leertrajecten te onderscheiden zijn, namelijk: formele, non-formele en informele leertrajecten (zie ook: Rondeel & Van Wijngaarden, 2001).
Formele leertrajecten zijn verbonden aan de school, aan het reguliere onderwijs. Het leren in deze trajecten is bewust gericht op bepaalde kennis en vaardigheden. Over het curriculum is nagedacht; het is georganiseerd. Ook krijgt een student wanneer hij het onderwijs verlaat (in de regel) een diploma. Deze diploma's worden herkend en erkend en hebben een vergelijkende waarde.
Non-formele leertrajecten zijn trajecten die met een bepaald doel zijn vormgegeven, zoals trainingen of cursussen. Non-formele trajecten wijken af van de formele trajecten omdat deze leerprocessen buiten de school of het reguliere onderwijs plaatsvinden. Deze trainingen en cursussen worden vaak gewaardeerd met een diploma. Dit diploma is vaak niet bekend bij andere mensen. De vergelijkende waarde is daarmee ook minder.
Informele leertrajecten vinden plaats buiten de formele en non-formele settings. Deze trajecten zijn vaak niet georganiseerd en niet opgezet vanuit een bepaald doel. Het gaat bijvoorbeeld om het leren tijdens een bepaalde professie, maar ook daarbuiten. Informele trajecten worden zelden gewaardeerd met een diploma. Tjepkema (2002) maakt onderscheid tussen het informele leren dat plaatsvindt in het uitoefenen van een professie (het informele leren op de werkplek) en het informele leren dat daarbuiten plaatsvindt.

Leren: het proces waarin mensen bekwaamheden ontwikkelen om bepaalde taken, functies of rollen te kunnen vervullen.

Met betrekking tot het informele leren op de werkplek ziet Tjepkema (2002) dat steeds vaker geprobeerd wordt dit leren te ondersteunen. Collega's, chefs, klanten en vele anderen blijken hierin belangrijke partners. Daarnaast worden ondersteuningsactiviteiten als coaching, het geven van feedback en reflectie bij het uitvoeren van leeractiviteiten als zeer belangrijk ervaren bij het informele leren.
Als het gaat om het informele leren buiten het werk, signaleren Grotendorst en Van Wijngaarden (2003) een groeiende interesse voor het gebruik van de leerbiografie in onderzoek en in de volwasseneneducatie. In leerbiografieën worden de leerervaringen van individuen beschreven en verwerkt. In dat verband wordt ook wel gesproken van biografisch leren. In deze leerprocessen

Het Pantheon, Rome (detail)

zijn ervaringen cruciaal. Leren wordt gezien als een universele menselijke activiteit die altijd en overal plaatsvindt. De mens beschikt over een cognitief vermogen dat het hem onmogelijk maakt om niet te leren (Huisman, 1999). Het zijn de ervaringen waaruit levenslessen worden getrokken.

Het belang van ervaringen in leerprocessen wordt benadrukt in het constructivisme. Zoals schoonheid in het subjectivisme ontstaat in de geest van de toeschouwer, zo ontstaat kennis in het constructivisme in de geest van de lerende. Constructivisten beweren dat nieuwe kennis en vaardigheden ontstaan door mentale verwerkingsprocessen. Op basis van praktijkervaringen creëren individuen eigen theorieën over de praktijk. De WRR (2002) stelt dat de opkomst van het constructivisme leidt tot het ontwerp van een ander soort leeromgevingen. Niet langer gaat het om instructie, maar om constructie.

Wanneer we leren definiëren als het proces waarlangs mensen bekwaamheden ontwikkelen en kennis construeren, is de vraag hoe we leertrajecten kunnen vormgeven waarin ervaringen een belangrijke plaats innemen.

Dimensies in ontwerpen

In mijn studie Toegepaste Onderwijskunde aan de Universiteit Twente hoorde ik voor het eerst van het vak van de opleidingskundig ontwerper. In de afgelopen decennia heeft dat vak zich ontwikkeld in een aantal dimensies, die ik wil illustreren aan de hand van meccano, het jongensspeelgoed uit de vorige eeuw. De jongens die speelden met meccano, groeiden op in een wereld die bij voldoende inspanning begrijpelijk en beheersbaar was. Het ging om logica en techniek. Meccano illustreert als zodanig de logische dimensie in het ontwerpen van leertrajecten.

Aan het einde van de twintigste eeuw maakt meccano plaats voor de spelcomputer. In ongeorganiseerde netwerken gamen whizzkids vanaf een computer thuis in verbinding met andere whizzkids over de hele wereld. Logica maakt plaats voor relatie. Deze ontwikkeling illustreert de relationele kant aan het ontwerpen van leertrajecten.

In de late zomer van 2001 is het bekende jongensspeelgoed onderwerp van een expositie in het Museum van de Twintigste Eeuw te Hoorn. De geperforeerde plaatjes metaal, waarmee veel jongens hun ontwerpen realiseerden, worden in 2001 verheven tot kunst en expositie.

Zeeman (2001) schrijft in een artikel over de tentoonstelling die hij doopt als requiem: 'De toepassingen van meccano-motieven in (...) uitingen van beeldende kunst zijn ronduit degoutant.' De in de ogen van meccano-ingenieurs walgelijke expositie van het speelgoed illustreert de esthetische dimensie in het ontwerpen van leertrajecten.

Logische dimensie

Meccano is het speelgoed van de eeuw van de vooruitgang. Het is de eeuw van de wetenschap en van de techniek. In deze eeuw is de graagte om te ontwerpen groot. Alles is te leren en te begrijpen en ieder probleem valt op te lossen (Zeeman, 2001). Deze ontwerpgretigheid vinden we ook in de instrumentele ontwerpbenadering. Vischer-Voerman (2000) onderscheidt de instrumentele benadering, de communicatieve benadering en de pragmatische benadering in opleidingspraktijken. Binnen de instrumentele benadering staat de logische dimensie van het ontwerpen centraal. In deze benadering neemt het formuleren en analyseren van doelen een centrale plaats in. Het vaststellen van een duidelijke eindbestemming is van groot belang. De lijst met geformuleerde doelen dient als leidraad gedurende het ontwerptraject.

Verhagen, Kuiper en Plomp (1999) spreken van onderwijskundig ontwerpen als wetenschappelijke activiteit. Zij citeren Van den Akker die een aantal kenmerken noemt die ontwerpen tot een wetenschappelijke activiteit maken. Ook daarin staan de logische samenhang van het traject en de mate waarin het traject een oplossing is voor het probleem centraal. Volgens Van den Akker start het wetenschappelijk ontwerpproces vanuit een vooronderzoek met een uitgebreide probleemanalyse. Het ontwerp is theoretisch ingebed door het toepassen van actuele wetenschappelijke kennis. Het ontwerp is empirisch getest op bruikbaarheid en effectiviteit. Gedurende het ontwerp worden proces en resultaten systematisch gedocumenteerd en wordt daarop gereflecteerd.

De studie Toegepaste Onderwijskunde is vanaf het begin gebaseerd op het door Plomp ontwikkelde Onderwijskundig Technologisch (OKT) model. Plomp (1992) onderscheidt een aantal logische fasen in het ontwerpen van leertrajecten:

1. vooronderzoek: onderzoeken van probleemstelling, behoeften en doelen;
2. ontwerp: genereren van ideeën voor mogelijke oplossingen van het probleem;
3. constructie: vormgeven van een eerste product als oplossing van het probleem;
4. evaluatie: het evalueren van de oplossing in de praktijk;
5. implementatie: introductie van het product in de praktijk.

'Kijken, denken, schetsen, een poosje prutsen en tobben – en dan met een verbluffende oplossing komen', observeert Zeeman (2001) de jongens in het meccano-ontwerpproces. Bij de logische dimensie van ontwerpen gaat het vooral om wat Kessels (1998) interne consistentie noemt. De interne consistentie beoogt 'logische relaties tussen achtereenvolgens de analyse van opleidingsnoodzaak, de leerdoelen, de evaluatiecriteria opleidingsactiviteiten en het gebruikte opleidingsmateriaal' (p. 93).

Relationele dimensie

In het promotieonderzoek van Kessels (1993) staat de vraag centraal wat bepaalde opleidingsactiviteiten succesvol maakt. Kessels komt tot de conclusie dat het daarbij niet zozeer gaat om de interne consistentie of de logische dimensie van het ontwerpen. Een succesvol leertraject zal ook extern consistent moeten zijn. Kessels (1998) definieert externe consistentie als de mate waarin betrokkenen bij het programma dezelfde opvattingen delen over de aard van het probleem, de gewenste eindresultaten en over de weg naar de oplossing toe. In een extern consistent curriculum hebben opdrachtgevers, managers, opleiders, cursisten en eventueel klanten hetzelfde beeld over het leertraject en de beoogde opbrengsten. Het belang hiervan komt voort uit de opvatting dat de leerprocessen die plaatsvinden in de praktijk veel krachtiger zijn dan de leerprocessen die tijdens een training in een klaslokaal plaatsvinden. Voor het bereiken van externe consistentie is de relationele benadering in het ontwerpproces vereist. Dat betekent dat de ontwerper intervenieert in de sociale context door bijvoorbeeld vergaderingen, ontwerpbijeenkomsten of het voeren van gesprekken met belanghebbenden. Deze benadering geeft het belang aan van de relationele dimensie van het ontwerpen van leertrajecten.

'Kijken, denken, schetsen, een poosje prutsen en tobben - en dan met een verbluffende oplossing komen.'

De relationele dimensie van het ontwerpen van leertrajecten komt ook naar voren in de communicatieve en de

pragmatische benadering (Visscher-Voerman, 2000). Het ontwerpproces is een intersubjectieve activiteit die continu formatief wordt geëvalueerd.
Zeeman (2001) signaleert het einde van meccano als kinderspeelgoed: 'Het is voorbij, mechanica en techniek zijn kinderspeelgoed waar geen eigentijds kind meer een seconde aan vuil zou willen maken.' Meccano maakt plaats voor de computer met games, chat- en netwerkfaciliteiten als MSN en Hyves. Parallel aan een nieuwe generatie, die zich een ontwerp zonder relationele dimensie nauwelijks kan voorstellen, worden ook in andere vakgebieden ontwerpprocessen vormgegeven met de nadruk op de relationele dimensie. In toenemende mate worden bijvoorbeeld producten ontwikkeld via het internet, ook wel betiteld als crowd sourcen. Van Heemstra (2006) schrijft over de Australiër Liam Mulhall, die in 2003 de bierbrouwerij Brewtopia opzette. Hij wist niets van het brouwen van bier of van marketing, had geen startkapitaal en geen bedrijfsplan. Via een website vroeg hij anderen mee te denken over het bier. In drie jaar zag hij Brewtopia uitgroeien tot een beursgenoteerd bedrijf met een miljoenenomzet.

Het is zeer aannemelijk dat het creëren van schoonheid in het ontwerpen van leertrajecten plezierige activiteiten oplevert.

Esthetische dimensie
Naast de relationele benadering, noemt Kessels (2000) ook de artistieke benadering. Deze benadering hecht belang aan de artistieke vrijheid in het ontwerpproces. Artistieke ontwerpers zijn vaak tegenstanders van de traditionele detaillistisch omschreven leerdoelen in gedragstermen. Kessels refereert in dit verband aan Eisner, die pleit voor een zogenoemde educatieve ontmoeting, waarbij de belangrijkste beslissingen over de inhoud en de vorm van het leertraject genomen worden in samenspraak met deelnemers. De artistieke vrijheid biedt ruimte aan de opleider en de deelnemers om verantwoordelijkheid te nemen voor de inhoud, vorm en opbrengst.
De artistieke benadering is niet zozeer uit op de schoonheid in leertrajecten, hoewel die in het proces van artistieke vrijheid wel zou kunnen ontstaan. Ik merk dat schoonheid een steeds belangrijke plaats inneemt in mijn werk als ontwerper van leertrajecten, wat leidt tot een driedimensionale benadering van ontwerpprocessen: logisch, relationeel en esthetisch.
In de esthetische dimensie van ontwerpen gaat het mij om de coherente samenhang van vorm en inhoud. Zij vormen een harmonie. Een voorbeeld is het ontwerp van een driedaagse voor een organisatie met als thema identiteit. Als locatie voor de driedaagse wordt een van de waddeneilanden gekozen. De esthetische ontwerpdimensie leidt tot een coherente samenhang tussen vragen over identiteit, de bijzondere omgeving van het eiland en de mensen uit die organisatie. Deze samenhang wordt bijvoorbeeld expliciet wanneer alle deelnemers bij aanvang van de driedaagse een persoonlijk gedicht cadeau krijgen met als thema zee of strand. De gesprekken over identiteit vinden al wandelend plaats op het weidse waddenstrand.

De vraag die zich opdringt, is wat de waarde zou zijn van de esthetische ontwerpdimensie en schoonheid in leertrajecten. Het is aannemelijk dat het creëren van schoonheid in het ontwerpen van leertrajecten plezierige activiteiten oplevert. Wat voor effect heeft schoonheid op leren?
Weggeman (2003) stelt een soortgelijke vraag, wanneer hij onderzoekt of een esthetisch perspectief bruikbare inzichten kan opleveren voor de inrichting van een organisatie. Hij beweert dat mensen hun maximale potentieel benutten wanneer zij samen aandachtig schoonheid creëren. Hij beargumenteert deze bewering aan de hand van het concept flow van de psycholoog Csikszentmihalyi. Flow refereert aan een mentale toestand waarin een persoon volledig opgaat in zijn of haar bezigheden. De gedachte is dat collectieve flow zou kunnen ontstaan in een esthetische organisatie. Weggeman definieert de esthetische organisatie dan ook als 'mensen die elkaar gevonden hebben op het samen aandachtig willen produceren van schoonheid' (p. 155). De opvatting dat schoonheid in organisaties productieve effecten kan hebben, wordt onderschreven door de jury die de prijs 'BNA-gebouw van het jaar' (BNA staat voor Bond van Nederlandse Architecten) heeft uitgereikt. Volgens juryvoorzitter Sjoerd Soeters kan goede architectuur bijdragen 'aan een efficiënte bedrijfsvoering, (...) aan een prettig werkklimaat en aan positieve uitstraling' (De Lange, 2008, p. 4).
Bij het inrichten van organisaties of omgevingen zou schoonheid dus kunnen leiden tot het benutten van het

Piazza der Popolo, Rome

maximale potentieel door medewerkers. Als het gaat om schoonheid in leertrajecten, is de gedachte dat schoonheid een ander soort kennisverwerving aanspreekt een belangrijk argument. In de musical Beauty and the Beast reageert het beest verbaasd wanneer Belle een boek voorleest over Koning Arthur. 'Ik wist niet dat boeken dat konden, je meenemen naar een andere wereld; dat je even vergeet... eventjes... wie ik... wat ik ben.' Schoonheid creëert esthetische ervaringen.

De kunstfilosoof Aler beweert dat esthetiek van beslissende betekenis blijkt voor het bemiddelen van levenservaring. 'In het licht van zijn taal, maakt de dichter flitsend het onuitsprekelijke zichtbaar' (Aler, 1996, p. 110). We zagen eerder dat Aler kunst opvat als een vorm van kennis. Deze vorm van kennis doet een beroep op een ander soort kennisverwerving. Aler vestigt de aandacht op de verbinding tussen artistieke vormgeving en levenservaring. Door schoonheid beleven wij diepe ervaringen die leerprocessen bestendig kunnen maken. Zeeman (2001): 'Het leven is een ernstige zaak, die (...) toegewijd en vindingrijk tegemoet dient te worden getreden.'

Harmonie doet ons ontroeren. Eco (2005) geeft aan dat harmonie geen afwezigheid van contrasten is, maar een evenwicht van contrasten. Een interessante parallel kunnen we in dit verband maken met de concepten creatieve spanning, taakspanning en leerspanning (Dewulf, 2004). Creatieve spanning en taakspanning gaan over respectievelijk de kloof tussen de gewenste toekomst en de huidige realiteit, en de kloof tussen de huidige en in de toekomst gewenste vervulling van een taak. Leerspanning definieert Dewulf (p. 21) als 'een spanning die ontstaat vanuit het besef van de kloof tussen te verwerven en reeds ontwikkelde competenties. Deze spanning genereert energie die erop gericht is om die kloof te dichten'. Harmonie in leertrajecten kunnen we opvatten als een evenwicht in de contrasten van de leerspanning, de creatieve spanning of taakspanning.

De waarde van schoonheid in leertrajecten is dus drieledig. Ten eerste leidt het tot het benutten van maximaal potentieel. Ten tweede leidt het tot esthetische ervaringen die leerprocessen bestendigen. Ten derde leidt het tot evenwicht in de contrasten van spanningen met betrekking tot leren.

Esthetisch ontwerpen

In het creëren van esthetische ervaringen kunnen we leren van kunstenaars. Hoe komen schrijvers tot romans als *Woede* en *Een volmaakte dag* die mij esthetische ervaringen doen beleven? Hoe ontstaan de verhalen over Belle en het beest en over Koning Arthur, die mij mijzelf even doen vergeten? Hoe ontwerpt men een Ferrari F40? Het is mijn voornemen om dit type vragen in de komende tijd verder te onderzoeken. Op dit moment zie ik drie activiteiten in het esthetisch ontwerpen van leertrajecten: creëren, componeren en performen.

Creëren

Het ontwerpen van schoonheid in leertrajecten begint met creëren. Kunstenaars creëren nieuwe werken uit en aan de hand van afzonderlijke materialen. Bij de tentoonstelling Nieuw Werk van graficus Berry de Haas, in 2007 te Woudrichem, vroeg ik mij af wat mij eigenlijk aantrekt in de kunstwerken van De Haas. Ik kwam tot het volgende: dat zij gemaakt zijn door een kunstenaar die steeds weer op een nieuwe manier zijn kijk op de werkelijkheid kan verbeelden (zie ook: Van Wijngaarden, 2007). Volgens Eco (2005) is kunst een dialoog met de materie. De materie is op zich vormeloos. De schoonheid komt pas te voorschijn als op de materie een idee, een vorm wordt overgedragen. Dit duidt op het vermogen van de kunstenaar, op zijn bekwaamheid om steeds weer nieuw werk te creëren uit materie en ideeën. Het nieuwe werk van De Haas is niet zomaar een toevallig product van toevallige handelingen. Zijn nieuwe ideeën vinden een basis in het doorgronden van het ambacht van de grafiek. Zoals de nieuwe ideeën van de graficus gevoed worden door zijn expertise in het ambacht van graveerkunst, zo worden de nieuwe ideeën van de esthetisch ontwerper van leertrajecten gevoed door zijn expertise in het ambacht van het opleidingskundig ontwerpen. Het is het vermogen om te variëren in aanpakken en te schakelen tussen ontwerpbenaderingen. Plato schrijft hierover in *De Sofist* (geciteerd door Eco, 2005, p. 75): 'Beeldhouders houden niet strikt op mathematische wijze vast aan de proporties, maar passen die aan, aan de point of view.'

De schoonheid van een kunstobject komt pas te voorschijn als op de materie een idee, een vorm wordt overgedragen.

Voor het creëren van schoonheid in leertrajecten is dus in ieder geval de nodige ontwerpkennis en -kunde noodzakelijk. Het vraagt om het doorgronden van het ambacht van de opleidingskundig ontwerper. Daarmee wordt duidelijk dat de esthetische ontwerpdimensie niet op zichzelf staat en geen vervanging kan zijn voor de logische of de relationele ontwerpdimensies. De dimensies bieden een palet aan benaderingen waarvan de ontwerper gebruikmaakt om het leertraject aan te passen aan zijn ideeën en zijn point of view.

Componeren

Rome is het decor van Mazzucco's *Een volmaakte dag*. Een van de meest harmonieuze pleinen in deze stad is het Piazza del Popolo. Het plein is een imponerende ovaal op de top van een driehoek van wegen. De straatartiesten en de Egyptische obelisk in het midden van het plein leiden even de aandacht af van de symmetrie aan de zuidkant van het plein. Langs twee vrijwel identieke gebouwen lopen drie wegen naar het zuiden van de stad. Ercoli, Belford en Mitchell (2003) geven aan dat de huidige vorm van het Piazza del Popolo het resultaat is van een eeuwenlange ontwikkeling vanaf 1589. Harmonie vraagt blijkbaar om ontwikkeling en compositie.

Compositie moet ook ten grondslag liggen aan de ingenieuze verhaallijn in de roman van Mazzucco. Mooie dialogen, prikkelende cliffhangers en spannende flashbacks nemen mij mee naar een apotheose die ik eigenlijk vanaf de eerste bladzijde al kende en desondanks verrassend is.

Ik zie componeren als het nader uitwerken van het idee van de esthetisch ontwerper. Architecten en schrijvers werken hun idee uit aan de hand van verhaalelementen, spanningsbogen, verrassingselementen en geregisseerde punten van aandacht. Ontwerpers van leertrajecten kunnen aan de hand van draaiboeken of storyboards hun interventies componeren en regisseren met het oog op esthetische ervaringen en waardevolle leerprocessen.

In de compositie van leertrajecten kunnen we wellicht leren van het ontwerpen van een van de nieuwe modellen van Ferrari. Volgens Louie Vermeesch, designdirecteur van Pininfarina, is een goed ontwerptraject te herkennen aan een breekpunt, dat is 'het moment waarop het ontwerp een persoonlijkheid ontwikkelt waarmee interactie ontstaat' (Lenaerts, 2008, p. 44). Als het ontwerp persoonlijkheid krijgt, komt het ontwerpproces in een fase van synthese. Vermeesch: 'Dan ga je als designer plots zaken reduceren,

omdat ze niet passen bij de persoonlijkheid. Je volgt het ontwerp in zijn eigenheid en dan eindig je met een puur en eerlijk ontwerp' (p. 44). Thomas van Aquino spreekt over propositie als een volmaakte overeenstemming van de materie met de doelen (Eco, 2005). De continue aandacht voor de eigenheid en het doel van het ontwerp is een belangrijk ontwerpprincipe in het esthetisch ontwerpen.

Performen

Johan Verhey, resident director van Beauty and the Beast, heeft mij tijdens de rondleiding achter de schermen het een en ander geleerd over harmonie en spel. Het was zijn taak om de kwaliteit van de voorstelling te bewaken gedurende de tournee. Een musical als Beauty and the Beast wordt vele malen en door veel verschillende mensen uitgevoerd. Zo'n uitvoering is echter niet routinematig. De kwaliteit van de voorstelling wordt bepaald door de synergie die er op dat moment is tussen de acteurs, de muzikanten, de medewerkers achter de schermen en het publiek.

Thomas van Aquino spreekt over propositie als een volmaakte overeenstemming van de materie met de doelen.

In het ontwerpen van leertrajecten is het performen een belangrijke activiteit. Een leertraject is geen standaard uit te voeren procedure. Het vraagt om improvisatie, afhankelijk van de synergie tussen deelnemers, facilitatoren, ontwerpers en andere betrokkenen. De performance kent verschillende moments suprême. De ontwerper van het leertraject kent deze momenten. Hij is niet alleen kunstenaar en componist. Hij is ook een resident director, die onder verschillende omstandigheden harmonie creëert, met het oog op esthetische leerervaringen en evenwicht in de contrasten van spanningen met betrekking tot leren.

Het zijn deze drie activiteiten – creëren, componeren en performen – waarmee schoonheid in leertrajecten kan worden vormgeven. Een dag in zo'n leertraject is voor de deelnemer een volmaakte dag. Gewoon zo'n volmaakte dag. Een dag vol esthetische ervaringen. Een dag waarop ik heel even mijzelf niet was.

Referenties

Aler, J. (1996). *Waarheid in de kunst.* Amsterdam: Boom.

Colletta, N.J. (1996). Formal, nonformal and informal education. In: A.C. Tuijnman (red.). *International encyclopedia of adult education and training.* (pp. 22-27). London: Pergamon.

Dewulf, L. (2004). Motivatie voor leren en werken. In: L. Dewulf & P. Lievens. *Het leren organiseren.* p. 15-34. Mechelen: Kluwer Uitgevers.

Dijstelbloem, H., & Schuyt, C.J.M. (2002). *De publieke dimensie van kennis.* Den Haag: SDU Uitgevers.

Eco, U. (2005). *De geschiedenis van schoonheid.* Amsterdam: Bert Bakker.

Ercoli, O., Belford, R. & Mitchell, R. (2003) *Rome.* Houten: Capitool Reisgidsen.

Gibbons, M., Limoges, C., & Nowotny, H. (red.). (1994). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies.* London: Sage Publications.

Grotendorst, A. & Wijngaarden, P.J. van (2005). Levenslessen: perspectieven op leerbiografie en leerloopbaan. *Develop*, 1(3/4), 5-11.

Huisman, P. (1999). De onverbrekelijke band tussen wetenschap en onderwijs. *Civis Mundi*, 38(3-4), 113-117.

Kessels, J.W.M. (1993). *Towards Design Standards for Curriculum Consistency in Corporate Education.* Proefschrift, Universiteit Twente, Enschede.

Kessels, J.W.M. (1998). Interne en externe consistentie van het opleidingsontwerp. In: J. Kessels & C. Smit. *Opleiders in Organisaties. Capita Selecta.* p. 90-102. Deventer: Kluwer Bedrijfsinformatie.

Kessels, J.W.M. (1999). Het verwerven van competenties: kennis als bekwaamheid. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12(1-2), 7-11.

Kessels, J.W.M. (2000). Het ontwerpproces als leerproces. *HRD Thema*, 1(1), 16-21.

Lange, H. de (24 april 2008). Een frisse blik op de 'glazen stad'. *Trouw*, p. 4.

Lenaerts, B. (2008). Huurlingen met een missie [Interview met Louie Vermeesch & Jason Castriota]. *Autovisie*, (7), 42-47.

Melania Mazzucco (2004). *Een volmaakte dag.* Amsterdam: Uitgeverij Mouria.

Onderwijsraad (2003a). *Leren in een kennissamenleving.* 's-Gravenhage: Onderwijsraad. Plomp, Tj. (1992).

Onderwijskundig ontwerpen: een inleiding. In: Tj. Plomp, A. Feteris, J.M. Pieters & W. Tomic (red.). *Ontwerpen van onderwijs en trainingen.* Utrecht: Uitgeverij Lemma.

Rushdie, S. (2001). *Woede.* Amsterdam: Uitgeverij Contact.

Rondeel, M. & Wijngaarden, P.J. van (2004). Leren ondernemen: de leerloopbanen van aanstaand ondernemers in beeld. *HRD Thema*, 4(1), 73-78.

Tjepkema, S. (2002). *The learning infrastructure of self-managing work teams.* Proefschrift, Universiteit Twente, Enschede.

Verhagen, P., Kuiper, W. & Plomp, Tj. (1999). Onderwijskundig ontwerpen in het onderwijsprogramma van Toegepaste Onderwijskunde. In: J.M. Pieters, Tj. Plomp & L. Odenthal, (ed.), *20 Jaar Toegepaste Onderwijskunde: Een kaleidoscopisch overzicht van Twents onderwijskundig onderzoek.* Enschede: Twente University Press.

Visscher-Voerman, I. (2000) Ontwerpbenaderingen in opleidingspraktijken. *HRD Thema*, 1(1), 5-15.

Weggeman, M. (2003). *Provocatief adviseren. Organisaties mooier maken.* Schiedam: Scriptum Management.

Wijngaarden, P.J. van (februari 2007). *Leren van nieuw werk. Toespraak bij de opening van de tentoonstelling 'Nieuw Werk'.* Tentoonstelling 'Nieuw Werk' van Berry de Haas, Woudrichem.

WRR [Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid]. (2002). *Van oude en nieuwe kennis: de gevolgen van ict voor het kennisbeleid.* (Rapporten aan de regering, nr. 61). Den Haag: SDU Uitgevers.

Zeeman (8 juni 2001). Het juiste gereedschap. *De Volkskrant.*

Pieterjan van Wijngaarden

Wat was destijds je motivatie voor het schrijven van het artikel?

'De primaire motivatie was dat ik het heel leuk vind om dingen mooi te maken en dat te verdisconteren in leertrajecten: bijvoorbeeld in de locatie, het cursusmateriaal, het werken met muziek, film en spel. Maar ik wilde vooral onderzoeken of dat, als je dat doet, dan ook effect oplevert, of het leerrendement groter is. Ik spreek in het artikel over de esthetische ervaring: dat zijn momenten die je beleeft bij bijvoorbeeld het zien van kunst. Zo'n ervaring is veel intenser dan normale ervaringen. Dus als je schoonheid koppelt aan leerervaringen, zou dat resultaat moeten opleveren. Voor mezelf ben ik er wel uit dat dat zo is, maar ik ben het nog steeds aan het onderzoeken.'

Hoe kijk je terug op het schrijven van het artikel?

'Ik heb er heel veel plezier aan beleefd, maar het heeft me vooral gestimuleerd om op dat pad verder te gaan. Ik wil uitvinden hoe je dat kunt ontwikkelen. Zo heb ik onlangs gesproken met ontwerpers van het bureau Pininfarina, bijvoorbeeld verantwoordelijk voor het automerk Ferrari. Zij vertelden me dat je op twee manieren naar een auto kunt kijken: je kunt alleen kijken naar de vorm (Gestalt-benadering). Maar bij dit ontwerpbureau kijken ze vooral naar de essentie van een auto. Wat moet een auto zijn om succes te hebben? Dan komen vorm en inhoud samen. Ik had laatst een interview met Sieb Posthuma, een kinderboekenillustrator. Hij hanteert dezelfde aanpak: bij het ontwikkelen van de karakters gaat hij ook op zoek naar de essentie, en gaat vanuit die kenmerken ontwerpen. Dat heeft me bijzonder geïnspireerd. In leertrajecten zou je dus niet alleen naar de vorm, maar vooral ook naar de essentie moeten kijken, als het ware alsof mensen zo'n traject voor de eerste keer gaan doorlopen. Dan komt er meer consistentie in vorm en inhoud.'

Is er daarna wat veranderd in de situatie?

'Ik merk bij mezelf en directe collega's wel dat er meer aandacht ontstaat voor de vorm waarin we leertrajecten gieten. We hebben te maken met een belevingseconomie: ervaring en 'het beleven' worden steeds belangrijker voor mensen. Maar we moeten dus niet alleen zoeken naar hoe we leertrajecten anders kunnen verpakken, maar ook vooral: consistentie aanbrengen in vorm en inhoud.
Hoe dat zou moeten, is voor mij nog een ontdekkingsreis, en daarbij leer ik dus vooral door het kijken naar hoe anderen dat doen.'

Zou je er nog wat aan toevoegen als dat nu nog kon?

'Ik werk momenteel aan het vervolg op het artikel. Aan het eind van het artikel heb ik drie stappen beschreven (creëren, componeren en performen), die ik nu aan het uitwerken ben in de praktijk. Waarbij ik nog veel kan leren van de manier waarop bijvoorbeeld softwareontwikkelaars en designers omgaan met het combineren van schoonheid en inhoud in hun werk.'

Pieterjan van Wijngaarden was en is partner van Kessels & Smit, The Learning Company en is als begeleider verbonden aan de tweejarige Leergang Corporate Learning van de Stichting Opleidingskunde FCE.
pjvanwijngaarden@kessels-smit.nl

Ellen van den Berg

Wat is je indruk van het artikel?

'Het is een leuk en origineel artikel! Het is zeker als idee de moeite waard om naast de interne consistentie, dat wil zeggen de mate waarin het ontwerp onderwijskundig gezien logisch is uitgewerkt, en naast de externe consistentie, en daarmee wordt bedoeld in welke mate er draagvlak is gerealiseerd gedurende alle fasen van ontwerp en uitvoering van het leertraject, daar aan toe te voegen de idee van schoonheid als een derde invalshoek om leertrajecten te beschouwen.

Overigens interessant, Pieter-Jan Wijngaarden bouwt in zijn betoog voort op het werk van een bekend curriculumdeskundige, namelijk Elliot Eisner. Die betoogde destijds ook de meerwaarde van schoonheid. Wat we echter signaleren is dat het gedachtegoed van Eisner relatief weinig navolging heeft gekend, en dat maakt dan weer het artikel van Pieterjan van Wijngaarden zo interessant door juist daar op terug te grijpen. Het is natuurlijk wel een beetje verklaarbaar dat Eisner relatief weinig navolgers kende. Zijn werk is wat diffuser en meer ongrijpbaar. Het gaat in zijn werk om andere thema's dan bijvoorbeeld de wat meer directe relatie leerdoelen - leervormen om maar even een bekend onderwijsthema te noemen.

In het artikel citeert Pieterjan van Wijngaarden veel uit het werk afkomstig uit allerlei kunstvormen, zoals literatuur, theater, musical; het zou de moeite waard zijn als er nog wat meer gegraven wordt in de onderwijskundige literatuur om het thema van schoonheid ook wat meer onderwijskundige 'body' te geven.'

Hoe past dit artikel in de hedendaagse denken over leren en opleiden?

'Hoewel het gedachtegoed van Eisner weinig navolging heeft gekend, is het niet zo dat het onderwerp schoonheid in ons denken over leren en opleiden geheel afwezig is. Integendeel, kijk bijvoorbeeld eens naar jongeren: die 'designen er op los', zij hebben veel meer aandacht voor het vormgeven/opleuken van bijvoorbeeld werkstukken, websites en dergelijke. Ook op het vlak van de architectuur van schoolgebouwen zie je aandacht voor schoonheid: het moet er aantrekkelijk uitzien. Soms echter lijkt de aandacht voor de aantrekkelijke buitenkant te prevaleren boven het nuttige. De idee van transparantie wordt door architecten nogal snel vertaald in veel glas, maar schoollokalen met uitsluitend glazen wanden zijn een ramp. Leerlingen worden er door afgeleid en probeer maar eens een poster op te hangen. Dat ziet er dan niet uit! Recentelijk lijkt de Onderwijsraad zich ook over dit thema te gaan buigen. Overigens zijn dit voorbeelden waarin het vooral gaat om uiterlijke schoonheid, terwijl het werk van Pieterjan van Wijngaarden ook handelt over andere dimensies van schoonheid, maar nogmaals: een aantal van zijn ideeën vergen echt nog wel een verdere uitwerking.'

Wat zou je lezers tot slot willen meegeven?

'Ik zou lezers willen aanbevelen, ga ook terug naar de bron zelf. Pak het werk van Eisner zelf er eens bij. En ga daarna dan zelf er eens over doordenken om het begrip schoonheid van leertrajecten meer substantie te geven. Ik wens u veel leesplezier.'

Ellen van den Berg is werkzaam als lector bij de Hogeschool Edith Stein. Daarnaast is zij verbonden aan de Universiteit Twente, faculteit Gedragswetenschappen.

Titel: Het verdiepte gesprek

Auteur: Robert van Noort, Pepijn Pillen & Nichting

Publicatiedatum: nr. 1-2008

Hoe managers met elkaar in gesprek te brengen over het potentieel van hun medewerkers, en daarbij over de grenzen van de eigen afdeling te kijken? Voor elke organisatie een belangrijke vraag. Auteurs Robert van Noort, Peppijn Pillen en Han Nichting schetsen op heldere en navolgbare wijze hoe zij voor een klant deze vraag hebben beantwoord. Daarbij leggen zij het accent op het hanteerbaar maken van het verschil in kijken. Wat de ene manager ziet als een talent, ziet de ander als uitgebloeid of als slecht in de samenwerking. Het bespreekbaar krijgen van deze oordelen is pure winst, omdat pas dan naar een gemeenschappelijk oordeel kan worden toegewerkt. En bovendien medewerkers het gevoel krijgen dat ze er toe doen, want er wordt moeite gedaan hun potentieel recht te doen.
De auteurs beschrijven hoe ook hun interventie in de praktijk door de betrokkenen wordt ervaren. En zij geven tips voor toepassing in andere situaties.

Ik zou willen dat *Develop* meer van dit soort artikelen publiceert. Zij bieden inkijkjes in concrete praktijken en laten zien hoe het vraagstuk van ontwikkelen in het centrum van de onderneming vorm kan worden gegeven. Terecht waarschuwen de auteurs dat je zo'n praktijk niet even ergens anders kunt invoeren. Het gaat om verbindingen creëren, samen onderzoeken en samen je oordeel durven bespreken. De HRM'er zal eerst het nodige voorwerk moeten doen om hier ruimte voor te maken.

Mijn wens is wel een korte beschrijving toe te voegen hoe de beschreven interventie zich verhoudt tot soortgelijke interventies op dit gebied. Zo is in de industrie al veel langer sprake van het beoordelen van potentieel. Shell had hiervoor al in de jaren tachtig de zogenoemde ultimate potential beoordeling. Wat zijn de overeenkomsten en verschillen met wat de auteurs bij VROM hebben gedaan? En getuigen de verschillen van een verschil in aard van de organisatie? Of van vooruitgang in het HRD-vak?

Gertjan Schuiling

Het verdiepte gesprek

Robert van Noort, Pepijn Pillen & Han Nichting

De thema's talentontwikkeling, begeleiden van potentials en de krapte op de arbeidsmarkt staan op dit moment volop in de belangstelling in managementliteratuur. Soms ontstaat de indruk dat auteurs het voorspelde scenario – een tekort aan talenten – vanuit een hype-benadering aangaan: snelle acties met kortetermijnwinst, tot de volgende trend zich aandient. In deze bijdrage beschrijven we een alternatieve aanpak waarin een verandering van focus van het Ministerie van VROM gelijk opgaat met een gerichte aanpak op talentontwikkeling. Deze koppeling leidt tot een duurzame inbedding van nieuwe principes over leidinggeven aan talent in een veranderende werkcontext. Hierin staan het waarderen van unieke kwaliteiten en het ontwikkelen van talent centraal.

Het Ministerie van Volkshuisvesting, Ruimtelijke Ordening en Milieubeheer (VROM) introduceert een andere manier van leidinggeven, één die verschillen in werkwijze stimuleert. Mag je dan ook op verschillende manieren leidinggeven en het verschil tussen medewerkers benutten? Ja, als 'het verschil maken', je toegevoegde waarde leveren door een eigen geluid te hebben, de essentie is, betekent dit het einde van vooraf opgestelde lijstjes met competenties, vaardigheden en profielen. Weg van de eenvormigheid dus en op naar het waarderen van diversiteit en unieke kwaliteiten. Marjanne Sint, Secretaris-Generaal van het ministerie tot 1 januari 2007, zegt het volgende over de aanpak: 'De essentie is dat je vanuit twee invalshoeken, de persoon en de organisatie, tot een optimaal loopbaanpad voor een overzienbare periode komt. Door met managers intensief beelden van een medewerker te bespreken, geven we richting aan hoe wij willen dat de organisatie zich ontwikkelt.'
We formuleren hier een aantal kerngedachten van deze aanpak:

1 Gemeenschappelijke oordeelsvorming gaat hand in hand met respect voor diversiteit in het kijken naar talent. Dat betekent niet je uitsluitend regels en afspraken maakt over beoordelen, maar met elkaar manieren om naar talent te kijken onderzoekt en leert toe te passen. Van tweeslag- naar drieslag-leren: verder gaan dan alleen het doorbreken van gewoontes.
Hierbij gaat het om het veranderen van dieperliggende principes (Swieringa & Wierdsma, 1990). Dus niet: 'komt iemand de afspraken na?', maar: 'hoe gaat iemand om met betrouwbaar zijn?'.

2 Een gedeelde verantwoordelijkheid voor ontwikkeling tussen organisatie en talent zelf zal leiden tot nieuwe initiatieven. Hier speelt de krachtige overtuiging dat het nemen van verantwoordelijkheid, van welke zijde ook, altijd tot actie leidt. Hierdoor gaat men verder dan het maken van plannen en stapt men in het realiseren ervan.

3 Performance is de basis, maar potentieelontwikkeling de driver. Een goede performer zijn wil niet zeggen dat je een talent bent (zie voor een beschrijving van de termen 'performance' en 'potentieel' het artikel van Van Noort & Wabbels in deze Develop). Een talent kan zelfs onder de maat performen en toch veel potentieel hebben. De vraag is of een leidinggevende in staat is om op zoek te gaan naar wat iemands potentieel is en ook een uitspraak durft te doen over de toekomstige waarde ervan voor de organisatie.

4 Ontwikkeling van potentieel werkt alleen als het persoonlijk belang van het talent serieus wordt genomen (Van Noort & Gillert, 2006; Pillen, 2007). De natuurlijke spanning tussen het belang van de individu en dit van de organisatie creëert de energie voor groei. 'Mag ik omwille van mijn carrière een coach?' Of mag dat alleen als dat de organisatie uitkomt?

5 In het voeren van verdiepte gesprekken ligt de nadruk op de sterke punten van de medewerker, in het geloof dat die sterker te ontwikkelen zijn dan zwakke punten. In analogie: leg je als leidinggevende de focus op iemand een goede verliezer te laten zijn, of wil je iemand richten op hoe hij kan winnen?

Tekstbox 1: basis voor het verdiepte gesprek

Socratische dialoog
Een manier van gespreksvoering waarin de gespreksdeelnemers 'vrije ruimte' nemen om met elkaar een vraagstuk te onderzoeken (Kessels, Boers & Mosterd, 2002). Essentieel is dat de deelnemers een fundamentele onderzoekshouding aannemen en zich mentaal losmaken van de dagelijkse praktijk van hectiek en het oplossen van problemen.

Positieve psychologie
Een stroming die onderzoekt wat optimisme, liefde, creativiteit, onbaatzuchtigheid, zorgzaamheid en burgerzin kunnen betekenen voor de gemoedstoestand. De onderzoeken moeten aangeven hoe relaties prettiger kunnen verlopen, hoe werk waardevoller wordt en hoe we kinderen kunnen opvoeden tot gelukkige en moreel verantwoorde mensen (Seligman, 2002)

Waarderend onderzoek (appreciative inquiry)
Komt voort uit de positieve psychologie en richt zich vooral op datgene wat goed gaat, de sterke punten en datgene wat de moeite waard is (Cooperrider, 2004). De onderzoeker kijkt naar wat er beter zou kunnen in de toekomst, formuleert een ambitie in de vorm van de gewenste toekomst en onderneemt actie om deze ambitie realiteit te maken. In Nederland wordt dit ook wel de sterkepuntenrevolutie genoemd.

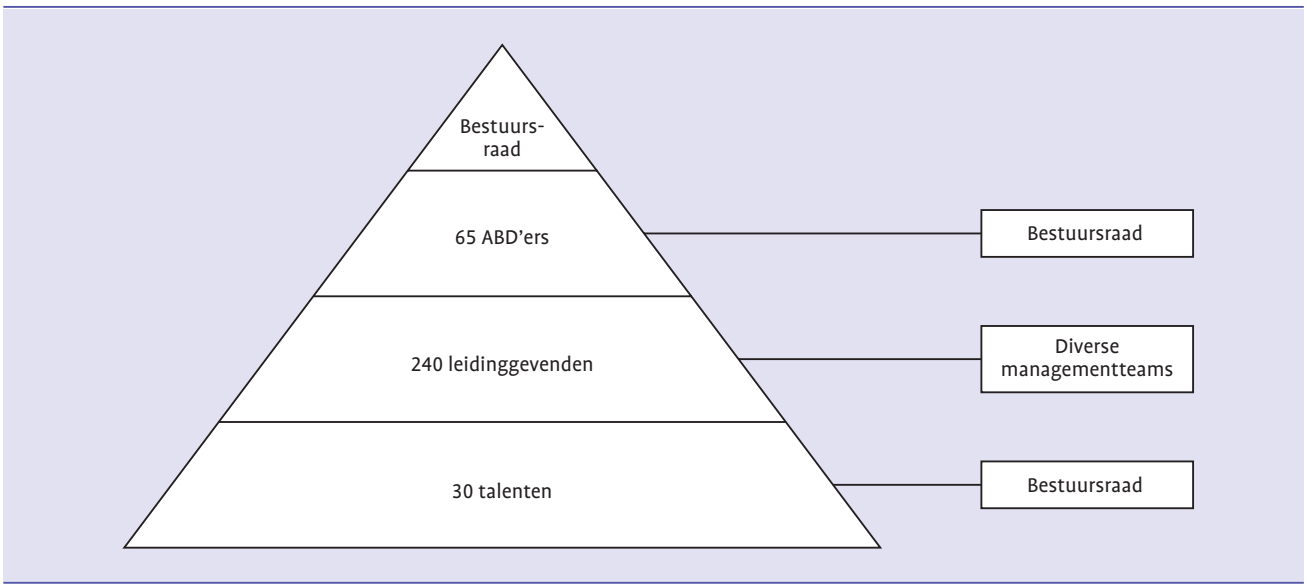
Deze ontwerpprincipes zult u in de verschillende kaders kunnen herleiden.

In dit artikel beschrijven we een interventiestrategie die de focus op talentontwikkeling moet ondersteunen. We benutten hierin de ervaringen die we bij VROM en een grote vervoersorganisatie hebben opgedaan. Centraal in de beschrijving zal het verdiepte gesprek staan. Deze manier van gespreksvoering heeft zijn wortels in de Socratische dialoog, de positieve psychologie en het waarderend onderzoek (appreciative inquiry) (Tekstbox 1).
We beginnen met een korte achtergrondschets van de vraag bij VROM. Daarna kunt u lezen hoe we te werk zijn gegaan. Samen met onze opdrachtgever ontwerpen we een aanpak die ervoor zorgt dat vele kernspelers binnen VROM zelf aan de slag gaan met talentherkenning en -ontwikkeling. In aparte kaders laten wij u materiaal zien dat we voor deze aanpak hebben ontworpen. U kunt deze zelf benutten als basis voor uw eigen werkwijze. We sluiten deze bijdrage af met reacties van betrokkenen op het effect van de aanpak en met praktische tips.

De vraag van VROM

Wat doe je als Bestuursraad van een ministerie als je een radicale verandering wilt in je werkwijze? Voor de hand ligt het dan om structuren te veranderen en systemen te implementeren die een zichtbare bijdrage leveren aan de beoogde verandering. VROM kiest nadrukkelijk voor een mensgerichte, sterker nog, ontwikkelgerichte benadering. In deze benadering staan niet de procedures, systemen en structuren centraal, maar de manier waarop de leidinggevende de medewerker aanstuurt in diens nieuwe rol. Dit nieuwe appel op de leidinggevenden is een logisch voortvloeisel uit de richtinggevende keuzen die zijn gemaakt, en legt accenten op de kwaliteiten `versterken van de menselijke oriëntatie', 'dienend leiderschap', 'integraal' verbonden aan 'resultaatgerichtheid', 'politieke sensitiviteit' en 'omgevingsbewustzijn'. Het belangrijkste kenmerk van deze nieuwe rol is om de consequenties voor het eigen handelen te vertalen naar de burger en het politiek bestuur en vervolgens daarmee in contact te treden. VROM introduceert een nieuwe vorm van leiderschap die de medewerker faciliteert in de nieuwe manier van werken.

In formele taal betekent dit het volgende voor VROM:
'Het ministerie van VROM wordt ten gevolge van politieke besluitvorming en een gericht ingezette organisatieontwikkeling een kleinere, meer wendbare en kostenbesparende organisatie, die sneller en beter kan inspelen op politieke en maatschappelijke prioriteiten. Het ministerie wil herkenbaarder en dichter op de burger opereren en concrete maatschappelijke vraagstukken aanpakken door meer te focussen op prioriteiten en door integraal, flexibel en programmatisch samen te werken. Een wendbare organisatie waarin de kracht van het verschil wordt uitgebaat is daar voorwaardelijk voor. Dit vraagt ook specifieke aandacht voor de aansturing van het departement, het leiderschap en het management.'
De secretaris-generaal vormt samen met een aantal directeuren-generaal de Bestuursraad en daarmee het hoogste leidinggevende gremium van het ministerie. In dit gezelschap wil men toe naar een andere manier van leidingge-



Figuur 1. Betrokkenen bij het verdiepte gesprek bij het Ministerie van VROM

ven. Dit proces begint met de bezinning op de status quo; hoe de verschillende leden van de Bestuursraad de aan hen rapporterende managers beoordelen. Men wil weg van de lijstjes en de beoordelingsformulieren die steeds meer een invuloefening worden. Men wil terug naar de essentie van samenwerken, naar een vorm van aansturen, begeleiden en beoordelen waarin de oordeelsvorming in verschillende gesprekken tot stand komt. Men wil betekenis aan het beoordelingsmoment geven in kwalitatieve zin en niet alleen in cijfers, percentages of plussen en minnen. Of zoals Karel Vuursteen, voormalig bestuursvoorzitter van Heineken ooit zei: 'Look them in the eyes, not in the files!' (Van Noort, 2007).

Met dit vraagstuk en de inspiratie uit een bezoek aan de directie van een grote vervoersorganisatie waarin men al zo werkte, zijn we begonnen een verdiept gesprek te faciliteren van de Bestuursraad. Voordat we het verdiepte gesprek uitwerken, gaan we kort in op de doelgroepen waarop we ons in dit project hebben gericht.
Na het gesprek met de Bestuursraad zijn er in de directoraten-generaal en directies verdiepte gesprekken gevoerd. De Bestuursraad heeft de ambitie geformuleerd om in totaal 65 mensen die direct aan hen rapporteren (allen lid van de Algemene Bestuursdienst, ABD), 240 managers van de diensten (afdelingshoofden, clustermanagers, project- en programmaleiders) en 30 jonge talenten uit het Management Ontwikkel Programma (MOP) te bespreken. Op het moment van schrijven zijn we ongeveer op de helft.
Wat ons zowel bij de vervoersorganisatie als bij VROM opviel, is het grote verschil in de manier van kijken naar mensen en het beoordelen op performance en potentieel. Wat voor de één een talent is, is voor de ander iemand die op zijn eindfunctie zit. We zien ook concurrentie tussen de leidinggevenden onderling over wat de 'juiste kijk' is, wie gelijk heeft, en wie op welke plek hoort. Het gaat er in beoordelingsgesprekken vaak om wie de macht heeft en die persoon heeft dan ook de waarheid aan zijn zijde.
Deze constatering was confronterend, maar werd tegelijkertijd wel herkend. Doordat dit bespreekbaar was gemaakt, konden we de principes en structuur van het verdiepte gesprek introduceren.

Het verdiepte gesprek

Het verdiepte gesprek is één interventie om op de geschetste ontwikkelingen binnen VROM in te spelen en tegelijkertijd het nemen van individuele verantwoordelijkheid te vergroten. Deze vorm van het verdiepte gesprek kent een tweeledig doel:

- Primair is het doel van het gesprek om medewerkers te beoordelen. De gespreksdeelnemers (leidinggevenden) vormen een gemeenschappelijk oordeel van de persoon die zij bespreken. Dit beeld wordt opgebouwd uit de individuele meningen (gestoeld op indrukken, ervaringen, samenwerking en eigen opvattingen over de kwaliteit van het werk) van de gespreksdeelnemers. Men inventariseert dan talenten, ambities en ontwikkelpunten van de medewerker. Het gemeenschappelijke oordeel wordt in een later gesprek aan de (beoordeelde) medewerker voorgelegd. Deze stelt na wederzijdse erkenning van de uitkomsten een ontwikkelplan op met de capaciteiten die hij verder gaat ontwikkelen en benutten.

Tekstbox 2: Principes van het verdiepte gesprek en gedragsvoorbeelden van de gespreksleider

Principe	Gedragsvoorbeelden voor de gespreksleider
Gemeenschappelijke oordeelsvorming op basis van intersubjectiviteit	
Het beoordelen van medewerkers is een subjectief proces. De deelnemers aan het gesprek toetsen de criteria aan elke besproken medewerker en maken daarbij een constante subjectieve weging. Als er uiteindelijk gezamenlijkheid is ontstaan, spreken we van een intersubjectiviteit. Deze gezamenlijkheid gaat verder dan het slechts met elkaar eens zijn. Het gaat erom dat eenieder zijn eigen opvattingen vanuit een onbevangenheid ter discussie stelt. Dit is nodig om tot gemeenschappelijkheid te komen en kan alleen in verbinding met jezelf en met de anderen tot stand komen.	• Maakt expliciet dat de weging die de deelnemers maken uiteindelijk ieders individuele weging is • Daagt gespreksdeelnemers uit om positie in te nemen en zal hierbij zonodig bewust standpunten uitvergroten • Reageert waarderend op de inbreng van de deelnemers en verbindt deze aan eigen perspectieven (de gespreksleider mag ook zijn eigen perspectief inbrengen en is daarmee niet neutraal)
Onderzoekshouding	
Deelnemers aan het gesprek willen van elkaar weten wat hun beeld is van de medewerker die ze bespreken en vanuit welke observaties dat beeld ontstaan is. Hierbij is het van belang dat de deelnemers in staat zijn hun oordeel op te schorten. Onderzoeken heeft als doel te weten te komen wat men nog niet wist. Stellen van de goede (open) vragen is hierbij cruciaal.	• Toont plezier in het onderzoeken vanuit verschillende perspectieven • Vraagt door om het werkelijk te snappen en nodigt de deelnemers uit deze houding ook aan te nemen • Neemt nieuwe informatie snel op en checkt deze aan bestaande informatie • Toont zowel verbaal als non-verbaal een onderzoekshouding
Actief luisteren	
Het principe actief luisteren is een noodzakelijk gevolg van het aannemen van een onderzoekshouding. We onderscheiden in het gesprek drie niveaus van luisteren: • luisteren naar anderen om te identificeren wat zij belangrijk vinden • luisteren naar jezelf, naar je eigen 'innerlijke conversatie', naar je toon en woordkeuze als je spreekt • luisteren naar het collectief, om meningen en ideeën die zich in de loop van het gesprek ontwikkelen te duiden	• Vat samen en legt op basis daarvan scherpe conclusies of dilemma's aan de deelnemers voor • Nodigt de deelnemers uit om voort te bouwen op elkaars perspectieven • Signaleert spanningsvelden en benoemt deze als dat het gesprek ten goede komt

Vervolg op pagina 89

Vervolg van pagina 88

Gemeenschappelijke taal maken	
De ontwikkeling van gemeenschappelijke taal is een belangrijk element van het verdiepte gesprek. Hierbij gaat het om het geven van praktische betekenis aan concepten. Door uitspraken en meningen te bespreken en van elkaar te erkennen ontstaat daar gezamenlijkheid op. Gemeenschappelijke taal gaat daarmee verder dan alleen woordgebruik: het gaat over betekenisgeving en daarmee ondersteunt het teamontwikkeling.	• Benoemt de intentie van de vraag, vraagt dit deelnemers ook te doen en komt hiermee tot gemeenschappelijke taal • Onderzoekt welke onderliggende overtuigingen deelnemers hebben bij hun uitspraken
Wederkerige vertrouwelijkheid	
Dit principe gaat over vertrouwelijkheid van twee kanten. Alle deelnemers aan het gesprek gaan vertrouwelijk om met de informatie over de besproken medewerker. De besprokene gaat zorgvuldig en vertrouwelijk om met het beeld dat in het verdiepte gesprek tot stand is gekomen en de wijze waarop dit gebeurd is.	• Is transparant en consistent in wat hij denkt, zegt en doet • Organiseert wederkerige vertrouwelijkheid door dit expliciet aan de orde te stellen • Stimuleert de deelnemers om na het gesprek wel te praten over hoe het proces is gegaan, maar de inhoud (medewerker) vertrouwelijk te houden
Recht doen	
Alle gespreksdeelnemers nemen aan het einde van het gesprek tijd om een persoonlijke ethische afweging te maken over hun deelname aan het gesprek en over die van anderen. Dit principe betreft recht doen aan de besproken medewerker, de organisatie en onszelf als gespreksleider en -deelnemers.	• Zorgt ervoor dat de deelnemers de kern van het besprokene verwoorden en is daarin vasthoudend om de kandidaat en de organisatie recht te doen • Neemt positie in over de kwaliteit van de opbrengst van het gesprek • Gaat aan het einde van het gesprek na bij iedere deelnemer of ze vinden de persoon en de organisatie recht te hebben gedaan
Ontwikkelingsgericht	
Het verdiepte gesprek is gericht op de ontwikkeling van de besproken medewerker. Dit staat centraal in de uitkomsten en de manier waarop we daartoe zijn gekomen. De gespreksdeelnemers zoeken altijd naar aanknopingspunten voor ontwikkeling. Hiermee is het voeren van een verdiept gesprek een manier om diversiteit op een ontwikkelgerichte manier in te zetten: hoe groter de mate van diversiteit van de deelnemers aan het gesprek, hoe groter de mate van intersubjectiviteit.	• Vraagt en geeft feedback op het handelen van de deelnemers en nodigt hen uit dit ook te doen • Vraagt door op feedback • Laat zien de kern en de intentie van de feedback te begrijpen en kan deze direct toepassen • Maakt persoonlijke ervaringen bespreekbaar, kan hierop reflecteren en nodigt de deelnemers uit dit ook te doen • Benoemt krachten en ontwikkelbehoeftes van de deelnemers en de besproken medewerker

Tekstbox 3: Fases in het verdiepte gesprek

1. Start van het gesprek
Voordat de gespreksdeelnemers starten met het bespreken van de medewerker formuleert de gesprekleider de onderliggende principes van het gesprek en vraagt aan de deelnemers of ze akkoord gaan met deze principes. De deelnemers stellen de focus van het gesprek vast. Dit kan een vraag zijn met betrekking tot de besproken medewerker ('welke volgende ontwikkelstappen zien we de medewerker maken'), maar ook een vraag op team- of organisatieniveau ('hoe kijken wij als team aan tegen...').

2. Casusinbrenger bespreekt zijn medewerker
De manager van de te bespreken medewerker legt kort de ambitie van de besprokene voor aan de overige gespreksdeelnemers en vult dit aan met een samenvatting van zijn beeld van de medewerker. De gespreksleider en gespreksdeelnemers vragen door naar het concrete gedrag dat de medewerker laat zien.

3. Opvattingen over de besproken medewerker naast elkaar leggen
In deze fase leggen de deelnemers aan het gesprek hun beelden van de besprokene naast elkaar. Ze diepen deze beelden uit door elkaar te bevragen en brengen versnelling in het gesprek aan door elkaar kernachtig samen te vatten en alleen nieuwe punten in te brengen.

4. Beeldvorming van de besprokene
De gespreksleider stuurt er in deze fase op aan dat de gespreksdeelnemers een gemeenschappelijk beeld van de besproken medewerker formuleren. Deze rode draad bevat de elementen waarover de gespreksdeelnemers het eens zijn. Het resultaat is een beeld van de talenten, ontwikkelpunten en ontwikkelsuggesties van de besprokene.

5. Recht doen
Om elke gespreksdeelnemer de gelegenheid te geven een eigen ethische afweging te maken over zijn deelname aan het gesprek en die van anderen, is het essentieel om hen expliciet te vragen of zij vinden dat ze de besprokene, de organisatie en de deelnemers aan het gesprek recht hebben gedaan. Deze drieluikvraag leidt vaak tot een aanpassing van het uiteindelijke oordeel.

6. Terugkoppeling organiseren
De gespreksleider en de deelnemers gebruiken het slot van het verdiepte gesprek om de agenda voor de terugkoppeling in te vullen. De manager van de besproken medewerker koppelt het resultaat van het verdiepte gesprek en de manier waarop dit resultaat tot stand is gekomen terug aan de medewerker.

De gespreksleiders hebben veel invloed op het proces van het verdiepte gesprek en de kwaliteit van het oordeel als resultaat daarvan. Om hen voor te bereiden op hun rol als gespreksleider hebben we een development center ontwikkeld en aangeboden. Een development center is een intensief ontwikkelinstrument waarin de gespreksleiders zicht krijgen op hun sterke en zwakke punten met betrekking tot de kerncompetenties stimuleren en sturen en deze ontwikkelen (zie Tekstbox 4).

- Naast het beoordelen van medewerkers heeft het verdiepte gesprek als doel dat de gespreksdeelnemers een gemeenschappelijke mening vormen over de principes en de manier van aansturen. Hiermee geven de deelnemende managers mede richting aan de ontwikkeling van de organisatie.

We hebben ervoor gekozen om het verdiepte gesprek samen met de medewerkers van de taskforce MD te ontwerpen. Hierdoor is de methode gericht op de specifieke situatie van VROM en zijn de MD-medewerkers eigenaar van de methode. We zijn gekomen tot een aantal principes op basis waarvan we de structuur van het verdiepte gesprek hebben ontworpen. Deze principes geven we weer in tekstbox 2 en we beschrijven voorbeelden van interventies die de gespreksleider effectief maken.

In het verdiepte gesprek onderscheiden we een drietal rollen: gespreksleider, casusinbrenger en gespreksdeelnemer.

De *gespreksleider* bewaakt het proces gedurende het verdiepte gesprek en volgt de procedure die we beschrijven in Tekstbox 3. Naast het op een methodische manier komen tot een intersubjectief gewogen oordeel over de besprokene richt hij zich op het leerproces van de deelnemers met betrekking tot het voeren van een verdiept gesprek. De gespreksleider stimuleert vooral het interactieproces tussen de deelnemers en brengt zijn eigen mening in daar waar dit het gesprek aanscherpt. In het sturen van het gesprek naar een intersubjectief gewogen oordeel is de gespreksleider effectief als hij zich richt op impact en resultaat en als hij daadkrachtig en integer optreedt. Tegelijkertijd biedt het toestaan van zijsporen door hardop denken, fantaseren en psychologiseren de

Tekstbox 4: Development center voor gespreksleiders

Het development center is een instrument om zicht te krijgen op de sterke en zwakke punten in kwalificaties van mensen met de bedoeling om het functioneren van mensen in organisaties te verbeteren (Mumford, 1993). Development centers bieden hulp bij de diagnose en het monitoren van het functioneren van medewerkers in organisaties en geven feedbackinformatie ten behoeve van hun ontwikkelingsproces. Ze verschaffen informatie over de bekwaamheid en het leervermogen van de deelnemer op relevante competenties behorende bij de functie, rol of taak.

In het development center voor gespreksleiders benaderen we zoveel mogelijk de realiteit door met een bestaand managementteam van het Ministerie van VROM één van hun medewerkers te bespreken in een verdiept gesprek. De gespreksleider, die centraal staat in het development center, leidt dit gesprek en wordt daarbij ondersteund door een ervaren, externe, gespreksleider (studiobegeleider). Tegelijkertijd leren de gespreksdeelnemers hoe ze in het verdiepte gesprek een medewerker bespreken. Gedurende het gesprek komen kernsituaties voor die een voorspellende waarde hebben voor het succes op de doorslaggevende belangrijke momenten in de rol van gespreksleider. Tijdens het leiden van het verdiepte gesprek krijgt de gespreksleider feedback van de studiobegeleider. De gespreksleider onderkent zo in de studio's zijn eigen kwaliteiten, bouwt hier gedurende het development center op voort en ziet welke vaardigheden verdere ontwikkeling behoeven. Na twee verdiepte gesprekken en één persoonlijke coachingsstudio eindigt het development center voor de gespreksleiders. De studiobegeleiders voeren dan nog een verdiept gesprek over de gespreksleiders die zij in het development center ondersteund hebben op die dag. Hieruit vloeit een gemeenschappelijk oordeel over de talenten en ontwikkelpunten van de besprokene voort en concrete suggesties voor ontwikkelactiviteiten die de casusinbrenger teruggeeft aan de medewerker.

Kenmerken van het development center zijn (Smit & Van Noort, 1996):

- Grote verantwoordelijkheid bij de deelnemer. De gespreksleider besluit zelf of hij mee wil doen en is ook medeverantwoordelijk voor de eigen ontwikkeling.
- Geen geheimzinnigheid. De gespreksleider krijgt van tevoren informatie over de criteria voor de rol van begeleider van het verdiepte gesprek en over de gang van zaken bij het development center. Gedurende het gehele development center wordt feedback aan de gesprekseider gegeven.
- Domeinspecifiek. Development centers zijn geënt op concrete werksituaties. Er wordt gebruikgemaakt van praktijksituaties uit het verdiepte gesprek om inzicht te krijgen in de bekwaamheid en het leervermogen van de gespreksleider.
- Gerichtheid op leerrendement. Het development center is niet alleen een diagnose-instrument. De voorbereiding op en de feedback tijdens het development center leiden voor de gespreksleiders tot een aanzienlijk leerresultaat.
- Bijdrage aan de ontwikkeling tot een lerende organisatie. Een development center stimuleert een klimaat waarin het toegestaan is om fouten te maken en waarin het mogelijk is om te experimenteren en te leren.

mogelijkheid voor verdieping van het eindoordeel. Dit vraagt uiteraard om een zeer zorgvuldige besturing door de gespreksleider. Vermoedens mogen geen feiten worden, suggesties geen opdrachten. Uiteindelijk moeten alle uitweidingen teruggebracht worden tot de essentie van wat de effecten zijn van het handelen van de besprokene.

De *casusinbrenger* brengt een ervaring in die hij heeft gehad met één van zijn medewerkers. De casusinbrenger is effectief wanneer hij zijn perspectief verbindt aan concrete ervaringen met zijn medewerker. Het verdiepte gesprek levert de casusinbrenger het meest op als hij de vraag van zijn medewerker verbindt aan een persoonlijke vraag.

De *gespreksdeelnemers* leggen hun beelden van de besproken medewerker aan elkaar voor met als doel een gemeenschappelijke mening over deze medewerker te vormen. Ze bevragen hiervoor zowel elkaar als de casusinbrenger. De deelnemer draagt bij aan het gesprek vanuit twee volgtijdelijke invalshoeken (gebaseerd op de Socratische dialoog):

- De gespreksdeelnemer vormt zich een mening van de casus.
- Hij vraagt zich vervolgens af wat hij zou vinden en doen op het moment dat hij in de positie van de casusinbrenger zou staan.

Ervaringen met het verdiepte gesprek

Na een jaar van intense voorbereiding en samenwerking om het verdiepte gesprek methodisch vorm te geven zijn we in de nazomer van 2006 begonnen met de invoering ervan. Hieronder bespreken we onze ervaringen met het verdiepte gesprek tot nu toe.

Leden van de Bestuursraad leren elkaars manier van aansturen waarderen
Eén van de belangrijkste constateringen van de Bestuursraad en de diverse managementteams is dat, door expliciet de tijd te nemen om iemands ontwikkeling te bespreken, zij elkaars manieren van aansturen leren kennen en waarderen. Hierdoor worden persoonlijke stijlen en opvattingen geen tegenstellingen meer, maar biedt men ruimte om deze verschillen naast elkaar te zien. Het komt nu bijvoorbeeld voor dat managers suggereren dat medewerkers beter tot hun recht zouden komen bij andere managers, doordat deze anders leidinggeven.

Minder enthousiaste reacties
Een aantal managers zei dat ze het voeren van een verdiept gesprek 'soft' vonden. Zij vinden dat ze niet het recht hadden om te psychologiseren en om verdieping aan te brengen in de motivatie van hun medewerkers. Hun motivatie daarbij is dat ze het niet hun vak vinden om te duiden hoe iemand werkt en zich ontwikkelt.

Selectie gespreksleiders
De facilitators komen in principe uit het management. We hebben gemerkt dat er grote belangstelling is voor het vervullen van deze rol. MD selecteert de gespreksleiders uit het management. De feedback die we terug krijgen van deze gespreksleiders is dat het leren leiden van een verdiept gesprek ook een positieve invloed heeft op het leiden van andere bijeenkomsten in het werk.

Oordelen bij elkaar toetsen
Door de ervaringen met het verdiepte gesprek leren managers hun oordelen goed te articuleren. Ook creëert dit proces ruimte in hun hoofd om oordelen van anderen te onderzoeken. Doordat managers deze ruimte maken, staan ze toe dat het gesprek een andere wending neemt dan zij in eerste instantie verwachten. We hebben gezien dat dit tot een verdiept en gewogen oordeel leidt. Het effect van het toetsen van het eigen oordeel is ook merkbaar buiten de context van het verdiepte gesprek: managers geven aan dat ze vaker hun mening ter toetsing aan collega's voorleggen.

Tijdsinvestering
Het oefenen van het verdiepte gesprek kost in het begin veel tijd. Het bespreken van één medewerker neemt meer tijd in beslag dan voorheen. Er is aarzeling in het management om op deze manier alle managers te bespreken. Onze ervaring leert echter dat naarmate men meer geoefend is in deze manier van gesprekken voeren, de kwaliteit toeneemt en er niet méér tijd nodig is dan voorheen.

Ontwikkeling en invoering
Door principes en procedure van het verdiepte gesprek samen met medewerkers uit de organisatie te ontwikkelen ontstaat er eigenaarschap in de organisatie. Ook hebben we het aantal verdiepte gesprekken in de organisatie geleidelijk georganiseerd. Hierdoor implementeren we niet zozeer een blauwdruk, maar ontstaat er op basis van enthousiasme en goede ervaringen een olievlekwerking.

De kracht van voorbeelden
Gesprekken winnen aan kracht wanneer er wordt gesproken vanuit het hier en nu. Als voorbeelden uit het verleden worden genoemd, krijgen deze een plaats in het heden. Met andere woorden: een negatieve gebeurtenis uit het verleden wordt zo niet nog aangevoerd als argument voor de ontwikkeling van de besproken medewerker nu, maar wordt altijd getoetst aan wat er nu speelt.

Transparantie
De te bespreken medewerker wordt vooraf op de hoogte gesteld van de intenties van het verdiepte gesprek. Dit moet op zeer transparante wijze plaatsvinden. Men is open en duidelijk over wat de deelnemers in het verdiepte gesprek behandelen en wat het doel van dit gesprek is: het is geen selectie-instrument maar een ontwikkelgesprek, wat resulteert in een gewogen oordeel over de medewerker. Hierdoor weet de medewerker dat hij op het netvlies van de organisatie zit en dat leidinggevenden zich inzetten om een beeld te krijgen dat hem recht doet.

Context van het gesprek
Om aan de eisen van een goed verdiept gesprek te voldoen is een fysieke omgeving vereist die dat mogelijk maakt. Dat betekent dat de plek waarin het gesprek plaatsvindt ruimte moet bieden om tot dialoog te komen. Dit betekent dat er rust uit moet gaan van de plaats waar het gesprek wordt gevoerd en dat het deze zich op enige afstand van de hectiek van alledag bevindt.
Ook de mentale ruimte moet passend zijn. De deelnemers spreken spelregels af over de sociale en persoonlijke emotionele omgeving. Om rust te creëren helpt het om de gesprekken ruim van te voren in te plannen, zodat iedereen weet waar hij aan toe is.

Waar staat VROM nu?

Wat we vooral zien is dat de wijze van gespreksvoering via het verdiepte gesprek heeft geleid tot verbetering in de wijze van vergaderen. De intentie om echt andermans standpunt te kennen en te onderzoeken verhoogt de kwaliteit van de uitwisseling van argumenten en perspectieven.

Bij één directoraat-generaal heeft het eerste verdiepte gesprek zelfs geleid tot een herijking van de stijl van leidinggeven. De nieuwe gemeenschappelijkheid in kijken en oordelen leverde zoveel plezier en energie op dat het niet bij woorden bleef: men is daadwerkelijk met een andere stijl begonnen. Dit uit zich ook in de start van bijvoorbeeld intercollegiale consultatie tussen directeuren.
Voor de ontwikkeling van potentieel en de doorstroming van talenten naar nieuwe posities hebben we op het moment van schrijven helaas nog geen concrete getallen. De bewustere keuzes door de verdiepte gesprekken en het draagvlak omdat men meteen effect ziet, heeft wel geleid tot andere besluitvorming bij de vervulling van vacatures.

Een belangrijk knelpunt is vaak de tijd, en dat geldt ook voor dit programma. Oefenen met de nieuwe aanpak is toch echt noodzakelijk om een duurzame verandering tot stand te brengen. Hier stemmen we de huidige interventies nog beter af op de 'waan van de dag'.
VROM gaat nu het derde jaar in met het verdiepte gesprek; de Bestuursraad blijft aandacht geven aan dit proces. Langzaam maar zeker is deze aanpak een begrip geworden. Managementteams gaan zelf verdiepte gesprekken inplannen en vragen dan om een gespreksleider van buiten hun onderdeel.

Tips

Vanuit onze ervaringen met het introduceren van het verdiepte gesprek bij het Ministerie van VROM en een grote vervoersorganisatie, hebben we de volgende vier tips:

1 Ga het verdiepte gesprek niet 'invoeren' of 'implementeren'. Voor je het weet is het verdiepte gesprek een agendapunt. Deze manier van gespreksvoering benadrukt juist het creëren van verbindingen, samen onderzoeken en samen je oordeel durven bespreken. Als de vorm centraal komt te staan, is er weer een nieuw instrument binnen de poorten van een organisatie geloodst. Het gaat er echter juist om rond belangwekkende onderwerpen de juiste principes van gespreksvoering af te spreken. En dan te gaan oefenen. In deze casus is de benaming 'het verdiepte gesprek' pas veel later ontstaan.

2 Van een volstrekt andere orde, maar wel essentieel is de selectie van gespreksleiders. In hiërarchische organisaties, zoals ook bij VROM, is men geneigd naar het niveau van de functie te kijken en daar dan de geloofwaardigheid als gespreksleider aan te koppelen. Het hoeft op deze plek geen betoog dat we benadrukt hebben dat autonomie, relatieve ongevoeligheid voor hiërarchie en goed kunnen faciliteren hier de kern raken van een effectieve gespreksleider. Wees hier standvastig in.

3 Een cruciale stap aan het einde van het verdiepte gesprek is de drieluikvraag: 'hebben we de besproken medewerker recht gedaan, hebben we de organisatie recht gedaan en ook onszelf?'. Met deze serieuze en verdiepende vraag zien we veel spijtoptanten nog net de echte essentie van het gesprek benoemen. Goud dus! Het hardop uitspreken van ethische afwegingen creëert vaak respect voor elkaar en elkaars inbreng. Deze vraag hoort wat ons betreft standaard in de beschreven aanpak.

4 Organiseer voor de gespreksleiders mogelijkheden om 'stoom af te blazen'. Er gebeurt ontzettend veel tegelijk in deze gesprekken. De facilitator brengt veel onderhuidse spanningen boven tafel. Alert en zeer sensitief zijn op paraverbale en non-verbale uitingen van de deelnemers is erg vermoeiend. Een vorm van intervisie of een kort nagesprek met de opdrachtgever kan hierin ontspanning brengen.

Hebben we u als lezer recht gedaan?

Alle hier beschreven procedures, structuren en tips ten spijt, de kwaliteit van het verdiepte gesprek is uiteindelijk niet te beschrijven. Het zal altijd de combinatie zijn van een inspirerende gespreksleider die empathisch en doelgericht stuurt in samenwerking met de gespreksdeelnemers die uiteindelijk in hun interactie de verdieping aanbrengen. In deze bijdrage hebben we aan de hand van de werkwijze een vorm van het verdiepte gesprek laten zien. Verdiepende interactie laat zich niet vangen in transcripties van gesprekken of illustraties van uitspraken. In die wetenschap gunnen wij u uw eigen experiment.

Referenties

Cooperrider, D.L. (2004). Advances in Appreciative Inquiry: Constructive Discourse. *Human Organizations.* Oxford: Elsevier Science.

Kessels, J., Boers, E., & Mosterd, P. (2002). *Vrije Ruimte, Filosoferen in Organisaties.* Amsterdam: Boom.

Mumford, A. (1993). *Improving the experience of learning*, London EFMD forum.

Noort, R.A.M. van, & Gillert, A. (2006). Change: The Art of Connecting. *Develop*, 2(3), 6 - 11.

Noort, R.A.M. van (2007). Leiderschap in HRD. In: *Talent en Organisatie.* Bijlage van Elsevier en FEM Business. Amsterdam: Reed Business.

Pillen, P. (2007). *Changing by Connecting Interests.* Driebergen: NVO2.

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness.* New York: Free Press.

Smit, C.A., & Noort, R.A.M. van (1996). Het ontwerpen en organiseren van een development center. In: H.H. Tillema (red.), *Development centers, het ontwikkelen van competenties in organisaties* (67 - 109). Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.

Swieringa, J. & Wierdsma, A.F.M. (1990). *Op weg naar een lerende organisatie. Over het leren opleiden van organisaties.* Groningen: Wolters Noordhoff.

Robert van Noort, Pepijn Pillen & Han Nichting

Wat was destijds de motivatie voor het schrijven van het artikel?

Han Nichting: 'We vonden dat we wat toe te voegen hadden aan de manier waarop er met gesprekken in organisaties tussen chefs en individuele medwerkers werd omgegaan. We zagen tijdens dit traject dat als je mensen probeert te raken op hun drijfveren, er een veel beter gesprek op gang komt met meer bereidheid om je uit te spreken en je te verantwoorden, van beide zijden.'

Pepijn Pillen: 'Al in het begin van het traject hebben we het initiatief genomen om erover te schrijven. In het verdiepte gesprek gaat het om samen (onder)zoeken, samen taal maken. Diverse lagen van de lijn moeten elkaar leren vinden, en met deze methode kun je hen daarbij op weg helpen.'

Hoe kijken jullie terug op het schrijven van het artikel?

Pepijn Pillen: 'Het was een van mijn eerste opdrachten als adviseur bij K&S. Het schrijven hielp me om de zaken op rijtje te zetten en uit elkaar te trekken: welke principes zijn van belang? Maar ook: waar gaat het mij om in dit vak? Het hielp mij enorm om dit schrijven samen met een ervaren adviseur en de opdrachtgever te doen.'

Robert van Noort: 'Ik was al een jaar of zes, zeven bezig om te experimenteren met hoe je gesprekken in organisaties nu het beste zou kunnen voeren. De samenwerking met Pepijn en Han heeft me zeer geholpen om al die impliciete professionele kennnis in mijn hoofd expliciet te maken in het artikel.'

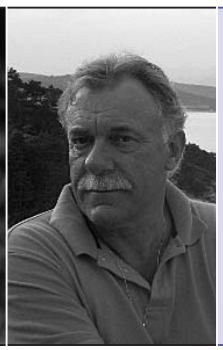
Is er daarna wat veranderd in de situatie?

Han Nichting: 'Het proces dat we beschreven hebben is daarna binnen VROM echt doorgegaan. Momenteel voeren we binnen VROM de gesprekken met medewerkers nu langs de lijnen van de drie C's. De eerste C is die van de eigen competentie; de tweede C is van contributie (de bijdrage van je functie aan inhoud van de organisatie). Die twee C's worden vervolgens verbonden aan de derde C, namelijk het commitment aan de organisatie als geheel. De aanpak via het verdiepte gesprek heeft dat op gang gebracht.'

Pepijn Pillen: 'We zijn er mee verder gegaan in de development centers. Zo is het eindgesprek over wat we mensen daar hebben zien doen inmiddels ook een verdiept gesprek. Een verdere ontwikkeling is ook dat we nu de deelnemer zelf uitnodigen bij het gesprek. Dat was bij het VROM-traject ook al de intentie, maar we hebben er toen voor gekozen dat niet te doen. Maar het is een waardevolle toevoeging gebleken. Weliswaar verandert het gesprek iets van karakter. Het wordt niet minder scherp, maar je gaat zorgvuldiger met je woorden om. Dat helpt dus ook om die taal samen te maken. '

Zou je er nog wat aan toevoegen als dat nu nog kon?

Han Nichting: 'Ik zou nog willen benadrukken dat het volhouden van zo'n aanpak een groot appel doet aan het persoonlijk commitment van alle betrokkenen, in ons geval van de bestuursraad (top van VROM, red.) in het bijzonder. De bestuursraad heeft van oktober 2008 tot februari 2009 35 van dit soort gesprekken gevoerd, à 1,5 uur per persoon. Als dat geen commitment is...'



Robert van Noort is partner bij Kessels & Smit, The Learning Company. *vannoort@kessels-smit.nl*
Pepijn Pillen werkt als adviseur bij Kessels & Smit, The Learning Company. *ppillen@kessels-smit.nl*
Han Nichting is directeur Personeel, Organisatie en Informatisering bij het Ministerie van VROM en voorzitter van NVO2. Hij werkte mee als auteur aan het artikel vanuit zijn rol als opdrachtgever. *han.nichting@minvrom.nl*

Albert de Vries

Waarover werd u enthousiast bij het lezen van het artikel?
'Iets wat me erg aanspreekt in dit artikel is het onderscheid tussen performance en potentie. Het is boeiend om te zien dat de kijk naar performance stagneert en dat auteurs het potentieel-perspectief verder onderzoeken. Men wil duidelijk af van het statische invullen van lijstjes en beoordelingsformulieren. Het is vaak de manier van beoordelen die maakt dat persoonlijke ontwikkeling stagneert in organisaties. Kijken naar individuele potentie is zeggen: dat is interessant! Laten we dat verder onderzoeken. Het is daarmee een manier van ontwikkelgericht onderzoek doen.'

Waar zou volgens u iets mee moeten gebeuren?
'Ik lees in het artikel dat er ook minder enthousiaste reacties zijn, die gaan dan ook over de beleving van het psychologiseren en het uitwijden over deelnemers. Psychologiseren helpt duidelijk niet om naar de potentie te kijken. Als ik zie wat de gespreksleider doet, gebruikt hij die de vrije ruimte om een lijn te verkennen. Daar zit iets wat niet navolgbaar blijkt te zijn voor sommige deelnemers. De gespreksleider onderzoekt, tast af en dat wordt gezien als ruis door anderen. Interessant is om als gespreksleider de focus te houden op de effecten van het handelen: daar wordt het psychologiseren losgelaten.
Er zit een interessante spanning in het artikel: het gemeenschappelijke wordt geplaatst tegenover het autoritaire principe. Tegen het tweede zetten de auteurs zich af, echter, als ik kijk naar de beschrijving van het development center van de gespreksleiders, oogt dat als een training, iets waarin toegewerkt wordt naar een vooropgesteld doel. Dat is ook prima, maar kom daarvoor uit. Het stellende principe is ook op gespreksniveau nodig om naar potentie te komen. Ik ben benieuwd hoe de schrijvers hier tegenaan kijken.
Als één van de principes wordt genoemd het maken van een gemeenschappelijke taal. Ik zie als essentieel dat een taal gevormd wordt die in overeenstemming is met het kijken naar potentie. Zo komt met 'het verdiepende gesprek' meer het kijken naar potentie tot uitdrukking dan in 'het verdiepte gesprek'. Dan wordt de beweging eruit gehaald, die juist gezocht wordt. Zo past mijns inziens ook het veelvuldig gebruikte woord 'gemeenschappelijk' niet bij het kijken naar potentie. Wel een woord als 'gedeeld'. Er wordt immers gestreefd naar het naar voren halen van talent, dus van diversiteit.'

Wat ziet u als een volgende stap?
'Het zou erg interessant zijn om te experimenteren om de deelnemer uit te nodigen bij de besprekingen. Zou het helpen om het gesprek nog potentiegerichter te maken? Ik schat in dat het meer uitdaagt om de zijsporen scherp te houden, je gaat niet psychologiseren, je maakt dat ook veel explicieter. Je pakt het terug in het handelen. Dat werkt reinigend. 'Hebben we diegene recht gedaan' wordt actief gedurende het gesprek, maakt wel dat je de vraag nog wel kunt stellen! Er wordt een verbinding verkend naar een flexibele wendbare organisatie die het mogelijk maakt om te kijken naar potentie en ook uiteindelijk meer contact genereert naar de burger. Daar ben ik nieuwsgierig naar! Het wordt gezien als een potentie voor de gehele organisatie. Daar wil ik wel meer van zien, het lijkt mij een vreselijk interessant spoor.'

Albert de Vries coacht bij ervaringsleren vanuit zijn eigen bedrijf en is verbonden aan de Academie voor Ervaringsleren. In 2004 is hij gepromoveerd op 'Ervaringsleren cultiveren. Onderzoek in eigen werk'.

Titel: Perspectieven op de relatie tussen HRD en HRM

Auteur: Peter Schramade

Publicatiedatum: nr. 4-2006

Ontwikkelgerichte disciplines zijn de afgelopen dertig jaar aan de universiteit steeds gemarginaliseerd. Denk aan andragologie, vorming en volwasseneneducatie, opleidingskunde. Sinds de jaren negentig heet het HRD, maar ook dit vakgebied staat aan de academische rand.
Auteur Peter Schramade onderzoekt in dit artikel in hoeverre de vakbeoefenaren daar zelf debet aan zijn. Hij benoemt trefzeker enkele fouten, die ieder kan herkennen. En hij doet dat op een nuchtere, beschrijvende toon waardoor je vrij makkelijk kunt toegeven er zelf ook niet vrij van te zijn. Daarmee dwingt dit artikel elke HRD-theoreticus tot een bezinning op de eigen wijze van theoretiseren. Dat geeft dit artikel een autoriteit die duurzaam is zolang er fouten gemaakt worden als of-of-denken, zich buiten of boven iedere discussie plaatsen, veel beweren maar weinig definiëren, of idiosyncratisch (eigenzinnig) definiëren.

Aansluiting zoeken bij HRM, zal dat nu tot een leerproces leiden waarin HRD'ers deze fouten beter gaan onderkennen en corrigeren? De auteur lijkt deze vraag positief te beantwoorden. Hij wijst erop dat HRM beter de factoren in kaart heeft gebracht die een rol spelen bij het vormen van HRM-strategieën en -praktijken dan bij HRD het geval is. Van die analytische kracht van HRM kan HRD heel wat leren bij het definiëren van haar interventies. Ook is bij HRM meer sprake van integratie van theoretische perspectieven, waardoor de fout van het of-of-denken minder wordt gemaakt. Ik kan hieraan toevoegen dat doordat HRM zich meer in het centrum van de onderneming afspeelt zij zich minder kan permitteren zich boven of buiten discussies te stellen. Dus ook op dat punt valt er met aansluiting voor HRD wat te winnen.
Wat helaas ontbreekt in het artikel is wat HRM hierbij te winnen en te leren heeft.

Schramade noemt het faciliteren van verandering, maar dat is meer een competentie van OD dan van HRD. Zou mogelijk de eigenzinnigheid van leerprocessen een leerpunt voor HRM kunnen zijn? De gemeenschappelijke uitdaging is dan deze eigenzinnigheid in het centrum van de onderneming vorm te geven. Dat lijkt me boeiender dan 'het vergroten van human capital en social capital'.

Gertjan Schuiling

Perspectieven op de relatie tussen HRD en HRM

Peter Schramade

Onlangs vestigde Poell (2006b) de aandacht op een kwestie die binnen het vakgebied HRD al enige tijd wordt onderkend, maar waar wellicht te weinig aandacht aan wordt geschonken: het feit dat HRD als (wetenschappelijke) discipline in Nederland onder druk staat. Het is een goede zaak dat hij hier expliciet de aandacht op vestigt en het initiatief heeft genomen om vakgenoten uit te nodigen eens over deze kwestie na te denken. Daardoor lopen we ook minder het risico dat het ons 'overkomt', c.q. straks allemaal 'overkomen' is.

Poell wees er onder meer op dat er minder HRD-onderzoek plaatsvindt, dat het moeilijk is daar fondsen voor te verwerven, dat leerstoelen in aantal teruglopen dan wel met andere thema's worden ingevuld, en dat de deelname van HRD'ers aan de Onderwijsresearchdagen terugloopt. We zouden dit de symptomen kunnen noemen van een zekere mate van marginalisering van HRD als discipline. Maar wat zijn de oorzaken? Poell noemt als een van de mogelijke oorzaken een generatiewisseling: degenen die vanaf de jaren tachtig HRD op de kaart hebben gezet zijn aan het einde van hun loopbaan beland, en jongeren zouden om allerlei redenen minder kansen hebben gekregen dan wel hebben gegrepen om het gat op te vullen. Daarnaast wijst hij op het feit dat het HRD als vakgebied nog niet is gelukt een eigen identiteit te ontwikkelen en zich te profileren, alsook dat HRD te eenzijdig gekoppeld is geweest aan de onderwijskunde. Om verder te komen zou HRD volgens hem meer aansluiting moeten zoeken bij aanverwante disciplines als HRM, bedrijfskunde, arbeids- en organisatiepsychologie en -sociologie, economie e.d. HRD zou meer werk moeten maken van het integreren van inzichten uit deze diverse disciplines tot een eigen HRD-kennisbasis, teneinde door andere toegepaste wetenschappen en subsidiërende instanties serieus te worden genomen.

Een van de disciplines waarbij HRD meer aansluiting zou moeten zoeken is, zoals Poell aangeeft, HRM.
In deze bijdrage aan dit nummer van *Develop*, dat gaat over de relatie tussen HRD en HRM, wil ik de relatie tussen HRD en HRM als (wetenschappelijke) disciplines verkennen. Alvorens dat te doen ga ik eerst nader in op de kwestie van de marginalisering: marginalisering van HRD ten opzichte van wie en/of wat? In hoeverre is marginalisering een probleem? Als marginalisering een probleem is, in hoeverre zijn we als vakbeoefenaren daar dan zelf (mede) debet aan? Met andere woorden: in hoeverre kunnen we er wellicht zelf iets aan doen, in hoeverre hebben we zelf in de hand of we op een Requiem of een Revival van HRD afstevenen? En in hoeverre verhoudt de kwestie van de marginalisering zich tot de ontwikkeling van een eigen identiteit van HRD? Kortom, ik wil eerst iets dieper ingaan op het vraagstuk van de marginalisering van HRD, juist ook omdat mij gevraagd is over de relatie tussen HRD en HRM te reflecteren vanuit het perspectief van HRD.
Vervolgens ga ik in op de vraag of het gewenst is dat HRD aansluiting zoekt bij juist HRM. Het antwoord op deze vraag zal ja zijn. Daarna zal ik verschillende aspecten van de relatie tussen HRM en HRD in beschouwing nemen: verschillen en overeenkomsten verkennen, nagaan wat over en weer van elkaar geleerd kan worden en ingaan op mogelijke raakvlakken en gemeenschappelijke uitdagingen. Om op basis van dit alles ten slotte te kunnen vaststellen of we hier te maken hebben met een veelbelovende relatie. Zal in deze relatie eerder sprake zijn van ongemakkelijke bedgenoten of eerder van strategische partners?

Marginalisering van HRD

Ik wil hier ingaan op enkele punten die Poell (2006) te berde brengt rond de marginalisering van HRD als wetenschappelijke discipline en vervolgens zelf ook enkele

punten naar voren brengen die in mijn perceptie hierbij van belang zijn.
In feite wijst Poell (2006) in verband met de kwestie van de marginalisering van HRD als wetenschappelijke discipline in Nederland op drie belangrijke zaken:

1. Het is HRD als vakgebied nog niet gelukt een eigen identiteit te ontwikkelen en zich te profileren.
2. HRD is als vakgebied te eenzijdig gekoppeld geweest aan de onderwijskunde.
3. HRD zoekt nog te weinig aansluiting bij (inzichten uit) andere verwante disciplines.

Los van de specifiek Nederlandse context van HRD als wetenschappelijke discipline wil ik op een tweetal andere zaken wijzen die in dit verband een rol spelen:

4. Wat HRD van andere disciplines overneemt, gebeurt niet altijd zorgvuldig.
5. HRD wordt diffuser.

HRM en HRD: verhouden zij zich tot elkaar als ongemakkelijke bedgenoten of als strategische partners?

Ad 1. Het is HRD als vakgebied nog niet gelukt een eigen identiteit te ontwikkelen en zich te profileren
Ik kan absoluut onderschrijven dat het HRD als vakgebied in Nederland nog niet is gelukt een eigen identiteit te ontwikkelen en zich te profileren. Ik wil in dit verband wijzen op een viertal ontwikkelingen die daarin mijns inziens een rol spelen.

a. Voorkeur voor of-of denken
Het is tamelijk goed aanwijsbaar, en ik heb er zelf al meermalen, voor sommigen wellicht tot vervelens toe, de aandacht op gevestigd (Schramade 2006a), dat er hier te lande in ons vakgebied behoorlijk vaak is en wordt gedacht in termen van 'of-of'. Dit is een 'fenomeen' dat in Nederland binnen HRD sterk speelt. Bij een gebrek aan 'en-en denken' is de kans uiteraard groot dat het perspectief op een eigen identiteit een fata morgana blijft. Voorbeelden van 'of-of denken' die in dit verband kunnen worden genoemd liggen in de sfeer van het vrij eenzijdig aandacht geven aan bepaalde benaderingen die één kant van de medaille weergeven. Denk bijvoorbeeld aan het actorperspectief, dat relatief eenzijdig aandacht heeft gekregen van bepaalde prominente auteurs, waaronder Van der Krogt (1995) en (zeker aanvankelijk) ook Poell (1998), met alle waardering overigens voor de wijze waarop zij dat als een voor HRD relevant perspectief op de kaart hebben gezet. Denk ook aan het perspectief van de humanistische opleidingskunde, zoals dat door Van Dellen (2001) is gepropageerd. Of aan het sterk normatieve perspectief zoals dat bijvoorbeeld door Van Aken (2005; 2006) wordt voorgestaan. Op zich veelal prima invalshoeken om naar de inhoud van het vak te kijken, maar bij voorkeur dan wel in complementariteit met andere invalshoeken. In plaats van andere benaderingen als mogelijkerwijs aanvullend te zien, worden ze echter vaak aangegrepen om zich ertegen af te zetten. Daarbij komt dat we er kennelijk vaak moeite mee hebben om de werkelijkheid te beschouwen in termen van dualiteiten en om met paradoxen om te gaan. We beschouwen een andere benadering in termen van zijn tekorten en gooien vervolgens de baby met het badwater weg.

b. Sommige stromingen stellen zich buiten of boven iedere discussie
Dat er verschillende stromingen binnen HRD zijn, is op zich niet verkeerd. Zolang vertegenwoordigers daarvan nog met elkaar in discussie gaan, kan een meer definitieve vorm van marginalisering van HRD nog afgewend worden. Maar er lijken soms ook wel stromingen de kop op te steken die zich min of meer buiten of boven (kritische) discussie stellen. 'Ze hebben de waarheid in pacht omdat ze nu eenmaal gelijk hebben'. In deze context gaan mijn eerste gedachten uit naar het humanistisch perspectief binnen HRD en ook OD.
Argyris (2005) schrijft in dit verband interessante dingen. Zoals (116-117): 'The problem is that those who hold the perspective defend it by claiming there is no need for some sort of a test that is independent of the reasoning they use to make their claims. This is a core feature of the defensive reasoning mind-set, namely that they serve the primary purpose of defending those making the claim and not the purpose of learning, especially double-loop learning. The problem is not with the substance of the position taken but with how it is crafted and defended.' Laat ik voorop stellen: ik ben geen tegenstander van humanistische waarden. Als persoon onderschrijf ik er veel. Ik wil wel graag onderscheid maken tussen waarden die personen voor zichzelf belangrijk vinden en waarden die ten grondslag liggen aan een vakgebied. Aan ieder vakgebied liggen ook waarden ten grondslag. Aan een vakgebied dat tot de gedragswetenschappen behoort, zoals HRD, liggen

ook waarden ten grondslag, bijvoorbeeld de waarde van het belang van data en de waarde van het belang dat die data geverifieerd kunnen worden. Ik vind het een uitstekende zaak als bijvoorbeeld adviseurs op het gebied van HRD duidelijk zijn over hun persoonlijke waarden, en die hanteren om vast te stellen a. voor welke klanten zij wel en niet willen werken, en b. wat voor soort werk zij willen doen. Het baart me echter zorgen wanneer persoonlijke waarden worden gebruikt om het vakgebied te definiëren, dan wel te domineren. Je kunt niet én claimen beoefenaar te zijn van een toegepaste sociale wetenschap én humanistische waarden als het onderliggende geloofssysteem van die vakuitoefening beschouwen. Dit is ook de kern van mijn standpunt in de discussie die ik voerde met Van Aken (Van Aken, 2005 en 2006; Schramade, 2006a en 2006b), toen deze HRD'ers opriep onvoorwaardelijk te kiezen voor het Rijnlandse model. Wanneer een HRD-adviseur er sterk van overtuigd is dat bepaalde humanistische waarden de juiste zijn, en die overtuiging tot uitgangspunt van zijn werk maakt, verschuift zijn rol van die van helper naar die van pleitbezorger. In plaats van de klant te helpen zijn doel te bereiken, wordt de klant het aangrijpingspunt om 'een betere wereld te scheppen', zoals de adviseur die heeft gedefinieerd. Dat is vragen om gemarginaliseerd te worden. En om aan te sluiten bij het thema van dit nummer van *Develop*: een dergelijke betweterige opstelling tref ik meer aan bij HRD- dan bij HRM-adviseurs.

Het baart zorgen als persoonlijke waarden worden gebruikt om het vakgebied te definiëren of zelfs te domineren.

c. We beweren veel, maar definiëren weinig
Deze stelling is aan de hand van bijzonder veel voorbeelden in de HRD-literatuur te illustreren: voorbeelden in tijdschriftartikelen en zelfs proefschriften, waarvan de auteurs soms heel wat hebben onderzocht maar bar weinig hebben gedefinieerd. 'Waar gáát dit over?', vraag ik me meer dan eens af. En als ik via die literatuur dan naar het vakgebied als geheel kijk, dan vraag ik me ook af: 'Waar gaat HRD over?' Ik verwijs in het kort naar één recent voorbeeld. In een vraaggesprek dat Rob Poell (2006a) hield met Lidewey van der Sluis, gaf de laatste een antwoord waarin zij onder meer zei: 'Tussen leren en presteren zit, wat we niet moeten vergeten, nog innoveren.' In zijn algemeenheid gaat deze bewering niet op. Innoveren is voor lang niet iedere vorm van presteren een noodzakelijke voorwaarde. De achtergrond van de desbetreffende uitspraak laat zich echter raden bij lezing van de daaropvolgende zin: 'Overleven kan niet zonder innovatie en....' Kennelijk was de impliciet gehanteerde definitie van presteren 'overleven'.
Helaas is HRD-literatuur vaak nog te veel puzzle-literatuur. Op een bepaalde manier wel leerzaam, maar op een onnodig omslachtige manier.

d. Als we al definiëren, dan doen we dat graag idiosyncratisch of anderszins niet scherp genoeg
Ook auteurs die bewust met definiëren bezig zijn, zoals Van der Krogt en Van Aken, doen dat vaak op een 'te eigen' manier: onnodig afwijkend van andere, bestaande omschrijvingen; niet scherp genoeg; de ene keer te beperkend, en daardoor mogelijkheden voor conceptontwikkeling in de toekomst uitsluitend, de andere keer te 'ruimhartig', alles-op-één-hoop-gooiend, termen zodanig oprekkend dat ze niet meer differentiëren.
Bij dit alles past de kanttekening dat het niet helemaal verkeerd is als begrippen, conceptuele constructen, ook in ons vak, tot op zekere hoogte een 'open eind'-karakter hebben en houden. Dat maakt het mogelijk – en tegelijkertijd ook wel nodig – meer aandacht te schenken aan sensemaking (Weick, 1995). Volgens deze opvatting worden theoretische begrippen geïntroduceerd en in de loop van de tijd weer aangepast of veranderd naarmate onderzoekers en praktijkmensen nieuwe kennis en nieuw inzicht verwerven.

Ad 2 HRD is als vakgebied te eenzijdig gekoppeld geweest aan de onderwijskunde
Ik ben het absoluut met Poell eens dat HRD als vakgebied te eenzijdig gekoppeld is geweest aan de onderwijskunde. Bij verschillende vakgroepen Onderwijskunde is het inmiddels als aandachtsgebied verdwenen, dan wel kent een noodlijdend bestaan. Moeten we daar om treuren? HRD zou bij Onderwijskunde misschien wel een heel duidelijke eigen identiteit rond opleiden en leren hebben kunnen behouden, terwijl die eigen identiteit momenteel alle kanten uitdwarrelt. Ook staat buiten discussie dat Onderwijskunde voor HRD altijd een belangrijke toeleverancier van inzichten zal blijven. Daar staat tegenover dat het vanuit Onderwijskunde moeilijk is en ook in de

toekomst zou zijn geweest de juiste verbinding met de context van arbeid en bedrijf te maken en flexibel/dynamisch in stand te houden. Die koppeling is tot nu toe te weinig gemaakt, waardoor de kans bestaat dat HRD, na loskoppeling van de Onderwijskunde, in een niemandsland terechtkomt en gezien gaat worden als 'freischwebende Intelligenz'. Tenzij er nu nadrukkelijker aansluiting wordt gezocht bij bijvoorbeeld HRM.

Ad 3. HRD zoekt nog te weinig aansluiting bij (inzichten uit) andere verwante disciplines
HRD zou meer aansluiting moeten zoeken bij (inzichten uit) andere verwante disciplines. Dat ben ik met Poell eens, alleen is het de vraag of de door hem ook voorgestane eigen identiteit van HRD daarmee zoveel is gediend. Het vak zal zich er op die manier wel voor behoeden nog meer uit beeld en in de marge te geraken. Het is maar wat we willen: vooral een eigen identiteit of aansluiting bij (inzichten uit) andere vakgebieden? Ook hier gaat het waarschijnlijk om het vinden van een goede balans. Het zou mooi zijn als we te zijner tijd zowel een sterke aansluiting bij andere vakgebieden zouden kunnen realiseren, als een sterke eigen inbreng en identiteit.

Onderwijskunde is als aandachtsgebied verdwenen of kent een noodlijdend bestaan. Moeten we daarom treuren?

Aansluiting is van belang als het gaat om inhoud (thema's en vraagstukken), terminologie en publicatiekanalen.
Als we inhoudelijk niet integraler leren denken en niet meer met andere disciplines gaan samenwerken aan het oplossen van vraagstukken die ertoe doen, bijvoorbeeld vraagstukken rond innovatie, dan hebben HRD'ers een verdere marginalisering aan zichzelf te wijten.
Ook qua terminologie en theoretisch kader wordt nog te vaak geprobeerd zelf het wiel uit te vinden. In dit verband denk ik bijvoorbeeld aan de leernetwerktheorie (LNT) die is ontwikkeld door Van der Krogt (1995) en die door Poell (1998) in zijn proefschrift als het ware is 'doorontwikkeld'. Genoemde auteurs zouden hebben kunnen aansluiten bij of tenminste hebben kunnen refereren aan de actor-netwerktheorie (ANT). De Franse sociologen Callon en Latour hebben in de jaren tachtig het startsein gegeven voor de ontwikkeling van de ANT en kregen al vrij snel in brede kring navolging. Ook was aansluiting mogelijk geweest bij de socialenetwerktheorie en de methoden voor socialenetwerkanalyse zoals die binnen de sociologie en in de organisatie- en managementwetenschappen zijn ontwikkeld. Een verwijzing naar genoemde theorieën vinden we echter niet in de LNT. Recentelijk beschreef Van der Krogt (2006) wel de actor-netwerkbenadering. Of die benadering teruggrijpt c.q. voortborduurt op de actor-netwerktheorie en/of de socialenetwerktheorie wordt daarbij niet vermeld.
Ten slotte zouden HRD'ers die aan vakontwikkeling doen ook meer in niet-HRD-tijdschriften moeten publiceren. Door van daaruit dan te verwijzen naar publicaties in HRD-tijdschriften bevorderen we de bekendheid daarvan en daarmee van het vakgebied.

Ad 4. Wat HRD van andere disciplines overneemt, gebeurt niet altijd zorgvuldig
Veel van de ideeën die in de HRD-literatuur als 'HRD-theorie' worden gepresenteerd, blijken in werkelijkheid voort te komen uit andere disciplines of vakgebieden. Het is op zichzelf niet verkeerd om gebruik te maken van kennis uit andere vakgebieden, het wiel opnieuw uitvinden is weinig zinvol. Problematisch is wel de manier waarop dat 'lenen' regelmatig gebeurt: onzorgvuldig. En dan kunnen we denken aan: gebruik voor andere doeleinden dan bedoeld, vergeten van de oorspronkelijke (historische) context, kritiekloos overnemen, overnemen zonder bronvermelding of overnemen zonder te checken wat de oorspronkelijke bron is. Ik beperk me hier tot twee voorbeelden van het allerlaatste. Als hoofdredacteur van diverse HRD-periodieken heb ik talloze malen auteurs moeten wijzen op meer oorspronkelijke bronnen van allerlei ideeën en concepten rond de begrippen kenniseconomie en kennisproductiviteit. Bijna altijd ging het bij die meer oorspronkelijke bronnen om een van de vele geschriften van Peter Drucker. Hetzelfde doet zich al enige jaren voor rond de term Nieuw Leren. Een hoogleraar en een intermediair instituut, beide werkend op het grensvlak van HRD en onderwijskunde, claimen de term in de jaren negentig van de vorige eeuw te hebben geïntroduceerd (Martens 2006). Echter, ook in dit geval is het Peter Drucker geweest die al in 1969 dit concept, uiteraard niet in zijn huidige omvattendheid, maar toch met een nog ongelooflijk actuele inhoud, heeft geïntroduceerd in *The Age of Discontinuity. Guidelines to our Changing Society* (313-325).

Ad 5. HRD wordt diffuser
HRD is zo langzamerhand een waar conglomeraat van theorieën, best practices en waardesystemen.
HRD is op dit moment meer een 'ongewervelde' dan een 'gewervelde'. Dat wil zeggen: de interne cohesie lijkt een beetje zoek. De vergelijking met een 'amoebe' dringt zich op, iets wat is wat het is, maar dat moeilijk op een gestructureerde manier is te omschrijven omdat zijn structuur voortdurend verandert. Ook de grenzen van het vakgebied worden voortdurend verlegd.
De tijd dat HRD nog te omschrijven was als het in samenhang met elkaar inzetten van opleiding en ontwikkeling, loopbaanontwikkeling en organisatieontwikkeling teneinde het functioneren van individuele medewerkers, groepen en organisaties te verbeteren (McLagan, 1989) is voorbij. Het is waarschijnlijk nog steeds de meest geciteerde omschrijving van HRD, maar er zijn inmiddels talloze omschrijvingen bijgekomen. De drie activiteitengebieden die McLagan noemde zijn nog steeds belangrijk, maar zijn niet meer de enige. Walton voegde in 1999 aan de drie genoemde gebieden nog performanceverbetering en teamleren toe. Later volgden de extra aandachtsgebieden elkaar in snel tempo op. Voor een niet eens complete opsomming hiervan verwijs ik naar Torraco (2005). HRM-deskundige Kluytmans was in 2001 al 'enigszins verrast door de expansiedrift en het ambitieniveau' dat uit de HRD-literatuur naar voren komt. Het gaat om een territoriumdrift die zich nauwelijks laat omschrijven – zie bijvoorbeeld ook Poells aanzet tot een canon van HRD (Poell, 2006b) – en die niet bijdraagt aan een duidelijke identiteit van HRD.
Het is natuurlijk de vraag of HRD een duidelijke identiteit moet nastreven. Voor klanten van HRD'ers wellicht niet, als HRD'ers maar goed werk afleveren waarmee zij als klant geholpen zijn. Voor de ontwikkeling van HRD als vakgebied en haar status ten opzichte van andere wetenschappelijke disciplines wellicht wel. Ieder vakgebied c.q. iedere professie moet natuurlijk steeds in ontwikkeling zijn en nieuwe mogelijkheden en nieuwe (aanpalende?) terreinen verkennen, gevoed door zowel externe (brede maatschappelijke) ontwikkelingen als interne ontwikkelingen (bijvoorbeeld in werkprocessen of de behoeften van actoren die daarin werkzaam zijn). Je kunt daarin echter ook doorschieten, alles voor iedereen willen zijn. 'Jack of all trades, master of none.' Van alle markten thuis, maar daardoor nergens echt goed in zijn. Alles open laten, waar bijvoorbeeld Lee (2001) een voorstander van is. Ik denk dat het tijd is eens pas op de plaats te maken en dat leidende instituties binnen het vak daarin het voortouw moeten nemen. Internationaal, maar zeker ook in Nederland, waar er op universiteiten steeds minder menskracht op wordt gezet bij een almaar uitdijend vakgebied. Zij zouden tentatief kunnen aangeven:

a. wat tot de absolute kern van het vak behoort: die gebieden die HRD echt tot HRD maken, zonder welke echt sprake zou zijn van een versnipperd en onsamenhangend geheel; kortom wat HRD haar kernidentiteit verschaft,
b. wat daaraan direct ondersteunend is,
c. wat tijdelijk c.q. afhankelijk van heel specifieke omstandigheden tot het vakgebied behoort, en
d. wat nooit en te nimmer tot het vakgebied kan behoren.

Keuzes maken betekent ook dat op bepaalde zaken wat meer het accent zal komen te liggen en op andere wat minder, hoe jammer dat vanuit bepaalde oogpunten ook kan zijn (no pain, no gain). Een keuze voor aansluiting bij HRM betekent in ieder geval dat de organisatie en het organisatiebelang een belangrijkere context voor HRD worden dan zij gemiddeld genomen zijn voor het totaal van de theorieën, best practices en waardesystemen die momenteel door HRD in de meest ruime betekenis van het woord worden omarmd. Alle pogingen ten spijt om ook HRM een meerdimensioneel (Paauwe, 2004) karakter te geven.

Hoe aantrekkelijk is HRM als partner voor HRD?

De vraag die we ons hier stellen is of HRD als discipline aansluiting moet zoeken bij de HRM-discipline. Om die vraag te beantwoorden moeten we ons ook een paar andere vragen stellen. Hoe is het gesteld met HRM als discipline? Heeft HRM aan HRD wel zoveel te bieden? Staat HRM er beter op dan HRD? Is er niet sprake van twee vakgebieden die allebei op zoek zijn naar erkenning en een eigen identiteit?
Net zoals HRD, heeft ook HR c.q. HRM het regelmatig moeilijk zich te verkopen als een specifieke discipline en een beroepsveld dat toegevoegde waarde kan leveren. Dat was heel vroeger al het geval, en dat is tot op de dag van vandaag nog steeds zo.
Toen HR nog door het leven ging als Personnel Administration, wat het in sommige bedrijven overigens nog steeds is, schreef Drucker (1954) in zijn bekende boek *The Practice of Management* een hoofdstuk onder de titel 'Is Personnel Management Bankrupt?'. Daarin opende hij een paragraaf getiteld 'What Has Personnel Administration Achieved?' met de volgende passage:
'The limitations of Personnel Administration are not hard to perceive. They are indeed admitted by most of the people in the field – at least by implication. The constant

worry of all personnel administrators is their inability to prove that they are making a contribution to the enterprise. Their preoccupation is with the search for a "gimmick" that will impress their management associates. Their persistent complaint is that they lack status. For personnel administration – using the term in its common usage – is largely a collection of incidental techniques without much internal cohesion. Some wit once said maliciously that it puts together and calls "personnel management"all those things that do not deal with the work of people and that are not management.'

Uit recent onderzoek van de Economist Intelligence Unit (2006) onder 555 topmanagers, waaronder 226 bestuursvoorzitters, bleek dat directeuren en managers overal ter wereld hun HRM-afdeling een dikke onvoldoende geven. Van alle disciplines in de organisatie zou de personeelsafdeling het slechtst functioneren. Slechts een kwart (26%) geeft de HR-functie een goede beoordeling. IntermediairPW maakte op 26 juni 2006 gewag van een soortgelijk onderzoek van Accenture, met zo mogelijk nog teleurstellender uitkomsten: maar 11% van de managers is tevreden over de HR-functie, en maar 10% over het opleidingsbeleid.

'HR is goed in de administratieve en operationele taken, en absoluut niet toegerust voor een strategische rol.'

In bovengenoemde gevallen gaat het steeds om de P&O-praktijk die aan kritiek onderhevig is. Maar P&O'ers in het werkveld stellen op hun beurt weer kritische kanttekeningen bij de bijdrage van HRM als wetenschappelijke discipline aan de praktijk. Leijten in Visser (2006): 'Wetenschappers moeten het mysterie van P&O beter ontrafelen.' Hier kunnen wetenschappers weer tegenover stellen dat minder dan 1% van de HR-managers regelmatig academische HRM-literatuur leest (Rynes, Brown & Colbert, 2002). Op het gebied van HRD zal dat niet veel anders zijn. De vraag die hier gesteld kan worden is of wetenschappers daar niet zelf mede schuldig aan zijn: wellicht hebben zij eerder in hun HRM-opleidingen voor diezelfde praktijkmensen wel te weinig aandacht besteed aan het belang van het bijhouden van ontwikkelingen in het vakgebied.

Waar Poell (2006b) waarschuwt voor een dreigende marginalisering van HRD, stelt Strikwerda (2006) dat de HR-manager is 'gemarginaliseerd tot manager van rituelen': veel HRM-taken zijn geautomatiseerd, geoutsourced of overgenomen door managers en medewerkers zelf. Een fenomeen waar ook Hammonds (2005) op wees in zijn spraakmakende *Why we hate HR*. Zijns inziens resteert HR (waaronder hij duidelijk ook HRD schaart!) een meer strategische rol: het vergroten van de reputatie en het intellectueel kapitaal van de onderneming. Probleem hierbij is volgens hem: HR is goed in de meer administratieve en operationele taken, en absoluut niet toegerust voor een meer strategische rol. Hoe, zou ik zeggen, van deze bedreiging een kans te maken? Ligt daar niet een mooie uitdaging voor HRM en HRD gezamenlijk?

Al met al lijkt het vrij duidelijk dat zowel HRD als HRM heel wat aan toegevoegde waarde en bijpassende reputatie heeft te winnen. Dat roept de vraag op of deze twee disciplines, die er beide 'zo slecht voor staan', hun heil wel bij elkaar moeten zoeken, om daardoor – met hun respectieve beroepsgroepen – meer toegevoegde waarde te gaan leveren en daarmee hun reputatie op te vijzelen.
Om die vraag te beantwoorden zouden we naar hun overeenkomsten en verschillen kunnen kijken, naar hun raakvlakken en naar hun respectieve sterktes en zwaktes. Aan de hand daarvan kunnen we dan proberen vast te stellen op welke gebieden HRM en HRD zouden kunnen samenwerken, wat ze van elkaar zouden kunnen leren, en waar ze elkaar zouden kunnen versterken.

HRM en HRD: verschillen, maar ook overeenkomsten

Kluytmans (2001) noemt als een van de verschillen tussen HRM en HRD dat bij HRM het accent ligt op het verbeteren van het huidige prestatievermogen, terwijl HRD veel meer gericht is op het ontwikkelen van dat prestatievermogen in de toekomst. We zouden kunnen zeggen dat HRM in deze optiek een meer beheersmatig karakter heeft, een connotatie die wel past bij de elementen in de Human Resource Cycle (Fombrun e.a., 1984) niet zijnde Development, te weten: Selection, Appraisal en Rewards. Hierop voortbordurend zou je kunnen zeggen dat HRM meer gericht is op 'exploitation' en HRD meer op 'exploration'.
Beide ontlenen hun bestaansrecht aan de organisatorische verbanden waarbinnen ze worden uitgeoefend, aan de waarde die ze (kunnen) toevoegen aan de bedrijfsprocessen (Kluytmans, 2001).

Ruona en Gibson (2004) hebben onlangs de historische ontwikkelingslijnen van HRM, HRD en OD in kaart gebracht, geanalyseerd en met elkaar vergeleken. Er is sprake van drie werkvelden die min of meer onafhankelijk van elkaar zijn 'opgegroeid', maar ook veel onderlinge verwantschap vertonen. Om een meer strategische bijdrage aan de organisatie te kunnen leveren zouden zij meer moeten samenwerken. Zij zouden ook op een vernieuwende manier moeten nadenken over hoe zij zich tot elkaar kunnen verhouden om toegevoegde waarde te kunnen leveren.
Ruona en Gibson zien HR als een metaprofessie, een paraplu die aan meerdere werkvelden onderdak zou kunnen verlenen. De raakvlakken tussen de respectieve werkvelden zouden daarbij meer op strategisch dan op operationeel niveau liggen. De gezamenlijke strategische bijdrage betreft enerzijds het ondersteunen van het uitvoeren van de organisatiestrategie (reactief), anderzijds het mede creëren van toekomstige strategische alternatieven (proactief) (Brockbank, 1999; Swanson & Torraco, 1994).

HRD, HRM en OD moeten samenwerken om een meer strategische bijdrage aan de organisatie te kunnen leveren.

Een (dubbel) probleem bij het verkennen en dus ook bij het identificeren van de overeenkomsten en verschillen tussen HRM en HRD is dat men het binnen HRM niet helemaal eens is over wat er wel en niet onder valt, en dat er, zoals aangegeven, binnen HRD zelfs sprake is van een ware identiteitscrisis. Wat verschillen en overeenkomsten zijn hangt momenteel dus voor een deel af van de visie welke men erop nahoudt ten aanzien van de inhoud en de grenzen van de respectieve vakgebieden.
Ruona en Gibson stellen in dit verband: 'It's not wise for the fields to entirely blur into each other. However, the similarities and differences between them must be consciously explored and made more transparent. Each field must become more conscious of its essential defining qualities, get clearer about its unique contributions around people in organizations, and identify specific areas in which synergy between HRM, HRD and OD is necessary. We must continue to define and distinguish the more specialized fields while also creating interdependence, synergy, and pliable boundaries' (Ruona & Gibson, p. 61).
Dat wil ik graag onderschrijven. De volgende vraag is dan: waar liggen die mogelijkheden tot samenwerking en synergie?

Mogelijke raakvlakken tussen HRM en HRD

Kluytmans (2001) stelt dat in de theorievorming omtrent HRM en HRD drie soorten relaties tussen deze vakgebieden/functionele domeinen naar voren komen:

- HRD is een onderdeel of deelverzameling van HRM
  'Fombrun e.a. (1984) zien development naast selection, appraisal en rewards als één van de vier generieke functies om de performance van eenheden en individuen aan te sturen. In hun Human Resource Cycle staat alles in het teken van prestatiesturing en dienen de vier generieke functies in samenhang ingezet te worden om prestaties te verbeteren.'
- HRD is de essentie van HRM
  In de opvatting die stelt dat HRD de essentie is van HRM staat HRM voor 'strategic interventions to elicit commitment and to develop resourceful humans' (Storey 1992).
  'Ontwikkeling wordt dan de meest centrale activiteit van HRM (valt daar vrijwel mee samen), omdat individuele ontwikkeling het succes van de organisatie altijd ten goede komt. Het is een opvatting die nogal aanslaat (en aansluit?) bij kennisintensieve ondernemingen, waar men voor succes sterk afhankelijk is van de kwaliteit van individuele medewerkers.'
- HRD is complementair aan HRM
  HRD richt zich vooral op het toekomstige prestatievermogen, HRM vooral op het huidige. Deze spanningsvolle relatie vraagt het uiterste van HRD- en HRM-professionals om samen steeds naar optimale oplossingen te zoeken. De zorg voor morgen moet steeds gecombineerd worden met de zorg van vandaag. Dat kan alleen als zij niet blijven hangen in eigen professionele standpunten en posities, aldus Kluytmans.

Ik zou hier de volgende twee soorten van relaties tussen HRD en HRM aan toe willen voegen:

- HRD is zeker geen onderdeel van HRM
  Eigenlijk verwijst Kluytmans daar zelf ook naar waar hij stelt dat men als HRD ook op zoek is naar een geheel eigen positie in het bedrijfsspel. 'HRD is zeker geen onderdeel of deelverzameling van human resource management (HRM), maar een eigenstandige functie,

	Reactief	Proactief
Strategisch	Ondersteuning van de strategie	Scheppen van toekomstige strategische alternatieven
Operationeel	Toepassen van de grondbeginselen	Verbeteren van de grondbeginselen

Figuur 1: Dimensies van concurrentievoordeel van HR-activiteiten (Brockbank 1999)

gericht op het ondersteunen van 'the process of continuous personal development and lifelong learning which is no longer orchestrated – or indeed funded in totality by the employer"(Walton, 1999: 69)'. Werknemers nemen inderdaad hun ontwikkeling steeds meer in eigen hand, laten die steeds minder door HRM bepalen.

- HRD is ten dele in ieder geval geen onderdeel van HRM
  In plaats van wat Walton hierover schrijft (zie boven), zou je ook kunnen stellen dat HRD voor een deel in ieder geval geen onderdeel is van HRM, omdat HRD, in de meest ruime betekenis die eraan wordt gegeven, zich – in tegenstelling tot HRM – buiten bedrijven kan afspelen (denk onder andere aan Adult & Vocational Education) .

Zoals gezegd liggen de raakvlakken tussen de respectieve werkvelden meer op het strategische dan op het uitvoerende niveau. Op uitvoerend niveau is vooral sprake van werk voor specialisten die 'hun ding doen'.
Brockbank (1999) introduceerde in dit verband een interessant en relevant model, zie figuur 1.
Aan de hand van dit model laat Brockbank onder andere zien dat de focus van HR(M) en haar activiteiten in de loop van de tijd is gegaan van overwegend operationeel-reactief naar operationeel-proactief, vervolgens naar strategisch-reactief, en ten slotte naar strategisch-proactief. Maar uiteraard kunnen activiteiten op alle vier de genoemde gebieden in principe van belang blijven, dan wel afhankelijk van tijd en omstandigheden opportuun zijn. In het geval van operationeel-reactieve activiteiten moeten we denken aan die HR-activiteiten die nodig zijn voor het effectief functioneren van een organisatie op dagelijkse basis en die beantwoorden aan kortetermijnbehoeften die vanuit de organisatie zelf zijn opgekomen c.q. geformuleerd. Bij operationeel-proactieve activiteiten kan men denken aan activiteiten waarbij actief wordt ingespeeld op actuele business issues en waarbij wordt gewerkt aan de continue verbetering van operationele zaken. Strategisch-reactieve activiteiten betreffen de ondersteuning van de uitvoering van langetermijnstrategieën en het ontwikkelen van culturele en technische vermogens die nodig zijn voor succes c.q. concurrentievoordeel op lange termijn. Hiervoor zijn competenties nodig als een goed ontwikkelde kennis van de business en bekwaamheden op het gebied van verandermanagement. Bij strategisch-proactieve activiteiten gaat het om zaken als het vergroten van het verander- en innovatievermogen van de onderneming, het anticiperend inspelen op fusie- en overnameprocessen, het signaleren en identificeren van sociale trends die van invloed zijn op de toekomstige businesskansen, het creëren van het human capital dat nodig is om op eisen van en kansen op de markt in te kunnen inspelen, het ontwikkelen van strategische competenties, strategische alternatieven en nieuwe businessmogelijkheden, en het bouwen aan een organisatiecultuur waarin radicale innovatie mogelijk is. Hiervoor zijn vaak geïntegreerde, 'systemische' interventies nodig, die vragen om geïntegreerde HR-kennis; niet alleen om meesterlijke specialistische kennis, maar ook om kennis over hoe je die verschillende soorten specialistische kennis op elkaar kunt laten aansluiten.

Vanwege de noodzaak van geïntegreerde interventies en geïntegreerde oplossingen, is het van groot belang dat HRD en HRM, althans op strategisch niveau, onder een gemeenschappelijke paraplu verder optrekken. Daarbij kunnen ze tegelijkertijd veel van elkaar leren. HRM van HRD en HRD van HRM.
Ruona en Gibson (2004) doen in dit verband een oproep meer in elkaars tijdschriften en magazines te publiceren (als HRD'ers publiceerden zij zelf hun verhaal in *Human Resource Management*).

Wat HRD en HRM van elkaar kunnen leren

Het faciliteren en managen van (cultuur)verandering, vanouds een primaire competentie binnen HRD c.q. OD, is een van de meest benadrukte competenties in een recente studie naar HR-competenties (Brockbank & Ulrich, 2003). Op dit punt kan HRM wellicht leren van HRD/OD. HRD kan op haar beurt weer leren van het vele

onderzoek dat binnen HRM is gedaan naar de relatie tussen HR-strategieën, ondernemingsstrategie en ondernemingsperformance.
De theorievorming rond het vormen en uitvoeren van HRM-strategieën (zie voor een overzicht Paauwe, 2004) lijkt verder ontwikkeld dan die rond het vormen en uitvoeren van HRD-strategieën. Het is niet zo dat er veel algemene wetmatigheden zijn ontdekt, want HRM-systemen blijken behoorlijk idiosyncratisch te moeten zijn en afgestemd te moeten worden op de bedrijfsspecifieke situatie (Paauwe, 2004, p. 33). Maar de factoren die een rol spelen bij het vormen van HRM-strategieën en -praktijken (welke configuratie werkt wanneer) lijken beter in kaart gebracht te zijn dan de factoren die een rol spelen bij het vormen van HRD-strategieën en -praktijken. Ook bevatten recente HRM-modellen (zie bijvoorbeeld het model van Paauwe, gebaseerd op zijn Contextually Based Human Resource Theory, 2004, p. 90 e.v.) verschillende theoretische perspectieven, die als het ware met elkaar worden geïntegreerd: actietheorie, systeemtheorie, contingentietheorie, institutionele benaderingen en 'resource-based view'. Daarmee lijkt het erop dat men binnen de HRM-discipline goed weet om te gaan met dualiteiten. Een evenwichtigheid die ik binnen de HRD-discipline te vaak jammerlijk mis. Daarnaast kan HRD veel leren van de sowieso bredere, meer bedrijfskundige optiek van waaruit veel HRM'ers werken.
Daartegenover staat helaas dat veel factoren binnen HRM-onderzoek, waaronder de factor opleiding & ontwikkeling, complete black boxes blijven. Het is in dit verband ook niet vreemd dat de hoofdstukken over opleiding & ontwikkeling in leerboeken over HRM meestal geschreven zijn door auteurs die HRD-specialist zijn. HRM en HRD blijken in verschillende opzichten niet zonder elkaar te kunnen!

Gemeenschappelijke uitdagingen

Je zou kunnen zeggen dat de ultieme opdracht van zowel de HRM-functie als de HRD-functie in ondernemingen is: het vergroten van het human capital en het social capital van die ondernemingen. Twee stromingen binnen de management- en organisatiewetenschappen die daarover, alsook over de onderlinge beïnvloeding van Human en Social Capital, interessante inzichten proberen te ontwikkelen zijn de 'Resource-Based View' (RBV) en de 'Social Capital Theory', ook wel geduid als het 'Social Capital Perspective' (SCP).

Resource-Based View

De Resource-Based View (RBV) van de onderneming heeft zijn wortels binnen het domein van Strategisch Management, en krijgt al enige tijd ruim aandacht binnen HRM, en sinds kort ook binnen HRD (zie onder meer Payne & Chermack, 2005). De RBV ziet human resources als een vitale bron van organisatiecompetenties en concurrentievoordeel (Paauwe, 2004, p. 29). De drie kernvragen waarom het draait in de RBV van de onderneming (zie onder meer Payne & Chermack, 2005) zijn:

1. Heeft de onderneming de noodzakelijke bronnen om haar missie uit te voeren?
2. Heeft de onderneming ook 'superieure' resources?
3. Worden deze 'superieure' resources ook beschermd door een of ander mechanisme dat hun verspreiding over de hele sector voorkomt?

Wat zijn de implicaties van deze vragen voor HR-professionals in de desbetreffende onderneming? Als het antwoord op deze vragen, waar het gaat om human resources, neen is, dan kan het om een kwantitatief tekort (workforce volume) of een kwalitatief tekort (expertise) gaan. In beide gevallen zijn er twee mogelijkheden om het probleem op te lossen: het vereiste volume of de vereiste expertise inhuren of deze ontwikkelen. Inhuren behoort in principe tot het HRM-domein, ontwikkelen tot het HRD-domein. In werkelijkheid liggen de grenzen niet zo scherp, en is het probleem ook een stuk complexer.
Paauwe (2004, p. 52) stelt dat in de RBV de nadruk ligt op het verwerven van duurzaam concurrentievoordeel door het effectief en efficiënt benutten van de resources van een organisatie. Bovendien stelt hij dat concurrentievoordeel door mensen alleen bereikt/gecreëerd kan worden door vermogens/competenties die a. waardevol, b. zeldzaam, c. niet volledig te imiteren en d. niet volledig vervangbaar zijn. Is er een mooiere uitdaging voor HRM en HRD tezamen ervoor te zorgen dat deze vermogens voor de onderneming a. worden verworven, geaccumuleerd en behouden, b. worden gemobiliseerd en ontwikkeld, en c. ook daadwerkelijk worden ge-bruikt, aangewend, effectief ingezet? Het is te simpel om te stellen dat a vooral een taak is voor HRM, b vooral een taak is voor HRD, en c wellicht een taak is voor het management, dat op de eerste plaats daartoe de gelegenheid dient te bieden, en op de tweede plaats medewerkers dient te stimuleren en te motiveren. Eerder zal sprake zijn van een ingewikkeld samenspel, waarvoor de betrokken HR-partijen bij voorkeur zelf ook waardevolle, unieke, niet te imiteren en niet te substitueren competenties zouden moeten ontwikkelen. Over het algemeen zal daarbij sprake zijn van een langdurig proces. We weten eigenlijk nog maar heel weinig van hoe bedrijven een en ander klaarspelen, en welke rol HR-partijen daarin precies spelen. Om maar te zwijgen van hoe bedrijven zonder HR-functies dat doen. Zoals veel

Kan een onderneming wel human capital 'bezitten'? Is 'human capital' niet eerst en vooral het eigendom van de werkende zelf.

bedrijven in het MKB. En zoals Semco, waar mensen hun eigen arbeidsvoorwaarden regelen en iedereen zelf verantwoordelijk is voor zijn eigen loopbaan en opleiding. Semler in Haijtema (2006): 'Een democratische organisatie is niet iets wat je van de ene op de andere dag besluit en regelt. Het is een langdurig proces omdat de conditionering van mensen heel sterk is.'

Er zijn nog de nodige problemen binnen de RBV op te lossen. Er is sowieso sprake van een aantal vraagstukken, dilemma's, dualiteiten, spanningsvelden waar de betrokkenen mee om moeten leren gaan. Zo geeft de RBV niet specifiek aan hoe een onderneming de human resources die zij nodig heeft om een concurrentievoordeel te behalen moet ontwikkelen of ondersteunen (Delery, 1998, p. 290). Er is ook nauwelijks onderzoek beschikbaar dat de processen beschrijft waardoor HRM-systemen de belangrijkste intermediërende variabelen beïnvloeden die uiteindelijk van invloed zijn op de performance van de onderneming (Paauwe, 2004, p. 55). Daarnaast impliceert de RBV dat we moeten leren omgaan met een diversiteit aan vormen van human capital en manieren waarop deze elkaar beïnvloeden. Want: de kerncompetenties (en dus niet alle competenties) van een onderneming moeten zeldzaam, niet te imiteren en niet te substitueren zijn (Barney, 1991). Er zal daardoor steeds meer sprake zijn van een driedeling onder werknemers: een binnenste kern van werknemers met unieke kenmerken, bijzondere kennis en vaardigheden, die ervoor zorgen dat ze niet te imiteren en te vervangen zijn; een cirkel daarbuiten van 'werkbijen' die gemakkelijk vervangbaar zijn; en daarbuiten weer een cirkel van niet-standaard werknemers: freelancers, inhuur- en oproepkrachten, zzp'ers (zelfstandigen zonder personeel), interimmanagers e.d.

Daarnaast is een niet te onderschatten vraagstuk de eigendomskwestie: kan een onderneming wel human capital 'bezitten'? Is 'human capital' niet eerst en vooral het eigendom van de werkende zelf, die zelf bepaalt waar en voor wie hij of zij dit kapitaal inzet?

Een andere kwestie betreft de relatie tussen human en social capital. De RBV legt de nadruk op de waarde van het human capital, met name de uniciteit ervan. Aangenomen wordt wel dat deze uniciteit van het human capital mede bepaald wordt door de uniciteit van het sociaal kapitaal van de onderneming en haar werknemers. Een interessante vraag die hierbij rijst, is in hoeverre dat het geval is. Alsook: in hoeverre kunnen HRM en HRD een rol spelen c.q. elkaar vinden in het (gezamenlijk) versterken van dat sociaal kapitaal? In ieder geval lijkt het erop dat een lange adem nodig is om een en ander aan unieke resources tot stand te brengen. Barney (1991) spreekt in dit verband van unieke historische condities als factor die ervoor zorgt dat resources (waaronder human resources) niet volledig te imiteren zijn. Elders (1995) refereert hij aan het concept path dependency. Ook sociaal kapitaal zal een rol spelen in deze unieke configuratie van human resources van een onderneming. In de vorming van sociaal kapitaal ligt een tweede uitdaging voor de samenwerking tussen HRD en HRM.

Social Capital Perspective

Het concurrentievoordeel van ondernemingen is in grote mate afhankelijk van het aantrekken, behouden en ontwikkelen van human capital. De mate van uniciteit van het HR-beleid – binnen bedrijfskundige, sociaal-culturele en institutionele kaders, en rekening houdend met verschillende belanghebbende partijen – speelt in dit verband een belangrijke beïnvloedende rol. Deze uniciteit kan in gunstige zin worden beïnvloed door ook het sociaal kapitaal van de onderneming in kaart te brengen, te 'beheren' en te ontwikkelen. Social capital is mede van invloed op human capital. Maar ook andersom is het human capital van invloed op het social capital. Volgens Adler en Kwon (2002) zou deze invloed zelfs beter onderzocht moeten worden: het human capital van individuen is volgens hen een verwaarloosd gebied binnen het 'Social Capital Perspective' (SCP).

Het begrip social capital is behoorlijk complex. Het kent verschillende definities en onderverdelingen. Het voert te ver om daar in dit verband over uit te weiden. Adler en Kwon (2002) definiëren social capital als: 'the goodwill available to individuals and groups. Its source lies in the structure and content of an actor's social relations. Its effects flow from the information, influence and solidarity it makes available to the actor.'

Vanuit de Social Capital Theory, dan wel het SCP onderzoekt men, onder andere door methoden voor de analyse van sociale netwerken, de middelen/mechanismen waardoor actoren a. toegang krijgen tot resources in sociale structuren en b. deze weten te mobiliseren.

Sociaal kapitaal is daarmee een belangrijk tool of management waarmee strategie geïmplementeerd kan worden (Shipilov & Danis, 2006). Een belangrijke onderzoeksvraag is onder welke omstandigheden sociaal kapitaal welke invloed heeft op de performance van de onderneming. Het antwoord lijkt mede afhankelijk van het soort sociaal kapitaal waar het om gaat. Daarbij is onder meer het onderscheid van belang tussen het 'bonding'-, het 'bridging'-en het 'linking'-perspectief. Afhankelijk van soort en omstandigheden kan sociaal kapitaal veranderingen, teamwork en kenniscreatie bevorderen dan wel verhinderen.

Al met al lijkt het fenomeen sociaal kapitaal vooralsnog meer vragen op te roepen dan te beantwoorden. De vraag: 'Hoe kunnen human en social capital in samenhang worden verworven respectievelijk ontwikkeld?' is dus al helemaal niet gemakkelijk te beantwoorden. HRD lijkt belangrijker dan HRM als het gaat om het ontwikkelen van uniek human en social capital. Echter ook goed management en beheer, goed rentmeesterschap is van belang bij het omgaan met deze vormen van nieuw kapitaal. Zeker is dat sociale netwerken grote invloed hebben op het leren van en in organisaties, en ook op het behoud, de creatie en de distributie van hun kennis (zie onder meer Storberg, 2004). Wat is dan de rol van HRD'ers en HRM'ers?

HRD; we hoeven niet per se op een requiem aan te sturen, maar kunnen ook een reveille en revival gaan beleven.

Ze kunnen bijdragen aan het ontstaan van sociale netwerken, deze coachen en faciliteren, ze in contact brengen met andere netwerken enz. Ook kunnen zij op basis van netwerkanalyses in organisaties problemen signaleren en kansen in het vizier krijgen, op basis waarvan vervolgens HR-interventies kunnen worden gepleegd als: overplaatsen, coachen of met elkaar in contact brengen van mensen. Interventies die op alle leden van een werkgemeenschap focussen of juist op een select gezelschap van 'geboren makelaars'.
Auteurs die HRD'ers en HRM'ers in de praktijk op weg kunnen helpen effectieve interventies te identificeren en daarbij de juiste hefbomen te vinden, zijn onder andere: Cross en Parker (2004), Gladwell (2000), Stephenson (2006) en Walker Laird (2006).

Tot slot

Ik heb in deze bijdrage eerst een kritische beschouwing gewijd aan wat wel de marginalisering van HRD wordt genoemd. Naar mijn opvatting is momenteel van een zekere marginalisering absoluut sprake. Voor een deel zijn HRD'ers – en dan bedoel ik met name zij die gezichtsbepalend zijn in de ontwikkeling van het vak – daar zelf debet aan. Dat betekent dat zij ook zelf het tij kunnen keren, waardoor we met HRD niet per se op een requiem aansturen, maar ook een reveille en revival kunnen beleven. Een van de dingen die HRD daartoe kan doen is aansluiting zoeken bij andere disciplines, en met name bij HRM.

Kan HRD bij een samenwerking met HRM haar eigen identiteit bewaren, c.q. in ere herstellen? In mijn perceptie is dat mogelijk. Veel HRM-studies beschouwen HRD als een black box, HRM-auteurs betreden het terrein van HRD nauwelijks, HRD lijkt voor HRM haast terra incognita. Het exploreren en exploiteren van dat gebied, met name op operationeel niveau, lijkt HRM graag aan HRD over te laten. We hebben in deze bijdrage de (mogelijke) relatie c.q. samenwerking tussen HRD en HRM langs verschillende invalshoeken verkend. Al met al zullen we, parafraserend op Purcells 'Business strategies and human resource management: uneasy bedfellows or strategic partners?' (Purcell, 2004), moeten afwachten wat het antwoord wordt op de vraag 'HRM en HRD: ongemakkelijke bedgenoten of strategische partners?' Ik heb er echter goede hoop op dat HRM en HRD als (wetenschappelijke en toegepaste) disciplines met behoud van eigen identiteit (strategische) partners kunnen worden. Er zou mijns inziens veel verloren gaan als HRD als vakgebied óf 'dood' verklaard zou worden óf voortijdig volledig geïntegreerd zou worden in HRM. Verdere differentiatie komt voor een eventuele integratie. Van belang bij de na te streven samenwerking is te zoeken naar creatieve en geïntegreerde oplossingen die recht doen aan relevante spanningsvelden, paradoxen en dualiteiten in beider werkgebied.

Vanwege de nogal fundamentele vraagstelling heb ik me in deze bijdrage voor een belangrijk deel gericht op HRD-theoretici. Tips aan hen zijn verspreid over dit artikel te vinden. HRD-practici zou ik met het oog op samenwerking met HRM willen adviseren:

1 Het eigen HRD- en het gezamenlijke HR-werk door te lichten aan de hand van het model van Brockbank (figuur 1).
2 Bij de ontwikkeling van menselijk en sociaal kapitaal ook rekening te houden met en te anticiperen op de mogelijkheden om dit kapitaal in hun organisatie a. effectief aan te wenden, en b. te behouden en te 'beheren'.
3 Een abonnement te nemen op een van de volgende praktijkgerichte HRM-tijdschriften: *Personeelbeleid, Gids voor Personeelsmanagement of HR Strategie.*
4 Een abonnement te nemen op een van de volgende buitenlandse wetenschappelijke HRM-tijdschriften: *Human Resource Management, Human Resource Management Review, Human Resource Management Journal, of International Journal of Human Resource Management.*

Bronnen

Adler, P. & S.W. Kwon (2002). Social Capital: Prospects for a new concept. *Academy of Management Review*, Volume 27, No. 1, 17-40.

Aken, T. van (2005). Zijn HRD'ers het spoor bijster? Voorstel voor een strategische professionele keuze. *Opleiding & Ontwikkeling*, Jaargang 18, Nummer 07/08 (juli/augustus), 6-11.

Aken, T. van (2006). Kiespijn deel II. *Opleiding & Ontwikkeling*, Jaargang 19, Nummer 3 (maart), 9.

Argyris, C. (2005). On the Demise of Organization Development. In: D.L. Bradford & W. Warner Burke (editors). *Reinventing Organization Development. New Approaches to Change in Organizations.* San Francisco, Pfeiffer, 113-129.

Barney, J.B. (1991). Firm resources and sustainable competitive advantage. *Journal of management*, Volume 17, No. 1, 99-120.

Barney, J.B. (1995). Looking inside for competitive advantage. *Academy of Management Executive*, Volume 9, No. 1, 49-67.

Brockbank, W. (1999). If HR were really strategically proactive: present and future directions in HR's contribution to competitive advantage. *Human Resource Management.* Volume 38, 337-352.

Brockbank, W. & D. Ulrich (2003). *The new HR agenda: 2002 human resource competency study.* (Executive Summary). Ann Arbor, MI, University of Michigan Business School.

Cross, R. & A. Parker (2004). *The Hidden Power of Social Networks: Understanding How Work Really Gets Done in Organizations.* Boston, Harvard Business School Press.

Delery, J.E. (1998). Issues of fit in strategic human resource management: implications for research. *Human Resource Management Review*, Volume 8, No. 3, 289-309.

Dellen, Th. van, (2001). De humanistische opleidingskunde. In: J.W.M. Kessels & R.F. Poell, *Human Resource Development, Organiseren van het leren.* Deventer, Samson, 67-88.

Drucker, P. (1954). *The Practice of Management.* New York, Harper & Brothers Publishers.

Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity. Guidelines to our Changing Society.* London, Heinemann.

Fombrun, C., N. Tichy & M.A. Devanna (eds) (1984). *Strategic Human Resource Management.* New York, John Wiley.

Gladwell, M. (2000). *The Tipping Point: How Little Things Can Make a Big Difference.* Little, Brown and Company.

Haijtema, D. (2006). 'Leiderschap is een kwestie van testosteron'. *Management Team*, 7 april, 30-36.

Hammonds, K.H. (2005). Why we hate HR. *Fastcompany.com.* Issue 97, August, 40.

Kluytmans, F. (2001). HRM versus HRD: maakt één letter een wereld van verschil? In: *Handboek Human Resource Development. Profiel van een vakgebied.* Onder redactie van B. van Gent en H. van der Zee. 's-Gravenhage, Elsevier, 57-68.

Krogt, F.J. van der (1995). *Leren in netwerken. Veelzijdig organiseren van leernetwerken met het oog op humaniteit en arbeidsrelevantie.* Utrecht, Uitgeverij Lemma.

Krogt, F.J. van der (2006). HRM en professionaliseringsstrategieën van medewerkers in dienstverlenende organisaties. In: *Handboek Effectief Opleiden*; onder redactie van P.W.J. Schramade. 's-Gravenhage, Reed Business Information bv, 11.7-8.

Lee, M. (2001). A refusal to define HRD. *Human Resource Development International*, Volume 4, Number 3, 327-342.

Martens, R. (2006). Onderzoeksnieuws. Nieuwe ronde in knokpartij over het nieuwe leren II. *Onderwijsinnovatie*, maart, 34.

McLagan, P.A. (1989). Models for HRD practice. *Training and Development*, Volume 43, No. 9, 49-59.

Paauwe, J. (2004). *HRM and Performance. Achieving Long-Term Viability.* Oxford, Oxford University Press.

Payne, T. D., & Chermack, T. J. (2006). *Putting the resource-based view in human resource development.* Bowling Green, OH: Academy of Human Resource Development Conference Proceedings.

Poell, R. (1998). *Organizing Work-related Learning Projects. A Network Approach.* Proefschrift. Nijmegen, Katholieke Universiteit.

Poell, R. (2006a). HRD-vakgebied vraagt om een multi-disciplinaire aanpak. Gesprek met Lidewey van der Sluis. *Opleiding & Ontwikkeling*, jaargang 18, nummer 3 (maart), 20-22.

Poell, R. (2006b). Kennis waarover iedere HRD'er moet beschikken. Een eerste aanzet tot een canon voor HRD. *Opleiding & Ontwikkeling*, jaargang 18, nr. 4 (april), 7-10.

Purcell, J. (2004). *Business strategies and human resource management: uneasy bedfellows or strategic partners?* Lecture, Bath University.

Ruona, W.E.A. & S.K. Gibson, (2004). The making of the twenty-first-century HR: an analysis of the convergence of HRM, HRD, and OD. *Human Resource Management*, Volume 43, No. 1 (Spring), 49-66.

Rynes, S.L., K.G. Brown & A.E. Colbert (2002). Seven common misconceptions about human resource practices: research findings versus practitioner beliefs. *Academy of Management Executive,* Volume 18, No. 3, 92-103.

Schramade, P.W.J. (2006a). Over zinvolle en minder zinvolle analyses en keuzes door en voor HRD'ers. *Opleiding & Ontwikkeling*, Jaargang 19, Nummer 3 (maart), 5-8.

Schramade, P.W.J. (2006b). Tussen Providence- en Evidence-based HRD. *Opleiding & Ontwikkeling*, Jaargang 19, Nummer 3 (maart), 10.

Shipilov, A. & W. Danis (2006). TMG Social Capital, Strategic Choice and Firm Performance. *European Management Journal*, Volume 24, No. 1, 16-27.

Stephenson, K. (2006). *The Quantum Theory of Trust: The Secret of Mapping and Managing Human Relationships.* London, Financial Times Prentice Hall.

Storberg-Walker, J. (2004). *Towards a theory of human capital transformation through human resource development.* St. Paul, University of Minnesota, proefschrift.

Storey, J. (1992). *Developments in the Management of Human Resources.* London, Routledge.

Strikwerda, H. (2006). Slaap zacht, personeelsfunctionaris. De postmoderne aftocht van HRM. *Management en Consulting*, nr. 4, 50-53.

Torraco, R. (2005). Human Resource Development Transcends Disciplinary Boundaries. *Human Resource Development Review*, Volume 4, No. 3, September, 251-253.

Torraco, R. & R.A. Swanson (1995). The strategic roles of human resource development. *Human Resource Planning*, Volume 18, No. 4 (December), 10-21.

Visser, R. (2006). 'Voor de wetenschap is P&O nog een mysterie'. *Gids voor Personeelsmanagement*, jaargang 85, nummer 1, 43-45.

Walker Laird, P. (2006). *Pull: Networking and Success since Benjamin Franklin.* Boston, Harvard University Press.

Walton, J. (1999). *Strategic human resource development.* Essex, UK, Prentice-Hall.

Weick, K.E. (1995). What theory is not, theorizing is. *Administrative Science Quarterly*, Volume 40, No. 3 (September), 385-390.

Peter Schramade

Wat was destijds je motivatie voor het schrijven van het artikel?

'Strategische vraagstukken rondom opleiden en leren hebben altijd mijn bijzondere belangstelling gehad. De positionering van HRD is zo'n strategisch vraagstuk. Chronologisch gezien heb ik niet meer precies op een rijtje welke trigger eerst kwam, maar het was een thema dat toen in de lucht hing, en waarvan het me interessant leek om me er al lezend, schrijvend enz. verder in te verdiepen. Toen Marcel van der Klink mij polste voor een bijdrage aan het themanummer HRD en HRM, wist hij wellicht dat dit thema tijdens een gesprek met Rob Poell en Jaap Paauwe over een mogelijk promotietraject aan de orde was geweest. Het was voor hen zelf toen mede een actueel thema door de samenvoeging van HRD en HRM in één vakgroep.'

Hoe kijk je terug op het schrijven van het artikel?

'Door omstandigheden heb ik het werken eraan nogal moeten uitsmeren over de tijd. Ik heb er met grote tussenpozen een paar keer een paar dagen intensief aan gewerkt. Tussendoor bleef ik wel allerlei bronnen nalopen, op de meest gekke momenten, ook om even te ontsnappen aan werk dat gedaan moest worden, ter ontspanning dus. Al schrijvend zaken analyseren is meestal wel genieten voor me, en dat was hier ook zeker het geval.'

Is er daarna wat veranderd in de situatie?

'Rob Poell is in hetzelfde jaar vrij uitgebreid op mijn bijdrage ingegaan in zijn oratie, kritisch maar in positief waarderende zin. Het jaar daarop heb ik in *Opleiding & Ontwikkeling* (2007, nr. 7/8) weer op zijn bijdrage gereageerd. Het promotietraject ben ik uiteindelijk niet ingegaan. Ik volg het thema nog wel, blijf alert op eventuele nieuwe publicaties en ontwikkelingen. Dat er radicale veranderingen plaatsvinden geloof ik niet, eerder is het zo dat van ontwikkelingen die zich toen al aandienden de contouren duidelijker zichtbaar worden.'

Zou je er nog wat aan toevoegen als dat nu nog kon?

'Het verhaal staat als een huis', zei Marcel van der Klink toen ik hem indertijd vroeg of er echt helemaal geen aanpassingen nodig waren. Zelf was ik er toen ook best tevreden over. Wel denk ik dat het verhaal een rijkere inhoud zou kunnen krijgen als ik het thema weer bij de kop zou pakken. De relatie HRD-HRM heb ik indertijd vooral belicht vanuit de HRD-invalshoek, wat besloten lag in de actualiteit en de schrijfopdracht van toen. Nu zou de HRM-invalshoek misschien zwaarder aangezet kunnen worden. Maar of er één bepaalde kwestie is die ik toen compleet over het hoofd heb gezien, of die ik nu sowieso per se en met voorrang zou willen behandelen, dat denk ik op dit moment niet. Maar daar kan ik later weer anders over denken, want vaak ontstaan de ideeën bij mij pas als ik aan het schrijven ben gegaan.'

Peter Schramade is directeur van Schramade Performance Development, hoofdredacteur van *Holland Management Review* en *Handboek Effectief Opleiden* en publicist op het gebied van strategie, management & organisatie, en opleiden & leren.
peter@schramade.nl

Karin Sanders

Wat is je indruk van het artikel?

'Het is een artikel dat uitgebreid ingaat op de definitiekwestie van HRD. Een relevante exercitie, hoewel ik ook het idee heb dat we binnen het HRD-vakgebied daar wel erg lang mee bezig zijn. Dat heeft wellicht met de nog jonge identiteit van het vakgebied te maken. Ik zou daar wel van af willen: het gaat immers uiteindelijk om relevant onderzoek dat inzicht geeft op prangende vragen in onze samenleving. Die vragen kunnen verschillen afhankelijk van je persoonlijke expertise binnen het domein van leren en opleiden. Of het nu HRD binnen HRM is, of omgedraaid, daarmee komen we er denk ik niet. Waar het mij om gaat is: wie doet wat en waarom? Waar raken we elkaar en waar niet? En wat kunnen we van elkaar leren? Dat geeft meer ruimte om te ontwikkelen dan louter in te zoomen op de definitiekwestie.'

Hoe past het artikel in het hedendaagse denken over leren & opleiden?

'De vraag is voor mij of we ons nog wel kunnen permitteren om heel selectief te zijn en het HRD-vakgebied strak af te bakenen. Als je A&O-psycholoog bent of bedrijfskundige, mag je je volgens sommige vakgenoten geen HRD-professional noemen. Ik vind dat niet verstandig. Iedereen die zich met leren, formeel of informeel, en trainen bezighoudt kan zich HRD-professional noemen. Als het enkel een selectief groepje is dat zich HRD-professional mag noemen, schuilt daar het gevaar in dat het een toon krijgt van: niemand begrijpt ons. Ik zou leren en opleiden ruim willen definiëren zodat je vanuit verschillende wetenschapsgebieden kunt focussen op relevante vragen. Het is ook mijn ervaring dat het daardoor spannender wordt! HRD is voor mij veel meer een vakgebied en veel minder een ideologie, het is prettig te lezen dat de auteur vanuit dit perspectief vertrekt. Wat HRD nu eigenlijk is en welke waarden daarin belangrijk zijn, is uiteindelijk meer een discussie voor op verjaardagen. Als wetenschapper denk ik niet dat je daarin te veel energie moet stoppen. Nieuwsgierigheid heb ik zeker, maar dat heeft niet met een specifieke waarde of ideologie te maken. Het doen van goed onderzoek staat los van een ideologie.'

Wat zou je de lezers tot slot willen meegeven?

'Dat het uiteindelijk niet zozeer gaat om de definitiekwestie binnen het HRD-vak. We willen de samenleving antwoorden geven op relevante probleemstellingen. Dat vraagt om iets anders. Ik mis daarin bruggenbouwers tussen vakgebieden. Dit artikel doet een interessante eerste poging door een brug te bouwen naar HRM. Ik zou daar graag meer van willen zien. Maar het werkt twee kanten op en ik mis nog de input vanuit andere disciplines, zoals HRM of arbeids- en organisatiepsychologie. Zwak punt van HRD is dat het nog te weinig samenwerkt met andere disciplines om het vakgebied verder te ontwikkelen. Daar moeten we niet bang voor zijn. Een brug bouwen vraagt om samenwerking vanuit twee oevers vanuit een gedeelde ambitie. Het voordeel is uiteindelijk dat je niet meer om hoeft te lopen!'

Karin Sanders is hoogleraar Organisatie Psychologie en Human Resource Development aan de Universiteit Twente.

Titel: Kenniserfenis in een kenniscreërende organisatie

Auteur: Cees Sprenger

Publicatiedatum: nr. 3-2007

Recente berichtgeving in de media maakt het steeds duidelijker: we zullen tot op hogere leeftijd blijven doorwerken, wellicht tot ons 67e jaar. Enerzijds roept dat de vraag op wat ertoe bij kan dragen dat mensen bekwaam blijven werken tot in de laatste loopbaanfasen. Anderzijds leidt toenemende vergrijzing ook tot de vraag: hoe blijft de kennis en ervaring van ouderen beschikbaar voor organisaties, als zij de organisatie verlaten? Vanuit deze laatste vraag zien we in organisaties veel aandacht voor het 'aftappen' van kennis van oudere, ervaren medewerkers, zodat die kan worden vastgelegd in kennissystemen of opleidingsprogramma's.

Auteur Cees Sprenger kiest daarentegen een ander perspectief op 'kenniserfenis'. Hij richt de aandacht juist op de benutting van kennis en ervaring van ouderen gedurende hun loopbaan: in de interacties tussen verschillende betrokkenen in de dagelijkse werkomgeving. Want 'afgetapte en vastgelegde kennis' raakt al snel verouderd, in een voortdurend veranderende context. Terwijl kenniscreatie die plaatsvindt in interacties levend blijft. Door onderdeel te worden van mensen – in plaats van systemen – kan deze kennis zich blijven doorontwikkelen; ze is immers geïntegreerd in het denken en handelen van medewerkers. Bovendien snijdt het mes aan twee kanten: ouderen die actief een bijdrage leveren aan gezamenlijke kennisontwikkeling blijven ook zichzelf ontwikkelen. Het risico dat zij zullen 'vastroesten' in een verouderd, vertrouwd repertoire neemt daardoor sterk af.

Dit perspectief op 'kenniserfenis' is met name interessant, omdat het de focus legt op de mogelijkheden voor oudere en jongere medewerkers, om met en van elkaar te blijven leren in de dagelijkse praktijk. Echter, mijn ervaring is dat dit zogenoemde 'generatieleren' niet altijd even vanzelfsprekend plaatsvindt. Vaak leren jongeren wel veel van ouderen, maar is het omgekeerde in veel mindere mate het geval. In de praktijk blijken er nogal wat barrières te zijn, die verhinderen dat kennisuitwisseling tussen ouderen en jongeren daadwerkelijk plaatsvindt. Bijvoorbeeld: welke jongere medewerker durft een ervaren senior medewerker kritisch op zijn expertise te bevragen, als hij zelf 'nog maar net komt kijken'? Op microniveau zicht krijgen op gebruikelijke interactiepatronen in specifieke organisatiecontexten is dan ook essentieel, willen we de in het artikel beschreven 'kenniserfenis' meer tot ontwikkeling brengen in de praktijk.

Isolde van Roekel - Kolkhuis Tanke

Kenniserfenis in een kennis-creërende organisatie

Cees Sprenger

In veel organisaties leeft de vraag hoe de kennis van de oudere generatie medewerkers bewaard kan blijven nadat zij met pensioen is gegaan. Veel ervaringskennis is echter impliciet en kan niet simpelweg overgedragen worden door te expliciteren zoals middels instructies, opleidingen, mentoring en coaching of websites. Ervaringskennis kan het best overgedragen worden zoals deze ook gedurende de loopbaan ontstaat: in directe interactie met collega's.

Het vraagstuk over het overdragen van ervaringskennis komt de afgelopen periode steeds sterker naar voren door de afnemende groei van de bevolking en de daarmee gepaard gaande relatieve toename van ouderen. In veel publicaties over leeftijdsbewust personeelsbeleid is te lezen dat het van belang is aandacht te besteden aan de specifieke kenmerken van ouderen. Op die manier kunnen ouderen toch zo lang mogelijk inzetbaar blijven en ook in hun tweede loopbaanhelft prettig blijven werken en zelfs leren.

In dit artikel komt de vraag aan de orde hoe een organisatie om kan gaan met de kenniserfenis van ervaren, oudere werknemers. Na een korte verkenning van het thema vergrijzing in organisaties komt de vraag aan de orde wat kenmerken zijn van de ervaringskennis waar oudere en/of ervaren medewerkers over beschikken en hoe deze kennis gedurende de loopbaan tot stand is gekomen. Uit deze analyse blijkt dat veel ervaringskennis impliciet is en niet simpelweg overgedragen kan worden door te expliciteren zoals middels instructies, opleidingen, mentoring en coaching of websites.
Ervaringskennis kan het best overgedragen worden zoals deze ook gedurende de loopbaan ontstaat: in directe interactie met collega's. Zo beschouwd is de kenniserfenis niet meer te verzilveren aan het einde van de loopbaan, maar gaat het erom gedurende de loopbaan werk en samenwerking zodanig te organiseren dat steeds nieuwe kennis blijft ontstaan. Dat geldt zowel voor de minder ervaren als voor de ervaren medewerkers! In een kenniscreërende, lerende organisatie speelt de vraag niet óf jong en oud leert, maar veel meer hoe dat leerproces tijdens en buiten het werk verloopt, zodanig dat ervaringskennis steeds zoveel mogelijk gedeeld wordt en leidt tot ontwikkeling en vernieuwing.

Oudere generatie

Iemand die kijkt naar de gemiddelde arbeidsorganisatie van dit moment met de blik van twintig jaar geleden ziet een groot probleem: er is een enorme vergrijzing zichtbaar. Het aantal mensen in de leeftijdscategorie tussen veertig en 59 neemt relatief sterk toe ten opzichte van de groep onder veertig jaar. Dit 'probleem' is echter zodanig structureel dat het eerder een kenmerk is: de leeftijdsopbouw van de bevolking is aan het veranderen en de effecten daarvan werken vanzelfsprekend door binnen arbeidsorganisaties. De veranderingen in leeftijdsopbouw gaan gepaard met een aantal andere ontwikkelingen. Mensen worden gemiddeld niet alleen ouder, ze zijn langer actief en hun gezondheid is beter. In de jaren zestig kon iemand na het bereiken van de pensioengerechtigde leeftijd nog maar weinig, tegenwoordig trekken mensen van 65 er massaal op uit om van cultuur en recreatie te genieten.
Ook het werk en de werkbeleving is sterk veranderd. Naar verhouding bestaat veel minder van het werk uit fysieke arbeid ten gunste van een sterke toename van denk- of kenniswerk. Steeds vaker is het geluid te horen dat mensen om gelukkig te zijn in meerdere of mindere mate behoefte hebben aan arbeid, zolang ze daar fysiek en mentaal toe in staat zijn: levenslang inzetbaar (A&O fonds gemeenten, 2005). Deze visie krijgt ook de instemming van de politiek, aangezien de economie erbij gebaat is dat de beroepsbevolking op sterkte blijft. Dit is gezien de

demografische ontwikkelingen alleen haalbaar wanneer mensen bereid zijn hun loopbaan te verlengen.
Recent blijkt dat de oudere generatie ook steeds actiever wordt op het gebied van werk. De uitzendmarkt voor 55-plus groeit sterk en organisaties maken steeds vaker afspraken met ouderen over arbeidsinzet na hun pensioen. Naast het gegeven dat bedrijven op die manier extra geschoolde en ingewerkte arbeidskrachten kunnen inzetten, speelt daarin ook het argument mee dat op die manier de kennis van ouderen voor de organisatie beschikbaar blijft.

Binnen arbeidsorganisaties wordt arbeid steeds meer op kennis van medewerkers gebaseerd en neemt de snelheid toe waarmee producten, werkprocessen en bekwaamheden moeten veranderen om toegevoegde waarde te blijven leveren aan de afnemers in de maatschappij. De consequentie daarvan is dat medewerkers navenant mee moeten veranderen om bij te blijven. Medewerkers moeten een leven lang leren, dus ook als ze in hun tweede loopbaanhelft zijn aanbeland.
Ondertussen veranderen ook de opvattingen over en de inzet van opleidingen sterk. Steeds meer mensen volgen nog studies op hogere leeftijd. Zelfs het aantal studenten dat na afloop van hun loopbaan nog een opleiding volgt, neemt sterk toe. Leren doen we niet meer alleen voordat we een beroep uitoefenen, maar maakt steeds meer continu onderdeel uit van ons werk en zelfs ons leven.
Deze en andere ontwikkelingen bepalen mede hoe te kijken naar het vraagstuk van de kenniserfenis van ouderen:

- vergrijzing van de (beroeps)bevolking is eerder een kenmerk dan een 'probleem';
- ouderen kunnen en willen meer dan vroeger, niet in de laatste plaats omdat werk steeds meer kenniswerk wordt;
- leren en veranderen blijft niet beperkt tot de eerste loopbaanhelft, maar is ook in het laatste deel van het werkzame leven van groot belang;
- men beleeft leren steeds meer als een proces dat zinvol is in zichzelf, niet alleen als een noodzakelijke voorwaarde om aan het werk te komen.

Kenniserfenis mogen we dan ook niet beschouwen als een vraagstuk dat alleen betrekking heeft op oudere werknemers vlak voor hun pensionering. Kenniserfenis gaat ook over de vraag hoe organisaties steeds nieuwe kennis kunnen blijven creëren, aangezien verouderde kennis waarde verliest. Het gaat bovendien over de vraag hoe (oudere én jongere) mensen binnen organisaties samen leren en zelfs over de vraag hoe mensen die met pensioen zijn gegaan, bijdragen kunnen blijven leveren aan arbeidsorganisaties en een zinvol leven kunnen blijven leiden na hun loopbaan.

Ervaringskennis

De kennis van oudere en ervaren medewerkers is stap voor stap opgebouwd in de vele jaren waarin zij hun vak hebben uitgeoefend. Na hun initiële beroepsopleiding hebben zij zich tijdens en door hun werk gaandeweg verder ontwikkeld. Ze hebben in verschillende functies en uiteenlopende werkomgevingen gewerkt en zijn gegroeid van 'junior' naar 'senior'. Ervaringskennis is hierin een sleutelfactor. Hoe komt ervaringskennis tot ontwikkeling?

Ervaringskennis wordt gevormd door een combinatie van denken en handelen en is voor iedereen een persoonlijk bezit.

Ervaringskennis ontstaat op verschillende manieren. Ten eerste zit in ervaring opdoen een element van 'oefening'. Een jonge beroepsbeoefenaar met weinig ervaring heeft nog weinig routine. Iedere situatie lijkt nieuw en vraagt om afwegingen hoe te handelen om een goed resultaat te bereiken. Gaandeweg oefent iemand steeds meer handelings- en denkpatronen in die het makkelijker maken om snel en effectief te reageren.
Een tweede aspect van ervaringskennis is dat iemand naarmate de tijd vordert een steeds breder arsenaal aan handelings- en denkpatronen opbouwt door te werken in verschillende situaties en omstandigheden en met uiteenlopende collega's. Op die manier leert men steeds meer variaties kennen binnen het beroep en handelingsstrategieën om daarmee om te gaan.
Op de derde plaats heeft ervaringskennis ook betrekking op de mentale ontwikkeling van de persoon. Een ervaren beroepsbeoefenaar is 'gerijpt' in zijn denken en handelen. Hij hoeft zich niet meer volledig te concentreren op de eigen effectiviteit, maar kan ook zien wat de bijdrage van anderen is. Hij kan beter reflecteren en relativeren dan een 'junior' en straalt om die reden ook veel meer zelfverzekerdheid en vertrouwen uit.

Kennis als persoonlijke bekwaamheid

De opgebouwde ervaringskennis zit als het ware verstrengeld in de persoon. De kennis is een mengeling van cognitieve, affectieve en handelingskennis. Overdracht van die kennis, bijvoorbeeld door een jongere collega uit te leggen hoe hij een bepaalde klus moet klaren, is maar ten dele mogelijk. De kennis, beter gezegd de bekwaamheid om effectief te opereren, gaat over veel meer klussen dan deze ene klus. De bekwaamheid is immers ook juist opgebouwd tijdens het uitvoeren van vele, vele klussen. Ervaringskennis is gevormd door een combinatie van denken en handelen en is een persoonlijk bezit: iedereen die deze kennis wil 'overnemen' zal zelf de ervaring moeten opdoen die daarvoor nodig is. Deze vorm van kennis is een persoonlijke bekwaamheid. Of en hoe mensen deze kennis kunnen en willen gebruiken is ook een persoonlijke keuze. Als een senior beroepsbeoefenaar samenwerkt met een jonge collega die hem in het geheel niet bevalt, kan hij ertoe besluiten om niets door te leren aan deze persoon, of zelfs, vanwege zijn ervaringskennis, deze persoon in een situatie te brengen waarin hij niet effectief kán handelen. Zoals het voorbeeld van meestervoetballer Johan Cruijff die medespelers waar hij een hekel aan had de bal zo kon aangeven dat ze er niks mee konden (Winsemius, 2005).

Halfwaardetijd van kennis

Ervaringskennis heeft nog een ander belangrijk kenmerk. Het is in feite 'achteraf'-kennis. Het is kennis die gegroeid is in situaties die zich in het verleden hebben voorgedaan. In nieuwe en onbekende situaties kan een ervaren professional putten uit deze ervaring door snel af te wegen welke overeenkomsten er zijn met situaties uit het verleden en – vaak impliciet – te kiezen voor de aanpak die toen succesvol bleek. Het grote voordeel van ervaringskennis is dan ook dat iemand snel en effectief kan handelen. Er kleeft echter ook een nadeel aan: in complexe werksituaties kunnen, naast de 'bekende' variabelen, ook nieuwe, onbekende invloeden een rol spelen. Als de ervaren beroepsbeoefenaar de situatie routinematig benadert, zal hij de nieuwe impulsen over het hoofd zien en mogelijk niet effectief zijn. Kennis heeft met andere woorden een 'halfwaarde'-tijd. Ervaringen uit het verleden verliezen gaandeweg hun waarde voor het handelen in het heden. Wil ervaringskennis zijn waarde houden, dan moet deze ervaringskennis steeds opnieuw aangevuld worden. Kennis is met andere woorden geen statisch, maar juist een dynamisch begrip. Als mensen niet alert reageren op ontwikkelingen om hen heen, als mensen niet blijven leren, blijft de kennis die zij hebben niet op hetzelfde peil, maar neemt gaandeweg af. Dit maakt het voor een organisatie zo belangrijk om steeds nieuwe kennis te blijven creëren.

Leren in interactie

Dan is er nog een derde kenmerk van ervaringskennis dat we in beschouwing moeten nemen. Kennis is weliswaar een persoonlijke bekwaamheid, deze bekwaamheid ontwikkelt iemand echter niet alléén, maar juist in interactie met andere mensen. Leren door naar anderen te kijken en hen – dat kan zelfs onbewust gebeuren – te imiteren, door elkaar positief of negatief aan te spreken op gedrag, door voor te bespreken hoe zaken straks aangepakt moeten worden en door achteraf samen te reflecteren op de handelingen. De sociale omgeving is een belangrijke leeromgeving voor het ontwikkelen van persoonlijke bekwaamheid.

Wil ervaringskennis zijn waarde houden, dan moet deze ervaringskennis steeds opnieuw aangevuld worden.

Er is zelfs wat voor te zeggen dat iemands persoonlijke bekwaamheid los van de sociale omgeving waarin hij of zij deze kennis heeft opgebouwd relatief van weinig waarde is. Een professional is in het werk mede effectief door goede contacten met collega's die informatie aandragen, feedback geven en werk voorbereiden of nabespreken. Hoe minder actief deze interacties zijn, hoe minder informatie er stroomt, hoe minder iemand leert, hoe minder effectief iemand is.

Leren van mensen in een organisatie is veel minder een individueel proces dan het lijkt. Hoe meer mensen in een organisatie op elkaar zijn ingespeeld en hoe groter de bereidheid is om elkaar informatie toe te spelen, hoe sterker het vertrouwen en daarmee het 'Social Capital' binnen een organisatie kan groeien.

Leren gedurende de loopbaan

Tot nu toe is vooral ingegaan op ervaringskennis. Kenmerkend voor ervaringskennis is dat deze:

- een persoonlijke bekwaamheid is, de kennis is als het ware verstrengeld met de persoon en daardoor niet van de persoon te vervreemden;

- een halfwaardetijd heeft, ofwel na verloop van tijd minder waarde krijgt doordat de ervaringen waarop de kennis gebaseerd is niet meer actueel zijn. Ervaringskennis blijft alleen van waarde wanneer iemand continu blijft leren;
- afhankelijk is van de mate van vertrouwen en sociaal kapitaal binnen een organisatie óf ervaringskennis rendeert.

Leren in en tijdens het werk kan en mag om deze redenen niet beperkt blijven tot de eerste loopbaanhelft. Het is duidelijk dat professionals een initiële opleiding nodig hebben en vervolgens een goede inwerkperiode. Maar ook in de tweede loopbaanhelft is leren nodig en wenselijk. De dagelijkse handelingsvaardigheid houdt men natuurlijk wel vast gedurende het werk, moeilijker is echter om in deze vaardigheid ook werkelijk de scherpte, of de fijne kneepjes vast te houden en te blijven ontwikkelen. Zoals de beste pianist ter wereld dat alleen goed kan blijven door dagelijks te oefenen, zullen ook goede beroepsbeoefenaren moeten blijven trainen met vaardigheden om scherp te blijven. Dat is nog meer noodzakelijk wanneer een professional zijn beroep uitoefent in de context van een organisatie. Hij blijft immers leren van de mensen om hem heen en heeft op zijn beurt een belangrijke functie om anderen in de gelegenheid te stellen van hem te leren. In de tweede loopbaanhelft doet echter ook het proces van veroudering of obsoletie zijn intrede. Dit heeft invloed op het leerproces van oudere werknemers en hun organisatie.

Het proces van veroudering of obsoletie heeft invloed op het leerproces van oudere werknemers en hun organisatie.

Obsoletie

De afgelopen jaren is er veel onderzoek gedaan naar veroudering of obsoletie (Thijssen, 2006). Onder obsoletie kan verstaan worden: individuele beroepsmatige kwaliteiten die tegenwoordig van minder waarde zijn dan in een eerdere periode. Dat kan er zowel op duiden dat iemand zijn werk niet meer zo goed aankan als vroeger (lichamelijke of geestelijke slijtage), als dat het werk dat iemand doet minder gewaardeerd wordt dan vroeger (keurig handschrift). Er bestaan meerdere vormen van obsoletie:

- technische obsoletie: verminderde kwalificaties door terugval van fysieke of geestelijke vermogens;
- economische obsoletie: achterhaalde kwalificaties door verandering van werk en omgeving;
- perspectivische obsoletie: achterhaalde opvattingen door te blijven bij in het verleden ontwikkelde visies of verouderde beroepsmatige waarden en normen.

Uit onderzoek blijkt dat er minder sprake is van obsoletie bij hoger opgeleiden, met name wanneer zij een complex takenpakket uitoefenen met veel variatie. Obsoletie blijkt veel minder dan men in het verleden dacht gekoppeld te zijn aan leeftijd. Een belangrijkere variabele is het vermogen tot zelfsturing in loopbaanactiviteiten en leeractiviteiten. Hoe sterker het werk en de werkomgeving een beroep doen op zelfsturing, hoe groter de prikkels zijn om te blijven leren en veranderen (Eraut, 2004).

Het effect van een werkomgeving en instelling die gericht zijn op leren en veranderen is dat de kennisontwikkeling in beweging blijft en op die manier kennis niet hoeft te verouderen of verstarren. Dit geldt niet alleen voor de kennis of bekwaamheid die de persoon bezit, het geldt ook voor de persoon zelf. Als een oudere werknemer niet meer verandert en leert, kan veel eerder perspectivische obsoletie optreden: achterhaalde opvattingen en ouderwetse visies omtrent ontwikkelingen in arbeid en beroep (Thijssen, 2006). Het gevolg van deze 'veroudering en verstarring' is dat mensen in hun werksituatie in een isolement raken en zich steeds minder met het werk kunnen verbinden. Dit kan ertoe leiden dat men het perspectief verlegt naar de post-arbeidssituatie en daar helemaal naar toe gaat leven. Als mensen eenmaal de focus verlegd hebben naar de periode na hun pensioen, is het vrijwel onmogelijk nog te blijven leren en veranderen in het werk.

Kijk op kenniserfenis

Uit het voorgaande blijkt dat de 'kenniserfenis' van ervaren medewerkers naar (junior) collega's minder gelijkenis vertoont met de nalatenschap van een overledene dan het woord erfenis doet vermoeden. De erfenis na overlijden bestaat uit geld en goederen die tastbaar, expliciet zijn en letterlijk overgedragen kunnen worden aan de achtergebleven familie. De kennis die iemand in de loop der tijd heeft opgedaan tijdens het werk is minder simpel over te dragen. Dat heeft vooral te maken met

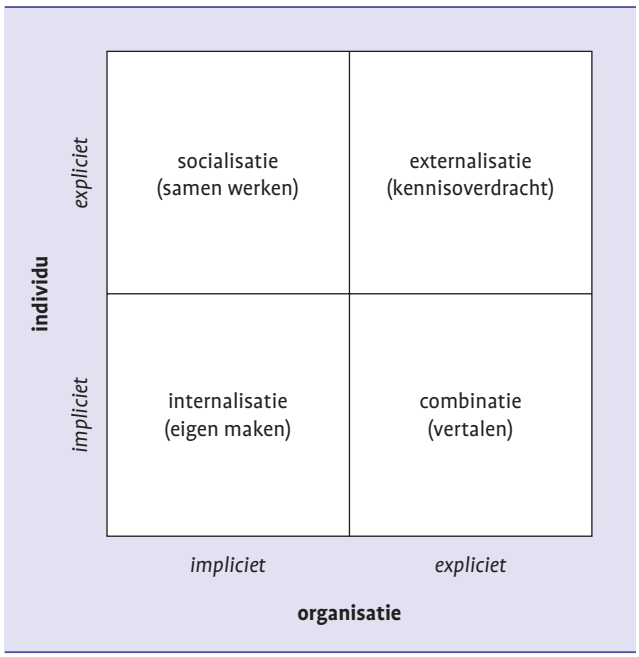
De kennis die iemand in de loop der tijd heeft opgedaan tijdens het werk is niet zo simpel over te dragen.

het feit dat veel van de opgedane ervaringskennis niet expliciet is en ook niet expliciet gemaakt kan worden. Deze impliciete kennis is aan de persoon gebonden en wordt pas zichtbaar op het moment dat deze persoon in een specifieke werksituatie komt waarin een beroep gedaan wordt op deze kennis.

Het veilig stellen van de kenniserfenis zal dan ook maar zeer ten dele bewerkstelligd kunnen worden door impliciete kennis expliciet te maken. Manieren waarop expliciteren kan plaatsvinden zijn bijvoorbeeld het inzetten van ervaren medewerkers als docent of coach, ervaringskennis vastleggen op schrift of internet, instructiehandleidingen of opleidingsprogramma's maken op basis van ervaringskennis. Het lijkt verstandiger om naast deze maatregelen juist de aandacht te richten op het informele leren: de momenten waarop de ervaren medewerker de kennis toepast en – nog beter – verder ontwikkelt. Als al doende de kennis blijft veranderen en vernieuwen, is dat een belangrijke manier om obsoletie van de persoon met zijn kennis tegen te gaan. Het zijn in essentie ook deze momenten waarop ervaren en minder ervaren medewerkers tijdens het samenwerken van elkaar kunnen leren. Niet alleen kan de minder ervaren medewerker de kunst afkijken van de senior, de senior kan omgekeerd ook leren van nieuwe en onbevangen inzichten en experimenten van de jeugd.

Een zeer belangrijke succesfactor voor de kenniserfenis ligt besloten in de kwaliteit van de relatie tussen de ervaren en onervaren medewerkers. Zij zullen alleen bereid zijn kennis te delen wanneer ze open staan voor elkaars inbreng en het gevoel hebben dat zij er zelf beter van worden wanneer zij samenwerken en leren met ouderen. Deze onderlinge bereidheid en openheid kan gevoed worden door de bewuste keuze om het werk ook te zien als leermogelijkheid. Dat kan alleen wanneer er in de fase voorafgaand aan de activiteiten bewust aandacht is voor dit perspectief op kenniserfenis.

De kenniserfenis heeft in deze opvatting veel meer weg van een proces dan van een product. Het gaat er in essentie niet om dat de tijdens leer- en werkprocessen ontstane kennis (het product van leren) na afloop aan anderen wordt overgedragen, maar de kern van de erfenis is juist dat ervaren en onervaren medewerkers samen in de situatie zijn waarin de aanwezige kennis wordt toegepast en zelfs verder ontwikkeld (het proces van leren).



Figuur 1: Benadering van de kenniscreërende organisatie (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Een kort voorbeeld kan dit verduidelijken. Een beleidsmedewerker zware transporten bij de politie is met pensioen gegaan. Twee jongere collega's van hem moeten een nieuw protocol zware transporten ontwikkelen en willen gebruikmaken van de (ervarings)kennis van de gepensioneerde. Dit blijkt niet goed te werken wanneer ze alleen zijn advies inwinnen. Hij kan wel veel verhalen vertellen uit het verleden, maar heeft geen ervaring met dit nieuwe vraagstuk. Veel leerzamer is het wanneer ze samen deel gaan uitmaken van het projectteam en gezamenlijk het nieuwe protocol ontwerpen. De 'oude' kennis wordt gebruikt om nieuwe kennis te produceren.

Kenniscreërende organisatie

Deze kijk op kenniserfenis vertoont veel gelijkenis met de benadering van de kenniscreërende organisatie die door Nonaka en Takeuchi (1995) werd geïntroduceerd. Zij onderscheiden een raamwerk met twee dimensies (zie figuur 1). De eerste, horizontale dimensie bevat een schaal die loopt van individuele kennis naar organisatiekennis. Zij achten dat van belang aangezien kennis altijd door individuen wordt gecreëerd, niet door organisaties. De tweede, verticale dimensie bestaat uit een schaal die verloopt van impliciete kennis naar expliciete kennis.

In het raamwerk zijn vier verschillende manieren van kennisconversie beschreven. Kennisconversie staat in feite voor een manier waarop in interactie met en tussen mensen nieuwe kennis ontstaat. De vier manieren van kennisconversie zijn:

- socialisatie (van impliciet naar impliciet);
- externalisatie (van impliciet naar expliciet);
- combinatie (van expliciet naar expliciet);
- internalisatie (van expliciet naar impliciet).

De basis van kenniscreatie is volgens Nonaka en Takeuchi het leren door socialisatie: medewerkers in de organisatie die met elkaar ervaringen 'delen'. Een krachtige manier is om samen (werk)ervaringen op te doen, elkaar aan het werk te zien en de verhalen te horen ter ondersteuning daarvan. Socialisatie is zeer vergelijkbaar met het overdragen van de kenniserfenis zoals dat in de vorige paragraaf naar voren kwam. Nonaka en Takeuchi laten met hun benadering echter ook zien dat de 'kenniserfenis' die tijdens het proces van socialisatie wordt overgedragen de opstap kan zijn naar het creëren van nieuwe kennis.

In het proces van externalisatie wordt zo veel mogelijk van de door ervaren medewerkers impliciet bewaarde kennis expliciet gemaakt. Omdat veel van de ervaringskennis lastig in woorden uit te drukken is, maakt men vaak gebruik van verhalen, metaforen, analogieën of modellen. De ervaren en onervaren medewerkers kunnen samen, al dan niet ondersteund door meer collega's of stafmedewerkers, besluiten om deze kennis vast te leggen en/of toe te passen in andere werkprocessen of bedrijfsopleidingen.

Kenniscreatie vraagt echter vaak net iets meer dan het vertalen van (ervarings)kennis van de ene naar de andere situatie. In het proces van combinatie, zoals Nonaka en Takeuchi het noemen, wordt expliciete kennis uit verschillende bronnen samengevoegd en opnieuw geordend. Een voorbeeld daarvan is dat de eigen situatie vergeleken wordt met een best practice uit een andere organisatie of beoordeeld wordt met behulp van criteria die al eerder in theorie zijn ontwikkeld. Op die manier kunnen nieuwe aanpakken ontstaan, uitgetest worden en eventueel in de vorm van een experiment verder tot wasdom komen.

De vierde manier van kennisconversie is internalisatie: de expliciete kennis die men zich eigen heeft gemaakt gaat onderdeel uitmaken van de eigen knowhow. In het licht van kenniserfenis is internalisatie ook weer van belang: het laat zien dat de kenniserfenis pas waarde krijgt wanneer de 'erfgenamen' zich de overgeërfde en verder ontwikkelde kennis ook daadwerkelijk eigen kunnen maken en gebruiken.

Kennisbewust personeelsbeleid

De laatste jaren is door velen al een lans gebroken voor leeftijdsbewust personeelsbeleid. Iedere levensfase heeft eigen

kenmerken die te vertalen zijn in de vormgeving van het personeelsbeleid. In deze beschouwing over de kenniserfenis van ervaren en oudere werknemers is het perspectief gekozen van leren en ontwikkelen van kennis. Dat perspectief laat zien dat het grootste belang voor het overdragen van kennis van oudere naar jongere medewerkers niet zozeer is om de kennis van de ouderen te 'vangen'. Het gaat er meer om situaties te creëren tijdens het dagelijks werk waarin ouderen en jongeren elkaar ontmoeten en kennis met elkaar kunnen delen (socialisatie) of samen nieuwe kennis creëren (combinatie). Het is daarbij niet alleen van belang dat de jongeren leren, maar juist ook dat de oudere werknemers blijven leren. Leren in dit verband betekent dat zij actief kennis blijven produceren, kennis die op die manier ook blijft ontwikkelen en veranderen. Overdragen van bestaande kennis loopt dan parallel met het genereren van nieuwe kennis.

Oudere medewerkers blijven vooral leren wanneer ze de gelegenheid krijgen om nieuwe ervaringen te blijven opdoen.

Kennisbewust personeelsbeleid is juist in deze periode waarin we geconfronteerd worden met de toenemende vergrijzing van het personeelsbestand hoogst noodzakelijk. Hoe dat het best aangepakt kan worden is nog vol onzekerheden. Het is daarom hoog tijd om aandacht te gaan besteden aan onderzoek en experimenten die meer inzicht kunnen geven in effectieve aanpakken om de kenniserfenis veilig te stellen. Er zijn vele aanpakken mogelijk, hierna worden er enkele geschetst (zie ook www.leeftijdophetwerk.nl/praktijkvoorbeelden/projectenoverzicht (2007)).

- bewustzijn van de problematiek van de vergrijzing binnen de organisatie zichtbaar en bespreekbaar maken;
- inventariserend onderzoek naar de beleving en wensen van personeel om de eigen kennis optimaal in te zetten en verder te ontwikkelen;
- meer en expliciete aandacht voor persoonlijke ontwikkeling en mobiliteit, waardoor juist ook oudere medewerkers actief kunnen blijven leren door veranderingen in werk en werkmethoden door te voeren;
- samenwerkingsprojecten initiëren waarin junior en senior medewerkers samen werken aan het verbeteren of vernieuwen van werkmethoden of producten;
- gepensioneerde medewerkers inhuren voor projecten of advieswerk waarin hun expertise en netwerk van groot belang kunnen zijn;
- onderzoeken hoe het sociale netwerk van ervaren medewerkers eruit ziet en op welke wijze zij hun kennis daarmee 'verankeren', om op die wijze gerichte 'kennismakingsprogramma's' voor minder ervaren medewerkers op te stellen;
- tandems maken tussen jong en oud, waarbij ze samen kunnen optrekken om vragen en problemen in het werk expliciet te maken en samen op te lossen;
- ontwikkelen en aanpassen van arbeidsvoorwaarden op zodanige wijze dat arbeidsmobiliteit van oudere werknemers kan verbeteren;
- ontwikkelen van integraal HR-beleid waarin ook vitaliteit en motivatie van (oudere) werknemers een duidelijke plaats kunnen innemen;
- leidinggevenden betrekken bij het bespreken van deze problematiek en hen uitdagen gerichte interventies en projecten te starten om de kenniserfenis veilig te stellen.

Oudere en ervaren medewerkers blijven vooral leren wanneer hun werk en werkomgeving hen de gelegenheid biedt om nieuwe ervaringen te blijven opdoen. Dit is de tegenhanger van de ervaringsconcentratie (Thijssen, 2006) die optreedt wanneer mensen langere tijd steeds hetzelfde werk blijven doen. Dat vraagt om een gericht HR-beleid waarvan bewustwording van deze problematiek, mobiliteit, leermogelijkheden en bewust omgaan met het sociale netwerk de pijlers vormen. Aan de basis van een dergelijk beleid liggen praktijkgericht onderzoek en experimenten die de problematiek verder verkennen en mogelijkheden openen om er gericht en creatief mee om te gaan.

Literatuur

A+O fonds Gemeenten (2005). *Levenslang inzetbaar, leeftijdsbewust personeelsbeleid voor gemeenten.* Publicatie van A+O fonds gemeenten, Den Haag.

Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-116.

Nonaka, I. en Takeuchi, H. (1997). *De kenniscreëerende onderneming: hoe Japanse bedrijven innovatieprocessen in gang zetten*, Schiedam: Scriptum.

Thijssen, J.G.L. (2006). *De tweede loopbaanhelft, Ontwikkelingen en perspectieven in een vergrijzende samenleving*, Universiteit Utrecht, rede bij afscheid.

Winsemius, P. (2005). *Je gaat het pas zien als je het door hebt.* Amsterdam: Balans.

TNO (2007), www.leeftijdophetwerk.nl/praktijkvoorbeelden/projectenoverzicht.

Cees Sprenger

Wat was destijds je motivatie voor het schrijven van het artikel?

'Het schrijven van het artikel volgde destijds op de start van mijn lectoraat Lerende politieorganisatie. Ik maakte daarvoor een rondgang bij allerlei mensen binnen de politie. Een belangrijk thema daar was dat in de komende periode veel oudere werknemers met pensioen zouden gaan, die zich zorgen maakten dat veel van hun kennis en ervaring zouden verdwijnen. De organisatie stelde zich de vraag: hoe kunnen we die kennis bewaren? Gaandeweg ontdekte ik echter dat tegelijkertijd het tegenovergestelde gebeurde: bij jongeren die ik sprak bleek hun grootste ergernis te zijn dat er zoveel oudere mensen binnen het korps actief waren, met allerlei verhalen waar je maar niet tussenkomt. Deze denkbeelden haken in elkaar, ze laten zien dat geijkte oplossingen (als mentorschap en kennis in handboeken opschrijven) niet werken. Je kunt al die impliciete kennis in de hoofden van de oudere werknemers niet simpelweg expliciteren, maar hoe bewaar je die kennis dan wel? Het artikel (met als enigszins cynische titel: de kenniserfenis) stelt dat als we daar wat aan willen doen, de hele gedachtegang rond het leren van oudere werknemers zou moeten veranderen: we moeten kijken of het lukt deze mensen in beweging te krijgen: hen te laten socialiseren, ouderen en jongeren met elkaar te laten samenwerken waardoor kennis als vanzelf wordt overdragen. Heel belangrijk: daardoor blijven ze ook hun kennis vernieuwen.'

Is er daarna wat veranderd in de situatie?

'Ik wilde dit thema graag als onderzoeksthema verder uitwerken. We hebben dan ook destijds een subsidieaanvraag ingediend bij het SAOP (het A&O fonds voor de politiesector) en gekregen. In het actieonderzoek dat daaruit voort is gekomen (Kennis in beweging) volgen we vijftien oudere werknemers uit het korps die al langer hetzelfde werk doen en dus veel ervaring hebben. Dat onderzoek loopt nog steeds. Het heeft echter al wel effect gehad op de deelnemende werknemers: we hebben al een aantal voorbeelden gezien van mensen die in de praktijk stappen ondernomen hebben om op een andere manier met hun senioriteit om te gaan: zij zijn daadwerkelijk in beweging gekomen.'

Hoe kijk je terug op het schrijven van het artikel?

'Zoals gezegd: het was in het begin van lectoraat een soort zoektocht naar hoe je dit thema op de kaart zou kunnen zetten. Ik heb er heel veel plezier aan beleefd en heb er nog steeds veel plezier van, want het biedt een mooi overzicht van de theorie rondom het overdragen van kennis.'

Zou je er nog wat aan toevoegen als dat nu nog kon?

'Jazeker: in het onderzoek is steeds duidelijker geworden dat mensen die lange tijd hetzelfde werk doen, vaak hun ambitie verliezen om nog dingen te doen en te leren. Ze willen het wel, maar ze stoppen die wens dan heel diep weg. Daar zou dus veel meer aandacht voor moeten zijn vanuit de lijn en ook vanuit HRD.

Ten tweede: in organisaties blijkt het vaak lastig om daadwerkelijk faciliteiten en ruimte te creëren voor oudere werknemers om in beweging te komen. Om bijvoorbeeld stages op andere werkplekken te organiseren, maar ook faciliteiten te bieden als: even uit de hectiek van alle dag stappen en tijd nemen om te reflecteren op je eigen ontwikkeling: wat doe ik, wat wil ik en wat kan ik nog leren? Daar zou ik graag nog eens een vervolgartikel over schrijven.'

Cees Sprenger is lector Lerende Politieorganisatie en partner bij Kessels & Smit, The Learning Company. *cees.sprenger@politieacademie.nl*

Beate van der Heijden

Indruk van het artikel

Beate is gecharmeerd van het artikel: 'Het is heel toegankelijk geschreven. Wat goed is aan het artikel, is dat het een vertaling is van wetenschappelijke inzichten naar de praktijk, maar wel echt gebaseerd op empirisch onderzoek.' Verder geeft Beate aan dat het artikel naar haar idee ook aanzet tot discussie onder vakgenoten.

Vervolgens gaan we nog wat dieper in op de inhoud van het artikel. Bij de paragraaf over 'Oudere generatie' merkt Beate op dat hier de link met het Job Demands-Control Model van Karasek impliciet aanwezig is. Wat volgens Beate van belang is, en dat geldt dus zeker ook voor oudere werknemers, is dat er niet zoiets bestaat als één norm voor een te hoge werkbelasting maar dat je per individuele werknemer moet bekijken wat zijn/haar optimale werkbelasting is. Verder is dan van belang om, zeker bij oudere werknemers, niet alleen te praten over datgene wat ouderen niet meer/minder kunnen, maar juist ook te kijken naar het surplus van oudere werknemers, zoals de wijsheid die zij in hun leven hebben ontwikkeld.

Bij de paragraaf over de halfwaardetijd van kennis merkt Beate op dat de conclusie die je hieruit kunt afleiden is dat je als werknemer dus nooit op één paard moet wedden. Voor werknemers is het van belang dat ze niet alleen beter worden in datgene wat ze al goed kunnen maar dat ze ook nadenken over nieuwe competenties die ze kunnen ontwikkelen om er voor te zorgen dat ze aantrekkelijk blijven voor de (toekomstige) arbeidsmarkt.

Nieuwe ideeën

De ontwikkeling van kennis en opvattingen over oudere werknemers verkeert momenteel in een stroomversnelling. Eén van de aspecten waarnaar Beate op dit moment onderzoek doet is het begrip 'age dissimilarity', dat wil zeggen effecten van leeftijdsverschillen tussen chef en medewerkers, en de richtingen in deze (is de chef ouder of jonger dan de medewerker?) op prestatiebeoordelingen en relaties tussen beide partners. Ook is ze geïnteresseerd in de leeftijdsopbouw van werkgroepen. Voor werknemers is het goed om in heterogene teams te werken waarbij jongeren en ouderen samen werken én van elkaar kunnen leren. 'Bedenk alleen al eens hoe gemakkelijk jongeren omgaan met moderne technologieën zoals de nieuwste snufjes van mobiele telefoons en skype: daar kun je als oudere werknemer veel van leren.' Anderzijds kunnen jongeren veel leren van ouderen doordat ouderen over het algemeen meer kennis hebben over hoe bepaalde zaken aan te pakken en vaak beter ingevoerd zijn in de achtergronden van hoe je taken kunt uitvoeren. Haar eigen bevindingen laten overigens zien dat jongeren die leiding moeten geven aan oudere werknemers echter veelal negatieve stereotiepe opvattingen hebben over oudere werknemers.

Oudere werknemer niet als probleemgeval beschouwen

Volgens Beate is er absoluut geen reden om de vergrijzing van de beroepsbevolking als een probleem te bestempelen. 'Er wordt wel eens gezegd over oudere werknemers, ach dan moet je als organisatie maar roeien met de riemen die je hebt. Ik vind dat een hele foute redenering die tekort doet aan de competenties die je bij oudere werknemers ziet.'

In het kader van een leeftijdsbewust personeelsbeleid is het volgens haar van belang dat organisaties de volgende aspecten eens goed onder de loep nemen. Op de eerste plaats waarschuwt ze tegen immobiliteit, hetgeen inhoudt dat oudere werknemers onvoldoende worden uitgedaagd om van functie te veranderen, en ook tegen een gebrek aan leerwaarde van de functie, hetgeen inhoudt dat er aan hun functies nog maar weinig nieuwe uitdagingen worden toegevoegd. Op de tweede plaats is het van belang dat oudere werknemers in staat worden gesteld om hun wijsheid ook echt in te zetten binnen de organisatie. 'Ze moeten geprikkeld worden om hun eigen ervaringen te transfereren op een zodanige manier dat anderen daar ook van kunnen profiteren.' Ten derde is het van belang dat leidinggevenden zich veel meer bewust worden van hun eigen (impliciete) stereotyperingen van oudere werknemers. Als voorbeeld noemt Beate dat leidinggevenden gestimuleerd moeten worden om hun oordelen over de performance van oudere werknemers te onderbouwen met evidentie.

Beate van der Heijden is werkzaam als hoogleraar Strategisch HRM, Faculteit Managementwetenschappen, bij de Open Universiteit Nederland. Bij de Maastricht School of Management is ze werkzaam als Director of Research and Doctoral Programs, en hoofd van de vakgroep Organizational Behavior/HRM. Tevens is zij verbonden aan de vakgroep HRM van de Faculteit Management en Bedrijf van de Universiteit Twente.

Titel: Business as an Agent of World Benefit

Auteur: Ronald E. Fry

Publicatiedatum: nr. 3-2008

Het artikel van Ronald Fry is gepubliceerd in *Develop* nummer 3 van 2008, en dus geschreven in 2008 – wellicht deels al 2007 – in de periode dat in Amerika de banken als dominostenen omvielen en de ergste recessie sinds de jaren 30 van de 20ste eeuw een feit was. Extra opmerkelijk is het dan, dat Ron Fry zo vol vertrouwen en hoop schrijft over de positieve en innovatieve rol die ondernemingen kunnen spelen in de ontwikkeling van de economie en de samenleving als geheel. Fry is er niet de persoon naar om valse hoop te geven of ons toe te spreken vanaf een roze wolk. Zijn visie is gebaseerd op uitgebreid empirisch onderzoek vanaf 2004, het jaar dat het onderzoekscentrum Business as an Agent of World Benefit werd opgericht, aan de Case Western Reserve University. Vanuit een waarderende onderzoeksaanpak (appreciative inquiry) verzamelde en analyseerde hij samen met een onderzoeksgroep meer dan 1000 'verhalen', praktijkvoorbeelden waarin ondernemingen een goede balans nastreefden tussen economisch en maatschappelijk voordeel, en daarin succesvol waren. Het is Fry te doen om de verbinding tussen profit, people en planet. Initiatieven die sterk ideologisch van aard zijn maar geen economische basis hebben zijn gedoemd te mislukken. Datzelfde geldt voor eenzijdige gerichtheid op aandeelhouderswaarde en winstmaximalisatie. Het is hoopgevend dat het op steeds meer plaatsen lukt om die verbinding te maken.

Interessant zijn de 'modes' die Fry beschrijft, de manieren waarop mutual benefit, 'wederzijds voordeel' zich kan voordoen; anders gezegd: de mate waarin het gelukt is de opbrengsten voor de onderneming te integreren met opbrengsten voor de samenleving. In modus 1 streeft de onderneming ernaar 'geen schade aan te richten' ('do no harm'). We zien dan dat een onderneming zich inspant intern en extern transparant te zijn, wettelijke en ethische gedragsnormen in acht te nemen. In veel organisaties, zowel profit als non-profit, is de afgelopen jaren serieus werk gemaakt van 'compliance' (de organisatie werkt in overeenstemming met wet- en regelgeving) en 'good governance', ofwel deugdelijk bestuur. Fry beschouwt dit nog niet als verschijningsvorm van mutual benefit. Dat is wel van toepassing op modus 2: sociale verantwoordelijkheid ('do good') en 3: duurzaam ondernemen. In modus-3-ondernemingen zijn alle functies en activiteiten duurzaam, zowel in economisch en sociaal opzicht als in zorg voor milieu, natuur, klimaat. Modus 4 is het stadium van de radicale vernieuwing: de stragische activiteiten van de onderneming zijn gericht op het herstel en de opbouw van de samenleving en van onze prachtige planeet.

Dit perspectief heeft ook betekenis voor de rol van HRD in onze ondernemingen. Het gaat niet alleen meer om een goede match tussen mens en organisatie, maar ook tussen mens en samenleving.
De vraag voor mij is of de houdbaarheidsdatum van de aanduiding 'HRD' (human resource) inmiddels al niet lang is overschreden.

Ans Grotendorst

'Every single social and global issue of our day is a business opportunity in disguise.'

Peter Drucker[1]

Business as an Agent of World Benefit

Transformative Innovations for Mutual Benefit

Ronald E. Fry[2]

More and more businesses are now discovering the truth of this statement from the renowned management scholar, Peter Drucker. Research consistently shows a dramatic increase in corporate leaders concern for linking business activities with social and environmental issues. For instance, in a recent survey of 1200 top-level U.S. business executives, 81% said that it was vitally important for business to address social and environmental issues and 84% said that this was linked to economic profitability (Center for Corporate Citizenship, 2005:5). Over 60% said that business has an obligation to act as a 'societal steward,' 73% said that such activities are an expression of their 'traditions and values.' Almost all large corporate organizations (98%) engage in activities intended to create societal or environmental benefit (Center for Corporate Citizenship, 2005; Economist, 2005a).

Such data point to a fundamental shift in assumptions regarding the role of business in a global economy. Business organizations are increasingly focused on promoting innovation in their social and environmental policies (Smith, 2000). This trend has been characterized in terms such as corporate social responsibility, corporate citizenship, or sustainable value creation. Even critics of these traditions acknowledge that investing in the public good is 'good management' (Economist, 2005b: 6,10).

In this article we wish to make sense of an initial inquiry into how businesses are becoming agents of world benefit - how are they coming to be able to create mutual benefit to business and society.[3] We are most interested in innovations that are generative; that is, they not only pose breakthrough ideas, but they also evidence an engagement of stakeholders who exhibit the energy through their actions to sustain some initiative that creates benefit to the business and to society. We call these transformative innovations for mutual benefit. After looking into the nature of transformative innovations for the mutual benefit of business and society, we will raise implications and challenges for the Human Resource Development field in hopes of stimulating research and action to elevate and extend HRD to join as agents for world benefit.

The Call for Business as Agent for World Benefit

On June 24, 2004, Case Western Reserve University announced the opening of its new Center for Business as an Agent for World Benefit (BAWB) with a fundamental mission to discover, amplify, and perpetuate innovations in organization practice and management education that create mutual benefit for business and society. One of the important voices that inspired this new venture was that of Willis Harman, a noted futurist and forecast analyst, and author of volumes such as *Global Mind Change* and *Creative Work: The Constructive Role of Business in Transforming Society*. Harman predicted, albeit reluctantly, the epic shift we now see in the social consciousness of business. He was hugely concerned when examining the negative patterns visible in 1987 – ever-multiplying signs suggesting that the modern world was at the end of its tether – of irreversible, manmade climate change; extinction at a horrific rate; deforestation and desertification; growing scarcity of fresh water; accumulations of toxic chemicals; chronic poverty and hunger in large portions of the planet; the seeming inevitability of growing ter-

rorism; the instability of debt-ridden world economy; and the ever present threat of a nuclear accident or unimaginable war. His analysis of the future, 20 years ago, was uncanny. After systematic observation and analysis, as well as his intuitive reading of the signs, Harman came to a major – and radical – conclusion, one he and his colleagues had not expected. He said that we need to spread as widely as possible the image of business as one of the great creative forces on the planet. Rather than choosing a conservative skepticism with regard to the massive array of planetary challenges and a widely shared view of business as self-serving, greedy and not-to-be-mixed-with-social issues, Harman decide to explore the optimistic hypothesis that business could be a positive force. He posited that with the most adaptable organizational forms ever invented and with its agility, its innovative capacity, its potential for dignified and meaningful work, its reach and connective technologies, and its penchant for pragmatic entrepreneurship and continuous learning, business could contribute to the well-being of many.

Harman's inspiring challenge was enacted in the first major project of the Center for BAWB which involved helping UN Secretary General Kofi Annan to launch a multi-stakeholder learning process with over 500 CEOs, civil society executives and citizens, and nation-state leaders. The Leader's Summit, as it was called, was the largest of its kind ever held at the UN and unprecedented (and controversial) in the inclusion of business leaders. The Secretary General's own words to open the summit – words that have now catalyzed over 4000 corporations and institutions to sign on to the United Nations Global Compact and pledge to incorporate the UN's Millennium Development Goals into their corporate strategies and business models – echoed Willis Harman's call:

> 'Let us choose to unite the strengths of markets with the power of universalideals. Let us choose to reconcile the creative forces of private entrepreneurship with the needs of the disadvantaged and the requirements of future generations.'[4]

The leader's Summit focused on a cross-cultural search for the best in 'the other' in terms of breakthroughs, innovations, best practices, new solutions and higher visions of business as an agent of world benefit. Stories filled the room; architects designing green factories and buildings in ways that give back more clean energy to the world than they use; bottom of the pyramid strategies demonstrated how business can eradicate poverty through profitability; and powerful stories of business as a force for peace and reconciliation in high conflict zones. Discussion ensued on how to globally scale-up micro-enterprise innovations. As a example of a generative outcome of these discoveries, twenty of the world's largest financial houses, holders of pension funds, mutual funds, stock exchanges such as Goldman Sachs and Brazil's Bovespa came together after the summit to issue an impressive financial report documenting the importance of managing the triple bottom line, entitled 'Who Cares, Wins.' The Leader's Summit, in part, was the beginning of a key BAWB initiative called the World Inquiry, a global search for the best transforming innovations that produce mutual benefit for both business and society.

The BAWB World Inquiry

The World Inquiry is a story collecting and sense making initiative sponsored by the Center for Business as an Agent of world Benefit (BAWB) at Case Western Reserve University (http://worldbenefit.case.edu; www.worldinquiry.org). The project is a worldwide initiative that uses Appreciative Inquiry to inspire face-to-face dialogue about the role of business in society and to discover important business-in-society innovations taking place all over the world.

The project is designed to gather stories through a network of volunteer interviewers who scout out stories of social innovation where business (or business practices) played a substantive role. Using an appreciative inquiry interview protocol designed by the BAWB World Inquiry, each volunteer writes and submits a brief article, highlighting a story of innovation. The stories are submitted to the World Inquiry via an electronic submission process.

An editorial group of six individuals, headed by the author, reads and evaluates each submission to determine and assess the function in the story of business as an agent of benefit. Those deemed to exhibit transforming innovations for mutual benefit of both business and society are then profiled and housed in the Innovation Bank for public dissemination. Over the past four years, the team has screened over 1000 stories submitted and nearly 200 are now profiled on the BAWB website.

Through an iterative process, we track the emerging evaluation criterion in use during the editorial team discussions. The results of this process suggest that business as an agent of mutual benefit is multidimensional and encompasses many possibilities. Common societal concerns serve as a target for innovative, novel business activity that may cata-

lyze generative action. For instance, the following themes exemplify what we find in our coding schema:

- *Business Builds Self-Sufficiency.* The mechanism of business (in terms of methods or practices) is explicitly used as a force to create economic self-sufficiency or create societal change. For instance, the Sager Foundation (Center for BAWB, 2004) promotes peace-building in Rwanda through a micro-lending initiative in which Hutu and Tutsi women are required work together as business partners in order to receive micro-loans.
- *Business Strengthens Disadvantaged Populations or Communities.* Existing businesses may decide to pro-actively target an under-privileged population or community, or a new business is created specifically to reach the needs of these populations or communities. As an example, Chase Home Lending (Center for BAWB, 2005) opens access to home loans for lower income populations, who have previously been excluded from the home lending system, even though many were already credit worthy. The action opens up the opportunity for home ownership to millions of people.
- *Business Fosters Exceptional Management.* Existing businesses may reshape their internal policies in an intentional effort to benefit or create a meaningful shift in communities where they operate. Nissan in South Africa (Center for BAWB, 2005), for example, realized it had an aging labor force. The company presented the problem to the workforce, asked older workers to recommend new workers from among family members and then retired the elders with full benefits after they trained their replacements. The community impact is significant because continued benefits are extended to retirees, and younger workers find jobs in a depressed market. Younger workers also help to care for their elders.
- *Business Promotes Exceptional Philanthropy.* Philanthropy is a common practice, yet some forms are highly unusual in that the people in the company are intimately involved in the process of carrying out the social action, which produces a transformational effect on the organization (or business organizations that form unusual partnerships) that clearly have a transformational effect on society. A great example is of The Dave Thomas Foundation (Center for BAWB, 2005), sponsored by Wendy's, which promotes adoption. Instead of simply transferring monetary resources to a separate non-profit agency, Wendy's employees are an integral part of the process. In addition, the company has created partnerships to produce an annual televisions show. These efforts have fostered a 60% increase in the number of children adopted in the United States.

In all of the above forms of activities, the mechanisms of business serve society when the participants act in harmony with a concern for society, environment, and profitability. Some approaches aim to alleviate poverty at the 'bottom-of-the-pyramid', noting that those who live in deep poverty have a collective buying power that rivals that of the developed population in the world (Prahalad, 2004; Hart, 2005). Similar tactics include Fair Trade initiatives, Sustainable Enterprise, and Business-and-Peace efforts, among others (Moore, 2004; Anderson, 2005; Fort & Schipani, 2004).

The mechanism of business is explicitly used as a force to create economic self-sufficiency or create societal change.

Though specific strategies do vary, there are several common outcomes when benefits accrue to both business and society. Individuals gain greater self-sufficiency, more empowerment, and/or improved health. Organizations are strengthened in resiliency and in their capacity to grow. Communities or nations resolve societal issues, creating greater security and prosperity. Societal stakeholders are positively impacted, and business gains return on investments.

Generative Dimensions of Transformative Innovation

Our analysis of these stories led us to consider the dimensions of these innovations that are potentially sustain generativity. Transformative innovation, as we call it: (1) produces change in degrees of benefit to both business and society; (2) It includes an enlargement of scale in the numbers of people involved and affected; and (3) it creates transformational shifts in the espoused values and assumptions of organizations.

1. Expansion of Mutual Benefit

Two dimensions describe how business activities may generate differing degrees of mutuality (Jackson & Nelson, 2004). First, benefit to business is the economic growth of an organization, where the focus is to maximize returns for shareholding owners. A concern for the economic self-interests is a constant strategic imperative:

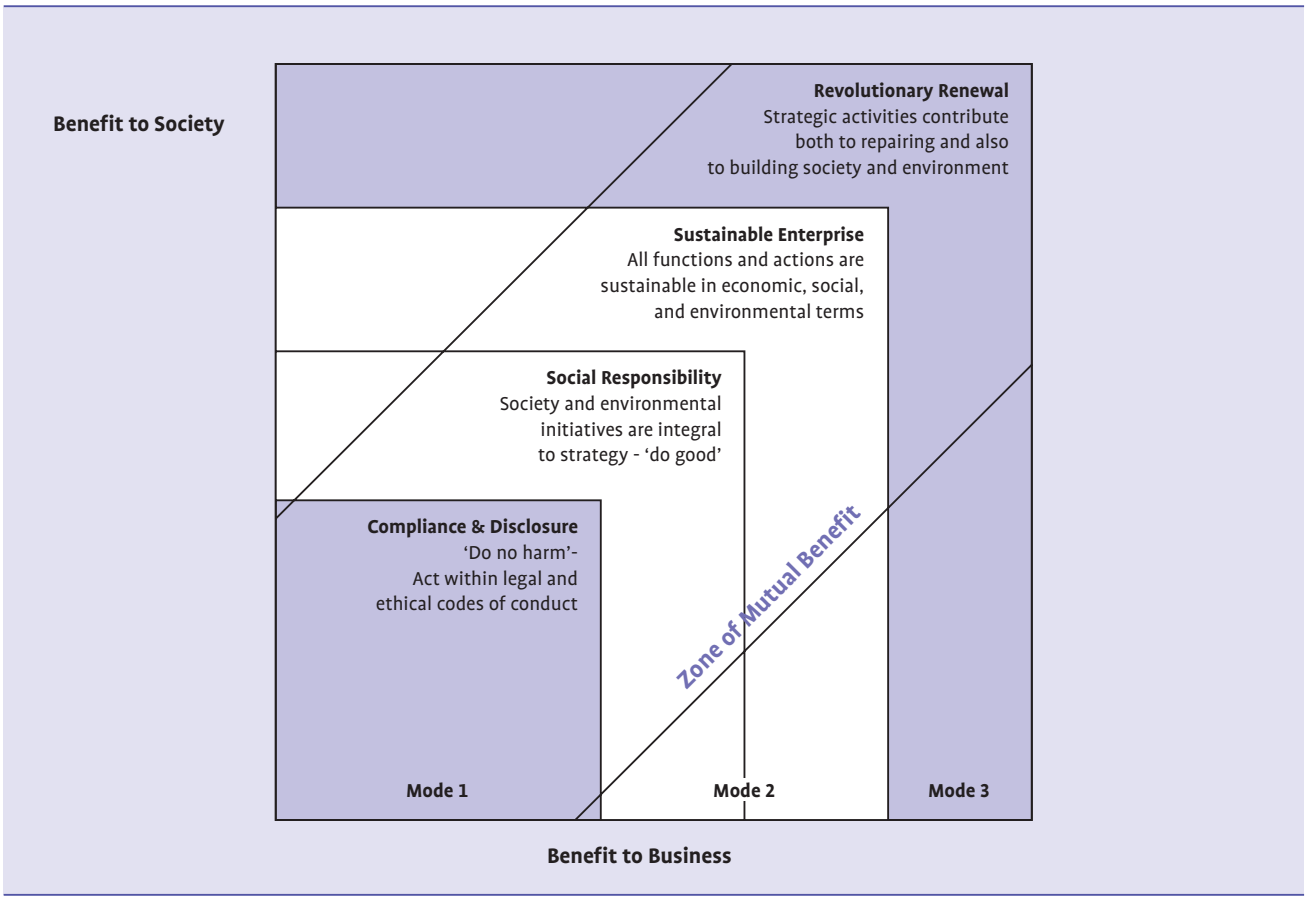


Figure 1: Mutual Benefit - The Integration of Benefit to Business and Benefit to Society

Unprofitable free-market businesses generally do not long survive, and therefore, benefit to business is usually seen as a priority. It is a necessary condition for sustainable mutual benefit.

In contrast, benefit to society is the extent to which business activity has an impact on non-shareholding stakeholders, including organization members and employees, local and global community constituents, industry partners, regulatory bodies, among others (Jackson & Nelson, 2004, Freeman, 1984; Freeman & Philips, 2002). Essentially, this is a concern for stakeholders who are external to the organization (Freeman, 1984). The scale of benefit to society is intrinsically tied to how much an organization incorporates concerns for social and environmental issues as an integral part of its strategic operations and value-structure. Together with the necessary condition of profitable growth, benefit to society is a necessary condition for mutual benefit.

Our BAWB stories of innovations indicate that it is possible to demonstrate different degrees of concern for the interests of business and society and/or environment. In essence, mutual benefit exists where business organizations are both profitable and functional for the common good – a position of integrated strategic focus on both organizational self-interests and stakeholder interests. Figure 1 shows three modes of mutual benefit that arise when the dimensions of business benefit and societal benefit interact. A zone of mutual benefit is where an organization's social and or environmental values mesh with economic values in practice.

In the first mode of mutual benefit the dominant self-interest focuses on compliance and meeting imposed regulations. The goal is 'to do no harm,' or to avoid doing anything that is perceived as wrong. Safeguards against legal or ethical lapses are a primary concern. Ethical and moral issues may be seen as important, but tangential to economic considerations which nearly always take precedence. To the extent that business complies with legal regulations, society benefits because the organization is meeting its minimally defined social obligations. Business benefits because it avoids legal sanction and a rupture in public trust (Godfrey, 2005).

In a second mode of mutual benefit, a business organization is concerned not only with legal/ethical compliance,

but also with pro-active initiatives. Social responsibility refers to initiatives where an organization strives to make community contributions and to be seen as an active contributor to the communities in which it conducts its operations. 'Sustainable enterprise' takes these initiatives one step further, creating as an objective the balancing of consequences such that an organization's 'footprint' gives back at least as much as it takes from society and environment (Hart & Milstein, 2003; Jackson & Nelson, 2004). The primary differentiator of this mode is an inherent focus on doing what society deems as important, and therefore, it is an attempt to respond to the implied societal requirements that give organizations license to operate.
Finally, at a third level, the business organization creates deep mutual benefit, reaping significant profits because it is creating deep, lasting contributions to society. Here, the mantra might be 'make the world better than we found it,' leading not only to balanced sustainability in the present tense, but also to a building of a future society and environment. It is a degree that Mirvis and Googins, 2006, equate with the transformational level of citizenship, in which corporate activities are changing the very structure of relationships, or 'the game' between business and society or environment (Prahalad, 2004). The defining characteristic of this mode is the organizational intention to be pro-active rather than reactive, and in the process, create lasting change on the relationship of the business to society and environment.

The literature on corporate citizenship and corporate social responsibility is rich with examples of strategies for fostering transformative innovation in these different modes of mutual benefit. For example, Interface, an international carpet company, has made mutual benefit a key part of its business strategy (Center for BAWB, 2005, 2005; Amodeo, 2005; Anderson, 1998). In the mid 1990s, CEO Ray Anderson realized that his company was creating significant damage on the environment through its wasteful practices and inefficient processes. Like many other industrial leaders, Ray had assumed up to that moment that waste was an inextricable part of the production process. However, he challenged his organization to change their cultural mindset toward an incessant quest for total environmental sustainability, or what he calls 'sustainable enterprise.' In line with the modes outlined in Figure 1, he directed employees to first focus on reducing environmental degradation (Mode 2), and later, he challenged employees to focus company efforts to improve the environment as well (Mode 3). One interface initiative is called QUEST (Quality Utilizing Employee Suggestions and Teamwork; Center for BAWB, 2005), organized in 1995 to create a local capability for employees to contribute and implement their ideas regarding sustainability. The program has created a transformation in the consciousness of company employees, where they think holistically about the impact of each company function. The results have been quite dramatic in terms of a reduction of environmental footprint, a benefit to society – for instance, water usage is down, electricity usage is down, the kinds of raw materials that are recyclable is up to over 90% of the content in products, and so forth. Equally as important, however, the company has also benefited significantly in a financial way: as of 2004 the estimated cumulated avoided costs were $262 million since 1995.

The QUEST project indicates how the objective of 'revolutionary renewal' in mode 3 spawns continuing innovation – generative action. CEO Anderson has used the possibility of a zero-carbon footprint and environmental renewal to challenge employees to think in terms of a very long time horizon. These objectives, seemingly impossible when the process was initiated, have spawned cycle upon cycle of transformative innovations. Each improvement appears to move the company toward its lofty goals, and anecdotal evidence indicates that employees are truly invested in continuing the efforts.
We suggest that the idea of revolutionary renewal builds generativity because it represents the ultimate 'positive core,' or that force that 'gives life' to organizing. Indeed, it may be that the achievement of revolutionary renewal is only possible to the extent that people perceive a connection between an organization's activities and their own deepest sense of self-actualizing purpose.

2. Transformation of Scale
The process of scaling up business operations to achieve significant increases in mutual benefit requires a shift in the scope of the enterprises and numbers of stakeholder groups that are involved. For instance, Wal-Mart's supply chain of over 25,000 organizations gives it an ability to create a large-scale paradigmatic shift across entire industries. In clothing alone, their commitment to 100% organic cotton-based clothing can mobilize a global supply chain, not to mention competitors' supply chains to change the world textile industry in a paradigmatic way.
Recently, CEO Lee Scott and other Wal-Mart leaders held several closed-door sessions where they held searching conversations about the identity and role of the organization. The result was a redefinition of Wal-Mart's mission to emphasize environmentally friendly, socially respon-

sible initiatives (Scott, 2005; Fortune, August, 2006). One company initiative was a focus on raw materials in the apparel industry. Conventionally produced cotton has dominated its product line, yet the processes that are used to produce cotton are extremely toxic to the environment. World-wide, approximately 25% of agricultural chemicals are used to produce the world's cotton crops each year, yet cotton accounts for less than 2% of all agricultural activity. Moreover, the herbicides, pesticides, defoliators, and fertilizers used in cotton production are a significant threat to human health and safety, particularly in the communities closest to the fields.
Armed with these observations, Wal-Mart convened a meeting of suppliers, announced its intention to eventually move its entire apparel production to organically produced cotton, and provided a process whereby suppliers could obtain preferential treatment with they were to provide these more environmentally friendly products. To support the effort, which at large scales will require a significant shift in the supply infrastructure, the company had already sequestered millions of pounds in organic product from fields in Turkey for its suppliers.

This is but one example of how the enlarging scope of one company's activities to include more stakeholder representation can produce transformations across an entire industry, creating change on the scale of super-macro systems. First, the change just within Wal-Mart's own supply chain could be enormous considering the hundreds of millions of pounds of cotton required to supply the company's current sales. Secondary, indirect effects may also be substantial if Wal-Mart's rivals realize that they may need to take similar actions to remain competitive.

3. Transformation in Beliefs and Assumptions
Transformative innovation also creates a shift in dominant beliefs and assumptions. This effect is rooted in the theoretical idea that behaviors are artifacts, a reflection of intrinsic values, beliefs and assumptions that exist at all scales of human organization. The most superficial depth is expressed and seen through actions and language, while more profound depths affect the beliefs and assumptions. The emergence of the Nobel Prize winning Grameen Bank (Center for BAWB, 2005), a well-known microfinance organization, over the last three decades is an excellent example of change in depth. The idea for the Bank emerged when founder Mohammed Unis, an economist from Bangladesh, observed that people living in poverty were being exploited through oppressive small-value lending practices. For instance, a peddler might borrow $10 at a 20% daily rate so that she could purchase raw goods, manufacture a small product, and then sell it on the street. After paying the loan, she might have a subsistence amount of money, but in this situation she could never lift herself from poverty.

Beginning in the late 1970s, Unis organized small groups of women to learn about saving and borrowing. The model of borrowing and lending depended on small-value loans, regular payments, and loyalty to a group of peers who provided encouragement and training in the art of money-management. These groups were organized to link together the existing strengths in communities: for instance, that women play a key, often overlooked role in supporting poverty-stricken families. The groups became a source of reinforcement for participants as they developed a strong connection and identity with one another. Further, a proven ability to depend upon one another, a source of community strength, qualified them to receive increasing amounts of loans. By 2005, the Grameen Bank had outstanding loans totally nearly $500 million, disbursed to over two million bank-owning members, mostly women, in over 50,000 villages in Bangladesh.

By most accounts the Grameen Bank, as an innovation, has been an enormous success, and it has also created a fundamental shift in the beliefs and assumptions about the poor. Where the belief was that the poor could not be trusted with a loan, they have demonstrated an impressive propensity to repay all loans: the default rate is less than 1% in most regions. Where the assumption was that the poor could not, and would not, save, these groups of women have proven otherwise. Others thought that the power structures in rural villages would ensure the quick demise of the bank, but members have embraced the initiative, precisely because it provides them with more self-sufficiency and empowerment. Through these challenges to basic assumptions, the Grameen Bank has spawned untold numbers of similar micro-finance organizations worldwide, including many that are attracting major financial services players (Wall Street Journal, 2006) and some, like the Bobby Sager Foundation who are using the model to affect peace and reconciliation in the most difficult areas such as Rwanda.

Another example is much smaller-scale story from Good Nature Organic Lawn Care (Center for BAWB, 2006) located in northeast Ohio in the United States. For decades in the US it has been assumed that a green, weed-free lawn is only possible through the use of strong chemical applica-

tions. The company's founder, Alec McClennan, became convinced as a young teenager that there had to be a better way. After completing his education in Civil Engineering, he began doing research on organic alternatives for lawn care, and after three years he created a 'chemical free' process for lawn care. The company opened in 1999, growing dramatically in a short time and now counts many locally distinguished organizations as clients. Alec's efforts are educating people to focus on lawn health, rather than solely on lawn appearance, and this shift in assumptions has the potential to encourage dramatic reductions in the use of potentially dangerous agricultural chemicals.

In both the forgoing cases, generativity creates a shift in fundamental beliefs and assumptions. In both instances, the generative idea sparks energy and action in a key individual. As they implement these ideas, using the mechanisms of business, the possibility of a sustainable model for growth arises. In Unis' case, he began with loans to a few individuals in small social experiments that evolved into a business model.
McClennan spent three years in research, striving to identify a viable process and business model. In both cases, the viability of the model became quickly apparent, and thus fed generativity in others. In part, this seems to occur because a pressing impossible societal challenge is addressed. When prior, intractable assumptions are disproved, many seem to rejoice in the breakthrough, the universe of potentially generative ideas expands, and people are energized to carry these possibilities forward.

Implications for Human Resource Development

As organizations re-purpose themselves and move from the margins to the mainstream in sustainable value creation – beyond social responsibility to sustainability and revolutionary renewal (see Figure 1), Human Resource Management and Development (HRD) will need to be a voice at the table. Clearly the more traditional issues of talent acquisition, deployment and retention, performance management, performance culture, etc. will need to be fully represented in those strategic explorations and decisions. What more can be brought from HRD, based on the transformative innovations that are surfacing through BAWB and other recent works? In their recent volume, *Beyond Good Company: Next Generation of Corporate Citizenship*, Googins, Mirvis and Rochlin (2007) assert from their analysis of stories of transformative innovations that citizenship matters to employees and they go on to suggest that social responsibility begins within the firm and then generates engagement beyond the work context.

Citizenship Matters

One of the biggest reasons for a business to adopt a sustainable strategy is not altruistic or philanthropic. Employees favor working for organizations that are truly pursuing sustainability. The Reputation Institute finds that 75-80% of those polled in some twenty-five countries would 'prefer to work for a company that is known for its social responsibility'[5] Another study found that 65% say that their employer's social and environmental activities make them feel more loyal to their company.[6] Googins et. al. (2007:148) also note that this is not just a western or 'developed economies' view. The appeal of corporate citizenship to employees is even more important (compared to US) in India, South Africa and China. GlobeScan finds that nine out of ten employees worldwide are interested in participating in the CSR initiatives of their companies.[7]

The appeal of corporate citizenship to employees is more important (compared to US) in India, South Africa and China.

Engaging Employees as Citizens

Leading companies in sustainability recognize that their employees can bring a representation or microcosm of the markets and societies in which the firm operates. For example, IBM through their web-based Innovation Jams and Nokia with their World Map exercise regularly consult with employees on social trends and use these ideas for corporate social investments, business innovations and overall sustainability agenda. Underlying practices such as these is an important key to moving further toward sustainable systems and revolutionary renewal as an organization: when employees find that their company welcomes the full range of their interests and aspirations, including for instance a personal desire to serve society and protect the planet, they feel welcome to bring their 'whole selves' into the workplace. This yields more commitment to one's work, a deeper connection to a company and a broader sense of meaning to one's work (Googins, et. al. 2007:149). This, in turn, ties in closely with factors that lead employees to report high engagement at work, a central cause of high performance. The

more people are able to exercise their strengths and passions in their workplace, the more engaged they feel and the more productive and effective they perform. Finally, engaging the 'whole person' produces social capital. Employees whose aspirations to live and work responsibly are fulfilled through their companies thereby serve as effective brand ambassadors for their firms through word-of-mouth and webs of positive relationships that connect their firm's good work to society at large.

Expanding Service to Society

Embracing this employee-as-citizen philosophy may be the most important agenda for HRD to support and steer as any organization moves toward sustainable systems and revolutionary renewal. While initially tapping into a voluntary ethic as part of everyone's self identity, it appears to hand in hand with those companies that are creating mutual benefit (profit and social/ecological good). It does not seem just a coincidence that employees at Green Mountain Coffee Roasters, globally recognized for pioneering innovation in fair trade coffee and award-winning for sustainable practices, are encourages to take a half-day per month for community service of their choice or invited to accompany company purchasing trips to interact directly with their Central American coffee growers. Similarly, IBM's On Demand Community of volunteers and Nokia's Make A Connection campaign encourage employees to pursue their passions and to bring their 'whole self' to a service activity. Ford and PriceWaterhouseCoopers regularly deploy executives, for up to 90 days in the case of PWC's Ulysses program, to troubled global areas or communities to bring all their business and personal talents to bear on a local issue. While the direct expenditure of this time and resource may not reap profits, the learning and development of the business leaders ignites the mind with possibilities and new ideas when it comes time to re-position the business in the direction of mutual benefit. Lastly, and perhaps most importantly, such employees who feel empowered as full citizens produce social value through their service, their jobs, products, and services, and the enriched understandings of corporate citizenship that re shared with friends, debated among colleagues and critics, and ultimately passed on to their children (Goggins, et. al. 2007:150).

In sum, there is also a mutual benefit proposition for human resources. As the examples above demonstrate, it is clearly possible and arguably desirable to enable any employee to more fully explore and express their identity as citizens while in the workplace, and in so doing, create more engagement with their work, more service to society, and more ideas for sustainable futures. This can fuel the transition from a compliance or philanthropic orientation toward sustainability toward one of true mutual benefit where sustainability is at the core of the business model and throughout the organization systems.

Conclusion

In this article we have used BAWB as a context to cast an affirming and appreciative eye on transformative innovations that produce positive benefit for both business and society. As Buckminster Fuller once remarked, this viewpoint may not be politically correct, nor popular, but it is nonetheless hopeful and generative:

'There are very few men today who are disciplined to comprehend the totally integrating significance of the 99 percent invisible activity which is coalescing to reshape our future. There are approximately no warnings being given to society regarding the great changes ahead. There is only the ominous general apprehension that man may be about to annihilate himself. To the few who are disciplined to deal with invisibly integrating trends it is increasingly readable in the trends that man is about to become almost 100 percent successful as a occupant of the universe.' (Mau, et. al. 2004:19)

We need to continue to make the invisible visible. By changing our questions and searching for stories of mutual benefit, BAWB seeks to change the direction of business and society interface to one of transformative cooperation (Piderit, et al. 2007). And the essence of the change is in altering our conversations about the role of business in society. Since we find and enact that which we seek, inquiry drives change. Our stance therefore is to inquire about the best examples of innovations for mutual benefit – to bring Fuller's 99 percent invisible into the public discourse – so that we, indeed, move more in that direction.

Now is a unique and compelling moment for this work. Nearly 15 years ago, my colleagues and I predicted that sustainability might well transform management education, let alone the global organizational landscape, more than anything that has come before (Bilimoria et al., 1995). It took a bit longer that we had anticipated, but in 2008, we are here. Business has the technologies to redesign the world energy economy and stabilize climate change. It has the capacity to eradicate extreme poverty within a few generations. There has never been a time when students, corporate partners and faculty have been so excited. Management education is on the world stage with a strategic role to play.

The noted historian, Arnold Toynbee, in his 1957 Nobel Prize acceptance speech, said that, 'The 20th Century will be chiefly remembered by future generation not as the era of political conflicts or technological inventions, but as an age in which human society dared to think of the welfare of the whole human race as a practical objective.'[8] Indeed, this is a privileged time; businesses have the capability, students and faculties have the interest, employees value service, society has opened the door for partnering (e.g. United Nations Global Compact), and technical solutions are evident. Now we face the toughest question – and a fundamentally human one. To paraphrase the work of Bruce Mau and his associates (2004) in summing up their epic analysis of the history and current trajectory of technological innovation, 'Now that we can do anything, what will we choose to do?'

Literature

Amodeo, R.A. (2006). *Becoming Sustainable: Identity dynamics within transformational culture change at Interface.* Benedictine University: Dissertation Abstracts International.

Anderson, R.C. (1998). *Mid-course correction: Toward a sustainable enterprise: The Interface model.* Atlanta, GA: Peregrinzilla Press.

Anderson, R.C. (2005). Founder of Interface, Inc delivers keynote speech. *Center for Business as an Agent or World Benefit.* http://sentry.case.edu/bawb/mediaLibrary/speech-Anderson.cfm.

Annan, Kofi. (1999). Secretary General proposes a global compact. World-wide Web, www.un.org/News/Press/docs/1999/19990201.sgsm6881.html. Access date: January 10, 2005.

Bilimoria, D., Cooperrider, D., Srivastva, S. & Fry, R. (1995). Management and Organizational Learning for Global Change. *Journal of Management Learning*, 25, 1.

Center for Business as an Agent of World Benefit (2004). *Business and peace: Conversations with Bobby Sager.* http://worldbenefit.case.edu/inquiry/feature_bs.cfm. Access date: August 7, 2006.

Center for Business as an Agent of World Benefit (2004). *QUEST helps Interface emplyees target waste reduction.* http://worldbenefit.case.edu/ innovation/bankInnovationView.cfm?idArchive= 373. Access date: August 7, 2006.

Center for Business as an Agent of World Benefit (2004). *United Nations Global Compact Summit.* http://worldbenefit.case.edu/inquiry/feature_un.cfm. Access date: August 7, 2006.

Center for Business as an Agent of World Benefit (2005). *Adoption as corporate identity: Dave Thomas's legacy.* http://worldbenefit.case.edu/innovation/bankInnovationView.cfm?idArchive= 296. Access date: August 7, 2006.

Center for Business as an Agent of World Benefit (2005). *The dream maker commitment: Billions for diversity and development.* http://worldbenefit.case.edu/innovation/bankInnovation View.cfm?idArchive= 250. Access date: August 7, 2006.

Center for Business as an Agent of World Benefit (2005). *Grameen Bank moves people from poor to entrepreneur.* http://worldbenefit.case.edu/innovation/bankInnovationView.cfm?idArchive= 370. Access date: August 8, 2006.

Center for Business as an Agent of World Benefit (2005). *Layoffs lead to community payoffs: Nissan South Africa rejuvenates the community via renewing its workforce.* http://worldbenefit.case.edu/innovation/bankInnovationView.cfm?idArchive=230. Access date: August 7, 2006.

Center for Business as an Agent of World Benefit (2005). *Ray Anderson: Founder of Interface Inc. delivers keynote speech.* http://sentry.case.edu/ bawb/mediaLibrary/speechAnderson.cfm. Access date: August 7, 2006.

Center for Business as an Agent of World Benefit (2006). *World Inquiry on Business as an Agent of World Benefit: Selection Criteria.* http://worldbenefit.case.edu/inquiry/selection_criteria.doc. Access date: August 7, 2006.

Center for Business as an Agent of World Benefit (2006a). *World Inquiry on Business as an Agent of World Benefit: Selection Criteria.* http://worldbenefit.case.edu/inquiry/selection_criteria.doc.

Center for Corporate Citizenship at Boston College (2005). *The state of corporate citizenship in the U.S.: Business perspectives in 2005.* Working Paper Series

Economist (2005a). The good company. 374 (8410): 3-4.

Economist (2005b). The union of concerned executives. 374 (8410): 6-10..

Fort, T.L., & Schipani, C.A. (2004). *The role of business in fostering peaceful societies.* New York: Cambridge University Press.

Freeman, R.E. (1984). *Strategic management: A stakeholder approach.* Boston: Pitman.

Freeman, R.E., & Philips, R.A. (2002). Stakeholder Theory: A libertarian defense. *Business Ethics Quarterly*, 12 (3): 331-349..

Googins, B.K., Mirvis, P.H., & Rochlin, S.A. (2007). *Beyond Good Company: Next Generation Corporate Citizenship.* New York: Palgrave Macmillan

Hart, S.L. (2005). *Capitalism at the crossroads : the unlimited business opportunities in solving the world's most difficult problems.* Upper Saddle River, N.J. : Wharton School.

Hart, S.L., & Milstein, M.B. (2003). Creating sustainable value. *Academy of Management Executive*, 17 (2): 56-67.

Jackson, I.A., & Nelson, J. (2004). *Profits with principles: Seven strategies for delivering value with values.* New York: Currency Doubleday.

Mau, B. & Institute Without Boundaries (2004). *Massive Change.* New York: Phaidon.

Mirvis, P., & Googins, B. (2006). Stages of Corporate Citizenship. *California Management Review*, 48 (2): 104-126.

Moore, G. (2004). The fair trade movement: Parameters, issues and future research. *Journal of Business Ethics*, 53 (1/2): 73-86.

Piderit, S., Fry, R. & Cooperrider, D. (2007). *Handbook of Transformative Cooperation: New Designs and Dynamics.* Palo Alto: Stanford University Press

Scott, L. (2005). *Twenty First Century Leadership*, an October 24 presentation to Wal-Mart Employees.Bentonville, AR.

Notes

1 Quoted from interview transcript with David Cooper-rider, March, 2003.

2 Portions of this article are adapted from a working paper with my colleagues, David Cooperrider and David Bright, 'Transformative Innovation as Generativity in Action: The BAWB World Inquiry,' to appear in forthcoming Advances in Appreciative Inquiry, Volume 2.

3 For our purposes, we assume that benefit to society includes the concerns of maintaining or repairing the natural environment.

4 See Secretary General Annan's comments on a video summary of the Leader's Summit on the BAWB website: http://worldbenefit.case.edu.

5 See The Reputation Institute, 'Rep Trak Pulse 2006: Social Responsibility Report at www.reputationinstitute.com.

6 See 'The 2006 Cone Millennial Cause Study (October, 2006) at www.coneinc.com.

7 See Globescan Corporate Social Responsibility Monitor (2006) at http://globescan.com.

8 Quoted by Lester B. Pearson and cited in Mau, B and Associates, Massive Change. (2004) New York: Phaidon Press, pg. 15.

Ron Fry

What was important to you, a core idea around which you wanted to build this article?

'It was my intention to promote the idea that businesses can be positive agents for social and ecological issues without sacrificing economical objectives. In fact to state the opposite: it is exactly by seeing the business opportunity in these issues that companies can expand mutual benefit and that they work towards the integration of benefit to business and benefit to society.

To put this idea forward: this theme makes clear that if we want to change, we have to change the way we talk about things. So if we engage in story collecting about examples of business as agent of world benefit, it already begins to change the way people frame the interaction between business and society.'

If you could adjust anything to the article, what would that be?

'In the article I talked about the notion of engaging employees as citizens. An evolution since the publication date of the article is the release of a study of a doctoral student at our department at Case Western Reserve University: Ante Glavas. His research provides the first sort of empirical evidence that if employees perceive that their organization is serious about sustainability, they report an increase in engagement, more creativity and higher quality connection between employees. Out of that research you can make beautiful and challenging propositions, that go beyond organisations doing well by doing good. For instance: if you do good, you tap into something that is intrinsicly rewarding. For instance: a deep commitment to sustainability brings out the best in people, and establishes a direct connection from the individual all the way to society through the organization.

These findings expand the idea of employees as citizens. It's empirical validation for sustainability as a connector, as a way for individuals to redefine what their identity is as organization members, as citizens.'

Ronald Fry is Professor and Chairman of the Department of Organizational Behavior at Case Western Reserve University and a co-creator of the Appreciative Inquiry theory and method. He co-directs the Case Weaterhead School's Certificate Program in Appreciative Inquiry for the Benefit of Business and Society, and is Faculty Advisor to the Center for Business as Agent for World Benefit.

Herman Wittockx

Wat is uw indruk van het artikel?

'Ik lees dat er vanuit een nieuw paradigma wordt gekeken naar de manier waarop organisaties functioneren. De bekende tegenstellingen, zoals duurzaamheid tegenover winstmaximalisatie, worden aan elkaar verbonden. Het gaat in dit artikel om beide perspectieven en dat is erg boeiend. Er wordt op een andere manier gekeken naar de missie van een organisatie. Als organisatie kun je de keuze maken door te kiezen voor het perspectief: 'we willen de wereld beter achterlaten dan dat we hem vonden'. Een belangrijk keerpunt is door bewust voor een verruiming van traditionele stakeholders te kiezen: de mensheid als geheel. Dat perspectief opent een nieuwe manier van kijken naar hoe je werk kunt organiseren. Hiermee wordt de toekomst niet als een probleem gedefinieerd. Wat in het artikel ook opvalt, is de waardering voor Willis Harman. Dat was een man die in de jaren '80 en '90 al scherp benoemde wat zich nu afspeelt in onze samenleving. Hij had een geavanceerd wereldbeeld en onderbouwde dit sterk met onderzoek.'

Hoe past het artikel in het hedendaagse denken over leren & opleiden?

'Over leren en opleiden wordt op zichzelf weinig gezegd. Dat wat ik teruglees, is dat een organisatie een microkosmos van de wereld is, die daarmee ook alle diversiteit kent. Het artikel roept bij mij op dat het minder om leren zal gaan, maar juist om duurzame ontwikkeling. Leren heeft voor mij vaak te maken met het aanleren van iets. Ontwikkelen is dieper. Leren kan ik in de agenda zetten: maandag heb ik training en dan leer ik feedback geven. Bij ontwikkelen kan dat niet. Dat vindt veel meer onderbewust plaats. De mens wordt daardoor aangesproken op zijn gehele zelf, dus ook op zijn bewustwording, heel de vraagstelling waar de wereld naartoe gaat hoort daar onlosmakelijk bij. Daar draagt ieder een steentje aan bij.'

Wat zou u de lezers tot slot willen meegeven?

'Het artikel is op het postmoderne denken gebaseerd. Het artikel concentreert zich op het kijken vanuit "de sterkte van de rol van theorie in de sociale wetenschap". In de wereld van nu hebben we theorie nodig die niet altijd een precieze weergave hoeft te zijn, maar start bij het ontdekken van datgene wat men zou willen dat tot stand komt. Theorie als scheppend instrument. Het strakke representationisme van wetenschap is achterhaald, theorie is een van de krachtigste middelen om tot creatieprocessen te komen. Dat gebeurt al met de keuze van het onderwerp en de relevante vraagstelling.'

Herman Wittockx is zelfstandig organisatieadviseur en is een van de grondleggers van de waarderende benadering (Appreciative Inquiry) in Europa. In 2009 is hij benoemd tot associate professor strategisch leiderschap aan de universiteit Nyenrode.

develop GRATIS OP PROEF

Develop in 2005

Voorjaar	**HRD: Trend en Fundament**
Zomer	**Zelfsturend leren in het werk**
Najaar	**Perspectieven op leerbiografie en leerloopbaan**

Develop in 2006

Voorjaar	**Large group interventions**
Zomer	**Onderzoekend leren, lerend onderzoeken**
Najaar	**Learning to change**
Winter	**HRD en HRM: maakt één letter een wereld van verschil?**

Develop in 2007

Voorjaar	**Leren loont!**
Zomer	**Leerwegen van werknemers organiseren**
Najaar	**Leren van oudere werknemers**
Winter	**Erkennen van Verworven Competenties (EVC)**

Develop in 2008

Voorjaar	**Talentontwikkeling**
Zomer	**Speel!**
Najaar	**Ontwikkeling³ individu x organisatie x maatschappij**
Winter	**Nieuwe technologie**

Develop in 2009

Voorjaar	**Nederland Talentenland**
Zomer	**Werknemersstrategieën**
Najaar	**Ontwikkelen versus leren**
Winter	**Develop is jarig!**

Develop in 2010

Voorjaar	**Social Capital** (incl. gratis workshop voor abonnees)

Ik ben geïnteresseerd in Develop en wil vrijblijvend gratis een proefnummer ontvangen.

Naam	:
Adres	:
Postcode/woonplaats	:
Functie	:
Datum	:
Handtekening	:
E-mailadres	:

Bon svp invullen en in een envelop versturen naar Springer Uitgeverij, t.a.v. klantenservice, Antwoordnummer 7110, 3990 TC Houten. Postzegel is niet nodig. Faxen kan ook naar 030 – 638 3990. U kan ook een mail sturen naar klantenservice@bsl.nl