

B.van Gent, redactie
**Opleiden en leren
in organisaties**

**Ontwikkelingen, benaderingen
onderzoekingen**



Boom

Leren in arbeidsorganisaties

De opkomst van de kenniswerker

J.W.M. Kessels

In 1986 gaf het Nederlandse bedrijfsleven 1,4% van de loonsom uit aan opleidingen en stond daarmee samen met de Verenigde Staten op de laagste plaats tussen een zevental geïndustrialiseerde landen (Ministerie van Economische Zaken 1991). Inmiddels is verbetering in deze situatie gekomen. Gemiddeld geeft een Nederlandse onderneming 2,1% van de loonsom uit aan opleidingen. De totale som die in Nederland aan bedrijfsopleidingen wordt besteed bedraagt 7,2 miljard gulden (Mulder 1993). Het betreft een educatieve voorziening die in geldswaarde omvangrijker is dan de begroting voor het hoger onderwijs.

DOELEN VAN OPLEIDINGEN

Voor welke doelen worden opleidingen en leren ingezet en welke overwegingen spelen hierbij een rol? Een algemeen aanvaarde opvatting is dat opleidingen in arbeidsorganisaties de volgende twee hoofddoelen nastreven:

1. medewerkers in staat stellen de bekwaamheden te verwerven waarmee zij hun opgedragen taken kunnen vervullen;
2. een bijdrage leveren aan de persoonlijke ontplooiing.

In veel opleidingsbeleidsplannen is deze dubbele doelstelling terug te vinden. In de uitwerking van het opleidingsbeleid is er vervolgens een aanbod van aan het werk gerelateerde opleidingen en cursussen en een studiefaciliteitenregeling die het volgen van externe opleidingen mogelijk maakt of zelfs stimuleert.

Beide doelen zijn echter steeds problematisch geweest. Het

verwerven van relevante bekwaamheden klinkt zeer plausibel, maar in de uitwerking van dat doel doen zich tal van moeilijkheden voor. Op de eerste plaats is zelden duidelijkheid om welke bekwaamheden het gaat. Net als bij de discussies omtrent zinvolle eindtermen en kwalificaties in de verschillende typen beroepsonderwijs, is het bij bedrijfsopleidingen zeer moeilijk om overeenstemming te bereiken over wat het resultaat van een opleidingsinspanning dient te zijn. Veel programma's hebben slechts algemene doelen zoals: 'managementvaardigheden voor het middenkader', 'vergroten van het inzicht in de financiële aspecten van de bedrijfsvoering', 'introductie in de informatietechnologie', 'klantgericht handelen', 'communicatieve vaardigheden'. Als logisch gevolg op de gebrekkige omschrijving van bekwaamheden vindt er zelden een toetsing plaats die uitsluitel geeft over de mate waarin de deelnemer over de beoogde bekwaamheden beschikt en of er door middel van het programma verbetering is opgetreden. Het is schrijnend, maar niet geheel onverwacht geven serieuze Amerikaanse schattingen aan dat slechts 10% van de opleidingsinspanningen tot merkbare verandering in het werkgedrag van medewerkers leidt (Broad en Newstrom 1992; Latham en Crandall 1991). Nederlands onderzoek geeft een indicatie dat de gemiddelde produktiviteitsgroei door bedrijfsopleidingen 16% bedraagt (Groot 1993). Op grond daarvan concludeert de onderzoeker dat het rendement van opleidingen hoog is. Hetzelfde onderzoek laat echter ook zien dat bij 46% van de werknemers de produktiviteitsgroei door bedrijfsopleidingen nul is.

Deze uitkomsten betekenen nog niet dat daarom de kwaliteit van opleidingen slecht is. Mastenbroek (1992) noemt onder andere de verwarring over wat nu effectief sociaal gedrag is en het ontbreken van een directe koppeling tussen opleiding en het sociale netwerk in de eigen werksituatie als redenen dat bij voorbeeld communicatietrainingen zo weinig effect hebben. Roniszowski (1990) gaat ervan uit dat 50 tot 70% van de opleidingsinspanning gericht is op problemen waarvoor geen opleidingsnoodzaak bestaat en die dus beter op een andere manier aangepakt kunnen worden. Een andere verklaring is dat er zich dagelijks op en rond het werk leerprocessen voltrekken die vele

malen krachtiger zijn dan die in de formele opleidingssituatie. Het betreft die leerprocessen die zich voltrekken tussen medewerkers onderling tijdens het uitvoeren van hun werk, tussen medewerkers en hun chefs en in het contact met klanten (Kessels 1993).

Erkennen dat de werksituatie een krachtige leeromgeving is (Van Onna 1985; Nieuwenhuis en Onstenk 1994) heeft grote implicaties voor de organisatie van het leren. In eigen onderzoek naar aanwijzingen voor het ontwerpen van opleidingen heeft dit geleid tot het onderscheid tussen de interne en externe consistentie van leertrajecten (Kessels 1993). Een programma is intern consistent als onder andere leerdoelen, leerstof, werkvormen, materiaal, evaluatie-criteria en -instrumenten een sterke, logische samenhang vertonen. Een programma is extern consistent als de diverse actoren (opdrachtgever, ontwerper, docenten, cursisten en de chefs van de cursisten) gedeelde opvattingen hebben over wat het probleem of doel is dat aan de opleiding ten grondslag ligt en over de werkwijze die naar het gewenste resultaat zal leiden. De externe consistentie blijkt een grotere samenhang met het opleidingseffect te vertonen dan de interne consistentie. De verklaring is dat de externe consistentie een sterkere invloed op de krachtige leerprocessen op en rond het werk heeft dan de interne consistentie. Tevens blijkt dat het ontwikkeltraject van een programma met een grote externe consistentie op zichzelf een belangrijk leerproces vormt voor de organisatie. Het gezamenlijk met de diverse actoren analyseren van de opleidingsnoodzaak, het opsporen van belemmerende en bevorderende factoren op en rond het werk, het overwegen en implementeren van ondersteunende activiteiten en het gezamenlijk zorgdragen voor de uitvoering van het leertraject zijn activiteiten met een grotere educatieve waarde dan het geïsoleerde cursusprogramma uit een catalogus.

Het doel van de persoonlijke ontplooiing is eveneens problematisch. Onder persoonlijke ontplooiing versta ik de uitbreiding van het handelingsrepertoire, waarmee medewerkers een grotere autonomie verwerven in het kiezen van probleemgebieden en het toepassen van leerstrategieën om deze op te lossen. In de context van opleiden en leren in arbeidsorganisaties

geef ik de voorkeur aan 'persoonlijke ontplooiing' boven 'identiteitsvorming', omdat dit laatste begrip een verankering in persoonsstructuur veronderstelt en zijn directe weerslag vindt in het eigen normen- en waardenpatroon. Mijns inziens behoren educatieve voorzieningen binnen arbeidsorganisaties, opgevat als doelgerichte interventies, daar ver van te blijven. De effecten van het opleiden en leren in de werkomgeving zullen ongetwijfeld invloed uitoefenen op de identiteitsvorming, zoals elke ervaring waarbij het individu een grote mate van persoonlijke betrokkenheid heeft. Beïnvloeding van de eigen identiteit kan echter geen vooropgesteld doel zijn.

De grondslag voor het ontplooiingsdoel vormt de gedachte dat een organisatie zorg moet dragen voor de persoonlijke ontwikkeling van haar medewerkers, en dat zij dit probeert te doen door de deelname aan opleidingsprogramma's te stimuleren. Op deze redenering is veel kritiek mogelijk. Ogenschijnlijk is er immers geen goede reden waarom een organisatie zich zou begeven op het gebied van de persoonlijke ontplooiing van medewerkers anders dan uit een sociaal of charitatief oogpunt. Een veel krachtiger argument is echter dat een organisatie direct belang heeft bij de persoonlijke ontplooiing van haar medewerkers, omdat een organisatie haar bijzondere prestaties alleen kan leveren als zij dat doet met medewerkers die goed in hun vel zitten en sterke en evenwichtige persoonlijkheden zijn. Persoonlijke ontplooiing is daarmee minder een recht van de medewerker als wel een voorwaarde voor goed presteren. Vervolgens is er kritiek mogelijk op de opleiding als instrument voor persoonlijke ontplooiing. Een medewerker moet zich vooral kunnen ontwikkelen in en door het werk dat hij of zij verricht. Een organisatie kan geestdodend werk niet compenseren met enkele dagen cursus en daarmee voldoen aan de wens om medewerkers zich persoonlijk te laten ontplooiën.

Er is nog een ander – ingrijpender – argument aan te voeren ter verdediging van zowel het bekwaamheids- als het ontplooiingsdoel dat gebaseerd kan worden op het contract dat een medewerker met zijn werkgever heeft afgesloten. De medewerker ontvangt immers een salaris voor het ter beschikking stellen van zijn bekwaamheden. De hoogte van het salaris en de vrije tijd

moeten de werknemer in staat stellen deze competenties in stand te houden en uit te breiden. Een dergelijke opvatting klinkt vooralsnog onacceptabel met betrekking tot de bestaande arbeidsovereenkomsten, maar het is een volledig geaccepteerde redenering ten aanzien van vrije beroepsbeoefenaren. Klanten verwachten van artsen, advocaten, architecten en belastingadviseurs dat zij op de hoogte zijn van recente ontwikkelingen en dat zij hun expertise voortdurend ontwikkelen. In het begrip 'employability', dat steeds meer opgeld doet voor medewerkers in dienstverband, ligt echter al opgesloten dat medewerkers zelf verantwoordelijk zijn voor de inspanningen om aantrekkelijk te blijven voor de werkgever. De verantwoordelijkheid voor het verwerven van vaardigheden komt steeds meer bij het individu te liggen. Medewerkers zullen meer en meer de verantwoordelijkheid voor hun eigen vooruitgang en ontwikkeling gaan nemen (Sattelberger 1994).

KENNISWERKERS EN DIENSTVERLENERS

De opvattingen over de bijdragen van mensen aan het economische verkeer zijn ook aan veranderingen onderhevig. Na de waardering voor iemands fysieke arbeid en zijn regelend en coördinerend vermogen staat nu iemands potentiële bijdrage aan de kennisproduktiviteit centraal. Van de produkten en diensten die organisaties maken en leveren, hebben de materiële componenten zoals grondstof, kapitaal en arbeid een relatief kleiner belang dan de samenbundeling van kennis die in het produkt of de dienst opgesloten ligt. De waarde van grondstoffen, kapitaal en fysieke arbeid die nodig zijn voor een geneesmiddel, een software-programma of een gemanipuleerde toomaat, heeft nauwelijks betekenis in vergelijking met de waarde van de kennis die daarin gebundeld is. Haast ongemerkt zijn we de traditionele economie van grondstoffen, kapitaal en arbeid aan het verlaten en maken we steeds meer deel uit van een kennis economie.

Kennis heeft in de economische geschiedenis natuurlijk altijd een grote rol gespeeld. Volgens Drucker (1993) werd kennis aanvankelijk toegepast op produktiewijzen en procedures, waar-

door de industriële revolutie kon ontstaan. Daarna werd kennis vooral toegepast op arbeid, waardoor de produktiviteitsrevolutie zich kon voltrekken. Nu wordt kennis meer en meer toegepast op kennis zelf. Het samenbrengen van expertise op het gebied van micro-elektronica, optica, miniaturisatie, bio-genetica, telecommunicatie, logistiek, demografie, regelgeving en levensstijlen zal de economische ruimte van de nabije toekomst bepalen (Hamel en Prahalad 1994).

Om in die economische ruimte een rol te kunnen spelen zijn er twee zeer verschillende begaafdheden noodzakelijk: het concentreren op een zeer specialistisch kennisgebied en het ontwikkelen van een intellectueel leiderschap dat deze kennisgebieden op een nieuwe wijze kan combineren en tegen lage kosten in de vorm van produkten en diensten kan leveren aan de consument. Klantgerichtheid en kwaliteit zijn daarbij niet langer voldoende. Het zullen weliswaar voorwaarden zijn om de nieuwe economische markt te mogen betreden, maar uiteindelijk zal het er vooral om gaan de klant op te leiden of te verleiden tot het kopen van produkten en diensten met nieuwe mogelijkheden.

Kennis speelt de cruciale rol bij het voortdurend verbeteren van bestaande produkten en diensten en het doorvoeren van radicale innovaties. Ook in de hiërarchische structuur van organisaties zal deze ontwikkeling haar weerslag krijgen. Ten tijde van de industriële revolutie lag de macht bij de bezitters van de belangrijkste produktiemiddelen: de eigenaren van de machines. In de machines lag de kennis opgeslagen. In de produktiviteitsrevolutie verschoof de macht van eigenaren-aandeelhouders naar de managers: zij waren degenen die kennis toepasten op de arbeid. Nu zal de macht verschuiven naar de kenniswerker, omdat die het intellectuele produktiemiddel bezit: het creëren, overbrengen en manipuleren van gegevens, informatie en kennis. De waarde van een produkt of dienst neemt toe naarmate er meer kennis aan toegevoegd wordt. Met het oog op de nieuwe machtsstructuur die gebaseerd is op kennisproduktiviteit, introduceren Balasco en Stayer (1994) het begrip 'intellectueel kapitalisme'. Lijnmanagers scheppen gunstige voorwaarden zodat het intellectuele kapitaal van de medewerker tot ontwik-

keling kan komen. Diverse organisaties onderzoeken op het ogenblik zelfs hoe zij hun kennishuishouding kunnen uitdrukken in een geldswaarde op de balans. Ook deze trend vormt een aanwijzing dat toegepaste kennis het belangrijkste bedrijfsmiddel aan het worden is (Stewart 1994).

Deze ontwikkeling kan de indruk wekken dat er nu echt gouden tijden gaan aanbreken voor de 'human resources' – de kennisdragers – en voor opleiden en leren – de kennisproducerende processen. Dit zal ook zo zijn, maar waarschijnlijk slechts voor een beperkte groep. Zoals we vroeger onderscheid maakten tussen handarbeiders en hoofdarbeiders, maakt Drucker (1993) onderscheid tussen de dienstverlener en de kenniswerker. De kenniswerker levert de feitelijke bijdrage aan de economische produktiviteit, terwijl de dienstverlener zorgdraagt dat de kenniswerker zijn kenniswerk kan doen. In aansluiting op de begrippen 'blue collar' en 'white collar worker' introduceert Sadler (1994) de 'gold collar worker': de hoog getalenteerde kenniswerker die het enige schaarse bedrijfsmiddel is in een kenniseconomie. Het is van belang dat een dergelijke constatering de eenzijdige overwaardering van de generalistische managementbekwaamheden doorbreekt, maar tegelijkertijd ligt hier de conflictstof voor een nieuwe klassenstrijd.

Op macro-niveau heeft de Nobelprijswinnaar Milton Friedman (Buddingh' 1993) reeds zijn zorg uitgesproken over het grote aantal werklozen, niet omdat de financiële lasten van de uitkeringen het grootste probleem zouden vormen, maar omdat een groot gedeelte van de samenleving verstoken blijft van de educatieve functie die een moderne werkgemeenschap vervult, en daardoor systematisch dommer wordt. Ditzelfde onderscheid zal zich gaan aftekenen op micro-niveau binnen organisaties. Om het talent van de kenniswerker optimaal te benutten zal deze gekoesterd worden, niet alleen door middel van materiële voorzieningen, maar vooral door een educatief klimaat dat de eigen expertise tot verdere ontwikkeling brengt. Dit klimaat bevordert en stimuleert dat getalenteerde medewerkers participeren in interessante en zinvolle projecten en in professioneel-wetenschappelijke netwerken. Hun omgeving moedigt hen aan initiatieven te ontwikkelen en aan een eigen

perspectief te werken binnen de mogelijkheden van het strategisch beleid van de organisatie.

De educatieve voorzieningen zijn vooral gericht op het ontwikkelen van schaars talent. Elke kenniswerker die met zijn prestaties een zichtbare bijdrage levert aan de kennisproductiviteit, zal meer van die educatieve voorzieningen kunnen profiteren. De dienstverlener zal in deze ontwikkeling duidelijk op de tweede plaats komen. Het ziet er naar uit dat het huidige ongunstige beeld – dat de laaggeschoolde medewerker minder gebruik maakt van opleidingsvoorzieningen – in de kenniseconomie alleen maar slechter wordt.

NETWERKEN VAN KERNCOMPETENTIES

De marktleiders in een kenniseconomie zullen zich steeds meer bewust worden van de specifieke bekwaamheden waarmee zij hun marktaandeel kunnen vergroten en waarmee zij zelfs nieuwe markten kunnen creëren. Hamel en Prahalad (1994) noemen deze specifieke bekwaamheden de kerncompetenties van een organisatie. Bij Sony is bij voorbeeld een kerncompetentie 'miniaturisatie': het beheersen van de bekwaamheden en technologieën om iets heel klein te maken waardoor de klant het voordeel van het 'zakformaat' kan kopen. Bij Federal Express is de kerncompetentie het op zeer hoog niveau beoefenen van logistiek management, waardoor de klant het voordeel van de 'stipte bezorging' kan kopen. De kerncompetentie van Nike is niet het produceren van sportschoenen, want dat doet Nike niet zelf, maar het exploiteren van een prestigieus merk.

Het vermogen om de bepalende kerncompetenties op te sporen, deze verder te ontwikkelen en vervolgens op – voor buitenstaanders – onvoorziene wijzen te combineren zal de strategische kracht van een onderneming bepalen. De educatieve voorzieningen staan daar nauw mee in verband: het genereren, verspreiden en productief leren toepassen van kennis zodat deze de kerncompetenties in stand houdt en verder ontwikkelt. De dienstverleners en de toeleveranciers zullen daaraan een ondergeschikte, maar tegelijkertijd onontbeerlijke bijdrage leveren. Als het productieproces van de sportschoenen stagneert

of aan kwaliteit verliest, heeft de exploitatie van het merk weinig toekomst. Het produceren van hoogwaardige sportschoenen is op zich echter ook een kerncompetentie, alsmede de ondersteunende diensten op het gebied van logistiek en verkoop.

De concentratie op kerncompetenties zal steeds verder leiden tot netwerken van organisaties. In feite is dit een beschrijving van een ontwikkeling die lang geleden begon, toen we het idee van de autarkische boerderij opgaven en ons als burgers in de steden vestigden. We zijn met ons huishouden verweven in netwerken van vervoersbedrijven, posten, scholen, telecommunicatiebedrijven, supermarkten en veiligheidsdiensten. De organisatiestructuur van hechte netwerken van toeleveranciers in de auto-industrie heeft de naam 'toyotisering' gekregen omdat Toyota als eerste dit systeem zeer ver heeft doorgevoerd. Op het moment dat er echter een eenzijdige afhankelijkheidsrelatie ontstaat tussen toeleverancier en hoofdaannemer, kan dit leiden tot wurgcontracten en zal het netwerk geen lang leven beschoren zijn. Een variant op de 'toyotisering' vormen de satellietbedrijven die een nauwe verbinding houden met het moederbedrijf en daar ook faciliteiten van betrekken, maar tevens gestimuleerd worden tot grotere zelfstandigheid en onafhankelijkheid, juist met het oog op de verdere ontwikkeling van eigen kerncompetenties (Semler 1993).

Het opdelen van werk rond kerncompetenties biedt ook de mogelijkheid om de ogenschijnlijke ondergeschiktheid van dienstverleners aan kenniswerkers ongedaan te maken. Op het moment dat een groep dienstverleners zich bewust wordt van haar kerncompetenties en deze in een verzelfstandigde vorm tot ontwikkeling brengt en exploiteert, zijn ook deze dienstverleners kenniswerkers geworden. Het is vervolgens belangrijk dat rond die eigen kerncompetenties een proces start van kennis genereren, kennis verspreiden en deze productief toepassen; een proces dat het nieuwe doel van educatieve voorzieningen in arbeidsorganisaties zal vormen.

De ontwikkeling waarin kennisproductiviteit de dominante toegevoegde waarde is geworden, is niet te keren. Het is wel zaak om de educatieve voorzieningen zo in te richten en be-

schikbaar te stellen dat zoveel mogelijk medewerkers competenties ontwikkelen waarmee zij blijvend kunnen participeren in het proces van kennisproductiviteit.

De traditionele betekenis van opleiden en leren in de zin van het overdragen van informatie en het verwerven van bekwaamheden raakt daarmee op een tweede plan. Opleidingen in arbeidsorganisaties zullen het accent vooral leggen op het bewust leren werken aan de interne kennisproductiviteit. Deze ontwikkeling is in feite al ingezet met de introductie van begrippen als 'de lerende organisatie' (Senge 1990) en 'de intelligente organisatie' (Quinn 1992). De kenmerken van een lerende organisatie zoals het systeemdenken, het leren in teams, het probleemgericht denken en het meta-leren hebben in de formele bedrijfsopleidingen nauwelijks aandacht gekregen, terwijl ze nu in de managementliteratuur opeens midden in de belangstelling staan. Alles wijst erop dat de verschoolste bedrijfsopleidingen hier een belangrijke boot gemist hebben. Men kan het fenomeen echter ook positief uitleggen als een teken dat de kunstmatige scheiding tussen werken en leren langzaam aan het verdwijnen is, en dat leren en werken in een kenniseconomie praktisch volledig in elkaar overgaan. De formele leersituaties buiten het werk zullen daarmee niet verdwijnen. Medewerkers zullen cognitieve, technisch-instrumentele en interactieve vaardigheden nog steeds op een veilige leerplek met adequate leermiddelen onder deskundige leiding verwerven. De relatie met het werk, opgevat als het creëren, verspreiden en productief toepassen van kennis, zal echter veel hechter worden.

Het initiatief tot het deelnemen aan formele opleidingen zal meer en meer bij de medewerker komen te liggen. Dit is het gevolg van het feit dat de kenniswerker in hoge mate verantwoordelijk is voor het onderhoud en de ontwikkeling van zijn intellectuele kapitaal, wat onderdeel uitmaakt van zijn 'employability'. Echter het leren in teams op en rond het werk zal ook een meer formeel karakter krijgen. Het reflecteren op ervaringen, op grond daarvan nieuwe inzichten ontwikkelen, deze toetsen op hun praktische bruikbaarheid en vervolgens implementeren, zullen basisprocessen zijn bij elke stapsgewijze vernieuwing en radicale innovatie.

DE COMPETENTIEDRIEHOEK IN EEN KENNISECONOMIE

Een belangrijke vraag is hoe de educatieve functie vorm moet krijgen in een kenniseconomie. Hoe moeten we het leren voor het werk, het leren voor het leven en het leren te leren organiseren? John Amos Comenius (1592-1670) streefde in zijn nieuwe curriculum ernaar dat iedereen leerde lezen en schrijven. Onder de overheersing van de katholieke Habsburgers zouden de Tjechische landgenoten van Comenius protestants moeten kunnen blijven door zelf de bijbel te leren lezen. Het gedrukte lesboek en de handleidingen waren daarbij belangrijke hulpmiddelen. In een kenniseconomie zal het nieuwe curriculum jonge mensen in staat moeten stellen zich een plek te veroveren in een werkgemeenschap, waar slechts plaats is voor getalenteerde kenniswerkers en een beperkt aantal ondersteunende dienstverleners. Met name voor de kenniswerkers zal het van belang zijn om in het reguliere onderwijssysteem zoveel mogelijk 'credits' te verwerven.

De feitelijke studierichting zal waarschijnlijk niet eens van grote betekenis zijn, wél het bewijs dat iemand in staat is om gedisciplineerd een zware studie af te ronden aan een gerenommeerd instituut. Het vermogen om in een beperkte studietijd een intellectuele topprestatie te leveren zal belangrijker zijn dan de vakinhoudelijke expertise die men meebrengt. Een topprestatie in het onderwijssysteem zal de belofte van kennisproduktiviteit al in zich dragen. Gehoorzaam het studieprogramma aan een beroepsopleiding of universiteit volgen zal onvoldoende zijn. Het zullen de werkstukken, stages en onderzoek met een gedurfde vraagstelling, originele aanpak en onberispelijke presentatie in verzorgde en toegankelijke taal zijn die het vertrouwen bieden dat iemand de weg op kan gaan van het genereren, verspreiden en productief toepassen van kennis: de competenties van een kenniswerker.

Om deze competenties te kunnen verwerven zijn er in het reguliere onderwijs nieuwe arrangementen nodig. Als binnen arbeidsorganisaties de werkplek de authentieke leerplek zal zijn, dan zal de leerplek in de schoolse context meer en meer de kenmerken van een kenniswerkersomgeving moeten krijgen. Dat

wil zeggen dat de leerplek veelvuldige confrontaties met complexe probleemsituaties biedt die om uitgekristalliseerde leerstrategieën vragen. De ontwikkeling van vaardigheden zal daarbij gepaard moeten gaan aan de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden, zowel in het directe contact als op papier.

Managers van marktleidende organisaties zullen steeds sneller iemands bekwaamheid herkennen om van gegevens betekenisvolle informatie te maken en daarmee nieuwe kennis te creëren. Ondernemende opleidingsinstituten die op hun beurt ook marktleider willen zijn, zullen hieruit de consequentie trekken dat zij hun doelen beter kunnen bereiken door slechts een beperkte groep getalenteerde studenten een ambitieus studieprogramma aan te bieden met intensieve begeleiding door docenten die zelf weer opgenomen zijn in het kennisnetwerk van organisaties.

Zelfmarketing zal een belangrijk onderdeel van het curriculum zijn. Dit is niet zozeer het jezelf zo handig mogelijk verkopen, maar vooral het in staat zijn je expertise uit te leggen en te demonstreren, aangeven hoe jouw perspectief past in het grotere geheel, flexibel kunnen wisselen van de leidersrol naar de teamlidrol, je soepel kunnen bewegen in bestaande netwerken en deze mee helpen voeden. Het gaat hier niet om oppervlakkige sociale vaardigheden, maar om het op een marktgerichte wijze je expertise produktief kunnen toepassen in een moderne werkgemeenschap.

Het uitzicht op langdurig zekerheid biedende arbeidscontracten zal verdwijnen. Medewerkers maken niet langer meer als vanzelfsprekend promotie door maar te blijven zitten waar ze zitten. Het voortdurend werken aan de eigen 'employability', het aantrekkelijk blijven voor een organisatie, is voor de één een aanhoudende zorg, voor de ander een permanente uitdaging. Het leren voor het werk en het leren te leren gaan daarbij samen.

Het leren voor het leven zal voor de kenniswerker daarmee nauw samenhangen. Je talent tot volle ontwikkeling laten komen is alleen goed mogelijk vanuit een harmonieuze leefsituatie. Een weinig bevredigend privé-leven met aanhoudende span-

ningen is een regelrechte bedreiging voor de kenniswerker. Zwakke sociale betrokkenheid en gebrekkige geïnformeerdheid omtrent maatschappelijke vraagstukken maken iemand ongeschikt om als antenne van zijn werkomgeving te kunnen fungeren. Zelfverantwoordelijke zelfbepaling en een respectvolle bejegening van anderen zijn zowel voor de sfeer als voor de werksfeer gedragskenmerken van grote waarde.

WERKEN IS LEREN TE LEREN

Het leren te leren is een competentie die alom grote nadruk krijgt. Vanuit het individu gezien is dit bijzondere leervermogen noodzakelijk om zich voortdurend te kunnen aanpassen aan veranderende werkomstandigheden. Door permanente verbeteringen en innovaties op en rond het werk zal de expertise die men via de beroepsopleiding heeft verworven, snel aan waarde verliezen. De eis van brede en flexibele inzetbaarheid dwingt tot voortdurend bijleren. Het inzicht dat (technologische) kennis snel veroudert, onderstreept het relatieve belang van kennisbezit en tegelijkertijd de noodzaak van kennisverwerving.

Het is niet verwonderlijk dat bij de opkomst van concepten als 'de lerende organisatie' en 'de intelligente onderneming' organisatiekundigen een 'didactiek' ontwikkelen voor het bevorderen van het leren. Ikujiro Nonaka beschrijft in *The knowledge-creating company* (Nonaka 1991) hoe het creëren van nieuwe kennis plaats kan vinden en hoe managers dit proces kunnen bevorderen. Zijn opvatting is dat het niet zozeer gaat om het systematisch verwerken van objectieve informatie, maar vooral om het bundelen van impliciete en vaak zeer subjectieve inzichten, intuïtie en vage voorgevoelens van individuele medewerkers ('tacit knowledge'). De organisatie moet deze vorm van kennis daartoe eerst expliciet maken en vanuit verschillende invalshoeken op haar waarde toetsen.

De sleutel tot dit proces waarbij men toegang krijgt tot impliciete kennis, is het bevorderen van de persoonlijke betrokkenheid bij de medewerker en van zijn gevoel zich met de onderneming en met haar missie te kunnen identificeren. De ge-

zamenlijke betrokkenheid van medewerkers maakt het mogelijk dat de organisatie een soort collectieve zelfkennis ontwikkelt: een gedeelde opvatting en gezamenlijk begrijpen waar de organisatie voor staat, in welke richting ze zich ontwikkelt, in wat voor wereld ze wil leven en hoe ze die wereld tot werkelijkheid kan maken. Het genereren van nieuwe kennis is daarom niet een gespecialiseerde activiteit van alleen de researchafdeling, van marketingmedewerkers of van strategische planners. Het is een gedragswijze, een manier van zijn, waardoor in principe elke medewerker een kenniswerker kan zijn.

Volgens Nonaka bestaat het proces van kennis-genereren uit een viertal fasen dat zich spiraalsgewijs op een steeds hoger niveau voltrekt:

1. socialisatie: de ene medewerker neemt de impliciete kennis van de ander over door middel van onbewuste observatie, imitatie en oefening. De kennis blijft echter impliciet en is in deze vorm niet gemakkelijk toegankelijk om door de organisatie gebruikt te worden;
2. articulatie: door middel van communicatie en dialoog brengen medewerkers de impliciete kennis onder woorden. De organisatie kan deze expliciete kennis – in de vorm van metaforen, modellen en woorden – opnemen in haar eigen kennisbestand;
3. combinatie: de expliciete en communiceerbare kennis vindt toepassingen in nieuwe producten, processen en diensten;
4. internalisering: de ervaring van het maken van nieuwe producten en diensten versterkt en verrijkt ieders impliciete kennis, waardoor deze op een hoger niveau tot ontwikkeling komt.

Articulatie en internalisering zijn kritische stappen in het proces van kenniscreatie. Het veronderstelt een hoge mate van betrokkenheid van de medewerker bij de organisatie en een onbevangen en stimulerende communicatieve sfeer tussen medewerkers. Een sfeer die uitnodigt en stimuleert om impliciete kennis en opvattingen te exploreren, deze gemeenschappelijk te delen en deze op een nieuwe wijze toe te passen.

Ook andere auteurs leggen de nadruk op de dialoog in het proces van leren te leren. In tegenstelling tot het debat of de discussie vormt de dialoog een gemeenschappelijke voedingsbodem voor het ontstaan van nieuwe kennis. De dialoog verheldert elkaars impliciete kennis en vergroot de kans om deze expliciet en daardoor toegankelijk te maken voor anderen. Expliciete kennis kan men in het 'collectieve' geheugen bewaren, verspreiden en in een nieuwe vorm internaliseren.

Vanuit het perspectief van de kenniseconomie heeft het vermogen om te leren een nog veel verstrekkender betekenis. Het gaat niet alleen om het zich snel kunnen aanpassen aan veranderende omstandigheden – de dynamische periode tussen twee stabiele perioden, waarin men nieuwe kennis verwerft – maar het werken zélf zal meer en meer de kenmerken van een leerproces krijgen: het genereren van kennis, het verspreiden van kennis en deze productief toepassen. De werksituatie is dan niet een belangrijke leeromgeving ten behoeve van bepaalde leerdoelen (Kruijd 1991), maar de werksituatie *is* de authentieke leersituatie ten behoeve van actuele organisatiedoelen. Het belangrijkste kenmerk van een werkproces is dat het steeds meer een leerproces zal worden. Opleiden en leidinggeven zijn daarbij niet te scheiden (Kessels en Smit 1991) en om goed te kunnen functioneren zal de werksituatie aan dezelfde eisen moeten voldoen als een leersituatie: een veilige omgeving bieden die voorzien is van adequate hulpmiddelen en deskundige begeleiding, waarin uitdagende problemen om nieuwe oplossingen vragen, waartoe we de benodigde kennis en vaardigheden al werkend ontwikkelen en verwerven.

LITERATUUR

- Balasco, J.A., en R.C. Stayer (1994). Het nieuwe leiderschap. *Human Resource Management Select*, nr. 4.
- Broad, M.L., en J.W. Newstrom (1992). *Transfer of training; action-packed strategies to ensure high payoff from training investments*. Reading: Addison-Wesley.

- Buddingh' H. (1993). Milton Friedman: De wereld staat voor een nieuwe industriële revolutie. *NRC Handelsblad*, 29 mei.
- Drucker, P.F. (1993). *Post-capitalist society*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Groot, W. (1993). *Het rendement van bedrijfsopleidingen*. Den Haag: Vuga / Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.
- Hamel, G., en C.K. Prahalad (1994). *Competing for the future; breakthrough strategies for seizing control of your industry and creating the markets for tomorrow*. Cambridge: Harvard Business School Press.
- Kessels, J.W.M. (1993). *Towards design standards for curriculum consistency in corporate education*. Enschede: Universiteit Twente.
- Kessels, J.W.M., en C.A. Smit (1991). Opleiden en leidinggeven zijn niet te scheiden. In *Opleiders in organisaties; capita selecta*, afl. 6. Deventer: Kluwer.
- Kruijd, D. (1991). Opleiden op de werkplek. In *Opleiders in organisaties; capita selecta*, afl. 6. Deventer: Kluwer.
- Latham, G.P., en S.R. Crandall (1991). Organizational and social factors. In J.E. Morrison (red.), *Training for performance*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Mastenbroek, W.F.G. (1992). *Macht & communicatie*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Ministerie van Economische Zaken (1991). *Investeren in leren; EZ-beleid scholing van werkenden*. Den Haag: EZ Bedrijfs- en Publieksinformatie.
- Mulder, M. (1993). Opleidingen '92: de cijfers. *Magazine Opleidingen*, nr. 8.
- Nieuwenhuis, L., en J. Onstenk (1994). Werkend leren in opleiding en beroep; de werkplek als krachtige leeromgeving. *Comenius*, nr. 14.
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, nr 69.
- Onna, B. van (1985). Arbeid als leersituatie. In G. Kraayvanger en B. van Onna (red.), *Arbeid en leren; bijdragen tot de volwasseneneducatie*. Baarn: Nelissen.
- Quinn, J. B. (1992). *Intelligent enterprise, a knowledge and service based paradigm for industry*. New York: The Free Press.

- Romiszwowski, A. J. (1990). Trends in corporate training and development. In M. Mulder, A.J. Romiszowski en P.C. van der Sijde (red.), *Strategic human resource development*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Sadler, Ph. (1994). Gold collar workers: what makes them play at their best? *Personnel Management*, april 1994.
- Sattelberger, Th. (1994). Personalentwicklung: quo vadis? *Personalwirtschaft*, Jubiläumsheft.
- Semler, R. (1993). *Semco-stijl*. Amsterdam: Forum.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline; the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Stewart, Th. A. (1994). Your company's most valuable asset: intellectual capital. *Fortune*, 3 oktober.