

Opleidingskunde: in wiens belang?

Joseph Kessels



In 1988 hebben Thijssen (1988a), Plomp (1988), Hol (1988) en Simons (1988) op verzoek van Cora Smit en mij in het Handboek Opleiders in Organisaties een belangrijke bijdrage geleverd aan de discussie of wij moeten toegroeien naar „Een opleidingskunde voor Arbeidsorganisaties?”. In deze bijdrage wil ik aansluitend bij deze discussie de vraag beantwoorden: Wie heeft er belang bij een wetenschap met de naam Opleidingskunde?

Opleidingskunde als wetenschap

De Opleidingskunde zal een wetenschap moeten zijn die zich bezighoudt met de bestudering van opleidingen en leerprocessen binnen arbeidsorganisaties.

De Opleidingskunde zal behulpzaam moeten zijn bij het vinden van antwoorden op onder andere de volgende vragen:

- Hoe kan onderzoek uitgevoerd worden naar de kwalificaties die noodzakelijk zijn om medewerkers in organisaties in staat te stellen de hun opgedragen functies en taken uit te voeren? De vraag naar de *opleidingsnoodzaak*.
- Hoe kunnen opleidingsactiviteiten ontwikkeld worden door middel waarvan medewerkers die kwalificaties kunnen verwerven? De vraag naar de *ontwikkelmethoden*.
- Welke aanwijzingen zijn er om de effectiviteit van het gedrag van de opleiders te verbeteren, met name ten behoeve van de uitvoering van opleidingsactiviteiten voor volwassen cursisten? De vraag naar de *didactische vaardigheden*.
- Op welke wijze kunnen de opleidingsresultaten geïntegreerd worden in de werksituatie? De vraag naar de *implementatie* en naar het scheppen van gunstige voorwaarden voor de *transfer*.
- Met welke instrumenten kan vastgesteld worden of de gewenste kwalificaties inderdaad verworven zijn? De vraag naar de *evaluatiemethoden*.
- Met welke instrumenten kunnen opleiders en managers de kosten berekenen die gemaakt moeten worden ten behoeve

van opleidingen? De vraag naar de *kostenanalyses*.

- Met welke instrumenten kan zichtbaar gemaakt worden welke effecten op lange termijn in de organisaties teweeg gebracht worden door de opleidingsactiviteiten? De vraag naar *effectmeting* en *batenanalyses*.
- Op welke wijze kan de opleidingsfunctie het beste vormgegeven worden in een bepaalde organisatie? De vraag naar *opleidingsbeleid* en *-management*.

Opleidingskunde en onderwijskunde

Opleidingskunde en onderwijskunde hebben gemeen dat ze zich bezighouden met het bestuderen van leerprocessen. De onderwijskunde richt zich daarbij traditioneel op jonge deelnemers aan overwegend reguliere onderwijsvormen. Het is van belang om na te gaan of de onderwijskunde antwoorden kan geven op bovengenoemde vragen. Met name de vragen die betrekking hebben op de ontwikkelmethoden, de didactische vaardigheden en de evaluatiemethoden zullen voor een groot gedeelte door de onderwijskunde van antwoorden voorzien kunnen worden. Er zijn echter verschillen tussen het reguliere onderwijs (het object van de onderwijskunde) en de opleidingen in arbeidsorganisaties, waardoor een aantal vragen niet beantwoord kan worden. Thijssen (1988b) noemt een zevental verschillen, namelijk: de specificiteit, de doelgerichtheid, het type deelnemers, de opleidingsduur, de transfer-problematiek, de organisatievorm en de overheidsbemoeienis. Naast deze duidelijk aantoonbare verschillen bestaat een aantal subjectieve verschillen, die echter moeilijk zichtbaar te maken zijn. Deze subjectieve verschillen spelen een grote rol bij de beleving van de bijdrage die de onderwijs-

Drs. J.W.M. Kessels is sinds 1977 als partner verbonden aan het onderwijsadviesbureau Kessels & Smit. Hij is hoofddocent van de leergang Opleidingskunde. Tevens is hij lid van de Adviesraad van dit blad.

kunde zou kunnen leveren aan bedrijfsopleidingen. De onderwijskunde zal veel problemen proberen op te lossen in een pedagogische context. De opleidingskunde zal problemen in een bedrijfskundige context moeten trachten op te lossen. Niet het lerende en het zich ontwikkelende kind staat centraal, maar de organisatie met haar specifieke bedrijfs- en strategische doelen. Deze doelen stellen eisen aan de productie-factor arbeid. Opleiden is één van de interventiemogelijkheden die op de factor arbeid is gericht, naast organisatie-ontwikkeling, personeelsplanning, werving en selectie, arbeidsvoorwaardenbeleid, bedrijfsmaatschappelijk werk, enzovoorts (McLagan, 1983).

Kosten van opleidingen

Een ander kenmerkend verschil met het reguliere onderwijs is dat met name de cursisten van bedrijfsopleidingen zeer grote kostenposten vormen. Elke cursist in een bedrijfsopleiding kost 400 à 1000 gulden per dag aan loonsomkosten. Daarbij komen vaak nog gelijke bedragen aan (lost) opportunity costs (onder andere de gemiste bijdragen aan de bruto winst van de organisatie). Deze constatering, dat cursisten vaak even duur zijn als de docenten, zal de opleidingskunde ertoe moeten bewegen om opleidingssystemen te ontwerpen die met streng geselecteerde cursisten, in zeer korte tijd, zeer hoge opleidingsresultaten kunnen bereiken. Leidt kostenreductie in het reguliere onderwijs meestal tot vergroting van de klassen, in bedrijfsopleidingen zal kostenreductie het meest effectief zijn bij het reduceren van cursistenkosten, omdat deze het grootste gedeelte uitmaken van de totale opleidingskosten. Reduceren van cursistenkosten betekent dan: zeer kritische bezinning op de opleidingsnoodzaak en de opleidingsdoelen, en opleiden in kleine groepen of zelfs individueel, eventueel met behulp van COO, interactieve video en simulatoren.

De bedrijfskundige context dwingt de opleidingskunde ertoe om de opleidingsresultaten zichtbaar te maken in termen van toegenomen vaardigheden, waarmee de opgedragen taken beter vervuld kunnen worden. Deze vaardigheden moeten leiden tot een flexibeler inzet van de medewerkers, tot snelle aanpassing aan veranderingen, tot vermindering van productiestoornissen en productieverliezen, tot een grotere klantgerichtheid, minder klachten, tot een grotere productiviteit, tot meer innovaties, enzovoorts.

Cultuurverschillen

Hoewel de onderwijskunde en de opleidingskunde zich beide bezighouden met het bevorderen van leerprocessen, zorgen de bovengenoemde feitelijke en subjectieve verschillen voor een grote discrepantie in cultuur tussen beide wetenschapsgebieden. Volgens ons is deze cultuur-discrepantie er mede de oorzaak van dat door bedrijfsopleiders betrekkelijk weinig kennis genomen wordt van de verworvenheden binnen de onderwijskunde. Anderzijds zijn er nog weinig beoefenaars van de onderwijskunde die bedrijfsopleidingen als een volwaardig object van wetenschapsbeoefening erkennen, al-

thans een affiniteit met dat werkgebied vertonen. Veel hbo'ers en academici vinden een arbeidsplaats binnen bedrijfsopleidingen. Er zijn echter nauwelijks studierichtingen die voorbereiden op de specifieke problematiek die een dergelijke arbeidsplaats kent. Hoewel in Nederland meer geld aan bedrijfsopleidingen uitgegeven wordt dan aan het universitaire onderwijs (Suesan e.a., 1986), is er geen leerstoel die systematisch onderzoek verricht naar deze vorm van opleiden. Opmerkelijk is dat het algemeen maatschappelijk belang van bedrijfsopleidingen juist door macro-economen sterk benadrukt wordt. Lawrence (Verhagen, 1984), Reich (Verhagen, 1983) en Carnevale (Ligteringen, 1984) benadrukken dat het instrument „opleiding” een van de belangrijkste hulpmiddelen is om de productiefactor arbeid te revitaliseren. Dat is hoogstnoodzakelijk omdat het voortbestaan van de westerse economie volledig afhankelijk is van de geschoolde arbeid: het enige produktiemiddel dat niet wereldwijd verkrijgbaar is.

De toenemende maatschappelijke belangstelling voor bedrijfsopleidingen en de toenemende bewustwording onder opleiders als groep beroepsbeoefenaren hebben onder andere geleid tot het op gang komen van publikaties, tijdschriften, beroepsverenigingen, congressen en symposia met „opleidingen” als onderwerp. Op het ogenblik lijkt het echter alsof de commerciële belangstelling voor bedrijfsopleidingen harder groeit dan de wetenschappelijke belangstelling. We zien her en der het aantal cursussen voor bedrijfsopleiders sterk toenemen. Zowel de opleidingsinstituten als de reguliere onderwijsinstellingen bieden – voor een betrekkelijk kleine beroepsgroep – veel korte of langere cursussen aan. De wetenschappelijke voeding van dergelijke opleidingsactiviteiten blijft ons inziens echter sterk achter bij dit grote aanbod. Een opleidingskundige theorie, een wetenschappelijke reflectie op het werkgebied van bedrijfsopleiders, aan de hand van vragen zoals aan het begin gesteld, is volgens ons onontbeerlijk voor de verdere ontwikkeling van deze beroepsgroep.

Men kan zich echter de vraag stellen wie nu echt zit te wachten op een „Opleidingskunde”.

Binnen de beroepsgroep is een aantal fenomenen te onderkennen die een duidelijke „opleidingskundige identiteit” in de weg staan. We noemen er hier een paar.

De status van de opleider

Wij zien binnen de zich professionaliserende beroepsgroep van opleiders een groeiende belangstelling ontstaan voor management- en beleidszaken. Deze belangstelling is waarschijnlijk te verklaren op grond van de volgende veronderstellingen. Een grote groep opleiders houdt zich bezig met opleidingen die gericht zijn op management en beleid binnen de organisatie. De status van opleider is gekoppeld aan de status van de opleiding, die weer direct verbonden is aan de status van de deelnemende cursisten. Op opleiders straalt zo iets af van de glans van de (hogere) managementfuncties. We

nemen een onzichtbare druk waar op opleiders om zoetjes-aan door te stromen naar het managementopleiderschap. De stap van management- en beleidsgerichte opleidingen naar management- en organisatie-ontwikkeling is betrekkelijk klein. Opleiders voor de hogere functies noemen zich liever adviseur dan opleider. Adviseurs noemen hun activiteiten die voor een groot gedeelte als opleidingsactiviteiten zijn te benoemen, liever adviesprojecten.

De managementopleider zal, door de aantrekkingskracht die het advieschap op hem uitoefent, meer affiniteit hebben met bedrijfskunde en bestuurskunde dan met opleidingskunde. De opleidingskunde is dan zelfs verbonden met een komaf die de adviseur inmiddels achter zich heeft gelaten. Dit verschijnsel, dat die opleiders, die in de organisatie de hoogste status genieten, weinig affiniteit met opleidingskunde hebben, maakt het probleem van de ontwikkeling van een opleidingskunde extra moeilijk.

De opleiders

De meeste opleiders in bedrijven – instructeurs, cursusleiders, docenten – verzorgen opleidingen op grond van hun specifieke materiedeskundigheid, bijvoorbeeld: informatica, metaalbewerken, kredietverstrekking, verpleegkunde, accountancy, luchtverkeersleiding enzovoorts. Hun waarde als opleider hangt nauw samen met de kwaliteit van hun materiedeskundigheid. Deze deskundigheid neemt echter snel af door als opleider werkzaam te zijn en niet meer in het oorspronkelijke vakgebied. Opleiders die te lang in een opleidingsfunctie blijven hangen, worden oninteressant voor hun oorspronkelijke werkkring en hun waarde als opleider neemt eveneens af. Opleiders die zich van deze waardevermindering bewust zijn zullen de opleidingsfunctie vooral gebruiken als doorstroomfunctie naar een hogere positie binnen de organisatie. De affiniteit met opleidingskunde is gering, omdat de opleidingskunde weinig aan dit streven kan bijdragen.

De opleidingsmanager

Wat is het belang van de opleidingsmanager bij de Opleidingskunde?

De opleidingsmanagers zijn in grote lijnen (op grond van subjectieve waarnemingen, met het gevaar van ontoelaatbare generalisatie) te verdelen in drie groepen:

- a. het jonge, veelbelovende managementpotentieel
- b. de oudere ervaren manager
- c. de opleidingskundigen

Ad a: Het jonge veelbelovende managementpotentieel

Groep a bevat het jonge, veelbelovende managementpotentieel dat veelal deelneemt aan een langlopend managementdevelopmentprogramma. Leiding geven aan de opleidingsafdeling betekent een unieke leerplek voor toekomstige topmanagers. De (grote) opleidingsafdeling geeft ruime gelegenheid om het vakmanschap van het leidinggeven te beoefenen.

De positie van de opleidingsmanager is betrekkelijk veilig: hij draagt nauwelijks verantwoordelijkheid voor de vitale onderdelen van de organisatie. Schoonheidsfoutjes of verkeerde beslissingen hebben geen fatale gevolgen. De positie van de opleidingsmanager heeft echter een maximaal aantal verbanden op alle niveaus met de overige onderdelen van de organisatie. Praktisch alle afdelingen en praktisch alle functies maken van één of andere opleidingsactiviteit gebruik. Een actieve opleidingsmanager is bij praktisch elk belangrijk veranderings- of vernieuwingsproject betrokken. Voor de jonge manager is de opleidingsfunctie daarom van groot strategisch belang. Met weinig moeite kan hij zich maximaal zichtbaar maken binnen de organisatie en kan hij aan elk interessant project meewerken.

De opleidingskunde is voor de jonge ambitieuze opleidingsmanager interessant in de mate waarin zij hem helpt om in deze tijdelijke functie credits te verwerven. De bijdrage van de opleidingskunde moet dan vooral aan de output zichtbaar zijn: succesvolle programma's, tevreden opdrachtgevers en enthousiaste cursisten, een grote mate van managementparticipatie in de opleidingsprogramma's en een herkenbare bijdrage van opleidingen aan geslaagde projecten binnen de organisatie. Deze belangstelling voor de output van de opleidingskunde gaat echter vaak ten koste van de belangstelling voor opleidingskundige methoden en technieken.

Ad b: De oudere ervaren manager

Groep b bevat de oudere manager die al een lang carrièrepad achter de rug heeft. De leiding van de opleidingsafdeling is vaak zijn laatste opdracht voor zijn pensionering. De benoeming wordt meestal als een beloning gezien: een rustiger werkomgeving, minder zwaar belastende verantwoordelijkheden, en toch de mogelijkheid om met alle vertrouwde collega-managers functionele contacten te onderhouden. De rijke ervaring en wijsheid blijven nog een tijdje voor de organisatie bewaard, en wel op die plek waar ze het beste overgedragen kunnen worden: bij opleidingen. We zien vitale, filosofisch geïnteresseerde mannen en vrouwen die in deze functie aan een tweede leven beginnen. Nu zonder ambitieuze carrière-perspectieven, maar met een grote belangstelling en betrokkenheid bij het opleidingsgebeuren. Binnen de organisatie wordt hun rijke relatienetwerk en hun persoonlijke goodwill gebruikt om op opleidingsgebied grote vernieuwingen en veranderingen te realiseren. Buiten de organisatie leggen zij contacten met collega's en wetenschappers om actuele problemen beter te kunnen oplossen. De affiniteit met de opleidingskunde is groot. Met name hebben ze belangstelling voor de toepassing van nieuwe opleidingskundige methoden en technieken. Jonge opleidingskundigen worden door deze managers op vaak vaderlijke en moederlijke wijze gesteund en gestimuleerd.

Ontbreekt het deze oudere managers echter aan vitaliteit, dan levert de opleidingsafdeling hun gemakkelijk de luwte waarin zij, aan het zicht onttrokken, de strijd aan het front van de onderneming kunnen gadeslaan. Er is dan weinig affiniteit met opleidingskunde.

Ad c: De opleidingskundigen

Tenslotte de groep opleidingskundigen. Deze groep bestaat nog niet zolang. Het zijn die opleiders, die bewust de keuze hebben gemaakt voor het opleidersvak. Zij hebben deze keuze ook ingebouwd in hun verdere carrière-perspectief. Zij willen bezig zijn met het opleiden, zowel op het gebied van het lesgeven, als van het ontwerpen van opleidingen, het onderzoek naar opleidingsproblemen, het leiden van opleidingsafdelingen en het ontwikkelen van opleidingsbeleid. De opleidingskunde speelt bij die keuze een grote rol. De opleidingskunde wordt beschouwd als de voedingsbodem bij uitstek voor hun verdere deskundigheidsbevordering. Deze groep maakt serieus werk van haar eigen scholing en is bereid om veel energie en moeite te investeren in een verdere profilering als opleidingskundige. De opleidingsmanagementfunctie is daarmee meestal de eindfunctie binnen de organisatie. Een overstap naar een andere managementfunctie (zonder opleidingsaspecten) wordt meestal niet geambieerd. Verdere promotiemogelijkheden worden eerder gezocht in de overstap naar een ander bedrijf met een zwaardere opleidingspost of in een overstap naar een adviesbureau of een opleidingsinstituut. De affiniteit met de opleidingskunde is zeer groot, zelfs zo groot, dat deze discipline gebruikt wordt om de eigen functie te legitimeren. De opleidingskunde is dan een bron waaraan men een eigen identiteit kan ontleen.

Opleidingskunde als zelfstandige discipline

Met name de groep opleidingskundigen heeft er het meeste belang bij om de opleidingskunde af te bakenen van de onderwijskunde. De wetenschappelijke discipline bepaalt haar identiteit: geen onderwijskundigen, maar opleidingskundigen. De eerder genoemde subjectieve verschillen en cultuurdiscrepancies tussen opleidingskunde en onderwijskunde spelen bij deze groep beroepsbeoefenaren een uitermate belangrijke rol. In het zoeken naar een eigen identiteit is de onderwijskunde geen aantrekkelijke bron: Onderwijskunde wordt – terecht of onterecht – geïdentificeerd met het reguliere en schoolse onderwijs. Juist in de huidige periode wordt de grote kloof tussen onderwijs en onderneming openlijk en uitvoerig bekritiseerd. Voor een jonge groep professionals, die de ondernemingen tot hun klanten rekent, is het niet aantrekkelijk om zich te associëren met de onderwijskunde. Voor de hand zou liggen om aansluiting te zoeken bij disciplines als bedrijfskunde, bestuurskunde, en arbeids- en organisatiepsychologie/sociologie. Deze disciplines oefenen inderdaad een grote aantrekkingskracht uit, ware het niet dat deze wetenschapsgebieden – met name de bedrijfskunde – reeds geadopteerd zijn door de managementopleiders. De behoefte aan onderscheiding en herkenbaarheid maakt het daarom onvermijdelijk om de opleidingskunde als een eigen wetenschappelijke basis voor het beroepsmatig handelen te kiezen. De redenering van Plomp (1988) dat de opleidingskunde een deelgebied van de onderwijskunde is, omdat enkel de contextverschillen tussen het reguliere onderwijs en bedrijfsopleidingen nog geen verschillen in object en methoden van wetenschapsbeoefening tussen onderwijskunde en op-

leidingskunde rechtvaardigen, is objectief wellicht juist. De groep opleidingskundigen zal echter een weerstand tegen deze redenering voelen. Niet het criterium van object en methode speelt hier een doorslaggevende rol, maar de betekenis van de wetenschappelijke discipline voor de profilering van een nieuwe professionele beroepsgroep is van doorslaand belang. Als de onderwijskunde het recht op de opleidingskunde claimt, vervalt grotendeels de identificatiemogelijkheid voor de opleidingskundige. Door een geringe identificatiemogelijkheid zal de betrokkenheid van opleiders bij het werk van een wetenschappelijk instituut afnemen. De voor de verdere ontwikkeling noodzakelijke samenwerking tussen wetenschappers en beroepsbeoefenaren zal verdwijnen. Het is haast niet mogelijk om uitsluitend logische argumenten aan te dragen voor een opleidingskunde als zelfstandige discipline, los van de onderwijskunde. Echter gezien de grote rol die de opleidingskunde kan en moet spelen bij de verdere ontwikkeling van een opleidingskundige beroepsgroep, kiezen wij voor een zelfstandige wetenschap, die niet ondergeschikt maar nevenschikt is aan de onderwijskunde. Het betreft hier waarschijnlijk het dilemma van of een correcte en logische keuze voor een wetenschap met weinig kansen op ontwikkeling of een psychologische keuze voor een nieuwe wetenschap die afgedwongen wordt door een maatschappelijke ontwikkeling.

Literatuur

- Hol, G.W., (1988), Opleidingskunde: een erkend deelgebied of specialisme binnen de onderwijskunde of een zelfstandige discipline? J.W.M. Kessels en C.A. Smit (red.), *Handboek Opleiders in organisaties, afl. 10*, Deventer, Kluwer/Van Loghum Slaterus.
- Ligteringen, B., (1984), Opleiden als oplossing. Interview met R. Carnevale. *PW, nr. 6, mei*. Amsterdam, VNU.
- McLagan, P.A., (1983), *Models for Excellence. The conclusions and recommendations of the ASTD training and development study*. Washington, ASTD.
- Plomp, Tj., (1988), Opleidingskunde, een deelgebied binnen de onderwijskunde. J.W.M. Kessels en C.A. Smit (red.), *Handboek Opleiders in organisaties, afl. 10*. Deventer, Kluwer/Van Loghum Slaterus.
- Simons, R.J., (1988), Opleidingskunde of Opleidingstheorie? J.W.M. Kessels en C.A. Smit (red.), *Handboek Opleiders in organisaties, afl. 10*. Deventer, Kluwer/Van Loghum Slaterus.
- Suesan, N., M.W. Tops & G.J. Wijers, (1986), *Bedrijfsopleidingen in de lift*. Amsterdam/'s-Gravenhage, Bakkenist, Spits & Co/ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.
- Thijssen, J.G.L., (1988a), Naar een opleidingskunde voor arbeidsorganisaties? J.W.M. Kessels en C.A. Smit (red.), *Handboek Opleiders in Organisaties, afl. 9*. Deventer, Kluwer/Van Loghum Slaterus.
- Thijssen, J.G.L., (1988b), *Bedrijfsopleidingen als werkterrein*. 's-Gravenhage, Vuga/ROI.
- Verhagen, F., (1983), „Mr. Industry Policy”. Interview met R. Reich. *Intermediair, nr. 31/32, augustus*. Amsterdam, VNU.
- Verhagen, F., (1984), Het overschatte belang van high technology, Interview met R. Lawrence. *Intermediair, nr. 23, juni*. Amsterdam, VNU. ●