Deel-0.XP 23-05-2001 07:25 Pagina 1

Human Resource Development
Organiseren van het leren

Deel-0.XP 23-05-2001 07:25 Pagina 2

Deel-0.XP 23-05-2001 07:25 Pagina 3

Human Resource Development
Organiseren van het leren

Redactie:
Rob Poell
Joseph Kessels

Samsom

Deel-0.XP 23-05-2001 07:25 Pagina 4

© 2001 Samsom

Omslag: Lex Straver
Redactie en zetwerk: LINE UP tekstprodukties bv, Groningen

Uitgeverij Samsom
ISBN 90-14-07498-0

Behoudens uitzondering door de wet gesteld mag zonder schriftelijke toestemming van de rechthebbende(n) op het auteursrecht, c.q. de uitgeefster van deze uitgave, door de rechthebbende(n) gemachtigd namens hem (hen) op te treden, niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd en / of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of anderszins, hetgeen ook van toepassing is op de gehele of gedeeltelijke bewerking.
De uitgeefster is met uitsluiting van ieder ander gerechtigd de door derden verschuldigde vergoedingen voor kopiëren, als bedoeld in artikel 17 lid 2, Auteurswet 1912 en in het KB van 20 juni 1974 (Stb. 351) ex artikel 16b, Auteurswet 1912, te innen en / of daartoe in en buiten rechte op te treden.

Deel-0.XP 23-05-2001 07:25 Pagina v

Inhoud

Voorwoord ix
Joseph Kessels en Rob Poell

Deel I
Perspectieven op leren, werken en opleiden 1

1. Opleiden en leren in een kenniseconomie: Vormgeven van een corporate curriculum 5
Joseph Kessels en Paul Keursten

2. Van kennismanagement naar kennisproductiviteit: Een actueel overzicht van benaderingen in de literatuur 21
Mariël Rondeel en Sibrenne Wagenaar

3. Naar een breder begrip van leren 37
Sanneke Bolhuis en Robert-Jan Simons

4. Opleiden vanuit een constructivistisch perspectief 53
Johan van der Sanden

5. De humanistische opleidingskunde 67
Theo van Dellen

6. Performancegericht inzetten van opleiden en leren 89
Peter Schramade

7. Personele flexibiliteit in strategisch perspectief: De betekenis van employability voor organisatie en individu 103
Jo Thijssen

8. De HRD-functie in de 21e eeuw: Balanceren tussen uitersten 117
Gerard Bergenhenegouwen

Deel-0.XP 23-05-2001 07:25 Pagina vi

Deel II
Vormgeven van het leren 133

9. Veelzijdig organiseren van leerprojecten 137
Rob Poell

10. Ontwikkelen van leernetwerken in organisaties 149
Ferd J. van der Krogt

11. Ontwerpen van leertrajecten 165
Joost Lowyck

12. Vormen van opleiding op de werkplek 181
Jan de Jong en Marjan Glaudé

13. De werkplek als opleidingssituatie 195
Marcel van der Klink

14. Strategische afstemming van opleidings- en leeractiviteiten 209
Ida Wognum

Deel III
Leren in verschillende arbeidscontexten 225

15. Leren van professionals tijdens de beroepsuitoefening 229
Kitty Kwakman

16. De invloed van de professie op de ontwikkeling van professionals 243
Loes Tijmensen

17. Leren binnen zelfsturende teams 255
Saskia Tjepkema

18. Organisatieontwikkeling middels verbeterteams: Verbeterwerk versus het dagelijks werk van teams 271
Ellen de Lange-Ros

19. Ontwikkelen van bekwaamheden tijdens het werk 285
Jeroen Onstenk

20. Ontwikkelen van een arbeidsidentiteit 301
Frans Meijers en Wim Wardekker

Deel-0.XP 23-05-2001 07:25 Pagina vii

Deel IV

Ondersteunen van het leren 319

21. Assessment: Inzicht in functioneren 323
Harm Tillema

22. Loopbaanontwikkeling ondersteund door 360°-feedback 341
Marinka Kuijpers en Froukje Jellema

23. E-leren in arbeidsorganisaties 357
Theo Bastiaens

24. Leren in spelsimulaties 371
Léon de Caluwé en Annemieke Stoppelenburg

25. Het effectiviteitsvraagstuk rondom bedrijfsopleidingen 385
Bob Witziers

26. Evaluatie: Typen, benaderingenen toepassingen 399
Nienke Nieveen en Ellen van den Berg

27. Integrale ondersteuning van leren en werken 415
Luk Dewulf

Curricula vitae 431

Auteursregister 437

Trefwoordenregister 449

Deel-0.XP 23-05-2001 07:25 Pagina viii

Deel-0.XP 23-05-2001 07:25 Pagina ix

Voorwoord

Joseph Kessels en Rob Poell

Dit voorwoord vormt het sluitstuk van een boeiend traject, waarbij we de expertise bij elkaar hebben willen brengen rond de ontwikkelingen op het gebied van opleiden en leren in arbeidsorganisaties, zoals die zich aan het begin van de 21e eeuw voltrekken. We zijn ingenomen met de rijke oogst aan bijdragen, die in 27 hoofdstukken een spiegel bieden van de actuele denkwijzen, opvattingen, perspectieven en praktijken rond Human Resource Development in het Nederlandse taalgebied. Deze opbrengst was mogelijk omdat bijna alle collega's die wij uitgenodigd hebben om een bijdrage te leveren, ook daadwerkelijk in staat bleken om met ons mee te werken en tijdig een tekst aan te leveren.

Het boek *Human Resource Development. Organiseren van het leren* staat niet op zichzelf. Het vormt het basisboek in de gevarieerde HRD-publicatiereeks, waartoe ook *HRD Thema, HRD Magazine* en *HRD Review* horen. Deze brede inbedding geeft aan dat het domein van opleiden en leren in organisaties een krachtige ontwikkeling doormaakt. Met name krijgt de professionalisering van de beroeps-

Deel-0.XP 23-05-2001 07:25 Pagina x

beoefenaar in dit veld ruime aandacht. Ook in de tijd gezien staat dit boek niet op zichzelf. In feite is het een volgende stap in een reeks publicaties die in 1984 begon met het losbladige *Handboek Opleiders in Organisaties* (1984-1989). Deze uitgave kreeg opvolging in de *Capita Selecta Opleiders in Organisaties*, een ambitieuze reeks themakaternen, met 40 afleveringen in de periode 1989-2000 (inclusief de registers). De belangstelling voor deze vakpublicaties konden we niet alleen aflezen uit het grote aantal abonnees, maar ook uit de veelvuldige herdrukken van de twee studentenedities, die weer een selectie uit de capita bevatten.

Het meest boeiende is echter de vraag of uit een periode van ruim 17 jaar een patroon opdoemt van ontwikkeling, verschuiving in perspectieven, specifieke themata of persistente controverses. Welk beeld krijgen we van de bemoeienis met opleiden en leren in de afgelopen periode en welk beeld staat ons te wachten na de afgelopen eeuwwisseling?

De eerste verantwoording van de opzet van het Handboek uit 1984 leunde sterk op het ASTD-onderzoek 'Models for Excellence' (1983). Het bood een overzichtelijk raamwerk met ondersteuning voor 'De Opleider' (deel A), 'De Ontwikkelaar' (deel B), 'De manager van de afdeling opleidingen' (deel C) , 'Professionalisering' (deel D), 'Adressen' (deel E) en 'Index' (deel F). In deze nieuwe uitgave *Human Resource Development. Organiseren van het leren* is een dergelijke functionele overzichtelijkheid ver te zoeken. De delen in dit boek bewegen zich rond perspectieven, vormgeving en ondersteuning van het leren. Het is volstrekt duidelijk dat de expliciete aandacht voor formele cursussen, de inrichting van de opleidingsafdeling en de gedetailleerde aandacht voor lesmateriaal veel aan belangstelling verloren heeft in de teksten van HRD-professionals. De *Capita Selecta* (1989-2000) vormden een overgang: een expliciete en verantwoorde indeling in thema's en onderwerpen was niet nodig. De reeks bood de vrijheid en flexibiliteit om, niet gebonden door een vooraf gedefinieerde inhoudsopgave, actuele onderwerpen te volgen. Bij de redactie van de studenteneditie van 1998 kwam echter aan het licht dat de heldere indeling van het oude handboek (opleider, ontwikkelaar, manager) niet langer bruikbaar was. Een spannend ordeningsproces leverde afgewogen hoofdstukken voor delen die titels kregen als: 'Analyse en Ontwerp' (deel 1), 'Werkvormen en Didactiek' (deel 2), 'Advisering en Coaching' (deel 3) en 'Beschouwing en Beleid' (deel 4). De verschuiving in aandacht voor formele opleidingen naar leren op en rond het werk was evident geworden. Klassieke thema's rond analyse en ontwerp, werkvormen en didactiek hebben niet langer uitsluitend betekenis als ondersteuning van het primaire opleidingsproces, maar krijgen waardering vanwege hun inherente leermogelijkheden: het ontwerpproces als interessant leerproces. Advisering en coaching zijn in het afgelopen decennium tot volle ontwikkeling gekomen. Opleiden en leren zijn niet langer vakkundig

Deel-0.XP 23-05-2001 07:25 Pagina xi

gestructureerde, maar geïsoleerde processen; ze maken nu integraal deel uit van de ontwikkelingen en vernieuwingen in een organisatiecontext. Ze krijgen een strategische betekenis. Deze verschuiving volgt de belangstelling voor het ontstaan van een werkgebied met de naam 'Human Resource Development', dat met name in Angelsaksische landen een uitweg biedt voor verschoolste trainingssituaties. Het lijkt soms alsof de begrippen 'training' en 'cursus' door dogmatici van de nieuwe lijn verboden worden en dat we uitsluitend mogen spreken over leren en leerprocessen, liefst geïntegreerd in de dagelijkse werkomgeving.

De belangstelling voor leren, leernetwerken, leerprojecten, leertrajecten en kennisontwikkeling is in dit nieuwe boek overduidelijk. Als je anno 2000 aan HRD-onderzoekers en HRD-professionals vraagt een bijdrage te leveren waarin hun recente opvattingen over het vakgebied tot uitdrukking komen, levert dat een bundel op zoals de onderhavige. Niet alleen de opvattingen over de structurering en vormgeving van leertrajecten zijn gewijzigd. Ook de perspectieven op doelstellingen, waarden en normen rond leren in de context van werk zijn aan het veranderen. In 1984 kon het Handboek nog eenduidig formuleren dat het doel van opleidingen in organisaties betrekking heeft op het investeren in menselijk potentieel teneinde door beter functioneren de doelstellingen van de organisatie efficiënter te realiseren. Opleiders dienen zich derhalve te bekwamen in het ontwikkelen en uitvoeren van effectieve methoden om dat doel te bereiken. In deze nieuwe uitgave *Human Resource Development. Organiseren van het leren* stellen auteurs openlijk de vraag naar nieuwe betekenisvolle doelen. Staat de performance van de organisatie voorop, of gaat het om de persoonlijke ontwikkeling van de afzonderlijke medewerker? Ontwerpen de beoefenaren van het vak heldere en vaste methoden en technieken, of begeven HRD-professionals zich bij voorkeur in een schemergebied van diffuse netwerken, leerpraktijken, en 'leren leren'-omgevingen?

Het is waarschijnlijk te simpel om als verklaring het eeuwige slingereffect op te voeren: als reactie op de softe sixties kwam de verzakelijking en functiegerichtheid van de jaren tachtig, waardoor onvermijdelijk in de nieuwe eeuw weer meer ruimte voor persoonlijke ontplooiing ontstaat. Een meer complexe uitleg zou gebaseerd kunnen zijn op het feit dat het karakter van werkprocessen in organisaties ingrijpend aan het veranderen is. De dynamiek en turbulentie, aangewakkerd door globalisering, informatisering en flexibilisering, zetten de rustige werkplekken met vaste procedures en systemen danig op hun kop. Routinematige arbeid is in de afgelopen twintig jaar steeds verder geautomatiseerd. Het werk dat overblijft vraagt om complexe bekwaamheden, niet alleen op het gebied van materiedeskundigheid, maar ook ten aanzien van probleemoplossing en communicatieve aspecten. Klassieke vormen van strategievorming, sturing en management blijken tekortkomingen te hebben als het gaat om het

Deel-0.XP 23-05-2001 07:25 Pagina xii

bevorderen van permanente verbetering, radicale innovatie en duurzame kennisontwikkeling. Het karakter van werk laat zich waarschijnlijk steeds beter beschrijven in termen van leerprocessen, hoewel er binnen specifieke sectoren en arbeidsorganisaties binnen deze algemene tendens ook tegengestelde ontwikkelingen te zien zijn, bijvoorbeeld naar verregaande arbeidsdeling binnen de zorgsector. Deze context van een zich transformerend arbeidsbestel heeft een grote invloed op het denken in termen van Human Resource Development. De hoofdstukken die in deze uitgave bij elkaar gebracht zijn, bieden achteraf gezien een scherper beeld van deze diffuse ontwikkelingen dan we ooit hadden durven hopen op basis van een vooropgezette en opgelegde inhoudsopgave. De structuur van het boek is eerder een betekenisvolle ordening achteraf, op basis van aangereikte bouwstenen, dan het resultaat van een strak ontworpen blauwdruk die collega's moesten invullen.

Wij zijn blij met dit tijdsbeeld van een zich ontwikkelende professie. Natuurlijk zullen we over vijftien jaar met dezelfde genoegzaamheid terugkijken op dit werk als wij nu doen op het begin van het *Handboek Opleiders in Organisaties* uit 1984. Wij hopen echter dat *Human Resource Development* eenzelfde rol gaat vervullen in het proces van verkennen, verdiepen, verbeteren en vernieuwen van de vraagstukken rond het *organiseren van het leren* als de voorgangers deden. Het uitnodigen, aanmoedigen en ondersteunen van de auteurs, en dan het met grote nieuwsgierigheid lezen en beschouwen van de nieuwe producten was een klus die we met veel genoegen hebben uitgevoerd. Het boek gaat nu zijn eigen weg en zal zijn werk gaan doen op plaatsen waar wij geen weet van hebben. Daarom blijven we graag openstaan voor reacties, waarmee we de noodzakelijke ontwikkelingen kunnen volgen en deze nieuwe uitgave verbeteren.

Het boek bestaat uit vier delen: perspectieven en achtergronden, vormgeving van het leren, leren in verschillende arbeidscontexten en ondersteuning van het leren. Het begin van elk deel bevat een kort samenvattend overzicht van alle hoofdstukken in dat deel, met als service aan de lezer een aantal tips om verder te lezen. Dit betreft veelal recente Engelstalige literatuur die dieper ingaat op het thema dat in het betreffende deel centraal staat.

Deel I is getiteld 'Perspectieven op leren, werken en opleiden' en omvat acht hoofdstukken waarin de belangrijkste benaderingen binnen de HRD aan de orde komen. Daartoe behoren het corporate curriculum, kennisproductiviteit, het constructivisme, leren van volwassenen, het humanisme, performanceverbetering, en employability als strategische opgave. Deel I eindigt met een visie op de dilemma's waarmee HRD-professionals in de 21e eeuw te maken krijgen.

De titel van deel II luidt 'Vormgeven van het leren'. Daarin wordt vooral aandacht besteed aan het inzetten van leren en opleiden op de werkplek, in leer-

Deel-0.XP 23-05-2001 07:25 Pagina xiii

trajecten en leernetwerken. Er zijn zeer veel verschillende manieren om leren en opleiden dicht bij de werkplek vorm te geven. De auteurs benadrukken dat het kiezen van de meest geschikte vorm om het leren te organiseren een kernopgave is: een uitdaging voor de HRD-professional, die zich echter steeds vaker ook zal opwerpen als adviseur om lerenden en leidinggevenden te helpen bij het maken van dergelijke keuzen.

Deel III, 'Leren in verschillende arbeidscontexten', besteedt aandacht aan het leren in professionele organisaties, aan leerprocessen in zelfsturende teams en verbeterteams, en aan het ontwikkelen door beroepsbeoefenaren van bekwaamheden en arbeidsidentiteit. De meeste nadruk ligt hierbij steeds op informele en arbeidsimmanente leervormen. Alle auteurs besteden veel aandacht aan de verbindingen tussen leren en werken. Een belangrijk inzicht dat naar voren komt is de mogelijkheid om werkinhoud en -organisatie zodanig (anders) vorm te geven dat de kans op 'spontane', informele, in arbeid geïntegreerde leerprocessen bij beroepsbeoefenaren toeneemt.

Deel IV heet 'Ondersteunen van het leren'. Daarin passeren verschillende manieren om het leren te ondersteunen de revue, zoals assessment, simulatie, e-learning, 360°-feedback, effectiviteitsbepaling en evaluatie. Dit deel sluit af met een model voor integrale ondersteuning van leren en werken. Over veel van deze ondersteunende instrumenten en processen binnen HRD is al de nodige wetenschappelijke kennis beschikbaar. Leerprocessen in arbeidsorganisaties kan men op veel verschillende wijzen faciliteren, stimuleren en ondersteunen. Dat kan door vóór, tijdens en na deze leerprocessen praktijkgericht onderzoek te doen, bijvoorbeeld in de vorm van assessment, verkrijging van feedback, effectiviteitsmeting en allerlei evaluatievormen. Met zulke informatie kan men leerprocessen beter afstemmen op de lerenden, het werk, de organisatie en de ontwikkelingen daarin. De HRD-professional vervult daarin een belangrijke rol.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 1

Deel I
Perspectieven op leren, werken en opleiden

In het eerste deel van dit handboek komt een aantal theoretische benaderingen van Human Resource Development aan de orde. Elk van de hoofdstukken behandelt een perspectief van waaruit men naar leren, werken en opleiden kan kijken. De zienswijze die men hanteert bepaalt in grote mate welke HRD-verschijnselen men als relevant beschouwt en hoe men in de praktijk het leren organiseert en ondersteunt. Achtereenvolgens passeren de volgende zienswijzen de revue: het corporate curriculum in de context van een kenniseconomie, een perspectief gericht op kennisproductiviteit, een constructivistische benadering, een brede opvatting van het leren van volwassenen in arbeidsorganisaties, een humanistisch perspectief, een performancegerichte benadering, een strategische aanpak van employability, en ten slotte een systeemvisie op de dilemma's waarmee HRD-professionals in de 21e eeuw te maken krijgen.

In het eerste hoofdstuk van deel I situeren Joseph Kessels en Paul Keursten de problematiek van leren en opleiden binnen de zich ontwikkelende kenniseco-

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 2

nomie. Zij constateren dat kenniswerk steeds meer samenvalt met leren en dat leren te leren als competentie steeds belangrijker wordt voor kenniswerkers. De opgave van de organisatie, met name de HRD-mensen binnen die organisatie, is om kenniswerkers zo goed mogelijk te faciliteren bij dit lerend werken en werkend leren. Hiertoe werken Kessels en Keursten het idee van een corporate curriculum verder uit, een veelzijdig palet van ontwikkelingsprincipes om van de werkomgeving een productieve leeromgeving te maken.

Mariël Rondeel en Sibrenne Wagenaar gaan in hoofdstuk 2 verder in op de notie van kennisproductiviteit. Hun bijdrage biedt een overzicht van de stand van zaken in de literatuur over kennismanagement en kennisproductiviteit. Zij gaan na hoe auteurs als Weggeman, Nonaka, Von Krogh, Davenport, Kessels, Dixon en Stewart aankijken tegen kennis en het gebruik daarvan binnen organisaties. Ook de implicaties voor leren komen aan bod, met als centraal aandachtspunt het creëren van gunstige voorwaarden in de werk- en leeromgeving en het organiseren van netwerken en relaties tussen mensen.

Sanneke Bolhuis en Robert-Jan Simons laten in de derde bijdrage zien waarom het nodig is om een breder begrip te ontwikkelen van het leren van volwassenen. De impliciete aanname van mensen is vaak dat leren alleen maar in educatieve contexten plaatsvindt, bijvoorbeeld op school, in cursussen, met een expert erbij. Deze enge definitie van leren miskent echter dat leren in arbeidsorganisaties op veel meer manieren gebeurt en kan worden georganiseerd. Werknemers leren door ervaring, door sociale interactie, door theorie, door kritische reflectie en door allerlei combinaties hiervan. Bolhuis en Simons wijzen daarnaast op de emotionele aspecten van leren, op het leren in subculturen en op veranderend leren. Wie breder naar leren kijkt heeft meer mogelijkheden om leerprocessen productief te maken, zo luidt de boodschap.

Johan van der Sanden presenteert in hoofdstuk 4 een constructivistische benadering van opleiden, die evenals het 'kennisdenken' in de jaren negentig sterk is komen opzetten. Het constructivistische idee dat mensen zelf hun kennis moeten verwerven, interpreteren en zich eigen maken is nauw verbonden met het situeren van opleidingsactiviteiten binnen zogeheten krachtige leeromgevingen. Van der Sanden bespreekt in zijn bijdrage de implicaties van een dergelijk perspectief voor competentieontwikkeling, opleidingsdidactiek en collectieve leerprocessen. Zijn conclusie is dat een constructivistische benadering van opleiden en leren HRD'ers veel te bieden heeft, naast meer cognitieve en objectivistische perspectieven.

In het vijfde hoofdstuk behandelt Theo van Dellen het perspectief van de humanistische opleidingskunde, waarbij de nadruk ligt op persoonlijke ontwikkeling van mensen in organisatiecontexten. Zelfbewustzijn, persoonlijke eigen-

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 3

schappen en levensloopontwikkeling zijn hierin belangrijke concepten. Van Dellen positioneert de humanistische benadering ten opzichte van andere perspectieven als kennisproductiviteit, competentiemanagement en human performance technology. De bijdrage is een pleidooi om persoonlijke ontwikkeling en organisatieontwikkeling veel dichter bij elkaar te brengen door de menselijke factor in plaats van het organisatiestrategische perspectief te benadrukken.

Hoofdstuk 6 gaat in op het performancegericht inzetten van opleiden en leren. Peter Schramade laat zien dat in deze benadering de resultaten die organisaties moeten realiseren vooropstaan. Centraal doel is het verbeteren van de performance van mensen, teams, processen en organisaties, waarbij opleiden en leren middelen zijn naast andere mogelijke maatregelen die het management kan nemen. Belangrijke aandachtspunten in dit perspectief zijn gedrag, persoonsgerichte competenties, functie- of werkprocesgerichte expertise, performancegericht denken en doen, bevordering van het lerend vermogen van medewerkers en kennisproductie door de organisatie.

Jo Thijssen behandelt in het zevende hoofdstuk de betekenis van employability voor organisatie en individu vanuit een strategisch perspectief. Hij constateert dat employability vooralsnog een diffuus begrip is dat desalniettemin van groot belang is voor organisaties. Waar voorheen van organisaties flexibiliteit werd verwacht is het nu veeleer aan individuele werknemers om flexibel in te spelen en zelfs te anticiperen op gewijzigde omstandigheden op de arbeidsmarkt. Als achtergronden van deze ontwikkeling schetst Thijssen de verminderde locatiegebondenheid, het patroon van 'inverse innovatiecompetitie', de toegenomen zelfverantwoordelijkheid van kenniswerkers en het gebruik van Human Resource Management als concurrentiemiddel. De beleidsmaatregelen die organisaties in de praktijk nemen zijn te typeren als een verbredingsstrategie, een verkoopstrategie of een verbruiksstrategie.

Gerard Bergenhenegouwen ontvouwt in de achtste en laatste bijdrage van deel I zijn visie op de HRD-functie in de 21e eeuw. Dit doet hij tegen de achtergrond van drie maatschappelijke ontwikkelingen: de internationalisering van organisaties, de opkomst van de kenniseconomie en employability, en de toenemende invloed van informatie- en communicatietechnologie. Voor de HRD-functie in organisaties betekenen deze ontwikkelingen dat zij vaker partner in veranderprocessen zal worden, meer zal worden gekoppeld aan de werkplek en zichzelf verder zal moeten professionaliseren. Voor HRD-professionals levert dat verschillende uitdagingen op, die zich laten schetsen als het balanceren tussen uitersten: organisatiestrategieën zowel top-down als 'managing upwards' begeleiden, als makelaar fungeren tussen bedrijfsprocessen en leerprocessen, zowel collectieve als individuele leerprocessen faciliteren, naast gemeenschappelijkheid ook culturele diversiteit ondersteunen. Dé opgave voor HRD in de

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 4

21e eeuw is derhalve het leren omgaan met extremen en tegenstrijdige verwachtingen.

Elk van de acht hoofdstukken in deel I vertegenwoordigt een bepaalde denkrichting binnen de HRD. Daarmee is echter niet gezegd dat zij verschillende stromingen vormen die elkaar wederzijds uitsluiten. Bij sommige organisaties passen bepaalde perspectieven wellicht beter dan andere, net zoals HRD-professionals zich door opleiding of ervaring beter thuis voelen bij sommige benaderingen dan bij andere. Ieder kan voor zichzelf nagaan welke zienswijzen het beste passen bij de eigen werkwijze, voorkeuren en specifieke probleemsituaties. Bewustzijn van verschillende denkrichtingen kan echter leiden tot een beter begrip van de mogelijkheden en beperkingen binnen specifieke HRD-praktijken.

Tips om verder te lezen over perspectieven op leren, werken en opleiden

– Ruona, W.E.A. en G. Roth (eds.), 'Philosophical foundations of human resource development practice'. *Advances in Developing Human Resources*, nr. 7. San Francisco: Berrett-Koehler, 2000.

In deze publicatie is een aantal belangrijke denkrichtingen binnen de Engelstalige HRD overzichtelijk op een rijtje gezet en toegelicht door onder andere Dick Swanson, Karin Watkins, Neal Chalofsky, Ron Jacobs en Gary McLean. Er is aandacht voor onder meer de performance- en kennisproductiviteitsbenadering.

– Walton, J., *Strategic human resource development*. Harlow: Pearson Education, 1999.

Goed Engelstalig overzichtswerk van alle relevante aspecten van HRD, door John Walton bij elkaar gebracht en helder beschreven. Dit boek kreeg in maart 2000 de 'Book of the Year Award' toegekend door de internationale Academy of Human Resource Development.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 5

Opleiden en leren in een kenniseconomie: Vormgeven van een corporate curriculum

Joseph Kessels en Paul Keursten

De uitdaging bij het vormgeven van het leren in een zich ontwikkelende kenniseconomie is het creëren van een omgeving waarin leren en werken samenvallen. Zowel de organisatie als de medewerker profiteert van een werkgemeenschap waarin de betrokkenen kunnen werken aan thema's en vraagstukken die hen boeien en intrigeren, en die hen uitdagen om nieuwe kennis te ontwikkelen en deze toe te passen. Zo'n omgeving helpt de organisatie om kennisproductief te zijn: in staat om werkprocessen, producten en diensten stapsgewijs te verbeteren en radicaal te vernieuwen, via het genereren, delen en toepassen van kennis.

Omdat kennisproductiviteit van zo'n vitaal belang is voor het succes van een organisatie, is het onverstandig de leerprocessen die daarvoor nodig zijn over te laten aan het toeval. Het is echter maar zeer de vraag of deze processen wel te organiseren en te managen zijn op de manier waarop we dat gewend zijn. Kennisproductiviteit ontstaat niet op commando.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 6

Een alternatieve aanpak is het creëren van een 'corporate curriculum' dat van de dagelijkse werkomgeving een krachtige leeromgeving maakt. Een corporate curriculum is geen leerplan in de traditionele zin van het woord, met vooraf bepaalde doelen en inhouden die in een vaste volgorde en via een vooraf bepaalde werkwijze aan de orde komen. Het is veel meer een rijk landschap, waarin individuen en teams hun weg zoeken en kennis construeren.

In deze bijdrage willen we het concept van het corporate curriculum verder uitwerken. Het vormgeven van een corporate curriculum zien we als het vormgeven van het leren. In de context van een kenniseconomie heeft dat grote consequenties voor de organisatie van het dagelijkse werk: werken en leren zijn daarin niet meer te scheiden.
We starten onze bijdrage met een reflectie op het veranderende karakter van het werk in een kenniseconomie. Vervolgens werken we de basisprincipes en de zeven leerfuncties van het corporate curriculum nader uit. Ten slotte formuleren we enkele beweringen die richtinggevend kunnen zijn voor toekomstig onderzoek op dit terrein.

HET VERANDERENDE KARAKTER VAN HET WERK

De ontwikkeling van kennisproductiviteit

Onze samenleving verandert gaandeweg in een kenniseconomie: een economie waarin de toepassing van kennis meer waarde toevoegt dan de traditionele factoren kapitaal, grondstoffen en arbeid. Het kritische bestanddeel van producten en diensten is de kennis die erin is toegepast. Hiermee verandert ook de kijk op de rol van menselijke interventies in economische transacties: de waardering voor fysieke arbeid en voor het vermogen om te kunnen coördineren en regelen maakt plaats voor een groter accent op iemands vermogen om een bijdrage te leveren aan het proces van het genereren en toepassen van kennis.
Castells (1998), Drucker (1993) en Giddens (1994) geven veel redenen waarom de traditionele economie van goederen, kapitaal en arbeid plaatsmaakt voor een economie gebaseerd op kennis. De snelgroeiende sector van de dienstverlening, de afnemende bijdrage van fysieke arbeid, de steeds snellere processen van 'collective engineering' en de overal aanwezige informatie- en communicatietechnologie geven aan dat de traditionele economische factoren het afleggen tegen het belang van toegepaste kennis.

In de race om, sneller en slimmer, processen, producten en diensten te verbeteren en te vernieuwen, blijkt dat het onmogelijk is om de benodigde kennis vanuit de traditionele top te bedenken, te sturen, te coördineren, te beheersen en te controleren. Ook al lukt het om grote hoeveelheden informatie, door middel van geavanceerde kennissystemen, op veel werkplaatsen tegelijkertijd

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 7

beschikbaar te stellen, het is uiterst lastig om een slimme toepassing daarvan organisatiebreed te bevorderen. Nu kennis een dominante rol speelt, niet alleen bij de leiding van organisaties maar op alle niveaus, zou de inrichting van het dagelijkse werk het proces van *kennisproductiviteit* (Kessels, 1995, 1996a en 1996b) moeten ondersteunen. Dit proces omvat het signaleren, verzamelen en interpreteren van relevante informatie, het genereren van nieuwe kennis met behulp van deze informatie en het toepassen van deze kennis in het stapsgewijs verbeteren en radicaal vernieuwen van werkprocessen, producten en diensten. Kennisproductiviteit zal de komende jaren een steeds kritischer economische factor worden. Het inzicht in hoe kennisproductiviteit totstandkomt en de bekwaamheid om kennisproductiviteit te bevorderen nemen steeds meer aan belang toe.

Werken betekent leren

De veranderingen in het economische verkeer zorgen over een brede linie voor een fundamentele verandering in het karakter van het werk. Veel routinematig werk is geautomatiseerd of wordt uitbesteed. Routinematige en reproductieve arbeid maakt steeds meer plaats voor kenniswerk: werk dat vraagt om het combineren en interpreteren van informatie teneinde de nieuwe vraagstukken die zich dagelijks voordoen, in samenwerking met anderen, op te lossen. Dit type werk heeft de kenmerken van leerprocessen: het genereren en toepassen van kennis. Het werk wordt zo de primaire bron voor leren. Deze veranderingen gelden niet alleen voor een kleine elite van hoger opgeleiden; men kan ze waarnemen op alle niveaus in een organisatie. De vraag naar een competente en flexibele arbeidspopulatie neemt hierdoor alleen nog maar toe.

De relatie tussen werken en leren verandert hiermee fundamenteel: daar waar we gewend zijn opleiden en leren te zien als voorbereiding op bestaand werk of als aanpassing aan nieuw werk, is leren steeds meer een direct gevolg en onderdeel van het werk. Toegang hebben tot zinvol werk betekent dan toegang hebben tot krachtige leeromgevingen. Participeren in betekenisvol werk biedt de mogelijkheid om zichzelf te ontwikkelen en om in economische zin aantrekkelijk te blijven. Voor organisaties houdt dit in dat het creëren en stimuleren van kenniswerk het genereren en toepassen van kennis bevordert, wat een aantrekkingskracht uitoefent op potentiële professionals. Een nieuwe generatie medewerkers zal de werkomgeving vooral beoordelen op de geboden ontwikkelingsmogelijkheden en de uitnodiging tot inspirerende samenwerking met gelijkgestemden. Te lang blijven rondhangen op een werkplek zonder leerpotentieel brengt immers de marktwaarde van de kenniswerker in gevaar.

Organisaties staan voor de uitdaging om een omgeving te creëren waarin werken en leren samengaan, waarin medewerkers kunnen werken aan vraagstuk-

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 8

ken die aansluiten bij hun motivatie en affecties en die stimuleert om voortdurend te leren en het geleerde toe te passen. Zo'n omgeving is aantrekkelijk voor kenniswerkers en stimuleert hen hun talenten optimaal te ontwikkelen en benutten. Het vormgeven van een kennisproductieve werkomgeving is een gemeenschappelijk belang van de organisatie en de leden waaruit deze bestaat.

De afgelopen decennia is het beeld ontstaan van professionele opleiders, opleidingsafdelingen en externe aanbieders van opleidingen die leeromgevingen aanbieden voor het verwerven van de noodzakelijke kennis, vaardigheden en attitudes, ter ondersteuning van het functioneren van medewerkers. Hoewel de impact van formele leertrajecten op het dagelijks functioneren van mensen en organisaties moeilijk is vast te stellen, zijn de opvattingen over het effect weinig opbeurend. Het transferprobleem is nog steeds niet tot een oplossing gebracht. Nu het werken in een kenniseconomie zo sterk gericht is op kennisproductiviteit, is er een noodzaak om de rol van opleiden en leren opnieuw te overdenken (Keursten, 1999). Daarbij is het niet alleen nodig te kijken naar het type leerresultaten dat gewenst is, maar ook naar de processen die moeten leiden tot die leerresultaten (Wagenaar en Keursten, 2000).

Werken betekent leren te leren

Het leervermogen is een competentie van universele waarde en belang. Individuen hebben dit leervermogen nodig om in te kunnen spelen op en vorm te geven aan de continue veranderingen in hun werk. Dit is eens te meer het geval nu het productief zijn met kennis de belangrijkste economische drijfveer wordt. Kenniswerkers kunnen hun werk niet doen zonder te leren. Het tempo en de slimheid waarmee ze leren, beïnvloeden rechtstreeks de productiviteit van kenniswerkers (vergelijk Drucker, 1999). In dit licht gezien is het ontwikkelen van het leervermogen van individuen en organisaties sterk verbonden met economisch succes.

Nederlandse en Amerikaanse studies naar de competenties die het leervermogen bevorderen wijzen op het centrale belang van de volgende elementen: het kunnen herkennen en begrijpen van de eigen leerstijl, het ontwikkelen van een bewustzijn dat nodig is voor het hanteren van zowel convergente, divergente, kritische als intuïtieve denkprocessen, en het ontwikkelen van vaardigheden om eigen leeractiviteiten te organiseren (Carnevale, Gainer en Meltzer, 1991). Een verdere uitwerking van het concept 'leervermogen' vraagt om een conceptuele basis die te vinden is in de leerpsychologie. Een dieper inzicht in de metacognities en zelfregulatieve vaardigheden die nodig zijn om eigen leerprocessen te ondersteunen en in te richten zijn essentieel om het leervermogen te cultiveren en te versterken (Simons, 1993). De onderzoeken van Onstenk (1997) naar het leerpotentieel van een werkomgeving en van Poell (1998) naar de rol van de

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 9

diverse actoren bij het ontwikkelen van leerprojecten, wijzen op de veelvormigheid van leermogelijkheden in de context van arbeid.

Werk, macht en management

Het gegeven dat kennis de cruciale factor is voor zowel de continue verbetering van bestaande producten en diensten als voor fundamentele innovatie, zal ook invloed hebben op de hiërarchische verhoudingen in organisaties. In de industriële revolutie lag de macht bij de bezitters van de belangrijkste productiemiddelen: de eigenaren van de machines. Kennis was opgeslagen in deze machines. In de productiviteitsrevolutie verschoof de macht van de eigenaren/aandeelhouders naar de managers, die beschikten over de kennis voor het slim organiseren, sturen en beheersen van arbeid. In de zich ontwikkelende kenniseconomie nemen kenniswerkers het heft in eigen hand. Deze individuen bezitten immers de intellectuele productiemiddelen: het vermogen om informatie en kennis op te sporen, deze te verwerken en nieuwe kennis te genereren en toe te passen. De waarde van een product of dienst neemt toe naarmate zij er meer kennis aan toevoegen. In relatie tot deze verschuivingen in macht, introduceren Balasco en Stayer (1994) het concept 'intellectueel kapitalisme', dat kenniswerkers kunnen gaan uitoefenen. Geëmancipeerde kenniswerkers zullen zich steeds meer bewust zijn van hun nieuwe machtspositie en geen genoegen meer nemen met een generatie (top)managers en eigenaars die louter op basis van positie en materieel eigendom hun schaars vermogen exploiteren, zonder er zelf iets aan toe te voegen.

Het managementdenken is echter zo sterk doorgedrongen in het vormgeven van werkverbanden dat kennisintensieve organisaties het begrip 'kennismanagement' kritiekloos adopteren. Gezien de ingrijpende verschuiving in het belang van de klassieke productiefactoren is echter de vraag gerechtigd of er nog veel valt te managen aan kennisproductiviteit (Kessels, 1996a, 2000; Von Krogh, Ichijo en Nonaka, 2000). Veel afdelingsmanagers geven leiding aan teams van professionals en vakmensen, maar kunnen zelf niet meer deelnemen aan de kennisproductie die in deze teams plaatsvindt. In het beste geval zijn deze managers nuttige facilitators die de voor kenniswerk noodzakelijke omgeving creëren. In het slechtste geval treffen we traditionele managers aan die de ontwikkeling van de noodzakelijke kennisnetwerken in de weg staan, omdat ze het werk organiseren op basis van macht en positie, gehoorzaamheid en bureaucratische regels.

Deelname aan kenniswerk

De kenniswerkers zijn de feitelijke producenten van economische waarde. Hun talenten komen optimaal tot hun recht door het zorgen voor materiële voor-

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 10

zieningen en door het creëren van een leeromgeving die het ontwikkelen van persoonlijke bekwaamheid stimuleert. Zo'n klimaat bevordert de deelname van getalenteerde medewerkers aan boeiende en relevante projecten en aan professionele netwerken. De werkomgeving dient medewerkers te stimuleren tot het nemen van initiatief en tot het ontwikkelen van een persoonlijke koers binnen de mogelijkheden die de organisatiestrategie biedt. De persoonlijke koers, veelal hecht verbonden met een sterke motivatie, affiniteit en ambitie, zet aan tot nieuwsgierigheid en versnelde leerprocessen.

De leerfaciliteiten in een organisatie komen vaak vooral ten goede aan de meest getalenteerden. Elke kenniswerker wiens prestaties merkbaar bijdragen aan de kennisproductiviteit zal profiteren van zulke leerfaciliteiten. De huidige situatie waarin lager opgeleide medewerkers vaak minder profiteren van educatieve faciliteiten, vormt waarschijnlijk een van de klemmende problemen in een kenniseconomie, waarin slechts diegenen die bijdragen aan de kennisproductiviteit gezien zullen worden als de echte 'human resources'. In een op kennis gebaseerde economie, waarin kennisproductiviteit boven het bezit van kapitaal, fysieke arbeid of de beschikbaarheid van grondstoffen gaat, bestaat er dan ook een grote kans op het ontstaan van nieuwe klassen. De hooggetalenteerde, hardwerkende en ambitieuze professionals, die continu hun eigen competenties verder ontwikkelen via opleiding en training, boeiende projecten en inspirerende netwerken met collega-professionals, vormen waarschijnlijk de nieuwe heersende klasse. Diegenen die er de voorkeur aan geven om hun privé-leven en hun werkende leven in balans te brengen, de minder getalenteerden en de sociaal minder begaafden, zullen geen deel uitmaken van de elite die kenniswerk ziet als een uitdagende vorm van topsport. De prijs van de voorspoed van de nieuwe economie is waarschijnlijk het ontstaan van een nieuwe ongelijkheid met de daarbijbehorende sociale en maatschappelijke spanningen.

Aan de andere kant biedt het verwerven van werk op basis van competenties in de kenniseconomie ook kansen om iets te veranderen aan deze scheve situatie. De erkenning van bekwaamheden, los van formele opleiding en scholing, biedt lager opgeleiden een kans om zich vrij te maken uit hun ondergeschikte positie. Zodra deze groep zich bewust wordt van zijn kerncompetenties en deze zelfstandig cultiveert en aanbiedt, worden ze kenniswerkers.

Deze trend waarin kennisproductiviteit de dominante factor wordt is onomkeerbaar. Het onderzoek door Warmerdam en Van den Berg (1992) bevestigt het toenemende belang van kenniswerk. De leeromgeving dient in zo'n economie alle medewerkers – en niet alleen de hoogopgeleide professionals – de mogelijkheid te bieden die competenties te ontwikkelen die nodig zijn om een rol te blijven spelen in een kenniseconomie.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 11

Het verbinden van leren en werken: leerfaciliteiten in en buiten het werk

Leerprocessen op en rond de werkplek zijn vaak krachtiger dan leerprocessen in formele trainingssituaties (Kessels, 1993). Zulke leerprocessen vinden plaats tijdens het dagelijkse werk, via het samenwerken met collega's, leidinggevenden en klanten, en tijdens het gebruik van de technische hulpmiddelen en faciliteiten voor het uitvoeren van het werk. Als formele leersituaties niet ondersteund worden door dergelijke leerprocessen in het dagelijkse werk, zullen ze weinig opleveren. Tevens zullen formele leerprogramma's veel meer interesse en aandacht verwerven als ze duidelijk gerelateerd zijn aan de werksituatie. De reputatie van formele trainingsprogramma's heeft sterk geleden onder het schoolse, formele en klassikale karakter, waardoor deze leeractiviteiten ver af komen te staan van de problemen en vraagstukken die de deelnemers in hun dagelijkse werk tegenkomen.

Deze situatie biedt een verklaring voor de sterk groeiende aandacht en interesse voor de diverse vormen van leren op de werkplek. De verschuiving naar werkplekleren heeft de aandacht gevestigd op de educatieve functie van leidinggevenden, managers en coaches (Jacobs en Jones, 1995; Rothwell en Kazanas, 1994). Tevens maakte het velen bewust van de grote variatie aan leervormen, anders dan formele trainingssituaties, die beschikbaar zijn voor het stimuleren en ondersteunen van het leren dat nodig is voor kenniswerk. Voorbeelden hiervan zijn onder andere het geven van specifieke, leerzame opdrachten, het veranderen van taken of posities, het meelopen met collega's, actieve participatie in verbeterteams en discussiegroepen, het inrichten van multidisciplinaire projectteams en het stimuleren van innovatieve projecten, en het inrichten van 'electronic performance support systems' (Winslow en Bramer, 1994). Het is opmerkelijk hoe in een korte tijd de belangstelling voor opleiden en leren op, of dichtbij, de werkplek is toegenomen. Na een eerste bundel van Kruijd, Kessels en Smit (1991) heeft een veelheid van publicaties op dit terrein het licht gezien. Tien jaar later staat het leren in de werkomgeving centraal in een groot aantal bijdragen in dit handboek.

DE NOODZAAK TOT EEN CORPORATE CURRICULUM

Als het leren zo noodzakelijk is voor een organisatie, bestaat er dan ook zoiets als een speciaal leerplan voor organisaties? Het enorme belang van leren en leervermogen in een kenniseconomie maakt het inrichten van een *corporate curriculum* noodzakelijk (Kessels, 1996a). Daarbij gaat het niet om een formeel leerplan dat voorschrijft welke opleidingen en trainingen gevolgd dienen te worden. Het betreft veel meer het transformeren van de dagelijkse werkomgeving tot een omgeving waarin leren en werken samenvallen, een rijk en gevarieerd landschap waarin het noodzakelijke leren gestimuleerd en ondersteund wordt.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 12

Basisprincipes

Op basis van de reflectie op de ontwikkelingen in de economie en de gevolgen daarvan voor het karakter van het werk, kunnen we de volgende basisprincipes voor zo'n corporate curriculum formuleren:

– De erkenning dat organisaties opereren in een kenniseconomie geeft aan dat de kennisproductiviteit van belang is voor het voortbestaan. Het gaat hierbij niet om het hebben van kennis op zich, maar om het productief maken van kennis (zie ook hoofdstuk 2). Het vermogen om door middel van kennis waarde toe te voegen aan producten en diensten is waar het om draait. Het ontwikkelen van de kerncompetenties die dit mogelijk maken is dan ook het centrale doel van een corporate curriculum. Hiervoor moet een organisatie in staat zijn kennis te verwerven, te creëren, te verspreiden en toe te passen op de verbetering en vernieuwing van werkprocessen, producten en diensten. Om de kennisproductiviteit te kunnen bevorderen is het voor de organisatie niet alleen van belang om toegang te krijgen tot relevante informatie, maar vooral om kennis te verwerven over de wijze waarop zijzelf leert.
– Kennisproductiviteit is te belangrijk om aan het toeval over te laten. Een systematische, doelgerichte aanpak lijkt daarom voor de hand te liggen. Echter, het kennispotentieel van mensen kan niet ontwikkeld en productief gemaakt worden via een traditioneel managementproces dat gebaseerd is op formele planning, controle en beheersingsmechanismen. Als kennis is op te vatten als een persoonlijke bekwaamheid (vergelijk Kessels, 1999a, 2001), kun je deze niet overdragen maar alleen verwerven en ontwikkelen. Deze kennis is niet te managen in de zin van doelgericht plannen, systematisch inrichten, sturen, budgetteren en controleren. De noodzakelijke leerprocessen zullen niet plaatsvinden op commando. Deze leerprocessen worden waarschijnlijk sterker beïnvloed door persoonlijke motivatie en zelfregulatie van individuen en groepen dan door formele strategieën, plannen en structuren. Het werken vanuit persoonlijke drijfveren, affiniteiten en ambities levert vermoedelijk meer op dan het aansturen vanuit organisatiekaders. Vormen van zelforganisatie en netwerken passen hier waarschijnlijk beter bij (zie Kessels in de beschrijving van de U-mart-casus, 1999b, pp. 148-167).
– De noodzaak om kennisproductief te zijn en het grote belang van continu leren zijn twee kanten van dezelfde medaille. Het organiseren van de educatieve voorzieningen die het leren stimuleren om zo de kennisproductiviteit van individuen en groepen te vergroten, wordt onderdeel van het dagelijkse organisatiebeleid. Het organiseren van de leeromgeving en het organiseren van de werkomgeving zijn daarin niet meer te scheiden. Het corporate curriculum biedt een raamwerk van leerfuncties die bijdragen aan het vermogen om relevante informatie te signaleren, nieuwe kennis te creëren en deze kennis te benutten voor zowel het stapsgewijs verbeteren als het radicaal vernieuwen van werkprocessen, producten en diensten.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 13

– Om de kennisproductiviteit te maximaliseren is het van belang de leerfaciliteiten niet te beperken tot een kleine, bevoorrechte groep. Kenniswerk is niet een privilege voor de hoger opgeleiden of voor de topfuncties in een organisatie. Het is waardevol en noodzakelijk om mogelijkheden voor kenniswerk te vinden en te stimuleren in de gehele organisatie. Het corporate curriculum zou alle medewerkers de mogelijkheid moeten bieden om hun werk te organiseren als kenniswerk en deel te nemen aan leerprocessen die de kennisproductiviteit bevorderen.

De leerfuncties van een corporate curriculum

Vanuit deze vertrekpunten is er een concept uitgewerkt voor het werken aan kennisproductiviteit. Immers, de volgende vraag dringt zich snel op: Hoe kunnen we vorm geven aan een corporate curriculum? Kessels formuleerde in zijn Leidse oratie zeven functies waarin een corporate curriculum moet voorzien (Kessels, 1996a). Het gaat daarbij om:

1. het verwerven van materiedeskundigheid en vakkennis die direct verband houdt met de kerncompetenties van de organisatie;
2. het leren oplossen van problemen met behulp van de verworven vakkennis;
3. het ontwikkelen van reflectieve vaardigheden en metacognities die helpen bij het vinden van wegen om nieuwe kennis op het spoor te komen, deze te verwerven en toepasbaar te maken;
4. het verwerven van communicatieve en sociale vaardigheden die toegang verschaffen tot het kennisnetwerk van anderen en die het leerklimaat van een werkomgeving veraangenamen;
5. het verwerven van vaardigheden voor het reguleren van motivatie en affecties rond het leren;
6. het bevorderen van rust en stabiliteit, zodat verdieping, cohesie, synergie en integratie mogelijk zijn;
7. het veroorzaken van creatieve onrust die aanzet tot radicale innovatie.

Deze zeven leerfuncties bieden de aangrijpingspunten voor het werken aan kennisproductiviteit. Inmiddels is in een grootschalig onderzoek in de sector zorg en welzijn een empirische onderbouwing gevonden voor het concept van het corporate curriculum (Kessels, Van Lakerveld en Van den Berg, 1998; Van Lakerveld, Van den Berg, De Brabander en Kessels, 2000). Uit dit onderzoek komt naar voren dat er een samenhang bestaat tussen de kracht van de werk-leeromgeving (de leerfuncties van het corporate curriculum) en het vermogen van instellingen om zich te verbeteren en te vernieuwen (kennisproductief te zijn). Hieronder werken we de zeven leerfuncties van het corporate curriculum verder uit.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 14

Materiedeskundigheid

De leerfunctie 'materiedeskundigheid' voorziet in de behoefte aan domeinspecifieke kennis die rechtstreeks gerelateerd is aan de doelstellingen van het werk. Belangrijke vragen om aandacht aan te schenken zijn:
– Is alle materiedeskundigheid die we nu en in de nabije toekomst nodig hebben aanwezig in onze organisatie?
– Weten we wie over welke kennis beschikt en gebruiken we de materiedeskundigheid van iedereen in onze organisatie?
– Hoe kunnen we de materiedeskundigheid die we nodig hebben tot ontwikkeling brengen?
– Hoe kunnen we de expertise delen en verspreiden in onze organisatie?

Traditioneel is het ontwikkelen van inhoudelijke expertise en vakkennis de primaire focus geweest van formele opleidingen en trainingen. Ook nu organisaties zogenaamde kennismanagementactiviteiten entameren, ligt het accent vaak op materiedeskundigheid. In de regel is deze eerste leerfunctie dan ook goed ontwikkeld in kennisintensieve organisaties. Echter, een hoogontwikkelde en sterk gespecialiseerde medewerkerspopulatie is nog niet hetzelfde als een lerende organisatie die erin slaagt kennisproductief te zijn. Hiervoor is het nodig dat medewerkers uit verschillende vakdisciplines hun kennis ter beschikking stellen, uitwisselen en samen verder ontwikkelen. Deze uitwisseling dient zowel binnen als tussen hiërarchische lagen plaats te vinden. De condities voor uitwisseling kunnen we onder andere bevorderen door informatie toegankelijk te maken en barrières tussen teams, afdelingen en hiërarchische niveaus op te sporen en weg te nemen.

Probleemoplossen

Materiedeskundigheid wordt vooral productief als deze gecombineerd wordt met het vermogen om oplossingen te vinden voor nieuwe vraagstukken die zich voordoen. Deze combinatie stelt de organisatie in staat om adequaat te opereren in nieuwe en nog weinig vertrouwde probleemgebieden, iets wat van steeds meer organisaties verwacht wordt. Relevante vragen rond deze tweede leerfunctie zijn:
– Welke problemen en vraagstukken zullen in de komende tijd voor onze organisatie spelen? Welke problemen zijn nieuw en vragen om nieuwe aanpakken?
– Hoe komt het dat we heel goed zijn in het oplossen van bepaalde problemen terwijl we met een ander type vragen constant blijven worstelen?
– Hoe kunnen we medewerkers stimuleren om te experimenteren met nieuwe aanpakken voor het oplossen van moeilijk grijpbare vraagstukken?

Het ontwikkelen van het vermogen om problemen op te lossen vraagt om creativiteit en experimenteren met verschillende benaderingen en invalshoeken voor het oplossen van vraagstukken. Tevens helpt het vaak om samenwerking te stimuleren tussen mensen met verschillende achtergronden (zoals verschillen-

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 15

de disciplines, posities en werkstijlen). Het ontwikkelen van probleemoplossende vaardigheden is gebaat bij een hoge mate van persoonlijke betrokkenheid, gezamenlijke affiniteit met het probleemgebied en ambitie binnen de groep die samenwerkt aan het oplossen van nieuwe problemen.

Reflectieve vaardigheden en metacognities

Het kenmerk van de kennisrevolutie, zoals Drucker (1993) die omschrijft, is het toepassen van kennis op de kennisontwikkeling. Metacognities en reflectieve vaardigheden zijn nodig om, als organisatie, als team en als individu, wegen te vinden voor het ontwikkelen en benutten van nieuwe kennis. Deze leerfunctie stelt medewerkers in staat om greep te krijgen op hun eigen denk- en leerprocessen en deze te sturen en te verbeteren. Belangrijke vragen om te stellen zijn:
– Waar zit in onze organisatie slimheid en leervermogen? Welke erkennen we en benutten we al en welke laten we liggen?
– Wat zijn onze voorkeursmanieren om nieuwe kennis te ontwikkelen en te delen? Hoe kunnen we ons repertoire hiervoor uitbreiden?
– Hoe komt het dat we snel vooruitgang boeken in het ene domein maar achterblijven in een ander domein? Hoe komt het dat anderen zich daar wel snel in ontwikkelen?

Reflectie is cruciaal voor het ontwikkelen van metacognities. Het is nodig dat individuen en teams regelmatig reflecteren op hun werk en hun ontwikkeling. Tijd en ruimte creëren om terug te blikken en stil te staan blijkt hiervoor steeds weer een bepalende factor, net als het stimuleren van open communicatie. Het organiseren van constructieve feedback binnen een groep is een voorwaarde voor de ontwikkeling van reflectieve vaardigheden.

Sociale en communicatieve vaardigheden

De ontwikkeling van communicatieve en sociale vaardigheden draagt bij aan enkele essentiële onderdelen van het proces van kennisontwikkeling. Deze vaardigheden vormen een belangrijk voertuig, dat toegang verschaft tot de kennis en het kennisnetwerk van anderen. Medewerkers met goed ontwikkelde communicatieve vaardigheden krijgen toegang tot informatie en kennis waar de deur voor anderen gesloten blijft. Sociale vaardigheden bevorderen het leerklimaat binnen een organisatie, waardoor medewerkers elkaar onnodige spanningen en irritaties besparen. Het gaat hier niet zozeer om beleefdheid en correctheid, het gaat erom voor elkaar aantrekkelijk te worden om kennis te delen en samen kennis te construeren en om dit op een productieve manier te doen. Kernvragen zijn:
– Hoe kan ik mij aantrekkelijk maken voor anderen, die over voor mij relevante kennis beschikken?
– Wat heb ik anderen te bieden en hoe kan ik daarin geaccepteerd en gewaardeerd worden?

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 16

– Hoe kan ik de communicatie met anderen zo inrichten dat we tot de kern komen?

Hoogontwikkelde sociale en communicatieve vaardigheden dragen sterk bij aan een goed leerklimaat.

Zelfregulatie van motivatie en affectie

De voor innovatie benodigde leerprocessen moeten leiden tot nieuwe, ongewone kennis. Dat lukt alleen als medewerkers een sterke intrinsieke betrokkenheid bij het werk voelen en hun werk zo kunnen inrichten dat ze daarin bezig kunnen zijn met zaken die aansluiten bij hun persoonlijke drijfveren. Het lukt immers nooit om inventief en creatief te zijn in een domein dat je niet boeit of bij een vraagstuk waarvan je het belang en de zin niet kunt zien. Iemand zal ook eerder opgeven bij tegenslagen als daarmee geen persoonlijke ambitie in gevaar komt. Daarom is het van groot belang om vaardigheden te ontwikkelen voor het reguleren van de eigen motivatie en affecties. In een traditionele economie kon een manager nog zeggen 'Werk eens wat harder' of 'Loop eens wat sneller'. In een kenniseconomie is het zinloos om te roepen 'Wees eens wat slimmer of wees creatief!' Slimheid en creativiteit zijn sterk gekoppeld aan persoonlijke motivatie en interesse. En om momenten van stagnatie te kunnen overbruggen is het nodig dat de medewerkers hun motivatie en affecties zodanig kunnen reguleren dat zij op grond van (zelf)discipline door kunnen zetten als het even moeilijk is. Belangrijke vragen bij deze leerfunctie zijn:

– Waarom sta ik zo vroeg op om files te vermijden? Wat zet me in beweging? Wat zijn mijn belangrijkste drijfveren?
– Wat is betekenisvol werk voor me en hoe kan ik toegang krijgen tot dat werk of dat werk zelf creëren?
– Hoe kan ik mijn motivatie vasthouden, ook als het tegenzit?
– Waar lopen de mensen in onze organisatie warm voor en hoe kunnen we daar ruimte voor bieden in het dagelijkse werk?

Zicht krijgen op de emotionele en affectieve drijfveren van medewerkers en hen helpen deze te reguleren zal waarschijnlijk een zeer belangrijk aspect worden van Human Resource Development in een kenniseconomie. Dat geldt zowel op het niveau van individuen als van groepen en teams.

Rust en stabiliteit

Rust en stabiliteit zijn noodzakelijk om reeds verworven vaardigheden en inzichten verder te kunnen uitbouwen en te integreren in het dagelijkse werk. Zij bevorderen momenten voor reflectie, synergie, synthese en coherentie binnen het bekende domein. Rust en stabiliteit helpen medewerkers om met hun vak in de diepte te gaan en zorgen voor verankering en benutting van nieuwe competenties. Centrale vragen hierbij zijn:

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 17

– Hoe kunnen we leren van het verleden en deze leerervaringen benutten in ons huidige werk?
– Hoe kan ik momenten van rust creëren om mijn leerervaringen te delen met anderen in de organisatie?
– Hoe kunnen we nieuw ontwikkelde kennis integreren in onze systemen, procedures en aanpakken van het dagelijkse werk?

In veel organisaties is op dit moment weinig rust en stabiliteit te vinden. Veel medewerkers werken in een omgeving die voortdurend verstoord wordt door reorganisaties, herontwerp van processen of snelle managementwisselingen. Een gebrek aan een zekere redundantie en aan tijd om te reflecteren zal de beschikbare (kennis)resources verbruiken: consumeren zonder nieuwe kennis te genereren. Het is van belang om als organisatie het vermogen te ontwikkelen om, ondanks de vaak snelle ontwikkelingen en de grote werkdruk, momenten en plaatsen van rust te creëren. Een tekort hieraan zal leiden tot verarming en uitputting van de intellectuele bronnen.

Creatieve onrust

Om innovatief te kunnen zijn dient een organisatie het vermogen te ontwikkelen om onrust te creëren die stimulerend is en echt aanzet tot creativiteit. Creatieve onrust is een tegenhanger van stabiliteit. Creatieve onrust is noodzakelijk om nieuwe en ongewone wegen in te slaan. Hier worden verrassende ontdekkingen gedaan en oplossingen geforceerd die eerder niet mogelijk leken. Creatieve onrust wordt vaak gevoed door een zekere mate van existentiële bedreiging. Er moet een notie bestaan van 'erop of eronder'. Die existentiële bedreiging moet echter niet zo sterk zijn dat het merendeel van de medewerkers erdoor verlamd raakt en bij de pakken neer gaat zitten. Kernvragen zijn:
– Wat zijn voor onze organisatie de cruciale vraagstukken waarvoor we nieuwe aanpakken nodig hebben?
– Wie in de organisatie loopt er warm voor deze vraagstukken en / of zal erdoor geraakt worden in zijn / haar werk?
– Hoe kunnen we hen ondersteunen in het ontwikkelen van nieuwe kennis en het vinden van nieuwe wegen om met deze vraagstukken om te gaan?
– Is het raadzaam om weinig vitale onderdelen op te heffen om ruimte te scheppen voor een nieuw begin?

In zekere zin zijn de laatste twee leerfuncties elkaars tegenhanger. Sommige medewerkers zullen het beter doen in een omgeving die rust en stabiliteit als hoofdkenmerk heeft, anderen voelen zich sterk gestimuleerd in een omgeving met veel creatieve onrust (Walz en Bertels, 1995). We denken dat beide leerfuncties nodig zijn, op een gebalanceerde manier.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 18

CONCLUSIE

Deze bijdrage probeert aannemelijk te maken dat ingrijpende veranderingen in het economische verkeer implicaties zullen hebben voor onze wijze van denken over leidinggeven, opleiden, leren en werken. Onderstaande beweringen zijn een samenvatting van dat betoog. Zij vormen tevens een mogelijk raamwerk voor het onderzoek naar de kennisontwikkeling in de context van arbeid.

In een kenniseconomie is het voor individuen, teams en organisaties noodzakelijk om de competenties te ontwikkelen die hen in staat stellen te participeren in een werkomgeving die vooral gericht is op kennisproductiviteit. De traditionele aanpakken voor management, opleiding en ontwikkeling zullen niet resulteren in de leerprocessen en leerresultaten die nodig zijn voor kenniswerk. Daarom is het voor organisaties van belang om een corporate curriculum tot ontwikkeling te brengen dat de dagelijkse werkomgeving omvormt tot een krachtige leeromgeving.

De kenniseconomie zal voorspoed brengen voor diegenen die kunnen toetreden tot de nieuwe elite van de kenniswerkers. Inherent hieraan creëert ze ook nieuwe vormen van onbalans. Tegelijkertijd zou het concept van het corporate curriculum wel eens nieuwe mogelijkheden kunnen bieden voor diegenen waarvoor de schoolse vormen van leren niet goed uitgepakt hebben en die een risicogroep vormen in een kenniseconomie. De verschillende leerfuncties van het corporate curriculum helpen individuen, los van hun formele opleidingsachtergrond, om hun talenten te ontwikkelen en deel te nemen aan verschillende vormen van kenniswerk.

De concepten ‘kennisproductiviteit’ en ‘corporate curriculum’ roepen ook de vraag op in hoeverre kennisproductiviteit gemanaged kan worden. Deze concepten stellen zelfs vraagtekens bij de rol van managers in een kenniseconomie. Hun vermogen om strategieën te ontwikkelen en procedures en processen vorm te geven maakte het topmanagement tot de heersende klasse in de 20e eeuw, aangezien zij de macht overnamen van de eigenaren van de organisaties. In ruil voor zekerheid en materiële faciliteiten vervulden medewerkers hun functie op een gedisciplineerde, gehoorzame en loyale wijze. Nu kennisproductiviteit de drijvende kracht wordt in de 21e eeuw en te vinden is op elk niveau in een organisatie, nemen de kenniswerkers de macht over. Het corporate curriculum zou de bindende factor kunnen worden voor kennisnetwerken: slimme gezelschappen die sterk steunen op een gezamenlijke intrinsieke motivatie en persoonlijke affectie met de inhoud van hun werk.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 19

Literatuur

- Balasco, J.A. en R.C. Stayer, 'Het nieuwe leiderschap'. *Human Resource Management Select*, 4, 1994, pp. 59-73.
- Carnevale, A.P., L.J. Gainer en A.S. Meltzer, *Workplace basics. The essential skills employers want*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991.
- Castells, M., *End of millennium: The information age – Economy, society and culture*. Vol. 3. Oxford: Blackwell, 1998.
- Drucker, P.F., *The Post-capitalist Society*. Oxford: Butterworth Heinemann, 1993.
- Drucker, P.F., *Management challenges for the 21st century*. New York: Harper Business, 1999.
- Giddens, A., 'Living in a post-traditional society'. In: U. Beck, A. Giddens en S. Lash (eds.), *Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press – Blackwell, 1994.
- Jacobs, R.L. en M.J. Jones, *Structured on-the-job-training*. San Francisco: Berrett-Koehler, 1995.
- Kessels, J.W.M., *Towards design standards for curriculum consistency in corporate education*. Enschede: Twente University, 1993.
- Kessels, J.W.M., 'Opleidingen in arbeidsorganisaties. Het ambivalente perspectief van de kennisproductiviteit'. *Comenius*, 15 (2), 1995, pp. 179-193.
- Kessels, J.W.M., *Het Corporate Curriculum*. Oratie, Leiden: Rijksuniversiteit, 1996a.
- Kessels, J.W.M., 'Knowledge productivity and the corporate curriculum'. In: J.F. Schreinemakers (ed.), *Knowledge management, Organization, competence and methodology*, pp. 168-174. Würzburg: Ergon Verlag, 1996b.
- Kessels, J.W.M., 'Het verwerven van competenties: kennis als bekwaamheid'. *Opleiding & Ontwikkeling. Tijdschrift voor HRD*. 12, 1-2, 1999a, pp. 7-11.
- Kessels, J.W.M., 'Een leven lang leren in U-mart'. In: M.A. Kruijff en J.I. Stoker, *Managen met competenties: een permanente dialoog tussen mens en organisatie*. 's Gravenhage: Berenschot Fundatie / Elsevier, 1999b.
- Kessels, J.W.M., 'Kennismanagement: een anachronisme'. In: E.H. Halbertsma (red.), *Dilemma's te lijf. Management van mensen en organisaties*. Assen: Van Gorcum, 2000.
- Kessels, J.W.M., *Verleiden tot kennisproductiviteit*. Oratie. Enschede, Universiteit Twente, 2001.
- Kessels, J.W.M., J. van Lakerveld en J. van den Berg, *Knowledge productivity and the corporate curriculum*. Paper AERA, San Diego, CA, 1998.
- Keursten, P., 'Het einde van strategisch opleiden?'. *Opleiding & Ontwikkeling*, jrg. 12, nr. 10, 1999, pp. 27-33.
- Krogh, G. von, K. Ichijo en I. Nonaka, *Enabling Knowledge Creation*. Oxford: University Press, 2000.
- Kruijd, D., J.W.M. Kessels en C.A. Smit, 'Opleiden op de werkplek' *Opleiders in Organisaties/Capita Selecta*. Afl. 6. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen, 1991.
- Lakerveld, J. van, J. van den Berg, C. de Brabander en J. Kessels, *The Corporate Curriculum: a Working-Learning Environment*. Paper AHRD, Raleigh-Durham, NC, 2000.
- Onstenk, J.H.A.M., *Lerend leren werken: Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen, 1997.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 20

– Poell, R.F., *Organizing work-related learning projects: A network approach*. Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen, 1998.
– Rothwell, W.J. en H.C. Kazanas, *Improving on-the-job-training*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
– Simons, P.R.J., 'Constructive learning: the role of the learner'. In: Th.M. Duffy, J. Lowyck en D.H. Jonassen (eds.), *Designing Environments for constructive learning*. Berlijn: Springer Verlag / NATO Scientific Affairs Division, 1993.
– Wagenaar, S. en P. Keursten, 'Ontwerpen van leerprocessen voor het creëren van nieuwe kennis'. In: N. Nieveen, R. Poell, H. Dekker, S. Tjepkema en S. Wagenaar, *Het ontwerpen van leertrajecten*. Alphen aan den Rijn: Samsom, 2000.
– Walz, H. en Th. Bertels, *Das intelligente Unternemen. Schneller lernen als der Wertbewerb*. Landsberg: Moderne Industrie Verlag, 1995.
– Warmerdam, J. en J. van den Berg, *Scholing van werknemers in veranderende organisaties*. Den Haag: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid / ITS Vuga, 1992.
– Winslow, Ch. en W.L. Bramer, *Future work. Putting knowledge to work in the knowledge economy*. New York: The Free Press, 1994.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 21

Van kennismanagement naar kennisproductiviteit: Een actueel overzicht van benaderingen in de literatuur

Mariël Rondeel en Sibrenne Wagenaar

Inleiding

Joseph Kessels en Paul Keursten besteden in hoofdstuk 1('Opleiden en leren in een kenniseconomie: Vormgeven van een corporate curriculum') aandacht aan het inrichten van een kennisproductieve leeromgeving. Hierin staat de integratie van werken en leren centraal. Ze hanteren een specifieke visie op kennisproductiviteit, waarbij ze kennis beschouwen als een persoonlijk vermogen. Daardoor wordt het onmogelijk kennisproductiviteit te managen. Je kunt immers niet slimmer worden op commando. Vanuit deze visie beschrijven ze het corporate curriculum: een leerplan voor de organisatie dat gezien kan worden als een rijk landschap waarin individuen en teams hun weg zoeken en kennis construeren. Dit is echter een van de vele visies op kennisproductiviteit of -management. De afgelopen jaren hebben veel professionals vanuit verschillende disciplines zich gebogen over de vraag hoe we het beste om kunnen gaan met de kennis in de organisatie.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 22

In de literatuur is veel te vinden over kennismanagement. Wanneer je deze term bij een willekeurige zoekmachine op internet intypt, verschijnen er minstens 100.000 hits. Kennismanagement is nog steeds een 'booming issue', zoals Weggeman (2000) wel zegt. Auteurs als Weggeman, Nonaka, Von Krogh, Davenport, Kessels, Dixon en Stewart kom je op dit terrein regelmatig tegen. En ieder heeft zo zijn eigen visie op kennis(management/productiviteit) en het leren in organisaties.

In deze bijdrage proberen we een overzicht te geven van de belangrijkste visies en ideeën op dit moment, gezien vanuit enkele auteurs die vooral werken vanuit de Human Resource Development-discipline. We ordenen de literatuur aan de hand van de volgende vragen:
– Wat verstaan de auteurs onder kennis?
– Wat maakt elke benadering specifiek en welke implicaties heeft dit voor het leren?
– Hoe denken de auteurs over het managen van kennis?

Na het beantwoorden van deze vragen proberen we de benaderingen van de auteurs te plaatsen in de drie verbijzonderingen van kennismanagement die Weggeman in zijn boek *Kennismanagement in de Praktijk* onderscheidt. We sluiten deze bijdrage af met een schets van onze eigen visie op kennisproductiviteit en enkele vragen die voor ons actueel en interessant zijn.

WAT VERSTAAT MEN IN DE LITERATUUR ONDER KENNIS?

Wanneer we recente literatuur over kennismanagement en kennisproductiviteit naslaan op een omschrijving van kennis, valt op dat sommige auteurs proberen kennis nauwkeurig te definiëren en te onderscheiden van data en informatie, terwijl anderen zich aan de omschrijving van het begrip nauwelijks wagen of daar het nut niet van inzien. Laten we deze definitiekwestie eens wat nader analyseren.

Weggeman (2000) beschouwt kennis als het, deels onbewuste, vermogen dat iemand in staat stelt een bepaalde taak uit te voeren. Een vermogen dat de functie is van de informatie, de ervaring, de vaardigheden en de attitude waarover iemand beschikt op een bepaald moment: k = f(I.EVA). Weggeman presenteert deze formule overigens als een metafoor. Kennis kan namelijk niet los worden gezien van de bezitter. Informatie definieert hij bijvoorbeeld als 'aan verkregen gegevens toegekende betekenis' (p. 36). Informatie ontstaat wanneer mensen een betekenis toekennen aan verkregen data en kan dus buiten het individu niet bestaan.
Davenport en Prusak (1998) gaven al in een eerdere publicatie aan dat mensen onontbeerlijk zijn voor het verwerken van informatie in kennis. Kennis bestaat binnen mensen en is geen vastomlijnd begrip dat je in logische woorden of

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 23

omschrijvingen kunt vatten. Kennis is veel breder, dieper en rijker dan informatie of data, aldus deze auteurs. Zij definiëren kennis als 'een veranderlijke combinatie van vastgelegde ervaringen, waarden, contextuele informatie en vakkundig inzicht dat een kader vormt waarmee nieuwe ervaringen en informatie geëvalueerd en geïntegreerd kunnen worden. Kennis komt voort uit het verstand van de bezitters ervan en daar wordt het ook toegepast' (p. 25).
Kessels introduceerde halverwege de jaren negentig het begrip 'kennisproductiviteit'. Hij ziet dit als het vermogen om relevante informatie op te sporen en te verwerken, hiermee nieuwe kennis te genereren en toe te passen op de verbetering of vernieuwing van werkprocessen, producten en diensten (Kessels, 1995). In de ogen van Kessels is kennis een persoonlijke bekwaamheid; een vermogen waarin weten en toepassen zijn geïntegreerd (1996, 1999). Kennis is verankerd in mensen. Zodra we kennis van hen proberen los te maken, raken we de essentie kwijt. Als een expert bijvoorbeeld opschrijft hoe hij een probleem heeft aangepakt, heeft hij daarmee nog niet zijn vermogen op papier gezet. Hoogstens heeft hij ons informatie gegeven over het product van zijn vermogen. Een vermogen of bekwaamheid kun je niet delen, overdragen of (ver)kopen. Kessels stelt daarom dat veel van de kennis die is vastgelegd in kennissystemen slechts kennis is over de bekwaamheid van een ander (ofwel tweedehands kennis).

In de literatuur komen we regelmatig auteurs tegen die de lezer door middel van omschrijvingen en voorbeelden het verschil trachten duidelijk te maken tussen data (of gegevens), informatie en kennis. Zowel Davenport en Prusak (1998) als Weggeman (2000) houden zich met dit classificatieprobleem bezig.
Stewart (1998) is van mening dat het maken van dit soort hiërarchische indelingen ons niet veel verder helpt. De reden die hij hiervoor aanvoert is: wat de ene persoon in een bepaalde context als kennis beschouwt is voor de ander niet veel meer dan een verzameling gegevens. Hij ondersteunt deze redenering met een voorbeeld: de politieke overtuiging die een kiezer door de jaren heen heeft opgebouwd, wordt door die persoon als kennis of zelfs wijsheid beschouwd. Terwijl zijn overtuiging voor een opiniepeiler slechts een gegeven is. Stewart heeft het daarom liever niet over kennis, maar introduceert het begrip 'intellectueel kapitaal'. Intellectueel kapitaal is 'intellectueel materiaal – kennis, informatie, intellectueel eigendom, ervaring – dat kan worden aangewend om rijkdom te creëren' (p. 10).
Ook Dixon (2000) houdt zich verre van het classificatieprobleem. Zij heeft het over 'common knowledge' als de kennis die medewerkers opdoen door het uitvoeren van taken in de organisatie. Common knowledge is altijd gekoppeld aan actie. Het is intern ontwikkeld, door getalenteerde medewerkers tijdens het uitvoeren van organisatietaken op nieuwe en innovatieve manieren. Het gaat om 'knowhow' die uniek is voor een bepaalde organisatie en daarmee een cruciale factor is voor het succes van die organisatie.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 24

De auteurs die we tot nu toe hebben besproken geven allemaal aan dat kennis niet los te koppelen is van personen. Ieder legt deze relatie op zijn eigen manier, maar in alle beschrijvingen komt dit aspect in enige mate tot uitdrukking. Von Krogh, Ichijo en Nonaka (2000) gaan nog een stapje verder door kennis te beschrijven als een 'justified belief' (gerechtvaardigde opvatting). Zij geven aan dat kennis een construct is van de realiteit en niet iets wat waar is op een of andere abstracte of universele manier. Het creëren van kennis is dan ook niet simpelweg een compilatie van feiten, maar een menselijk proces dat niet makkelijk ingedikt of gerepliceerd kan worden. Dit proces kan worden beïnvloed door gevoelens en opvattingen waarvan men zich niet eens bewust is. Verderop in deze bijdrage zullen we zien hoe de verschillende opvattingen omtrent kennis effect hebben op de benadering van kennismanagement en kennisproductiviteit en het vormgeven van leerprocessen in organisaties.

Auteur	Wat is kennis?
Davenport en Prusak	Kennis is een veranderlijke combinatie van ervaringen, waarden, contextuele informatie en vakkundig inzicht dat een kader vormt waarmee nieuwe ervaringen en informatie geëvalueerd en geïntegreerd kunnen worden.
Dixon	'Common knowledge' is de kennis die medewerkers opdoen door het uitvoeren van taken in de organisatie, altijd gekoppeld aan actie.
Kessels	Kennis is een persoonlijke bekwaamheid: een vermogen waarin weten en toepassen zijn geïntegreerd. Daarmee is kennis verankerd in mensen.
Stewart	'Intellectueel kapitaal' is de kennis, de informatie, het intellectueel eigendom en de ervaringen die kunnen worden aangewend om rijkdom te creëren.
Von Krogh, Ichijo en Nonaka	Kennis is een gerechtvaardigde opvatting: een constructie van de realiteit en niet iets wat waar of onwaar is.
Weggeman	Kennis is het, deels onbewuste, vermogen dat iemand in staat stelt een bepaalde taak uit te voeren. K = f(I.EVA). Kennis kan hiermee niet los worden gezien van de bezitter.

Tabel 1.

Welke benaderingen komen we tegen en wat betekent dit voor het leren?

Hiervoor hebben we kort verkend wat er door verschillende auteurs onder het begrip 'kennis' wordt verstaan. In deze paragraaf gaan we dieper in op de spe-

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 25

cifieke benaderingen die de besproken auteurs hanteren. Tevens belichten we, waar mogelijk, wat dit betekent voor het leren in organisaties.

In de benadering van Stewart (1998) staat het ontdekken, beheren en ontwikkelen van intellectueel kapitaal centraal. Intellectueel kapitaal begint met mensen: 'als intellectueel kapitaal een boom is, dan zijn mensen de levenssappen die de boom doen groeien' (p. 122). Stewart is een voorstander van het bevorderen van sociale leerprocessen in interdisciplinaire teams en leergemeenschappen. Nieuwe ideeën worden zodoende gedeeld in het team en de kennis blijft in de organisatie achter, zelfs als er groepsleden vertrekken. Door mensen in de organisatie een omgeving te bieden waarin zij kunnen leren, zal de organisatie zelf de belangrijkste begunstigde zijn van dat leerproces.

We zien in de benadering van Stewart enige verwantschap met het gedachtegoed van Kessels (1995). Kessels besteedt in zijn benadering expliciet aandacht aan de invloed van de omgeving op het genereren, verspreiden en toepassen van kennis. Volgens Kessels heeft een organisatie die kennisproductief wil zijn een leerplan nodig voor de organisatie: een corporate curriculum. Het corporate curriculum kan worden opgevat als een rijk landschap dat medewerkers en teams goede mogelijkheden, methoden en faciliteiten biedt om zelf hun weg te leren vinden en kennis te ontwikkelen en te delen. Zo'n corporate curriculum zou zeven leerfuncties moeten vervullen:

1. het verwerven van materiedeskundigheid en vakkennis die direct samenhangt met de inhoudelijke vraagstukken die in de organisatie centraal staan;
2. het leren oplossen van problemen met behulp van de verworven materiedeskundigheid;
3. het ontwikkelen van reflectieve vaardigheden en metacognities die helpen bij het vinden van wegen om nieuwe kennis op het spoor te komen, deze te verwerven en toepasbaar te maken;
4. het verwerven van communicatieve en sociale vaardigheden die toegang verschaffen tot het netwerk en de kennis van anderen en die het leerklimaat van de omgeving veraangenamen;
5. het verwerven van vaardigheden om de motivatie en affecties rond leren en werken te reguleren, waardoor leren en werken aan aantrekkelijkheid en betekenis winnen en de betrokkenheid toeneemt;
6. het bevorderen van rust en stabiliteit, zodat verdieping en verbetering mogelijk zijn;
7. het veroorzaken van creatieve onrust, die aanzet tot innovatie.

Von Krogh, Ichijo en Nonaka (2000) schetsen een kenniscreatieproces bestaande uit vijf stappen:

1. delen van impliciete kennis: hierbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan de uitwisseling in een projectteam dat bij elkaar komt om aan een nieuw product te werken;

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 26

2. creëren van concepten: op basis van het vermogen om impliciete kennis te delen creëert het team een nieuw concept voor het product;
3. toetsen van concepten bij anderen (bijvoorbeeld bij andere bedrijven door middel van benchmarking);
4. maken van een prototype waarin de kennis van het team tastbaar tot uitdrukking komt;
5. delen van de kennis van het team met de hele organisatie ('crossleveling knowledge').

Ze geven hierbij heel duidelijk aan dat effectieve kenniscreatie afhankelijk is van een 'enabling context': een gedeelde ruimte die het ontstaan van relaties bevordert. De auteurs spreken in relatie tot kenniscreatie ook over 'knowledge enabling'. Knowledge enabling wordt gedefinieerd als 'the overall set of organizational activities that positively affect knowledge creation' (p. 4). Knowledge enabling omvat het faciliteren van relaties en conversaties alsook het delen van 'lokale' kennis binnen de hele organisatie. Evenals Stewart en Kessels concentreren Von Krogh, Ichijo en Nonaka zich in hun benadering op het inrichten van een stimulerende werk- en leeromgeving. Bijzonder is de nadruk die zij leggen op relaties en conversaties. Ze gaan hiermee zelfs nog iets verder door aan te geven dat emotionele kennis en zorg ('care') in een organisatie van groot belang zijn en dat er veel aandacht nodig is voor hoe mensen met elkaar omgaan en voor het stimuleren van creativiteit en zelfs speelsheid.

De aandacht voor relaties, netwerken, teams, enzovoort, is echter niet geheel nieuw. Dixon (2000) richt zich bijvoorbeeld heel expliciet op het delen van kennis tussen teams. Zij maakt daarbij onderscheid tussen vijf categorieën van 'knowledge transfer':

1. *Serial transfer*: transfer van kennis binnen hetzelfde team. Reflectie aan het eind van een project is hierbij van belang.
2. *Near transfer*: transfer van kennis van het ene team naar een ander team dat een soortgelijke taak gaat uitvoeren op een andere locatie. Het gaat dan om routinematige werkzaamheden.
3. *Far transfer*: transfer van kennis van niet-routinematige werkzaamheden van het ene team naar het andere.
4. *Strategic transfer*: transfer van heel complexe kennis van het ene team naar een ander team, waarbij grote delen van de organisatie zijn betrokken.
5. *Expert transfer*: transfer van expliciete kennis over een taak die weinig wordt uitgevoerd.

Per 'knowledge transfer'-mogelijkheid geeft ze richtlijnen die gehanteerd moeten worden om de transfer tot een succes te maken. Deze richtlijnen hebben vooral betrekking op de bereidheid van mensen om kennis te delen en het creëren van condities waarin delen een persoonlijk voordeel oplevert.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 27

Davenport en Prusak (1998) hebben vergelijkbare ideeën. Ook zij beschouwen netwerken als voorwaarde of stimulans voor kennisproductiviteit. Deze auteurs houden zich vooral bezig met het inrichten van kennismarkten en vergelijken deze met de gewone markt voor materiële goederen. Een kennismarkt kent dan bijvoorbeeld kopers en verkopers die onderhandelen over een prijs, alsmede makelaars die beide partijen bij elkaar brengen. Organisaties zouden volgens Davenport en Prusak moeten onderkennen dat kennistransacties meestal gebaseerd zijn op een vorm van ruil. Mensen zijn pas bereid kennis met elkaar te delen wanneer zij daar zelf het voordeel van inzien. Hiermee sluiten ze ook aan bij Dixon, die deze kennistransactie vooral beschrijft vanuit het delen van kennis met behulp van kennisdatabases. Mensen zijn alleen bereid kennis te delen wanneer ze er persoonlijk iets voor terugkrijgen. Als je medewerkers wilt stimuleren om kennis te delen, is het belangrijk om condities te creëren waarin delen een persoonlijk voordeel oplevert. Dit voordeel kan de ervaring van iemand anders zijn of gewoon een glimlach. Je krijgt er niets persoonlijks voor terug wanneer je kennis in een systeem hebt gezet.

Een auteur die we in dit kader nog niet hebben genoemd is Weggeman. In zijn nieuwste boek *Kennismanagement in de praktijk* omschrijft hij kennismanagement als het zodanig inrichten en besturen van de processen in de KennisWaardeKeten dat daardoor het (financieel en leer)rendement en het plezier van de productiefactor 'kennis' vergroot wordt. Hij zoekt in zijn benadering van kenniscreatie en leren aansluiting bij het gedachtegoed van Nonaka en Takeuchi (1995) omtrent de kennisspiraal (socialiseren, combineren, expliciteren en internaliseren). Volgens Weggeman is leren het proces waarbij beschikbare kennis wordt ingezet om nieuwe kennis te creëren. Kennis vormt daarmee zowel de input als de output van een leerproces. Weggeman maakt hierbij onderscheid tussen empirisch leren en rationeel leren. Empirisch leren is het creëren van kennis door te reflecteren op uitkomsten die het gevolg zijn van een daaraan voorafgaande toepassing van reeds beschikbare kennis (socialiseren). Rationeel leren omschrijft Weggeman als het creëren van kennis door te reflecteren op een dialoog die het gevolg is van een daaraan voorafgaande overdracht van informatie (combineren).

Uit deze paragraaf komt duidelijk naar voren dat elke auteur zijn eigen benadering hanteert met daarbij een persoonlijke terminologie. In de kern zijn echter duidelijke raakvlakken en zelfs overeenkomsten te zien. Met name het creëren van gunstige voorwaarden in de werk- en leeromgeving en het organiseren van netwerken en relaties zijn elementen die op dit moment veel aandacht krijgen. Hoe dit praktisch handen en voeten kan krijgen wordt in de literatuur voornamelijk gedemonstreerd aan de hand van casestudies. Elke auteur heeft in zijn of haar boek wel een aantal (vaak grote internationale) organisaties centraal staan aan de hand waarvan de theoretische benadering wordt toegelicht. Echt

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 28

wetenschappelijk onderzoek naar effecten van kennismanagement en kennisproductiviteit is helaas nog niet veelvuldig beschikbaar.

Auteur	Centrale elementen in de benadering van kennisproductiviteit/management en leren
Davenport en Prusak	Inrichten van een kennismarkt met kopers en verkopers die onderhandelen over de prijs en makelaars die beide partijen bij elkaar brengen.
Dixon	Vijf categorieën van 'knowledge transfer': serial transfer, near transfer, far transfer, strategic transfer en expert transfer.
Kessels	Vormgeven van een corporate curriculum, bestaande uit zeven leerfuncties, als leerplan of rijk landschap dat teams en individuele medewerkers helpt om kennis te ontwikkelen.
Stewart	Bevorderen van sociale leerprocessen in interdisciplinaire teams en leergemeenschappen om zo het intellectueel kapitaal van de organisatie te vergroten.
Von Krogh, Ichijo en Nonaka	Knowledge enabling als het faciliteren van relaties en conversaties en het delen van 'lokale' kennis binnen de hele organisatie met specifieke aandacht voor emotionele kennis en zorg ofwel 'care'.
Weggeman	Inrichten en besturen van processen in de KennisWaardeKeten waardoor het (financieel en leer)rendement en het plezier van de productiefactor 'kennis' vergroot wordt.

Tabel 2.

2

Hoe denken de auteurs over het managen van kennis?

De auteurs die hiervoor de revue zijn gepasseerd, hebben elk een eigen opvatting over de mate waarin kennis te managen is en over de wijze waarop kennismanagement in een organisatie vorm kan krijgen. Deze opvattingen lopen grofweg uiteen van het instellen van speciaal voor kennismanagement verantwoordelijke functionarissen tot de overtuiging dat kennis en kenniswerkers niet te managen zijn en dat het klassieke managementdenken heeft afgedaan. Laten we de meningen van de verschillende auteurs eens onder de loep nemen. Hoe denken zij over het managen van kennis?

Davenport en Prusak (1998) beschouwen kennismanagement als een taak van iedereen. Maar omdat een organisatie en haar medewerkers de verantwoordelijkheid voor kennismanagement moeilijk aan het bestaande takenpakket kun-

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 29

nen toevoegen, komt het er in de praktijk vaak op neer dat een aantal fulltime-kenniswerkers bezig zijn om het proces van kennismanagement in goede banen te leiden en het bedrijf van het belang ervan te doordringen. De auteurs geven de voorkeur aan het instellen van een aantal specifieke kennismanagement-functies en -verantwoordelijkheden (zoals kennisprojectmanagers en een hoofd kennismanagement), waarbij het van doorslaggevend belang is dat het echte banen zijn waar middelen aan worden toegewezen. Overigens staan Davenport en Prusak kritisch tegenover managers die beïnvloed zijn door verouderde theorieën over het werk en bijvoorbeeld informele gesprekken bij de koffieautomaat beschouwen als tijdsverspilling, in plaats van als een goede gelegenheid om kennis over te dragen: 'managers zouden moeten inzien dat de beschikbaarheid van rustige perioden om te leren en te denken misschien wel één van de beste maatstaven is voor de kennisoriëntatie van een bedrijf' (p. 144).

Een andere auteur die de veranderende taak van het management onderkent is Stewart (1998). Technologie maakt volgens hem een eind aan de hiërarchie. Organisaties worden tegenwoordig doelbewust als netwerk opgezet. Voor het management betekent dit dat de traditionele taak van plannen, organiseren, uitvoeren en meten in de netwerkorganisatie is verworden tot definiëren, voeden en toewijzen. Bij definiëren gaat het erom dat het management de koers van de organisatie aangeeft. Voeden heeft betrekking op het menselijk, structureel en klantenkapitaal dat door managers ondersteund en gevoed moet worden. Toewijzen gaat vooral over het kiezen en inzetten van hulpbronnen. In de terminologie van Stewart is een kennismanager iemand die voor de ontwikkeling van structureel kapitaal wordt aangesteld, waakt over de inhoud van de organisatiekennis en verantwoordelijk is voor de ondersteunende technologie. Structureel kapitaal behoort de onderneming toe en kan dus in bepaalde mate gemanaged worden. Dat kan echter niet worden gezegd van menselijk kapitaal en klantenkapitaal. Menselijk kapitaal is het gezamenlijk bezit van onderneming en medewerker, terwijl klantenkapitaal het gezamenlijk bezit is van de onderneming en haar klanten. Bij het ontwikkelen van deze kennisactiva moet een organisatie rekening houden met dit gedeelde eigenaarschap.

Drucker (2000) deelt deze opvatting. Hij is van mening dat kenniswerkers moeten worden gezien als gelijkwaardige partners. Partners kunnen niet gecommandeerd worden. Kenniswerkers dienen zichzelf te managen: ze zijn eigenaar van hun eigen productiemiddel 'kennis' en hebben autonomie nodig. Hij illustreert zijn visie met de metafoor van een orkest (1998): 'de spelers zijn specialisten, men kan hen niet vertellen hoe ze hun werk moeten doen. Er zijn immers ook maar weinig dirigenten die een zuivere noot uit een ventielhoorn krijgen of die de hoornspeler kunnen voorspelen? Maar de dirigent kan wél de vaardigheid en de kennis van de hoornspeler afstemmen op de collectieve uitvoering van de musici' (pag. 8). Wat volgens Drucker hierbij wel belangrijk is, zijn

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 30

gemeenschappelijke doelstellingen (een heldere partituur) zodat iedereen weet waar hij aan toe is en eigen verantwoordelijkheid voor de uitvoering van het werk (de kwaliteit van elke noot die een violist speelt). Volgens Drucker (2000) moeten we afstappen van het idee om het werk van mensen te managen, naar het vertrekpunt 'managing for performance'. De productiviteit van de kenniswerker wordt het centrale thema voor management.

Weggeman geeft in zijn nieuwste boek (2000) door middel van een aantal concrete voorbeelden aan dat een organisatie niet meer bestuurd kan worden op basis van het principe 'de top denkt na, de vloer voert uit'. De manager zal moeten vertrouwen op de kennis van zijn mensen om uit het grote aanbod de relevante data te selecteren en daar inhoudelijk de 'juiste' betekenis aan toe te kennen. Vervolgens zal de manager moeten vertrouwen op de loyaliteit van de medewerkers om de verkregen informatie om te zetten in acties die een bijdrage leveren aan het realiseren van de organisatiedoelen. Weggeman betoogt dat kennis niet buiten de persoon kan bestaan en definieert kennismanagement daardoor ook als het leidinggeven aan kenniswerkers. Hieruit leiden we af dat kennis en kenniswerk volgens hem in zekere mate te managen is.

Kessels formuleerde al in 1996 kritiek op het begrip 'kennismanagement'. Volgens deze auteur zal er in een kennismaatschappij een eind komen aan het typische managementdenken van het verleden, waarin we alles wat we in een organisatie belangrijk vinden willen plannen, sturen, controleren, meten en beheersen. Kennis in de hoedanigheid van een persoonlijke bekwaamheid valt niet te plannen of te dwingen. In een kenniseconomie gaat het om het ontwikkelen van het vermogen om sneller dan een ander signalen op te vangen, nieuwe en ongewone problemen op te lossen, jezelf toegang te verschaffen tot relevante informatie en inspirerende netwerken en om plezier te beleven aan verbeteren en vernieuwen. Dit vermogen valt niet te managen. Managers kunnen wel meewerken aan een gunstig leerklimaat, de samenwerking tussen medewerkers bevorderen en de werkomgeving zodanig inrichten dat de noodzakelijke ondersteunende hulpmiddelen aanwezig zijn. Volgens Kessels is dat echter geen kennismanagement. Hij heeft het in zijn publicaties dan ook expliciet over kennisproductiviteit in plaats van over kennismanagement. Een belangrijke reden hiervoor is dat het proces van kenniscreatie en kennistoepassing, waaraan geen leiding valt te geven, niet langer omschreven kan worden in de vertrouwde termen van de heersende opvattingen over management.

Von Krogh, Ichijo en Nonaka (2000) zetten zich eveneens af tegen het begrip 'kennismanagement'. Zij zijn van mening dat deze term impliceert dat kennisprocessen kunnen worden gecontroleerd en beheerst. Een van de valkuilen die zij zien voor kennismanagement is het aanstellen van aparte kennismanagers in de organisatie; dit in tegenstelling tot wat Davenport en Prusak en Stewart hier-

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 31

van vinden. Von Krogh, Ichijo en Nonaka geven aan dat een kennismanager zeer nuttige informatie kan opleveren, maar het idee is ook beperkt. De meeste kennis in een organisatie wordt dicht bij de werkvloer gecreëerd. Daar doen zich nieuwe vraagstukken voor. En de werkvloer is vaak niet het terrein waar een fulltimekennismanager zich op begeeft. Dit roept de vraag op of een kennismanager in een positie zit om goed in te kunnen schatten welke kennis waarde heeft voor nieuwe producten en diensten. De kans is aanwezig dat hij niet de goede beslissingen neemt. Volgens Von Krogh, Ichijo en Nonaka dienen managers de kenniscreatie niet te managen en sturen, maar wel te ondersteunen en stimuleren (knowledge enabling) door onder andere het faciliteren van relaties en conversaties, alsook het delen van lokale kennis binnen de hele organisatie. Op een dieper niveau stoelt knowledge enabling op een nieuwe gedachte omtrent emotionele kennis en zorg (care) in organisaties. Het gaat er dan om hoe mensen met elkaar omgaan en elkaars creativiteit en speelsheid stimuleren.

De verschillende visies zoals geschetst in deze paragraaf laten ons zien dat er een duidelijke beweging is richting het idee dat kennis niet te managen is. De rol van de manager verandert van 'kennismanager' naar 'kennisfacilitator' of 'kennisstimulator': iemand die leerprocessen faciliteert en een omgeving creëert waarin medewerkers gestimuleerd worden kennis te delen en te ontwikkelen. Wat wel opvalt is dat het merendeel van de hier aangehaalde auteurs nog wel steeds spreken over 'kennismanagement'. Alleen Kessels (kennisproductiviteit) en Von Krogh, Ichijo en Nonaka (knowledge enabling) hanteren expliciet een andere terminologie voor de omgang met kennis, om daarmee te benadrukken dat kennis niet te managen is.

Auteur	Visie op het managen van kennis
Davenport en Prusak	Fulltimekenniswerkers die specifieke taken, bevoegdheden en middelen hebben om het proces van kennismanagement in goede banen te leiden en ervoor te zorgen dat kennismanagement uiteindelijk een taak wordt van iedereen.
Drucker	Medewerkers kunnen zichzelf managen; ze zijn eigenaar van hun eigen kennis. Hij noemt medewerkers dan ook kenniswerkers. Management heeft vooral als rol om eenduidige doelstellingen af te spreken en eigen verantwoordelijkheid te stimuleren.
Kessels	Kennis als persoonlijke bekwaamheid is niet te plannen of te dwingen. Kennisproductiviteit als proces van kenniscreatie en kennistoepassing.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 32

Auteur	Visie op het managen van kennis
Stewart	Een kennismanager is iemand die voor de ontwikkeling van structureel kapitaal wordt aangesteld. Deze manager waakt over de inhoud van de organisatiekennis en is verantwoordelijk voor de ondersteunende technologie. Daarentegen kunnen menselijk kapitaal en klantenkapitaal niet gemanaged worden.
Von Krogh, Ichijo en Nonaka	Managers dienen kennisprocessen te ondersteunen en te stimuleren door het faciliteren van relaties en conversaties, en het delen van lokale kennis binnen de hele organisatie.
Weggeman	Een manager moet vertrouwen op de kennis en loyaliteit van zijn mensen. 'Kennismanagement is het leiding geven aan kenniswerkers.'

Tabel 3.

Een driedeling binnen kennismanagement

Een belangrijke boodschap van deze bijdrage tot nu toe is dat er op heel verschillende manieren gekeken kan worden naar kennis, het inrichten van leerprocessen en het managen van kennis. Sommige benaderingen liggen dicht bij elkaar en vullen elkaar hier en daar zelfs aan. We zien echter ook enkele fundamentele verschillen, bijvoorbeeld ten aanzien van het wel of niet kunnen managen van kennis. Om de verschillende visies iets meer in een kader te plaatsen hanteren we de drie verbijzonderingen van kennismanagement zoals Weggeman die onderscheidt in zijn boek *Kennismanagement in de Praktijk*. We lichten ze eerst kort toe, waarna we elke verbijzondering specifiek inkleuren:

1. *Kennismanagement als ICT-management.* Deze stroming richt zich vooral op informatie. Deze 'stock-benadering' heeft als aanname dat kennis objectief overdraagbaar is. Kennismanagement is dan gericht op het beheren, opslaan en toegankelijk houden van gegevens in databases. Impliciete kennis dient voortdurend geëxternaliseerd te worden om vervolgens persoonsafhankelijk aan anderen ter beschikking te kunnen worden gesteld.
2. *Kennismanagement als human talent development.* Deze stroming richt zich vooral op impliciete kennis: ervaringen, vaardigheden en attitudes. Uitgangspunt bij deze benadering is dat 'tacit knowledge' niet objectief overdraagbaar is omdat elke actor er niet aan ontkomt, bewust of onbewust, tijdens deze overdracht subjectieve waarde toe te voegen. In deze stroming wordt daarom prioriteit gegeven aan het faciliteren van individuen en collectief leren op basis van socialisatieprocessen.
3. *Kennismanagement als het inrichten van een kennisvriendelijke organisatie.* Deze stroming gaat ervan uit dat de inrichting van de kennisintensieve organisa-

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 33

tie in hoge mate bepalend is voor de mate waarin organisatiedoelen en persoonlijke doelen van kenniswerkers met elkaar in overeenstemming kunnen worden gebracht. Praktisering van deze benadering leidt tot een operationalisering van de lerende organisatie. Het gaat dan om het creëren van productieve werk- en leeromgevingen, gericht op het sneller ontwikkelen en delen van kennis.

Stroming 1, waarin kennismanagement wordt opgevat als ICT-management, komen we in 'pure' vorm eigenlijk in recente literatuur (vanuit de Human Resource Development-discipline) niet tegen. Het belang van een technologische infrastructuur bij het beheren en opslaan van expliciete, objectief overdraagbare kennis wordt door een aantal auteurs, zoals Stewart, Davenport en Prusak, en Dixon, wel onderkend. Desondanks waarschuwen zij tegen een te veel op technologie gerichte benadering van kennismanagement en wijzen zij de lezer erop dat het belangrijk is om in kennisprojecten de balans met cultuur (stroming 2) en organisatie (stroming 3) in het oog te houden.

Veel auteurs komen in de buurt van of beschouwen kennismanagement als 'human talent development' en/of het inrichten van een kennisvriendelijke organisatie. Stroming 2 en 3 lijken dus op dit moment het meest populair. Stewart, Dixon, Davenport en Prusak, Nonaka en Takeuchi, en Kessels zetten duidelijk vraagtekens bij de overdraagbaarheid van (impliciete) kennis en leggen de nadruk op het creëren van een zodanige omgeving en zodanige condities dat medewerkers gestimuleerd worden hun kennis te delen en nieuwe kennis te ontwikkelen. Stewart is een voorstander van het stimuleren van collectieve, sociale leerprocessen. Dixon en Davenport en Prusak adviseren organisaties om de uitwisseling van kennis aantrekkelijk te maken voor medewerkers door er een persoonlijk voordeel aan te verbinden. Zij lijken al wat meer op te schuiven richting de derde stroming, waarvan Nonaka en Kessels op het eerste gezicht de belangrijkste vertegenwoordigers lijken. Nonaka (enabling context) en Kessels (corporate curriculum) stellen dat kenniscreatie plaatsvindt wanneer de omgeving daar goede mogelijkheden voor biedt. De rol van managers in zo'n productieve leer- en werkomgeving is niet zozeer om dit proces van kennisontwikkeling te sturen of te managen, maar meer om dit te ondersteunen en te faciliteren. De term 'kennismanagement' lijkt in dit verband niet langer houdbaar en Kessels spreekt daarom ook over 'kennisproductiviteit'.

ONZE VISIE

Wij hebben in deze bijdrage geprobeerd aan de hand van drie centrale vragen kort weer te geven welke ontwikkelingen en ideeën er reeds bestaan omtrent kennismanagement. De vragen zijn afgeleid van situaties die wij als adviseur in

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 34

organisaties tegenkomen. Daarnaast hebben we expliciet gekozen voor auteurs die zich begeven op het terrein van de Human Resource Development om de aansluiting met het inrichten van leerprocessen in organisaties zo veel mogelijk te zoeken. Ter afsluiting van deze bijdrage schetsen we graag onze visie op het werken met kennis. Deze visie sluit voor een deel aan bij de ideeën en gedachten van eerder besproken auteurs. De combinatie van diverse opvattingen leidt naar onze mening ook tot een eigen accent. We beschrijven onze visie eveneens aan de hand van de drie centrale vragen.

Wat verstaan wij onder kennis? Kennis is voor ons een persoonlijke bekwaamheid, iets wat niet objectief overdraagbaar is. Kennis behoort toe aan individuele personen en kun je niet vastleggen in documenten of databases. Hiermee zeggen we ook dat we de 'stock-benadering' zoals Weggeman die schetst niet aanhangen. Wat betekent dit voor het inrichten van leerprocessen? Voor het uitvoeren van werkzaamheden gebruik je persoonlijke bekwaamheden. Wanneer je producten, diensten, procedures of processen wilt verbeteren of vernieuwen, zijn dus leerprocessen nodig om juist die bekwaamheden te ontwikkelen die direct gerelateerd zijn aan het werk waar het om gaat. We zien het leren daarmee niet als een aparte activiteit, maar als een proces dat in sterke relatie staat met het dagelijkse werk. De werkomgeving kan dienen als stimulans voor het ontstaan of creëren van noodzakelijke leerprocessen. Vanuit het idee dat kennis een persoonlijke bekwaamheid is, zeggen we dan ook dat kennis niet gemanaged kan worden. Afhankelijk van de professionaliteit of taakvolwassenheid van medewerkers kan een manager wel begeleiden en faciliteren. Een medewerker die net nieuw is in de organisatie heeft behoefte aan andere begeleiding dan iemand die de organisatie al kent en ook op zijn vakgebied goed thuis is. De precieze invulling van de rol van managers bij het werken met kennis is derhalve afhankelijk van het ontwikkelingsproces bij medewerkers. Daarnaast is de ontwikkeling van de organisatie van invloed op de wijze waarop het werken met kennis vorm krijgt. Wanneer de organisatie werken met kennis voor het eerst op de agenda heeft staan, is het ons inziens goed om specifieke functionarissen een rol te geven in het vormgeven hiervan. Het dient echter wel te gaan om tijdelijke functies; trekkers die ideeën hebben (of de ontwikkeling van ideeën stimuleren) voor het praktisch handen en voeten geven aan het werken met kennis. Zij dienen zichzelf in de loop van de tijd overbodig te maken zodat het proces van kennis delen en ontwikkelen niet als iets aparts gezien gaat worden, maar een onderdeel wordt van het dagelijkse werk. Vanaf het begin dient dan aandacht te worden besteed aan dit tijdelijke aspect: hoe gaan we verder wanneer de hiervoor aangestelde trekkers over twee jaar verdwenen zijn?

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 35

Literatuur

- Davenport, T.H. en L. Prusak, *Kennismanagement in de praktijk*. Amsterdam / Antwerpen: Uitgeverij Contact, 1998.
- Dixon, N.M., *Common knowledge. How companies thrive by sharing what they know*. Boston: Harvard Business School Press, 2000.
- Drucker, P.F., 'De opkomst van de nieuwe organisatie'. In: *Harvard Business Review*, over kennismanagement. Zaltbommel: Uitgeverij Thema, 1998.
- Drucker, P.F., *Management. Uitdagingen in de 21e eeuw*. Amsterdam / Antwerpen: Uitgeverij Business Contact, 2000.
- Kessels, J.W.M., 'Opleidingen in arbeidsorganisaties. Het ambivalente perspectief van de kennisproduktiviteit'. *Comenius*, 15 (2), 1995, pp. 179-193.
- Kessels, J.W.M., *Het corporate curriculum*. Oratie, Leiden: Universiteit Leiden, 1996.
- Kessels, J.W.M., 'Het verwerven van competenties: kennis als bekwaamheid'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12, 1-2, 1999, pp. 7-11.
- Krogh, G. von, K. Ichijo en I. Nonaka, *Enabling knowledge creation. How to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation*. Oxford: University Press, 2000.
- Nonaka, I. en H. Takeuchi, *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press, 1995.
- Stewart, T.A., *Intellectueel kapitaal*. Schoonhoven: Academic Service, 1998.
- Weggeman, M., *Kennismanagement. Inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. Schiedam: Scriptum Management, 1997.
- Weggeman, M., *Kennismanagement: de praktijk*. Schiedam: Scriptum Management, 2000.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 36

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 37

Naar een breder begrip van leren

Sanneke Bolhuis en Robert-Jan Simons

Inleiding: mensen leren altijd en overal

Inzicht in het leren van volwassenen heeft een sleutelrol in strategisch management. Om dat inzicht mogelijk te maken moeten we ons realiseren dat ons bestaande, impliciete begrip van leren vaak in hoge mate is gebaseerd op ervaringen met leren op school, in opleiding, scholing en training: leren in een educatieve context. In deze bijdrage bepleiten we een breder begrip van leren. In tabel 1 is kort samengevat om welke impliciete aannames het gaat. In de volgende paragrafen wordt uitgebreider besproken waarom deze aannames tot een breder begrip moeten groeien.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 38

Naar een breder begrip van leren ...	.... in plaats van een te beperkte aanname over leren
Mensen leren altijd; leren kan ook minder gewenste effecten hebben.	Leren doe je als dat speciaal wordt georganiseerd en is per definitie positief.
Er zijn verschillende manieren om te leren.	Er is één manier van leren.
Leren gebeurt ook onbewust; leren doe je ook op non-verbale manieren.	Leren doe je bewust; en met name in verbale vorm.
Leren vindt plaats in interacties met anderen. Het is (ook) een sociaal proces in een sociale context met sociale resultaten.	Leren doe je in je hoofd. Het is primair een individueel proces met individuele resultaten.
Handelen volgt niet automatisch op leren. Leren kan ook volgen uit handelen.	Je moet iets eerst (theoretisch, begripsmatig) leren om het vervolgens toe te passen.
Leren is ook kritisch reflecteren op schijnbare vanzelfsprekendheden.	Leren is het opnemen van de juiste kennis.
Leren heeft altijd een emotionele component.	Leren doe je vooral met je verstand (cognitief, rationeel).
Mensen uit verschillende (sub)culturen hebben stilzwijgend verschillende interpretaties van de wereld geleerd. De confrontatie leidt tot verschillende leerreacties.	Wat wordt geleerd heeft stilzwijgende consensus binnen de geldende cultuur.
Leren is noodzakelijkerwijs vaak veranderend leren.	Leren is altijd iets nieuws leren.

Tabel 1.

Het lijkt misschien niets nieuws om te beweren dat mensen altijd leren. Dat mensen leren van hun werk is in dit handboek bepaald geen opzienbarende uitspraak meer. De laatste jaren is er een toenemende belangstelling voor de relatie tussen leren en werken (Bolhuis en Simons, 1999), zowel vanuit de praktijk (HRD, management, organisatieadviseurs) als van de kant van onderzoekers (Onstenk, 1997; Sprenger, 2000). Ook de populariteit van (het idee van) lerende organisaties wijst op de onderkenning van het belang van leren in relatie tot werken. Bij al deze belangstelling valt op dat toch nog vaak de impliciete aannames over leren een rol spelen zoals die hierboven zijn genoemd. De nieuwe bredere opvattingen worden, zo is onze ervaring, breed gedragen, maar in de praktijk – zelfs in het eigen handelen – slechts moeizaam en weinig toegepast. Tegelijk kan worden geconstateerd dat veel van die aannames in de onderzoeks- en organisatieliteratuur langzamerhand worden ontrafeld om plaats te maken voor een breder begrip van leren.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 39

Een voorbeeld is het werk van Eraut, Alderton, Cole en Senker (1998) die hun onderzoek startten met het doel om 'leren op het werk te onderzoeken zonder van enige vooronderstelling over de rol van opleiding en training uit te gaan'. Hun onderzoek laat bijvoorbeeld zien dat leren niet primair een individuele activiteit is waarbij algemeen geldende kennis wordt opgenomen, maar primair een activiteit die in interactie met anderen plaatsvindt en wordt beïnvloed door de microcultuur van de werkplek. Eén aanname blijft echter gehandhaafd, namelijk dat leren per definitie goed is: het is een nastrevenswaardige zaak. Eraut en zijn collega's willen weten welke waardevolle competenties mensen door hun werk verwerven en onderzoeken wat het leren op het werk bevordert of belemmert. Ook constateren zij bijvoorbeeld dat mensen de leermogelijkheden van hun werk niet allemaal even goed benutten. Het is echter ook belangrijk om in organisaties te onderkennen waar en waarom mensen 'verkeerde' of anderszins ongewenste dingen leren. Als de 'ongeschreven regels van het spel' (Scott-Morgan, 1994) die in de organisatiecultuur domineren onzichtbaar blijven, helpen leertrajecten en cultuurprojecten weinig.

Mensen leren altijd en overal, binnen en buiten hun werk, binnen en buiten het onderwijs, en hebben dat al hun hele leven gedaan. Leren is in essentie betekenisgeving. Leren is het proces waarbij verschijnselen en de eigen persoon betekenis krijgen. Dat proces gaat voortdurend door. De resultaten van al die leerprocessen vormen het persoonlijke referentiekader, de persoonlijke constellatie van kennis, vaardigheden en houdingen, deels bewust maar ook onbewust, waarmee een individu de wereld en zichzelf begrijpt en tegemoet treedt (Bolhuis, 1995). Daarbij leren mensen niet alleen doelbewust en gericht, maar ook terloops, ongemerkt en op verschillende manieren (zie ook Simons, 2000). De sociale omgeving heeft een grote invloed op het leren. Leren is niet alleen een individueel proces met individuele resultaten, maar evenzeer een sociaal proces waarvan de resultaten bestaan uit sociaal gedeelde betekenissen. Die maken op hun beurt de cultuur of subcultuur van de omgeving uit. Voor (HRD-beleid in) organisaties is die samenhang tussen de leerprocessen van de organisatieleden en de cultuur van de organisatie een belangrijk aandachtspunt (zie de paragraaf 'Leren en (sub)cultuur' verderop in deze bijdrage).

Het gegeven dat mensen voortdurend leren is voor organisaties om verschillende redenen van belang. Ten eerste omdat mensen hun eerdere leerresultaten meebrengen in de organisatie. De manier waarop ze daar optreden is (mede) gebaseerd op wat zij eerder en ook elders hebben geleerd. Ten tweede gaat het leren in de organisatie door, altijd en overal, of er nu gewenste of ongewenste resultaten uit voortvloeien en of dat nu ongemerkt gebeurt of (ook) wordt georganiseerd en in de gewenste richting wordt geleid. Ten derde blijkt steeds weer dat mensen niet zo gemakkelijk opgeven wat zij eerder hebben geleerd. Met andere woorden: als mensen iets nieuws moeten leren, individueel

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 40

of gezamenlijk als bijvoorbeeld in een organisatie veranderingen worden gewenst, zal aandacht moeten worden besteed aan het veranderende leren. Eerdere leerresultaten, waar en wanneer ook verworven, kunnen noodzakelijk onderwerp van afleren of veranderend leren worden (zie de paragraaf 'Veranderend leren' verderop in deze bijdrage).

Arbeidsorganisaties en ook opleidingen krijgen langzamerhand meer oog voor elders verworven leerresultaten in positieve zin, zoals onder andere blijkt uit de ontwikkeling van nieuwe manieren om de geschiktheid van mensen voor bepaalde functies vast te stellen (assessmentprocedures). Geschiktheidsonderzoek wordt ook verbonden aan formele certificering. Het erkennen en certificeren van competenties die niet via de formele weg van onderwijs en opleiding zijn verkregen, was in Nederland onderwerp van het rapport *Kwaliteiten erkennen* van de Commissie Erkenning Verworven Kwaliteiten (1994). De laatste jaren wordt veel werk verzet om modellen en procedures te ontwikkelen voor de erkenning van leerresultaten onafhankelijk van de wijze waarop en waar deze zijn verkregen (Klarus, 1998).

Een toenemende erkenning van het gegeven dat mensen overal leren gaat gepaard met de erkenning dat er ook andere manieren van leren zijn dan in het onderwijs gebruikelijk. Ook binnen het onderwijs wordt gezocht naar mogelijkheden om die andere manieren van leren in te bouwen. Zo is er een toenemende belangstelling voor duale leerwegen (Roobeek en Mandersloot, 1998), waarbij werkleren in de opleiding wordt ingebouwd (Boud, 1998).

VERSCHILLENDE MANIEREN VAN LEREN

Leren gebeurt op verschillende manieren, ook zonder dat mensen daar bewust op gericht zijn, als bijproduct van het deel uitmaken van een omgeving (cultuur, socialisatie), het opdoen van directe ervaring in het eigen handelen (leren door ervaring), daarbij samenwerken en reacties krijgen van de sociale omgeving (leren door sociale interactie) en door na te denken. Leren is dus niet alleen leren door het verwerken van theoretische informatie (leren in verbale vorm, studeren). De verschillende manieren van leren kunnen op verschillende manieren en langs verschillende dimensies worden geconceptualiseerd. Simons (2000) onderscheidde bijvoorbeeld ervaringsleren, zelfgestuurd leren, begeleid leren en samen leren. Hier is de aard van de sturing van het leren de dominante dimensie. In de onderhavige bijdrage onderscheiden wij verschillende vormen van leren naar de aard van de leerprocessen: 1) leren door directe ervaring, 2) leren door sociale interactie, 3) leren door theorie en 4) leren door reflectie. In een organisatie – en in de praktijk van het leven in het algemeen – gaan deze manieren van leren samen en vullen elkaar aan. Eraut, Alderton, Cole en Senker (1998) deden onderzoek onder verschillende beroepsgroepen naar de ontwik-

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 41

keling van de competenties die mensen in hun werk gebruiken. De geïnterviewden werd eerst gevraagd naar de aard van hun werk en de daarvoor nodige competenties (expertise). Vervolgens werd gevraagd hoe zij die competenties hadden verworven en welke factoren daarbij belemmerend of juist faciliterend hadden gewerkt. 'Much learning at work derives its purpose and direction from the goals at work. Achieving the goals often requires learning, which is normally accomplished by a combination of thinking, trying things out and talking to other people'. De meeste expertise werd verworven door een combinatie van verschillende manieren van leren. Eraut, Alderton, Cole en Senker concludeerden dat formele opleiding en training maar een beperkte bijdrage leveren en dat de meeste mensen in hun werk niet veel gebruikmaken van geschreven of audiovisuele middelen zoals handboeken of training met behulp van de computer. Het leren door theorie neemt een veel bescheidener plaats in dan gebruikelijk is in de onderwijspraktijk.

Een belangrijk verschil tussen enerzijds leren door ervaring en leren door sociale interactie en anderzijds leren door theorie en leren door reflectie is dat de eerste twee zich vanzelf voordoen, of je er nu op uit bent of niet. Hierbij is er gewoonlijk geen expliciet leerdoel, hooguit een handelingsdoel, maar zelfs dat is niet per se een voorwaarde. Leren door theorie en leren door reflectie daarentegen gebeuren alleen als je een doelgerichte en bewuste inspanning levert. Daarbij is de kracht van leren door ervaring en sociale interactie groot. Het gebeurt vanzelf, je wordt er als het ware in meegenomen. De resultaten van deze leerprocessen hebben ook een grote mate van vanzelfsprekendheid. Er is niet of nauwelijks discussie over en door de vele herhaling worden ze diep ingesleten. Iedereen is eraan gewend dat het is zoals het is en gaat zoals het gaat. Zich afvragen of het anders zou kunnen en moeten is niet vanzelfsprekend. Als je eenmaal meedraait in een bepaalde omgeving en als je eenmaal gewend bent om dingen op een bepaalde manier te doen, is het lastig om te veranderen en iets nieuws te leren (Bolhuis, 1995).

Leren door ervaring

Directe ervaring kan worden opgedaan door mee te maken wat er in een omgeving gebeurt, waar te nemen hoe die omgeving is ingericht en functioneert, te ondergaan en deel te (gaan) uitmaken van de omgeving ('immersion', 'exposure'). In deze vorm lijkt ervaringsleren passief, maar de indrukken die worden opgedaan kunnen een niet minder indringend leerresultaat vormen. Een meer zichtbaar actieve manier van leren door ervaring is zelf dingen doen en daarbij leren van wat er goed en fout gaat ('trial and error', 'hands-on learning'). Socialisatieprocessen omvatten beide soorten: zowel het leren door blootstelling als het leren door doen. Daarbij speelt ook sociaal ervaringsleren een rol: leren door het observeren van andere mensen, ook wel model-leren of obser-

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 42

vatieleren genoemd. Niet alle modellen dienen ter navolging. Dat gebeurt wel bij modellen die door de betrokkene als belangrijk worden ervaren, omdat er een positieve persoonlijke band mee bestaat of omdat ze als machtig en invloedrijk worden gezien ('significant others'). Maar modellen kunnen ook als negatief voorbeeld dienen, dat juist niet wordt opgevolgd.
Ervaringsleren is een belangrijke vorm van leren, niet in het minst bij het uitoefenen van een beroep. Beroepsvaardigheden, beroepskennis en beroepshoudingen, zowel met betrekking tot eigen taken als het functioneren in de organisatie, worden mede verworven door het directe ervaringsleren. Expertise bestaat onder andere uit de impliciete leerresultaten die door directe ervaring zijn verworven: 'tacit knowledge' and 'skills' (Nonaka en Takeuchi, 1999; Polanyi, 1967; Sternberg en Wagner, 1986).

Het is ons inziens belangrijk om enerzijds de resultaten van het ervaringsleren zichtbaar te maken, te waarderen en te delen met anderen en anderzijds op zoek te gaan naar mogelijkheden om het ervaringsleren in werksituaties te bevorderen. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren door mensen te leren hoe zij zelf sturing kunnen geven aan het zodanig herinrichten van hun werkomgeving en takenpakket dat de kans op ervaringsleren zo groot mogelijk wordt. Te denken valt bijvoorbeeld aan het opzoeken van uitdagingen, variatie en feedbackmogelijkheden, bezig gaan met vernieuwing, enzovoort. Dit herinrichten van werksituaties vanuit een ervaringsleerperspectief kan echter ook gebeuren door en vanuit het management wanneer het bewust het leerpotentieel van werksituaties gaat vergroten (Onstenk, 1997).

Leren door sociale interactie

Leren door sociale interactie is leren waarin de actieve interactie tussen mensen een centrale rol speelt: het is leren met, van en door elkaar. Dat kan in uiteenlopende vormen, zoals samenwerken, discussie en dialoog. Leren door sociale interactie draagt net als ervaringsleren bij aan socialisatieprocessen. Tussen verschillende vormen van sociale interactie wordt in het dagelijks taalgebruik niet altijd nauwkeurig onderscheid gemaakt. Als het gaat om het bewust leren leren door sociale interactie zijn de verschillen echter wel van belang. Vormen van sociale interactie zijn:
– Alledaagse conversatie, waarin allerlei ideeën en opvattingen op een terloopse wijze worden uitgewisseld.
– Informatie (uitleg) vragen en geven.
– Dialoog: samen verkennen van en zoeken naar (nieuwe of betere) oplossingen, benaderingen en ideeën.
– Brainstorm: door een groep genereren van zo veel mogelijk ideeën over en benaderingen van een bepaald probleem en vervolgens kritisch schiften op zoek naar de beste oplossing.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 43

– Discussie: bij verschil van mening de eigen meningen verdedigen, uitleggen, vergelijken en evalueren.
– Samenwerken aan een bepaalde activiteit, taak of probleem.
– Het omgaan met en/of oplossen van conflicten.

Leren door sociale interactie doet zich net als ervaringsleren in vele situaties voor, zonder dat er per se sprake is van een vooropgezet leerdoel. Nogmaals: er worden niet vanzelf wenselijke leerresultaten mee bereikt. Er moet specifiek aandacht aan worden besteed. Als het weinig doordacht gebeurt, kunnen allerlei dingen worden geleerd die minder gewenst zijn. Er ontstaat bijvoorbeeld een manier van omgaan met conflicten die belemmerend werkt op het zoeken naar andere oplossingen. Of de wijze van samenwerking aan taken leidt ertoe dat de ene medewerker er veel van leert, maar de ander niet aan bod komt (en ervan leert dat hij niets in te brengen heeft).
In het reguliere onderwijs is individueel en abstract theoretisch leren meestal dominant. Er is een onderwaardering van leren door sociale interactie (Bolhuis, 2000; Van der Linden en Roelofs, 2000). Een achterliggend probleem is dat niet alleen deze vorm van leren maar ook de resultaten ervan veel minder vanzelfsprekend geacht en veel minder hoog gewaardeerd worden. In vergelijking met theoretisch leren wordt hier al snel gedacht dat het niet om 'echte' kennis gaat. De kennis die door sociale interactie wordt opgedaan lijkt te worden opgevat als van een andere, mindere orde dan de kennis die door theoretisch leren wordt verworven.
Het grote belang dat aan leren door sociale interactie moet worden gehecht, blijkt alleen al uit de overweldigende hoeveelheid trainingen en cursussen rond samenwerken en sociale vaardigheden die jaarlijks in het bedrijfsleven wordt binnengehaald. In bedrijven zijn zaken als het samen blijven leren, serieus luisteren naar feedback van klanten en samen zoeken naar oplossingen van steeds groter belang om te overleven. Daarnaast richt een aanzienlijk aantal projecten zich op cultuurverandering; hierin hebben analyse en interventies ten aanzien van het leren door sociale interactie een sleutelrol.

In onze opvatting is er ook in het kader van HRD in organisaties een onderwaardering van het leren door sociale interactie. Er wordt heel veel geïnvesteerd in het organiseren van teamwork, bijvoorbeeld in het kader van zelfsturende teams, maar er wordt weinig gericht beleid gevoerd ten aanzien van het stimuleren van *leren* door/in sociale interacties. In de literatuur verschilt men nogal van mening over de vraag of groepen en organisaties kunnen leren of dat dit alleen geldt voor individuen. Wij zijn van mening (zie voor een uitgebreider argumentatie Bolhuis en Simons, 1999) dat ook groepen en organisaties kunnen leren. De uitkomsten van het leren zijn dan niet te beschrijven in termen van kennis, houding en vaardigheid van individuen, maar in termen van veranderingen in (sub)culturen, werkprocessen, innovaties, wijzen van samenwerken,

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 44

enzovoort. Wat is er voor groepen nodig om te leren? Pearn, Roderick en Mulrooney (1995) maken duidelijk dat groepen wel de neiging hebben hun handelen te plannen, maar niet hun leren. Het is belangrijk dat zij in hun planning ook expliciet leerdoelstellingen opnemen. Dit is met name van belang vanwege de onderlinge communicatie hierover. Wanneer er geen gemeenschappelijke leerdoelen worden geëxpliciteerd, blijft het groepsleren te veel impliciet. Voor de (nabije) toekomst denken wij dat vooral het gerichter organiseren van 'communities of practice' (Wenger, 1998), lerende teams, netwerken (Brenters, 1999) en 'minicompanies' het leren door sociale interactie een nieuwe impuls kunnen geven.

Leren door theorie

Theorie is abstracte, gegeneraliseerde en gesystematiseerde informatie. Bij het leren door theorie (studeren) moet als het ware een vertaling worden gemaakt van de theorie terug naar de werkelijkheid waarop deze betrekking heeft. Daarbij kan nogal wat mis gaan. Soms komt er geen of weinig verband tot stand, zodat het geleerde 'slapende' kennis blijft ('inert knowledge'). Er vindt geen transfer plaats naar situaties die daar wel aanleiding toe geven, maar die niet worden herkend. Het theoretische karakter van de informatie kan ook leiden tot het verkeerd begrijpen van de informatie, een onjuiste voorstelling van de werkelijkheid (misconcepties). Een volgend probleem van de dominantie van theoretisch leren in het onderwijs is dat ongemerkt een statisch kennisconcept wordt overgedragen: de impliciete aanname dat theoretische informatie de meest 'ware' informatie is, de enige informatie die betrouwbaar en belangrijk is. Daarmee wordt over het hoofd gezien dat enerzijds ook theoretische, wetenschappelijke informatie in deze tijd voortdurend verandert en wordt uitgebreid en dat anderzijds in de praktijk niet altijd automatisch wordt gewerkt volgens wat theoretisch klopt. Het sociaal geaccepteerd krijgen van bepaalde inzichten en werkwijzen in een organisatie vraagt ook om sociale leerprocessen. Een laatste probleem is dat leren door theorie desastreus kan zijn voor de leermotivatie. Dat geldt zeker voor lager geschoolde werknemers (en werklozen) die negatieve ervaringen hebben opgedaan met schools, theoretisch leren, maar ook veel werknemers met een middelbare en hogere opleiding worden gemakkelijk gedemotiveerd door alleen theoretisch leren.

Hoewel er dus belangrijke nadelen verbonden zijn aan het theoretische leren, willen wij deze vorm van leren natuurlijk niet uitschakelen of uitsluiten. Het gaat er meer om dat de verheerlijking van het theoretische leren wordt ingedamd en dat het theoretische leren meer wordt verbonden met het ervaringsleren en het leren in sociale interactie. Een belangrijke conceptualisering van hoe dit zou kunnen is te vinden bij Nonaka en Konno (zie ook Tomassini, 2000). Het gaat erom dat er in organisaties ruimte ('ba' in het Japans) komt voor het uitwisse-

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 45

len van impliciete (emotionele) kennis en ervaring (de 'originating ba'), voor het expliciteren van impliciete kennis en ervaring in de 'interacting ba', voor het (op grond hiervan) uitwisselen van expliciete kennis en ervaring (de 'cyber ba', waar het theoretische leren kan worden gesitueerd) en het impliciet maken (automatiseren) van expliciete kennis en ervaring in de 'executing ba'. In zo'n cyclus van ruimten komt het theoretische leren in verbinding met andere vormen van leren.

Leren door kritische reflectie

Leren door kritische reflectie komt tot stand door het zichzelf – en elkaar – vragen stellen. (Klopt dat? Zijn alternatieve conclusies of verklaringen denkbaar? Hoe verhoudt deze observatie zich tot ...? Is dit wel de beste manier? Kan ik/kunnen wij dat ook nog anders aanpakken? Enzovoort). Kritische reflectie kan een individuele activiteit zijn, maar wordt ook gestimuleerd door elkaar te bevragen, dus door de combinatie met sociale interactie. Het betreft leren door individuele én sociale reflectie.
Kritische reflectie kan op verschillende inhouden betrekking hebben:

– Het eigen referentiekader (voorkennis) en eigen handelen: het expliciteren (bewust maken), kritisch onderzoeken en evalueren van eigen ideeën, standpunten, gewoonten. Dat denk ik nou wel, maar waarom eigenlijk? Is het wel zo? Weet ik daar wel genoeg van? Waarom vond ik dit zo moeilijk? Voel ik me bedreigd? Heb ik dat eigenlijk wel zo goed gedaan? Doe ik misschien zo omdat ik niet beter weet?
– De handelingssituatie en de daar heersende subcultuur: het expliciteren (bewust maken), kritisch onderzoeken en evalueren van de ideeën, standpunten, gewoonten die dominant zijn in de eigen organisatie en werkomgeving (team, afdeling).
– Actuele (leer)ervaringen: alle informatie die van buitenaf, in het leren door ervaring, door theorie en door sociale interactie wordt aangeboden. Leren door kritische reflectie heeft een belangrijke integrerende en evaluerende functie ten aanzien van datgene wat op verschillende manieren wordt geleerd.
– Het eigen leerproces: welke manieren van leren vind je prettig en waarom? Wat zijn de sterke en zwakke kanten daarin? Zou je dit niet beter anders kunnen aanpakken?

Kritisch blijven nadenken op elk van de genoemde gebieden is essentieel in het professionele leren. Het vereist persoonlijke betrokkenheid, de verantwoordelijkheid nemen voor eigen leren en handelen, de durf om kritisch te zijn ten aanzien van zichzelf en anderen.
Kritisch reflectief leren kan ertoe bijdragen dat er naast de verdieping en verbreding die in het theoretische leren kan optreden ook ruimte komt voor het vernieuwen en het ter discussie stellen van vanzelfsprekendheden. Ook deze

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 46

vorm van leren kan door mensen in organisaties zelf worden gestuurd, alsook door het management worden gefaciliteerd. Dit laatste heeft vooral te maken met het inruimen van tijd voor reflectie, openstaan voor kritiek, 'walk the talk' en tolerantie voor het maken van fouten.

Combinaties

Het combineren en integreren van verschillende manieren van leren geeft niet alleen voor het individuele niveau, maar ook voor het organisatieniveau de beste resultaten in termen van competenties en productief handelen. Uit de literatuur over de lerende organisatie destilleert Tomassini (2000), mede op grond van het eerdergenoemde artikel van Nonaka en Konno (1998), de volgende belangrijke dimensies voor HRD-beleid: 'care, cooperation, communication, competence'. 'Care' omschrijft hij als het zorgen voor onderling vertrouwen en positieve sociale bekwaamheden. Dit is nodig om samenwerking ('cooperation') tot stand te brengen, waarbij kennis in de organisatie door interactie productief wordt gemaakt. Communicatie betreft het combineren en tot synergie brengen van kennis die verschillende actoren in de organisatie heeft. Competentie berust op het internaliseren van de kennis die in de organisatie ter beschikking is gekomen door communicatie en samenwerking.

EMOTIONELE ASPECTEN VAN LEREN

Leren wordt teweeggebracht door en gaat gepaard met emoties: positieve emoties zoals nieuwsgierigheid, behoefte aan competentie, zelfvertrouwen, betrokkenheid, maar ook minder positieve zoals angst, frustratie en boosheid. Emoties spelen een rol in de motivatie tot leren. En emoties kleuren de leerresultaten: wat geleerd wordt heeft voor de betrokkene een emotionele betekenis die kan variëren van negatief via neutraal tot positief. Die emotionele kleur geeft vaak de doorslag bij het gebruik dat van het geleerde wordt gemaakt. Wie bij het leren van Frans op school een hekel heeft gekregen aan die taal zal niet snel gelegenheden benutten om Frans te spreken. Een afdeling waar de medewerkers een training hebben gekregen in samenwerking maar deze samenwerking als lastig beleven ('dat maakt het werk onnodig moeilijk') zal niet beter gaan samenwerken.

Een van de emotionele aspecten van leren is de bereidheid en geneigdheid om risico's te nemen, zoals blijkt uit onderzoek naar verschillen in de oriëntatie op zekerheid of onzekerheidstolerantie (Huber en Roth, 1999). In situaties die onzekerheid opleveren over zichzelf en / of de omgeving, voelen onzekerheidsgeoriënteerde personen (dus met een hoge onzekerheidstolerantie) zich gemotiveerd om die onzekerheid te onderzoeken en op te lossen. Zekerheidsgeoriënteerde personen (met een lage onzekerheidstolerantie) streven ernaar

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 47

om vast te houden aan het eigen referentiekader, aan wat zij weten en gewend zijn te doen en te denken. Deze neiging om eigen zekerheden te handhaven leidt tot het ontkennen, vermijden en negeren van informatie die in tegenspraak is met de eerder verworven cognities. Bij onderwijs dat gebruikmaakt van groepswerk en projecten blijkt dat deelnemers met een hoge onzekerheidstolerantie actiever participeren, meer vragen stellen, meer voorstellen opperen die ook vaker worden overgenomen, en betere leerresultaten boeken. Een situatie waarin open discussies plaatsvinden, tegenstrijdige of minstens uiteenlopende ideeën worden geopperd, meningsverschillen worden uitgevochten en verschillende benaderingen van problemen naast elkaar kunnen bestaan, is voor deelnemers met een lage onzekerheidstolerantie moeilijker om in te participeren. Zij zijn geneigd om niet mee te doen, zich terug te trekken, eventueel het groepsproces te saboteren en zich in het algemeen te verzetten tegen verandering. Onzekerheidstolerantie bevordert de mogelijkheden om te leren door sociale interactie en door kritische reflectie en is daar zelfs een voorwaarde voor.

Bij individuele maar ook bij collectieve leerprocessen in arbeidsorganisaties spelen emoties een belangrijke rol. Organisatieverandering is voor de één een uitdaging en voor de ander een enorm probleem. Het vergroten van onzekerheidstolerantie komt niet tot stand door grote dwang, maar eerder door het bieden van zo veel mogelijk zekerheid en het stapsgewijs helpen nemen van de hindernissen, c.q. realiseren van de veranderingen. De door Tomassini (2000) als eerste genoemde dimensie van 'care' kan gelezen worden als een aanduiding van een klimaat van wederzijdse persoonlijke zorg en aandacht in de organisatie. Voor het creëren van gezamenlijke kennis in de organisatie is 'care' een onmisbare pijler.

LEREN EN (SUB)CULTUUR

Mensen leren in een sociale context en leren is een sociaal proces waarvan de resultaten in hoge mate bestaan uit sociaal gedeelde betekenissen. De cultuur in een organisatie of afdeling heeft een enorme invloed op het leren en handelen van mensen in de organisatie. Cultuur kan worden opgevat als resultaat van de gezamenlijke leerprocessen van een groep, in antwoord op de problemen en uitdagingen van de omgeving (extern) en van het (intern) managen van de groep (Schein, 1991). In dynamische zin: cultuurverandering is een gezamenlijk leerproces, geprikkeld door veranderingen in de omgeving en/of de groep. De behoudende en veranderende kant zijn echter niet zomaar te verenigen. Een samenleving (c.q. een organisatie) heeft de neiging om aan de bestaande interpretaties en oplossingen voor problemen vast te houden, ook al vormen allerlei omstandigheden prikkels om tot andere interpretaties en oplossingen te komen. Individuen binnen een samenleving (en binnen een organisatie) zijn in verschillende mate gevoelig voor en blootgesteld aan die prikkels.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 48

Binnen een organisatie kunnen verschillende (sub)culturen vertegenwoordigd zijn, doordat a) de afdelingen onderling een verschillende subcultuur hebben ontwikkeld, en / of b) doordat één of meer fusies hebben plaatsgevonden die nog niet tot een gezamenlijke cultuur hebben geleid, en / of c) doordat mensen uit verschillende bevolkingsgroepen in de organisatie werken. Organisaties die internationaal werken hebben per definitie te maken met medewerkers en klanten uit een andere cultuur. Voor het succes van organisaties kan het buitengewoon belangrijk zijn om begrip te hebben voor cultuurverschillen en vaak ook om een bepaalde gezamenlijke cultuur te ontwikkelen: een gedeelde taal om het werk met elkaar te bespreken, gedeelde oplossingen voor problemen, benaderingen van het werk en de onderlinge omgang.

Omdat in eerste instantie de resultaten van socialiserende leerprocessen in de culturele context in hoge mate vanzelfsprekend en impliciet zijn, ontstaan gemakkelijk misverstanden en botsingen. 'Kenmerkend voor het leren in de botsing van culturen is de confrontatie tussen eigen vanzelfsprekend geachte opvattingen en handelwijzen, kortom het eigen referentiekader, en de opvattingen en handelwijzen van anderen die deze voor even vanzelfsprekend houden' (Bolhuis, 1995, p. 30). In de botsing wordt deze vanzelfsprekendheid aangetast. Dat kan leiden tot uiteenlopende leerreacties, afhankelijk van de machtsverhouding tussen de partijen en van het eigen belang zoals dat wordt gezien door de betrokkenen. Er zijn vier leerreacties te onderscheiden:

1. Afwenden en afweren is een leerreactie waarbij de nieuwe informatie zo veel mogelijk in een afzonderlijk hokje wordt ondergebracht, met het stempel 'de anderen'. 'Zij doen dat zo, maar wij niet'. 'Dat kunnen zij wel vinden, maar wij denken er anders over'.
2. Leren hanteren van de inzichten en gewoonten van anderen, omdat men daartoe is gedwongen en / of zelf bepaalde doelen wil bereiken. Tot hoever dit leren strekt wordt dan ook bepaald door de externe dwang en / of eigen doelen. 'Wie in Rome zaken wil doen, zal dat op zijn Romeins moeten doen'. 'Als ik in deze organisatie iets wil bereiken, zal ik aan ... mee moeten doen'.
3. Uit overtuiging overnemen van de inzichten en handelwijzen van anderen, ten koste van eigen eerdere inzichten en handelwijzen. Dit betreft veranderend leren, waarbij oude inzichten en handelwijzen plaatsmaken voor nieuwe.
4. Wederzijds leren, waarbij het referentiekader (culturele opvattingen) van beide kanten ter discussie staat en er wordt gestreefd naar een integratie of een nieuw gezamenlijk perspectief op de werkelijkheid. Ook hier is sprake van veranderend leren.

VERANDEREND LEREN

Een nieuwe functie, nieuwe taken, veranderende klanteisen, nieuwe bedrijfsmiddelen, een fusie of reorganisatie. Om allerlei redenen moeten mensen nieu-

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 49

we dingen leren. Daarbij is vaak in zekere mate veranderend leren noodzakelijk: leren waarbij de betrokkene oude inzichten, gewoonten en attitudes moet afleren om plaats te maken voor nieuwe inzichten, vaardigheden, gewoonten en attitudes. In arbeidsorganisaties is het veranderde handelen daarbij de toetssteen, niet de inzichten of vaardigheden als zodanig. Handelen volgt niet automatisch uit (theoretisch, begripsmatig) leren. Barrières tussen beide worden gevormd zowel door ontoereikend leren (bijvoorbeeld niet op handelen gericht) als door kenmerken van de handelingssituatie. Bovendien kan de volgorde ook andersom: leerresultaten volgen ook direct uit het handelen. Expertise is in hoge mate het resultaat van leren-in-het-handelen, leidend tot 'tacit' inzichten, kennis en vaardigheden.

Het afleren van ingesleten patronen van denken en doen is niet eenvoudig. Het eerder geleerde heeft altijd een functie gehad. Dat wil niet zeggen dat het resultaat altijd in alle opzichten positief ('goed') is geweest. Wat als 'goed' wordt beschouwd raakt de belangenvraag: goed voor wie en voor wat? Als bijvoorbeeld werknemers (individueel) worden afgerekend op (gezamenlijke) fouten, leren zij om fouten te verbergen. Als een manager groot is geworden met een bepaalde stijl van leidinggeven, zullen andere omstandigheden niet automatisch leiden tot een andere stijl. Verandering is alleen mogelijk als serieus wordt gestart bij de functie die het geleerde heeft (gehad) en de betrokkene overtuigd is of wordt dat een verandering positief voor hem of haar is.
Voor veranderend leren zijn de volgende condities uit de literatuur af te leiden (Bolhuis, 2000):

– Expliciteren: de aanwezigheid of het tot stand brengen van bewustzijn van opvattingen en handelwijzen. Het gaat immers vaak om impliciet geleerde of in de loop van de tijd onbewust geworden patronen van denken en handelen, zowel individueel als collectief.
– Kritische reflectie: de aanwezigheid of het tot stand brengen van de bereidheid om deze opvattingen en handelwijzen kritisch te bekijken. Het kan noodzakelijk zijn om mensen te helpen daartoe hun onzekerheidstolerantie te vergroten. Dit vereist een relatief veilige sfeer en veranderen in kleine stappen.
– Een motiverend toekomstbeeld: het zichtbaar maken van alternatieven die door de betrokkenen kunnen worden gepercipieerd als aantrekkelijk én als haalbaar.
– Adequate leeractiviteiten: leeractiviteiten die in overeenstemming zijn met het doel. Dit doel zal vaak het (anders) gezamenlijk handelen in de organisatie zijn. De leeractiviteiten moeten dus niet alleen worden gericht op verandering van kennis ('conceptual change'), maar evenzeer op het ontwikkelen van nieuw gezamenlijk gedrag.
– Een steunende sociaal-culturele en materiële omgeving voor het vervullen van voorgaande condities en het bestendigen van de gewenste veranderingen.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 50

CONCLUSIE

Als impliciete aannames over leren die zijn gebaseerd op leren in een educatieve context ons zicht op leren belemmeren, is de kans groot dat bepaalde verschijnselen in de organisatie onopgemerkt of onbegrepen blijven. Een uitspraak als 'Ze zijn naar cursus geweest, maar daar merk je niets van' vat de frustratie die te maken heeft met onbegrip voor het fenomeen leren goed samen. Een breder begrip van leren zoals dat plaatsvindt is nodig om sturing te kunnen geven aan het gewenste leren in hedendaagse organisaties.

Literatuur

- Bolhuis, S., *Leren en veranderen bij volwassenen*. Bussum: Coutinho, 1995.
- Bolhuis, S., *Naar zelfstandig leren. Wat doen en denken docenten?* Handelsversie proefschrift, Leuven / Apeldoorn: Garant, 2000.
- Bolhuis, S. en P.R.J. Simons, *Leren en werken*. Deventer: Kluwer, 1999.
- Boud, D., 'How can university work-based courses contribute to lifelong learning?' In: J. Holford, P. Jarvis en C. Griffin (eds.), *International Perspectives on Lifelong Learning*. London: Kogan Page, 1998, pp. 213-223.
- Brenters, M., *De organisaties als netwerk*. Alphen a / d Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink, 1999.
- Commissie Erkenning Verworven Kwaliteiten, *Kwaliteiten erkennen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1994.
- Eraut, M., J. Alderton, G. Cole en P. Senker, *Development and skills in employment*. Research report no 5, Brighton: University of Sussex Institute of education, 1998.
- Huber, G.L. en J.H.W. Roth, *Finden oder Suchen? Lehren und Lernen in Zeiten der Ungewissheit*. Schwangau: Ingeborg Huber, 1999.
- Klarus, R., *Competenties erkennen: een studie naar modellen en procedures voor leerwegonafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen, 's-Hertogenbosch: CINOP, 1998.
- Linden, J. van der en E. Roelofs, *Leren in dialoog*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 2000.
- Nonaka, I. en N. Konno, 'The concept of Ba. Building a foundation for knowledge-creation'. *California Management Review*, vol. 4, nr 3, 1998.
- Nonaka, I. en H. Takeuchi, *De kenniscreërende onderneming*. Schiedam: Scriptum, 1999.
- Onstenk, J., *Lerend leren werken*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen, 1997.
- Pearn, M., C. Roderick en C. Mulrooney, *Learning organizations in practice*. London: McGraw-Hill Book company, 1995.
- Polanyi, M., *The tacit dimension*. New York: Doubleday, 1967.
- Roobeek, A.J.M. en E.H.U. Mandersloot, *Leren Werken – Werkend Leren; een kennisnetwerkconcept voor duale leertrajecten*. Amsterdam: Van Gennep, 1998.
- Schein, E.H., 'De diepte van cultuur'. In: J.W.M. Kessels en C.A. Smit (red.), *Opleiders in organisaties/Capita selecta*, (4), pp. 22-37, Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen, 1991.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 51

– Scott-Morgan, P., *The unwritten rules of the game: master them, shatter them and break through the barriers to organizational change.* New York: McGraw-Hill, 1994.
– Simons, P.R.J., 'Lerend werken: tautologie of uitdaging?' *Opleiding & Ontwikkeling*, 13 (6), 2000, pp. 7-11.
– Sprenger, C., *Leerpraktijken*. Proefschrift, Erasmus Universiteit, Rotterdam, 2000.
– Sternberg, R.J. en R.K. Wagner, *Practical intelligence: nature and origins of compentence in the everyday work.* Cambridge: University Press, 1986.
– Tomassini, M., 'New meanings of learning organisations and spaces of human resources development within the globalising learning economy'. First conference on HRD Research and Practice Across Europe, Conference papers, Kingston: Kingston Business School, 2000.
– Wenger, E., *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University press, 1998.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 52

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 53

Opleiden vanuit een constructivistisch perspectief

Johan van der Sanden

Inleiding

De afgelopen 10 jaar is het constructivisme een belangrijke stroming geworden in de leer-, onderwijs- en opleidingspsychologie. Zoals dat in de psychologie wel vaker het geval is, gaat het hier echter niet om een geheel nieuw theoretisch perspectief. Zo zien we in de theoretische inzichten van zowel de ontwikkelingspsycholoog Piaget als de persoonlijkheidspsycholoog Kelly (zie bijvoorbeeld Piaget, 1952; Kelly, 1955) duidelijke elementen van constructivisme. Piaget zocht naar een theoretisch kader dat tegemoetkwam aan zijn bezwaren tegen enerzijds het empirisme en anderzijds het nativisme (Byrnes, 1996). Piaget verwerpt het standpunt van empiristen als Locke, Berkeley en Hume dat kennis uitsluitend op inductieve wijze en a posteriori uit ervaringen met de voorspelbare, goed geordende en objectieve werkelijkheid verkregen kan worden. Hij verwerpt ook het daarbij aansluitende psychologische associationisme, waarbij kennisverwerving gezien wordt als het totstandkomen van associaties tussen stimuli die via de zintuigen worden waargenomen. Hij erkent de noodzaak van ervaringen

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 54

in en met de wereld voor de ontwikkeling van kennis. Ervaringen leiden volgens hem echter niet rechtstreeks tot kennis, maar worden door het actieve, construerende en naar betekenis zoekende subject tot kennis getransformeerd. Daarbij hebben mensen volgens Piaget, en daarin verschilt hij van nativisten als Kant en Chomsky, niet de beschikking over apriori, aangeboren en ingeprogrammeerde concepten, waarmee zij betekenis kunnen geven aan de veelheid en diversiteit van stimuli die op hen afkomen. Piaget benadrukt dat deze concepten of constructen door mensen zelf worden geconstrueerd en in de loop van de cognitieve ontwikkeling steeds verder worden verfijnd.

Kelly was geïnteresseerd in de constructen die mensen als naïeve wetenschappers of persoonlijkheidspsychologen gebruiken om de wereld om hen heen te interpreteren (zie Kelly, 1955). Zijn bekende 'Role Construct Repertory Test' (Rep test) is daarvan een goed voorbeeld. Proefpersonen krijgen een serie elementen (bijvoorbeeld verschillende situaties of personen) voorgelegd, waaruit steeds nieuwe groepjes van drie worden gevormd. Bij elk groepje gaat het erom dat de proefpersoon een construct genereert dat aangeeft waarin twee van de drie elementen met elkaar overeenkomen en een daaraan tegengesteld construct dat duidelijk maakt waarin het derde element verschilt van de andere twee. Aldus ontstaat een verzameling persoonlijke constructen, die indicatief is voor de wijze waarop de proefpersoon een stukje van de wereld om hem of haar heen interpreteert en beschrijft.

Het constructivisme moge dan niet nieuw zijn, hoe valt te verklaren dat er vanaf ongeveer 1990 zo'n sterke belangstelling voor deze stroming is ontstaan? De volgende ontwikkelingen spelen in dit verband een rol:

- Het idee dat kennis gemaakt wordt door mensen en niet ergens in de (buiten)wereld 'kant-en-klaar' op ontdekking ligt te wachten, sluit goed aan bij de heersende tijdgeest, waarin het postmodernistisch denken en het daarmee gepaard gaande relativisme de boventoon voeren.
- Door de verbijzondering van het constructivisme in de richting van het sociaal-constructivisme en de daarmee gepaard gaande accentuering van het belang van de sociale en culturele context, is er een brug geslagen naar cultuur-historische en antropologische benaderingen (Lave en Wenger, 1991; Vygotski, 1978), hetgeen tot interessante nieuwe inzichten over leren en competentieontwikkeling heeft geleid.
- De frontale aanval die door voorstanders van het constructivisme is ingezet op de klassieke ontwerp- en instructietheorieën en de assumpties die daaraan ten grondslag liggen (zie onder andere Bednar, Cunningham, Duffy en Perry, 1991; Jonassen, 1990, 1991), heeft geleid tot aandacht trekkende debatten en polemieken over de wijze waarop leeromgevingen dienen te worden ingericht.
- De economische ontwikkeling, de ontwikkeling van informatiemaatschappij naar lerende samenleving en de daarmee gepaard gaande economisering van

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 55

het denken over leren en opleiden (Van der Sanden, 1997; Thijssen, 1997) hebben in alle sectoren van het onderwijs en arbeidsorganisaties (zie onder andere Kessels, 1996) geleid tot een intensivering van de belangstelling voor het actieve en constructieve leren van lerenden en medewerkers (Simons, 1997).

Aansluitend bij de twee laatste punten en ervan uitgaande dat het inrichten van krachtige leeromgevingen in en ten behoeve van arbeidsorganisaties meer dan ooit noodzakelijk is, zal in deze bijdrage eerst verder worden ingegaan op een aantal kenmerken van het constructivisme. Voortbouwend op hetgeen hierboven al is opgemerkt over de positie van Piaget en Kelly, zullen de verhouding van het kennende en lerende subject tot de buitenwereld en de visie op leren daarin de centrale elementen zijn. Vervolgens wordt een verbinding gelegd met een ander belangrijk concept in het huidige denken over leren en opleiden in arbeidsorganisaties: competentieontwikkeling. Vooral de vraag hoe competenties en competentieontwikkeling vanuit een sociaal-constructivistisch perspectief kunnen worden geconceptualiseerd krijgt daarbij aandacht. In de laatste paragraaf wordt ingegaan op de implicaties van het (sociaal-)constructivisme voor het leren en opleiden in arbeidsorganisaties.

CONSTRUCTIVISME

Het eerste punt dat op deze plaats aandacht verdient betreft de verhouding van het kennende en lerende subject tot de 'buitenwereld'. Volgens het constructivisme is het eigenlijk niet mogelijk en in ieder geval weinig vruchtbaar om te streven naar de ontdekking van de ontologische realiteit en de daarin besloten 'waarheid'. In dat verband hebben Driver, Asoko, Leach, Mortimer en Scott (1994) het volgende gesteld: '[...] the objects of science are not the phenomena of nature but constructs that are advanced by the scientific community to interpret nature' (p. 5) en '[...] scientific entities and ideas, which are constructed, validated, and communicated through the cultural institutions of science, are unlikely to be discovered by individuals through their own empirical enquiry' (p. 6). Zij doen deze uitspraken in een speciaal themanummer van het tijdschrift *Educational Researcher*, dat is gewijd aan de implicaties van het constructivisme voor het onderwijs in de wiskunde en de natuurwetenschappen[1].

Uiteraard heeft ook de 'radicale' constructivist Von Glasersfeld (1995) over deze epistemologische kwestie de nodige opmerkingen gemaakt. Het volgende citaat laat aan duidelijkheid niets te wensen over: 'From the beginning, in the 5th century B.C., the skeptics have shown that it is logically impossible to establish the "truth" of any particular piece of knowledge. The necessary comparison of the piece of knowledge with the reality it is supposed to represent cannot be made because the only rational access to that reality is through yet another act of knowing' (pp. 6-7).

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 56

Het is volgens constructivisten beter om op te houden met het organiseren van ambitieuze, doch vruchteloze zoektochten naar 'de waarheid' en nuttiger om een meer bescheiden positie in te nemen en te proberen ervaringen die mensen in en met 'de realiteit' opdoen met behulp van taal te ordenen en er betekenis aan te verlenen (Von Glasersfeld, 1987). Driver, Asoko, Leach, Mortimer en Scott (1994) verwoorden dit streven als volgt: '[...] learning science thus involves being initiated into the ideas and practices of the scientific community and making these ideas and practices meaningful at an individual level' (p. 6).

Volgens het constructivisme ligt er in de buitenwereld dus geen kennis op ontdekking te wachten; kennis is een typisch menselijk product en wordt beschouwd als het resultaat van menselijke informatieverwerkingsactiviteiten. Deze uitgangspunten brengen sommige radicale constructivisten ertoe te ontkennen dat er in boeken of andere opslagmedia kennis te vinden zou zijn. Zij vergeten dan dat we hier te maken hebben met de resultaten van door mensen in het verleden verrichte informatieverwerkingsactiviteiten (zie ook Gruender, 1996). Gruender toont zich een voorstander van een realistisch en sociaal-constructivisme, waarbij hij aan door anderen verworven kennis een belangrijke rol toekent: 'One of the purposes of schooling, and education in general, is precisely to help students to see this previously acquired knowledge as something live and important to them' (p. 22).

Daarmee komen we op de direct met de epistemologische kwestie verband houdende vraag naar de visie op en de aard van het leren, het tweede punt dat in deze paragraaf wordt uitgewerkt. Sociaal-constructivisten zien leren als een persoonlijk en subjectief proces van kennisconstructie, het hechten van persoonlijke betekenis aan opgedane ervaringen en het in interactie met relevante anderen creëren van een eigen 'werkelijkheid'. Het adjectief 'persoonlijk' is belangrijk; de aard, het verloop en de resultaten van leerprocessen zijn namelijk in sterke mate afhankelijk van de persoonlijke leergeschiedenis van de lerende en de sociale en culturele context waarin de lerende zich bevindt en waarin het leren plaatsvindt. Leren is het door middel van informatieverwerkingsactiviteiten op actieve en construerende wijze steeds weer en steeds verder uitbreiden of reorganiseren van het geheel aan kennis, vaardigheden, opvattingen en attitudes dat typerend en uniek is voor een bepaald individu (zie ook Duffy en Cunningham, 1996). Ook het zogenaamde afleren en het herstructureren en heroverwegen van eerder verworven kennis worden als belangrijke leeractiviteiten gezien.

Interessant in dit verband is de uitgebreide literatuur over begripsontwikkeling ('conceptual change'), waarin men ervan uitgaat dat zich bij het verwerven van nieuwe kennis en vaardigheden steeds interacties voordoen tussen de voor de lerende nieuwe informatie en de ervaringen die hij/zij daarmee opdoet en het

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 57

geheel aan relevante (of door de lerende relevant geachte) opvattingen, ideeën en gewoonten (preconcepties). Begrijpen is daarom eerder een proces dan een stabiele toestand die op een bepaald moment bereikt wordt of dient te worden bereikt (Biemans, 1997; Biemans en Simons, 1996).
Vanuit een constructivistisch gezichtspunt gaat men er verder van uit dat mensen streven naar een relatief stabiel evenwicht tussen preconcepties en nieuwe informatie. Pintrich, Marx en Boyle (1993) hebben gewezen op een paradox die zich daarbij voor de lerende kan voordoen. Enerzijds is een persoonlijk referentiekader nodig om de nieuwe informatie te kunnen begrijpen. Anders gezegd: via het proces van assimilatie kan inpassing in het referentiekader plaatsvinden. Anderzijds kan het referentiekader de begripsontwikkeling belemmeren, wanneer er sprake is van misconcepties. Anders gezegd: indien er sprake is van (sterke) misconcepties, kan de nieuwe met de eigen opvattingen conflicterende informatie de accommodatie van het referentiekader belemmeren of verhinderen[2].

De constructivistische visie op leren wordt vaak gecontrasteerd met het kennisoverdrachtsmodel dat voortkomt uit en aansluit bij objectivistische theorieën, zoals het behaviorisme of het cognitivisme, die terug te voeren zijn op het empirisme dat in de inleiding van deze bijdrage aan de orde is geweest. Kenmerkend daarvoor is dat individu en omgeving als gescheiden entiteiten worden beschouwd en dat een van het individu onafhankelijke en objectieve werkelijkheid wordt gepostuleerd.
Hoewel radicale constructivisten het bestaan van een realiteit extern aan het individu ontkennen en daartegenover alleen wensen uit te gaan van een strikt individualistisch kennisconstructieproces, is in de onderwijs- en opleidingspsychologie, zoals eerder opgemerkt, een mildere en meer sociale vorm van constructivisme gangbaar geworden. In theorievorming en onderzoek wordt het accent gelegd op de interactie tussen het lerende individu en de externe informatie in een bepaalde sociaal-culturele sociale context. Leren wordt dan beschouwd als inwijding in de ideeën en gebruiken van een bepaalde gemeenschap (die wel wordt aangeduid als 'community of practice') via vormen van 'cognitive apprenticeship' (zie Collins, Brown en Newman, 1989).

CONSTRUCTIVISME EN COMPETENTIEONTWIKKELING

Actief en zelfstandig leren en competentieontwikkeling zijn deze dagen in het onderwijs en in arbeidsorganisaties 'hot topics'. Er is echter allerminst overeenstemming over wat onder deze zaken moet worden verstaan (zie bijvoorbeeld Mulder, 2000; Onstenk, 1997; *Opleiding & Ontwikkeling*, nr. 11 (1998) en 12 (1999); Van Zolingen, 1995). Van der Sanden (1997) heeft gewezen op de heersende spraakverwarring rondom de begrippen 'actief leren' en 'zelfstandig leren' in het voortgezet en hoger onderwijs. Afhankelijk van de visie op kennis en leren

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 58

waar men (bewust of onbewust) van uitgaat, kan er bijvoorbeeld sprake zijn van een meer objectivistische of een meer constructivistische invulling. Hetzelfde geldt voor het begrip 'competentieontwikkeling' (zie ook Simons, 1999). Vanuit een meer objectivistisch perspectief wordt van tevoren gespecificeerd, gewenst en meetbaar gedrag in voor de arbeidsorganisatie relevante situaties benadrukt. De Training-for-Impact- en Performance-Improvement-benadering van Robinson en Robinson (1989, 1995) zijn hiervan duidelijke voorbeelden.

In deze bijdrage en in deze paragraaf wordt competentieontwikkeling vanuit een sociaal-constructivistisch perspectief benaderd. Daarbij wordt competentie gezien als een geïntegreerd, onderling samenhangend geheel van kennis, vaardigheden, attitudes en leervermogen, waaraan adequate persoonlijke leer- en werktheorieën ten grondslag liggen en waarmee iemand in bepaalde situaties en bepaalde sociaal-culturele contexten bekwaam kan oordelen (informatie kan interpreteren, analyseren en classificeren), kan anticiperen op bepaalde gebeurtenissen of ontwikkelingen en effectief kan handelen en leren (zie ook Teurlings en Van der Sanden, 1999). Vergeleken met gangbare definities waarin meestal de individuele bekwaamheid tot handelen in situaties en de daarvoor benodigde kennis, vaardigheden en attitudes worden geaccentueerd, is er in deze omschrijving sprake van drie toevoegingen:
– de ten aanzien van een bepaald domein en bepaalde situaties in bepaalde sociaal-culturele contexten ontplooide leeractiviteiten en het daarop betrekking hebbende leervermogen;
– het onderliggende persoonlijke interpretatie- en aansturingskader: persoonlijke leer- en werktheorieën (vergelijk het begrip 'actietheorie' bij Argyris en Schön, 1978);
– het in bepaalde sociaal-culturele contexten ten aanzien van een bepaald domein en bepaalde situaties in staat zijn tot evaluerende en anticiperende activiteiten.

De begrippen 'leervermogen', 'leertheorie' en 'werktheorie' verdienen nog een nadere toelichting. Bij leervermogen gaat het om a) vaardigheden die het mogelijk maken ten aanzien van een bepaald domein in uiteenlopende leersituaties relevante en constructieve leeractiviteiten te ontplooien, b) een adequate persoonlijke leertheorie, en c) de bereidheid deze leertheorie te toetsen, uit te breiden en te verfijnen, alsmede de bij a) bedoelde vaardigheden toe te passen, te onderhouden en waar nodig verder te verbeteren (Van der Sanden, 1997; Van der Sanden, Terwel en Vosniadou, 2000).
Het begrip 'persoonlijke leertheorie' verwijst naar het door een bepaald persoon in interactie met relevante anderen en in bepaalde contexten opgebouwde persoonlijke referentiekader omtrent leren. Dit omvat min of meer onderling samenhangende normen, waarden, inzichten, opvattingen en regels betreffende hetgeen geleerd moet worden en de wijze waarop dat zou kunnen of moeten

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 59

gebeuren. Vanuit dit referentiekader worden leeractiviteiten aangestuurd en allerlei aspecten van en gebeurtenissen in de leeromgeving geïnterpreteerd en gewaardeerd (zie Van der Sanden [1997] voor een nadere uitwerking; vergelijk het begrip 'leeractietheorie' bij Van der Krogt [1995] en Poell [1998]).
Het begrip 'werktheorie' heeft betrekking op het persoonlijke referentiekader dat richting geeft aan het interpreteren en waarderen van en handelen in werkgerelateerde situaties en is vergelijkbaar met het begrip 'arbeidsactietheorie' bij Van der Krogt (1995) en Poell (1998).

Het moge duidelijk zijn dat competentieontwikkeling vanuit een sociaal-constructivistisch perspectief meer omvat dan de ontwikkeling van de bekwaamheid tot effectief en efficiënt handelen. Het gaat in ieder geval ook om:
– het verder personaliseren en integreren van kennis, vaardigheden en attitudes;
– de ontwikkeling van leervermogen;
– het in verschillende contexten en situaties toetsen, verfijnen, herstructureren en uitbreiden van werk- en leertheorieën in interactie met relevante anderen.

OPLEIDEN VANUIT EEN SOCIAAL-CONSTRUCTIVISTISCH PERSPECTIEF

Vanuit het sociaal-constructivisme wordt benadrukt dat eerder verworven competenties, ervaringen, preconcepties, persoonlijke normen en waarden en doeloriëntaties (Duda en Nicholls, 1992; Ng en Bereiter, 1992) een belangrijke rol spelen bij de wijze waarop leerprocessen verlopen en de leereffecten waartoe zij leiden. Het constructivisme accentueert het subjectieve karakter van leerprocessen, met name het selecteren, interpreteren en waarderen van informatie vanuit een persoonlijk referentiekader en het op grond daarvan construeren van persoonsgebonden en betekenisvolle kennis. Dergelijke processen betreffen niet alleen vakinhoudelijke of werkgerelateerde informatie, maar ook op leren, opleiden en didactiek betrekking hebbende informatie. Vanuit hun eigen leertheorieën reconstrueren lerenden door anderen (opleiders bijvoorbeeld) geconstrueerde leer(werk)omgevingen.

Een voorbeeld hiervan zien we in het door Ng en Bereiter (1992) uitgevoerde onderzoek naar de verschillende doelen die volwassenen zich stellen bij het volgen van een cursus. Ng en Bereiter constateerden dat er sprake was van drie verschillende doeloriëntaties: de door de cursusleider opgegeven en gekozen taken afmaken ('task-completion goals'), de voor de cursus geldende instructiedoelen proberen te bereiken ('instructional goals') en persoonlijke kennisconstructie nastreven ('personal knowledge-building goals'). De cursisten in de laatste groep bleken de beste leerresultaten te behalen. Zij stelden zichzelf doelen en gebruikten actief hun eigen voorkennis bij de diverse problemen waarmee zij werden geconfronteerd. Wanneer zij daar aanleiding toe zagen stelden zij hun

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 60

oorspronkelijke ideeën bij. Bovendien bedachten zij zelf vragen en nieuwe problemen, waarvoor ze vervolgens antwoorden en oplossingen probeerden te vinden.

Vermeldenswaard in dit verband is ook het onlangs door Gordijn (1998) verrichte onderzoek naar de leereffecten van op begripsontwikkeling gerichte feedback bij leerlingen uit het technisch beroepsonderwijs. De feedback was vormgegeven op grond van een bekende, op objectivistische leest geschoeide instructietheorie, de 'Component Display Theory' van Merrill (1983). Vergeleken met leerlingen die het onderwijs hadden gevolgd zonder dat hun de inzichtbevorderende feedback was gegeven, bleken (tegen de verwachting van de onderzoeker in) alleen leerlingen met een reproductieve leerstijl (Vermunt, 1992) hoger te scoren op een op de stof betrekking hebbende toets. Dit effect kwam bovendien alleen naar voren bij reproductieve vragen. De reproductiegerichte leerlingen gebruikten de extra hulp en uitleg blijkbaar niet voor het verdiepen van hun inzichten, maar voor het beter van buiten leren van feitelijkheden.

Dit brengt ons bij de vraag naar de implicaties van het sociaal-constructivisme voor het leren en opleiden in arbeidsorganisaties, waarbij een onderscheid kan worden gemaakt naar inhoudelijke aspecten, didactiek en vormgeving van leer(werk)omgevingen en, tot slot, het collectieve leren in en van arbeidsorganisaties.

Inhoud

De beide hierboven aangehaalde onderzoeken maken duidelijk dat lerenden de neiging hebben voor hen ontworpen leeromgevingen op grond van hun persoonlijke leertheorieën als het ware te herontwerpen. Het is belangrijk dat dat op een goede manier gebeurt en dat lerende werknemers er bij voortduring en in uiteenlopende situaties in slagen voor zichzelf krachtige leeromgevingen te creëren. Het is daarom noodzakelijk naast de gebruikelijke vakinhoudelijke of werkgerelateerde inhouden veel aandacht te besteden aan de ontwikkeling van leervermogen als een integraal bestanddeel van belangrijk geachte competenties. Van adequate persoonlijke leertheorieën gaat nu eenmaal een veel krachtiger en meer precieze sturing uit dan van extern getroffen, op vak- of werkinhouden gerichte didactische maatregelen[3]. Daarnaast moet er veel aandacht zijn voor ontwikkeling van werk- of arbeidsactietheorieën, inclusief de daarin vervatte normen en waarden. Door lerende werknemers te confronteren met in de arbeidsorganisatie vigerende dilemma's en kernproblemen (Onstenk, 1997) en hen te helpen bij het vinden van persoonlijke antwoorden daarop, kan een belangrijke bijdrage worden geleverd aan hun competentieontwikkeling.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 61

Didactiek en vormgeving van leer-werkomgevingen

Onderzoek van onder andere Lave en Wenger (1991), Eraut, Alderton, Cole en Senker (1998) en het Center for Workforce Development (1998) heeft duidelijk gemaakt dat er van niet expliciet als leeromgeving ingerichte werkplekken krachtige impulsen tot leren kunnen uitgaan. Informeel leren van en met collega's die als model kunnen fungeren en het betrokken zijn bij authentieke activiteiten van de leden van een bepaalde 'community of practice' zijn daarvoor met name verantwoordelijk. Dergelijke effecten zijn goed te verklaren vanuit een sociaal-constructivistisch kader, waarin immers veel nadruk wordt gelegd op authentieke contexten en interacties met relevante anderen. De persoonlijke betrokkenheid en de confrontatie met vigerende normen en waarden, kernproblemen en dilemma's bieden volop mogelijkheden de eigen leer- en werktheorieën te beproeven en bij te stellen, persoonlijke en gesitueerde kennis, vaardigheden en attitudes verder te integreren en (dientengevolge) competenties verder te ontwikkelen (zie ook Teurlings en Van der Sanden, 1999).

Hier liggen dan ook belangrijke aangrijpingspunten voor de vormgeving van leerzame werksituaties en competentiegerichte opleidingen of cursussen. De verhouding tussen off-the-job- en on-the-job-leren vraagt overigens wel speciale aandacht. In het eerste geval is er meestal sprake van het verwerven van 'gecodificeerde' en in het tweede geval van 'gesitueerde' kennis en vaardigheden (Guile en Young, in druk; Van der Sanden en Teurlings, in druk). Te vaak wordt een opleiding of cursus geassocieerd met *leren* (i.c. het verwerven van kant-en-klare, algemeen toepasbare, gedecontextualiseerde en 'transporteerbare' kennis en vaardigheden) en de werkplek met *toepassen*. De hieraan ten grondslag liggende visie op transfer ondervindt de laatste jaren veel kritiek, zowel vanuit de constructivistische als de cultuur-historische traditie (Tuomi-Gröhn en Engeström, in druk). Het is vruchtbaarder om transfer te conceptualiseren als het vermogen om voortdurend en in steeds nieuwe situaties constructief verder te leren en de reeds verworven competenties op een hoger plan te brengen. In dat verband wordt wel gesproken over continue en progressieve recontextualisatie van kennis, vaardigheden en attitudes (Guile en Young, in druk; Van Oers, 1998; Van der Sanden en Teurlings, in druk) en de ontwikkeling van het vermogen om in uiteenlopende leer-werksituaties leermogelijkheden te herkennen, te benutten en te creëren (zie ook Onstenk, 1997).

De kansen op dergelijke krachtige leerprocessen nemen aanzienlijk toe wanneer medewerkers van arbeidsorganisaties regelmatig kunnen participeren in en lerend kunnen werken aan authentieke en innovatieve taken en projecten. Idealiter zouden die geleidelijk in complexiteit moeten toenemen (vergelijk het 'increasing complexity'-principe van Collins, Brown en Newman, 1989), en waar nodig ondersteund moeten worden met verdiepende en integrerende off-the-job-leersituaties.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 62

Aansluitend hierbij kan worden opgemerkt dat het nuttig kan zijn om voor het vaststellen en beoordelen van effecten van competentieontwikkelingsprocessen in arbeidsorganisaties portfoliosystemen te gebruiken, waarin de lerende (werknemer) zelf een persoonlijke ontwikkelingscomponent 'zichtbaar' heeft gemaakt. Deze wijze van beoordelen past goed bij een constructivistische benadering van opleiden en leren (zie bijvoorbeeld Gage en Berliner, 1998; Tillema, 2000).

Collectief leren

Wanneer medewerkers gezamenlijk participeren in innovatieve projecten, vervaagt de grens tussen individueel en collectief leren. Voor veel arbeidsorganisaties is dat een wenselijke ontwikkeling, aangezien 'leren, werken en innoveren' (Onstenk, 1997) in de dagelijkse praktijk steeds meer geïntegreerd voorkomen. Een interessant daarbij aansluitend opleidingsinstrument is het zogenoemde 'producerend leren', waarbij een beginnend medewerker of stagiair een taak verricht die zowel dienstig is aan zijn eigen competentieontwikkeling als aan de verbetering van het functioneren van de betrokken arbeidsorganisatie. Het kan gaan om het vervaardigen van een bepaald product, maar ook om het analyseren en oplossen van een bepaald probleem (Van der Sanden, Fürstenau, Lommen, Van der Plas en Van Zutven, in voorbereiding).

Dixon (1994) omschrijft het leren van organisaties als '[...] the intentional use of learning processes at the individual, group and system level to continuously transform the organization in a direction that is increasingly satisfying to its stakeholders' (p. 5). Vanuit een cultuur-historische invalshoek zou gesproken kunnen worden over de noodzaak voor organisaties om voortdurend de 'collectieve zone van de naaste ontwikkeling' op te zoeken (Engeström, 1987). Dixon (1994) benadert zowel het leren van individuen als het collectieve leren in en van arbeidsorganisaties vanuit een constructivistisch perspectief. In haar boek *The organizational learning cycle; how we can learn collectively* sluit ze aan bij de bekende leercirkel van Kolb, die ze in een 'genereer-integreer-interpreteer-handel'-cyclus als volgt transformeert naar het organisatieniveau:

1. 'widespread generation of information;
2. integration of new/local information into the organizational context;
3. collective interpretation of information;
4. having authority to take responsible action based on the interpreted meaning' (p. 44).

Daarbij is het van groot belang dat de verschillende stappen door eenzelfde groep betrokkenen worden afgewerkt: 'When the steps of the organizational learning cycle are disconnected, collective learning is lost' (pp. 44-45).

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 63

SLOT

Het boek van Dixon maakt duidelijk dat het sociaal-constructivisme als een interessant kader kan fungeren voor het interpreteren en organiseren van leerprocessen op individueel en organisatieniveau. In haar boek zijn nog geen expliciete relaties met literatuur over competentieontwikkeling te vinden; ze sluit vooral aan bij literatuur over ervaringsleren (met name Argyris en Schön, 1978 en Kolb, 1984). De laatste jaren heeft het competentiedenken, zowel met betrekking tot het leren van individuen als het leren van organisaties, een grote vlucht genomen. In dit kader onderscheidt Mulder (2000) zes gebruikscontexten:
– sectoraal ontwikkelings- of economisch structuurbeleid;
– de aansluiting tussen onderwijs en arbeid (competentieprofielen als uitgangspunt voor curriculum- en cursusontwikkeling);
– de ontwikkeling van organisatiestrategieën (kerncompetenties van organisaties);
– personeelsmanagement (competentieprofielen als basis voor onder andere personeelsselectie en loopbaanontwikkeling);
– opleiding en ontwikkeling;
– professionele ontwikkeling (bijvoorbeeld assessment en certificering).

Het sociaal-constructivisme kan een belangrijke bijdrage leveren aan de verheldering van het competentieconcept, het in kaart brengen van de implicaties van het competentiedenken in verschillende gebruikscontexten en het ontwikkelen van allerlei HRD-instrumenten. Ook in dit verband zal het hanteren van een constructivistisch perspectief tot heel andere inzichten leiden dan een objectivistische invalshoek.
Het is niet alleen uitdagend, maar ook uitermate vruchtbaar om leren en ontwikkeling in en van arbeidsorganisaties te zien als het continu en progressief uitbreiden en reorganiseren van eerder verworven individuele en collectieve competenties.

Literatuur

– Argyris, C. en D.A. Schön, *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.
– Bednar, A.K., D. Cunningham, T.M. Duffy en J.D. Perry, 'Theory into practice: How do we link?' In: G.J. Anglin (ed.), *Instructional technology: Past, present, and future* (pp. 88-101). Englewood, CO: Libraries Unlimited, 1991.
– Biemans, H.J.A., *Fostering activation of prior knowledge and conceptual change*. Arnhem: H.J.A. Biemans, 1997.
– Biemans, H.J.A. en P.R.J. Simons, 'Computer-assisted instruction and conceptual change'. *Educational Research and Evaluation*, 2, 1996, pp. 81-108.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 64

- Boekaerts, M. en P.R.J. Simons, *Leren en instructie: Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker & Van de Vegt, 1993.
- Byrnes, J.P., *Cognitive development and learning in instructional contexts*. Boston: Allyn and Bacon, 1996.
- Center for Workforce Development, *The teaching firm. Where productive work and learning converge*. Newton, MA: Education Development Center, Inc., 1998.
- Collins, A., J.S. Brown en S.E. Newman, 'Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics'. In: L.B. Resnick (ed.), *Knowing, learning and instruction – Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1989.
- Dixon, N., *The organizational learning cycle. How can we learn collectively?* London: McGraw-Hill Book Company, 1994.
- Driver, R., H. Asoko, J. Leach, E. Mortimer en P. Scott, 'Constructing scientific knowledge in the classroom'. *Educational Researcher*, 23, 1994, pp. 5-12.
- Duda, J.L. en J.G. Nicholls, 'Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport'. *Journal of Educational Psychology*, 84, 1992, pp. 290-299.
- Duffy, T. en D. Cunningham, 'Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction'. In: D. Jonassen (ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 170-198). New York: MacMillan, 1996.
- Engeström, Y., *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.
- Eraut, M., J. Alderton, G. Cole en P. Senker, *Development of knowledge and skills in employment*. Final report of a research project funded by 'The Learning Society' Programme of the Economic and Social Research Council. Brighton: University of Sussex, 1998.
- Gage, N.L. en D.C. Berliner, *Educational psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1998.
- Gagné, R.M. en L.J. Briggs, *Principles of instructional design*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1979.
- Glasersfeld, E. von, 'Learning as a constructive activity'. In: C. Janvier (ed.), *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics* (pp. 3-18). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1987.
- Glasersfeld, E. von, 'A constructivist approach to teaching'. In: L.P. Steffe en J. Gale (eds.), *Constructivism in education* (pp. 3-16). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1995.
- Gordijn, J., *Computergestuurde feedback in modulen*. Proefschrift, Enschede: Universiteit Twente, 1998.
- Gruender, C.D., 'Constructivism and learning: A philosophical appraisal'. *Educational Technology*, 36, 1996, pp. 21-29.
- Guile, D. en M. Young, 'Transfer and transitions in vocational education; some theoretical considerations'. In: T. Tuomi-Gröhn en Y. Engeström (eds.), *New perspectives on transfer and boundary crossing*, in druk.
- Jonassen, D.H., 'Thinking technology, toward a constructivist view of instructional design'. *Educational Technology*, 1990, pp. 32-34.
- Jonassen, D.H., 'Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?' *Educational Technology Research and Development*, 39 (3), 1991, pp. 5-14.
- Kelly, G.A., *The psychology of personal constructs*. New York: Norton, 1995.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 65

- Kessels, J.W.M., *Het Corporate Curriculum*. Inaugurele rede, Leiden: Rijks Universiteit Leiden, 1996.
- Kolb, D.A., *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- Lave, J. en E. Wenger, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Merrill, M.D., 'Component Display Theory'. In: C.M. Reigeluth (ed.), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status* (pp. 279-334). London: Erlbaum, 1983.
- Mulder, M., *Competentieontwikkeling in bedrijf en onderwijs*. Inaugurele rede, Wageningen: Wageningen Universiteit, 2000.
- Ng, E. en C. Bereiter, 'Three levels of goal-orientation in learning'. *The Journal of the Learning Sciences*, 1, 1992, pp. 243-273.
- Oers, B. van, 'From context to contextualizing'. *Learning and Instruction*, 8 (6), 1998, pp. 473-488.
- Onstenk, J., *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Eburon, 1997.
- *Opleiding & Ontwikkeling*, Themanummer Competentie-ontwikkeling, 6, 1997.
- *Opleiding & Ontwikkeling*, Themanummer Competentie-ontwikkeling, 10, 1998.
- Piaget, J., *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press, 1952.
- Pintrich, P.R., R.W. Marx en R.A. Boyle, 'Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change'. *Review of Educational Research*, 63, 1993, pp. 167-199.
- Pirsig, R.M., *Zen and the art of motor cycle maintenance. An inquiry into values*. London: Corgi, 1974.
- Poell, R.F., *Organizing work-related learning projects. A network approach*. Nijmegen: KUN, 1998.
- Robinson, D.G. en J.C. Robinson, *Training for impact*. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.
- Robinson, D.G. en J.C. Robinson, *Performance consulting. Moving beyond training*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 1995.
- Sanden, J.M.M. van der, *Duurzame ontwikkeling van leervermogen. Leren leren in het technische domein*. Intreerede, Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven, 1997.
- Sanden, J.M.M. van der en C.C.J. Teurlings, 'Developing competence during practice periods: the learner's perspective'. In: T. Tuomi-Gröhn en Y. Engeström (eds.), *New perspectives on transfer and boundary crossing*, in druk
- Sanden, J.M.M. van der, J. Terwel en S. Vosniadou, 'New learning in science and technology'. In: P.R.J. Simons, J.L. van der Linden en T.M. Duffy (eds.), *New Learning* (pp. 119-140). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.
- Sanden, J.M.M. van der, B. Fürstenau, J. Lommen, P. van der Plas en G. van Zutven, *Productive learning and exploration tasks as tools for transfer* (werktitel), in voorbereiding.
- Simons, P.R.J., 'Ontwikkeling van leercompetenties'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 10, 1997, pp. 17-20.
- Simons, P.R.J., 'Competentiegerichte leeromgevingen in organisaties en hoger beroepsonderwijs'. In: K. Schlusmans, R. Slotman, C. Nagtegaal en G. Kinkhorst (red.), *Competentiegerichte leeromgevingen* (pp. 31-45). Utrecht: Lemma, 1999.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 66

– Teurlings, C.C.J. en J.M.M. van der Sanden, 'De werkplek als leeromgeving: het leren in stages'. In: J.G.L.C. Lodewijks en J.M.M. van der Sanden (red.), *Op de student gericht. Een bundel opstellen over leren en studeren, opgedragen aan Prof. Dr Len F.W. de Klerk* (pp. 171-187). Tilburg: Tilburg University Press, 1999.
– Thijssen, J.G.L., *Leren om te overleven. Over personeelsontwikkeling als permanente educatie in een veranderende arbeidsmarkt*. Inaugurele rede, Utrecht: Universiteit Utrecht, 1997.
– Tillema, H., 'Leren van portfolio's'. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 21 (4), 2000, pp. 15-21.
– Tuomi-Gröhn, T. en Y. Engeström (eds.), 'New perspectives on transfer and boundary crossing', in druk.
– Van der Krogt, F.J., *Leren in netwerken: Veelzijdig organiseren van leernetwerken met het oog op humaniteit en arbeidsrelevantie.* Utrecht: Lemma, 1995.
– Vermunt, J., *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 1992.
– Vygotski, L.S., *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
– Zolingen, S.J. van, *Gevraagd: sleutelkwalificaties. Een studie naar sleutelkwalificaties voor het middelbaar beroepsonderwijs*. Proefschrift, Nijmegen: KUN, 1995.

Noten

1. Het blijft overigens de moeite waard Robert Pirsigs bestseller *Zen and the art of motor cycle maintenance* uit 1974 open te slaan. Ook in dat boek wordt dit thema aangesneden, getuige de volgende typerende citaten: 'Those Indians and medieval men were just as intelligent as we are, but the context in which they thought was completely different. Within that *context* of thoughts, ghosts and spirits are quite as real as atoms, particles, photons and quants are to a modern man' (p. 32); 'The law of gravity and gravity itself *did not exist* before Isaac Newton' (p. 33); 'Laws of nature are human *inventions*, like ghosts' (p. 34).

2. Relevant in dit kader is ook de uit veel onderzoeken naar voren komende 'confirmation bias': kinderen zowel als volwassenen blijken een sterke voorkeur te hebben voor informatie die hun favoriete verklaringen voor verschijnselen of gebeurtenissen ondersteunt; zij blijken informatie die in het voordeel van alternatieve verklaringen pleit te vermijden. Zie Byrnes (1996, pp. 191-200) voor een overzicht van hierop betrekking hebbend onderzoek.

3. Ter illustratie hiervan wijzen we op de in klassieke instructietheorieën (onder andere Gagné en Briggs, 1979) gebruikelijke didactische maatregel 'activeren van voorkennis'. Wanneer leren wordt gezien als het uitbreiden of reorganiseren van voorkennis, zoals dat in het constructivisme het geval is, is dit vanzelfsprekend een uiterst belangrijke activiteit. Juist vanwege het ideosyncratische karakter van voorkennis is het echter nauwelijks voorstelbaar dat de voorkennis van de lerende of een groep lerenden door middel van een didactische maatregel direct en op adequate wijze kan worden geactiveerd. Een belangrijk aspect van het leervermogen is dat lerenden zelf hun voorkennis in uiteenlopende situaties op een constructieve manier weten te activeren en te gebruiken bij het verdere leren (vergelijk ook het eerder aangehaalde onderzoek van Ng en Bereiter, waar dat maar bij een minderheid van de cursisten werd geconstateerd).

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 67

De humanistische opleidingskunde

Theo van Dellen

Inleiding

Er bestaat geen goede vertaling van het begrip 'Human Resource Development' (HRD). Letterlijk is de vertaling 'menselijke-hulpbronontwikkeling'. Maar wat wordt daarmee bedoeld? Wat biedt de hulpbron, ten behoeve waarvan, en wat is ontwikkeling in dit verband? Er is een verscheidenheid aan definities van HRD in omloop. Kenmerkend voor deze definities is dat zij uitdrukking geven aan het spanningsveld tussen de *organisatorische* context van 'development' en de *persoonlijke* ontwikkeling van de menselijke hulpbron. Veelal ligt bij HRD de nadruk op het belang van de context: de ontwikkeling van medewerkers vanuit het strategisch bedrijfsperspectief. Het belang van de medewerkers blijft dan per definitie onderbelicht.

De opleidingskunde heeft het afgelopen decennium – in navolging van de praktijk van HRD – de opleidings- en leerprocessen in organisaties vooral bestudeerd vanuit de organisatiecontext (Kessels, 1993; Kessels en Smit, 1989). Desondanks

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 68

gaat het bij de opleiding en ontwikkeling van medewerkers in principe altijd om twee doelen. Het eerste doel is de werknemers in de gelegenheid stellen kennis en vaardigheden te verwerven die voor de dagelijkse arbeid in de organisatie nodig worden geacht. Het tweede doel is een bijdrage leveren aan de gewenste persoonlijke ontwikkeling van de werknemers (Kessels, 1995). In dit artikel wordt bepleit om in de opleidingskunde meer de nadruk te leggen op het bestuderen van de 'persoonlijke ontwikkeling van mensen' in de context van arbeid en organisatie. Vandaar de toevoeging 'humanistisch' aan opleidingskunde in de titel van deze bijdrage. De toevoeging is in lijn met recente uitspraken in het NVvO's Professoren Forum: 'Er is maar één constante binnen HRD en dat is de mens' (J.J. Peters) en 'Belangrijk is dat er over die constante factor een duidelijk beeld is' (J.W.M. Kessels) (Kaldenhoven, 2000). De humanistische *opleidingskunde* bestudeert binnen de context van arbeidsorganisaties de opleiding en ontwikkeling van medewerkers. De *humanistische* opleidingskunde benadert de arbeidende mens in organisaties in zijn geheel (holistisch). Dit betekent dat de mens juist ook in subjectieve zin in ogenschouw wordt genomen.

In de context van opleiding en ontwikkeling in arbeidsorganisaties worden heel verschillende mensbeelden gehanteerd. Een mensbeeld is een gechargeerde opvatting over of visie op wat de mens is en wat hem drijft. Denk aan het klassieke 'de mens is dom' (scientific management) of het modernere 'de mens wil zijn talenten benutten' (Human Resource Management). In het algemeen legitimeren deze mensbeelden het management om op een bepaalde wijze naar de medewerkers in de organisatie te handelen. Bij mij roepen mensbeelden altijd vragen op. Wie beslist erover? Is de mens participant of lijdend voorwerp? In de humanistische opleidingskunde wordt per definitie rekening gehouden met de persoonlijke levensloopontwikkeling van mensen. Maar hoe doe je dat? Wat moet er worden verstaan onder persoonlijke ontwikkeling in de context van opleiding en ontwikkeling? Dit is de eerste vraag waarop in deze bijdrage een antwoord wordt geformuleerd.

In een schriftelijke communicatie met een collega, Rob de Wilde, gebruikte ik onlangs het begrip 'humanistisch' in combinatie met 'emancipatorisch'. Hij reageerde daarop met de vragen: 'Roepen die termen wellicht geen jarenzestigreacties op? Of ligt het juist goed?' Daarmee suggereert hij dat reacties op dergelijke begrippen afhankelijk zijn van in dit geval een potentiële klantorganisatie. Inderdaad, het begrip 'humanistisch' roept in sommige organisaties helaas een softe jarenzestigassociatie op. Bovendien wordt het begrip wel eens – onterecht overigens – in de hoek geplaatst van New Age. Dit is dan meestal geen aanbeveling. Desondanks krijgt de opleidingskunde in deze bijdrage de toevoeging humanistisch. Wat is er aan de hand? Waarom wordt op deze plaats bewust aandacht gevraagd voor een mensgerichte visie op opleiding en ontwik-

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 69

keling in de context van organisaties? Dit is de tweede vraag waarop hier een antwoord wordt geformuleerd.

In het jubileumnummer van *Opleiding & Ontwikkeling* (1/2, 1998) wordt teruggekeken op de inhoud van de afgelopen tien jaargangen. Mulder (1998) constateert dat de meeste bijdragen (ruim één op de vier artikelen) betrekking hebben op 'organisatie en context'. Hij vindt dit op zich niet verwonderlijk omdat 'veel ontwikkelingen ten aanzien van opleiding en ontwikkeling in organisaties worden gepushed of afgedwongen door factoren die buiten de context van de opleidingsfunctie liggen [...]'. Wordt met deze enigszins cryptische omschrijving terecht bedoeld dat de organisatie vooral bepaalt waarvoor, wie, wanneer, hoe en tegen welke prijs wordt opgeleid? Thijssen (1998) constateert vervolgens dat ruim 50% van de artikelen beleidsgerelateerde thema's bevat. Hetgeen 'als een indicatie kan worden gezien voor het belang dat aan beleidsthema's wordt gehecht' (Thijssen, 1998). De meest voorkomende thema's zijn: integratie van HRD in bedrijfskundig handelen en decentralisatie van HRD-verantwoordelijkheid (samen goed voor 64%).

Tegen deze achtergrond is de volgende opmerking van Maas, de voorzitter van de NVvO, in hetzelfde jubileumnummer (Dekker, Visser en Geelen, 1998) niet zo verwonderlijk: 'Aan de ontwikkeling van human resources is in de afgelopen tien jaar nauwelijks gewerkt. Mensen zijn wel volgepompt met kennis en vaardigheden. Maar in trainingen en opleidingen is te weinig aangesloten op de bron; op wat mensen al weten, kunnen en willen'. In het algemeen wordt er tegenwoordig relatief veel meer aandacht geschonken aan het strategisch laten aansluiten van opleidingen bij de organisatorische context dan aan het bieden van mogelijkheden aan mensen om zich te ontwikkelen. De vraag is waarom dat zo is en of dat ook zo blijft. Kan een humanistische opleidingskunde iets betekenen voor deze scheefgroei? Hoe kan er dan beter worden aangesloten bij zowel de organisatieontwikkeling als de persoonlijke ontwikkeling van mensen? Welke visies en opvattingen, concepten en 'body of knowledge' liggen dan ten grondslag aan een humanistische opleidingskunde? Dit is de derde, belangrijkste en tevens moeilijkste vraag waarop ik in deze bijdrage een antwoord probeer te geven.

In deze bijdrage staan dus de volgende drie vragen centraal:
– Wat moet er worden verstaan onder persoonlijke ontwikkeling in de context van opleiding en ontwikkeling?
– Waarom wordt op deze plaats en op dit moment aandacht gevraagd voor een mensgerichte visie op opleiding en ontwikkeling in de context van organisaties?
– Welke visies en opvattingen, concepten en 'body of knowledge' liggen ten grondslag aan de humanistische opleidingskunde?

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 70

De antwoorden op deze vragen liggen niet zo eenvoudig. Om in de terminologie van Peters verder te gaan: de méns is weliswaar de constante maar de mensen creëren al eeuwenlang systemen (samenlevingsvormen, organisaties, maatschappelijke instellingen, onderzoeksprogramma's, markten, enzovoort), die vervolgens als juridische (formele), economische (financiële) en culturele (informele) entiteiten worden aangemerkt en in zekere zin een eigen leven gaan leiden. Zijn deze entiteiten of de formele, financiële en informele spelregels niet de constante binnen HRD? Deze suggestieve vraag speelt in deze bijdrage steeds een rol op de achtergrond.

In de humanistische opleidingskunde gaat het om het contextspecifiek opleiden en ontwikkelen van mensen. De volgende paragraaf behandelt in dit verband het onderwerp 'persoonlijke ontwikkeling'. Wat is persoonlijke ontwikkeling en welke rol speelt het al dan niet in de opleidingskunde? Daarbij wordt in de kantlijn ingegaan op de (levensloop)ontwikkeling van mensen in relatie tot leeftijd, sekse en loopbaan. Dit is zowel in theoretische als praktische zin een onderbelicht thema binnen de opleidingskunde. Vervolgens wordt ingegaan op de diversiteit aan organisatiecontexten van de opleidingskundige praktijk. Organisaties verschillen zowel in theorie (formeel) als in de praktijk (informeel) onderling in hoge mate. In de daaropvolgende paragraaf worden de eerder geschetste mens- en organisatiebeelden bij elkaar gebracht in het kader van opleiding en ontwikkeling van mensen: het kenmerkende onderzoeks- en werkterrein van de humanistische opleidingskunde. Er wordt geschetst wat op grond van het voorafgaande mogelijke waardevolle inzichten zijn voor de humanistische opleidingskunde. In de volgende paragraaf wordt de humanistische opleidingskunde gepositioneerd in de werkelijkheid van zowel de wetenschap als de praktijk. In de slotparagraaf wordt nogmaals kort geformuleerd waarom de toevoeging 'humanistische' aan opleidingskunde waardevol is.

5

PERSOONLIJKE ONTWIKKELING IN ARBEIDSORGANISATIES

Gardeniers-Berendsen formuleert in het eerder al geciteerde jubileumnummer van *Opleiding & Ontwikkeling*: 'Vakbekwaamheid is één. Het gaat erom een volledig mens te worden. Dat is goed voor de medewerker en de organisatie' (Dekker, Visser en Geelen, 1998). Met deze uitspraak wordt tot uitdrukking gebracht dat het de moeite waard is om in (arbeids)organisaties de gehele mens te ontwikkelen en niet slechts het deel van de mens dat op het eerste gezicht of op de korte termijn profijtelijk is voor de organisatie (uitgedrukt als vakbekwaamheid). Vakbekwaamheid is uiteraard nodig maar er is meer nodig om duurzaam te kunnen functioneren in een organisatie. Het belang en de verantwoordelijkheid voor vakbekwaamheid ligt vooral bij de organisatie, maar ook bij de werknemers zelf. Het omgekeerde geldt voor wat ik zou willen noemen de meer duurzame persoonlijke ontwikkeling. Dit verschil in accent verklaart het

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 71

eerder al gesignaleerde krachtenveld rond organisatieontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling. In deze paragraaf gaat het er vooral om te achterhalen wat er moet worden verstaan onder persoonlijke ontwikkeling.

Hier volgen eerst een paar inleidende opmerkingen:

– De huidige stand van zaken in de psychologie en pedagogiek is dat er geen theorie over persoonlijke ontwikkeling (leren) bestaat die 'bewezen' is. Vaak wordt nog teruggevallen op ideeën van Erikson (1968, 1971) die drie ontwikkelingsprocessen onderscheidt: persoonlijkheids-, maatschappelijke en fysieke ontwikkeling. Deze processen maken eveneens impliciet onderdeel uit van de hier geformuleerde opvatting over persoonlijke ontwikkeling.
– De betekenis van het begrip 'persoonlijke ontwikkeling' legt de verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling grotendeels bij de desbetreffende persoon zelf. *Van Dale* definieert de woorden 'persoonlijk' en 'ontwikkeling' als volgt:
  – **Persoonlijk** (bn.), **1** behorend tot of betrekking hebbend op een bepaald persoon, deze aangaande: *iemands persoonlijke hoedanigheden; persoonlijke aangelegenheden;* [...] **3** een persoon zijnde, een eigen wezen hebbende: *een persoonlijk wezen; een sterk persoonlijk karakter;* [...] **5** iemands persoon betreffende: *persoonlijke vrijheid;* [...].
  – **Ontwikkeling** (v.), **1** het ontwikkelen, syn. *groei, wasdom: de harmonische ontwikkeling van lichaam en geest; tot ontwikkeling komen* [...] – het zich-ontwikkelen, syn. *ontplooiing: de snelle ontwikkeling van de techniek;* [...].

  Dit betekent dat er bij persoonlijke ontwikkeling van uitgegaan mag worden dat de persoon zich zelfbewust ontwikkelt. Vanzelfsprekend vindt er tegelijkertijd min of meer onbewust persoonlijke groei of rijping plaats, maar daar gaat het niet om.
– Persoonlijke ontwikkeling is ontwikkeling van de gehele subjectieve persoon (zie eerder Gardeniers-Berendsen). Maar wat wordt of kan daar in organisaties onder worden verstaan, zonder het gevaar te lopen te vervallen in al te therapeutische benaderingen? In zijn algemeenheid geven de organisaties en haar medewerkers zelf aan hoever daarbij wordt gegaan.

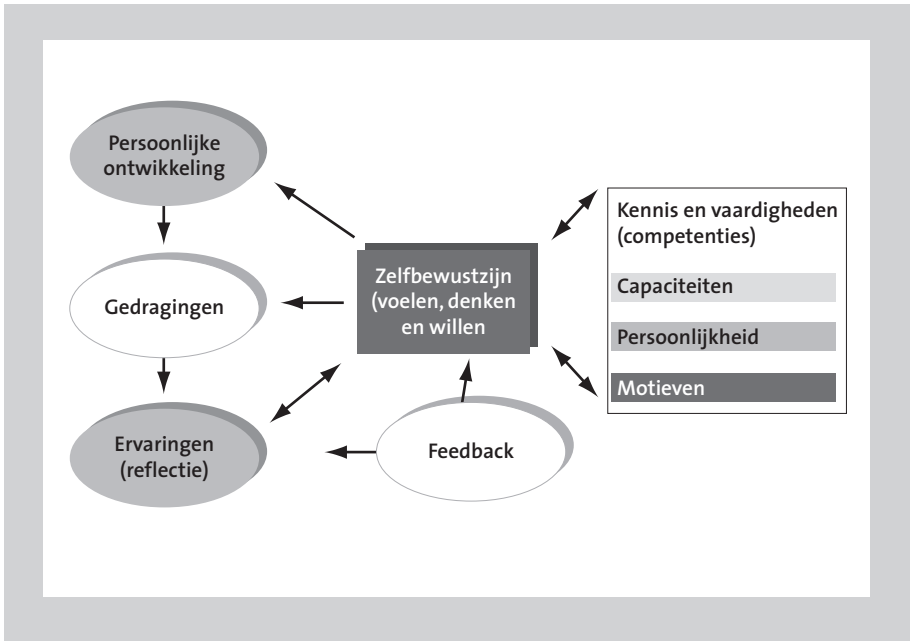
De zelfbewuste benadering van persoonlijke ontwikkeling

De keuze voor de zelfbewuste benadering is vooral gebaseerd op de historische ontwikkeling van de psychologische motivatietheorieën (Van Dellen, 2000c). Deze historische ontwikkeling spoort met de opvattingen over de mens in de context van arbeid. Eerst wordt de mens als machine benaderd, overgeleverd aan zijn driften en extern gemotiveerd door economische en sociale prikkels (De Moor, 1992). Vervolgens wordt de mens gezien als een koele rationele beslisser, die calculerend zijn arbeidsinspanningen afzet tegen de geldelijke extrinsieke beloningen (Metaal, 1997). In onze tijd ontwikkelt zich de 'vrije', zelfbewuste en autonome medewerker, die zich regelmatig afvraagt wat hij / zij aan het

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 72

doen is, zich doelen stelt en deze voorlegt aan de organisatie. Deze medewerker richt zich minder op extrinsieke en meer op intrinsieke beloningen zoals zelfwaardering, doen waar je zin in hebt en goed in bent, en op cultuur en waarden gedreven opbrengsten zoals betrokkenheid, synergie en plezier met anderen.

De zelfbewuste benadering van persoonlijke ontwikkeling richt zich op de processen die het *ontwikkelingsgerichte* gedrag aanzetten en die op een bewuste ervaringsgerichte manier sturen. Het gaat om zelfbewuste regulatie van op ontwikkeling gerichte gedragingen. Het zelfbewust willen ervaren (doordenken en -voelen) van het gedrag (en de eventuele feedback daarop) bevordert persoonlijke ontwikkeling. Door zelf persoonlijke ontwikkeling als doel te stellen en daarvoor gedragingen te kiezen bevordert het individu de kans dat de persoonlijke ontwikkeling ook daadwerkelijk plaatsvindt. In figuur 1 wordt persoonlijke ontwikkeling schematisch weergegeven.



Figuur 1. Model voor persoonlijke ontwikkeling (hoe lichter het kader rond een begrip, des te beter het begrip objectief waarneembaar is)

In navolging van Ford (1992) en Geen (1999) kan zelfbewuste regulatie van persoonlijke ontwikkeling worden opgevat als doelgericht gedrag. Er worden dan drie basisstappen onderscheiden aan persoonlijke ontwikkeling (linkerhelft van het model):

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 73

1. het bepalen van het persoonlijke ontwikkelingsdoel (oorsprong en richting van gedrag);
2. het kiezen van de gedragingen om het persoonlijke doel (ervaringen) te bereiken (intensiteit van gedrag);
3. het zelfbewust omgaan met de ervaringen die de gedragingen oproepen (betekenisverlening en zelfreflectie op gedrag en ervaringen en feedback).

In Van Dellen (2000c) worden deze stappen uitvoeriger beschreven met betrekking tot persoonlijke doelen en effectiviteit. Bij de eerste stap van persoonlijke ontwikkeling gaat het nadrukkelijk om specifieke, subjectief georganiseerde doelen die verwijzen naar combinaties van *gevoelens* en *gedachten* die de persoon *wil* ervaren door te kiezen voor bepaalde gedragingen (Ford, 1992). Een persoonlijk en subjectief georganiseerd ontwikkelingsdoel ontstaat door de aanwezigheid van behoeften, verlangens en verwachtingen van de persoon met betrekking tot zichzelf. De overtuiging van de wenselijkheid van persoonlijke ontwikkeling leidt ertoe dat de persoon overgaat tot het kiezen van het gedrag dat het gewenste doel (ervaringen) waarschijnlijk bewerkstelligt (tweede stap). De persoon legt zich vast op een bepaalde gedragslijn waarmee het bereiken van persoonlijke ontwikkeling een goede kans maakt. De derde stap betreft het zelfbewust omgaan met de ervaringen die de gedragingen oproepen. Reflectie en feedback spelen daarin een rol.

Wat is de rol van zelfbewustzijn?

Het antwoord op deze vraag houdt verband met de betekenis van het psychologische begrip 'zelfbewustzijn'. In het algemeen wordt aangenomen dat de mens zowel bewust als onbewust handelt. Op deze plaats laat ik het onbewuste om voor de hand liggende redenen verder buiten beschouwing. Zelfbewustzijn betekent volgens *Van Dale* 'bewustzijn, kennis van zichzelf: *tot zelfbewustzijn komen; de ons vertrouwde vorm van zelfbewustzijn dook pas laat in de menselijke geschiedenis op* (NRC)'. Het begrip 'zelfbewustzijn' (synoniem is weliswaar 'zelfgevoel', maar dat is toch te beperkt) omvat een groot aantal deelaspecten, te weten zelfconcept, zelfgevoel, zelfwaardering, zelfvertrouwen (-verzekerdheid), zelfcontrole (of -beheersing, of -discipline, of -tucht), zelfkennis, zelfrespect en zelftevredenheid. Al deze aspecten zorgen voor zelfbewustzijn (Assogioli, 1975). Persoonlijke eigenschappen (zie linker- en rechterdeel van het model) vormen het kader voor zelfbewustzijn. Het bewustzijn bepaalt de persoonlijke ontwikkelingsdoelen die iemand zich stelt, hoe hij zich in dit verband gedraagt en de (on)mogelijkheden die hij ziet of heeft om effectief om te gaan met de ervaringen. Z(elfbewustz)ijn – door Hilgard (1980) 'the trilogy of mind' genoemd – is het permanente fluïde en procesmatige verenigen en afstemmen van het voelen, het denken en het willen door de individuele mens. Voor 'zelfbewustzijn' bestaat geen test, omdat het om innerlijke processen gaat met sterke fysieke (hardware) en chemische (software)componenten. Er bestaat de neiging zelf-

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 74

bewustzijn 'Zelf' (Nathans, 1992), 'Ego' of soms 'spiritualiteit' te noemen, als iets tastbaars aan of van de mens met daaraan een collectief én metafysisch element. Uiteraard is dat vooral persoonlijke interpretatie. Mijn overtuiging is dat over het onbekende niets te zeggen valt. Zelfbewustzijn is daarom verder geen aspect van persoonlijke ontwikkeling, maar wel de interface voor alle (persoonlijke) ontwikkeling. Wat wel ontwikkeld kan worden zijn de persoonlijke eigenschappen.

Persoonlijke eigenschappen

Van der Maesen de Sombreff en Schakel (1999) hebben mijns inziens op een zorgvuldige wijze de persoonlijke eigenschappen die zelfbewustzijn 'kaderen' beschreven. Zij maken onderscheid tussen zichtbare en niet-zichtbare kenmerken van een persoon. Het op persoonlijke ontwikkeling gerichte gekozen gedrag is waarneembaar en kan beoordeeld en benoemd worden. Onder de niet-zichtbare kenmerken worden verstaan kennis en vaardigheden (de competenties volgens Van der Maesen de Sombreff en Schakel), capaciteiten, persoonlijkheidseigenschappen en motieven (de laatste drie zijn dieperliggende persoonlijke eigenschappen). Het is niet voor niets dat Van der Maesen de Sombreff en Schakel deze niet-zichtbare kenmerken van de mens toch als persoonlijke eigenschappen benoemen. Deze eigenschappen zijn weliswaar niet direct waarneembaar, maar wel indirect meetbaar volgens de empirisch-psychologische traditie. Het voert te ver om hier verder op deze eigenschappen in te gaan (zie daarvoor Van der Maesen de Sombreff en Schakel, 1999). Wel is het zinvol op te merken dat tegenwoordig onder 'capaciteiten' meer wordt verstaan dan het oude intelligentiequotiënt. Denk daarbij niet alleen aan E(motionele)Q en S(ociale)Q, maar ook aan nieuwe opvattingen over intelligentie, zoals M(uziekale)Q of C(reatieve)Q door Gardner (1993) als zodanig benoemd. Daarnaast dient vermeld te worden dat veranderen of ontwikkelen van de dieperliggende kenmerken (capaciteiten, persoonlijkheid en motieven) slechts in beperkte mate en dan nog moeizaam mogelijk is (in tegenstelling tot gedrag, kennis en vaardigheden). Op de persoonlijke eigenschap 'motieven' kom ik verderop in deze bijdrage nog meermalen terug.

Levensloopontwikkeling

Persoonlijke ontwikkeling staat niet los van de levensloop van mensen. De levensloopontwikkeling betreft de persoonlijke ontwikkeling van mensen in relatie tot leeftijd, sekse, loopbaan en – buiten het kader van deze bijdrage vallende – 'critical life-events'. De levensloopontwikkeling is zowel in theoretisch als praktische zin een onderbelicht thema binnen de opleidingskunde, maar ook binnen andere mensgerichte werkterreinen (minder binnen de volwasseneneducatie; zie ook de bijdrage van Meijers en Wardekker in dit handboek). Het voert te ver

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 75

om hier al te diep in te gaan op dit thema. Een paar inzichten zijn in de context wel van belang:

– Diversiteit in de context van arbeid(sorganisaties) en complexiteit van individuele levens en mensen zorgen ervoor dat er geen erkend paradigma is voor de ontwikkeling van volwassenen in relatie tot leeftijd (zoals Piaget bij kinderen) (Schuller, 1992).
– Mannen en vrouwen zijn verschillend in hun zelfbewustzijn rondom persoonlijke ontwikkeling. Deze verschillen hebben met name betrekking op de motieven om te werken (ontwikkelen) en het gebruik van capaciteiten om te leren (Schuller, 1992; Severin, 1997).
– Theorieën over levensloop laten zich onderscheiden in 'klimmers' en 'dalers' (Wilber, 1997). De klimmers postuleren min of meer dat persoonlijke (levens)ontwikkeling (groei) altijd gericht is op het hogere: zelfactualisering (Maslow, 1954), spiritualiteit (Chopra, 1994; Cornelis, 1998). De dalers benadrukken de neerwaartse ontwikkeling (verval van lichaam en geest) en constateren dat je daarmee moet (leren) omgaan ('coping') (Sartre, 1952; Kierkegaard, 1962-64). Kortom: levensloopontwikkeling heeft alles van doen met zingeving en betekenisverlening van de individuele mens. In de rest van deze bijdrage laat ik dit thema verder met rust.

Zelfbewust en verantwoordelijk omgaan met ervaringen

In arbeidsorganisaties speelt zelfbewustzijn een rol bij het opleiden en ontwikkelen van medewerkers. Een humanistische opleidingskunde dient daarom uit te gaan van een holistisch mensbeeld, waarin het bij uitstek subjectieve zelfbewustzijn op de één of andere wijze meedoet. Een dergelijk mensbeeld is per definitie geen 'one-liner' zoals de gebruikelijke mensbeelden van managementtheorieën doorgaans wel zijn en het kopje van deze alinea mogelijk ook suggereert. Het volgende mensbeeld past goed bij de tot nog toe gehanteerde redenering:

De arbeidende mens is een intentionele en capabele persoon(lijkheid), die met de inzet van zijn competenties en gedrag bewust persoonlijke (leer)ervaringen nastreeft. Het individu reflecteert vervolgens op deze ervaringen en neemt de verantwoordelijkheid voor de gevolgen van het gedrag. Verantwoordelijkheid nemen houdt dan tevens in: kunnen omgaan met feedback van anderen op waarneembare gedragingen en gevolgen.

De vraag is nu of een dergelijk mensbeeld voor de *humanistische* opleidingskunde wel een voedingsbodem heeft in de hedendaagse arbeidsorganisaties. Hoe verhouden zich in dit licht persoonlijke ontwikkeling en organisatieontwikkeling?

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 76

VERSCHILLEN (IN ONTWIKKELING) TUSSEN ARBEIDSORGANISATIES

Arbeidsorganisaties worden gekenmerkt door een enorme diversiteit in de wijze waarop er wordt omgegaan met de menselijke factor. Managementtheorieën richten zich op het reguleren en legitimeren van het handelen van het management (leidinggevenden), waarbij de factor 'mens' impliciet wordt meegenomen. In een overzichtsartikel beschrijven Wright en Noe (1996) de belangrijkste managementtheorieën vanaf ongeveer 1890 tot heden. Zij onderscheiden achtereenvolgens – in veramerikaniseerde termen – 'scientific management', 'organization theory', 'human relation movement', 'management science', 'systems approach' en 'competitive advantage'. Het is opvallend dat het begrip 'human' in dit rijtje slechts één keer voorkomt. Dit rechtvaardigt mijns inziens – hoe je het ook wendt of keert – de conclusie dat het handelen van het management bijna altijd in de marge gericht is op de *onder- of nevengeschikte* medewerkers en plaatsvindt ten gunste van het *economische – vaak kortetermijnperspectief* op organisaties. In deze postindustriële tijd is dat het dominante perspectief op organisaties gebleven. Dit is overigens contrair aan de steeds duidelijker wordende aanzetten naar een kenniseconomie met organisaties waarin mensen per definitie nadrukkelijker een meer persoonlijke positie vervullen (zie hoofdstuk 1).

Zijdelings van de reeds genoemde managementtheorieën is Human Resource Management (HRM) de laatste vijftien jaar de populaire en dominante benadering van mensen in organisaties. HRM vertegenwoordigt het mensbeeld van 'de mens die zijn talenten wil benutten'. De praktijk van deze benadering laat zien dat persoonlijke ontwikkeling van medewerkers slechts in beperkte mate op de agenda staat van organisaties. Het gaat namelijk veelal om opleiding en ontwikkeling gericht op kennis en vaardigheden of competentieontwikkeling binnen nadrukkelijk strakke strategische organisatiekaders of competentiemanagement. Het geluid dat 'HRM niet in staat is om mensen aan organisaties te binden' (Bosma, 1999; Bruel en Colsen, 1999) is daarom ook niet zo vreemd. HRM bindt medewerkers te weinig aan organisaties, omdat zij slechts voor een deel (competenties of anderszins) worden 'benut'. In de dieperliggende persoonlijke eigenschappen is HRM veelal niet zo geïnteresseerd. Vanwege deze tekortkoming van HRM is de benadering in de loop der jaren steeds meer verworden tot een veelkleurig palet van opvattingen over mens en organisatie en de relatie tussen beiden. Human Resource Management neemt in organisaties daarom ook heel verschillende vormen aan. Deze zogenaamde configuraties van HRM blijken samen te hangen met kenmerken van organisaties. Verburg, Drent, Koopman en Van Muijen (1997) hebben vier configuraties van HRM onderscheiden met behulp van de organisatiekenmerken beheersing versus betrokkenheid (Koopman, 1988) en meer of minder gebruikmaken van regels en procedures (organisatie versus individu). Het gaat om configuraties van HRM die

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 77

respectievelijk een markt-, ontwikkelings-, machine- of flexibiliteitsperspectief op de factor 'mens' hanteren (zie tabel 1).

Verantwoordelijkheid Doel HRM	Organisatie	Individu
Beheersing	Veel regels en procedures Weinig ontwikkelings-mogelijkheden **Machineperspectief**	Weinig regels en procedures Weinig ontwikkelings-mogelijkheden **Marktperspectief**
Betrokkenheid	Veel regels en procedures Veel ontwikkelings-mogelijkheden **Ontwikkelingsperspectief**	Weinig regels en procedures Veel ontwikkelings-mogelijkheden **Flexibiliteitsperspectief**

Tabel 1. Verschillende perspectieven binnen organisaties op basis van twee kenmerken (ontleend aan Verburg, Drent, Koopman en Van Muijen, 1997)

Verburg, Drent, Koopman en Van Muijen (1997) beschrijven de organisatieomgevingen van deze perspectieven als volgt. Het *machineperspectief* geldt met name voor grotere productieorganisaties die streven naar efficiëntie. De veelal laaggeschoolde medewerkers in deze organisaties worden vanuit dit perspectief door de organisatie (personeelszaken) dusdanig benaderd dat (persoonlijke) ontwikkeling geen issue is. Het *marktperspectief* komt vooral voor in kleinere, groeiende en startende ondernemingen. De eigenaren of directeuren – met HRM-verantwoordelijkheid – van dergelijke organisaties richten zich vanzelfsprekend vooral op extern overleven of de markt, terwijl interne zaken (personeel) vooralsnog min of meer eveneens marktgericht ad hoc worden geregeld. Grote en kleinere organisaties die het *flexibiliteitsperspectief* hanteren, acteren vooral op de turbulente (internationale) markt. Binnen deze organisaties zijn snel veranderende werkzaamheden en werkverhoudingen schering en inslag. Persoonlijke ontwikkeling van medewerkers als issue is in deze omgeving eigenlijk noodzaak, omdat de dynamiek van de omgeving een beroep doet op de hele mens (linker- en rechterhelft van figuur 1). De lijnmanager en de individuele medewerker zelf zijn daar doorgaans gezamenlijk verantwoordelijk voor. Tot slot het *ontwikkelingsperspectief*. Dit perspectief komt voor in grote dienstverlenende organisaties. Ondanks uitgebreide personeelsinstrumenten (van centrale naar decentrale verantwoordelijkheid), ontwikkelen de overwegend hooggeschoolde professionals zich in deze organisaties vooral binnen de eigen werkomgeving en werkzaamheden. Persoonlijke ontwikkeling is slechts binnen strakke kaders mogelijk een issue.

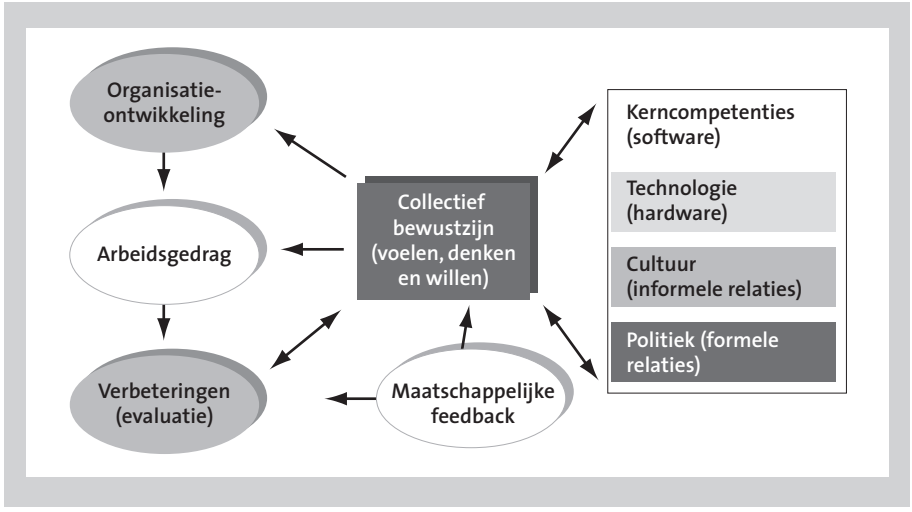
Kortom: er blijkt een contingentie te bestaan tussen (persoonlijke) ontwikkeling(smogelijkheden) en de omgeving (zie ook Van Dellen, 1999). Persoonlijke

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 78

ontwikkeling is door omstandigheden in een deel van de organisaties (de keuze voor beheersing) feitelijk op voorhand al geen issue. In andere, vooral grote organisaties (dienstverlening in doorgaans stabiele omgevingen: ministeries, universiteiten, enzovoort) zorgen de regels en procedures van de organisatie voor beperkende omstandigheden als het gaat om persoonlijke ontwikkeling. Mijns inziens is het onterecht en werkt het bevreemdend dat de 'human factor' uitsluitend in het flexibiliteitsperspectief – min of meer door de organisatieomgeving gedwongen – voldoende mogelijkheden krijgt voor ontwikkeling.

Een model voor organisatieontwikkeling als uitgangspunt voor humanistische opleidingskunde

Een vruchtbare voedingsbodem voor de humanistische opleidingskunde kan dus vooral gevonden worden bij organisaties waar het flexibiliteitsperspectief de overhand heeft. Dit is niet vreemd. Het flexibiliteitsperspectief zorgt ervoor dat organisatieontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling dicht bij elkaar liggen. Ook de verantwoordelijkheid voor beide ligt dicht bij elkaar. Organisatieontwikkeling kan in het flexibiliteitsperspectief worden opgevat als de collectieve afbeelding van de individuele (persoonlijke) ontwikkeling van de organisatieleden (zie figuur 2). Opleiding en ontwikkeling gerelateerd aan een dusdanig vormgegeven organisatieontwikkeling is mijns inziens het typische werkterrein van de *humanistische* opleidingskunde. De praktische uitwerking van een dergelijke opleidingskunde verdient verdere gedachtevorming (zie bijvoorbeeld Cunningham, 1999). In de paragraaf 'De humanistische opleidingskunde gepositioneerd' verderop in deze bijdrage wordt een aanzet gegeven tot deze gedachtevorming.



Figuur 2. Model voor organisatieontwikkeling als afbeelding van persoonlijke ontwikkeling (hoe lichter het kader rond een begrip, des te beter het begrip objectief waarneembaar is)

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 79

In de rechterhelft van het model voor organisatieontwikkeling staan de eigenschappen van organisaties die, in tegenstelling tot het organisatiegedrag in de linkerhelft van de figuur, minder gemakkelijk waarneembaar, te objectiveren of meetbaar zijn, maar wel het bestaan van de organisatie rechtvaardigen en bepalen. Deze eigenschappen vormen een directe afbeelding van de eerder onderscheiden persoonlijke eigenschappen van de organisatieleden (zie figuur 1). Op de politieke agenda van organisaties staan de missie en visie van de organisatie (intern en extern), de verdeling van schaarse activa over individuen en groepen, het richting geven aan elkaars gedrag, de arbeidsverdeling en het arbeidsgedrag voortdurend ter discussie. De leidraad voor deze discussies vormen enerzijds de organisatiewaarden (in steeds dynamischer omgevingen) en anderzijds de (persoonlijke) motieven van de medewerkers. De politie(k) van de organisatie bepaalt grotendeels de gang van zaken in de organisatie. Leiderschap, communicatie en management – in deze volgorde – zijn de politieke middelen voor het beantwoorden van de vraag 'Wat en hoe *willen* we zijn?' De cultuur van een organisatie laat vervolgens zien 'hoe we ons (willen) *voelen*'. De cultuur staat niet los van de politiek, maar komt er min of meer uit voort. Bij de cultuur gaat het met name om de sociaal-emotionele en instrumentele relaties. Hoe gaan we met elkaar om en hoe werken we met elkaar samen? In de technologie van de organisatie komen de persoonlijke capaciteiten van de medewerkers (zie figuur 1) naar voren. Deze capaciteiten vormen in zekere zin de collectieve intelligentie van de organisatie: hoe *denken* wij met elkaar over en voor de organisatie? De technologie van de organisatie omvat de processen, de procedures en de structuren, zowel materieel als immaterieel. De technologie van de organisatie dient logischerwijs een congruentie te vertonen met de daaropvolgende kerncompetenties. De kerncompetenties van de organisatie zorgen ervoor dat de organisatie door arbeid te verrichten waarde toevoegt aan 'de grondstoffen' van het voortbrengingsproces (het gaat bij de kerncompetenties vooral om hetgeen we met elkaar *doen* als organisatie). Deze grondstoffen waren tot voor kort vooral harde materialen, echter aan het begin van de 21e eeuw is zeker ook in Nederland het immateriële 'kennis' de belangrijkste grondstof van organisaties geworden.

De eigenschappen in de rechterhelft van figuur 2 definiëren als het ware de organisatie of het voertuig voor het voortbrengingsproces. Dit voertuig staat klaar om te vertrekken, maar de bestemming, het verloop en de uitkomst van de reis (of het mogelijke succes) moeten ontleend worden aan wat ik het collectieve bewustzijn (van het systeem) heb genoemd. Het collectieve bewustzijn is vooral een kritische massa organisatieleden in het voertuig die aangeeft wat 'we' willen doen, denken en voelen met betrekking tot organisatieontwikkeling(en). Overigens, dit bewustzijn probeert per definitie de eigenschappen van de individuen en de organisatie naar beste kunnen en weten in te zetten voor de gemeenschappelijke waarden van de organisatie en de medewerkers. Het bij-

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 80

zondere van het collectieve bewustzijn is dat het met alle eigenschappen van organisatie en mensen rekening houdt. Een collectief bewustzijn kan zijn weerslag vinden in een geformuleerde en overkoepelende (organisatie)filosofie, zoals HRM op dit moment een filosofie is die afhankelijk van de interne en externe omgeving van de organisatie voortdurend aan verandering onderhevig is (zie voor een nieuwe overkoepelende filosofie de volgende paragraaf).

Humanistische organisaties

Eerder heb ik beargumenteerd dat het aannemelijk is dat HRM in organisaties steeds meer diversiteit zal laten zien. Deze toenemende diversiteit komt tegemoet aan enerzijds de mens als variabele in plaats van constante in organisaties en anderzijds de maatschappelijke waarde die gehecht wordt aan meer participatie, transparantie, individualisering en emancipatie in organisaties. HRM als dominante benadering van mensen in organisaties nadert zijn *beleden* einde (Van Dellen, 2000a). De vraag is dan: Wat komt er in de plaats van HRM? Op deze vraag kan en wil ik op dit moment nog geen antwoord formuleren. Het antwoord is wat mij betreft in ieder geval geen Investment in people (oude wijn ...), geen Human Performance Technology (past niet in het collectief bewustzijn van organisaties), geen competentiemanagement en ook geen kennismanagement ('kennis' en 'management' passen niet bij elkaar). Zoals gezegd lijkt het op dit moment beter om eerst een nieuwe opvatting of filosofie over organisaties te genereren. Een dergelijke filosofie dient mijns inziens rekening te houden met de volgende humanistische uitgangspunten.

De beste opvatting over 'mensen in organisaties' is dat zij vanuit heel verschillende persoonlijke ervaringen en ontwikkeling motieven hebben voor hun deelname aan organisaties. Deze motieven of waarden dienen op een of andere manier verbonden te zijn met het collectieve bewustzijn van organisaties. Als organisaties op deze wijze organisatieontwikkeling in overeenstemming kunnen brengen met het zelfbewustzijn van individuele medewerkers (motieven, persoonlijke ontwikkeling, enzovoort), voelen medewerkers zich vrij aan organisaties verbonden. Een moderne humanistische visie op organisaties is dan:

> *Organisaties zijn (in)formele en gestructureerde samenwerkingsverbanden van mensen, die één of meer onderhandelbare en gemeenschappelijke organisatieontwikkelingen (waarden, enzovoort) nastreven.*

De mensen in deze organisaties zijn dan – zoals vóór de industrialisering – weer de *waardige en waarachtige*, zich vrij ontwikkelende autonome en zelfstandige individuen, die hun persoonlijke ontwikkeling (doelen en motieven) in evenwicht trachten te brengen met die van de organisatie.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 81

Opleiding en ontwikkeling in moderne arbeidsorganisaties

Het algemene perspectief in dit artikel is dat opleiding en ontwikkeling zich configureren naar de binnen organisaties heersende gemeenschappelijke opvattingen over organisaties en mensen en de verhouding tussen beiden (collectief bewustzijn). In moderne humanistische organisaties (flexibiliteitsperspectief) kan in dit verband organisatieontwikkeling worden opgevat als afbeelding van de persoonlijke ontwikkeling van medewerkers. De medewerkers moeten het tenslotte doen. Wat brengt hen hier? Waar willen zij naar toe? Wat vinden zij belangrijk? Hoe leren zij het beste? Hoe willen zij zich ontwikkelen? Dergelijke vragen komen dan meer centraal te staan in ontwikkelingstrajecten in organisaties. Er ontstaat daardoor overigens een nog grotere diversiteit aan vormgeving en inhouden van opleiding en ontwikkeling. Ieder individu binnen iedere organisatie stelt een persoonlijk ontwikkelingsplan samen (Van Dellen, 2000a; zie in dit verband ook Kessels, 2000 en Wagenaar en Keursten, 2000). Het is reeds op voorhand mijn overtuiging dat dergelijke trajecten effectiever zijn dan de 'klassieke' opleiding en ontwikkeling (met de nadruk op opleiding). Je kunt iemand niet opgelegd laten leren of ontwikkelen. De ander moet daarin zelf de belangrijkste actor zijn. Dit wordt nog te veel vergeten in de huidige klassieke opleidingskunde. Daarmee is mijns inziens, afrondend, voldoende duidelijk gemaakt waarom op deze plaats (en dit moment) aandacht is gevraagd voor een mensgerichte visie op opleiding en ontwikkeling in de context van organisaties (en levenslang leren). De toevoeging 'humanistisch' aan opleidingskunde is noodzakelijk om de menselijke factor overeind te houden binnen het strategische organisatiedenken.

De derde en laatste vraag van dit artikel is: Welke visies en opvattingen en concepten kunnen ten grondslag liggen aan een dergelijke opleidingskunde? Op deze plaats wordt geprobeerd daarop een voorlopig pragmatisch antwoord te geven, tegen de achtergrond van de in de vorige paragrafen beschreven 'body of knowledge '. Dit antwoord wordt geformuleerd in termen van een overkoepelende filosofie (stellingen), die steeds meer gemeengoed (dienen te) worden om de 'human factor' in arbeidsorganisaties de plaats te geven die het behoeft. Deze inzichten (Van Dellen, 2000c) betreffen:

Mens- en organisatiebeeld

1. De mens is een zelfbewust, autonoom en vrij wezen, dat verantwoordelijk is voor de gevolgen van de eigen gedragingen.
2. Organisaties zijn (in)formele en gestructureerde samenwerkingsverbanden van mensen. Binnen deze samenwerkingsverbanden streven mensen één of meer onderhandelbare en gemeenschappelijke ontwikkelingen (waarden) na.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 82

3. Management en overige medewerkers in organisaties zijn onder alle omstandigheden (even)waardige, waarachtige en respectvolle gesprekspartners.

Persoonlijke en organisatieontwikkeling

4. Ieder mens streeft in principe naar persoonlijke ontwikkeling door te werken en te leren.
5. De mens werkt en leert effectief (doelgericht) als hij/zij persoonlijke ontwikkelingsdoelen zelfbewust kan kiezen vanuit zijn/haar persoonlijke eigenschappen (competenties, capaciteiten, persoonlijkheid en motieven).
6. De effectiviteit van organisaties (in werken, opleiding en ontwikkeling) wordt bevorderd als het management inzet op de persoonlijke ontwikkeling van medewerkers.
7. Het verbeteren van organisatiegedrag moet gezocht worden in de balans tussen organisatieontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling van medewerkers.
8. Persoonlijke én organisatieontwikkelingsdoelen zijn bij voortduring onderwerp van gesprek tussen medewerkers en management (collectief bewustzijn).
9. Er is sprake van doelacceptatie (op korte en lange termijn) als beide partijen zelfbewust instemmen met de specificatie en het niveau van de uitdagende ontwikkelingsdoelen.
10. Medewerkers (managers en overige medewerkers) stemmen zelfbewust in met doelen als zij zichzelf in dit verband enerzijds voldoende competent achten en anderzijds als zij inzien dat het bereiken van de doelen op directe of indirecte wijze tegemoetkomt aan hun behoeften, verlangens of motieven (waarden) en de organisatieontwikkeling of -doelen.

Werken en leren in organisaties

11. De managers én de overige medewerkers zijn samen verantwoordelijk voor 'competent organisatiegedrag'. Initiatieven voor opleiding en ontwikkeling zijn daarom eveneens de verantwoordelijkheid van alle partijen. De effectiviteit van opleiding en ontwikkeling wordt daarmee tegelijk bevorderd.
12. Effectief werk- en leergedrag in organisaties is verbonden met het zelfbewustzijn van de mensen in de organisatie.
13. Door in de waarderingssystemen (direct en indirect) rekening te houden met de doorgaans grote individuele motivationele verschillen tussen mensen wordt de effectiviteit van mens en organisatie (verbeteringen) gestimuleerd.
14. Het arbeidsgedrag van medewerkers is voor iedereen waarneembaar en daarom datgene waarop mensen in organisaties elkaar feedback kunnen geven.
15. Beoordeling van mensen in organisaties is in principe niet nodig. Het gaat erom met elkaar van gedachten te wisselen over de (doel)effectiviteit van het zichtbare gedrag. Goede feedback bevordert de effectiviteit van werken en leren in organisaties.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 83

Deze inzichten zijn gebaseerd op een humanistische benadering van werken en leren in organisaties (Van Dellen, 2000b). Een deel van deze inzichten heeft een empirische achtergrond (Locke en Latham, 1990). Andere inzichten zijn gebaseerd op persoonlijke ervaringen en opvattingen. Het is een uitdaging om de waarde van deze inzichten in de praktijk van de humanistische opleidingskunde vorm te geven.

De humanistische opleidingskunde gepositioneerd

Eind 1999, begin 2000 heeft een drietal Nederlandse opleidingskundigen een zeer boeiende discussie gevoerd over wat ik zou willen noemen *de wetenschappelijk filosofische én tegelijk maatschappelijke positionering* van een viertal actuele benaderingen op het terrein van de opleidingskunde (Keursten, 1999, 2000; Overduin en Schramade, 1999; Schramade, 2000). De vier benaderingen waar het om ging waren Human Performance Technology, competentiemanagement (systeemgericht), competentieontwikkeling (persoonsgericht) en kennisproductiviteit. Het is niet mijn bedoeling om in deze paragraaf de discussie verder te voeren. Onderstaand beschrijf ik de benaderingen kort om ze daarna te vergelijken, niet op hun academische pretenties maar op hun praktische kenmerken (zie tabel 2). Hetgeen dan – mijns inziens – duidelijk wordt, is dat de discussie tussen de 'tegenpartijen' vooral ging over wedijverende maatschappelijke en persoonlijke *waarden*perspectieven. Verder positioneer ik hier tegelijkertijd de humanistische opleidingskunde.

Human Performance Technology (HPT)

'HPT is een technologie, een methodiek, ja zelfs een complexe toolkit en een geheel van ideeën om het functioneren of de performance van (mensen in) organisaties te verbeteren' (Overduin en Schramade, 1999). Is het toeval dat in deze definitie 'mensen in' tussen haakjes staat? HPT houdt zich in principe vooral bezig met het verbeteren van hetgeen in de linkerhelft van de figuren 1 en 2 staat: het (arbeids)gedrag (performance) en de gevolgen daarvan voor de organisatie (in termen van prestaties of productiviteit). Daarmee ligt het accent dus meer op '*performance technology*' en minder op '*human*'. De technologie wordt vooral aan de man of vrouw gebracht door zich te beroepen op normatieve prestaties, wetenschappelijkheid, systematische aanpak en pluriformiteit aan interventiemogelijkheden (Stolovitch en Keeps, 1992). Binnen HPT wordt ontwikkelen van mensen in tegenstelling tot opleiden (instrueren) van mensen niet genoemd als standaardinterventiemogelijkheid. In die zin is binnen deze aanpak de organisatie (het management) of de HPT-professional leidend met betrekking tot zowel de inhoud als de vormgeving van de opleidingstrajecten (zie ook hoofdstuk 6).

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 84

Competentiemanagement en -ontwikkeling

Ook hier een definitie als uitgangspunt: 'Competentiemanagement is het opbouwen en *exploiteren* van medewerkers in lijn met de strategie en doelstellingen van de onderneming, met een afdeling of met een team binnen de organisatie' (Kruijff en Stoker, 1999). Het door mij gecursiveerde woord 'exploiteren' staat er echt. De *Van Dale* geeft twee betekenissen:

1. gebruiken om er voordeel uit te trekken, winstgevend maken;
2. misbruik maken van iemands arbeidskracht, zijn diensten of zijn goedgeefsheid.

Is dit kenmerkend voor de competentiemanagementlijn? Nee, gelukkig niet. Kruijff en Stoker (1999) nuanceren zelf als zij spreken van 'een permanente dialoog tussen mens en organisatie'. De mate waarin de mens of de organisatie dominant is in deze dialoog, is afhankelijk van de organisatiecontext (zie hiervoor de paragraaf 'Verschillen (in ontwikkeling) tussen arbeidsorganisaties'). De nadruk ligt bij competentiemanagement sterk op de koppeling aan de strategie van de organisatie. Bij competentieontwikkeling is er weliswaar meer speelruimte vanuit persoonlijke competenties, maar ook hier blijft de organisatie eigenaar van de doelen van het leren en werken. De organisatie stuurt minder op het proces, maar nog wel op resultaat (Keursten, 1999). Gezien het geringe nuanceverschil tussen competentiemanagement en competentieontwikkeling, heb ik ervoor gekozen om deze benaderingen in tabel 2 samen te nemen.

	Human Performance Technology	Competentie-management en -ontwikkeling	Kennis-productiviteit	Humanistische opleidingskunde
Filosofie	Empirisch-analytisch en systemisch	Multidisciplinair bedrijfskundig	Dialectiek (tussen mensen onderling en omgeving)	Ontwikkelings-theorie
Mensbeeld	Kapitaal	Hulpbron	Kenniswerker	Humaan
Doel	Performance-verbetering	Strategische competentie-ontwikkeling	Ontwikkeling van waardevolle kennis	Arbeidsgericht ontwikkelen van mensen
Inhoud	Verschillende technologieën	Competentie-profielen, assessment, opleiding en ontwikkeling	Methoden en technieken voor kennisproductie (leren)	Diverse methoden en technieken afhankelijk van context
Stakeholder	Medewerkers en HPT-professional	Medewerkers en ontwikkelaars	Kennis-producenten	Samenwerkende medewerkers
Shareholder	HPT-professional en organisatie (management)	P&O-afdeling en organisatie (management)	Kennis-producenten en management	Samenwerkende medewerkers en management
Activiteiten	Onderzoek en interventies	Instrumenteel	Faciliterend	Ondersteunend

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 85

	Human Performance Technology	Competentie-management en -ontwikkeling	Kennis-productiviteit	Humanistische opleidingskunde
Waarden	Systematisch, wetenschappelijk, geïntegreerd en waardenvrij (doel genereert waarde)	Strategisch, beheerste dia-loog organisatie en mens	Zelfsturing en eigen verant-woordelijkheid, persoonlijke bekwaamheid	Humanistisch, zelfstandigheid en verantwoordelijk heid, participatie, betrokkenheid en motivatie

Tabel 2. Vergelijking van de verschillende benaderingen op praktische kenmerken

Kennisproductiviteit

Kennisproductiviteit is de productiviteit van kenniswerkers (Drucker, 1999). Het begrip 'productiviteit' betreft zowel het proces als het resultaat van kennisontwikkeling (Overduin en Schramade, 1999), maar het gaat in deze bijdrage vooral om het geïntegreerde proces van *leren* en werken dat kennisontwikkeling tot gevolg heeft. Wat moeten kenniswerkers leren om (beter) tot kennisontwikkeling te komen? En hoe moeten kenniswerkers in dit verband leren? Deze vragen stelt Keursten (1999, 2000) zich. De antwoorden op deze vragen zoekt hij – mijns inziens terecht – in de rol en de verantwoordelijkheid van de kenniswerkers bij het eigen leer- en ontwikkelingsproces. Overduin en Schramade (1999) zien dat anders. Zij menen dat opvattingen zoals 'Zelfsturing en eigen verantwoordelijkheid bij werken en leren worden steeds belangrijker, je kunt mensen niet verplichten tot leren en het is voor organisaties van belang mensen de ruimte te geven om zich te ontwikkelen op terreinen waar ze voor warm lopen' (Keursten, 1999) evenzogoed gelden als 'aandachtspunten bij motivatie (tot leren)' of 'kenmerken van modern leiderschap'. Daarmee onderschatten Overduin en Schramade de waarde van de kenniswerker of -drager in de tegenwoordige kennissamenleving en dienovereenkomstige organisaties. 'Kennis is macht' (en kracht) geldt natuurlijk ook voor de kenniswerkers. Het lijkt erop dat de factor 'arbeid' het eigendom wordt van de werkers zelf (zie ook hoofdstuk 1).

Humanistische opleidingskunde

In tabel 2 vergelijk ik de benaderingen voorzover mogelijk op hun praktische kenmerken. Opvallend aan de uitkomsten van deze vergelijking is dat de benaderingen in zekere zin posities innemen op een glijdende schaal (van HPT naar humanistische opleidingskunde), met als uitersten (economische) organisatiewaarden en menselijke waarden rondom (persoonlijke) ontwikkeling. HPT kiest duidelijker voor prestaties (als organisatiewaarde) en biedt vrijwel geen ruimte voor ontwikkeling van mensen. De humanistische opleidingskunde erkent dat

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 86

opleiden en ontwikkelen in organisaties een relatie heeft met organisatieontwikkeling, maar benadrukt eveneens dat de mens in deze op zijn minst een belangrijke participant is. Organisatieontwikkeling is een afbeelding van persoonlijke ontwikkeling. Het kan per definitie niet andersom! De beide andere benaderingen bevinden zich tussen de beide uitersten in.

SLOT

De opleidingskunde is een wetenschappelijk gefundeerde ontwerpbenadering die de praktijk van opleiding en ontwikkeling in arbeidsorganisaties zo goed mogelijk probeert in te richten. Er wordt echter vooralsnog veelvuldig geconstateerd dat de resultaten van opleiding en ontwikkeling niet om over naar huis te schrijven zijn (Mulder, 1999). De redenen daarvoor zoek ik al enige tijd op het spanningsvlak van organisatie en mens (Van Dellen, 2000a/c). De gedachtegang in deze bijdrage is dat verbeteringen van resultaten van HRD-activiteiten verwacht mogen worden tegen de achtergrond van het formuleren van een overkoepelende (organisatie)filosofie, waarin organisatieontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling elkaar meer raken. De toevoeging 'humanistisch' aan opleidingskunde is daarvan een uitdrukking.

Literatuur

- Assogioli, R., *Psychosynthese. Veelzijdige benadering van heel de mens*. Meppel: Boom, 1975.
- Bosma, M., 'Het onvermogen van HRM'. *Management Scope*, 10, 1999, pp. 55-57.
- Bruel, M. en C. Colsen, *De geluksfabriek. Over het binden en boeien van mensen in organisaties*. Schiedam: Scriptum Books, 1999.
- Chopra, D., *Leef-tijd. Naar een heldere geest in een gezond lichaam. Een nieuwe kijk op ouder worden*. Utrecht: Servire Uitgevers bv, 1994.
- Cornelis, A., *Logica van het gevoel. Filosofie van de Stabiliteitslagen in de cultuur als Nesteling der Emoties*. Amsterdam/Brussel/Middelburg: Uitgave Stichting Essence, 1998.
- Cunningham, I., *The Wisdom of Strategic Learning. The self managed learning solution*. Bodmin: MPG Books Ltd., 1999.
- Dekker, J.M., M. Visser en A.P.C. Geelen, 'Tien jaar HRD: verworvenheden en agendapunten'. *Opleiding & Ontwikkeling. Tijdschrift voor Human Resource Development*, 10, 1/2, 1998, pp. 29-38.
- Dellen, Th. van, 'Opleiding en ontwikkeling: een kwestie van aanpassen'. *Opleiding & Ontwikkeling. Tijdschrift voor Human Resource Development*, 12, 11, 1999, pp. 3-6.
- Dellen, Th. van, 'Alles kan en mag in de nieuwe eeuw'. *Opleiding & Ontwikkeling. Tijdschrift voor Human Resource Development*, 13, 1/2, 2000a, pp. 31-36.
- Dellen, Th. van, 'Trainingen Persoonlijke Effectiviteit: zin of onzin?' *Opleiding & Ontwikkeling. Tijdschrift voor Human Resource Development*, 13, 12, 2000b, pp. 3-6.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 87

- Dellen, Th. van, 'Motivatie: het bevorderen van persoonlijke effectiviteit', 2000c. In: P.W.J. Schramade (red.), *Handboek Effectief Opleiden*, in druk.
- Drucker, P.F., *Management challenges for the 21st Century.* New York: Harper Business, 1999.
- Erikson, E.H., *Het kind en de samenleving.* Utrecht: Spectrum (Aula 181), 1968.
- Erikson, E.H., *Identiteit, jeugd en crisis.* Utrecht: Spectrum (Aula 454), 1971.
- Ford, M.E., *Motivating humans. Goals, emotions and personal agency beliefs.* London: Sage Publications, 1992.
- Gardner, H., *Multiple intelligences.* London: Basic Books, 1993.
- Geen, R.G., *Motivatie: een sociaal-psychologische benadering.* Baarn: Uitgeverij Intro, 1999.
- Hilgard, E.R., 'The trilogy of mind: cognition, affection, and conation'. *Journal of the history of the Behavioral Sciences*, 16, 1980, pp. 107-117.
- Kaldenhoven, J., 'NVvO's Professoren Forum'. *Nederlands TIJDSCHRIFT voor Bedrijfsopleidingen*, 5, 7/8, 2000, pp. 10-13.
- Kessels, J.W.M., *Towards design standards for curriculum consistency in corporate education.* Terschuur: Proefschrift Enschede, 1993.
- Kessels, J.W.M., 'Opleiden en leren in arbeidsorganisaties'. *Comenius*, 15, 1995, pp. 179-193.
- Kessels, J.W.M., 'Het ontwerpproces als leerproces'. *Human Resource Development Thema*, 1, 1, 2000, pp. 16-22.
- Kessels, J.W.M. en C. Smit, *Opleidingskunde. Een bedrijfsgerichte benadering van leerprocessen.* Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen, 1989.
- Keursten, P., 'Het einde van strategisch opleiden?' *Opleiding & Ontwikkeling. Tijdschrift voor Human Resource Development*, 12, 10, 1999, pp. 27-33.
- Keursten, P., 'Veranderen de regels van het spel? Een reflectie op Human Performance Technology en Kennisproductiviteit'. *Opleiding & Ontwikkeling. Tijdschrift voor Human Resource Development*, 13, 10, 2000, pp. 21-26.
- Kierkegaard, S., *Samlede Vaerker.* Kopenhagen (3e uitgave), band 1-19, 1962-64.
- Koopman, P.L., *Tussen beheersing en betrokkenheid. Management als de kunst van het balanceren.* Alphen aan den Rijn: Samsom, 1988.
- Kruijff, M.A. en J.I. Stoker, *Managen met competenties.* Berenschot Fundatie/Elsevier bedrijfsinformatie bv, 1999.
- Locke, E.A. en G.P. Latham, 'Work motivation: The High Performance Cycle'. In: Kleinbech et al. (red), *Workmotivation*, pp. 3-25. Hillsdale, Lawrence & Erlbaum: New Jersey, 1990.
- Maesen de Sombreff, P.E.A.M. van der en L. Schakel, 'Wat zijn competenties niet?' *Opleiding & Ontwikkeling, Tijdschrift voor Human Resource Development*, 12, 1999.
- Maslow, A.H., *Motivation and personality.* New York: Harpe, Row, Inc., 1954.
- Metaal, N., 'Motivatie wordt weer met een hoofdletter geschreven'. *De psycholoog*, 32, 2, 1997, pp. 47-52.
- Moor, W. de, *Arbeidsmotivatie als management-instrument.* Houten: Bohn, Stafleu Van Loghum, 1992.
- Mulder, M., 'Professionalisering, vakontwikkeling en tien jaar Opleiding & Ontwikkeling'. *Opleiding & Ontwikkeling. Tijdschrift voor Human Resource Development*, 10, 1/2, 1998, pp. 11-19.
- Mulder, M., *Kwaliteitsbepaling van bedrijfsopleidingen.* Enschede: Universiteit Twente, 1999.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 88

- Nathans, H., *Adviseren als tweede beroep. Resultaten bereiken als adviseur*. Deventer: Kluwer Bedrijfsinformatie, 1992.
- Overduin, B. en P.W.J. Schramade, 'Vier vensters op het vak in perspectief'. *Opleiding & Ontwikkeling. Tijdschrift voor Human Resource Development*, 13, 1/1, 1999, pp. 11-16.
- Pfeffer, J., *Competitive advantage through people*. Boston, MA: Harvard University Press, 1994.
- Sartre, J.P., *De wegen der vrijheid*. Amsterdam: Uitgeverij Contact bv., 1952.
- Schramade, P.W.J., 'Spelregels in soorten. Human Performance Technology veroordeeld tot Newton en New Science voorbehouden aan Kennisproductiviteit?' *Opleiding & Ontwikkeling. Tijdschrift voor Human Resource Development*, 13, 4, 2000, pp. 72-31.
- Schuller, T., 'Age, gender, and learning in the lifespan'. In: A.C. Tuijnman en M. van der Kamp (eds.), *Learning Across the Lifespan Theories, Research, Policies*. New York: Pergamon Press, 1992.
- Severin, S., *Gender and learning. Learning styles, ways of knowing, and patterns of reasoning*. Amsterdam: Academisch proefschrift, Universiteit Amsterdam, 1997.
- Stolovitch, H.D. en E. Keeps (eds.), *Handbook of Human Performance Technology: A comprehensive guide for analyzing and solving performance problems in organizations*. San Francisco: Jossey Bass, 1992.
- Thijssen, J.G.L., 'Markante beleidsthema's in Human Resource Development'. *Opleiding & Ontwikkeling. Tijdschrift voor Human Resource Development*, 10, 1/2, 1998, pp. 21-27.
- *Van Dale, Groot Woordenboek der Nederlandse Taal*. Utrecht/Antwerpen: Van Dale Lexicografie bv, 1992.
- Verburg, R.P., Drent, P. Koopman en J. van Muijen, 'Configuraties van Human Resource Management'. *De Psycholoog*, 1997, pp. 346-352.
- Vinke, H.W., *Verschil in Verscheidenheid. Personeelsmanagement op weg naar Human Factor Management*. Deventer: Kluwer Bedrijfsinformatie, 1998.
- Wagenaar, S. en P. Keursten, 'Ontwerpen van leerprocessen voor het creëren van nieuwe kennis'. *Human Resource Development Thema*, 1, 1, 2000. pp. 45-55.
- Wilber, K., *Een beknopte geschiedenis van alles*. Rotterdam: Lemniscaat b.v., 1997.
- Wright, P.M. en R.A. Noe, *Management in Organisations*. Elm Street Publishing Services Inc., 1996.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 89

Performancegericht inzetten van opleiden en leren

Peter Schramade

Inleiding

'Het reizen is belangrijker dan het bereiken van de eindbestemming', zo willen sommige auteurs op het terrein van opleiden en leren ons wel eens doen geloven. Ik kan daar met een aantal 'mitsen en maren' en tot op zekere hoogte wel eens ver in meegaan. Uitgangspunt in dit verhaal is echter dat je meestal niet in een vliegtuig stapt om vervolgens eens rustig te gaan bekijken waar je uitkomt. En dan heb ik het niet per se over een zakenreis.

Om kort te gaan en vertaald naar opleiden en leren: deze bijdrage gaat over het performancegericht inzetten van 'opleiden en leren', hier verder soms ook HRD genoemd.

Een eenduidig equivalent van het begrip 'performance' bestaat in het Nederlands niet. Globaal gesproken zijn er twee betekenissen: prestatie (resultaat) en presteren (het prestatie- of resultaatgerichte functioneren).

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 90

Door de verschillen heen van alle modellen, typeringen en aanpakken inzake performance en performanceverbetering staat één ding als een paal boven water: hét kenmerk ('the stark and simplifying proposition', Schramade 2000b) van theorieën voor performanceverbetering dat ze onderscheidt van andere theorieën en benaderingen, is dat vraagstukken worden benaderd vanuit de resultaten die gerealiseerd moeten worden, en niet vanuit afzonderlijke disciplines (waaronder opleidingskunde), die als gescheiden silo's naast elkaar staan (in een alledaagse werkelijkheid die nu eenmaal ook niet in disciplines is opgedeeld). Allerlei andere benaderingen stellen een bepaalde interventie, c.q. een categorie van interventies vanuit een bepaalde (deel)discipline centraal. Elders (Schramade 1997, pp. 3-4) heb ik dit nader toegelicht. In het performancegerichte denken is opleiden en leren een middel naast andere mogelijke middelen. Voorop staat het verbeteren van de performance van mensen, teams, processen en organisaties. Als gekozen wordt voor het middel 'opleiden en leren', is dat omdat experts en/of belanghebbenden hebben vastgesteld c.q. denken dat dit middel, al dan niet in combinatie met andere middelen, geschikt is om tot performanceverbetering te komen.

Na een schets van enkele ontwikkelingslijnen in het performancegerichte denken binnen HRD in Nederland, alsmede van de belangrijkste invloeden van buiten, met name vanuit de Verenigde Staten, wordt een beschrijving gegeven van acht kenmerken van performancegericht denken en doen binnen de opleidings- en leerfunctie. Tot slot volgt een vertaling van een van die kenmerken, namelijk 'gevoel voor de gewenste performance van de organisatie', in hoofdlijnen van het performancegericht inzetten van opleiden en leren.

PERFORMANCEGERICHT DENKEN BINNEN HRD IN NEDERLAND

Binnen het HRD-veld vindt een verschuiving plaats van een 'leren'-paradigma naar een 'performance'-paradigma. In de Verenigde Staten heeft die verschuiving een behoorlijke vlucht genomen (Bassi, Benson en Cheney, 1996). Althans in theorie, want de praktijk blijkt behoorlijk weerbarstig (Gayeski en Adams, 1999); ook ontstonden er alweer tegenstromingen. In Nederland zitten we nog volop in een verschuiving van een 'opleiden'-paradigma naar een 'leren'-paradigma. Vergeleken daarmee vindt het performancegerichte denken binnen HRD nog maar schoorvoetend ingang. Weliswaar met een opleving in het jaar 2000, maar het is de vraag of de belangstelling zich ook echt zal doorzetten.

De aandacht voor de performancebenadering binnen HRD ontwikkelde zich in ons land langs de volgende lijnen.
Medio jaren negentig kreeg het performancedenken de eerste aandacht van Nederlandse auteurs. Rosendaal (1993) wijdde een uitvoerige bespreking aan

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 91

het handboek van Stolovitch en Keeps (1992) en Van de Belt (1995) besprak een jaarcongres van de International Society for Performance Improvement (ISPI). Van der Zee (1997) hield Human Performance Technology (HPT) kritisch tegen het licht. Schramade besteedde indirect (1994, 1995) en direct (1997, 1999a en 1999b) aandacht aan verschillende aspecten van de performancebenadering. Mulder (1999) richtte zich op de mogelijke bijdrage van casestudies op het gebied van performanceverbetering.

In 1997 kwam voor het eerst de *Nieuwsbrief Performanceverbetering* uit, gekoppeld aan het *Handboek Effectief Opleiden*. Vanaf 1998 verschijnt deze acht maal per jaar. In de nieuwsbrief wordt ingegaan op allerlei zaken die te maken hebben met of van invloed zijn op performanceverbetering, zowel op het niveau van individuen, als op het niveau van groepen en organisaties.

Eind 1998 kwam er met een nieuw bestuur binnen de Nederlandse Vereniging van Opleidingsfunctionarissen (NVvO) ook voorzichtig aandacht voor het thema, tot uitdrukking komend in de ledensessies over de toekomst van de vereniging en verwoord in de slogan *Leren en Presteren*. Een substantieel deel van het ledenbestand wil er echter nog niet zo aan. Enerzijds begrijpelijk, want de opleiden- en lerenbusiness groeit en bloeit meer dan ooit, en er is voorlopig ook geen reden om aan te nemen dat er ooit een tijd zal komen dat deze heeft afgedaan. Uit onderzoek van Nijhof (2000) blijkt niet voor niets dat de HRD'er anno 2000 nog steeds een gedegen trainer of opleider is. Anderzijds is het zo dat strategisch opleiden en leren *performancegericht opleiden en leren* is, in de brede zin van het woord (Schramade, 1999a). Waar de traditionele praktijk van opleiden en leren alleen aandacht heeft voor leren en expertise als resultaten, richt het performanceperspectief binnen HRD zich op – het woord zegt het al – de performance van medewerkers en organisatie als belangrijkste resultaten. Door zich te richten op performanceverbetering kan HRD een *strategische partner* worden. Dit betekent niet dat de HRD'er zijn humanistische waarden moet thuislaten, wel dat hij/zij deze in balans moet brengen met de noodzaak een bijdrage te leveren aan het realiseren van de missie en de doelen van de organisatie (zie ook Knowles, Holton III en Swanson, 1998).

Begin 2000 kreeg het thema 'performanceverbetering' een nieuwe impuls. Een pleidooi voor een *benadering vanuit kennisproductiviteit* door Keursten eind 1999 in *Opleiding & Ontwikkeling* – waarbij deze benadering op een assenstelsel werd afgezet tegen een bepaalde richting binnen de performancebenadering, te weten Human Performance Technology (HPT) – ontlokte een reactie van Overduin en Schramade (2000), gevolgd door een reactie van Keursten (2000) en ten slotte van Schramade (2000b). Onder studenten onderwijskunde ontstond een duidelijk waarneembare verhoogde belangstelling voor het thema. NVvO-leden namen in april 2000 het initiatief tot het oprichten van een NVvO-

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 92

werkgroep *Human Performance Improvement*. Daarnaast valt het op dat meer en meer opleidings- en adviesbureaus een verwijzing naar performanceverbetering opnemen in hun merkvoering. Ook staat het thema 'performanceverbetering' inmiddels steeds vaker op het programma van congressen, collegecycli en dergelijke.

INVLOEDEN VAN BUITEN

De invloeden op het performancegerichte denken en doen binnen HRD in ons land vinden hun oorsprong met name in de Verenigde Staten. De International Society for Performance Improvement (ISPI) is een belangrijke bron van ideeën voor performanceverbetering. Enkele vooraanstaande leden zijn met name bekend door de standaardwerken die zij schreven over performanceverbetering: Stolovitch en Keeps (1992 en 1999), Dean (met Ripley, 1997) en Rummler en Brache (1990, 1995). De ISPI is echter niet de enige bron. Ook de American Society for Training & Development (ASTD) oefent een belangrijke invloed uit. De inzichten die daar vandaan komen hebben een meer mensgericht accent, maar zijn in het algemeen weer wat minder research-based. Research-based is het in het algemeen wel bij de Academy for Human Resource Development (AHRD). Ieder jaar organiseert de AHRD tijdens haar jaarcongres ook een preconference over performanceverbetering. Prominente leden die daar een bijdrage aan leveren zijn onder meer Swanson (1994, 1999) en Holton (1999).

Bovendien zijn er ideeën over (Human) Performance Improvement te over bij wetenschappers en adviseurs die niet tot de ISPI of een van de andere bovengenoemde, vooral op HRD gerichte beroepsorganisaties behoren. In dit verband kunnen bijvoorbeeld worden genoemd Kaplan en Norton (1992, 1996), bekend van de Balanced ScoreCard, en Nadler en Gerstein (1992), die het concept 'high performance work system' introduceerden.

Ook Argyris, de geestelijke vader van 'organizational learning', praat in termen van performanceverbetering, waar hij het heeft over 'gaps', 'performance reviews' en 'claim testing': het testen van beweringen en oplossingen, van medewerkers, maar met name ook van adviseurs (Abernathy, 1999a: p. 84).
Bij Senge, grondlegger van de 'lerende organisatie', kunnen performanceverbeteraars terecht als zij niet alleen *engineering systems* willen doorgronden, maar ook *living systems*, waarin 'networkers' belangrijk zijn, en 'seed carriers', mensen die nieuwe ideeën oppakken en ze in de organisatie overal rondvertellen. Weliswaar blijkt dan dat deskundigen op het gebied van de lerende organisatie ook nog behoorlijk zoekende zijn (zie bijvoorbeeld Abernathy 1999b: p. 40). Maar toch, samen komen deskundigen op het gebied van de lerende organisatie en deskundigen op het gebied van performanceverbetering er misschien uit. Er zijn in ieder geval ondernemingen die laten zien dat een leercultuur, visionair en energiek leiderschap enerzijds, en een meetcultuur, een kwaliteits- en

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 93

performanceverbeteringscultuur anderzijds goed samen kunnen gaan. Een voorbeeld is General Electric, dat vooroploopt met ideeën als 'boundaryless learning' en 'Six Sigma Quality'.

KENMERKEN VAN PERFORMANCEGERICHT DENKEN BINNEN DE OPLEIDINGS- EN LEERFUNCTIE

Binnen het performancegerichte denken zijn nogal wat invalshoeken, benaderingen en modellen mogelijk (zie onder meer Schramade, 2000a). Het staat iedereen vrij, afhankelijk van probleemsituatie en eigen voorkeuren, daaruit keuzen te maken, respectievelijk op basis daarvan zijn eigen denk- en werkmodellen te construeren. Bovendien kan het gaan om performance op allerlei niveaus, respectievelijk de performance van verschillende entiteiten, zoals individuen, teams, afdelingen, processen, en de organisatie als geheel.

In deze paragraaf zet ik uiteen wat voor mij persoonlijk belangrijke kenmerken zijn van het performancegerichte denken binnen een opleidings- en leerfunctie die een strategische rol wil vervullen in de organisatie. Ik beperk me in deze bijdrage tot het strategisch niveau van een performancegericht inzetten van opleiden en leren. Daarbij onderscheid ik acht kenmerken:

1. *Focus op of gevoel voor de gewenste performance van de organisatie.* Of de organisatie die performance nu op korte dan wel lange termijn nastreeft, of het nu gaat om performance in economische of niet-economische termen, in termen van marktaandeel of marktpositie, of in termen van maatschappelijke verantwoordelijkheid, en of die gewenste performance nu wel of niet het karakter heeft van een 'strategic intent' (de richting van de organisatie; Hamel en Prahalad, 1989), als opleidingsfunctie dien je een visie te hebben op hoe je kunt helpen die gewenste performance te realiseren.
2. *Hanteren van een systeemperspectief.* De opleidings- en leerfunctie maakt, hoe zij ook is gepositioneerd, altijd deel uit van een groter verband, een dynamisch systeem. Als zodanig moet zij 'meebewegen' met andere functies die een bijdrage dienen te leveren aan de gewenste performance van de organisatie. Aangezien tussen die andere functies ook spanningsvolle relaties kunnen bestaan, moeten binnen dat geheel ook 'verstandige keuzen' worden gemaakt (welke groepen zijn 'strategisch'?) en posities worden ingenomen, waaruit blijkt waar men voor staat en welke toegevoegde waarde men in het gepercipieerde krachtenveld kan en wil leveren aan interne en externe klanten. Daarbij is het van belang de balans te bewaren tussen een extern perspectief (hoe kunnen we reageren op kansen en bedreigingen in de omgeving, ons aanpassen, 'strategic fit' realiseren?) en een intern perspectief (hoe kunnen we zelf onze ambities stellen en onze competenties onderhouden, benutten en vooral versterken?).

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 94

3. *Hanteren van een tijdsperspectief.* Het hanteren van een tijdsperspectief is inherent aan performancegericht denken, aan strategie en aan strategieontwikkeling en -uitvoering. Van het verleden kun je leren en over de toekomst moet je nadenken, maar je moet vooral met beide voeten op de grond staan in het heden: 'Winning Tomorrow Today', of een variant daarop: 'het leren van morgen begint vandaag'. Denk voor wat betreft HRD bijvoorbeeld aan het formuleren van Ist- en Soll-situaties, aan just-in-time-, maar ook toekomstgericht opleiden, aan 'what if'-opleidingsscenario's om op ontwikkelingen te kunnen anticiperen, en aan opleiden gekoppeld aan ontwikkelingsfasen van organisatie en / of medewerkers. Duurzame ontwikkeling van organisaties en mensen vraagt sowieso niet alleen tijd, maar ook aandacht voor timing.
4. *Hanteren van een patroon in het handelen en nemen van beslissingen*. Zelfs in zogenaamde 'competing on the edge companies' waar het hanteren van een (vast) patroon feitelijk niet goed mogelijk is, is er vaak een achterliggende 'grand strategy', een patroon, een ritme (Brown en Eisenhardt, 1998) of een 'portfolio van strategische opties' (Williamson, 1999), waar de opleidingsfunctie op kan navigeren en haar handelings- en beslissingspatroon op kan laten aansluiten. Voorbeelden van zo'n te volgen patroon zijn: ieder jaar wordt een x-aantal nieuwe winkels geopend (Starbucks), ieder jaar wordt één belangrijke innovatie doorgevoerd (ESPN), ieder jaar worden tien nieuwe producten op de markt gebracht (Sony), er worden voortdurend nieuwe kansen aangegrepen op basis van bestaande kerncompetenties (Lonely Planet Publications).
5. *Planmatigheid waar en voorzover deze mogelijk of gewenst is (zie ook onder 6).* Er zijn typen ondernemingen die minder aan turbulentie onderhevig zijn en de tijd kunnen nemen voor het maken van duurzame plannen en voor het innemen van posities die op langere termijn verdedigbaar zijn ('deliberate strategies'). De opleidingsfunctie kan dan meestal ook meer duurzame plannen maken. In 'competing on the edge companies' is die tijd er vaak niet. Daar komt het met name aan op gevoeligheid voor 'emergent strategies', respectievelijk anticiperen op strategische opties door 'what if'-scenario's voor opleiden en leren.
6. *Verstandig opportunisme.* Afhankelijk van te verwachten of gerealiseerde resultaten wordt het handelings- en beslissingspatroon aangepast. Enerzijds moet je als HRD-functie focus en lijn houden in je strategie, anderzijds moet je ook flexibel kunnen reageren: een slimme zet kunnen doen op het goede moment, met mogelijk een katalysator- of hefboomeffect. Daarbij is het wel verstandig om van tevoren na te denken over strategische opties die tezamen een enigszins coherent geheel vormen. Dat maakt enerzijds snel reageren mogelijk als kansen zich voordoen en voorkomt anderzijds dat gekozen wordt voor een optie die een organisatie te ver drijft uit de richting die zij wil gaan.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 95

7. *Genereren en toetsen van hypothesen.* Onder zich steeds wijzigende omstandigheden kun je als HRD-functie niet steeds 'op goed geluk' je aanpak wijzigen, je moet ook experimenteren. Je moet een 'theorie' hebben en deze steeds verder ontwikkelen over hoe de dingen werken in organisaties in het algemeen en in de eigen organisatie in het bijzonder. Dit vereist (voortschrijdende) kennis van disciplines als sociologie, politicologie, sociale psychologie, economie, bedrijfskunde en veranderkunde. Qua instelling vereist het een mate van pro-activiteit en 'stretch': aspiraties die verder reiken dan de huidige doelen en die de huidige mogelijkheden te boven gaan.
8. *Hanteren van een betrokkenheidsperspectief.* De HRD-functie moet een relatie onderhouden met de 'klant', lerende werknemers/collega's en andere stakeholders. In een organisatie werk je nooit geïsoleerd aan de ontwikkeling en de uitvoering van opleidings- en leerbeleid, opleidingen en (individuele en collectieve) leertrajecten. Het is belangrijk draagvlak te creëren bij en partnerships aan te gaan met klanten in een 'opleidende organisatie' en met medelerenden in een 'lerende organisatie'. In een lerende organisatie wordt bovendien op elk niveau over strategie nagedacht en over strategie gesproken in een 'strategische dialoog'. Daarbij verschuift de aandacht van de 'content'- naar de 'process'-benadering van strategie en performanceverbetering. Het proces is ook nooit af. Jacobs (1999) zegt het treffend met de woorden: 'Een strategie die bijdraagt is daarom een strategie die laat bijdragen'.

VAN 'GEVOEL VOOR GEWENSTE PERFORMANCE' NAAR PERFORMANCEGERICHT INZETTEN VAN OPLEIDEN EN LEREN

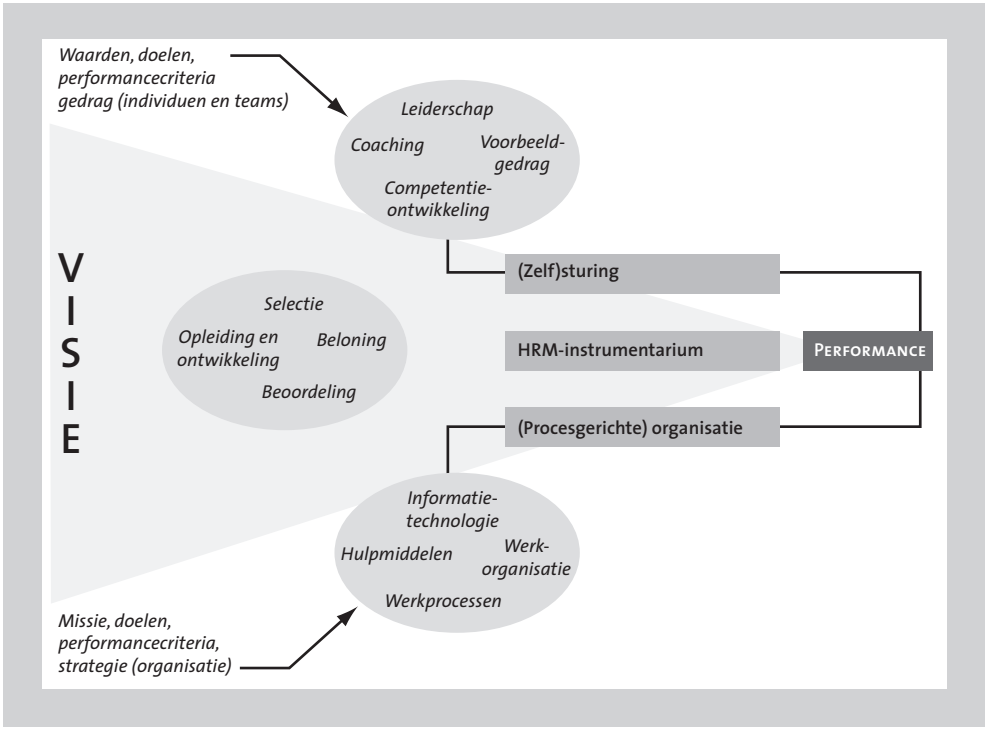
In deze paragraaf werk ik uit wat het eerstgenoemde kenmerk betekent voor de opleidings- en leerfunctie. Hoe kan de HRD-functie 'gevoel voor de gewenste performance van de organisatie' vertalen in 'hoofdlijnen van performancegericht inzetten van opleiden en leren'?
'Focus op of gevoel voor de gewenste performance van de organisatie' kan worden omschreven als het vermogen om voortdurend vast te stellen of aan te voelen wat er op de strategische agenda staat of moet staan en waar het heen gaat of moet gaan met de organisatie; het vermogen ook om daarbij keuzen te maken. Wat zijn nu de hoofdlijnen van performancegericht inzetten van opleiden en leren?

Strategische intentie

Een en ander vraagt van de opleidingsfunctie kennis van de business. Dat houdt onder meer in (zie figuur 1) dat je weet hebt en doordrongen bent van de *visie* van de organisatie, en de ontwikkelingen daarbinnen: welke markten wil de organisatie bedienen, welke klanten heeft zij voor ogen en welk ideaalbeeld heeft zij van klantbediening? In welke resultaten c.q. *performance* wil zij een en

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 96

ander vertaald zien? Daarbij kan het gaan om performance op kortere of langere termijn, in financiële of niet-financiële termen en desgewenst in termen van de Balanced ScoreCard, waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen het financieel perspectief, het afnemersperspectief, het perspectief van de interne processen en het leer- of groeiperspectief.



Figuur 1. Samenspel van factoren dat tot performance leidt

Twee strategische sporen

Belangrijk is ook dat je als opleidingsfunctie weet hoe de organisatie de brug wil slaan tussen haar visie en de feitelijk te realiseren performance, c.q. dat je daar als opleidingsfunctie over meedenkt (we volgen hier figuur 1).
Meer in het algemeen zou je kunnen zeggen dat organisaties langs twee sporen of 'kritische paden' tot de door hen gewenste performance willen komen – sporen die overigens sterk met elkaar verband houden, maar dat hier terzijde. Enerzijds een meer rationeel spoor, anderzijds een meer emotioneel of cultureel spoor. Kort door de bocht kan daar het volgende van worden gezegd.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 97

Langs het *rationele* spoor (zie figuur 1, onder) wordt de visie vertaald in een missie, en vervolgens geconcretiseerd in doelen en performancecriteria. Op basis daarvan wordt een strategie (in termen van een plan om van A naar B te komen) geformuleerd.
Voor de realisering van de strategie is het van belang dat deze zijn neerslag vindt in efficiënte en effectieve werkprocessen. Deze werkprocessen spelen tegenwoordig in iedere organisatie een dominante rol, ondersteund door allerlei hulpmiddelen en met als belangrijkste 'enabler' de informatie- en communicatietechnologie. De werkorganisatie is daarbij een afgeleide factor. Een beetje organisatie is tegenwoordig een procesgerichte organisatie: ingericht als de kortste en beste weg naar de gewenste performance.

Langs het *culturele* spoor (zie figuur 1, boven) dient een vertaling plaats te vinden van de visie in respectievelijk waarden, doelen en performancecriteria, die de grondslag dienen te zijn voor het door medewerkers en teams te vertonen gedrag. Dit gedrag dient te worden 'bekrachtigd' door de leidinggevenden, die de visie uitstralen, in woord ('coaching') en daad ('voorbeeldgedrag'). Een belangrijke taak die zij daarbij hebben is het managen en (doen) ontwikkelen van competenties, waarbij zij een goed evenwicht dienen na te streven tussen sturing en zelfsturing.
De HRM-functie kan hierbij een belangrijke ondersteunende rol vervullen (zie figuur 1, midden).

Uiteraard zijn in figuur 1 nog vele andere factoren op te nemen, nog vele andere pijlen te trekken en talloze 'loops' in te tekenen. Wat ik hier wil zeggen is dat beide genoemde en kort geduide kritische paden voor de performance of de performanceverbetering van de organisatie ook de kritische paden zijn voor de inzet van het instrument 'opleiden en leren', wil er sprake zijn van een strategische, performancegerichte inzet.

Drie manieren van performancegericht inzetten van opleiden en leren

Grofweg onderscheid ik drie manieren om opleiden en leren performancegericht in te zetten. Wil 'opleiden en leren' in een organisatie echt strategisch worden ingezet, dan zijn nodig:

a. performancegericht opleiden en leren; daarin staan centraal het *gedrag* en de *persoonsgerichte competenties* uit het bovenste spoor van figuur 1, alsmede wat de feitelijke werkprocessen in het onderste spoor vragen aan *functie- of werkprocesgerichte expertise en competenties*;
b. opleiden tot *performancegericht denken en doen*;
c. bevorderen van het *lerend vermogen* van en de *kennisproductie* door medewerkers en organisatie, opdat de organisatie kan werken aan duurzame performanceverbetering.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 98

Of van een en ander sprake is kan worden getoetst aan de hand van de volgende vragen.

Ad a: Performancegericht opleiden en leren

1. Wordt in de organisatie een bepaalde definitie van performanceverbetering of waardecreatie gehanteerd? Zo ja, welke? (Dat kan bijvoorbeeld in termen van de Balanced ScoreCard.) Kortom: welke waarde moet worden toegevoegd voor wie?
2. Hoe draagt de opleidingsfunctie bij aan die wenselijk geachte performance van de organisatie? Stelt de opleidingsfunctie het management de vraag: 'Wat moeten mensen meer, beter of anders doen, willen de gestelde organisatiedoelen worden bereikt en belangrijke knelpunten worden opgelost?'
3. Richt de opleidingsfunctie zich op de vitale prioriteiten van de organisatie? Met andere woorden:
   – Worden die expertises en competenties ontwikkeld en onderhouden die a) van belang zijn voor het realiseren van de gewenste performance, b) de performance van de organisatie uniek maken en c) moeilijk gekopieerd kunnen worden door de concurrentie?
   – Wordt geanalyseerd wat de knelpunten zijn in de organisatie en wordt vervolgens gekeken welke competenties ontwikkeld moeten worden om die op te lossen, en welke competenties juist moeten worden 'afgebouwd' of 'vervangen'?
   – Wordt daarbij goed onderscheid gemaakt tussen vereiste *persoons*gerichte competenties (in het bovenste spoor van het getoonde model) en vereiste *functie- of werkproces*gerichte expertise en competenties (in het onderste spoor)?
4. Worden bepaalde doelgroepen van werknemers aangemerkt als van strategisch belang, bijvoorbeeld medewerkers van bepaalde kritische organisatieonderdelen, met een bepaalde functie of van een bepaalde leeftijdscategorie? Worden deze ook naar die mate (meer) opgeleid? Zo ja, waar blijkt dat dan uit?

Ad b: Opleiden tot performancegericht denken en doen

Een vorm van 'strategisch' opleiden is ook opleiden in strategisch denken, converseren en handelen, en betrokkenen de tools en de bekwaamheden 'bijbrengen' die daarvoor nodig zijn. Kortom, de toetsvraag hierbij is:

5. Draagt de opleidingsfunctie bij aan het strategisch denken in de organisatie? Leert zij hoe je het effectiefst werkt aan visieontwikkeling, strategieformulering (rationeel spoor) en cultuurverandering/verankering (emotioneel spoor)? Gebeurt dit door middel van trainingen en/of het begeleiden van strategieontwikkelingsprocessen?

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 99

Ad c: Bevorderen van lerend vermogen, kennisproductie en duurzame performanceverbetering

6. Wat is de bijdrage van de opleidingsfunctie aan de tijdige ontsluiting van nieuwe kennisgebieden voor de organisatie en aan het ontwikkelen van het vermogen van mensen om nieuwe kennis te ontwikkelen?
7. Leren medewerkers díe (meta)competenties die als een hefboom werken op hun leren en presteren en op het leren en de performance van de organisatie?

TOT SLOT

Er is natuurlijk nog veel meer te zeggen over 'performancegericht inzetten van opleiden en leren'. Ik heb me beperkt tot een schets van de belangrijkste kenmerken op hoofdlijnen en een uitwerking van het centrale kenmerk: de gerichtheid op het door de betrokkenen gewenste eindresultaat. Rest nog te benadrukken dat het performanceperspectief andere perspectieven, zoals het constructivistische en het humanistische, niet uitsluit (zie Schramade, 2000a).

Literatuur

- Abernathy, D.J., 'A Chat with Chris Argyris'. *Training & Development*, May, 1999a, pp. 80-84.
- Abernathy, D.J., 'Leading-Edge Learning'. *Training & Development*, March, 1999b, pp. 40-42.
- Bassi, L., G. Benson en S. Cheney, 'The top ten trends'. *Training & Development*, 50, nr. 11, 1996, pp. 28-42.
- Belt, J. van de, 'Performanceverbetering door HPT'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 8, nr. 9 (september), 1995, pp. 19-24.
- Brown, S.L. en K.M. Eisenhardt, *Competing on the Edge. Strategy as Structured Chaos*. Boston: Harvard Business Press, 297 p., 1998.
- Dean, P.J. en D. Ripley, *Performance improvement pathfinders: Models for organizational learning systems*. Washington, D.C.: International Society for Performance Improvement, 1997.
- Gayeski, D.M. en A.M. Adams, 'Barriers and Enablers to the adoption of HPT. Or, If We're so Smart, Why Aren't We Rich?' *Performance Improvement*, 38, nr. 5, 1999, pp. 37-48.
- Hamel, G. en C.K. Prahalad, 'Strategic Intent'. *Harvard Business Review*, May-June, 1989, pp. 63-76.
- Jacobs, D., *Spel en Discipline. Wanneer draagt strategie bij?* Schiedam: Scriptum Books, 1999.
- Kaplan, R.S. en D.P. Norton, 'The balanced scorecard: measures that drive performance'. *Harvard Business Review* (Jan./Febr.), 1992, pp. 71-79.
- Kaplan, R.S. en D.P. Norton, 'Using the balanced scorecard as a strategic management system'. *Harvard Business Review*, January-February, 1996, pp. 75-85.
- Keursten, P., 'Het einde van strategisch opleiden?' *Opleiding & Ontwikkeling*, 12, nr. 10 (oktober), 1999, pp. 27-33.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 100

- Keursten, P., 'Veranderen de regels van het spel? Een reflectie op Human Performance Technology en Kennisproductiviteit'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 13, nr. 4 (april), 2000, pp. 21-25.
- Knowles, M., E.F. Holton III en R.A. Swanson, *The Adult Learner*, 5th ed. Houston: Gulf, 1998.
- Mulder, M., 'Case Studies in Performance Improvement'. In: R.J. Torraco (ed.), *Performance Improvement Theory and Practice*, pp. 83-94. *Advances in Developing Human Resources*, Number 1, 1999.
- Nadler, D.A. en M.S. Gerstein, 'Designing high-performing work systems: organizing people, work, technology, and information'. In: D.A. Nadler, M.S. Gerstein, R.B. Shaw and Associates (eds.), *Organizational Architecture: Designs for Changing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992, pp. 110-132.
- Nijhof, W.J., 'De opleidingsprofessional anno 2000'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 13, nr. 5 (mei), 2000, pp. 21-25.
- Overduin, B.R. en P.W.J. Schramade, 'Vier vensters op het vak in perspectief'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 13, nr. 1/2 (januari/februari), 2000, pp. 11-16.
- Rosendaal, B., 'Een pil waar je niet omheen kunt'. Stolovitch, H.D. en E.J. Keeps, 1992. *Handbook of Human Performance Technology*. *Opleiding & Ontwikkeling*, 6, nr. 12 (december), 1993, pp. 75-81.
- Rummler, G.A. en A.P. Brache, *Improving Performance: How to Manage the White Space on the Organizational Chart.* San Francisco: Jossey-Bass, 1990, 1995.
- Schramade, P.W.J., 'De winst van de BPR-beweging. Aandacht voor performance op procesniveau'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 7, nr. 12 (december), 1994, pp. 9-12.
- Schramade, P.W.J., 'Opleiden als "tool of management", Inleiding deel 1'. In: P.W.J. Schramade (red.), *Handboek Effectief Opleiden*. Den Haag: Elsevier, 1995, pp. 1-13.
- Schramade, P.W.J., 'De performancebenadering: op zoek naar het juiste perspectief'. In: P.W.J. Schramade (red.), *Handboek Effectief Opleiden*. Den Haag: Elsevier, 1997, pp. 1.8-1.01-1.8-1.12.
- Schramade, P.W.J., 'The game of the name. Wat heet "strategisch" inzetten van opleiden en leren?' *Opleiding & Ontwikkeling*, 12, nr. 10 (oktober), 1999a, pp. 19-25.
- Schramade, P.W.J., 'The name of the game. Strategisch inzetten van opleiden en leren'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12, nr. 10 (oktober), 1999b, pp. 45-48.
- Schramade, P.W.J., 'Human Performance Technology. Waar komt het vandaan, hoe staat het ermee, en waar kan en moet het heen?' In: P.W.J. Schramade (red.), *Handboek Effectief Opleiden*. Den Haag, Elsevier, 2000a, pp. 1.8-2.01-1.8-2.28.
- Schramade, P.W.J., 'Spelregels in soorten. Human Performance Technology veroordeeld tot Newton en New Science voorbehouden aan Kennisproductiviteit?' *Opleiding & Ontwikkeling*, 13, nr. 4 (april), 2000b, pp. 27-31.
- Stolovitch, H.D. en E.J. Keeps (eds.), *Handbook of Human Performance Technology: A comprehensive guide for analyzing and solving performance problems in organizations.* San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
- Stolovitch, H.D. en E.J. Keeps (eds.), *Handbook of Human Performance Technology: Improving individual and organizational performance worldwide.* San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- Swanson, R.A., *Analysis for Improving Performance: Tools for Diagnosing Organisations and Documenting Workplace Expertise*. San Francisco: Berrett-Koehler, 1994.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 101

– Swanson, R.A. en E. Holton III, *Results. How to assess performance, learning, and perceptions in organizations.* San Francisco: Berrett-Koehler, 1999.
– Williamson, P.J., 'Strategy as Options on the Future'. *Sloan Management Review*, Spring, 1999, pp. 117-126.
– Zee, H.J.M. van der, *Denken over dienstverlening. Over facilitaire diensten en hun veranderende rol in de primaire bedrijfsprocessen*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen, 1997.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 102

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 103

Personele flexibiliteit in strategisch perspectief: De betekenis van employability voor organisatie en individu

Jo Thijssen

Inleiding

De flexibiliteit van Human Resources is in veel arbeidsorganisaties uitgegroeid tot een van de meest belangrijke beleidsthema's. Het belang ervan beperkt zich niet tot het HR-beleid. Personele flexibiliteit is voor bedrijven en instellingen van organisatiestrategisch belang geworden. De 'flexible firm', in de jaren tachtig beschreven als toekomstbeeld (Atkinson, 1984), onderkent de betekenis van diverse typen flexibel inzetbare arbeidskrachten. Atkinson maakte in de flexible firm een onderscheid tussen een vaste kern van breed inzetbare 'core workers', met daaromheen een ring van 'peripheral workers' in tijdelijke dienst en nog een buitenring van 'external workers', buiten loondienst. Een dergelijk model zal ons als ideaaltype ook aan het begin van de 21e eeuw zeker niet vreemd voorkomen, maar de door Atkinson gekozen invalshoek wel.

Het is opvallend hoe zeer Atkinson de rol van de arbeidsorganisatie als strategische actor benadrukt en het strategisch handelen van het individu buiten beschouwing laat. Atkinson reduceert de rol van arbeidskrachten, deels impli-

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 104

ciet, tot objecten van strategische analyse, tot schaakstukken waarmee een organisatie moet kunnen opereren. Dat beeld staat op gespannen voet met de hedendaagse gedachte dat een individu architect is van zijn eigen loopbaan, een architect die flexibel en zelfredzaam opereert op de arbeidsmarkt.

Diverse moderne vormen van personele flexibiliteit worden vaak aangeduid met het begrip 'employability', een begrip dat het belang van flexibiliteit plaatst binnen het bredere kader van veranderende arbeidsverhoudingen (Gaspersz en Ott, 1996; Waterman, Waterman en Collard, 1994). De aandacht voor employability wordt mede ingegeven door de sterk toegenomen arbeidsmarktmobiliteit: verandering van werkgever en / of beroep begint een meer algemeen verschijnsel te worden. In zekere mate geldt dat ook voor het zelf emplooi zoeken als 'free agents' (Munk, 2000) en als 'post-moderne nomaden' (Van der Zee, 1994) die voortdurend zelf ervoor zorgen dat hun portefeuille met werkorders is gevuld. Dit wordt door sommige auteurs gezien als een voorbode van een arbeidsbestel waarin het werken in loondienst als uitzondering zal gelden (zie Bridges, 1994; Fortuyn, 1994).

De grote belangsteling voor employability kan niet verhullen dat het concept sterk uiteenlopende connotaties kent. Dat leidt tot vele discussies, discussies die bepaald niet van verwarring zijn gespeend. In deze bijdrage wordt een overzicht gegeven van diverse invalshoeken, ontwikkelingen en trends die in dit kader van belang zijn.

ONTWIKKELINGSVERLOOP NAAR NIEUWE ARBEIDSVERHOUDINGEN

Publicaties over het einde van de gewone baan (Bridges, 1994; Fortuyn, 1994) en over 'self-employment' voor iedereen (Hakim, 1994) zijn wellicht typerend voor het afgelopen decennium. De gedachte dat loopbanen niet meer gericht zullen zijn op eenzelfde werkgever, laat staan op eenzelfde functietype bij die werkgever, is echter bepaald niet nieuw. Dat geldt eveneens voor publicaties over employability. Het gebruik van de term in professionele en wetenschappelijke publicaties gaat terug tot in de jaren zestig, incidenteel zelfs tot in de jaren vijftig (Feintuch, 1955). En ofschoon deze Engelse term als zodanig in de Nederlandse literatuur pas recentelijk is opgekomen, krijgt het achterliggende verschijnsel ook hier te lande reeds decennia lang aandacht.

In 1976 'voorspelde' de Amerikaanse wetenschapper Hall dat de toenemende veranderingen in arbeidsorganisaties zouden leiden tot de dominantie van een ander type loopbaan: de zogeheten 'protean career' (Hall, 1976, p. 201). Het epitheton 'protean' is etymologisch gerelateerd aan Proteus, de oude Griekse zeegod, die zich naar eigen behoefte uiterst snel kon transformeren in uiteen-

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 105

lopende gedaanten, zoals een boom, een leeuw, een slang, enzovoort. Veranderlijkheid wordt door Hall dan ook gezien als inherent aan de 'protean career'. In een meer recente publicatie constateert Hall een duidelijke doorbraak van dit loopbaantype op de Amerikaanse arbeidsmarkt na een periode van sterk organisatie-intern gerichte loopbanen in de jaren tachtig (Hall, 1996; Hall en Mirvis, 1996). In de hele Westerse wereld is 'lifetime employment' in de jaren tachtig de hoeksteen van menig personeelsbeleid geweest: employability had toen hooguit het karakter van organisatie-interne flexibiliteit.

In enkele recente studies wordt het veranderende flexibiliteitsperspectief uitgebreid beschreven (Van Lammeren, 1997, 1999; Versloot, Glaudé en Thijssen, 1998). De veranderende optiek in literatuur en praktijk kan worden geordend in drie perioden (zie tabel 1).

Periode	Jaren '70 'flexibility of society'	Jaren '80 'flexibility of organization'	Jaren '90 'flexibility of workers'
Primaire actor	Centrale of lokale overheden	Private of publieke arbeidsorganisaties	Individuele arbeidskrachten
Doelstelling	Volledige werkgelegenheid en vermindering collectieve lasten	Efficiënt en effectief HRM zonder tekort of overschot aan personeel	Grote kans op attractief werk (bij in-, door- en uitstroom) op de arbeidsmarkt
Doelgroepen	Schoolverlaters zonder bruikbare studies en kansarme werklozen	Grote groepen van personeel in lagere en middenrangen	Alle werknemers van business units, concerns en branches
Voorgestelde maatregelen	Via overheidsprogramma's wordt geprobeerd om werkgevers bij hun verantwoordelijkheid voor de werkgelegenheid 'aan te vullen' door de zwakkere groepen o.a. meer arbeidskwalificaties bij te brengen en/of te leren solliciteren	De 'flexible firm' impliceert het managen van organisatie-interne manpower-problemen, uitgaande van zowel kwantitatieve als kwalitatieve personele flexibiliteit (ook nog wel binnen organisatiebeleid met een 'lifetime employment'-filosofie	De individuele zelfredzaamheid van arbeidskrachten wordt ondersteund door individualisering van arbeidsvoorwaarden door unit- en bedrijfsoverstijgende HRD-activiteiten en door faciliteiten voor in- en externe mobiliteit

Tabel 1. Historische ontwikkeling rond de flexibele inzetbaarheid van arbeidskrachten, geschematiseerd in drie fasen (naar Versloot, Glaudé en Thijssen, 1998)

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 106

De sterk geschematiseerde weergave van de werkelijkheid in tabel 1 doet onrecht aan de feitelijke nuances. Er zijn geen plotselinge overgangen tussen perioden te constateren. De globale ontwikkelingslijn van schema en realiteit loopt evenwel parallel: er komt steeds meer nadruk te liggen op individuele zelfredzaamheid, zowel op interne als op externe arbeidsmarkten.

Studies naar mobiliteit (Van Hoof en Mevissen, 1995; Thijssen, 1995) geven aan dat langdurige binding aan eenzelfde bedrijf steeds minder voorkomt. De sterkere gerichtheid op loopbaanmogelijkheden over de grenzen van organisaties heen is evident. In dit verband wordt wel gesproken over een 'boundaryless career' gebaseerd op een 'inter-organizational concept' (Arthur, 1994; Mirvis en Hall, 1994). Gezien het conglomeraat van min of meer autonome business units waaruit grote concerns tegenwoordig bestaan, kan de aanduiding 'inter-organizational' niet altijd formeel en letterlijk worden geïnterpreteerd. Vaak is binnen dergelijke concerns sprake van een 'hidden boundaryless career effect' (Arthur, 1994, p. 296), i.c. van mobiliteit tussen min of meer zelfstandige organisatiedivisies die slechts organisatie-intern wordt waargenomen.

De in de jaren negentig opgekomen aandacht voor de 'boundaryless career' gaat samen met veranderende denkbeelden over arbeidsverhoudingen. Veel onderzoek daarnaar concentreert zich op het zogeheten 'psychological contract' (Van den Brande, 1999; Schalk en Freese, 1998). Het juridisch contract, waarin de overeengekomen arbeidsvoorwaarden expliciet zijn vastgelegd, wordt beschouwd als de tegenhanger van het psychologisch contract. Onder dit laatste begrip, dat reeds uit de jaren zestig stamt (Argyris, 1960; Levinson, Price Munden, Mandl en Solley, 1962; Schein, 1969), verstaat men het geheel van (impliciete) verwachtingen die arbeidsorganisaties (hun managers) en arbeidskrachten (hun medewerkers) van elkaar hebben.

In meer recente literatuur hierover wordt niet zelden verwezen naar veranderingen die bij (een voorhoede van) werkgevers en werknemers zijn opgetreden in verwachtingen ten opzichte van elkaar, in het bijzonder betreffende zelfregulatie inzake employability (Herriot, 1992, 1995; Rousseau, 1995). Dit moderne psychologisch contract, ook wel aangeduid als 'new social contract' (Altman en Post, 1996) of 'new protean career contract' (Hall en Moss, 1998), gaat uit van een verandering in arbeidsverhoudingen die te typeren is als een rolomkering tussen de medewerker en zijn manager. Volgens het traditionele rollenpatroon wordt verwacht dat een manager initiatief ontplooit en verantwoordelijkheid neemt om tot voorstellen te komen omtrent scholing, mobiliteit en loopbaanperspectief van een medewerker, terwijl die medewerker geacht wordt daarop in te spelen. En die medewerker moet wel heel goede redenen aanvoeren om niet op het voorstel van een manager in te gaan. In het moderne psy-

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 107

chologisch contract is het precies omgekeerd. Dan wordt juist verwacht dat een medewerker initiatief ontplooit en verantwoordelijkheid neemt om tot voorstellen te komen omtrent scholing, mobiliteit en loopbaanperspectief, terwijl de manager geacht wordt daarop in te spelen. En in deze situatie geldt dat juist de manager met heel goede argumenten moet komen, als hij niet op zo'n voorstel wil ingaan.

In recent Nederlands onderzoek (Lankhuijzen, 2000) wordt de geschetste ontwikkelingsrichting weliswaar herkend, maar empirische gegevens laten vooralsnog ruimte voor de nodige nuancering.
Er kan evenwel niet worden ontkend dat er wel degelijk sprake is van een omslag in het denken. Het vaak gemaakte klassieke onderscheid tussen loopbaanmanagement (als rol van de organisatie) en loopbaanplanning (als rol van het individu) komt daardoor ter discussie te staan (Gutteridge en Otte, 1983).

ACHTERGRONDEN VAN ONTWIKKELINGEN

De hiervoor geschetste ontwikkelingen worden wel getypeerd als samenhangend met de overgang van een industriële naar een postindustriële maatschappij, zoals die in het Westen sterk doorzet. De collectieve zorgcultuur met relatief veel ongeschoolde, gemakkelijk controleerbare arbeid in de secundaire sector wordt steeds minder dominant. Er is sprake van een overgang naar een geïndividualiseerde zelfredzaamheidscultuur met relatief veel kennisintensieve, moeilijk controleerbare arbeid in de tertiaire sector. Een nadere analyse (Thijssen, 1998, 2000) leidt tot een beperkt aantal karakteristieken van deze omslag. Hieronder volgt een beknopte weergave van een viertal essentiële kenmerken.

De verminderde locatiegebondenheid

De complexe netwerkstructuur van (vooral grotere) arbeidsorganisaties waarbij landsgrenzen slechts een bescheiden rol spelen, heeft tot het inzicht bijgedragen dat nationale overheden slechts een beperkte machtsfactor kunnen vormen bij de regulatie van werkgelegenheidscondities en arbeidsvoorwaarden. Slechts voor een beperkt aantal primaire bedrijfsprocessen geldt een dusdanige locatiegebondenheid dat internationale samenwerking en snelle verplaatsing van arbeid over grote afstanden zeer moeilijk is (Den Hertog, 1998). Het verlenen van kennisintensieve diensten geeft bedrijven andere organisatiemogelijkheden en -beperkingen dan het vervaardigen van kennisarme producten waarbij fysieke arbeidsinspanningen en grondstoffen een centrale rol spelen. Arbeidsprocessen kunnen geheel anders worden georganiseerd, terwijl innovaties in de traditionele industrie en moderne dienstverlening een geheel andere rol spelen. Dat brengt ons bij de veranderingen met betrekking tot innovatiecompetitie tussen bedrijven.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 108

Het inverse innovatiecompetitiepatroon

Kenmerkend voor de moderne dienstverlening (anders dan in de traditionele industrie) is een verschijnsel dat wij hebben omschreven als het inverse innovatiecompetitiepatroon (Thijssen, 1998). Iets nieuws op de afzetmarkt lanceren kost in de industrie vooral veel tijd in de ontwerpfase. Een organisatie die sneller dan de concurrent een nieuw product ontwikkelt, boekt veel tempowinst ten opzichte van de concurrentie en kan soms ook de concurrentie op afstand zetten door een octrooi aan te vragen. Daarvoor zijn kleine teams van hoog ontwikkelde professionele ontwerpers nodig, voor wie het van groot belang is 'bij te blijven', zelfs voorop te lopen. Ook op de toelevering van industriële producten (het feitelijk vervaardigen van het nieuwe product en de distributie naar de verkooppunten) valt wel enige tempowinst te boeken. Daarvoor is onder meer het snel aanpassen en omstellen van productielijnen van belang, iets wat bij steeds kleinere en gevarieerde productseries veel aandacht vraagt.

Iets nieuws in de commerciële dienstverlening lanceren impliceert geheel andere kansen op innovatiecompetitie met de concurrentie. Een nieuw product dat op de markt wordt gebracht, bijvoorbeeld een nieuw type hypotheek of een nieuw beleggingsproduct, kan door de concurrentie gemakkelijk worden nagemaakt: octrooien op typen dienstverlening bestaan niet en productielijnen inrichten is niet nodig. Wel is het nodig dat financiële adviseurs de voor- en nadelen en verkoopcondities ervan snel leren kennen en leren inpassen in hun dienstverleningsrepertoire. Het 'bijblijven' van een leger van adviseurs is alleen al door zijn massaliteit een probleem van een andere orde dan het 'bijblijven' van een ontwerpteam. Omdat de complexiteit van nieuwe diensten vaak groot is, is het niet eenvoudig die knowhow snel te verwerven en zijn er grote verschillen tussen en binnen organisaties mogelijk.
Ergo, de innovatiecompetitie speelt zich in de moderne dienstverlening vooral front-office af en in de traditionele industrie vooral back-office.

De zelfverantwoordelijkheid van kenniswerkers

De werkgelegenheid in de commerciële dienstverlening neemt relatief snel toe en de werkgelegenheid in de industrie neemt relatief snel af, ook in Nederland (Heijke en Van der Velden, 1997). Arbeid in de (commerciële) dienstverlening is niet goed van stap tot stap te controleren, hetgeen wel het geval is bij traditionele productieprocessen zoals die met name aan de lopende band plaatsvinden. Een minder sterke arbeidsdeling, een meer complexe taakstelling en een grotere individuele resultaatverantwoordelijkheid hangen daarmee logisch samen. Toename van kennisintensiteit en scholingsniveau gaan daarbij hand in hand. De opkomst van de zogeheten 'kenniswerkers' (Van Assen, 1996) leidt niet alleen tot veranderingen in de behoeften en mogelijkheden betreffende de zelfsturing in arbeidsprocessen maar ook in loopbaankeuzen. De toenemende zelfverantwoordelijkheid van kenniswerkers in werksituaties en loopbaansitu-

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 109

aties lopen parallel. Was kennisarbeid aanvankelijk het exclusieve kenmerk van een dienstverlenende sector en was fysieke arbeid aanvankelijk het dominante kenmerk van de industriële sector, inmiddels is dat beeld met name door automatisering en informatisering sterk gewijzigd. Waren dienstverlenende bedrijven enkele tientallen jaren geleden veelal nog ingericht naar voorbeeld van een lopende band met functionalistische, kortcyclische arbeidstaken, thans hebben veel industriële bedrijfsprocessen meer het karakter van dienstverlening.

Human Resource Management als concurrentiemiddel

Het besef van veel bedrijven dat de beschikking over goede kenniswerkers, die zich kunnen blijven ontwikkelen, de meest kritische factor is voor de ontwikkeling van een arbeidsorganisatie, vormt de belangrijkste aanleiding voor de opkomst van de in de jaren tachtig opgekomen stroming die 'Human Resource Management' wordt genoemd (Storey, 1995). Mensen worden gezien als resources, als bronnen, waarvan de permanente ontwikkeling een noodzakelijke voorwaarde is voor de continuïteit van een bedrijf. Niet zozeer de aanwezigheid van kapitaal, spierkracht of grondstof, maar de kwaliteit van voldoende 'human resources' is essentieel gebleken in de concurrentiestrijd. Daardoor betekende de opkomst van HRM dat de rol van de vakbonden werd beperkt. De opvatting dat HRM als enige middel voor de competitie tussen aanverwante bedrijven is overgebleven, staat immers op gespannen voet met collectieve afspraken over arbeidsvoorwaarden als beloning en scholing per branche. Althans bedrijven die op landelijke schaal opereren, willen zich juist van elkaar onderscheiden in de manier waarop zij omgaan met hun 'human resources', waardoor arbeidsverhoudingen ingrijpend zijn gewijzigd. Het zwaartepunt van arbeidsverhoudingen komt meer en meer *binnen* bedrijven te liggen en de toenemende zelfredzaamheid van arbeidskrachten bevordert dat de patriarchale zorg van werkgevers plaatsmaakt voor meer werknemersinitiatief.

Terugkijkend kan worden gesteld dat diverse met elkaar samenhangende factoren van invloed zijn geweest op de omslag van meer collectieve naar meer individuele verantwoordelijkheid binnen een kennisintensieve en competitieve samenleving. In het licht van deze omslag dienen de veranderende denkbeelden over employability en psychologisch contract te worden bezien.

Verschillen in employabilityconcepten en -strategieën

Het begrip 'employability' wordt gekenmerkt door conceptuele verscheidenheid. Vaak zijn in recente publicaties geen 'echte' definities te vinden, maar slechts terloops aangegeven omschrijvingen, dan wel één of meer essentiële kenmerken van employability.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 110

De accenten kunnen nogal wisselen. Zo wordt in Bloch en Bates (1995) het vermogen om de eigen loopbaan te sturen benadrukt, in Waterman, Waterman en Collard (1994) de veerkracht om op veranderende behoeften in te spelen en in Hyatt (1995) de persoonlijke attitude ten opzichte van veranderingen in het arbeidsleven.

Ook voor Nederlandse publicaties geldt dat er allerminst consensus over de inhoud van het begrip 'employability' bestaat (Bakker en Wierda, 1997; Bolweg en Maenhout, 1995; Gaspersz en Ott, 1996). Er blijken smalle en ruime employabilitypercepties te bestaan. Uitgaande van een zeer ruime opvatting van employability hanteren wij een definitie die opdeelbaar is in drie componenten. Employability kan dan worden omschreven als (Thijssen en Lankhuijzen, 2000):

a. het geheel van actueel beschikbare persoonlijke kwaliteiten om, in het kader van betaalde arbeid, een diversiteit van taken en functies adequaat te vervullen,
b. alsook de persoonsgebonden mogelijkheden om reeds beschikbare kwaliteiten te verruimen en op de arbeidsmarkt te benutten,
c. waarbij het verruimen en het benutten van reeds beschikbare kwaliteiten wordt ondersteund door faciliteiten vanuit de organisatie-interne en organisatie-externe omgeving.

Aan de hand van deze drie componenten kunnen we de diversiteit in employabilityconcepties toelichten zoals die in literatuur en praktijk voorkomen (Thijssen en Lankhuijzen, 2000).

Component (a), de actuele inzetbaarheidsradius van een individu, wordt in iedere mogelijke definitie meegenomen. Component (b), persoonlijke hoedanigheden om de actuele inzetbaarheid te verruimen en feitelijk te benutten op de arbeidsmarkt, wordt nogal eens buiten beschouwing gelaten, iets wat in meerdere mate geldt voor component (c), contextuele condities om verruiming en benutting van actuele inzetbaarheid te bevorderen. Discussies over verschillen in optiek blijven bepaald niet steken in haarkloverij. Met name het verschil tussen de twee smalle opvattingen (a) en (b) en de ruime opvatting (c) raakt de belangrijke beleidsmatige keuze over het al dan niet actief faciliteren van zogeheten 'employability skills' (Ball, 1997; Kuijpers, 2000; McLaughlin, 1995), i.c. competenties om inzetbaarheid te verruimen (scholingscompetenties) en/of te benutten (loopbaancompetenties).

Sinds de tweede helft van de jaren tachtig vragen diverse wetenschappers aandacht voor de ontwikkelbaarheid van deze competenties, bij voorkeur op een vroeg moment (Charner, 1988; Lankard, 1990; McLaughlin, 1995). De nogal normatief gekleurde praktijkdiscussies over 'employability skills' in organisaties spitsen zich vaak toe op de al dan niet wenselijke verantwoordelijkheid van arbeidsorganisaties om gunstige beleidscondities te scheppen. Het kan daarbij gaan om twee typen condities:

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 111

– condities gericht op het *vervolmaken* van gebrekkige employability skills, waardoor de zelfredzaamheid wordt bevorderd (bijvoorbeeld sollicitatietraining);
– condities gericht op het *compenseren* van gebrekkige employability skills door het bieden van bijzondere faciliteiten (bijvoorbeeld extra hulp bij loopbaankeuzen).

In een recente studie stelt Blanken (2000) zich de (normatief gekleurde) vraag of moderne opvattingen over een psychologisch contract impliceren dat voor uiteenlopende doelgroepen van arbeidskrachten gelijksoortige contextuele condities moeten gelden. Zij komt tot de conclusie dat differentiatie naar bepaalde doelgroepkenmerken beslist wenselijk is, omdat (vergaande) zelfregulatie niet voor iedereen even adequaat is. De behoefte aan meer directieve, actieve loopbaanondersteuning blijkt met name afhankelijk te zijn van verschillen in vooropleiding, leeftijd en functieniveau. En dat is natuurlijk niet zo vreemd.

Arbeidsorganisaties kunnen een employabilitybeleid voeren dat aansluit bij smallere of bij bredere concepten van employability. Onder employabilitybeleid verstaan we hier: het geheel van maatregelen gericht op een optimale personele flexibiliteit ten einde te kunnen inspelen op veranderende arbeidssituaties. De beleidsmaatregelen die organisaties in de praktijk nemen, kunnen sterk uiteenlopen.
Op grond van recente praktijkervaringen kan een drietal stereotiepe strategieën worden onderscheiden (Thijssen, 2000):

1. *Verbredingsstrategie.* Een verbredingsstrategie past met name bij een educatiebevorderingscultuur. Arbeidsorganisaties die de nadruk leggen op een verbredingsstrategie zullen contextuele condities scheppen die erop gericht zijn dat hun personeelsleden hun huidige inzetbaarheid verbreden en daarmee hun inzetbaarheid waarborgen of liefst uitbreiden. Te denken valt aan condities zoals een ruim aanbod aan specifieke en generieke opleidingen en faciliteiten om deelname daaraan te bevorderen (tijd en/of geld) en een educatieve opzet van opleidingen gebaseerd op leerprincipes die aansluiten bij de karakteristieken van de deelnemers. De condities hoeven zich overigens beslist niet te beperken tot formele educatiemogelijkheden. Het kan ook gaan om het stimuleren van werkplekbegeleiding, zelfstudie, enzovoort. Soms gaat het bij beschikbare verbredingscondities nog 'een spa dieper'. Dit is het geval als de faciliteiten zich richten op het 'leren leren', i.c. verwerving van scholingscompetenties of leercompetenties.
2. *Verkoopstrategie.* Een verkoopstrategie past met name bij een mobiliteitondersteuningscultuur. Arbeidsorganisaties die de nadruk leggen op een verkoopstrategie zullen contextuele condities scheppen die erop gericht zijn dat personeelsleden hun talent op de arbeidsmarkt kunnen verkopen. Met name gaat het om mogelijke functieveranderingen, *zonder* dat voorafgaande daaraan de inzetbaarheid evident wordt verbreed. Het zoeken naar een ande-

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 112

re baan kan zowel interne als externe arbeidsmarkten betreffen. Mogelijke condities daarvoor zijn onder meer: het transparant maken van vacatures op relevante externe en interne arbeidsdeelmarkten, het bieden van assessmentmogelijkheden om de eigen kwaliteiten van personeelsleden te identificeren, ondersteuning bij loopbaankeuzen, regelingen voor outplacement. Ook een verkoopstrategie kan 'een spa dieper' gaan, namelijk wanneer organisaties vooral condities scheppen die erop gericht zijn dat hun personeelsleden goede loopbaancompetenties verwerven, waardoor zij beter in staat zijn hun talent op de arbeidsmarkt te verkopen. Daartoe kan onder meer gebruik worden gemaakt van coaching ter verbetering van networking, training van sollicitatietechnieken, enzovoort.

3. *Verbruiksstrategie.* Een verbruiksstrategie past met name bij een contractbeperkingscultuur. Arbeidsorganisaties die de nadruk leggen op een verbruiksstrategie zullen de thans aanwezige beroepscompetenties om bepaalde taken en functies te vervullen beschouwen als te verbruiken, te consumeren goederen. Zij beperken zich tot financiële faciliteiten voor arbeidskrachten, een beloning die 'lump sum' is bedoeld. De actuele zelfredzaamheid van arbeidskrachten wordt beschouwd als een gegeven dat wordt 'ingekocht' net als andere bedrijfsmiddelen.
   Planning en activering van verbreding of mobiliteit is geen zorg van de organisatie. Deze strategie richt zich vaak op het stellen van extra condities bij werving en selectie van personeel in de zin van contracten aanbieden met ruime ontslagmogelijkheden en/of in de zin van toetsing op voldoende brede inzetbaarheid voorafgaand aan een benoeming.
   Kern van de verbruiksstrategie is dat een organisatie maatregelen neemt tegen ongewenste 'blijvers' en 'vastlopers' om zo als bedrijf flexibel te blijven vanuit de filosofie dat zorg voor individuele duurzame inzetbaarheid geheel en al een privé-zaak van arbeidskrachten is.

Het valt niet moeilijk in te zien dat de strategieën die hiervoor op organisatieniveau zijn getypeerd, mutatis mutandis ook teruggevonden kunnen worden op het niveau van de individuele arbeidskrachten. Op die wijze onderscheiden wij arbeidskrachten naar hun persoonlijke employabilitystrategie als verbreders, verkopers en verbruikers (Thijssen, 2000).

Verbreders zijn educatiestapelaars, die ten behoeve van hun inzetbaarheid gemakkelijk kiezen voor formele en/of informele scholingsactiviteiten, zonder bijzondere aandacht te schenken aan exploitatiemogelijkheden op de arbeidsmarkt.

Verkopers bewegen zich gemakkelijk op de arbeidsmarkt op zoek naar ander werk, juist zonder zich voorafgaande daaraan noemenswaardig bij te scholen. Bijscholing komt hooguit aan de orde *na* benoeming in een andere functie, vaak bij voorkeur 'al doende'.

Verbruikers schenken noch veel aandacht aan verbredingsmogelijkheden, noch aan exploitatiemogelijkheden van hun inzetbaarheid. Zij gaan er impliciet of

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 113

expliciet van uit dat hun 'competentiekaars' lang genoeg blijft branden en zij permitteren zich dus een afwachtende houding, argeloos (zonder over de eigen zelfredzaamheid na te denken) of opzettelijk (verwachtend dat er moeiteloos voldoende aanbiedingen zullen komen).

Het denkbeeld dat een individuele arbeidskracht zich gedraagt als een particuliere strateeg in het eigen arbeidsleven en daarbij op grond van welke overwegingen dan ook belangrijke keuzen maakt, sluit naadloos aan bij de zelfregulatiefilosofie van het zogeheten 'modern psychologisch contract'. De vraag is evenwel in hoeverre congruentie in opvattingen bestaat tussen deze particuliere strategen en hun managers over het psychologisch contract, hetzij traditioneel, hetzij modern. Want evidente discongruenties hebben hoe dan ook ernstige negatieve gevolgen, zoals verminderde arbeidsmotivatie, lagere arbeidsproductiviteit en ongewenst personeelsverloop (Van den Brande, 1999; Rousseau, 1995).

SLOT

Terugkijkend op het geschetste beeld mag worden geconcludeerd dat personele flexibiliteit hoe dan ook een belangrijk strategisch vraagstuk betreft, zowel bezien vanuit de organisatie als vanuit het individu. Het verschijnsel 'employability' neemt daarbij een centrale plaats in, maar het is een nogal diffuus begrip dat ruimte laat voor een diversiteit van conceptuele en strategische varianten.

Empirisch onderzoek naar employability verkeert nog in een beginfase (Thijssen, 2000). Naast onderzoek gericht op theorie- en modelvorming is meer praktijkgericht onderzoek van belang, met name naar de betekenis van strategieverschillen voor de kortere en langere termijn. Voor een goed begrip dient in dit verband erop te worden gewezen dat de drie eerder onderscheiden strategieën (op het niveau van organisaties én individuen) in wezen stereotypen zijn. In de praktijk zullen zij zelden of nooit in zuivere vorm voorkomen. Het gaat veeleer om de aard van activiteiten en faciliteiten waar de nadruk op ligt. Uitgebalanceerde mengvormen zijn echter in de praktijk nog niet vaak waar te nemen, terwijl toch niet zo moeilijk te bedenken is waarom al te eenzijdige strategieën bepaald niet altijd het beste resultaat opleveren.

Meer in zijn algemeenheid geldt dat dergelijke strategieën niet altijd weloverwogen gekozen worden, laat staan heroverwogen worden. Bij meer eenzijdige en meer gemengde strategieën komt nogal eens een probleem voor dat we getypeerd hebben als 'karrespoorbeleid'. Dit is de neiging om een eenmaal gekozen spoor of strategie routinematig of zelfs blindelings te blijven volgen, vaak vanwege positieve ervaringen daarmee in een ver verleden. Daartegenover staan organisaties en individuen met een 'impulsbeleid', waarbij veel ingrijpende veranderingen elkaar snel opvolgen. Beide opties zijn niet zonder risico.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 114

Er is evenwel nog heel wat onderzoek nodig om na te gaan welke factoren tot bepaalde strategische keuzen bijdragen, waarom eenmaal gekozen strategieën al dan niet worden bijgesteld en onder welke omstandigheden bepaalde strategieën het meeste effect sorteren. En het is bepaald niet onmogelijk dat de verschillen tussen de in de jaren tachtig door Atkinson (1984) onderscheiden 'core workers' en 'peripheral workers' daarbij van evident belang blijken te zijn voor verschillen in employabilitystrategie op het niveau van organisatie en individu.

Literatuur

- Altman, B.W. en J.E. Post, 'Beyond the social contract'. In: D.T. Hall et al., *The career is dead: Long live the career*, (pp. 46-71). San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
- Argyris, C., *Understanding Organizational Behaviour*. Homewood, IL: Dorsey Press, 1960.
- Arthur, M.B., 'The boundaryless career: a new perspective for organizational inquiry'. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 1994, pp. 295-306.
- Assen, A. van, *Organisaties niet ingericht op hoogbegaafden*. Paper Congres 'Appelleren aan Talent', Utrecht: Universiteit Utrecht, 1996.
- Atkinson, J., 'Manpower strategies for flexible organizations'. *Personnel Management*, 16 (8), 1984, pp. 28-31.
- Bakker, P.A.H. en W.J. Wierda, 'Opleiding als instrument ter bevordering van employability'. In: J.J. Peters et al. (eds.), *Gids voor de opleidingspraktijk. Deel 1.108*. Deventer: Kluwer, 1997.
- Ball, B., 'Career Management Competences: the individual perspective'. *Career Development International*, 2 (2), 1997, pp. 76-79.
- Blanken, A., *Loopbaanondersteuning. Loopbanen, loopbaanankers en psychologische-contracttypen*. Utrecht: Onderwijskunde, FSW, UU, 2000.
- Bloch, S. en T. Bates, *Employability. Your way to career success*. London: Kogan Page, 1995.
- Bolweg, J.F. en J.M.M. Maenhout, 'Full employability: economisch noodzakelijk, sociologisch naïef?' In: L. Faase, M. Ott en C.J. Voss (red.), *Nieuwe breukvlakken in het arbeidsbestel?* (pp. 92-99). Utrecht: De Tijdstroom, 1995.
- Brande, I. van den, 'Het psychologisch contract. Een kritische discussie van het concept en haar operationalisatie'. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 15 (1), 1999, pp. 65-78.
- Bridges, W., *Jobshift, how to prosper in a workplace without jobs*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1994.
- Charner, I., 'Employability Credentials: A Key to Successful Youth Transition to Work'. *Journal of Career Development*, 15, (1, Fall), 1988, pp. 30-40.
- Feintuch, A., 'Improving the employability and attitudes of "difficult to place" persons'. *Psychological monographs*, 69, 1955, pp. 392-397.
- Fortuyn, W.S.P., 'Het einde van de baan'. In: *Economisch Statistische Berichten*, 79, 23 november 1994, pp. 55-56.
- Gaspersz, J. en M. Ott, *Management van Employability. Nieuwe kansen in arbeidsrelaties*. Assen: Van Gorcum, 1996.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 115

- Gutteridge, T.G. en F.L. Otte, *Organizational Career Development*. Washington D.C.: ASTD Press, 1983.
- Hakim, C., *We are all self-employed. The new social contract for working in a changed world*. San Francisco: Berrett-Koehler, 1994.
- Hall, D.T., *Careers in organizations*. Glenview, IL: Scott Foresman, 1976.
- Hall, D.T., *The career is dead: Long live the career.* San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
- Hall, D.T. en P.H. Mirvis, 'The new protean career: psychological succes and the path with a heart'. In: D.T. Hall, *The career is dead: Long live the career* (pp. 15-45). San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
- Hall, D.T. en J.E. Moss, 'The new protean career contract: Helping organizations and employees adapt'. *Organizational dynamics*, 26 (3), 1998, pp. 22-37.
- Heijke, H. en R. van der Velden, 'Structuur en conjunctuur in de werkgelegenheidsontwikkeling van schoolverlaters'. In: B.M.W. Hövels, W.J. Nijhof, A.M.L. van Wieringen en M. van Dyck (red.), *Beroepsonderwijs en volwasseneneducatie nader bekeken*. 's-Gravenhage: VUGA, 1997.
- Herriot, P., *The Career Management Challenge*. London: Sage, 1992.
- Herriot, P., 'The management of careers'. In: Sh. Tyson (ed.), *Strategic prospects for HRM* (pp. 184-205). London: IPD House, 1995.
- Hertog, F. den, *Strategievorming en kerncompetenties*. Congres: Competentie-ontwikkeling in arbeidsorganisaties. Wageningen: V.O.R./BBV-divisie, 1998.
- Hoof, J.J. van en J. Mevissen (red.), *In banen geleid: Nieuwe vormen van sturing op de arbeidsmarkt in Nederland en België*. Amsterdam: Elsevier, 1995.
- Hyatt, C., *Lifetime employability. How to become indispensable*. New York: Mastermedia Limited, 1995.
- Korte, A.W. de en J.F. Bolweg, *De Nieuwe Werknemer*. Assen: Van Gorcum, 1994.
- Kuijpers, M.A.C.T., 'Loopbaanactualisatie: loopbaanontwikkeling voor de moderne werknemer?' In: M.A.C.T. Kuijpers en B.I.J.M. van der Heijden (red.), *HRD Thema: Loopbaanontwikkeling* (pp. 5-12). Alphen a/d Rijn: Samsom, 2000.
- Lammeren, C. van, *Employability: een begrip in ontwikkeling*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde, F.S.W., UU, 1997.
- Lammeren, C. van, 'De veranderende betekenis van employability'. In: J.J. Peters et al., *Gids voor de Opleidingspraktijk*, deel 1.109. Deventer: Kluwer, 1999.
- Lankard, B.A., *Employability. The Fifth Basic Skill*. Washington D.C./Columbus, Ohio: ERIC Digest.Office of Educational Research and Improvement//ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, 1990.
- Lankhuijzen, E.S.K., *HRD-pattern, psychological career contract and mobility perspective of managers*. Paper 1st conference on HRD research and practice across Europe. London/Kingston: Kingston University UK, 2000.
- Levinson, P., C.R. Price, K.J. Munden, H.J. Mandl en C.M. Solley, *Men, management and mental health*. Cambridge: Harvard University, 1962.
- McLaughlin, M., *Employability Skills Profile. What are employers looking for?* Washington D.C.//Ottawa (Ontario)//Greensboro (NC): ERIC Digest.Office of Educational Research and Improvement//Canadian Guidance and Counselling Foundation//ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services, 1995.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 116

- Mirvis, P.H. en D.T. Hall, 'Psychological success and the boundaryless career'. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 1994, pp. 365-380.
- Munk, N., 'The price of freedom'. *The New York Times Magazine*, March 5, Section 6, 2000, pp. 50-55.
- Rousseau, D.M., *Psychological contracts in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.
- Schalk, R. en C. Freese, 'Het psychologisch contract'. *Tijdschrift voor HRM*, 1 (3), 1998, pp. 7-19.
- Schein, E.H., *Organizational Psychology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1969.
- Storey, J., *Human Resource Management, a critical text*. London: Routledge, 1995.
- Thijssen, J.G.L., 'Mobiliteit in de mode'. *Opleiding en ontwikkeling*, 8 (7/8), 1995, pp. 31-39.
- Thijssen, J.G.L., *Employability en scholing in een flexibele arbeidsmarkt*. Leuven: K.U.L., 1998.
- Thijssen, J.G.L., 'Employability in het brandpunt'. *Tijdschrift voor HRM*, 3 (1), 2000, pp. 7-37.
- Thijssen, J.G.L. en E.S.K. Lankhuijzen, 'Competentiemanagement en employability-strategie'. In: F. Glastra en F. Meijers (red.), *Een leven lang leren? Competentie-ontwikkeling in de kennissamenleving*. 's-Gravenhage: Elsevier, 2000.
- Versloot, A.M., M.Th. Glaudé en J.G.L. Thijssen, *Employability: een pluriform arbeidsmarkt-fenomeen*. Amsterdam: MGK, 1998.
- Vliet, G. van, 'Scholing voor employability'. In: J.J. Peters et al. (red.), *Gids voor de opleidingspraktijk*. Deel 1.107. Deventer: Kluwer, 1997.
- Waterman, R.H., J.A. Waterman en B.A. Collard, 'Toward a career-resilient workforce'. *Harvard Business Review*, 72 (4), 1994, pp. 87-95.
- Zee, H.J.M. van der, 'De postmoderne nomade. Het managen van de eigen loopbaan'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 7 (12), 1994, pp. 23-26.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 117

De HRD-functie in de 21e eeuw: Balanceren tussen uitersten*

Gerard Bergenhenegouwen

Inleiding

Diverse maatschappelijke, wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen plaatsen organisaties voor de opgave hun interne strategie, bedrijfsvoering en personeelsbeleid drastisch te herzien om een betere afstemming te realiseren met hun omgeving. Deze maatschappelijke ontwikkelingen zijn niet altijd rechtlijnig en eenduidig, maar blijken vaak onderling tegenstrijdig en impliceren op sommige aspecten grote tegenstellingen. Het vereist extra aandacht, activiteiten en kwaliteiten van zowel management als individuele medewerkers om als organisatie adequaat te kunnen inspelen op deze maatschappelijke ontwikkelingen.

In deze bijdrage worden de maatschappelijke ontwikkelingen beschreven en de daarmee gepaard gaande tegenstellingen en tegenstrijdigheden, die binnen organisaties een balancerende strategie vereisen om de tegenstrijdige uitersten in evenwicht te houden. In de eerste drie paragrafen zal worden ingegaan op

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 118

de maatschappelijke ontwikkelingen en de zich voordoende tegenstrijdigheden. Vervolgens zal aandacht worden besteed aan de gevolgen hiervan voor de HRD-functie in het algemeen en de HRD-professionals in het bijzonder.

De maatschappelijke ontwikkelingen concentreren zich rond de drie volgende trends, die achtereenvolgens zullen worden behandeld:
1. internationalisering van organisaties;
2. kenniseconomie en employability;
3. informatie- en communicatietechnologie.

Internationalisering van organisaties

Een van de belangrijkste ontwikkelingen in de maatschappelijke context van organisaties is de internationalisering van de wereldeconomie. Bedrijven zien zich genoodzaakt op grond van de globalisering van handel en verkeer hun bedrijfsvoering, productielogistiek en wijze van dienstverlening op velerlei punten te wijzigen en te reorganiseren om het hoofd te kunnen bieden aan de sterk concurrerende wereldhandel (Harzing en Van Ruysseveldt, 1995). Vooral internationaal opererende ondernemingen zien zich gesteld voor onvoorspelbare en vaak tegenstrijdige veranderingen. Het internationale landschap ziet er steeds weer anders uit door nieuwe en goedkopere marktproducten, explosieve groei van ondernemingen, nieuwe technologieën, afnemende productiekosten en het afbreken van lands- en culturele grenzen.

Tegenstrijdige uitersten

In de internationaal opererende ondernemingen vinden talrijke ontwikkelingen plaats die ogenschijnlijk tegenstrijdige maatregelen van de bedrijven vereisen. Centraal hierin staat de toenemende nationale en internationale concurrentie, waardoor de markten minder overzichtelijk worden en veranderingen sneller en veelvuldig plaatsvinden. Tegelijkertijd wordt van bedrijven gevraagd snel op deze veranderingen in te spelen om te kunnen voldoen aan de vraag op de lokale markten.
Daartegenover staat een sterke beweging in organisaties naar een verplatting van de organisatiestructuur met kleinere business units, die relatief autonoom opereren met een zelfstandige verantwoordelijkheid voor productie en kwaliteit. Zij zijn veelal gericht op de directe omgeving en de lokale markt.
Tegelijkertijd tekent er zich op dit terrein een andere tegenstelling af. Het proces van het afbreken van lands- en culturele grenzen op het terrein van economische betrekkingen en werkgelegenheid loopt parallel aan een toename van nationalistische bewegingen en opsplitsingen van landen op grond van geografische, politieke en religieuze beweegredenen zoals in de Sovjet-Unie, Joegoslavië, Ierland, Turkije, Spanje, landen in Afrika, enzovoort.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 119

Samengevat leidt dit tot een tweetal cruciale tegenstrijdigheden:

1. *Internationalisatie en globalisatie versus lokale markten en klantenwensen*. Om schaalvergroting te realiseren is het voor veel bedrijven aantrekkelijk om hun activiteiten te internationaliseren. Hierbij wordt eveneens een zekere mate van (internationale) standaardisatie nagestreefd, terwijl tegelijkertijd de diverse (geografische) markten verschillende eisen stellen. In Europa bijvoorbeeld zijn de arbeidskosten hoog en de arbeidsflexibiliteit laag, waardoor blijvende onderbrenging van productie in lagelonenlanden plaats zal vinden. Tegelijkertijd vragen de lokale markten waar voor hun geld en eisen ze producten en diensten die op hun situatie zijn afgestemd. De wensen van de klanten op de lokale markten worden steeds preciezer, gedetailleerder en meer op maat gesneden.
2. *Langetermijnstrategie versus flexibiliteit van de organisatie*. Een gevolg van de snelle veranderingen op de markt en op technologisch gebied is dat het vrijwel onmogelijk wordt een langetermijnstrategie te bepalen. Investeringen en organisatieveranderingen die de lange termijn beogen, komen hierdoor onder druk te staan. Technologische vondsten en nieuwe ontwikkelingen maken het moeilijk om de langetermijnmaatregelen, die niet meer haalbaar blijken te zijn, in stand te houden. Dit stelt hoge eisen aan de flexibiliteit van de organisatie.

KENNISECONOMIE EN EMPLOYABILITY

Een belangrijke ontwikkeling in de maatschappelijke context betreft de groei van de kenniseconomie (zie ook hoofdstuk 1). In de ontwikkeling naar een kenniseconomie is het voor het voortbestaan en de overlevingskansen van organisaties noodzakelijk om naast de productiemiddelen kapitaal, grondstoffen en arbeid aandacht te schenken aan het vierde productiemiddel: kennis. Kennis is niet onderhevig aan de economische wetmatigheid van afnemende meeropbrengst. Kennis, die is opgeslagen in de productielogistiek, werkmethoden, management- en communicatielijnen, marketing en marktverkenningen van een bedrijf, vormt de voornaamste bron en kracht voor groei en aanpassing aan de omgeving. Organisaties die niet investeren in behoud, ontwikkeling en vernieuwing van hun kennis zullen op den duur ten onder gaan omdat zij de concurrentieslag niet meer kunnen overleven (Drucker, 1993).

In de huidige ontwikkeling naar een kenniseconomie zijn medewerkers de belangrijkste resources in de vorm van het ‘human capital’ om kennis te creëren en deze te integreren in de productielogistiek, systemen van management en bedrijfsvoering. De vakbekwaamheid en motivatie van medewerkers zijn immers belangrijke strategische hulpbronnen bij de realisatie van de ondernemingsdoelen. Op grond hiervan wordt er van de medewerkers een grote loyaliteit en flexibele inzetbaarheid gevraagd om hun inzet en deskundigheid te maximaliseren

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 120

De vele veranderingen binnen maatschappij en organisaties hebben tot gevolg dat er een grote discrepantie is ontstaan tussen de vraag naar het kunnen uitoefenen van specifieke functies en taken en de feitelijk aanwezige menselijke capaciteiten in organisaties. Als oplossing voor deze discrepantie wordt in toenemende mate gebruikgemaakt van het begrip 'employability' of liever nog 'lifetime employability'.
Hoewel employability door diverse auteurs momenteel nog weinig eenduidig wordt omschreven (zie ook hoofdstuk 7), kan men het begrip goed aanduiden als multi-inzetbaarheid of functionele flexibiliteit.

Voor werknemers betekent functionele flexibiliteit de bereidheid om andere taken en activiteiten te verrichten dan gebruikelijk, met het oog op het adequaat kunnen vervullen van een (veranderde) functie. In dit kader wordt onderscheid gemaakt tussen flexibiliteit in de betekenis van 'meegaand, doen wat er gevraagd wordt' en flexibiliteit in de betekenis van 'lenig, wendbaar, tot veel in staat', enzovoort. Het laatste is de positieve of actieve en het eerste de meer negatieve of passieve interpretatie van het begrip 'employability' (Thijssen, 1997).
Het is een misvatting dat employability alleen betrekking heeft op houding en bereidheid van medewerkers. Het heeft tevens betrekking op zowel de functionele flexibiliteit van de 'employer' (ondernemer, directie, manager) als op de flexibiliteit in structuur, hulpmiddelen en cultuur van de organisatie zelf (Monker, 1998).

Tegenstrijdige uitersten

In de ontwikkeling in de richting van een kenniseconomie zijn twee bewegingen zichtbaar. Medewerkers worden beschouwd als de belangrijkste resources in de vorm van het 'human capital'. Van de medewerkers wordt een grote loyaliteit en flexibele inzetbaarheid gevraagd om hun inzet en deskundigheid te maximaliseren. Aan de andere kant ziet men dat getracht wordt door herstructurering, fusie en 'business process re-engineering' tegen lagere kosten en met minder mensen meer werk te verzetten. Mensen blijken dan niet zozeer 'menselijk kapitaal' maar eerder een overbodige kostenpost te zijn.
Anderzijds zijn er veranderingen waar te nemen in werkhouding en arbeidsethos van mensen. Het werk is niet alleen zaligmakend. Mannen en vrouwen werken in deeltijdbanen, men heeft veel over voor vrije tijd en ontspanning. Vervolgens gaan ethische vraagstukken steeds meer een rol spelen bij het werken met gevaarlijke en milieubedreigende producten of productieprocessen.

Tegenstrijdige uitersten waar men rekening mee moet houden zijn onder andere:

1. *Hoogopgeleide en kenniscreërende kernmedewerkers versus ondersteunende perifere dienstverleners: een nieuwe tweedeling.* In veel kennisintensieve organisaties zijn

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 121

medewerkers alleen belangrijk wanneer zij beschikken over strategisch relevante vaardigheden en kunnen bijdragen aan het proces van kennis genereren en kennis productief toepassen. Gunstige arbeidsvoorwaarden, goede promotiekansen en aantrekkelijke functies worden ingezet om deze medewerkers aan de organisatie te verbinden. Ondersteunende dienstverleners in deze organisaties zijn niet strategisch relevant en eenvoudig te vervangen. Aan hen wordt relatief weinig aandacht besteed en de human resources-maatregelen zijn niet of nauwelijks voor hen bestemd.

2. *Menselijke creativiteit versus gestandaardiseerde efficiëntie.* Ook voor de interne uitdagingen geldt dat uitersten gecombineerd moeten worden: efficiency, doelmatigheid en kostenbewustzijn met alle eigenschappen van een lerende organisatie, zoals informatieuitwisseling, leren van ervaringen en reflectie. Om hieraan te kunnen voldoen zullen voorzieningen in de organisatie noodzakelijk zijn, zoals van bureaucratische regelgeving naar autonome netwerken, tijdelijke organisatie-eenheden, en van verticale hiërarchie naar platte structuren, gerichtheid op het proces, zelfsturende werkeenheden, participatie in de strategische besluitvorming.
3. *Het toepassen van klassieke managementvaardigheden (zoals controle) versus het toepassen van nieuwe managementvaardigheden (zoals coaching).* In de flexibele en veranderingsgezinde organisatie is het belangrijk dat de manager beschikt over 'nieuwe' leiderschapseisen, zoals het motiveren en stimuleren van mensen, het faciliteren van medewerkers bij de ontwikkeling van de benodigde kennis, vaardigheden en attituden. De medewerker is immers zelf verantwoordelijk voor de goede uitvoering van zijn werk en voor zijn eigen loopbaanontwikkeling. De rol van de manager hierin is de medewerker te begeleiden en te faciliteren.
   Van de andere kant draagt de manager de verantwoordelijkheid en is hij aansprakelijk voor eventuele fouten en mislukte acties. Op grond hiervan heeft men de neiging om klassieke managementvaardigheden toe te passen, zoals controleren, de grote lijn in de gaten houden, de kwaliteit bewaken, productiecijfers monitoren, enzovoort. De opgave is om tussen deze beide uitersten het juiste evenwicht te vinden.

INFORMATIE- EN COMMUNICATIETECHNOLOGIE

De informatietechnologie blijkt voor bedrijven en organisaties van groot strategisch belang te zijn, omdat automatisering van bedrijfsprocessen het bedrijf niet alleen inzichtelijker, maar vooral ook productiever en efficiënter maakt. Omdat de informatietechnologie zich in een zeer hoog tempo ontwikkelt en nieuwe en nog betere en snellere technieken elkaar in een razende vaart opvolgen, rijst de vraag of en in hoeverre organisaties deze ontwikkelingen kunnen bijhouden. Misschien een nog belangrijkere vraag is hoe organisaties op een adequate wijze kunnen reageren op deze nieuwe ontwikkelingen, die vaak staan voor ingrij-

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 122

pende veranderingen in bedrijfsvoering en productieproces van de eigen organisatie (Noordam en Van der Vlist, 1995).

Door automatisering van productie-, dienstverlenings- en administratieprocessen wordt het werk steeds meer gestructureerd en gestuurd door het karakter en de behoefte van het geautomatiseerde informatiesysteem. In geautomatiseerde werkprocessen worden medewerkers steeds meer in een netwerk aan elkaar gekoppeld, waardoor zij in staat zijn zelfstandig met elkaar te interacteren en elkaar de nodige informatie door te geven. Dit betekent dat medewerkers zelf in staat zijn via deze informatiestromen te sturen en knelpunten in het bedrijfsproces te signaleren. Dit heeft tot gevolg dat via deze automatisering netwerken ontstaan tussen medewerkers, middenkader, staf en directie met het oog op effectieve sturing van werkprocessen. Organisaties worden platter omdat er minder gestuurd behoeft te worden (Schoemaker en Geerdink, 1991).

Tegenstrijdige uitersten

De ontwikkeling van en binnen de informatie- en communicatietechnologie laat een inherente tegenstrijdige tendentie zien. Terwijl alle denkbare informatie wereldwijd uitwisselbaar is en communicatiemogelijkheden onbegrensd lijken, neemt de verzakelijking en individualisering van de werksituatie van mensen in hoge mate toe. Medewerkers worden steeds meer autonoom en werken geïsoleerd in hun geautomatiseerde werkomgeving, maar het individu vraagt van management en organisatie steeds meer begeleiding en ondersteuning bij de uitoefening van zijn werktaak, zijn ontwikkelingsmogelijkheden en de vormgeving aan loopbaan en carrière.

Dit leidt tot de formulering van de volgende drie tegenstrijdige uitersten:

1. *Investeren in technologische ontwikkelingen versus investeren in menselijke bekwaamheid.* De elkaar snel opvolgende technologische ontwikkelingen bieden steeds meer mogelijkheden voor een efficiëntere bedrijfsvoering en verbetering van de producten, maar vereisen daarentegen van medewerkers dat zij zich de snel veranderende kennis eigen kunnen maken. Bedrijven dienen hierop te reageren met ogenschijnlijk tegenstrijdige strategische acties. Enerzijds dienen zij hun marktaandeel te vergroten door een meer efficiënte toepassing van nieuwe technologieën en anderzijds dient de daardoor gegenereerde winst te worden geïnvesteerd in innovatie van menselijke kennis en vaardigheden ('human capital') om de ontwikkelingen in de technologie bij te kunnen houden en toe te passen.
2. *Standaardisatie van productie en diensten versus specifieke, individuele klantenwensen.* Haaks op de standaardisatie en schaalvergroting staat de aandacht voor het creëren van commerciële toegevoegde waarde door heel precies en gedetailleerd individuele klanten van dienst te zijn middels geïntegreerde dienst-

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 123

verlening, klantgerichtheid en inspelen op de marktvragen. Taak hierbij voor het management is het balanceren van deze tegenstrijdigheid: de gerichtheid op standaardisatie in evenwicht te brengen met de aandacht voor de specifieke en individuele klantenwensen.

3. *Aandacht voor grote (strategische) lijnen versus coaching en begeleiding van individuele medewerkers.* Binnen de organisatie dient de aandacht van het management enerzijds gericht te zijn op de grote strategische lijnen van het ondernemingsbeleid en anderzijds op de individuele behoeften en mogelijkheden om medewerkers te kunnen coachen bij de uitvoering van hun taken. Dit zijn twee uitersten die aan de ene kant meer algemene, strategische businesskennis van de manager verlangen en aan de andere kant een sterke nadruk leggen op persoonlijke vaardigheden en kennis van mensen.

Balanceren tussen uitersten: een uitdaging voor de HRD-functie

Bovengenoemde ontwikkelingen hebben zich geconfigureerd als tegenstellingen en tegenstrijdige uitersten, die zich aandienen aan organisaties als nieuwe en uitdagende opgaven. Deze opgaven vragen van organisaties een heroriëntatie op enerzijds de externe relaties met concurrenten, markt, klanten, leveranciers, enzovoort, en anderzijds de interne relaties met de eigen werknemers. Deze opgaven kunnen worden betiteld als 'het balanceren tussen uitersten'.
Organisaties doen een sterk beroep op de HRD-functie niet alleen wanneer het gaat om de heroriëntatie, maar vooral ook wanneer het gaat om de uitwerking, concrete vormgeving en invoering van deze herziene relaties. De consequentie hiervan is een grote verscheidenheid aan rollen en activiteiten die door de HRD-functie uitgevoerd, gestimuleerd en geïnitieerd moeten worden. Dit betekent dat de HRD-professional een breed pallet aan kwaliteiten dient te bezitten, anders en meer dan tot nu toe het geval is geweest.
In deze paragraaf wordt beschreven welke vorm de HRD-functie in de 21e eeuw zal aannemen, mede gebaseerd op de eerdergenoemde ontwikkelingen.

Ontwikkelingen rond de HRD-functie

In de toekomst zal de HRD-functie niet meer alleen dienen voor het verzorgen van opleiding en ontwikkeling van medewerkers, maar een grotere rol gaan spelen binnen het totale bedrijfsproces.

Er zijn drie belangrijke ontwikkelingen te signaleren, die in verband staan met deze verschuiving in positie en rol van de HRD:

1. *Partner in veranderprocessen.* Een eerste ontwikkeling betreft een verschuiving in de taakstelling van een distributief en beheersmatig opleidingsbeleid naar een pro-actieve 'partner in change' bij processen van organisatie- en gedrags-

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 124

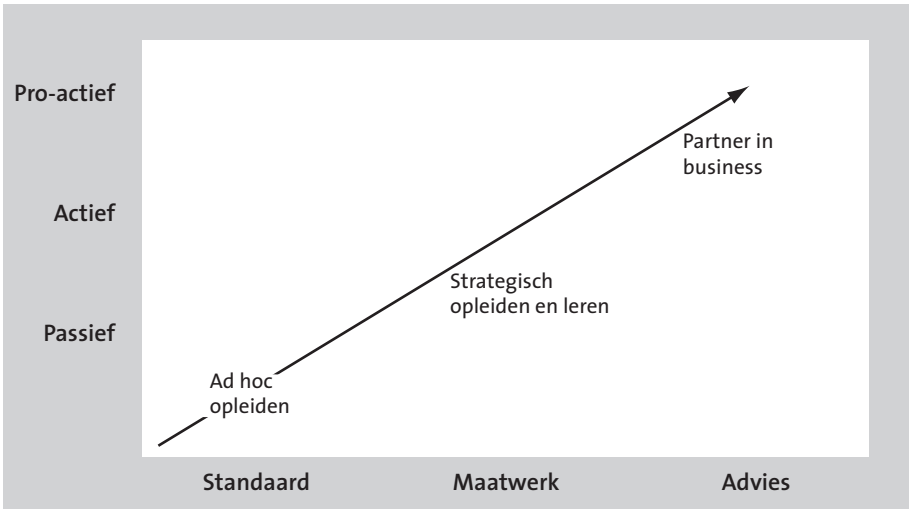
verandering. Uit een reeds in 1995 gehouden onderzoek (zie Streumer, Van der Klink en Van den Brink, 1995) onder Human Resource Development-professionals inzake de toekomst van HRD blijkt dat men vooral de toename van organisatieverandering van invloed acht op het werk van de opleidingsafdeling. Dit betekent dat de taakstelling van de afdeling zich gaat bewegen tussen enerzijds facilitering en begeleiding van groepsprocessen als ondersteuning bij organisatieveranderingen, en anderzijds leerprocessen van groepen en individuen vanuit hun streven naar verbetering van taakstelling en positie, loopbaanmogelijkheden en (externe) mobiliteit.

2. *Professionalisering van de HRD-functie.* Een tweede ontwikkeling is dat de HRD-afdeling steeds meer een zelfstandige functie wordt gegeven in het bedrijf. De afdeling wordt steeds meer op commerciële basis een eigen bedrijf binnen de totale organisatie, waarbij sprake is van klanten, offertes, begrotingen, financiële resultaatverantwoordelijkheid, afrekening op diensten en producten, kwaliteit en marketing. Belangrijk voor een dergelijk opleidingsinstituut is omzet en marktaandeel in de zin van een intern 'profit centre'. Dit betekent voor de afdeling dat zij zich gaat bevinden in een spanningsveld tussen enerzijds loyaliteit aan de organisatie en de strategische koerswendingen van directie en management en anderzijds een eigen profilering inzake deskundigheid en kwaliteit op het terrein van de HRD zowel binnen als buiten de organisatie (Thijs, 1991).
3. *HRD op de werkplek.* De derde ontwikkeling betreft een toenemende decentralisatie van de HRD-activiteiten. Deze decentralisatie staat in het teken van de gerichtheid om opleiden meer te koppelen aan de problemen op de werkplek en aan de behoeften van individuele medewerkers inzake verbetering van hun (toekomstig) functioneren. Daarbij is het van groot belang het uitvoerend lijnmanagement te betrekken bij zowel het voor- als natraject van dergelijk specifieke HRD-trajecten (Onstenk, 1997).

Dit alles heeft tot gevolg dat de HRD-functie en ook HRD-professionals zich geplaatst zien voor een ambivalente taakstelling, die enerzijds bestaat uit het louter uitvoerend karakter van HRD-activiteiten in de zin van het voeren van een 'volgend' beleid inzake het oplossen van de zich voordoende problemen, en anderzijds uit een pro-actieve instelling die erop gericht is HRD-trajecten in het kader van geplande veranderingen vooraf te plannen en 'op tijd' mensen voor te bereiden op nieuwe en andere taken en benodigde kwalificaties.

Deze verscheidenheid en ook tegenstrijdigheid in rollen en verwachtingen ten opzichte van de HRD-functie hebben directe gevolgen voor taak en taakopvatting van de HRD-professionals.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 125



Figuur 1. Ontwikkeling van de HRD-functie

Tegenstrijdige verwachtingen en eisen aan de HRD-professional

HRD-professionals worden geconfronteerd met een sterke verschuiving in hun vakgebied. Op grond van deze ontwikkelingen zullen aan hen geheel andere en nieuwe eisen gesteld worden ten aanzien van kennis, vaardigheden en persoonlijke kwaliteiten.

Op grond van de beschikbare literatuur kan hierin een onderscheid worden gemaakt in vier aspecten, die hieronder nader worden uitgewerkt.

De HRD-professional als partner in organisatiestrategieën

De HRD-afdeling zal steeds meer worden beschouwd als een expertisecentrum en adviesgroep op het gebied van veranderprocessen en management van veranderingen ('change management'). Tegelijkertijd verwacht men van de HRD-professional dat hij veranderprocessen kan ontwerpen en voorstellen heeft voor implementatie en uitvoering van deze processen (Phillips en Shaw, 1994). Het gaat in de komende tijd in toenemende mate om een permanente cyclische beweging in het strategisch denken ('perpetual strategic'-proces, Tyson, 1997):

– *'top down'*: van de HRD-professional wordt verwacht dat hij zijn activiteiten afstemt op de strategische keuzen en de tactische en operationele plannen van de onderneming. De vertaling van de concernstrategie naar afdelingsplannen en adequate opleidings- en leertrajecten wordt steeds meer een taak van de HRD-professional.
  De bronnen die de HRD-professional ter beschikking staan zijn onder meer: management 'reviews' van werkmaatschappijen, de 'balanced score card' van

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 126

de onderneming, externe analyses van (mogelijke) concurrentie, klanten en actuele kennis van branches waarin de onderneming opereert (Phillips and Shaw, 1994).
– '*managing upwards*': het slagen van het 'perpetual strategic'-proces is sterk afhankelijk van het draagvlak ervan in de organisatie in het algemeen en bij elke individuele medewerker in het bijzonder. Dit strategisch proces veronderstelt een zodanig intelligent omgaan met informatie, ervaringen en inzichten op de werkvloer, dat er een organische, natuurlijke terugvloeiing plaatsvindt naar 'boven', waar men zich opnieuw kan bezinnen op de implicaties en strategische keuzen (Tyson, 1997).

Lijnmanagers zijn vaak niet in staat om van lagere niveaus afkomstige signalen en voorstellen tot verbetering van taakuitvoering en werkverhoudingen op hun juiste waarde te schatten. In veel gevallen kunnen en durven zij – om diverse redenen – ingrijpende veranderingen van onderaf niet door te geven naar het hoger management. De HRD-professional is echter veelal in de gelegenheid onderliggende processen zichtbaar te maken op individueel of collectief niveau en daardoor ook in staat essentiële verbeteringen en voorkomende problemen op te merken en daar actief aan te werken.
De HRD-professional verkeert in de unieke positie via taakanalyses, databestanden, trainingsprogramma's, enzovoort, inzicht te verwerven in de werkelijke opvattingen, kwaliteiten en problemen van medewerkers, die tijdens de normale werkpraktijk van alledag niet tot uitdrukking komen. De opgave is om te balanceren tussen de twee bewegingen van 'top down' en 'bottom up'. Dit niet alleen om in dit brandingsgebied staande te blijven en te overleven, maar vooral ook om de eigen professionaliteit en deskundigheid optimaal vorm te geven (Van der Zee, 1997).

HRD als makelaar tussen bedrijfsprocessen en leerprocessen

HRD-afdelingen zijn de afgelopen jaren steeds meer de rol gaan vervullen van bemiddelaar tussen de vraag (het management/de individuele werknemer) en de aanbieder (het opleidingsveld). Men selecteert voor het management opleidingsaanbieders en neemt deze op als voorkeursleverancier. Daarnaast ziet men toe op de naleving van de contracten en het kwaliteitsniveau van de opleidingen. Vervolgens besteedt men veel aandacht aan evaluatie en effectmeting van de opleidingsinvesteringen.
Het is hierbij de taak van de HRD-professional signalen vanuit de werk- en trainingssituatie dusdanig weer te geven, dat integratie met de bedrijfsdoelstellingen mogelijk is. De grote uitdaging voor de HRD-professional is de vertrouwensrol van facilitator in leerprocessen te combineren met zorgvuldige verslaglegging en permanente initiatieven, waarmee de bedrijfsleiding in staat is het 'perpetual strategy'-proces op verantwoorde wijze vorm te geven.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 127

HRD-professionals worden steeds meer betrokken bij introductieprogramma's, trajecten voor management development, mobiliteit en loopbaanontwikkeling, waarbij zij geacht worden loyaal uiting te geven aan de heersende of gewenste normen en waarden binnen de organisatie. Het opzetten van en participeren in programma's van assessment- en development-centers is daarvan een uitdrukking. Tegelijkertijd wordt het organisatorisch vermogen van de HRD-professionals aangewend voor het organiseren van voorlichtingsmanifestaties om de nieuwe missie in de vorm van 'mission statements' in de organisatie te introduceren. HRD-managers worden daarbij beschouwd als informele beïnvloeders, aangezien zij zich makkelijk en vrij bewegen binnen de organisatie (Tillema, 1996).

Deze soms tegenstrijdige taken vragen in toenemende mate betrokkenheid van HRD-professionals bij het identificeren, ontwikkelen en beoordelen van (potentiële) capaciteiten van medewerkers. Deze ontwikkeling heeft als gevolg dat HRD-professionals steeds meer de functie krijgen van adviseur inzake ontwikkelings- en opleidingstrajecten enerzijds en makelaar tussen het interne en externe aanbod en de opleidingsbehoeften van de medewerkers anderzijds. Opleidingsprofessionals dienen hun kennis- en gedragsrepertoire dan ook uit te breiden met adviesvaardigheden en commerciële vaardigheden (Tjepkema en Wognum, 1996).

Samenvattend betekent dit dat het balanceren tussen de realisatie van menselijke doelen en de realisatie van bedrijfsdoelen de belangrijke uitdaging voor de HRD-professional in de komende tijd is.

HRD als facilitator van collectieve en individuele leerprocessen

De HRD-functie in de 21e eeuw zal de verantwoordelijkheid krijgen voor het faciliteren van zowel individuele als collectieve (leer)trajecten. Deze faciliterende taakstelling omvat een grote diversiteit aan taken zoals:

- ontwikkelen van en gestalte geven aan inhoud en vorm van de organisatiestructuur, coördinatie- en overlegmechanismen en werkprocessen, als ondersteuning van de bestaande of gewenste bedrijfscultuur;
- analyseren van problemen en zichtbaar maken van knelpunten door verduidelijking van de discrepantie tussen de huidige en beoogde organisatiedoelstellingen en gedragsprocessen;
- opzetten, initiëren en organiseren van collectieve en individuele veranderprogramma's, opleidingstrajecten en projecten van coaching en begeleiding op de werkplek;
- begeleiden van de actuele veranderprocessen op zowel het collectieve als het individuele vlak, met speciale aandacht voor de bevorderende en belemmerende factoren in organisatie en werksituatie, alsmede voor de optredende weerstanden bij groepen en individuen (McLagan, 1997).

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 128

Ook op dit aspect treft de HRD-professional twee uitersten aan waartussen hij moet balanceren. Aan de ene kant collectieve leerprocessen ten behoeve van noodzakelijke gedragsveranderingen van afdelingen, units of gehele organisaties en aan de andere kant problemen, weerstanden en onvermogen van individuen die in deze processen extra hulp en begeleiding nodig hebben om niet achterop te geraken en later definitief af te haken.

HRD als pro-actieve creator van synergie

Organisaties veranderen in een snel tempo in relatief kleine zelfstandige eenheden, die resultaatverantwoordelijkheid dragen voor de producten en / of diensten die zij aanbieden. Grote organisaties worden steeds platter van structuur en er ontstaan in toenemende mate zelfstandige business units, die te beschouwen zijn als kleine zelfstandige ondernemingen binnen een grote overkoepelende organisatiestructuur, die veelal de vorm aanneemt van een holding.
Ontwikkelingen zoals het werken in autonome zelfsturende teams, afdelingen die werken op profit-basis en outsourcing van diensten wijzen allemaal in dezelfde richting. Ook op individueel niveau speelt dezelfde tendens, waar de werknemer als het ware een zelfstandige ondernemer wordt binnen de onderneming (De Korte en Bolweg, 1994).
Er zal steeds vaker een beroep op de HRD-professional worden gedaan om structuren en procedures te ontwerpen om de communicatie en informatieuitwisseling tussen de relatief zelfstandige eenheden te kanaliseren en vorm te geven (Knijff, 2000).

Kennisontwikkeling en leren in netwerken

Binnen de lerende organisatie bijvoorbeeld is de HRD-professional verantwoordelijk voor het faciliteren van leertrajecten door situaties te creëren waarin leidinggevenden elkaar kunnen ontmoeten om ervaringen en informatie uit te wisselen. Binnen dit kader fungeren opleidingen, business schools, instituten en business MD-programma's als ontmoetingsplaats en middel tot netwerken. Tijdens dergelijke programma's kunnen ervaringen worden uitgewisseld en kan ontdekt worden welke overeenkomsten tot synergie kunnen leiden. Internationale MD-programma's bieden extra toegevoegde waarde doordat de deelnemers kennis kunnen maken met internationale en culturele aspecten van business (Sprenger en Ten Have, 1996).
Kennisontwikkeling kan bevorderd worden door informatie beschikbaar te stellen op basis waarvan geleerd kan worden. Dit kan op verschillende manieren worden uitgevoerd, bijvoorbeeld door het opzetten van informatieuitwisselingsprogramma's, beleids- en themadagen en studiebijeenkomsten. Ook kunnen kenniscentra worden opgezet (bijvoorbeeld geautomatiseerd) waar informatie over bepaalde gebieden te vinden is en informatie over medewerkers die specifieke kennis hebben van een bepaald onderwerp (Weggeman, 1998).

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 129

Leren in netwerken zou vormgegeven kunnen worden aan de hand van speciale leer- en werkprojecten met personen uit verschillende eenheden die betrekking hebben op overkoepelende thema's waarbij de leden van de organisatie een gemeenschappelijk belang hebben (Van der Krogt, 1995).
Dat betekent dat de HRD-professional binnen een breder kader van de organisatiestrategie activiteiten onder haar verantwoordelijkheid krijgt, die niet alleen betrekking hebben op de ontwikkeling van medewerkers, maar vooral ook op het bewerkstelligen van de synergie tussen medewerkers en zelfstandige eenheden.

Intercultureel management
Speciale aandacht in dit verband verdient het vraagstuk van het intercultureel management. Door de internationalisering van ondernemingen en het openen van nieuwe markten door de oprichting van buitenlandse vestigingen worden organisaties geconfronteerd met verschillen in cultuur, opvattingen, gedragingen en menselijke verhoudingen, die diep ingrijpen in de tot dan toe gehanteerde werkwijzen en communicatiepatronen. Ook het openstellen van de arbeidsmarkt voor met name allochtone werknemers vraagt van organisaties een andere benadering van personeelsbeleid, werkbegeleiding, opleiden en management.

Intercultureel management is het overkoepelend begrip voor uitgangspunten en handelwijzen die staan voor de oplossingen van de gevolgen van internationalisering en multiculturele organisaties. Intercultureel management staat voor de taak om enerzijds allochtone werknemers evenredig en volwaardig te laten deelnemen aan het arbeidsproces en anderzijds de organisatie en haar werknemers in staat te stellen op een adequate en respectvolle wijze met de 'andere' culturen om te gaan. Deze taak wordt in de meeste organisaties gelegd bij de HRD-functie, omdat het in veel gevallen een opleidingsvraagstuk betreft. Er zijn echter momenteel allerlei tegenstrijdige culturele processen werkzaam, die de HRD-professionals voor een uitermate ambivalente opgave stellen.

Aan de ene kant willen organisaties meer eenheid en gelijkwaardigheid in de organisatiecultuur brengen en vindt er door de internationalisering in feite reeds een proces van assimilatie plaats. Aan de andere kant zien we dat allochtonen voornamelijk instromen aan de steeds verder krimpende onderkant van de arbeidsmarkt, waardoor de dominantie van de Westerse cultuur en het Westerse model van bedrijfsvoering onaangetast blijft. Intercultureel management is daardoor niet alleen een oplossingsgerichte reactie op problemen in multiculturele organisaties, maar kan ook een actieve bijdrage leveren aan de instandhouding van dominante meerderheden en ondergeschikte minderheden, en daardoor ook aan de reconstructie van de maatschappelijke ongelijkheid.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 130

De HRD-professional ziet zich op dit terrein steeds weer gesteld voor de tegenstrijdige taak om strategieën te presenteren en vorm te geven, die onder de noemer van gemeenschappelijkheid en gelijkwaardigheid in feite de economische en politieke belangen van de organisatie veilig moeten stellen.

Conclusie: HRD en het (leren) omgaan met extremen

Organisaties staan voor de opgave om de uitersten in bovengenoemde tegenstellingen te overbruggen. Aan de ene kant is het topmanagement en de directie intensief bezig met een heroriëntatie van de positie van het bedrijf op de (wereld)markt, met uiterst kostbare investeringen in informatietechnologie en nieuwe strategische beleidslijnen. Aan de andere kant is men zich ervan bewust dat de realisatie van al deze veranderprocessen, zoals automatisering, kwaliteitsverbetering en klantgerichtheid, sterk afhankelijk is van de deskundigheid, creativiteit en inzet van afzonderlijke medewerkers op diverse posities in de organisatie.
De HRD-functie in de organisatie, die zich specifiek richt op het opleiden en leren van vaardigheden en gedragsveranderingen, ziet zich voor de taak gesteld het management te assisteren en als partner te adviseren inzake de meest geschikte handelwijze om voor de organisatie de meest geëigende afstemming te realiseren met deze maatschappelijke ontwikkelingen. Zij wordt daardoor op haar eigen werkterrein geconfronteerd met dezelfde tegenstrijdige uitersten als waarvoor het management zich gesteld ziet.

In de huidige HRD wordt tot nu toe weinig aandacht besteed aan het omgaan met deze dilemma's en het ontwikkelen van al deze genoemde vaardigheden. Het is daarom belangrijk dat de genoemde uitersten geëxpliciteerd worden en dat hiervoor handvatten en instrumenten geboden worden om er adequaat mee te kunnen omgaan. Het gaat immers om de creatie van een goed opgezet en functionerend HRD-beleid met concrete en toepasselijke instrumenten en activiteiten, waardoor medewerkers gestimuleerd en uitgedaagd worden om binnen de context van de organisatie hun capaciteiten en competenties aan te boren en te ontwikkelen. Met andere woorden: een HRD-beleid dat management en medewerkers ondersteunt bij de realisatie van de opgave om adequaat te kunnen inspelen op de veranderingen in de komende decennia.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 131

Literatuur

- Bergenhenegouwen, G.J., E.A.J. Mooijman en H.H. Tillema, *Strategisch Opleiden en leren in organisaties*. Deventer: Kluwer bedrijfsinformatie, 1998.
- Drucker, P., *Post capitalist society.* New York: Harper Collins, 1993.
- Hamel, G. en C.K. Prahalad, *Competing for the future* (Nederlandse vert.: *De strijd om de toekomst*). Schiedam: Lannoo Scriptum management, 1994.
- Harzing, A.W. en J. van Ruysseveldt, *International Human Resource Management.* London: Sage Publications ltd, 1995.
- Knijff, R., 'De opleidingsadviseur als bedrijfsstrateeg: tussen getob en euforie'. In: *Ontwikkeling & Opleiding*, jrg. 13, nr. 4, 2000, pp. 9-13.
- Korte, A. de en J. Bolweg, *De nieuwe werknemer*. Assen: Van Gorcum, 1995.
- McLagan, P., 'Human resource development na 2000'. In: *Tijdschrift voor bedrijfsopleidingen*, jrg. 2, nr. 4, 1997, pp. 10-18.
- Monker, J., 'De relatie tussen kennis en employability'. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, jrg. 11, nr. 3, 1998.
- Noordam, P. en A. van der Vlist, *Trends in informatietechnologie en de gevolgen daarvan voor organisaties*. Deventer: Kluwer bedrijfswetenschappen, 1995.
- Onstenk, J., 'Lerend leren werken'. Dissertatie, KU Nijmegen. Delft: Eburon, 1997.
- Phillips, K. en P. Shaw, *De opleider als adviseur*. Alphen a/d Rijn: Samsom bedrijfsinformatie, 1994.
- Schoemaker, M. en T. Geerdink, *Human Talent management*. Deventer: Kluwer bedrijfswetenschappen, 1991.
- Sprenger, C. en S. ten Have, 'Kennismanagement als motor van de lerende organisatie'. In: *Holland/Belgium Management Review*, nr. 51, 1996.
- Streumer, J., M. van der Klink en K. van den Brink, 'De toekomst van de HRD'. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, jrg. 8, afl. 12, 1995.
- Thijs, J., 'De afdeling opleidingen als intern profit centre'. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, jrg. 4, afl. 6, 1991, pp. 17-25.
- Thijssen, J., 'Employability en employment: terminologie, modelvorming en opleidingspraktijk'. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, jrg. 10, nr. 10, 1997.
- Tillema, H. (red.), *Development centers*. Deventer: Kluwer, 1996.
- Tjepkema, S. en A. Wognum, 'Van opleider naar adviseur'. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, afl. 7/8, 1996.
- Tyson, K., *Competition in the 21st Century*, Delray Beach (USA): St Lucie Press, 1997.
- Van der Krogt, F.J., *Leren in Netwerken*. Utrecht: Lemma, 1995.
- Weggeman, M., *Kennismanagement*. Schiedam: Scriptum Management, 1998.
- Zee, H. van der, *Denken over dienstverlening*. Deventer: Kluwer bedrijfsinformatie, 1997.

Noot

* Met dank aan Leo Steverink en Bram de Swart, die hebben meegewerkt aan een meer uitgebreide versie van dit artikel in de vorm van een interne publicatie binnen het GITP Den Bosch 1999.

Deel-1.XP 23-05-2001 07:11 Pagina 132

Deel-2.XP 23-05-2001 07:26 Pagina 133

Deel II
Vormgeven van het leren

Het tweede deel van dit handboek gaat over het vormgeven van het leren binnen arbeidsorganisaties. Daarbij ligt de focus vooral op het leren en opleiden op de werkplek, in leertrajecten en leernetwerken.

In hoofdstuk 9 laat Rob Poell zien hoe werknemers in organisaties op verschillende wijzen hun eigen leerprojecten kunnen vormgeven, eventueel ondersteund door HRD'ers of managers. Hij sluit aan bij noties als action learning, organizational learning en projectmatig leren om een leerprojectconcept te ontwikkelen dat de voordelen van informeel leren (aansluiten bij het werk en de mensen) poogt te combineren met die van formele opleidingsvormen (systematische aanpak). Hij houdt een pleidooi voor het veelzijdig organiseren van leerprojecten, rekening houdend met zowel de aard van het werk als de uiteenlopende strategieën die werknemers, managers en HRD'ers daarbij hanteren.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:26 Pagina 134

Ferd Van der Krogt gaat in het tiende hoofdstuk in op de vraag hoe organisaties hun leernetwerk verder kunnen ontwikkelen. Iedere organisatie beschikt over een leernetwerk, een bepaalde manier waarop het leren van werknemers georganiseerd is. Daarin spelen die werknemers zelf, HRD'ers, managers en andere actoren een belangrijke rol, evenals de voorzieningen en leermogelijkheden die de organisatie biedt. Het leernetwerk wordt sterk beïnvloed door de aard van het werk in de organisatie, daarom bestaat er een diversiteit aan leernetwerken in verschillende organisaties. Van der Krogt onderscheidt liberale, verticale, horizontale en externe leernetwerken. Hij betoogt dat actoren het leernetwerk kunnen ontwikkelen door te experimenteren met afwijkende leertrajecten, door deze ervaringen met diverse leertrajecten te systematiseren en zodoende toe te werken naar een ander type leernetwerk.

In hoofdstuk 11 behandelt Joost Lowyck het ontwerpen van leertrajecten. Net als Poell signaleert hij een verschuiving van opleiden naar leren. Hij gaat na wat dit betekent voor het systematisch opzetten en begeleid uitvoeren van leertrajecten. Daarbij besteedt hij veel aandacht aan het voortraject, waarin ontwerpers verantwoorde beslissingen moeten nemen over de lerenden, hun behoeften, de leerdoelen, leerinhouden, werkvormen, gebruikte technologieën en de evaluatie van het traject. Lowyck signaleert vervolgens dat het kern- en natraject zich minder eenduidig vooraf laten ontwerpen als het om zelfgestuurde leeractiviteiten gaat. Onder invloed van het constructivisme is de nadruk meer komen te liggen op het organiseren van de activiteiten door de lerenden zelf, en daartoe zijn vooralsnog minder uitgewerkte procedures beschikbaar dan voor die van HRD'ers.

In de twaalfde bijdrage bespreken Jan de Jong en Marjan Glaudé acht vormen van opleiding op de werkplek: meester-gezel-leren, werkplekinstructie, coaching, werkplekstudie, mentoring, werkplekapplicatie, supervisie en actieleren. Elke vorm onderscheidt zich van de andere door verschillen in de aard van het veronderstelde leerproces en / of in de positie van de begeleider. Alle typen worden geïllustreerd met een praktijkcasus, vaak een mengvorm van meerdere soorten werkplekopleiding. De Jong en Glaudé presenteren hun overzicht van de verschillende vormen van werkplekopleiding opdat opleidingsontwikkelaars zich bewust worden van de vele keuzemogelijkheden die hen ter beschikking staan om de werkplek te benutten als leeromgeving. Tenslotte, dé werkplekopleiding bestaat niet.

Ook Marcel van der Klink beschouwt, in hoofdstuk 13, de werkplek als een opleidingssituatie. Hij laat zien dat de huidige 'herontdekking' van de werksituatie als leeromgeving in een historische context te plaatsen is. In de loop van de twintigste eeuw is men leren en werken steeds losser van elkaar gaan organiseren, maar daarvoor waren die twee sterk geïntegreerd. Momenteel worden de voordelen van

Deel-2.XP 23-05-2001 07:26 Pagina 135

het dichter bij elkaar brengen van leren en werken weer veel meer benadrukt, om redenen die Van der Klink in zijn bijdrage uiteenzet. Verder bespreekt hij mogelijke knelpunten rondom werkplekopleiding, zoals kwaliteit van begeleiding, geschiktheid van leermiddelen, mogelijkheden voor evaluatie, invloed van werkdruk, leermogelijkheden in het werk en ondersteuning vanuit management. Werkplekopleiding kan zeer effectief zijn, maar is dat volgens Van der Klink waarschijnlijk niet bij een combinatie van tijdgebrek, hoge werkdruk en onvoldoende mogelijkheden om de opleiding op het werk af te stemmen.

In de laatste bijdrage van deel II, hoofdstuk 14, houdt Ida Wognum een pleidooi voor strategische afstemming van opleidingsactiviteiten op de organisatiedoelen. Zij onderscheidt allereerst drie fasen van strategische afstemming: probleemsignalering, analyse van implicaties en besluitvorming over oplossingen. Het afstemmingsproces kan op strategisch, tactisch en operationeel niveau plaatsvinden. Vier aspecten van strategische afstemming werkt Wognum ten slotte verder uit, namelijk participatie, informatie, formalisatie en de beslissituatie. Organisaties kunnen effectievere opleidingsinterventies realiseren door aan deze vier aspecten systematisch aandacht te besteden.

Daarmee geeft deel II van dit handboek in zes bijdragen een breed overzicht van manieren om leren en opleiden dicht bij de werkplek vorm te geven. Meerdere auteurs benadrukken dat het kiezen van de meest geschikte vorm om het leren te organiseren uit de vele beschikbare manieren een kernopgave is. Een uitdaging voor de HRD-professional, die zich echter steeds vaker ook zal opwerpen als adviseur om lerenden en leidinggevenden te helpen bij het maken van dergelijke keuzen.

Tips om verder te lezen over het vormgeven van het leren

– Burgoyne, J. en M. Reynolds (eds.), *Management learning: Integrating perspectives in theory and practice*. London: Sage, 1997.
Kritisch boek over het organiseren van leren in lerende organisaties, met aandacht voor machtsprocessen die daarbij een rol spelen. Gaat zowel in op ontwerpvraagstukken als op de fundamenten die daaraan ten grondslag liggen, bijvoorbeeld verschillen in waarden, doelen en oriëntaties.

– Yorks, L., J. O'Neil en V.J. Marsick (eds.), 'Action learning: Successful strategies for individual, team, and organizational development'. *Advances in Developing Human Resources*, nr. 2. San Francisco: Berrett-Koehler, 2000.
Aardig boekje waarin de aanpak van action learning als methode wordt gepresenteerd, mede aan de hand van casusmateriaal, met speciale aandacht voor de rol van de begeleider.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:26 Pagina 136

Deel-2.XP 23-05-2001 07:26 Pagina 137

Veelzijdig organiseren van leerprojecten

Rob Poell

Inleiding

Bij leerprojecten in arbeidsorganisaties draait het om het organiseren van samenhangende leeractiviteiten door een groep medewerkers rond een werkprobleem of arbeidsrelevant thema. In een leerproject ondernemen organisatieleden activiteiten ter verbetering van hun werk met het expliciete oogmerk om daarvan te leren (Poell, 1998). Deze bijdrage zet uiteen wat er over leerprojecten en soortgelijke concepten bekend is uit theorie en onderzoek. Daartoe worden eerst het opleidingsconcept en een aantal nieuwe leerconcepten besproken. Vervolgens worden inzichten omtrent leerprojecten uit de literatuur theoretisch ingekaderd in een leernetwerkbenadering. Ten slotte staat onderzoek naar het veelzijdig organiseren van leerprojecten centraal.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:26 Pagina 138

VAN OPLEIDINGSKUNDIG DENKEN NAAR NIEUWE LEERCONCEPTEN

In het denken over leersystemen van arbeidsorganisaties in de afgelopen vijftien jaar zijn duidelijke verschuivingen merkbaar. De 'traditionele' opleidingskunde werd gekenmerkt door een gerichtheid op opleiding en training als oplossing voor een reeks van problemen, die met transferbevorderende maatregelen in de organisatie ondersteund zouden moeten worden. Curriculumontwerp (Mulder, 1992; Romiszowski, 1981), effectieve training (Robinson en Robinson, 1989) en gestructureerd opleiden op de werkplek (Jacobs en Jones, 1995; De Jong, 1992) zijn termen die in deze stroming centraal staan. Van der Krogt en Warmerdam (1994) schetsen echter een vijfvoudige perspectiefverschuiving: van opleiden naar leren, van leersystemen naar leernetwerken, van ontwerpen naar ontwikkelen, van 'one best way' naar 'multiple choice', en van statisch naar dynamisch. Kern van bovengenoemde verschuiving in het denken over leersystemen is dat kwalificeringsproblematiek niet langer alleen in termen van opleiden wordt gedefinieerd, maar in termen van leren in relatie tot arbeid en mensen (zie bijvoorbeeld Bolhuis, 2000; Kwakman, 1999; Onstenk, 1997). Opvallend in deze tendens is de samenhang met verschuivende visies op arbeid en organisatie, bijvoorbeeld tot uiting komend in nieuwe productieconcepten, verplatting van organisaties en de invoering van groepsarbeid (zie bijvoorbeeld Van Amelsvoort en Scholtes, 1994; Hoogerwerf, 1998).

Hoe valt te verklaren dat deze verschuiving is opgetreden? Kennelijk voldoen concepten als opleiden niet meer om richting te geven aan probleemoplossend handelen in arbeidsorganisaties. Opleiden veronderstelt immers beheersbaarheid, planbaarheid, voorspelbaarheid, eensgezindheid, voortdurendheid; de problemen waarvoor actoren in organisaties zich geplaatst zien, zijn ondertussen van dien aard dat deze assumpties niet langer opgaan. Het problematische hieraan is:

– Er is weinig aandacht voor de invloed van lerenden zelf op de vormgeving en ontwikkeling van hun werk en leren.
– Leermogelijkheden die in het werk ingebouwd of in te bouwen zijn worden nauwelijks in het denken betrokken.
– Miskend wordt vaak dat bij leren en werk actoren betrokken zijn met verschillende posities en eigen belangen (bijvoorbeeld lerenden, leidinggevenden en opleiders).

Nieuwe leerconcepten zouden in staat moeten zijn om het eenzijdig opleidingskundig denken aan te vullen. Hieronder wordt een aantal kort beschreven.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:26 Pagina 139

Enkele nieuwe leerconcepten

Marsick en Watkins (1990) werken de notie van *action-reflection learning* (handelend en reflecterend leren) uit. Action-reflection learning is een voortdurend proces van handelen en reflecteren op dat handelen. Men leert in de handeling en men leert in de reflectie op de handeling. McGill en Beaty (1992) operationaliseren deze notie in de organisatorische vorm van een *action learning set:* een groep organisatieleden die een praktijkprobleem aanpakt door groepsmatig het handelen voor te bereiden, uit te voeren en te evalueren.

Deze ideeën omtrent het problematiseren van praktisch handelen vloeien voort uit het werk van Argyris en Schön (1978), die veronderstellen dat aan het handelen bepaalde handelingstheorieën ten grondslag liggen. Door deze, vaak onbewuste, theorieën en assumpties gezamenlijk te expliciteren wordt het mogelijk om ze te veranderen, om anders te handelen en daarmee om te leren. Bouwen (1992, p. 100) noemt dit, in navolging van Argyris en Schön, 'organisationeel leren': 'wanneer een groep mensen, een project of een afdeling een proces doormaakt van verandering of transformatie dat zodanig verloopt dat de capaciteit om in de toekomst te veranderen of te vernieuwen, is toegenomen'.

Kwakman (1995) verrichtte onderzoek naar informeel leren van werknemers in arbeidsorganisaties. Zij doelt dan op activiteiten die in de context van dagelijkse werkzaamheden op of buiten de werkplek door organisatieleden zelf worden ondernomen met de intentie om te leren, bijvoorbeeld bedrijfsbezoek, zelfstudie en overleg met collega's. Kwakman maakt duidelijk dat informeel leren vaak wordt afgezet tegen formele leervormen zoals opleiding en training, maar ook vaak onterecht wordt gelijkgesteld aan leren op de werkplek. Marsick en Watkins (1990) beschouwen action-reflection learning eveneens als vorm van informeel leren. Cruciaal voor informeel leren is dat bij lerenden een intentie aanwezig is om te leren.

Van der Krogt en Warmerdam (1993) introduceren het begrip 'projectmatig leren'. Met deze term geven zij aan dat leren niet (alleen) moet worden gezien als een doelgerichte en logisch-rationele activiteit die zich laat ontwerpen en plannen, maar (ook) als een proces in functie van een thema of probleem, dat constant wordt bijgestuurd door de betrokkenen (vergelijk Poell en Van der Krogt, 2000). Daarmee nemen zij afstand van opvattingen over projectmanagement, zoals die van Wijnen, Renes en Storm (1988), waarin het beheersaspect van projecten prevaleert boven het inhoudelijk-thematische aspect.

Deze leerconcepten hebben een aantal kenmerken gemeenschappelijk. Het gaat steeds om leren in relatie tot anderen, leren in groepen. Het gaat om leren dat in principe door de lerende zelf wordt vormgegeven. Het gaat om leren gerelateerd aan handelen en reflecteren in het werk. Het gaat om ontwikkelend, ont-

Deel-2.XP 23-05-2001 07:26 Pagina 140

dekkend leren. Het is opvallend dat de nadruk sterk ligt op gemeenschappelijkheid in opvattingen; er is weinig aandacht voor uiteenlopende belangen, machtsrelaties en het omgaan met tegenstrijdigheden.

LITERATUUR OMTRENT LEERPROJECTEN

In een leerproject organiseert een groep medewerkers samenhangende leeractiviteiten rond een werkprobleem of arbeidsrelevant thema (Poell, Van Moorsel en Van der Krogt, 1997; Poell, Tijmensen en Van der Krogt, 1997). Verbetering van arbeid wordt in leerprojecten verbonden met het leren van organisatieleden. Leerprojecten zijn te beschouwen als een organisatievorm voor gezamenlijke leeractiviteiten. De onderliggende principes van nieuwe leerconcepten liggen hieraan weliswaar ten grondslag, maar in de praktijk kunnen actoren leerprojecten op velerlei wijze organiseren. In de literatuur is in ieder geval een aantal verschillende typen leerprojecten te onderscheiden.

Tough (1978) gebruikt het begrip 'leerproject' als eerste, en wel als synoniem voor een *major learning effort*, een omvangrijke leerinspanning. Tough ziet een leerproject vooral als een individuele inspanning van een volwassen persoon om welbewust bepaalde, duidelijk omschreven kennis of vaardigheden te verwerven, of om anderszins te veranderen. Hij lijkt de term vooral te gebruiken om aan te geven dat het gaat om inspanningen binnen een afgebakende tijdsperiode. Op de organisatie van een leerproject gaat hij niet in; impliciet is duidelijk dat dit een verantwoordelijkheid van het individu zelf is.

Argyris en Schön (1978) zien een leerproject als een manier om het proces van *organizational inquiry* vorm te geven. Hiermee doelen zij op een proces van organisatieonderzoek, gericht op het achterhalen van de onderliggende actietheorieën van personen en groepen in organisaties op grond waarvan zij handelen. In tegenstelling tot Tough verbinden zij leerprojecten met groepen, en zelfs met de organisatie als geheel. Opvallend is echter dat zij weinig aandacht besteden aan belangentegenstellingen tussen actoren.

McGill en Beaty (1992) gebruiken het concept *action learning* als een manier om leerprogramma's te organiseren. In hun visie betreft dit leren door individueel actie te ondernemen in het eigen werk en groepsgewijs hierop te reflecteren. Een leergroep wordt opgezet met als expliciete doelstelling dat deelnemers van elkaars ervaringen leren. Dit is een interessant concept, waarin leren en werken nauw met elkaar zijn verbonden en informele leervormen een belangrijke plaats innemen. Dit type leerproject lijkt echter vooral te zijn gericht op zelfstandig opererende organisatieleden en managers, net als bij Raelin (1997) en bij Smith en Dodds (1997). Pleidooien voor veelzijdige projectaanpakken zijn bovendien schaars: veel auteurs benadrukken sterk voorgestructureerde projecten in plaats

Deel-2.XP 23-05-2001 07:26 Pagina 141

van meer open varianten (bijvoorbeeld Freimuth en Hoets, 1996; Oberscheider, 1996).

In onderwijskundige literatuur worden leerprojecten veelal gezien als didactische werkvorm voor leerlingen binnen een schoolse onderwijssituatie (bijvoorbeeld Kolmos, 1996; Odé en Tiesinga, 1997). De Angelsaksische literatuur kent leerprojecten die deel uitmaken van een hogere beroepsopleiding die werkende studenten individueel volgen (bijvoorbeeld Dowling en Coppens, 1996; Dunne, 1993). Deze betekenissen passen echter minder goed bij onze focus op groepsleerprojecten gerelateerd aan werkverbetering.

Samenvatting

Wat opvalt in de literatuur over leerprojecten is de aangetroffen veelvormigheid. Het begrip 'leerproject' zelf duidt verschillende zaken aan (van algemene individuele leerprojecten tot beroepsgerichte groepsleerprojecten), de aanpak c.q. methode verschilt (van open tot meer gestructureerde varianten), en de uiteindelijke leerprojectvorm die resulteert is steeds anders (van *action learning sets* tot organisatieonderzoek in een team). Deze veelvormigheid laat zien dat er verschillende mogelijkheden zijn voor organisaties om hun problemen aan te pakken via leerprojecten. Toch zou het goed zijn om een eenduidiger kader te hanteren, dat wel ruimte laat voor veelvormigheid. In een leernetwerkbenadering (Van der Krogt, 1995; Poell, 1998; Poell en Van der Krogt, 2000) zijn hiertoe geschikte aanknopingspunten te vinden.

LEERPROJECTEN VEELZIJDIG ORGANISEREN

Theorie over leerprojecten

De leernetwerkbenadering nodigt uit tot conceptualisering van een leerproject als een 'klein leer- en arbeidsnetwerkje' op het niveau van groepen uitvoerende organisatiemedewerkers. Leerprojecten zijn dan tijdelijke, kleine leer-werkgemeenschappen die door actoren worden gecreëerd om iets toe te voegen aan het bestaande leernetwerk en daardoor het arbeidsnetwerk geleidelijk te veranderen.

Belangrijk is dat leerprojecten zodanig worden georganiseerd dat er rekening wordt gehouden met het soort arbeid en met de actoren in het leer- en arbeidsnetwerk. De kracht van leerprojecten als kleine leer- en arbeidsnetwerkjes is juist de veelvormigheid, het gebruikmaken van en rekening houden met de mogelijkheden die arbeid en actoren bieden. Dat is bij andere conceptualiseringen van leerprojecten niet het geval. Die sluiten eerder aan bij het opleidingskundige paradigma (vergelijk training op de werkplek, curriculumconferentie, teamge-

Deel-2.XP 23-05-2001 07:26 Pagina 142

richte nascholing), zijn meer beheersmatig dan procesmatig georiënteerd (vergelijk projectmanagement bij Wijnen, Renes en Storm, 1988), of hebben meer oog voor strategieën, belangen en participatie van managers dan van lerenden (vergelijk *action learning*).

Over het algemeen wordt bij deze benaderingen slechts met de kenmerken van het arbeidsnetwerk rekening gehouden voorzover het gaat om de structuur (bijvoorbeeld neergelegd in taakanalyses), en met de kenmerken van lerenden voorzover het gaat om hun voorkennis en hun leerstijl. Het organiseren van leren wordt sowieso vaak gereduceerd tot een didactisch probleem: welke werkvormen zijn het meest geschikt om een en ander te leren? De leernetwerkbenadering biedt door zijn actorperspectief meer aanknopingspunten voor het beschrijven en verklaren van de dynamiek in leerprojecten dan deze andere perspectieven. Een belangrijk winstpunt van de leernetwerkbenadering is bovendien de aandacht voor (de activiteiten van verschillende actoren in) het organiseren van programmerings- en beleidvormingsprocessen naast het primaire kwalificeringsproces.

Waarin schuilt de veelzijdigheid bij het organiseren van leerprojecten? Ik focus hieronder op de diverse typen leerprojecten die men kan organiseren en op de uiteenlopende strategieën die de verschillende actoren daarbij kunnen toepassen.

Theoretisch kunnen tenminste vier typen leerprojecten worden onderscheiden, op grond van de strategieën die betrokkenen gebruiken om leeractiviteiten te organiseren. Tabel 1 geeft een overzicht van de strategieën van lerenden, leidinggevenden en opleiders in het verticale, horizontale, externe en liberale type leerproject. Elke cel van de tabel bevat eerst een algemene karakteristiek van de strategie die de betreffende actor toepast, gevolgd door drie beknopte toespitsingen op diens activiteiten in respectievelijk de beleidsvorming, programmering en uitvoering van het leerproject.

De vier ideaaltypische leerprojecten onderscheiden zich met name van elkaar in de wijze waarop de actoren hun onderlinge relaties vormgeven om tot gezamenlijke leeractiviteiten te komen. Zo ligt het zwaartepunt in een *verticaal* leerproject bij de opleider, die in opdracht van de leidinggevende een leertraject voor de lerenden ontwerpt dat wordt aangevuld wordt met transferbevorderende maatregelen. Lerenden participeren echter via directe vertegenwoordiging in de beleidsvorming en programmering van de leeractiviteiten. In een *horizontaal* leerproject spelen de verschillende betrokkenen een veel gelijkwaardiger rol. De nadruk ligt op het als groep oplossen van een complex werkprobleem met voortschrijdend inzicht, waarbij de groepsleden constant elkaars expertise nodig hebben. De opleider is hier eerder een procesbegeleider, die ervoor zorgt

Deel-2.XP 23-05-2001 07:26 Pagina 143

Actor	Verticaal leerproject	Horizontaal leerproject	Extern leerproject	Liberaal leerproject
Lerende	Een zelf mede ingevuld leertraject volgen: – ideeën inbrengen; – informatie aandragen; – programma volgen.	Probleemoplossen in het werk en reflecteren op de gehanteerde aanpak: – gemeenschappelijke aanpak zoeken; – al doende een leerprogramma maken; – samen reflecteren op eigen praktijken.	Experimenteren met buiten de organisatie ontwikkelde nieuwe werkmethoden: – zich elders ontwikkelde methode eigen maken; – experimenteren met nieuwe methode; – werk aanpassen aan nieuwe methode.	Zelfstandig arrangementen creëren om werkproblemen op te lossen: – samenhang in activiteiten bewaken; – individueel leerprogramma afspreken met leidinggevende; – individueel leeractiviteiten ondernemen.
Leidinggevende	Goed geïnformeerd een inhoudelijke koers uitzetten: – aanpak bepalen; – activiteitenlijst opstellen; – lerenden coachen.	Ondersteunen van groepsdiscussie en probleemherformulering: – gemeenschappelijke aanpak ondersteunen; – reeks verbeteractiviteiten mede vormgeven; – reflectie door lerenden ondersteunen.	Randvoorwaarden voor deskundigheidsbevordering verzorgen: – op afstand randvoorwaarden bepalen; – professioneel overleg stimuleren; – faciliteiten ter beschikking stellen.	Met lerenden afspraken maken over de samenstelling van hun leertraject: – kaders aangeven voor zelfstandig leren; – voortgang individuele activiteiten bewaken; – lerenden helpen met oefening in praktijk.
Opleider	Een didactisch verantwoord leertraject ontwerpen: – visie van leidinggevende vertalen; – leerprogramma samenstellen; – training en ondersteuning geven.	Begeleiden van reflectie en procesverloop: – lerenden helpen bij koersbepaling; – lerenden helpen bij reflectie op aanpak; – lerenden begeleiden bij reflectie op werk.	Lerenden helpen nieuwe inzichten toe te passen in het werk: – suggesties doen voor aanpak van professionalisering; – lerenden helpen om werk aan te passen; – ervaringen van lerenden afzetten tegen extern model.	Voor lerenden bemiddelen bij het samenstellen van hun leertraject: – met individuele lerenden meedenken over leerprogramma; – bemiddelen voor lerenden en adviseren; – lerenden begeleiden bij zelfstudie en probleemoplossing.

Tabel 1. Strategieën van lerenden, leidinggevenden en opleiders in vier ideaaltypische leerprojecten (overgenomen uit Poell en Van der Krogt, 1999)

Deel-2.XP 23-05-2001 07:26 Pagina 144

dat de groep zijn experimenten op productieve wijze afwisselt met voortgangsreflectie. In een *extern* leerproject laat de leergroep zich inspireren door nieuwe inzichten die binnen de eigen professie, dus veelal buiten de organisatie waar zij werken, zijn ontwikkeld. Lerenden zijn in dit geval professionals die zich werkgerelateerde inzichten (meestal geconcretiseerd in een innovatieve methodiek) eigen maken en het eigen werk daaraan aanpassen. De rollen van leidinggevende en opleider beperken zich tot het bieden van faciliteiten en ondersteuning. Een *liberaal* leerproject, ten slotte, kenmerkt zich door individuele onderhandeling (ruilen, afspraken maken) tussen de groepsleden onderling en tussen individuele lerenden enerzijds en leidinggevende en opleider anderzijds. In feite stippelt elk groepslid individueel zijn eigen leertraject uit, in overleg met de leidinggevende en ondersteund door de opleider. De meerwaarde van de leergroep bestaat uit het uitwisselen van kennis en ervaring waarmee ieder groepslid individueel zijn werk kan verbeteren. Een uitgebreidere beschrijving van deze vier ideaaltypische leerprojecten is onder andere te vinden in Poell en Van der Krogt (1999).

Uiteraard komen verticale, horizontale, externe en liberale leerprojecten in de organisatierealiteit nauwelijks in hun pure vorm voor. De leernetwerkbenadering gaat ervan uit dat lerenden, leidinggevenden en opleiders ieder een verschillende strategie kunnen hanteren om een leerproject te organiseren. Daardoor ontstaan mengvormen, mede onder invloed van machtsverschillen tussen de actoren. Bovendien zullen zij lang niet altijd zeer bewust en systematisch een strategie uitzetten, deze blijft waarschijnlijk vaak impliciet. Dit fenomeen zorgt er eveneens voor dat leerprojecten in werkelijkheid meestal kenmerken van meerdere ideaaltypen zullen hebben. In de volgende paragraaf behandel ik empirisch onderzoek dat is verricht naar leerprojecten in de organisatiepraktijk.

ONDERZOEK NAAR LEERPROJECTEN

Er is empirische evidentie voor de theoretisch veronderstelde diversiteit van leerprojecten. Sprenger (2000) trof in zijn onderzoek naar verschillende leerpraktijken in arbeidsorganisaties eveneens de verticale, horizontale, externe en liberale vorm aan. Poell (1998) onderzocht 24 leerprojectcases in 14 verschillende soorten organisaties, waaronder ziekenhuizen, fabrieken, scholen, zorginstellingen en adviesbureaus. Hij concludeerde dat er drie hybride empirische leerprojecttypen te onderscheiden zijn op basis van de door actoren gebruikte strategieën: 'Training Aangevuld', 'Gestuurde Reflectie' en 'Reflectieve Innovatie'. In de leerprojectstrategie 'Training Aangevuld' (een verticaal-liberale mengvorm) zijn managers en opleiders dominant in het ontwerpen van een opleidingsprogramma aangevuld met transferbevorderende maatregelen in het werk, die door de lerenden worden uitgevoerd. De opleidingsactiviteiten worden voor-

Deel-2.XP 23-05-2001 07:26 Pagina 145

geprogrammeerd door de opleiders, en de overige leeractiviteiten worden overgelaten aan individuele lerenden. In de leerprojectstrategie 'Gestuurde Reflectie' (een horizontaal-verticale mengvorm) zijn de lerenden als groep onder strakke supervisie van leidinggevenden en begeleiders gestructureerd bezig met probleemoplossen, waarbij oplossingen volgens een gezamenlijk opgesteld plan worden uitgeprobeerd. In de leerprojectstrategie 'Reflectieve Innovatie' (een extern-horizontale mengvorm) laat de leergroep zich inspireren door innovatieve werkmethoden ontwikkeld binnen de beroepsvereniging, waarmee zo veel mogelijk in het dagelijks werk wordt geëxperimenteerd. De leergroep reflecteert voortdurend op de ervaringen die zijn opgedaan en stelt op grond daarvan de werkwijze bij.

Ook de uiteenlopende strategieën die de verschillende actoren in leerprojecten toepassen zijn empirisch gedocumenteerd. Poell (1998) concludeerde in het eerder vermelde onderzoek dat verschillende actoren verschillende strategieën gebruiken bij het vormgeven van leerprojecten, hoewel in bepaalde leerprojecten actoren dezelfde strategie aanhouden. Wanneer dat laatste niet het geval is, blijken leidinggevenden en opleiders meer een verticale en lerenden meer een externe oriëntatie te hebben. Uitvoerende medewerkers willen liever competenties verwerven die bruikbaar zijn binnen hun beroepsgroep dan kwalificaties die alleen binnen de eigen organisatie nuttig zijn; deze externe oriëntatie wordt in de opleidingsliteratuur echter maar weinig aangetroffen. De machtsverhoudingen tussen de actoren bleken inderdaad bepalend voor de strategie die in een leerproject domineert. Pluijmen (2000) rapporteerde een gevalsstudie van een leerproject waarin de liberale strategie van de lerenden een veel zwaarder stempel drukte op de ondernomen leeractiviteiten dan de horizontale strategie van de procesbegeleider. Eerder was ook al in grootschaliger studies aangetoond dat lerenden, opleiders en managers ieder hun eigen strategieën kunnen hanteren om het leren te organiseren (vergelijk Van der Krogt en Vermulst, 2000; Van der Krogt, Vermulst en Kerkhof, 1997). Tijmensen (in voorbereiding) komt tot dezelfde conclusie.

Eerder is gesteld dat het veelzijdig organiseren van leerprojecten niet alleen afhankelijk is van de strategieën van actoren, maar ook van de mogelijkheden die het werk van de lerenden biedt. Met andere woorden: er werd een verband verondersteld tussen leerprojecten en de aard van het werk waarin zij plaatsvinden. Ook deze hypothese is empirisch getoetst door Poell (1998). Op basis van de arbeidsverhoudingen tussen de actoren onderscheidde hij drie soorten werk: machine-bureaucratisch werk, (ondernemende) vakarbeid en professionele arbeid. Er bleek wel een bepaalde samenhang met leerprojecttypen te bestaan, maar zeker geen uitgesproken één-op-één-relatie. Zo kwam in machine-bureaucratisch werk de leerprojectstrategie 'Reflectieve Innovatie' niet voor, terwijl 'Training Aangevuld' niet werd aangetroffen in professionele arbeid. Voor

Deel-2.XP 23-05-2001 07:26 Pagina 146

het overige kwamen alle drie leerprojecttypen in alle drie werksoorten voor. De invloed van arbeidsverhoudingen op leerprojectstrategie is het duidelijkst aanwezig wanneer verschillende actoren verschillende strategieën gebruiken (wat niet in alle leerprojecten gebeurt). In machine-bureaucratisch werk zijn leidinggevenden dan meestal machtig genoeg om de door hun geprefereerde verticale strategie op te leggen aan de lerenden, terwijl in professionele arbeid lerenden invloedrijk genoeg zijn om hun externe strategie te benadrukken. Verder bleken opleiders in dit onderzoek geen duidelijk stempel op leerprojecten te kunnen drukken, tenzij zij zich conformeerden aan de strategie van het management.

CONCLUSIE

Met de uitkomst dat de opleider zich in leerprojecten veelal conformeert aan de dominante managementstrategie is de cirkel in zekere zin rond. Deze bijdrage begon namelijk met de constatering van een verschuiving van opleiden naar leren. Nu dringt zich duidelijk de vraag op wat die verschuiving betekent voor de rol van de opleider. In het besproken empirisch onderzoek komt de opleider, geheel in lijn met veel opleidingskundige literatuur, naar voren als 'trouwe dienaar van het management'. In leerprojecten betekent dat echter dat hun rol nogal beperkt is, hoewel de traditionele inbreng met name in meer verticaal georiënteerde leerprojecten ('Training Aangevuld') nog zeer herkenbaar is. Als opleiders hun professionele invloed echter in een breder scala aan leerprojecten willen doen gelden, wordt het tijd om bijbehorende theorieën, strategieën en methodieken te ontwikkelen. Het lijkt raadzaam om de heersende sterke focus op didactische vraagstukken aan te vullen met uitgebreidere aandacht voor actorstrategische en inhoudelijke vraagstukken rond het organiseren van leerprojecten. Met andere woorden: naast de vraag HOE er moet worden geleerd is ook de vraag WAT er moet worden geleerd, in relatie tot de werkcontext, de moeite waard om te worden gesteld.

De belangrijkste conclusie vanuit theorie en empirisch onderzoek is echter de geconstateerde veelzijdigheid aan keuzemogelijkheden die lerenden, managers en opleiders ter beschikking staan om met elkaar leerprojecten te organiseren. Vele vormen zijn denkbaar en komen ook daadwerkelijk voor. Verder heeft deze bijdrage eveneens duidelijk gemaakt dat de totstandkoming van een concreet leerproject mede afhankelijk is van de verschillende strategieën die de betrokkenen daarbij hanteren en van de tussen hen heersende arbeidsverhoudingen. Het is goed zich bewust te zijn van de invloed die actoren en werksoort uitoefenen op het organiseren van leerprojecten.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:26 Pagina 147

Literatuur

- Amelsvoort, P. van en S. Scholtes, *Zelfsturende teams: Ontwerpen, invoeren en begeleiden*. Oss: ST-Groep, 1994.
- Argyris, C. en D.A. Schön, *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.
- Bolhuis, S.M., *Naar zelfstandig leren: Wat doen en denken docenten?* Leuven: Garant, 2000.
- Bouwen, R., 'Organisationeel leren'. In: K. de Witte (red.), *Continu opleiden*. Leuven: Acco, 1992.
- Dowling, J.S. en N.M. Coppens, 'Understanding culture and health practices through an experiential learning project'. *Nurse Educator,* 21(6), 1996, pp. 43-46.
- Dunne, F.P.E., 'A project-based learning approach for computer-integrated design and manufacture'. *European Journal of Engineering Education*, 18(3), 1993, pp. 269-276.
- Freimuth, J. en A. Hoets, 'Projektlernen'. In: S. Grief en H.-J. Kurtz (Hrsg.), *Handbuch selbstorganisiertes Lernen* (pp. 133-139). Göttingen: Verlag für Angewandte Pychologie, 1996.
- Hoogerwerf, E.C., *Opnieuw leren organiseren: Sociotechniek in actietheoretisch perspectief*. Academisch proefschrift, KU Nijmegen, 1998.
- Jacobs, R.L. en M.J. Jones, *Structured on-the-job training: Unleashing employee expertise in the workplace.* San Francisco: Berrett-Koehler, 1995.
- Jong, J.A. de, *Structured on-the-job training in the Netherlands.* Paper presented at the European Conference on Educational Research, Enschede, The Netherlands, June 22-25, 1992.
- Kolmos, A., 'Reflections on project work and problem-based learning'. *European Journal of Engineering Education*, 21(2), 1996, pp. 141-148.
- Kwakman, C.H.E., 'Informeel leren in arbeidsorganisaties'. *Gids voor de opleidingspraktijk*, 19, 1995, pp. 1-21.
- Kwakman, C.H.E., *Leren van docenten tijdens de beroepsuitoefening: Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Academisch proefschrift, KU Nijmegen, 1999.
- Marsick, V.J. en K.E. Watkins, *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge, 1990.
- McGill, I. en L. Beaty, *Action learning: A practitioner's guide*. London: Kogan Page, 1992.
- Mulder, M. (red.), *Scholing en opleiding voor het bedrijfsleven*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 1992.
- Oberscheider, S., *Individuum und Organisation: Zum Ansatz einer organisationsorientierten Weiterbildung*. Frankfurt: Lang, 1996.
- Odé, J. en L. Tiesinga, 'PGO: Alles of niets?' *Onderzoek van Onderwijs*, 26(2), 1997, pp. 22-24.
- Onstenk, J.H.A.M., *Lerend leren werken: Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Academisch proefschrift, KU Nijmegen, 1997.
- Pluijmen, R., *In een leertraject leren over leren in een leertraject.* Doctoraalscriptie Onderwijskunde, Nijmegen: KUN, 2000.
- Poell, R.F., *Organizing work-related learning projects: A network approach*. Academisch proefschrift, KU Nijmegen, 1998.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:26 Pagina 148

- Poell, R.F. en F.J. Van der Krogt, 'Leerstrategieën van werknemers in de kenniscreërende organisatie: Van kennisdragers naar actoren in netwerken'. In: J.M. Dekker, J.W.M. Kessels, C.A. Smit en A.N. Papas-Talen (red.), *Netwerkend leren: Opleiders in Organisaties/Capita Selecta*, deel 38, pp. 81-98. Deventer: Kluwer, 1999.
- Poell, R.F. en F.J. Van der Krogt, 'Leerprojecten vormgeven in organisaties: Naar een methodiek voor leren in groepen'. In: J. Remmerswaal (red.), *Handboek leren, leven en werken met groepen* (C2330, april 2000). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum, 2000.
- Poell, R.F., M.A.A.H. van Moorsel en F.J. Van der Krogt, 'Leerprojecten als methode om leeractiviteiten te systematiseren'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 10(3), 1997, pp. 19-22.
- Poell, R.F., E.C.M. Tijmensen en F.J. Van der Krogt, 'Can learning projects help to develop a learning organisation?' *Lifelong Learning in Europe*, 2(2), 1997, pp 67-75.
- Raelin, J.A., 'Action learning and action science: Are they different?' *Organizational Dynamics*, 26(1), 1997, pp 21-34.
- Robinson, D.G. en J.C. Robinson, *Training for impact.* San Francisco: Jossey-Bass, 1989.
- Romiszowski, A.J., *Designing instructional systems.* London: Kogan Page, 1981.
- Smith, B. en B. Dodds, *Developing managers through project-based learning.* Aldershot: Gower, 1997.
- Sprenger, C., *Leerpraktijken*. Academisch proefschrift, EU Rotterdam, 2000.
- Tough, A., 'Major learning efforts: Recent research and future directions'. *Adult Education*, 28(4), 1978, pp 250-263.
- Tijmensen, E.C.M., *Leerstrategieën van werknemers in de lerende organisatie.* Academisch proefschrift, KU Nijmegen (in voorbereiding).
- Van der Krogt, F.J., *Leren in netwerken: veelzijdig organiseren van leernetwerken met het oog op humaniteit en arbeidsrelevantie.* Utrecht: Lemma, 1995.
- Van der Krogt, F.J. en A. Vermulst, 'Beliefs about organizing learning: A conceptual and empirical analysis of managers' and workers' learning action theories'. *International Journal of Training and Development*, 4(2), 2000, pp 124-137.
- Van der Krogt, F.J. en J.H.M. Warmerdam, *Projectmatig leren in organisaties: Naar een managementontwikkelingsprogramma voor reclasseringsinstellingen*. Nijmegen: ITS, 1993.
- Van der Krogt, F.J. en J.H.M. Warmerdam, *Labour relations and learning systems: A network approach for the analysis of the relations between work and learning.* Paper presented at the WESWA conference, Enschede, The Netherlands, November 18, 1994.
- Van der Krogt, F.J., A. Vermulst en H. Kerkhof, 'Opleiden als instrument: Strategieën van leidinggevenden en uitvoerenden bij het reduceren van functioneringsproblemen in arbeid'. *Gedrag en Organisatie*, 10(1), 1997, pp. 17-30.
- Wijnen, G., W. Renes en P. Storm, *Projectmatig werken*. Utrecht: Spectrum, 1988.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:26 Pagina 149

Ontwikkelen van leernetwerken in organisaties

Ferd J. Van der Krogt

10

Inleiding

In elke organisatie ontstaat in de loop der tijd een leersysteem dat de leeractiviteiten van werknemers ondersteunt en richting geeft. In de leernetwerktheorie wordt zo'n leersysteem opgevat als een netwerk van actoren dat leerprocessen en leerstructuren creëert.

In deze bijdrage staan twee vragen centraal:

– Wat is het kenmerkende van de leernetwerkbenadering? Waarin onderscheidt de leernetwerkbenadering zich van andere visies op leersystemen in arbeidsorganisaties?
– Hoe ontstaat een leersysteem in een arbeidsorganisatie en hoe ontwikkelt zich dat verder?

De leernetwerkbenadering van leersystemen

In beschouwingen en theorievorming over leersystemen voor werknemers in arbeidsorganisaties worden verschillende invalshoeken gehanteerd. Deze zullen

Deel-2.XP 23-05-2001 07:26 Pagina 150

hier worden gebruikt om het kenmerkende van de leernetwerkbenadering duidelijk te maken. Daarna volgt een algemene karakterisering van de leernetwerkbenadering.

Benaderingen van leersystemen in arbeidsorganisaties

De opleidingsafdeling

Het systematisch bestuderen van het organiseren van leersystemen in arbeidsorganisaties is begonnen met studies van de opleidingsafdeling. Het leersysteem wordt daarin gezien als een speciale afdeling, vaak als onderdeel van P&O, die zich richt op het opleiden van het personeel; opleiden wordt beschouwd als het middel om het leren van werknemers te stimuleren en te sturen. De structuur van de opleidingsafdeling krijgt veel aandacht. Dit betreft vooral het positioneren van deze afdeling in relatie tot de lijn en het ontwerpen van procedures voor het opstellen van opleidingbeleidsplannen en het ontwerpen van cursussen en trainingen (Bergenhenegouwen, Mooijman en Tillema, 1998). Daarbij wordt ook veel studie gemaakt van de taken, verantwoordelijkheden en strategieën van de opleiders.

Leren in en van het werk

Een belangrijke stap in de theorievorming over leersystemen is de 'ontdekking' van het werk als leersituatie. In dit verband worden termen gebruikt als kwalificerende organisatie (Zarifian, 1995), de organisatie als leeromgeving (Tannenbaum, 1997), het leerpotentieel van de arbeid (Onstenk, 1997), werkplekleren en lerend werken (Bolhuis en Simons, 1999; Simons, 2000). In het leersysteem gaat het daarbij, naast het aanbieden van opleidingen en trainingen aan werknemers, nadrukkelijk om het bevorderen van leren in het werk zelf. Er worden analyses gemaakt van het werk en productieprocessen in verband met de leermogelijkheden die daarin besloten liggen. Veel aandacht is daarbij besteed aan de overgang van Tayloristische organisaties naar meer organische organisaties waarin het leren en werken in groepen centraal staat. Daarbij wordt onder andere gewezen op het belang van de taakinhoud, de regelruimte in het werk en de relaties met collega's en leidinggevenden. In deze zin is het werk een onderdeel van het leersysteem in een organisatie.

De lerende organisatie

Ook in publicaties over de lerende organisatie wordt veel aandacht geschonken aan het bevorderen van het leren van werknemers. Kenmerkend voor deze benadering is dat het leren van werknemers verbonden wordt met het verbeteren van de organisatie (Watkins en Marsick, 1993; French en Bell, 1995). Door te participeren in het oplossen van problemen en het optimaliseren van de processen leren ook de werknemers. In het leersysteem voor de organisatieleden

Deel-2.XP 23-05-2001 07:26 Pagina 151

wordt dan ook veel aandacht geschonken aan de betrokkenheid van werknemers bij het verbeteren van de organisatie. De sociaal-culturele dimensie van leersystemen staat centraal in de lerende organisatie en daarmee ook in het leersysteem.

Het corporate curriculum

Het corporate curriculum (Kessels, 1996) kan als een belangrijke stap naar de integratie van de bovengenoemde ideeën over leersystemen in arbeidsorganisaties worden beschouwd. Kessels vat het corporate curriculum op als een rijk leerlandschap dat werknemers ondersteunt en stimuleert om kennis te ontwikkelen, te delen en toe te passen.

Het corporate curriculum omvat een uitgebreid repertoire aan werkvormen die educatieve functies kunnen vervullen. Deze werkvormen betreffen niet alleen opleidingen, maar ook activiteiten als intervisie, mentoring en coaching, het werken in projectgroepen met innovatieve opdrachten, het zoeken van interne en externe leerpartners, het versterken van het werk- en functioneringsoverleg. De inhoudelijke en organisatorische aspecten van het landschap zouden diverse educatieve functies moeten vervullen. Deze betreffen allereerst het verwerven van inhoudelijke deskundigheid en het leren oplossen van problemen. Een tweede groep functies verwijst naar het ontwikkelen van leerdeskundigheden en leeropvattingen van de individuen en teams: het corporate curriculum zou de werkers moeten motiveren tot leren en hen moeten ondersteunen bij het ontwikkelen van de benodigde leervaardigheden. Een derde groep functies betreft randvoorwaarden die leren in het algemeen bevorderen: het bevorderen van rust zodat verdieping en verbetering mogelijk zijn; het corporate curriculum zou echter ook creatieve onrust moeten bevorderen die aanzet tot innovatie (zie ook hoofdstuk 1).

De leernetwerkbenadering

De leernetwerkbenadering van leersystemen (Van der Krogt, 1995, 1998) komt in vergaande mate overeen met het corporate curriculum opgevat als het leersysteem voor werknemers in een arbeidsorganisatie. Beide richten zich op de structuur en cultuur van leersystemen en gaan ervan uit dat de werknemers zelf belangrijke actoren zijn die met elkaar en met anderen, zoals managers en opleiders en ook collega's buiten de organisatie, leerprocessen creëren. Toch zijn er enkele verschillen aan te geven.

In de leernetwerkbenadering is ook een belangrijke vraag hoe actoren met elkaar het leersysteem in een arbeidsorganisatie creëren en hoe de structuur en cultuur van een leersysteem veranderen. In deze zin is de leernetwerkbenadering een ontwikkelingsbenadering die de dynamiek in leersystemen onderzoekt. Actoren creëren leerstructuren en leerprocessen en actualiseren die voortdurend.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:26 Pagina 152

Een tweede verschil betreft de verscheidenheid aan leersystemen. Leersystemen kunnen op verschillende manieren gestructureerd worden. Zoals er verschillende typen arbeidsorganisaties bestaan, zo is de verwachting dat er ook uiteenlopende leersystemen zullen voorkomen.
Een derde specifiek kenmerk van de leernetwerkbenadering is dat er ontwikkelingsrichtingen verondersteld worden: de diverse leersystemen kunnen fungeren als oriëntatiepunten voor actoren om leersystemen in bepaalde richtingen te veranderen. In de leernetwerktheorie wordt ook gezocht naar de richtingen waarin leersystemen kunnen veranderen.

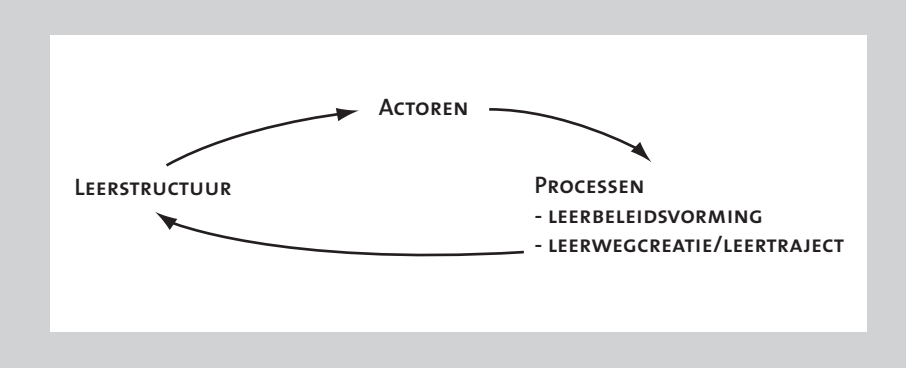
Leersystemen als leernetwerken: een algemeen kader

In de leernetwerktheorie wordt het leersysteem in een arbeidsorganisatie opgevat als een leernetwerk. De kern van een leernetwerk bestaat uit actoren, individuen en groepen mensen, die met elkaar in wisselende verbanden interacties aangaan en activiteiten ondernemen die van betekenis zijn voor het leren van werknemers.
Leersystemen als leernetwerken ontstaan in de loop van de tijd en kristalliseren zich langzaam uit. Dat gaat lang niet altijd systematisch. Het 'startpunt' voor leernetwerken bestaat vaak uit vrij willekeurige acties van individuele actoren, zoals opleiders, lijnmanagers of werknemers zelf, die problemen aanpakken in verband met het leren en functioneren van werknemers. Zij zoeken daarvoor contact met anderen, zoals collega's, adviseurs of leidinggevenden. In de loop van de tijd ontstaat er een duidelijker beeld over de aanpak van die problemen en de organisatie van die activiteiten. Zo ontwikkelt zich een systematiek, wordt bijvoorbeeld duidelijk volgens welke procedures er cursussen ontworpen en leertrajecten uitgevoerd worden, en hoe de taken en bevoegdheden tussen werknemers, leeradviseurs en lijnmanagers zijn verdeeld. De leerstructuur van het leersysteem ontwikkelt zich gaandeweg.

Soms treden er versnellingen op in dit ontwikkelingsproces van het leernetwerk, bijvoorbeeld indien er in het kader van een verandering in het werk een specifiek leertraject wordt ontwikkeld en uitgevoerd. Er worden dan bijvoorbeeld externe opleiders aangetrokken, lijnmanagers ingeschakeld, of er wordt ook een beroep gedaan op de werkenden om bijdragen te leveren aan de trajectontwikkeling en de uitvoering. Lijnmanagers en collega's moeten bijvoorbeeld problemen in hun werk met elkaar bespreken, inhoudelijke suggesties voor trainingen geven, als coach gaan optreden, vormen van intervisie en supervisie hanteren. Zo ontstaat er geleidelijk een (organisatiestructuur en een inhoudelijke) structuur van het leernetwerk. Bovendien leren de actoren in het leersysteem hoe zij leertrajecten kunnen opzetten en uitvoeren. Zo'n ontwikkelingsproces van het leernetwerk krijgt vaak ook een stevige impuls wanneer er een leerbeleidsplan wordt gemaakt. Dan wordt vaak de bestaande situatie in kaart

Deel-2.XP 23-05-2001 07:26 Pagina 153

gebracht en worden ideeën voor nieuwe ontwikkelingen geïnventariseerd. Dit cyclisch ontstaan en functioneren van een leernetwerk is in figuur 1 weergegeven.



Figuur 1. Actoren, processen en structuren in leernetwerken

Actoren ondernemen activiteiten met elkaar in twee soorten processen: leerwegcreatie en leerbeleidsvorming. Deze processen leiden weer tot leerstructuren, die op hun beurt de actoren beïnvloeden bij het creëren van leerverbanden en het ondernemen van leeractiviteiten met elkaar.

ARBEIDSORGANISATIES EN HUN LEERNETWERKEN

Leernetwerken zijn dus het resultaat van de acties van actoren in en rond arbeidsorganisaties. Dan is de kans heel groot dat de wijzen waarop arbeidsorganisaties georganiseerd zijn in niet geringe mate overeenkomen met de leernetwerken. Daar zijn verschillende redenen voor aan te voeren. Veel actoren die in de arbeidsorganisatie werken zijn ook actoren in het leernetwerk en zij zullen waarschijnlijk in het leernetwerk op dezelfde wijze omgaan met andere actoren; voor de meeste actoren zullen de organiseerprincipes in het leernetwerk niet veel afwijken van die in het normale werk. Bovendien maken veel elementen uit het leernetwerk ook deel uit van de arbeidsorganisatie, denk bijvoorbeeld aan het leren op de werkplek, of aan lijnmanagers en collega's die in 'leer'processen meedoen.

In de literatuur wordt daarom verondersteld dat in verschillende arbeidsorganisaties verschillende leerstructuren totstandkomen (zie bijvoorbeeld Argyris en Schön, 1996; Di Bella, Nevis en Gould, 1996; Nonaka en Takeuchi, 1995; Schoemaker, 1998; Swieringa en Wierdsma, 1990; Thijssen, 1991; Versloot, 1991; Van der Zee, 1997).

Deel-2.XP 23-05-2001 07:26 Pagina 154

In de leernetwerktheorie worden, geïnspireerd door de typologie van Mintzberg, vier typen arbeidsorganisaties onderscheiden en vier daarmee corresponderende leerstructuren omschreven. In tabel 1 zijn vier typen arbeidsorganisaties onderscheiden en de wijzen waarop het werk in het primaire proces is georganiseerd. In de derde kolom is aangegeven welke leerstructuren in die organisaties te verwachten zijn.

Type arbeidsorganisatie	Werk in primair proces	Leerstructuur
Machineorganisatie	Taakarbeid	Verticale leerstructuur
Organische organisatie	Groepsarbeid	Horizontale leerstructuur
Ondernemende organisatie	Individuele arbeid	Liberale leerstructuur
Professionele organisatie	Professionele arbeid	Externe leerstructuur

Tabel 1. Leerstructuren in verschillende typen arbeidsorganisaties

Machineorganisaties met verticale leernetwerken

Machine-bureaucratische organisaties

Het kernpunt van bedrijven en instellingen als restaurantketens, verzekeringsbedrijven, overheidsinstellingen, grote productiebedrijven als autofabrieken en staalbedrijven, is dat het uitvoerende werk routinematig is met een ver doorgevoerde arbeidsdeling. Voorbereidende stafafdelingen, de technische staf, bezetten sleutelposities in deze organisaties. Deze afdelingen – bestaande uit werkvoorbereiders, planningsdeskundigen, controllers, opleiders en trainers – zorgen voor de planning en standaardisatie van het werk in de uitvoerende afdelingen. Het uitvaardigen van regels en voorschriften is echter niet alleen voorbehouden aan de voorbereidende afdelingen. Het doordringt de hele organisatie: formele communicatie op alle niveaus en besluitvorming volgens de hiërarchische lijnen.

De arbeidsdeling is zowel in verticale als in horizontale richting ver doorgevoerd. In de uitvoerende werkeenheden bestaan de functies uit een beperkt aantal taken die volgens gedetailleerde voorschriften uitgevoerd moeten worden. De voorbereiding, planning en controle van het werk vindt op hogere niveaus plaats.

Verticale leernetwerken

Het centrum van een leernetwerk in een machineachtige organisatie is dus een onderdeel van de staf. Karakteristiek voor dit leernetwerk is dat planningen de basis vormen voor het ontwerpen en daarna uitvoeren van cursussen en trainingen.

In het leernetwerk nemen specialistische opleidingsfunctionarissen een centrale plaats in; zij plannen en coördineren de leerprocessen, en nemen vaak een belangrijk deel van de uitvoering voor hun rekening.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:26 Pagina 155

In het gereguleerde, taakgerichte leertraject spelen opleiders en andere deskundigen, in overleg met het lijnmanagement, een cruciale rol bij het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van de leeractiviteiten. Aan zorgvuldige planning op basis van beleidsintenties en taakanalyses wordt veel waarde gehecht. Deze worden dan ook vooraf door opleider en deskundigen ter hand genomen, die zich bij de invulling mede laten leiden door de mogelijkheden en wensen van lerende medewerkers.

Organische organisaties met horizontale leernetwerken

Organische organisaties

Groepen vormen de basis van organische organisaties. De organisatie is een stelsel van (relatief autonome) werkgroepen. Elk van die groepen heeft ruimte om zelf te bepalen op welke wijzen ze hun werk organiseren en hoe ze de gestelde doelstellingen realiseren. De samenhang tussen die groepen komt tot stand door de centraal geformuleerde globale doelstellingen en de gemeenschappelijke uitgangspunten, de missie van de organisatie.

Horizontale leernetwerken

Het werken en leren vindt in groepsverband plaats. Het signaleren, analyseren en reduceren van problemen is een belangrijk mechanisme om het leren in de groepen te stimuleren. Op basis van de voortgang van de leerweg worden andere leeractiviteiten ondernomen. De groep neemt zelf initiatieven om daarbij begeleiders en adviseurs in te schakelen.

In het organische, probleemgerichte leertraject werken lerenden met hulp van een procesbegeleider als relatief autonoom team samen aan het oplossen van complexe werkproblemen. De uiteenlopende expertise en ervaringen van de leergroepdeelnemers worden gebruikt om nieuwe creatieve ideeën of oplossingen te bedenken. Als hierbij leidinggevenden betrokken zijn, opereren zij vanuit een gelijkwaardige positie tegenover de lerenden of fungeren zij (mede) als procesbegeleider. Het op organische wijze als team toewerken naar een gemeenschappelijk product vanuit een gezamenlijke missie en doelstelling is hierbij cruciaal. Dit organische leren lijkt weliswaar sterk op het dagelijkse werk van de deelnemers, maar bij een leerweg is men bewuster dan normaal bezig om dat leren expliciet te maken.

Ondernemende organisaties met liberale leernetwerken

Ondernemende organisaties

De ondernemende organisatie wordt vaak beschreven in vergelijking met de bureaucratie die in de huidige tijd met de veranderlijke omgeving niet meer zou voldoen. Naast de aanduiding ‘ondernemende organisatie’ worden termen als

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 156

flexibele organisatie, actieorganisatie en *de* netwerkorganisatie gebruikt om de relaties tussen het management en andere werknemers te typeren.
De basis van de ondernemende organisatie ligt in de kwaliteiten van de medewerkers. Daarom typeren we het werk als individuele arbeid. Het werk in het primaire proces bestaat uit het werven, uitvoeren en evalueren van werkopdrachten voor klanten. Het werk is zo georganiseerd dat medewerkers hun takenpakket in principe alleen kunnen uitvoeren.
Afspraken over het werk worden vooral gemaakt in termen van de output, de resultaten. In deze zin is er sprake van contractuele relaties: er worden afspraken gemaakt over wat iemand zal leveren. Met het management worden bijvoorbeeld afspraken gemaakt over het aantal uit te voeren werkopdrachten (de omvang van zijn productie), en met klanten over de output, zoals een opgelost probleem.
In principe wordt zo veel mogelijk individueel gewerkt. Indien de opdracht daartoe aanleiding geeft, kunnen ook op tijdelijke basis anderen worden ingeschakeld. Dit zijn ad hoc projecten.
Het management in dergelijke organisaties is in principe zo beperkt mogelijk. Hun primaire taak is het bij elkaar brengen van medewerkers en werkopdrachten.

Liberale leernetwerken

De verhoudingen tussen actoren in ondernemende organisaties hebben het karakter van individuele verantwoordelijkheid, aangevuld met ruil en onderhandeling. Deze weerspiegelen zich ook in het leersysteem.
Leren is vooral een individuele verantwoordelijkheid. De opzet en uitvoering van de leerwegen in ondernemende organisaties is de verantwoordelijkheid van individuele medewerkers. Medewerkers stippelen hun eigen leerweg uit en maken daarbij gebruik van de mogelijkheden die de organisatie biedt. Zij zullen hierover ook onderhandelen. In deze zin is er sprake van leercontracten: werknemers sluiten met hun leidinggevende een leercontract waarin de output van de leerweg of het leertraject en de inbreng vanuit de organisatie in termen van tijd en geld is aangegeven. Ook collega's kunnen participeren in zo'n leerweg. Een belangrijk criterium is de mate waarin er een gelijkwaardige inbreng geleverd kan worden of op andere manieren geruild kan worden.
Werkplekleren maakt een belangrijk onderdeel uit van de leerwegen. Werknemers evalueren zelf, vaak met de klant, de resultaten van hun werk en zoeken verbeteringen vooral in concrete maatregelen die ze zelf kunnen nemen. De leerwegen zijn vooral gericht op het vergroten van het actierepertoire dat hun individuele inzetbaarheid kan vergroten: het gaat medewerkers vooral om het versterken van hun positie op de interne (en externe) arbeidsmarkt.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 157

Professionele organisaties met externe leernetwerken

Professionele organisaties

Tot professionele organisaties behoren bijvoorbeeld ziekenhuizen, opleidingsinstellingen, universiteiten, accountantsbureaus en andere adviesbureaus en dienstverlenende instellingen. De professionals en hun beroepsvereniging vormen de machtigste groepering in dergelijke organisaties, of beter gezegd: de machtigste actoren bevinden zich buiten deze organisaties, in het professionele veld.

Veel professionele organisaties zijn klantgeoriënteerde kennisorganisaties, waar het primaire proces wordt ingericht en uitgevoerd overeenkomstig de kennis en inzichten van de betrokken professies. In vergelijking met ondernemende organisaties is de kwaliteit van het primaire proces minder afhankelijk van individuele medewerkers dan van de professies. De professionals werken in professionele organisaties overeenkomstig de normen, inzichten en methodieken van de professie. Professionals maken deel uit van de professie en claimen (bij het management in de organisatie!) op basis daarvan ook hun professionele autonomie.

Externe leernetwerken

Deze leernetwerken voor professionals ontstaan doordat professionals uit verschillende organisaties zich met elkaar verenigen. Het aaneensluiten van die professionals is een onderdeel van de vorming van professies. In dit proces is het vormen van een leernetwerk een belangrijk onderdeel. Professionals moeten beschikken over de noodzakelijke kennis, vaardigheden en opvattingen en die ook bijhouden. Daarvoor zorgt de professie zelf. Hier ligt de basis van het professiegestuurde leernetwerk.

De beroepsvereniging zit als een spin in dat netwerk en probeert de onderzoeksinstituten, de ontwikkelingslaboratoria en andere methodiekontwikkelingsinstituten, de na- en bijscholing, de kwaliteitsbewaking en het loopbaanbeleid te sturen. En niet te vergeten: de professionals die in organisaties als ziekenhuizen, scholen, advocatenkantoren, adviesbureaus of andere dienstverlenende organisaties werkzaam zijn.

Dit leernetwerk vertoont veel trekken van een RDD-benadering: het wetenschappelijke onderzoek levert de eerste impulsen voor ontwikkelings- en ontwerpactiviteiten, die nieuwe technieken en methodieken voor het vak opleveren. De opleidingsinstituten ontwerpen naar aanleiding daarvan cursussen en trainingen voor de professionals. Deze laatsten gebruiken de methoden en hulpmiddelen in hun werk in de professionele organisaties.

Een leergroep van professionals laat zich inspireren door innovatieve inzichten en nieuwe methodieken die in het beroepsdomein, dus buiten de eigen organisatie, zijn ontwikkeld. De deelnemers oriënteren zich met vakgenoten op de beroepsmatige kennis, inzichten, normen en codes die binnen hun professie gelden. Zij passen via het traject hun werkzaamheden aan wetenschappelijk

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 158

gefundeerde nieuwe technieken aan, die ontwikkelings- en nascholingsinstituten overdragen aan beroepsbeoefenaren.
Heel karakteristiek voor de leerwegen in professionele organisaties is dat professionals uit meerdere organisaties met elkaar hun leerwegen vormgeven. In organisaties als de machine-bureaucratie en de organische organisatie bestaan de leerverbanden uit actoren van dezelfde bedrijven of instellingen.

Structuren van leernetwerken: een overzicht

In tabel 2 zijn de belangrijkste kenmerken van de vier leernetwerken kort samengevat.

	Leernetwerken			
Structuur-aspecten	Liberaal	Verticaal	Horizontaal	Extern
Inhoudelijke structuur	ongestructureerd individugericht	gestructureerd functiegericht	open thematisch probleemgericht	methodisch beroepsgericht
Organisatie-structuur	losgekoppeld contractuele verhoudingen	gecentraliseerd geformaliseerde verhoudingen	horizontaal begeleidende verhoudingen	extern gericht professionele verhoudingen
Leerklimaat	ondernemend	beheersend	sociaal	innovatief

Tabel 2. Leerstructuren in vier leernetwerken

Een belangrijke constatering is dat leernetwerken op uiteenlopende wijzen kunnen worden georganiseerd. Hier zijn vier ideaaltypische varianten geschetst: vier extremen. In elk van die vormen zijn bepaalde organiseerideeën in hun extreme vorm aanwezig.
In liberaal-contractuele leernetwerken is het individueel organiseren sterk benadrukt, de actoren opereren in losgekoppelde netwerken waarin ruilrelaties overheersen. In verticale leernetwerken staat het organiseren door middel van het ontwerpen van procedures en plannen centraal, de leerverbanden worden centraal aangestuurd. In horizontale leernetwerken ligt de nadruk op het organiseren in groepen: de groepsleden bepalen in onderling overleg de inhoud en het verloop van het traject. In het externe leernetwerk verenigen de actoren zich in leerverbanden met collega's buiten de onderneming.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 159

ACTOREN ONTWIKKELEN EN VERANDEREN LEERSYSTEMEN

In het voorgaande is gesteld dat leernetwerken een afspiegeling zijn van de arbeidsorganisatie. In de leerwegen en leertrajecten wordt overeenkomstig de structuren en actietheorieën uit de arbeid gehandeld. In de loop der tijd ontstaan in bedrijven en instellingen leerstructuren die nogal wat kenmerken bezitten van de arbeidsverhoudingen en productiestructuur. Zo zou men kunnen verwachten dat arbeidsorganisatie en leersysteem met elkaar overeenkomen. Toch is dat volgens de leernetwerktheorie niet volledig het geval. Er zullen spanningen en discrepanties bestaan tussen het arbeidssysteem en het leersysteem in een bedrijf of instelling. Actoren zullen in het leersysteem lang niet altijd handelen overeenkomstig de organiseerconcepties in de arbeidsorganisatie. Deze constatering vormt een belangrijk aanknopingspunt voor het systematisch ontwikkelen van leersystemen: actoren kunnen nieuwe impulsen geven aan leersystemen.

De leernetwerktheorie kan in twee opzichten aanknopingspunten bieden voor het systematisch ontwikkelen van leersystemen:

1. door het systematisch creëren van afwijkende leertrajecten;
2. door het aangeven van ontwikkelingsrichtingen.

Actoren veranderen leersystemen door afwijkende leertrajecten

Actoren handelen in het kader van de leerstructuur, maar zij hebben ook ruimte om eigen accenten in de leerwegen en leertrajecten aan te brengen. Zij interpreteren de leerstructuur overeenkomstig hun eigen opvattingen en zullen ook mede overeenkomstig hun eigen leeractietheorieën handelen. Bovendien zullen zij in leerverbanden met die andere actoren ook strategieën ontwikkelen over de opzet en uitvoering van het leertraject. Hier liggen ons inziens belangrijke aanknopingspunten om leersystemen wat systematischer te veranderen. Twee manieren worden hieronder wat verder uitgewerkt:

1. *'Experimenteren' met afwijkende leertrajecten*. Leertrajecten laten afwijken van de bestaande leerstructuur en nadrukkelijk aandacht schenken aan het vertalen van de ervaringen naar het normale functioneren van het leersysteem (vergelijk de incorporatiefase van leertrajecten; Poell en Van der Krogt, 2000). Leren van de ervaringen met de afwijkende leertrajecten en deze incorporeren in het leersysteem.

   In organisaties zijn altijd wel aanknopingspunten te vinden voor experimenten; er zijn in het leersysteem actoren die wat afwijkende ideeën hebben of elders ervaringen hebben opgedaan. Deze actoren zouden met elkaar in contact gebracht kunnen worden en met elkaar een nieuw leertraject kunnen realiseren. Heel belangrijk is daarbij dat er een goede mix van actoren in het leertraject ontstaat. In zo'n leertraject is ook een belangrijke rol weggelegd voor een initiator en procesbegeleider, in de meeste gevallen een leeradviseur.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 160

Het opzetten en uitvoeren van deze 'afwijkende' leertrajecten zal wel extra aandacht, tijd en energie vragen. Er zal wat meer afstand moeten worden genomen van de 'normale' procedures en rollen. De afwijkende leertrajecten krijgen het karakter van experimenten, met de daarvoor benodigde extra aandacht en faciliteiten.

2. *Systematiseren van ervaringen met de diversiteit aan leertrajecten*. Er zullen in leersystemen altijd uiteenlopende leertrajecten voorkomen. Deze verscheidenheid zou wat meer gesystematiseerd kunnen worden en er zouden nieuwe ideeën aan toegevoegd kunnen worden. Deze aanpak lijkt op een lerende benadering van strategievorming, maar is minder zwaar en er zal vooral op gelet moeten worden dat werknemers erbij betrokken worden zodat zij er inspiratie uit kunnen putten om nieuwe afwijkende leertrajecten op te zetten.

Ontwikkelingsrichtingen

Er zijn verschillende soorten leersystemen en leertrajecten onderscheiden. De vier ideaaltypische leernetwerken kunnen een inspiratiebron vormen, zij kunnen richting geven aan initiatieven om het bestaande leersysteem te veranderen. Dan zijn er in principe twee mogelijkheden:

1. *Het bestaande leersysteem verder optimaliseren*. Hiermee bedoelen we dat het leersysteem meer in overeenstemming met de bestaande arbeidsorganisatie wordt gebracht, bijvoorbeeld als in machine-bureaucratische organisaties het leersysteem verticaal wordt gemaakt.
2. *Het leersysteem meer in een nadere richting veranderen*. Dat is bijvoorbeeld het geval indien een leersysteem dat nu overwegend liberaal is, meer overeenkomstig de ideeën van een organisch leersysteem wordt gestructureerd. Maar ook de andere richtingen zijn in principe mogelijk (vergelijk de driedimensionale ruimte voor leersystemen, Van der Krogt, 1995).

VEELZIJDIGE LEERSYSTEMEN

Dit leernetwerkperspectief gaat uit van ontwikkelingen in leersystemen via relatief kleine stappen die voor actoren hanteerbaar zijn, die aansluiten bij de ideeën en initiatieven waarvoor in het bestaande leersysteem aanknopingspunten liggen. Deze realistische aanpak houdt verband met enige uitgangspunten die in belangrijke mate voortkomen uit empirisch materiaal over opleiden en leren in arbeidsorganisaties.

De eerste tendens uit onderzoek is dat leren en leersystemen nog weinig expliciet vormgegeven worden. Voortdurend blijkt dat er in arbeidsorganisaties maar op zeer bescheiden schaal systematisch aandacht wordt besteed aan leren en opleiden van werknemers (Poell en Van der Krogt, 2000a). De leerstructuur is meestal maar weinig uitgekristalliseerd terwijl de leerwegen / trajecten en leer-

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 161

beleidsvorming zeer vaak systematiek ontberen. Ook blijken werknemers en leidinggevenden maar op beperkte schaal in staat om hun leeropvattingen te verwoorden.
Een tweede bevinding is dat opleiden en leren op zeer uiteenlopende wijze vorm en inhoud krijgt. Men constateert een grote diversiteit in allerlei kenmerken van leersystemen in arbeidsorganisaties (Glaudé, 1997; Warmerdam en Van den Berg, 1992; Wognum, 1999).
Een derde inzicht uit onderzoek en beschreven ervaringen betreft de ambiguïteit. In veel beschouwingen en onderzoek blijkt dat er nog weinig empirisch gefundeerde kennis beschikbaar is die aanknopingspunten biedt voor doelgericht handelen in leersystemen.
Een vierde constatering, die voortvloeit uit de voorgaande tendensen, is dat leersystemen in arbeidsorganisaties niet zo consistent georganiseerd zijn. Leersystemen in arbeidsorganisaties vertonen wel enige systematiek, maar meestal zijn de kenmerken maar in bescheiden mate op een logisch consistente wijze met elkaar in verband te brengen. Leersystemen vertonen veel trekken van scholen / opleidingsinstituten als losgekoppelde systemen waarin ad hoc en vuilnisbakbesluitvorming eerder de boventoon voeren dan een systematische afweging van alternatieven.

Op basis van deze aanwijzingen en de ideeën uit de leernetwerkbenadering is ons vertrekpunt dat leersystemen in arbeidsorganisaties wel overeenkomsten zullen vertonen met de onderscheiden leersystemen, maar daar tevens in niet geringe mate van zullen afwijken. Leersystemen in arbeidsorganisaties zijn veelzijdig georganiseerd. Deze pluriformiteit komt voort uit het feit dat leersystemen een afspiegeling zijn van:
– de arbeidsorganisatie: elke organisatie ontwikkelt in de loop der tijd een leersysteem dat trekken vertoont van de bestaande arbeidsverhoudingen en de productieorganisatie;
– de actoren en hun leeractietheorieën: de leeropvattingen van de afzonderlijke actoren drukken hun stempel op de leerwegen;
– de leerverbanden die actoren met elkaar creëren: het creëren van leerwegen is meer dan de som van de strategieën van de afzonderlijke actoren, elk leerverband ontwikkelt een eigen wetmatigheid.

Deze benadering van de ontwikkeling van leersystemen vindt ook steun in recente theorieën over veranderen van organisaties en strategievorming in organisaties (vergelijk Van den Berg en Vandenberghe, 1999; Boonstra, 2000; Mintzberg, Ahlstrand en Lampel, 1999). De strategie van een arbeidsorganisatie met betrekking tot het leren van werknemers kan ons inziens het best benaderd worden als een ‘stapsgewijze strategie’ die achteraf toch enige systematiek blijkt te vertonen. We zien het leersysteem als een neerslag van deze strategie van een arbeidsorganisatie met betrekking tot het leren van werknemers.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 162

Dit pluriforme karakter van leersystemen is ons inziens niet zo negatief te waarderen als termen zoals inconsistent, onsamenhangend en weinig doelgericht suggereren. Een veelzijdig georganiseerd leersysteem kan men ook beschouwen als een flexibele en veranderlijke context die voor actoren aanknopingspunten voor initiatieven biedt. Veranderen en ontwikkelen is beter realiseerbaar indien actoren binnen de bestaande situatie aanknopingspunten kunnen vinden voor hun ideeën en plannetjes. Die kans is in veelzijdige, pluriforme leernetwerken aanzienlijk groter dan in geïntegreerde leersystemen.
Dat sluit niet uit dat er ook in dergelijke veelzijdige leersystemen voor actoren herkenbare tendensen aanwezig moeten zijn. Daarvoor bieden de ideaaltypische leersystemen aanknopingspunten. Actoren hebben speelruimte, sociale relaties en richting nodig om leerwegen en leersystemen in arbeidsorganisaties te creëren en daardoor hun eigen ontwikkeling ter hand te nemen.

Literatuur

- Argyris, C. en D.A. Schön, *Organizational learning II. Theory, method and practice*. Reading, MA: Addison Wesley, 1996.
- Berg, R. van den en R. Vandenberghe, 'Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties. Investeren in mensen'. Alphen aan den Rijn: Samsom, 1999.
- Bergenhenegouwen, G.J., E.A.J. Mooijman en H.H. Tillema, *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Deventer: Kluwer, 1998.
- Bolhuis, S. en P.R.J. Simons, *Leren en werken*. Deventer: Kluwer, 1999.
- Boonstra, J.J., 'Geplande verandering voorbij. Lerend vernieuwen'. In: *Gedrag en organisatie*, 13, nr. 3, 2000, pp 150-167.
- Di Bella, A.J., E.C. Nevis en J.M. Gould, 'Organizational learning style as a core capability'. In: B. Moingeon en A. Edmondson (eds.), *Organizational learning and competitive advantage* (pp. 38-55). London: Sage, 1996.
- French, W.C. en C.H. Bell, *Organization development: Behavioral science interventions for organization improvement* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1995.
- Glaudé, M.Th., *Werkplekopleiden als innovatie*. Academisch proefschrift. Utrecht, 1997.
- Kessels, J.W.M., *Het corporate curriculum*. Oratie, Universiteit Leiden, 1996.
- Mintzberg, H., B. Ahlstrand en J. Lampel, *Op strategie safari. Een rondleiding door de wildernis van strategisch management*. Schiedam: Scriptum Management, 1999.
- Nonaka, I. en H. Takeuchi, *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York, NY: Oxford University Press, 1995.
- Onstenk, J.H.A.M., *Lerend leren werken: Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Eburon, 1997.
- Poell, R.F. en F.J. Van der Krogt, 'Leerprojecten vormgeven in organisaties: Naar een methodiek voor leren in groepen'. In: J. Remmerswaal (red.), *Handboek leren, leven en werken met groepen* (C2330, april 2000). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum, 2000.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 163

– Poell, R.F. en F.J. Van der Krogt, 'Werk en leertrajecten in arbeidsorganisaties. Onderzoek naar de invloed van werk en actoren op het creëren van leertrajecten'. In: *The Giesbers reports on education*, Number 17. Department of educational sciences. University of Nijmegen, 2000a.
– Schoemaker, M.J.R., *Organiseren van werk en contractrelaties: 'Tussen slavernij en anarchie'*. Deventer: Kluwer, 1998.
– Simons, P.R.J., 'Lerend werken: tautologie of uitdaging'. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, jrg. 13, nr. 6, 2000, pp 7-11.
– Swieringa, J. en A.F.M. Wierdsma, *Op weg naar een lerende organisatie: Over leren en opleiden van organisaties*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1990.
– Tannenbaum, S.I., 'Enhancing continuous learning: diagnostic findings from multiple companies'. In: *Human resource management*, vol 36, no 4, 1997, pp 437-452.
– Thijssen, J.G.L., 'Typologie van HRD-beleidsconcepten'. *Opleiding en Ontwikkeling*, 3(7/8), 1991, pp 15-25.
– Tjepkema, S., J.W.M. Kessels en C.A. Smit (red.), *Leren (werken) in zelfsturende teams: Opleiders in Organisaties/Capita Selecta*, deel 37. Deventer: Kluwer, 1999.
– Van der Krogt, F.J., *Leren in netwerken: Veelzijdig organiseren van leernetwerken met het oog op humaniteit en arbeidsrelevantie.* Utrecht: Lemma, 1995.
– Van der Krogt, F.J., 'Learning network theory: The tension between learning systems and work systems in organizations'. *Human Resource Development Quarterly*, 9(2), 1998, pp. 157-177.
– Versloot, A.M., 'Werkplekopleidingen sociologisch en organisatietheoretisch beschouwd'. In: D. Kruijd, J.W.M. Kessels en C.A. Smit (red.), *Opleiden op de werkplek: Opleiders in Organisaties/Capita Selecta*, deel 6, pp. 61-73. Deventer: Kluwer, 1991.
– Warmerdam, J. en J. van den Berg, *Scholing van werknemers in veranderende organisaties*. Nijmegen: ITS, 1992.
– Watkins, K.E. en V.J. Marsick, *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1993.
– Wognum, A.A.M., *Strategische afstemming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen*. Academisch proefschrift, UT Enschede, 1999.
– Zarifian, P., 'Kwalificerende organisatie en competentiemodel. Waarom en met wat voor leerprocessen'. In: *Beroepsopleiding*, no 2, 1995, pp. 5-10.
– Zee, H.J.M. van der, *Denken over dienstverlening: Over facilitaire diensten en hun veranderende rol in de primaire bedrijfsprocessen*. Deventer: Kluwer, 1997.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 164

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 165

Ontwerpen van leertrajecten

Joost Lowyck

Inleiding

Het ontwerpen van leertrajecten is geen gemakkelijke opgave. Het bevindt zich immers op de grens tussen de vroegere zekerheden van het systematisch ontwerpen en de actuele onzekerheid van een nieuw gedachtegoed dat ontstaat door de nadruk op de zelfsturing van de lerende. Deze 'dubbelzinnigheid' zal ongetwijfeld ook in dit handboek tot uiting komen. Opleiden wordt immers continu beïnvloed door zowel verschuivende maatschappelijke en arbeidsorganisatorische contexten als door ontwikkeling van kennis over leren en het ondersteunen daarvan. Dat veroorzaakt een wending van extern gestuurd opleiden naar zelfgestuurd leren, van centraal gedirigeerde en op aanbod gerichte opleidingen naar gedecentraliseerde en op vraag gerichte leerprocessen en -activiteiten, en van gesloten, lineair 'geprogrammeerde' instructie naar open, niet lineair gestructureerde leeromgevingen en leergemeenschappen. Dat alles is compatibel met de behoeften van de huidige arbeidsorganisatie, waarin omwille van de 'rapid and complex (raplex) society' het verwerven en delen van ken-

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 166

nis en kunde centraal staan. De verschuiving van opleidingsactiviteiten naar leertrajecten dient van daaruit begrepen te worden.

Het is evenwel een misvatting dat open leeromgevingen vanzelf gewenste resultaten in termen van zelfregulering, zelfsturing en zelfbepaling tot stand brengen. Uit veel onderzoek blijkt immers dat begeleiding essentieel blijft voor de ontwikkeling van beginner tot semi-expert of expert. Die begeleiding richt zich niet alleen op inhoudelijke aspecten of op goed afgebakende vaardigheden, maar vooral op de onderliggende leerprocessen (zie Clark en Estes, 1996). Dat betekent dat opleiden thans vooral dient te worden gezien als het systematisch ondersteunen van het leren, met inachtneming van de vele voorwaarden die vervuld moeten zijn om individueel en groepsgericht constructief leren tot stand te brengen. Bovendien dient aan begeleiding vorm gegeven te worden met passend ondersteuningsgedrag in krachtige omgevingen, waar onder meer het leertraject deel van uitmaakt.

Het aanvankelijke optimisme over de effecten die het ontwerpen, ontwikkelen en implementeren van degelijke leeromgevingen sorteren, maakt gaandeweg plaats voor een meer voorzichtige en genuanceerde aanpak (Lowyck, 1998). Waar men aanvankelijk veel verwachtte van de bijna automatische aanpassing van individuen en groepen aan nieuwe leeromgevingen, wordt thans duidelijk dat het om een complexe wisselwerking gaat tussen mens en omgeving, zodat de effectiviteit ervan bepaald wordt door het samenspel van vele voorwaarden. Dat betekent meteen ook dat het belang van de mensfactor voor het helpen realiseren van noodzakelijke leerdoelen meer dan ooit wordt erkend, inclusief de inbreng van de lerende zelf.

LEREN NADER BEKEKEN

11

Gedurende lange tijd stond het aanleren van routines en uitvoerende vaardigheden door middel van opleiding voorop. In deze opvatting wordt het vorm geven aan opleiden vooral gezien als het nauwkeurig en systematisch bedenken en realiseren van een productieketen waarin, terugredenerend vanuit het beoogde eindproduct, alle deelstappen opeenvolgend worden geprogrammeerd en op elkaar afgestemd (zie Romiszowski, 1990). Dat beeld past evenwel niet meer in innovatieve kennisorganisaties, gericht op het ontwikkelen van steeds nieuwe producten en diensten en met een hoog gehalte aan kennisontwikkeling en -deling. Leden van de organisatie zijn kenniswerkers geworden en van hen wordt veel zelfsturing verwacht met gebruikmaking van hogere-orde cognitieve processen, zoals probleemvinden, probleemoplossen en beslissen in onzekerheid. Leren wordt hier beschouwd als een wezenlijk en natuurlijk onderdeel van de taakvervulling van werknemers (werkplekleren), ingebed in een duidelijk loopbaanbeleid (employability) en sterk verweven met de (lerende) organisatie.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 167

Deze verschuiving in organisatiedoelen wordt tegelijk ook ondersteund door een wending in de dominante leertheorie, met name van gedragsmatig naar cognitief leren. Leren is niet zozeer het leggen of inslijpen van verbindingen tussen stimuli (informatie) uit de omgeving en gedragsreacties, dan wel het ontwikkelen van complexe mentale schema's (Lowyck, 1991). De 'black box' van cognitieve processen, die door de behavioristen gesloten bleef omdat zij deze niet relevant achtten voor leerprocessen, wordt weer opengebroken. In de black box worden immers kennis en vaardigheden gerepresenteerd en, afhankelijk van de situatie, geactiveerd (Spiro, Feltovich, Jacobson en Coulson, 1991). De mens is dan de architect van eigen kennis, en hij/zij kent voortdurend betekenis toe aan nieuwe informatie vanuit reeds verworven kennis en vaardigheden. De kwaliteit van dat 'constructief' leren wordt bepaald door motivatie, voorkennis, cognitieve vaardigheden, metacognitieve kennis (kennis over kennis) en metacognitieve strategieën (zelfsturing, zelfregulering). Intelligentie is dan het leervermogen, oftewel de kunde om steeds opnieuw nieuwe kennis te ontwikkelen en deze toe te passen in onbekende situaties (transfer). Van lerenden wordt daarom verwacht dat ze continu kennis ontwikkelen: leren in de eerste, tweede en derde macht ('leren', 'leren leren', 'leren leren leren').

Bovendien wordt leren steeds vaker gezien als 'sociaal constructivisme' met een verschuiving van louter individueel leren naar groepsleren. Immers, informatie is opgeslagen in vele bronnen en beschikbaar in mensen, media, boeken, computers en kennissystemen. Men noemt dat 'gedistribueerde kennis' (Dillenbourg, 1996; Zhang en Norman, 1994). Leren wordt daarom in toenemende mate beschouwd als co-constructie van kennis of als samenwerkend, coöperatief of collaboratief leren (Slavin, 1990) in omvattende informatielandschappen. Het projectmatig leren in netwerken komt hier prominent op de voorgrond. Immers, door samen te werken en te denken kan een probleem, een vraag of een thematisch onderwerp vanuit vele en uiteenlopende invalshoeken en standpunten benaderd worden, wordt kritische zin bevorderd, worden originele ideeën gedocumenteerd en veruitwendigd, en oplossingen gerealiseerd. Men komt hier dicht bij het kennismanagement.

Deze ontwikkelingen bepalen duidelijk de aard van de leerdoelen. Uiteraard heeft deze hertekening van het leren invloed op alle segmenten van het opleidingsbeleid, inclusief het ontwerpen van leertrajecten. Waar tot voor kort de nadruk lag op het doorgeven van afgewerkte *producten* van kennis, wordt in toenemende mate belang gehecht aan het stimuleren van *processen* die tot flexibele en adequate hantering van kennis leiden. Met andere woorden: het encyclopedisch (product)model van kennisoverdracht wordt geleidelijk aan vervangen door het kennisgenererend (proces)model.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 168

ONTWERPEN: EEN VEELZIJDIG CONCEPT

De overgang van gesloten en extern gestuurde naar open en zelfgestuurde activiteiten en omgevingen vereist synergie in het ontwerpen van nieuwe maar krachtige leeromgevingen. Onderzoek heeft immers uitgewezen dat afzonderlijke elementen als het ware 'geladen' worden door de ruimere omgeving waarin ze zich bevinden (De Corte, Verschaffel en Lowyck, 1994). Die synergie vraagt om een degelijke afstemming tussen inhoudelijke, didactische, organisatorische, curriculaire en technologische componenten van de leeromgeving. Als bijvoorbeeld gevraagd wordt dat lerenden zelf continu kennis verwerven en een hoge mate van zelfsturing vertonen, vereist dit een didactisch antwoord dat in 'just-in-time' en 'op maat gesneden' ondersteuning voorziet, evenals een organisatie die geen formele 'training' of 'instructie' maar realiteitsnabije projecten in het centrum plaatst. Dit in aansluiting op het leren op de werkplek en eventueel aangevuld met elektronische tools, zoals EPSS of 'electronic performance support systems' (Bastiaens, 1995; zie ook de bijdrage van Bastiaens in dit handboek). Zo zijn er meerdere 'synergieën' te bedenken. Het zoeken naar gepaste scenario's voor leren en begeleiding is het voorwerp van wat ontwerpen beoogt.

Om het ontwerpen van leertrajecten beter te situeren wordt kort ingegaan op een aantal markante kenmerken van de evolutie in het denken over ontwerpen als activiteit. Kessels (2000) beschrijft deze ontwikkeling op een treffende wijze als een opeenvolging van de systematische, de relationele, de artistieke, de cognitivistische en de constructivistische benadering. Dat verheldert de essentiële kenmerken van actuele ontwerpprocessen. Aanvankelijk werd ontwerpen gezien als een exclusieve activiteit van gespecialiseerde ontwerpers van instructie, die een vastgelegd stel opeenvolgende stappen doorlopen, geleid door de kenmerken van een 'didactisch model' (zie De Corte, Geerligs, Lagerweij, Peters en Vandenberghe, 1974). Dat model bevat operationele doelen (beoogd zichtbaar gedrag) en kenmerken van de lerende (actueel gedrag). De kloof tussen wenselijk en reëel gedrag wordt dan overbrugd met behulp van inhoud en methode. Het effect van die overbrugging wordt aansluitend nagegaan in de evaluatie. Dergelijke modellen steunen op een gedragsmatige visie op leren en instructie, met als kenmerken: centraal geregelde en geprogrammeerde sturing, decompositie van de complexiteit in alsmaar kleiner wordende elementen, focus op inhouden of concrete gedragingen en zo eenvoudig mogelijke leerprincipes (conditionering). De ontwerper bepaalt en produceert de gehele instructie, zodat opleider en lerende aan het eind van die keten door anderen aangemaakte ontwerpproducten consumeren en in het beste geval ook adopteren en toepassen.

Naderhand is het ontwerpen, mede onder druk van cognitieve leertheorieën en de toenemende complexiteit van taken, vooral gericht op het ondersteunen van het zelfsturend vermogen van de lerende. Leeromgevingen zijn er bedoeld als

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 169

stimulansen voor cognitieve en metacognitieve processen. Men stapt af van het statisch, 'logisch' model om te komen tot een dynamisch, 'psycho-logisch' proces. Omdat leren gezien wordt als de overgang van beginner naar expert, wordt ontwerpen vooral gericht op zowel vergrote domeinkennis als toenemende cognitieve strategieën. Door de lerende te ondersteunen bij die overgang van beginner naar (semi-)expert wordt het ontwerpen geplaatst op een tijdslijn waarin zowel ondersteuning ('scaffolding') als de afbouw ervan ('fading') centraal staan. Bovendien wordt een verbinding gelegd met het ontwerpen van curricula. De koppeling van leerinhoud en cognitieve strategieën is immers een basisgegeven uit de vele studies naar expertgedrag. De fragmentarische, geïsoleerde aanpak wordt thans vervangen door een meer geïntegreerde ontwerpkunde.

Tegelijkertijd wordt leren beschouwd als een vorm van samenwerkend leren. Lerenden bouwen samen kennis op. Daardoor wordt het ontwerpen vooral een niet-lineair, cyclisch of iteratief proces. Het start met een ruw prototype dat gaandeweg verfijnd wordt dankzij de feedback van de gebruikers. Het is een soort actieonderzoek geworden. Daardoor zijn opleiders en lerenden niet meer de gebruikers van vooraf bepaalde ontwerpproducten, maar zijn ze er medeconstructeurs van. Hun vroegere reactieve positie wordt vervangen door een proactieve en interactieve positie. Het is een samenspel van vele actoren geworden. Daarom wordt niet meer gemikt op het ontwerpen van instructie- en leeromgevingen voor individuen, maar op het ontwerpen van gemeenschappen ('communities') van lerenden, waarin ruimte is voor vele actoren, zoals experts, collega's, medestudenten en consultants. Daaruit ontstaan dan (zelfsturende) teams en projectgroepen. De aandacht verschuift derhalve van het microniveau, waarbij de individuele lerende centraal staat, naar het mesoniveau waarin de genoemde leerpsychologische, didactische, domeinspecifieke, organisatorische en technologische componenten in synergie en door samenwerking van alle betrokken actoren met elkaar verweven worden. Zo gezien kan worden gesteld dat kenniswerkers niet alleen hun eigen leertraject ontwerpen, maar zelf ook een passende ontwerpbenadering kiezen, waarbij ze leerdoelen bereiken zonder dat er een formele uitvoering van hun traject hoeft plaats te vinden. Dat valt dan samen met wat de constructivistische benadering wordt genoemd (zie ook Lowyck en Elen, 1993).

HET LEERTRAJECT

Als ontwerpen niet voorgeprogrammeerd maar cyclisch en procesmatig verloopt, en de ontwerper geen eindproduct maakt dat door opleider en lerende alleen nog dient te worden geadopteerd en toegepast, maar juist een proces in coöperatie is, dan dient heel anders te worden gedacht over de mogelijkheden om leerprocessen van mensen in lijn te brengen. Het bindende element tussen de vele componenten van een complexe leeromgeving of leergemeenschap

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 170

bestaat dan uit een langdurig proces, ingebed in een traject. Uiteraard kent ook dit begrip vele invullingen. De essentie ervan is dat ermee wordt beoogd leren, opleiden en organisatie met elkaar te verbinden in een aanpak met meerdere niveaus.

Het traject wijst echter niet alleen op een tijdslijn, maar ook op de continue integratie van alle belangrijke componenten van het ontwerpen. Tannenbaum en Yukl (1992) wijzen daarbij op het grote belang van de relatie tussen voortraject, uitvoeringstraject en natraject. Door opleiding niet als een afzonderlijk fenomeen op te vatten, maar als onderdeel van de onderliggende opleidings- en organisatiecultuur, ontstaat een grote verwevenheid van leren, opleiden en organisatie. Immers, isoleren van opleiding, gebrek aan integratie ervan met loopbaanontwikkeling, verhinderen van het gebruik van het geleerde op de werkplek en geringe betrokkenheid van lijnmanagers bij leren, zijn alle herkenbare voorbeelden van een negatieve opleidingscultuur in een organisatie. Dat weerspiegelt juist dat opleiding, leren en ontwikkeling niet serieus worden genomen en dat er gebrek is aan inspraak en betrokkenheid vanwege de lerende. Vandaar dat vaak gepleit wordt voor een participatieve of relationele aanpak (zie ook Kessels, 1993, 1996). Juist door het ontwikkelen van een dergelijk traject wordt bewerkstelligd dat werknemers de uitkomsten van hun leerprocessen optimaal benutten op de werkplek.

Toch lijkt dit nog niet voldoende omdat de klemtoon blijft liggen op een *opleiding*straject en niet op een *leer*traject. In de lijn van de reeds besproken evolutie naar zelfsturend (groeps)leren, wint de opvatting veld dat er behoefte is aan leertrajecten waarin werknemers als team en onder begeleiding van een leeradviseur hun eigen leerweg gestalte geven. Dergelijke leertrajecten worden dan geconcretiseerd in leernetwerken en leerprojecten. De bedoeling is uiteindelijk vorm te geven aan het vermogen van werknemers om hun leerproces, in de context van een groep, af te stemmen op individuele behoeften, loopbaanontwikkeling, kenniscreatie en -deling (zie Poell en Van der Krogt, 1999). Volgens Kessels (2000) is een leertraject dan meer het resultaat van onderhandelen dan van een systematisch ontwerpproces.

Zoals reeds gezegd kan een traject dienen om afzonderlijke en in de tijd verspreide leeractiviteiten en processen met elkaar te verbinden. Bovendien kan een traject ook inhoudelijke betekenis hebben, bijvoorbeeld omdat het toelaat om individuele leerwegen en groepsactiviteiten op elkaar af te stemmen. In beide gevallen is er evenwel behoefte aan systematiek. Daarom wordt het traject vaak opgedeeld in deeltrajecten (zie onder meer Brinkerhoff en Gill, 1992), zoals voortraject (oriëntatiefase), uitvoeringstraject (leerfase) en natraject (bestendigingsfase).

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 171

HET VOORTRAJECT

De keuze om opleiden en leren te zien als de oplossing van een probleem binnen de arbeidsorganisatie, dient de uitkomst te zijn van een reeks verantwoorde beslissingen daarover. Meestal is het uitgangspunt een geconstateerd gebrek in het functioneren van het personeel of een aanwijsbaar tekort in de kwaliteit van producten of diensten. Of het probleem kan worden opgelost aan de hand van een opleiding of leertraject is een eerste beslissingspunt. Het ontwerpen van leertrajecten is immers niet in alle omstandigheden de meest geschikte oplossing. Soms kunnen beter andere maatregelen worden toegepast, zoals herschikking van taken, jobrotatie, recrutering van nieuwe competenties, outsourcing, invoeren van elektronische werkplekondersteuning en uitwerken van een nieuw beloningssysteem. Opleiding, respectievelijk stimulering en ondersteuning van leerprocessen, wordt bij voorkeur georganiseerd indien het tekort heel duidelijk opgevangen kan worden door een kwaliteitsverbetering van het gedrag. Uiteraard kunnen ook andere overwegingen een rol spelen, zoals kosteneffectiviteit, beschikbaarheid van deskundige begeleiders, organisatorische flexibiliteit, vereiste doorlooptijd voor de ontwikkeling van een traject en organisatiecultuur.

Als gekozen wordt voor een oplossing van het organisatieprobleem door middel van opleiden of leren, dient een reeks didactisch verantwoorde beslissingen genomen te worden, die betrekking hebben op zowel de directe (lerende, leerbehoefte, leerdoelen, inhouden, werkvormen, technologieën, evaluatie) als de indirecte (financiële, contextuele, organisatieculturele, infrastructurele) kenmerken die verwijzen naar de randfactoren. Deze beslissingspunten worden hieronder beknopt omschreven.

Lerende

Het beschrijven van de kenmerken van de lerende hangt mede af van de gehanteerde leertheorie. Als men bijvoorbeeld vertrekt vanuit een gedragsmatige visie worden vooral de concentratie, bereidheid tot reageren, benutten van directe feedback en accumulatie van gefragmenteerde, elementaire inhouden vooropgesteld. Hanteert men daarentegen een cognitieve, constructivistische opvatting van leren, dan let men vooral op voorkennis, cognitieve activiteiten, samenwerkingsbereidheid en zelfsturing. Wie bijvoorbeeld over veel domeinkennis en -strategieën beschikt, heeft duidelijk minder behoefte aan ondersteuning. Een eerste vraag bij het ontwerpen van leertrajecten is of het *doelpubliek* leek, semi-expert dan wel expert is in een gegeven domein. *Cognitieve activiteiten* bepalen of en in welke mate lerenden aan de verkregen informatie betekenis kunnen toekennen en deze in het langetermijngeheugen kunnen opslaan. Voorbeelden van dergelijke leeractiviteiten zijn onder meer selecteren, relateren, structureren, concretiseren, inprenten en kritisch verwerken (zie Vermunt en Verloop,

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 172

1999). *Samenwerkingsbereidheid* heeft vooral te maken met de wijze waarop lerenden het participeren in groepstaken als nuttig, efficiënt en effectief percipiëren en op grond daarvan bereidheid tonen om als team kennis en vaardigheden op te bouwen. *Metacognitie* verwijst naar de mate waarin lerenden gebruikmaken van hun regulerende mechanismen om het verloop en de resultaten van het eigen leerproces te sturen. Voorbeelden hiervan zijn: oriënteren, plannen, bewaken van het eigen leerproces, toetsen, diagnosticeren en bijstellen (Vermunt en Verloop, 1999). Uit onderzoek is gebleken dat lerenden die over die metacognitieve vaardigheden beschikken aanzienlijk meer 'leerwinst' maken dan lerenden die hier in mindere mate over beschikken (Veenman, 1992). Maar ook de *motivationale kenmerken* zijn niet zonder belang (Boekaerts en Simons, 1993). Vragen hierbij zijn onder andere: Waarom volgen lerenden een opleiding of leertraject? Uit persoonlijke interesse, voor het behalen van een diploma of professionalisering? Zijn lerenden bereid om hun persoonlijke behoeften af te stemmen op die van de organisatie?

Leerbehoefte

Uitgangspunt voor iedere behoeftebepaling is het achterhalen van het 'achterliggende probleem van een opleiding'. Een dergelijk probleem kan verwijzen naar deficiënties in een bepaald kennisdomein of het gebrek aan vaardigheden en/of attitudes die noodzakelijk zijn voor een deugdelijke taakuitvoering. Die ervaren behoefte hangt veelal samen met maatschappelijke, technische of organisatorische ontwikkelingen (Elen, Lowyck en Van den Branden, 1991). Het vinden van synergie tussen doelen van de organisatie en die van de lerende vormt de basis voor de verdere beslissingen voor het uitwerken van de opleiding of het leertraject (Kessels, 1993). Concreet vertaalt zich dat in twee gerelateerde vragen tijdens het voortraject: Leidt de opleiding binnen de ontworpen omgeving tot het realiseren van de beoogde doelen? (vraag naar interne consistentie). Hebben alle betrokkenen op het micro- en mesoniveau (opdrachtgever, trainer, tutor, deelnemer) eenzelfde mening over de doelen en de wijze om die te bereiken? (vraag naar externe consistentie).

Doelen

Richtinggevend bij het ontwerpen van een leeromgeving is het bepalen van de doelen die men wil bereiken. Waar in een gedragsmatige visie op leren de doelen vooraf werden bepaald in termen van observeerbaar gedrag, wordt thans veel meer aandacht gegeven aan het mede bepalen door de lerende van hogere-ordedoelen. Hij/zij is immers niet zozeer consument dan wel participant geworden. Men kan een onderscheid maken in cognitieve, vaardigheids- en attitudinale doelen. Meestal is een leeromgeving een combinatie van die verschillende soorten, wat ook blijkt uit recente studies die verschillende soorten ken-

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 173

nis, zoals declaratieve kennis ('weten dat'), procedurele kennis ('weten hoe') en conditionele kennis ('weten wanneer') in samenhang zien met motivatie. Wat de cognitieve doelen betreft, kan het (in stijgende orde van belang) gaan om:

1. informatie opdoen door het herkennen of zich herinneren van vooraf geleerde informatie en die te verbinden met de nieuwe informatie;
2. informatie begrijpen door de gegeven informatie in andere symbolensystemen (bijvoorbeeld van grafiek naar tekst, van observatie naar verbale rapportering) om te zetten, te interpreteren, en de gevolgen ervan te voorspellen;
3. geautomatiseerd toepassen van informatie, bijvoorbeeld door een gekende routine of procedure op een nieuwe taak toe te passen;
4. probleemoplossend of productief toepassen van informatie door te analyseren, te synthetiseren en te beoordelen.

In de actuele opvatting over ontwerpen van leertrajecten staat de doeloriëntering van de lerende voorop. Immers, de lerende dient in staat te zijn om voor zichzelf de doelen te bepalen, te controleren en te realiseren.

Inhoud

Met inhoud wordt verwezen naar het voorwerp van het leerproces dat aangeboden of gekozen wordt. Als het vakinhouden betreft, wordt vaak gewezen op criteria als juistheid, volledigheid, duidelijkheid, logische opbouw, coherentie, functionaliteit en optimale omvang (Henri, 1992). Belangrijk bij deze beslissing is het beoordelen van de mate van expertise van de doelgroep. Als het om experts gaat, staat vooral de inhoud als zodanig op de voorgrond. Experts hebben immers alleen behoefte aan degelijke informatie. Bestaat de doelgroep uit beginners, dan dient de inhoud zodanig vormgegeven te worden dat er ook een duidelijke ondersteuning in voorkomt, bijvoorbeeld door het presenteren van heldere definities, het geven van treffende voorbeelden, het aanpassen van de woordkeuze, het verbinden met ervaringskennis, het invoegen van gevalsstudies en het voorzien van een aangepaste ordening (lineaire opbouw, thematische aanpak, inductieve strategie, elaboratieve ordening), enzovoort (zie Elen, Lowyck en Van den Branden, 1991). Bovendien is de structuur van de informatie een belangrijk punt van beslissing. Indien het om beginners gaat, verdient de lineaire structuur voorrang, terwijl voor experts een non-lineaire structuur (hypertekst, hypermedia) het beste lijkt (Spiro, Feltovich, Jacobson en Coulson, 1991). Bovendien wordt, binnen de constructivistische opvatting, veel belang gehecht aan het zoeken van inhouden die ingebed zijn in een zinvolle context ('situated learning'). Dat betekent evenzeer dat de lerende inhouden verbindt met realistische problemen, thema's of projecten.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 174

Methode

Methoden dienen, althans volgens het constructivistisch leermodel, vooral gericht te zijn op de soort en de hoeveelheid ondersteuning. Die ondersteuning kan diverse vormen aannemen. Zo kan men methoden benutten die volledig gestuurd worden door de opleider, bijvoorbeeld bij doceren, demonstreren en telelessen. Dat is vooral het geval wanneer men met beginners in een gegeven kennis- of competentiedomein te maken heeft (zie Spiro, Feltovich, Jacobson en Coulson, 1991). Daarnaast zijn er methoden met gedeelde sturing, zoals discussie, leergesprek en debat. Voorts zijn er methoden die gericht zijn op het individuele leren, zoals zelfinstructie. Ten slotte kan het om methoden gaan die vooral het werken in teams beogen, zoals projectleren en zelfsturende teams. De keuze voor een bepaalde vorm of mate van ondersteuning kan plaatsvinden op initiatief van de opleider (reactief), de lerende (pro-actief) of beide (interactief).

Naast de soort en mate van begeleiding, is de keuze van de context waarin geleerd respectievelijk opgeleid wordt van groot belang. Meestal maakt men dan een keuze voor off-the-job- versus on-the-job-leren. Recentelijk is men echter van oordeel dat deze dichotomie weinig zegt over de kwaliteit van de leerprocessen, omdat vooral een uitspraak wordt gedaan over 'waar' het leerproces plaatsvindt: buiten dan wel binnen de werkplek. In toenemende mate wordt aandacht besteed aan de soort begeleiding die in de beide contexten kan voorkomen, waarbij een meer systematische aanpak van het werkplekleren totstandkomt. Een voorbeeld daarvan is gestructureerd werkplekopleiden, waarin open leren in combinatie met werken gecombineerd wordt met systematische en geplande ondersteuning (zie De Jong, 1996).

Technologie

11

Tot voor kort werden technologische omgevingen gekenmerkt door isolering van informatiedragers (tekst, beeld, geluid), gesloten programmering (lineaire programma's) en koppeling aan tijd en locatie (binding lerende aan fysieke leerplaats), met als norm de lineaire presentatie van informatie door de opleider. Door recente technologische ontwikkelingen kunnen thans diverse vormen van informatie in één drager worden gecombineerd (multimedia), open omgevingen met rijke informatiebestanden worden gecreëerd (informatietechnologie) en interactieve, communicatieve processen op gang worden gebracht (telecommunicatie, networking). De lerende interageert niet zozeer met programma's of machines, maar met een combinatie van mens-machine-mens-omgevingen. Juist dit soort omgeving kan ondersteunend zijn voor het bereiken van leerdoelen in termen van open, constructief, en co-constructief (coöperatief) leren. Deze 'combinatie' van technologieën resulteert vaak in het gebruik van EPSS-tools, waarbij de integratie van technologie en werkplekleren wordt

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 175

beoogd (Bastiaens, 1995). Recentelijk betreft het gecombineerde *informatie- en communicatietechnologieën* (ICT). Dat past goed bij ideeën over een informatiemaatschappij, met vele netwerken van informatiebronnen en informatiegebruikers die met elkaar communiceren langs de informatiesnelweg. De basisvoorwaarde is echter dat technologische omgevingen (TO's) omgezet worden in (krachtige) technologische *leeromgevingen* (TLO's). Deze omzetting is geen eenvoudige kwestie, maar veronderstelt het systematisch ontwerpen van leeromgevingen vanuit gevalideerde uitkomsten van onderzoek naar leerprocessen, groepsprocessen, organisatievormen, ondersteuningsfuncties, media en ICT. De hamvraag is of de opleiding respectievelijk de ondersteuning van het leren in staat is om de vermoede voordelen van deze nieuwe technologieën volop te benutten. De actuele trend naar teleleren (zie themanummer Teleleren, 1999) en de ervaringen die hiermee worden opgedaan, wijzen in een positieve richting.

Evaluatie

Evaluatie richt zich op het beoordelen aan de hand van valide gegevens. Hoewel vaak gerekend als een laatste fase in het ontwerpproces, wordt evaluatie in toenemende mate als een onderliggend proces beschouwd (zie de bijdrage van Nieveen en Van den Berg in dit handboek). Immers, vanuit een systeembenadering is evaluatie in iedere fase van het ontwerpen aan de orde (Brinkerhoff en Gill, 1992). Voor de eenvoud kan men evaluatie opvatten als fase-intern, dan wel als fase-overkoepelend. In het eerste geval zal men door middel van evaluatieactiviteiten trachten de waarde van de beslissingen tijdens de betreffende fase te beoordelen. Zo kan men bijvoorbeeld na het voortraject nagaan of en in welke mate dat traject beantwoordt aan de kwaliteitseisen. In het laatste geval prospecteert men de gevolgen op het uitvoerings- en natraject van de beslissingen in het voortraject. Door evaluatie in te bouwen vanaf het begin van het ontwerpproces ontstaat de mogelijkheid om iteratief, dat wil zeggen op continue wijze, de vele beslissingen op hun waarde na te gaan.

In het perspectief van het constructief leren neemt de zelfevaluatie een belangrijke plaats in. Immers, niet zozeer de externe feedback en evaluatie, maar de competentie van de lerende om uit het eigen leerproces te leren staat voorop. De opgedane kennis wordt continu getoetst aan door de lerende gehanteerde criteria, zoals het belang van de informatie voor het opbouwen van domeinkennis, de betekenis van de verkregen informatie voor de eigen loopbaan en de transferwaarde van het geleerde voor het beter functioneren op de werkplek. Zo gezien maakt de zelfevaluatie deel uit van het langdurig leerproces van individu en teams.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 176

De hierboven genoemde aspecten van het voortraject kunnen ook benut worden voor het voorbereiden van een leertraject in de strikte zin (Poell en Van der Krogt, 2000). Na het verkennen van een relevant thema wordt nagegaan of en in welke mate teams zich kunnen identificeren met een realiseerbaar leertraject. Op grond daarvan wordt overgegaan tot een leercontract waarin op een heel concrete wijze wordt bepaald welke activiteiten door wie zullen worden uitgevoerd en onder welke voorwaarden deze plaats kunnen vinden.

HET UITVOERINGSTRAJECT

Willen opleiding en leren tot gewenste resultaten leiden, dan dienen deze in een omgeving van hoge kwaliteit plaats te vinden. Kenmerken daarvan zijn onder meer taakgericht tijdsgebruik, kwaliteit van het opleidingsprogramma respectievelijk leertraject, gelegenheid tot in de praktijk omzetten van het geleerde (transfer), aanpassing aan individuele kenmerken van de lerende, hoge motiverende waarde en integratie van opleiden en leren op de werkplek.

In de gangbare opvatting van ontwerpen bestaat de uitvoeringsfase vooral uit het realiseren van de beslissingen die in het voortraject zijn genomen. Dit refereert evenwel aan een nogal lineaire opeenvolging van voor-, uitvoerings- en natraject. Indien men meer vrijheidsgraden toekent aan de lerende of het team, zal het voortraject vooral worden beschouwd als een oriëntering die in grote lijnen aangeeft wat in de uitvoering dient te gebeuren. Maar de concrete invulling, de praktische realisering, zal mede afhangen van de context, de toestand van de lerende(n), de inpassingsmogelijkheid van het voortraject in de werkelijkheid, met inbegrip van de relevante wijzigingen die zich tijdens de uitvoering kunnen voordoen. Vandaar dat een grote flexibiliteit en momentane aanpassing aan de werkelijkheid vereist is, omdat zo aan de lerende en de leergroep vrijheid van invulling wordt gegeven. Het voortraject geeft een richting aan en het uitvoeringstraject concretiseert dit in een specifieke context. Vandaar dat tijdens het uitvoeringstraject nog vele bijkomende beslissingen genomen kunnen worden. Zo gezien is het uitvoeringstraject een continu proces van 'beslissen in onzekerheid'.

Indien men het uitvoeringstraject beschouwt als de feitelijke leerfase (zie Poell en Van der Krogt, 2000), vinden twee soorten leerprocessen plaats: men leert beter werken en men leert hoe men strategisch een leertraject beter kan uitwerken. Opnieuw wordt een grote verantwoordelijkheid gelegd bij de lerende zelf, die dient te beschikken over de nodige competenties om de vele beslissingen uit het voortraject om te zetten in keuzen voor de realisering ervan. Dat veronderstelt enerzijds de nodige vaardigheden om aan het leertraject gestalte te geven in een reële context en anderzijds een duidelijk zicht op het leerpotentieel van een werkomgeving. Ook hier is vaak ondersteuning nodig om de leren-

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 177

de te helpen de juiste keuzen te maken en gaandeweg ook meer zelfstandigheid in het nemen van de juiste beslissingen te ontwikkelen.

HET NATRAJECT

Het natraject bestaat in de regel uit de effectmeting (productevaluatie) en uit de diagnose waarom bepaalde beoogde effecten van de opleiding niet bereikt werden (procesevaluatie), zodat de ontwerper de leeromgeving kan aanpassen dan wel optimaliseren. Evalueren kan in sommige omstandigheden minder aangewezen zijn, en dient dus ook de uitkomst te zijn van een weloverwogen beslissingsproces. Evaluatie is bijvoorbeeld niet geschikt als heel snel moet worden opgeleid, als de verzamelde gegevens oncontroleerbaar zijn, als de kosten te hoog zijn, als de resultaten duidelijk voorspelbaar en dus reeds gekend zijn, als evalueren schadelijk is of als er onvoldoende geëxpliciteerde doelen zijn waar de evaluatie aan getoetst kan worden (zie onder meer Verhoeven, Koehorst en Vis, 1989).

Als besloten wordt tot een evaluatie, is het model van Kirkpatrick (1987) alvast bruikbaar door het onderscheid in effecten op reactie-, leer-, functionerings- en organisatieniveau. Meestal beperkt men zich tot het reactieniveau door bij lerenden na te gaan in welke mate ze de geboden omgeving als adequaat, functioneel, interessant en comfortabel beschouwen. In mindere mate worden leereffecten gemeten, bijvoorbeeld aan de hand van meerkeuzevragen, inhoudelijke toetsen of essays. Het meten van de transfer naar daadwerkelijk verbeterd functioneren is reeds complexer, omdat men dient na te gaan of en in welke mate de feitelijke leerprocessen hebben geleid tot een betere performance op de werkplek. Omdat daarbij nog vele andere factoren een rol kunnen spelen, is deze vorm van meting niet vanzelfsprekend. Zo kan het effect van een leerproces teniet worden gedaan omdat de lijnmanager de opgedane inzichten en vaardigheden niet beloont of apprecieert, wat wijst op een gebrekkige externe consistentie. Vaak wordt bij off-the-job-trainingen aangegeven dat die opleidingen te vroeg, te laat of helemaal niet in lijn met het werk plaatsvonden (Gery, 1989). Ook werkplekopleidingen kunnen falen, als men te zeer aan de context van de werkplek is gebonden, zonder in staat te zijn om het geleerde te ‘decontextualiseren’. In dat geval treedt geen ‘transfer’ van het geleerde op. Of en in welke mate de leerprocessen hebben bijgedragen tot een kwaliteitsverhoging van de organisatie, is nog moeilijker te bepalen. De reden daarvoor is dat de prestatie van werknemers resulteert uit veel meer factoren dan alleen maar het gesystematiseerde leren.

Het natraject wordt ook de ‘bestendigingsfase’ genoemd (zie Poell en Van der Krogt, 1999). Daarmee wordt aangegeven dat het proces na de uitvoeringsfase niet is beëindigd maar verdergaat in twee richtingen: individuen werken in

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 178

groepsverband verder aan hun leerweg en de organisatie leert op grond van de opgedane ervaringen om nieuwe leertrajecten uit te werken.

BESLUIT

De beschrijving van de fasen en de componenten daarin schetst een beeld van de complexiteit van het ontwerpen van leertrajecten. Blijkbaar ontstaat een spanning tussen het uitwerken van enerzijds opleidingstrajecten en anderzijds leertrajecten. Omwille van de lange traditie van het ontwerpen van opleidingen, lijkt de daarover verzamelde knowhow erg indrukwekkend. Het verloop van de ontwerpactiviteiten is voorspelbaar en daardoor ook controleerbaar. Moeilijker wordt het wanneer men vele actoren in een dynamisch en iteratief proces samenbrengt, omdat de complexiteit groter wordt en de mogelijkheid tot controle en voorspelling juist kleiner. Bovendien wordt door het inplanten van individuele leerprocessen in het groepsgebeuren veel meer sturing aan de individuen en groepen overgelaten. De ontwerper wordt dan niet zozeer de programmeur van een opleidingstraject, maar de medeactor, de coach of de gids die vanuit een omvattend perspectief de vele plannen, activiteiten en uitkomsten van het leren in een lijn helpt plaatsen. Deze opvatting van het ontwerpen van leertrajecten verwijst evenwel naar de spanning die reeds bij de inleiding is opgeroepen. Enerzijds beschikt de traditionele ontwerpkunde over een set gevalideerde regels en procedures om een opleidingstraject vorm te geven. Anderzijds zijn er voor de recente opvatting van het constructivistisch ontwerpen veel minder duidelijke regels voorhanden. Men dient daarvoor te steunen op de bekwaamheid van individuen en teams om door continue interactie en zelfsturing een leertraject te realiseren op een iteratieve wijze. Dat betekent dat wordt geopteerd voor een duidelijk samenwerkingsproject waarin alle belangrijke actoren hun specifieke rol vervullen in een context die openstaat voor vele antwoorden. De logische, lineaire opvatting van ontwerpen wordt dan vervangen door een interactieve, aan de context en de lerenden aangepaste opvatting. Vandaar dat de demarcatielijn tussen ontwerptrajecten en leertrajecten vervaagt. De lerende is immers de ontwerper van het eigen leertraject geworden in samenspraak met vele actoren (Kessels, 2000).

Literatuur

– Bastiaens, T., 'Computerondersteund werkplekopleiden met electronic performance support systems'. In: P.W.J. Schramade (red.), *Handboek effectief opleiden*. Den Haag: Delwel, 1995.
– Boekaerts, M. en P.R.J. Simons, *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker & van de Vegt, 1993.
– Brinkerhoff, R.O. en S.J. Gill, 'Managing the total quality of training'. *Human Resource Development Quarterly*, 3(2), 1992, pp. 121-131.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 179

- Clark, R.E. en F. Estes, 'Cognitive task analysis for training'. In: J. Lowyck en R.E. Clark (guest eds.), 'New research directions for training in organizations', *International Journal of Educational Research*, 25 (5), 1996, pp. 403-417.
- Corte, E. de, 'Ontwerpen van krachtige leeromgevingen'. In: M.J. Ippel en J.J. Elshout (red.), *Training van hogere-orde denkprocessen* (pp. 133-147). Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 1990.
- Corte, E. de, L. Verschaffel en J. Lowyck, 'Computers and learning'. In: T. Husén en T.N. Postlethwaite (eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed.). Oxford / New York: Pergamon Press, 1994 .
- Corte, E. de, C.T. Geerligs, N.A.J. Lagerweij, J.J. Peters en R. Vandenberghe, *Beknopte didaxologie* (5de druk). Groningen: Wolters-Noordhoff, 1974.
- Dillenbourg, P., 'Distributing cognitions over humans and machines'. In: S. Vosniadou, E. de Corte, R. Glaser en H. Mandl (eds.), *International perspectives on the design of technology-supported learning environments* (pp. 165-183). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996.
- Elen, J., J. Lowyck en J. van den Branden, *Ontwikkelen van schriftelijk studiemateriaal*. Leuven: Acco, 1991.
- Gery, G.J., 'Training vs. performance support: Inadequate training is now insufficient'. *Performance Improvement Quarterly*, 2(3), 1989, pp. 51-71.
- Henri, F., 'Computer conferencing'. In: A.R. Kaye (ed.), *Collaborative learning through computer conferencing: The Najaden papers*, (NATO ASI series, p. 125). Berlin: Springer Verlag, 1992.
- Jong, J. de, 'Leren en opleiden op de werkplek: Op zoek naar een perspectief'. *Opleiding en Ontwikkeling*, 9(3), 1996, pp 5-8.
- Kessels, J.W.M., *Towards design standards for curriculum consistency in corporate education*. Academisch proefschrift, Enschede: Universiteit Twente, 1993.
- Kessels, J.W.M., 'Succesvol ontwerpen'. *Curriculumconsistentie in opleidingen*. Deventer: Kluwer, 1996.
- Kessels, J., 'Het ontwerpproces als leerproces'. In: N. Nieveen (red.), *HRD Thema: Het ontwerpen van leertrajecten* (pp. 16-21). Alphen aan den Rijn: Samsom, 2000.
- Kirkpatrick, D.L., 'Evaluation'. In: R.L. Craig (ed.), *Training and development handbook. Guide for human resource development* (pp. 301-320). New York: McGraw Hill, 1987.
- Lowyck, J., 'The field of instructional design'. In: J. Lowyck, P. De Potter en J. Elen (eds.), *Instructional design: Implementation issues* (pp. 1-30). La Hulpe: IBM, 1991.
- Lowyck, J., *Van instructie-omgevingen naar leer-omgevingen: de slogan voorbij*? (Leerstoel Ererector L. Verhaegen). Diepenbeek: Limburgs Universitair Centrum, 1998.
- Lowyck, J. en J. Elen, 'Transitions in the theoretical foundation of instructional design'. In: T.M. Duffy, J. Lowyck en D.H. Jonassen (eds.), *Designing environments for constructive learning* (pp. 213-229). Berlin: Springer, 1993.
- Poell, R.F. en F.J. Van der Krogt, 'Leerstrategieën van werknemers in de kenniscreërende organisatie: Van kennisdragers naar actoren in netwerken'. In: J.M. Dekker, J.W.M. Kessels, C.A. Smit en A.N. Papas-Talen (red.), *Netwerkend leren: Opleiders in Organisaties/Capita Selecta*, deel 38, pp. 81-98. Deventer: Kluwer, 1999.
- Poell, R.F. en F.J. Van der Krogt, 'Leerprojecten vormgeven in organisaties: Naar een methodiek voor leren in groepen'. In : J. Remmerswaal (red.), *Handboek leren, leven en werken met groepen* (C2330, april 2000). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum, 2000.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 180

- Romiszwoski, A.J., 'Trends in corporate training and development'. In: M. Mulder, A.J. Romiszowski en P.C. van der Sijde (eds.), *Strategic human resource development*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 1990.
- Slavin, R.E., *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1990.
- Spiro, R.J., P.J. Feltovich, M.J. Jacobson en R.J. Coulson, 'Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains'. *Educational Technology*, 31(5), 1991, pp. 24-33.
- Tannenbaum, S.I. en G. Yukl, 'Training and development in work organizations'. *Annual Review of Psychology*, 43, 1992, pp 399-441.
- Themanummer Teleleren, *Opleiding & Ontwikkeling*, 12(6), 1999.
- Veenman, S., 'Effectieve instructie volgens het directe instructiemodel'. *Pedagogische Studiën*, 69, 1992, pp. 242-269.
- Verhoeven, W., P. Koehorst en H. Vis, 'Effectiviteit en efficiëntie van bedrijfsopleidingen'. In: J.W.M. Kessels en C.A. Smit (red.), *Opleiden in organisaties* (pp. 601-629). Deventer: Kluwer, 1989.
- Vermunt, J. en N. Verloop, 'Congruence and friction between learning and teaching'. *Learning and Instruction*, 9, 1999, pp. 257-280.
- Zhang, J. en D.A. Norman, 'Representations in distributed cognitive tasks'. *Cognitive Science*, 18, 1994, pp. 87-122.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 181

Vormen van opleiding op de werkplek

Jan de Jong en Marjan Glaudé

Werkplekopleiden herontdekt

Het woord 'opleiden' roept beelden op van cursuslokalen, groepsonderwijs, docenten en syllabi. In de jaren negentig van de 20e eeuw is zowel in Nederland als internationaal belangstelling ontstaan voor een vorm van opleiden die niet past in die beeldvorming. Door het opleidingsinstituut van de Nederlandse Spoorwegen is het begrip 'werkplekopleiding' geïntroduceerd om die vorm te typeren: een opleiding 'waarbij een cursist aan de hand van een gestructureerd opleidingsplan en gerichte praktijkopdrachten in zijn eigen werksituatie voor zijn toekomstige taak wordt opgeleid. De cursist wordt hierbij begeleid door een niet-professionele opleider (directe chef of ervaren collega). Bij de opleiding wordt gebruikgemaakt van de bij de werkuitvoering gebruikelijke documentatie, apparatuur en hulpmiddelen. De opleiding wordt afgesloten met een praktijktoets' (Luiken en Van der Meer, 1991). Internationaal zijn de termen 'structured on-the-job training' (Jacobs en Jones, 1995) en 'planned on-the-job training' (Rothwell en Kazanas, 1994) ingeburgerd. De Nederlandse term legt eigenlijk

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 182

te veel het accent op de locatie. Het Engelse woord 'job' doet dat minder: het verwijst naar de werksituatie, inclusief de materiële en sociale aspecten daarvan. Veel definities in de literatuur zijn nogal exclusief doordat moet worden voldaan aan een lijst van kenmerken met betrekking tot locatie, begeleider, curriculum, opleidingsmateriaal en toetsing. Een wat minder veeleisende definitie van werkplekopleiden zou zijn: 'een geheel van maatregelen en interventies gericht op het doen verwerven van taak- of functiespecifieke competenties en gebruikmakend van personen, materialen en / of processen die deel uitmaken van de werksituatie'.

Uitgaand van zo'n ruime definitie van werkplekopleiden kunnen zowel in de literatuur als in de praktijk vele vormen worden onderscheiden. In deze bijdrage presenteren we een ordening van die vormen op basis van twee dimensies:
1. de aard van het veronderstelde leerproces;
2. de positie van de begeleider.

We komen zo tot acht typen werkplekopleiding. Vanzelfsprekend zijn er in de praktijk ook allerlei tussenvormen. Van elk type geven we voorbeelden uit de praktijk. We sluiten onze bijdrage af met een korte discussie.

LEERPROCESSEN OP DE WERKPLEK

Een eerste vorm van leren op de werkplek die in de literatuur wordt beschreven is het leren-door-nabootsing. Nieuwkomers ondergaan een socialisatieproces waarin ze als vanzelf de manier van handelen, praten en denken van hun meer ervaren collega's overnemen. Deze vorm van leren heeft sinds het eind van de jaren tachtig steeds meer aandacht gekregen in de literatuur. De eigen activiteit van de leerling staat centraal in het leren. Men leert vooral door (perifere) deelname aan authentieke praktijk en (via die deelname) door de kennis te 'stelen' die aan die praktijk gekoppeld is (Brown, Collins en Duguid, 1989, p. 39; Brown en Duguid, 1993, p. 11). Leren heeft alles te maken met de ontwikkeling van een identiteit. Een mentor of meester geeft je een erkende plaats in een 'community of practitioners' en fungeert bovendien als rolmodel (Lave en Wenger, 1991, p. 112).

Een tweede vorm is het leren op basis van instructie. Door anderen is bepaald welke kennis en technieken beheerst moeten worden. In sommige gevallen (bij opleidingen voor professionals) zijn die anderen 'de wetenschap', in andere gevallen docenten van een beroepsopleiding of taakanalisten van de organisatie waar men werkt of komt te werken. Hoe dan ook, de 'deskundigen' hebben vastgesteld welke kennis en technieken een goede functieuitoefening bepalen en de op te leiden persoon verwerft via een stapsgewijze instructie deze kennis en technieken. Deze benadering is lange tijd in de opleidingskunde dominant geweest.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 183

Een derde vorm is het leren op basis van voortdurende zelfevaluatie en zelfreflectie. Je leert doordat je voortdurend de relatie nagaat tussen je handelen en de effecten ervan. Je probeert feedback te krijgen en je probeert die feedback te interpreteren. Je krijgt zicht op je sterke en zwakke punten, je stelt voor jezelf leerpunten vast waar je aan werkt. Je probeert je gedragspatronen bij te stellen om je handelen effectiever te maken, enzovoort. Deze vorm van leren is bekend onder de naam 'ervaringsleren'. Volgens Kolb (1984) leren mensen door het voortdurend doorlopen van een cyclus van ervaren, reflectie, conceptualisering en uitproberen.

Een vierde vorm van leren is het leren door exploreren. Je leert door het stellen en oplossen van problemen, door het onderzoeken van de vraagstukken waarmee je in je werk wordt geconfronteerd en de vooronderstellingen van waaruit jij en anderen die problemen benaderen.

OPLEIDINGSMODELLEN

Elk van deze vormen van leren is uitgewerkt in modellen voor het opleiden op de werkplek. In tabel 1 geven we een overzicht, waarin we de vier modellen vergelijken op de aard van het leerproces, de rol van de begeleider en de rol van de lerende. We noemen de vier opleidingsmodellen respectievelijk het socialisatiemodel, het instructiemodel, het zelfevaluatiemodel en het exploratiemodel.

	Socialisatie-model	Instructie-model	Zelfevaluatie-model	Exploratie-model
Leerproces	Socialisatie/ modelleren	Vaardigheids-training	Feedback plus reflectie	Probleem-oplossen
Rol van de opleider	Leermeester/ mentor	Instructeur/ trainer	Begeleider/ coach	Procesbewaker/ tutor
Rol van de lerende	Participatie/ observatie	Toepassing/ oefening	Uitproberen/ evalueren	Exploratie/ oriëntatie

Tabel 1. Vier opleidingsmodellen

Elk van de onderscheiden modellen kent twee varianten. In de eerste variant wordt de lerende begeleid door iemand op de werkplek. In de tweede variant is de begeleider buiten de directe werkplek gestationeerd, hoewel het leerproces zelf zich voltrekt op basis van ervaringen op de werkplek. In tabel 2 worden de acht varianten die aldus kunnen worden onderscheiden in een overzicht geplaatst.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 184

	Socialisatie-model	Instructie-model	Zelfevaluatie-model	Exploratie-model
Begeleider op de werkplek	Meester-gezel-leren	Werkplek-instructie	Coaching	Werkplekstudie
Begeleider buiten de werkplek	Mentoring	Werkplek-applicatie	Supervisie	Actieleren

Tabel 2. Acht varianten van opleiding op de werkplek

In het vervolg van onze bijdrage bespreken we achtereenvolgens de vier modellen, elk met de twee onderscheiden varianten. We illustreren onze bespreking met korte casebeschrijvingen.

UITWERKINGEN VAN HET SOCIALISATIEMODEL

Meester-gezel-leren

In een fabriek in Nederland wordt Terathane geproduceerd. Terathane is een materiaal dat elastische eigenschappen geeft aan andere kunststoffen. Vanwege problemen met onderbezetting traint men productiemedewerkers (operators) in laboratoriumtaken (titreren, pipetteren, enzovoort). Nagenoeg het hele opleidingstraject vindt plaats in de werkpraktijk. Aan iedere medewerker in opleiding is een mentor (een laborant) toegewezen. Samen verrichten zij de labtaken. Men werkt met een plan van aanpak, waarin onder meer de prioriteitstelling van de te leren taken is aangeven. Aan de hand van een handboek met procedurevoorschriften voert de medewerker in opleiding alle analyses uit, alsmede de verplichte controlehandelingen.

(Bron: Glaudé, 1997)

Na een periode waarin meester-gezel-leren als achterhaald werd afgeschilderd is er in het afgelopen decennium een herwaardering te bespeuren (zie bijvoorbeeld Gierstberg, 1997). Volgens Tripp (1993, p. 71) is meester-gezel-leren bij uitstek geschikt voor het leren van praktische kennis. Volgens hem is praktische kennis net zo belangrijk als technische kennis, maar kan ze, in tegenstelling tot die laatste vorm van kennis, niet worden onderwezen, doch slechts 'onthuld' in een praktijkcontext: 'It exists only in practice, and the only way to acquire it is by apprenticeship to a master'. Meester-gezel-leren heeft een lange geschiedenis (zie bijvoorbeeld Goudswaard, 1981; Smith, 1981). Lave en Wenger (1991) noemen de volgende kenmerken:

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 185

– Leren gebeurt door 'erkende perifere deelname' ('legitimate peripheral participation'): de nieuwkomer is in een assistentrol betrokken bij echte werkprojecten.
– Leren is identiteitsvorming: de nieuwkomer wordt gesocialiseerd als een lid van de 'gemeenschap van vakmensen'.
– Leren vindt plaats in informele contacten met medenieuwkomers en met vertegenwoordigers van de 'gemeenschap van vakmensen', waarin door middel van verhalen en interacties de gemeenschappelijke kennis wordt overgedragen.
– Het leerproces wordt gestructureerd in relatie tot het werkproces: verschuivend van randactiviteiten naar kernactiviteiten. Vaak is het zo dat de nieuwkomer eerst taken uitvoert in de eindfase van de productie en daardoor vertrouwd raakt met de gehanteerde kwaliteitscriteria. Later wordt hij/zij ook bij eerdere stadia van de productie betrokken.
– Ontbreken van expliciete instructie: ervaringsoverdracht vindt indirect plaats, door voorbeeld, door opdrachten en door het gebruik van evaluatiecriteria.

Mentoring

In een technologische onderzoeksafdeling van een technologisch bedrijf is voor veelbelovende medewerkers ('high potentials') een mentoringprogramma ontwikkeld. De mentor is een senior manager die een jaar lang met de trainee het programma doorloopt. Het programma bestaat uit een assessment voor loopbaanontwikkeling van de trainee, een persoonlijk ontwikkelingsplan, verschillende projecten die zijn gebaseerd op de persoonlijke behoeften van de trainee en een curriculum. De mentor geeft feedback en fungeert onder meer als klankbord, deelt kennis en adviseert over de organisatie. Elk kwartaal evalueert men met behulp van interviews en 360° feedback het programma en de progressie.

(Bron: Coley, 1996)

Soms vindt een nieuwkomer een ervaren collega in een hogere functie in een andere afdeling die bereid is als rolmodel en mentor op te treden. Een deel van het socialisatieproces wordt aldus uit de onmiddellijke werkomgeving getild. Mentoring is een krachtige vorm van personeelsontwikkeling en om die reden worden er in sommige bedrijven formele mentoringprogramma's opgezet (zie bijvoorbeeld Hegstad, 1999; Murray, 1991; Sturm, 1999). De externe ondersteuning door een mentor maakt de noviet (in de literatuur aangeduid als 'mentee' of 'protégé') minder afhankelijk van directe collega's en leidinggevenden en verschaft hem of haar een zekere mate van controle over het eigen socialisatieproces. Mentoring kan leiden tot meer reflectief leren, aangezien de relatie met de mentor dwingt tot afstand nemen (letterlijk), tot het verwoorden van de

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 186

eigen ervaringen en tot het verifiëren van de interpretaties en suggesties van de mentor. Kenmerken van mentoring zijn:
– Personele scheiding van leidinggeven en begeleiden: begeleiding gebeurt door een hogergeplaatste die geen lijnverantwoordelijkheid heeft voor de te begeleiden persoon.
– Vrijwilligheid: zowel mentor als protégé doet mee op basis van vrijwilligheid. De protégé kiest een mentor. In formele mentorprogramma's maakt de protégé twee of drie keuzen uit een lijstje met kandidaat-mentoren en wordt hij of zij aan een van hen gekoppeld.
– Initiatief bij de protégé: de gesprekspunten worden ingebracht door de protégé. In formele mentoringprogramma's gebeurt dat onder andere aan de hand van een 'ontwikkelingsplan' dat de protégé opstelt.
– Inbreng van ervaring: een belangrijk element van mentoring is dat de mentor de protégé laat delen in de eigen ervaring met de organisatie en het werk, toegespitst op de vraagstukken die de protégé inbrengt.

Uitwerkingen van het instructiemodel

Werkplekinstructie

Een organisatie maakt, drukt en verzendt onder meer een Nederlands dagblad. De opmaak geschiedt digitaal en men gebruikt verschillende automatiseringspakketten zoals Quark X-Press en Illustrator. Men heeft op de werkplek een opleidingshoek ingericht. Daar leert een intern begeleider de medewerkers al werkend en aan de hand van kleine, gemakkelijke opdrachten omgaan met de automatiseringspakketten. Een roulatiesysteem geeft aan wanneer welke medewerkers begeleiding krijgen. Daarnaast wordt het te verrichten werk door de werkvoorbereiders gesepareerd en – afhankelijk van wat een medewerker moet leren – selectief aan de medewerker toebedeeld.

(Bron: Glaudé, 1997)

Tijdens de Tweede Wereldoorlog moesten in de Verenigde Staten van Amerika in korte tijd miljoenen mensen worden opgeleid om te werken in het industriële productieproces, ter vervanging van de werknemers die naar het front moesten en ter bevoorrading van de soldaten die in Europa en Azië vochten. Daartoe werd door de 'Training Within Industry Service' een vierstappeninstructiemethode ontwikkeld, de zogeheten *Job Instruction* (hier vertaald met 'werkplekinstructie', zie ook De Jong, 2000). Deze methode werd overgedragen aan groepen toekomstige instructeurs in een basiscursus die vijf sessies van twee uur duurde (de *Job Instruction Training*). De instructeurs leerden om een taak in verschillende stappen te analyseren en om 'aandachtspunten' (*key points*) te bepa-

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 187

len (bij voorbeeld wat betreft veiligheid). Verder leerden zij de volgende vier instructiestappen:

1. *preparation* (bereid de werknemer voor);
2. *presentation* (presenteer en demonstreer de handeling, per stap en ondertussen wijzend op de aandachtspunten);
3. *performance try-out* (laat de werknemer de handeling uitproberen en laat hem / haar daarbij de aandachtspunten verwoorden);
4. *follow-up* (laat de werknemer de handeling zelfstandig uitvoeren en bouw de begeleiding af).

Dankzij deze opzet konden meer dan één miljoen werkplekinstructeurs in minder dan vier jaar (1941-1945) getraind worden (Dooley, 1945). Er zijn diverse handboeken voor opleiden op de werkplek op de markt waarin varianten van de Job Instruction-methodiek worden uitgewerkt, bijvoorbeeld Broadwell (1986), Rothwell en Kazanas (1994), en Jacobs en Jones (1995). Belangrijke elementen van werkplekinstructie zijn:

– taakanalyse: het systematisch vaststellen van stappen en hulpmiddelen in de taakuitvoering;
– vaststellen van aandachtspunten: alles wat bepalend is voor de kwaliteit, de veiligheid en het gemak van de taakuitvoering;
– gebruik van een stapsgewijze instructieprocedure;
– toetsing: het ontwikkelen van instrumenten en procedures voor het evalueren van de prestatie van de lerende;
– opleiden van opleiders: werkplekopleiders leren, veelal in een groep, hoe ze taakanalyses moeten uitvoeren en hoe ze stapsgewijs moeten instrueren (zie voor een uitwerking van dit laatste element Jacobs, 1996).

Werkplekapplicatie

Bij een aantal lokale banken is een kleine groep cliëntadviseurs in opleiding. Deze adviseurs verkopen onder meer spaar- en verzekeringsproducten. Het eenjarig opleidingstraject bestaat uit een off-the-job-deel bij een extern opleidingsinstituut (theorie) en een on-the-job-deel op kantoor (praktijk). Daarnaast werken cursisten met zelfstudiepakketten. Op de werkplek hebben de cursisten een begeleider met wie ze de uit te voeren opdrachten bespreken. De cursisten werken aan de hand van diverse zeer gestructureerde opdrachten achter de balie en doen daarvan verslag in een praktijkwerkboek. Het werk dat de cursisten verrichten, is afhankelijk van de ervaringen die zij moeten opdoen, zoals is vastgesteld in het off-the-job-deel van het opleidingstraject. Progressie bespreekt men met de cursusleider aan de hand van het praktijkwerkboek.

(Bron: Hillegers-Van Ek, 1993)

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 188

Organisaties die het inwerken van nieuwe medewerkers willen structureren en formaliseren kiezen vaak voor het verhuizen van een deel van de inwerkactiviteiten naar een locatie buiten de werkplek. De meeste werkplekopleidingen die in het onderzoek van De Jong en Versloot (1999) werden beschreven, gingen gepaard met zo'n complementaire off-the-job-opleiding. Dat opleidingsgedeelte buiten de werkplek bevat gewoonlijk een theoretische inleiding en soms ook een vaardigheidspracticum. De erop volgende opleiding op de werkplek is gericht op toepassing van het geleerde. Vaak worden daartoe opdrachten geformuleerd en / of een overzicht gemaakt van werktaken waarmee men ervaring moet opdoen (een aardig voorbeeld dat al deze elementen bevat is te vinden in Detmar, Van Berchum en Glaudé, 1997). De rol van de opleider / begeleider op de werkplek kan bestaan uit:
– het verzorgen van aanvullende instructie;
– het toespitsen van de opdrachten op de lokale omstandigheden;
– het bieden van gelegenheid om de opdrachten uit te voeren;
– het verzorgen van begeleiding bij het uitvoeren van de opdrachten.
In sommige gevallen speelt de werkplekopleider een belangrijke rol, waarvoor hij of zij wordt voorbereid in een opleiding voor opleiders. In andere gevallen is er geen of slechts een kleine rol weggelegd voor een werkplekopleider en wordt ook het werkplekgedeelte van de opleiding, op afstand, begeleid door docenten van de off-the-job-opleiding. Gewoonlijk speelt instructiemateriaal een belangrijke rol. De combinatie van instructie buiten de werkplek met instructiemateriaal en opdrachten maakt instructie op de werkplek overbodig. Het zou kunnen zijn dat daardoor 'structured on-the-job training' in de vorm van 'job instruction', zoals beschreven door diverse (Amerikaanse) auteurs, in de praktijk minder voorkomt dan men zou verwachten.

Uitwerkingen van het zelfevaluatiemodel

Coaching

Bij een foto- en filmbedrijf voert men zelfsturende werkoverlegteams in (zie ook de subparagraaf 'Actieleren' verderop). Een werkoverlegteam en een teamleider (directleidinggevende) leren gezamenlijk werkoverleg voeren. Teamleiders leren (effecten van) het eigen gedrag te beschouwen alsmede het gedrag van anderen en hoe dat gedrag positief is te beïnvloeden. Teamleiders worden voor, tijdens en na het voeren van werkoverleg begeleid door een extern adviseur. Zo bespreekt men vooraf de agenda en de te verwachten knelpunten. Tijdens het werkoverleg kan de adviseur de teamleider vragen ergens op te letten. Na afloop bespreekt men het verloop (sterke, zwakke punten op relationeel vlak, enzovoort). De teamleider heeft ook een persoonlijk begeleider (hoger leidinggevende) bij wie hij of zij advies kan vragen.

(Bron: Glaudé, 1997)

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 189

Coaching gaat uit van een actieve lerende, die voortdurend werkt aan verbetering van het eigen handelingsrepertoire. Hij of zij wordt daarbij geholpen door een begeleider, die helpt om leerdoelen te formuleren, leeractiviteiten te plannen en feedback te verzamelen en te verwerken. Beschrijvingen van coaching als opleidingsmethodiek worden bijvoorbeeld gegeven door McFarlane Shore en Bloom (1986), Tyson (1985) en Visser (1998). In de context van (na)scholing van leraren wordt ook gesproken van 'klinische supervisie' (Pajak, 1993). Belangrijke elementen van coaching zijn:

– een cyclisch model met de volgende fasen: formuleren van leerdoelen, planning van observaties, observatie en feedback, vaststellen van leerbehoeften op basis van de feedback;
– een actieve rol van de lerende in alle fasen;
– systematische observatie van het gedrag van de lerende in werksituaties.

Sommige auteurs spreken ook van coaching in het geval van begeleiding die niet gebaseerd is op observatie, maar louter op reflectie (bijvoorbeeld Driesen en Verhoeven, 2000; Schreyögg, 1998). Wij kiezen voor dergelijke begeleiding de term 'supervisie'.

Supervisie

Een bureau voor deskundigheidsbevordering verzorgt in opdracht van arbeidsorganisaties supervisie voor medewerkers die problemen ondervinden in hun relaties met collega's of klanten. Een voorbeeld is een uitstekend vakman in een machinefabriek die bevorderd is tot groepschef en niet in de gaten heeft dat zijn houding van 'ik ben hier de beste, ik zal jullie wel voordoen hoe het moet' weerstanden oproept. In een intake met de opdrachtgever en de supervisant worden de doelen van de supervisie zodanig geformuleerd dat zowel de opdrachtgever als de supervisant zich er in kan vinden. Vervolgens vinden tien tot vijftien gesprekken van anderhalf uur plaats tussen supervisant en supervisor. De supervisor tracht in die gesprekken de supervisant tot reflectie te brengen. Daarbij spelen ook de verslagen een rol die de supervisant schrijft over diens pogingen het besprokene toe te passen in het werk.

(Bron: Verhulst, 1997)

Supervisie is een vorm van leren onder begeleiding waarin het verhaal van de lerende (hier supervisant genoemd) over de eigen werkervaringen centraal staat. Supervisie komt als opleidingsmethode vooral voor in beroepen en functies waarin de interactie met andere personen (cliënten, medewerkers) een belangrijk onderdeel van het werk is. Dergelijke beroepen doen een sterk beroep op het persoonlijk functioneren van de beroepsbeoefenaar. Supervisie is gericht op het verbeteren van dat persoonlijk functioneren. Dat gebeurt door

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 190

reflectie op ervaringen (vaak gaat het om negatieve ervaringen, problemen, angsten, teleurstellingen) die de supervisant inbrengt in het supervisiegesprek. In die reflectie worden de ingebrachte ervaringen verkend vanuit diverse perspectieven, om zo te komen tot een persoonlijk functioneren dat meer intern geïntegreerd is en beter afgestemd is op de eisen die het beroep stelt. Er is veel Nederlandstalige literatuur over supervisie en zelfs een tijdschrift: *Supervisie in Opleiding en Beroep*. Een standaardwerk is nog steeds Siegers en Haan (1998). Praktische inleidingen bieden Jagt, Leufkens en Rombouts (1995), De Vries-Geervliet (1998) en, gericht op de supervisant, Zier (1988), Snoek en Ammerlaan (1994), Regouin (1997) en Sijnke (1999). Jagt, Leufkens en Rombouts (1995) karakteriseren supervisie met de volgende negen punten:
– Er is een reeks van tien tot twintig bijeenkomsten;
– met weloverwogen regelmaat;
– met één, twee, drie of hooguit vier supervisanten;
– betrokken op de werkuitvoering;
– gericht op persoonlijk leren van een beroep in een specifieke werksituatie;
– in een asymetrische relatie*;
– aan de hand van leervragen van de supervisant;
– voornamelijk via reflectie;
– met behulp van (ook) schriftelijk materiaal.

Uitwerkingen van het exploratiemodel

Werkplekstudie

Bij een grote staalverwerkende fabriek voorzien medewerkers van de afdeling Vertinnerij dunne staalplaten van een laagje tin. De vertinde platen fungeren als verpakkingsstaal voor bijvoorbeeld drankblikjes. Men leidt vertinners voor een groot deel op in de fabriek met de bedoeling dat zij kunnen werken volgens de door de organisatie beschreven werkwijze. Tijdens de opleiding 'kelderbewaking' krijgen de vertinners in opleiding een zogeheten 'kelderopdracht' die zij uitvoeren tijdens het lopen van een aantal wachten in de kelder. Voor deze opdracht dient de aankomende vertinner zelfstandig een beschrijving of een tekening te maken van de leidingen die in de kelder aanwezig zijn. Men kan de aanwezige handboeken raadplegen.

(Bron: Van Elst en Pool, 1991)

Karakteristiek voor werkplekstudie is dat de lerende 'uitzoekopdrachten' krijgt, met de bedoeling zicht te krijgen op de werkprocessen waarvoor hij of zij in de toekomst de verantwoordelijkheid krijgt. In sommige gevallen zijn dat individuele opdrachten, maar het komt ook voor dat een groep van medewerkers in

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 191

opleiding zo'n opdracht krijgt. Soms blijft het bij verkennen, maar soms wordt ook van de lerende verwacht dat hij of zij na afloop van de verkenning de betreffende taak ook daadwerkelijk uitvoert. Essentieel is echter dat er ruim tijd wordt uitgetrokken voor een zelfstandige oriëntatie op de betreffende werktaak. De begeleider treedt daarbij op de achtergrond en heeft primair de rol van procesbewaker. De volgende elementen zijn kenmerkend voor werkplekstudie (zie ook De Jong, 1995, pp. 555-560):

– opdrachten die de persoon in opleiding dwingen om informatie in te winnen en situaties te verkennen (alvorens eventueel tot handelen over te gaan);
– tijd en ondersteuning (personeel en materieel) ten behoeve van die (oriënterende) opdrachten;
– een zekere mate van vrijheid bij het uitvoeren van de opdrachten;
– een procesbegeleidende rol van de werkplekbegeleider: ondersteuning bij het inroosteren, bewaken van de kwaliteit van de uitvoering van de opdrachten, alertheid voor risico's met betrekking tot veiligheid en afbreuk.

Actieleren

Een foto- en filmbedrijf produceert onder meer de integral filmpack bedoeld voor de direct-klaar-fotografie. De ontwikkeling van zelfsturende werkoverlegteams heeft onder meer tot doel voortdurende verbetering van de prestatie van de organisatie te realiseren (zie ook de subparagraaf 'Coaching' hierboven). Eens in de maand bespreekt een team tijdens het werkoverleg de gang van zaken in de dagelijkse werkpraktijk. Men reflecteert kritisch op de huidige situatie, op de afgelopen weken en men stelt vast wat op termijn moet gebeuren. Leerpunten, verbeterpunten en doelen ten aanzien van product en proces worden zo bepaald. Teamontwikkeling wordt begeleid door een directleidinggevende en een sponsor (hogere leidinggevende).

(Bron: Glaudé, 1997)

Actieleren (ook wel actie-reflectie-leren genoemd) is een vorm van leren waarbij in groepsverband reële werkproblemen (vaak gaat het om problemen op organisatieniveau) worden verkend. Probleemanalyse en probleemoplossing zijn de centrale activiteiten van de deelnemers. Ze krijgen daarbij gewoonlijk ondersteuning van een 'tutor' of leerbegeleider ('learning coach'), die als procesbegeleider fungeert (Donnenberg, 1998; Yorks, O'Neil en Marsick, 1999). Hoewel er vele varianten zijn (zie bijvoorbeeld Brooks en Watkins, 1994) geeft de beschrijving door Pedler, Burgoyne en Boydell (1991) van de methodiek die is ontwikkeld door Revans (1982) een goed beeld:

– Breng zes mensen bijeen die zich willen ontwikkelen door een levensecht bedrijfsprobleem aan te pakken, bijvoorbeeld het verbeteren van kwaliteit, het tegengaan van verspilling, het verbeteren van de dienstverlening.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 192

– Vraag ieder van hen om kort het probleem te beschrijven plus een beeld te geven van hoe het zou zijn als het probleem is opgelost.
– Zoek voor iedere deelnemer een sponsor die kan handelen als 'bedrijfsoom of -tante', paden effent, advies geeft, enzovoort.
– Plan of organiseer een reeks bijeenkomsten, bijvoorbeeld een dagdeel per twee weken of een dag per maand, misschien met een werkgroepadviseur om het proces te bewaken en de deelnemers te stimuleren om aan en van elkaar te geven en te nemen.
– Op elke bijeenkomst rapporteren de deelnemers om beurten over hun inspanningen sinds de laatste bijeenkomst; de andere deelnemers kunnen de persoon die rapporteert helpen te leren van zijn of haar acties door vragen en feedback, ondersteuning en uitdaging. Tot besluit formuleert elke persoon actiedoelen voor de volgende bijeenkomst.

DISCUSSIE

Wat opvalt als je de cases die we bespreken vergelijkt, is dat ze bijna allemaal een beetje tussen de 'theoretisch' onderscheiden typen inzitten. Vaak is er, voorafgaand of parallel aan de opleiding op de werkplek, een stuk opleiding off-the-job van waaruit 'opdrachten' worden meegegeven. Die opdrachten zitten ergens op een continuüm van toepassen tot verkennen. Ook is er meestal wel aandacht voor de individuele leerbehoeften van de medewerker in opleiding, ook al varieert de mate waarin die behoeften de leerweg bepalen. Er is meestal wel een on-the-job-begeleider die vaak in een niet al te instruerende rol zit (meestal ook wel wat coachend). Instructie wordt voor een deel door materialen, handboeken, enzovoort, gedaan of op zijn minst ondersteund. Begeleiders hebben relatief vaak een soort 'meester'rol en / of mentorrol. Je zou concrete vormgevingen van opleidingen op de werkplek dus ook kunnen beschrijven met een aantal dimensies in plaats van ze te typeren met modellen. Het belangrijkste is echter dat ontwikkelaars zich de keuzemogelijkheden bewust zijn: *dé* werkplekopleiding bestaat niet.

Literatuur

– Broadwell, M.M., *The supervisor and on-the-job training*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1986.
– Brooks, A. en K.E. Watkins (red.), *The emerging power of action inquiry technologie* (Serie: New Directions for Adult and Continuing Education, Nr. 63). San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
– Brown, J.S. en P. Duguid, 'Stolen knowledge'. *Educational Technology,* 33 (3), 1993, pp. 10-15.
– Brown, J.S., A. Collins en P. Duguid, 'Situated cognition and the culture of learning'. *Educational Researcher*, 18 (1), 1989, pp. 32-41.
– Coley, D.B., 'Mentoring two-by-two'. *Training & Development*, 50 (7), 1996, pp. 46-48.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 193

- Detmar, R., H. van Berchum en M.Th. Glaudé, 'Opleiden op de werkplek: organisatieverandering bij NV Regionaal Energiebedrijf Dordrecht'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 10 (7/8), 1997, pp. 21-24.
- Donnenberg, O.H.J., 'Action Learning: een uitkomst voor degenen die als lerende managers of ondernemende medewerkers willen leren werken'. *Handboek Effectief Opleiden*, 12.3, 1, 1998.
- Dooley, C.R., *The Training Within Industry report (1940-1945): a record of the development of management techniques for improvement of supervision – their use and the results.* Washington, DC: War Manpower Commission, Bureau of Training, Training Within Industry Service, 1945.
- Driesen, G. en W. Verhoeven, 'Vragen bevordert denkkracht: de dialoog als middel tot kennisoverdracht'. *Nederlands Tijdschrift voor Bedrijfsopleidingen*, 5 (6), 2000, pp. 5-8.
- Elst, G. van en I. Pool, *Werkplekopleiden bij Hooogovens IJmuiden*. Doctoraalscriptie, Utrecht: Universiteit Utrecht, Vakgroep Onderwijskunde, 1991.
- Gierstberg, E.E.F., *Meester-gezel: een onderzoek naar leren in duo's binnen IT dienstverlener Origin*. Doctoraalscriptie, Utrecht: Universiteit Utrecht, Faculteit Sociale Wetenschappen, 1997.
- Glaudé, M.Th., 'Werkplek-opleiden als innovatie'. Proefschrift, Amsterdam: Marjan Glaudé, 1997.
- Goudswaard, N.B., *Vijfenzestig jaren nijverheidsonderwijs*. Proefschrift, Assen: Van Gorcum, 1981.
- Hegstad, C.D., 'Formal mentoring as a strategy for human resource development: a review of the research'. *Human Resource Development Quarterly*, 10 (4), 1999, pp. 383-390.
- Hillegers-Van Ek, C., *Werkplek-opleiding Rabobank De Bilt*. Doctoraalscriptie, Utrecht: Universiteit Utrecht, Vakgroep Onderwijskunde, 1993.
- Jacobs, R.L., 'Developing employees to deliver structured OJT'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 9 (3), 1996, pp. 25-27.
- Jacobs, R.L. en M.J. Jones, *Structured on-the-job training: developing expertise in the workplace*. San Francisco: Berrett-Koehler, 1995.
- Jagt, N., N. Leufkens en T. Rombouts, *Supervisie, praktisch gezien, kritisch bekeken* (derde herziene druk). Deventer: Van Loghum Slaterus, 1995.
- Jong, J.A. de, 'Vormen van opleiding op de werkplek'. In: J.J. Peters, P.W.J. Schramade en J.G.L. Thijssen (red.), *Handboek bedrijfsopleidingen* (pp. 549-563). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum, 1995.
- Jong, J.A. de, '"Werkplekinstructie": veronderstellingen en alternatieven'. In: K. Stokking et al. (red.), *Van onderwijs naar leren* (pp. 287-298). Leuven/Apeldoorn: Garant, 2000.
- Jong, J.A. de en B. Versloot, 'Structuring on-the-job training: report of a multiple case study'. *International Journal of Training and Development*, 3 (3), 1999, pp. 186-199.
- Kolb, D.A., *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.
- Lave, J. en E. Wenger, *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Luiken, V.T.M. en M.M. van der Meer, 'Het toepassen van werkplek-opleidingen. Een reflectie op de ervaringen bij de NS'. In: J.W.M. Kessels, C.A. Smit en D. Kruijd (red.), *Opleiden op de werkplek: Opleiders in Organisaties/Capita Selecta*, afl. 6, pp. 10-16. Deventer: Kluwer, 1991.
- McFarlane Shore, L. en A.J. Bloom, 'Developing employees through coaching and career management'. *Personnel*, 63 (8), 1986, pp. 34-41.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 194

- Murray, M., *Beyond the myths and magic of mentoring; how to facilitate an effective mentoring program.* San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991.
- Pajak. E., *Approaches to clinical supervision: alternatives for improving instruction*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1993.
- Pedler, M., J. Burgoyne en T. Boydell, *The learning company; a strategy for sustained development.* London etc.: McGraw-Hill, 1991.
- Regouin, W., *Supervisie: Gids voor Supervisanten* (3e druk). Assen: Van Gorcum (Reeks: HBO-reeks gezondheidszorg/welzijn nr. 3), 1997.
- Revans, R., *The origin and growth of action learning.* Bickly, Kent (GB): Chartwell-Bratt, 1982.
- Rothwell, W.J. en H.C. Kazanas, *Improving on-the-job training: how to establish and operate a comprehensive OJT program.* San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- Schreyögg, A., *Coaching: een inleiding voor praktijk en opleiding* (2e druk). Amsterdam etc.: Addison, Wesley & Longman, 1998.
- Siegers, F. en D. Haan, *Handboek Supervisie* (2e herziene druk). Alphen aan den Rijn: Samsom, 1998.
- Sijnke, J., *Wat heb ik daar nou aan? Handleiding voor een eerste kennismaking met supervisie en intervisie.* Maarssen: Elsevier/De Tijdstroom, 1999.
- Smith, S.R., 'The ideal and reality: apprentice-master relationships in seventeenth century London'. *History of Education Quarterly*, 21 (4), 1981, pp. 449-459.
- Snoek, J. en J. Ammerlaan, *Baanvaardig op stage: sociale vaardigheden voor stagiairs*. Utrecht: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, 1994.
- Sturm, M., 'Mentoren: vampier of regisseur?' *Opleiding & Ontwikkeling*, 12 (12), 1999, pp. 23-26.
- Tripp, S.D., 'Theories, traditions, and situated learning'. *Educational Technology*, 33 (3), 1993, pp. 71-77.
- Tyson, L.A., 'Coaching'. In: W.R. Tracey (ed.), *Human resource management and development handbook* (pp. 997-1005). New York: AMACOM, 1985.
- Verhulst, C., 'Confrontatie met je eigen gedrag: supervise zorgt voor "double loop learning"'. *Nederlands Tijdschrift voor Bedrijfsopleidingen*, 2 (3), 1997, pp. 10-13.
- Visser, Y., *Coaching in het primair onderwijs*. Amersfoort: CPS, 1998.
- Vries-Geervliet, L. de, *Voorbereiden op supervisie: meer dan een kennismaking* (4e druk). Baarn: Nelissen, 1998.
- Yorks, L., J. O'Neil en V. Marsick (eds.), *Action Learning: Successful Strategies for Individual, Team, and Organizational Development.* San Francisco, CA: Berrett-Koehler Communications, Inc, 1999.
- Zier, H., *Voor het Eerst Supervisie* (2e druk). Groningen: Wolters-Noordhoff, 1988.

Noot

* Bedoeld wordt dat de supervisor wel de supervisanten begeleidt, maar niet andersom. Dit in tegenstelling tot *inter*visie, waarbij de deelnemers afwisselend begeleiden en begeleid worden.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 195

De werkplek als opleidingssituatie

Marcel van der Klink

Inleiding

Vanaf medio jaren negentig lijkt de werkplek uit te groeien tot de leersetting bij uitstek. In vakbladen, op conferenties en in wetenschappelijke tijdschriften wordt volop aandacht besteed aan de diverse aspecten van het leren en opleiden op de werkplek. Deze bijdrage tracht in een notendop een inleiding op het terrein van werkplekopleidingen te presenteren.

Eerst wordt de geschiedenis van het opleiden op de werkplek onder de loep genomen. De aandacht en waardering voor de werkplek als leersetting is namelijk geen constante geweest in de historie. Vervolgens worden verklaringen gegeven voor het feit dat werkplekopleidingen momenteel weer volop in de belangstelling staan. In de daaropvolgende paragraaf wordt uit de doeken gedaan waarom het onterecht is dat 'opleiden op de werkplek' en 'leren op de werkplek' vaak als synoniem worden gebruikt. Daarna komt aan de orde wat dan precies onder opleiden op de werkplek wordt verstaan. Ten slotte worden de knelpunten besproken die optreden bij het integreren van leren, opleiden en werken.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 196

VERLEDEN EN HEDEN

De gilden: vervlechting van leren en werken

Opleiden op de werkplek is hoogstwaarschijnlijk de oudste vorm van educatie. Bronnen wijzen erop dat reeds 1800 jaar voor het begin van onze jaartelling de heerser Hamurabi richtlijnen voor de inrichting van werkplekopleidingen uitvaardigde (Miller, 1987). Dichter bij huis, in ons eigen land, zijn de gilden voor de ambachtelijke beroepen het bekendste voorbeeld. De in de Middeleeuwen opgerichte gilden waren beroepsverenigingen die het aanbod en de kwaliteit van het ambachtelijke werk reguleerden. Zo stelden zij regels aan het aantal ambachtslieden dat in een bepaalde stad een ambacht mocht beoefenen. Ook werden regels gesteld aan de toelating tot het gilde en aan de kwaliteit van de leden. Hiertoe werd een opleidingssysteem gehanteerd dat drie stadia van professionalisering omvatte: leerling, gezel en meester. Leerlingen traden in dienst bij een meester en werden opgenomen in het gezin. De leerperiode begon met het verrichten van eenvoudige werkzaamheden in de werkplaats. Onderwijl kon hij observeren hoe zijn meester de meer complexe werkzaamheden uitvoerde. Na verloop van tijd kreeg de leerling steeds meer veeleisende werkzaamheden uit te voeren, totdat deze zelfstandig het werk kon uitvoeren. Na de leerperiode, die veelal jaren in beslag nam, verwierf de leerling de status van gezel. Om meester te worden moest de gezel een proeve van bekwaamheid afleggen die behoorde te voldoen aan de gereglementeerde eisen die door het desbetreffende gilde waren opgesteld.
In dit systeem waren leren en werken in hoge mate met elkaar verweven. Het systeem van de gilden heeft eeuwenlang gefunctioneerd. Pas in het begin van de negentiende eeuw zijn bij Koninklijk Besluit de gilden opgeheven. Het monopolistische karakter van de gilden werd door de overheid als ongewenst bestempeld omdat het op gespannen voet stond met het overheidsstreven naar totale liberalisering van de arbeidsmarkt (Goudswaard, 1981).

De desintegratie van leren en werken

De gilden hadden in de laatste jaren van hun bestaan echter al aan betekenis moeten inboeten, omdat er aan het begin van de negentiende eeuw als gevolg van de industriële revolutie een verandering in de organisatie van de arbeid optrad. De kleine werkplaatsen werden vervangen door fabrieken, langzamerhand werd het ambachtelijke werk overgenomen door machines. De beroepskwalificering werd in toenemende mate overgedragen aan instanties buiten het directe arbeidsproces. Er werden arbeids- en industriescholen gesticht. Deze waren vooral bedoeld om toekomstige werknemers een arbeidszame houding bij te brengen (Jongkind, 1994). Pas aan het eind van de negentiende eeuw ontstonden de eerste ambachtscholen, onder de benaming burgerdagscholen, waar

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 197

meer het accent lag op de verwerving van vaktechnische bekwaamheden. Kenmerkend voor deze eerste ambachtscholen was dat er louter theoretisch onderwijs werd verzorgd. De maatschappelijke kritiek op het weinig praktijkgerichte karakter van dit onderwijs vond bij Thorbecke weinig weerklank: 'het is de meening niet voor een bepaalde industrie af te richten, noch om scholen tot werkplaatsen te maken' (De Vries, 1987). De opvatting van Thorbecke werd echter snel achterhaald door de praktijk. De burgerdagscholen bleken niet succesvol en de laatste sloot in 1905 haar deuren. Ambachtsscholen waar daarentegen het curriculum bestond uit een combinatie van theorie en praktijk (in het begin alleen in de vorm van excursies en praktijklessen) konden rekenen op veel bijval en zij voorzagen in de groeiende behoefte aan geschoolde arbeidskrachten.

De twintigste eeuw: schools leren als norm

Kenmerkend voor de twintigste eeuw is de zeer sterke groei van schoolse opleidingsvormen. Er ontstaat na de Tweede Wereldoorlog een uitgebreid stelsel van beroepsonderwijs en grote bedrijven stichten bedrijfsscholen waar nieuwe werknemers de kneepjes van het vak leren. Een sterke taakdifferentiatie, met de nadruk op standaardisatie van werkzaamheden, maakt leren op de werkvloer veelal overbodig. Voorzover er sprake is van leren op de werkvloer beperkt zich dat veelal tot de inwerkperiode van nieuwe medewerkers (De Vries, 1988). In de sector bedrijfsopleidingen die vanaf eind jaren zeventig een exponentiële groei en professionalisering doormaakt, is het dominante scholingsmodel de cursus.

Aan het leren in de beroepspraktijk zelf kleeft lange tijd het imago dat dit is bestemd voor hen die er niet in slagen een succesvolle schoolloopbaan te realiseren, bijvoorbeeld omdat zij minder intellectueel begaafd zijn. De opvatting dat leren vooral buiten het arbeidsproces moet plaatsvinden, wordt met diverse argumenten onderbouwd:

– Kritische pedagogen benadrukken dat het leren in de werksituatie resulteert in aanpassing aan de normen en waarden van de organisatie, hetgeen de ontwikkeling van reflectieve vaardigheden belemmert (Baetghe en Gerstenberger, 1975).
– De naoorlogse automatisering maakt productieprocessen minder visueel inzichtelijk, zodat het al doende leren op de werkvloer in toenemende mate gepaard gaat met grote risico's voor de onderneming en de lerende (Valkenburg en Hulskes, 1983).
– De met de automatisering gepaard gaande rationalisatie van productieprocessen leidt ertoe dat het werk met minder werknemers kan worden uitgevoerd. De krimpende bezetting op de werkvloer zorgt ervoor dat minder tijd resteert voor het verzorgen van opleidingen door ervaren werknemers (Van Onna, 1985).

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 198

De herontdekking van de werkplek als leeromgeving

Pas in de jaren tachtig van de vorige eeuw komt er meer aandacht voor het leren in de werksituatie. Deze herwaardering is waarneembaar in het onderwijs alsook in het HRD-beleid van arbeidsorganisaties.
Met name werkgeversorganisaties beklagen zich er begin jaren tachtig over dat schoolverlaters van beroepsopleidingen over onvoldoende vaardigheden beschikken om te functioneren in een werksituatie. 'Ze kunnen geen hamer meer vasthouden' is een in die periode veel gebezigde uitdrukking in werkgeverskringen. Ter bestrijding van de toenmalige enorme jeugdwerkloosheid wordt het leerlingwezen, lange tijd op sterven na dood, nieuw leven ingeblazen door de toekenning van ruimere overheidssubsidies aan werkgevers en door initiatieven gericht op de verbetering van de onderwijskundige kwaliteit van de praktijkcomponent (Frietman, 1990). In het middelbaar beroepsonderwijs worden eveneens pogingen ondernomen om de kwaliteit van stages te verbeteren (Nieuwenhuis, 1991; De Vries, 1988). De herwaardering voor het leren in de beroepspraktijk komt tot uiting in de recente Wet educatie beroepsonderwijs (1997), waarin het opleiden in de werksituatie erkend wordt als essentieel onderdeel van iedere beroepsopleiding.

Vanaf medio jaren negentig neemt in het hoger onderwijs de belangstelling voor de integratie van leren en werken toe. Met name in het hoger beroepsonderwijs ontstaan vele duale opleidingsvarianten. Zelfs universiteiten experimenteren met ingang van 1998 op beperkte schaal met leerroutes waarin werken en leren op elkaar worden afgestemd.
De werkplek als leeromgeving is een thema dat vanaf eind jaren tachtig een belangrijke plaats inneemt in het HRD-beleid van arbeidsorganisaties. In 1993 volgt maar liefst één op de acht werknemers een werkplekopleiding (CBS, 1995). De belangstelling voor deze vorm van opleiden is het grootst in de sectoren industrie en zakelijke dienstverlening (De Jong, 1992). Een enquête naar de toekomstige trends, gehouden onder Nederlandse opleidingsfunctionarissen, laat zien dat de verdere integratie van leren en werken een eminente plaats blijft innemen op de HRD-agenda van arbeidsorganisaties (Streumer, Van der Klink en Van den Brink, 1999).

Dit historische uitstapje laat zien dat het opleiden op de werkplek een lange traditie kent en dat de waardering voor deze manier van leren per tijdvak varieert. De huidige aandacht voor werkplekopleidingen in arbeidsorganisaties staat niet op zichzelf, maar is ingebed in een bredere trend die ook in het beroepsonderwijs en in het hoger onderwijs is waar te nemen.
Omdat opleiden op de werkplek veel verschijningsvormen kent (leerlingwezen, stages, werkplekopleidingen als bedrijfsopleiding, duale opleidingsvarianten in het hoger onderwijs) is het noodzakelijk de reikwijdte van deze bijdrage in te perken. In de hierna volgende paragrafen zal derhalve uitsluitend worden ingegaan op werkplekopleidingen in de context van bedrijfsopleidingen.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 199

Lezers die geïnteresseerd zijn in informatie over de integratie van leren en werken in het leerlingwezen en in stages worden verwezen naar Van der Klink (1997). Veelzijdige informatie over dualisering in het hoger onderwijs is te vinden in een themanummer van het tijdschrift *Opleiding & Ontwikkeling* (2000).

De huidige belangstelling verklaard

Er is een aantal overwegingen te noemen die bepalend zijn voor de groeiende inzet van werkplekopleidingen als bedrijfsopleiding.

Financiën

Opleiden op de werkplek bespaart, in vergelijking met cursorische opleidingsactiviteiten, reis- en verblijfskosten. Bovendien verricht de cursist gedurende de opleidingsperiode (enige) productieve arbeid.

Flexibiliteit

Werkplekopleidingen komen tegemoet aan de eis van organisaties om het leren 'just-in-time' af te stemmen op het werk. Omdat werkplekopleidingen veelal individuele opleidingstrajecten zijn, hoeft er niet gewacht te worden totdat er genoeg deelnemers zijn om een cursusgroep te formeren. Bovendien blijft de cursist tijdens de opleidingsperiode beschikbaar op de afdeling en kan hij, indien nodig, de opleidingsactiviteiten onderbreken om elders te worden ingeschakeld.

Effectiviteit

In de jaren tachtig ontstond er discussie over de transfer van cursorische bedrijfsopleidingen. Met transfer wordt bedoeld de mate waarin het geleerde uiteindelijk door de werknemer in de dagelijkse werksituatie wordt toegepast. De transfer van cursussen bleek abominabel te zijn (Baldwin en Ford, 1988). Doordat bij een werkplekopleiding de opleidingssituatie identiek is aan de werksituatie, is de verwachting dat hierdoor het transferprobleem wordt geminimaliseerd. De cursist hoeft immers het geleerde niet meer te vertalen naar de eigen werksituatie, maar hij leert de taken zoals deze ook op de werkplek moeten worden uitgevoerd.

Leertheoretische overwegingen

Schools leren staat haaks op de leerpreferentie van veel volwassenen. Zij zijn geïnteresseerd in vormen van leren die gekenmerkt worden door actieve participatie (zie bijvoorbeeld het werk van Jarvis, 1987). Het al doende leren blijkt

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 200

voor werknemers de meest effectieve vorm van leren te zijn (Den Boer en Hövels, 1999).

Structurering inwerkperiode

Werkplekopleidingen worden vaak ingezet om de inwerkperiode van nieuwe medewerkers te structureren (De Jong, 1992). Hiermee wordt beoogd de inwerkperiode te verkorten en garanties in te bouwen dat werkzaamheden conform de vereiste procedures worden uitgevoerd (ter voorkoming van veiligheids- en afbreukrisico's).

Innovatie als constante

De sterke functiedifferentiatie met de nadruk op standaardisatie van werkzaamheden is niet meer de dominante organisatievorm: de flexibele organisatie doet haar intrede. Het tempo waarin organisaties erin slagen nieuwe kennis te ontwikkelen en dit vertalen in diensten en producten is dé bepalende factor voor de overlevingskansen van organisaties (Kessels, 1995). Werknemers worden frequent geconfronteerd met innovatie. In zo'n leerrijke, innovatieve werkomgeving ligt het voor de hand om het leren niet uit te besteden aan externe instanties, maar om het leren zo veel mogelijk op de werkplek zelf te faciliteren.

Verborgen kennis

Naast kennis die gedocumenteerd is en die iedereen kan verwerven, bijvoorbeeld door het volgen van cursussen, bestaat er een categorie kennis die aangeduid wordt met 'verborgen kennis' (Nonaka en Takeuchi, 1996). Deze kennis, die overigens veelal essentieel is voor een effectieve taakuitvoering, kan alleen worden verkregen door te participeren in de werksituatie, bijvoorbeeld door observatie van ervaren collega's en door deelname aan de informele communicatie op de werkplek (Lave en Wenger, 1991; Stamps, 1997).

De bovengenoemde beweegredenen voor de inzet van werkplekopleidingen zijn zeer divers. Veelal is er sprake van een combinatie van motieven die ten grondslag ligt aan de keuze voor werkplekopleidingen.

LEREN EN OPLEIDEN OP DE WERKPLEK

In het dagelijks taalgebruik worden 'opleiden op de werkplek' en 'leren op de werkplek' door elkaar gebruikt. Echter, leren op de werkplek is een veel ruimere categorie dan opleiden op de werkplek. Tabel 1 biedt een overzicht van de verschillende vormen van leren op de werkplek, waarbij betoogd wordt dat opleiden op de werkplek een van de vele uitingen is van gestructureerd leren op de

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 201

werkplek. De verschillende vormen zijn in tabel 1 ingedeeld naar de structuur die wordt gehanteerd om het leren te faciliteren.

Structurering van het leren	Praktijkvoorbeelden
Door interventies in de organisatie van de arbeid	Instelling projectteams, taakroulatie, taakverrijking
Door opleidingskundige interventies	Job aids, Electronic Performance Support System, werkplekopleiding
Door de lerende werknemer zelf	Leerprojecten

Tabel 1. Vormen van gepland leren op de werkplek

Een eerste manier om het leren op de werkplek te bevorderen is het plegen van interventies in de organisatie van het werk, bijvoorbeeld door het instellen van projectteams die een bepaald probleem moeten oplossen, door taakroulatie of door taken toe te voegen aan bestaande functies (taakverrijking). Dergelijke interventies creëren werksituaties waarin nieuwe leermogelijkheden voor werknemers ontstaan. De redenen om hiermee het leren op de werkplek te bevorderen zijn divers. Ze kunnen hun oorsprong vinden in de verbetering van de kwaliteit van de arbeid (Projectgroep WEBA, 1989), in het verbeteren van de mogelijkheden om het werk meer flexibel te kunnen uitvoeren (Onstenk, 1997), of in het creëren van een klimaat waarin werknemers worden gestimuleerd tot verbetering en innovatie van het productieproces (Nonaka en Takeuchi, 1996). Meer informatie over deze manier van bevorderen van leren op de werkplek is te vinden in de bijdragen van Poell en Onstenk in dit handboek.

Een tweede manier om het leren op de werkplek te stimuleren is het verrijken van de werkplek met opleidingskundige interventies. Zo kunnen 'job aids' worden ingezet die fungeren als een checklist met een (grafische) weergave van de taakuitvoering. Bij twijfel kan de werknemer de job aid raadplegen. 'Electronic Performance Support Systems' (EPSS) zijn systemen die door middel van een integratie van advies, informatie en training de werknemer ondersteunen bij de taakuitvoering. Voor meer informatie over EPSS en job aids wordt de lezer verwezen naar de bijdrage van Bastiaens in dit handboek.
Ligt bij een EPSS en een job aid het initiatief voor het gebruik voornamelijk bij de werknemer zelf, bij een werkplekopleiding wordt de structurering van het leren sterker aangezet door actoren en middelen buiten de werknemer. Hier is doorgaans sprake van een strak geplande, systematische wijze van leren, opdat de vooraf gedefinieerde opleidingsdoelen kunnen worden gerealiseerd.

Een derde vorm van leren heeft als centraal kenmerk dat het leren niet gestuurd wordt door ingrepen in het werk of door het plegen van opleidingskundige

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 202

interventies, maar door de werknemer zelf. Zelfsturend leren is de meest voorkomende manier van gepland leren op de werkplek (Eraut, Alderton, Cole en Senker, 1998). Watkins en Marsick (1993) constateren dat er bij zelfsturend leren niet altijd sprake is van bewust leren, waarbij de werknemer expliciete leerdoelen formuleert, maar dat veel zelfsturend leren het resultaat is van een combinatie van persoonlijke en organisatorische omstandigheden. Zo blijkt zelfsturend leren het meest tot ontplooiing te komen indien de werksituatie mogelijkheden tot leren biedt en de werknemer deze leermogelijkheden herkent en benut (Baitsch en Frei, 1980; Van Onna, 1992).

De indeling in tabel 1 is tamelijk ideaaltypisch. In de praktijk worden veelvuldig combinaties van sturingsvormen aangetroffen. Zo worden werkplekopleidingen gecombineerd met taakroulatie om werknemers snel een totaalbeeld van de organisatie te verschaffen (De Jong, 1995). Een ander voorbeeld is dat het om het zelfsturend leren van werknemers te bevorderen vaak noodzakelijk is om ingrepen te plegen in de organisatie van het werk teneinde gunstige leercondities te creëren (Kwakman, 1999).
Niettegenstaande het ideaaltypische karakter van deze indeling, biedt tabel 1 een bruikbare kapstok om vormen van gepland leren op de werkplek te ordenen.

DEFINITIE VAN OPLEIDEN OP DE WERKPLEK

In de vorige paragraaf is aandacht besteed aan de vele manieren waarop het gepland leren op de werkplek zich manifesteert. Daarbij is betoogd dat opleiden op de werkplek een van de vele manieren is, zonder overigens nader te definiëren wat het nu precies is. De kwestie van de definiëring van 'werkplekopleidingen' staat in deze paragraaf centraal. Daarbij doet zich het probleem voor dat de opvattingen over wat nu wel of niet tot werkplekopleidingen wordt gerekend sterk uiteen lopen. Zo stelt De Jong (1995) dat de variëteit aan vormen van werkplekopleidingen overstelpend is en dat een heldere definitie vooralsnog toekomstmuziek blijft. Jacobs en Jones (1995) daarentegen hanteren een zeer beperkte definitie. Zij leggen de nadruk op het planmatige en behavioristische karakter van werkplekopleidingen, maar de auteurs sluiten daarmee hun ogen voor veel geavanceerde varianten van werkplekopleidingen. Andere onderzoekers, zoals Glaudé (1997) en Van der Klink (1999), nemen een tussenpositie in. Zij streven niet naar een allesomvattende, algemeen geldende definitie, maar beperken zich tot het benoemen van de meest essentiële componenten van werkplekopleidingen (zie ook hoofdstuk 12).

Volgens Van der Klink (1999) is het volgende kenmerkend voor werkplekopleidingen:

1. *Similariteit opleidings- en werksituatie:* de opleiding vindt plaats op de werkplek zelf, of op een gesimuleerde werkplek die de taken, omstandigheden en problemen representeert die op de reële werkplek gangbaar zijn.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 203

2. *Functionaliteit van de werksituatie:* de werkplek is noodzakelijk voor de opleiding, dat wil zeggen dat er gebruik wordt gemaakt van de materialen, tools en machines die op de werkplek beschikbaar zijn.
3. *Verantwoordelijkheid:* de arbeidsorganisatie draagt de verantwoordelijkheid voor de werkplekopleiding, ook al kan dit in de praktijk inhouden dat een extern opleidingsbureau wordt ingeschakeld voor het verzorgen van de werkplekopleiding.
4. *Status werknemer:* voor werknemers is het legitiem om opleidingsactiviteiten uit te voeren, ook al dragen deze activiteiten niet (direct) bij aan het productieproces.
5. *Intentioneel leren verzekerd via opleidingsarrangement:* er worden maatregelen getroffen om te garanderen dat de vooraf gedefinieerde opleidingsdoelen kunnen worden gerealiseerd. Deze maatregelen, die tezamen het opleidingsarrangement vormen, hebben betrekking op:
   - de wijze van begeleiding (fysiek / elektronisch, instructie / coaching);
   - de inzet van leermiddelen (handboeken, opdrachten, manuals, databases);
   - de vaststelling van een tijdpad voor de uitvoering van de werkplekopleiding;
   - de momenten en de wijze van evaluatie van de opleidingsdoelen.

Kernachtig samengevat: opleiden op de werkplek is een vorm van georganiseerd en doelgericht leren op de werkplek, waarbij het leren wordt gefaciliteerd door de inzet van een opleidingsarrangement.

Knelpunten bij de ontwikkeling en uitvoering van werkplekopleidingen

Opleiden op de werkplek bezit een groot aantal voordelen, welke zijn geschetst in de paragraaf 'De huidige belangstelling verklaard'. Het is echter geenszins een probleemloze vorm van opleiden. Deze paragraaf presenteert de meest saillante knelpunten.

Begeleiding

Bij veel werkplekopleidingen fungeren ervaren collega's of managers als begeleider / instructeur. In veel gevallen ontbreken heldere selectieprocedures. Begeleiders worden geselecteerd op grond van vakkennis, of eenvoudigweg omdat zij beschikbaar zijn.
De investeringen in de voorbereiding van begeleiders zijn veelal onvoldoende. Meestal wordt aangenomen dat vakmanschap voldoende is om als begeleider op te treden. Onderzoek toont echter aan dat alleen vakkennis beslist ontoereikend is (Semb, Ellis, Fitch, Parchman en Irick, 1995). Als er wel sprake is van voorbereidingsactiviteiten, treedt vaak het probleem op dat er niet voldoende tijd is om begeleiders in spé te prepareren, of dat het animo bij de toekomstige begeleiders hier-

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 204

voor ontbreekt (Black, Zenner en Ezzel, 1996; Furst-Bowe en Gates, 1998). In hun dagelijks functioneren ervaren veel begeleiders een permanente spanning tussen hun begeleidingstaak en het uitvoeren van hun overige werkzaamheden.

Leermiddelen

Vanuit efficiëntieoverwegingen is het wenselijk zo veel mogelijk gebruik te maken van de beschikbare informatiebronnen op de werkplek, zoals handboeken, databases en memo's. Immers ook na de opleiding zal de werknemer deze bronnen moeten benutten om het werk uit te voeren. Het spreekt vanzelf dat informatiebronnen op de werkplek beschikbaar en toegankelijk moeten zijn voor opleidingsdoeleinden, maar dit blijkt in de praktijk niet altijd gerealiseerd te worden (Dollevoet, 1996). De geschiktheid van de aanwezige informatie op de werkplek voor opleidingsdoeleinden is een tweede probleem. Vaak wordt voorkennis verondersteld die wel aanwezig is bij ervaren werknemers, maar die niet verwacht kan worden van werknemers die de taken nog moeten leren. Soms is het noodzakelijk (additionele) leermiddelen te ontwikkelen, zoals werkbladen, opdrachten en instructies. Leermiddelen die specifiek voor werkplekopleidingen worden ontwikkeld, moeten afgestemd zijn op het gebruik in een werksituatie. Omvangrijke handboeken nodigen niet uit tot bestudering tijdens het werk.

Evaluatie

Hoewel een deugdelijke evaluatie bij veel opleidingen ontbreekt (Moller en Mallin, 1996), is dit bij werkplekopleidingen eerder regel dan uitzondering (Glaudé, 1997). Een verklaring hiervoor is dat het bij veel werkplekopleidingen tamelijk eenvoudig is vast te stellen of de medewerker al dan niet de taak beheerst. Evaluaties beperken zich doorgaans tot toevallige observaties van de begeleider die met een 'timmermansoog' de werknemer in opleiding beoordeelt. Zeker bij taken die onder wisselende omstandigheden moeten worden uitgevoerd, of waarbij veiligheids- en / of afbreukrisico's kunnen ontstaan, is het van belang de evaluatie te systematiseren en te formaliseren.
Een tweede probleem dat Glaudé (1997) constateert is dat vaak niet helder is wat gedurende de werkplekopleiding geleerd moet worden. Het moge duidelijk zijn dat het ontbreken van welomschreven opleidingsdoelen niet bevorderlijk is voor het uitvoeren van een deugdelijke evaluatie.

Werkdruk

Een hoge werkdruk is contraproductief voor het opleiden op de werkplek. Het beperkt de mogelijkheden voor begeleiding, voor het bestuderen van informatie en voor het in eigen tempo kunnen oefenen van de werkzaamheden.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 205

Daarentegen kan een hoge werkdruk aan het eind van een opleidingstraject juist gewenst zijn om na te gaan of de werknemer in alle omstandigheden het werk naar behoren kan uitvoeren. Voor een werkplekopleiding is het van belang dat er mogelijkheden bestaan om de werkdruk aan te passen aan het competentieniveau van de werknemer in opleiding. Dit reguleren van de werkdruk blijkt in veel opleidingssituaties op problemen te stuiten en wordt frequent genoemd als belangrijke reden voor het mislukken van een werkplekopleiding (Furst-Bowe en Gates, 1998; De Jong, 1993; Van der Klink, 1999).

Afstemming van de opleiding op het werk

De mogelijkheden tot opleiden op de werkplek worden in hoge mate bepaald door de werkzaamheden zoals deze zich op de werkplek aandienen. Hierbij treedt het gevaar op dat werkzaamheden die slechts sporadisch voorkomen, maar wel essentieel zijn voor een goede taakuitvoering, niet of onvoldoende gedurende de opleidingsperiode aan bod komen. Te denken valt aan storingen, periodieke onderhoudswerkzaamheden en seizoensgebonden werkzaamheden.

Rol van de manager

Bij werkplekopleidingen draagt het management nadrukkelijk medeverantwoordelijkheid voor het scheppen van gunstige opleidingscondities. Hierbij valt te denken aan aanpassing van de werkroosters zodat alle opleidingsonderdelen aan bod kunnen komen, informeren van collega's en andere betrokkenen, en aandacht hebben voor de werknemer in opleiding. Het afwegen van de verschillende belangen (productiedoelstellingen versus gunstige opleidingscondities) is een verantwoordelijkheid van de afdelingsmanager en die afweging valt regelmatig in het nadeel van de opleiding uit (Garrick, 1998). Dit treedt sterker op indien managers niet verantwoordelijk worden gehouden voor het organiseren van een adequaat leer- en opleidingsaanbod (Thijssen, 1997) en het opleidingsvraagstuk dus als een exclusieve verantwoordelijkheid van de opleidingsafdeling wordt beschouwd. Een neveneffect van het gebrek aan steun vanuit het management is dat andere geledingen dit signaal oppakken (denk aan collega's) en zich minder geroepen zullen voelen een bijdrage te leveren aan de uitvoering van de werkplekopleiding.

Oplossingen voor de knelpunten

Gelet op de beperkte omvang van deze bijdrage is ervoor gekozen de knelpunten in deze paragraaf beknopt te beschrijven. Meer gedetailleerde informatie is te vinden in Van der Klink (2000). De in deze paragraaf gesignaleerde knelpunten zijn overigens in veel situaties oplosbaar. Een hechte samenwerking tussen opleiders en lijnmanagers is hiervoor een noodzakelijke voorwaarde.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 206

Van alle gesignaleerde problematische aspecten blijken de knelpunten die te maken hebben met de werksituatie (werkdruk, afstemmingsproblematiek, rol van het management) het meest van invloed te zijn op de effectiviteit van een werkplekopleiding (Van der Klink, 1999). Dit moet overigens niet worden opgevat als een aanmoediging om de meer opleidingskundige knelpunten (begeleiding, leermiddelen, evaluatie) te veronachtzamen. Maar een hoogwaardig opleidingsarrangement is volstrekt onvoldoende als niet tegelijkertijd aandacht wordt besteed aan de vraag hoe het opleiden geïntegreerd kan worden in de werksituatie.
Als er sprake is van een beperkte opleidingstijd, in combinatie met een hoge werkdruk en het ontbreken van mogelijkheden om de opleiding op het werk af te stemmen, is het risico levensgroot dat een werkplekopleiding niet tot de beoogde effecten leidt en kan er beter gekozen worden voor andere opleidingsvormen.

Literatuur

- Baetghe, M. en F. Gerstenberger, *Produktion und Qualifikation: eine Vorstudie zur Untersuchung von Planungsprozessen im System der berufliche Bildung.* Hannover: Schroeder, 1975.
- Baitsch, C. en F. Frei, *Qualifizierung in der Arbeitstätigkeit.* Bern: Verlag Hans Huber, 1980.
- Baldwin, T.T. en J.K. Ford, 'Transfer of training: A review and directions for future research'. *Personnel Psychology*, 41, 1988, pp. 63-105.
- Black, J.A., F.J. Zenner en E. Ezzel, 'A case study of the development and implementation of a structured on-the-job (SOJT) training program in the coil processing industry'. In: E.F. Holton III (ed.), *Proceedings of the annual conference of the academy of human resource development.* Minneapolis, 1996.
- Boer, P. den en B. Hövels, *Contextontwikkelingen en competenties.* Tilburg: OSA, 1999.
- CBS, 'Bedrijfsopleidingen 1993, particuliere sector'. Voorburg / Heerlen: CBS, 1995.
- Dollevoet, R., *Contextcondities van invloed op de werkplekopleiding voor franchise-postkantoren*. Afstudeerscriptie, Enschede: Universiteit Twente, 1996.
- Eraut, M., J. Alderton, G. Cole en P. Senker, *Development of knowledge and skills in employment.* Brighton: University of Sussex, Institute of Education, 1998.
- Frietman, J.E.M., *De kwaliteit van de praktijkcomponent in het leerlingwezen. Een studie over de ontwikkeling in en de kwaliteit van de praktijkopleiding in het primair leerlingwezen.* Proefschrift, Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen, 1990.
- Furst-Bowe, J. en D. Gates, 'Assessing the effectiveness of OJT: a case study approach'. In: R.J. Torraco (ed.), *Proceedings of the annual conference of the academy of human resource development.* Oak Brook, 1998.
- Garrick, J., *Infomal learning in the workplace. Unmasking human resource development.* London / New York: Routledge, 1998.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 207

- Glaudé, M.Th., *Werkplek-opleiden als innovatie*. Proefschrift, Utrecht: Universiteit Utrecht, 1997.
- Goudswaard, N.B., *Vijfenzestig jaren nijverheidsonderwijs*. Assen: Van Gorcum, 1981.
- Jacobs, R.L. en M.J. Jones, *Structured On-The-Job Training. Unleashing employee expertise in the workplace*. San Fransisco: Berret-Koehler Publishers, 1995.
- Jarvis, P., *Adult learning in the social context*. New York: Croom Helm, 1987.
- Jong, J.A. de, *Structured on-the-job training in the Netherlands*. Paper gepresenteerd op de ECER-conferentie te Enschede, 1992.
- Jong, J.A. de, 'Structured on-the-job training at Hoogovens IJmuiden'. *Jounal of European Industrial Training*, 17(2), 1993, pp. 8-13.
- Jong, J.A. de, 'Opleiden op de werkplek: een review'. *Pedagogische Studieën*, 72(1), 1995, pp. 9-22.
- Jongkind, J., 'Arbeid op school. Industrieschoolpedagogiek in Nederland rond 1800'. *Comenius*, 14(3), 1994, pp. 262-284.
- Kessels, J.W.M., 'Opleiden en leren in arbeidsorganisaties: het ambivalente perspectief van de kennisproductiviteit'. *Comenius*, 15(2), 1995, pp. 179-193.
- Klink, M.R. van der, 'Opleiden en leren op de werkplek'. In: W.J. Nijhof (red.), *Ontwikkelingen in het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie* (Onderwijskundig Lexicon, Deel Centrale Onderwijsthema's (pp. 81-101). Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink, 1997.
- Klink, M.R. van der, *Effectiviteit van werkplek-opleidingen*. Proefschrift, Enschede: Universiteit Twente, 1999.
- Klink, M.R. van der, 'Opleiden op de werkplek: varianten, problemen en oplossingen'. *Handboek Effectief Opleiden*, 8-1-2.01 – 8-1-2.22. 's-Gravenhage: Elsevier, 2000.
- Klink, M.R. van der en T. Bastiaens, 'De kwaliteit van duaal hoger onderwijs'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 13(3), 2000, pp. 17-20.
- Kwakman, K., *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan*. Proefschrift, Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, 1999.
- Lave, J. en E. Wenger, *Situated learning. Legitimate pheripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Miller, V.A., 'The history of training'. In: R.L. Craig (ed.), *Training and development handbook: A guide to human resource development* (pp. 1-18). New York: McGraw-Hill, 1987.
- Moller, L. en P. Mallin, 'Evaluation practices of instructional designers and organizational support and barriers'. *Performance Improvement Quarterly*, 9(4), 1996, pp. 82-92.
- Nieuwenhuis, A.F.M., *Complexe leerplaatsen in school en bedrijf. Een studie naar de implementatie en effecten van participerend leren in het middelbaar beroepsonderwijs*. Proefschrift, Groningen: Universiteit van Groningen, 1991.
- Nonaka, E. en H. Takeuchi, 'De kennisscheppende onderneming'. *Holland/Belgium management review*, 46, 1996, pp. 8-16.
- Onna, B. van, 'Arbeid als leersituatie'. In: G. Kraayvanger en B. van Onna (red.), *Arbeid en leren: bijdragen tot de volwasseneneducatie* (pp. 49-69). Baarn: Nelissen, 1985.
- Onna, B. van, 'Informal learning on the job'. In: A.C. Tuijnman en M. van der Kamp (eds.), *Learning across the lifespan: theories, research, policies* (pp. 125-136). Oxford: Pergamon Press, 1992.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 208

– Onstenk, J.H.A.M., *Lerend leren werken: Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Proefschrift, Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, 1997.
– *Opleiding & Ontwikkeling*, Themanummer duaal wetenschappelijk onderwijs, (13)3, 2000.
– Projectgroep WEBA, *Functieverbetering en organisatie van de arbeid*. Den Haag: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, 1989.
– Semb, G.B., J.A. Ellis, M.A. Fitch, S. Parchman en C. Irick, 'On-the-job training: prescriptions and practice'. *Performance Improvement Quarterly*, 8(3), 1995, pp. 19-37.
– Stamps, D., 'Communities of practice. Learning is social. Training is irrelevant?' *Training*, february, 1997, pp. 34-42.
– Streumer, J.N., M.R. van der Klink en K. van den Brink, 'The future of HRD'. *International Journal of Lifelong Education*, 18(4), 1999, pp. 259-274.
– Thijssen, J.G.L., *Leren om te overleven: over personeelsontwikkeling als permanente educatie in een veranderende arbeidsmarkt*. Oratie, Utrecht: Elinkwijk BV, 1997.
– Valkenburg, F. en A. Hulskes, *Kwalificatie-ontwikkeling tijdens de beroepsloopbaan*. Tilburg: IVA, 1983.
– Vries, B. de, *De problematische betekenis van het beroepsonderwijs voor het arbeidssysteem*. Paper voor de zevende Onderwijssociologische conferentie, 1987.
– Vries, B. de, *Het leven en de leer. Een studie naar de verbinding van leren en werken in de stage*. Proefschrift, Nijmegen: ITS, 1988.
– Watkins, K.E. en V.J. Marsick, 'Toward a new theory of learning in the workplace: A focus on informal and incidental learning'. *The journal for Research on Learning in the workplace*, 1(7), 1993, pp. 7-12.
– Wet educatie en beroepsonderwijs (tekstuitgave). Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink, 1997.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 209

Strategische afstemming van opleidings- en leeractiviteiten

Ida Wognum

Inleiding

Arbeidsorganisaties realiseren zich steeds meer dat het voor hun voortbestaan belangrijk is om te investeren in de ontwikkeling van hun medewerkers. Opleiding en ontwikkeling, of Human Resource Development (HRD), is volgens velen zelfs een voorwaarde voor het succesvol kunnen functioneren in een omgeving die steeds sneller en ingrijpender verandert (zie onder andere McCracken en Wallace, 2000). Het strategisch belang van opleiden en leren wordt dan ook nauwelijks ter discussie gesteld. De meningen lopen wel sterk uiteen over de wijze waarop strategisch opleiden en leren moet worden vormgegeven om het functioneren en de performance van werknemers en organisaties te kunnen ondersteunen (zie onder andere Holton, 2000; Keursten, 1999; Kuchinke, 2000; Overduin en Schramade, 2000). Dit komt vooral doordat opleidingsinterventies niet het effect blijken te hebben dat ervan mag worden verwacht. Hoewel strategisch in aanzet, blijken veel van deze interventies vaak ad hoc interventies, ontwikkeld als reactie op actuele problemen in het functione-

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 210

ren en de performance van individuele werknemers en organisaties. Bovendien blijkt dat werknemers zich daarmee niet altijd de kennis en vaardigheden verwerven die een organisatie nodig heeft om ook in de toekomst succesvol te kunnen functioneren (zie onder andere Hoekstra, 1999; McCracken en Wallace, 2000; Wognum, 1995). Dergelijke vormen van interventies zijn dan ook niet toereikend om organisaties in hun functioneren te kunnen ondersteunen (Horwitz, 1999). Keursten (1999) concludeert in dit verband dat het strategisch opleiden zoals we dat kennen zijn einde nadert. In de nu voorliggende bijdrage wordt zijn conclusie niet ondersteund. Juist omdat in de praktijk van strategisch opleiden lang niet altijd sprake is, wordt het lastig om interventies te ontwikkelen met behulp waarvan werknemers zich de kennis en vaardigheden verwerven die een organisatie nodig heeft. Recentelijk is aangetoond dat opleidingsinterventies effectiever zijn naarmate er in de onderzochte arbeidsorganisaties meer sprake was van strategisch opleiden (Wognum, 1999). Deze interventies bleken beter afgestemd op de actuele en toekomstige situatie van arbeidsorganisaties en maakten het werknemers mogelijk de daarvoor benodigde kennis en vaardigheden te verwerven.

In deze bijdrage wordt daarom ingegaan op de wijze waarop strategisch opleiden en leren, omschreven met de term 'strategische afstemming', zou kunnen plaatsvinden om het functioneren en de performance van werknemers en organisaties te kunnen ondersteunen. Daartoe wordt eerst aangegeven wat strategisch opleiden en leren inhoudt en wordt de term 'strategische afstemming' geïntroduceerd, nadat een aantal daarmee verwante begrippen en enkele beleidsperspectieven zijn besproken. Vervolgens wordt ingegaan op het proces van strategische afstemming en worden de vier aspecten beschreven waarmee strategische afstemming zich laat typeren. Ten slotte wordt het belang van strategische afstemming voor het realiseren van effectieve vormen van opleiden en leren in arbeidsorganisaties nog eens benadrukt.

STRATEGISCH OPLEIDEN EN LEREN

Opleiden en leren zijn strategisch wanneer er wordt geanticipeerd op de behoefte aan kennis en vaardigheden die een veranderende organisatie nu en in de toekomst nodig heeft (zie onder andere Horwitz, 1999). In aansluiting op Bergenhenegouwen, Mooijman en Tillema (1998) wordt strategisch opleiden en leren dan ook omschreven als 'het verwerven van strategische kennis en het ontwikkelen van competenties door leden van een organisatie, nodig voor de vitaliteit, concurrentiekracht en de wendbaarheid van een organisatie'. Deze omschrijving sluit aan bij de definitie die Rothwell en Kazanas (1994, p. 2) hebben geformuleerd. Zij refereren aan Walker wanneer zij strategisch opleiden definiëren als 'the process of analyzing an organization's human resource needs under changing conditions and developing the activities necessary to satisfy this

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 211

needs'. Centraal in deze omschrijvingen staat de pro-actieve afstemming van opleidingsactiviteiten, maar ook van andere, vaak minder formele leerinterventies op de arbeidsorganisatie.

Verwante begrippen

Een cruciale factor bij strategisch opleiden en leren is opleidingsbeleidsvorming. Dit is een dynamisch proces van onderling samenhangende acties en interacties, waarbij binnen het (huidige en toekomstige) organisatiebeleid doelstellingen worden geformuleerd over het in ontwikkeling houden van werknemers en arbeidsorganisatie met behulp van doelgerichte opleidings- en andere, minder formele opleidingsinterventies (Wognum, 1999). Beleidsvorming, strategieformulering, planning en besluitvorming zijn termen die in de literatuur en in de praktijk door elkaar worden gebruikt. *Strategieformulering* verwijst bijvoorbeeld naar het ontwikkelen van een strategie of plan waarin de algemene doelen van een organisatie worden vastgelegd en in overeenstemming met de omstandigheden richtlijnen worden gegeven om deze doelen te realiseren (Quinn, Mintzberg en James, 1988; Sminia, 1990). Keuning en Eppink hanteren een vergelijkbare definitie. Zij omschrijven strategieformulering als 'het vaststellen van doeleinden van een organisatie, aangeven van de wegen waarlangs, c.q. de middelen waarmee de organisatie de gestelde doeleinden wil verwezenlijken' (1990, p. 347). *Planning* heeft betrekking op het opstellen en werken volgens plannen. Het betreft in het algemeen het formuleren van doelstellingen die men in een meer of minder ver verwijderde toekomst wil verwezenlijken, het bestuderen van de mogelijkheden tot deze verwezenlijking en het vaststellen en systematisch groeperen naar rang en tijdsvolgorde van maatregelen die tot deze verwezenlijking moeten leiden (*Van Dale*, 1992). In deze omschrijving zijn dezelfde elementen herkenbaar als in de definitie van beleidsvorming, door Hoogerwerf (1993) omschreven als 'het streven naar het bereiken van bepaalde doeleinden met bepaalde middelen en bepaalde tijdskeuzen'. *Besluitvorming* over doelen en doelrealisatie is een belangrijk aspect van beleidsvorming. De overeenkomst tussen beleidsvorming en besluitvorming is dan ook dat beleidsvorming het nemen van strategische besluiten inhoudt (Van der Krogt, 1983). Mintzberg (1994, p. 11) wijst op de overeenkomst tussen planning en besluitvorming in veel definities, op basis waarvan planning wordt omschreven als 'integrated decision making'.

Uit het voorafgaande kan worden geconcludeerd dat de termen 'beleidsvorming', 'strategieformulering', 'planning' en 'besluitvorming' verwante begrippen zijn omdat ze alle in grote lijnen uit dezelfde elementen blijken te bestaan. In deze bijdrage worden ze dan ook als synoniemen opgevat.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 212

Beleidsperspectieven

Beleidsdenken in termen van doeleinden en middelen wordt ook wel 'finaal denken' genoemd. Beleid wordt daarmee getypeerd als rationeel en analytisch. Opleidingsbeleidsvorming is in de vorige paragraaf vanuit dit doel-middeldenken gedefinieerd. Volgens het *ideaaltypische, zuiver rationele model* verlopen beleidsprocessen sequentieel, lineair en meestal top-down. In een weloverwogen proces worden doelen vastgesteld en middelen gekozen om deze doelen te kunnen realiseren. De beleidsmaker beschikt over volledige informatie om een maximaal haalbare of optimale oplossing te vinden. Een dergelijke beleidstypering houdt in dat activiteiten kunnen worden geprogrammeerd en de resultaten in relatie tot de beoogde doelen geëvalueerd. Op basis van deze evaluatie kan het beleid waar nodig worden bijgesteld (Lotto en Clark, 1986).

Met name deze zuiver rationele en lineaire benadering wordt door Keursten (1999) ter discussie gesteld. Organisatiedoelen zijn namelijk voortdurend in beweging en de organisatie verandert continu. In een dergelijke situatie past geen stapsgewijze veranderingsopvatting waarin ontwikkelingen gaan volgens de principes van lineariteit, voorspelbaarheid en maakbaarheid. Als er wordt gewacht tot het organisatiebeleid helder is en vertaald in duidelijke opleidings- en leerdoelen, loopt men achter de feiten aan. Dit is ook in de literatuur onderkend. Afgeleid van dit ideaaltypische, zuiver rationele model zijn dan ook beleidsvormingsmodellen ontwikkeld die meer recht doen aan de praktijksituatie, zoals de neorationele modellen, de incrementele benadering en de 'mixed-scanning'-benadering. De neorationonele modellen houden vast aan het streven naar rationaliteit, maar gaan ervan uit dat er beperkingen zijn. In de incrementele benadering zijn middelen en doeleinden niet te onderscheiden. Beleidsvorming is een sociaal gefragmenteerd proces waarin interactie en communicatie tussen actoren van groot belang is. De mixed-scannende besluitvormer maakt zonder in details te treden eerst een keuze uit alle voorstelbare hoofdalternatieven en neemt daarna op incrementele wijze beslissingen, binnen de context van een hoofdalternatief (Van Heffen, 1993).

Ook Mintzberg uitte kritiek op de gevestigde traditionele opvatting en staat een andere benadering van beleids- of strategievorming voor (Mintzberg, 1994). Een organisatie kan namelijk haar toekomst overwegen (plannen) zonder zich met formele procedures bezig te houden. Mintzberg typeert strategievorming dan ook als een creatief proces waarin bepaalde gedragspatronen ontstaan. Dit patroon kan gebaseerd zijn op een doelbewust en weloverwogen plan, maar kan zich ook gaandeweg ontwikkelen ('emergent strategy'). Hij onderscheidt daarmee strategievorming van planning in de traditionele, beperkte zin, waarin doelstellingen in een sequentiële, lineaire en hiërarchische procedure worden ontwikkeld, meestal door een groep planners die dichtbij het topmanagement staat. Naast vele andere auteurs neemt ook Galagan (1997, p. 36) afstand van een der-

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 213

gelijke traditionele invulling van het begrip 'strategievorming' vanuit de opvatting dat 'people are the link between a strategy and its succes'. Volgens haar mag strategievorming niet beperkt blijven tot een kleine groep beleidsmakers rondom het topmanagement. Vele betrokkenen in én buiten de organisatie ('stakeholders') moeten in dit proces participeren om commitment bij de organisatieleden te creëren en beleidsimplementatie te kunnen realiseren. Door een brede betrokkenheid bij beleidsvormingsprocessen ontstaat 'psychological ownership', wat een voorwaarde is voor de implementatie van kwalitatief goede opleidings- en leerinterventies (vergelijk Herman en Herman, 1998).

Strategische afstemming

Uit hetgeen in de vorige paragraaf is beschreven, mag worden afgeleid dat strategisch opleiden en leren enerzijds betrekking heeft op het op een traditionele, lineaire en hiërarchische wijze ontwikkelen van doelgerichte opleidingsinterventies en andere, minder formele opleidingsinterventies, voornamelijk top-down. Anderzijds heeft het betrekking op de ontwikkeling van opleidings- en leerinterventies op een minder traditionele manier, waarbij ook individuele werknemers betrokken kunnen zijn en interventies zich op meer incrementele wijze kunnen ontwikkelen. In beide benaderingen staat echter wel de afstemming van opleidings- en leerinterventies op de arbeidsorganisatie centraal. Het concept 'strategische afstemming' maakt het mogelijk beide benaderingen in één omschrijving te vatten. Strategische afstemming kan worden omschreven als 'de dynamische en interactieve afstemming van opleidingsactiviteiten en andere, meer informele leeractiviteiten op de huidige en toekomstige ontwikkelingen, problemen en daaruit resulterende opleidings- en leerbehoeften in arbeidsorganisaties' en betreft de wijze waarop opleidingsbeleidsvorming, of strategisch opleiden, daadwerkelijk heeft plaatsgevonden, de zogenaamde 'realized strategy' (Mintzberg, 1994), of dat nu volgens de traditionele, lineaire en hiërarchische wijze is geweest of op de meer creatieve en informele manier heeft plaatsgevonden. Met het begrip 'strategische afstemming' wordt bovendien, nadrukkelijker dan in de eerder besproken termen, de relatie tussen opleiden en leren met de doelstellingen en werkwijze van de arbeidsorganisatie benadrukt.

Het proces van strategische afstemming

In deze paragraaf wordt strategische afstemming vanuit een aantal gezichtspunten belicht. Eerst worden drie basisstappen van strategische afstemming beschreven. Vervolgens wordt uiteengezet dat strategische afstemming op meerdere niveaus kan plaatsvinden. Ten slotte wordt aandacht besteed aan vier aspecten waarmee strategische afstemming kan worden getypeerd.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 214

Fasen van strategische afstemming

In klassieke, rationele modellen verlopen beleidsvormingsprocessen volgens een aantal fasen die tezamen een beleidsvormingscyclus vormen. Hoewel het aantal fasen kan verschillen, bevat elk model in ieder geval drie basisstappen (Van Heffen, 1993; Hoogerwerf, 1993; Koopman en Pool, 1992). Vertaald naar opleidingsbeleidsvorming, of strategische afstemming, zijn dit de volgende drie basisstappen:

1. signaleren van huidige en toekomstige ontwikkelingen en problemen in de arbeidsorganisatie;
2. verhelderen en analyseren van deze ontwikkelingen en problemen op mogelijke consequenties voor de kennis en vaardigheden die een organisatie nu en in de toekomst nodig heeft;
3. besluitvorming over de wijze waarop de problemen en ontwikkelingen kunnen worden opgelost c.q. ondersteund met behulp van bijvoorbeeld specifieke opleidingsactiviteiten of meer informele leerinterventies.

Sommige modellen voegen de fase waarin het uitvoeringsproces wordt ontworpen en de beslissing wordt ingevoerd aan het beleidsontwikkelingsproces toe. Deze fase behoort echter tot het proces van beleids(uit)voering.

De wijze waarop de deelstappen worden ingevuld en de beleidsperspectieven die daarbij het uitgangspunt vormen, lijken vooral afhankelijk te zijn van het beleidsprobleem dat om een oplossing vraagt. De rationele en systematische aanpak bijvoorbeeld is volgens Van Heffen (1993) niet geschikt voor de aanpak van alle typen beleidsproblemen. Eenvoudige problemen kunnen simpeler worden opgelost, terwijl deze aanpak evenmin geschikt lijkt voor de oplossing van complexe problemen. Zij is daarvoor niet flexibel genoeg. Complexe problemen vereisen professionals die op basis van hun deskundigheid en de beschikbare kennis een strategie ontwikkelen waarmee een ingewikkelde problematiek kan worden aangevat.

Dit lijkt ook van toepassing op opleidingsbeleidsvorming, of strategische afstemming, in arbeidsorganisaties (Dekker en Schramade, 1991a, 1991b). In een bureaucratische organisatie zal een formele en rationele strategie waarschijnlijk meer geschikt zijn voor het oplossen van complexe problemen dan een meer intuïtieve, informele strategie, waarbij strategische afstemming al werkend gestalte krijgt. Voor het met behulp van opleidings- of andere leerinterventies oplossen van eenvoudige functioneringsproblemen van enkele organisatieleden zal minder informatie nodig zijn dan voor het oplossen van de functioneringsproblemen die de organisatie verwacht als gevolg van een op termijn door te voeren organisatiebrede verandering. In principe zal strategische afstemming echter de hiervoor beschreven, algemeen erkende basisstappen voor beleidsontwikkeling (probleemsignalering, probleemanalyse en probleemoplossing) moeten doorlopen. Het zal van de context en de probleemsituatie afhangen of deze stappen als strakke ontwerpregels zullen fungeren of meer als leidraad voor een meer flexibele vorm van strategische afstemming.

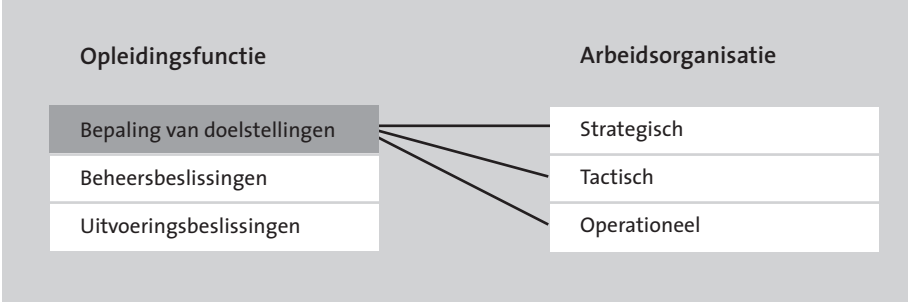
Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 215

Niveaus van strategische afstemming

Processen van strategische afstemming kunnen in principe op meerdere niveaus van de arbeidsorganisatie betrekking hebben. Meestal worden drie niveaus onderscheiden (Van Dam en Marcus, 1995; Keuning en Eppink, 1990; Koopman en Pool, 1992; De Leeuw, 1988; Huse, in Rothwell en Kazanas, 1989):

1. *Strategisch niveau:* dit niveau omvat dat deel van het beleid dat betrekking heeft op de continuïteit van de organisatie. Activiteiten op dit niveau zijn dan ook sterk georiënteerd op de externe omgeving en op de wijze waarop de organisatie zich daarbinnen handhaaft.
2. *Tactisch niveau:* dit niveau omvat dat deel van het beleid dat betrekking heeft op organiserende en structurerende taken die, uitgaande van het strategisch beleid, nodig zijn. Het omvat de allocatie van middelen, investeringsbeslissingen ten aanzien van mensen, kennis en apparaten, alsmede het creëren van structuren en procedures.
3. *Operationeel niveau:* dit niveau heeft betrekking op het geheel aan taken dat bij een gegeven strategisch en tactisch beleid nodig is om de beleidsuitvoering zo goed mogelijk te laten verlopen.

In de rechterkolom van figuur 1 zijn deze niveaus voor de arbeidsorganisatie weergegeven. Op al deze niveaus kunnen zich problemen en ontwikkelingen voordoen. Op het strategische niveau vinden bijvoorbeeld structuur- en beleidswijzigingen plaats, op het tactische niveau kan het functioneren van afdelingen worden verbeterd, terwijl op het operationele niveau teveel storingen in het productieproces kunnen optreden. Het oplossen van deze problemen en het ondersteunen van de ontwikkelingen vereisen vaak dat werknemers zich nieuwe kennis, houding en vaardigheden moeten verwerven. Een van de middelen daartoe is het inzetten van formele opleidingsactiviteiten of het faciliteren van andere – minder formele – activiteiten van opleiden en leren.
In een proces van strategische afstemming kunnen opleidings- en leerdoelstellingen dan ook op zowel het strategische, tactische als operationele niveau van een arbeidsorganisatie worden vastgesteld (figuur 1). Deze doelstellingen kunnen door middel van beheers- en uitvoeringsbeslissingen worden gerealiseerd.



Figuur 1. Niveaus in strategische afstemming

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 216

De verbinding tussen de bepaling van opleidings- en leerdoelstellingen en de drie niveaus in de arbeidsorganisatie, zoals in figuur 1 is aangegeven, geeft de strategische afstemming of 'HRD alignment with the company's situation' (Horwitz, 1999) weer. Idealiter zal strategische afstemming leiden tot effectieve activiteiten van opleiden en leren. De kennis en vaardigheden die werknemers uit de arbeidsorganisatie zich met behulp van deze activiteiten kunnen verwerven zijn namelijk afgestemd op de competenties die de organisatie op korte en/of langere termijn nodig heeft. Guest en Kluijtmans, aangehaald door Leijten (1992), noemen dit 'strategische integratie', waarmee de onderlinge samenhang en integratie van allerlei vormen van beleid (in dit geval opleidingsbeleid en organisatiebeleid) wordt bedoeld. Leget (1997) en Leijten (1992) hebben aangetoond dat strategische integratie van bijvoorbeeld sociaal of personeelsbeleid met het organisatiebeleid aantoonbaar verband houdt met het succes van een organisatie. Strategische integratie tussen opleidingsbeleid en organisatiebeleid is belangrijk, vanuit de veronderstelling dat strategische, afgestemde opleidings- en leeractiviteiten zullen bijdragen aan de oplossing van een probleemsituatie en daarmee aan het succes van de arbeidsorganisatie.

VIER ASPECTEN VAN STRATEGISCHE AFSTEMMING

Op basis van de eerder gegeven omschrijving van strategische afstemming kan worden afgeleid dat deze afstemming zich laat typeren aan de hand van vier aspecten, die, hoewel niet altijd in dezelfde bewoordingen, in meerdere publicaties over strategisch opleiden herkenbaar zijn (Horwitz, 1999; McCracken en Wallace, 2000). Deze aspecten, die hierna worden toegelicht, zijn: participatie, informatie, formalisatie en beslissituatie (Wognum, 1999).

Participatie

Deze dimensie heeft betrekking op de vraag in welke mate het opleidingsmanagement de beleidsvorming of opleidingsdoelbepaling aan zichzelf houdt of ook andere partijen bij het afstemmingsproces betrekt (Dekker, 1992). Door deze dimensie 'participatie' te noemen wordt benadrukt dat samenwerking tussen alle bij bedrijfsopleidingen betrokken functionarissen in de organisatie noodzakelijk is om strategisch afgestemde opleidings- en leeractiviteiten te kunnen ontwikkelen.
Freeman (1984) en Mitroff (1983) noemen betrokkenen bij beleids- en organisatieprocessen 'stakeholders'. Dit zijn duidelijk te onderscheiden groepen van mensen en/of organisaties die belang hebben bij en/of invloed hebben op een organisatie of dit mogelijkerwijs kunnen hebben. Freeman onderscheidt categorieën van stakeholders die zich op verschillende niveaus in de organisatie kunnen bevinden. Zij hebben vaak verschillende doelen en wensen ten aanzien van opleidingen in hun organisatie (De Leeuw, 1988; Stufflebeam, McCormick,

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 217

Brinkerhoff en Nelson, 1985; Ulschak, 1983). Hun perceptie van de ontwikkelingen en problemen in de organisatie waarop wellicht met behulp van opleidings- en leerinterventies kan worden gereageerd, moet dan ook centraal staan (Freeman, 1984; Sleezer, 1992; Stufflebeam, McCormick, Brinkerhoff en Nelson, 1985). Mintzberg (1983) vult deze indeling in door onderscheid te maken in strategische top (bestaande uit de directie en het topmanagement), middellijn (met de middenmanagers, waaronder bedrijfsleiders, divisiemanagement en afdelingsmanagement, als leidinggevend kader onder de topleiding), operationele kern (met de werknemers die de basiswerkzaamheden of kernactiviteiten van de onderneming uitvoeren, en hun directe chefs of groepsleiders), technostructuur (met afdelingen en functionarissen die het werkproces beïnvloeden, waaronder de opleidings- of de planningsafdeling) en ondersteunende staf (met afdelingen en functionarissen, waaronder de administratieve en financiële afdelingen, die ondersteunende diensten ten aanzien van de werkprocessen verrichten).

Participatie van stakeholders leidt ertoe dat zowel managers als medewerkers oog krijgen voor de implicaties die strategische, tactische en operationele issues in hun organisatie kunnen hebben voor de kennis en vaardigheden van de werknemers en de organisatie. Zij raken zo meer betrokken bij de opleidings- en leerfunctie in hun organisatie (Wognum, Drent en Slotman, 1998) en zullen een positieve houding aannemen ten opzichte van opleiden en ontwikkeling in hun afdeling. Dit zal onder meer zichtbaar worden in beter overleg over de veranderingen en problemen die met opleidings- en leerinterventies kunnen worden ondersteund en grotere verantwoordelijkheid voor het identificeren van opleidings- en ontwikkelingsbehoeften in hun afdeling (Zenger, in Garavan, 1991). Participatie creëert zo commitment om de doelen van de organisatie daadwerkelijk met behulp van opleiden en ontwikkeling te kunnen realiseren (Kaufman, 1986; Lotto en Clark, 1986; Robinson en Robinson, 1989).
Deze vorm van strategisch partnerschap werd in succesvolle bedrijven ook aangetroffen (Van der Linde, Horney en Koonce, 1997). De opleidingsafdeling kreeg daardoor een integratieve en veranderingsgerichte functie, dwars door alle organisatorische verbanden heen. De strategische waarde van opleidingen werd door medewerkers, klanten en leveranciers hoger ingeschat dan in minder succesvolle organisaties.

Informatie

Dit aspect van strategische afstemming verwijst naar de wijze waarop een beslissing inhoudelijk totstandkomt: welke informatie is nodig om de consequenties van geconstateerde problemen en ontwikkelingen voor het opleiden en leren in de arbeidsorganisatie te kunnen bepalen. De beleidsintegratie waarop eerder is gewezen, vereist dat informatie over meerdere beleidsniveaus in de arbeidsor-

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 218

ganisatie wordt ingewonnen (Rothwell en Kazanas, 1989; Rummler en Brache, 1995; Sleezer, 1992; Wognum, Drent en Slotman, 1998). De probleemsituatie bepaalt om welke informatie en informatiebronnen het concreet gaat. Voor de probleemanalyse kan op het strategische beleidsniveau informatie worden ingewonnen over het te voeren organisatiebeleid, maar ook over het gevoerde beleid dat zichtbaar is in het feitelijke functioneren en presteren van de arbeidsorganisatie. Het gaat dan bijvoorbeeld om de analyse van strategieën en trends, veelal vastgelegd in een business plan, of om de analyse van verkoop-, ongevals- en klachtencijfers (Egers, 1992). Analyse op het tactische niveau heeft betrekking op het beleid, de structuur en de werkwijze van afzonderlijke afdelingen en units van de arbeidsorganisatie. Een instellings- en knelpuntenanalyse kan hier informatie over leveren (Rothwell en Kazanas, 1989; Rummler en Brache, 1995). Analyse op het operationele niveau heeft betrekking op het huidige en gewenste functioneren van uitvoerende afdelingen en individuele werknemers. Informatie hierover kan onder meer worden verkregen via functioneringsanalyses en personeelsbeoordelingen (zie onder andere Goldstein, 1986; Rossett, 1987).

Voor meer openheid in het besluitvormingsproces en groter commitment bij opleiden en leren in arbeidsorganisaties is ook voor deze dimensie de betrokkenheid van relevante stakeholders noodzakelijk (Rothwell en Kazanas, 1989). Informatie over de huidige en toekomstige situatie op elk organisatieniveau wordt daarom niet alleen verkregen door documentanalyse, maar ook door de inbreng van relevante stakeholders op elk niveau (zie onder andere Kotler en Fox, 1985; Rothwell en Kazanas, 1989).
Rothwell en Kazanas (1989) benadrukken dat er sprake moet zijn van een organisatiebrede en systematische analyse van de probleemsituatie. Voorkomen moet worden dat de analyse beperkt blijft tot een enkel (en meestal het operationele) organisatieniveau zonder rekening te houden met de informatie die vanuit andere niveaus kan worden gegeven. Een dergelijke systeembrede analyse wordt overigens zelden aangetroffen. Onafhankelijk van de probleemsituatie wordt vooral informatie ingewonnen over het concrete functioneren van individuele werknemers. Het gaat dan vooral om het opsporen van tekorten in specifieke kennis en vaardigheden op het operationele beleidsniveau van de organisatie (Rothwell en Kazanas, 1989; Wognum, 1999).

Formalisatie

Het gaat binnen dit kenmerk om de wijze waarop opleidingsafdelingen het proces van strategische afstemming vormgeven. Dit proces kan plaatsvinden in meer of minder formele netwerken (Kessels, 1993), vaste en formele communicatie- en overlegstructuren of speciaal gecreëerde tijdelijke en incidentele structuren, of op informele wijze via ad hoc overlegsituaties (Koopman en Pool, 1992).

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 219

Ook de methoden en technieken die opleidingsafdelingen toepassen om ontwikkelingen, problemen en opleidingsbehoeften in de arbeidsorganisatie te identificeren kunnen meer of minder formeel zijn en ad hoc of systematisch worden ingezet (Koopman en Pool, 1992). Zij kunnen gericht zijn op het verkrijgen van opinies en oordelen over de probleemsituatie, of op het verkrijgen van objectieve gegevens over het functioneren en presteren van de arbeidsorganisatie en haar werknemers. Welke methode of techniek voor gegevensverzameling geschikt is, zal overigens per beleidsniveau kunnen verschillen (Egers, 1992; Goldstein, 1986; Rossett, 1987; Rummler, 1987; Schramade, 1985). Functioneringsgesprekken bijvoorbeeld zijn geschikt voor het operationele beleidsniveau, terwijl trendanalyses en scenariomethoden meer geschikt zijn voor het strategische niveau van arbeidsorganisaties. Observatie is een goede techniek voor het observeren van het werkgedrag op operationeel niveau, terwijl documentenstudie informatie kan opleveren over zowel het strategische, tactische als operationele beleidsniveau. Brainstorming is een techniek die in principe op alle niveaus kan worden toegepast (Egers, 1992; Schramade, 1985). Interviewen blijkt een veelgebruikte methode voor het identificeren en analyseren van opleidingsbehoeften in arbeidsorganisaties, gevolgd door werkobservaties, analyse van productieresultaten, de toepassing van vragenlijsten, en taakanalyses (Rothwell en Kazanas, 1989). Deze methoden en technieken blijken vooral het operationele niveau te betreffen.

Beslissituatie

Koopman en Pool noemen deze dimensie ‘confrontatie’, wat een verwijzing is naar de mate waarin binnen het besluitvormingsproces sprake is van confrontatie en conflictvorming. Confrontatie heeft daarmee betrekking op de wijze waarop besluiten over opleiden en leren tot stand zijn gekomen: heeft er bijvoorbeeld belangenafweging plaatsgevonden en is er sprake van consensus, is de beslissing doorgedrukt of is de tegenpartij op basis van argumenten overtuigd (Koopman en Pool, 1992). Vele auteurs benadrukken het belang van consensus bij het nemen van dergelijke besluiten (Goldstein, 1986; Kessels, 1993; Roth, 1992; Sleezer, 1992). Bergenhenegouwen en Voorthuis (1995) spreken in dit verband over de gelijkgerichtheid van de verwachtingen van topmanagement, direct lijnmanagement, leden van de doelgroep opleiders en trainers. De verwachtingen van deze groep stakeholders moeten niet alleen onderling overeenstemmen, maar ook met de verwachtingen van opleiders en trainers over de realisatie van de beoogde oplossingen. Een gelijkgerichtheid van de verwachtingen, door Kessels (1993) ‘externe consistentie’ genoemd, is noodzakelijk voor een juiste inschatting van de beoogde oplossing (de opleidings- of leerinterventie zelf) en voor een correcte interpretatie van de beoogde resultaten (Nadler en Nadler, 1989).

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 220

Door deze dimensie 'beslissituatie' te noemen wordt niet alleen het proces om tot consensus te komen benadrukt, maar wordt de aandacht ook gericht op de strategische besluiten als resultaat van dit proces. Deze besluiten betreffen uiteindelijk de interventies die geacht worden een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de werknemers en de gehele arbeidsorganisatie. Meer concreet hebben deze besluiten of 'strategische keuzen' betrekking op:

– de doelen die met deze opleidingsactiviteiten en leerinterventies worden nagestreefd;
– het type interventie c.q. de vorm of inhoud van de interventie waarmee deze doelen gerealiseerd kunnen worden;
– de categorie werknemers die aan de beoogde interventies zullen deelnemen.

Door de beoogde doelen in specifieke, meetbare termen te formuleren zal de aandacht gericht worden op de beoogde verbetering in het functioneren van werknemers, groepen en de gehele arbeidsorganisatie (Locke, Shaw, Saari en Latham, 1981).

HET BELANG VAN STRATEGISCHE AFSTEMMING VOOR EFFECTIEF OPLEIDEN EN LEREN

Veel bedrijven zijn zich bewust van de noodzaak om leerprocessen meer te integreren in de organisatie, maar nog niet vergevorderd met de realisatie daarvan (vergelijk Wognum, Drent en Slotman, 1998). Onderzoek heeft echter uitgewezen dat arbeidsorganisaties effectievere opleidingsinterventies kunnen realiseren door aan de hiervoor genoemde vier aspecten aandacht te besteden (Wognum, 1999). Het einde van strategisch opleiden is dan ook niet in zicht. Integendeel, strategische afstemming vormt juist een van de voorwaarden om effectieve opleidings- en leerinterventies te kunnen realiseren. Verwacht wordt dat dit ook geldt voor het realiseren van minder formele vormen van opleiden en leren. Op basis daarvan is in deze bijdrage betoogd dat ondernemingen en instellingen ernaar moeten streven om alle stakeholders, waar mogelijk en voorzover functioneel, bij het proces van strategische afstemming te betrekken. De voor probleemoplossing benodigde informatie zal in formele en/of informele overlegsituaties op meerdere beleidsniveaus moeten worden verzameld, terwijl opleidings- en leerdoelen op meerdere niveaus geformuleerd moeten worden om strategische beleidsintegratie te kunnen realiseren. Samenwerking tussen respondenten (of: strategisch partnerschap) is noodzakelijk om consensus bij betrokkenen te realiseren over wat het probleem is en hoe het door middel van opleidings- en leeractiviteiten kan worden opgelost. De opleidingsfunctionaris kan in dit geheel een belangrijke rol als adviseur vervullen, ter ondersteuning van de overige participanten in het afstemmingsproces. Strategische afstemming leidt zo tot commitment bij alle betrokkenen om de doelen van de organisatie daadwerkelijk met behulp van de ingezette opleidings- en leeractiviteiten te realiseren. Onvoldoende deelname van organisatieleden aan het afstemmingspro-

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 221

ces kan resulteren in problemen en weerstanden ten aanzien van de implementatie van formele opleidingsactiviteiten en minder formele vormen van opleiden en leren (Fullan, 1991; Glaudé, 1997; Wognum, Drent en Slotman, 1998), wat een geringere effectiviteit van dergelijke interventies tot gevolg kan hebben.

Literatuur

- Bergenhenegouwen, G.J. en M.E. Voorthuis, 'Monitoring: het vaststellen van opleidingseffecten'. In: M. Mulder en W.S. de Grave (red.), *Ontwikkelingen in branche- en bedrijfsopleidingen* (pp. 207-221). Utrecht: Lemma, 1995.
- Bergenhenegouwen, G.J., E.A.J. Mooijman en H.H. Tillema, *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Deventer: Kluwer Bedrijfsinformatie, 1998.
- Dam, N.H.M. van en J.A. Marcus, *Een praktijkgerichte benadering van Organisatie en Management*. Houten: Educatieve Partners Nederland BV, 1995.
- Dekker, J.M., *Opleidingsbeleid afgestemd op het ondernemingsbeleid: methoden uit de praktijk van vijf arbeidsorganisaties*. Enschede: Universiteit Twente, Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde, 1992.
- Dekker, J.M. en P.W.J. Schramade, 'Ontwikkeling van opleidingsbeleid bij Fokker Aircraft BV'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 9, 1991a, pp. 7-13.
- Dekker, J.M. en P.W.J. Schramade, 'Opleidingsstrateeg aan het woord'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 11, 1991b, pp. 7-11.
- Egers, E., *Behoeftenbepaling in het kader van opleidingsbeleidsvorming*. Literatuurscriptie, Enschede: Universiteit Twente, Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde, 1992.
- Freeman, R.E., *Strategic management. A stakeholder approach*. Boston/London: Pitman Publishing Inc, 1984.
- Fullan, M.G., *The new meaning of educational change*. London: Cassell Educational Limited, 1991.
- Galagan, P.A., 'Strategic Planning is Back'. *Training & Development*, April, 1997, pp. 32-37.
- Garavan, T., 'Strategic Human Resource Development'. *Journal of European Industrial Training*, 15(1), 1991, pp. 17-30.
- Glaudé, M.Th., *Werkplek-opleiden als innovatie*. Academisch Proefschrift, Universiteit Utrecht, 1997.
- Goldstein, I.L., *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation* (Second Edition). Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company, 1986.
- Heffen, O. van, 'Beleidontwerpen en omgevingsfactoren: vier alternatieve strategieën'. In: O. van Heffen en M.J.W. Twist (red.), *Beleid en wetenschap. Hedendaagse bestuurskundige beschouwingen* (pp. 67-81). Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink, 1993.
- Herman, J.J. en J.L. Herman, *Effective Decision Making. Developing Ownership for Improved School Culture*. Lancaster/Basel: Technomic Publishing Company, 1998.
- Hoekstra, M., *Gedragsbeïnvloeding door cursussen. Een studie naar de effecten van persoon-, cursus- en omgevingskenmerken*. Academisch Proefschrift Vrije Universiteit, Amsterdam, 1999.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 222

- Holton, E.F. III, 'Clarifying and defining the performance paradigm of Human Resource Development'. In: K.P. Kutchinke (ed.), *Proceedings 2000 AHRD Conference*. Raleigh-Durham, NC., 2000, pp. 46-54.
- Hoogerwerf, A. (red.), *Overheidsbeleid. Een inleiding in de beleidswetenschap*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink, 1993.
- Horwitz, F.M., 'The emerge of strategic training and development: the current state of play'. *Journal of European Industrial Training.* 23(4/5), 1999, pp. 180-190.
- Kaufman, R., 'Assessing Needs'. *Introduction to performance Technology* (vol. 1, pp. 25-59). Washington D.C.: The National Society for Performance and Instruction, 1986.
- Kessels, J.W.M., *Towards design standards for curriculum consistency in corporate education*. Proefschrift, Terschuur, 1993.
- Keuning, D. en D.J. Eppink, *Management en organisatie. Theorie en toepassing.* Leiden/Antwerpen: Stenfert Kroese Uitgevers, 1990.
- Keursten, P., 'Het einde van strategisch opleiden?' *Opleiding & Ontwikkeling*, 12, nr. 10 (oktober), 1999, pp. 27-33.
- Koopman, J. en J. Pool, *Management en besluitvorming in organisaties. Een strategisch perspectief.* Assen/Maastricht: Van Gorcum, 1992.
- Kotler, P. en K.F.A. Fox, *Strategic Marketing for Educational Institutions*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Inc, 1985.
- Kuchinke, K.P., in: K.P. Kutchinke (ed.), *Proceedings 2000 AHRD Conference.* Raleigh-Durham, NC., 2000, pp. 32-39.
- Leeuw, A.C.J. de, *Organisaties: Management, analyse, ontwerp en verandering: een systeemvisie.* Assen: Van Gorcum, 1988.
- Leget, J., *Personeelbeleid en succes van organisaties. Resultaat gericht Human Resources Management in Nederland.* Deventer: Kluwer Bedrijfsinformatie, 1997.
- Leijten, A.T., *Stimulerend personeelsmanagement. Een effectiviteitsdiagnose.* Proefschrift, Universiteit Twente, 1992.
- Linde, K. van der , N. Horney en R. Koonce, 'Seven ways to make your training department one of the best'. *Training & Development* (August), 1997, pp. 20-28.
- Locke, E.A., K.N. Shaw, L.M. Saari en G.P. Latham, 'Goal setting and task performance: 1969-1980'. *Psychological Bulletin*, 1, 125, juli 1981.
- Lotto, L.S. en D.L. Clark, 'Understanding planning in educational organizations'. *Planning and changing*, 19, 1986, pp. 9-18.
- McCracken, M. en M. Wallace, 'Towards a redefinition of strategic HRD'. *Journal of European Industrial Training*, 24(5), 2000, pp. 281-290.
- Mintzberg, H., *Structures in fives: Designing effective organizations.* Englewood Cliffs: Prentice Hall Inc, 1983.
- Mintzberg, H., *The Rise and Fall of Strategic Planning.* New York: Prentice Hall, 1994.
- Mitroff, I.I., *Stakeholders of the organizational mind: toward a new view of organizational policy making*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1983.
- Nadler, L. en Z. Nadler, *Developing human resources*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1989.
- Overduin, B.R. en P.W.J. Schramade, 'Vier vensters op het vak in perspectief'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 13, nr. 1-2 (januari-februari), 2000, pp. 11-16.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 223

- Quinn, H.M., H. Mintzberg en S.R.M. James, *The strategy process: concepts, contexts, and cases*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1988.
- Robinson, D.G. en J.C. Robinson, *Training for impact. How to link training to business needs and measure the results.* San Francisco / London: Jossey-Bass Publishers, 1989.
- Rossett, A., *Training needs assessment.* Englewood Cliffs: Educational Technology Publications, 1987.
- Roth, K., 'Implementing international strategy at the business level: the role of managerial decision-making characteristics'. *Journal of management*, 18(4), 1992, pp. 769-789.
- Rothwell, W.J. en H.C. Kazanas, *Strategic Human Resource Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1989.
- Rothwell, W.J. en H.C. Kazanas, *Human Resource Development. A strategic approach.* Amherst, MA: HRD Press Inc., 1994.
- Rummler, G.A., 'Determining Needs'. In: R.L. Craig (ed.), *Training and Development Handbook. A guide into Human Resources Development* (3rd ed., pp. 217-247). New York: McGraw-Hill, 1987.
- Rummler, G.A. en A.P. Brache, *Improving performance. How to manage the white space on the organizational chart.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1995.
- Schramade, P.W.J., 'Strategieën voor behoeftenbepaling'. *Wetensvaardigheden*. (B.5.2.1: pp. 1-42), 's-Gravenhage: ROI / CIVOB, 1985.
- Sleezer, C.M., 'Needs Assessment: Perspectives from the literature'. *Performance Improvement Quarterly*, 5(2), 1992, pp. 34-46.
- Sminia, H., 'Strategische planning als instrument voor strategievorming'. *Human Resources Management*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen, II.A.1.3.-101 - II.A.1.3.-108, 1990.
- Stufflebeam, D.L., C.H. McCormick, R.O. Brinkerhoff en C.O. Nelson, *Conducting educational needs assessment*. Boston / Dordrecht: Kluwer Nijhoff Publ, 1985.
- Ulschak, F.L., *Human Resource Development: the theory and practice of need assessment.* Reston, VA: Reston Publishing Company, 1983.
- *Van Dale, Groot Woordenboek der Nederlandse Taal* (12e druk). Utrecht / Antwerpen: Van Dale Lexicografie, 1992.
- Van der Krogt, F.J., 'Schoolorganisatie en beleidsvorming. Variaties in werkwijze, beleidsorganisaties en beleidsinhoud'. *Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement*, 1615-1-31, 1983.
- Wognum, A.A.M., 'Effectiviteitsbepaling en opleidingsbeleidsvorming van bedrijfsopleidingen'. In: M. Mulder en W.S. de Grave (red.), *Ontwikkelingen in branche- en bedrijfsopleidingen* (pp. 189-205). Utrecht: Lemma, 1995.
- Wognum, A.A.M., *Strategische afstemming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen*. Academisch proefschrift. Enschede: Twente University Press, 1999.
- Wognum, I., M. Drent en K. Slotman, 'Een integrale methode voor opleidingsbeleidsplanning'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 4, 1998, pp. 29-34.

Deel-2.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 224

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 225

Deel III
Leren in verschillende arbeidscontexten

Het derde deel van het handboek laat zien hoe leren in uiteenlopende werkcontexten kan worden gesitueerd. De aandacht gaat daarbij uit naar het leren in professionele organisaties, naar leerprocessen in zelfsturende en verbeterteams, en naar het ontwikkelen door beroepsbeoefenaren van bekwaamheden en arbeidsidentiteit. De meeste nadruk ligt steeds op informele en arbeidsimmanente leervormen.

In de eerste bijdrage van deel III, hoofdstuk 15, gaat Kitty Kwakman in op het leren van professionals tijdens de beroepsuitoefening. Zij beschrijft de kenmerken van een professional vanuit het beroep en vanuit het werk dat deze verricht. Het werk van veel hoogopgeleide specialisten is aan verandering onderhevig door een steeds gevarieerdere klantenpopulatie en een toenemende controle op hun prestaties. Professionals leren vanuit zowel professionele, organisationele als individuele doelen, dus niet alleen vanwege innovaties maar ook om praktijkkennis te ontwikkelen en vorm te geven aan de eigen loopbaan bin-

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 226

nen de beroepsgroep. Kwakman laat zien dat professionals leren door alle activiteiten die ze dagelijks uitvoeren, maar vooral wanneer daar reflectie en interactie met anderen bij komen kijken. Het belangrijkste dat de organisatie zijn professionals moet bieden is derhalve een werkomgeving die uitnodigt tot reflectie en interactie.

Loes Tijmensen belicht in hoofdstuk 16 de invloed van de beroepsassociatie op het leren van professionals, met voorbeelden ontleend aan de professie van accountants. Afhankelijk van de mate waarin de beroepsgroep zich georganiseerd heeft, strekt die beïnvloeding zich niet alleen uit tot de initiële beroepsopleiding, maar eveneens tot de na- en bijscholing en zelfs tot het leren tijdens het uitvoeren van het werk. Professionals kunnen uiteraard ook zelf invloed op het leren uitoefenen door eigen leerbehoeften en leeractiviteiten een plaats te geven. Wanneer zij echter deel willen blijven uitmaken van hun professie, zullen zij zich in hoge mate moeten conformeren aan nieuwe methodieken die de beroepsassociatie heeft ontwikkeld. De organisatie waarin zij werken probeert het leren van de professionals eveneens te beïnvloeden, in relatie tot gewenste beleidsontwikkelingen. Tijmensen is van mening dat beroepsontwikkeling en organisatieontwikkeling onder bepaalde voorwaarden samen kunnen gaan.

In hoofdstuk 17 behandelt Saskia Tjepkema het leren in de context van zelfsturende teams. Anders dan in bureaucratische organisatievormen zijn leren en werken in zelfsturende teams sterk met elkaar verweven. Het werk biedt in potentie een zeer gunstige leeromgeving en kan men zodanig inrichten dat informeel leren in dergelijke teams eerder voorkomt. Naast algemene condities voor het leren (bijvoorbeeld niet te hoge werkdruk) onderscheidt Tjepkema sociale hulpmiddelen (bijvoorbeeld mentorschap) en materiële hulpmiddelen voor de ondersteuning van werkplekleren (bijvoorbeeld handleidingen en job aids). Zij lanceert het begrip 'leerinfrastructuur' om het geheel van condities te beschrijven die in zelfsturende teams het leren en de concrete ondersteuning ervan beïnvloeden.

De bijdrage van Ellen de Lange-Ros, hoofdstuk 18, gaat in op het aanbrengen van incrementele verbeteringen in werkprocessen door verbeterteams. Een verbeterteam werkt, vaak samen met een coach, aan het oplossen van problemen in het eigen werk. Leden van een verbeterteam hebben te maken met het dagelijks werkproces en het verbeterproces, welke niet altijd volgens dezelfde principes verlopen. De Lange-Ros laat zien dat deze spanning problematisch kan zijn voor de teamleden, maar dat dit niet per se het geval hoeft te zijn. Zij concludeert dat teamleden voor continu verbeteren over meer kennis en vaardigheden dienen te beschikken dan voor het dagelijkse werk. Verder kunnen hulp van coaches en het gebruik van verbeterhulpmiddelen problemen met verbe-

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 227

terteams voorkomen. De motivatie van teamleden is een belangrijke factor in het welslagen van dergelijke teams.

Jeroen Onstenk schetst in hoofdstuk 19 zijn perspectief op de verwerving en ontwikkeling van bekwaamheden door werknemers tijdens de beroepsuitoefening. De leermogelijkheden in de dagelijkse werkpraktijk staan daarbij voorop. Om de vraag te beantwoorden wat men daar eigenlijk kan en moet leren werkt Onstenk een dynamisch begrip van beroepsbekwaamheid uit. Hij presenteert een model van het leerpotentieel van arbeidssituaties en geeft een uitwerking van criteria voor krachtige leeromgevingen. Om het dagelijkse werk leerrijker en reflectiever te maken kan men zich richten op de vormgeving van het werk, op de communicatie over het werk en op de allocatie van het werk. Deze strategieën moeten onderdeel uitmaken van het HRD-beleid van 'kwalificerende organisaties'.

Hoofdstuk 20 laat Frans Meijers en Wim Wardekker aan het woord over de kwestie van het ontwikkelen van een arbeidsidentiteit. Zij beschouwen dit als een essentiële dimensie van brede vakbekwaamheid in de kennismaatschappij en als voorwaarde voor zelfsturend vermogen. Voortschrijdende individualisering en flexibilisering dwingen het individu om een dergelijk vermogen tot zelfsturing te ontwikkelen. Arbeidsidentiteit ontwikkelen is een voortdurende activiteit waaraan reflexieve, narratieve, culturele, dialogische, dynamische, esthetische, gesitueerde, emotionele en morele aspecten te onderscheiden zijn. In de bestaande HRD-praktijk is vooralsnog weinig ruimte voor het creatief-sociale leerproces dat de ontwikkeling van een arbeidsidentiteit omvat. Daardoor zijn veel individuen onvoldoende in staat om de eigen identiteit te verbinden met beschikbare arbeid en arbeidsrollen, wat voor employability niettemin wenselijk lijkt.

Deel III biedt, kortom, in zes bijdragen een veelzijdig overzicht van arbeidsgerelateerd leren in verschillende beroeps- en organisatiecontexten. In alle hoofdstukken besteden de auteurs veel aandacht aan de verbindingen tussen leren en werken. Een belangrijk inzicht dat naar voren komt is de mogelijkheid om werkinhoud en -organisatie zodanig (anders) vorm te geven dat de kans op 'spontane', informele, arbeidsimmanente leerprocessen bij beroepsbeoefenaren toeneemt. Met andere woorden: men kan ook de omgeving aan de mens aanpassen in plaats van andersom.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 228

Tips om verder te lezen over het leren in verschillende arbeidscontexten

– Wenger, E., *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, MA: University Press, 1998.

Vervolg op zijn eveneens interessante *Situated learning* (met Jean Lave, 1991), waarin hij het concept van leerwerkgemeenschappen verder uitwerkt. Over de verwevenheid van identiteitsontwikkeling, betekenisvorming, socialisatie tot beroepsbeoefenaar en competentieontwikkeling. Theoretisch getint boek, waarvan het laatste deel de implicaties uiteenzet van het ontwikkelde leerconcept voor de praktijk van opleiden en leren in arbeidsorganisaties.

– Sprenger, C., *Leerpraktijken: Een studie naar de wijze waarop leren vorm kan krijgen in op leren gerichte organisaties.* Academisch proefschrift, EU Rotterdam, 2000.

Onderzoek gericht op het in kaart brengen van innovatieve leerpraktijken in arbeidsorganisaties. Bevat een veelheid aan vernieuwende ideeën voor het inrichten van leergerichte organisaties. Laat tevens zien dat de HRD-praktijk weerbarstiger, feitelijk conservatiever is dan men op grond van innovatieve beleidsvoornemens en theorieën dienaangaande zou verwachten. Balanceert daarmee mooi op het grensvlak van retoriek en realiteit.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 229

Leren van professionals tijdens de beroepsuitoefening

Kitty Kwakman

Inleiding

In deze bijdrage staat het leren van een specifieke groep beroepsbeoefenaren centraal: de professionals. De nadruk zal liggen op het specifieke karakter van het werk van professionals en de consequenties daarvan voor leren. Daarbij wordt uitsluitend ingegaan op het leren tijdens de beroepsuitoefening, dus niet op het leren ter voorbereiding op het beroep. Het uitgangspunt is immers dat ook voor professionals, net als voor alle andere werkenden, leren van cruciaal belang is voor een adequate beroepsuitoefening (Bolhuis en Simons, 1999).

Wat is een professional?

Om aan te geven wat karakteristiek is voor het werk van professionals is een antwoord gezocht op de vraag wat een professional is. Het blijkt vrij lastig om aan te geven wat nu precies een professional is, omdat er twee verschillende perspectieven bestaan op het specifieke karakter van professionals.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 230

Benadering vanuit kenmerken van het beroep

Ten eerste is een professional, vanuit een sociologische optiek, een beroepsbeoefenaar die een beroep uitoefent dat tot een bepaalde professie behoort. Het begrip 'professie' wordt daarbij van toepassing geacht op een beroep dat voldoet aan een aantal kenmerken (Mok, 1990). Knoers (1987) somt de volgende kenmerken op die een beroep tot een professie maken:

- een geheel van systematisch geordende en overdraagbare theoretische kennis;
- een autoriteit om taken die op het gebied van het beroep liggen zelfstandig uit te voeren en daarop gebaseerde beslissingen te nemen;
- een door de gemeenschap gesanctioneerd prestige;
- een fundamentele oriëntatie op dienstverlening, veelal geformaliseerd in een ethische beroepscode;
- een bepaalde beroepscultuur, die gehandhaafd wordt door formele organisaties en informele collegiale contacten, alsmede door bepaalde institutionele verbanden.

Deze benadering, die ook wel kenmerkbenadering wordt genoemd, gaat ervan uit dat een professioneel beroep aan een aantal vaststaande criteria moet voldoen (Geurts, 1989). Deze criteria zijn ontleend aan een aantal beroepen als arts en notaris, die als 'volledige professie' worden beschouwd. Om deze kenmerken te bereiken is een ontwikkelingsproces vereist, dat wil zeggen: een proces waarin beroepen steeds meer kenmerken van een professie verwerven (Hoyle en John, 1995). Dit proces wordt ook aangeduid als professionalisering of beroepsvorming. Een professie is voltooid als het beroep wettelijke bescherming kent in de vorm van beroepsbescherming, titelbescherming of wettelijk tuchtrecht (Mok, 1990). Vanuit deze benadering zijn dus slechts die beroepsuitoefenaren als professional te betitelen, die een beroep uitoefenen dat aan alle hierboven genoemde kenmerken voldoet. Dit zijn veelal vrije en zelfstandige beroepen, dat wil zeggen: beroepen die niet in dienstverband van een organisatie worden uitgevoerd.

Benadering vanuit kenmerken van het werk

Tegenwoordig noemen niet alleen steeds meer werkenden zichzelf professionals, ook worden steeds meer beroepsbeoefenaren door de buitenwereld als professionals aangemerkt (Auer, 1998), bijvoorbeeld verpleegkundigen, docenten, informatietechnologen of managers. Deze zijn volgens de hierboven genoemde benadering geen echte professionals, en bovendien werken velen van hen ook nog eens in dienst van een arbeidsorganisatie. Toch is deze claim op de status van professional wel terecht. Er is immers ook een tweede, andere benadering waarin het etiket 'professional' niet aan kenmerken van het beroep is gebonden, maar aan het soort werk dat mensen verrichten (zie onder andere Auer, 1998; Van der Krogt, 1995; Miner, 1993; Mintzberg, 1979; Schön, 1983). Vanuit deze

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 231

optiek is een professional iemand die werk verricht met een specifieke inhoud en een eigen aard van werkzaamheden (zie ook hoofdstuk 16).

Het werk van professionals is dienstverlenend en complex. Met complex wordt bedoeld dat standaardoplossingen vaak niet voorhanden zijn omdat er veel niet-routinematige situaties voorkomen die om een unieke oplossing vragen. Dit is het geval in werk waarin activiteiten centraal staan als adviseren, ontwerpen, doceren, begeleiden, ondersteunen, managen, leidinggeven of verzorgen. De complexiteit hiervan wordt nog eens versterkt omdat er meestal geen overeenstemming bestaat over de doelen van het werk. Een goed voorbeeld hiervan is de recente discussie in het onderwijs: is het doel van onderwijs kennisoverdracht of het zelfstandig leren van leerlingen? Naast dit gebrek aan eenduidigheid over doelen maakt de aard van het werk het lastig om de uitkomsten van het werk vast te stellen, omdat de uitkomsten van dienstverlening moeilijk meetbaar zijn. Wanneer is er sprake van een kwalitatief goede dienstverlening? Ook hierover kunnen de meningen zeer verschillen.
Het ontbreken van collectieve en meetbare doelstellingen betekent eveneens dat de middelen om doelen te bereiken nogal van elkaar kunnen verschillen. Er is niet één bepaalde, beste manier om een probleem of situatie aan te pakken, omdat de manier van aanpak sterk afhankelijk is van de situatie en van het oordeel van de professional over wat het beste is in deze situatie.

Diverse auteurs leveren nog een extra toevoeging aan deze benadering van professionals, die voor het leren van professionals interessante aanknopingspunten biedt. Zo benadrukt Mintzberg (1979) dat het werk van professionals een hoge mate van horizontale specialisatie en een lage mate van verticale specialisatie kent. Dit betekent dat zij een relatief smalle taak hebben, maar veel controle over hun taakuitvoering. Door de horizontale specialisatie vereist het werk een hoge mate van kennis en vaardigheden. De kennisbasis van professionals is daarmee 'sophisticated', hoewel het technische systeem, dat wil zeggen: de instrumenten die gebruikt worden om kennis toe te passen, relatief eenvoudig is. De benodigde kennis en vaardigheden zijn dermate complex dat zij niet tijdens het werk zijn aan te leren, maar in voorbereiding op het beroep verworven moeten worden. Daarmee wordt tegelijkertijd een probleem geschapen: een beroepsopleiding voor professionals vereist namelijk een tamelijk stabiele arbeidsomgeving, die het mogelijk maakt om de aan te leren kennis en vaardigheden te laten uitkristalliseren en standaardiseren.

De lage verticale specialisatie in het werk van professionals hangt sterk samen met de vereiste hoeveelheid kennis en vaardigheden. Het werk van professionals is inhoudelijk dusdanig ingewikkeld dat het niet kan worden gecontroleerd of gesuperviseerd door managers. Managers beschikken simpelweg niet over de benodigde kennis en vaardigheden om het werk van professionals te sturen of

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 232

te beoordelen. Professionals hebben daarom veel eigen autonomie en dragen ook een grote eigen verantwoordelijkheid voor hun werk. Dit levert volgens Mintzberg twee problemen op die relevant zijn in kader van leren. Ten eerste is het zeer moeilijk om een slecht functionerende professional beter te laten functioneren, omdat het management weinig zeggenschap heeft over het professionele handelen. Omdat professionals zelf verantwoordelijk zijn voor de kwaliteit van het uitgevoerde werk, is het lastig, zowel voor de eigen beroepsgenoten als voor anderen, om professionals op hun functioneren aan te spreken. Een tweede probleem is dat professionals moeilijk uit zichzelf tot vernieuwing komen, omdat alle professionals de neiging hebben om op den duur routinematig te worden (zie ook Auer, 1998; Van der Krogt, 1995).

Waar Mintzberg het bij deze constatering laat, levert Schön (1983) voor deze neiging tot routinisering een interessante verklaring. Volgens Schön is routine het gevolg van de specifieke aard van de professionele kennis die het werk vereist. Omdat het werk bestaat uit niet-routinematige situaties waarin standaardoplossingen niet voldoen, moeten professionals zelf op zoek naar manieren om met deze situaties om te gaan. Professionals ontwikkelen daarmee al doende 'knowing-in-action', dat wil zeggen: kennis die in hun handelen besloten ligt en daardoor veelal impliciet is. Omdat deze praktijkkennis gebaseerd is op positieve en negatieve ervaringen, wordt het verdere handelen hier sterk door gestuurd. Het ingewikkelde hiervan is dat deze kennis enerzijds noodzakelijk is om in complexe situaties te kunnen handelen, maar anderzijds het gevaar meebrengt van routinematig handelen. Omdat praktijkkennis helpt om de complexiteit van de situatie te reduceren, bestaat de neiging om ook in nieuwe situaties te vertrouwen op datgene wat in het verleden goed werkte. Maar vanwege het impliciete karakter van deze praktijkkennis, is men zich daar vaak niet van bewust. Alleen indien men zich bewust wordt van de eigen interpretatie van de situatie en het eigen handelen hierbinnen, wordt routine doorbroken en bestaat de mogelijkheid om het professionele handelen te verbeteren. Het belangrijkste middel hiertoe is volgens Schön reflectie.

Samengevat zijn er dus twee benaderingen te onderscheiden, met ieder een eigen kijk op professionals. De kenmerkbenadering lijkt vooral van toepassing om beroepen de status van professioneel beroep te kunnen verlenen. Vanwege de relatie met de vrije en zelfstandige beroepen is het verkrijgen van de status van professional zeer begerenswaardig; het wordt bijvoorbeeld ook gebruikt voor sporters voor wie de sportbeoefening tot een beroep is geworden, zoals proftennissers of -voetballers. Omdat de interesse niet uitgaat naar statusverschillen maar naar leren, biedt de laatste benadering de meeste aanknopingspunten. Het is daarbij wel goed om in de gaten te houden dat de aanduiding 'professional' voor meerdere interpretaties vatbaar is.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 233

HET WERK VAN PROFESSIONALS IN BEWEGING

Net als in alle andere beroepen en sectoren, is het werk van professionals voortdurend aan veranderingen onderhevig (Van der Krogt, 1995). Als gevolg van technologische, economische en sociaal-culturele ontwikkelingen zijn er veranderingen waar te nemen zowel binnen het beroepenveld zelf als in de inhoud en uitvoering van het werk.
Wat het beroepenveld betreft, is het zo dat steeds meer werkenden in onze kennismaatschappij als professional zijn te betitelen, ervan uitgaande dat professionals werk hebben dat complex is en een hoog niveau van kennis en vaardigheden vereist. Tegelijkertijd heeft onze maatschappij ook steeds meer professionals nodig (Auer, 1998; Kessels, 1996). Een voorbeeld van een beroep waarin het werk complexer is geworden, is het beroep van verpleegkundige waarin, onder andere door technologische vooruitgang, steeds meer specialisaties zijn ontstaan die hooggekwalificeerd personeel vragen, bijvoorbeeld de intensivecareverpleegkundige. Daarnaast komen er ook nieuwe professionals bij, zoals opleidingskundigen die zich bezighouden met leer- en opleidingsvraagstukken in bedrijven of de IT-professionals.

Ook de inhoud en uitvoering van het werk van professionals verandert als gevolg van maatschappelijke ontwikkelingen. Ik wil hier ingaan op een tweetal veranderingen met verstrekkende gevolgen voor het werk van professionals. Ten eerste hebben veel professionals te maken met een veranderende klantenpopulatie. Deze is diverser onder andere door de komst van allochtonen. Een recent voorbeeld van diversiteit is de constatering dat de medische diagnostiek binnen de huisartsenpraktijk moet worden aangepast aan de ziektebeleving van allochtonen, omdat de huidige werkwijze niet tot juiste diagnoses leidt. Daarnaast zijn klanten steeds mondiger, simpelweg omdat de normen en waarden over de manier waarop mensen met elkaar omgaan zijn veranderd en omdat de toenemende individualisering stimuleert dat rekening wordt gehouden met individuele wensen en behoeften. Omdat alle professionals diensten verlenen, worden zij allemaal geconfronteerd met de toegenomen mondigheid van cliënten. Denk bijvoorbeeld aan docenten die met leerlingen onderhandelen over de hoogte van de proefwerkcijfers, maar ook aan architecten die steeds meer rekening moeten houden met de wensen van hun klanten.
Ten tweede is de controle op het werk flink toegenomen. Onder invloed van de economische recessie in de jaren tachtig is meer nadruk gelegd op de efficiëntie van het werk en zijn veel professionals geconfronteerd met een vorm van outputfinanciering en -controle. Dat wil zeggen dat er voorwaarden zijn gesteld aan hun functioneren in termen van geleverde prestaties. De voorbeelden hiervan zijn legio: wetenschappers die afgerekend worden op aantallen publicaties, maatschappelijk werkers die een minimaal aantal cliënten moeten behandelen, arbeidsconsulenten die een, vooraf bepaald, aantal werklozen aan een baan moeten helpen. Hierdoor hebben veel professionals te maken gehad met een

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 234

sterke intensivering van het werk, terwijl ook de cultuur binnen de organisatie in veel gevallen een enorme omslag heeft gemaakt.

Dit alles betekent dat de omgeving waarin professionals hun werk uitvoeren sterk aan verandering onderhevig is geweest en de verwachting is dat veranderingen zich in de toekomst zullen blijven voordoen (Buskermolen en De la Parra, 1999). Dit heeft natuurlijk gevolgen voor het leren van professionals. Maar voordat ik inga op deze gevolgen, wil ik eerst duidelijk maken dat aan het leren van professionals diverse aspecten kunnen worden onderscheiden.

LEREN VAN PROFESSIONALS

Leren is altijd een activiteit van degene die leert. De lerende onderneemt activiteiten die leerprocessen in gang zetten, die leiden tot een bepaald leerresultaat (Boekaerts en Simons, 1995). Deze activiteiten kunnen cognitief zijn en zodoende niet waarneembaar in het handelen (bijvoorbeeld nadenken over iets wat men heeft meegemaakt), maar deze activiteiten kunnen ook concreet waarneembare handelingen zijn zoals het bestuderen van een boek of het vragen van advies aan iemand. De reeks van potentiële activiteiten waarvan men kan leren is dus zeer groot. Er is veel discussie over de vraag of activiteiten vanzelfsprekend leiden tot leerprocessen en daarmee tot leerresultaten. Veel activiteiten kunnen immers ook routinematig worden uitgevoerd. Jezelf aankleden is voor een kind wellicht een leerproces, maar niet meer voor degene die deze handeling heeft geautomatiseerd.
De vraag wat een activiteit leerzaam maakt, is de vraag naar het resultaat van deze activiteit. In de eerste plaats is een activiteit leerzaam als het leren direct gerelateerd is aan die activiteit: leren lopen, een vreemde taal leren, leren autorijden, wiskunde leren, leren lezen, een baby leren verzorgen, een probleemstelling leren formuleren. In dit verband geeft leren aan dat we iets nog niet kunnen en dat we dat onder de knie krijgen door te leren. Maar: leren is meer. Leren is ook iets wat je al kunt verder ontwikkelen. Ergens ervaring in krijgen, een expert worden. Leren betekent daarmee dat er iets nieuws aan die ervaring of expertise wordt toegevoegd, maar datgene wat nieuw geleerd wordt kan heel verschillend zijn: het kan gaan om nieuwe kennis of een nieuwe vaardigheid, maar het kan ook een nieuw inzicht zijn, een nieuwe overtuiging of opvatting of een nieuwe kijk op bepaalde zaken.

Deze opvatting over leren heeft drie belangrijke implicaties. Ten eerste zijn leerresultaten niet altijd waarneembaar, omdat leren niet automatisch leidt tot ander handelen. Ten tweede is het individu uiteindelijk degene die bepaalt óf er wordt geleerd en wát er wordt geleerd. Eén en dezelfde activiteit kan voor de één zeer leerzaam zijn, terwijl de ander er niets nieuws van opsteekt. Veel opleiders, maar ook mensen die verplicht naar een opleiding of cursus zijn gestuurd, zullen dit

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 235

beamen. Dit geldt natuurlijk niet alleen voor opleidingen: de rol van het individu is in alle soorten leerprocessen en leeractiviteiten van belang (Poell, 1998). Ten derde, ook al staat of valt leren met een activiteit van degene die leert, is leren niet alleen het resultaat van bewust ondernomen activiteiten (Bolhuis en Simons, 1999). Uit onderzoek blijkt dat mensen ook vaak leren in reactie op situaties en gebeurtenissen, waarbij de activiteiten die ze uitvoeren als het ware door de situatie worden uitgelokt (Kwakman, 1999). Dit is bijvoorbeeld het geval indien een klant 'lastig' is, een collega om advies komt vragen of als een nieuwe taak moet worden uitgevoerd.

Waarom leren professionals?

Uit het voorgaande lijkt het antwoord op deze vraag simpel: professionals leren omdat er zo veel verandert, zowel binnen het beroep als binnen arbeidsorganisaties. Daardoor worden professionals geconfronteerd met nieuwe taken en andere eisen. Om deze naar behoren te vervullen zullen zij nieuwe dingen moeten leren. Ik noem dit leren in het kader van innovatie, dat wil zeggen: leren omgaan met veranderingen die van buitenaf komen. Maar ik wil tegelijkertijd benadrukken dat innovatie slechts een van de redenen is dat professionals leren. Er zijn daarnaast nog twee belangrijke redenen voor professionals om te leren.

Professionals leren ook omdat de aard van hun werkzaamheden dat van hen vraagt. Het werk confronteert hen telkens weer met nieuwe problemen en situaties die om een oplossing vragen. Omdat er niet een beste manier is om het probleem aan te pakken, streven professionals iedere keer weer opnieuw, op grond van hun aanwezige kwaliteiten en ervaringen, naar de best mogelijke oplossing. Deze ervaring helpt tegelijkertijd bij de oplossing van het volgende probleem. Met andere woorden: professionals zijn voortdurend betrokken bij verbeteringsprocessen die gericht zijn op verbetering van de kwaliteit van het eigen werk. De kwaliteit van dienstverlening wordt voornamelijk verbeterd via het ontwikkelen van de eigen kwaliteiten. Dit is een voortdurend proces dat de kern van het werk van professionals betreft. Door dit proces ontwikkelen ze namelijk hun praktijkkennis. Dit betekent dat alle professionals gedurende hun hele beroepsloopbaan zullen blijven leren (vergelijk Van Delden, 1991; Eraut, 1994; Houle, 1980). Tegelijkertijd kan worden gesteld dat de ontwikkeling van deze praktijkkennis voor professionals een belangrijke reden is om te leren.

Een laatste belangrijke reden om te leren is de eigen loopbaan van de professional. Leren vindt niet uitsluitend plaats omdat de organisatie of het werk dit van professionals verlangt, maar ook omdat professionals dit zelf nastreven en hier eigen doelen en/of belangen mee willen bereiken (vergelijk Van der Krogt, 1995; Kwakman en Poell, 1999; Poell, 1998). Deze individuele doelen en belangen zijn met name van belang voor de eigen loopbaanontwikkeling en

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 236

de vormgeving hiervan. Professionals zullen, meer of minder intentioneel, op grond van hun voorkeuren, persoonlijke omstandigheden en aanwezige mogelijkheden, hun loopbaan in een bepaalde richting sturen. Dit hoeft niet altijd een functie van hoger niveau te betekenen; het kan ook gaan om specialisatie, taakverbreding of het uitvoeren van andere of minder taken. Onstenk spreekt in het kader van het opkomen voor eigen belangen ook wel over 'strategische competenties' (Onstenk, 1997). Waar het om gaat is dat arbeidstaken en -loopbanen niet statisch zijn, maar dat professionals invloed uitoefenen op hun werk en op de inhoud van hun taken gedurende hun loopbaan (zie Den Hartog en Kraayvanger, 1992; Kwakman, 1999). Loopbanen verlopen dus verschillend en daarin spelen professionals zelf een belangrijke rol (Van der Heijden, 1998).

Samengevat dient het leren van professionals dus zowel organisationele en professionele als individuele doelen. Leren staat niet alleen in het teken van innovaties, maar ook van de ontwikkeling van praktijkkennis en de vormgeving aan de eigen loopbaan. Deze opvatting over het leren van professionals is geenszins een algemeen erkende opvatting. Veel literatuur over het leren van professionals duidt leren aan als professionele ontwikkeling, maar hiermee wordt voornamelijk het leren in het kader van innovaties bedoeld. Het onderscheid tussen verschillende doelen van leren is echter wel van cruciaal belang. Waar het leren door innovatie zich voornamelijk richt op aanpassing van professionals aan veranderingen van buitenaf, richt het leren in het kader van praktijkkennis en de loopbaan zich ook op veranderingen die professionals zelf initiëren én op veranderingen die professionals doormaken als gevolg van hun (beroeps)ervaringen. Consequentie hiervan is dat de inhoud van het leren van professionals hiermee niet eenduidig vaststaat. Professionals kunnen zowel hun competenties verbreden of vernieuwen (via loopbaan en innovatie) als het niveau ervan verhogen (via ontwikkeling van praktijkkennis) of bijvoorbeeld hun strategische competenties verder ontwikkelen. Wát professionals leren is tegelijkertijd ook minder van belang; het gaat er vooral om dát ze leren en dat ze voortdurend in ontwikkeling zijn en daarmee ook regelmatig hun bestaande routines doorbreken (Auer, 1998).

Hoe leren professionals?

De literatuur over de manier waarop professionals leren weerspiegelt een tendens die in de HRD-literatuur ook wel aangeduid wordt met de tendens 'van opleiden naar leren' (Bassi, Cheney en Lewis, 1998; Bolhuis en Simons, 1999; Buskermolen, De la Parra en Slotman, 1999). Traditioneel gezien voltrekt het leren van professionals zich via het lezen van vakbladen, het bezoeken van conferenties en het volgen van cursussen of trainingen. Al deze manieren zijn erop gericht zich nieuw ontwikkelde kennis en vaardigheden eigen te maken. Van der Krogt (1995) geeft aan dat het leren daarmee gebaseerd is op een Research-

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 237

Development-Diffusion-benadering. In deze benadering levert het wetenschappelijk onderzoek de impulsen voor ontwikkel- en ontwerpactiviteiten, die nieuwe technieken en methodieken voor het vak opleveren. Professionals moeten zich van deze nieuwe technieken en methodieken op de hoogte stellen via vakbladen, conferenties en trainingen. Het leren kenmerkt zich daarmee voornamelijk door overdracht van nieuwe informatie, kennis en vaardigheden. Een van de redenen voor deze benadering geeft Mintzberg (1979): de benodigde kennis en vaardigheden zijn zo complex en geavanceerd dat ze niet binnen de organisatie verworven kunnen worden. Hoewel een dergelijke denkwijze nog steeds bestaat, getuige een recent krantenbericht over verplichte bijscholing voor rechters, is er een groeiend besef dat voor het vergroten van de kwaliteit van het professionele handelen meer nodig is dan overdracht van kennis en vaardigheden (Van Delden, 1991; Eraut, 2000; Guest, 1999; Houle, 1980; Osterman en Kottkamp, 1993; Poell, 1998). Net als in andere beroepen wordt erkend dat competenties het best in arbeidssituaties ontwikkeld kunnen worden, dus dat de werkplek een belangrijke context is voor leren (Bassi, Cheney en Lewis, 1998; Bolhuis en Simons, 1999; Buskermolen, De la Parra en Slotman, 1999; Onstenk, 1997).

De redenen voor deze hernieuwde aandacht voor leren op de werkplek van professionals zijn vergelijkbaar met de redenen die in de HRD-literatuur worden aangedragen voor het toenemende belang van leren op de werkplek. Enerzijds is er teleurstelling over de opbrengsten van scholing en training, anderzijds dwingt de aard van de aan te leren kennis of vaardigheden tot meer aandacht voor de werkcontext. Niet alle nieuw benodigde kennis en vaardigheden kunnen in een opleiding worden aangeleerd, omdat door de snelle ontwikkelingen steeds meer kennis en vaardigheden in de praktijk moeten worden ontwikkeld (Poell, 1998). Voorbeelden hiervan zijn de vaardigheden die docenten nodig hebben om hun leerlingen zelfstandig te laten leren, een nieuwe behandelmethode die artsen uitproberen, of de nieuwe machine die onderhoudsmonteurs pas leren kennen terwijl deze al volop in bedrijf is.

Hoe leren professionals nu precies op hun werkplek? Het antwoord op deze vraag is eigenlijk heel simpel: professionals leren van alle activiteiten die ze dagelijks uitvoeren, maar zij leren vooral van activiteiten waar een moment van reflectie inzit en van activiteiten die interactie met anderen met zich meebrengen (Kwakman, 1999). Reflectie en interactie geven gelegenheid tot het expliciteren van de praktijkkennis; het expliciteren hiervan is een belangrijk aangrijpingspunt voor het creëren van nieuwe kennis, dus voor leren (Kessels, 1996; Onstenk, 1997; Poell, 1998).

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 238

Condities voor het leren van professionals

De wenselijke condities voor het leren van professionals zijn vooral de aanwezigheid van reflectie- en interactiemogelijkheden met name op, maar ook buiten de directe werkplek. Professionals moeten niet alleen tijd en gelegenheid hebben om stil te staan bij wat ze doen, maar ook daadwerkelijk in interactie treden met zo veel mogelijk verschillende betrokkenen: klanten, opdrachtgevers, collega's en managers. Deze interactie levert zinvolle perspectieven en helpt de professional nieuwe vragen te formuleren of de eigen verantwoordelijkheden in een nieuw licht te plaatsen. Daarmee is interactie dus tegelijkertijd een belangrijke bron van reflectie, omdat professionals talloze situaties binnen hun beroep meemaken waarin zij in interactie treden met anderen. Naast interactie zijn er ook andere situaties die tot reflectie kunnen leiden. Dit zijn situaties waarin professionals individuele actie vertonen zoals lezen, schrijven, internet raadplegen, studeren, rapporteren, een plan maken of een aanpak bedenken (Marsick en Watkins, 1999).

Interactie met anderen is niet alleen een belangrijke bron van of aanleiding tot leren, maar heeft tegelijkertijd een sterk ondersteunende functie: als professionals aan het leren zijn, is het belangrijk dat ze daarin niet alleen staan. Voor gezamenlijk leren is het allereerst van belang dat er andere mensen in de omgeving zijn die ook in interactie willen en kunnen treden. Veel professionals werken immers alleen en hebben weinig gelegenheid tot spontane interactie met hun naaste collega's. Daarnaast is het uitermate belangrijk dat de omgeving in ieder geval de inspanning die leren met zich meebrengt waardeert en hulp en erkenning biedt bij het omgaan met onzekerheden en onvoorziene gevolgen, die bijvoorbeeld ontstaan bij het in praktijk brengen van een nieuwe handelwijze.

Een belangrijk vraagstuk rondom condities is of professionals zelf verantwoordelijk zijn voor deze reflectie en interactie of dat de omgeving hiertoe de mogelijkheden moet creëren: een klassiek vraagstuk over wie leren stuurt en over de verhouding tussen zelfsturing en omgevingssturing in leren. In de meer traditionele benadering is de professional geheel zelf verantwoordelijk voor het eigen leren en bieden conferenties of de eigen professionele beroepsvereniging de mogelijkheid tot reflectie en interactie met beroepsgenoten. Meer recent is de opkomst van netwerken en de introductie van portfolio's en individuele ontwikkelingsplannen (Klarus, 1998; De la Parra, Slotman, Tillema en Spannenburg; 2000; Poell, 1998). Netwerken zijn bedoeld om professionals de gelegenheid te geven op een meer informele manier met elkaar kennis te delen en te genereren en om ook over de grenzen van de eigen organisatie te kijken. Portfolio's en ontwikkelingsplannen passen in een nieuwe beoordelingssystematiek die professionals helpt om inzicht te verkrijgen in de eigen aanwezige competenties en in de mate waarin deze aansluiten bij de door de organisatie

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 239

gewenste competenties. Op basis van deze analyse en diagnose worden er plannen opgesteld ten aanzien van te ontwikkelen competenties in de nabije toekomst.

Hargreaves (1997) uit kritiek op de recente opkomst en populariteit van beoordelingsinstrumenten; deze bergen het gevaar in zich dat leerresultaten voornamelijk worden geregistreerd of vastgelegd, terwijl het instrument bedoeld is om leren te stimuleren. Hargreaves geeft tevens een interessante aanvulling op het netwerkconcept. Om te bepalen welke voorzieningen nodig zijn voor professionals moet volgens hem rekening worden gehouden met datgene wat bekend is over succesvol professioneel leren. Uit onderzoek komt naar voren dat leren van professionals succesvol is indien 1) het leren collectief plaatsvindt, 2) het leren betrekking heeft op vragen van professionals zelf en niet op vragen die zijn opgelegd door anderen, 3) het leren verbonden is aan prioriteiten van de organisatie, en 4) er binnen de organisatie langdurige en continue betrokkenheid en aandacht is voor leren. De belangrijkste voorziening voor professioneel leren is daarom het creëren van een cultuur van professionele samenwerking: 'communities of practice'. Een dergelijke cultuur wordt gekenmerkt door wederzijds vertrouwen en respect, ondersteuning en gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voor kwaliteitsverbetering (zie ook Bertrams, 1999). Het zal duidelijk zijn dat in deze nieuwere opvattingen aangaande het stimuleren van professioneel leren de organisatie in ieder geval medeverantwoordelijkheid draagt voor het opstarten en faciliteren van deze netwerken of 'communities of practice'.

Ik zou echter nog een stapje verder willen gaan en willen stellen dat de organisatie niet alleen verantwoordelijk is voor het scheppen van faciliteiten, omdat het leren van de professional zwaardere verantwoordelijkheden met zich meebrengt (Bertrams, 1999). Als reflectie en interactie de belangrijkste mechanismen zijn voor leren, moet de werkomgeving zodanig zijn ingericht dat de professional ook tot reflectie en interactie wordt uitgedaagd. Natuurlijk heeft de professional daartoe bepaalde vaardigheden nodig (Onstenk, 1997), of een bepaalde leerhouding (Bereiter en Scardamalia, 1993; Houle, 1980). Er wordt echter te vaak verondersteld dat alle professionals al over een dergelijke houding en vaardigheden beschikken, enkel en alleen omdat ze professional zijn (Bolhuis, 2000). De gesignaleerde problemen met betrekking tot gebrekkige innovatie en het routinematig handelen worden bijvoorbeeld verklaard door te wijzen op tekortkomingen van professionals.

Dat kan natuurlijk nooit de enige oorzaak zijn. De vraag is of de organisatie wel voldoende mogelijkheden of voorwaarden schept voor reflectie of interactie, dus voor leren. De organisatie draagt medeverantwoordelijkheid voor het leren van professionals door sturing te geven aan het leren van professionals en door

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 240

professionals te helpen bij het verwerven van een leerhouding en leervaardigheden. Een eerste mogelijkheid is om, net als op het HRD-terrein, bepaalde mensen binnen de organisatie als 'facilitator' voor leerprocessen te laten optreden (Bertrams, 1999; Marsick en Watkins, 1999; Onstenk, 1997; De la Parra, Slotman, Tillema en Spannenburg, 2000; Tjepkema en Wognum, 1996). Deze zullen zowel ondersteuning als stimulans en feedback moeten bieden op het gebied van het dagelijks functioneren, de samenstelling van het takenpakket, de loopbaan, de opleidings- en ontwikkelingsmogelijkheden en de samenwerking met anderen. Omdat de uitvoering van deze taken zowel inzicht in de inhoud en aard van het professionele werk als begeleidings- en coachingsvaardigheden vereist, zijn naar mijn mening de managers binnen de organisatie niet de meest geschikte personen hiervoor. Ten tweede hebben organisaties de mogelijkheid om de inhoud en organisatie van het werk zodanig vorm te geven dat het takenpakket wordt verbreed of verrijkt. Professionals worden dan geconfronteerd met nieuwe taken, problemen of samenwerkingsvraagstukken die helpen om nieuwe ervaringen op te doen.

Beide maatregelen zijn gericht op het stimuleren van reflectie, maar ook op het initiëren van nieuwe acties en interacties die vervolgens weer object van reflectie kunnen zijn. Daarmee bieden beide maatregelen ruimte voor het nastreven van zowel organisationele als professionele en individuele doelen. Welk soort doel op welk moment centraal staat in het leren is echter voor iedere professional verschillend. Alleen op deze manier krijgt iedere professional de ruimte voor leren en verdere ontwikkeling en is voortgaande competentieontwikkeling een gezamenlijke verantwoordelijkheid van organisatie en professional.

Literatuur

- Auer, C., 'Professionals en opleiden: een begripsafbakening'. In: J. Kessels en C. Smit (red.), *Opleiders in organisaties/Capita Selecta* (pp. 361-376). Deventer: Kluwer, 1998.
- Bassi, L., S. Cheney en E. Lewis, 'Trends in workplace learning: Supply and demand in interesting times'. *Training & Development*, 52(11), 1998, pp. 51-77.
- Bereiter, C. en M. Scardamalia, *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court, 1993.
- Bertrams, J., *De kennisdelende organisatie: Kunst en gebruik van het hergebruik van kennis*. Schiedam: Scriptum Management, 1999.
- Boekaerts, M. en P.R.J. Simons, *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces* (tweede gewijzigde druk). Assen: Van Gorcum, 1995.
- Bolhuis, S. en P.R.J. Simons, *Leren en werken*. Deventer: Kluwer, 1999.
- Buskermolen, F. en B. de la Parra, 'Een wereld in beweging'. In: F. Buskermolen, F. de la Parra en R. Slotman (red.), *Het belang van competenties in organisaties* (pp. 17-28). Utrecht: Lemma, 1999.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 241

- Buskermolen, F., B. de la Parra en R. Slotman, 'Beweging in onderwijsland'. In: F. Buskermolen, F. de la Parra en R. Slotman (red.), *Het belang van competenties in organisaties* (pp. 207-224). Utrecht: Lemma, 1999.
- Delden, P. van, *Professionals: kwaliteit van het beroep*. Amsterdam: Veen, 1991.
- Eraut, M., *Developing professional knowledge and competence*. Londen: Falmer Press, 1994.
- Eraut, M., 'Non-formal learning and tacit knowledge in professional work'. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 2000, pp. 113-136.
- Geurts, J., *Van niemandsland naar beroepenstructuur. Een studie over de aansluiting tussen onderwijs en arbeid op het niveau van aankomend vakmanschap*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen: ITS, 1989.
- Guest, G., 'Towards lifelong professional learning'. *Adults Learning*, 11(4), 1999, pp. 23-25.
- Hargreaves, A., 'From reform to renewal: A new deal for a new age'. In: A. Hargreaves en R. Evans (eds.), *Beyond educational reform. Bringing teachers back in* (pp. 105-125). Buckingham: Open University Press, 1997.
- Hartog, C. den en G. Kraayvanger, 'Arbeid en levensloop'. In: A.J. Dieleman en P. Span (red.), *Pedagogiek van de levensloop* (pp. 239-257). Utrecht: De Tijdstroom, 1992.
- Heijden, B.I.J.M. van der, *The measurement and development of professional expertise throughout the career. A retrospective study among higher level Dutch professionals*. Proefschrift Universiteit Twente, 1998.
- Houle, C.O., *Continuing learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.
- Hoyle, E. en P.D. John, *Professional knowledge and professional practice*. Londen: Cassell, 1995.
- Kessels, J.W.M., 'Leren in arbeidsorganisaties: De opkomst van de kenniswerker'. In: B. van Gent (red.), *Opleiden en leren in organisaties: Ontwikkelingen, benaderingen, onderzoekingen* (pp. 52-68). Amsterdam: Boom, 1996.
- Klarus, R., *Competenties erkennen: Een studie naar modellen en procedures voor leerwegonafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen, Den Bosch: CINOP, 1998.
- Knoers, A.M.P., *Leraarschap: Amb(ach)t of professie. Professionalisering van de universitaire lerarenopleiding*. Assen: Van Gorcum, 1987.
- Kwakman, C.H.E., *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen, 1999.
- Kwakman, C.H.E. en R.F. Poell, 'Organiseren van lastige leerprocessen'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 7/8, 1999, pp. 17-21.
- Marsick, V.J. en K.E. Watkins, *Facilitating learning organizations: Making learning count*. Aldershot: Gower, 1999.
- Miner, J.B., *Role motivation theories*. Londen: Routledge, 1993.
- Mintzberg, H., *The structuring of organizations. A synthesis of the research*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1979.
- Mok, A.L., *In het zweet uws aanschijns... Inleiding in de arbeidssociologie*. Leiden: Stenfert Kroese, 1990.
- Onstenk, J.H.A.M., *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen, Delft: Eburon, 1997.
- Osterman, K.F. en R.B. Kottkamp, *Reflective practice for educators: Improving schooling through professional development*. Newbury Park: Corwin Press, 1993.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 242

- Parra, B. de la, R. Slotman, H. Tillema en T. Spannenburg, *Managen van competenties in organisaties*. Utrecht: Lemma, 2000.
- Poell, R.F., *Organizing work-related learning projects: A network approach*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen, 1998.
- Schön, D.A., *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Arena, 1983.
- Tjepkema, S. en I. Wognum, 'Van opleider naar adviseur? Taakgebieden van opleidingsfunctionarissen in leergerichte organisaties'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 9(7/8), 1996, pp. 12-16.
- Van der Krogt, F.J., *Leren in netwerken. Veelzijdig organiseren van leernetwerken met het oog op humaniteit en arbeidsrelevantie*. Utrecht: Lemma, 1995.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 243

De invloed van de professie op de ontwikkeling van professionals

Loes Tijmensen

Inleiding

Voordat een professional een arbeidsorganisatie binnenkomt, heeft hij een lange beroepsopleiding gevolgd. Een professional is dan niet klaar met leren. Elke professional leert van zijn werk en tijdens zijn werk. Dit leren gebeurt via opleidingen ('formeel leren'). Maar er zijn ook andere vormen van leren waarvan de professional gebruikmaakt om deskundig te blijven ('informeel leren'). De professional leert in de context van de arbeidsorganisatie waarin hij werkt. Maar de professional leert ook in de context van de beroepsassociatie waartoe hij behoort. Beroepsassociaties vervullen in de praktijk een belangrijke rol in het stimuleren van bij- en nascholingsactiviteiten voor hun beroepsbeoefenaren. Hoe sterk de rol van beroepsassociaties daarin is, hangt mede af van de mate waarin het beroep zich heeft ontwikkeld tot een erkend beroepsdomein met specifieke instanties voor opleiding, accreditatie, kwaliteitsbewaking en belangenbehartiging. Zij kunnen daarmee de opleidings- en nascholingsactiviteiten van hun beroepsbeoefenaren beïnvloeden. De klassieke professies, zoals artsen en advocaten, zijn daarvan voorbeelden.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 244

We zullen ons in deze bijdrage richten op de professie van accountants. De nadruk zal liggen op de rol van de beroepsassociatie in het leren van professionals en op de activiteiten van de professionals zelf. De leidende vragen in deze bijdrage zijn: Hoe leren professionals, wat leren zij, met wie leren zij, en in hoeverre is dit leren gerelateerd aan de ontwikkeling van de organisatie en die van de beroepsgroep? (zie ook hoofdstuk 15).

KENMERKEN VAN HET LEREN VAN PROFESSIONALS

Wat zijn professionals en wat voor werk doen ze?

Iedereen kan zich wel iets voorstellen bij de term 'professionals'. In de literatuur kennen de termen 'professional', 'professionaliteit' en 'professie' verschillende betekenissen (vergelijk Abbott, 1988; Van Delden, 1991; Geurts, 1989; Knoers, 1987; Van der Krogt, 1995a; Mok, 1973). Op de ins en outs van deze discussie gaan we hier niet nader in. Zoekende naar een redelijke overeenstemming over kenmerken van een professional, kunnen we stellen dat professionals over het algemeen hoogopgeleide mensen zijn, die een bepaalde autonomie en zelfstandigheid in het werk hebben, en die een hoge mate van materiedeskundigheid hebben verworven en deze blijven ontwikkelen. We zullen deze kenmerken kort toelichten:

- Hoog opgeleid: in het algemeen hebben professionals een wetenschappelijke studie van enkele jaren gevolgd.
- Autonomie en zelfstandigheid: professionals hebben 'vrijheid' om de arbeidstaak zelf te bepalen en de methode te kiezen waarlangs deze wordt uitgevoerd, dit echter binnen de grenzen van de professie. Er is tevens sprake van een grote (morele) verantwoordelijkheid.
- Hoge mate van materiedeskundigheid: professionals hebben een deskundigheid (en de daarmee verbonden kwalificaties) op een bepaald gebied. Reflectie is een belangrijke vorm van leren om hun deskundigheid te blijven ontwikkelen.

Het werk dat professionals uitoefenen is complex van aard, dynamisch (het ontwikkelt zich) en vereist een bepaalde 'body of knowledge'. Het gaat met andere woorden om hooggekwalificeerd werk waarvoor wetenschappelijke kennis is vereist. Artsen, advocaten, psychologen en accountants zijn voorbeelden van professionals: beroepsbeoefenaren die een bepaalde professie uitoefenen en tot de professie behoren.

Het leren van professionals

Professionals hebben een levenslange leerweg te bewandelen. Om het beroep van bijvoorbeeld arts, advocaat, notaris of accountant te mogen uitoefenen, zal eerst de beroepsopleiding tot arts, advocaat, notaris of accountant moeten wor-

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 245

den gevolgd. Dit zijn wetenschappelijke opleidingen, gevolgd door een post-doctorale opleiding. De professional zal echter ook tijdens zijn beroepsloopbaan blijven leren; na- en bijscholing worden als vanzelfsprekend en als inherent aan een professie geacht.

Maar wat leren professionals en op welke wijze leren zij dit? We zullen daartoe eerst de literatuur verkennen.
In de beroepsopleiding leren de professionals de beroepsspecifieke kwalificaties waarover men het in de beroepsassociatie eens is geworden (Van Dam, 1995; Tijdens en Baaijens, 1997). Het gaat om feiten, regels, procedures, normen en waarden (leren denken als een arts, accountant, advocaat), maar ook om het leren te reflecteren terwijl men aan het werk is: 'reflection-in-action' (Schön, 1987). In de beroepsopleiding is er veelal sprake van een combinatie van werk en leren. Enerzijds leert de professional door het volgen van de colleges en anderzijds leert hij tijdens het uitvoeren van het werk (on-the-job-leren), bijvoorbeeld als stagiair of assistent.

Na de beroepsopleiding zal de professional blijven leren. Een professie is dynamisch: ontwikkelingen in het vakgebied zullen zich blijven voordoen en de professional dient deze bij te houden. Wat de professional leert, is onder meer afhankelijk van de ontwikkelingen die in de professie plaatsvinden (de professie bepaalt dan de inhoud van het leren), en van de probleemsituaties die de professional in het werk tegenkomt. Met dit laatste bedoelen we dat de professional terechtkomt in probleemsituaties die buiten de bestaande theorieën en technieken van de beroepsgroep vallen. De 'oplossing' staat niet in de boeken, en de professional zal zelf een oplossing moeten bedenken (Van der Krogt, 1995b; Poell, 1998; Schön, 1987). Het leren van de professional is in beide gevallen georiënteerd op zijn professie.

De rol van de professie in het leren van professionals

Het is hiervoor enkele keren aangestipt: de professie speelt blijkbaar een belangrijke rol in het leren van de professional. Met professie wordt in dit kader bedoeld het leren van en met collega's, maar vooral het sturen van het leren door de beroepsassociatie met betrekking tot het vakgebied en de ontwikkelingen die zich daarin voordoen. Uit het bovenstaande wordt duidelijk dat de beroepsopleiding tot professional veelal georganiseerd wordt door de beroepsassociatie, waarbij de beroepsassociatie zelf een instituut opricht of samenwerkt met bestaande instituten. De na- en bijscholing worden eveneens veelal georganiseerd door de beroepsassociatie, waarbij zij cursussen aanbieden of bepalen aan welke regels een professional zich dient te houden om bijvoorbeeld geregistreerd te blijven. De professional beoordeelt zelf of en op welk moment hij gebruik wil maken van het cursusaanbod. Maar ook bij het leren tijdens het uit-

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 246

voeren van het werk kan de beroepsassociatie een rol spelen. Wanneer een professional wordt geconfronteerd met problemen die zich in de beroepspraktijk voordoen, kan de beroepsassociatie morele, maar ook 'technische' steun geven, zodat de professional niet alleen staat (zie onder andere Merton, 1984).

Professies kunnen sterker en minder sterk georganiseerd zijn. De ontwikkeling naar een krachtige professie is te zien als een proces, waarbij professionals de beroepsgrenzen afbakenen, het opleidingstraject uniformeren en (maatschappelijke) erkenning verkrijgen waarbij registratie als voorwaarde kan gelden (Geurts, 1989; Mok, 1973, 1977). We veronderstellen dat een krachtige beroepsassociatie beter in staat zal zijn om invloed uit te oefenen op het leren van de professional dan een minder krachtige beroepsassociatie. Een beroepsassociatie spreekt immers namens de beroepsgroep. En om dat effectief te kunnen doen, zullen in een beroepsassociatie zo veel mogelijk beroepsbeoefenaren georganiseerd dienen te worden. Lidmaatschap van de beroepsassociatie of een registratieplicht zijn daartoe mogelijkheden. In de professies waar we het hier steeds over hebben gehad, is er sprake van een registratieplicht. Dat betekent dat elke professional in dat beroep geregistreerd lid dient te zijn van de beroepsassociatie. Wanneer een beroepsassociatie krachtig en goed georganiseerd is, zal deze de beroepsgroep kunnen bereiken en op die wijze invloed kunnen uitoefenen op de inhoud van het leren van de professional en op de inhoud van het werk.

Tot zover een beknopte aanduiding van wat er in de literatuur te vinden is over het leren van professionals. Hoe verloopt het leren van professionals in de praktijk? We zullen daar in de volgende paragraaf op ingaan, en accountants als voorbeeld nemen.

16

DE PRAKTIJK NADER BEKEKEN: LEREN VAN ACCOUNTANTS

In deze paragraaf wordt het leren van accountants en de rol van de beroepsgroep geïllustreerd aan de hand van resultaten van een onderzoek dat is uitgevoerd onder accountants in twee grote accountantskantoren. We zullen eerst kort beschrijven wat het beroep van accountant inhoudt en hoe je accountant wordt. Daarna gaan we kijken hoe accountants in de praktijk leren, waarbij we ingaan op hoe en wat ze leren en met wie. Ten slotte gaan we in op de rol van de beroepsassociatie bij het leren van accountants.

Het beroep van accountant: ontwikkeling en inhoud van het werk

Het beroep van accountant is voortgekomen uit de functie van boekhouder. De boekhouder hield zich eind 19e eeuw voornamelijk bezig met het verrichten van administratief werk. Door de maatschappelijke en economische ontwikkelingen,

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 247

zoals de opkomst van naamloze vennootschappen, ontstond er een vraag naar boekhouders die onafhankelijk van de NV de administratie konden beheren en controleren. De taken van deze externe boekhouders gingen steeds meer verschillen van het werk dat de interne boekhouder verrichtte. Vanaf 1893 werden de externe boekhouders daarom 'accountants' genoemd (Vaatstra, 1996). Het accountantsberoep onderscheidt zich in twee beroepsgroepen: de registeraccountant en de accountant-administratieconsulent. We beperken ons hier tot de registeraccountant.

Controlerende werkzaamheden en het geven van advies zijn de twee pijlers van het werk van de registeraccountant. Bij het controleren van de jaarrekening gaat de accountant na of de jaarrekening geen 'onjuistheden van materieel belang' bevat en geeft hij een verklaring over de getrouwheid van de financiële verantwoording af: de accountantsverklaring. De accountant verricht daartoe bijvoorbeeld cijferanalyses, inventariseert voorraden en test bepaalde transacties (Nivra, 1996). De adviezen die de accountant geeft, zijn gericht op bijvoorbeeld de administratieve organisatie, subsidievraagstukken, fusies, rechtsvorm en bedrijfsopvolging. De accountant beoordeelt de kwaliteit van de (financiële) informatie en de informatievoorziening, ondersteunt bij het inrichten van de administratieve organisatie, bestudeert informatiesystemen en gaat na of deze verbeterd kunnen worden. De Nivra is de beroepsassociatie voor registeraccountants. De Nivra heeft als taak om de beroepsuitoefening te bevorderen, voor kwaliteit te zorgen (via opleiding, nascholing, collegiale toetsing, tuchtrecht, enzovoort) en het gemeenschappelijk belang van accountants te behartigen (Nivra, 1995, 1996).

Hoe word je accountant: de beroepsopleiding

Om het beroep van registeraccountant te mogen uitoefenen dient een (universitaire) opleiding te worden gevolgd. Hiertoe zijn drie leerwegen te bewandelen (Nivra, 1995, 1996):

1. Via de deeltijdopleiding die het Nivra aanbiedt in samenwerking met de universiteit Nyenrode. De Nivra / Nyenrode-opleiding combineert het werken in de accountancy met de studie aan de universiteit. De bedoeling is dat de studenten de verworven kennis direct kunnen toepassen in de praktijk.
2. Via een postdoctorale opleiding accountancy aan reguliere universiteiten na een universitaire studie (bedrijfs)economie.
3. Via de Nivra / Nyenrode-opleiding of de postdoctorale opleiding na een diploma HEAO-accountancy of bedrijfseconomie.

Om ingeschreven te kunnen worden in het accountantsregister moeten de studenten het theoretische deel van het accountantsexamen hebben behaald. Bovendien moeten zij de driejarige praktijkopleiding met succes hebben afge-

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 248

rond. Studenten die de Nivra / Nyenrode-opleiding volgen, lopen deze praktijkstage grotendeels in de laatste jaren van hun studie. Andere studenten zullen deze praktijkstage na het theoretisch deel nog moeten volgen.

Hoe blijf je accountant: leren tijdens het werk

De initiële opleiding tot accountant is niet voldoende om accountant te kunnen blijven. Nieuwe wetten worden aangenomen, gebruikte technieken worden verbeterd en de aard van het werk verschuift: door dergelijke ontwikkelingen binnen het beroep van accountant zal de accountant regelmatig nieuwe kennis, vaardigheden of houdingen moeten leren om zijn werk te kunnen blijven uitoefenen. Op welke wijze doen ze dat? Welke probleemsituaties komen accountants in hun werk tegen, hoe gaan ze daarmee om en wie betrekken ze daarbij? De gegevens uit een onderzoek naar werk en leren van accountants in twee accountantsorganisaties zijn gebruikt om op deze vragen antwoord te geven (Tijmensen, 1998, 1999).

Probleemsituaties in het werk

In beide organisaties komen accountants tijdens de uitvoering van hun werk problemen tegen. Dit zijn natuurlijk vakinhoudelijke problemen zoals 'hoe pak ik een bepaalde controle aan' of 'hoe kan een bepaald risico worden afgedekt'. Deze situaties doen zich regelmatig voor en we noemen ze voor het gemak 'standaardprobleemsituaties'. Deze kunnen met behulp van aanwezige beroepsprocedures worden aangepakt.

Unieker zijn situaties waarin de beroepsregels en procedures niet eenduidig een antwoord geven. Het gaat dan om situaties zoals een accountant die bij een klant een bepaalde administratieve organisatie tegenkomt die niet helemaal volgens de regels is georganiseerd, maar eveneens niet fout is. De accountant moet dan beoordelen in hoeverre deze administratieve organisatie alsnog in het licht van de beroepsregels kan worden ingeschat. Een soortgelijke probleemsituatie is die waarin de klant een bepaalde wens heeft, bijvoorbeeld bij een fusie of beursgang, en de accountant zich voor een adequaat antwoord niet op de beroepsregels kan bogen, omdat de beroepsregels in dit geval geen of te weinig houvast bieden; vraag voor de accountant is hoe daarmee om te gaan. Deze situaties noemen we 'unieke probleemsituaties', waarbij standaardoplossingen niet voldoen, de oplossing niet in een boek staat en de accountant zelf een oplossing moet bedenken (zie de paragraaf 'Kenmerken van het leren van professionals').

Accountants komen ook probleemsituaties tegen in hun relatie met de klant / opdrachtgever. Het kan dan gaan om wrijvingen, zoals het niet op tijd aanleveren van stukken door de klant, of het aanleveren van de verkeerde stukken. Deze situaties noemen we 'klantsituaties'.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 249

Aanpakken van probleemsituaties: hoe leren accountants?

Om de probleemsituaties die accountants tegenkomen te kunnen oplossen maken zij gebruik van verschillende vormen van leren. Zowel bij 'standaard-probleemsituaties' als bij 'unieke probleemsituaties' maken accountants gebruik van hun vermogen tot reflectie en feedback. Zij praten met vakgenoten (collega's) over het probleem in kwestie, stellen vragen, zorgen voor een klankbord om helderheid te krijgen over mogelijke alternatieven en overleggen met elkaar om het probleem in kaart te kunnen brengen. Daarbij blijven zij de oplossingen toetsen aan de beroepsregels. Dit zijn leeractiviteiten die informeel en spontaan plaatsvinden terwijl men aan het werk is. Men leert al doende, doet al doende ervaring op.

Bij de unieke probleemsituaties waarin standaardoplossingen niet voorhanden zijn, organiseren accountants (van de desbetreffende groep die dit bij de klant aantreft) een bijeenkomst of overleg waarbij ze brainstormend en reflecterend tot een oplossing proberen te komen, die aan de beroepsregels wordt getoetst. Wanneer de probleemsituatie complex is, of de accountant feedback en steun nodig heeft met betrekking tot de interpretatie van beroepsregels, zoeken de accountants steun bij de afdeling vaktechniek. In deze afdeling werken accountants die gespecialiseerd zijn in de beroepsregels en -procedures. Via deze afdeling biedt het Nivra technische steun (zie de paragraaf 'Kenmerken van het leren van professionals'). De organisaties uit het onderzoek hebben elk een eigen afdeling vaktechniek die dezelfde functie vervult als die van de beroepsassociatie. Op deze wijze wordt getracht een oplossing te zoeken waarbij het beroep het vertrekpunt is.

De accountant onderneemt tevens leeractiviteiten die niet direct uit een probleemsituatie voortvloeien. Het gaat dan om leeractiviteiten zoals het lezen van interne memo's over wetswijzigingen en daarop reflecteren, het deelnemen aan overleggen waarin bepaalde thema's aan de orde worden gesteld, het lezen van een vakblad, het uitproberen van een bepaalde aanpak, maar ook het volgen van interne cursussen, het delen van kennis en ervaringen met collega's, het leren van evaluaties en functioneringsgesprekken, het fungeren als docent of begeleider. Bij- en nascholingsactiviteiten doen accountants regelmatig. De accountants maken daarin opvallend weinig gebruik van het aanbod van het Nivra en volgen voornamelijk intern georganiseerde cursussen. Deze cursussen beslaan wel dezelfde onderwerpen als het aanbod van het Nivra, maar worden door de opleidingsafdeling van de eigen organisatie aangeboden. Er worden nauwelijks conferenties of beurzen bezocht. In een van de organisaties stimuleert het management de accountants om hun werkervaringen op het intranet te zetten, zodat anderen hun ervaringen kunnen lezen en ervan kunnen leren. Het leren van accountants vindt dus in belangrijke mate binnen de eigen organisatie plaats en in geringere mate daarbuiten. De verwachting was dat er veel

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 250

meer gebruik van het aanbod van het Nivra zou worden gemaakt, maar blijkbaar is de interne opleidingsafdeling goed georganiseerd. Niettemin heeft de accountant zich te houden aan de eisen tot bij- en nascholing die het Nivra heeft gesteld.

Wat leren accountants?

Het blijkt dat accountants leren om de regels en procedures van het beroep te kennen en toe te kunnen passen, en indien nodig aan te passen aan de situatie waarmee zij te maken hebben in hun werk. Hun leren is met andere woorden te benoemen als 'beroepsgericht'. Accountants leren om het werk beter uit te voeren en dat te doen volgens de regels van het beroep ('single-loop'-leren), maar we zien ook dat in sommige gevallen de regels zelf ter discussie staan, zoals bij de unieke probleemsituaties. In een van die situaties gaat het erom hoe een bepaalde administratieve organisatie kan worden geïnterpreteerd in het licht van de beroepsregels, moeten de beroepsregels worden aangepast in dit geval? De accountants zijn in dit geval bezig de grenzen van het beroep te verkennen en kunnen wellicht daardoor een verandering in gang zetten. Dit zou als 'double-loop'-leren of 'innovatief leren' kunnen worden gezien. De leerinhoud van de leeractiviteiten van accountants is echter niet alleen maar beroepsgericht. Accountants leren ook de regels van de organisatie waarin ze werken toe te passen: hoe dien je als accountant om te gaan met de klant, adviezen te geven, enzovoort. In die zin is hun leren te benoemen als 'klantgericht' of 'organisatiegericht'.

Met wie leren accountants?

Accountants leren vooral met en van andere accountants in de eigen organisatie, bijvoorbeeld omdat ze deel uitmaken van hetzelfde project in de klantorganisatie. Er wordt ook geleerd met en van collega's buiten de eigen organisatie, bijvoorbeeld in de themabijeenkomsten of van medestudenten (met name accountants in opleiding).

16

De rol van de beroepsassociatie

Het Nivra stimuleert het uitwisselen van kennis. Dit gebeurt onder andere aan de hand van publicaties in het vaktijdschrift voor accountants, maar ook via het stellen van normen voor bij- en nascholing en het systeem van collegiale toetsing in accountantsorganisaties.

Om ervoor te zorgen dat de registeraccountant anticipeert op veranderingen in de praktijk en op de hoogte blijft van ontwikkelingen in de accountancy biedt het Nivra cursussen aan die accountants kunnen volgen. Er is daartoe een speciale commissie opgezet, de VERA (Voortgezette Educatie Register Accountant), die deze cursussen aanbiedt en verzorgt. De voortgezette educatie is verplicht en is in 1996 in de wet vastgelegd. Elke accountant moet jaarlijks ongeveer 40 PE-

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 251

punten halen. Dit kan door onderwijs te volgen of zelf onderwijs te geven, door literatuur te bestuderen, enzovoort (Nivra, 1996). Naast cursussen worden seminars en conferenties georganiseerd door de VERA over actuele maatschappelijke ontwikkelingen in de accountancy (Nivra, 1995). Uit het onderzoek blijkt dat de accountants zich aan de normen houden die het Nivra stelt ten aanzien van bij- en nascholing. Ze volgen cursussen, geven cursussen, lezen literatuur en vakbladen, enzovoort, om de vereiste punten te halen. Echter, zoals al eerder vermeld, maken de accountants weinig gebruik van het aanbod van de Nivra. In de beide accountantsorganisaties is het aanbieden van cursussen goed geregeld door de eigen opleidingsafdeling, waarbij gebruik wordt gemaakt van de aanwezige expertise in het beroepsveld. Tevens wordt de accountant via interne memo's op de hoogte gehouden van nieuwe ontwikkelingen, wetten, richtlijnen, enzovoort. De accountantsorganisatie neemt dan deels de functie van de beroepsassociatie over.

Binnen de Nivra zijn er verschillende commissies die studies verrichten die uiteindelijk uitmonden in richtlijnen, studierapporten of discussienota's. Leden van deze commissies geven voorlichting aan de leden, proberen de gedachtewisseling tussen de leden te bevorderen en verlenen medewerking aan studieconferenties. Ook de regionale kringen zijn bedoeld om de gedachtewisseling tussen de leden te bevorderen (Nivra, 1995). De beroepsassociatie speelt een actieve rol in het continu op peil houden van de deskundigheid van haar leden en in het blijvend professionaliseren van het beroep.

Conclusie en discussie

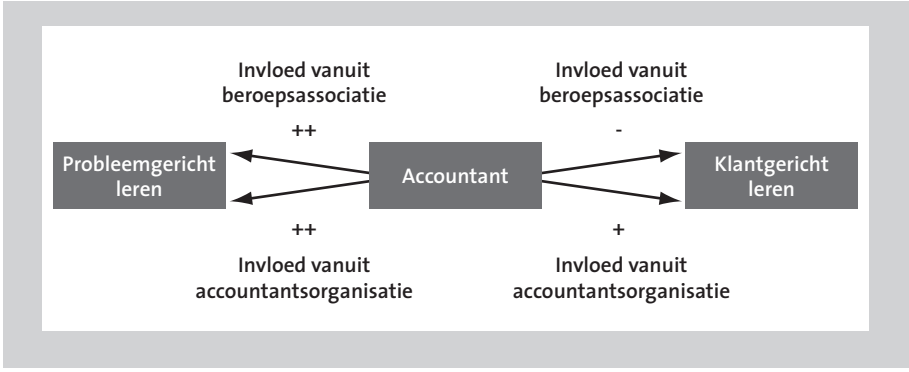
Conclusie

Uit de resultaten kunnen we concluderen dat accountants individueel leren in het kader van hun beroep en vakontwikkeling, zowel tijdens het uitvoeren van het werk als daarbuiten. De beroepsassociatie speelt een rol via het aanbieden van na- en bijscholing gericht op de vakontwikkeling, via het geven en ontwikkelen van advies, richtlijnen en gedragscodes, en vormt zodoende een belangrijke vakinhoudelijke en mentale steun voor de professionals wanneer zij problemen in het werk of bij de klant tegenkomen. De accountants in beide organisaties maken daar echter minimaal gebruik van, omdat deze aspecten in de eigen accountantsorganisatie goed zijn geregeld.

De eigen accountantsorganisatie biedt de professionals een leerprogramma aan dat continu wordt bijgesteld en aangepast aan de ontwikkelingen in het vak en aan de sociale en communicatieve vaardigheden die de professionals nodig hebben voor een goede beroepsuitoefening. Het leren van de professionals wordt gekenmerkt door het individuele reflexieve leren en het leren van elkaar.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 252

Figuur 1 brengt de invloed van de beroepsassociatie en de accountantsorganisatie in beeld.



Figuur 1. Invloed van de professie op het leren van accountants

Accountants leren voornamelijk tijdens de uitvoering van de normale werkzaamheden. Hun leren is niet alleen binnen maar ook buiten de werksituatie gelokaliseerd. Dit laatste wanneer bijvoorbeeld aan de hand van een werkprobleem of thema met collega's wordt gebrainstormd en zo een leerervaring wordt opgedaan. Accountants zoeken zelf manieren om met probleemsituaties om te gaan, waarbij reflectie en overleg een belangrijke rol spelen, maar ook wordt steun gezocht bij beroepsnetwerken zoals bureau vaktechniek. Op deze wijze wordt het leren van elkaar gestimuleerd en leren de accountants enerzijds om de eigen werkroutine te verbeteren en anderzijds om opvattingen over hun beroepsuitoefening, beroepsregels, normen en waarden te ontwikkelen en te plaatsen in het kader van het werk. Elke accountant moet gedurende zijn beroepsloopbaan, als lid van een beroepsgroep, de kwaliteit van het werk continu kunnen verbeteren. De accountant oriënteert zich in zijn leren in eerste instantie op zijn beroep en de ontwikkelingen die in het beroep spelen.

De beroepsassociatie probeert het leren van de accountants op verschillende wijzen te beïnvloeden, bijvoorbeeld door normen en eisen te stellen aan de deskundigheidsbevordering van de accountant, door beroepsnetwerken op te zetten zoals bureau vaktechniek, thema-avonden en regionale kringen, door het aanbieden van cursussen en door het beschikbaar stellen van expertise zoals voorlichting, docentschappen en het vakblad. De beroepsassociatie is voornamelijk georiënteerd op de professie en de ontwikkeling van die professie. Het leren van de accountant is vooral gericht op de professie en de eigen professionalisering. Hierin ligt wellicht een belangrijk verschil met betrekking tot het leren van andere werknemers.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 253

Discussie

Veel van de leeractiviteiten die accountants ondernemen zijn niet alleen aan hen voorbehouden, maar kunnen net zo goed door andere werknemers worden gebruikt. Er is echter een belangrijk verschil: de accountants richten zich in hun leren op het beroep en de ontwikkelingen die zich daarin voordoen. Uit de resultaten van het onderzoek zagen we dat de accountants leren door onder andere probleemsituaties aan te pakken die buiten de bestaande theorieën vallen. De professional bedenkt met zijn collega's een oplossing en toetst deze aan de beroepsregels of stelt de regels zelf ter discussie. Het geleerde kan binnen de organisatie blijven waarin de accountant werkt. Echter, bij een goed werkende beroepsassociatie zal de kennis van de groep accountants worden verspreid naar de leden van de beroepsgroep, bijvoorbeeld via nascholingscursussen, refereeravonden en regionale kringen. Het leren van de accountant wordt zodoende naar het beroepsveld buiten de eigen organisatie getrokken. Accountants participeren in een beroepsnetwerk van waaruit zij nieuwe impulsen ontvangen en waaraan zij nieuwe impulsen geven. In dat opzicht is het leren van accountants anders dan het leren van andere werknemers.

En hoe zit dat dan met andere professionals? De professie van de accountants is een krachtige professie, goed georganiseerd en goed werkend. In een professie die zich aan het profileren is – denk aan secretaressen en informatici – zal de rol van de beroepsassociatie een andere zijn dan die van de beroepsassociatie van de accountants. Het leren van de accountants is dan ook niet zonder meer representatief voor het leren van alle professionals.

De laatste jaren staat het leren van organisaties sterk in de belangstelling. Draagt het leren van professionals bij tot het leren van organisaties of belemmeren ze elkaar? Professionals, de professie en het management van organisaties hoeven niet dezelfde denkbeelden te hebben over de inhoud van het leren. Het management zal zich bijvoorbeeld meer laten leiden door marktontwikkelingen en klantbehoeften dan door het professionaliseringsstreven van de beroepsgroep. Echter, bij een krachtig georganiseerde professie kan de organisatie leren van de beroepsontwikkelingen die via de professional de organisatie binnenkomen en waardoor de organisatie als geheel zich kan ontwikkelen. In theorie weliswaar; in het onderzoek kwam het vertalen van het geleerde in de professie naar de organisatie als geheel niet (sterk) naar voren.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 254

Literatuur

- Abbott, A., *The system of professions. An essay on the division of expert labor.* Chicago: University of Chicago Press, 1988.
- Dam, M.C. van, 'De opleidingsadviseur voor professionals'. In: J.W.M. Kessels en C.A. Smit, *Opleiders in organisaties/Capita Selecta*, afl. 20, pp. 33-43. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen, 1995.
- Delden, P.J. van, *Professionals: kwaliteit van het beroep*. Amsterdam: Veen, 1991.
- Geurts, J., *Van niemandsland naar beroepenstructuur. Een studie over de aansluiting tussen onderwijs en arbeid op het niveau van aankomend vakmanschap.* Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen: ITS, 1989.
- Knoers, A.M.P., *Leraarschap: Amb(ach)t of Professie*. Assen: Van Gorcum, 1987.
- Merton, R.K., 'Functions of the Professional Association'. In: R.K. Merton, *Social research and the practicing professions* (pp. 199-209). Cambridge, MA: Abt Books, 1984.
- Mok, A.L., *Professie en professionalisering*. Amsterdam: SISWO, 1973.
- Mok, A.L., 'Professionalisering als maatschappelijk verschijnsel'. *M&O*, 3, (4), 1977, pp. 219-231.
- Nivra, *De accountant*. Amsterdam: Nivra, 1995.
- Nivra, *Stage-info*. Amsterdam: Nivra, 1996.
- Poell, R.F., *Organizing Work-related Learning Projects; A Network Approach.* Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen: Katholieke Universiteit, 1998.
- Schön, D.A., *Educate the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.
- Tijdens, K.G en C. Baaijens, 'Professionalisering in het secretaressenberoep 1980-1995'. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 3, 1997, pp. 240-254.
- Tijmensen, L., *Tussenrapportage casus 1 (accon-nij)*, 1998.
- Tijmensen, L., *Tussenrapportage casus 3 (accon-ka)*, 1999.
- Vaatstra, H.F., *Expertise in Accountancy. Empirisch onderzoek naar de kennisontwikkeling van student tot ervaren accountant.* Proefschrift Universiteit Maastricht, Maastricht: Datawyse Universitaire Pers, 1996.
- Van der Krogt, F.J., 'Dynamisch organiseren van leernetwerken: actoren en hun tactieken'. *Gids voor de opleidingspraktijk*, afl. 20 (6.81), 1995a, pp. 1-29.
- Van der Krogt, F.J., *Leren in netwerken; veelzijdig organiseren van leernetwerken met het oog op humaniteit en arbeidsrelevantie.* Utrecht: Lemma, 1995b.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 255

Leren binnen zelfsturende teams

Saskia Tjepkema

Inleiding

'Ik heb het idee dat het leren bij ons heel sterk spelenderwijs plaatsvindt, geïntegreerd in het werk van alledag. In meer hiërarchische organisaties gebeurt het meer sprongsgewijs, met horten en stoten: je bent aan het werk, dan word je naar een cursus gestuurd omdat men vindt dat je bepaalde kennis moet opdoen, waarna de nadruk weer op het werk komt te liggen. Dan moet je eerst die kennis maar weer eens gaan toepassen. Bij ons loopt het leren en werken heel sterk in elkaar over, het wisselt elkaar vanzelf af, gekoppeld aan de dagelijkse gang van zaken.'

Bovenstaand citaat is van een teamleider uit een organisatie, opgebouwd rond zelfsturende teams. Het maakt goed duidelijk dat leren en werken in dergelijke teams voelbaar sterk verweven zijn, sterker dan in meer bureaucratische organisaties. Dat brengt andere uitdagingen met zich mee voor de manier waarop we dat leren ondersteunen. En dat is het centrale onderwerp van deze bijdrage.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 256

Na een beschrijving van (de opkomst van) zelfsturende teams als organisatieconcept, volgt een verkenning van teams als leeromgeving. Een centrale vraag in deze bijdrage is welke leerprocessen plaatsvinden in zelfsturende teams en daaraan gekoppeld welke ondersteuning bij die leerprocessen geboden kan worden.
Deze bijdrage is gebaseerd op een nog lopend onderzoek naar leren binnen zelfsturende teams. In het kader van deze studie is informatie verzameld middels een uitgebreid literatuuronderzoek, groepsinterviews en casestudies. Hiervan wordt in deze tekst gebruikgemaakt.

ZELFSTURENDE TEAMS

Opkomst van het concept

Het concept van zelfsturende teams, of autonome taakgroepen, heeft zijn wortels in de organisatiebenadering die bekend staat als 'sociotechniek', tegenwoordig in Nederland ook bekend als Integrale Organisatievernieuwing. Kenmerkend voor de sociotechniek is dat het een integrale benadering is: sociale en technische aspecten van organisaties worden in onderlinge samenhang beschouwd en op elkaar afgestemd. Er is aandacht voor verbetering van zowel de organisatie (denk aan productieaantallen, kosten) als de kwaliteit van de arbeid (denk aan medewerkerstevredenheid, ziekteverzuim).

De eerste mijlpaal in de geschiedenis van de sociotechniek wordt gevormd door de ontdekking – begin jaren vijftig – van een alternatieve vorm van werkorganisatie die in de Britse mijnen werd toegepast. Het betrof relatief zelfstandige werkgroepen, bestaande uit acht mijnwerkers, die gezamenlijk verantwoordelijk waren voor een volledige cyclus in het proces van kolenwinning. Deze organisatievorm werd 'semi-autonome werkgroep' genoemd. De semi-autonome werkgroepen bleken niet alleen een prettige werkomgeving te vormen, maar waren bovendien effectiever. Trist (1963, in Van Eijnatten, 1992) rapporteerde onder meer een lager verzuim, een hogere output en lagere kosten. Sinds de jaren vijftig en zestig zijn de toepassingsmogelijkheden van dergelijke werkgroepen als organisatievorm verder onderzocht als onderdeel van de verdere ontwikkeling van de sociotechniek, met name in Groot-Brittannië, de Verenigde Staten, de Scandinavische landen en Nederland (zie voor een overzicht Van Eijnatten, 1992).

Het concept van semi-autonome werkgroepen heeft nooit op grote schaal voet aan de grond gekregen, tot voor kort. Tegenwoordig spreken we vaak over 'zelfsturende teams'. Hoewel het moeilijk is exacte cijfers te verkrijgen – waardoor onduidelijk blijft hoeveel organisaties nu precies met het concept werken – wordt wel algemeen aangenomen dat zelfsturende teams nu veel meer voorko-

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 257

men dan 15 jaar geleden (Cohen en Ledford, 1994; Lawler, Mohrman en Ledford, 1995; Stewart en Manz, 1995; Wellins, Byham en Wilson, 1991). Ook komen deze teams niet meer alleen in productiesettings (zoals de auto-industrie) voor, maar men experimenteert ook in sectoren als de zakelijke dienstverlening, de gezondheidszorg en het onderwijs met deze organisatievorm.

Als reden voor het werken met zelfsturende teams noemen organisaties vaak pragmatische doelen, zoals kwaliteitsverbetering, kostprijsreductie, grotere klantgerichtheid en het verbeteren van de service en productiviteit. Het verbeteren van de kwaliteit van de arbeid (meer tevreden medewerkers, minder ziekteverzuim) speelt daarnaast een rol in de kantlijn (zie Wellins, Byham en Wilson, 1991). Maar de huidige belangstelling voor zelfsturende teams sluit ook aan bij de sterker wordende roep om flexibiliteit en innovativiteit die steeds meer organisaties ervaren. Deze doet ondernemingen zoeken naar wendbare organisatiestructuren waarin medewerkers ruimte krijgen hun eigen creativiteit en leervermogen in te zetten ten behoeve van innovaties en kwaliteitsverbeteringen in processen of producten. Zelfsturende teams zijn een goed voorbeeld van een organisatievorm die hiervoor ruimte biedt.

Definitie

Om een algemene beschrijving te verkrijgen van wat bedoeld wordt als we het hebben over een 'zelfsturend team' zijn 40 recente definities geanalyseerd (vanaf 1985, met uitzondering van een aantal standaardwerken van eerdere datum). De belangrijkste gemeenschappelijke elementen zijn gebruikt om de volgende omschrijving te maken (zie Tjepkema, 1999). Een zelfsturend team is:

– een min of meer vaste groep medewerkers die dagelijks samenwerken, en als team de verantwoording dragen voor een geheel van samenhangende activiteiten, nodig om een duidelijk omschreven, herkenbaar product of dienst te leveren aan een interne of externe klant;
– het team is, tot op zekere hoogte, verantwoordelijk voor het managen van zichzelf en de taak die ze uitvoert, op basis van een duidelijk en gemeenschappelijk doel;
– om dit te kunnen heeft het team de beschikking over relevante informatie en hulpmiddelen (resources), en beschikt ze over de autoriteit om zelfstandig beslissingen te nemen met betrekking tot het werkproces (bijvoorbeeld problemen oplossen, proces optimaliseren).

Het feit dat het team de *verantwoording draagt voor het managen van zichzelf en de eigen taak* is misschien wel het centrale element van de omschrijving, en komt dan ook in vrijwel alle bestudeerde definities voor. In het *bureaucratische* organisatiemodel worden de 'regel'taken, zoals planning, controle en coördinatie, uitgevoerd door managers, terwijl medewerkers worden ingezet voor de 'doe'ta-

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 258

ken: het primaire proces (dit grijpt terug op de principes van Scientific Management van Taylor). In een zelfsturend team wordt die scheiding opgeheven: het team is verantwoordelijk voor zowel 'regel-' als 'doe'taken. Deze integratie van verantwoordelijkheden vergroot de teamautonomie (onder andere Sips en Keunen, 1996).

Het is echter wel belangrijk te bedenken dat niet ieder team evenveel managementtaken vervult. Anders gezegd: niet alle 'zelfsturende' teams zijn even 'zelfsturend' (onder andere De Leede en Stoker, 1996; Molleman en Van der Zwaan, 1994). Teamautonomie is geen statisch gegeven, maar verandert in de tijd doordat een team geleidelijk meer verantwoording over verschillende taken op zich neemt (onder andere Carroll, 1996; Hitchcock en Willard, 1995, p. 5). Uit een Nederlands onderzoek onder zelfsturende teams kwam naar voren dat waarschijnlijk slechts 4 tot 5% van alle zelfsturende teams in Nederland echt zelfsturend is. Verreweg de meeste teams hebben dit stadium van teamontwikkeling nog niet bereikt, en hoewel het zelfs onduidelijk is of ze het ooit zullen halen, worden ze toch aangeduid als zelfsturende teams (Van Amelsvoort en Benders, 1996).

Naast teamontwikkeling is nog een ander element van belang in de discussie rond de mate van teamautonomie. Afhankelijk van de aard van het werk, de organisatie, de teamleden, enzovoort, kunnen organisaties namelijk bewust kiezen voor een minder verregaande mate van zelfmanagement dan 'totale' zelfsturing (Lawler, 1986). De ene organisatie kiest ervoor vrijwel alle managementbeslissingen aan het team over te laten, terwijl andere besluiten tot een minder radicale herverdeling van de managementtaken. Van Amelsvoort en Scholtes (1994) maken onderscheid tussen vier 'gradaties' van zelfsturing, namelijk:

– het team beslist zelfstandig;
– het team beslist in overleg met het management;
– het team geeft advies;
– het team heeft geen invloed op de beslissing.

In principe is het mogelijk om voor iedere 'regel-' of 'management'taak te besluiten hoeveel autonomie het team krijgt. Hoewel de mate van autonomie van team tot team sterk kan verschillen, draagt natuurlijk geen enkel zelfsturend team 100% verantwoordelijkheid voor het eigen reilen en zeilen. Een bepaalde mate van verantwoordelijkheid zal altijd op het managementniveau blijven. Zelfsturende teams zijn altijd zelfstandig binnen grenzen, ze hebben beslissingsvrijheid binnen een vastgesteld domein en zijn gebonden door specifieke regels en veelal vooraf overeengekomen performancedoelen (Sips en Keunen, 1996; Trist, 1981).

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 259

Leren en werken in zelfsturende teams

Versmelting leren en werken

Al met al – het kwam al naar voren in de inleiding – zijn leren en werken in zelfsturende teams met elkaar verweven. Dit in tegenstelling tot het archetype van de bureaucratische organisatie, waarin 'werken' en 'leren' twee gescheiden werelden zijn. Het eerste doe je op de werkvloer, achter machines of achter een bureau, en het tweede doe je in een klaslokaal, of tijdens een expliciet instructiemoment on-the-job. Het leren is erop gericht de vaardigheden van de medewerker aan te passen aan de taken die hij of zij uitvoert (zie onder andere Van der Krogt, 1990). In zelfsturende teams gaat die scheiding niet op. Leren is niet alleen een activiteit die je onderneemt om je werk te kunnen uitvoeren, het is ook een onderdeel van het dagelijks werk. Zeker in zelfsturende teams zijn beide processen vervlochten.

Dit hangt direct samen met het doel van dergelijke teams. Ze worden niet alleen ingevoerd met als oogmerk het werk snel en efficiënt te doen, maar ook om het werk flexibel en steeds 'slimmer' uit te voeren. Concreet betekent dit dat teams niet alleen de opdracht hebben de operationele taak van een bepaald moment te volbrengen, maar ook te werken aan optimalisatie van kwaliteit, flexibiliteit en verbetering van werkprocessen en producten. Het oplossen van problemen en (proces)verstoringen en het werken aan continue verbetering (en zelfs vernieuwing) zijn integraal onderdeel van het werk.

Bovendien kunnen we de implementatie en ontwikkeling van zelfsturende teams opvatten als een leerproces. Geen enkel team is vanaf de oprichting zelfsturend; teams ontwikkelen zich gaandeweg in die richting. Op basis van haar promotieonderzoek pleit Hoogerwerf (1998) ervoor het invoeringsproces expliciet als een leerproces op te vatten en ook als zodanig te ondersteunen. Niet alleen de teamleden leren, maar ook de teamleiders, (top)managers en andere betrokkenen, zoals adviseurs (zie Van der Zee, 1998), verwerven inzichten en vaardigheden om zelfsturing in hun organisatie vorm te geven.

Zelfsturende teams als leeromgeving

Zelfsturende teams vormen in potentie een zeer gunstige leeromgeving, het werk biedt veel leermogelijkheden (zie onder andere Onstenk, 1997). Het werken in een team, in plaats van in een individuele, nauw omschreven functie, heeft *taakverbreding* tot gevolg. Dit biedt medewerkers de mogelijkheid om een breed scala aan operationele competenties te verwerven, bijvoorbeeld door taakroulatie. *Taakverrijking* zorgt ervoor dat medewerkers de kans hebben ook competenties van een hogere orde, zoals probleemoplossen, te ontwikkelen.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 260

Vraagstukken op het gebied van productieplanning, kwaliteitszorg of machinestoringen die voorheen door een ander werden opgelost (management, monteurs) zijn nu de verantwoordelijkheid van het team zelf. Een operator:

> *'De manier van werken is anders, met die teams. Je hebt meer verantwoordelijkheden. Vroeger liepen we hier met 8 man en een groepsleider. Die groepsleider was voor storingen en voor blokkades. Tegenwoordig doe je dat allemaal zelf, daar leer je veel van. We hebben ook eens in de zoveel tijd een revisie, en iedereen loopt hier dan zo veel mogelijk zelf te sleutelen. En daar steek je een hele hoop van op. Dan zie je echt hoe de machine in elkaar zit.'*

Een derde aspect dat zelfsturende teams tot een gunstige leeromgeving maakt is de samenwerking. Feedback, uitleg en advies van teamgenoten kan het leren bevorderen.

Ondersteuning voor leren

Hoewel een zelfsturend team in principe een gunstige leeromgeving kan vormen, vindt het leren op de werkplek niet altijd 'vanzelf' plaats. Casestudieonderzoek heeft een aantal specifieke factoren aan het licht gebracht, die er in de praktijk vaak de oorzaak van zijn dat het 'leerpotentieel' van de werkplek in zelfsturende teams niet volledig wordt benut (Onstenk, 1997):

- Taakroulatie of samenwerken (samen een project oppakken of een taak uitvoeren) biedt veel mogelijkheden om te leren, maar werkdruk of personeelstekorten leiden er soms toe dat mensen juist solistisch gaan werken of langer een bepaalde taak blijven uitvoeren omdat ze die taak heel geroutineerd en snel kunnen uitvoeren. Dat gaat ten koste van de taakverbreding en de daarmee gepaard gaande leermogelijkheden.
- Om efficiënt te kunnen werken maken teams soms taakverdelingen waarbij sommige teamleden hele simpele taken uitvoeren, terwijl anderen zich bezighouden met de meer veeleisende aspecten van het werk, zoals planning, kwaliteitsbewaking en coördinatie. De mogelijkheden om te leren zijn bij de simpele routinetaken vanzelfsprekend een stuk minder (taakverrijking treedt voor hen dan niet op).
- Het helpen van collega's bij leren wordt niet altijd als 'werk' gezien, met als gevolg dat daar soms maar weinig faciliteiten of tijd voor beschikbaar is.
- Van elkaar leren stelt eisen aan communicatievaardigheden, wederzijds vertrouwen en bereidheid tot samenwerking. Condities waaraan niet altijd is voldaan in alle teams.

Er zitten dus nog wat 'haken en ogen' aan teams als leeromgeving. Werken in teams biedt niet zonder meer gunstige leercondities en daarom is specifieke ondersteuning nodig om het 'leerpotentieel' van teams volledig te benutten.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 261

Soorten leerprocessen in zelfsturende teams

In een zelfsturend team vinden leerprocessen plaats op verschillende niveaus. Ten eerste wordt er geleerd op team- of organisatieniveau: hierbij is sprake van een verbetering of vernieuwing van de werkprocessen. Het team lost bijvoorbeeld een lastige storing op of vindt een nieuwe, slimmere werkwijze uit waardoor die storing in de toekomst minder vaak voorkomt of waardoor kosten bespaard worden (zie ook de bijdrage van De Lange-Ros over verbeterteams in dit handboek). Maar we vinden binnen teams natuurlijk ook leerprocessen op individueel niveau: situaties waarin de teamleden hun competenties vergroten. Overigens zijn deze categorieën niet wederzijds uitsluitend. Teamleren en individueel leren gaan vaak samen, maar niet altijd.

De individuele competentieontwikkeling is des te belangrijker omdat het werken in zelfsturende teams meer van mensen vraagt dan het werken in een traditionele, bureaucratische setting, waarin veel regeltaken bij het management liggen. In zijn algemeenheid kunnen we drie typen competenties onderscheiden die voor het werken in een zelfsturend team van belang zijn:

1. *Operationale competenties.* Om taakroulatie en een flexibele verdeling van teamleden over de verschillende taken mogelijk te maken is het belangrijk dat zij beschikken over een scala aan vaardigheden. Dit wordt wel aangeduid als 'multiskilling': het kunnen werken op verschillende werkplekken binnen het team. Omdat de taken daarnaast rijker worden, hebben teamleden ook competenties nodig ten aanzien van regeltaken zoals onderhoud, het oplossen van storingen, en planning en organisatie van het werk (zie bijvoorbeeld Fousert, 1996; Onstenk en Voncken, 1996; Wellins, Byham en Wilson, 1991).
2. *Sociale competenties.* Om effectief te kunnen functioneren in een team zijn communicatieve en sociale vaardigheden nodig, zoals actief luisteren, feedback kunnen geven, conflicthantering en vaardigheden om actief in vergaderingen te kunnen participeren (zie bijvoorbeeld Fousert, 1996; Onstenk en Voncken, 1996; Wellins, Byham en Wilson, 1991).
3. *Verbetercompetenties.* Een essentieel verschil met traditionele organisatievormen is dat zelfsturende teams niet alleen verantwoordelijk zijn voor het uitvoeren van een bepaalde taak (een afgebakend onderdeel van het primaire werkproces). Zaken als inspelen op veranderende omstandigheden om toch de teamdoelen te halen, zoeken naar verbeteringen in het werkproces en zorg dragen voor afstemming met andere onderdelen van de organisatie (bijvoorbeeld andere teams) vormen een integraal onderdeel van hun werk. Om taken op dit gebied uit te kunnen voeren hebben teamleden onder meer kennis nodig van de organisatie als geheel, de manier waarop het team daar in past, inzicht in team- en organisatiedoelen, in verwachtingen van (interne) klanten en mogelijkheden van leveranciers, en kennis van logistieke en financiële processen. De Sitter spreekt van 'bedrijfskunde voor de arbeider' (Fousert, 1996; De Sitter, 1994). Bovendien is het belangrijk dat teamleden

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 262

een beroep kunnen doen op competenties op het gebied van leren en kwaliteitsverbetering. Hierbij valt te denken aan technieken voor procesanalyse, procesverbetering, probleemoplossen en kwaliteitsmanagement (Wellins, Byham en Wilson, 1991).

Voor de helderheid van de discussie blijft de rest van de bijdrage beperkt tot zelfsturende teams als omgeving voor individuele competentieontwikkeling (het team- of organisatieleren blijft even buiten beschouwing). Een belangrijke vraag die hierbij opkomt is op welke verschillende manieren individueel leren in zelfsturende teams plaatsvindt.
We kunnen hierbij een onderscheid maken tussen formele en informele leerprocessen. Dit zijn niet zozeer twee onderscheiden categorieën, maar meer twee uiteinden van een continuüm. De grens tussen de twee is niet vast maar gradueel: er zijn ontelbare variaties in de mate van formalisering van leersituaties (zie bijvoorbeeld Kraayvanger, 1995; Van Onna, 1985; Onstenk, 1995). Onstenk (1996) gebruikt de volgende minimumcriteria om te kunnen spreken van formeel leren:
– er zijn leerdoelen geformuleerd;
– er is sprake van organisatie van het leerproces;
– afbakening in tijd: het leerproces vindt plaats in een gespecificeerde tijdsperiode.
Deze lijst kan worden aangevuld met de criteria van Van der Klink (1999):
– evaluatie van leerdoelen op één of andere wijze;
– gerichte ondersteuning van het leerproces.
Het belangrijkste voorbeeld van formele leersituaties zijn cursussen en werkplektrainingen.

Informele leersituaties zijn die situaties waarbij het leerproces niet sterk (of zelfs helemaal niet) gestructureerd is. Informeel leren vindt dikwijls onopzettelijk, spontaan plaats. Het is het impliciete leren dat zich voltrekt gedurende het werk en in samenwerking met anderen op de werkplek. Leren is dan min of meer een 'bijproduct' van andere activiteiten (Van Onna, 1985; Onstenk, 1994). Leerdoelen worden in dergelijke gevallen niet van tevoren geëxpliciteerd. Informele leersituaties kunnen ook worden gebruikt voor *intentioneel* leren. Sommige onderzoekers spreken over 'verborgen' leren, omdat het niet altijd in opleidingsplannen terugkeert (Méhaut, 1994). Zo nemen medewerkers bijvoorbeeld soms nieuwe taken aan, in de hoop dat dit werk nieuwe leermogelijkheden zal bieden of hun persoonlijke groei zal stimuleren. Ze gebruiken de nieuwe taken dan als een leerkans (en maken daarmee van een werksituatie een leersituatie). Denk bijvoorbeeld aan teamleden die 'stertaken' op zich nemen, zoals het bijhouden van financiële cijfers van het team, en daarmee hun kennis van de organisatie vergroten, of aan mensen die zitting nemen in een projectgroep om hun vaardigheden op het gebied van vergaderen verder te ontwikke-

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 263

len. Overigens kan juist ook het tijdelijk uit de weg gaan van nieuwe uitdagingen heel bevorderlijk zijn voor leren. Een teamlid uit een ICT-organisatie:

> *'Je kunt niet steeds iets nieuws doen. Je moet af en toe even gewoon rust hebben, een voorspelbaar klusje doen, om datgene wat je geleerd hebt toe te passen. Er zit een soort golfbeweging in. Door het toepassen leer je ook, het is eigenlijk een onderdeel van het leerproces, je maakt je de nieuwe dingen dan pas eigen. Ik heb het dan niet over puur vakinhoudelijk leren, maar ook over leren op sociaal gebied, persoonlijk gebied, met mensen omgaan etc.'*

Ondersteuning van leerprocessen

In tegenstelling tot formeel leren is informeel leren niet rechtstreeks te organiseren. Maar het werk binnen een team kan wel zodanig worden ingericht en ondersteund dat de kansen op informeel leren toenemen (zie onder andere Simons, 1999). Dit vraagt om een specifiek type maatregelen, gericht op het verbeteren van de algemene condities voor leren op het werk. Hiervoor zijn verschillende aangrijpingspunten (zie Baitsch en Frei, 1980; Onstenk, 1996), bijvoorbeeld het bevorderen van de motivatie en vaardigheden van de *medewerker*, zodat deze leerkansen eerder zal zien en (kunnen) benutten. Ook belangrijk is het creëren van *taken* met een goed evenwicht tussen uitdaging en veiligheid (dit is per individu verschillend!), en taken waarin medewerkers naast routinetaken ook problemen of verstoringen tegenkomen. Het oplossen daarvan stimuleert reflectie en leren. (Het is daarbij wel belangrijk om te bewaken dat medewerkers tijd hebben voor reflectie.)

Daarnaast kan concrete steun worden geboden bij leerprocessen en activiteiten die daaraan ondersteunend zijn (zoals het opstellen van leerdoelen, evaluatie van het geleerde, het plannen van leeractiviteiten). Daarbij kunnen we onderscheid maken tussen (Van der Krogt, 1990):

- het aanbieden van *'sociale' hulpmiddelen* voor leren, bijvoorbeeld via het instellen van mentorschap of het vergroten van de vaardigheden van de leidinggevende om teamleden te ondersteunen bij leerprocessen (feedbackvaardigheden, instructievaardigheden, coachingsvaardigheden);
- het versterken van (de kwaliteit van) de *materiële hulpmiddelen* voor leren die op de werkplek aanwezig zijn (manuals, job aids, boeken, enzovoort).

Beide typen ondersteuning krijgen in het navolgende aandacht.

Sociale ondersteuning

Heel belangrijk lijkt de sociale ondersteuning voor leren, bijvoorbeeld van de teamleider. Wat in de praktijk veel voorkomt is dat teamleiders de teamleden helpen door individuele leergesprekken te voeren, waarin leerdoelen worden geformuleerd en afspraken worden gemaakt voor leeractiviteiten (zowel formele

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 264

als informele). Gedurende het jaar houdt de teamleider het verloop in de gaten, en aan het eind volgt een evaluatie. Een tweede belangrijke taak voor teamleiders is het coachen van het team bij het oplossen van problemen. Het is vaak een uitdaging voor ze om problemen niet voor het team op te lossen, maar in plaats daarvan het team, of teamleden te helpen dit *zelf* te doen. Teamleiders moeten daarbij soms 'op hun handen zitten' om niet in te grijpen, maar het team zelf zijn eigen weg te laten vinden. Andere veelvoorkomende manieren om leerprocessen van teamleden te stimuleren zijn:

– Heldere en motiverende teamdoelen formuleren en het team feedback geven ten aanzien van de performance. Duidelijke teamdoelen geven richting aan het leerproces, en vormen vaak een motiverende factor. Even onmisbaar is inzicht in de huidige performance van een team. De discrepantie tussen waar een team staat en waar het heen wil, vormt een motor voor leren en geeft aan waar de leernoodzaak ligt.
– Bewaken dat de werkplekken zowel uitdaging als veiligheid bieden, en daarmee een goede leeromgeving vormen, en werken aan een positief leerklimaat in de groep.
– Het team helpen bij het creëren van reflectiemomenten om terug te kijken op wat is geleerd, bijvoorbeeld aan het eind van een lastig project.

Uiteraard is de lijst nog veel verder aan te vullen.

Een heel essentiële groep als het gaat om sociale ondersteuning voor competentieontwikkeling zijn de collega-teamleden. Zij kunnen op een indirecte manier ondersteuning bieden door collega's de ruimte te bieden voor leren (door bijvoorbeeld taken over te nemen of iemand te ontzien in de periode dat hij een cursus volgt). Maar belangrijker is hun rol als vraagbaak, adviseur of zelfs instructeur. Zij kunnen teamleden helpen bij het oplossen van problemen. Dat stelt wel eisen aan hun vermogen om op een goede manier uitleg of feedback te geven. Zoals bekend is een goede vakman nog niet altijd een goede leraar. Maar er zijn meer factoren die belangrijk zijn als het gaat om het ondersteunen van elkaar. Zowel hulp vragen als hulp bieden vraagt een bepaalde opvatting ten aanzien van het werk en elkaar. Voor hulp vragen is het belangrijk dat de medewerker ziet dat het belangrijk is dat hij dat doet. Binnen een ICT-organisatie benadrukt men heel erg dat het bieden van hulp 'op aanvraag' gaat. Ze noemen dat het 'pull-mechanisme'. Je kunt hulp, in hun visie, niet 'pushen', het initiatief moet komen van de lerende. Daarnaast geeft men wel aan dat het belangrijk is ook open te staan voor duidelijke signalen dat hulp nodig is. Niet iedereen roept tijdig hulp in, en die mensen kunnen een steuntje in de rug gebruiken.

Een voorwaarde voor het vragen van hulp is dat je accepteert dat het nodig is en dat het geen schande is, zoals de directeur van een grote copier- en faxproducent constateert:

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 265

'Wat je merkt bij het raadplegen van collega's […], is dat dit niet altijd even makkelijk is. Het lijkt wel of hun eer in het geding is. Mensen kunnen niet allemaal even makkelijk accepteren dat ze het niet meer alleen kunnen weten en dat ze soms hulp moeten zoeken. Vroeger hoefde dat minder, toen waren de apparaten eenvoudiger. Nu is het zo complex, dat geen enkele engineer meer alle antwoorden op alle mogelijke storingen heeft. […] Je moet dus wel hulp zoeken, dat is geen teken van onmacht of onkunde, maar wordt nog wel eens zo gevoeld.'

Om hulp te kunnen bieden is het ook belangrijk dat collega's zichtbaar of bereikbaar zijn voor elkaar. Wanneer het werk op één plek plaatsvindt, bijvoorbeeld een fabrieksvloer waar een productielijn is geïnstalleerd, is dat vaak vanzelfsprekend. Door de fysieke nabijheid kunnen teamleden van elkaar zien of ze hulp nodig hebben. In sommige fabrieken is het bijvoorbeeld heel duidelijk wanneer ergens een storing is: boven die werkplek brandt dan een rode lamp, en soms valt de hele lijn stil. Maar er zijn ook veel teams waarbij de teamleden niet op dezelfde plek werken, bijvoorbeeld omdat ze klanten bezoeken. In dergelijke gevallen is het belangrijk om regelmatig vergaderingen te organiseren, te zorgen voor goede communicatiemiddelen (zoals e-mail en mobiele telefoons) en zorg te dragen voor meer informele ontmoetingen, waar collega's 'bij kunnen praten'.

In een team van servicemonteurs voor fax- en kopieerapparatuur heeft men zelfs concrete afspraken gemaakt om het inroepen van hulp te vergemakkelijken. De teamleider zegt hierover:

'Soms is er wel schroom om hulp van collega's in te roepen, het idee dat het geen afgang is om hulp te vragen, omdat je nu eenmaal niet alles in de gaten kunt houden, moet nog wel wat groeien. Om dat te bevorderen hebben we onderling afspraken gemaakt. Als je binnen 45 minuten er niet uitkomt, moet je een collega bellen of een specialist. Die doet suggesties en als je er met die tips na twee uur nog niet uit komt, komt een specialist om je te assisteren. Eventueel handel je de call dan met zijn tweeën af. Anders gaat de engineer weg, en dan is het belangrijk dat de specialist terugkoppelt wat hij heeft gevonden. De engineer koppelt dat dan op zijn beurt weer terug naar zijn team.'

Dit lijkt een hele formele aanpak die niet past bij zelfsturing, maar in de praktijk blijkt hij heel stimulerend. Men roept makkelijker elkaars hulp in. Het valt te verwachten dat dit, naarmate het vaker gebeurt, steeds makkelijker wordt. De regels zijn in de toekomst misschien niet meer nodig.

Naast teamleiders en collega-teamleden kunnen ook anderen een rol spelen in het ondersteunen van leerprocessen binnen teams. Denk bijvoorbeeld aan topmanagers die heel duidelijk uitdragen in woord en gedrag dat ze 'leren' belangrijk vinden; dat stimuleert en bevordert een leercultuur. En natuurlijk de opleidingsprofessionals in de organisatie. Zij kunnen op verschillende manieren een ondersteunende rol spelen. Ten eerste in directe zin, bijvoorbeeld via het onder-

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 266

steunen van mensen bij het kiezen of opzetten van leeractiviteiten, door leeractiviteiten aan te bieden of te organiseren, of door de teamleider te helpen bij het creëren van een gunstig leerklimaat. Ten tweede kan ondersteuning worden geboden in indirecte zin, door bijvoorbeeld teamleiders te professionaliseren in het voeren van leergesprekken, of door een team te ondersteunen in het onderling geven van feedback. Bij het bieden van dergelijke 'indirecte' steun werkt de opleider in feite aan het vermogen van het team om 'zichzelf' te helpen.

Materiële ondersteuning

Er zijn zeer veel instrumenten die kunnen worden ingezet om teamleden te helpen bij het leren. Een veelgebruikt instrument is de multiskill- of fleximatrix, waarbij de vaardigheden van ieder teamlid met betrekking tot de teamtaken worden opgenomen (zie Van Jaarsveld en Van Amelsvoort, 1998). In één oogopslag wordt duidelijk met betrekking tot welke taken een team voldoende vaardigheid in huis heeft en waar het verstandig is meer bij te leren. Daarnaast is een belangrijke rol weggelegd voor instrumenten om leergesprekken te voeren of leercontracten te maken (bijvoorbeeld leercontract format of competentieoverzichten die helpen bij het verhelderen van leervragen en loopbaanpaden). Verder valt te denken aan materialen om het informele leren op de werkplek te faciliteren, zoals job aids of quick reference manuals, en aan trainingsmateriaal (bijvoorbeeld aangeboden via een Open Leercentrum).

De lijst is in principe eindeloos, maar bovengenoemde instrumenten lijken het meest gebruikt. Een speciale rol is natuurlijk weggelegd voor cursussen. Diverse organisaties (Campbell, Philips) kiezen ervoor een modulair trainingsaanbod te ontwikkelen, bestaande uit korte (1 - 2 uur) trainingsactiviteiten, zelfstandig te volgen of met het team. Teams, maar ook individuen, kunnen dan een trainingsmodule 'uit de kast pakken' op het moment dat daar behoefte aan is of om bijvoorbeeld een verloren uur te benutten (onder andere Fousert, 1996).

Een belangrijk aandachtspunt, met name bij de langere leertrajecten, is de opleidingsmethodiek. Er valt veel te winnen als die is gericht op het bevorderen van zelfsturing en het ontwikkelen van leervaardigheden. Door niet (alleen) te werken met klassikale methoden maar cursisten bijvoorbeeld ook opdrachten op hun werk te laten uitvoeren, krijgen medewerkers de kans om vaardigheden op het gebied van leren te ontwikkelen en geeft de organisatie direct een duidelijke boodschap: 'we verwachten dat onze medewerkers zelf een actieve rol vervullen ten aanzien van hun eigen leren'. Op die manier is het leren binnen een formele setting weer een voorbereiding voor verder (informeel) leren op de werkplek.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 267

Algemene condities voor het leren

Naast concrete, gerichte ondersteuning om competentieontwikkeling te bevorderen, spelen ook meer algemene condities vaak een rol in de vraag of leermogelijkheden daadwerkelijk benut worden. Te denken valt aan werkdruk (niet te druk, maar ook niet te rustig), de teamsamenstelling (is alle benodigde kennis aanwezig, kunnen mensen van elkaar leren) of een duidelijke, stimulerende visie op werken en leren van het topmanagement (biedt motivatie en inspiratie). In de praktijk is de lijst voor elke organisatie anders. Het loont zeer de moeite om voor een team na te gaan welke specifieke contextfactoren bevorderlijk zijn voor het leren. Deze kunnen zich soms in een onverwachte hoek bevinden, zoals het voorbeeld hieronder illustreert. Een Amerikaanse vestiging van Siemens besteedt sinds een aantal jaren veel aandacht aan het bevorderen van informeel leren. De opleidingsafdeling organiseert onder meer meester-gezel-leertrajecten en peer coaching, soms in combinatie met formele leertrajecten. Vorig jaar werd in hetzelfde bedrijf echter een maatregel genomen die onbedoeld dit beleid doorkruiste. Het management concludeerde na een onderzoek dat de medewerkers meer tijd in de kantine doorbrachten dan gewenst. Om de ruimte minder aantrekkelijk te maken, zodat mensen minder lang zouden blijven hangen, werd deze daarom drastisch verkleind. Pas achteraf bleek dat de kantine niet alleen werd gebruikt om bij te praten over koetjes en kalfjes, maar ook als een soort informele vergaderruimte dienstdeed. Ongeveer driekwart van de medewerkers gaf in een survey aan de losse contacten met collega's, bijvoorbeeld tijdens de lunch, ook te gebruiken om werkproblemen te bespreken, andere meningen te vragen en samen naar oplossingen te zoeken. Een van die mogelijkheden was nu sterk ingeperkt (Stamps, 1998).
Dit is slechts één voorbeeld van de contextfactoren die het informele leren vaak zonder dat we het weten beïnvloeden. Sommige van die factoren zijn niet te sturen, maar andere wel, zoals blijkt uit het geval van de Siemens-kantine. Voorwaarde daarvoor is dat wel *bekend is* dat ze een rol spelen in het informele leren. Daarom is een verkenning van de leercondities in een bedrijf de moeite waard.

Naar een 'leerinfrastructuur'

De condities die bewust of onbewust het leren beïnvloeden en de concrete ondersteuning voor leerprocessen vormen tezamen de 'leerinfrastructuur' van zelfsturende teams. Deze bestaat dus uit een breed spectrum aan initiatieven en condities, van gerichte trainingsinterventies tot het verdelen van het werk op een zodanige wijze dat teamleden leerkansen krijgen. De infrastructuur is verweven met de organisatie als geheel omdat – naast HRD-gerelateerde factoren – algemene organisatiekenmerken zoals teamsamenstelling, managementstijl, teamdoelen en zelfs informatiesystemen er onderdeel van kunnen uitmaken.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 268

Het is gedeeltelijk mogelijk om deze infrastructuur bewust te '(her)ontwerpen', vooral waar het gaat om de gerichte leerinterventies. Er zijn echter ook onderdelen (zoals de meer algemene leercondities) die niet te sturen of te beïnvloeden zijn, omdat ze een onderdeel vormen van de organisatie als geheel.
Als zodanig sluit het idee van de leerinfrastructuur goed aan bij de huidige visies op de HRD-functie in organisaties. Waar deze voorheen primair als een opleidingsfunctie werd gezien – een soms perifeer, maar in elk geval duidelijk herkenbaar subsysteem van de onderneming – wordt deze inmiddels steeds nadrukkelijker gezien als een diffuus onderdeel, dat terugkomt in alle aspecten van de organisatie. De aandacht verschuift daarbij van opleiden naar leren: er is meer aandacht voor het creëren van organisaties waarin ruimte is voor continu leren, op en buiten de werkplek, in zowel formele als niet-formele settings. En naast opleidingsprofessionals spelen medewerkers en managers een belangrijke rol. Deze benadering van leren binnen de organisatie is terug te vinden in huidige nieuwe concepten zoals:
– de 'learning ecology' (Stamps, 1998), waarin het leersysteem van een organisatie gezien wordt als een levend en zich ontwikkelend geheel;
– het 'learning tapestry'-idee, waarin leren gezien wordt als een draad die stevig ingeweven is in het hele 'organisatietapijt' (Bierema, 1998);
– het 'corporate curriculum' (Kessels, 1996), waarin ervan wordt uitgegaan dat een organisatie een 'leerplan' kan hebben;
– de 'kwalificerende organisatie' (Zarifian, 1995 in Onstenk, 1997), waarin werk en competentieontwikkeling hand in hand gaan;
– sommige benaderingen van de 'lerende organisatie' (bijvoorbeeld Watkins en Marsick, 1993), waarin de organisatie wordt beschouwd als leeromgeving.

De leerinfrastructuur van een team is een ongrijpbaar en in zekere zin diffuus geheel, dat niet (geheel) te ontwerpen is, maar waarvan de contouren wel degelijk in kaart te brengen zijn. Die worden helder door vragen te stellen als:
– Op wat voor manieren werken onze teamleden aan competentieontwikkeling? En wat is daarbinnen de rol van formele trainingen, intentioneel leren op het werk en toevallig leren?
– Welke groepen medewerkers leveren bij deze leerprocessen belangrijke ondersteuning? *(Sociale ondersteuning.)*
– Welke materialen en hulpmiddelen gebruiken teamleden om hun competentieontwikkeling te plannen, te realiseren, of te evalueren? *(Materiële ondersteuning.)*
– Welke algemene condities (zoals managementstijl, bedrijfscultuur, kenmerken van het werk, kenmerken van de teamleden) bevorderen het leren? (*Condities.*)

De meerwaarde van het verhelderen van de leerinfrastructuur is dat:
– zich concrete aanknopingspunten aandienen voor het optimaliseren van de (sociale en materiële) ondersteuning van het leren;

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 269

– er een integraal beeld ontstaat van 'de organisatie als leeromgeving', waardoor duidelijk wordt welke organisatiekenmerken vanuit het oogpunt van leren belangrijk zijn om te koesteren.

Daarmee ontstaat zicht op (nieuwe) wegen om van teams een goede, of betere, werk-leeromgeving te maken. Zeker voor zelfsturende teams, waar leren onderdeel vormt van het takenpakket, is dat heel waardevol.

Literatuur

– Amelsvoort, P. van en S. Scholtes, *Zelfsturende teams: ontwerpen invoeren en begeleiden*. Oss: ST-groep, 1994.
– Amelsvoort, P. van en J. Benders, 'Team time: a model for developing self-directed work teams'. In: *International Journal of Operations & Production Management*, vol. 16, no. 2, 1996, pp. 159-170.
– Baitsch, C. en F. Frei, *Qualifizierung in der Arbeitstätigkeit*. Bern: Huber, 1980.
– Bierema, L.L., 'Fitting Action Learning to Corporate Programs'. In: *Perform. Impr. Quarterly*, vol. 11, no. 1, 1998.
– Carroll, B., 'The Power of Empowered Teams'. In: *National productivity review: the journal of productivity management*, vol. 15, no. 4, 1996, pp. 85-92.
– Cohen, S.G. en G.E. Ledford Jr, 'The Effectiveness of Self-Managing Teams: A Quasi-Experiment'. In: *Human relations: studies towards the integration of the social sciences*, vol. 47, no. 1, 1994, pp. 13-44.
– Eijnatten, F.M. van, 'Ontwikkelingen in de sociotechniek'. In: *Nieuw handboek A&O-psychologie, aflevering 8*, 1992.
– Fousert, D., *Zelfsturende teams: een praktische weergave van het invoeringsproces*. Deventer: Kluwer, 1996.
– Hitchcock, D.E. en M. Willard, *Why teams can fail and what to do about it: essential tools for anyone implementing self-directed work teams*. Chicago: Irwin, 1995.
– Hoogerwerf, E.C., 'Van bezemwagen naar wegbereider'. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, jrg. 11, nr. 11, 1998.
– Jaarsveld, J.C.M. van en P. van Amelsvoort, 'Fasenmodel voor de ontwikkeling en opleiding van zelfsturende teams'. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, jrg. 11, nr. 11, 1998.
– Kessels, J.W.M., *Learning, the Corporate Curriculum and Knowledge Productivity*. Inaugural speech, Leiden: Leiden University, 1996.
– Klink, M. van der, *Effectiviteit van werkplekopleidingen*. Dissertatie Toegepaste Onderwijskunde. Enschede: Universiteit Twente, 1999.
– Kraayvanger, G., 'Work and learning: shifts over time. Lifespans, careers and learning careers'. In: G. Kraayvanger, F.J. Van der Krogt, T. Reubsaet en J. Warmerdam (eds.), *Work and learning: opportunities and risks: Proceedings of an European conference*. Nijmegen: Universiteit Nijmegen / ITS, 1995.
– Lawler, E.E., *High-involvement management*. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.
– Lawler, E.E., S.A. Mohrman en G.E. Ledford, *Creating high performance organizations: practices and results of employee involvement and TQM in Fortune 1000 companies*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 270

- Leede, J. de en J.I. Stoker, 'Taakgroepen in de Nederlandse industrie: een concept met vele toepassingen'. In: *Tijdschrift voor arbeidsvraagstukken*, vol. 12, no. 4, 1996, pp. 310-321.
- Méhaut, 'Organisatorische veranderingen en opleidingsbeleid: welke competentiebenadering?' In: *Europees Tijdschrift Beroepsopleiding*, 1994, pp. 59-67.
- Molleman, E. en A. van der Zwaan, 'Grenzen van zelforganisatie'. In: *Gedrag & Organisatie*, vol. 7, no. 6, 1994.
- Onna, B. van, 'Arbeid als leersituatie'. In: G. Kraayvanger en B. van Onna (red.), *Arbeid en leren: bijdragen tot de volwasseneneducatie*. Baarn: Nelissen, 1985.
- Onstenk, J., *Leren en opleiden op de werkplek: een verkenning in zes landen*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie, 1994.
- Onstenk, J., 'Linking work and learning during a career. Opportunities and risks of learning in the workplace'. In: G. Kraayvanger, F.J. Van der Krogt, T. Reubsaet en J. Warmerdam (eds.), *Work and learning: opportunities and risks: Proceedings of an European conference*. Nijmegen: Universiteit Nijmegen / ITS, 1995.
- Onstenk, J., 'Taakgroepen en het leeraanbod van arbeidssituaties'. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, vol. 9, no. 3, 1996, pp. 17-22.
- Onstenk, J., *Lerend leren werken: brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen, Delft: Eburon, 1997.
- Onstenk, J. en E. Voncken, *The role of the company in generating skills: the learning effects of work organization. The Netherlands.* Thessaloniki: CEDEFOP, 1996.
- Simons, P.R.J., 'Leervermogen: vaardigheden, belemmeringen, ontwikkeling'. In: *Handboek Effectief Opleiden*. Den Haag: Delwel, 1999.
- Sips, K. en L. Keunen, 'Het paradoxale proces van autonome groepen in organisatiecontext'. In: R. Bouwen, K. de Witte en J. Verboven (red.), *Organiseren en veranderen*. Leuven / Apeldoorn: Garant, 1996.
- Sitter, L.U. de, *Synergetisch produceren*. Assen: Van Gorcum, 1994.
- Stamps, D., 'Learning ecologies'. In: *Training*, January, 1998, pp. 32-38.
- Stewart, G.L. en C.C. Manz, 'Leadership for Self-Managing Teams: A Typology and Integrative Model'. In: *Human relations: studies towards the integration of the social sciences*, vol. 48, no. 7, 1995, pp. 747-770.
- Tjepkema, S., 'Leren (werken) in zelfsturende teams'. In: S. Tjepkema, J.W.M. Kessels, C. Smit en A. Papas (red.), *Opleiders in Organisaties/Capita Selecta*, afl. 37. Deventer: Kluwer, 1999.
- Trist, E.L., 'The sociotechnical perspective. The evolution of sociotechnical systems as a conceptual framework and as an Action Research Program'. In: A.H. van de Ven en W.F. Joyce (eds.), *Perspectives on Organization Design and Behavior*. New York: Wiley, 1981.
- Van der Krogt, F.J., 'De leerfunctie in verschillende organisaties: hoe verschillende soorten bedrijven het leren van hun medewerkers organiseren'. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, no. 11, 1990, p. 17-24.
- Van der Krogt, F.J., *Leren in netwerken*. Utrecht: Lemma, 1995.
- Watkins, K.E. en V.J. Marsick, *Sculpting the learning organization*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- Wellins, R.S., W.C. Byham en J.M. Wilson, *Empowered teams*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- Zee, H.J.M. van der, 'Het heilige geloof in zelfsturing'. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, jrg. 11, nr. 9, 1998.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 271

Organisatieontwikkeling middels verbeterteams: Verbeterwerk versus het dagelijks werk van teams*

Ellen de Lange-Ros

Inleiding

Onderwerpen als organisatieverandering en in het bijzonder organisatieverbetering of leren in organisaties krijgen veel aandacht in zowel de literatuur als de praktijk. In de literatuur wordt vaak onderscheid gemaakt tussen perioden van revolutie met grote veranderingen (Hammer en Champy, 1993) en perioden van evolutie met kleine stapsgewijze oftewel incrementele veranderingen (Gersick, 1991; Tushman en O'Reilly, 1996). Hoewel de veranderingen gedurende perioden van evolutie minder radicaal zijn, zijn incrementele veranderingen ook belangrijk (Brown en Eisenhardt, 1997). Vooral als incrementele veranderingen continu plaatsvinden, kunnen ze een belangrijke bijdrage leveren aan het concurrentievoordeel van organisaties. In deze bijdrage wordt specifiek ingegaan op incrementele veranderingen.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 272

LITERATUUR OVER CONTINU VERBETEREN

Gedurende de jaren zeventig en tachtig ontstond er, vanwege de toegenomen concurrentie door Japanse organisaties, meer en meer aandacht voor de Japanse manier van organiseren en managen (zie onder meer Hayes, 1981; Nadler, 1984; Schonberger, 1982a, 1982b, 1994; Takeuchi, 1981; Wheelwright, 1981, 1985). Belangrijke onderwerpen waren onder meer kwaliteitskringen, integrale kwaliteitszorg (Total Quality Management) en lean production. Naast literatuur over deze onderwerpen verscheen er gedurende de jaren tachtig en negentig ook literatuur die specifiek aandacht besteedde aan het organiseren van voortdurende incrementele verbeteringen, oftewel *continu verbeteren* (bijvoorbeeld Berger, 1996, 1997; Bessant, 1997; Bessant en Caffyn, 1997; Bessant, Caffyn en Gilbert, 1995; Bessant, Burnell, Harding en Webb, 1993; Bessant, Caffyn, Gilbert, Harding en Webb, 1993; Choi, 1995; Imai, 1986, 1997; De Lange-Ros, 1999; Van Leeuwen en Waszink, 1993; Lillrank en Kano, 1989; Robinson, 1991; Robinson en Schroeder, 1993; Schroeder en Robinson, 1991). De bestaande literatuur over continu verbeteren kan worden onderverdeeld in drie groepen:

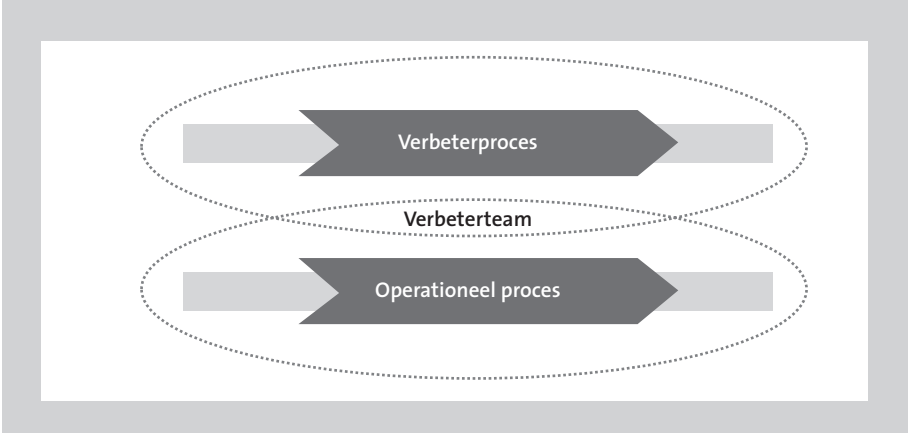
1. *Attentieliteratuur.* Deze publicaties benadrukken het belang van incrementele verbeteringen en zorgen ervoor dat continu verbeteren onder de aandacht komt. Verder worden vaak algemene voorschriften voor continu verbeteren gegeven, waarbij kan worden betwijfeld of die voorschriften zijn gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek. Het werk van onder meer Bessant (1997), Bessant en Caffyn (1997), Bessant, Caffyn en Gilbert (1995), Bessant, Burnell, Harding en Webb (1993), Bessant, Caffyn, Gilbert, Harding en Webb (1993) en Imai (1986, 1997) kan worden gerekend tot dit type literatuur.
2. *Beschrijvende literatuur.* Deze literatuur beschrijft de bestaande praktijk van continu verbeteren. Het merendeel van deze literatuur beschrijft methoden en technieken voor en toepassingen van continu verbeteren. Verder bestaat deze literatuur vaak uit publicaties over kaizen, of vergelijkingen tussen kaizen en westerse manieren van verbeteren. Ook is de verspreiding van continu verbeteren onderzocht, bijvoorbeeld in Europa en de Verenigde Staten. Het werk van bijvoorbeeld Robinson kan worden gerekend tot de beschrijvende literatuur.
3. *Theoriebouwliteratuur.* Deze, momenteel nog vrij zeldzame, soort literatuur poogt bij te dragen aan het ontwikkelen van theorie over continu verbeteren. Deze literatuur probeert empirische observaties te categoriseren en te verklaren, en geeft aandacht aan de mechanismen en regels achter observaties. Theoriebouwliteratuur analyseert de manieren die er zijn om continu verbeteren te organiseren en te managen, en bespreekt bijvoorbeeld de rol van werken in teams, de verschillende soorten teams en het functioneren van teams. Berger (1996), De Lange-Ros (1999) en Lillrank en Kano (1989) zijn enkele van de auteurs die hebben gepoogd bij te dragen aan de theoriebouwliteratuur over continu verbeteren.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 273

Vanwege de kenmerken van de bestaande literatuur over continu verbeteren zijn veel bedrijven zich bewust geworden van het belang van continu verbeteren. Velen vinden het echter ook lastig om continu verbeteren succesvol toe te passen. Een reden hiervoor is dat in de literatuur veel aandacht is besteed aan het promoten van continu verbeteren en het voorschrijven van oplossingen en specifieke technieken. Er is echter minder aandacht besteed aan het beschrijven van wat er nu precies in de praktijk gebeurt en aan het opbouwen van theorie die verklaart wat er gebeurt. Een gevolg daarvan is dat de wetenschappelijke basis van de bestaande voorschriften niet duidelijk is. Verder is veel van de bestaande theorie niet aangepast aan specifieke lokale omstandigheden. Dat heeft tot gevolg dat organisaties continu verbeteren op een moeilijke manier moeten ontdekken. Ze moeten vaak al doende, met vallen en opstaan, leren hoe ze continu verbeteren kunnen gebruiken. Dat heeft de nodige inspanning en kosten tot gevolg. Een doel van deze bijdrage is om het theoretische en praktische probleem van het gebrek aan theorie over continu verbeteren op te lossen, en bij te dragen aan het ontwikkelen van theorie over continu verbeteren. De aandacht is daarbij gericht op incrementele verbeteringen die worden gerealiseerd door *verbeterteams*.

THEORIE OM VERBETERINGEN IN TEAMS TE VERKLAREN

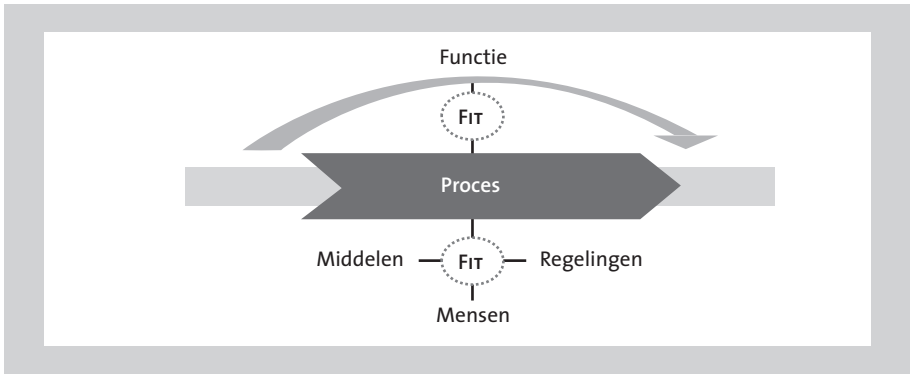
Een verbeterteam is een groep mensen die, vaak samen met een coach, werken aan het oplossen van problemen in het eigen werk. Voor mensen uit een verbeterteam zijn er dus twee soorten processen: het operationele proces, dat bestaat uit het dagelijks werk van de teamleden, en het verbeterproces (zie figuur 1). Figuur 1 laat zien dat operationele en verbeterconfiguraties één gemeenschappelijk element hebben: de mensen uit het verbeterteam. Andere elementen van de organisatie kunnen verschillen.



Figuur 1. Het verbeterteam werkt aan twee verschillende processen

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 274

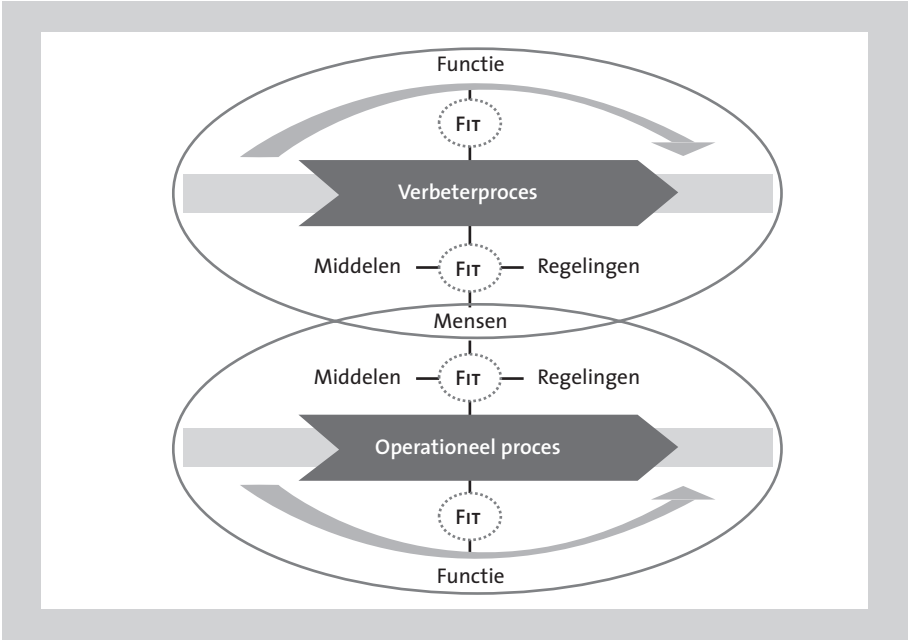
Volgens de contingentietheorie en het procesmodel dat in deze bijdrage wordt gebruikt (onder meer gebaseerd op Boer, 1991; During, 1984; Hulshof, 1982; Krabbendam, 1988), is een organisatie een doelgericht geheel van mensen die, al dan niet gebruikmakend van middelen, processen uitvoeren die gericht zijn op het realiseren van een gewenste functie. Organisatorische regelingen verdelen en coördineren de activiteiten waaruit de processen bestaan. Volgens de contingentietheorie van organisaties wordt een effectieve organisatie gekarakteriseerd door een 'fit' tussen de gewenste functie en de karakteristieken van de processen, de mensen, de middelen en de organisatorische regelingen. Figuur 2 illustreert dit.



Figuur 2. Fit-vereisten in een organisationele configuratie

De leden van een verbeterteam werken zowel in het verbeterproces als in het operationele proces. Als de fit-vereisten van de contingentietheorie dus op verbeterteams worden toegepast, houdt dit in dat de karakteristieken van het proces, de mensen, de middelen en de regelingen bij elkaar moeten passen in zowel de verbeterconfiguratie als de operationele configuratie, willen beide configuraties effectief zijn. Met andere woorden: de teamleden moeten zowel passen bij de operationele als de verbeterconfiguratie (zie figuur 3). Als de karakteristieken van het operationele proces verschillen van die van het verbeterproces, suggereert de contingentietheorie dat niet vanzelfsprekend kan worden aangenomen dat de organisatie van het operationele proces ook de meest effectieve is voor het verbeterproces. Het valt bijvoorbeeld te betwijfelen of verbeterteams beide processen effectief kunnen uitvoeren en beide gewenste functies kunnen realiseren.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 275



Figuur 3. Mensen moeten passen bij de kenmerken van twee configuraties

Op basis van deze redenering kan men zich afvragen wat de gevolgen zijn van overeenkomsten en verschillen tussen de operationele processen en de verbeterprocessen die worden uitgevoerd door verbeterteams. Men kan zich afvragen of verbeterprocessen kunnen worden verklaard door de verschillen en overeenkomsten tussen operationele processen en verbeterprocessen. Om hier zicht op te krijgen is onderzoek uitgevoerd; de resultaten van dat onderzoek worden in de volgende paragraaf besproken.

ONDERZOEKSMETHODE

Het belangrijkste onderzoeksprobleem is: In welke mate verklaren overeenkomsten en verschillen tussen de operationele processen en de verbeterprocessen de problemen die optreden, of niet optreden, in de verbeterprocessen van de verbeterteams?

Het onderzoek was gericht op verbeterteams die bestaan uit mensen van de werkvloer van 'batch'gewijze productieprocessen. De belangrijkste redenen voor deze focus waren de generaliseerbaarheid van de resultaten en de mogelijkheid om toegang te krijgen tot bedrijven in de praktijk om onderzoek te doen. De gebruikte onderzoeksmethode is casestudieonderzoek in de vorm van actieon-

Deel-3.XP 23-05-2001 07:27 Pagina 276

derzoek. Omdat nog niet veel bekend was over het onderzoeksprobleem, was casestudieonderzoek een geschikte methode. Er werd gekozen voor actieonderzoek omdat deze methode goed paste bij het doel om kennis te genereren die kan worden gebruikt voor toekomstige acties in de praktijk (aangezien de duale rol van onderzoeker en adviseur goed kon worden vervuld) en omdat sociale complexiteiten goed ervaren konden worden (Eisenhardt, 1991; Gummeson, 1991; Yin, 1994).

De analyse-eenheden van het onderzoek waren de verbeter*activiteiten* uitgevoerd door de teams, en niet de teams zelf. Gedurende een periode van acht maanden werden vijf verbeterteams in twee bedrijven onderzocht. De onderzoeker vervulde de rol van coach van een van de teams en was observator bij de andere vier teams. Daarnaast had hij de rol van adviseur voor het management van de teams. Gedurende de acht maanden voerden de teams 15 grote en 38 kleine verbeterprocessen uit, die in totaal bestonden uit 735 verbeteractiviteiten, waarvan er 586 werden uitgevoerd door de teams zelf (de overige activiteiten werden uitgevoerd door mensen buiten de teams). De activiteiten van de verbeterteams werden onderverdeeld in zes typen, op basis van de overeenkomst of het verschil met de operationele activiteiten, de problemen die wel of niet ontstonden bij het uitvoeren van de activiteit en de mensen (teamleden of mensen buiten het team) die de activiteit uitvoerden. Alle verbeterprocessen met hun activiteiten stonden beschreven in een database. Deze database maakte het mogelijk om een groot aantal verbeterprocessen en -activiteiten op een gestructureerde manier te analyseren (zie tabel 1).

	Problematisch	Verschil met operationele activiteiten	Uitgevoerd door
Type 1	Ja	Ja	Team
Type 2	Ja	Nee	Team
Type 3	Nee	Ja	Team
Type 4	Nee	Nee	Team
Type 5	Ja		Derden
Type 6	Nee		Derden

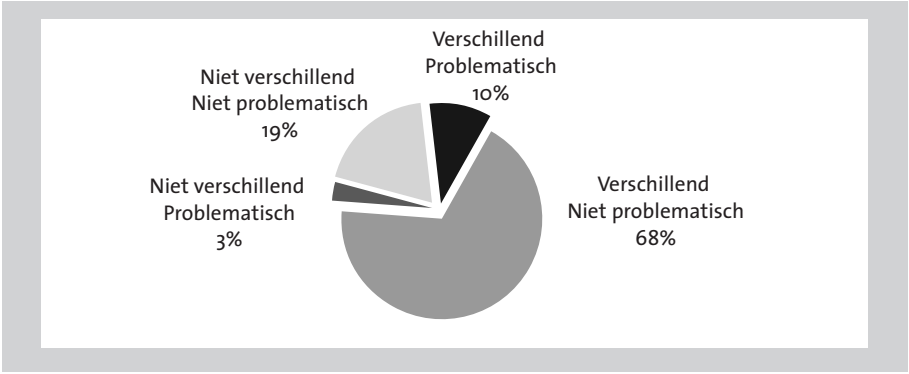
Tabel 1. Indeling in typen verbeteractiviteiten

Analyse van de bevindingen van het onderzoek

De bevindingen van het onderzoek (zie figuur 4) laten zien dat veel verbeteractiviteiten (78%) verschilden van de operationele activiteiten van de teamleden. Slechts 22% van de verbeteractiviteiten correspondeerde met de operationele activiteiten. Figuur 4 laat ook zien dat het merendeel van de corresponderende activiteiten niet problematisch was (slechts 3% was proble-

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 277

matisch, terwijl 19% niet problematisch was). Daarnaast laat figuur 4 zien dat ook veel verbeteractiviteiten die verschilden van de operationele activiteiten niet problematisch waren (68%); slechts 10% van de activiteiten verschilde van de operationele activiteiten en was problematisch.



Figuur 4. Percentages problematische en niet-problematische verbeteractiviteiten uitgevoerd door de teams (N=586)

Verbetertaken die verschilden van het dagelijks werk waren bijvoorbeeld het identificeren van een niet-routinematig probleem, het ontwikkelen van oplossingen voor niet-routinematige problemen, het communiceren met anderen, het schrijven van verslagen en het analyseren van onbekende informatie. Daarnaast waren er echter ook verbetertaken die wel overeenkwamen met de taken uit het dagelijks werk. Dergelijke taken waren bijvoorbeeld het registreren van routinematige problemen, het gebruiken van machines en hulpmiddelen en het stellen van vragen aan de chef (zie tabel 2).

Verschillen tussen het dagelijks werk en het verbeterwerk	
Taken in het dagelijks werk	**Taken in het verbeterwerk**
Identificeren van routinematige problemen	Identificeren van niet- routinematige problemen
Analyseren van routinematige problemen en informatie	Analyseren van niet-routinematige problemen en informatie
Weinig communicatie met mensen buiten afdeling nodig	Veel communicatie met mensen buiten afdeling nodig
Weinig schrijfwerk	Veel schrijfwerk, zoals rapporten maken
Overeenkomsten tussen het dagelijks werk en het verbeterwerk	
Registreren van routinematige problemen Werken met de machines, bijvoorbeeld oplossingen testen met machines Communiceren met de chef	

Tabel 2. Voorbeelden van overeenkomsten en verschillen tussen het dagelijks werk en het verbeterwerk van verbeterteams

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 278

Het onderzoek laat verschillende relaties zien tussen de problemen die ontstonden met verbetertaken, en tussen de overeenkomsten en verschillen met de operationele taken:

– De bevindingen van het onderzoek laten enkele *algemene redenen* voor problemen zien; deze traden op bij zowel corresponderende als verschillende verbetertaken. Deze redenen waren relevant voor 15 van de 63 problematische verbetertaken die werden uitgevoerd door de teams. Sommige soorten problemen traden op bij alle soorten verbetertaken, onafhankelijk van het verschil of de overeenkomst met de operationele taken. Het onderzoek laat ook zien dat deze algemene redenen voor problemen slechts voorkwamen bij een zeer klein aantal verbetertaken. Eén algemene reden dat verbetertaken problematisch waren, was dat het *probleem verdween* omdat het was opgelost door activiteiten buiten het betreffende verbeterproces. Een andere reden voor problemen was dat *teamleden niet gemotiveerd* waren om de vereiste taken uit te voeren. Verder was een reden voor problemen dat *mensen vergaten om de vereiste taken uit te voeren*. Dit alles laat zien dat niet alle problemen die optraden in verbeterprocessen van verbeterteams afhankelijk zijn van de overeenkomsten en verschillen tussen de operationele taken en de verbetertaken.
– Het onderzoek laat zien dat sommige verbetertaken die *verschilden* van de operationele taken *problematisch* waren. Deze groep bestond uit 58 taken (10% van alle verbetertaken uitgevoerd door de teams). Bij de meeste van deze taken (51 van de 58) was geen algemene oorzaak voor de problemen aan te wijzen; er was blijkbaar een andere reden voor de problemen. De belangrijkste reden voor de problemen was dat er *functionele conflicten* bestonden die resulteerden in problemen. Er waren echter ook andere redenen voor problemen van belang. Eén zo'n andere reden was dat het in sommige gevallen gewoonweg heel *moeilijk was om een geschikte oplossing voor het probleem te ontwikkelen*. Verder was een reden voor problemen dat de *operationele taken meer prioriteit kregen* dan de verbetertaken; daardoor werden de verbetertaken die moesten worden uitgevoerd buiten de teambijeenkomsten vertraagd.
– Verbetertaken die *correspondeerden* met de operationele taken waren soms ook *problematisch*. Deze groep bestond uit 15 taken (3% van alle verbetertaken uitgevoerd door de teams). Bij ongeveer de helft van deze taken (7 van de 15) was er geen algemene reden voor problemen aanwezig, maar was een andere oorzaak relevant. Een reden voor problemen die werd geïdentificeerd in het onderzoek was een *geïmporteerde misfit*. In zo'n geval bestonden in de operationele configuratie dan al misfits, en deze werden geïmporteerd naar de verbeterconfiguratie. Het gevolg hiervan was dat verbetertaken die correspondeerden met (problematische) operationele taken ook problematisch waren. In dit onderzoek ontstonden geïmporteerde misfits alleen bij de communicatie tussen het team en hun chefs. Het aantal malen dat geïmporteerde misfits optraden was beperkt.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 279

– Veel verbetertaken *verschilden* van de operationele taken, maar waren *niet problematisch*. Deze groep bestond uit 339 taken (68% van de verbetertaken uitgevoerd door de teams). Er waren verschillende redenen dat er geen problemen optraden. Een belangrijke reden was dat er *speling* was in de operationele configuratie die kon worden gebruikt om verbetertaken succesvol uit te voeren. Een andere belangrijke reden voor het niet optreden van problemen was de *hulp van de coach* bij het uitvoeren van verbetertaken; vaak voerden coaches ook zelf verbetertaken uit. Verder traden in sommige gevallen geen problemen op omdat *verbeterhulpmiddelen* werden gebruikt.
– Veel verbetertaken die *correspondeerden* met de operationele taken waren *niet problematisch*. Deze groep bestond uit 114 taken (19% van de verbetertaken uitgevoerd door de teams). De belangrijkste reden dat er geen problemen optraden was dat de verbetertaken *correspondeerden* met de operationele taken; de teamleden waren daarom goed in staat om de verbetertaken uit te voeren. Dit was echter niet de enige reden dat er geen problemen optraden. Bij sommige communicatietaken werden problemen voorkomen door de *hulp van de coach* en het feit dat communicatie *welbewust werd georganiseerd* of bij *toeval* plaatsvond. Deze laatste redenen golden voor taken die in het operationele proces ook problematisch waren; de redenen voorkwamen dat geïmporteerde misfits problemen veroorzaakten met verbetertaken.

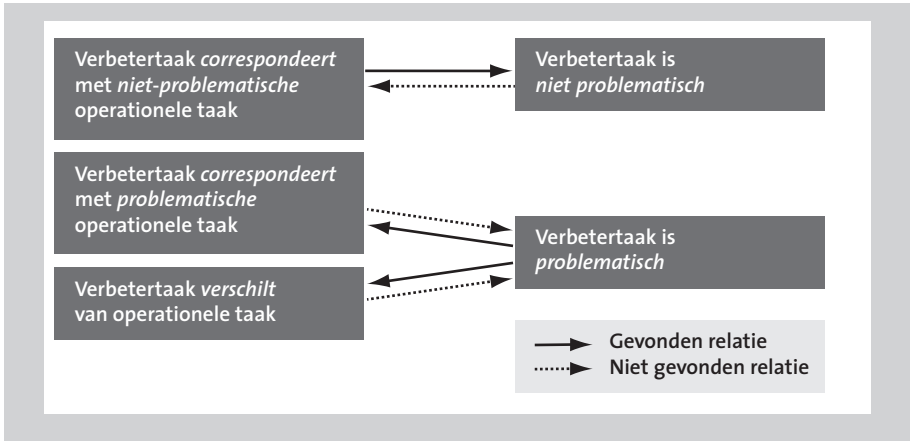
Het onderzoek laat zien dat de overeenkomsten en verschillen tussen operationele taken en verbetertaken van belang zijn om verbeterprocessen te verklaren. Het is echter niet mogelijk om te stellen dat verbetertaken die verschillen van de operationele taken problematisch zullen zijn, en dat corresponderende taken niet problematisch zullen zijn. De relaties tussen overeenkomsten en verschillen en de problemen die optraden zijn wat gecompliceerder:
– Het onderzoek laat zien dat de meeste verbetertaken die *correspondeerden* met de operationele taken *niet problematisch* waren. Als ze wel problematisch waren, was er een duidelijke reden voor de problemen, namelijk dat de corresponderende operationele taken ook problematisch waren (of dat er een algemene oorzaak voor de problemen was).
– Het onderzoek laat ook zien dat *problematische verbetertaken* konden worden verklaard door het *verschil* met de operationele taken, of door de *overeenkomst* met problematische operationele taken (of door het bestaan van algemene oorzaken voor problemen).

Het onderzoek laat ook zien dat sommige relaties niet werden gevonden:
– Er werd *niet* gevonden dat *niet-problematische verbetertaken* altijd *corresponderen* met de operationele taken. Het onderzoek laat zien dat veel verbetertaken die niet problematisch waren juist verschilden van de operationele taken.
– Verder werd er *niet* gevonden dat verbetertaken die *verschillen* van de operationele taken altijd *problematisch* zullen zijn. Bij veel van deze taken traden juist

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 280

geen problemen op vanwege specifieke redenen, bijvoorbeeld vanwege de hulp van de coach.

– Er werd ook niet gevonden dat verbetertaken die *corresponderen met problematische operationele taken* altijd *problematisch* zullen zijn. Het onderzoek laat zien dat sommige van zulke verbetertaken niet problematisch zijn vanwege specifieke redenen, bijvoorbeeld vanwege de hulp van de coach.



Figuur 5. Relaties die werden gesuggereerd door het onderzoek (algemene redenen voor problemen zijn niet opgenomen)

De belangrijkste relaties die werden gesuggereerd door het onderzoek worden weergegeven in figuur 5. Het onderzoek laat ook zien dat er drie algemene redenen voor problemen waren: mensen waren niet gemotiveerd om een taak uit te voeren, ze vergaten een taak uit te voeren of problemen verdwenen. Deze redenen traden op bij zowel de corresponderende als de verschillende verbetertaken en zijn niet opgenomen in figuur 5. Het is belangrijk om te bedenken dat het onderzoek ook laat zien dat veel verbeteractiviteiten die problematisch waren niet resulteerden in problemen in het verbeterproces als geheel.

Verder laat het onderzoek zien dat het niet voldoende is om alleen naar de overeenkomsten en verschillen tussen operationele taken en verbetertaken te kijken; er zijn meer dingen relevant. De inzichten over fit die werden ontwikkeld op basis van het procesmodel konden goed worden gebruikt om te verklaren wat er zich afspeelt in verbeterprocessen van verbeterteams. Het procesmodel kon goed worden gebruikt om te verklaren waarom verbetertaken die verschilden van de operationele taken niet problematisch waren. Uit de inzichten die het procesmodel opleverde wordt duidelijk dat speling, de hulp van de coach en het gebruik van verbeterhulpmiddelen belangrijk waren in het voorkomen van problemen.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 281

DISCUSSIE VAN DE BELANGRIJKSTE BEVINDINGEN

Redenen voor het ontstaan van problemen

De discussie van de verschillende redenen voor problemen laat zien dat – naast functionele conflicten en algemene redenen voor problemen – ook de structurele en culturele karakteristieken van de organisatie van belang waren voor het verklaren van de problemen die optraden. De cultuur van de onderzochte organisaties was zo dat mensen ernaar neigden prioriteit te geven aan het uitvoeren van operationele taken; communicatie werd niet gezien als zeer belangrijk. Het onderzoek suggereert dat als communicatie niet veel aandacht krijgt in de organisatiecultuur, een goede structuur voor de communicatie van groot belang is voor het succes van verbeteractiviteiten en -processen. De discussie laat ook het belang van een ander structureel kenmerk zien: mensen moeten de tijd krijgen om aan verbeteringen te werken, bijvoorbeeld gedurende teambijeenkomsten. Als teams deze tijd niet krijgen, zullen operationele taken de prioriteit krijgen boven verbetertaken en zullen er problemen ontstaan met verbetertaken, in het bijzonder met verbetertaken die niet eenvoudig samen met de operationele taken kunnen worden uitgevoerd.

Redenen voor het uitblijven van problemen

Het onderzoek laat zien dat het waarschijnlijk is dat veel problemen werden voorkomen doordat teams zelf de verbeterprocessen waaraan ze werkten konden selecteren en ze zelf konden kiezen welke verbeteringen ze wensten. Doordat teams zelf de gewenste verbetering konden kiezen, konden ze het verbeterproces aanpassen aan hun eigen speling in vaardigheden. Op deze manier konden problemen met verbetertaken worden voorkomen. In het onderzoek werden drie verschillende redenen gemeten voor het uitblijven van problemen met verbetertaken die verschilden van de operationele taken. Deze redenen voor het uitblijven van problemen leken onderling uitwisselbaar te zijn.

Het onderzoek laat zien dat *speling* in de operationele configuratie belangrijk was in het voorkomen van problemen met verbetertaken die verschilden van de operationele taken. Met speling wordt bedoeld dat de teamleden over meer kennis en/of vaardigheden beschikten dan nodig was voor het uitvoeren van de operationele processen. Het onderzoek laat verder zien dat verbeterteams een goed mechanisme waren om de bestaande speling in de kennis en vaardigheden van de mensen op de werkvloer te benutten. In beide onderzochte organisaties werden deze kennis en vaardigheden beter gebruikt sinds de introductie van de teams. Het belang van de speling in capaciteiten van de teamleden kan verklaard worden door het feit dat de teams verondersteld werden om de meeste verbeteractiviteiten zonder hulp van derden uit te voeren. Op deze manier

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 282

werden zij verondersteld om het verbeterproces aan te passen aan hun eigen capaciteiten. Een gevolg daarvan was weer dat minder problemen optraden met verbetertaken, en dat de bestaande speling in kennis over operationele problemen goed geëxploiteerd kon worden door de teams. Het onderzoek suggereert dat de teams zeer effectief waren in het benutten van de bestaande probleemoplossende capaciteiten van de teamleden, terwijl de nieuwe probleemoplossende vaardigheden die werden ontwikkeld slechts beperkt waren. Ook hierbij is het waarschijnlijk dat de selectie van verbeterprocessen door de teams van belang was; het is mogelijk dat teams verbeterprocessen selecteerden die pasten bij hun eigen capaciteiten, terwijl ze processen waar ze veel nieuwe capaciteiten voor moesten leren negeerden. Verder laat het onderzoek zien dat de teams effectief waren in het veranderen van het gedrag van de mensen van de werkvloer bij het optreden van operationele problemen; mensen gingen bijvoorbeeld sneller acties ondernemen wanneer fouten optraden. Een andere bevinding van het onderzoek was dat het gebruik van de bestaande capaciteiten van de teamleden leek samen te hangen met hun motivatie om aan verbeteringen te werken en het feit of er daadwerkelijk verbeteringen in de praktijk werden gerealiseerd. Dit suggereert belangrijke beperkingen aan het gebruik van verbeterteams. Teams lijken in het bijzonder bruikbaar te zijn als er veel verbeteringen zijn te realiseren op de afdelingen van de teamleden, of als het gedrag van de mensen bij operationele problemen moet veranderen. Als de organisatie echter andere mechanismen heeft om de bestaande capaciteiten van de teamleden voor het oplossen van problemen te benutten, en als het gedrag bij operationele problemen naar tevredenheid is, kan het zijn dat de introductie van verbeterteams de organisatie niet veel extra voordelen oplevert.

Het onderzoek laat zien dat de *hulp van de coaches* belangrijk was in het voorkomen van problemen met verbetertaken die verschilden van de operationele taken. De coaches moesten de teams bij vele taken assisteren. Een gevolg hiervan was dat de coaches beschikbaar moesten zijn om taken voor het team uit te voeren; ze moesten gemotiveerd zijn om dit te doen en er voldoende speling voor hebben. Het onderzoek laat geen teams zien die goed konden functioneren zonder de hulp van de coach. Vanwege de belangrijke rol van coaches voor de teams, bepaalt de hoeveelheid aanwezige coaching binnen een organisatie het aantal teams dat kan worden geïntroduceerd.

Literatuur over continu verbeteren geeft vaak veel aandacht aan het belang van het gebruik van *verbeterhulpmiddelen*. Het gebruik van verbeterhulpmiddelen kan problemen voorkomen met verbetertaken die verschillen van de operationele taken, omdat door het gebruik ervan meer kennis wordt ingevoerd in het verbeterproces. De bevindingen van het onderzoek suggereren echter dat verbeterhulpmiddelen verbeterprocessen niet alleen kunnen faciliteren, maar ook kunnen hinderen. In het bijzonder wanneer verbeterhulpmiddelen nieuwe

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 283

capaciteiten vereisen, en de teamleden niet gemotiveerd zijn om nieuwe vaardigheden te leren, kunnen problemen optreden. Het onderzoek laat ook zien dat verbeterhulpmiddelen niet nodig zijn als er verbeterprocessen worden geselecteerd waarbij de bestaande spelingscapaciteiten van de teamleden al problemen voorkomen, of als de coach het team assisteert bij taken. In dergelijke gevallen vermindert het belang van het gebruik van verbeterhulpmiddelen; het gebruik van tools zoals dat wordt benadrukt in de literatuur kan dan ook van minder groot belang zijn in zulke verbeterprocessen.

Literatuur

- Berger, A., *Perspectives on manufacturing development – Discontinuous change and continuous improvement*. PhD thesis, Chalmers University of Technology, Göteborg, 1996.
- Berger, A., 'Continuous improvement and Kaizen: standardisation and organisational designs'. *Integrated Manufacturing Systems*, Vol. 8, No. 2, 1997, pp. 110-117.
- Bessant, J. (ed.), 'Continuous improvement: creating the high-involvement innovation process'. Special issue of the *International Journal of Technology Management*, Vol. 14, No. 1, 1997.
- Bessant, J. en S. Caffyn, 'High involvement innovation through continuous improvement'. *International Journal of Technology Management*, Vol. 14, No. 1, 1997, pp. 7-28.
- Bessant, J., S. Caffyn en J. Gilbert, 'Continuous improvement, the European dimension, proceedings of the 2nd International EurOMA Conference on Management and New Production Systems'. Enschede, 28-31 May, 1995, pp. 31-40.
- Bessant, J., J. Burnell, R. Harding en S. Webb, 'Continuous improvement in British manufacturing'. *Technovation*, 13(4), 1993, pp. 241-254.
- Bessant, J., S. Caffyn, J. Gilbert, R. Harding en S. Webb, *Rediscovering continuous improvement*. EIASM conference, London Business School, April 1993.
- Boer, H., *Organising innovative manufacturing systems*. Aldershot: Gower / Avebury, 1991.
- Brown, S.L. en K.M. Eisenhardt, 'The art of continuous change: linking complexity theory and time-paced evolution in relentlessy shifting organisations'. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 42, March, 1997, pp. 1-34.
- Choi, T., 'Conceptualizing continuous improvement: implications for organizational change'. *Omega*, Vol. 23, No. 6, 1995, pp. 607-624.
- During, W.E., *Innovatieproblematiek in kleine industriële bedrijven*. Thesis University of Twente, School of Management Studies, Enschede, 1984.
- Eisenhardt, K.M., 'Building theory from case study research'. *Academy of Management Review*, Vol. 14, No. 4, 1989, pp. 532-550.
- Gersick, C.J.G., 'Revolutionary change theories: a multilevel exploration of the punctuated equilibrium paradigm'. *Academy of Management Review*, Vol. 16, No. 1, 1991, pp. 10-36.
- Gummeson, E., *Qualitative methods in management research*. London: Sage Publications, 1991.
- Hammer, M. en J. Champy, *Reengineering the corporation, a manifesto for business revolution*. London: Nicholas Brealey Publishing Limited, 1993 / 1995.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 284

- Hayes, R.H., 'Why Japanese factories work'. *Harvard Business Review*, July-August, 1981, pp. 57-66.
- Hulshof, A.H., *Organisatiekunde*. Universiteit Twente, School of management studies, 1982.
- Imai, M., *Kaizen, the key to Japan's competitive success*. New York: Random House, 1986.
- Imai, M., *Gemba Kaizen*. Deventer: Kluwer bedrijfsinformatie B.V., 1997.
- Krabbendam, J.J., *Nieuwe technologieën en organisatorische maatregelen: de praktijk van flexibele fabricagesystemen*. PhD thesis University of Twente, Enschede: Febodruk, 1988.
- Lange-Ros, D.J. de, *Continuous improvement in teams; the (mis)fit between improvement and operational activities of improvement teams*. Thesis, University of Twente, Enschede, 1999.
- Leeuwen, J.W.M. van en A.C. Waszink, *Management van verbetering, kwaliteit in een veranderingsperspectief*. Alphen aan den Rijn: Samsom Bedrijfsinformatie, 1993.
- Lillrank, P. en N. Kano, *Continuous improvement, quality control circles in Japanese industry*. University of Michigan, Ann Arbor, 1989.
- Nadler, L., 'What Japan learned from the U.S.: that we forgot to remember'. *California Management Review*, Vol. 26, No. 4, 1984, pp. 46-61.
- Robinson, A. (ed.), *Continuous improvement in operations. A systemic approach to waste reduction*. Cambridge Massachusetts: Productivity Press, 1991.
- Robinson, A.G. en D.M. Schroeder, 'Training, continuous improvement, and human relations: the U.S. TWI programs and the Japanese management style'. *California Management Review*, Winter, 1993, pp. 35-57.
- Schonberger, R.J., *Japanese manufacturing techniques. Nine hidden lessons in simplicity*. New York: The Free Press, 1982a.
- Schonberger, R.J., 'The transfer of Japanese manufacturing management approaches to US industry'. *Academy of Management Review*, Vol. 7, No. 3, 1982b, pp. 479-487.
- Schonberger, R.J., 'Human resource management lessons from a decade of total quality management and reengineering'. *California Management Review*, Summer, 1994, pp. 109-123.
- Schroeder, D.M. en A.G. Robinson, 'America's most successful export to Japan: continuous improvement programs'. *Sloan Management Review*, Spring, 1991, pp. 67-81.
- Takeuchi, H., 'Productivity: learning from the Japanese'. *California Management Review*, Vol. 23, No. 4, 1981, pp. 5-19.
- Tushman, M.L. en C.A. O'Reilly III, 'Ambidextrous organisations: managing evolutionary and revolutionary change'. *California management review*, Vol. 38, No. 4, 1996, pp. 8-30.
- Wheelwright, S.C., 'Japan – where operations really are strategic'. *Harvard Business Review*, July-August, 1981, pp. 67-74.
- Wheelwright, S., 'Restoring the competitive edge in U.S. manufacturing'. *California Management Review*, Vol. 27, No. 3, 1985, pp. 26-42.
- Yin, R.K., *Case study research. Design and methods*. London: Sage Publications, 1994.

Noot

* Dit stuk is gebaseerd op een promotieonderzoek dat is uitgevoerd aan de Universiteit Twente; meer achtergronden van het onderzoek zijn te vinden in De Lange-Ros, 1999.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 285

Ontwikkelen van bekwaamheden tijdens het werk

Jeroen Onstenk

Inleiding

Veel van wat mensen moeten kennen en kunnen om hun werk goed te doen, leren ze niet in het (beroeps)onderwijs of in een opleiding, maar tijdens het werken zelf. Dan gaat het met name om de impliciete ('tacit') en gesitueerde aspecten van adequaat beroepsmatig handelen (Eraut, Alderton, Cole en Senker, 1998; Onstenk, 1997; Young, 2000). In toenemende mate is dit leren echter niet alleen belangrijk in het begin van een loopbaan, maar ook bij het starten van een nieuwe functie of bij het inspelen op de veranderingen in het werk. Continue ontwikkeling van beroepsbekwaamheden wordt steeds meer een uitdaging voor de beroepsbeoefenaar en het bedrijf waar hij werkt. Niet alleen door regelmatig opleiden al of niet op de werkplek, maar ook door leren tijdens het werk zelf. Daarbij gaat het niet alleen om inwerken in gegeven werksituaties, maar in toenemende mate ook om leren in veranderende werksituaties, waarbij leren en vormgeven sterk met elkaar verbonden zijn. Moderne werksituaties waarbij in teams op relatief autonome wijze aan complexe problemen wordt gewerkt, bieden met enige ondersteuning of aanpassing vaak ook interessante

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 286

nieuwe leermogelijkheden. Tegelijkertijd maken juist aard en tempo van de veranderingen in werksituaties het vanzelfsprekende karakter van leren in werksituaties vaak problematisch. Op een geïnformatiseerde arbeidsplaats helpt het afkijken bij een collega ('sitting next to Nelly') vaak weinig bij het leren, al was het maar omdat er weinig concreets te zien is. Tegelijkertijd wordt er gewerkt met complexe en kennisrijke systemen, die men eigenlijk niet anders dan op de werkplek zelf volledig kan leren bedienen.

Het analyseren, creëren en beschermen van leermogelijkheden in de dagelijkse werkpraktijk kan kortom gezien worden als een uitdaging voor HRD-mensen. Deze bijdrage verkent enige aspecten van die uitdaging. Daarbij worden twee hoofdvragen aan de orde gesteld. In de eerste plaats de vraag wat er eigenlijk geleerd kan en moet worden in de dagelijkse beroepspraktijk. Daartoe wordt een dynamische begripsvorming rond competenties en beroepsbekwaamheid uitgewerkt. Vervolgens wordt ingegaan op de vraag wat de werkplek een sterke leeromgeving maakt. Na een uiteenzetting van het model van het leerpotentieel van arbeidssituaties en een uitwerking van een aantal criteria voor de werkomgeving als competentiegerichte leeromgeving, wordt concreet ingegaan op de mogelijkheden om het dagelijks werk en de werkomgeving leerrijker en reflectiever te maken. Dat betreft enerzijds de vormgeving van werk en communicatie over het werk, en anderzijds de allocatie van werk met het oog op verwerven en ontwikkelen van beroepsbekwaamheden.

BREDE VAKBEKWAAMHEID

Competenties worden op veel verschillende manieren gedefinieerd. Daarbij gaat het nu eens over de competenties van de organisatie, dan weer over de competenties van de medewerkers of leden van de organisatie. Hier wordt gefocust op het laatste. Ook dan zijn er nog vele uiteenlopende definities, die echter wel een aantal zaken delen. Met competentie wordt in ieder geval een wending benadrukt van weten naar kunnen en bekwaamheid (Kessels, 1996). Onstenk (1997) definieert competentie als: 'het vermogen van werknemers om een set kennis, houdingen en vaardigheden te benutten om concrete activiteiten op adequate wijze te verrichten (plannen, uitvoeren, controleren en sturen) en daarbij om te gaan met de opgaven, problemen, dilemma's en tegenstrijdigheden die zich in de arbeidsactiviteit kunnen voordoen'.
Het gaat bij competentie niet in de eerste plaats om een gedetailleerde analytische uitwerking naar kennis, houdingen en vaardigheden, maar om de wijze waarop deze geïntegreerd worden tot handelingsbekwaamheid, het adequaat kunnen plannen, uitvoeren, controleren en sturen van concrete beroepsrelevante activiteiten. Kennis, houdingen en vaardigheden moeten benut kunnen worden op zo'n wijze dat voldaan wordt aan de standaarden die binnen het beroep of bedrijf worden gesteld ten aanzien van het handelingsresultaat. Een

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 287

medewerker moet daarbij kunnen omgaan met de opgaven, problemen, dilemma's en tegenstrijdigheden die zich in de arbeidsactiviteiten kunnen voordoen. Competenties kunnen gekarakteriseerd worden naar hun inhoud (waar hebben ze betrekking op?), naar het beheersingsniveau (hoe goed kun je bepaalde problemen aan?) en naar het zingevingsproces (welke betekenis heeft de competentie voor de beroepsbeoefenaar?). Met name het zingevingsaspect is belangrijk, omdat het verwijst naar de motivationele component. Een competentie die geen persoonlijke betekenis heeft voor de beroepsbeoefenaar is geen competentie: geen bekwaamheid zonder betrokkenheid.

Competent of vakbekwaam arbeidshandelen vereist het op adequate wijze kunnen omgaan met de eisen, verwachtingen en problemen die zich (kunnen) voordoen binnen en tussen de verschillende aspecten van de arbeidssituatie. We kunnen spreken over de noodzaak van een brede vakbekwaamheid, die omschreven kan worden als een multidimensionale, gestructureerde en samenhangende set competenties, gericht op een adequate aanpak van de kernproblemen van het beroep. Er kunnen verschillende competentiegebieden worden onderscheiden (Onstenk, 1997), die verwijzen naar de verschillende typen opgaven waarvoor de werknemers zich gesteld zien:

– vakmatige en methodische competenties, welke betrekking hebben op de inhoudelijke aspecten en het ontwikkelen van een adequate aanpak van beroeps- of functiespecifieke opgaven en problemen;
– bestuurlijk-organisatorische en strategische competenties, welke betrekking hebben op het adequaat functioneren in de context van arbeidsorganisaties;
– sociaal-communicatieve en normatief-culturele competenties, welke betrekking hebben op het adequaat kunnen functioneren in de praktijkgemeenschap van team, afdeling, bedrijf of beroepsgroep;
– leer- en vormgevingscompetenties, welke betrekking hebben op het kunnen bijdragen aan de eigen ontwikkeling en die van beroep en bedrijf.

Deze dimensies zijn in veel bedrijfscompetentiesystemen terug te vinden (Mulder, 2000) en ook in de discussies rond de innovatie van het beroepsonderwijs (ACOA, 1999). Wel worden in specifieke situaties vaak specifieke accenten gelegd of zijn bepaalde elementen ondervertegenwoordigd.

Competenties zeggen iets over de persoon (welk type problemen kan iemand aan?) en omvatten in principe het vermogen mee te groeien met ontwikkelingen die niet geheel te voorspellen zijn. Competentie is een open, ontwikkelingsgericht begrip: competenties kunnen zich ontwikkelen langs de dimensies 'verbreden en verschuiven' (inhoud), 'verdiepen' (betere beheersing) en 'verrijken' (meer betrokkenheid). En dat is natuurlijk een buitengewoon interessant aspect van het competentiebegrip in het licht van de veranderende eisen aan vakbekwaamheid. In plaats van steeds te proberen in beeld te brengen wat er precies vereist wordt of zal worden, en daarmee per definitie achter de feiten

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 288

aan te lopen, komt de vraag centraal te staan hoe we mensen moeten toerusten om mee te kunnen met de veranderingen of, sterker nog, daar mede vorm aan te kunnen geven door participatie in continue verbetering en innovatieprocessen. De veranderingen in technologie, arbeid en organisatie leiden tot veranderingen in de noodzakelijke vakbekwaamheid. Eisen aan werknemers worden breder, maar hebben deels ook betrekking op andere typen taken en verantwoordelijkheden. Competentieontwikkeling van de beroepsbeoefenaar draagt enerzijds bij aan het opgewassen zijn tegen de hogere eisen die gesteld worden in termen van inzetbaarheid en employability (Onstenk en Kessels, 1999), en anderzijds aan de bijdrage die hij kan leveren aan verbetering en innovatie van werkprocessen in zijn organisatie.

Een belangrijk deel van competenties betreft 'tacit' en situationele aspecten (Eraut, Alderton, Cole en Senker, 1998; Onstenk, 1997). Holistische, intuïtieve en op patroonherkenning gebaseerde vormen van kennis kunnen beschouwd worden als de essentie van vakmanschap. Of iemand deze bezit kan eigenlijk alleen beoordeeld worden aan de hand van in de praktische probleemsituatie getoond gedrag. De analyse van dergelijke vaardigheden moet deels via een omweg verlopen, omdat deze niet direct toegankelijk is voor de beroepsbeoefenaars zelf. De in het onderwijs gangbare volgorde, waarbij men eerst kennis verwerft (de theorie) en deze vervolgens in de praktijk toepast, gaat voor dit type vaardigheden eigenlijk niet op. Als gevolg van deze 'tacit' dimensie onderscheidt de expert zich van de beginnend beroepsbeoefenaar zowel door een bredere, meer gemotiveerde en bewuste competentie als door een meer 'holistische', op patroonherkenning en 'gevoel' gebaseerde expertise. Het verschil tussen meer of minder expertise of tussen meer of minder moeilijke vaardigheden kan niet zonder meer worden gesteld in termen van bewustheid en reflectie of meer dan wel minder benodigde declaratieve en procedurele kennis (die in een opleiding is aan te leren). Een beginner zal vooral steun zoeken bij 'objectieve' kenmerken van de situatie zoals hij die op school of uit de boekjes heeft geleerd en kan dus ook minder complexe of brede problemen aan. Een competente vakman/vrouw werkt eerder planmatig op basis van een zorgvuldige analyse van de situatie, waarin hoofd- en bijzaken worden onderscheiden. Een expert, ten slotte, kan in zo'n situatie snel, direct en adequaat handelen, op basis van een repertoire aan ervaringen met vergelijkbare situaties.

Daarnaast is een belangrijke conclusie dat ontwikkeling van expertise geen automatisme is, maar zowel eisen stelt aan het werk en het praktijkveld waarin de expertise wordt ontwikkeld, als aan de expert, of liever, aan het handelen als expert (Bereiter en Scardamalia, 1993). Voor een verbetering en verbreding van het terrein waarop problemen kunnen worden opgelost en vooral bij sterke veranderingen in de situatie wordt ook bij de expert een beroep gedaan op de ontwikkeling van nieuwe inhouden, zingeving en reflectie. In het kader van inno-

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 289

vatie kan het vermogen nieuwe competentie en expertise te ontwikkelen belangrijker zijn dan bestaande expertise.

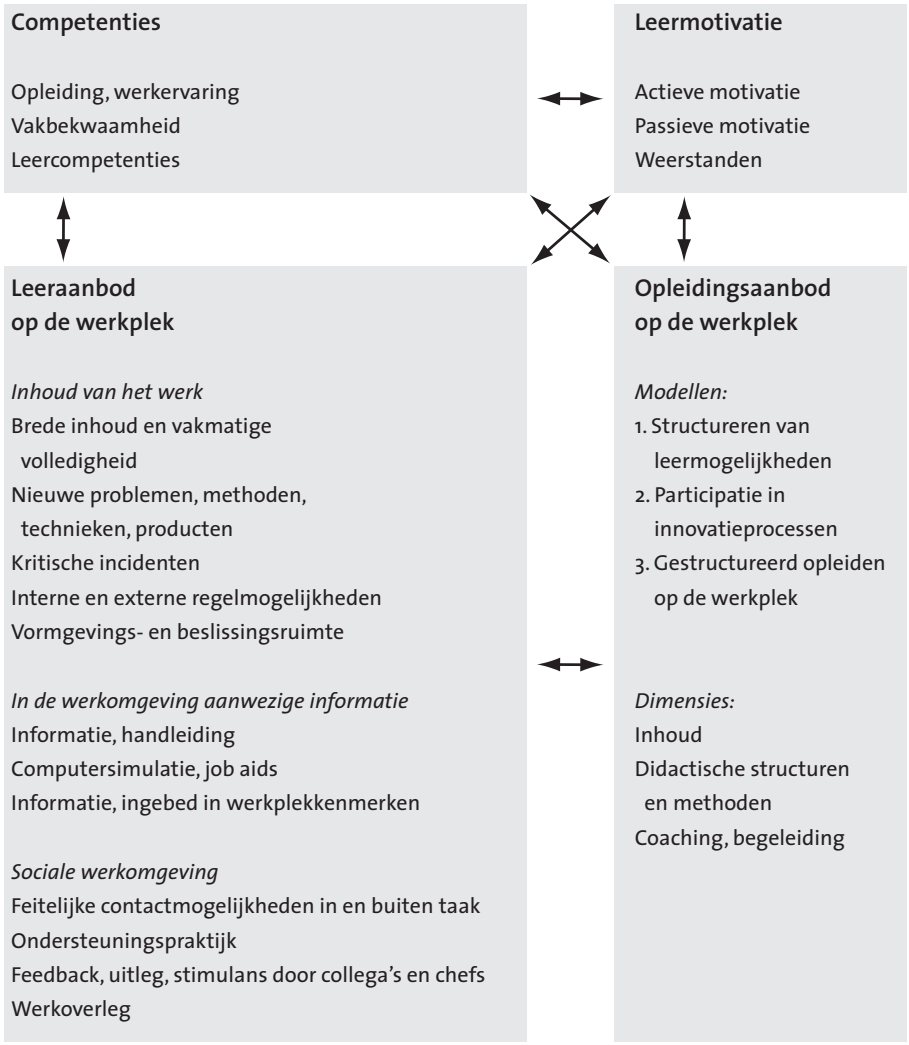
HET LEERPOTENTIEEL VAN ARBEIDSSITUATIES

Bedrijven die veranderen en daarbij meedenken en betrokkenheid van hun werknemers verwachten, moeten ervoor zorgen dat werknemers in toenemende mate brede beroepsrelevante competenties kunnen verwerven die ze nodig hebben voor een zelfstandige omgang met opgaven en dilemma's in hun werk. Dergelijke bekwaamheden kun je verwerven, oefenen en verbeteren, maar het is lastig ze over te dragen in de traditionele betekenis (Kessels, 1996). De dagelijkse werkomgeving moet bij uitstek de plaats zijn waar de gewenste bekwaamheden tot ontwikkeling kunnen komen. Als het daar niet lukt, heeft opleiden ook geen zin. Opleiden, al of niet op de werkplek, moet een aanvulling, ondersteuning en bevordering vormen voor leren en competentieontwikkeling in het werk zelf.

Leren is een actief proces van competentieverwerving en -ontwikkeling (Onstenk, 1997). Leren op de werkplek is op ervaring gebaseerd leren. Het betreft een actief, constructief en grotendeels zelfgestuurd proces, dat plaatsvindt in de reële arbeidssituatie als leeromgeving, met de werkelijke problemen uit de (toekomstige) arbeidspraktijk als leerobject. Er zijn verschillende organisatievormen van leren op de werkplek denkbaar, uiteenlopend van in het werk geïntegreerd 'onbewust' leren, op de werkplek ontplooide leeractiviteiten en opleiden op de werkplek.
Veel factoren zijn van invloed op leren op de werkplek, zoals de arbeidssituatie, de organisatie en kenmerken van de lerende. Het model van het leerpotentieel van arbeidssituaties levert een systematische manier om aan deze factoren aandacht te besteden. Het leerpotentieel van arbeidssituaties betreft de kans dat in een specifieke arbeidssituatie leerprocessen plaatsvinden. Deze kans wordt bepaald door 1) de reeds bestaande competentie en leervaardigheden van de werknemer, 2) de leerbereidheid van de werknemer, 3) het leeraanbod, 4) het opleidingsaanbod op de werkplek, alsmede de relaties en wisselwerkingen tussen deze determinanten (zie figuur 1 op de volgende pagina).

Leren op de werkplek hangt af van de mate waarin werknemers kunnen leren op basis van voldoende vooropleiding, ervaring en leervermogens en van de mate waarin ze willen (Onstenk, 1999a; 1999b). Maar het hangt ook af van de mogelijkheden om te leren. Die worden in de eerste plaats bepaald door het leeraanbod op de werkplek, dat wil zeggen: de leermogelijkheden in inhoud en vormgeving van de reguliere arbeidsplaats en de dagelijkse werkomgeving, en in de tweede plaats door het opleidingsaanbod op de werkplek.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 290



Figuur 1. Het leerpotentieel van arbeidssituaties (Onstenk, 1997)

Het opleidingsaanbod betreft alle door de organisatie ondernomen activiteiten die expliciet gericht zijn op de competentieverwerving van werknemers: ondersteuning, structurering en begeleiding van het leren. Er bestaat geen strikte scheidslijn tussen het leer- en opleidingsaanbod op de werkplek. Er is eerder sprake van een continuüm van in het werk geïntegreerd leren via leeractiviteiten op de werkplek tot gestructureerd opleiden op de werkplek. Opleiden op de werkplek wordt gekenmerkt door planmatige structurering, een vorm van toetsing en een duidelijke afbakening in de tijd. Deze kunnen in meer of mindere mate worden vormgegeven, van een minimale pedagogische interventie naar

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 291

vergaande vormen van structurering. Er kunnen globaal drie hoofdvormen van opleiden op de werkplek worden onderscheiden (Onstenk, 1997): het structureren van leermogelijkheden op de werkplek, participatie in innovatieprocessen en kwaliteitscirkels, en ten slotte gestructureerd opleiden op de werkplek (zie hiervoor Glaudé, 1997; De Jong, 1991; Van der Klink, 1999).

In deze bijdrage wordt nader ingegaan op het leeraanbod op de werkplek. Daarin zijn drie dimensies te onderscheiden:
– De inhoud van het werk en de kenmerken van de functie: leren van het werk zelf.
– De sociale werkomgeving: leren van en met de mensen met wie je werkt.
– De informatieomgeving: leren van de op de werkplek beschikbare informatie.

LEREN VAN HET WERK ZELF

Het gaat in de eerste plaats om de arbeidsactiviteiten zoals die feitelijk worden uitgevoerd: je kunt alleen leren-door-te-doen van dingen die je ook feitelijk doet. Dat klinkt logisch, om niet te zeggen tautologisch. Toch heeft dit punt zwaarwegende consequenties, met name als het gaat om het beoordelen en inzetten van leren op de werkplek in situaties van verandering, als je moet leren om iets te doen wat je nu nog niet of anders doet. Een goede en volledige analyse van de opgaven waar iemand op zijn werkplek voor staat is noodzakelijk. Dat is breder dan een taakanalyse. Leren en het ontwikkelen van competenties (verbreding, verdieping, verrijking) hangen af van het geheel aan voorwaarden, verantwoordelijkheden, problemen en mogelijkheden die de lerende werknemer tegenkomt op een specifieke werkplek. Eraut, Alderton, Cole en Senker (1998) laten zien dat de uitdaging van het werk zelf een van de belangrijkste vormen van leren in werksituaties is die door professionals wordt gerapporteerd.

De leermogelijkheden van het werk zelf hangen af van verschillende aspecten. In de eerste plaats zijn de inhoud en complexiteit van het werk van belang. Taakgevarieerdheid en taakinhoud bepalen de mogelijkheden voor inhoudelijke verbreding. Bredere functies met meer volledige taken, maar tot op zekere hoogte ook een breed scala aan op zichzelf smalle taken, bijvoorbeeld binnen een taakgroep, bieden meer leermogelijkheden dan smalle functies.

Ten tweede is het van belang dat zich regelmatig nieuwe leermogelijkheden voordoen: nieuwe situaties, problemen en ‘gebeurtenissen’, waarbij men kennis kan maken met nieuwe methoden, technieken of producten. Het gaat om problemen waarvoor bestaande procedures niet (geheel) voldoen en men zelf oplossingen moet vinden. Er moet ruimte zijn voor reflectie over het resultaat van de gekozen oplossing. Het stimuleren van en ruimte maken voor het zelf experimenteren en oplossen van problemen, inclusief de mogelijkheid voor het

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 292

maken en bespreken van fouten (Zarifian, 1995), is nodig, wil progressief probleemoplossen en daarmee competentieontwikkeling kunnen plaatsvinden. De kwaliteit van het leeraanbod wordt voor een groot deel bepaald door de mate waarin in de functie 'kritieke incidenten' en de (kern)problemen van het beroep aan de orde komen. Een interessante leermogelijkheid resulteert bijvoorbeeld uit de integratie van onderhoud en kwaliteitscontrole in uitvoerend werk. Dit levert zowel aanleiding tot leermomenten rond probleemsituaties als tot reflectie op het eigen werk.

Ten derde impliceert dit dat men handelingsspeelruimte heeft in het maken van keuzen en het nemen van beslissingen in complexe of onzekere situaties. Handelingsspeelruimte is essentieel, omdat het consequenties heeft voor alle leerdimensies: het leren van eigen activiteiten, van keuzen en beslissingsmomenten en van en in omgang met anderen. Alleen bij voldoende speelruimte kunnen competenties zich ontwikkelen (verbreden, verdiepen, verrijken). Handelingsspeelruimte is een voorwaarde voor competentieontwikkeling. Tegelijkertijd wordt een bepaald niveau van competentieontwikkeling verondersteld om binnen een gegeven speelruimte adequaat te kunnen handelen. Werknemers moeten de organisationele speelruimte – en de vakbekwaamheid – hebben voor het daadwerkelijk kunnen maken van keuzen, het vinden van een eigen antwoord en het nemen van beslissingen. Hiervoor moeten in de organisatie voorwaarden bestaan. Bij het ontbreken daarvan leiden problemen niet tot leren, maar tot stress (Christis, 1998). Zo verhoogt het complexer maken van het werk de kans op fouten. Fouten gecombineerd met werkdruk verhogen het stressrisico. Werknemers geven de voorkeur aan zo weinig mogelijk gelegenheid tot het maken van fouten, als ze de tijd die verloren gaat met het herstel van fouten zelf moeten inhalen. Een belangrijke motivatie van leren op de werkplek voor werknemers is het streven naar de meest efficiënte en minst inspanning kostende manier om het werk te doen. De mate van invloed en zeggenschap die werknemers in hun werk hebben is dan ook een belangrijke determinant van de mogelijkheden voor competentieontwikkeling. De invloed van werknemers op volgorde, tempo, werkmethode en taakafwisseling moet adequaat zijn gezien de problemen die zij in hun werk moeten oplossen. Het moet mogelijk zijn problemen of zelf op te lossen of via samenwerking, overleg of beïnvloeding van de randvoorwaarden (Christis, 1998; De Sitter, 1994). Participatie in het omgaan met problemen en de ontwikkeling en verbetering van werkprocessen is een essentiële voorwaarde om leren en werken te kunnen integreren (Ellström, 1999).

Structureren van leermogelijkheden door werkallocatie

Als leren van het werk zelf een belangrijke vorm van leren op de werkplek is, is het ervoor zorgen dat iemand werk doet of gaat doen waarvan hij wat kan leren

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 293

een belangrijke manier om leren op de werkplek te bevorderen. Dat kan door de werkplek anders in te richten: door functieverbreding of -verrijking of door functies te rouleren, bijvoorbeeld in teams (Onstenk, 1999b; Tjepkema, 1993; zie ook de bijdrage van Tjepkema in dit handboek). Het kan ook door mensen op een werkplek te laten werken waar ze wat kunnen leren: de allocatie van werk (Eraut, Alderton, Cole en Senker, 1998; Matthews, Oates en Levy, 1992). Er zijn veel strategieën om zo leermogelijkheden op de werkplek te structureren. Men gaat uit van gegeven arbeidsplaatsen, maar bevordert leren door een gerichte allocatie van taken en personeel. Kenmerkend voor dergelijke strategieën is dat ze geïntegreerd kunnen worden in de normale taken van het management met betrekking tot werkverdeling en organisatie van werkondersteuning. Het gaat voor een deel om beslissingen die managers sowieso moeten nemen in het kader van de planning en uitvoering van het werkproces. Er zijn vier groepen strategieën te onderscheiden:
– personeelsallocatie;
– verbreden van de reikwijdte van de arbeidsactiviteit;
– allocatie van activiteiten en leermogelijkheden;
– vergroten van het competentiebewustzijn van werknemers.

Bij personeelsallocatie gaat het om het aan het werk zetten van (nieuwe) werknemers op plekken waar ze wat kunnen leren, uiteenlopend van een specifieke taak tot de mogelijkheid met bepaalde mensen samen te werken of hen te observeren of 'schaduwen'. Een belangrijke optie is het veranderen van de functie of de positie van de werknemer. Hierdoor kunnen niet alleen ervaringen worden opgedaan in een nieuwe taak met nieuwe leermogelijkheden en uitdagingen, maar kan ook geleerd worden van het veranderproces zelf.

Bij het verbreden van de reikwijdte ('scope') van de activiteiten van de lerende werknemer gaat het om zaken als het veranderen van de mate van en het soort supervisie; het veranderen van de beslissingsmogelijkheden (speelruimte) van de lerende of het veranderen (toe- of afname) van het aantal activiteiten dat de werknemer moet verrichten.

Bij het derde type strategie gaat het om de allocatie van activiteiten en leermogelijkheden. Zo kan men aandacht besteden aan de manier waarop de activiteiten van de werknemer/lerende elkaar opvolgen en een leerlogische volgorde kiezen, bijvoorbeeld in de vorm van jobrotatie of een systematische taak- en functieopbouw met een toenemende reikwijdte en moeilijkheidsgraad. Daarbij speelt zowel een rol wat de werknemer moet leren als wat hij zou willen leren (motivatie en interesse). Er kan ruimte geschapen worden om leermogelijkheden te grijpen als die zich voordoen, met andere woorden: er wordt ingespeeld op de werkstroom met het oog op leren. Daarvoor kan het nodig zijn de taken en activiteiten van de lerende te veranderen en leermogelijkheden

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 294

te scheppen die zich anders niet zouden voordoen. Ten slotte kan gebruik worden gemaakt van werkgebonden projecten en andere leermaterialen en -activiteiten.

Als vierde strategie kan het bewustzijn bij de werknemer/lerende over competenties en prestatie worden verhoogd. De lerende moet duidelijke feedback krijgen, er moeten mogelijkheden worden geboden voor reflectie en 'debriefing'. Andere strategieën zijn het helpen van de lerende om zijn activiteiten te analyseren en zich bewust te zijn van de betrokken vaardigheden. Niet minder belangrijk is het expliciet maken van de competenties en vaardigheden waar het in de werksituatie van de lerende om gaat. Hier ligt een belangrijke meerwaarde van het uitwerken van een competentiesysteem in bedrijven en het daarvan gebruikmaken bij functiebeschrijving, selectie, beoordeling en opleiding en ontwikkeling.

LEREN VAN EN MET DE MENSEN MET WIE JE WERKT

Leren van anderen is een zeer belangrijke vorm van leren op de werkplek (Eraut, Alderton, Cole en Senker, 1998; Onstenk, 1997). De aanwezigheid en toegankelijkheid van ervaren collega's en ondersteunende chefs vormt een belangrijke dimensie van het leeraanbod van de arbeidssituatie. Ook de mogelijke rol van experts van andere afdelingen kan hiertoe gerekend worden. Werk vindt plaats in de sociale context van een praktijkgemeenschap, die zowel leren kan ondersteunen en versterken als zelf object van leren kan zijn: hoe verwachten ze hier dat ik me gedraag? Er kan sociaal geleerd worden in de dagelijkse communicatie, bij overleg of uitleg rond specifieke problemen of in meer georganiseerde vormen als werkoverleg. Je kunt veel leren van het uitleggen van een probleem, zelfbedachte oplossing of eigen verbeteringsvoorstel aan anderen.

Deze dimensie van het leeraanbod is de meest vanzelfsprekende, maar tegelijkertijd de meest problematische. Vanouds leren werknemers veel van elkaar in de dagelijkse werksituatie. Zonder dat zou een functionerende praktijk niet eens kunnen bestaan (Wenger, 1998). Het (leren) participeren in de taalspelen, communicatie en betekenisverlening op de werkvloer speelt hierbij een belangrijke rol. Maar er kunnen ook tal van belemmeringen voor het leren worden getraceerd, uiteenlopend van onwil om expertise of werkdruk te delen tot het uit elkaar vallen van vaste verbanden binnen de praktijkgemeenschap en het ontbreken van voldoende tijd om dit vanzelfsprekende proces het werk te laten doen. Willen sociale leernetwerken op de werkvloer functioneren, dan moeten er voldoende communicatiemogelijkheden zijn, zowel direct gekoppeld aan de taak als daarbuiten. Het werkoverleg kan leermomenten bieden, maar ook spontane contacten in de koffiepauze: 'Hoe heb jij dat opgelost?' of 'Wat ik bij die klant heb meegemaakt!'. De mogelijkheden voor en de kwaliteit van effectief

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 295

probleemoplossen hangen in sterke mate af van het beschikbaar zijn van ondersteuning door anderen in samenwerkingsrelaties. Het gezamenlijk problemen oplossen, het vertellen van spontane 'oorlogsverhalen', maar ook ondersteuning en feedback zijn sterk leerbevorderende factoren. Feedback, dat wil zeggen informatie over de resultaten van handelen, is essentieel voor leren (Ellström, 1999). Eraut, Alderton, Cole en Senker (1998) wijzen op de sleutelrol van de manager. Niet alleen kan hij een belangrijke bron van informatie en ervaringskennis zijn, ook moet hij de bereidheid en het vermogen om aan en van elkaar te leren bevorderen, eventueel over afdelings- of beroepsgrenzen heen.

Samen leren speelt ook in innovatieprocessen een belangrijke rol. Specifieke leerprojecten waarin systematisch informele, incidentele en formele leeractiviteiten van een groep werknemers worden georganiseerd rond het verbeteren van werkprocessen of het oplossen van centrale, aan het werk gerelateerde problemen (Poell, 1998), kunnen hierbij een bruikbaar instrument zijn (zie ook hoofdstuk 9).

LEREN VAN OP DE WERKPLEK AANWEZIGE INFORMATIE

In veel werksituaties leidt de kennisintensivering van het productieproces tot een toenemend belang van de in de werkomgeving aanwezige informatie als leeraanbod. Ook dit is een aspect dat in het ontwerp van arbeidsplaatsen en innovaties expliciet aandacht moet krijgen, zowel vanuit het perspectief van een adequate uitvoering van de functie als vanuit het perspectief van leren.

Het ontwerp en de mate van toegankelijkheid van de in de werkomgeving aanwezige informatie kan belangrijke leermogelijkheden bieden en tevens het adequaat oplossen van problemen ondersteunen. Dit kan meer impliciet blijven, bijvoorbeeld als de informatie is 'ingeblikt' in de fysieke kenmerken van werkomgeving en arbeidsproces. De logica van de indeling van de ruimte of de structuur van een opslagsysteem kan worden benut bij leren en het vergemakkelijken van de taak. Een belangrijk probleem bij automatisering is dat het arbeidsproces abstracter wordt en minder fysieke kenmerken waarneembaar zijn. De moderne machinebediener ziet het proces helemaal niet meer, maar bedient via het beeldscherm een automaat. Dat neemt niet weg dat men in vormgeving en programmatuur kan inspelen op de behoefte aan zintuiglijke herkenbaarheid. Met name de visualisatiemogelijkheden die nieuwe media bieden zijn hier veelbelovend.

Een ander aspect vormt de mate van standaardisering en formalisering (Ellström, 1999). De formalisering en documentatie van werkprocessen, zoals dit in kwaliteitszorgsystemen plaatsvindt, biedt de mogelijkheid leren en opleiden op de werkplek te formaliseren en tegelijkertijd beter te integreren in de

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 296

werksituatie (Onstenk, 1997). Voor ISO-certificatie moet bijvoorbeeld het productieproces in detail in kaart worden gebracht, inclusief kritische punten en hoe men daarmee omgaat. Voor alle handelingen moeten schriftelijke instructies en procedures en werkvoorschriften aanwezig zijn. Deze vormen vervolgens zelf een interessante bron voor leer- en lesmaterialen. Hetzelfde geldt voor de toenemende procesinformatie die als gevolg van automatisering en kwaliteitszorg beschikbaar komt.

Automatisering en informatisering leiden in veel arbeidssituaties tot het beschikbaar komen van meer en betere informatie, simulaties en job aids, bedoeld voor het oplossen van productieproblemen. Deze hulpmiddelen kunnen bij een adequate en bij de daadwerkelijke arbeidsproblemen passende vormgeving echter ook leren ondersteunen (Von Berg en Keursten, 1995; Verdonck, 1995). Job aids kunnen gedefinieerd worden als 'tijdens de taakuitvoering te gebruiken hulpmiddelen die ten opzichte van de gebruiker externe informatie bevatten waarmee een taak beter uitgevoerd kan worden'. Goede job aids moeten aan nogal wat eisen voldoen. Ze moeten motiverend zijn, het doel moet duidelijk zijn, voorkennis moet geactiveerd worden, de inhoud moet helder, toegankelijk en eenduidig worden gepresenteerd, het leer- en werkproces moet worden begeleid en de inhoud moet direct kunnen worden toegepast. Ten slotte kan een job aid ook feedback bevatten. Er kunnen verschillende functies worden onderscheiden: het verschaffen van informatie, het ondersteunen bij de uitvoering van procedures en het ondersteunen van heuristische processen. Er kunnen verschillende vormen worden onderscheiden zoals stappenplannen, checklists, werkschema's, beslistabellen en stroomdiagrammen. Ook kunnen verschillende media worden gekozen, van het 'opschrijfblok van Kees' tot een op het beeldscherm op te roepen programma. Specifieke instrumenten werken alleen als ze ingebed zijn in de organisatie als geheel. Medewerkers moeten niet alleen gestimuleerd worden om de elektronische ondersteuning effectief te gebruiken, maar ook om ervan te leren.

Een belangrijk aandachtspunt daarbij is dat kennis die binnen de organisatie aanwezig is over een bepaalde taak of proces, ook daadwerkelijk ter beschikking staat van degenen die het werk moeten doen. Men moet er toegang toe hebben, dus de informatie mag niet beperkt blijven tot de chef, de onderhoudsafdeling of de R&D-afdeling. En de informatie moet zo vormgegeven zijn dat mensen er wat mee kunnen: niet te ingewikkeld of te technisch en aansluitend bij de werkproblemen zoals mensen die tegenkomen.

BEKWAAMHEIDSONTWIKKELING EN HRD-BELEID

Het verwerven en ontwikkelen van bekwaamheden tijdens het werk vormt een belangrijke uitdaging voor up-to-date HRD-beleid. Dan gaat het niet alleen om

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 297

het feit dat werknemers nieuwe en andere kennis en competenties nodig hebben om hun werk te kunnen doen. Het gaat er vooral om dat competentieontwikkeling een integraal onderdeel wordt van werk en organisatie. De toenemende complexiteit, integratie en interdependentie van bedrijfsprocessen veronderstelt dat uiteenlopende kennis, gezichtspunten en belangen, die vaak afzonderlijk en op verschillende wijze tot stand zijn gekomen, in de organisatie met elkaar in verband moeten worden gebracht. Werknemers kunnen en moeten door sociale contacten met mensen met andere beroepen en / of uit andere maatschappelijke categorieën hun competentie verder uitbouwen. Dit moet zodanig gebeuren dat er productieve prestaties kunnen worden geleverd.

Een belangrijke uitdaging vormt het veranderen van de organisatiestructuren zelf. Bedrijven verwachten in toenemende mate van werknemers dat ze organisationele competenties bezitten. Zo worden in het competentiesysteem van een groot chemisch concern voor alle functies naast functionele eisen ook vereisten geformuleerd rond initiatief, vernieuwing, interpersoonlijke effectiviteit, leiderschap, leren, marktgerichtheid, teamwork en het creëren van waarde (Mulder, 2000). In veel bedrijven zien we een ontwikkeling naar plattere organisaties, meer werken in teams en een grotere eigen verantwoordelijkheid voor verloop en kwaliteit van het (eigen) werk. Maar vaak krijgt een veranderproces in deze richting vorm op basis van vooraf vastgestelde doelstellingen en krijgen werknemers daarbij een passieve rol opgedrongen. Ze worden in een nieuwe organisatievorm opgenomen (of gedwongen ernaartoe te werken), maar krijgen niet de gelegenheid te leren wat organisatorische keuzen inhouden. Daarbij moeten ook de belangen van werknemers worden bewaakt. Een belangrijk gevaar van een organisatieconcept waarin waarde wordt gehecht aan eigen initiatief, competentieontwikkeling en samenwerking is dat zich selectie en uitsluiting gaan voordoen. Nog te vaak betekent het verrijken van werk en leermogelijkheden het verdwijnen uit de organisatie van de mensen die dat werk eerst deden. Een 'luxe' die bedrijven zich zowel vanuit maatschappelijke overwegingen als vanuit eigen belang (denk aan de krappe arbeidsmarkt voor veel functies) zich eigenlijk niet meer kunnen veroorloven. Werknemers moeten de gelegenheid krijgen competent te worden op het terrein van organisatievraagstukken en organisatiekennis, teneinde het hen mogelijk te maken zelf analyses te maken en ontwikkelingen met succes gestalte te geven. Innovatie moet daarom veel meer rekening houden met en bevorderlijk zijn voor de manier waarop in de organisatie geleerd wordt. Het is van meer belang te bepalen wat er nodig is om te zorgen dat werknemers zelfstandig kunnen leren handelen dan om vast te leggen hoe de structuur van een zelfstandig team eruit moet zien (Hoogerwerf, 1998; Zarifian, 1995).

Om deze uitdagingen aan te kunnen moet de arbeidsorganisatie een *kwalificerende organisatie* worden. Dat wil zeggen: een organisatie die door de manier waar-

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 298

op ze is opgezet bevorderlijk is voor het verwerven en ontwikkelen van beroepsbekwaamheden. Het model van het leerpotentieel biedt hiervoor verschillende ingangen.
Het werk moet zo worden georganiseerd dat er meer en betere leermogelijkheden geboden worden. Actieve aandacht in het HRD-beleid voor het vormgeven en bevorderen van leren in werksituaties is noodzakelijk. De inhoudelijke leermogelijkheden in functies moeten worden vergroot. Dan kan gedacht worden aan het verbreden dan wel verrijken van functies of aan roulatie over verschillende posten in het productieproces. De functiestructuur kan hier op worden ingericht. Een belangrijk aandachtsgebied hierbij betreft het werken in teams (Onstenk, 1999b). Het opzetten van werkoverleg in de taakgroep maakt deel uit van de reguliere organisatie van de arbeid, maar kan ook specifiek benut worden voor het leren en opleiden van werknemers. Dit vormt een belangrijke organisatorische basis voor jobrotatie en multi-inzetbaarheid, maar biedt ook mogelijkheden voor discussie en reflectie tijdens het samen werken of het gemeenschappelijk bespreken van problemen en verbeteringen.
In de derde plaats komen manager, groepschef en collega nadrukkelijk in beeld als mentor, opleider of 'facilitator' van leerprocessen. Naarmate een leercultuur meer geïntegreerd is in het bedrijfsbeleid, kan een begeleidende rol van collega's en chefs, waarbij bijvoorbeeld informatie of feedback wordt gegeven, steeds meer deel uitmaken van de dagelijkse gang van zaken op de werkplek.
Ten slotte kan gewezen worden op het vormgeven van innovatie als leerproces. Projecten die worden opgezet om een specifiek organisatieprobleem aan te pakken of die gericht zijn op automatisering en informatisering van het primair proces, moeten en kunnen ook als leerproject worden vormgegeven (zie hoofdstuk 9).

19

Er zijn vele manieren en momenten waarop mensen tijdens hun werk bekwaamheden kunnen verwerven en ontwikkelen. Dat betekent ook dat een groot aantal kenmerken van het bedrijfsbeleid hier een positieve dan wel negatieve invloed op kunnen hebben. Het gaat dan om zowel de werkstructuur (vormgeving functies, technologie) als de organisatie- en informatiestructuur, alsmede het daarop gerichte innovatiebeleid. De participatie- en loopbaanmogelijkheden zijn belangrijk, evenals personeelsbeleid, opleidingsbeleid en leercultuur. Het reguliere personeelsbeleid (selectie, beoordeling, loopbaanontwikkeling, beloningssystemen, functieclassificatie) zal explicieter moeten inspelen op het leer- en opleidingsaanbod dat de arbeidsorganisatie biedt. Men kan bijvoorbeeld leren indirect bevorderen door het bieden van loopbaanmogelijkheden, maar men kan leren ook expliciet vormgeven in het loopbaanbeleid, bijvoorbeeld door het ontwikkelen van roulatiesystemen, functietrajecten en competentiesystemen. Het (bevorderen van) leren op de werkplek moet expliciet deel uitmaken van beoordelings- of functioneringsgesprekken. In het werk verworven competenties moeten worden (h)erkend en beloond.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 299

Het feit dat er meer aandacht moet komen voor het verwerven en ontwikkelen van bekwaamheden door leren in de werksituatie, wil lang niet altijd zeggen dat opleiden overbodig wordt. In veel gevallen zal ondersteuning en bevordering hiervan door gerichte opleidingsinterventies op en buiten de werkplek wenselijk zijn. Maar dat betekent dat bij keuze en kwaliteitsbeoordeling van opleidingen vanuit een ander perspectief dan gebruikelijk zal moeten worden gekeken en dat de mate waarin de opleiding aansluit bij en bevorderend is voor competentieontwikkeling op de werkplek nadrukkelijk moet worden meegewogen.

Op deze wijze kan HRD-beleid bijdragen aan de uitbouw van het bedrijf als leerlandschap en aan het bevorderen en organiseren van veelvormige leerprocessen op alle niveaus van de organisatie. Competentieontwikkeling moet integraal onderdeel worden van het bedrijfsbeleid. Daarmee zijn niet alleen de organisatie, maar ook de organisatieleden beter opgewassen tegen de uitdagingen van een turbulente, veranderende en veeleisende markt.

Literatuur

- ACOA, *Een Wending naar kerncompetenties. De betekenis van kerncompetenties voor de versterking van de kwalificatiestructuur secundair beroepsonderwijs*. Den Bosch: Adviescommissie Onderwijs Arbeid, 1999.
- Bereiter, C. en M. Scardamalia, *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court, 1993.
- Berg, J.A.M. von en P. Keursten, 'Het toepassen van job aids'. In: J.A.M. von Berg en P. Keursten (red.), *Job aids: Opleiders in Organisaties/Capita Selecta*, p. 1-24. Deventer: Kluwer, 1996.
- Christis, J., *Arbeid, Organisatie en Stress*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam, Amsterdam: Het Spinhuis, 1998.
- Ellström, P.E., *Integrating Learning and Work: problems and prospects*. Paper for EARLI 1999, Gothenburg, 1999.
- Eraut, M., J. Alderton, G. Cole en P. Senker, *Development of knowledge and skills in employment*. Research Report 5, Brighton: University of Sussex Institute of Education, 1998.
- Fruytier, B., *Organisatieverandering en het probleem van de Baron van Münchhausen*. Proefschrift, Nijmegen, 1994.
- Glaudé, M.Th., *Werkplek-opleiden als innovatie*. Proefschrift Universiteit Utrecht, 1997.
- Hoogerwerf, E.C., *Opnieuw leren organiseren. Sociotechniek in actietheoretisch perspectief*. Proefschrift, Utrecht: Lemma, 1998.
- Jong, J.A. de, 'Opleiden op de werkplek. Hoe werkt dat?' In: D. Kruijd (red.), *Opleiden op de werkplek: Opleiders in Organisaties/Capita Selecta*, 6, p. 74-88. Deventer: Kluwer, 1991.
- Kessels, J.W.M., 'Kennisproductiviteit en het corporate curriculum'. In: J.W.M. Kessels en C.A. Smit (red.), *Kennisproductiviteit: Opleiders in Organisaties/Capita Selecta*, afl. 26. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen, 1996.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 300

- Klink, M.R. van der, *De effectiviteit van werkplekopleidingen*. Proefschrift, Enschede: Universiteit Enschede, 1999.
- Matthews, D., T. Oates en M. Levy, *Work based learning – Strategies for structuring learning opportunities in the workplace and implementing work based learning*. Bristol: The Staff College, 1992.
- Mulder, M., *Competentieontwikkeling in organisaties: perspectieven en praktijk*. Den Haag: Elsevier, 2000.
- Onstenk, J., *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Proefschrift. Delft: Eburon, 1997.
- Onstenk, J., 'Leer- en Scholingsbereidheid van Werknemers'. In: *Gids voor de Opleidingspraktijk*, afl. 28, 1999a, pp. 6.35.Ons.1-22.
- Onstenk, J., 'Zelfsturende teams en brede vakbekwaamheid'. In: Tjepkema, S. (red.), *Leren (werken) in zelfsturende teams: Opleiders in Organisaties/Capita Selecta*, afl. 37. Deventer: Kluwer, 1999b, pp. 125-141.
- Onstenk, J. en J. Kessels, 'Employability: arbeidsmarkt, brede vakbekwaamheid en burgerschap'. In: *Comenius*, 19/2, 1999, pp. 113-132.
- Poell, R.F., *Organizing Work-related Learning Projects. A network approach*. Ph.D-thesis, University of Nijmegen, 1998.
- Sitter, L.U. de, *Synergetisch Produceren*. Assen: Van Gorcum, 1994.
- Tjepkema, S., *Profiel van de lerende organisatie en haar opleidingsfunctie*. Enschede: Faculteit Toegepaste Onderwijskunde Universiteit Twente, 1993.
- Verdonck, G., *Keeping Up Competence. Leermogelijkheden op de werkplek*. Brussel: STV, 1995.
- Wenger, E., *Communities of Practice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1998.
- Young, M., 'Bringing knowledge back in: Towards a curriculum for lifelong learning'. In: A. Hodgson (ed.), *Policies and practices in lifelong learning*. London: Kogan Page, 2000.
- Zarifian, Ph., 'Kwalificerende organisatie en competentiemodel. Waarom en met wat voor leerprocessen?' *Beroepsopleiding*, 2, 1995, pp. 5-10.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 301

Ontwikkelen van een arbeidsidentiteit*

Frans Meijers en Wim Wardekker

Inleiding

Tot voor kort werd 'beroepskwalificatie' zowel in het wetenschappelijke als in het alledaagse spraakgebruik gedefinieerd als 'het verwerven door een individu van aan hem of haar "externe" vakkennis en -vaardigheden'. Op basis van deze vanzelfsprekendheid werd in de industriële samenleving een HRD-systeem opgezet dat feitelijk uit twee componenten bestond: het reguliere beroepsonderwijs dat werd gecomplementeerd door een training in het bedrijf (meestal on-the-job, maar soms in bedrijfsscholen) (Meijers, 1983). Er was geen grote kloof tussen het beroepsonderwijs en de trainingen aan de ene kant en de praktijk van de werkvloer aan de andere kant, en deels omdat de beroepenstructuur stabiel was, waardoor de beroepseisen relatief duidelijk waren, deels omdat de praktijkdocenten in het beroepsonderwijs en de trainingen (ex-)vaklieden waren die een ruime ervaring op de werkvloer hadden. Het kwalificatieproces was daarmee ook – en tegelijkertijd – een socialisatieproces. De aankomend vakman participeerde in een 'community of practice' waarin hij gaandeweg een volwaardi-

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 302

ge rol als vakman kreeg (Lave en Wenger, 1991; Wenger, 1998). Daarmee kreeg hij ook een identiteit als vakman: hij leerde zich identificeren met specifieke beroepspraktijken (beroepstrots), met de gedragscodes binnen deze praktijken en – ruimer – met de maatschappelijke rol die voor hem als vakman was weggelegd (onder andere de rol van kostwinner).

De roleisen worden in de post-industriële samenleving echter snel onduidelijker. Het op de voorgrond treden van niet-industriële wijzen van produceren, die inherent zijn aan de opkomst van een diensten- en kenniseconomie, heeft geleid tot een zich uitbreidende flexibilisering van de arbeidsverhoudingen. Niet wat betreft de numerieke flexibiliteit (oproep-, afroep- en uitzendkrachten, tijdelijke arbeidscontracten en overwerk): deze neemt onder invloed van de schaarste aan arbeidskrachten de laatste tijd af (van 10,1% in 1996 tot 7,5% in 1998) (OSA, 2000). Maar wel wat betreft de functionele flexibiliteit: de multi-inzetbaarheid en het werkzaam zijn buiten het eigen beroep nemen nog steeds toe (OSA, 2000; zie ook De Wit, 2000). Dit impliceert niet alleen vagere beroepseisen, maar ook steeds minder stabiele 'communities of practice' waarin de beroepssocialisatie (en -identificatie) kan plaatsvinden (vergelijk Sennett, 1998; Simon, 2000). Ook voor wat betreft de socialisatie (en daarmee samenhangende identificatie) tot burger is er sprake van vagere roleisen en het verdwijnen van stabiele sociale groepen. De verminderde overtuigingskracht van de 'grote verhalen' (Lyotard, 1984, 1992) zoals verteld door de kerken, het maatschappelijke middenveld en de politieke verbanden, heeft geresulteerd in een zich nog steeds doorzettende individualisering (Meijers en Wesselingh, 1999).

Individualisering en flexibilisering dwingen het individu om het vermogen tot zelfsturing te ontwikkelen (Dieleman en Van der Lans, 1999). Zelfsturing kan gedefinieerd worden als de competentie om zichzelf te identificeren met, d.i. vrijwillig en langdurig te binden aan, (delen van) de samenleving en op basis daarvan tot een handelingsplan te komen en dit plan te realiseren. Wanneer we zelfsturing zien als het vermogen zich te (ver)binden, wordt meteen duidelijk dat het niet alleen gaat om cognitieve vaardigheden. Natuurlijk moet een individu in staat en bereid zijn geïnformeerde keuzen te maken en een langere-termijnperspectief te ontwikkelen om zodoende in staat te zijn af te zien van de onmiddellijke bevrediging van zijn behoeften (affectregulatie). Tegelijkertijd moet het individu echter ook in staat en bereid zijn kritisch te reflecteren op de in de primaire socialisatie verworven primaire bindingen en op de bindingen die hij daarna – al dan niet bewust – is aangegaan, de daaruit resulterende onzekerheid onder ogen te zien en zich – vanuit deze onzekerheid – te verbinden met concrete mensen en instituties. Het eerste vergt een vooral cognitieve aanpak: men moet in staat zijn relevante informatie te vinden, tot zich te nemen en er conclusies uit te trekken. Het tweede vergt echter een geheel andere, veel meer 'literaire' aanpak: hier gaat het allereerst om het zicht krijgen op de eigen

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 303

centrale levenswaarden zoals die duidelijk worden uit de eigen levensgeschiedenis en het daarop gebaseerde eigen levensverhaal. Daarbij gaat het om het productief leren omgaan met emoties; zowel met 'negatieve' emoties, die inherent zijn aan het afstand nemen van reeds aangegane (en vaak tamelijk onbewuste) bindingen c.q. het accepteren van onzekerheid, als met emoties überhaupt.

Zoals Onstenk (1997) heeft laten zien voor werk en werken is zin geven aan de eigen arbeid een essentiële dimensie van een brede vakbekwaamheid in de kennismaatschappij. Het ontwikkelen van een arbeidsidentiteit is vanuit dit perspectief een voorwaarde voor zelfsturend vermogen. Het ontwikkelen van een dergelijke identiteit vereist allereerst de constructie van een antwoord op de vraag 'Wat betekent arbeid voor en in mijn leven?'. Daarnaast zal het individu een antwoord moeten construeren op de vraag welke arbeidsrol hij wil uitoefenen binnen het geheel van in de samenleving aanwezige rollen. Hij zal een antwoord moeten construeren op de vraag 'Wat wil ik via mijn arbeid betekenen voor anderen?' (Meijers, 1998; Wijers en Meijers, 1996).

ARBEIDSIDENTITEIT ANNO 2000: ENKELE FEITEN

Hedendaagse jongeren houden zich met deze vragen echter nauwelijks bezig. Zij leven voor een belangrijk deel bij de dag, die vooral gedomineerd wordt door enerzijds de logica van het onderwijs en anderzijds de verwachtingen van leeftijdsgenoten. Zo formuleren zij veelal geen duidelijke beroepswens en als zij al een beroepswens hebben, verandert die nog voortdurend. Zij hebben wel toekomstwensen, maar ze ontlenen deze vooral aan het voorbeeld van hun ouders. Daarbij hebben zij er (nog) geen idee van hoe ze deze toekomstwensen willen c.q. zullen realiseren (Meijers, 1995). Hedendaagse jongeren willen zich – om een beeldspraak te gebruiken – nog niet begeven op het toneel van de volwassenheid. Zij zitten in de zaal en amuseren zich daar – in afwachting van de voorstelling – prima. Ze weten dat zich achter het toneeldoek een ander leven afspeelt, maar ze houden zich daar nu nog niet zo erg mee bezig. Zij voelen overigens in meerderheid geen principiële bezwaren om te zijner tijd het toneel te betreden. Maar tot dat moment aanbreekt laten zij zich – lijkt het – leiden door twee parolen. Het eerste is 'zorg dat je je diploma haalt (want dat is de sleutel voor succes)'. Het tweede parool luidt 'geniet van je jeugd (want later moet je nog hard genoeg werken)'.

Deze houding is een resultaat van de institutionalisering van de jeugdstatus bij het gelijktijdige verdwijnen van arbeid uit het gezichtsveld van jongeren. Jongzijn wordt in toenemende mate een waarde op zichzelf (Meijers, 1992). Het gevolg is dat de betekenis van de vrije tijd en – in het verlengde daarvan – van waarden gericht op zelfontplooiing steeds belangrijker worden (Inglehart,

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 304

1977). Tegenover de toegenomen nadruk op zelfontplooiing staat een dwang tot aanpassing aan de schoolse gedrags- en houdingseisen, vooral omdat het onderwijs hét selectie-instrument bij uitstek is geworden. De gerealiseerde schoolloopbaan is – meer dan welke andere factor ook – bepalend voor de levenskansen van het individu (De Graaf en Luijkx, 1995). Het wekt dan ook weinig verwondering dat schoolproblemen voor vele jongeren het meest belangrijke probleem in hun leven is (Gibson, Westwood, Ishiyama, Borgen, Showalter, Al-sharaf, Atakan, Guimares, Guisti, Robertson, Shafrir, De Weerdt, Velazco, Baker, Dikaiou, Gabay, Kashyup, Lee, Felce di Paula, Ngunangwa en Talyzina, 1991; Gibson, Baker, Showalter, Westwood, Ishiyama, Borgen, Al-sharaf, Atakan, Guimares, Guisti, Robertson, Shafrir, De Weerdt, Velazco, Dikaiou, Gabay, Kashyup, Lee, Felce di Paula, Ngunangwa en Talyzina, 1992). Jongeren blijken daarbij erg onzeker over hun levensloop (zie ook Dieleman, 2000):

– In 1997 heeft bijna tweederde van de Duitse jeugd geen vertrouwen in hun eigen toekomst. Dit is bijna 25% meer dan in 1991 (Jugendwerk der Deutschen Shell, 1997).
– Meer dan eenderde van de Amerikaanse jeugd is ontevreden en pessimistisch over hun toekomstmogelijkheden. In de jaren zeventig was dat slechts 20% (Grusky en Rice, 1998).
– Ongeveer 75% van de Duitse jeugd stemt in met de stelling dat alles zo onzeker is geworden dat iemand voorbereid moet zijn op alles en iedereen (Heitmeyer, Collmann, Conrads, Matuschek, Kraul, Kühnel, Möller en Ulbrich-Hermann, 1995; Holtappels, Heitmeyer, Melzer en Tillmann, 1997).
– 40% van de Belgische jeugd meent dat de toekomst té onzeker is om ver vooruit te kunnen plannen (Elchardus et al., 1997).
– Meer dan eenderde van de Italiaanse jeugd ziet aanzienlijke risico's als het erom gaat keuzen voor de eigen toekomst te maken (beroep en partner). Zij accepteren dit als een onafwendbare eigenschap van het moderne bestaan (Buzzi, Cavalli en De Lillo, 1997).

De wetenschap dat hun toekomst onzeker is, roept bij vele jongeren negatieve emoties op. Meer dan eenderde van de Nederlandse jeugd voelt zich bang als ze aan de toekomst denken (Van der Linden, 1991) en 20% maakt zich veel zorgen over hun eigen toekomst (Scholierenonderzoek, 1994). Choquet en Ledoux (1994) vonden dat bijna 25% van de Franse jeugd met gevoelens van wanhoop worstelt als ze aan hun toekomst denken. Heitmeyer et al. (1995), ten slotte, concluderen dat vele jongeren agressief worden als gevolg van de onzekerheid over hun toekomst.

Volwassenen reageren op dezelfde manier als jongeren op de consequenties van de 'risicosamenleving' (Beck, 1994). De toegenomen flexibilisering van de arbeidsverhoudingen en de daarmee voor vele werknemers samenhangende toename in werkdruk (CBS, 1996; European Foundation, 1996; Houtman, 1997)

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 305

resulteert in een taakonzekerheid en een bestaansonzekerheid (Lendfers en Nijhuis, 1989; Loen en Van Schilfgaarde, 1990; Wallulis, 1998). Deze onzekerheid resulteert bij vele werknemers in motivatieproblemen (Delsen, 1997; Klein Hesselink, Evers, Verboon en Van Vuuren, 1997; Kleinknegt, 1997), ontevredenheid (OSA, 1996), en in toegenomen arbeidsongeschiktheid als gevolg van stress. In 1997 wordt ongeveer eenderde van de nieuwe instroom in de WAO veroorzaakt door psychische klachten (burnout, depressie), terwijl de nieuwe instroom ten gevolge van fysieke klachten is gedaald met 20% (Allegro, 1998). Dinkgreve, Zwolsman en Jansen (1997, p. 27) zijn van mening dat de instroom ten gevolge van psychische stoornissen naar alle waarschijnlijkheid zelfs hoger is dan uit de officiële statistieken blijkt.

Afgaande op bovenstaande onderzoeksresultaten lijkt de conclusie gewettigd dat het verwerven van een arbeidsidentiteit, nodig om zichzelf te kunnen sturen op een turbulente arbeidsmarkt, een proces is dat voor vele jongeren en volwassenen begint met onzekerheid en angst. Deze angst en onzekerheid resulteert waarschijnlijk uit een samenspel van twee factoren. Allereerst het feit dat zij in hun beroepskeuze de beide hierboven gestelde betekenisvragen impliciet (d.i. niet bewust) hebben beantwoord vanuit de in de primaire socialisatie overgedragen waarden van de ouders. Gottfredson (1981) heeft overtuigend laten zien hoe de beroepsaspiraties van jongeren tot 15 jaar door de waarden van hun ouders c.q. van hun herkomstmilieu worden bepaald. Werknemers die vooral op basis van de waarden en normen van hun herkomstmilieu tot hun beroepskeuze zijn gekomen (en dit was de normale gang van zaken in de industriële samenleving), worden momenteel geconfronteerd met de eis om regelmatig van beroep, functie en/of werkgever te veranderen. Dit dwingt hen te reflecteren op hun tot dan toe grotendeels onbewuste arbeidsperspectief. Dat impliceert afstand nemen van primaire bindingen, hetgeen – zoals we onder meer vanuit de psychoanalyse weten – veel onzekerheid met zich meebrengt (Abu-Lughod en Lutz, 1990; Lazarus en Lazarus, 1994).

Een tweede, gelijktijdig optredende factor die angst en onzekerheid veroorzaakt, is het feit dat arbeid in toenemende mate uit het leven van jongeren is verdwenen. In de eerste plaats omdat het beroepsonderwijs, in een poging alle leerlingen gelijke kansen te bieden, tussen 1950 en 1975 steeds verder veralgemeend is, d.i. van zijn beroepsinhouden is ontdaan (Meijers, 1983). Vervolgens omdat onder invloed van nieuwere inzichten betreffende de ruimtelijke ordening arbeid is weggehaald uit woongebieden en geconcentreerd op zogenoemde industrieterreinen. In de derde plaats omdat beroepen in een snel tempo verdwijnen ten gunste van vage functies of functiegebieden. Wiegersma en Van Bochove komen in 1976 tot een aantal van 5.500 beroepen, met daaromheen enkele duizenden functies (Wiegersma en Van Bochove, 1976, p. 14). In 1993 telt het CBS in haar standaard beroepenclassificatie 1.211 beroepen en circa 23.000 functies (CBS, 1993). En ten slotte vanwege de reeds eerder gememo-

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 306

reerde institutionalisering van de jeugdstatus waarin zelfontplooiing domineert boven burgerschapsvorming en meer specifiek de vorming van een arbeidsidentiteit. Het gevolg van beide factoren is dat jongeren zich nauwelijks op arbeid oriënteren, er geen reële verwachtingen van hebben en zich zo lang mogelijk niet met hun arbeidsloopbaan bezig willen houden. Het feit dat de meeste jongeren tegenwoordig een parttimejob hebben, verandert hieraan weinig omdat dit werk door hen niet beschouwd wordt als 'echt' werk en derhalve geen invloed heeft op de vorming van hun arbeidsidentiteit (Greenberger en Steinberg, 1986; Steinberg, Greenberger, Jacobi en Garduque, 1981). Werk en werken zijn voor hen grote onbekenden en wanneer zij eenmaal gedwongen worden zich met deze onbekenden bezig te gaan houden en de eerder vermelde twee betekenisvragen te gaan beantwoorden, hebben zij geen enkele ervaringsbasis om op terug te vallen.

Het is dan ook niet verwonderlijk dat slechts weinigen – althans onder de huidige omstandigheden – bereid zijn de angst en onzekerheid onder ogen te zien. De meesten ontlopen liever een onzeker makende situatie, zoals onlangs bleek uit een onderzoek van Singerling en De Kleer (2000). Zelfs nu dankzij de economische groei de mogelijkheden om succesvol van baan c.q. van werkgever te veranderen groot zijn, blijven de meeste werknemers 'trouw als een familiehond' (De Volkskrant, 29 juli 2000). Werknemers bij de grotere bedrijven en organisaties zijn gemiddeld 10,5 jaar in dienst. Dat is slechts een maand korter dan twee jaar geleden. Deze marginale daling wordt volledig veroorzaakt door een daling van de gemiddelde diensttijd in de automatiseringsbranche. In de traditionele sectoren als overheid, industrie, handel en transport steeg de gemiddelde diensttijd de afgelopen twee jaar zelfs.

Arbeidsidentiteit: tussen cognities en emoties

In de beroepskeuzepsychologie, het vakgebied waarin men zich het meest expliciet bezighoudt met de vraag hoe een individu zich bindt aan c.q. verbindt met arbeid, ligt het accent in onderzoek en theorie vrijwel helemaal op de vraag hoe het individu zich verbindt aan mogelijke arbeidsrollen zoals die op dat moment door de samenleving worden aangeboden. Het accent ligt, met andere woorden, op de vraag hoe en waarom individuen kiezen uit het beschikbare werk, waarbij – overigens veelal impliciet – wordt uitgegaan van het model van de 'rationele actor'. Niet alleen de 'oude' beroepskeuzetheorieën (voor een overzicht zie Meijers, 1995, p. 150), maar ook de op dit moment dominerende 'career learning'-theorieën (Krumboltz, 1996; Krumboltz en Worthington, 1999; Law, 1996; Lent, Hackett en Brown, 1999) veronderstellen dat het individu vooral gemotiveerd wordt in zijn beroepskeuzen door de wens zijn eigenbelang te optimaliseren en dat het – in dat kader – bereid en in staat is relevante informatie te zoeken, tot zich te nemen en op basis daarvan tot een keuze te komen.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 307

Men gaat uit van een cognitivistisch leermodel waarin emoties beschouwd worden als een hinderpaal voor effectief leren. Emoties moeten dan ook zo snel mogelijk onder (zelfreflexieve) controle worden gebracht (en gehouden). Het startpunt van dit leermodel, dat helder verwoord is door Boekaerts (1991, p. 14), is dat wanneer een individu moet gaan leren een proces van betekenisattributie start. Het individu reageert niet op een objectieve werkelijkheid maar op zijn subjectieve interpretatie van die werkelijkheid. De betekenissen die aan de leertaak worden geattribueerd komen uit drie bronnen:

1. de subjectieve percepties van de eisen die de leertaak stelt;
2. de subjectieve perceptie van de eigen capaciteiten;
3. het zelfbeeld dat men heeft.

Zo wordt de leertaak onmiddellijk geïnterpreteerd door de taakeisen, de perceptie van de eigen capaciteiten en het zelfbeeld met elkaar in verband te brengen. Als resultaat hiervan zijn, globaal gesproken, vervolgens twee leerstrategieën mogelijk. Het individu kan de leertaak zien als een uitdaging waarvoor hij voldoende capaciteiten heeft en die ook past bij zijn zelfbeeld. Dan ontstaat een leerintentie: het individu is gemotiveerd om tijd en aandacht vrij te maken om te voldoen aan de leertaak. Centraal in de ontwikkeling van een leerintentie staat dus het domeinspecifieke zelfvertrouwen. Ontbreekt dit zelfvertrouwen omdat het individu van mening is dat hij onvoldoende capaciteiten heeft of omdat het niet in zijn zelfbeeld past, dan zal geen leerintentie ontwikkeld worden maar een strategie gericht op vermijden van onzekerheid en handhaving van het bestaande zelfbeeld.

Tegenover deze benadering, die overigens veel empirische ondersteuning heeft, staan resultaten uit onderzoek naar en vooral uit het alledaagse weten over wat individuen zelf als hun meest relevante leerervaringen benoemen. Lehr (1978) vroeg volwassenen aan te geven welke gebeurtenissen zij als markeringspunten in hun levensloop hadden ervaren. Ruim 7% van de genoemde gebeurtenissen had betrekking op biologische of lichamelijke factoren, zoals een ernstige ziekte of juist het herstel daarvan, 15,5% had betrekking op het werk, 17,5% bleek verbonden met maatschappelijke ontwikkelingen zoals oorlog, economische crisis, enzovoort, ruim eenvijfde (21%) betrof gebeurtenissen in het gezin, zoals de geboorte van een kind of het uit huis gaan van kinderen. Ruim eenderde (38,5%) van de genoemde markeringspunten bestond uit persoonlijke belevenissen en ervaringen die de buitenwereld nauwelijks opvielen, zoals het ontmoeten van bepaalde mensen of een verhelderend gesprek met een goede vriend of vriendin. Een gebeurtenis werd meestal niet onmiddellijk als een markeringspunt herkend; pas na enige tijd werd de gebeurtenis als zodanig benoemd. De essentie van een markeringspunt is de perspectiefwisseling die bij het individu optreedt: een gebeurtenis veroorzaakt een ‘existentiële onzekerheid’ en dwingt het individu daardoor om op een andere manier naar zichzelf en daarmee vaak ook naar anderen te kijken. Daarbij houdt een ander het indi-

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 308

vidu vaak een spiegel voor en / of benoemt de onzekerheid die het individu zelf nog niet in staat is te benoemen (zie ook Friebel, Epskamp, Knobloch, Montag en Toth, 2000). De angst en onzekerheid spelen in deze leerervaring in eerste instantie de rol zoals Boekaerts (1991) die benoemt. Het individu dat in een existentiële onzekerheid terechtkomt, wil deze situatie aanvankelijk niet accepteren en doet dat uiteindelijk enkel omdat hem geen andere keuze overblijft: de dood van een geliefde of het krijgen van kanker is een 'fait accompli'. Achteraf krijgen de angst en onzekerheid echter een andere kwaliteit, zoals verwoord in een gedicht dat Titus Brandsma in 1942 in gevangenschap maakte, enige maanden voordat hij in een concentratiekamp zou overlijden.

Het leed kwam telkens op mij aan,
onmogelijk om het af te weren
met geen tranen te bezweren
'k had het anders lang gedaan
Toen ging het bovenop mij staan
tot ik stil lag zonder wenen
duldend, wachtend moest ik leren
en toen eerst is het heengegaan.
Dat is nu al een poos geleën
ik zie het nu van verre nog
en ik begrijp niet, waarom toch
ik toen zo leed met veel geween.

(Bron: B. Borchert, Titus Brandsma, Mystiek leven: een bloemlezing. *Nijmegen: B. Gottmer, 1985)*

Het niet te vermijden lijden moet geaccepteerd worden, men moet er zich voor openstellen, niet alleen omdat het niet te vermijden is, maar ook omdat het een onlosmakelijk onderdeel is van geestelijke groei, van een reflexief bewustzijn. Vanuit dit perspectief moet er, als het om leren gaat, een onderscheid gemaakt worden tussen 'slimheid' en 'wijsheid'. Slimheid kan gedefinieerd worden als de competentie om bestaande kennis op een instrumentele wijze toe te passen. Wijsheid zou men kunnen definiëren als het vermogen de pijn achter de dingen te zien en daardoor in staat te zijn zich een mentaal beeld te vormen van het groei- c.q. ontwikkelingsproces en haar consequenties. Angst en onzekerheid worden daarmee als een noodzakelijke voorwaarde voor een reflexief bewustzijn gezien die niet vermeden c.q. zo snel mogelijk onder zelfreflexieve controle gebracht en gehouden moeten worden, maar waarvoor juist ruimte gecreëerd moet worden (zie ook Gabriel, 1983; Fineman, 1997).

In het verlengde van het onderscheid tussen slimheid en wijsheid is de indeling van belang die Van Peursen (1992) maakte in verschillende soorten van leerprocessen. De meest simpele vorm van leren wordt gevormd door de gecondi-

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 309

tioneerde respons (bekend van de experimenten van Pavlov). In dit soort leren wordt een natuurlijk signaal vervangen door andere signalen. Het is een simpel leerproces omdat slechts de stimuli veranderen en de respons hetzelfde blijft. Een wat ingewikkelder vorm van leren is het operante conditioneren (bekend van de experimenten van Skinner). Hier moet de respons, het gedrag, veranderd worden. Deze vorm van leren is slechts mogelijk voor wezens met een ontwikkeld centraal zenuwstelsel. De vorm van leren die slechts voor mensen toegankelijk is, is het semantische leren. In dit leerproces – waarin het brede veld van de cultuur zichtbaar wordt – vervangen symbolen (vooral woorden, concepten) de natuurlijke of aangeleerde signalen en de reacties op die stimuli. De meest complexe vorm van leren is het creatieve leren. In een creatief leerproces worden de (veelal impliciete) grammatica en syntaxis of structuur van een compleet systeem (neergeslagen in taal, symbolen, wetenschappelijke regels, enzovoort) vervangen. Het lerende individu gaat hier op zoek naar nieuwe concepten, dan wel herdefinieert bestaande concepten om een nog onbegrepen werkelijkheid transparant te maken. Het is een leerproces gericht op een verandering van het eigen handelingsperspectief (Mezirow, 1985). Daarmee onderscheidt het zich van 'double loop'-leren (Argyris en Schön, 1996) en van het systeemleren (Senge, 1990) dat binnen de bestaande orde blijft.

DE ONTWIKKELING VAN EEN ARBEIDSIDENTITEIT

Identiteit is niet iets wat je (eventueel vanaf je geboorte) bezit, noch iets wat je door anderen wordt toegeschreven of opgedrongen. Eerder is het te zien als een voortdurende activiteit, 'concerned with persuading others and oneself about who one is and what one values' (Penuel en Wertsch, 1995). Identiteit is een voortdurend herschreven autobiografie waarin handelingen in het verleden, huidige attitudes, en verlangens voor de toekomst zo veel mogelijk in een consistent verband worden geplaatst. Dat verband betreft de *commitments* aan personen, waarden, ideeën en werk die je gemaakt hebt of zou willen maken. Je leven wordt dus tot je eigen product, een verhaal waarin aan daden en gebeurtenissen een betekenis wordt verleend die ze in een verband plaatst. Dit verband is niet slechts rationeel, maar (zoals het in een verhaal hoort) ook emotioneel. Met behulp van dat verhaal proberen we anderen en onszelf duidelijk te maken wie wij zijn en waar we voor staan. Dat inzicht gebruiken we dan vervolgens om keuzen te maken, om ons leven naar dat verhaal te richten. Identiteit is dus ook te zien als een hulpmiddel voor zelfsturing. Het blijft overigens bij een 'hulpmiddel' dat we niet altijd, en ook niet altijd even goed, inzetten; identiteit geeft richting, maar determineert ons gedrag niet (vergelijk Holland, Lachicotte, Skinner en Cain, 1998).

Uit het voorafgaande zijn een aantal kenmerken van dit concept van identiteit als activiteit duidelijk geworden (Wardekker, Meijers en Wijers, 1999). Identiteit is:

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 310

1. *Reflexief.* De reflexieve sturing van samenlevingsprocessen is alleen mogelijk als en in de mate waarin ook de identiteit voorwerp van reflectie wordt. Het beeld dat je hebt van jezelf en je eigen positie in de wereld (wat Lewin de 'life space' noemde) is voortdurend voorwerp van reflectie en aanpassing. Je moet greep krijgen op wie je bent en wilt zijn. Het product daarvan is een voortdurend herziene autobiografie.
2. *Narratief.* In de autobiografie vertel je een verhaal over jezelf, met de (stijl)middelen die bij een verhaal horen. Het is deze verhaalstructuur die consistentie en samenhang geeft aan de betekenisverleningen. Een verhaal, bijvoorbeeld, dient iets te vermelden over het wie, wat, waar, wanneer, hoe en waarom van handelingen en gebeurtenissen.
3. *Cultureel.* In de vormgeving van je leven maak je gebruik van middelen en modellen die in de cultuur beschikbaar zijn en ben je gebonden aan beperkingen die uit die cultuur voortvloeien. Daarmee is identiteit ook historisch gesitueerd. Onze huidige westerse cultuur vraagt bijvoorbeeld van ons dat we ons presenteren als *actoren*, niet als speelbal van het lot (Appiah, 1995; Bruner, 1990; Bruner en Kalmar, 1998, p. 321).
4. *Dialogisch.* Het verhaal is gericht op bepaalde personen – in elk geval op jezelf – en op significante anderen. Het probeert op de (voorspelde) reacties van die personen te anticiperen. Bovendien wordt in de ontwikkeling deze dialoog als het ware geïnternaliseerd: het verhaal komt tot stand in een interne dialoog waarin de 'stemmen' van anderen worden gerepresenteerd. De consequentie hiervan is dat de grens tussen 'ik' en 'de anderen' niet samenvalt met de grens van het lichaam: in 'mij' zijn anderen gerepresenteerd (Harré en Gillett, 1994; Hermans en Kempen, 1993).
5. *Dynamisch.* De wijzigingen behoeven niet alleen maar aanvullingen te zijn. Keuzen zijn altijd voorlopig en kunnen herzien worden. Fundamentele wijzigingen zijn (hoewel steeds complexer en mede daardoor vooral op latere leeftijd zeldzaam) altijd mogelijk. Relatieve stabiliteit ontstaat als de persoon beschikt over complexe betekenisnetwerken waarin de elementen onderling op consistente wijze verbonden zijn. Maar noch de complexiteit noch de consistentie zijn ooit groot genoeg om herzieningen onnodig te maken (vergelijk Bruner en Kalmar, 1998, p. 308).
6. *Esthetisch.* De dynamiek bevat een element van spel, van uitproberen, waarbij het tot stand brengen van een 'mooi', voldoening gevend verhaal vooropstaat. Dat veronderstelt een zekere distantie, en juist dat maakt verdere reflectie mogelijk. In dit verhaal spelen – zeker in het begin wanneer het verhaal nog vormgegeven moet worden – beelden, in de vorm van metaforen en analogieën, een belangrijke rol. Volgens Nonaka en Takeuchi (1995) maken metaforen en analogieën een wisselwerking mogelijk tussen 'tacit knowledge' en reeds gecodificeerde kennis. Metaforen helpen individuen met verschillende achtergronden om iets intuïtief te begrijpen, vooral door een beroep te doen op het voorstellingsvermogen. Met behulp en door middel van meta-

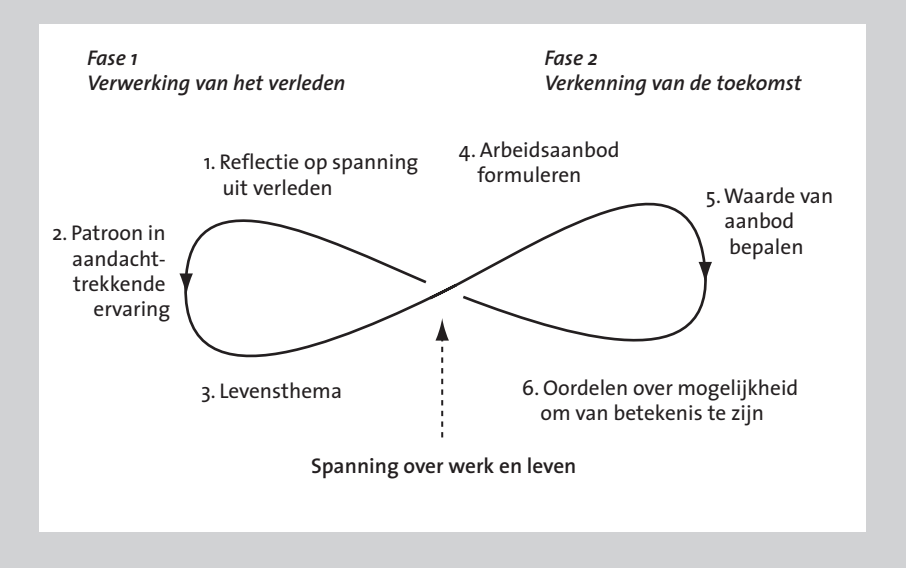
Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 311

foren brengen mensen wat ze al weten op een nieuwe manier bijeen en beginnen ze uit te drukken wat ze al wel weten maar nog niet kunnen zeggen. Analogieën zijn meer gestructureerd: ze maken duidelijk wat de overeenkomsten en verschillen zijn tussen verschillende ideeën. Ze vormen een tussenstap tussen voorstellingsvermogen en logisch denken.

7. *Gesitueerd.* Het verhaal gaat niet over jezelf als geïsoleerd wezen, maar over jezelf in relatie tot de wereld waarin je leeft. De betekenis die de wereld voor jou heeft, het product van de verwerking van informatie in betekenisverlening, is juist daarom deel van de identiteit. Tegelijkertijd geldt ook dat die betekenisvolle wereld verandert, of althans kan veranderen, door onze aanwezigheid daarin. 'So while the experienced world may produce Self, Self also produces the experienced world' (Bruner en Kalmar, 1998, p. 309; vergelijk Wartofsky, 1983). Dit impliceert ook dat niet op ieder moment ieder verhaal mogelijk is: er worden (zij het verschuivende) grenzen aan gesteld door de kwaliteiten van de buitenwereld, van het eigen lichaam, van de reacties van anderen, van de eigen geschiedenis. Het verhaal komt tot stand in de *interactie* tussen betekenisverlening en realiteit.
8. *Emotioneel.* Een persoonlijk commitment is geen uitsluitend intellectuele zaak, maar betreft net zo goed je emoties, interesses en affecten. Emoties kunnen, de 'cognitive appraisal'-school volgend, beschouwd worden als een indicator van nog niet volledig gearticuleerd belang (Frijda, 1989; Lazarus en Lazarus, 1994). Het gaat er echter *niet* om – zoals deze school kernachtig suggereert met de zinsnede 'affect follows cognition' (Fineman, 1997, p. 14) – eerst de eigen gevoelens te verhelderen om op basis daarvan keuzen te kunnen maken: gevoelens krijgen pas vorm in wisselwerking met de mogelijke keuzen waarmee men kennismaakt (zie ook Damasio, 1999, p. 33).
9. *Moreel.* Identiteit betreft altijd ook het commitment aan bepaalde waarden, regels en normen.

Het opbouwen, hanteren en herzien van een reflexieve identiteit is een activiteit die, net als alle andere activiteiten, geleerd moet worden. Het leerproces dat resulteert in een reflexieve identiteit kunnen we, in navolging van Meijers en Wijers (1997), creatief-sociaal noemen. 'Creatief' in de zin zoals Van Peursen (1992) daarover spreekt, 'sociaal' omdat het slechts samen met anderen gerealiseerd kan worden. Het creatief-sociale leerproces kent twee nauw met elkaar verbonden, maar tegelijkertijd wel onderscheiden cycli (zie figuur 1). In de ene cyclus staat intuïtieve zingeving centraal: het doel is representaties op te bouwen met betrekking tot de relatie tussen de eigen natuurlijke impulsen i.c. passies en objecten. De belangrijkste motivator van deze cyclus is het verlangen. In de andere cyclus staat discursieve betekenisgeving centraal. Het doel is hier representaties op te bouwen met betrekking tot de relatie tussen het zelf en de verwachtingen die relevante anderen hebben van het individu. De belangrijkste motivator van deze cyclus is de behoefte 'erbij te horen', deel van een groep te zijn.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 312



Figuur 1.

De start van een creatief-sociaal leerproces gericht op de opbouw van een arbeidsidentiteit is meestal de verminderde zekerheid over werk en leven. In de eerste fase van het leerproces, de intuïtieve zingeving, staat de vraag naar de centrale levenswaarden (het levensthema) centraal. Het gaat hier om de vraag 'Wat voor soort mens ben ik?' Het antwoord op deze vraag kan, Gendlin (1978) en Hermans en Hermans-Jansen (1995) volgend, gevonden worden door te reflecteren op spanningsvolle gebeurtenissen die het individu reeds eerder heeft meegemaakt en door een patroon te ontdekken in wat hierin de aandacht van het individu trekt. Is een eerste antwoord gevonden op de vraag wat voor soort mens men is, dan kan in de tweede fase van het leerproces, de discursieve betekenisverlening, de vraag gesteld worden welk soort arbeid daarbij past. De aandacht wordt hier niet gevestigd op een specifieke arbeidsfunctie c.q. arbeidsrol maar op een arbeidsgebied. Een arbeidsgebied is het geheel van activiteiten gericht op het realiseren en / of bevredigen van een specifieke menselijke behoefte (bijvoorbeeld de behoefte aan onderwijs). Dat is nogal verschillend van hoe werk en werkrollen meestal gepresenteerd worden, namelijk als een bundel van kwalificatie-eisen dan wel als een manier om de eigen, vooral consumptieve behoeften te bevredigen.

Is de vraag beantwoord welk soort werk bij het levensthema past, dan wordt een derde vraag relevant: 'Kan ik op het arbeidsgebied van mijn keuze ook inderdaad het soort mens zijn dat ik wil zijn?' In stabiele tijden, waar sprake is van een uitgekristalliseerde beroepenstructuur, is deze vraag nauwelijks van belang.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 313

Maar dat wordt anders wanneer beroepen verdwijnen en de taakinhouden als gevolg van een steeds verdergaande flexibilisering voortdurend veranderen. De betekenis van de maatschappelijke dynamiek voor de inhoud en betekenis van het werk op een bepaald arbeidsgebied kan zichtbaar worden gemaakt met behulp van voor een arbeidsgebied kenmerkende dilemma's. Onder een 'beroepsdilemma' verstaan wij een in de dagelijkse praktijk van de beroepsbeoefenaar voorkomend rolconflict dat veroorzaakt wordt door het uiteenlopen van de drie discoursen die de beroepspraktijk binnen een arbeidsgebied bepalen (Mok, 1973). Een beroepsdilemma weerspiegelt de spanning tussen:

– Het economische en het wetenschappelijk-technische discours: een beroepspraktijk kan in technisch opzicht verbeterd worden, maar dit gebeurt niet omdat het economisch niet rendabel is.
– Het economische en het cultureel-politieke discours: een beroepspraktijk wordt om economische redenen qua betekenis verengt (deprofessionalisering), terwijl er – tegelijkertijd – behoefte bestaat aan rijkere vormen van betekenisverlening (bijvoorbeeld de verpleegster die slechts tijd heeft voor technisch handelen, terwijl tegelijkertijd – vanuit de zich ontwikkelende filosofie over wat kwaliteit en goede zorg is – wordt verwacht dat zij de tijd neemt voor een goed gesprek met haar patiënten waarin het perspectief van de patiënt vooropstaat).
– Het cultureel-politieke en het wetenschappelijk-technische discours: in de beroepspraktijk zijn technische innovaties mogelijk die in cultureel-politiek opzicht evenwel niet acceptabel zijn c.q. nog niet geaccepteerd worden (bijvoorbeeld de moderne gentechnologie).

Het punt is nu dat het uiteenlopen van deze discoursen – wat in instabiele tijden normaal is – voor beroepsbeoefenaars rolconflicten veroorzaakt waarvoor geen pasklare oplossing voorhanden is. Zij zullen zelf – in samenspraak met hun directe collegae – een (voorlopige) oplossing voor het dilemma moeten construeren.

In zowel de huidige onderwijs- als HRD-praktijken binnen bedrijven lijkt nog weinig ruimte te bestaan voor een creatief-sociaal leerproces zoals hierboven kort beschreven. Emoties worden zelden als essentieel beschouwd voor een leerproces gericht op de opbouw van een arbeidsidentiteit. Er is veelal te weinig tijd en ondersteuning voor het intuïtieve zoeken naar communiceerbare betekenissen en meer speciaal het levensthema. De methoden waarin arbeid wordt gerepresenteerd als de realisatie van menselijke behoeften moeten nog ontwikkeld worden. Er wordt, ten slotte, te weinig gelegenheid geboden voor communicatieve betekenisverlening op basis van beroepsdilemma's. Al met al betekent dit dat individuen nog te weinig in staat zijn om zichzelf bewust te verbinden met voor hen beschikbare arbeid en arbeidsrollen. Dit op zijn beurt betekent dat de grenzen van de employability meestal erg snel bereikt zijn.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 314

Literatuur

- Abu-Lughod, L. en C.A. Lutz, 'Introduction: Emotions and the politics of everyday life'. In: C.A. Lutz en L. Abu-Lughod (eds.), *Language and the politics of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Allegro, J.T., 'Flexibilisering van medewerkers en organisatie'. In: B. van Gent en H. van der Zee (red.), *Competentie en arbeidsmarkt* (pp. 117-130). Den Haag: Elsevier, 1998.
- Appiah, K.A., 'Identiteit, authenticiteit, overleving. Multiculturele samenlevingen en sociale reproductie'. In: Ch. Taylor (red.), *Multiculturalisme* (pp. 172-188). Meppel: Boom, 1995.
- Argyris, C. en D.A. Schön, *Organizational Learning II*. Reading: Addison-Wesley, 1996.
- Beck, U., 'The reinvention of politics: Towards a theory of reflexive modernization'. In: U. Beck, A. Giddens en S. Lash, *Reflexive modernization* (pp. 1-56). Cambridge: Polity Press, 1994.
- Boekaerts, M., 'Subjective competence, appraisals and self-assessment'. *Learning and Instruction*, 1, 1991, pp. 1-17.
- Boekaerts, M. en P.R.J. Simons, *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker en v.d. Vegt, 1993.
- Bruner, J.S., *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1990.
- Bruner, J.S. en D.A. Kalmar, 'Narrative and metanarrative in the construction of self'. In: M. Ferrari en R.J. Sternberg (eds.), *Self-awareness. Its nature and development* (pp. 308-331). New York: Guilford, 1998.
- Buzzi, C., A. Cavalli en A. De Lillo, *Giovani verso il Duemila*. Bologna: Il Mulino, 1997.
- CBS, *Standaard Beroepenclassificatie 1992*. Rijswijk / Heerlen, 1992, 1993.
- CBS, *Doorlopend Leefsituatie Onderzoek*. Heerlen / Voorburg: CBS, 1996.
- Choquet, M. en S. Ledoux, *Adolescents. Enquête National*. Paris: INSERM, 1994.
- Damasio, A., *The feeling of what happens. Body, emotion and the making of consciousness*. London: William Heinemann, 1999.
- Delsen, L., 'Flexibilisering van de arbeid in Europa'. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 13 (1), 1997, pp. 23-56.
- Dieleman, A., *Als de toekomst wacht – Over individualisering, vertrouwen en de sociale integratie van jongeren in West-Europa*. Assen: Van Gorcum, 2000.
- Dieleman, A.J. en J. van der Lans (red.), *Heft in eigen handen. Zelfsturing en sociale betrokkenheid bij jongeren*. Assen: Van Gorcum, 1999.
- Dinkgreve, R., J. Zwolsman en B. Jansen, *Arbeidstijdmanagement in perspectief. 'Op weg naar 2007'*. Deventer: Kluwer Bedrijfsinformatie, 1997.
- Elchardus, M. et al., *Jongeren en cultuur in beweging*. Leuven: Davidsfonds, 1997.
- European Foundation for the Improvement of Working and Living Conditions, *European Survey on the Working Environment*. Dublin: Loughlinstown House, 1996.
- Fineman, S., 'Emotion and management learning'. *Management Learning*, 28 (1), 1997, pp. 13-25.
- Friebel, H., H. Epskamp, B. Knobloch, S. Montag en S. Toth, *Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungs-karrieren in der 'Moderne'*. Opladen: Leske + Budrich, 2000.
- Frijda, N., *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 315

- Gabriel, Y., *Freud and Society.* London: Routledge, 1983.
- Gendlin, E., *Focusing.* New York: Everest House, 1978.
- Gibson, J.T., C.E. Baker, S. Showalter, M.J. Westwood, I. Ishiyama, W. Borgen, Q. Al-sharaf, S. Atakan, I. Guimares, L. Guisti, M. Robertson, B. Shafrir, P. de Weerdt, G. Velazco, M. Dikaiou, T. Gabay, L. Kashyup, I. Lee, M. Felce di Paula, N. Ngunangwa en N. Talyzina, 'Gender and culture: reported problems, coping strategies and selected helpers of male and female adolescents in 17 countries'. *International Journal for the Advancement of Counselling,* 15, 1992, pp. 137-149.
- Gibson, J.T., M.J. Westwood, I. Ishiyama, W. Borgen, S. Showalter, Q. Al-sharaf, S. Atakan, I. Guimares, L. Guisti, M. Robertson, B. Shafrir, P. de Weerdt, G. Velazco, C.E. Baker, M. Dikaiou, T. Gabay, L. Kashyup, I. Lee, M. Felce di Paula, N. Ngunangwa en N. Talyzina, 'Youth and culture: A seventeen nation study of perceived problems and coping strategies'. *International Journal for the Advancement of Counselling,* 14, 1991, pp. 203-216.
- Gottfredson, L.S., 'Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations'. *Journal of Counseling Psychology,* 28 (4), 1981, pp. 545-579.
- Graaf, P. de en R. Luijkx, 'Paden naar succes: geboorte of diploma's?' In: J. Dronkers en W. Ultee (red.), *Verschuivende ongelijkheid in Nederland* (pp. 31-46). Assen: Van Gorcum, 1995.
- Greenberger, E. en L. Steinberg, *When teenagers work. The psychological and social costs of adolescent employment.* New York: Basic Books, 1986.
- Grusky, D. en E. Rice, *Generation X not so special: Malaise, cynicism on the rise for all age groups.* www.stanford.edu/dept/news/relaged/ 980821genx.html, 1998.
- Harré, R. en G. Gillett, *The discursive mind.* Thousand Oaks: Sage, 1994.
- Heitmeyer, W., B. Collmann, J. Conrads, S. Matuschek, D. Kraul, W. Kühnel, R. Möller en M. Ulbrich-Hermann, *Gewalt: Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus.* München: Juventa Verlag, 1995.
- Hermans, H. en E. Hermans-Jansen, *Self-Narratives; the construction of meaning in psychotherapy.* New York/London: The Guilford Press, 1995.
- Hermans, H. en H. Kempen, *The dialogical self; meaning as movement.* San Diego: Academic Press, 1993.
- Holland, D., W. Lachicotte, D. Skinner en C. Cain, *Identity and agency in cultural worlds.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.
- Holtappels, H., W. Heitmeyer, W. Melzer en K. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention.* München: Juventa Verlag, 1997.
- Houtman, I. (red.), *Trends in arbeid en gezondheid.* Amsterdam: NIA TNO, 1997.
- Inglehart, R., *The silent revolution. Changing values and political styles among western publics.* Princeton, NJ: Princeton University Press, 1977.
- Jugendwerk der Deutschen Shell, *Jugend '97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen.* Opladen: Leske + Budrich, 1997.
- Klein Hesselink, J., G. Evers, F.C. Verboon en T. van Vuuren, *Flexibilisering van arbeid – een verkenning naar de omvang en de effecten.* Amsterdam: NIA TNO, 1997.
- Kleinknegt, A., 'Mensen met een vaste baan zijn gelukkiger'. *De Volkskrant,* 15 november, 1997.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 316

- Krumboltz, J.D., 'A learning theory of career counseling'. In: M.L. Savickas en W.B. Walsh (eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (p. 55-80). Palo-Alto, CA: Davies-Black, 1996.
- Krumboltz, J.D. en R.L. Worthington, 'The school-to-work transition from a learning theory perspective'. *The Career Development Quarterly,* 47, 1999, pp. 312-326.
- Lave, J. en E. Wenger, *Situated learning; legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Law, B., 'A career-learning theory'. In: A.G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. Kidd en R. Hawthorn, *Rethinking careers education and guidance; theory, policy and practice* (pp. 46-72). London / New York: Routledge, 1996.
- Lazarus, R.S. en B.N. Lazarus, *Passion and Reason*. New York: Oxford University Press, 1994.
- Lehr, U., 'Das mittlere Erwachsenenalter; ein vernachlässigtes Gebiet der Entwicklungspsychologie'. In: R. Oerter (Hrsg.), *Entwicklung als lebenslanger Prozess.* Hamburg: Hoffmann en Campe, 1978.
- Lendfers, M. en F. Nijhuis, *Flexibilisering van de arbeid en gezondheidseffecten*. 's-Gravenhage: Organisatie voor Strategisch Arbeidsmarktonderzoek, 1989.
- Lent, R.W., G. Hackett en S.D. Brown, 'A social-cognitive view of school-to-work transition'. *The Career Development Quarterly*, 47, pp. 297-311, 1999.
- Linden, F. van der, *Adolescent life world. A selection of social-ecological studies.* Amsterdam / Lisse: Swets & Zeitlinger, 1991.
- Loen, C. en P. van Schilfgaarde, *Flexibiliteit binnen stabiele arbeidsrelaties: mogelijkheden van interne arbeidsflexibiliteit.* Assen: Stichting Managementsstudies / Van Gorcum, 1990.
- Lyotard, J-F., *The Post-Modern Condition : A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press, 1984.
- Lyotard, J-F., *The Postmodern Explained to Children*. Minneapolis: Minnesota University Press, 1992.
- Meijers, F., *Van ambachtsschool tot LTS. Onderwijsbeleid en kapitalisme,* Dissertatie, Nijmegen: Socialistische Uitgeverij Nijmegen, 1983.
- Meijers, F., '"Being Young" in the Life Perceptions of Dutch, Moroccan, Turkish and Surinam Youngsters'. In: W. Meeus, M. de Goede, W. Kox en K. Hurrelmann (eds.), *Adolescence, Careers and Cultures* (pp. 353-373). Berlin / New York: De Gruyter, 1992.
- Meijers, F., *Arbeidsidentiteit; studie- en beroepskeuze in de post-industriële samenleving.* Alphen a / d Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink, 1995.
- Meijers, F., 'The development of a career identity'. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 20 (3), 1998, pp. 191-207.
- Meijers, F. en A. Wesselingh, 'Career identity, education and new ways of learning'. *International Journal of Contemporary Sociology*, 36 (2), 1999, pp. 229-251.
- Meijers, F. en A. Wijers, *Een zaak van betekenis; loopbaandienstverlening in een nieuw perspectief.* Leeuwarden: LDC, 1997.
- Mezirow, J., 'A critical theory of self-directed learning'. In: S. Brookfield (ed.), *Self-directed learning: from theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- Mok, A.L., *Beroepen in aktie; bijdrage tot een beroepensociologie.* Meppel: Boom, 1973.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 317

– Nonaka, I. en H. Takeuchi, *The knowledge creating company*. New York: Oxford University Press, 1995.
– Onstenk, J., *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Dissertatie, Delft: Eburon, 1997.
– Organisatie voor Strategisch Arbeidsmarktonderzoek, *Soepel geregeld*. OSA-report nr. 24, 's-Gravenhage: Sdu, 1996.
– Organisatie voor Strategisch Arbeidsmarktonderzoek / OSA, *OSA-Arbeidsaanbodpanel*. 's-Gravenhage: OSA, 2000.
– Penuel, W.R. en J.V. Wertsch, 'Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach'. *Educational Psychologist*, 30 (2), 1995, pp. 83-92.
– Peursen, C.A. van, *Verhaal en werkelijkheid – een deiktische ontologie*. Kampen: Agora, 1992.
– *Scholierenonderzoek 1994*, Leiden: University of Leiden, 1994.
– Senge, P., *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday, 1990.
– Sennett, R., *The corrosion of character. The personal consequences of work in the new capitalism*. New York, N.Y.: Norton, 1998.
– Simon, J., 'Sombere Sennett appelleert slechts aan buikgevoel'. *Loopbaan*, 6 (2), 2000, pp. 19-23.
– Singerling, E. en E. de Kleer, *Ken- en Stuurgetallen Personeelsmanagement*. Alphen a / d Rijn: Samsom, 2000.
– Steinberg, L.D., E. Greenberger, M. Jacobi en L. Garduque, 'Early work experience: a partial antidote for adolescent egocentrism'. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, 1981, pp. 183-205.
– Wallulis, J., *The new insecurity; the end of the standard job and family*. New York: New York Press, 1998.
– Wardekker, W., F. Meijers en G. Wijers, 'Identiteitsvorming op school'. *Comenius*, 19, 1999, pp. 320-341.
– Wartofsky, M., 'The child's construction of the world and the world's construction of the child: From historical epistemology to historical psychology'. In: F.S. Kessel en A.W. Siegel (eds.), *The child and other cultural inventions* (pp. 188-215). New York: Praeger, 1983.
– Wenger, E., *Communities of practice; learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
– Wiegersma, S. en P. van Bochove, *De wereld der beroepen*. Haarlem: De Toorts, 1976.
– Wit, R. de, 'Flexibiliteit op de Nederlandse arbeidsmarkt: trend of hype?' *Loopbaan*, 6 (1), 2000, pp. 12-13.
– Wijers, G. en F. Meijers, 'Career guidance in the knowledge society'. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24 (2), 1996, pp. 185-198.

Noot

* De auteurs danken Tom Luken, Jessie Voermans, Jan Masschelein en Richard van de Loo voor hun constructieve commentaar op een eerdere versie van deze tekst.

Deel-3.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 318

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 319

Deel IV Ondersteunen van het leren

In het vierde en laatste deel van dit handboek passeren verschillende manieren om het leren te ondersteunen de revue. De ondersteuningsprocessen die daarbij aan de orde komen zijn assessment, simulatie, e-learning, 360°-feedback, effectiviteitsbepaling en evaluatie. Het vierde deel sluit af met een model voor integrale ondersteuning van leren en werken.

Hoofdstuk 21 omvat de bijdrage van Harm Tillema over assessment van competenties. Assessment richt zich op het bepalen van de sterke en zwakke kanten in iemands functioneren. Mede op grond van dergelijke informatie kan men leerprocessen organiseren. Het is volgens Tillema van groot belang dat assessment is ingebed in het algemene personeelsbeleid. Er zijn allerlei instrumenten ontwikkeld ter ondersteuning van prestatie- en potentieelbeoordeling, bijvoorbeeld assessment en development centers, 360°-feedback, worksamples en portfolio's. Tillema geeft onder meer een overzicht van zes stappen in het ontwerpproces van een assessmentprocedure. Hij sluit zijn bijdrage af met vier sets

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 320

van criteria om de geschiktheid van assessments te beoordelen en de vaststelling dat het systematisch aanpakken van assessment veel van organisaties vergt.

Marinka Kuijpers en Froukje Jellema gaan in hoofdstuk 22 in op loopbaanontwikkeling, waarbij ze specifiek aandacht besteden aan de ondersteunde rol die het gebruik van 360°-feedback hierin kan spelen. Hun stelling is dat loopbaanontwikkeling voor zowel werknemer als organisatie van belang is. Dan zijn de volgende competenties relevant om te ontwikkelen: zelfreflectie, werkexploratie, loopbaansturing en zelfprofilering. Werknemers dienen zicht te hebben op zowel hun sterke punten en ontwikkelingspunten als op welke waarden voor hen belangrijk zijn. In de werksituatie is 360°-feedback een geschikt instrument om op een gestructureerde wijze loopbaaninformatie te verzamelen. De werknemer krijgt dan informatie over het eigen functioneren via verschillende personen uit de werkomgeving, zoals de leidinggevende, collega's, medewerkers, klanten en leveranciers.

In hoofdstuk 23 verkent Theo Bastiaens het domein van elektronisch leren in arbeidsorganisaties. Hij signaleert een behoefte in de huidige kennismaatschappij aan continue scholing, op alternatieve wijze vormgegeven: 'learning process reengineering' derhalve. ICT biedt de mogelijkheid om training snel inzetbaar te maken, continu beschikbaar te hebben en on line, just-in-time aan te bieden. Bastiaens werkt de verzamelterm 'elektronisch leren' uit in drie vormen, namelijk elektronische ondersteuning op de werkplek, teleleren en elektronische leeromgevingen. Bij de implementatie van e-leren in bedrijven spelen overwegingen op organisatie-, proces-, en functieniveau, alsmede onderwijskundige perspectieven een belangrijke rol. Bastiaens plaatst een aantal kanttekeningen bij e-leren en raadt organisaties aan om on-lineleervormen te combineren met traditionele vormen.

Léon de Caluwé en Annemieke Stoppelenburg behandelen het leren door middel van spelsimulaties in hoofdstuk 24. Zij zien spelsimulaties als een communicatievorm die deelnemers in staat stelt elkaars ideeën, betekenissen en opvattingen te verkennen door in een versneld tempo met de (gesimuleerde) werkelijkheid te experimenteren. Spelsimulaties werken vooral goed wanneer men beslissingen moet nemen over complexe, strategische of slecht structureerbare problemen. Zij kunnen basale functies vervullen (bijvoorbeeld motiveren), complexere functies (bijvoorbeeld koppelen van denken en doen) en zeer complexe functies (bijvoorbeeld veranderen van bedrijfscultuur). Spelsimulaties kunnen bijvoorbeeld worden ingezet als trainingsinstrument, voor gedragsmonitoring, ter verkenning van toekomstscenario's, voor strategieevaluatie en bij (grootschalige) veranderprocessen.

Hoofdstuk 25 laat Bob Witziers aan het woord over effectiviteitsvraagstukken rond opleiden en leren. Effectiviteit verwijst naar de mate waarin de doelstel-

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 321

lingen van bedrijfsopleidingen worden bereikt. Traditioneel verwijst men hierbij naar het werk van Kirkpatrick, die vier niveaus van effectiviteit onderscheidt: reacties, leerresultaten, gedrag op de werkplek en invloed op de organisatie. Witziers besteedt aandacht aan kritiekpunten die hierop zijn geformuleerd. Tevens signaleert hij dat veel auteurs ook de politieke constellatie waarbinnen opleidingen zich afspelen steeds meer in hun analyse betrekken. 'Stakeholders' kunnen namelijk heel verschillende opvattingen hebben over het hoe, wat en waarom van een opleiding. HRD'ers moeten daarom veel investeren in de relatie met deelnemers en leidinggevenden, en terdege rekening houden met hun belangen en wensen.

Nienke Nieveen en Ellen van den Berg gaan in hoofdstuk 26 in op een ander ondersteunend proces binnen de HRD, namelijk evaluatie. Evaluatie is gericht op het uitspreken van een waardeoordeel over een opleiding of leertraject en op mogelijke verbeteringen daarvan. Zij besteden aandacht aan verschillende typen evaluatie, evaluatiecriteria, diverse evaluatiebenaderingen, het plannen en uitvoeren van een evaluatie en gehanteerde kwaliteitsnormen bij evaluatie. Nieveen en Van den Berg formuleren twee uitdagingen voor het evalueren van bedrijfsopleidingen in de nabije toekomst: de toepassing en verdere verfijning van aanpakken voor formatieve evaluatie en de ontwikkeling van methoden en technieken om op een kosteneffectieve manier de transfer naar de dagelijkse werkpraktijk en de impact op de organisatie als geheel te meten.

Het laatste hoofdstuk is van de hand van Luk Dewulf, die een aanpak presenteert van integrale ondersteuning van leren en werken. Daarmee doelt hij op het ondersteunen van medewerkers bij het uitvoeren van hun werk, door het ter beschikking stellen van een geïntegreerd geheel van op elkaar en de gebruiker afgestemde hulpmiddelen en voorzieningen die op elk ogenblik toegang bieden tot informatie, kennis en expertise. Ondersteuning kan zowel intern als extern plaatsvinden. Dewulf belicht dit concept zowel vanuit de invalshoek van Human Performance Technology c.q. Performance Improvement als vanuit het perspectief van kennisproductiviteit. Beide denkwijzen kan men integreren door te focussen op het aanbieden van krachtige leeromgevingen en het creëren van voorwaarden voor kennisintensief werk. Daarmee worden duurzame leerprocessen mogelijk, die zowel voor het individu als voor de organisatie van grote waarde zijn en die leiden tot nieuwe kennis.

Het vierde en laatste deel van het handboek geeft aldus een overzicht van een aantal belangrijke ondersteunende instrumenten en processen binnen HRD, waarover al veel wetenschappelijke kennis beschikbaar is. Kern hiervan is dat men leerprocessen in arbeidsorganisaties op veel verschillende wijzen kan faciliteren, stimuleren en ondersteunen. Dat kan door voorafgaand, tijdens en na deze leerprocessen praktijkgericht onderzoek te doen, bijvoorbeeld in de vorm

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 322

van assessment, verkrijging van feedback, effectiviteitsmeting en allerlei evaluatievormen. De informatie die daarmee vrijkomt is bruikbaar om de leerprocessen beter af te stemmen op de lerenden, het werk, de organisatie en de ontwikkelingen daarin.

Tips om verder te lezen over het ondersteunen van het leren

– Swanson, R. en E. Holton, *Results: How to assess performance, learning & perceptions*. San Francisco: Berrett-Koehler, 1999.
Kritische beschouwing, vanuit een performanceperspectief, van Kirkpatricks werk over niveaus van effectiviteit. Volgens Holton en Swanson gaat het uiteindelijk alleen maar om resultaat: betere prestaties van mensen in het werk en in de organisatie. Hoe kun je die resultaten bereiken?

– Driehuis, M., *De lerende adviseur: Een onderzoek naar intercollegiaal consult in organisatieadvisering*. Academisch proefschrift, TU Eindhoven, 1997.
Deze dissertatie laat met zeer gedetailleerde beschrijvingen zien hoe adviseurs elkaars leerproces kunnen ondersteunen in een systeem van systematische intervisie. Bovendien worden de belangrijkste factoren die op het slagen van intercollegiale consultatie van invloed zijn op een rijtje gezet.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 323

Assessment: Inzicht in functioneren

Harm Tillema

21

Inleiding

Assessment is een in zwang geraakte term voor eigenlijk niets anders dan de waardering van iemands kunnen. Via assessment gaat men na wat de sterke en zwakke kanten zijn in functioneren. Assessment mag zich verheugen in toenemende belangstelling vanuit verschillende gebieden: personeelsselectie, managementtraining, toelating tot cursussen, competentiemanagement en de beoordeling van eerder verworven competenties bij specifieke doelgroepen (bijvoorbeeld zij-instromers, allochtonen, jong talent). Steeds meer zien we assessment een rol spelen bij loopbaanbegeleiding, competentieontwikkeling en 'talent development'-programma's binnen organisaties. Deze toegenomen belangstelling is vooral ingegeven door de wens beter zicht te krijgen op het functioneren van mensen – zowel bij het management als bij individuen zelf. Er zijn inmiddels tal van instrumenten beschikbaar die kunnen helpen bij prestatie- en potentieelbeoordeling, zoals assessment centers, development centers, 360°-feedbacksystemen, worksamples en portfolio's.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 324

In deze bijdrage passeren enkele van deze instrumenten de revue, en met name de inzet ervan in organisaties.

PERSONEELSBELEID ALS BASIS VOOR DE INZET VAN ASSESSMENT IN ORGANISATIES

Aan de basis van elk assessmentinstrumentarium ligt de strategische opvatting dat personeel en management er belang bij hebben inzicht te verwerven in wat mensen kunnen. De functionele basis voor assessment is de bereidheid het eigen gedrag te toetsen en in het licht te plaatsen van de strategische doelen van de organisatie (Bergenhenegouwen, Mooijman en Tillema, 1999). Feitelijk komt dit neer op een noodzaak tot voortdurende screening van geleverde prestaties en gedrag in relatie tot vereiste competenties (Redman, 1994).
In het loopbaan- en personeelsbeleid binnen organisaties zien we dat er een verschuiving optreedt naar een ontwikkelingsgerichte (Human Resource Management) benadering (Van de Broeck, 1996): organisaties, en mensen die daarbinnen werken, hebben er behoefte aan zicht te krijgen op hun functioneren om het vervolgens te kunnen verbeteren. Inzicht in ontwikkeling van competenties vormt het wezenskenmerk van elke lerende (kennisintensieve of kennisproductieve) organisatie (Drucker, 1999; Kessels, 1995; Quinn, 1996).

Het *Jaarboek Personeelsmanagement* van 1997 geeft vijf belangrijke motieven om te investeren in assessment (zie ook Tillema, 1996):
1. vergroten van de inzetbaarheid van individuele medewerkers (70%);
2. leren van specifieke vaardigheden (64%);
3. bevorderen van mobiliteit in de organisatie (61%);
4. ondersteunen van veranderprocessen (48%);
5. belonen en/of motiveren van medewerkers (11%).

De meerwaarde die assessment kan bieden, is met name de koppeling tussen meting van verlangd functioneren enerzijds (vertaald vanuit de strategische organisatiedoelen) en vaststelling van aanwezige competenties ofwel feitelijke prestaties anderzijds. Deze koppeling vindt plaats op concreet gedragsniveau. Zo immers valt inzichtelijk te maken waar de sterke maar ook de zwakke punten te vinden zijn in de individuele competenties waarover een organisatie kan beschikken (Von Grumbkow en Jansen, 1996). Het ligt op basis van deze koppeling in de rede om vervolgens vast te stellen, tussen management en medewerkers onderling, waar aanvullende competentieontwikkeling nodig is in de vorm van 'scholing' of ontwikkelingsactiviteiten (Dochy en De Rijke, 1994; Tillema, 1996). Juist deze mogelijkheid tot koppeling van verrichte prestaties en competentie-eisen maakt assessment een belangrijk instrument van het strategisch management. In het personeelsbeleid valt op deze manier een verband te leggen tussen functie-uitoefening en loopbaanontwikkeling. Assessment als 'meten voor ontwikkeling' vormt de basis voor het maken van individuele ontwikkelingsplannen – IOP's (Mensink, 1994).

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 325

Lange tijd is assessment vooral in verband gebracht met selectiedoeleinden en voornamelijk ingezet voor het achterhalen van behaalde of verworven competenties. Dit is eigenlijk een te beperkte inzet om inzicht in functioneren te verkrijgen. Assessment neemt toe in betekenis als het wordt ingezet om zicht te krijgen op toekomstig functioneren, dat wil zeggen: voor (personeels)ontwikkeling, gedragsverbetering en potentieelbeoordeling. Een dergelijke inzet vraagt investering in een integraal personeelsbeleid, waarin optimaal gebruik wordt gemaakt van het beschikbare 'human capital'. Assessment is dan een manier om op te sporen en vast te stellen waar iemands potentieel aan 'naaste ontwikkeling' ligt (Griffith en Allen, 1987; Iles, Robertson en Rout, 1989; Lee en Beard, 1994).
In een dergelijk personeelsbeleid vormt het 'leer-' of 'ontwikkelings'contract tussen een medewerker en het management de basis voor een afgesproken en onderling geaccepteerd traject om de ontwikkelingsdoelen en verlangde competenties te behalen. De bedoeling van het contract is voor beide partijen helder te maken waar een inspanningsverplichting wordt verlangd. Vastlegging van de competenties 'die ertoe doen' is een eerste stap. Overleg over gedragscriteria speelt verder een belangrijke rol, evenals de bepaling van indicatoren waarop gelet zal worden bij het resultaatgericht vaststellen van behaalde functioneringsniveaus. De specificatie van verlangde competenties en criteria dient om overtuigend 'bewezen' te laten zijn welke kloof er bestaat met de competenties van een medewerker, en levert daarmee de instigatie om te werken aan ontwikkeling. Voor dit doel kan men diverse assessmentinstrumenten inzetten.

INSTRUMENTEN VOOR ASSESSMENT

Niet één instrument zal, in het algemeen, volstaan om een volledig en voldoende genuanceerd beeld te geven van wat mensen kunnen (Tillema, 1993). Een geïntegreerd gebruik van assessmentinstrumenten betekent dat een keuze uit meerdere, elkaar deels qua competentiebeoordeling overlappende, technieken nodig is. Assessment als integraal beoordelingsinstrument betekent ook dat meten voor ontwikkeling in samenhang plaatsvindt met andere personeelsmanagementfuncties, zoals selectie, (her)plaatsing en functiebeoordeling (Landy en Farr, 1983).

Assessment/development centers

Het ontwikkelen en beoordelen van prestaties en potentieel gebeurt steeds vaker in zogenaamde 'assessment centers' of 'development centers'. Dit zijn workshops waarin men competenties van personen vaststelt ten opzichte van succescriteria van verlangd functioneren (Brannick, 1997). Uit onderzoek (Lievens, 1998) blijkt dat assessment / development centers bij uitstek geschikt zijn om, nauw aan de werkplek gerelateerd, vast te stellen wat iemand kan (Lee en Beard, 1994). Bij een development center is direct sprake van een koppeling met scholings-

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 326

trajecten, opleiden, coaching, enzovoort. Bij een assessment center leidt de inzet eerder tot een beslissing over beloning, mobiliteit of functie(her)plaatsing.

De kenmerken waaraan assessment / development centers grote populariteit hebben te danken zijn de directe aansluiting bij de werksituatie en de grote managementbetrokkenheid in de beoordeling van prestaties (Byham, 1996). De gehanteerde assessmentoefeningen (gebruikmakend van simulaties en oefeningen) zijn meestal nabootsingen van situaties die 'in het echt' voorkomen. Het zijn directe vereenvoudigingen van de (complexere) werksituatie. In die zin levert het assessment / development center een authentieke meting van bekwaamheid (Fisher en King, 1995). Het meten van gedrag gekoppeld aan werksituaties heeft, zo is gebleken uit onderzoek, het voordeel dat het een hogere predictieve validiteit bezit ten opzichte van (later) verlangd gedrag (Bennett en Ward, 1993). Er wordt niet alleen een beroep gedaan op beschikbare kennis, maar ook op interacties tussen personen en vooral op hun gedrag. Een ander kenmerk van assessment / development centers is dat zij personen in sterke mate motiveren en stimuleren tot deelname aan de vaststelling van hun bekwaamheid, vanwege de herkenbaarheid, relevantie en het realistische karakter van de oefeningen / taken (Lievens, 1998).
Uitgangspunt voor elk assessment / development center is het vaststellen van bekwaamheid op een manier die:
– authentiek is;
– gerelateerd is aan de werksituatie;
– samengaat met een leerplan (met name het development center);
– aangeeft waartoe iemand in staat is;
– een indicatie geeft van sterke en zwakke kanten in bekwaamheid;
kortom een proeve van bekwaamheid is (Tillema, 1993).

21

Portfolio

Het portfolio is een verzameling van bewijzen van iemands kunnen – een presentatie van iemands werk, over een bepaalde periode verzameld (Wolf, 1988). Zo bezit elke kunstschilder een map met eigen tekenwerk, elke architect heeft een set bouwontwerpen, elke fotograaf kan een beeldrapportage laten zien, een piloot heeft zijn navigatieberekeningen, een leraar zijn lesplannen en gecorrigeerd leerlingwerk – iedere professional is in staat proeven van bekwaamheid te verzamelen als bewijsstukken van het eigen kunnen. Het portfolio is een dergelijke verzameling waarbij vaak aan de persoon zelf is overgelaten om te kiezen wat wel of niet valt op te nemen in het portfolio (Graves en Sunstein, 1992). Het portfolio is een krachtig instrument gebleken (Smith en Tillema, 1998) dat ertoe aanzet het eigen werk voortdurend in de gaten te houden en te evalueren.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 327

Vaak zal men in het portfolio een verzameling van 'beste' bewijzen willen aanleggen of in het contract met het management willen afspreken dat het om topprestaties moet gaan, maar een portfolio kan ook 'doorsnee' functioneren zichtbaar maken, vastgesteld op herhaalde tijdstippen over een langere periode. Het portfolio kan iemand vrij laten zelf een dossier aan te leggen van geschikte bewijzen (om te zien wat iemand als bewijs laat gelden), maar het is ook mogelijk van tevoren afgesproken bewijzen te laten verzamelen. Dit kan zelfs zo ver gaan dat er sprake is van een gestructureerde – voorbedrukte – portfolio met vaste ingangen om bepaalde afgesproken informatie op te nemen (Herman en Winters, 1994). Meestal zal men verschillende en meerdere bewijzen van functioneren willen aanleggen om over een breed spectrum aan gedragsindicatoren informatie te verzamelen (Wood, 1994).
Overwegingen die bij de inzet van het portfolio-instrument verder aan de orde komen (Boud, 1995; Herriot, 1989) zijn:

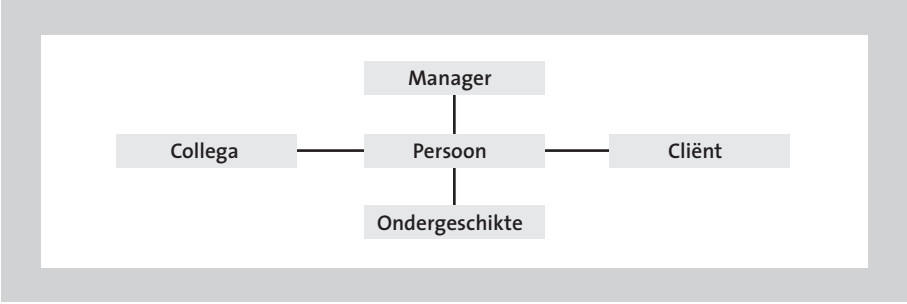
1. Welk doel moet het portfolio dienen; wat geldt als bewijs en wat is daar indicatief voor?
2. Wat is belangrijk om op te nemen in het portfolio en hoe uitgebreid moet dit gebeuren; gaat het om 'best evidence'-bewijzen of niet?
3. Welke vorm moet het portfolio krijgen; artefacten van functioneren of ook verslagen en reflecties of commentaren, dat wil zeggen: niet alleen gedrags- of outputregistratie?
4. Hoe gestructureerd of open is de verzameling van bewijzen; hoe gepolijst of hoe ruw mag het portfolio zijn? Is er ruimte voor eigen inbreng en beslissingen of wil men specifieke bewijzen?
5. Hoeveel bewijs is nodig?
6. Moet het gaan om soloperformance of om informatie over begeleide, gecoachte prestaties?
7. Hoe en door wie wordt het portfolio geëvalueerd en waarop wordt precies beoordeeld?

De beoordeling van ingeleverde portfolioproducten, zo blijkt (Brannick, 1997), vraagt net als elke andere gedragsmeting om bijzondere aandacht, om recht te doen aan de complexiteit van het functioneren op de werkvloer. Een belangrijk criterium is de coherentie van het portfolio, dat wil zeggen: is er op samenhangende wijze aangetoond dat de bewijzen die zijn ingebracht ook inderdaad weergeven wat adequaat c.q. voldoende functioneren is (Delandshere en Petrovsky, 1998). Een tweede evaluatiecriterium is rechtvaardiging van het ingebrachte materiaal: is aannemelijk en bevredigend te verdedigen dat het hier om acceptabel functioneren gaat (Gipps, 1994). Concreet betekent dit dat een panel meestal het portfolio zal screenen. Het is dan goed te bedenken dat de persoon die een portfolio aanlegt en aanbiedt als bewijs van kunnen ook in staat wordt gesteld het te verdedigen.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 328

360°-feedback

Het instrument van 360°-feedback is een zogenaamd 'multirater'-beoordelingsinstrument (Thornow, 1993). Een van de belangrijkste oogmerken van 360°-feedback is het confronteren en bewust maken hoe iemand in de ogen van anderen (in de organisatie en daarbuiten) functioneert en het zichtbaar maken van sterkten en zwakten daarin. De bedoeling is dat de persoon expliciete informatie over het eigen functioneren verzamelt bij relevante anderen (zie figuur 1).



Figuur 1.

Kerngedachte achter het 360°-feedbackinstrument is dat informatie geleverd door anderen een groter inzicht over het functioneren oplevert dan een zelfevaluatie door de betreffende persoon (Yammarino en Atwater, 1993). In die zin sluit 360°-feedback aan bij het idee van zelfevaluatie maar baseert zich vervolgens meer op externe informatiebronnen. Het is de bedoeling dat de persoon zelf de informatie verzamelt en zo feedback verkrijgt vanuit meerdere perspectieven.

Meestal is bij het 360°-feedbackinstrument sprake van een vragenlijst met daarin opgenomen gedragsindicatoren over de vereiste competenties, welke dan als beoordelingschecklist dienstdoen (Tillema, 1996). Het gaat daarbij om scoring van de mate waarin de betreffende persoon voldoet aan een competentie (Haertel, 1990). De vragenlijst wordt voorgelegd aan diverse relevante anderen, waarna een profiel wordt opgesteld op grond van beoordeling door deze verschillende beoordelaars. De gegevens kunnen vervolgens geplaatst worden in een zogenaamde ontwikkelingsgrafiek, waarin de beoordeling die de persoon krijgt wordt uitgezet tegen de verlangde competenties om zo de bandbreedte van acceptabel functioneren (de norm) aan te geven (Topping, 1998). Op die manier is snel te zien op welke competenties een persoon grotere of minder grote afstanden met de norm vertoont. De norm kan bijvoorbeeld ontleend zijn aan functie-eisen of aan een vergelijking van functioneringsniveaus tussen verschillende (bedrijfs)groepen.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 329

Er zijn inmiddels vrij veel ervaringen opgebouwd met dergelijke multirater-instrumenten (inclusief 'peer assessment' – Topping, 1998). Aangetoond is (Thornow, 1993) dat het 360°-feedbackinstrument helpt bij het verkrijgen van een groter zelfbewustzijn en een beter inzicht in functioneren, en dat het uitermate geschikt is om zelfpercepties over het eigen functioneren te wijzigen. Toch moet ook worden vermeld dat de beoordelingen vanuit verschillende perspectieven (manager, cliënt, collega, enzovoort) niet onderling hoeven te sporen (Wohler en London, 1989), met alle gevolgen van dien voor consistente beoordelingen (Messick, 1994; Moss, 1995). Managers oordelen meer op succes, promotiekansen en algehele effectiviteit, collega's meer op contact en coöperatie, en klanten meer op vriendelijkheid en kwaliteit. Wellicht vullen de aspecten elkaar aan, maar het feit dat ze niet rechtstreeks zijn te verbinden maakt een eenduidige interpretatie van de ontwikkelingsgrafieken moeilijker. Overeenstemming van zelfevaluatie en de beoordeling door anderen leidt, zo blijkt (Boud, 1995), eerder tot acceptatie van gedragsverandering en tot het nemen van maatregelen om discrepanties in functioneren op te heffen. Net als bij elk ander assessmentinstrument is het van groot belang de feedback- of voortgangsbespreking grote aandacht te geven; feedback moet immers leiden tot gedragsverandering (Tillema, 1998).

In het algemeen kan gezegd worden dat multirater-instrumenten een valide beeld geven van werkplekfunctioneren (Topping, 1998), en ze zijn het daarom waard om vast deel uit te maken van een instrumentarium voor potentieelbeoordeling (Brannick, 1997).

Worksamples

Worksamples zijn een bijzondere vorm van bewijzen van kunnen, namelijk directe producten of uitkomsten van geleverd werk (Wood, 1994). Het gaat hierbij om demonstraties van iemands kunnen op de werkplek, om uitkomsten van bekwaamheid on-the-job (Straetmans, 1991), maar dan steekproefsgewijs verzameld (de betekenis van het Engelse woord 'sample'). Het voordeel is dat niet het functioneren in allerlei settingen hoeft te worden beoordeeld of speciale assessmentoefeningen hoeven te worden ontworpen, maar dat men kan volstaan met zorgvuldig gekozen onderdelen van de werkzaamheden die de persoon toch al uitvoert (Haertel, 19990, Herriot, 1989). In de meeste gevallen zal de persoon weet hebben wanneer iemand welk gedrag komt controleren of wanneer een verlangde prestatie geleverd moet worden, want de meting vindt plaats onder normale werkomstandigheden (als deel van het werk). Maar worksamples kunnen ook zonder directe betrokkenheid van de persoon verzameld worden uit de geleverde prestaties op het werk (Landy en Farr, 1983). Een worksample is dan ook een bewuste selectie van te toetsen prestaties of gedrag (Swanson, Norman en Linn, 1995). Een voorbeeld: in een verpleegkundige opleiding valt op de werk/stageplek een selectie van taken te vinden waaraan een prestatie ten

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 330

grondslag ligt: bloeddrukmeting, wondverbinding, patiëntverzorging, medicijntoediening, enzovoort.

De selectie, controle en beoordeling van worksamples vindt meestal plaats door een 'ervaren' chef (als assessor) of wordt uitgevoerd aan de hand van checklists door het lijnmanagement. Belangrijk is vast te stellen dat bij worksamples onder natuurlijke omstandigheden gemeten wordt. Een nadeel, zo blijkt (Jones en Whitmore, 1995), is dat het zou kunnen leiden tot vertekening van mogelijk te behalen prestatieniveaus en niet een potentieelmeting is. Ook is meestal geen sprake van speciaal daartoe getrainde assessoren en werkt men zonder een helder of expliciet beoordelingsschema (Lievens, 1998). Maar wanneer deze nadelen zijn ondervangen vormen worksamples een krachtig assessmentinstrument (Wood, 1994).

ORGANISEREN VAN ASSESSMENTS

Het is een misverstand te denken dat het organiseren en hanteren van assessments alleen betrekking heeft op het maken van geschikte assessmentopdrachten en de keuze van het te beoordelen gedrag. Er komt veel meer kijken bij het opzetten van een assessment en het vaststellen van wat mensen kunnen (Lee en Beard, 1994; Tillema, 1996). Zoals hiervoor aangegeven gaat het bij de inzet van assessmentinstrumenten om een samenhangende kijk op functioneren, passend in een personeelsbeleid (Bennett en Ward, 1993). Dit betekent dat bij de inzet van assessments niet alleen rekening moet worden gehouden met de keuze van instrumenten (Gipps, 1994), met de validiteit en betrouwbaarheid van de assessmentopdrachten (Lievens, 1998) en met de wijze van gedragsbeoordeling en vastlegging daarvan (Boud, 1995), maar ook met:

- een nauwkeurige analyse van de werksituatie vertaald in verlangde individuele competenties;
- het ontwerp en / of de keuze van meerdere assessmentinstrumenten waarmee beoordeeld wordt;
- het trainen van assessoren in beoordelen en evalueren;
- de inbedding en implementatie van de assessmentprocedure in het personeelsbeleid.

Bij het opstellen van een assessmentprocedure lopen aspecten van ontwikkelen en beoordelen vaak in elkaar over (Moerkerke, 1996; Tillema, 1993). Bijvoorbeeld, de via zelfdiagnose door een persoon vooraf verzamelde informatie kan ertoe dienen nieuwe opleidings- en ontwikkelingsbehoeften vast te stellen en kan leiden tot een afsprakenstelsel over toekomstige functie-eisen. Maar assessment omvat ook het vaststellen van eerder verworven competenties welke leiden tot plaatsingsbeslissingen voor meer geëigende functies. In elk van deze gevallen vormt de uitkomst van een *informatieverzamelingsfase* de input voor een *feedbackfase*, die weer leidt tot afspraken voor de *fase van verdere ontwikke-*

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 331

ling/scholing – als drie stadia in het organiseren van assessments (Delandshere en Petrovsky, 1998).

De zorgvuldigheid waarmee gekeken wordt naar de ingebrachte bewijzen en de feedback die daarover gegeven wordt, is voor het verdere vervolgtraject bepalend (Smith en Tillema, 1998). Dit alles dient te worden vastgelegd in een draaiboek voor de assessmentprocedure, wil men competenties op een correcte manier beoordelen. Een mogelijke blauwdruk voor het organiseren van een assessmentprocedure geeft Stiggins (1992):
– Stap 1: verduidelijken van de redenen voor het assessment.
– Stap 2: verduidelijken van de te evalueren prestaties.
– Stap 3: ontwerpen van het assessment.
– Stap 4: ontwerpen van een plan voor het beoordelen van prestaties.
Ter aanvulling kan gezegd worden dat een zeer belangrijk gedeelte van het organiseren van een assessmentprocedure verder bestaat uit:
– het opstellen van een beoordelingssystematiek;
– een scoringsprocedure met betrouwbare indicatoren;
– het trainen van assessoren op het gebruik van de scoringsformulieren;
– het onderzoeken van de betrouwbaarheid van scoring;
– de vergelijking van prestaties over de verschillende situaties;
– de Overall Assessment Rating (OAR – de eindbeoordeling).

Het inrichten van een assessmentprocedure begint meestal met het samenstellen van een ontwikkelingsteam dat de assessments moet gaan maken. Dit team bestaat uit inhoudsdeskundigen (met kennis van de werksituatie of taak) en assessmentdeskundigen (ontwerpers van assessmentinstrumenten). Het team wordt bijgestaan door een expertpanel met als belangrijkste taak de ontwikkelde assessments te onderwerpen aan een functiegerichte analyse (zijn de assessments geschikt voor hun doel in de organisatie?). Hier geldt bij voorkeur een 'situatie-eerst-aanpak' (Byham, 1996): het ontwikkelen van geschikte (authentieke en werkgerelateerde) tests die op hun waarde voor het meten van functiegeschiktheid worden beoordeeld (Haertel, 1991). Samengevat levert dit het volgende overzicht van het ontwerpproces voor een assessmentprocedure.

STAPPEN IN HET ONTWERPPROCES VAN EEN ASSESSMENTPROCEDURE

1. Vaststellen van doelen en achtergronden van het assessment.
2. Definiëren van de te evalueren situaties.
3. Selecteren van werktaken en -gedrag.
4. Ontwerpen, kiezen van instrumenten (werk- of bedrijfssituatiespecifiek, dat wil zeggen authentiek).
5. Formuleren van scoringscriteria en beoordelingsregels.
6. Selecteren van condities voor afname van het assessment, waaronder de training van assessoren.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 332

Elke assessmentprocedure dient te beginnen met het duidelijk stellen van de doelen en achtergronden voor de inzet van het assessmentinstrumentarium. Er moeten specifieke antwoorden komen over bedoeling, inzetbaarheid en te nemen beslissingen over deelname aan het assessment. Met andere woorden: het moet duidelijk worden waarover het assessment moet gaan en welke consequenties er voor de deelnemer aan verbonden zijn.

Vervolgens valt te specificeren op welk gedrag(sdomein) het assessment betrekking heeft. Aspecten (of situaties) van gewenst functioneren worden onderscheiden (om de ideale performance te omschrijven) en toegelicht met voorbeelden en uitwerkingen van daarbijbehorend concreet gedrag. Daarna kunnen de taken, opdrachten of problemen worden benoemd om gedrag op te roepen – dat wil zeggen: men dient de situatieve inbedding als het ware te benoemen van het gewenste gedrag.
Na deze analytische fase in de assessmentprocedure begint de constructieve fase van de keuze voor geschikte assessmentinstrumenten. Het team brengt daartoe de ideeën voor assessmentoefeningen verder tot uitwerking en ontwikkelt een (standaard)beschrijving van elke oefening, bestaande uit:
– een algemene beschrijving van de oefening;
– een omschrijving van de kennis en vaardigheden die worden gemeten;
– het verloop van de oefening, zoals beleefd door de kandidaat;
– het arrangement rond de oefening;
– de scoringsprocedures en -regels;
– de benoeming van kwalificaties en training van de assessor;
– de benodigde materialen (werkmateriaal, ruimten, apparatuur, enzovoort);
– de generaliseerbaarheid (reikwijdte) van de oefening (voor alternatieve assessmentdoelen);
– de aandachtspunten, regelingen rond de afname (draaiboek).

Bij elke oefening hoort een set met minimaal de volgende materialen:
– een korte beschrijving van de oefening en de bedoeling ervan;
– een assessorwerkboek: een draaiboek en formulierenset voor de afname van de oefening (met observatieregels voor coderen);
– een informatiemap voor de kandidaten met beschrijvingen en richtlijnen;
– overige items: te gebruiken materialen, registratiepapier, specimen, werkstukken, enzovoort.

Na het ontwerpen van oefeningen dient men aandacht te schenken aan de verslaglegging van de scoring en beoordeling, dat wil zeggen: men dient de eindbeoordeling van bereikte beheersingsniveaus vast te leggen. De rol van de assessor wordt zo veel mogelijk ontdaan van het geven van individuele interpretaties, hetgeen moet leiden tot een systematische, op gedrag gerichte, specifieke beoordeling. Men werkt hierbij langs de weg:

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 333

individuele gedragsobservatie → gemeenschappelijke gedragsrecords → meervoudige gedragsrapportage → gezamenlijk eindoordeel (OAR)

Dit houdt in dat verslaglegging en registratie van gedrag tijdens de assessmentoefening op meervoudige wijze geschiedt, en daarna in records volgens een vast format door meerdere assessoren (minimaal twee) wordt beschreven. Op grond daarvan schrijven assessoren hun rapport, dat het team van beoordelaars samenvat tot een eindoordeel. Zo wordt vermeden dat de registratie door één assessor ook meteen diens grond voor beoordeling is.

Het selecteren en trainen van assessoren is een belangrijke stap in de assessmentprocedure (Lievens, 1998), waarin verzekerd wordt dat de ontworpen assessments ook volgens de gemaakte specificaties worden afgenomen. De selectie van assessoren dient zodanig te verlopen dat een bepaalde expertisemix verzekerd is om de prestaties van een deelnemer te beoordelen (managers, naaste chefs, collega's of gebruikers). Bij niet-beroepsmatige assessoren is substantiële training (bekendheid met oefeningen, referentiekader voor scoring en beoordelingsfocus) onontbeerlijk; bij elk assessment zal echter een fase van assessoreninoefening plaats dienen te hebben.

Feedback en voortgangsbesprekingen

Feedback is een wezenlijk onderdeel van elk assessmenttraject (Boud, 1995); de verzamelde informatie moet immers leiden tot acceptatie van de beoordeling om te kunnen aanzetten tot gedragsverandering. De feedback wordt meestal gegeven op vast ingeplande voortgangs- of vorderingsbesprekingen. De feedback dient zorgvuldig te gebeuren (Herman en Winters, 1994). De volgende checklist geeft een aantal richtlijnen voor het houden van dergelijke besprekingen.

CHECKLIST VOOR FEEDBACKGESPREKKEN

1. Focus alleen op gedragsinformatie: alles wat eromheen gedacht en geïnterpreteerd wordt, is minder relevant als basis voor bespreking.
2. Bepaal eerst (met elkaar) wat besproken wordt, leg een observatiepuntenlijst aan.
3. Ga eerst zo gedetailleerd en nauwgezet mogelijk na waar discrepanties in functioneren zitten. Leg dit vast, probeer niet te interpreteren of al vroeg tot conclusies te komen.
4. Hanteer zo duidelijk mogelijke discrepanties om die te gebruiken voor het trekken van conclusies; houd je voor dat de persoon het moet kunnen accorderen.
5. Richt jezelf bij uitstek op discrepanties die iets zeggen over de kerncompetenties. Betrek geen irrelevante zaken over het functioneren in de bespreking. ►

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 334

6. Houd je voor dat de persoon onwennig kan zijn.
7. Wees eerlijk en vriendelijk – men moet verbeteringen kunnen aanbrengen die men zelf ziet.
8. Wees zo objectief mogelijk, heb het over wat zich werkelijk heeft afgespeeld.
9. Wees ondersteunend en opbouwend in het gesprek waarin feedback wordt gegeven; vraag om toelichting als iets niet duidelijk is.
10. Wees positief in feedback – het gaat tenslotte om het ontwikkelen van mensen.

Feedbackbesprekingen dienen ervoor om vast te stellen welke (ontwikkelings)oplossing bij gebleken discrepanties passend is (Moerkerke, 1996). Het blijkt verder dat niet altijd 'cursorische' opleidingen nodig zijn om discrepanties weg te nemen, ook andere oplossingen zijn mogelijk, zoals:
– coaching op de werkplek;
– zelfstudie;
– gerichte oefenopdrachten onder supervisie op de werkvloer;
– steun van collega's;
– werken in teams onder gezamenlijke taken;
– werkbezoeken.

Van groot belang is voorts wie bij de opstelling van een assessment-developmenttraject betrokken zijn (Jones en Whitmore, 1995; Swanson, Norman en Linn, 1995). Omdat het gaat om het meten van kunnen en het werken aan eigen ontwikkeling, en om een goede inpasbaarheid van het assessment op de werkplek, is werkplekdeskundigheid en (lijn)managementbetrokkenheid van belang (Brannick, 1997), maar ook opleidingsdeskundigheid (Tillema, 1996) in de zin dat juiste (werkplek)situaties worden gecreëerd om het functioneren te meten en te verbeteren. De rol van het lijnmanagement is daarbij nauwelijks te onderschatten, zo blijkt (Lievens, 1998). Managers zijn vooral verantwoordelijk voor het bepalen of de afgesproken targets voor ontwikkeling enig effect hebben op het feitelijk functioneren. De rol opleidingsadviseur / personeelsmanager is te beschouwen als ontwikkelingsbegeleider en koppelaar van werk met opleiding (Tomlinson en Saunders, 1995). Het succes van een assessmentprocedure staat of valt met de bereidheid van de persoon om zelf (mede) richting te geven aan het traject tot verbetering van het functioneren. De invloed van de persoon op dit proces mag daarom zo groot mogelijk zijn (Van der Zee, 1991).

CRITERIA VOOR DE BEOORDELING OP GESCHIKTHEID VAN ASSESSMENTS

Een assessmentprocedure in een organisatie starten, maar vooral ook onderhouden, verlangt de aanwezigheid van goede gronden voor acceptatie, vertrouwen en noodzakelijkheid van de assessments (Bennett en Ward, 1993). De

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 335

deelnemers en het management zullen zekerheid verlangen over de geschiktheid van een gehanteerde assessmentprocedure, wil men zich eraan onderwerpen (Moerkerke, 1996). De reden voor het geven van enige criteria om assessments te beoordelen op hun waarde is om de invloed van betrokkenen op het proces te vergroten. Wiggins (1989) heeft een aantal eisen gegeven waaraan authentieke assessments moeten voldoen. Hij stelt de volgende beoordelingsgronden met daarbijbehorende criteria voor, welke dienst kunnen doen als checklist voor een beoordeling op geschiktheid van assessments.

A. Structuur van de assessmentprocedure

1. Deze dient openbaar te zijn – door het betrekken van personeel, betrokkenen in de procedure.
2. Men hanteert geen onrealistische en willekeurige beoordelingsmomenten.
3. Men hanteert van tevoren bekendgemaakte eisen en assessmenttaken.
4. Men werkt met dossiers; er wordt over langere perioden getoetst (assessments zijn niet eenmalig).
5. Assessments vereisen tevens samenwerken met anderen in plaats van enkel individuele toetsing.
6. Assessments zijn wederkerig (nuttig voor de persoon) en het waard om gedaan te worden.
7. Feedback neemt een centrale plaats in, gericht op verdere opleiding en ontwikkeling.

B. Kenmerken van assessmentopdrachten

1. Ze zijn essentieel – niet onnodig, willekeurig of enkel bedoeld om een cijfer op te leveren.
2. Ze zijn vormend – dienen om iemand te helpen beter gebruik te maken van zijn kennis en vaardigheden.
3. Ze zijn contextueel ingebed en vormen een intellectuele uitdaging.
4. Ze betrekken de eigen gewoonten en gehanteerde kennis van een persoon in het assessment.
5. Ze meten de aanpak en werkwijzen van de kandidaat en zijn niet enkel gericht op geheugentaken of basale vaardigheden.
6. Ze bevatten representatieve oefeningen – ontworpen om diepte in plaats van breedte van het functioneren te meten.
7. Ze zijn onderhoudend en ontwikkelingsgericht.
8. Ze bevatten enigermate ambiguïteit in plaats van een standaardoplossing te verlangen.

C. Scoring

1. Men hanteert criteria die essentiële kenmerken meten en niet de makkelijk te tellen gemaakte fouten.
2. Er wordt niet normgeoriënteerd maar criteriumgeoriënteerd geëvalueerd; de eisen staan in relatie tot gedragsstandaarden.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 336

3. Men hanteert expliciete criteria voor slagen en falen die de kandidaat ook als zodanig herkent.
4. Zelfbeoordeling is vast onderdeel van het assessment.
5. Men gebruikt een meervoudig informatief scoringssysteem in plaats van een eindcijfer.
6. Scoring gebeurt in nauwe afstemming met de standaarden voor gedrag.

D. Beoordeling

1. Men onderscheidt en identificeert (wellicht verborgen) sterke kanten.
2. Men achterhaalt de balans tussen inzet en resultaat van gedrag.
3. Men minimaliseert onnodige, oneerlijke, demoraliserende uitspraken.
4. Men geeft ruimte aan leerstijlen, voorkeuren en interesses van de persoon.
5. Het assessment kan en zou gehaald moeten worden door allen die deelnemen.
6. Men beoordeelt de geschiktheid van de kandidaat ten behoeve van het verdere leren.

Met gebruikmaking van deze criteria valt een keurmerk te verlenen (Swanson, Norman en Linn, 1995) aan een assessmentprocedure en het levert de deelnemer enige grond om een afweging over de kwaliteit van een assessment te maken.

BESLUIT

Beoordelen via assessments is vooral leren inzien waar sterke en zwakke elementen in het functioneren zitten. Dit vaststellen verlangt een heldere procedure en een stevige inbedding in het personeelsbeleid van een organisatie, zodat men kan spreken van een geïntegreerde assessmentaanpak. Het assessmenttraject zelf omvat in feite de activiteiten die gericht zijn op het bij elkaar brengen van verlangd en huidig functioneren. Competentieontwikkeling, maar vooral ook de gelegenheid tot organisatie van het eigen leerproces (Smith en Tillema, 1998) vormen daarin sleutelbegrippen. Juist de koppeling tussen development en assessment maakt dat beoordelingsinstrumenten rendabel ingezet kunnen worden in organisaties, waardoor assessment 'functioneel' blijft (Tillema, 1993).

Invoering van assessmentinstrumenten in organisaties brengt evenwel forse veranderingen met zich mee (Herriot, 1989). Zeker gelet op de toenemende populariteit van dergelijke instrumenten als een veelbelovende manier voor prestatiebeoordeling en potentieelontwikkeling, is het van belang te wijzen op de lange weg die met de invoering is gemoeid en op het feitelijke nut ervan. Het helpt om te hoog gespannen verwachtingen te temperen en voornemens voor invoering in een juist perspectief te plaatsen.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 337

Literatuur

- Bennett, R.E. en W.C. Ward, *Construction vs. choice in cognitive measurement: issues in performance testing and portfolio assessment*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1993.
- Bergenhenegouwen, G., E.A.J. Mooijman en H.H. Tillema, *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Deventer: Kluwer bedrijfswetenschappen, 1999.
- Boud, D., *Enhancing learning through selfassessment*, London: Kogan Page, 1995.
- Brannick, M.T., *Team Performance Assessment and Measurement: Theory, Research and Application*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- Broeck, H. van de, *Lerend management: verborgen krachten van managers en organisaties*. Tiel: Lannoo/Scriptum, 1996.
- Byham, W.C., *What is an assessment center; method, application and technologies*. Los Angeles: Development Dimensions International, 1996.
- Cras, C.A., 'Het toetsen van beroepskwalificaties'. *Opleiders in Organisaties/Capita Selecta*, Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen, 1992.
- Delandshere, G. en A. Petrovsky, 'Assessment of complex performances: Limitations of key measurements assumptions'. *Educational Researcher*, 27 (2), 1998, pp. 14-18.
- Dochy, F.J.R.C. en T.R. de Rijke, *Assessment centers, nieuwe toepassingen in opleiding onderwijs en HRM*. Utrecht: Lemma, 1994.
- Drucker, P.F., *Management challenges for the 21th century*. New York: Harper Business, 1999.
- Fisher, C.F. en R.M. King, *Authentic Assessment, a Guide to Implementation*. Thousand Oaks: Corwin, 1995.
- Gipps, C.V., *Beyond Testing*, London: The Falmer Press, 1994.
- Graves, D.H. en B.S. Sunstein, *Portfolio Portraits*. Portsmouth: Heinemann Books, 1992.
- Griffith, P. en B. Allen, 'Assessment centres: breken met een traditie'. In: H.H. Tillema (red.), *Assessment en Opleiden in Organisaties: Opleiders in Organisaties/Capita Selecta*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen, 1993.
- Grumbkow, J. von en P.G.W. Jansen, *Management development*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen, 1996.
- Haertel, E.H., 'Performance Tests, Simulations and other Methods'. In: J. Millman en L. Darling Hammond (eds.), *The New Handbook of Teacher Evaluation* (pp. 278-294). Newbury Park: Sage, 1990.
- Haertel, E.H., 'New forms of teacher assessment', *Review of research in education*, (17), 1991, pp. 3-29.
- Herman, J.L. en L. Winters, 'Portfolio Research, a Slim Collection'. *Educational Leadership*, 52(2), 1994, pp. 48-55.
- Herriot, P., *Assessment and selection in organizations: methods and practice for recruitment and appraisal*. Chichester: John Wiley, 1989.
- Iles, P., I. Robertson en U. Rout, 'Assessment based development centers'. *Journal of managerial psychology*, (4), 1989, pp. 11-16.
- Jansen, P.G.W. en F. de Jongh, *Assessment centers, een open boek*. Baarn: Marka, 1993.
- Jones, R.G. en M.D. Whitmore, 'Evaluating developmental assessment centers as interventions'. *Personnel Psychology*, 48, 1995, pp. 377-388.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 338

- Kessels, J., 'Opleiden en leren in arbeidsorganisaties'. *Comenius*, 15(2), 1995, pp. 179-193.
- Landy, F.J. en J.L. Farr, *The measurement of work performance*. New York: Academic Press, 1983.
- Lee, G. en D. Beard, *Development centers, realizing the potential of your employees*. New York: McGraw-Hill, 1994.
- Lievens, F., 'Factors which improve the construct validity of assessment centers'. *International Journal of Selection and Assessment*, 6 (3), 1998, pp. 141-152.
- Mensink, J.C.M., *Zelfmanagement in lerende organisaties*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen, 1994.
- Messick, S., 'The interplay of evidence and consequences in the validation of performance Assessments'. *Educational Researcher*, 23 (2), 1994, pp. 13-23.
- Moerkerke, G., *Assessment for flexible learning*. Open Universiteit, academisch proefschrift, 1996.
- Moss, P., 'Themes and variations in validity theory'. *Educational Measurement*, 14(2), 1995, pp. 5-13.
- Quinn, R.B., 'Managing professional intellect, making the most of the best'. *Harvard Business Review*, March-April, 1996, pp. 71-80.
- Redman, W., *Portfolios for development, a guide for trainers and managers*. London: Kogan Page, 1994.
- Smith, K. en H.H. Tillema, 'Evaluating portfolio use as a learning tool for professionals'. *Scandinavian Journal of Educational Research*, (41) 2, 1998, pp. 193-205.
- Smith, K. en H.H. Tillema, 'Use of Portfolios as a Learning Tool for Professionals'. *Scandinavian Journal of Educational Research*, (41)2, 1998, pp. 177-193
- Stiggins, R.J., 'Het ontwerpen en ontwikkelen van performance assessment toetsen'. In: P. Cras (red.), *Het toetsen van beroepskwalificaties*, o.c., 1992.
- Straetmans, G., 'Prestatiebeoordeling door middel van work sample tests'. *Opleiding & ontwikkeling*, (5), 1991, pp. 47-55.
- Swanson, D.B., G. Norman en R.L. Linn, 'Performance based assessment: lessons from the health profession'. *Educational Researcher*, (24) 5, 1995, pp. 5-11.
- Thornow, W.W., 'Perception or Reality, is Multiperspective Measurement a Means or an End'. *Human Resource Management*, 32, pp. 221-230. Special issue 360 degree feedback, 1993.
- Thornton, G.C. en W.C. Byham, *Assessment centers and managerial performance*. New York: Academic Press, 1982.
- Tillema, H.H., 'Assessment en opleiden in organisaties'. In: J.W.M. Kessels en C.A. Smit (red.), *Opleiders in Organisaties/Capita Selecta*, (14). Deventer: Kluwer, 1993.
- Tillema, H.H., *Development centers, organiseren van ontwikkeling in organsiaties*. Deventer: Kluwer, 1996.
- Tillema, H.H., 'Design and validity of a portfolio instrument for professional training'. *Studies in Educational Evaluation*, 24(3), 1998, pp. 263-278.
- Tomlinson, P. en S. Saunders, 'The Current Possibilities for Competence Profiling in Teacher Education'. In: A. Edwards en P. Knight (eds.), *The Assessment of Competence in Higher Education*. London: Kogan Press, 1995.
- Topping, K., 'Peer assessment between students in colleges and universities'. *Review of Educational Research*, 68 (3), 1998, pp. 249-276.
- Wiggins, G., 'Teaching to the (authentic) test'. *Educational leadership*, (46), 1989, pp. 41-47.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 339

– Wohler, A.J. en M. London, 'Ratings of managerial characteristics; evaluation, difficulty, co-worker agreement and self awareness' *Personnel Psychology*, 42, 1989, pp. 235-261.
– Wolf, K., '*The schoolteacher's portfolio; practical issues in design, implementation and evaluation*. Teacher assessment project Stanford University, Stanford, 1988.
– Wood, R., 'Work Samples should be more used (and will be)'. *International Journal of Selection and Assessment*, 2(3), 1994, pp. 166-172.
– Yammarino, F.J. en L.E. Atwater, 'Self perception accuracy; implications for human resource management'. *Human resource management*, 32, 1993, pp. 231-247.
– Zee, H. van der, 'In de ban van situated learning'. *Opleiding & ontwikkeling*, (11), 1991, pp. 13-17.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 340

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 341

Loopbaanontwikkeling ondersteund door 360°-feedback

Marinka Kuijpers en Froukje Jellema

Inleiding

Er is nauwelijks een boek, lezing of proefschrift op het gebied van personeelsmanagement en -ontwikkeling dat de dynamiek van de hedendaagse arbeidsmarkt en de gevolgen hiervan verzuimt te noemen. De term 'employability' wordt ingezet om uitkomst te bieden voor de gevolgen van de veranderende arbeidsmarkt. Employability moet economisch voordeel opleveren en competentiemanagement moet leiden tot employability.

In deze bijdrage wordt betoogd dat ontwikkelingen op de arbeidsmarkt het wenselijk maken om competentieontwikkeling in organisaties te bezien vanuit de individuele loopbaanontwikkeling van werknemers. Vervolgens wordt ingegaan op hieruit voortkomende vragen:

– Welke competenties van de werknemer zijn van belang voor de persoonlijke loopbaanontwikkeling?
– Hoe kan het beoordelingsinstrument '360°-feedback' door de organisatie worden ingezet ter ondersteuning van de loopbaanontwikkeling?

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 342

LOOPBAANONTWIKKELING IN HET KADER VAN DE DYNAMISCHE ARBEIDSMARKT

De ontwikkeling van de werknemer krijgt meer aandacht dan ooit. Disciplines als Human Resource Management (HRM) en Human Resource Development (HRD) zijn sinds enkele jaren sterk in ontwikkeling. Wetenschappelijk onderzoek en theorievorming staan nog in de kinderschoenen. De aandacht voor de werknemer als een bron van kapitaalvorming komt voort uit ontwikkelingen op (inter)nationaal en organisatieniveau. Veranderingen van arbeid en arbeidsmarkt duiden de overgang aan van een industriële naar een post-industriële samenleving (Meijers, 1995), waarbij sprake is van de opkomst van een zogeheten kenniseconomie (Kessels, 1996). In een kenniseconomie zijn organisaties genoodzaakt te investeren in werknemers om hun concurrentiepositie te handhaven en te versterken; kennis is menselijk kapitaal waarmee de organisatie kan inspelen op vragen van de markt en kan vooruitlopen op de behoeften van klanten. Hiervoor is snel en voortdurend leren essentieel (Thijssen, 1997). De dynamische arbeidsmarkt leidt tot onvoorspelbaarheid van arbeidsloopbanen. Het begrip 'baan', als een verzameling van taken en verantwoordelijkheden, is niet meer zo vanzelfsprekend (Meijers en Wijers, 1997). De traditionele baan is niet altijd flexibel genoeg om het functioneren in een instabiele arbeidsmarkt mogelijk te maken. Er vindt een verschuiving plaats van 'lifelong employment' naar 'lifelong employability' (zie ook hoofdstuk 7).

Dat employability sterk in de belangstelling staat blijkt uit de politieke belangstelling (Min OCenW, 1997) en wetenschappelijke aandacht op het gebied van HRM en HRD. De term 'employability' is in de literatuur niet eenduidig omschreven (Meijers en Den Broeder, 1999; Thijssen, 1997; Versloot, Glaudé en Thijssen, 1998). Omschrijvingen van employability hebben veelal een kwantitatief karakter: het aantal functies of taken waarin werknemers inzetbaar zijn. Employability heeft echter ook een kwalitatief aspect, namelijk de mate waarin werknemers de mogelijkheid hebben om verschillend werk te verrichten aansluitend bij hun capaciteiten en motivatie. Employability wordt in deze bijdrage gedefinieerd als 'de mate waarin individuen de mogelijkheid hebben verschillende functies of werkcompetenties toe te passen (kwantitatief) en de mate waarin deze functies of werkcompetenties aansluiten op hun capaciteiten en motivatie (kwalitatief)'. Onder capaciteiten wordt de kennis, vaardigheden en eigenschappen van iemand verstaan, terwijl motivatie duidt op de waarden, interesses en doelen van het individu.

Theoretisch en empirisch is employability een indicator voor werk op drie niveaus (Versloot, Glaudé en Thijssen, 1998):

1. *Individu*: de kans op betaald werk en een aantrekkelijke arbeidspositie in het heden en in de toekomst.
2. *Organisatie*: de mate waarin het intern en extern beschikbaar personeelsbestand past bij de kwalificatie-eisen voor functies, nu en in de nabije toekomst.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 343

3. *Samenleving*: de mate waarin de potentiële beroepsbevolking qua competenties en kwalificaties past in het geheel van arbeidsplaatsen, nu en in de toekomst.

In continu en ingrijpend veranderende organisaties die nadruk leggen op employability krijgt competentiemanagement veel aandacht (Thijssen 1998). Interessant is de vraag welke competenties relevant zijn voor employability. In de literatuur worden drie soorten competenties genoemd die van belang zijn voor employability:

– *Werkcompetenties*: dit zijn competenties om werk te kunnen (blijven) uitvoeren. Diverse auteurs wijzen erop dat voor employability brede werkcompetenties van belang zijn (Onstenk, 1998; Thijssen 1997). Onder brede competenties worden competenties verstaan die in meerdere werksituaties toepasbaar zijn. Voorbeelden zijn: marktgerichtheid, innovatief vermogen en leidinggeven. Werkcompetenties, breed of niet, zijn gericht op het uitvoeren van bepaalde werkzaamheden om een specifieke functie te vervullen.
– *Leercompetenties*: dit zijn competenties om nieuwe werkcompetenties te ontwikkelen. Voor employability is het van belang om competenties te ontwikkelen, te blijven leren om in verschillende werksituaties inzetbaar te zijn (Min OCenW, 1997). Leercompetenties duiden op leervermogen en -bereidheid noodzakelijk voor het ontwikkelen van werkcompetenties en op het vermogen om kennis en vaardigheden te verwerven en zich aan te passen aan verandering van inhoud en verantwoordelijkheden in werk.
– *Loopbaangerichte competenties*: dit zijn competenties om werkcompetenties en leercompetenties te managen. Doordat loopbanen zich minder vaak afspelen binnen één enkele organisatie en de keuzevrijheid van het individu op de arbeidsmarkt toeneemt, wordt de werknemer zelf de belangrijkste manager van zijn of haar loopbaanontwikkeling. Werkcompetenties en leercompetenties worden niet alleen ingezet om organisatiedoelen te bereiken, maar ook voor de persoonlijke loopbaanontwikkeling.

Loopbaanontwikkeling kan op twee manieren worden begrepen (Van de Loo, 1992):

– *Beschrijvend*: de wijze waarop een loopbaan zich ontwikkelt in de tijd (loopbaanfasen, achtereenvolgende functies die iemand vervult).
– *Dynamisch*: het uitvoeren van activiteiten ten behoeve van de persoonlijke loopbaan.

De beschrijvende definitie is een product, terwijl de dynamische omschrijving het proces betreft van de loopbaanontwikkeling. Men zou in de dynamische zin kunnen spreken van *loopbaanactualisatie*. Dit is een continu proces van evaluatie, richting geven en activiteiten uitvoeren met als doel zichzelf te verwerkelijken in de loopbaan. Dit uit zich in het nemen van initiatieven voor en het verwerven van werkervaringen, leerervaringen en netwerkcontacten, gebaseerd op aanwe-

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 344

zige (en te ontwikkelen) capaciteiten en motivatie, binnen de mogelijkheden van de omgeving.

Loopbaanontwikkeling krijgt binnen HRM steeds meer aandacht. Voordelen hiervan zijn onder andere (Killeen, 1996):
– *Op individueel niveau*: verbetering van keuzen met betrekking tot participatie op de arbeidsmarkt en menselijk kapitaal (welke competenties te ontwikkelen, wat te investeren).
– *Op organisatieniveau*: betere werkprestaties en meer werkmotivatie als de keuzen voor banen verbeteren.
– *Op landelijk niveau*: vermindering van werkloosheid door efficiënt zoeken en effectieve matching tussen persoon en functie.

Het belang van loopbaanontwikkeling is voor de organisatie en voor de werknemer niet gelijk. Voor organisaties zijn de organisatiedoelen veelal het uitgangspunt, voor werknemers staat de persoonlijke loopbaan centraal. Werkgevers die veronderstellen dat werknemers slechts gemotiveerd zijn om het belang van de organisatie te dienen en bereid zijn alleen te investeren in ontwikkeling om organisatiedoelen te bereiken, gaan voorbij aan de motivatie en het vermogen van werknemers om persoonlijke talenten te ontwikkelen. Mensen die onvoldoende voldoening vinden in hun werk zijn minder productief en verlaten vaker de organisatie (Rowden, 1996). Investeringen in persoonlijke ontwikkeling van werknemers die door de organisatie worden nagelaten, worden duur betaald met kosten voor vervanging van deze medewerker. Kessels (1998) wijst op het belang van het opsporen van de werkelijke interesses van medewerkers als voorwaarde om bijzondere prestaties te leveren in een kenniseconomie. Loopbaanontwikkeling wordt hierdoor de inzet van het contract tussen werknemer en werkgever. Werknemers zijn waardevol voor een organisatie zolang ze in staat zijn een bijdrage te leveren aan het realiseren van de organisatiedoelen en een organisatie is aantrekkelijk voor medewerkers als deze de mogelijkheid biedt om capaciteiten verder te ontwikkelen, werk te doen waarvoor werknemers gemotiveerd zijn en dat aansluit op hun loopbaandoelen.

LOOPBAANGERICHTE COMPETENTIES

De conclusie dat loopbaanontwikkeling voor zowel werknemer als organisatie van belang is, leidt tot de vraag welke competenties relevant zijn. Loopbaangerichte competenties leiden tot loopbaanactualisatie en zijn gericht op het managen van werk- en leercompetenties. Meerdere auteurs wijzen op het belang hiervan voor de loopbaan (Carson, 1995; Hall en Mirvis, 1995; Kessels, 1998; Meijers, 1998).

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 345

Op basis van literatuurstudie en interviews met experts op het gebied van loopbaanontwikkeling heeft Kuijpers (2000) de volgende loopbaangerichte competenties onderscheiden:
– *Zelfreflectie*: beschouwing van capaciteiten en motivatie die van belang zijn voor de loopbaan. Het gaat hier om het inschatten van aanwezige werkcompetenties en persoonlijke waarden.
– *Werkexploratie*: onderzoek van werk en mobiliteit in de loopbaan. Oriëntatie op inzet van werkcompetenties staat hierin centraal.
– *Loopbaansturing*: loopbaangerichte planning en beïnvloeding van leer- en werkproces. Het gaat hierbij om het managen van leercompetenties en het plannen en inzetten van werkcompetenties voor de loopbaan.
– *Zelfprofilering*: presentatie op de interne en externe arbeidsmarkt gericht op loopbaanontwikkeling. Profileren van werkcompetenties en onderhandelen over de ontwikkeling van werkcompetenties zijn hierin van belang.

Zelfreflectie

Zelfreflectie, zelfonderzoek (Mensink, 1994) of zelfconceptverheldering (Taborsky en De Grauw, 1974) zijn termen die centraal staan in onderzoek over loopbanen en de loopbaandienstverlening. Van de Loo (1992) noemt theoretische en empirische studies die – in navolging van Super (1957) – de centrale rol van zelfconcept benadrukken bij loopbaanontwikkeling. Ook in meer recente literatuur wordt het belang van zelfreflectie voor de loopbaanontwikkeling beschreven. Zelfreflectie kan reflectie op capaciteiten inhouden (Kidd, 1996) of het onderzoeken van de eigen motieven en waarden (Defilippi en Arthur, 1996; Kessels, 1998; Meijers, 1995). Ook uit de interviews met experts komt naar voren dat reflectie op zowel capaciteiten als motivatie van belang is voor de loopbaanontwikkeling.
Reflecteren op capaciteiten kan algemeen zijn, dat wil zeggen gericht op sterke en zwakke kanten, of meer specifiek, dat wil zeggen op basis van werk- en leerervaringen of als reactie op feedback van anderen. Reflecteren op motivatie betreft beschouwing van centrale waarden in het leven, van waardevol bevonden activiteiten in werk en van motivatie voor het huidige werk.

Werkexploratie

Het verwerven van informatie over werk wordt – zowel in de literatuur als door geïnterviewde experts op het gebied van loopbaanontwikkeling – essentieel geacht om een loopbaan te ontwikkelen. Informatieverwerving kan op verschillende niveaus plaatsvinden: op macroniveau (arbeidsmarkt), op mesoniveau (organisatie of functie) en op microniveau (werkzaamheden) (Crites, 1984; Meijers, 1998; Taborsky en De Grauw, 1974).

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 346

Naast zicht op de inhoud van het werk, wordt ook zicht op ontwikkelingen in het werk van belang geacht voor loopbaanontwikkeling (Meijers en Wijers, 1997; Reynaert en Spijkerman, 1995). Ook hier zijn verschillende niveaus te onderscheiden, namelijk: macroniveau (de betekenis van politieke, economische of technologische ontwikkelingen voor het werk of de arbeidsmarkt in de toekomst) en mesoniveau (de ontwikkelingen in de organisatie of binnen bepaald werk).
Een ander aspect van werkexploratie is de oriëntatie op mobiliteit. Het lijkt relevant om zicht te hebben op de mobiliteitsmogelijkheden en -onmogelijkheden op de arbeidsmarkt binnen en buiten de organisatie die aansluiten op waarden en capaciteiten van het individu. Hiermee samenhangend blijkt het verkrijgen van kennis over transitieprocedures en relevante bronnen van belang voor mobiliteit.

Loopbaansturing

Op basis van zelfreflectie en werkexploratie kan de richting bepaald en sturing gegeven worden aan de loopbaan. Hall (1986), Reynaert en Spijkerman (1995) en Kidd (1996) concluderen dat planning van de loopbaan essentieel is om zelf sturing te geven aan de loopbaan. Naast loopbaanplanning is management van het eigen leerproces van belang (Onstenk, 1998). Activiteiten met betrekking tot leerprocessturing zijn bijvoorbeeld: leervragen analyseren in het teken van de loopbaan en geschikte opleidings- en ontwikkelingsactiviteiten bepalen. Ook werkprocessturing blijkt van invloed op de loopbaanontwikkeling. Werkprocessturing duidt op activiteiten die de inhoud van werk beïnvloeden. Dit kan men bewerkstelligen door werkinhoud meer te richten op de gebieden waar men capaciteiten en motivatie voor heeft. Onderdeel van het sturen van werk is zorg dragen voor de balans tussen werk en privé-leven (Defilippi en Arthur, 1996; Meijers, 1995). Ook in de politiek wordt meer aandacht gegeven aan de balans tussen werk en privé-leven. Denk aan maatregelen die worden genomen om werk en zorgtaken beter te kunnen combineren.

Zelfprofilering

Loopbaanactualisatie bereikt men niet slechts door het onderzoeken van zichzelf en werk en door sturing te brengen in de eigen loopbaan, maar tevens door uit te dragen wat men kan en wil in de loopbaan. Kidd (1996) stelt op basis van empirisch onderzoek dat onderhandelen over de loopbaan onder andere van belang is voor de loopbaanontwikkeling. Het gaat om het verwoorden van capaciteiten, motivatie en loopbaanplannen, maar ook om het bedingen van leeractiviteiten en ondersteuning voor de gewenste loopbaanontwikkeling. Naast verbaal profileren van capaciteiten en motivatie is tevens de presentatie in het werk van invloed op loopbaanactualisatie. Men presenteert zich in werk door

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 347

het uitdragen van deskundigheid op het gebied waarin men zich in de loopbaan verder wil ontwikkelen.
Een belangrijk onderdeel van loopbaanontwikkeling in een dynamische arbeidsmarkt en dynamische organisatie blijkt het besteden van aandacht aan netwerken te zijn. Defilippi en Arthur (1996) spreken van 'knowing whom'-competenties voor de groei van een loopbaanrelevant netwerk voor loopbaanrelevante informatie en het versterken van de positie. Reynaert en Spijkerman (1995) beschrijven het belang van het ondernemen van netwerkactiviteiten en het raadplegen van relevante sleutelfiguren over aspecten van loopbaanproblemen.

Om zich doeltreffend te oriënteren op passend werk, loopbaanplannen te maken en gericht leer- en werkervaring en netwerken op te bouwen is het belangrijk dat werknemers zicht hebben op zowel hun sterke punten en ontwikkelingspunten als op welke waarden voor hen belangrijk zijn. Om hier zicht op te krijgen zijn mensen in de (werk)omgeving vaak een waardevolle bron van informatie. In de werksituatie is 360°-feedback daarom een geschikt instrument om op een gestructureerde wijze loopbaaninformatie te verzamelen.

360°-feedback

Bij 360°-feedback krijgt een werknemer, de feedbackontvanger, informatie over het eigen functioneren van verschillende personen uit de werkomgeving, zoals de leidinggevende, collega's, medewerkers, klanten en leveranciers (de feedbackgevers). Ook is het mogelijk dat mensen uit de privé-situatie feedback geven of mensen uit een vorige werksituatie, zoals een voormalige collega of leidinggevende (Kaplan, 1993). De aanname is dat 360°-feedback een betrouwbaarder, want completer, beeld verschaft van het werkgedrag. De feedback van mensen uit de omgeving wordt gekoppeld aan de eigen mening van de feedbackontvanger. Juist de confrontatie van het zelfoordeel met het anderoordeel verschaft waardevolle informatie. De confrontatie van zelf- en anderoordeel kan in drie richtingen gaan (Yammarino en Atwater, 1997):

– *'Overwaardering':* het zelfoordeel is positiever dan het anderoordeel. Onderzoek toont aan dat dit vaak het geval is (Church, 1998; Church en Waclawski, 1997).
– *Overeenstemming:* overeenstemming kan zowel sterke punten als ontwikkelingspunten betreffen. Het blijkt dat werknemers die in staat zijn zichzelf nauwkeurig en accuraat te beoordelen ook beter in staat zijn om aan hun ontwikkeling te werken (Atwater, Ostroff, Yammarino en Fleenor, 1998; Carless, Mann en Wearing, 1998).
– *'Onderwaardering':* het zelfoordeel is lager dan het anderoordeel.

De meeste grote Nederlandse organisaties zijn bekend met 360°-feedback (85%) en ruim een kwart (28%) maakt er gebruik van. Veel organisaties die 360°-feed-

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 348

back nog niet toepassen, overwegen om in de toekomst over te gaan tot invoering (Jellema, 2000a).

De 360°-feedback wordt vaak verzameld met behulp van een vragenlijst, het 360°-feedbackinstrument, die onder de feedbackgevers verspreid wordt. Meestal bestaan deze instrumenten uit een aantal overkoepelende gedragskenmerken of competenties, welke op hun beurt bestaan uit een aantal items. De meeste organisaties ontwikkelen hun eigen maat- of standaardinstrument. Daarnaast wordt gebruikgemaakt van maat- en standaardinstrumenten van externe bureaus. In de VS zijn meer dan honderd van dergelijke externe instrumenten ontwikkeld (Lepsinger en Lucia, 1997), terwijl in Nederland sinds enige jaren ook een groeiend aantal instrumenten verkrijgbaar is. Naar een aantal van de Nederlandse instrumenten is uitgebreid onderzoek gedaan (Boers, 1999; Breeuwer, Van Oudenhoven-Van der Zee en Smit, 1998; Van der Giesen, 1997; Van Hooft, 1999; Rietveld, 1997; Van der Woude, 1995). In het algemeen lijkt er een trend te zijn in de richting van meer maatwerk, wat betekent dat organisaties, indien gewenst, nieuwe competenties of items kunnen toevoegen aan het instrument.

De meeste 360°-feedbackinstrumenten bevatten competenties die nodig zijn voor de uitvoering van werk. Alhoewel competenties bestaan uit een combinatie van kennis, vaardigheden en attitudes, kunnen ze niet direct gemeten worden (Mulder, in druk). Wat wel gemeten kan worden is het gedrag. Het gaat dan echter altijd om een indirecte constatering of een persoon een bepaalde competentie heeft. Instrumenten kunnen zich in principe ook op persoonlijkheidskenmerken of op resultaten van gedrag richten, maar feedbackgevers hebben vaak beter zicht op gedrag.
Het is interessant om te weten op welke soort competenties de bestaande Nederlandse instrumenten zich richten. Uit een vergelijkend onderzoek naar zeven Nederlandse instrumenten (Jellema, 2000b) blijkt dat er veel overlap is wat betreft de inhoud en focus van de competenties. Het volgende kader geeft een overzicht van een aantal veelvoorkomende competenties.

Analytisch vermogen, assertiviteit, beïnvloeding, besluitvaardigheid, coachen, conflicthanteren, controleren, communicatie, contactvaardigheid, creativiteit, delegeren, doelen stellen, doorzettingsvermogen, flexibiliteit, impact, initiatief, inlevingsvermogen, innoveren, klantgerichtheid, leervermogen, leiderschap, management, motiveren, netwerken, onderhandelen, ondernemerschap, organiseren, overtuigingskracht, persoonlijk gedrag, persoonlijke kracht, planning, presenteren, probleemanalyse, resultaatgerichtheid, risicobereidheid, samenwerken, stressbestendigheid, vasthoudendheid, visie, zelfontwikkeling.

Het is duidelijk dat de meeste van deze criteria zich richten op brede werkcompetenties. Een aantal richten zich specifiek op leercompetenties, zoals leer-

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 349

vermogen. Ten slotte is een groot aantal criteria gerelateerd aan loopbaancompetenties, aangezien werkcompetenties en loopbaancompetenties elkaar voor een deel overlappen. Een werknemer die zijn huidige werk goed kan sturen en managen is wellicht ook in staat om zijn loopbaan te managen. Een werknemer die werkresultaten op een goede manier kan presenteren kan deze vaardigheden wellicht ook in een sollicitatiegesprek toepassen.

Gebruik van 360°-feedback in de context van organisatiedoelen

Het initiatief om 360°-feedback te gaan toepassen komt vaak vanuit de organisatie. De feedback kan voor verschillende doeleinden worden gebruikt:

– *Competenties in kaart brengen*. Het gaat hierbij om een beoordeling van de aanwezige competenties die nodig zijn voor de uitoefening van de huidige functie. Door op een gestructureerde manier feedback te verzamelen over werknemers of teams ontstaat een goed beeld van de sterke en te ontwikkelen punten van werknemers of teams (Van der Togt en Kemp, 1997). Dit inzicht maakt het mogelijk om te bepalen of het huidige functioneren aansluit bij de organisatiedoelen. De feedback kan ook gericht zijn op de toekomstige invulling van een functie. Het gaat dan om beoordeling of de competenties die op het moment in de organisatie aanwezig zijn ook in de toekomst nog voldoende zijn. Wanneer op afdelings- of teamniveau wordt gekeken, kan blijken dat er behoefte is aan competenties die de groep op het moment niet heeft. De organisatie kan dan op basis van deze competenties een selectieprocedure starten of een ontwikkelingstraject voor medewerker(s) opzetten.
– *Competenties ontwikkelen*. Hierbij gaat het om ondersteuning van de ontwikkeling van werknemers, in een door de organisatie wenselijk geachte richting. Door voor de toekomst belangrijk geachte competenties op te nemen in de vragenlijst kan de organisatie het belang van deze competenties benadrukken. Bovendien kan 360°-feedback gezien worden als een ontwikkelingsactiviteit: het krijgen van feedback van een aantal verschillende personen uit de werkomgeving stimuleert de feedbackontvanger tot ontwikkeling. Deze positieve invloed is herhaaldelijk in onderzoek aangetoond (Garavan, Morley en Flynn, 1997; Hazucha, Hezlett en Schneider, 1993; Reilly, Smither en Vasilopoulos, 1996). Onderzoek van Hazucha, Hezlett en Schneider (1993) toonde bijvoorbeeld aan dat 360°-feedback een effectief management development-instrument is en dat het vooral ontwikkeling van brede, complexe vaardigheden ondersteunt. Het is ook mogelijk om op basis van de 360°-feedback aanvullende ontwikkelingsactiviteiten op te zetten, zoals een cursus of coaching. De feedback kan dan gezien worden als een ‘needs assessment’.
– *Evaluatie*. Hierbij gaat het om het evalueren van de effecten van organisatie-interventies, zoals opleiding van werknemers. Mensen in de (werk)omgeving van een werknemer die aan een opleiding heeft deelgenomen, zijn vaak goed

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 350

in staat om veranderingen in werkgedrag waar te nemen. Wanneer het werkgedrag zowel voorafgaand als na afloop van de opleiding door middel van 360°-feedback wordt gemeten, is het mogelijk om tot een oordeel over de effectiviteit van de opleiding te komen.

GEBRUIK VAN 360°-FEEDBACK IN DE CONTEXT VAN LOOPBAANONTWIKKELING

Gezien de toenemende aandacht voor loopbaanontwikkeling, kan 360°-feedback behalve voor het bereiken van organisatiedoelen ook gebruikt worden voor loopbaandoelen van individuele werknemers. Wanneer 360°-feedback gebruikt wordt binnen de context van loopbaanontwikkeling, kan dit op drie momenten plaatsvinden: bij de constructie van de vragenlijst, bij de analyse van de feedback en tijdens de follow-up.

1. Constructie van de 360°-feedbackvragenlijst:
– De werknemer kan op basis van interesses, waarden en loopbaandoelen werkcompetenties aan de vragenlijst toevoegen.
– In de vragenlijst kunnen loopbaangerichte competenties worden opgenomen. Vooral competenties op het gebied van zelfprofilering en loopbaansturing zijn hier geschikt voor. Voorbeelden zijn: 'onderhandelen over gewenste leeractiviteiten' en 'in staat zijn om het werk in te richten op basis van eigen capaciteiten'.

2. Analyse van de 360°-feedback kan leiden tot:
– *Zelfreflectie.* Het inzicht in ontwikkelingspunten en eventuele afwijkingen in zelf- en anderoordeel kan aanzetten tot zelfreflectie (Waldman en Atwater, 1998). Door de feedback kan de medewerker zichzelf beter leren kennen, wat een belangrijke bijdrage of zelfs voorwaarde blijkt te zijn voor een succesvolle carrière (McCarthy en Garavan, 1999). De feedbackontvanger krijgt inzicht in waar zijn of haar talenten liggen en de mate waarin die (h)erkend worden door de omgeving. Daarnaast geeft de feedback informatie over werkcompetenties waarin de feedbackontvanger op het moment niet sterk is. Dit kan nieuwe informatie voor de feedbackontvanger zijn, waardoor deze aan het denken wordt gezet over het eigen functioneren.
  De feedback kan leiden tot reflectie op waarden (wat vindt het individu belangrijk in werk en privé-leven) en kan geïnterpreteerd worden in het kader van de balans tussen werk en privé-leven.
  De feedbackontvanger kan een inschatting maken of hij of zij in het huidige werk op de goede plek zit, gezien de capaciteiten, interesses en doelen.
– *Werkexploratie.* 360°-feedback kan leiden tot inzicht in verwachtingen van anderen in de werkomgeving. Vaak zijn mensen zich niet expliciet bewust van verwachtingen van anderen, terwijl inzicht in verwachtingen pro-actief gedrag oproept en de ontwikkeling stimuleert (McCarthy en Garavan, 1999).

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 351

De feedback kan informatie opleveren over werkomstandigheden die bevorderend of belemmerend zijn voor de loopbaanontwikkeling, zoals faciliteiten, samenwerking en taken.
– *Loopbaansturing.* De feedback wijst in de richting van bepaalde ontwikkelingsactiviteiten: welke werkervaring kan worden opgedaan, welke opleidingen kunnen gevolgd worden, enzovoort, om het werk te kunnen gaan doen dat bij de werknemer past.

3. Follow-upactiviteiten kunnen leiden tot:
– *Werkexploratie.* Analyse van de feedback kan leiden tot oriëntatie op de arbeidsmarkt binnen of buiten de organisatie: waar kan de persoon zijn capaciteiten ontwikkelen en werk doen dat aansluit bij de interesse en loopbaandoelen. Dit kunnen werkzaamheden zijn binnen de huidige functie, binnen een andere functie in de organisatie of binnen een andere organisatie.
– *Loopbaansturing.* De feedback kan aanleiding geven tot (her)formuleren van loopbaandoelen. Uit onderzoek van Brutus, London en Martineau (1999) blijkt dat feedbackontvangers de feedback benutten voor het formuleren van gerichte ontwikkelingsdoelen. Doelformulering vindt daarbij voornamelijk plaats op gebieden waar de feedback negatief is. Verder blijkt dat feedbackontvangers bij doelformulering vooral waarde hechten aan het oordeel van hun medewerkers (gevolgd door collega's, het zelfoordeel en de leidinggevende).
  Ontwikkelingspunten die naar voren komen, kunnen leiden tot het formuleren van de opleidingsbehoefte en het regelen van opleidingen en ontwikkelingsactiviteiten.
  Inzicht in capaciteiten en waarden in relatie tot de huidige werksituatie kunnen aanleiding geven tot werkprocessturing.
– *Zelfprofilering.* Inzicht in loopbaandoelen kan leiden tot het bespreekbaar maken van deze loopbaandoelen en onderhandelen over activiteiten om de doelen te bereiken.
  De uitkomst van de feedback kan een aanzet geven om zich meer te presenteren in werkzaamheden die aansluiten bij de loopbaandoelen.
  Tevens kan 360°-feedback inzicht geven in welke netwerkcontacten van belang kunnen zijn voor de loopbaanontwikkeling. Dit kan leiden tot een meer efficiënte opbouw en gebruik van een netwerk.

Voorwaarden voor gebruik van 360°-feedback

In de vorige paragraaf is besproken dat 360°-feedback een geschikt hulpmiddel is om de loopbaanontwikkeling te ondersteunen. Wanneer 360°-feedback wordt ingezet moet men zich goed beseffen dat het een ingrijpende methode is. Daarom is zorgvuldige invoering en begeleiding van het proces van groot belang. Wanneer er onzekerheid ontstaat over het doel en de vertrouwelijkheid,

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 352

wanneer feedbackgevers niet zorgvuldig geselecteerd worden of wanneer er geen goede follow-up is, kan 360°-feedback op veel weerstand stuiten. Uit onderzoek blijkt ook dat 360°-feedback weinig effectief is wanneer het niet wordt afgerond met follow-upactiviteiten (Hazucha, Hezlett en Schneider, 1993). Een eerste stap in de follow-up is het bieden van ondersteuning aan de feedbackontvangers bij de interpretatie en verwerking van de feedback. Een volgende stap is het maken van een persoonlijk ontwikkelingsplan. Uit dit plan kunnen een aantal ontwikkelingsactiviteiten volgen, zoals het opdoen van specifieke leer- of werkervaring, het ontvangen van coaching of het volgen van een opleiding. Ten slotte is het van belang om de 360°-feedback na verloop van tijd te herhalen omdat feedbackontvangers vaak geïnteresseerd zijn of resultaten van ontwikkelingsactiviteiten ook door de omgeving opgemerkt worden (DeNisi en Kluger, 2000).
Daarnaast is ook een zorgvuldige selectie van het instrument dat gebruikt wordt van belang. Wanneer de vragen van het instrument bijvoorbeeld niet duidelijk en eenduidig zijn of niet relevant voor de situatie, gaat dit ten koste van de betrouwbaarheid van de feedback.
Ten aanzien van het proces en de instrumenten kunnen een aantal voorwaarden worden onderscheiden die zijn samengevat in tabel 1.

	360°-feedbackproces
Communicatie over doel	Alle betrokkenen zijn geïnformeerd over het doel.
Feedbackgevers	De feedbackontvanger selecteert de feedbackgevers (eventueel in overleg met de leidinggevende of coach).
	Feedbackgevers zijn in een positie om het gedrag van de feedbackontvanger te observeren en te interpreteren.
	Feedbackgevers worden vooraf getraind om feedback te geven.
Vertrouwelijkheid	De feedback is anoniem.
	Er is een minimumaantal feedbackgevers om de vertrouwelijkheid te garanderen (3-5 per groep).
	Gegevensverwerking en rapportering wordt uitbesteed aan een extern bureau.
Toegang tot feedbackverslag	Toegang tot feedbackverslagen is beperkt tot de feedbackontvanger en een begeleider (vaak de leidinggevende of coach).
	Feedbackontvangers hoeven de uitkomsten niet met anderen dan de leidinggevende of coach te bespreken, tenzij ze hier zelf voor kiezen.
Follow-up	Feedbackontvangers krijgen hulp bij de interpretatie van de feedback.
	Er zijn follow-upactiviteiten, zoals coaching, workshops en werkboeken.
	Na verloop van tijd wordt het 360°-assessment herhaald.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 353

	360°-feedbackinstrumenten
Ontwikkeling instrument	Het instrument is gebaseerd op een combinatie van theorie, onderzoek en ervaring.
Competenties en items	De te beoordelen competenties zijn relevant.
	De te beoordelen competenties zijn gebaseerd op functie- of taakanalyse.
	Elke competentie wordt gemeten met verschillende items.
	Items zijn geformuleerd als observeerbaar gedrag.
	Woordgebruik van items is helder en duidelijk.
	Het instrument bevat alleen gedrag dat door de feedbackontvanger ontwikkeld en beïnvloed kan worden.
	Geen irrelevante karakteristieken zoals ras, leeftijd, sekse en religie.
Maatwerk	Het instrument kan aan een specifieke situatie aangepast worden door constructie van nieuwe competenties en/of items.
Antwoordmogelijkheden	De antwoordschaal is duidelijk.
	Er is mogelijkheid om opmerkingen (zoals aanbevelingen) toe te voegen.
	Er is mogelijkheid om 'ik weet niet' of 'niet van toepassing' in te vullen.
Feedbackverslag	De taal en diagrammen van het feedbackverslag zijn duidelijk.
	De feedback van elke beoordelaargroep wordt afzonderlijk getoond.
	De zelfscore wordt vergeleken met de score van anderen.
	De feedback wordt voor zowel competenties als items gepresenteerd.
	Het gemiddelde van elke competentie en elk item wordt weergegeven.
	De spreiding van elke competentie en elk item wordt weergegeven.
	De scores worden vergeleken met een norm.
Betrouwbaarheid	Interne consistentie (alfa) van minimaal .7.
	Interbeoordelaarbetrouwbaarheid is minimaal .4.
	Test/hertestbetrouwbaarheid is minimaal .4.
Validiteit	De validiteit van het instrument is aangetoond.

Tabel 1. Voorwaarden ten aanzien van het 360°-feedbackproces en -instrumenten

Uit een vragenlijstonderzoek blijkt dat in het algemeen in Nederlandse organisaties redelijk aan de voorwaarden ten aanzien van het proces wordt voldaan (Jellema, 2000a). Punten die meer aandacht zouden moeten krijgen zijn: voorafgaande training van feedbackgevers, toename van het aantal betrokken feed-

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 354

backgevers (om anonimiteit te waarborgen) en het na verloop van tijd herhalen van het 360°-assessment.
Uit het al eerder genoemde onderzoek naar Nederlandse 360°-feedbackinstrumenten blijkt dat deze op een groot aantal punten goed scoren maar dat er ook een aantal tekortkomingen te onderscheiden vallen. Een aantal instrumenten bevatten items die zich niet op observeerbaar gedrag richten, maar bijvoorbeeld op kenmerken van de persoonlijkheid of op resultaten van gedrag. Op zich is dit nuttige informatie, maar de vraag is in hoeverre de werkomgeving van een persoon in staat is dergelijke aspecten waar te nemen. Verder is er weinig onderzoek gedaan naar de betrouwbaarheid (met name test/hertestbetrouwbaarheid en interbeoordelaarbetrouwbaarheid) en validiteit van de instrumenten.

Over het gebruik van 360°-feedback in de context van loopbaanontwikkeling is weinig bekend. De meeste Nederlandse organisaties gebruiken de methode in de context van organisatiedoelen. Wanneer 360°-feedback wordt gebruikt voor ondersteuning van individuele loopbaanontwikkeling, kunnen wellicht andere voorwaarden onderscheiden worden. Meer onderzoek op dit gebied is nodig. Deze bijdrage kan gezien worden als een eerste aanzet tot theorieontwikkeling op dit gebied.

Literatuur

- Atwater, L., C. Ostroff, F. Yammarino en J. Fleenor, 'Self-other agreement: does it really matter?' In: *Personnel Psychology*, 1998, pp. 577-598.
- Boers, C., *Voor een spiegel: uitbreiding en aanpassing van een 360-graden feedback instrument*. Afstudeerverslag, Tilburg, 1999.
- Breeuwer, S., K. van Oudenhoven-van der Zee en G. Smit, 'Meerzijdige beoordeling van managers'. In: *M&O*, nr. 5, 1998, pp. 42-58.
- Brutus, S., M. London en J. Martineau, 'The impact of 360-degree feedback on planning for career development'. In: *The Journal of Management Development*, nr. 8, 1999, pp. 676-693.
- Carless, S., L. Mann en A. Wearing, 'Leadership, managerial performance and 360-degree feedback'. In: *Applied Psychology: an international review*, 4, 1998, pp. 481-496.
- Carson, K.D., 'Development and construct validation of career entrenchment measure'. In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 68, 1995, pp. 301-320.
- Church, A.H., 'Moderaters of managerial behavior ratings: an analysis from multiple perspectives'. In: *Conference proceedings of the Academy of Human Resource Development*, 1998.
- Church, A.H. en J. Waclawski, 'Leading and managing in a service organization: an examination of line vs. staff effectiveness'. In: *Conference proceedings of the Academy of Human Resource Development*, 1997.
- Crites, J.O., 'Instruments for Assessing Career Development'. In: N.G. Gysisers et al., *Designing Careers* (pp. 248-274). San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1984.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 355

- Dalessio, A., 'Using multisource feedback for employee development and personnel decisions'. In: J.W. Smither (ed.), *Performance Appraisal: state of the art in practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- Defilippi, R.J. en M.B. Arthur, 'Boundaryless Contexts and Careers: A Competency-Based Perspective'. In: M.B. Arthur en D.M. Rousseau, *The Boundaryless Career*. New York, Oxford: Oxford University Press, 1996.
- DeNisi, A. en A. Kluger, 'Feedback effectiveness: can 360-degree appraisals be improved?' In: *Academy of Management Executive*, 1, pp. 129-139, 2000.
- Garavan, T., M. Morley en M. Flynn, '360 degree feedback: its role in employee development'. In: *Journal of Management Development*, nr. 2, pp. 134-147, 1997.
- Giesen, R. van der, *Top-performance door 360-graden feedback en coaching*. Afstudeerverslag, Leiden, 1997.
- Hall, D.T., *Career development in organisations*. San Francisco / London: Jossey-Bass, 1986.
- Hall, D.T. en P.H. Mirvis, 'Careers as Lifelong Learning'. In: A. Howard (red.), *The changing nature of work*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1995.
- Hazucha, J., S. Hezlett en R. Schneider, 'The impact of 360-degree feedback on management skills development'. In: *Human Resource Development*, (Summer / Fall), 1993, pp. 325-351.
- Hooft, E. van, *360-graden beoordeling bij GITP: een onderzoek naar de betrouwbaarheid en validiteit*. Afstudeerverslag, Tilburg, 1999.
- Jellema, F., 'Toepassing van 360-graden feedback in Nederlandse organisaties'. In: *O&O*, 7 / 8, 2000a, pp. 27-31.
- Jellema, F., 'De kwaliteit van 360-graden feedback instrumenten: 7 Nederlandse instrumenten nader bekeken'. In: *M&O*, (Mei / Juni), 2000b, pp. 23-35.
- Kaplan, R., '360-degree feedback PLUS: boosting the power of co-worker ratings for executives'. In: *Human Resource Management*, (Summer / Fall), 1993, pp. 299-314.
- Kessels, J.W.M, *The corporate curriculum*. Oratie, RUL, Leiden, 1996.
- Kessels, J., 'Opleiden in een kenniseconomie'. In: B. van Gent en H. van der Zee (red), *Competentie & Arbeidsmarkt* (pp. 75-81). Den Haag: Elsevier bedrijfsinformatie, 1998.
- Kidd, J.M., 'Career planning within work organisations'. In: A.G. Watts et al., *Rethinking careers education and guidance; theory, policy and practice* (pp. 142-154). London / New York: Routledge, 1996.
- Killeen, J., 'The learning and economic outcome of guidance'. In: A.G. Watts, B. Law, J. Killeen, J.M. Kidd en R. Hawthorn, *Rethinking Careers Education an Guidance. Theory, Policy and Practice* (pp. 72-95). London, New York: Routledge, 1996.
- Kuijpers, M.A.C.T., *Waardevol werk. Richting geven aan je loopbaan*. Amsterdam: Nieuwezijds, 2000.
- Lepsinger, R. en A. Lucia, '360-degree feedback and performance appraisal'. In: *Training*, September, 1997, pp. 62-70.
- Loo, R.P.J.M. van de, *Verheldering van loopbaanperspectief: ontwikkeling en toepassing van een programma voor loopbaanoriëntatie op basis van de zelfkonfrontatiemethode*. Assen [etc.]: Van Gorcum, 1992.
- Martineau, J., 'Using 360-degree surveys to assess change'. In: W. Tornow en M. London (ed.), *Maximizing the value of 360-degree feedback*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- McCarthy, A. en T. Garavan, 'Developing self-awareness in the managerial career development process: the value of 360-degree feedback and the MBTI'. In: *Journal of European Industrial Training*, 23 / 9, 1999, pp. 437-445.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 356

- Mensink, J.C.M., *Zelfmanagement in lerende organisaties: een kwestie van faciliteren en stimuleren*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen, 1994.
- Meijers, F., *Arbeidsidentiteit. Studie- en beroepskeuze in de postindustriële samenleving*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink, 1995.
- Meijers, F., 'Flexibilisering en zelfsturing'. In: B. van Gent en H. van der Zee (red), *Competentie & Arbeidsmarkt* (pp. 131-148). Den Haag, Elzevier bedrijfsinformatie, 1998.
- Meijers, F. en S. den Broeder, 'Loopbaanbegeleiding en employability'. In: *Handboek Effectief Opleiden*, December, 11.7-4, aanvulling 22, 1999, pp. 27-44.
- Meijers, F. en G. Wijers, *Een zaak van betekenis; loopbaandienstverlening in een nieuw perspectief*. Leeuwarden: LDC, 1997.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, *Leerpunten voor de toekomst van een leven lang leren*. Den Haag: SDU, 1997.
- Mulder, M., *Competentieontwikkeling in organisaties: perspectieven en praktijk*. In druk.
- Onstenk, J.H.A.M., 'Competenties in en voor de loopbaan'. In: Landelijk Dienstverlenend Centrum voor studie- en beroepskeuzevoorlichting, *Loopbaan: tijdschrift voor loopbaanadviseurs en -begeleiders* (3 [5]), pp. 2-6). Leeuwarden: LDC, 1998.
- Reilly, R., J. Smither en N. Vasilopoulos, 'A longitudinal study of upward feedback'. In: *Personnel Psychology*, nr. 3, 1996, pp. 599-612.
- Reynaert, W.M. en R.H.M. Spijkerman, *Loopbaandilemma's. Leer- en zoekprocessen op de arbeidsmarkt*. Meppel: LDC Publicaties, 1995.
- Rietveld, A., *De 360-graden methode als eye-opener: de ontwikkeling van een feedback instrument*. Afstudeerverslag, Tilburg, 1997.
- Rowden, R.W., *Workplace Learning: Debating Five Critical Questions of Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1996.
- Super, D.E., *The psychology of Careers*. New York: Harper en Row, 1957.
- Taborsky, O. en M. de Grauw, *Beroepskeuze; gedachten over het beroepskeuzeproces en over de methodiek van de beroepskeuzebegeleiding*. Haarlem: De Toorts, 1974.
- Thijssen, J.G.L., *Leren om te overleven. Over personeelsontwikkeling als permanente educatie in een veranderende arbeidsmarkt*. Oratie, Utrecht: Elinkwijk, 1997.
- Thijssen, J.G.L., *Belemmeringen bij competenties-gericht opleidingsbeleid: problemen met individuele competentie-ontwikkeling in het kader van employability*. LUW, 1998.
- Togt, J. van der en G. Kemp, *Prestaties sturen door 360-graden feedback*. Deventer: Kluwer Bedrijfsinformatie, 1997.
- Versloot, A.M., M.Th. Glaudé en J.G.L. Thijssen, *Employability: een pluriform arbeidsmarktfenomeen*. Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneducatie, Amsterdam, 1998.
- Waldman, D. en L. Atwater, *The power of 360-degree feedback: how to leverage performance evaluations for top productivity*. Houston: Gulf Publishing Company, 1998.
- Woude, M. van der, *Beoordelingsprocessen binnen 360-gradenfeedback instrumenten*. Afstudeerverslag, Leiden, 1995.
- Yammarino, F.J. en L.E. Atwater, 'Do managers see themselves as others see them?' In: *Organizational Dynamics*, spring, 1997, pp. 35-44.
- Yukl, G. en R. Lepsinger, 'How to get the most out of 360-degree feedback'. In: *Training*, December, 1995, pp. 45-50.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 357

E-LEREN IN ARBEIDSORGANISATIES

THEO BASTIAENS

23

WERKEN EN LEREN MET DE COMPUTER

Deze bijdrage behandelt het elektronisch leren en werken in arbeidsorganisaties en is geschreven met een specifieke blik op Human Resource Development, namelijk vanuit de Performance Technology (zie hoofdstuk 6). De Performance Technology richt zich met systematische benaderingen op de verbetering van de productiviteit en competenties van werknemers (Rothwell, 1998).

Veranderingen op het gebied van opleiden

De laatste jaren is de maatschappij onderhevig aan snelle veranderingen. Deze veranderingen hebben hun invloed op het onderwijs en de opleiding van studenten alsook van werknemers in bedrijven. Vier belangrijke kenmerken van de huidige samenleving zijn:
– het grote economische en sociale belang van kennis en informatie;
– de groei van het aanbod aan informatie;

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 358

– de groei van het aantal mensen dat professioneel met informatie omgaat;
– de belangrijke rol van ICT waarmee informatie kan worden verzameld, bewerkt, opgeslagen en ontsloten (Tiggelaar, 1999, p. 56).

Een van de grootste veranderingen heeft te maken met de toegenomen informatiestroom. Altijd en overal wordt men belaagd met informatie waarvan men al dan niet bewust of onbewust leert. Ook de toegenomen communicatie heeft het leven drastisch veranderd. Het is tegenwoordig gemakkelijker dan ooit om te communiceren met mensen van over de hele wereld. Door al deze informatie en communicatie ontstaan er steeds meer samenwerkingsverbanden tussen mensen. Deze samenwerkingsverbanden kunnen bijvoorbeeld de vorm aannemen van studentenuitwisselingen, maar hieronder vallen ook bedrijven die hun producten over de grens aanbieden. De uitdrukking 'de wereld wordt één groot dorp' heeft betrekking op deze veranderingen. In een dorp is het moeilijk om dingen verborgen te houden of om het alleenrecht te claimen, en zo is dat ook in de wereld vandaag. Grondstoffen, arbeid en kapitaal waren in het verleden essentieel op de wereldmarkt om zich te onderscheiden, maar zijn tegenwoordig voor iedereen vrij toegankelijk. Het is moeilijk om hiermee nog te concurreren. Bedrijven kunnen zich haast alleen nog onderscheiden van concurrenten door kennis aan hun producten toe te voegen. Hierbij kan gedacht worden aan het toevoegen van intelligentie aan producten (spraakherkenning bij mobiele telefoons), alsook aan procedurele knowhow over het maken van innovatieve producten (computergestuurde productie van personenwagens).

Omdat kennis zo belangrijk is in de tegenwoordige maatschappij spreekt men ook wel van een kennismaatschappij. In een kennismaatschappij is kennis de belangrijkste factor. Helaas veroudert kennis snel. Continue scholing en levenslang leren zijn daardoor een noodzaak. Hiervoor dient het opleidingsproces aangepast te worden. Er is in navolging van het 'business process reengineering' sprake van een 'learning process reengineering' (Tuninga, 1999). De kenniswerker, wiens taak het is om kennis toe te passen en hiermee nieuwe kennis te genereren, staat centraal (Romizowski, 1997).

Kenmerken van alternatieve opleidingswegen

Als kennis een belangrijke economische factor is, dan is het betekenisvol om meer effectief en efficiënt op te leiden. Onderzoek toont echter aan dat bedrijfsopleidingen niet altijd resulteren in een realisering van de gewenste doelen (Baldwin en Ford, 1988). Gery (1989) wijt het falen aan het feit dat een opleiding óf te vroeg óf te laat komt en bovendien niet aansluit bij de individuele wensen van de doelgroep. Ook de desintegratie van het werken en leren zou een belangrijke rol spelen. Kennis en vaardigheden worden veelal in een klassikale situatie geleerd, dat wil zeggen: buiten de context van het werkelijke toepassingsdomein.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 359

Op grond van bovenstaande ervaringen kunnen kenmerken geformuleerd worden die alternatieve vormen van opleiden en trainen zouden moeten bevatten. Ten eerste is er de kenniseconomie die van werknemers eist dat ze hun competenties voortdurend up-to-date houden. Ten tweede is er de roep om flexibilisering van het opleidingsproces en om een vorm van opleiden die snel inzetbaar is (just-in-time). Ten derde is er het feit dat de transferwaarde van opleiden tot op heden gering is. Alternatieve vormen van opleiden zouden hieraan tegemoet moeten komen. Transferbevorderende maatregelen als 'just-in-time' een opleiding aanbieden, rekening houden met individuele wensen van werknemers, en werken en leren (wederom) integreren zijn nieuwe vereisten. Self-directed knowledge acquisition, just-in-time learning en metacognitieve vaardigheden van informatieanalyse en creatief probleemoplossen zijn nieuwe eisen die worden gesteld aan de lerende (Romizowski, 1997). Bovendien is een van de manieren om een informatieoverload aan te kunnen het ontwikkelen van kennis en vaardigheden om goede selecties te kunnen maken (Tiggelaar, 1999).

Opleiden en ondersteunen van werknemers met ICT

Ontwikkelingen binnen ICT maken het mogelijk nieuwe instrumenten voor leersituaties te ontwikkelen en toe te passen. Een belangrijke ontwikkeling bij de inzet van ICT binnen leerprocessen is dat er een verschuiving heeft plaatsgevonden van leren ver van de werkplek naar leren op de werkplek (Bergenhenegouwen, Mooijman en Tillema, 1999).
Dankzij de mogelijkheden die ICT ons biedt is het mogelijk om training snel inzetbaar te maken en on line aan te bieden op het moment dat de werknemer daarom vraagt. Een ander voordeel is de continue aanwezigheid van trainingsmogelijkheden. Op ieder gewenst moment is het mogelijk om competenties van werknemers uit te breiden. Just-in-time kan er bijvoorbeeld via het intranet extra leerstof worden aangeboden. De werknemer kan in feite zelf bepalen wat hij wil leren en op welk moment. De vrijheid is groot. De afstemming van het leren op individuele verschillen is gemakkelijker. Bovendien is het minder bedreigend voor de zwakkere lerende. Hij kan gemakkelijker experimenteren en fouten maken, zonder af te gaan voor collega's of de directe chef.

In de meest eenvoudige vorm bestaat de leersituatie uit software met een educatief karakter die de werknemer op de werkplek kan gebruiken. Een meer uitgebreide en gecompliceerde vorm is een Electronic Performance Support System (zie de subparagraaf 'Elektronische ondersteuning op de werkplek'), maar er kan ook geleerd worden via multimediale systemen als een cd-rom, cd-i of beeldplaten, waarbij één informatiedrager is voorzien van enorme hoeveelheden tekst, beeld, video en geluid waarmee de gebruiker via interactieve handelingen opdrachten kan uitvoeren en informatie kan selecteren.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 360

E-LEREN

E-leren, ofwel elektronisch leren, is tegenwoordig een ander woord voor alle vormen van ICT-inzet bij opleiden en ondersteunen van werknemers. Omdat een verzamelterm als 'e-leren' de duidelijkheid niet ten goede komt en zorgt voor begripsverwarring, wordt deze verder uitgewerkt in drie vormen, te weten elektronische ondersteuning op de werkplek, teleleren en elektronische leeromgevingen.

Elektronische ondersteuning op de werkplek

Elektronische ondersteuning op de werkplek voorziet de werknemer idealiter van (uitgebreide) mogelijkheden om zijn taakuitvoering te optimaliseren. In deze vorm blijven de mogelijkheden niet beperkt tot het ondersteunen van het leren. Is het leren in feite ondergeschikt aan productiviteit, effectiviteit en kwaliteit van de taakuitvoering van werknemers, dan spreken we ook wel van Electronic Performance Support Systems (EPSS). Een EPSS is een elektronische omgeving die gemakkelijk toegankelijk is voor iedere werknemer, en zo gestructureerd is dat een werknemer onmiddellijk en individueel on line toegang krijgt tot een brede variatie aan informatie zoals elektronische begeleiding, advies, data, beelden, tools en assessmentsystemen (Gery, 1989, p. 65). Een eerste uitgangspunt van een EPSS is dat een werknemer zijn taak zo goed mogelijk kan uitvoeren met een minimum aan interventies van anderen. Een tweede uitgangspunt is 'minimal training'. Dit wil zeggen dat een werknemer met een minimum aan training aan de slag kan. Het derde en laatste uitgangspunt is dat EPSS voor de noodzakelijke informatie en begeleiding zorgt tijdens het werk.
Door informatie snel en goed toegankelijk aan te bieden en door een continue begeleiding van een elektronisch systeem bestaat de verwachting dat de taakuitvoering en productiviteit sterk verbeteren (Bastiaens, 1997). Het concept achter EPSS houdt een unieke manier van denken in over opleiden met nieuwe technologie. Ten eerste wordt de taakuitvoering vooropgesteld in plaats van de leerresultaten en ten tweede wordt educatieve software gecombineerd en geïntegreerd met software die bedoeld is als gereedschap. Leren door doen is een belangrijk gegeven bij EPSS.

Teleleren

Wanneer bij het leren met de computer gebruik wordt gemaakt van telecommunicatie kan er sprake zijn van teleleren. Teleleren kan worden gedefinieerd als 'gepland verwerven van kennis, vaardigheden en attituden met behulp van telecommunicatietechnologie, waarbij de communicatie tussen personen onderling en/of tussen personen en bronmateriaal centraal staat'. Teleleren is niet alleen maar afstandsleren. Naast het meestgenoemde argument dat geldt voor

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 361

afstandsleren: 'het kunnen leren, onafhankelijk van plaats en tijd' (Mulder en Pals, 1994), zijn de opheffing van het (relatieve) isolement van de lerende door het gezamenlijk oplossen van problemen en het gebruik van verschillende typen onderwijsactiviteiten en media belangrijke andere uitgangspunten.

Teleleren kent veel toepassingen en verschijningsvormen. Om op een zinvolle manier gebruik te maken van een van deze vormen is het ten eerste van belang dat een organisatie van tevoren duidelijke leerdoelen ten aanzien van het opleiden van haar werknemers formuleert. Ten tweede is het belangrijk dat er expliciet maatregelen worden getroffen die gericht zijn op het realiseren van de opleidingsdoelen. Een organisatie zal actief vorm moeten geven aan de realisering van de gestelde doelen aan de hand van een zorgvuldig geplande structuur van gegevensoverdracht, waarbij aangegeven moet worden welke middelen beschikbaar zijn voor de vastgestelde opleidingsdoelen. Zodra dit gebeurd is, is het zaak een afweging te maken met welke vorm van teleleren welke leerdoelen gerealiseerd kunnen worden en in hoeverre de aanwezige communicatienetwerken binnen een organisatie daarvoor te gebruiken zijn.

Wanneer een organisatie genoeg heeft aan een systeem dat een gelimiteerde hoeveelheid informatie kan aanbieden en het van ondergeschikt belang is hoe snel het netwerk de informatie transporteert, kan er gebruik worden gemaakt van lowtech-toepassingen als e-mail of discussiegroepen. Voor het aanbieden van grotere hoeveelheden informatie of het verkrijgen van een kortere levertijd zijn mediumtech-toepassingen zoals niet-interactieve video of audio voldoende. Ten slotte zijn er nog hightech-toepassingen als videoconferencing die in korte tijd erg veel informatie kunnen overbrengen (Bastiaens en Krul, 1998).
Anders dan bij een EPSS staan bij teleleren de leerresultaten centraal. Van belang is een doelgericht intentioneel leerproces.

Elektronische leeromgevingen

Een speciale vorm van teleleren zijn de zogenaamde elektronische leeromgevingen (ELO's) die de standaard communicatiefaciliteiten van internet met leerstof, coaching, begeleiding en administratie combineren en integreren. Hoewel er van brede invoering nog geen sprake is, is de aandacht voor elektronische leeromgevingen groot. De elektronische leeromgeving sluit nog het meest aan bij het 'onderwijzen aan lerenden'. Er is meestal sprake van een digitale leer- en doceeromgeving. Naast de aandacht voor de lerende wordt er bij een geïntegreerde elektronische leeromgeving ook veel aandacht besteed aan de administratie van elektronische cursussen (intekenen, met goed gevolg afronden) en aan de omgeving waarin de docent zijn informatie en leerstof presenteert. Meestal is er dan ook sprake van een aparte student-, docent- en eventueel administratieomgeving. De student ziet alleen de leerstof, communicatiefaciliteiten

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 362

en additionele links naar andere websites. De docent ziet naast deze aspecten bijvoorbeeld ook de leerroute van de student en allerlei opmaakinformatie en tools om zijn materiaal vorm te geven. De administrator kan bijvoorbeeld het aantal gevolgde cursussen van de student bekijken en of de student reeds betaald heeft. Elektronische leeromgevingen worden veel gebruikt bij digitale universiteiten, corporate universities en hogescholen. Het doel van deze platforms is een complete ondersteuning te bieden voor het onderwijs aan cursisten.

ORGANISATORISCHE DIMENSIES VAN E-LEREN

E-leren kan een belangrijk hulpmiddel zijn bij het ontwikkelen van effectieve kennisinfrastructuren. Toepassingen van e-leren kunnen worden ingezet ter ondersteuning van het verwerven, creëren, verspreiden en toepassen van kennis ten behoeve van zowel stapsgewijze verbetering als radicale vernieuwing (Kessels, 1996). Of deze toepassingen een daadwerkelijke meerwaarde vormen, is afhankelijk van de situatie waarin e-leren wordt toegepast, de gekozen toepassing en de mate van ondersteuning en begeleiding van werknemers vanuit organisaties. E-leren in HRD houdt in dat diverse softwareproducten in een organisatie worden geïmplementeerd. Dit brengt veranderingen met zich mee voor het arbeidsproces waarbij op drie niveaus keuzen gemaakt moeten worden, te weten op het organisatie-, proces-, en functieniveau. Op deze niveaus is het belangrijk om te kijken naar de doelen, het ontwerp en het management.

Overwegingen op organisatieniveau

Afhankelijk van de situatie kan e-leren worden ingezet om bepaalde *organisatiedoelen* te bereiken. Heeft een organisatie als strategisch organisatiedoel gekozen voor bijvoorbeeld Total Quality Management, dan kan ICT een belangrijke hulp zijn als elektronische ondersteuning op de werkplek in de vorm van EPSS. Een werknemer krijgt dan bijvoorbeeld just-in-time taakondersteuning op de werkplek, waarbij het doel ligt in het verminderen van het aantal fouten en het verbeteren van de kwaliteit.

Het *ontwerp van een organisatie* is een andere belangrijke factor voor de keuze van ICT. Wordt het ontwerp of de structuur van een organisatie ingericht op productieverplaatsing naar lagelonenlanden, dan is er een vorm van e-leren noodzakelijk waarbij werknemers op het hoofdkantoor gemakkelijk kunnen communiceren en elektronisch kunnen samenwerken met hun collega's in die landen. Een ander belangrijk aspect is het *management van een organisatie*. In het huidige bedrijfsleven wil het management vaak beslissingen nemen op basis van zo veel mogelijk feitelijke gegevens. Gegevens per filiaal, afdeling of team kunnen dan bijdragen aan een vroegtijdige signalering. Een elektronisch Management Informatie Systeem (MIS) kan dan de manager ondersteunen en de werknemers 'monitoren'.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 363

Overwegingen op procesniveau

De doelen op procesniveau worden afgeleid van de organisatiedoelen. Is het doel van de organisatie om de kwaliteit te verbeteren, dan zou een *procesdoel* bijvoorbeeld kunnen zijn betere service door snelle levering (klaar terwijl u wacht). De automatisering van taken, een snellere verwerking van data en up-to-date informatie zijn dan meerwaarden die ondersteund worden met behulp van e-leren op de werkplek.
Het *procesontwerp* wordt beïnvloed door het procesdoel. Ter illustratie: bij snelle levering als procesdoel zou het procesontwerp wellicht verkort moeten worden. Het terugbrengen van het productieproces van vijf naar drie stappen kan bijvoorbeeld bereikt worden door gedeeltelijke automatisering. De computer neemt hier dan bepaalde procesonderdelen van de mens over.
Het *procesmanagement* verandert ook sterk door eerder gemaakte keuzen. Dankzij managementinformatiesystemen kan er precies bekeken worden waar een order zich binnen het proces bevindt en wie ervoor verantwoordelijk is, en bovendien kunnen specificaties snel worden aangepast aan de wensen van klanten. Door het opslaan en distribueren van relevante gegevens over inkoop, productie en verkoop van een organisatie is het mogelijk geworden om op systematische wijze besluiten te nemen. Ook wordt het mogelijk om besluiten te nemen omdat gegevens toegankelijker zijn en eerder ter beschikking komen (Bots, Van Heck, Simons en Van Swede, 1999).

Overwegingen op functieniveau

Op het microniveau werken de keuzen die gemaakt zijn op organisatie- en procesniveau door. De in de voorgaande paragrafen genoemde keuzen voor kwaliteitsverbetering middels betere service en kortere processen betekenen wellicht voor het *functiedoel* een bredere inzetbaarheid van individuele werknemers. Brede inzetbaarheid betekent vaak extra scholing van werknemers. E-leren is dan een mogelijkheid om bij te scholen.
Het *functieproces* wordt misschien afgestemd op taakverbreding. Meer procesonderdelen worden door minder mensen uitgevoerd. Deze mensen krijgen dan vaak een grotere verantwoordelijkheid waarvoor extra opleiding middels e-leren nodig kan zijn.
Ten slotte verandert het *functiemanagement*. De veranderende context zoals geschetst in de paragraaf 'Werken en leren met de computer' zal dynamischer worden, waardoor veranderingen elkaar sneller opvolgen. Werknemers hebben baat bij goede feedback en snelle toegankelijkheid van informatie.
Software voor Enterprise Resource Planning (ERP) biedt werknemers als nooit tevoren toegang tot actuele gegevens over hun eigen bedrijfsvoering (Keating, Metz, Holcomb, Nicholson en Jones, 1999). Elektronische werkplekondersteuning met een monitoring- en feedbackfunctie zijn een oplossing.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 364

Al met al kan men concluderen dat bedrijven op het organisatie-, proces- en functieniveau voor de doelen, het ontwerp en het management keuzen moeten maken. Afhankelijk van die keuzen kan men dan de geschikte e-leerfaciliteiten en elektronische ondersteuningssystemen erbij zoeken. Door de effecten van ICT op de uitvoerings- en besturingsaspecten in organisaties verandert de structuur van de organisatie vaak ook (Bots, Van Heck, Simons en Van Swede, 1999).

ONDERWIJSKUNDIGE OVERWEGINGEN VAN E-LEREN

Leerpsychologische overwegingen

Veel e-leeractiviteiten worden onder de paraplu van het constructivisme geschaard. Redenen hiervoor hebben te maken met de mogelijkheden van de lerende om zelf zijn route te bepalen in e-leerprogramma's en met het feit dat hij zelf kan bepalen wanneer hij met e-leerfaciliteiten aan de slag gaat (tijd- en plaatsonafhankelijk). In de meeste gevallen blijken de constructivistische uitgangspunten echter gecombineerd te worden met andere leerpsychologische stromingen. Alhoewel het niet logisch lijkt om de 'geprogrammeerde instructie' van het behaviorisme met het constructivisme te combineren, valt er het een en ander voor te zeggen omdat iedere vorm zijn eigen bijdrage levert aan een vorm van leren.
Geprogrammeerde instructie is zeer waardevol gebleken bij het leren van terminologie, zeer gestructureerde inhouden en sequenties of bij het leren van stappen bij vaardigheden. Aan de andere kant is het constructivisme effectief bij cognitieve processen van hogere rangorde, zoals het oplossen van complexe problemen (Abbey, 2000). De drie leerpsychologische stromingen zoals hieronder beschreven, zijn meestal alle drie in meer of mindere mate aanwezig.

Behaviorisme

Het behaviorisme stelt leren gelijk aan veranderingen in gedrag. De vorm of frequentie van gedrag verandert als leren plaatsvindt. Leren wordt bereikt door manipulatie van de omgeving. Door de lerende een zogenaamde stimulus aan te bieden wordt er een respons verwacht. Het behaviorisme reduceert het leren tot het eigen maken van bepaalde 'gewoonten'. Het 'vergeten van kennis' wordt gezien als het een tijdlang niet gebruiken van een zekere respons. Herhaling en regelmatige oefening worden toegepast om gewenste gedragingen te versterken. Binnen software wordt veel gebruikgemaakt van behavioristische leerprincipes. Gebruikmaken van wizards bij het maken van tabellen, stap-voor-stap hulp bieden, enzovoort, zijn duidelijke voorbeelden hiervan.

Cognitivisme

Het cognitivisme richt zich op complexe cognitieve processen zoals denken, probleemoplossen, creëren van concepten en informatieverwerking. Het cog-

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 365

nitivisme stelt leren gelijk aan discrete veranderingen tussen twee fasen van kennis. Kennisvergaring wordt omschreven als 'een mentale activiteit van interne structurering en codering'. Leren vindt plaats als informatie op georganiseerde, betekenisvolle manier wordt opgeslagen in het geheugen van de lerende. Aansluiten bij voorkennis is belangrijk om kennis terug te vinden.
Software met feedback en/of gericht op structureren, organiseren en de volgorde bepalen van informatie en leeromgevingen die gebruikers aanmoedigen om nieuwe kennis te koppelen aan eerder geleerd materiaal, maken gebruik van cognitivistische principes.

Constructivisme

Constructivisten stellen leren gelijk aan betekenis geven aan een ervaring. Anders dan bij cognitivisten, die ervan uitgaan dat het brein dient als referentiemiddel van de echte wereld, menen constructivisten dat het brein de input van de echte wereld filtert en er een eigen unieke werkelijkheid van maakt. Dit wil zeggen dat alle informatie door de lerende zelf wordt geïnterpreteerd. Deze interpretatie is gebaseerd op eigen interactie, ervaringen en voorkennis. Door bestaande kennis te relateren aan een betreffend probleem ontstaat nieuwe kennis. Software die sterk constructivistisch bepaald is, legt de nadruk op de herkenbaarheid van de context waarin het geleerde moet worden toegepast. De controle over het leerproces ligt in zo'n programma bij de lerende en deze kan de aangeboden informatie zelf manipuleren. De nadruk van constructivistische programma's ligt op probleemoplossend handelen. Vaak is het behalen van doelen minder belangrijk dan het proces waarlangs deze bereikt worden (zie ook hoofdstuk 4).

Vooral bij e-leren verdient het de aanbeveling om stil te staan bij de keuzen in leerpsychologische stromingen, omdat een ontwerper over het algemeen toch een behoorlijke stempel drukt op de geprogrammeerde software. Aanbevolen wordt (Bastiaens en Martens, 2000; Collis, 1998; Stillman, Alison, Croker en Tonkin, 1998) om kennis en vaardigheden in een context te plaatsen die in de werkelijkheid voorkomt en waarin de betreffende leerstof zinvol is. Er wordt dan gesproken van 'situated learning', waarbij uitgegaan wordt van:
– een authentieke context die een weerspiegeling is van de dagelijkse praktijk waarin de leerstof zinvol is;
– authentieke activiteiten die lerenden (zullen) tegenkomen in een baan of carrière;
– toegang tot voorbeelden als 'model'gedrag en -vaardigheden, waarbij een expert gemodelleerd kan worden;
– mogelijkheden voor de lerende om te reflecteren op zijn eigen leerproces.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 366

Ontwerpoverwegingen

Het valt niet mee om bij e-leren ontwerpoverwegingen mee te geven. Er bestaan tientallen technische en onderwijskundige modellen die ieder weer variëren op diverse punten. Maar in het algemeen kunnen drie belangrijke ontwerpelementen onderscheiden worden, te weten de inhoud, de leeractiviteiten en de ondersteuning van de lerende (Oliver, 1999). Oliver benadrukt dat het een mythe is om als ontwerper of docent de inhoud allemaal on line aan te bieden. Studenten kunnen zelf (on-line- of papieren) inhoud erbij zoeken; dit bevordert de actieve rol en leeractiviteiten van de lerende en stimuleert samenwerking tussen lerenden. Wel essentieel is ondersteuning in de vorm van feedback. Oliver vindt dat docenten nog teveel tijd kwijt zijn met het on line zetten van inhoud. Een docent is naast facilitator ook coach. Samen werken (collaboration) en samen leren (cooperation) zijn essentieel bij on-lineleren (Moursund, 1999; Odasz, 1999).

Het is in het algemeen belangrijk om onderscheid te maken in een informatietechnologische, gegevens-, toepassings- en organisatorische infrastructuur (Bots, Van Heck, Simons en Van Swede, 1999). De informatietechnologische infrastructuur beschrijft de stand van zaken van alle technische aspecten van het e-leren. Netwerken, computers, monitoren en bandbreedte zijn hiervan voorbeelden. De gegevensinfrastructuur heeft betrekking op de gegevens die aangeboden worden. Welke informatie, leerinhouden en procesbeschrijvingen hebben de gebruikers nodig? De toepassingsinfrastructuur geeft aan wie er met de software moet werken (en leren). Wie zijn de gebruikers, welke taken oefenen zij uit en waarbij hebben ze de programmatuur nodig?
De organisatie-infrastructuur heeft betrekking op de organisatorische voorzieningen die noodzakelijk zijn om het e-leren in te richten. Gebruikersondersteuning, helpdesks en (content)providers zijn hier voorbeelden van.

Het is verstandig om de bovenstaande infrastructuren bij e-leren vanuit een onderwijskundige invalshoek te benaderen en de betrokkenheid van de mensen op de werkvloer groot te maken. Het blijkt echter dat de meeste projecten in de VS nog steeds vanuit een technologie worden gestart (Pilot, Frencken, Van Geloven, Noordewier en Paulissen, 1999). Hoewel er bij vele onderwijskundige ontwerpers richtlijnen worden geformuleerd die pleiten voor standaardisatie van werkwijzen en inhoud (Krabbe, 1998), blijkt uit onderzoek dat bij e-leren standaardisatie niet altijd een issue is (Pilot, Frencken, Van Geloven, Noordewier en Paulissen, 1999). Sommige Amerikaanse universiteiten vinden het zelfs acceptabel om niet voor één teleleerplatform te kiezen, maar verschillende teleleerplatforms naast elkaar te gebruiken. Tegelijkertijd ziet men steeds vaker dat de expertise voor e-leren in de organisatie-infrastructuur gebundeld is bij een afdeling of team van specialisten.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 367

AFSLUITENDE KANTTEKENINGEN BIJ E-LEREN

Ondanks de voordelen die eraan worden toegeschreven zijn er ook kanttekeningen te plaatsen bij het invoeren van e-leren in organisaties.
Met betrekking tot de organisatie moet opgemerkt worden dat e-leren, afhankelijk van de doelstellingen, een cultuuromslag vereist. Bedrijven zullen zich als gevolg van de ontstane kenniseconomie moeten gaan richten op de competentie om met informatie en kennis om te gaan. Dit vereist een geïntegreerde leer- en werkomgeving waarin werknemers gezamenlijk werken aan het opbouwen, onderhouden en gebruiken van een collectief kennisbestand.
E-leren zorgt naast de investering in hard- en software voor de nodige extra implementatiekosten, zoals inwerkkosten en kosten van informatiebijeenkomsten.
De verschuiving naar een economie waarin de toepassing en ontwikkeling van kennis centraal staat, legt tevens de nadruk op snelheid en flexibiliteit van het arbeidsproces in een sterk veranderende werkomgeving. De werkomgeving is tegenwoordig vaak te dynamisch om rustig informatie te kunnen raadplegen. Een werknemer moet bijvoorbeeld het productieproces aan de gang houden of er staan klanten te wachten die geholpen moeten worden. De werknemer heeft dan geen tijd om gegevens op te vragen of informatie via het netwerk te zoeken. Wanneer werknemers gebruikmaken van e-leerapplicaties, is het een reële optie dat ze voor honderd procent vertrouwen op de kennis uit het elektronische systeem, waardoor men afhankelijk wordt van de software.

Een andere kanttekening bij het invoeren van e-leren in bedrijven heeft betrekking op het leerproces. De toenemende zelfstandigheid vereist dat lerenden over vaardigheden beschikken om op een effectieve manier bij informatiebronnen te komen en snel te zien welke informatie van belang is. Deze vaardigheden worden ook wel 'information retrieval skills' genoemd. De controle over het leren wordt door de verzelfstandiging bij de lerende gelegd. Bij werknemers die niet over deze vaardigheden beschikken en daardoor misschien verkeerde keuzen maken, kan het leren minder effectief zijn dan bij andere vormen van instructie.
Ook kan er een nivellerend effect optreden op leerprestaties doordat iedereen het werk van anderen kan zien (Pilot, Frencken, Van Geloven, Noordewier en Paulissen, 1999). Bovendien zijn er vaardigheden die moeilijk met e-leren zijn bij te brengen. Met name voor het aanleren van een bepaalde attitude, zoals het leren omgaan met klanten, is menselijke begeleiding noodzakelijk. Het leerproces binnen een organisatie zal dus nooit volledig vervangen kunnen worden door telecommunicatie. Met het oog hierop lijkt het wenselijk e-leren af te wisselen met groepsonderwijs (Smeets, 1996).

In veel omgevingen en voor een groot aantal studenten voldoet e-leren niet aan de verwachtingen (Heckler, 1999). Webbased cursussen zijn niet zo interactief

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 368

als cursussen met een docent voor de groep. De afwezigheid van de docent betekent voor veel studenten dat de inzet voor hun leerproces geringer is, men mist de stok achter de deur (Bastiaens, 1997). Vragen worden bij on-linecursussen niet direct beantwoord. Veel hangt af van de discipline van de individuen. Resultaten van samenwerkend leren door middel van audioconferencing wijzen uit dat het gevoel van relatieve isolatie afnam en dat het leren verbeterde. Toch bleef er een wens om een docent de discussie te laten begeleiden (Dymoch en Hobson, 1998).
Uit de resultaten van een inventariserend onderzoek in het hoger onderwijs blijkt dat standaardapplicaties veel gebruikt worden. Relatief nieuwe vormen van ICT zoals groupware en cursuswebsites, worden in veel geringere mate gebruikt, net als langer bestaande vormen zoals courseware en discussielijsten (Van Tartwijk, Veen, Van Geloven, Lam, Moonen, Peters en Pilot, 1999). De reden waarom discussielijsten na verloop van tijd vaak doodbloeden is niet duidelijk, maar zou wel eens te maken kunnen hebben met het gemis aan menselijk contact.

Ofschoon de voordelen die in deze bijdrage zijn genoemd pleiten voor e-leren, is het wellicht verstandig voor organisaties om in navolging van Heckler (1999) te kiezen voor een combinatie van traditionele vormen van leren met on-linevormen, waarbij de individuele cursist zijn voorkeuren kan uitspreken.

Literatuur

- Abbey, B., *Instructional and Cognitive Impacts of Web-based Education*. Hershey/London: Idea Group Publishing, 2000.
- Baldwin, T.T. en J.K. Ford, 'Transfer of Training: A Review and Practical Implications'. *Personal Psychology*, 41, 1988, pp. 63-105.
- Bastiaens, Th.J., *Leren en Werken met Electronic Performance Support Systems*. Academisch Proefschrift, Enschede: Universiteit Twente, 1997.
- Bastiaens, Th.J. en Y. Krul, 'Teleleren in bedrijven: een afweging waard?'. *Gids voor de Opleidingspraktijk*, 27, 1998, pp. 3-13.
- Bastiaens, Th.J. en R.L. Martens, 'Conditions for Webbased Learning with Real Events'. In: B. Abbey, *Instructional and Cognitive Impacts of Web-based Education* (pp. 1-32). Hershey/London: Idea Group Publishing, 2000.
- Bergenhenegouwen, G.J., E.A.J. Mooijman en H.H.Tillema, *Strategisch Opleiden en leren in organisaties*. Deventer: Kluwer, 1999.
- Bots, J., E. van Heck, J. Simons en V. van Swede, *Management en Informatie. Leer- en handboek der Bestuurlijke Informatiekunde*. Schoonhoven: Academic Service, 1999.
- Collis, B.A., *Teleware : Instrumentation for Tele-learning*. Oratie bij aanvaarden ambt als hoogleraar Tele-learning, Universiteit Twente, 1998.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 369

- Dymoch, D. en P. Hobson, 'Collaborative Learning through Audioconferencing and Voicemail – A Case Study'. *Distance Education*, 19(1), 1998, pp. 57-172.
- Gery, G.J., 'Training vs Performance Support: Inadequate Training is now insufficient'. *Performance Improvement Quarterly*, 3(2), 1989, pp. 51-71.
- Heckler, S., 'Viewpoint'. *Training*, December, 1999, pp. 104-105.
- Keating, M., P. Metz, C. Holcomb, M. Nicholson en D. Jones, 'Electronisch zaken doen: het effect op bedrijfsprocessen'. *Nyenrode Management Review*, Mei/juni, 1999, pp. 28-33
- Kessels, J.W.M., *The Corporate Curriculum*. Oratie bij aanvaarden ambt als bijzonder hoogleraar, Rijksuniversiteit Leiden, 1996.
- Krabbe, E.Th.W., *Tussen Intuïtie en Rationaliteit.* Proefschrift, Enschede: Universiteit Twente, 1998.
- Moursund, D., 'A Typical Student in 2016'. *Learning & Leading with Technology*, 27(4), 1999, pp. 4-6.
- Mulder, J.A. en N. Pals, 'Teleleren een terreinverkenning'. *Opleiders in Organisaties/Capita Selecta*, afl. 18. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen, 1994.
- Odasz, F., 'Collaborative Internet Tools'. *Learning & Leading with Technology*, 27(4), 1999, pp. 10-15
- Oliver, R., 'Exploring Strategies for Online Teaching and Learning'. *Distance Education*, 20(2), 1999, pp. 240-253.
- Pilot, A., H. Frencken, M. van Geloven, S. Noordewier en A. Paulissen, *ICT in het Amerikaans Hoger Onderwijs: stand van zaken en trends tijdens de conferentie EDUCAUSE '99*. Elektronisch artikel, te downloaden van www.surf.nl/edusite/educause/bundel.htm, 1999.
- Romizowski, A.J., 'Web-based Distance Learning and Teaching: Revolutionary Invention or Reaction to Necessity'. In: R.H. Khan, *WEB-based Instruction* (pp. 25-37). New Jersey: Englewood Cliffs Publications, 1997.
- Rothwell, W.J., *Beyond Training and Development. State-of-the-Art Strategies for Enhancing Human Performance.* New York: Amacom, 1998.
- Smeets, E., 'Teleleren: niet teveel afstand nemen'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 9 (10), 1996, pp. 14-17.
- Stillman, G., J. Alison, F. Croker en C. Tonkin, 'Situated Learning as a Model for the Design of an Interactive Multimedia Program on Medication Administration for Nurses'. *Innovation in Education and Training International*, 35(4), 1998, pp. 329-335.
- Tartwijk, J. van, W. Veen, M. van Geloven, E. Lam, J. Moonen, E. Peters en A. Pilot, 'ICT in het Nederlands Hoger Onderwijs'. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 17(3), 1999, pp. 184-204.
- Tiggelaar, B., *Internet Strategie*. Amsterdam: Addison Wesley Longman Nederland, 1999.
- Tuninga, R.S.J., 'Internationalisering, Netwerken, Informatie- en Communicatietechnologie en het hoger onderwijs'. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 17(3), 1999, pp. 173-183.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 370

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 371

Leren in spelsimulaties

Léon de Caluwé en Annemieke Stoppelenburg

24

Inleiding

In deze bijdrage willen we een bondig overzicht geven van het leren in spelsimulaties. Eerst beschrijven we wat spelsimulaties zijn en wat ze kunnen. Daarna gaan we in op leren, waarbij we een theoretisch fundament geven en de vertaling daarvan in spelsimulaties. Vervolgens geven we vier voorbeelden van toepassingen van spelsimulaties en beschrijven we de toepassing van spelsimulaties bij grootschalige veranderprocessen. We sluiten af met enkele (vrij zeldzame) empirische gegevens over de effectiviteit van spelsimulaties.

Spelsimulaties

Wat is een spelsimulatie?

Een spelsimulatie is een combinatie van 'spel' en 'simulatie'. Door de werkelijkheid (vereenvoudigd) na te bootsen (te simuleren) ontstaat er een leerom-

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 372

geving waarin geoefend kan worden met (oude of nieuwe) regels en gebruiken. Het woord 'spel' wijst op activiteiten en beslissingen van spelers: spelers die rollen spelen, doelstellingen proberen te bereiken, activiteiten moeten uitvoeren, beperkingen ervaren en resultaten bereiken (positief of negatief). Het woord 'simulatie' verwijst naar een 'dynamisch model van essentiële kenmerken of elementen van een echt of hypothetisch systeem, proces of omgeving' (zie De Caluwé, Geurts, Buis en Stoppelenburg, 1996). De term 'spelsimulatie' combineert beide begrippen: simuleren door te spelen. Er is een (gesimuleerd) model van een (werkelijk) systeem en er zijn actoren die in verschillende rollen doelstellingen proberen te bereiken binnen een set van regels.

Spelsimulaties bestaan meestal uit een aantal bouwstenen of elementen: scenario, gebeurtenissen (events), spelstappen, regels, rollen, modellen, beslissingen en hun gevolgen, berekeningssystemen, indicatoren en symbolen. De spelers zijn veelal opgedeeld in kleine groepjes (al dan niet in verschillende rollen), ze maken gebruik van handzame spullen en formulieren, er is tijdsdruk en het geheel staat onder leiding van een spelleider.

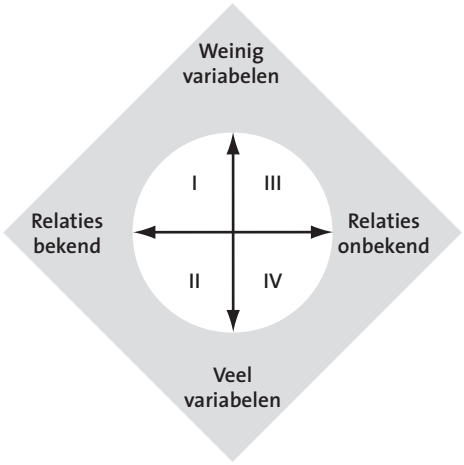
Een spelsimulatie is vooral een vorm van communicatie. Deelnemers verkennen elkaars ideeën, betekenissen en opvattingen. Dit gebeurt niet alleen door erover te debatteren, maar vooral ook door met elkaar de (gesimuleerde) werkelijkheid in een versneld tempo te verkennen of ermee te experimenteren. Een spelsimulatie is eigenlijk een gelijktijdige dialoog (multilogue) tussen verschillende spelers, gericht op het verkrijgen van een groter begrip van het onderwerp of de groepstaak waarmee zij bezig zijn (zie onder andere Duke, 1974).

Wanneer kun je spelsimulatie gebruiken?

Een spelsimulatie fungeert vooral goed in situaties waarin beslissingen genomen moeten worden over of geleerd moet worden over complexe, strategische of slecht structureerbare problemen, waar veel variabelen meespelen waartussen de relaties niet of nauwelijks bekend zijn (Duke, 1974). In Duke's termen: spelsimulaties zijn vooral geschikt voor kwadrant IV problemen. Figuur 1 geeft een overzicht van vier vormen van complexiteit.

De complexiteit wordt nog vergroot omdat er veel partijen meespelen, vaak met een sterk tegengestelde opvatting over wat goed of nastrevenswaard is. Er bestaat niet één oplossing voor deze cognitief zeer complexe problemen. Een spelsimulatie kan die (ene) oplossing dan ook niet boven tafel brengen. Wel kan een spelsimulatie meehelpen de complexiteit in kaart te brengen, ermee te leren omgaan en doelgerichte communicatie erover tussen deelnemers te bevorderen.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 373



Figuur 1. Vier vormen van complexiteit

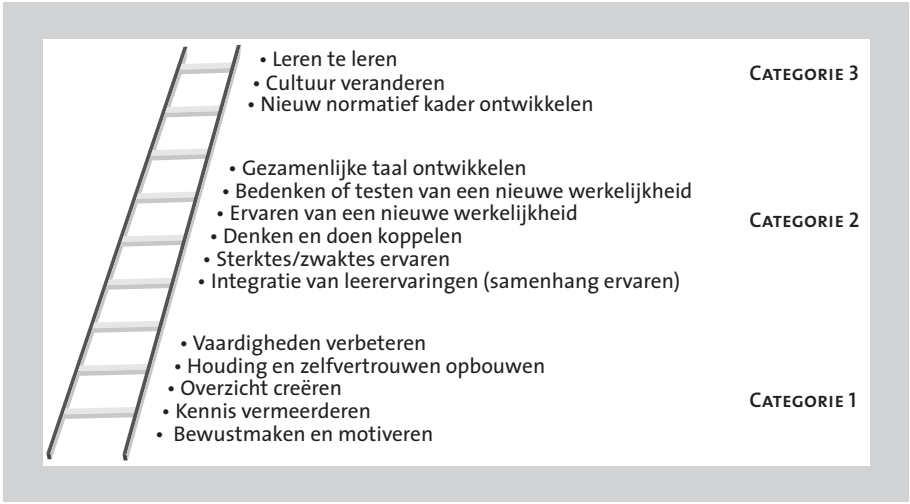
In veranderprocessen zijn aspecten als attitude, gedrag en een andere rol/systeemoriëntatie van belang. Om te veranderen zullen mensen in deze aspecten een leerproces moeten doormaken. Het veranderen van deze aspecten vraagt om een geavanceerde leermethodiek. Een spelsimulatie is zo'n geavanceerde leermethodiek. Een spelsimulatie ontwikkelt het systeem- en rolbewustzijn van mensen. De deelnemers leren door met elkaar te communiceren om het geheel ('het systeem') te overzien, te snappen hoe het werkt en hun eigen plek ('rol') in dit systeem te herkennen en te ontdekken.

Een spelsimulatie fungeert voor de deelnemers tegelijkertijd als spiegel en als venster. Enerzijds laat de spelsimulatie als een spiegel zien wat je doet en hoe je dit doet. Op deze wijze geeft een spelsimulatie de mogelijkheid tot reflectie op het eigen handelen en het handelen van de groep. Anderzijds geeft de spelsimulatie ook de mogelijkheid te zien hoe het anders kan (het venster). Zowel voor het individu als voor de groep biedt een spelsimulatie de mogelijkheid te experimenteren met alternatieven en hiervan te leren. Door middel van het doorlopen van een aantal spelronden koppelen de deelnemers cognities, gedrag en attitude aan elkaar.

Welke functies kunnen spelsimulaties hebben?

De functies van een spelsimulatie in leer- en verandertrajecten zijn divers. Een overzicht van de verschillende functies geeft de 'functieladder' (zie figuur 2).

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 374



Figuur 2. De functieladder
(Bron: [De Caluwé, Geurts, Buis en Stoppelenburg,] Gaming, organisatieverandering met spelsimulatie, 1996)

Hieronder lichten we de verschillende functies toe. Onder aan de functieladder staan de basisfuncties (categorie 1). Dit zijn functies op individueel niveau, bijvoorbeeld motiveren. Hoger op de ladder staan de meer complexe functies (categorie 2), zoals het koppelen van denken en doen. Boven aan de ladder staan de zeer complexe functies (categorie 3). Zeer complexe functies zijn bijvoorbeeld het ontwikkelen van een nieuw normatief kader of het veranderen van de bedrijfscultuur.

Basisfuncties

Bewustwording
Het doen van een spelsimulatie leidt ertoe dat deelnemers zich bewust worden van processen, van de dingen die ze niet zien of niet kunnen. In termen van de theorie over taakvolwassenheid van Hersey en Blanchard (1988) worden ze 'bewust onbekwaam'.

Vermeerderen van kennis
Deelnemers kunnen met behulp van de spelsimulatie hun kennis van en inzicht in bijvoorbeeld een concept, proces en werkwijze vergroten.

Creëren van overzicht
Deelnemers verkrijgen een overzicht, een holistische kijk op (een deel van) de werkelijkheid. Ze ontdekken verbanden en samenhangen.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 375

Opbouwen van zelfvertrouwen
Deelnemers krijgen er vertrouwen in dat ze nieuwe taken of werkwijzen kunnen uitvoeren.

Leren van vaardigheden
Spelsimulaties vergroten het handelingsrepertoire van de deelnemer(s).

Complexe functies

Integratie van leerervaringen
Voorgaande leerervaringen of kenniselementen worden door de deelnemers aan een spelsimulatie geïntegreerd ervaren en toegepast.

(Zelf)diagnose van eigen sterke en zwakke punten
Deelnemers leren zichzelf of als groep beter kennen door gedrag te observeren en daarover te reflecteren. De deelnemers wordt een spiegel voorgehouden.

Koppelen van denken en doen
Deelnemers leren in een spelsimulatie om hun opvattingen en hun handelen dichter bij elkaar te brengen.

Ervaren van een onbekende werkelijkheid
De deelnemers verkennen wat er van hen als individu, groep of organisatie verwacht wordt. Zij kunnen experimenteren met nieuw gedrag, de implicaties daarvan verkennen en op basis daarvan een actieplan opstellen om die gewenste werkelijkheid te realiseren. De spelsimulatie vervult dan de functie van 'het venster'.

Bedenken of testen van een nieuwe werkelijkheid
Een spelsimulatie kan worden gebruikt als ontwerpinstrument om via 'prototyping' een nieuwe organisatievorm te bedenken en uit te proberen. De deelnemers kunnen veranderingen dus eerst in een veilige omgeving testen.

Ontwikkelen van een referentiekader of betekenis geven aan taal
De deelnemers leren een specifieke taal met betrekking tot veranderingen. Daardoor kunnen zij de hun omgevende 'wereld' benoemen, daarover communiceren en mentale modellen ontwikkelen. Zij leren de woorden, concepten en betekenissen die in de verandering zijn bedoeld. Zij leren het jargon ervan en de bijbehorende handelingen en gedrag. Deze functie van spelsimulatie bij organisatieverandering sluit goed aan bij de theorie over de lerende organisatie, omdat deelnemers in functionele groepen collectief leren over hoe het werk en de samenwerking gaat.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 376

Zeer complexe functies

Opstellen of detailleren van een (nieuw) normatief kader
In een spelsimulatie komt een gewenste werkelijkheid tot leven. Zodoende komen nieuwe ambities, strevingen of waarden aan het licht. Deelnemers geven daaraan betekenis en oefenen ermee.

Cultuurvernieuwing
Deelnemers maken rituelen, impliciete codes en wijzen van doen expliciet. Zij maken de vanzelfsprekendheden van de cultuur zichtbaar, bespreekbaar en veranderbaar. De deelnemers kunnen oefenen met nieuwe cultuurelementen.

Leren om te leren
In een spelsimulatie leren de deelnemers hoe een groep of een organisatie zelf een setting en condities voor collectief leren kan creëren en hoe zij deze setting productief kunnen gebruiken.

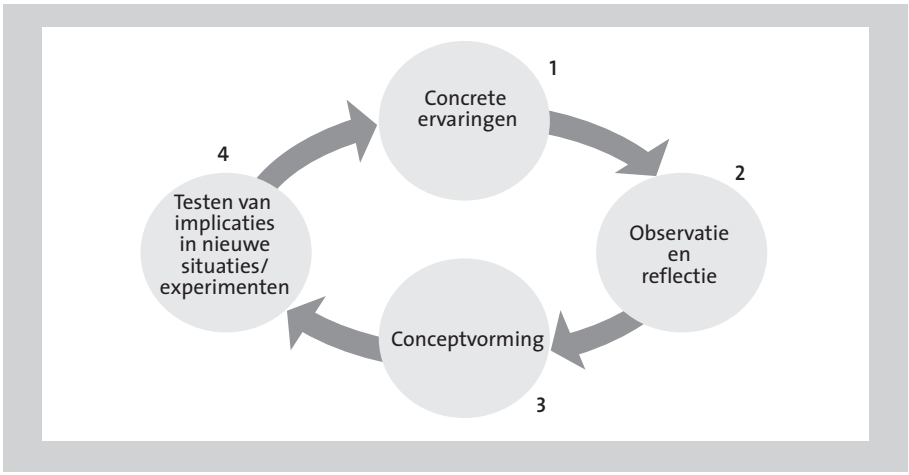
LEREN IN EEN SPELSIMULATIE

Enige theoretische achtergrond

We beschrijven hier enkele theoretische noties die de basis vormen voor ons denken over leren in en door middel van spelsimulaties.
Gedrag en opvattingen zijn vaak losgekoppeld: wat mensen feitelijk doen en de meningen die ze uiten zijn niet consistent met elkaar. Het gedrag en het denkkader sporen niet (zie Weick, 1976, 1995). Dit gegeven verklaart waarom er vaak een grote kloof is tussen wat mensen zeggen dat ze (zullen) doen en wat ze feitelijk doen of waarom mensen 'ja' zeggen en 'nee' doen.
Spelsimulaties koppelen gedrag en opvattingen aan elkaar. Elke spelsimulatie vraagt deelnemers (op enig moment) naar voornemens, doelen en afspraken, maar daarnaast is ook het element 'doe het maar' of 'voer het maar uit' altijd aanwezig. Een spelsimulatie is een krachtige spiegel om zwakke of losse koppelingen of inconsistenties tussen voornemens, doelen en feitelijk gedrag bespreekbaar te krijgen.

Kolb (1991) presenteert een leercyclus met vier fasen (zie figuur 3).
Door te doen ervaart de mens problemen of uitdagingen. Daarna komt het reflecteren op deze ervaring. Men gaat over de ervaring nadenken en via analyse en conceptualisering tracht men de ervaring te begrijpen. Op grond daarvan ontstaan (nieuwe) voornemens en acties, waarna de cyclus zich herhaalt. Door de cyclus steeds te doorlopen kan gedrag veranderd worden: mensen kunnen oefenen en experimenteren.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 377



Figuur 3. De leercyclus van Kolb

Hersey en Blanchard (1988) onderscheiden bij het leren twee elementen: bekwaamheid en bewustzijn. Zij introduceerden het begrip 'bewust onbekwaam': men kan iets (nog) niet, maar is zich daar wel van bewust. Deze bewustwording wordt door spelsimulaties sterk gestimuleerd. Dit draagt bij aan de motivatie om dat (wel) te willen leren.

Lane (1995) stelt dat spelsimulaties persoonlijke en emotionele elementen van leren verbinden, waardoor de leerervaringen diep en rijk zijn, maar ook sterk beklijven. Meadows (1989): 'Conducting a game is an interesting combination of theatre, system science, didactics and social psychology counselling'.

Swieringa en Wierdsma (1990) beschrijven de kracht van collectief leren: het uitwisselen en aanvullen van de beelden en betekenissen die men heeft over het werkproces, het handelen van zichzelf, van anderen en als collectief.

Hoe zie je dit terug in de spelsimulatie?

Bovengenoemde theoretische noties vormen een krachtig fundament voor het ontwerp en gebruik van spelsimulaties.

Een spelsimulatie koppelt denken en doen op een unieke manier: deelnemers wordt gevraagd naar voornemens of doelen, maar ze moeten ook handelen. Motieven of drijfveren kunnen expliciet worden gemaakt.
Een spelsimulatie volgt de Kolb-cyclus nauwkeurig. Na een fase van doen volgt reflectie en conceptvorming. Vervolgens worden nieuwe voornemens of actie-

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 378

punten geformuleerd, waarna de cyclus zich herhaalt. Een goede spelsimulatie (-uitvoering) herhaalt deze cyclus vier tot vijf keer.

Regelmatig stellen deelnemers voorafgaand aan de spelsimulatie dat 'de samenwerking goed is', dat men 'goed naar elkaar luistert', dat 'leidinggeven normaal gesproken redelijk is', enzovoort. Het komt heel vaak voor dat deze opvattingen drastisch gewijzigd zijn *na* de spelsimulatie: men ziet dat er (nog) veel verbeterd moet of kan worden en is daarvoor gemotiveerd.
Deelnemers aan spelsimulaties herinneren zich vaak nog jaren later pijnlijke of emotionele situaties of voorvallen: 'Dat is me nooit meer overkomen!' De spiegel werkt vaak krachtig, doordat dingen zichtbaar worden en door feedback. Door collectief leren ontwikkelt zich collectieve betekenisgeving in groepen en ontwikkelen zich collectieve mentale modellen: 'Wij hebben het over hetzelfde!' Het uitvoeren van de spelsimulatie in functionele groepen (groepen die met elkaar werken) heeft dan ook grote voordelen.

VOORBEELDEN VAN TOEPASSINGEN VAN SPELSIMULATIES

Opleiden en trainen

Situatie:
Onze organisatie bevindt zich in een neergaande lijn. We blijken een duidelijk probleem te hebben met onze kostenratio's en de druk van buiten (onder andere concurrentie) neemt sterk toe. Wij willen af van onze bureaucratische en inefficiënte werkprocessen. Werken in teams is voor ons de toekomst. Nu willen we graag onze mensen leren hoe te werken in teams in de vernieuwde organisatie.

In deze organisatie is een spelsimulatie ingezet als trainings/opleidingsinstrument om de medewerkers te leren werken in teams op de door de organisatie gewenste wijze. De uitdaging in dit soort situaties is vaak het bewerkstelligen van daadwerkelijke veranderingen. De centrale vraag is dan: hoe wordt ervoor gezorgd dat de medewerkers de oude manier van werken en de oude cultuur loslaten en gaan werken volgens de nieuwe werkwijzen en een nieuwe cultuur ontwikkelen?

Bij het inzetten van een 'game' als (aan)leerinstrument gaat het onder andere om het verbeteren van de effectiviteit van de organisatie door de bewustwording en motivatie voor de beoogde veranderingen te vergroten en om het verbeteren van communicatie en teamwerk.

Een game kan echter pas als (aan)leerinstrument worden ingezet als de organisatie in 'rust' is. Dit wil zeggen dat de nieuwe situatie 'uitontworpen' en

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 379

'bemenst' moet zijn. Met uitontwerpen bedoelen we dat de nieuwe structuur helder moet zijn en dat taken en verantwoordelijkheden op hoofdlijnen vaststaan. Met bemensen doelen we erop dat eventuele ontslagronden of overplaatsingen gebeuren voordat de game plaatsvindt. Dit is noodzakelijk om een veilige leeromgeving te creëren. Reorganiseren en leren verdragen elkaar moeilijk.

Evalueren en monitoren

Situatie:
We hebben een jaar geleden een groot verandertraject laten plaatsvinden met als belangrijkste doelstelling het verbeteren van de klantgerichtheid van onze organisatie. Daartoe hebben we onze organisatie anders ingericht, hebben onze medewerkers een nieuwe plek gekregen en hebben we een grootschalig ontwikkelingstraject doorlopen met de gehele organisatie.
Als basis voor dit ontwikkelingstraject hebben we een gedragsmodel ontwikkeld, waarin we hebben geprobeerd aan te geven welk gedrag gewenst en passend is in de nieuwe organisatie en de nieuwe cultuur en welk gedrag ongewenst is. Nu willen we graag met de organisatie een pas op de plaats maken en gezamenlijk vaststellen in hoeverre wij dat gewenste gedrag ook aangeleerd hebben en het ongewenste gedrag afgeleerd.

In deze organisatie is een spelsimulatie ingezet als instrument om het huidige gedrag te evalueren. De spelsimulatie werkt als een spiegel. In de spelsimulatie worden de deelnemers geconfronteerd met hun gedrag, waardoor zij duidelijkheid krijgen in hoeverre dit gedrag past bij de beoogde verandering. Het resultaat kan zijn dat er een bijstelling of aanscherping plaatsvindt. Ook kunnen ze meer zicht krijgen op 'waar we zijn en wat er nog moet gebeuren'.

Verkennen van de toekomst

Situatie:
Onze organisatie bevindt zich in een privatiseringstraject. In onze omgeving zal op zeer korte termijn sprake zijn van vrijemarktwerking. Om onszelf daarop voor te bereiden, willen we meer inzicht verwerven in de werking van het veld, de verschillende toekomstige ontwikkelingen in dat veld (scenario's) en het beslissingsgedrag van de actoren onder de verschillende scenario's. Wij kunnen niet afwachten en willen goed voorbereid zijn op de toekomst!

In deze organisatie zijn spelsimulaties ingezet als instrument om de organisatie meer inzicht te verschaffen in de dynamiek van de (toekomstige) omgeving

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 380

waarin zij opereert. Deze vorm van spelsimulatie heeft het karakter van de game als 'venster': het verkennen van alternatieve scenario's, de gevolgen ervan en de gewenste beslissingen.

Mogelijke doelstellingen van deze vorm van spelsimulatie kunnen zijn:
– de deelnemers expliciteren hun eigen drijfveren en motieven;
– de deelnemers verkrijgen inzicht in (onbedoelde) effecten van handelen;
– de deelnemers verplaatsen zich in standpunten van andere betrokkene actoren;
– de deelnemers verkennen alternatieven van handelen;
– de deelnemers optimaliseren het handelen (individueel en collectief);
– de deelnemers zijn beter voorbereid op toekomstige ontwikkelingen.

Evalueren

Situatie:
Vijf jaar geleden hebben wij in onze organisatie een nieuwe strategie geformuleerd. Op basis van deze nieuwe strategie zijn tal van aanpassingen gedaan in onder meer de manier van werken in onze organisatie. De nieuwe manier van werken was de voorwaarde om de nieuwe doelen te kunnen realiseren. Onze medewerkers zijn met deze nieuwe manier van werken aan de slag gegaan. Nu na vijf jaar merken we dat dit niet leidt tot de gewenste resultaten. We willen graag meer inzicht in de wijze waarop het gelopen is en we willen leren hoe wij verder moeten teneinde de gewenste resultaten te bereiken.

In deze organisatie is een game ingezet als evaluatie-instrument voor de strategie. Deze vorm van 'gaming' wordt vaak ingezet als de geïmplementeerde strategie of het beleid niet de gewenste effecten heeft opgeleverd. Dit geldt in het bijzonder als men wil leren van de dingen die gebeurd zijn. De spelsimulatie wordt ingezet als instrument om te leren van het verleden, om inzicht te krijgen in het proces, in de sterke en zwakke aspecten van het handelen in de achterliggende periode en om lessen voor de toekomst te kunnen formuleren. Het verleden wordt als het ware nagebootst en 'herspeeld' om ervan te leren.

Spelsimulaties bij (grootschalige) veranderprocessen

Groendrukdenken

Eerder (zie De Caluwé, 1997) hebben wij fasen in veranderprocessen onderscheiden. In de blauwdruk wordt de verandering (de nieuwe organisatie, werkwijze, enzovoort) ontworpen en bedacht. In de rooddruk wordt de bemensing

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 381

gedaan. De groendruk is ervoor om de bedoelde veranderingen aan het werk te krijgen, door middel van het organiseren van leerprocessen.
Een groendruk is: het integrale, consistente, haalbare en relevante plan voor een interventie in een organisatie, gericht op het feitelijk implementeren van de doelen van een (omvangrijke) vernieuwing (De Caluwé, 1997).
Spelsimulaties maken in onze aanpak een belangrijk onderdeel uit van een groendruk. Het gaat dan om een op maat gemaakte spelsimulatie, die de 'microkosmos' is van de toekomstige gewenste verandering. Alle medewerkers doen mee (in groepen van 12-16 deelnemers) in functioneel verband. Zij leren de nieuwe gewenste organisatie en werkwijze kennen en leren wat dat betekent voor het eigen gedrag en de eigen rol (individueel en collectief). Ze ontwikkelen een plan van aanpak om zich de nieuwe werkwijze eigen te maken.

Een voorbeeld van een dergelijke toepassing bij grootschalige veranderprocessen is Delta Lloyd waar één spelsimulatie 150 keer is uitgevoerd. De opzet en empirische resultaten zijn uitvoerig beschreven in een academisch proefschrift (De Caluwé, 1997).

Wat levert dat op?

De goeroe van spelsimulaties, Dick Duke, zei ooit: 'It works; that's all we have'. Maar er is nu ook empirische evidentie, waarvan we hier enkele hoofdlijnen vermelden.
De groendruk (met een spelsimulatie als kernelement) is een interventie die leidt tot hoge acceptatie van de verandering, tot een sterke bewustwording over wat men nog moet leren, tot het verminderen van weerstand en het doen ontstaan van de leercurve (De Caluwé, 1997).
Cultuurverandering moet dus beschouwd en gestructureerd worden als een leerproces. Na de groendruk kan het initiatief in het veranderproces voor een aanzienlijk deel worden omgekeerd van top-down naar bottom-up. Dat is belangrijk voor de verinnerlijking en voor het zoeken naar de eigen betekenis van de verandering bij individuen en groepen.

Gunstige en ongunstige indicaties

In het onderzoek zijn trainingsgroepen vergeleken met betrekking tot de geconstateerde effectiviteit van de training. Hieruit kunnen conclusies worden getrokken over de gunstige en ongunstige indicaties voor leren door middel van spelsimulaties.

Gunstige indicaties zijn:
– men is gemotiveerd, leergierig en veranderingsgezind en de spelsimulatie bevordert dat vervolgens sterk;

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 382

– het belang van de verandering wordt begrepen;
– de leidinggevende is actief en benut de (leer)activiteit;
– er is realisme over de praktijk en men ziet de impact op de praktijk.

Ongunstige indicaties zijn:
– er is weinig motivatie voor en acceptatie van de verandering;
– een gevoel van statusverlies door de verandering;
– geen actieve leidinggevende of een niet-geaccepteerde leidinggevende;
– er is sprake van verborgen agenda's of conflicten;
– onzekerheid over de toekomst;
– ontnuchtering in de praktijk of het overschatten van eigen kunnen.

Ander onderzoek

Een ander proefschrift dat hier niet onvermeld mag blijven is dat van Vennix (1990). In een experimentele setting heeft hij de helft van de deelnemers laten deelnemen aan een computersimulatiespel en de andere helft aan een klassieke leersetting: uitleg via hoorcolleges, geschreven teksten en discussiebijeenkomsten.
Bij beide groepen zijn er duidelijk aantoonbare leereffecten. Maar er werden betrekkelijk weinig verschillen gevonden tussen de experimentele groep (de simulatie) en de controlegroep (de klassieke benadering). Dit heeft te maken met het feit dat de condities van beide groepen te dicht bij elkaar lagen. De experimentele groep werd (te veel) geconfronteerd met één model en het spel werd als vast gegeven gepresenteerd. Men ging niet uit van het mentale model van betrokkenen. De controlegroep besteedde veel aandacht aan discussie en er was veel gelegenheid tot vragen stellen. De mentale modellen van mensen moeten blijkbaar goed tot hun recht kunnen komen. Mensen moeten zelf betekenissen kunnen geven aan de inhoud van de spelsimulatie. Spellen dienen de eigenschap te hebben dat mensen, met het spel als katalysator, actief elkaars mentale modellen kunnen verkennen.

TOT SLOT

We hebben in dit artikel een beknopt overzicht gegeven van het gebruik van spelsimulaties. We hebben spelsimulaties gedefinieerd en het gebruik van de functies beschreven. Verder hebben we met enige theoretische notities onderbouwd dat leren op een specifieke manier plaatsvindt. Ten slotte hebben we de schaarse empirie samengevat.
Spelsimulaties hebben nog een grote toekomst voor de boeg. We verwachten dat de volle rijkdom en werking van de methode nog lang niet algemeen bekend is. En we verwachten dat, door meer onderzoek, de effecten van spelsimulatie nog beter zullen worden doorgrond.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 383

Literatuur

- Caluwé, L. de, *Veranderen moet je leren; een evaluatiestudie naar de opzet en effecten van een grootscheepse cultuurinterventie met behulp van spelsimulatie*. Delwel, Den Haag, Twynstra Gudde, Amersfoort, 1997.
- Caluwé, L. de, *Leren Veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Alphen aan den Rijn: Samsom, 1999.
- Caluwé, L. de, J. Geurts, D. Buis en A. Stoppelenburg, *Gaming: Organisatieverandering met spelsimulatie*. Den Haag: Delwel, 1996.
- Duke, R.D., *Gaming, the future's language*. New York: Sage publications, 1974.
- Geurts, J. en J. Vennix: 'Verkenningen in beleidsanalyse: theorie en praktijk van modelbouw en simulatie'. Zeist: Kerkebosch, 1989.
- Hersey, P. en K.H. Blanchard, *Management of organizational behaviour*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1988.
- Kolb, D., I.M. Rubbin en J.S. Osland, *Organization behaviour, an experimental approach*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1991.
- Lane, D., 'On a resurgence of management simulations and games'. *Journal of the Operational Research Society*, 46, 1995, pp. 604-625.
- Meadows D.L., 'Gaming to implement systems dynamics model'. In: P.M. Millingen en E.O.K. Zahn (ed.), *Computerbased management of complex systems* (pp. 635-640). Berlin: Springer Verlag, 1989.
- Swieringa, J. en A.F.M. Wierdsma, *Op weg naar een lerende organisatie*. Groningen: Wolters Noordhoff, 1990.
- Vennix, J.A.M., *Mental models and computer models*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen, 1990.
- Weick, K.E., 'Educational organizations as loosely coupled systems'. *Administrative Science Quarterly*, nr. 21, 1976, pp. 1-19.
- Weick, K.E., *Sensemaking in organizations*. Thousands Oaks: Sage Publications, 1995.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 384

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 385

Het effectiviteitsvraagstuk rondom bedrijfsopleidingen

Bob Witziers

Inleiding

In deze bijdrage wordt ingegaan op de effectiviteit van interventies gericht op opleiden en leren in arbeidsorganisaties. Dit thema staat momenteel volop in de belangstelling, getuige de berichten die recent in verschillende media verschenen zijn over de effectiviteit van opleidingen. De teneur van deze berichten is dat de effectiviteit van bedrijfsopleidingen gering is. Men baseert zich daarbij op Amerikaanse publicaties (Baldwin en Ford, 1988; Broad en Newstrom, 1992; Latham en Crandall, 1991): slechts 10% tot 20% van de geïnvesteerde gelden zou tot een blijvende verandering in werkgedrag leiden. Uiteraard leidden deze berichten tot heftige reacties in de opleidingswereld (Overduin, 2000). Los van de vraag over wie nu gelijk heeft (waarover later meer), is in ieder geval duidelijk dat de effectiviteit van opleidingen een belangrijk thema is.

Dat is overigens lang niet altijd zo geweest. Men kan zelfs stellen dat de effectiviteit van bedrijfsopleidingen pas de laatste tien jaar echt een belangrijk thema is. Een eerste reden hiervoor is dat er in het afgelopen decennium een ver-

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 386

schuiving is opgetreden in het denken over de aard en functie van bedrijfsopleidingen. Steeds meer wordt de nadruk gelegd op het belang van integratie van de opleidingsdoelen en de doelen van de organisatie als geheel. Het belang van integratie kan onder andere worden opgemaakt uit de gebruikte definities van het begrip 'bedrijfsopleidingen'. Waar vroeger vooral werd geaccentueerd dat het ging om het bewust vormgeven van leerprocessen binnen arbeidsorganisaties, komt in huidige definities vooral naar voren dat het bij bedrijfsopleidingen niet alleen gaat om het bewust vormgeven van leerprocessen, maar tevens om doelgerichte leerprocessen *passend binnen het organisatiebeleid* en *als conditie voor het functioneren van de organisatie* (Thijssen, 1988). Als zodanig heeft deze optiek geleid tot een grotere aandacht voor de opbrengsten van opleidingen. Het gaat immers niet meer primair om het proces van opleiden, als wel om de resultaten hiervan.
Een tweede reden vormt het feit dat arbeidsorganisaties aanzienlijke investeringen doen in het opleiden en leren van hun werknemers. De totale opleidingskosten bedroegen in 1993 in Nederland ruim 3% van de arbeidskosten (CBS, 1995). Een bedrag dat nog steeds toeneemt. De laatste jaren geven organisaties zelfs 30% meer uit aan activiteiten gericht op opleiden en leren dan daarvoor (*Intermediair*, 1998). Deze ontwikkeling is internationaal. In de Verenigde Staten gaven bedrijven 26% meer uit aan opleidingsactiviteiten dan in 1993 ('Industry Report', 1998). Dergelijke bedragen roepen bijna vanzelfsprekend de vraag op of de geïnvesteerde bedragen wel leiden tot de gewenste resultaten.

Hoewel we tot nu veelvuldig het begrip 'effectiviteit' gebruikt hebben, is dit begrip nog niet nader gedefinieerd. In algemene zin kan men stellen dat het begrip 'effectiviteit' betrekking heeft op de mate waarin bepaalde doelstellingen worden bereikt. In het geval van bedrijfsopleidingen betreft dit dan de mate waarin de doelstellingen van interventies gericht op opleiden en leren worden bereikt (Kearsley, 1989). In het kader van interventies gericht op opleiden en leren binnen arbeidsorganisaties valt hierover nog wel wat meer te zeggen. In de volgende paragraaf wordt daar nader op ingegaan. Daartoe wordt het model van Kirkpatrick (1959, 1994) nader besproken. Tevens wordt ingegaan op de kritiek die op het werk van Kirkpatrick is geuit. Deze kritiek is vooral van belang vanuit de bewering dat het model van Kirkpatrick niet ingaat op factoren die van invloed zijn op de effectiviteit van interventies gericht op opleiden en leren. In dit kader zijn twee alternatieve benaderingen van belang, die hier aan de orde komen. Deze bijdrage wordt besloten met een samenvattende en concluderende paragraaf.

In deze bijdrage staan dus twee vragen centraal, te weten:
– Wat wordt verstaan onder de effectiviteit van interventies gericht op leren en opleiden binnen arbeidsorganisaties?

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 387

– Welke factoren dragen bij aan de effectiviteit van interventies gericht op leren en opleiden binnen arbeidsorganisaties?

Overigens wordt in het vervolg van deze bijdrage steeds het begrip 'bedrijfsopleidingen' gehanteerd of een variant daarvan. Wellicht is hier sprake van een gedateerd begrip dat bovendien niet alle activiteiten gericht op leren en opleiden dekt, maar het komt wel de leesbaarheid ten goede.

EFFECTIVITEIT ONDER DE LOEP GENOMEN

In de inleiding is gesteld dat in het kader van opleiden en leren effectiviteit gedefinieerd kan worden als 'de mate waarin de doelstellingen van bedrijfsopleidingen bereikt worden'. Een belangrijke vraag is om wat voor doelstellingen het nu precies gaat. Het antwoord op deze vraag wordt veelal ontleend aan het werk van Kirkpatrick (1959, 1994). Deze auteur onderscheidt vier niveaus van effectiviteit die zijn weergegeven in tabel 1. Van belang hierbij is dat de definities van de verschillende niveaus in de loop der tijd gewijzigd zijn. Zo werd niveau twee (leerresultaten) omschreven als de mate waarin deelnemers theorieën ('principles'), feiten en technieken begrepen en zich eigen maakten. De beschrijving in tabel 1 heeft betrekking op de definities die in zijn latere werk naar voren komen.

Effectniveau	Omschrijving
1. Reactie	De mate waarin deelnemers tevreden zijn over de gevolgde opleiding.
2. Leerresultaten	De mate waarin de opleiding resulteert in een toename van de beoogde kennis en vaardigheden bij de deelnemers.
3. Gedrag op de werkplek	De mate waarin de deelnemers die kennis en vaardigheden toepassen in hun dagelijkse werkzaamheden.
4. Organisatie	De mate waarin de opleiding bijdraagt aan het bereiken van de organisatiedoelen.

Tabel 1. De effectniveaus van Kirkpatrick (1994)

De omschrijving van deze niveaus spreekt voor zich, het reactieniveau wellicht uitgezonderd. Dit niveau heeft betrekking op de mate waarin deelnemers tevreden zijn over de opzet van de cursus, de kwaliteit van de docenten (of trainers), het leermateriaal, enzovoort. In feite gaat het dus om een oordeel over het proces van opleiden.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 388

Dit model werd door Kirkpatrick in eerste instantie ontwikkeld om opleidingsactiviteiten te evalueren. In een tijd waarin de evaluatie van opleidingen voor tal van problemen zorgde, verschafte zijn model hiervoor een praktisch, logisch en plausibel raamwerk (Holton, 1996; Philips, 1997a, 1997b). Zijn model werd dan ook goed ontvangen en is sinds die tijd het model bij uitstek om effectiviteitsvraagstukken te conceptualiseren en de uitkomsten van opleidingen te evalueren. Men kan dan ook bijna geen boek over opleiden of het evalueren van opleidingen openslaan of men komt het model tegen. Verder is het model in die zin revolutionair dat het opleiden in verband brengt met de organisatiedoelstellingen. Een gedachte die pas in de jaren negentig gemeengoed geworden is.

Ondanks de populariteit van het model is er de laatste jaren ook de nodige kritiek op verschenen. Een van deze kritiekpunten betreft het feit dat het model de financiële kant van opleidingen buiten schot laat. Specifieker betekent dit dat in het model de kosten die verbonden zijn aan het geven van een opleiding buiten beschouwing blijven en dat het model niet voorziet in het kwantificeren in financiële termen van de effecten van een opleiding. Juist als het gaat om de effectiviteit van een opleiding, zijn dit belangrijke aspecten die in ogenschouw genomen dienen te worden. Bij sommige auteurs (Philips, 1997a, 1997b) heeft dit ertoe geleid dat zij het model van Kirkpatrick aangevuld hebben met een vijfde niveau. Op dit niveau worden de kosten van een opleiding afgezet tegen de baten (in financiële termen) ervan. Een effectieve opleiding is dan een opleiding waarbij de beste resultaten worden bereikt tegen de laagste kosten. Gemotiveerd wordt deze aanvulling met een vijfde niveau vooral uit overwegingen van accountability. Aangezien binnen arbeidsorganisaties alles op zijn bedrijfseconomische merites wordt beoordeeld, moeten ook opleidingen binnen dit perspectief geplaatst worden. Alleen op die manier kan aan het management van de onderneming inzicht verschaft worden in de vraag of de investeringen in opleidingen nuttig en rendabel zijn. In Nederland is op dit terrein onderzoek verricht door Groot (1994), Van Sandick en Schaap-Neuteboom (1993) en Spitholt (1991). Een overzicht van methoden en technieken die in dit kader gebruikt kunnen worden kan gevonden worden bij Witziers (1995).

Ook andere auteurs hebben een vijfde niveau geïntroduceerd, waarbij de ultieme effectiviteit van een opleiding wordt gedefinieerd in bijvoorbeeld de maatschappelijke waarde van een opleiding (Kaufman, Keller en Watkins, 1995). Brinkerhoff (1987) heeft zelfs een zesfasenmodel geïntroduceerd, waarbij niet alleen ingegaan wordt op de uitkomsten van een opleiding maar ook op (voorafgaande) vragen zoals ‘Is de opleiding wel een oplossing voor het gesignaleerde probleem?’ en ‘Wat is de beste opleiding?’ Deze modellen overziend kan men stellen dat het eerder gaat om amenderingen op het model dan om essentiële aanpassingen.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 389

Belangrijker dan de kritiek op het aantal niveaus dat door Kirkpatrick wordt onderscheiden, is de kritiek op de (impliciete) assumpties die aan het model ten grondslag liggen. De belangrijkste zijn dat de vier niveaus causaal met elkaar verbonden zijn en – dus – met elkaar gecorreleerd zijn. De causale keten kan als volgt worden omschreven:

1. Werknemers missen bepaalde kennis en vaardigheden en nemen deel aan een opleiding om deze tekorten op te heffen.
2. Werknemers maken zich tijdens de opleiding de benodigde kennis en vaardigheden eigen die zij op dat moment missen.
3. Werknemers passen het geleerde tijdens het werk toe en gaan gaandeweg effectiever functioneren, waardoor de resultaten van hun werk verbeteren.
4. Bepaalde organisatiedoelstellingen (meer winst, minder materiaalverlies, enzovoort) worden bereikt.

Dat de niveaus met elkaar gecorreleerd zijn, betekent dan bijvoorbeeld dat hoe tevredener de deelnemers zijn over de opleiding, des te meer zij leren. Of, hoe meer (of beter) de opleiding erin slaagt de deelnemers de benodigde kennis en vaardigheden bij te brengen, des te meer zij het geleerde toepassen.

Alliger en Janak (1989) laten in hun omvattende review naar onderzoek gebaseerd op het Kirkpatrick-model echter zien dat deze correlaties grotendeels ontbreken. Een van de verklaringen die hiervoor wordt gegeven – en daarmee zijn we aangekomen bij het belangrijkste kritiekpunt – is dat het model te simpel is. Anders geformuleerd: het doet geen recht aan een complexe werkelijkheid door alle factoren te specificeren die van invloed zijn op de uitkomsten van een opleiding (Holton, 1996). Onderzoek gebaseerd op de theorie van 'planned behaviour' (Lanigan, 1998; Den Ouden, 1992) illustreert dit. Deze theorie postuleert dat de vraag of iemand zich op een bepaalde manier gedraagt beïnvloed wordt door zijn intenties (of gedragsvoornemens). Deze intenties worden op hun beurt weer beïnvloed door een drietal factoren die in vragende vorm als volgt omschreven kunnen worden:

1. Zijn de (vereiste) handelingen voor mijzelf wenselijk?
2. Vinden derden de (vereiste) handelingen wenselijk?
3. Zijn de (vereiste) handelingen moeilijk of makkelijk ten uitvoer te brengen?

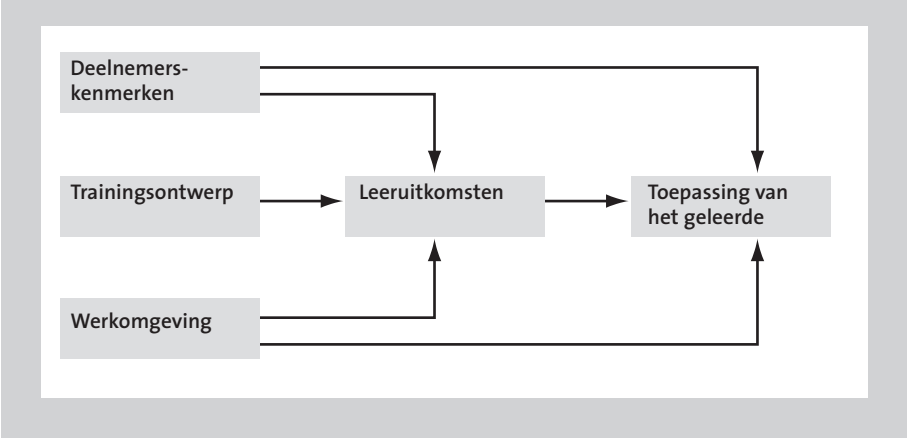
In de opleidingscontext betekent dit bijvoorbeeld dat mensen de intentie zullen hebben het geleerde toe te passen als zij positief staan tegenover het geleerde en het wenselijk vinden om het daadwerkelijk op de werkvloer toe te passen, als collegae en superieuren dit gedrag ondersteunen en als de gewenste handelingen – relatief – gemakkelijk (bijvoorbeeld zonder tijdsdruk) ten uitvoer zijn te brengen. Wie het model van Kirkpatrick nader beschouwt, ziet dat deze gedragsintenties – en de factoren die daaraan ten grondslag liggen – in het model geen aandacht krijgen, terwijl zij voor de vraag naar de toepassing van het geleerde

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 390

wel essentieel zijn. Het model moet volgens sommigen (vergelijk Holton, 1996) dan ook eerder als een ordeningsschema worden opgevat dan als een wetenschappelijk model. De vraag of een dergelijk model in de literatuur aanwezig is komt in de volgende paragraaf aan bod.

ONDERZOEK NAAR DE EFFECTIVITEIT VAN BEDRIJFSOPLEIDINGEN

In de loop der tijd is veel onderzoek verricht naar de vraag welke factoren van invloed zijn op de effectiviteit van trainingen. Verschillende auteurs hebben deze onderzoeken samengevat en – mede – op basis hiervan een model ontwikkeld waarin het merendeel van deze factoren (hier vooral het leer- en gedragsniveau betreffend) een plaats hebben gekregen (Baldwin en Ford, 1988, 1997; Holton, 1996). In het navolgende zal vooral het model zoals ontwikkeld door Baldwin en Ford centraal staan (zie figuur 1).



Figuur 1. Een model voor het transferproces (Baldwin en Ford, 1988, p. 65)

Uit dit model kan men afleiden dat drie groepen factoren van belang zijn voor de effectiviteit van een opleiding, te weten persoonskenmerken, kenmerken die gerelateerd zijn aan het opleidingsontwerp en factoren die van doen hebben met de werkomgeving van de deelnemer aan de opleiding. In het navolgende worden deze drie groepen nader besproken.

Persoonskenmerken

Onderzoek naar factoren die van invloed zijn op leerprestaties op scholen laat zien dat het intelligentieniveau van leerlingen verreweg de belangrijkste factor is voor het verklaren van leerprestaties. Evident is dat deze factor (aanleg) ook

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 391

van invloed is op de effectiviteit van bedrijfsopleidingen. Daarnaast worden in de overzichtsliteratuur factoren genoemd zoals de aanwezige motivatie om de opleiding te volgen, de mate waarin de opleiding als relevant wordt beschouwd, de mate van betrokkenheid bij het werk, zelfvertrouwen, ervaring en leeftijd. Bij de meeste van de variabelen ligt het verband met de effectiviteit van een opleiding voor de hand. Bijvoorbeeld, hoe relevanter de training wordt beschouwd, des te groter de kans op gunstige leerresultaten en toepassing van het geleerde op de werkvloer. Bij leeftijd en ervaring ligt dit iets anders. In algemene zin kan men stellen dat naarmate de leeftijd en werkervaring toenemen men lagere scores behaalt op leertoetsen en men meer moeite heeft het geleerde toe te passen op de werkplek. Echter, leeftijd en werkervaring zijn in dit opzicht niet allesbepalend, in die zin dat de aard en kwaliteit van de ervaringen die men opdoet in het werk mede van belang zijn voor het verklaren van de effectiviteit van een opleiding. Met andere woorden: hoe gevarieerder en complexer het werk dat men in de loop der jaren heeft uitgevoerd, des te hoger de leerprestaties en des te meer men het geleerde toepast. Dat relativeert uiteraard ook de invloed van kalenderleeftijd op zich. Thijssen (1996) spreekt in dit verband van 'ervaringsconcentratie': de reikwijdte van iemands ervaringen verklaart voor een belangrijk deel de leerprestaties.

Kenmerken van de opleiding

Naast de invloed van persoonskenmerken speelt de kwaliteit van de opleiding een belangrijke rol. Een belangrijke vraag die dan speelt is die naar de meest effectieve instructievorm. In dit kader is veel onderzoek verricht, waarbij in een experimentele setting gevarieerd is met één specifieke instructievorm. Bijvoorbeeld, de experimentele groep krijgt wel feedback bij het uitvoeren van een taak en de controlegroep niet. Uit deze onderzoeken komen de volgende instructiekenmerken als zijnde effectief naar voren: de overeenkomst tussen opleidingssituatie en werksituatie, variatie in stimuli (bijvoorbeeld verschillende voorbeelden aanbieden), en feedback en aandacht voor onderliggende principes.

Daarnaast is er in de literatuur aandacht voor meer omvattende instructiestrategieën, waarbij het niet gaat om slechts een instructiecomponent, maar om een geheel van met elkaar samenhangende componenten. Een voorbeeld betreft het model van Joyce en Showers (1988) dat ontwikkeld is in de context van nascholing van leerkrachten. Dit model is gebaseerd op een analyse van onderzoek naar de kenmerken van effectieve nascholing en stelt dat een combinatie van theorie, demonstratie, oefening en feedback en coaching in de praktijk van het lesgeven leidt tot een hoge mate van transfer.

Een ander model dat de laatste jaren veel opgang heeft gemaakt is het Cognitive Apprenticeship Model zoals dat ontwikkeld is door Brown, Collins

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 392

en Duguid (1989). Centraal in dit model staat de gedachte dat cursisten kennis moeten maken met werkelijke arbeidssituaties. Dit verhoogt hun bereidheid om nieuwe kennis en vaardigheden te verwerven en toe te passen. In het model staan een zestal instructiecomponenten centraal: het observeren van ervaren werknemers, het verkrijgen van feedback, het krijgen van hulp bij het uitvoeren van taken, het laten verwoorden van de gevolgde werkwijze, het laten reflecteren op de gevolgde werkwijze, en, ten slotte, het zelfstandig toepassen van het geleerde in nieuwe situaties. Het gebruik van deze componenten in samenhang moet dan leiden tot kennis over de uit te voeren taken en tot de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden zoals evalueren en analyseren. Wat de opbouw van de opleiding betreft, geven de auteurs aan dat deelnemers eerst een overzicht moeten krijgen van de uit te voeren taak, alvorens te beginnen met het inoefenen van deeltaken die lopen van eenvoudig naar complex. Verder benadrukken de auteurs dat de opleiding moet plaatsvinden in een context die zo veel mogelijk overeenkomsten vertoont met de situatie waarin de eigenlijke taak verricht moet worden.
Wie bovengenoemde kenmerken op zich laat inwerken, krijgt de indruk dat er in ieder geval consensus bestaat over bepaalde instructiekenmerken. Sleutelwoorden in dit verband zijn onder andere een grote overeenkomst tussen opleiding en werksituatie, het geven van steun en feedback, het leren begrijpen van onderliggende principes, en inoefening. Ook in andere instructiebenaderingen komen veel van deze elementen terug, bijvoorbeeld in het werk van Thijssen (1996).

Gegeven het belang dat gehecht wordt aan een grote overeenkomst tussen opleiding en werksituatie, is het niet vreemd dat er de laatste jaren veel aandacht is voor opleiden op de werkplek (Glaudé, 1997; Van der Klink, 1999). Door middel van opleiden op de werkplek laten arbeidsorganisaties werknemers doelbewust bepaalde kennis en vaardigheden verwerven door de werksituatie te verrijken met bepaalde opleidingskundige interventies, dan wel door de arbeidssituatie zodanig te structuren dat leermogelijkheden als het ware ingebouwd zijn. Bij het eerste kan het bijvoorbeeld gaan om mentoring of om ondersteuning bij het uitvoeren van de taak door middel van job aids of Electronic Performance Support Systems. Bij het laatste kan het gaan om interventies als taakverbreding, taakverrijking, taakroulatie, enzovoort (Van der Klink, 1999).
Doordat opleiding en werkplek bij opleiden op de werkplek geheel samenvallen, is de verwachting dat de taken worden geleerd zoals deze ook moeten worden uitgevoerd. Er behoeft door de cursist geen vertaalslag meer gemaakt te worden van de opleiding naar de werksituatie, hetgeen de transfer in positieve zin bevordert. Uit onderzoek van Van der Klink (1999) blijkt dat deze verwachting echter niet altijd uitkomt.
Een laatste kenmerk van een effectieve opleiding is dat een dergelijke opleiding deelnemers bewust voorbereidt op de terugkeer naar de werkplek, bijvoorbeeld

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 393

door deelnemers te laten verwoorden welke activiteiten ze bij terugkeer op de werkplek zullen ondernemen ('goal setting').

Werkomgeving

Andere belangrijke factoren die van invloed zijn op de effectiviteit van een opleiding hebben betrekking op de werkomgeving. Deze groep van factoren is met name van belang voor de vraag of het geleerde daadwerkelijk wordt toegepast op de werkvloer. Zoals eerder gezegd ligt hier vaak een probleem. Bijvoorbeeld, cursisten ondervinden weinig steun – of worden zelfs tegengewerkt – bij het toepassen van hun nieuw opgedane kennis en vaardigheden, of zij zijn door tijdsdruk of gebrek aan materiële voorzieningen niet in de gelegenheid een en ander toe te passen. Factoren als sociale steun, het verkrijgen van feedback (van collegae en/of leidinggevenden) en 'opportunity-to-use' worden dan ook veelvuldig genoemd als belangrijke factoren die de transfer van het geleerde kunnen bevorderen. In bredere zin wordt in dit kader het begrip 'transferklimaat' gebruikt (Holton, Bates, Ruona en Leimbach, 1998). Dit begrip verwijst naar de mate waarin binnen organisaties al dan niet gunstige transfercondities bestaan.

Wat uit het model in ieder geval kan worden afgeleid, is het gegeven dat de effectiviteit van een opleiding van een reeks van factoren afhankelijk is. Een opleiding alleen is vaak niet de enige oplossing voor een gesignaleerd probleem. Brinkerhoff en Gill (1992) en Brinkerhoff (1994) introduceren in dit kader het begrip 'kwaliteitsmanagement'. Het uitgangspunt daarbij is dat de *performance* van werknemers de cruciale variabele is en dat een reeks van variabelen, waaronder opleiden, daarop invloed heeft. Dat heeft ook consequenties voor de wijze waarop opleidingen ontwikkeld, beheerd en geëvalueerd moeten worden. Met alle kritische factoren die van invloed zijn op de performance van werknemers moet bij de ontwikkeling en het beheer van opleidingen rekening worden gehouden en tevens moet informatie over deze kritische factoren worden verzameld. Alleen op deze manier kan men de effectiviteit van opleidingen optimaliseren.

Gegeven deze plausibele stellingname valt wel wat te zeggen voor de in de inleiding naar voren gebrachte stelling dat veel opleidingen niet effectief zouden zijn. Weinig arbeidsorganisaties zullen alles zodanig geregeld hebben dat de effectiviteit van opleidingen gewaarborgd is. Aan de andere kant moet men zeggen dat het geciteerde onderzoek zich baseert op schattingen die per definitie onbetrouwbaar zijn en die vervolgens een eigen leven zijn gaan leiden. Bovendien zal de effectiviteit per bedrijf en per opleiding verschillen, elke situatie is anders. Algemene uitspraken over de effectiviteit van opleidingen zijn dan eigenlijk uit den boze.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 394

DE POLITIEKE BENADERING

Aan het hiervoor besproken onderzoek naar de effectiviteit van bedrijfsopleidingen kunnen de nodige principes ontleend worden voor het ontwerpen van een effectieve opleiding, zij het dat men ook weer de nodige voorzichtigheid moet betrachten. De belangrijkste reden hiervoor is dat aan het onderzoek naar de effectiviteit van bedrijfsopleidingen tal van problemen kleven. Een van deze problemen is dat het model zelden in zijn totaliteit (dat wil zeggen: met inbegrip van alle relevante factoren) getoetst is. Dit betekent per definitie dat resultaten van onderzoek vertekend zijn.

Een ander probleem is dat onderzoekers tot nu toe altijd één-op-één-relaties hebben onderzocht, terwijl men mag verwachten dat de werkelijkheid een stuk complexer is doordat factoren elkaar kunnen versterken. In technische termen: factoren interacteren met elkaar en juist deze interactie brengt een bepaald effect teweeg. Deze interacties hebben in het model geen plaats.

Een derde probleem is dat onderzoekers zich vaak moeten verlaten op de opinie van de cursisten aangaande de vraag of en in welke mate zij het geleerde toepassen. Vaak zijn dergelijke opinies ('self assessments') onbetrouwbaar omdat zij gekleurd worden door aspecten als sociale wenselijkheid, het onvermogen van personen om zichzelf en hun gedrag op objectieve wijze te beoordelen en de belangen die zij hebben bij het volgen van een opleiding (Arvey en Cole, 1986; Cruz, 1997; Poell, 2000).

Een vierde probleem is dat men bij onderzoek naar de effectiviteit – en dan met name naar transfer – een lange adem moet hebben. Pas na verloop van tijd kan men inzicht verkrijgen in de vraag of een cursist het geleerde daadwerkelijk toepast. Veel onderzoek kan niet voldoen aan deze eis. Ten slotte is er nog de designproblematiek. Onderzoek naar de effectiviteit van bedrijfsopleidingen vereist een experimenteel onderzoek om valide resultaten te verkrijgen. In ieder geval in Nederland is dit altijd een lastig iets om ten uitvoer te brengen. Dit geheel van problemen zorgt ervoor dat het model tentatief van aard is. Beter is het dan ook om te zeggen dat het model eerder aanwijzingen bevat voor het ontwerpen van een effectieve opleiding dan keiharde ontwerpprincipes.

Wellicht juist dit gegeven heeft ertoe geleid dat veel auteurs stellen dat men bij het ontwerpen van een opleiding niet alleen moet kijken naar de principes die ten grondslag liggen aan een effectieve opleiding, maar ook naar de politieke constellatie waarbinnen opleidingen zich afspelen. Met dit laatste wordt met name bedoeld dat de personen die bij een opleiding betrokken zijn ('stakeholders') verschillende opvattingen kunnen hebben over het hoe, wat en waarom van een opleiding. Bijvoorbeeld, het management wil een nieuwe manier van werken introduceren om het werk effectiever uit te laten voeren. Tevens wil men door een opleiding de werknemers deze kennis en vaardigheden eigen laten maken. De werknemers hebben echter grote moeite met deze nieuwe manier van werken, omdat deze indruist tegen hun professionele opvattingen. Duidelijk

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 395

is dat de opleiding in kwestie, hoe goed ook ontworpen, weinig effectief zal zijn, omdat de werknemers weinig gemotiveerd zijn om de opleiding te volgen en de nieuwe kennis en vaardigheden toe te passen.

Dit politieke aspect van opleiden heeft vooral gevolgen voor de wijze waarop een opleiding ontworpen moet worden, wil men de effectiviteit ervan garanderen. Kort gezegd komt het erop neer dat bij het ontwerp van een opleiding rekening moet worden gehouden met de leeropvattingen en -belangen van de verschillende belanghebbenden, zoals deelnemers, opleiders, directleidinggevenden en leden van het topmanagement, door deze bij het ontwerp en het opleidingsproces te betrekken.
Dat een dergelijke wijze van ontwerpen inderdaad vruchten afwerpt kan ontleend worden aan Nederlands onderzoek. In een onderzoek uitgevoerd door Kessels (1993) bleek de externe consistentie van een opleiding – de mate waarin er consensus tussen belanghebbenden bestaat over het op te lossen probleem en hoe het door middel van opleidings- en leeractiviteiten opgelost kan worden – samen te hangen met de effectiviteit van de opleiding. Een soortelijke conclusie kan getrokken worden uit het proefschrift van Wognum (1999). Als binnen organisaties een afstemmingsproces plaatsvindt over doelen, inhoud en aard van de opleiding en beoogde doelgroepen, is de effectiviteit van de opleiding groter. Een nadeel van deze onderzoeken is wel dat het gaat om gepercipieerde effectiviteit, altijd een wat ongelukkige uitkomstmaat. Of een dergelijke wijze van ontwerpen inderdaad objectief beter is, kan dus niet met zekerheid gezegd worden.

SAMENVATTING EN CONCLUSIES

Twee vragen hebben centraal gestaan in deze bijdrage. De eerste vraag heeft betrekking op wat in het kader van bedrijfsopleidingen onder effectiviteit moet worden verstaan, de tweede vraag op welke factoren van invloed zijn op de effectiviteit van dergelijke opleidingen. Ten aanzien van de eerste vraag is geconcludeerd dat het model van Kirkpatrick nader inzicht biedt in de wijze waarop het begrip ‘effectiviteit’ binnen het kader van bedrijfsopleidingen veelal nader geconceptualiseerd wordt. Ten aanzien van de tweede vraag is de conclusie dat een reeks van factoren van invloed is op de uitkomsten van een opleiding. Ten slotte is de effectiviteit van een opleiding afhankelijk van politieke factoren. Individuen kunnen verschillende belangen hebben bij het volgen en organiseren van een opleiding, met alle mogelijke negatieve gevolgen voor de uitkomsten ervan. Het geheel overziend kan men concluderen dat het effectiviteitsvraagstuk rondom bedrijfsopleidingen complex van aard is.

Uiteraard betekent deze complexiteit voor onderzoekers een grote uitdaging. Zoals gezegd is de vraag naar welke factoren van invloed zijn op de effectiviteit

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 396

van een opleiding nog lang niet beantwoord. Dit blijkt ook uit het gegeven dat er weer steeds nieuwe elementen worden aangedragen die van belang zouden kunnen zijn voor de effectiviteit van een opleiding. Te denken valt aan begrippen als 'opleidingsklimaat' (Wognum, 1999) of 'corporate curriculum' (Kessels, 1996). Deze twee laatste begrippen verwijzen naar de normen, waarden en praktijken die (van oudsher) binnen een arbeidsorganisatie bestaan over opleiden en leren. Uiteraard bestaan hier verschillen tussen arbeidsorganisaties (of afdelingen binnen organisaties) en deze verschillen kunnen een verklarende rol spelen bij de effectiviteit van opleidingen. Duidelijk is dat hier nog veel werk te doen is.

Daarnaast is onbekend welke factoren (of groep van factoren) het meest belangrijk zijn. Uit onderzoek naar effectieve scholen is bijvoorbeeld bekend dat met name persoonlijke kenmerken (zoals intelligentie) van belang zijn voor het behalen van leerprestaties, terwijl veel minder waarde gehecht kan worden aan kenmerken van het onderwijs (bijvoorbeeld wijze van instructie) en de onderwijsorganisatie (bijvoorbeeld schoolklimaat). Bij bedrijfsopleidingen zou dit ook wel eens het geval kunnen zijn, maar tot nu toe is het antwoord op deze vraag onbekend.

Voor ontwerpers van bedrijfsopleidingen betekent deze complexiteit wellicht eerder een probleem dan een uitdaging. Als de kennisbasis over de effectiviteit van opleidingen wankel is, hoe kan men dan een effectieve opleiding ontwerpen? Het antwoord op deze vraag ligt in het gegeven dat men de bestaande kennisbasis niet geheel terzijde moet schuiven. Temeer daar deze kennisbasis veel 'common sense'-achtige aanwijzingen bevat. Zo ligt het voor de hand dat een opleiding die een grote overeenkomst vertoont met de werksituatie effectiever is dan een theoretisch getinte opleiding gegeven op een rustieke locatie ver weg van de arbeidssituatie. Daarnaast echter betekent een wankele kennisbasis per definitie een andere manier van ontwerpen, met name omdat in een dergelijke situatie iedereen andere opvattingen heeft over hoe men tot een bepaald resultaat moet komen. Concreet betekent dit dat men terdege rekening moet houden met de politieke constellatie rondom opleidingen. En dat betekent weer dat men veel moet investeren in de relatie met deelnemers en leidinggevenden en rekening moet houden met hun belangen en wensen.

Literatuur

– Alligner, G.M. en E.A. Janak, 'Kirkpatrick's levels of training criteria: thirty years later'. *Personnel Psychology*, 42, 1989, pp. 331-342.
– Arvey, D. en J. Cole, 'Evaluating change due to training'. In: I. Goldstein (ed.), *Training and development in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 397

– Baldwin, T.T. en J.K. Ford, 'Transfer of training: a review and directions for future research'. *Personnel Psychology*, 41, 1988, pp. 63-105.
– Baldwin, T.T. en J.K. Ford, 'Transfer of training: an updated review and analysis'. *Performance Improvement Quarterly*, 10, 2, 1997, pp. 22-41.
– Brinkerhoff, R.O., *Achieving results from training*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.
– Brinkerhoff, R.O., 'Clarifying and directing impact evaluation'. In: V. Brown en C.J. Seidner, *Evaluating corporate training: models and issues*. Boston [etc.]: Kluwer Academic Publishers, 1997.
– Brinkerhoff, R.O. en S.J. Gill, 'Managing the total quality of training'. *Human Resource Development Quarterly*, 3, 2, 1992, pp. 121-131.
– Brinkerhoff, R.O. en S.J. Gill, *The learning alliance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1994.
– Broad, M.L. en J.W. Newstrom, *Transfer of training. Action-packed strategies to ensure high pay off from training investments*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, 1992.
– Brown, J.S., A. Collins en P. Duguid, 'Situated cognition and the culture of learning'. *Educational Researcher*, 18, 1, 1989, pp. 32-42.
– CBS, *Bedrijfsopleidingen 1993. Particuliere sector*. Voorburg/Heerlen: CBS, 1995.
– Cruz, B.J., 'Measuring the transfer of training'. *Performance Improvement Quarterly*, 10, 2, 1997, pp. 83-97.
– Glaudé, M.Th., *Werkplek-opleiden als innovatie*. Academisch proefschrift, Universiteit Utrecht, 1997.
– Groot, W., *Het rendement van bedrijfsopleidingen*. Den Haag: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, 1994.
– Holton, E.F., 'The flawed four-level evaluation model'. *Human Resource Development Quarterly*, 1, 1996, pp. 5-21.
– Holton, E.F., R.A. Bates, W.E.A. Ruona en M. Leimbach, 'Development and validation of a generalized learning transfer climate questionnaire: Final report'. In: R.J. Torraco (ed.), *Proceedings of the annual conference of the Academy of Human Resource Development*, Oak Brook, 1998.
– Industry Report, *Training*, October, 1998, pp. 47-76.
– Intermediair, 'Meer uitgaven scholing'. *Intermediair*, 34, 37, 7, 1998.
– Joyce, B. en B. Showers, *Student achievement through staff development*. New York: Longman, 1988.
– Kaufman, R., J. Keller en R. Watkins, 'What works and what doesn't; evaluation beyond Kirkpatrick'. *Performance & Instruction*, 35, 2, 1995, pp. 8-12.
– Kearsley, G., 'Kosten en baten van opleidingen'. In: J.W.M. Kessels en C.A. Smit (red.), *Handboek Opleiders in Organisaties*, (pp. 631-662). Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen, 1989.
– Kessels, J.W.M., *Toward design standards for curriculum consistency in corporate education*. Proefschrift, Enschede: Universiteit Twente, 1993.
– Kessels, J.W.M., *Het corporate curriculum*. Oratie, Rijksuniversiteit Leiden, 1996.
– Kirkpatrick, D.L., 'Techniques for evaluating training programs'. *Journal of the American Society of Training and Development*, 1, 11, 1959, pp. 3-9.
– Kirkpatrick, D.L., *Evaluating training programs. The four levels*. San Francisco: Berret-Koehler Publishers, 1994.
– Klink, M.R. van der, *Effectiviteit van werkplekopleidingen*. Proefschrift, Enschede: Universiteit Twente, 1999.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 398

- Lanigan, M.L., 'New theory and measures for training evaluation'. *Performance Improvement*, 38, 1998, pp. 26-31.
- Latham, G.P. en S.R. Crandall, 'Organizational and social factors'. In: J.E. Morrison (ed.), *Training for performance*. Chichester: John Wiley & Sons, 1991.
- Ouden, M.D. den, *Transfer na bedrijfsopleidingen: een veldonderzoek naar de rol van voornemens, sociale normen, beheersing en sociale steun bij opleidingstransfer*. Proefschrift, Amsterdam: Thesis Publishers, 1992.
- Overduin. B., 'Ons vak in de pers'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 2000, pp. 5-7.
- Philips, J.J., 'Level four and beyond: An ROI-model'. In: V. Brown en C.J. Seidner, *Evaluating corporate training: models and issues*. Boston [etc.]: Kluwer Academic Publishers, 1997a.
- Philips, J.J., *Return on investment*. Houston: Gulf Publishing Company, 1997b.
- Poell, R.F., 'De effectiviteit van leerprojecten in het werk'. In: P.W.J. Schramade (red.), *Handboek Effectief Opleiden* (3.11, juni). Den Haag: Elsevier, 2000.
- Sandick, A.S. van en A.M. Schaap-Neuteboom, *Rendement van een bedrijfsopleiding. Een instrument voor het bepalen van het financiële rendement van trainingen*. Zaandam: Albert Heijn Opleidingen, 1993.
- Spitholt, W.E., *Effectiviteitsbepaling van bedrijfsopleidingen*. Enschede: Universiteit Twente, 1991.
- Thijssen, J.G.L., *Bedrijfsopleidingen als werkterrein: een oriëntatie*. 's-Gravenhage: VUGA, 1988.
- Thijssen, J.G.L., *Leren, leeftijd en loopbaanperspectief*. Proefschrift, Deventer: Kluwer, 1996.
- Witziers, B., 'Kosten-batenanalyse: een inleiding'. In: P. Schramade (red.), *Handboek Effectief Opleiden*. Den Haag: Delwel, 1995.
- Wognum, A.A.M., *Strategische afstemming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen*. Enschede: Twente University Press, 1999.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 399

Evaluatie: Typen, benaderingen en toepassingen

Nienke Nieveen en Ellen van den Berg

Inleiding

In deze bijdrage verkennen we het begrip 'evaluatie'. Evaluatie is gericht op het uitspreken van een waardeoordeel over een object en op mogelijke verbeteringen van het object. De volgende aspecten komen achtereenvolgens aan de orde: omschrijving van het begrip 'evaluatie', typen evaluatie, evaluatiecriteria, evaluatiebenaderingen, plannen en uitvoeren van een evaluatie en kwaliteitsnormen van een evaluatie. We sluiten af met twee uitdagingen voor het evalueren van bedrijfsopleidingen in de nabije toekomst.

Omschrijving van het begrip 'evaluatie'

Evaluatie is in het dagelijks taalverkeer een regelmatig terugkerend begrip. Arjan Eederveen liet de hoofdpersoon in het docudrama *Daarom* evaluatie als volgt omschrijven: 'Evalueren is praten waarover je gesproken hebt zodat je weet waar je het over gehad hebt'. Van Dale's *Groot Woordenboek der Nederlandse taal* (1995)

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 400

geeft een wat minder cryptische omschrijving van het begrip 'evaluatie'. Volgens *Van Dale* is evaluatie 'het vaststellen wat iets waard is'. Deze omschrijving benadert een veelgebruikte definitie in de onderwijskunde van het begrip 'evaluatie'. Deze luidt: 'evaluatie is het systematisch vaststellen van de intrinsieke en de extrinsieke waarde van een object' (Stufflebeam en Shinkfield, 1988, p. 3). Een object is datgene wat geëvalueerd wordt. Vergelijken we deze definitie met die uit de *Van Dale*, dan vallen twee zaken op. Ten eerste dient het vaststellen van de waarde van een object op een systematische manier te gebeuren. Wanneer dit het geval is spreken we van een professionele evaluatie. Ten tweede is het begrip 'waarde' gesplitst in de intrinsieke en de extrinsieke waarde van een object.

Systematische versus informele evaluatie

Een professionele evaluatie wordt systematisch uitgevoerd. Dit geldt zowel voor de criteria voor het waardeoordeel (deze zijn helder en eenduidig geformuleerd) als voor de methoden om tot dit oordeel te komen (deze zijn adequaat gekozen en toegepast). De criteria en methoden dienen ook toegankelijk te zijn voor anderen. Tegenover een systematische evaluatie staat een informele evaluatie. Informeel evalueren doen we eigenlijk allemaal en vaak zonder dat we erbij stilstaan. Iedere keer als we iets in een winkel kopen, geven we in feite een waardeoordeel over het gekochte product. Voor veel persoonlijke beslissingen in het dagelijks leven kunnen we op dit soort informele evaluaties vertrouwen. Echter, als het gaat om een waardeoordeel dat veel mensen aangaat, moeten de criteria helder omschreven zijn. Bovendien dienen de methoden voor gegevensverzameling en analyse helder te zijn en dient de wijze waarop de conclusies tot stand zijn gekomen toegankelijk te zijn.

Intrinsieke en extrinsieke waarde

In de definitie van het begrip 'evaluatie' wordt een onderscheid gemaakt tussen de intrinsieke en extrinsieke waarde van een object. Bij de intrinsieke waarde gaat het om de beoordeling van de kwaliteit van een object sec. Bij de extrinsieke waarde gaat het om een oordeel over het nut van het object, oftewel wat je eraan hebt. Binnen opleidingskundige evaluaties werkt het onderscheid tussen de intrinsieke waarde en de extrinsieke waarde vaak verhelderend, omdat het duidelijk maakt waarover nu precies een waardeoordeel uitgesproken wordt. Stel dat het object van evaluatie een leertraject is voor baliemedewerkers van een reisbureau, dan bepaal je de intrinsieke waarde op grond van twee zaken. Ten eerste ga je na in hoeverre de medewerkers de doelstellingen van het leertraject bereiken. Het gaat hier om een evaluatie van leerresultaten (oftewel een productevaluatie). Ten tweede geef je een waardeoordeel over de manier waarop de leerresultaten verkregen zijn (oftewel een procesevaluatie; zie voor het onderscheid tussen product- en procesevaluatie de subparagraaf 'Proces- en pro-

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 401

ductevaluatie' in de volgende paragraaf). Bij de bepaling van een extrinsieke waarde stel je de vraag naar het nut, oftewel: wat heeft de baliemedewerker aan het geleerde? Hierbij gaat het erom of de medewerkers het geleerde ook kunnen toepassen in hun dagelijks werk.

Vaak evalueert men leertrajecten door vooral te kijken naar de intrinsieke waarde. Vergelijk bijvoorbeeld de situatie waarin lerenden na het doorlopen van een leertraject een evaluatieformulier invullen en waar de gegevens over (eind)opdrachten bekend zijn. Het zou echter een goede zaak zijn om bij het evalueren van leertrajecten meer op de extrinsieke waarde te letten, omdat het er uiteindelijk toch om gaat of het geleerde ook daadwerkelijk van nut blijkt te zijn in de praktijk. Dit gebeurt (te) weinig, omdat zulke evaluaties lastiger zijn uit te voeren en misschien ook omdat de gegevens pas enige tijd nadat een leertraject is afgerond verzameld kunnen worden.

TYPEN EVALUATIE

Binnen de evaluatieliteratuur is een tweetal onderscheidingen in typen evaluaties gangbaar: proces- en productevaluatie en formatieve en summatieve evaluatie.

Proces- en productevaluatie

Met behulp van een procesevaluatie wordt een waardeoordeel gegeven over de *weg waarlangs* een resultaat totstandgekomen is. Het evaluatieformulier dat na afloop van een leertraject gebruikt wordt, is een typisch instrument voor het uitvoeren van een procesevaluatie. Het gaat hier dus om een waardeoordeel over hoe een leertraject geïmplementeerd is en niet om de resultaten die de deelnemers behaald hebben. Met behulp van een productevaluatie wordt een waardeoordeel gegeven over bijvoorbeeld het (leer)*resultaat* van een leertraject. Een toets is het bekendste instrument om een productevaluatie uit te voeren. Ook evaluaties van de transfer van het geleerde naar de werksituatie kunnen gerangschikt worden onder de term 'productevaluatie'. Overigens is productevaluatie een wat verwarrende term, omdat het hierbij vrijwel nooit om de evaluatie van een tastbaar product (bijvoorbeeld job aids of hand-outs) gaat, maar om de resultaten die (onder andere door het gebruik van die tastbare producten) bereikt zijn. Bij leertrajecten zijn dat vrijwel altijd de leerresultaten van de deelnemers.

Formatieve en summatieve evaluatie

Tijdens het ontwerpproces werken de ontwerpers het object steeds verder uit. Globaal genomen kunnen we drie ontwerpstadia onderscheiden (Nieveen, 1999):

1. Ontwerpspecificatie: specificaties of globaal beeld waaraan het uiteindelijke ontwerp dient te voldoen.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 402

2. Uitgewerkt deelontwerp: een deel van het ontworpen object is gereed in conceptvorm (bijvoorbeeld een hoofdstuk van een zelfstudiepakket, een conceptprogramma van een leertraject).
3. Volledig uitgewerkt ontwerp: het gehele ontwerp is gereed om gebruikt te worden.

Evaluaties kunnen op elk van deze stadia gericht zijn. Een formatieve evaluatie wordt uitgevoerd om aanwijzingen te verkrijgen op welke punten een *product-in-ontwikkeling* verbeterd kan worden. De ontwerper kan vervolgens zelf de verbeteringen doorvoeren. Een summatieve evaluatie wordt daarentegen uitgevoerd als het product *op de markt* is gebracht en is gericht op het geven van een eindoordeel over dat product. Stake (in Scriven, 1991, p. 19) heeft het verschil tussen formatieve en summatieve evaluatie eens als volgt omschreven: 'When the cook tastes the soup, that's formative evaluation, when the guest tastes it, that is summative evaluation'. Natuurlijk kunnen de ontwerpers bij de herziening van een product rekening houden met het eindoordeel dat over het eerdere product gegeven is, maar aan het product dat eenmaal is verkocht valt meestal niet veel meer te verbeteren. In het volgende kader volgt een aantal voorbeelden om het onderscheid tussen formatieve en summatieve evaluatie verder te verhelderen.

Voorbeeld 1:
Zolang een fabrikant van auto's testritten laat uitvoeren teneinde een nieuw type auto te verbeteren, is hij bezig met het formatief evalueren van de auto. Maar als de auto eenmaal op de markt gebracht is en getest wordt door bijvoorbeeld de ANWB, is er sprake van een summatieve evaluatie. De autofabrikant Mercedes Benz had blijkbaar de formatieve evaluatie niet voldoende uitgevoerd toen zij een nieuwe, kleine, Mercedes (de 'Baby Benz') op de markt bracht. Tijdens een onafhankelijke remproef, waarbij nagegaan werd hoe de auto reageert als plotseling hard geremd wordt (de 'elandproef'), bleek immers dat de auto omkieperde. Natuurlijk levert deze proef Mercedes informatie op om de auto te verbeteren, maar het kwaad is dan al wel geschied. Mercedes had veel geld kunnen besparen als ze dit mankement aan de constructie van de auto zelf hadden ontdekt en verbeteringen hadden doorgevoerd.

Voorbeeld 2:
Wanneer een multimediabedrijf een prototype van een programma voor het aanleren van grafische computertechnieken test met een aantal potentiële gebruikers om na te gaan of het inhoudelijke niveau van het programma goed is, spreken we van een formatieve evaluatie. Als het programma echter al op de markt is gebracht en het inhoudelijk niveau daarna geëvalueerd wordt, spreken we van een summatieve evaluatie. ▶

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 403

► *Voorbeeld 3:*
Als een opleider aan een groep cursisten in de pauze van een workshop vraagt of het verband duidelijk geworden is tussen de samenwerkingsoefening tijdens het ochtendprogramma en de mogelijke toepassing ervan tijdens het uitvoeren van projecten, spreken we van een formatieve evaluatie. Immers, als het verband niet duidelijk is, kan de opleider nog dezelfde dag voor verheldering zorgen. Echter, komt uit de evaluatieformulieren, uitgedeeld na afloop van de workshop, naar voren dat de relatie tussen oefening en praktijk niet duidelijk was, dan valt daar voor deze groep cursisten niets meer aan te doen. Wel kan dit gegeven bij de voorbereiding en uitvoering van een soortgelijke workshop tot verbetering leiden.

Evaluatiecriteria

In de vorige paragrafen is het begrip 'criterium' al een aantal keren gevallen. Een criterium is een maatstaf voor beoordeling. Criteria vormen de basis voor een evaluatie, omdat het altijd gaat om het uitspreken van een oordeel, en een dergelijk oordeel meet je ergens aan af. Evaluatiecriteria kunnen heel specifiek, globaler en in de vorm van algemene aandachtspunten geformuleerd worden. Daarnaast wordt bij evaluaties vaak een onderscheid gemaakt tussen absolute en relatieve criteria en hanteren ontwerpers criteria voor het beoordelen van de kwaliteit van hun interventie.

Specifieke en globale criteria

Een voorbeeld van een specifiek evaluatiecriterium is dat een opleiding goed is als 90% van de deelnemers na afloop een bij de opleiding passende baan vindt. Is dit niet het geval, dan luidt het waardeoordeel dat de opleiding op dit punt niet goed is. Een globaler evaluatiecriterium is dat de opleiding succesvol is als het overgrote deel van de deelnemers na afloop een baan vindt. Een nog globaler criterium is een aandachtspunt, zoals de opleiding vergroot de kansen van de deelnemers op de arbeidsmarkt. Des te scherper de evaluatiecriteria geformuleerd zijn, des te eenduidiger het waardeoordeel geformuleerd kan worden. Maar, aan specifieke evaluatiecriteria kleeft vaak het nadeel dat ze soms te scherp zijn: zou een opleiding waar 89% van de deelnemers een baan vindt als niet- succesvol gekwalificeerd moeten worden, omdat het criterium op 90% gesteld is?

Absolute en relatieve criteria

Een absoluut criterium is een maatstaf waaraan een object moet voldoen. Een voorbeeld van een dergelijk criterium is de tijdslimiet die geldt om aan het wereldkampioenschap atletiek op het onderdeel '100 meter sprint voor vrou-

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 404

wen' mee te mogen doen. Door het hanteren van een relatief criterium wordt een vergelijkend waardeoordeel mogelijk gemaakt. Het oordeel luidt dan dat bijvoorbeeld een bepaalde cursus beter of slechter is dan vergelijkbare cursussen. Stel dat er drie leertrajecten bestaan voor het geven van hypotheekadviezen: een meerdaagse intensieve cursus, directe coaching op de werkplek, en een on line job aid met de mogelijkheid om op elektronische wijze ervaren collega's te raadplegen. Een voorbeeld van het oordelen op basis van relatieve criteria is wanneer bepaald moet worden welke van de drie leertrajecten het beste is. Op grond van de evaluatie wordt dan van ieder traject gezegd hoeveel beter of slechter het ten opzichte van de andere trajecten scoort op de vooraf opgestelde criteria, zoals arbeidssatisfactie van de hypotheekadviseur-in-spé, oordeel over zijn of haar functioneren van de directe chef en tevredenheid van de klanten over het hypotheekadvies. In dit geval wordt echter geen uitspraak gedaan over hoe goed dit leertraject is aan de hand van een absoluut criterium. Dat zou het geval zijn als afgesproken zou worden dat een kenmerk van een goed leertraject is dat de junior-adviseurs in 95% van de adviezen een juiste verhouding tussen de hoogte van de hypotheek en het brutojaarinkomen van de klant berekenen en dat ze het specifieke risico van een beleggingshypotheek in alle gevallen aan de klant melden.

Kwaliteitscriteria

Opleidingskundig ontwerpers zijn voor een groot gedeelte verantwoordelijk voor de kwaliteitsbewaking en -bevordering van het object dat ze tot ontwikkeling brengen. Verschillende studies geven aan dat de kwaliteit van het object aanmerkelijk verbetert wanneer ontwerpers tijdens het ontwikkelingsproces het object regelmatig formatief evalueren en op basis van de resultaten het object bijstellen (Davidove en Reiser, 1991; Saroyan, 1993). Holcomb, Wedman en Tessmer (1996) voerden bijvoorbeeld onderzoek uit naar de relatie tussen het integreren van diverse instructie-ontwerpactiviteiten (waaronder formatieve evaluatie) en het succes van ontwerpprojecten. Ook zij kwamen tot de conclusie dat het uitvoeren van een formatieve evaluatie het succes van een project significant vergroot.

De vraag wat een kwalitatief goed product is dient nader geoperationaliseerd te worden, want wat is kwaliteit? In dit verband kunnen drie hoofdcriteria onderscheiden worden (Nieveen, 1997, 1999):

– *Validiteit:* het ontwerp dient gebaseerd te zijn op recente kennis en inzichten op, voor dat ontwerp, relevante vakgebieden (inhoudsvaliditeit). Daarnaast dienen alle onderdelen van het ontwerp op elkaar afgestemd te zijn en een coherent geheel te vormen (constructvaliditeit).

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 405

– *Praktische bruikbaarheid:* de beoogde doelgroep moet met het ontwerp kunnen werken. Dat betekent dat de gebruikers het als relevant moeten ervaren en dat het ontwerp toegesneden moet zijn op de eigenschappen van gebruikers en op de 'normale' kenmerken van de situatie waarin het ontwerp gebruikt zal worden.
– *Effectiviteit:* een product of programma dient bij de uitvoering te leiden tot beoogde effecten. De uitkomsten kunnen gedefinieerd worden op meerdere niveaus: leerproces, leerresultaat, transfer naar dagelijkse werkpraktijk en impact op de organisatie als geheel (zie Kirkpatrick, 1987).

Uiteindelijk dient een kwalitatief goed ontwerp aan alle eisen te voldoen. Gedurende het ontwerptraject verschuift het accent in kwaliteitscriteria van validiteit naar praktische uitvoerbaarheid naar de effecten van het object. Bij de ontwikkeling van een tweedaagse workshop 'Life cycle management' voor personeel van Railinfrabeheer van de Nederlandse Spoorwegen werd de inhoud van de workshop door diverse experts op het gebied van life-cycle-management beoordeeld op validiteit (een centrale vraag was bijvoorbeeld: zijn de benodigde begrippen, zoals 'netto contante waarde', juist gedefinieerd?). De praktische bruikbaarheid van de workshop voor de deelnemers werd achterhaald tijdens een pilot met een dwarsdoorsnede uit de volledige doelgroep. De workshop werd afgesloten met een proeve van bekwaamheid waarin de deelnemers werden uitgenodigd de life-cycle-managementtechnieken toe te passen op realistische cases. Op die manier werd de effectiviteit van de workshop op het niveau van leerresultaten bepaald. Op die punten waar de workshop-in-wording tekortschoot werden aanpassingen verricht.

EVALUATIEBENADERINGEN

In de vorige paragraaf staat beschreven hoe de manier van evalueren als het ware meebeweegt met een ontwerptraject. Een evaluatie hoeft echter niet zo strikt gekoppeld te zijn aan een ontwerptraject. In deze paragraaf bespreken we drie evaluatiebenaderingen die een beeld geven van de diverse doelen die met een evaluatie gerealiseerd kunnen worden:
– de beslissingsgerichte benadering van Stufflebeam;
– de klantgerichte benadering van Stake;
– de consumentgerichte benadering van Scriven.

Beslissingsgerichte benadering

De beslissingsgerichte evaluatiebenadering die Stufflebeam heeft ontwikkeld is veelomvattend (Stufflebeam en Shinkfield, 1988). Alle onderdelen van een project kunnen onderwerp van evaluatie zijn: van de beslissing om een project wel of niet te starten tot en met de evaluatie van de uiteindelijke resultaten. Volgens

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 406

Stufflebeam is het doel van iedere evaluatie het verschaffen van bruikbare informatie om beslissingen te nemen. Vandaar dat zijn benadering de beslissingsgerichte benadering wordt genoemd. De afkorting van zijn benadering luidt CIPP-model (Context-Input-Proces-Product).
De 'C' in het CIPP-model staat voor *context*-evaluatie. Deze evaluatie heeft tot doel om te bepalen of het de moeite waard is om een project te starten. Dus voordat er nog maar iets is gedaan draagt een evaluatie al bij aan een beslissing: de 'go-no-go'-beslissing. Eigenlijk kun je stellen dat ieder project begint met een summatieve evaluatie, immers de eerste ideeën worden al aan een eindoordeel onderworpen. De 'I' in het model staat voor *input*-evaluatie. Als eenmaal de beslissing genomen is om een project uit te voeren, gaan de gedachten uit naar hoe dat precies moet gebeuren. Een input-evaluatie heeft tot doel een verantwoorde afweging te maken over de middelen die ingezet moeten worden om een project te laten slagen. De term 'middelen' moet hier ruim worden opgevat: het gaat niet alleen om financiële middelen, maar bijvoorbeeld ook om de verschillende deskundigheden die nodig zijn bij het uitvoeren van een project. De eerste 'P' staat voor *proces*-evaluatie, gericht op een waardeoordeel over de weg waarlangs een resultaat bereikt wordt. De tweede 'P' staat voor *product*-evaluatie, gericht op het uitspreken van een waardeoordeel over de vraag of de doelstellingen van een project behaald zijn. Deze evaluatie heeft meestal een summatief karakter, er wordt een eindoordeel over een project uitgesproken.

Klantgerichte benadering

Centraal in de klantgerichte benadering van Stake staan diegenen die met de evaluatieresultaten aan de slag gaan, zoals opleiders, docenten of ontwerpers (Stake, 1973, 1996; Stufflebeam en Shinkfield, 1988). Stake is van mening dat de mensen die de verbeteringen naar aanleiding van een evaluatie uitvoeren van meet af aan betrokken moeten zijn bij de opzet van de evaluatie. De vragen die zij hebben, vormen het uitgangspunt voor een evaluatie.
Het is vervolgens de taak van de evaluator om het object van evaluatie in samenspraak met betrokkenen af te bakenen, nauwkeurig te beschrijven en te analyseren. In deze beschrijving en analyse draait het zowel om de intenties van een project, product of dienst als om wat er gerealiseerd wordt. Hierbij benadrukt Stake dat er niet alleen naar de vooraf geformuleerde bedoelingen gekeken moet worden, maar ook naar de neveneffecten. Dit zijn de onbedoelde effecten die positief maar ook negatief kunnen zijn. Zo kan een cursus 'klantvriendelijkheid' voor telefonisten succesvol zijn in die zin dat de klanten tevredener zijn over de manier waarop zij te woord worden gestaan. Echter, een neveneffect kan zijn dat de wachttijd langer wordt, waardoor per saldo de satisfactie van de klant afneemt.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 407

Consumentgerichte benadering

Scriven is van mening dat een evaluator als het ware in de huid van de consument moet kruipen (Scriven, 1991; Stufflebeam en Shinkfield, 1988). De opzet van de evaluatie dient dan ook de wezenlijke behoeften van consumenten als uitgangspunt te hebben. De belangrijkste taak van een evaluator is volgens Scriven om gebruikers objectief en onafhankelijk te informeren over de kwaliteit van producten of diensten. Scriven vindt dat dit dient te gebeuren in de vorm van een vergelijkend waardeoordeel. De manier waarop in de *Consumentengids* producten en diensten beoordeeld worden is in grote lijnen in overeenstemming met Scrivens evaluatiebenadering.
Scrivens benadering wordt ook wel 'goal free evaluation' genoemd, omdat hij zich weinig gelegen laat liggen aan de intenties van de ontwerpers van een product of dienst. Volgens Scriven vormen de *effecten* voor de gebruikers de maatstaf voor een kwaliteitsoordeel. Scriven is weliswaar van mening dat ontwerpers tijdens de ontwikkeling van hun producten er goed aan doen tussentijds te evalueren, maar hij vindt dit geen professionele evaluatie. Van dit laatste is volgens hem pas sprake als er een onafhankelijk en vergelijkend waardeoordeel uitgesproken kan worden.

Gebruik van de verschillende benaderingen

De inzet van een bepaalde benadering is afhankelijk van het doel van de evaluatie. Stufflebeams beslissingsgerichte benadering is vooral bruikbaar voor opleidingsmanagers, omdat deze benadering systematische ondersteuning biedt voor de verschillende beslissingen die tijdens de levenscyclus van een project genomen dienen te worden.
Stake's klantgerichte benadering biedt daarentegen juist steun aan de professional in de opleidings- of ontwerppraktijk. De resultaten van een evaluatie volgens Stake geven praktische aanwijzingen voor verbetering van de dagelijkse gang van zaken. Evaluator en 'klant' overleggen van meet af aan intensief, waardoor de kans groot is dat de evaluatie toepasbare resultaten oplevert.
Scrivens consumentgerichte benadering is vooral nuttig voor opleidingskundigen die tot taak hebben om producten en diensten met elkaar te vergelijken, bijvoorbeeld voor het inkopen van cursussen.

HET PLANNEN EN UITVOEREN VAN EEN EVALUATIE

Het plannen en uitvoeren van de daadwerkelijke evaluatie is een belangrijke activiteit. Immers, op grond van een 'slecht' plan zal het moeilijk zijn een 'goede' evaluatie uit te voeren. Tijdens de planning en uitvoering doorloopt een evaluator diverse fasen met bijbehorende activiteiten. Voor een formatieve evaluatie gelden bijvoorbeeld de activiteiten in tabel 1 (Nieveen, 1997).

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 408

Fase	Subfase
a. Voorbereiden	1. Object van de evaluatie beschrijven
	2. Hoofdevaluatievragen formuleren
	3. Evaluatieaanpak kiezen
	4. Evaluatieactiviteiten, respondenten, situaties en rollen bepalen
	5. Evaluatieplan construeren
b. Uitvoeren	1. Basisvisie verhelderen
	2. Instrumenten aanpassen en/of ontwikkelen
	3. Respondenten selecteren en uitnodigen
	4. Gegevens verzamelen
c. Verwerken	1. Gegevens interpreteren
	2. Suggesties voor verbetering bepalen
d. Rapporteren	1. Revisiebeslissingen overzichtelijk samenvatten

Tabel 1. Fasen en subfasen van evaluatie

In deze paragraaf staan we stil bij een drietal belangrijke aspecten waarmee rekening gehouden moet worden bij het evalueren:
– Wie voert de evaluatie uit, een interne of externe evaluator?
– Welke aanpak lijkt in welke situatie geschikt om het waardeoordeel vast te stellen?
– Aan welke kwaliteitsnormen dient de evaluatie zelf te voldoen?

Interne of externe evaluator

Het object van de evaluatie kan door de ontwerper zelf of door een externe evaluator worden geëvalueerd. In het geval van een formatieve evaluatie zijn ontwerpers van een 'product-in-ontwikkeling' op zoek naar aanwijzingen op welke punten het product verbeterd kan worden. Als uitgangspunt kan gehanteerd worden dat ontwerpers van producten – zeker in het beginstadium van ontwikkeling – zelf verantwoordelijkheid moeten dragen voor de planning en uitvoering van formatieve evaluaties en wel om de volgende redenen:
– Formatieve evaluaties kunnen leiden tot belangrijke leerervaringen bij de ontwikkelaars zelf. Immers, wanneer ontwikkelaars actief betrokken zijn bij de planning en uitvoering van formatieve evaluatieactiviteiten van bijvoorbeeld een leertraject-in-wording, dan ervaren zij heel direct welke problemen het leertraject nog oplevert en met welke ideeën voor verbetering de respondenten komen.
– Het zelf opzetten en uitvoeren van de formatieve evaluatie vergroot de kans dat de formatieve evaluatie wordt geïntegreerd in het ontwikkelingsproces en niet als slotactiviteit wordt beschouwd.
– In vergelijking met externe evaluatoren kunnen ontwikkelaars die hun eigen formatieve evaluatie uitvoeren veel tijd besparen. Ontwikkelaars hebben bij-

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 409

voorbeeld minder tijd nodig om de gedachte die ten grondslag ligt aan het leertraject te doorgronden. Externe evaluatoren zullen meer moeite moeten doen om de resultaten op een inzichtelijke manier naar ontwikkelaars te communiceren.

Wel zouden ontwerpers die als interne evaluatoren hun eigen producten formatief evalueren ervoor moeten zorgen dat ze open (blijven) staan voor problemen die respondenten aandragen of voor suggesties voor verbetering die respondenten doen. Dit zal beter lukken naarmate het product nog niet zo ver is uitgewerkt, omdat ontwerpers op dat moment er minder aan 'gehecht' zijn. Dit pleit ervoor om al vanaf een vroeg stadium in het ontwikkelingsproces formatieve evaluaties uit te voeren (Flagg, 1990).

Naarmate het meer om een eindoordeel over een product gaat (summatieve evaluatie) is het voor de objectiviteit van de resultaten verstandig op zoek te gaan naar een externe evaluator. Het voordeel van een externe evaluator is dat deze niet betrokken is bij het ontwerpproces en om die reden geen belang heeft bij een bepaalde evaluatie-uitkomst.

Evaluatieaanpak

Ontwerpers die zelf de formatieve evaluatie uitvoeren zijn vanwege praktische randvoorwaarden vooral geïnteresseerd in kleinschalige formatieve evaluaties die binnen een relatief kort tijdsbestek afgerond kunnen worden. Te denken valt aan de volgende aanpakken (zie ook Nieveen, 1997; Tessmer, 1993):

– *Screening:* ontwikkelaars vergelijken zelf het ontwikkelde object met een checklist met gewenste kenmerken van het object (McAlpine en Weston, 1994; Thiagarajan, 1991). Een screening is vooral geschikt om de validiteit van een ontwerp te achterhalen. Zo kan een intranetapplicatie voor het on-lineleren van procestechnieken bij een chemisch concern geëvalueerd worden op technische aspecten (bijvoorbeeld eenduidigheid van de lay-out en navigatie).
– *Deskundigen bevragen:* ontwikkelaars vragen een aantal deskundigen commentaar te leveren op het object (Flagg, 1990; Scriven, 1991: Tessmer, 1993; Thiagarajan, 1991). Deskundigen kunnen bijvoorbeeld gevraagd worden hun oordeel te geven over de mate waarin een opleidingsbeleidsplan overeenkomt met recente inzichten van competentiegericht opleiden. De deskundigen kunnen hun oordeel aan de schrijvers van het plan kenbaar maken in de vorm van suggesties of commentaar tijdens een interview of door het invullen van een vragenlijst.
– *Micro-evaluatie:* een kleine afvaardiging van de doelgroep (bijvoorbeeld deelnemers aan een leertraject) maakt gebruik van het object buiten de normale gebruikspraktijk (Keursten, 1994; Tessmer, 1993; Thiagarajan, 1991). Deze evaluatieaanpak wordt vooral gebruikt om een *indicatie* te krijgen van de bruik-

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 410

baarheid en effectiviteit van bijvoorbeeld een hulpmiddel in een leertraject. Zo maakt de opleiding tot luchtverkeersleiders gebruik van simulatoren voor het opdoen van belangrijke vaardigheden die komen kijken bij het leiden van het vliegverkeer van en naar Schiphol. De simulatieoefeningen dienen bruikbaar en effectief te zijn voor de trainees. Een evaluator kan een groep trainees tijdens de simulatieoefening observeren en na afloop (bijvoorbeeld tijdens een interview) vragen naar hun oordeel over de oefening.

– *Try-out:* de doelgroep gebruikt het object in de situatie waarvoor het is bedoeld (Scriven, 1991). Deze evaluatiemethode is vooral geschikt om de *werkelijke* bruikbaarheid en effectiviteit van het object te bepalen. De evaluator kan gebruikmaken van observaties, interviews, logboeken en vragenlijsten. Wanneer de interesse vooral uitgaat naar de effectiviteit van het materiaal, kan een toets worden afgenomen of kunnen lerenden worden gevraagd een leerverslag te maken. Zo werden voor een groot technisch concern machinehandleidingen ontwikkeld voor de complexe processen op de werkvloer. Met deze handleidingen zouden vakantiewerkers op snelle wijze ingewerkt kunnen worden zonder veel ondersteuning van het vaste personeel. Door gedurende de zomer de vakantiewerkers te observeren tijdens het inwerken, de personeelschefs te interviewen en de omzet van de vakantiemedewerkers te berekenen werd een beeld verkregen van de bruikbaarheid en effectiviteit van de machinehandleidingen.

De methoden en technieken voor formatieve evaluatie zullen gewoonlijk aangepast worden aan de kwaliteitscriteria die de evaluator centraal stelt tijdens de evaluatie (validiteit, praktische bruikbaarheid en effectiviteit). In het geval van bijvoorbeeld een elektronische job aid voor apothekers kan de validiteit bepaald worden door het bevragen van deskundigen op het gebied van farmacie, kan de praktische bruikbaarheid bepaald worden via micro-evaluaties met een groep apothekers en kan een eerste zicht op de effecten van het object verkregen worden via try-outs in een aantal geselecteerde apotheken.

Summatieve evaluaties richten zich met name op de uiteindelijke effecten van een object. Het gaat daarbij vaak om een vergelijkend waardeoordeel (bijvoorbeeld: Is het nieuwe leertraject beter dan het oude?). Om dergelijke uitspraken te kunnen doen kunnen evaluatoren bijvoorbeeld gebruikmaken van de volgende aanpakken (’t Hart, Van Dijk, De Goede, Jansen en Teunissen, 1996; Rossi en Freeman, 1993):

– *Veldonderzoek:* de evaluatoren verzamelen gegevens over de nieuwe situatie (veld) door lijfelijk aanwezig te zijn maar de situatie zo min mogelijk te verstoren. Het is belangrijk dat ze methoden gebruiken die weinig vertekening opleveren in het veld, zoals observatie, interview en documentanalyse.
– *Enquête:* de evaluatoren verzamelen gegevens met behulp van vragenlijsten bij een groot aantal ondervraagden.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 411

– *Veldexperiment:* de evaluatoren gaan na of de interventie het beoogde effect sorteert in de praktijk door de interventie wel uit te voeren in een experimentele groep, maar niet in de controlegroep. Vervolgens proberen zij het oorzakelijk effect vast te stellen van de interventie op één of meer onafhankelijke variabelen.

Het opzetten van grootschalig onderzoek naar de effectiviteit van een object of interventie is complex en tijdsintensief. Het gewicht dat aan de resultaten wordt gehangen is over het algemeen zwaarder dan bij een formatieve evaluatie. Het lijkt dan ook terecht dat veel ontwerpers dergelijke onderzoeken overlaten aan professionele (externe) onderzoekers.

KWALITEITSNORMEN VAN EEN EVALUATIE

Veel evaluatiedeskundigen hebben zich in de loop der jaren gebogen over de vraag wanneer een evaluatie goed is opgezet en uitgevoerd. Na jarenlange voorbereidingen hebben 17 deskundigen in 1981 in totaal 30 kwaliteitsnormen gepubliceerd (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981, 1994). Deze normen zijn inmiddels in grote mate erkend en geaccepteerd. De 30 normen zijn te rangschikken onder de volgende vier hoofdcategorieën:

1. *Bruikbaarheidsnormen:* normen die zich richten op de praktische bruikbaarheid van de evaluatieresultaten.
2. *Haalbaarheidsnormen:* normen die het belang benadrukken dat het uitvoeren van de evaluatie op een realistische, diplomatieke en kosteneffectieve manier gebeurt.
3. *Fatsoensnormen:* normen die erop ingaan dat de evaluatie rekening moet houden met de directbetrokkenen (zoals recht op privacy), evenals met de mensen die te maken krijgen met de evaluatieresultaten.
4. *Nauwkeurigheidsnormen:* normen die zich richten op de juistheid van de verkregen informatie (zoals betrouwbaarheid en validiteit van de gegevens).

De normen die onder de laatste twee categorieën vallen, gelden doorgaans niet alleen voor evaluaties maar ook voor andere vormen van onderzoek. Voor evaluaties geldt daarnaast dat ze alleen zinvol zijn wanneer ze praktische gegevens opleveren die direct of op termijn tot verbeteringen kunnen leiden. Daarom zijn de eerste twee categorieën toegevoegd, die veel specifieker op het opzetten en uitvoeren van evaluaties gericht zijn.

Een evaluatie staat altijd in dienst van de verbetering van een product of dienst. Als de gegevens niet tijdig gerapporteerd worden (dit is een voorbeeld van een bruikbaarheidsnorm), is zo'n evaluatie niet bruikbaar. Immers, je kunt niets meer met de resultaten doen. De manier waarop de evaluatie uitgevoerd wordt moet in verhouding staan tot de mogelijke verbeteringen die gerealiseerd kunnen worden. Dus een evaluatie dient op een kosteneffectieve manier uitgevoerd te worden (dit is een voorbeeld van een haalbaarheidsnorm). Ook moet de evaluator

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 412

diplomatiek te werk gaan, immers 'als een olifant door een porseleinkast gaan' schept geen goed klimaat om verbeteringsvoorstellen geaccepteerd te krijgen.

De opstellers van de normen geven aan dat geen enkele evaluatie volledig zal kunnen voldoen aan alle 30 normen en dat niet alle normen voor elke evaluatie relevant zijn. Bovendien staan de verschillende normen soms op gespannen voet met elkaar, zoals de nauwkeurigheidsnorm 'volledige informatie' en de haalbaarheidsnorm 'kosteneffectiviteit'. De normen vormen echter wel een goed hulpmiddel bij het opzetten en uitvoeren van een professionele evaluatie met waardevolle resultaten. De Joint Committee heeft de 30 normen ook geordend in een functionele inhoudsopgave, waarin aangegeven wordt welke normen in welke fase van een evaluatie relevant zijn. Zo is de fatsoensnorm 'vermijden van belangenverstrengeling' vooral van belang tijdens het nemen van de beslissing of een evaluatie al dan niet in uitvoering wordt genomen. De bruikbaarheidsnorm 'identificeren van betrokkenen' is juist van belang bij het opzetten van de evaluatie. Ook bieden de normen een uitstekend kader om evaluaties te evalueren, met andere woorden: ze vormen een instrumentarium voor het uitvoeren van een meta-evaluatie.

CONCLUSIE

In deze bijdrage hebben we een overzicht gegeven van de huidige stand van zaken rondom evaluatie in het algemeen en in het domein van bedrijfsopleidingen in het bijzonder. We sluiten de bijdrage af met het bespreken van twee uitdagingen voor het evalueren van bedrijfsopleidingen in de nabije toekomst.

In de bijdrage nemen we als vertrekpunt dat de kwaliteit van bijvoorbeeld leertrajecten aanmerkelijk verbetert wanneer ontwerpers tijdens het ontwikkelingsproces het leertraject regelmatig formatief evalueren en op basis van de resultaten verbeteringen doorvoeren. Toch blijkt in de praktijk van bedrijfsopleidingen deze verwevenheid van ontwerp- en evaluatieactiviteiten vaker uitzondering dan regel. Als argument wordt vaak genoemd dat evaluaties te complex en te tijdrovend zijn om uit te voeren. Dit is juist als we met de term 'evaluatie' verwijzen naar het opzetten van grootschalig onderzoek naar bijvoorbeeld de effectiviteit van een interventie. Het is terecht dat veel ontwerpers dergelijk onderzoek overlaten aan professionele (externe) onderzoekers. Echter, in de bijdrage laten we ons licht ook schijnen op de mogelijkheid van kleinschalige *formatieve* evaluaties tijdens het ontwikkelingsproces. We hebben een aantal aanpakken de revue laten passeren die een ontwerpteam zelf binnen een relatief kort tijdsbestek kan afronden. Haalbaarheid van de evaluatie en bruikbaarheid van de verkregen informatie zijn daarbij sleutelbegrippen. Voor de nabije toekomst lijkt de toepassing en verdere verfijning van dergelijke formatieve evaluatieaanpakken een interessante uitdaging.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 413

Naar onze mening gaan onderzoekers in veel evaluatieonderzoek te snel over tot het bepalen van de effectiviteit van een leertraject of een andere opleidingskundige interventie. Wanneer onderzoekers de effectiviteit van een interventie willen bepalen, is het van groot belang dat zij in een eerder stadium zijn nagegaan in hoeverre de interventie zelf valide en praktisch bruikbaar is. Immers, als de interventie niet gebaseerd blijkt te zijn op recente kennis en inzichten (validiteit) en/of als blijkt dat de beoogde doelgroep alleen op omslachtige wijze met het ontwerp kan werken (bruikbaarheid), dan is het raadzaam daar eerst aandacht aan te schenken alvorens de interventie te testen op de beoogde effecten. Vervolgens lijkt het een uitdaging om naast methoden en technieken voor het bepalen van de effecten op het leerproces en leerresultaat ook methoden en technieken te ontwikkelen die het mogelijk maken op een kosteneffectieve manier de transfer naar de dagelijkse werkpraktijk en de impact op de organisatie als geheel te onderzoeken.

Literatuur

- Davidove, E.A. en R.A. Reiser, 'Comparative acceptability and effectiveness of teacher-revised and designer-revised instruction'. *Educational Technology Research & Development*, 39(2), 1991, pp. 29-38.
- Flagg, B.N., *Formative evaluation for educational technologies*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1990.
- Hart, H. 't, J. van Dijk, M. de Goede, W. Jansen en J. Teunissen, *Onderzoeksmethoden*. Amsterdam: Boom, 1996.
- Holcomb, C., J.F. Wedman en M. Tessmer, 'ID activities and project success: Perceptions of practitioners'. *Performance Improvement Quarterly*, 9(1), 1996, pp. 49-61.
- Joint committee on stardards for educational evaluation, *The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1981.
- Joint committee on stardards for educational evaluation, *The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.
- Keursten, P., *Courseware-ontwikkeling met het oog op implementatie: De docent centraal*. Dissertatie, Enschede: Universiteit Twente, 1994.
- Kirkpatrick, D.L., 'Evaluation'. In: R.L. Craig (ed.), *Training and development handbook* (pp. 301-319). New York: McGraw-Hill, 1987.
- McAlpine, L. en C. Weston, 'The attributes of instructional materials'. *Performance Improvement Quarterly*, 7(1), 1994, pp. 19-30.
- Nieveen, N.M., *Computer support for curriculum developers: A study on the potential of computer support in the domain of formative curriculum evaluation*. Dissertatie, Enschede: Universiteit Twente, 1997.
- Nieveen, N., 'Prototyping to reach product quality'. In: J. van den Akker, R.M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen en Tj. Plomp (eds.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 125-135). Dordrecht: Kluwer, 1999.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 414

- Rossi, P.H. en H.E. Freeman, *Evaluation: A systematic approach.* Newbury Park: Sage, 1993.
- Saroyan, A., 'Differences in expert practice: A case from formative evaluation'. *Instructional Science*, 21, 1993, pp. 451-472.
- Scriven, M., 'Beyond formative and summative evaluation'. In: M.W. McLaughlin en D.C. Phillips (eds.), *Evaluation and education: At quarter century* (pp. 19-64). Chicago: University of Chicago Press, 1991.
- Stake, R.E., 'The countenance of educational evaluation'. In: B.R. Worthen en J.R. Sanders (eds.), *Educational evaluation: Theory and practice: Frameworks for planning evaluation studies* (pp. 106-124). Belmont: Wadsworth, 1973.
- Stake, R.E., 'The countenance of educational evaluation'. In: D.P. Ely en Tj. Plomp (eds.), *Classic writings on instructional technology* (pp. 143-159). Englewood, CO: Libraries Unlimited, 1996.
- Stufflebeam, D.L. en A.J. Shinkfield, *Systematic Evaluation*. Dordrecht: Kluwer-Nijhoff, 1988.
- Tessmer, M., *Planning and conducting formative evaluations: Improving the quality of education and training*. London: Kogan Page, 1993.
- Thiagarajan, S., 'Formative evaluation in performance technology'. *Performance Improvement Quarterly*, 4(2), 1991, pp. 22-34.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 415

Integrale ondersteuning van leren en werken

Luk Dewulf

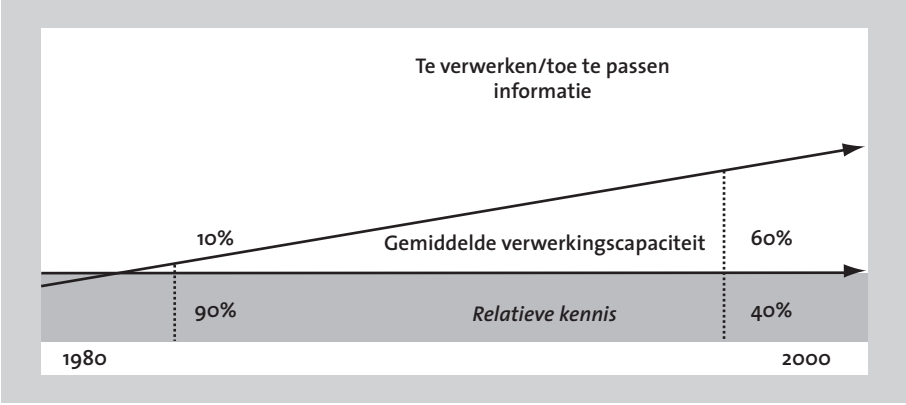
Inleiding

Deze bijdrage wijst HRD-professionals op het belang om de werkplek van kenniswerkers te beschouwen als een belangrijk werkterrein. Daarbij gaat de aandacht niet alleen naar de manier waarop die werkplek kan worden ingericht ter ondersteuning van kenniswerk, maar ook naar de factoren die bepalen dat medewerkers vanuit zichzelf gericht zijn op het benutten van die werkomgeving voor het oplossen van problemen en het genereren van nieuwe kennis.

In de dienstensector is de hoeveelheid informatie de laatste jaren enorm toegenomen. De beleggingsadviessector is daarvan een heel goed voorbeeld. Vijftien jaar geleden kende de modale consument hoogstens een vijftal verschillende spaarproducten. Vandaag kan die consument zijn keuze maken uit meerdere tientallen producten. De informatie die noodzakelijk is om de producten en de daaraan gekoppelde diensten te beschrijven, is exponentieel gestegen. Deze evolutie heeft als gevolg dat de relatieve kennis daalt. De hoeveelheid

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 416

informatie die beleggingsadviseurs dagelijks moeten verwerken is de laatste jaren enorm toegenomen. Daarbij veronderstellen we dat de verwerkingscapaciteit van mensen niet gelijkmatig is gestegen. Het gevolg is dat de kloof tussen verwerkte kennis en te verwerven kennis steeds groter wordt: de relatieve kennis daalt. Deze tweede gedachte wordt uitgedrukt in figuur 1.

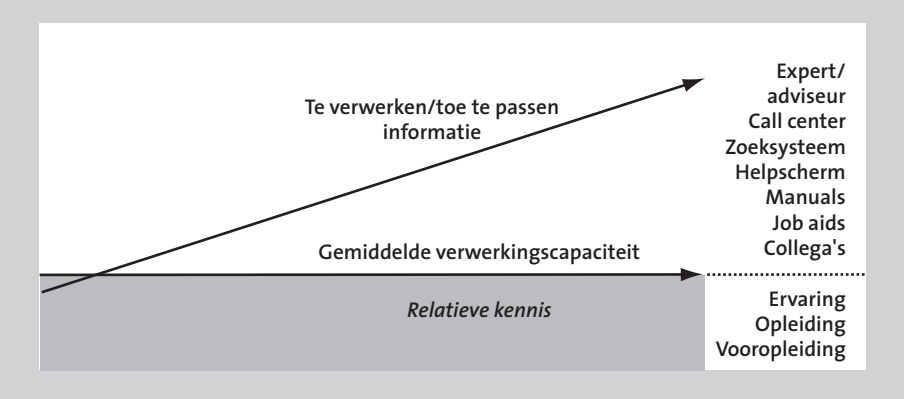


Figuur 1. De relatieve kennis daalt

De daling van de relatieve kennis heeft voor HRD-professionals belangrijke consequenties. De binnen een werksituatie toe te passen informatie staat niet meer in verhouding tot de informatie en de kennis die medewerkers door middel van traditionele opleiding en binnen een bedrijfskundig haalbare termijn kunnen verwerven. Een aantal opleidingsprofessionals heeft deze boodschap reeds begrepen. De verschuiving van de aandacht naar leren op de werkplek is één gevolg. Een ander gevolg is de groeiende aandacht voor het opleiden van medewerkers in het leren leren, voor vaardigheden om snel nieuwe informatie te verwerven of om snel nieuwe systemen te leren gebruiken.

Maar dit gaat nog niet ver genoeg. Als we kennis opvatten als een belangrijke persoonlijke bekwaamheid (Kessels, 1999), dringt zich een verbreding op van opleiden en leren naar alle middelen en voorzieningen die medewerkers ondersteunen bij de productieve toepassing van kennis en informatie op de werkplek. Ik noem dit 'integrale jobondersteuning'. Dit idee wordt uitgedrukt in figuur 2. De kloof tussen reeds verwerkte en nog te verwerken of toe te passen kennis kan worden gedicht door tal van middelen en voorzieningen die traditioneel niet binnen het domein van opleiden en leren vallen.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 417



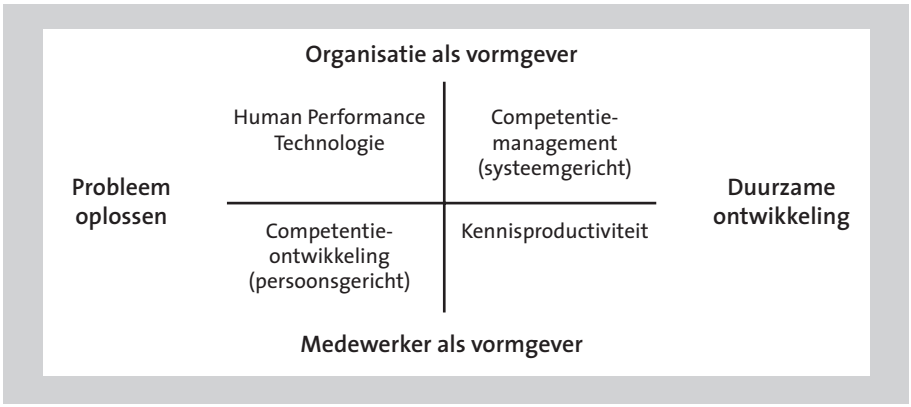
Figuur 2. Integrale jobondersteuning

PROBLEEMSTELLING

In deze bijdrage wordt gezocht naar een mogelijke invulling van het begrip 'integrale jobondersteuning'. Dit zal gebeuren aan de hand van een aantal vragen die voortvloeien uit de discussie die is ontstaan naar aanleiding van enkele bijdragen van Keursten (1999, 2000), van Overduin en Schramade (2000) en Schramade (2000a) in het tijdschrift *Opleiding & Ontwikkeling*. Aanleiding voor deze discussie zijn 'vier vensters op opleiden' die voor Keursten (1999) het resultaat zijn van de combinatie van twee dilemma's in het domein van opleiden en leren. Het eerste dilemma heeft betrekking op de vraag of het accent bij opleiden en leren ligt bij probleemoplossen dan wel bij duurzame ontwikkeling. Ofwel zet men opleiden en leren gericht op een concreet resultaat, vertrekkende van een kloof tussen het huidige en het gewenste niveau van functioneren. Ofwel zet men een proces van krachtige leerprocessen in gang dat ook op langere termijn effectief blijft. Het tweede dilemma vertrekt van de vraag of de organisatie de vormgever en de eigenaar van leren is dan wel de medewerker.

In figuur 3 worden de vier vensters weergegeven:
- *Human Performance Technology:* richt zich op het verbeteren van arbeidsprestaties en het oplossen van problemen in de performance van medewerkers.
- *Systeemgericht competentiemanagement:* legt de focus op het beheren en beheersen van competenties in organisaties.
- *Competentieontwikkeling:* het accent ligt hier op het ontwikkelen van persoonlijke competenties, waarbij de lerende vorm geeft aan het eigen leerproces.
- *Kennisproductiviteit:* leren, werken en kennisontwikkeling zijn één geïntegreerd proces. Het werk zo inrichten dat mensen hun eigen ambities en talenten optimaal kunnen ontwikkelen en benutten.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 418



Figuur 3. Vier vensters op opleiden

In de opeenvolgende reacties wordt de discussie gericht op twee van de vier vensters: Human Performance Technology en kennisproductiviteit. De kritiek van Overduyn en Schramade (Overduin en Schramade, 2000; Schramade, 2000a, 2000b) is dat er te weinig recht wordt gedaan aan het venster 'Human Performance Technology' (HPT). Immers, HPT wordt ontzegd bij te dragen aan duurzame ontwikkeling en wordt niet geassocieerd met de medewerker als vormgever. Het venster 'kennisproductiviteit' wordt geïdealiseerd. Bovendien kunnen de elementen die Keursten binnen kennisproductiviteit benadrukt prima worden gerealiseerd binnen HPT. In zijn reactie op Overduyn en Schramade (2000) stelt Keursten (2000) dat HPT niet vrijblijvend is: het systeem en de organisatie zijn leidend en het individu moet zich daarbinnen voegen. HPT wekt voorts de indruk dat alle variabelen gekend zijn en geanalyseerd kunnen worden. Keursten (2000) stelt dat aan Human Performance Technology en kennisproductiviteit andere opvattingen ten grondslag liggen: 'in de HPT-benadering geeft de organisatie richting aan de ontwikkeling van individuen, bij de insteek van kennisproductiviteit geeft de ontwikkeling van individuen richting aan de organisatie'.

De discussie levert interessante vragen voor het onderzoeken van het begrip 'integrale jobondersteuning'. In wat volgt gaan we in op de volgende vragen:
- Wat is de oorsprong en de betekenis van het begrip 'jobondersteuning' of 'taakondersteuning'?
- Welke invulling kan aan integrale jobondersteuning worden gegeven vanuit de invalshoek van Human Performance Technology / Performance Improvement?
- Welke invulling kan aan integrale jobondersteuning worden gegeven vanuit de invalshoek 'kennisproductiviteit'?

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 419

Aan het eind van deze bijdrage wordt ten slotte stelling genomen ten aanzien van de vraag of beide benaderingen in het kader van integrale jobondersteuning met elkaar conflicteren dan wel aanvullend zijn.

OORSPRONG EN BETEKENIS VAN HET BEGRIP 'INTEGRALE JOBONDERSTEUNING'

Eerder beschreef ik de evolutie in een financiële instelling van opleiding naar jobondersteuning (Dewulf, 1998). Als resultaat van die evolutie werden competentiecentra opgericht die de verantwoordelijkheid hadden voor die jobondersteuning, telkens voor een ander domein binnen de 'core-business' van de financiële instelling. De term 'integrale jobondersteuning' is derhalve in een praktijkcontext ontstaan. Toch blijkt het mogelijk om de term 'integrale jobondersteuning' ook een plaats te gegeven binnen de steeds groeiende aandacht in de literatuur voor de ondersteuning van medewerkers bij taakuitvoering.

Vooreerst is er de aandacht voor 'job aids' als alternatieven voor het geven van opleiding of training. Volgens Rossett en Gautier-Downes (1991) bevat een job aid informatie, perspectieven en processen die zich buiten het individu bevinden en die het werk en activiteiten ondersteunen doordat ze de performance sturen, begeleiden en verlichten. Von Berg en Keursten (1995) hanteren de volgende definitie: 'Een job-aid is een tijdens de taakuitvoering te gebruiken hulpmiddel dat ten opzichte van de gebruiker, externe informatie bevat waardoor een taak beter kan uitgevoerd worden'. Voorbeelden van job aids zijn checklists, stappenplannen en stroomdiagrammen. De gedachte dat de functie van job aids erin bestaat om een alternatief te bieden voor het in het geheugen opslaan van informatie (al dan niet reeds omgezet naar kennis) sluit aan bij de gedachte die aan de basis ligt van integrale jobondersteuning.

Bij integrale jobondersteuning gaat het echter niet om op zichzelf staande job aids, maar om een geïntegreerd geheel van middelen en voorzieningen die medewerkers ondersteunen bij de taakuitvoering. Dit leidt ons naar de concepten '(electronic) performance support system' en 'integrated performance support' (Gery, 1991, 1996; Bastiaens, 1996; Winslow en Bramer, 1994). Gery (1991) omschrijft een Electronic Performance Support System (EPSS) als het gebruik van technologie om op verzoek van de gebruiker toegang te verschaffen tot geïntegreerde informatie, begeleiding, advies, bijstand, training en hulpmiddelen om performance op een hoog niveau mogelijk te maken met een minimum aan ondersteuning van andere mensen. Voor Bastiaens (1996, zie ook zijn bijdrage in dit handboek) is een EPSS 'een elektronische omgeving, die gemakkelijk toegankelijk is en de werknemer continu ter beschikking staat om zo goed mogelijk zijn taak uit te voeren. Het EPSS voorziet de werknemer on

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 420

line en gestructureerd van software die zijn werkzaamheden vergemakkelijken en daarnaast van informatie, advies en training'. Conceptueel gezien betekent Integrated Performance Support (IPS) voor Winslow en Bramer (1994) het focussen van de aandacht op de performance van medewerkers, en meer bepaald het moment waarop medewerkers waarde toevoegen aan de organisatie via performance. Zij zien IPS ook als een strategie voor systeemontwikkeling. In die context zien zij een IPS als een performancesysteem dat op een geïntegreerde wijze advies, hulpmiddelen, naslagwerken en training verschaft aan de medewerker op zijn verzoek, op het ogenblik dat hij die nodig heeft.

Bovenstaande definities hebben alle de volgende elementen gemeen:
– Medewerkers worden ondersteund op de werkplek op het ogenblik van en ter ondersteuning van performance.
– Ze maken daarbij gebruik van een geïntegreerd geheel van ondersteunende hulpmiddelen op het ogenblik dat ze dat wensen en in de vorm die ze wensen.
– Men onderscheidt meestal een tool-, een informatie-, een advies- en een trainingscomponent.
– Ondersteuning wordt geïntegreerd aangeboden door het gebruik van informatietechnologie.

Wij hebben 'performance support' vertaald als jobondersteuning. Voor ons is het niet zozeer van belang dat het aanbieden van jobondersteuning gebeurt door middel van informatietechnologie. Wij menen dat het geïntegreerd benaderen van de werkplek en alle aanwezige ondersteuningstools de grootste meerwaarde heeft. Net deze vaststelling is volgens Carr (1996) niet nieuw: 'Ten eerste is het basisidee van de prestatieondersteuning (PS) niet nieuw. Effectieve PS-tools en systemen zijn al heel lang het doel van prestatietechnologen. Wat is een hulpmiddel bij het werk anders dan een PS-tool. En wat is een geïntegreerde benadering van opleiding, hulpmiddelen, stimulansen en taakontwerp anders dan een PS-systeem'.

Wij sluiten aan bij de opvatting van Carr en definiëren integrale jobondersteuning als 'het ondersteunen van medewerkers bij het uitvoeren van hun job door het ter beschikking stellen van een geïntegreerd geheel van op elkaar en de gebruiker afgestemde hulpmiddelen en voorzieningen die op elk ogenblik toegang bieden tot informatie, kennis en expertise'. Het perspectief van een medewerker tijdens zijn taakuitvoering biedt een goed uitgangspunt voor het aanbrengen van een structuur binnen het geheel van hulpmiddelen en voorzieningen. Wanneer deze medewerker voor een probleem staat zijn er verschillende mogelijkheden. Gery (1996) maakt een onderscheid tussen 'intrinsieke', 'extrinsieke' en 'externe' support. Met intrinsieke support wordt support bedoeld die eigen is aan de systemen die mensen gebruiken bij taakuitvoering. Het gaat om support die dermate in de interfacestructuur is ingebouwd dat de

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 421

mensen deze vorm nauwelijks als support als dusdanig kunnen ervaren. Extrinsieke support is performance-support die wel geïntegreerd is met het systeem maar niet de 'primaire werkruimte' vormt. Deze support wordt ofwel door de gebruiker opgeroepen, ofwel zo aangeboden dat de gebruiker de keuze kan maken deze al dan niet te gebruiken. Voorbeelden hiervan zijn het oproepen of aanbieden van helpschermen, wizzards, checklists, referentiesystemen (informatie of kennisdatabases), demonstraties, sjablonen en oefeningen. Externe support ten slotte, omvat support die niet vooraf geïntegreerd is met computerschermen en -taken en waartoe de medewerker zelf initiatief dient te nemen. Voorbeelden hiervan zijn collega's, handboeken, papieren referentiesystemen, job aids, documentatie en 'user-help-desks'.

Invulling van het begrip 'integrale jobondersteuning' vanuit de invalshoek van Human Performance Technology/Performance Improvement

Ontstaan en kernbegrippen

Human Performance Technology heeft zijn wortels in de jaren zestig. Stolovitch en Keeps (1992, 1999) en Schramade (2000b, zie ook zijn bijdrage in dit handboek) geven een uitvoerige beschrijving van de oorsprong en de groei van deze benaderingswijze, vooral vanuit de inzichten van de gedrags- en leerpsychologie en de systeemtheorie. Meer recent wordt steeds vaker de term 'Performance Improvement' gehanteerd voor de benadering (illustrerend hiervoor is de naamsverandering van de International Society for Human Performance Technology naar de International Society for Performance Improvement).

Centraal in deze benadering staat het begrip 'performance'. Deze van oorsprong Engelse term is zeer moeilijk in het Nederlands te vertalen omdat de term zowel verwijst naar de uitvoering van een taak als naar de kwaliteit die daarmee verbonden is. Voor Stolovitch en Keeps (1999) gaat het om werkresultaten waaraan waarde wordt gehecht door de organisatie. Schramade (2000b) bevestigt dat dit de dominante invulling is van het begrip, maar vult aan dat performance niet alleen in termen van opbrengsten moet worden gezien, maar ook in termen van de kosten om tot die resultaten te komen (zie ook hoofdstuk 6).

Human Performance Technology is een discipline waarbij zowel theorieën als methoden worden gebundeld die het mogelijk maken om problemen of kansen in verband met performance op te lossen respectievelijk te benutten, of om de performance van een organisatie te verbeteren (Stolovitch, Keeps en Rodrigue, 1999). Fuller en Farrington (1999, zie ook Keursten, 2000) omschrij-

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 422

ven Performance Improvement als een systeemgerichte en systematische benadering voor het identificeren van hindernissen die mensen ervan weerhouden om maximaal te presteren en voor het creëren van oplossingen die deze hindernissen op een snelle en effectieve manier verwijderen, zodat niet alleen hun performance maar ook hun potentieel ten volle wordt gerealiseerd.

Stolovitch en Keeps (1999) geven een overzicht van het grote aantal definities van Human Performance Technology. Uit hun overzicht besluiten ze dat volgende elementen centraal staan en steeds terugkomen:
- *Systematisch:* het is een discipline die georganiseerd, rigoureus en methodisch is en die procedures aanreikt, onder meer om de kloof tussen huidig en gewenst functioneren te identificeren en de geschikte interventies te kiezen om die kloof te dichten.
- *Systemisch:* performance wordt gezien als het resultaat van met elkaar interacterende variabelen. Interventies ter verbetering van deze performance moeten het gevolg zijn van diepgaand onderzoek naar de samenhang tussen deze variabelen.
- *Gebaseerd op wetenschappelijke inzichten:* de middelen die worden ingezet om de gewenste performance te realiseren zijn afkomstig uit wetenschappelijk onderzoek.

Volgens Schramade is hét kenmerk van performanceverbetering 'dat vraagstukken worden benaderd vanuit de performance die gerealiseerd moet worden, en niet vanuit afzonderlijke disciplines die als gescheiden silo's naast elkaar staan' (2000b).

De meer recente benaming 'Performance Improvement' is volgens Stolovitch en Keeps (1999) een verzamelnaam die verwijst naar het realiseren van een hogere productiviteit en hogere effectiviteit en efficiëntie van teams. Volgens hen verwijst deze term meer naar het gewenste resultaat, terwijl Human Performance Technology meer verwijst naar de manier waarop deze resultaten worden gerealiseerd. Verschillende recente publicaties (onder andere Fuller, 1999; Fuller en Farrington, 1999; Robinson en Robinson, 1995, 1998) beschrijven de overgang van een meer traditionele trainingsgerichte benadering naar Performance Improvement of Performance Consulting.

Aandachtspunten voor integrale jobondersteuning vanuit deze invalshoek

Vanuit het perspectief van Human Performance Technology worden heel wat interessante elementen aangereikt die hun toepassing vinden binnen het werken aan integrale jobondersteuning.
Het vooropstellen van het perspectief van de medewerker en zijn performance is misschien wel het meest belangrijke kenmerk van integrale jobondersteuning.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 423

In veel organisaties werken afzonderlijke ondersteunende units los van elkaar: een opleidingsafdeling verzorgt opleidingen en analyseert opleidingsbehoeften, een communicatieafdeling analyseert communicatie- en informatiebehoeften, een IT-afdeling ontwikkelt systemen en tools in functie van de businessbehoeften, een organisatieafdeling onderzoekt de noodzaak van verandering van organisatiedoelen, processen, procedures en systemen, managers sturen medewerkers aan op te realiseren doelen en grijpen in op de dagelijkse organisatie. Integrale jobondersteuning keert dit perspectief om en vertrekt steeds vanuit de gebruiker. De gebruiker heeft een bepaalde job, een al dan niet duidelijk omschreven performance en een variëteit aan beschikbare ondersteuningsmiddelen en/of -voorzieningen. Een analyse van de behoeften of optimalisering van zijn jobondersteuning vraagt een integraal perspectief waarin alle hierboven beschreven invalshoeken uit de organisatie zijn verenigd. Het vertrekken vanuit het perspectief van de gebruiker heeft als gevolg dat men een veel beter inzicht krijgt in de motieven van medewerkers om een bepaalde tool of een bepaald jobondersteuningsmiddel al dan niet te benutten. Men leert één bepaald ondersteuningsmiddel te zien als een dynamisch onderdeel van een 'human activity system' (Banerji, 1999; Checkland, 1981), waarbij de reden waarom een bepaald hulpmiddel al dan niet wordt gebruikt niet alleen afhankelijk is van de intrinsieke kwaliteiten van het systeem, maar ook van andere beschikbare ondersteuning.

Een gevolg van het gebruikersperspectief is dat het analyseren van behoeften en het ontwikkelen en invoeren van initiatieven in verband met integrale jobondersteuning niet meer kan worden toegewezen aan één discipline. Het oprichten van competentiecentra is één mogelijkheid om integrale jobondersteuning in de organisatie te verankeren (zie voor een uitvoerige beschrijving Dewulf, 1998). Het begrip 'competentiecentrum', zoals door ons gehanteerd, is een samenwerkingsverband tussen medewerkers die verantwoordelijk zijn voor de integrale jobondersteuning voor een bepaalde bedrijfsactiviteit. Bij de invulling van zo'n samenwerkingsverband wordt ervan uitgegaan dat diegenen die er verantwoordelijk voor zijn dat de strategie wordt gerealiseerd en dat processen werken er ook verantwoordelijk voor zijn dat medewerkers de nodige jobondersteuning ter beschikking hebben om hun job optimaal te kunnen vervullen.

Het hoeft geen betoog dat de gevolgen van een verschuiving van opleiding naar integrale jobondersteuning voor HRD-professionals aanzienlijk zijn. Zeker wanneer ook binnen de organisatie processen en/of structuren worden aangepast om volgens het perspectief van integrale jobondersteuning te kunnen werken zal de rol van de HRD-professional grondig veranderen. Steeds meer zal hij de rol van 'performance support consultant' en/of 'performance improvement consultant' moeten opnemen (zie onder andere Fuller en Farrington, 1999; Robinson en Robinson, 1995; Stolovitch, Keeps en Rodrigue, 1999).

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 424

INVULLING VAN HET BEGRIP 'INTEGRALE JOBONDERSTEUNING' VANUIT DE INVALSHOEK VAN KENNISPRODUCTIVITEIT

Ontstaan en kernbegrippen

Het begrip 'kennisproductiviteit' is afkomstig uit het werk van Drucker (1993, 2000). In zijn werk besteedt Drucker veel aandacht aan de productiviteit van de kenniswerker. Immers, in het westen is niet zozeer het verhogen van de productiviteit van handarbeid, maar het verhogen van de productiviteit van kenniswerk de grootste uitdaging. Volgens hem zijn zes factoren bepalend voor de productiviteit van kenniswerkers (Drucker, 2000):

1. men dient zich steeds af te vragen welke taak juist is;
2. kenniswerkers dienen zichzelf te managen;
3. innovatie zal steeds een belangrijke plaats innemen in het takenpakket;
4. kenniswerkers dienen voortdurend zelf te leren én kennis door te geven aan anderen;
5. kwaliteit is minstens zo belangrijk als kwantiteit;
6. om de productiviteit van kenniswerkers te verhogen moeten kenniswerkers als 'kapitaalgoed' en niet als kosten worden beschouwd.

Het begrip 'kennisproductiviteit' werd ook door Kessels in verschillende publicaties uitgewerkt (Kessels, 1995, 1996). Volgens hem krijgt kennisproductiviteit binnen een kenniseconomie een centrale betekenis als 'het vermogen om door middel van kennis waarde toe te voegen aan producten en diensten' (zie ook hoofdstuk 1). Daarbij vormen 'het genereren, het verspreiden en het toepassen van kennis' de hoofdzaak (Kessels, 1996). Kenmerkend aan het perspectief van kennisproductiviteit is volgens Keursten (2000):

– het gaat niet om kennis op zichzelf maar om het productief toepassen van kennis;
– kennis is op te vatten als een persoonlijke bekwaamheid die je niet kan overdragen maar die je moet ontwikkelen;
– motivatie en affecties spelen wellicht een grotere rol dan de formele strategie van de organisatie.

Aandachtspunten voor integrale jobondersteuning vanuit deze invalshoek

Bij het toepassen van het begrip 'kennisproductiviteit' op kenniswerkers binnen een concrete werkomgeving zullen vooral de inrichting van een werkplek en de manier waarop medewerkers ondersteund en gestimuleerd worden bij kenniswerk van belang zijn.

Zo beschrijft Kessels (1996) een 'corporate curriculum', een leerplan van de organisatie. Dat leerplan moet voorzien in zeven leerfuncties. Vanuit het per-

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 425

spectief van integrale jobondersteuning kan het interessant zijn om voor een specifieke werkplek na te gaan in hoeverre deze leerfuncties zijn gerealiseerd (Kessels, 1996):

1. het verwerven van materiedeskundigheid en vakkennis die direct met de inhoud van de beoogde competenties samenhangt;
2. het leren oplossen van problemen met behulp van de verworven vaardigheden;
3. het ontwikkelen van reflectieve vaardigheden en metacognities die helpen bij het vinden van wegen om nieuwe kennis op het spoor te komen, hoe deze te verwerven en toepasbaar te maken;
4. het verwerven van communicatieve vaardigheden die toegang verschaffen tot het kennisnetwerk van anderen en die het leerklimaat van een werkomgeving veraangenamen;
5. het verwerven van vaardigheden die de motivatie en affecties rond het leren reguleren;
6. het bevorderen van rust en stabiliteit, zodat verdieping, cohesie en integratie mogelijk zijn;
7. het veroorzaken van creatieve onrust, wat aanzet tot verbetering en innovatie.

Nog met betrekking tot de inrichting van de werkplek geeft Onstenk (1997) een zeer uitgebreide beschrijving van de verschillende elementen die bijdragen tot het leerpotentieel van een werksituatie. Hij definieert het leerpotentieel als 'de kans dat in een specifieke arbeidssituatie leerprocessen zullen plaatsvinden'. Deze kans wordt bepaald door vier elementen (Onstenk, 1997):

1. de reeds aanwezige kennis en leervaardigheden van de medewerker;
2. de leerbereidheid van de werknemer;
3. het leeraanbod;
4. het opleidingsaanbod van de werkplek, alsmede de relaties en wisselwerkingen tussen die determinanten.

Binnen het leeraanbod van de werkplek onderscheidt hij drie dimensies: de kenmerken van de functie, de sociale omgeving en de informatieomgeving. Volgens hem kan het ontwerp van de werkomgeving als informatieomgeving, onder andere in de vorm van job aids of (Electronic) Performance Support Systems, een belangrijke bijdrage leveren aan het leeraanbod van een werkplek.

Verschillende auteurs vestigen de aandacht op het belang om leren en werken met elkaar te verbinden in de vorm van duurzame leerprocessen (Zie Versloot en De Jong, 1995; De Jong, 1991; Poell, 1998; Sprenger, 2000). Deze auteurs bieden aanknopingspunten om bij het voorzien van integrale jobondersteuning ook aandacht te besteden aan het mogelijk maken van deze leerprocessen. Versloot en De Jong (1995) beschrijven een continuüm met 7 posities die aanduiden hoe opleiden zich verhoudt tot leren en werken. Aan de ene kant van het continuüm (positie 1) staat 'leren in het reguliere onderwijs', aan de andere

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 426

kant van het continuüm (positie 7) staat 'uitsluitend productief leren'. Met dit laatste worden de leerprocessen in de praktijk op de werkplek bedoeld in interactie met de omgeving. De houding ten aanzien van deze vorm van leren is dubbel. Volgens De Jong (1991) is werkplekleren, waarbij het bepalen van de leerdoelen onderdeel is van het werkproces, misschien wel de meest adaptieve vorm van leren, omdat onmiddellijk kan worden gereageerd op een tekort aan kennis of vaardigheden. Bovendien is het de taak van opleiders om ook deze leerprocessen te bevorderen. Daartegenover drukken Versloot en De Jong (1995) hun twijfels uit ten aanzien van deze manier van leren. Volgens hen is deze incidentele vorm van leren zo weinig gestructureerd dat het woord 'opleiden' niet van toepassing is. Volgens Sprenger (2000) sluit het sociaal-constructivisme als denkwijze bijzonder goed aan bij het perspectief van het leren door kenniswerkers. Deze visie die nauwe banden heeft met het constructivisme (zie onder andere Lowyck en Elen, 1993) benadrukt 'dat er niet één werkelijkheid bestaat, maar dat mensen afhankelijk van de situatie waarin zij verkeren, met elkaar "de" werkelijkheid construeren'. Sprenger stelt dat kennis heel nauw verbonden is met het handelen in een context. Kennis kan pas ontstaan 'als mensen "besluiten" informatie op te nemen en deze informatie gebruiken in hun handelen'. Elders beschreef ik ook reeds een sociale visie op leren en het belang om leren op de werkplek te stimuleren (Dewulf, 1999): 'Het gaat immers om een bijzonder krachtige vorm van leren waarbij de leermotivatie ("leerspanning") direct wordt ontleend aan de motivatie om werkdoelen te realiseren ("taakspanning")'. Ook Poell (1998), ten slotte, onderzoekt de relatie tussen leren en werken en geeft kritiek op de dominante opvatting van leren, die ervan uitgaat dat leren slechts instrumenteel of functioneel voor het werk van belang zou zijn. Hij benadrukt het belang om het leren en verwerven van competenties niet ondergeschikt te maken aan een vooraf bepaalde werkomgeving, maar om het werk én de organisatie ook aan te passen aan de kwalificaties die medewerkers reeds hebben verworven of willen verwerven (zie ook hoofdstuk 9).

27

De hierboven aangereikte ideeën bieden heel wat elementen die van betekenis zijn bij het invoeren van integrale jobondersteuning:

– Een rijke informatieomgeving kan een belangrijke rol spelen bij het stimuleren en op gang brengen van krachtige leerprocessen.
– Het bieden van integrale jobondersteuning is nog geen garantie dat medewerkers van die omgeving gebruikmaken. Vaak worden prachtige kennissystemen nauwelijks geraadpleegd. De uitdaging hier is het creëren van de randvoorwaarden waardoor kenniswerkers vanuit zichzelf initiatief nemen om de werkomgeving te benutten voor het oplossen en voorkomen van problemen.
– Voor de productiviteit van kenniswerkers is het van belang dat integrale jobondersteuning niet alleen vanuit de organisatie aan medewerkers wordt opgelegd, maar dat medewerkers van nabij worden betrokken bij het ontwerpen en vormgeven van een werkomgeving.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 427

– Ervan uitgaande dat niet alleen het oplossen van problemen maar ook het genereren van nieuwe kennis van belang is, zal integrale jobondersteuning ook hulpmiddelen en voorzieningen moeten bieden die kenniscreatie mogelijk maken en die het mogelijk maken voor medewerkers om feedback en suggesties ten aanzien van het verbeteren van de integrale jobondersteuning door te geven.
– Vanuit het perspectief van een kenniswerker zal het van belang zijn dat de aanwezige jobondersteuning voortdurend kan worden aangepast op basis van de ervaringen en de door medewerkers nieuw verworven kennis. Idealiter zou jobondersteuning zich op elke werkplek moeten kunnen ontwikkelen, gestuurd door de leerprocessen en kennisproductiviteit van de medewerkers.

INTEGRATIE EN CONCLUSIES

Na een verduidelijking van het begrip 'integrale jobondersteuning' werd nagegaan welke elementen vanuit het perspectief van Human Performance Technology / Performance Improvement en kennisproductiviteit worden aangereikt die van nut kunnen zijn bij een concrete invulling van integrale jobondersteuning. Uit deze verkenning blijkt dat beide benaderingen zeer waardevolle elementen aanreiken: de ene benadering is erop gericht om de werkplek op basis van analyse doelgericht en efficiënt te voorzien van voorzieningen die medewerkers ondersteunen bij het oplossen van problemen en vragen die ontstaan in de context van het werk. De andere benadering benadrukt het mogelijk maken van krachtige leerprocessen bij zelfsturende professionals en het hen ondersteunen bij kennisproductiviteit. Kerngedachte bij het integreren van beide perspectieven is dat het aanbieden van een krachtige leeromgeving (vanuit het perspectief van integrale jobondersteuning) en het creëren van de condities die kenniswerk mogelijk maken en stimuleren twee elkaar aanvullende voorwaarden zijn om in interactie tussen medewerker en zijn omgeving krachtige en duurzame leerprocessen te doen ontstaan, die zowel voor het individu als voor de organisatie van grote waarde zijn en leiden tot nieuwe kennis.

Deze gedachtegang wordt mooi geïllustreerd door Raybould (1995). Volgens hem vormt het ontwikkelen van een EPSS een opportuniteit voor de organisatie om het strategisch belang te erkennen van het managen van de kennisvoorraden. In de Organizational Performance / Learning Cycle brengt hij niet alleen leren en performance bij elkaar, maar ook de twee tegenover elkaar gepositioneerde vensters van Keursten (1999). Volgens Raybould wordt organisatieleren bereikt wanneer elk van de vijf fasen in de cyclus wordt doorlopen. In de beschrijving van elke fase trachten we de link te leggen met kennisproductiviteit.

1. *Performance-centered design*. Informatie wordt gestructureerd en door middel van een interface ter beschikking gesteld aan een medewerker. De interface is zo ontworpen dat de gebruiker de beoogde performance in de kortst

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 428

mogelijke tijd kan realiseren. Een dergelijk systeem maakt het toepassen van informatie binnen een werksituatie mogelijk.

2. *Performance*. Performance wordt gerealiseerd door het gebruik van het systeem. Kennis, advies en andere ondersteuning worden aangeleverd op het moment dat een medewerker daar behoefte aan heeft en vermindert op die manier de hoeveelheid kennis die reeds door de medewerker moet zijn verworven vooraleer een taak te kunnen uitvoeren. Aansluitend op de benadering van kennisproductiviteit gaat het hier om een cruciaal proces, namelijk het toepassen van informatie binnen een werksituatie. Informatie wordt kennis, kennis kan hier worden gezien als een bekwaamheid. Bovendien gaat het hier om de productieve toepassing van kennis.
3. *Individual learning*. In veel gevallen wordt performance of herhaalde performance gevolgd door leerprocessen: het internaliseren van kennis. Dit staat in contrast met de traditionele trainingsbenadering waar leren meestal aan performance voorafgaat. Een goede ondersteuning kan het leren ook zo organiseren dat het telkens net voor performance wordt georganiseerd (bijvoorbeeld just-in-time-leren). Het is in deze fase dat individueel leren mogelijk wordt gemaakt en gestimuleerd.
4. *Generation of new knowledge*. Tijdens het uitvoeren van werk ontwikkelt de medewerker nieuwe technieken, methoden en procedures die voorheen geen deel uitmaakten van de originele kennisdatabase. Het is op dit punt dat nieuwe kennis in het hoofd van de individuele medewerker zit. Hier zullen de motivatie, affecties én de persoonlijke ambitie van individuele medewerkers en de vaardigheden om het eigen leerproces te sturen sterk bepalend zijn voor de mate waarin nieuwe kennis wordt gegenereerd.
5. *Knowledge capture*. Door het expliciteren en formeel vastleggen van de kennis die verworven werd door medewerkers via het uitvoeren van het werk kan de kennisdatabase van de organisatie worden aangevuld. Het gaat hier om een cruciale stap die de cirkel van het organisatieleren rond maakt.

De bijdrage van Raybould is belangrijk omdat deze een belangrijke brug slaat tussen het organisatieperspectief en het individuele perspectief. Het model maakt bovendien duidelijk dat het werken volgens het perspectief van integrale jobondersteuning krachtige leerprocessen tot stand kan brengen in een organisatie, op zo'n manier dat de kennis van zowel medewerkers als de organisatie in nauwe samenhang met elkaar blijft groeien en steeds weer leidt tot nieuwe kennis, nauw gerelateerd aan het realiseren van belangrijke werkdoelen.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 429

Literatuur

- Banerji, A., 'Performance support in perspective'. *Performance Improvement*, 38, nr. 7, 1999, pp. 6-9.
- Bastiaens, Th., 'EPSS: concept, ontwerp en effecten'. In: J.W.M. Kessels en C.A. Smit (red.), *Electronic Performance Support Systems: Opleiders in Organisaties/Capita Selecta*, afl. 29, december, 1996, pp. 1-31.
- Berg, J.A.M. von en P. Keursten, 'Het toepassen van job aids'. In: J.W.M. Kessels en C.A. Smit (red.), *Job Aids: Opleiders in Organisaties/Capita Selecta*, afl. 21, maart, 1995, pp. 1-24.
- Carr, C., 'De taakondersteuning van performance support-systemen'. In: J.W.M. Kessels en C.A. Smit (red.), *Electronic Performance Support Systems: Opleiders in Organisaties/Capita Selecta*, afl. 29, december, 1996, pp. 1-24.
- Checkland, P., *Systems thinking, systems practice*. London: John Wiley & Sons, 1981.
- Dewulf, L., 'Met competentiecentra van opleiding naar jobondersteuning bij de Kredietbank'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 11, nr. 9, 1998, pp. 35-37.
- Dewulf, L., 'Ontwikkelen van competenties. Implicaties van het introduceren van competenties voor de praktijk van opleiding en ontwikkeling'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12, nr 1-2, 1999, pp. 23-27.
- Drucker, P.F., *The post-capitalist society*. Oxford: Butterworth Heinemann, 1993.
- Drucker, P.F., *Management uitdagingen in de 21e eeuw.* Amsterdam / Antwerpen: Uitgeverij Business Contact, 2000.
- Fuller, J., 'From training to performance'. In: H.D. Stolovitch en E. Keeps (eds.), *Handbook of Human Performance Technology. Improving individual and organizational performance worldwide*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- Fuller, J. en J. Farrington, *From training to performance improvement: navigating the transition*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- Gery, G.J., *Electronic Performance Support Systems*. Tolland: Gery Performance Press, 1991.
- Gery, G.J., 'Eigenschappen van performancegerichte systemen'. In: J.W.M. Kessels en C.A. Smit (red.), *Electronic Performance Support Systems: Opleiders in Organisaties/Capita Selecta*, afl. 29, december, 1996, pp. 1-24.
- Jong, J.A. de, 'Werkplek-opleiden, hoe werkt dat?' In: J.W.M. Kessels en C.A Smit (red.), *Opleiden op de werkplek: Opleiders in Organisaties/Capita Selecta*, afl. 6, januari, 1991, pp. 74-88.
- Kessels, J.W.M., 'Opleidingen in arbeidsorganisaties. Het ambivalente perspectief van de kennisproductiviteit'. *Comenius*, 15, nr. 2, 1995, pp. 179-193.
- Kessels, J.W.M., 'Kennisproductiviteit en het corporate curriculum'. In: J.W.M. Kessels en C.A. Smit (red.), *Kennisproductiviteit: Opleiders in Organisaties/Capita Selecta*, afl. 26, maart, 1996, pp. 29-49.
- Kessels, J.W.M., 'Het verwerven van competenties: kennis als bekwaamheid'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12, nr. 1-2, 1999, pp. 7-11.
- Keursten, P., 'Het einde van strategisch opleiden?' *Opleiding & Ontwikkeling*, 12, nr. 10, 1999, pp. 27-33.
- Keursten, P., 'Veranderen de regels van het spel? Een reflectie op Human Performance Technology en kennisproductiviteit'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 13, nr. 4, 2000, pp. 21-25.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 430

- Lowyck, J. en J. Elen, 'Transitions in the theoretical fundation of instructional design'. In: T.M. Duffy, J. Lowyck en D.H. Jonassen (eds.), *Designing environments for constructive learning.* Berlin: Springer, 1993.
- Onstenk, J., *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Proefschrift, Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, 1997.
- Overduin, B.R. en P.W.J. Schramade, 'Vier vensters op het vak in perspectief'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 13, nr. 1-2, 2000, pp. 11-16.
- Poell, R., *Organizing work-related learning projects. A network approach.* Proefschrift, Nijmegen: Universiteit Nijmegen, 1998.
- Raybould, B., 'Performance support engineering: an emerging development methodology for enabling organizational learning'. *Performance Improvement Quarterly*, 8, nr. 1, 1995, pp. 7-22.
- Robinson, D.G. en J.C. Robinson, *Performance consulting. Moving beyond training.* San Francisco: Berret-Koehler Publishers, 1995.
- Robinson, D.G. en J.C. Robinson, *Moving from training to performance. A practical guidebook.* San Francisco: Berret-Koehler Publishers, 1998.
- Rossett, A. en J. Gautier-Downes, *A handbook of job aids.* San Diego California: Pfeiffer & Company, 1991.
- Schramade, P.W.J., 'Spelregels in soorten. Human Performance Technology veroordeeld tot Newton en New Science voorbehouden aan Kennisproductiviteit?' *Opleiding & Ontwikkeling*, 13, nr. 4, 2000a, pp. 27-31.
- Schramade, P.W.J., *Human Performance Technology. Waar komt het vandaan, hoe staat het ermee, en waar kan en moet het heen?* In: P.W.J. Schramade (red.), *Handboek Effectief Opleiden*. Den Haag: Elsevier, pp. 1.8-2.01 – 1.8-2.28, 2000b.
- Sprenger, C., *Leerpraktijken. Een studie naar de wijze waarop leren vorm kan krijgen in op leren gerichte organisaties.* Proefschrift, Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam, 2000.
- Stolovitch, H.D. en E. Keeps, *Handbook of Human Performance Technology: A comprehensive guide for analyzing and solving performance problems in organisations.* San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
- Stolovitch, H.D. en E. Keeps, 'What is Human Performance Technology'. In: H.D. Stolovitch en E. Keeps (eds.), *Handbook of Human Performance Technology. Improving invidual and organizational performance worldwide*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- Stolovitch, H.D, E. Keeps en D. Rodrigue, 'Skill sets, characteristics and values for the human performance technologist'. In: H.D. Stolovitch en E. Keeps (eds.), *Handbook of Human Performance Technology. Improving invidual and organizational performance worldwide*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- Versloot, A.M. en J.A. de Jong, 'Werkplekopleiden in de praktijk'. In: M. Mulder en W.S. de Grave (red.), *Ontwikkelingen in branche en bedrijfsopleidingen* (pp. 117-144.). Utrecht: Lemma, 1995.
- Winslow, Ch.D. en W.L. Bramer, *Future work. Putting knowledge to work in the knowledge economy*. New York: Free Press, 1994.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 431

Curricula vitae

Dr. Th.J. (Theo) Bastiaens is als onderwijstechnoloog verbonden aan het Onderwijstechnologisch Expertise Centrum van de Open Universiteit Nederland. Hij is werkzaam als consultant en onderzoeker op het gebied van Human Resource Development met als specialisatie elektronische werk- en leeromgevingen.

Dr. Ellen van den Berg is universitair docent bij de afdeling Curriculumtechnologie van de Faculteit Toegepaste Onderwijskunde van de Universiteit Twente. Haar onderzoeksbelangstelling gaat vooral uit naar het ontwerpen en evalueren van multimediatoepassingen ten behoeve van het leren van professionals.

Dr. G.J. (Gerard) Bergenhenegouwen is universitair hoofddocent opleidingswetenschappen aan de Faculteit Maatschappij- en gedragswetenschappen van de Universiteit van Amsterdam. Tevens is hij coördinator van de sectie Bedrijfsopleidingen aan deze universiteit. Recente publicaties liggen onder andere op het terrein van strategisch opleiden en leren in organisaties, effectevaluatie van opleidingen, motivatie en loopbaanontwikkeling, professionalisering en beroepsethiek van opleidingsfunctionarissen.

Dr. Sanneke Bolhuis is werkzaam bij de sectie Onderwijs en Educatie van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Daarvoor heeft zij vele jaren de rijksoverheid geadviseerd op het terrein van de volwasseneneducatie en gepubliceerd over het leren van volwassenen. Ze promoveerde op het bevorderen van zelfstandig leren in het voortgezet onderwijs. Momenteel houdt ze zich bezig met onderzoek naar het professionele leren van (aanstaande) beroepsbeoefenaars, met name medici en docenten, op de (toekomstige) werkplek.

Prof. dr. Léon de Caluwé is sociaal psycholoog. Sinds 1988 werkt hij als adviseur bij Twynstra Gudde. Hij is gespecialiseerd in leer- en verandertrajecten, waarbij de factor 'mens' van doorslaggevende betekenis is. In zijn advieswerk maakt hij regelmatig gebruik van spelsimulaties. Hij is tevens hoogleraar Advieskunde aan de Vrije Universiteit in Amsterdam.

Dr. Th. (Theo) van Dellen heeft psychologie en wiskunde gestudeerd. Hij is verbonden aan de Rijksuniversiteit Groningen waar hij (mede)verantwoordelijk is voor de specialisatie 'Opleiden en leren in arbeidsorganisaties' van de opleiding onderwijskunde. Daarnaast is hij senior adviseur management development bij De Boer & Ritsema Van Eck, organisatie adviseurs.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 432

Drs. L. Dewulf studeerde onderwijskunde aan de K.U. Leuven. Hij is zaakvoerder van Sherpa Consult, een adviesbureau dat zich richt op organisatie- en kennisontwikkeling, en begeleidt in Vlaanderen de Leergang Opleidingskunde als hoofddocent van de FCE. Hij is lid van de redactiecommissie van het tijdschrift *Opleiding & Ontwikkeling*.

Mw. dr. Marjan Th. Glaudé werkte zeven jaar als onderwijskundige bij de capaciteitsgroep Onderwijskunde, Universiteit Utrecht. Thans is zij werkzaam als opleidingsadviseur bij het CLU/Universiteit Utrecht. Daarnaast ontwikkelt zij de HRM-specialisatie binnen de nieuwe opleiding Bestuurs- en Organisatiewetenschap.

Mw. drs. Froukje Jellema is verbonden aan de Faculteit Toegepaste Onderwijskunde, afdeling Onderwijsorganisatie en -management, van de Universiteit Twente, waar zij promotieonderzoek doet op het gebied van 360°-feedback. Haar onderzoek richt zich vooral op het gebruik van 360°-feedback in de context van opleidingsevaluatie. Hiervoor studeerde zij bedrijfskunde aan de Open Universiteit.

Dr. Jan A. de Jong studeerde (ontwikkelings)psychologie in Utrecht en Groningen. Hij is sinds 1977 als onderwijskundig onderzoeker verbonden aan de Universiteit Utrecht. Daarnaast werkte hij als docent in het basisonderwijs, in de lerarenopleiding, aan de Utrechtse universiteit en in cursussen voor opleidingsfunctionarissen.

Prof. dr. Joseph W.M. Kessels is werkzaam bij Kessels & Smit, *The Learning Company*. Hij is tevens deeltijdhoogleraar op het gebied van HRD en bedrijfsopleidingen aan de Universiteit Twente. Hij promoveerde aan dezelfde universiteit op een proefschrift over het ontwerpen van bedrijfsopleidingen.

Dr. Paul Keursten is werkzaam bij Kessels & Smit, *The Learning Company*. Hij promoveerde aan de Universiteit Twente op een proefschrift over de implementatie van computers in het onderwijs. Hij heeft zich gespecialiseerd in het ontwerpen van kennisproductieve leeromgevingen.

Dr. Marcel van der Klink is als opleidingskundige verbonden aan het Onderwijstechnologisch Centrum (OTEC) van de Open Universiteit te Heerlen. In zijn werk houdt hij zich bezig met onderzoeks- en ontwikkelingsprojecten gericht op het leren van volwassenen.

Mw. drs. Marinka Kuijpers is verbonden aan de Faculteit Toegepaste Onderwijskunde, afdeling Onderwijsorganisatie en -management, van de Universiteit Twente, waar zij promotieonderzoek doet op het gebied van loop-

baanontwikkeling. Zij studeerde volwasseneneducatie en voorlichting aan de Universiteit Leiden na een loopbaan als verpleegkundige, opleidingscoördinator verpleegkunde, ontwikkelingswerker en freelance-werker. Als freelance-werker heeft zij onder andere een boek over loopbaanontwikkeling geschreven.

Mw. dr. C.H.E. (Kitty) Kwakman is werkzaam als universitair docent bij de Faculteit Toegepaste Onderwijskunde van de Universiteit Twente. Zij houdt zich bezig met onderwijs en onderzoek op het terrein van HRD, met het leren van professionals als apart aandachtsgebied.

Mw. dr. Ellen de Lange-Ros studeerde technische bedrijfskunde aan de Universiteit Twente, waarna zij een promotieonderzoek uitvoerde bij de vakgroep Technologie & Organisatie van de faculteit Technologie & Management naar het functioneren van verbeterteams. Momenteel is zij werkzaam bij KPN Research, waar zij zich bezighoudt met onderzoek naar het gebruik van ICT in supply chains en het inzetten van internet in organisaties.

Prof. dr. J. Lowyck is gewoon hoogleraar K.U. Leuven, mededirecteur van het Centrum voor Instructiepsychologie en -technologie (CIP & T). Hij doceert er onderwijstechnologie, ontwerpkunde en bedrijfsdidactiek.

Dr. Frans Meijers houdt zich als zelfstandig gevestigd onderzoeker en adviseur bezig met de ontwikkeling en implementatie van verschillende vormen van (studie)loopbaanbegeleiding.

Dr. Nienke Nieveen is verbonden als universitair docent aan de Faculteit Toegepaste Onderwijskunde van de Universiteit Twente. Daarnaast werkt zij als freelance-adviseur bij Kessels & Smit, *The Learning Company*. Centrale thema's in haar werk zijn het ontwerpen en evalueren van leertrajecten en het – al dan niet met ICT – ondersteunen van ontwerpers van dergelijke trajecten.

Dr. Jeroen Onstenk werkt sinds september 1999 als projectmanager bij CINOP te Den Bosch. Daarvoor was hij van 1984 tot 1999 verbonden aan het SCO Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam. Hij doet onderzoek en advieswerk rond leren in stages en andere praktijksituaties, rendement en organisatie van het leerlingwezen, ontwikkelingen in kwalificatievereisten en beroeps(opleidings)profielen, inhoudelijke en didactische versterking van beroepsonderwijs en ICT, scholing voor oudere en laagopgeleide werknemers, en leren en opleiden op de werkplek.

Dr. R.F. (Rob) Poell is als universitair docent Human Resource Development verbonden aan de sectie Onderwijs en Educatie van de Katholieke Universiteit

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 434

Nijmegen. Hij doceert en doet onderzoek rond leren op de werkplek, organiseren van leertrajecten, en strategieën van werknemers, managers en HRD'ers om leerprojecten vorm te geven.

Drs. Mariël Rondeel is werkzaam als opleidingsadviseur bij Kessels & Smit, *The Learning Company*. Zij is arbeids- en organisatiepsycholoog en heeft de FCE Leergang Opleidingskunde voltooid. Thema's die haar bijzonder interesseren zijn kennisproductiviteit, competentiemanagement en het integreren van leerprocessen en veranderprocessen.

Prof. dr. Johan van der Sanden is wetenschappelijk directeur van de Technische Universitaire Lerarenopleiding van de TU Eindhoven en bijzonder hoogleraar in de Didactiek der Technische Wetenschappen. Zijn aandacht gaat vooral uit naar het leren en opleiden van leraren in het technische domein, het leren leren in de technische en exacte vakken, de integratie van algemeen vormend en beroepsgericht onderwijs in het vmbo en het leren in het kader van stages, beroepspraktijkvorming en duale trajecten.

Drs. P.W.J. (Peter) Schramade is directeur van Schramade Performance Development/Improvement. Hij is hoofdredacteur van *Opleiding & Ontwikkeling, Holland/Belgium/Nyenrode Management Review*, de *Nieuwsbrief Performanceverbetering*, het *Handboek Effectief Opleiden* en de *Inkoopgids Bedrijfsopleidingen*.

Prof. dr. P. Robert-Jan Simons studeerde (onderwijs- en ontwikkelings)psychologie. In 1981 promoveerde hij op een proefschrift over de rol van analogieën bij het leren. Sinds 1990 is hij als gewoon hoogleraar Interdisciplinaire Onderwijskunde, in het bijzonder de onderwijs- en opleidingspsychologie, verbonden aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Hij is wetenschappelijk directeur van het facultaire onderzoeksinstituut voor pedagogiek en onderwijskunde (NUOVO).

Mw. drs. Annemieke Stoppelenburg studeerde bestuurskunde aan de Erasmus Universiteit te Rotterdam. Zij werkte als zelfstandig adviseur/trainer voor universiteiten, hogescholen en non-profitinstellingen. Sinds januari 1992 is zij adviseur bij Twynstra Gudde. Daar houdt zij zich bezig met Human Talent Management. Zij adviseert over cultuurverandering, het gebruik van spelsimulatie, opleiding en training.

Prof. dr. J.G.L. (Jo) Thijssen studeerde onderwijskunde en psychologie in Utrecht en promoveerde in Tilburg op de dissertatie *Leren, Leeftijd en Loopbaanperspectief*. Thans is hij als afdelingsdirecteur van Rabobank Nederland belast met HR-beleidsadvisering. Daarnaast is hij als hoogleraar

verbonden aan de capaciteitsgroep Onderwijskunde van de Universiteit Utrecht, in het bijzonder belast met Human Resource Development. Zijn publicaties betreffen met name HRM/HRD-beleid, arbeids- en burgerschapseducatie, personele flexibiliteit en employability.

Drs. Loes Tijmensen werkt sinds juli 2000 als stafmedewerker bij het bureau voor postacademisch onderwijs voor geneeskundigen aan de UMC St Radboud in Nijmegen. Zij was daarvoor assistent in opleiding aan de Katholieke Universiteit Nijmegen en is bezig met het afronden van een promotieonderzoek naar het (organiseren van het) leren van medewerkers in organisaties en in hun beroep.

Dr. H.H. (Harm) Tillema is werkzaam als hoofddocent aan de Universiteit Leiden op het gebied 'Opleiding en Ontwikkeling'. Hij geeft onderwijs aan studenten Onderwijskunde en Bedrijfsopleidingen. Zijn specialisme ligt op het gebied van de competentieontwikkeling van mensen in organisaties. Hij heeft zich vooral gericht op het ontwikkelen en onderzoeken van geschikte assessmentinstrumenten voor competentieontwikkeling. Vanuit zijn expertise is hij als consultant betrokken bij diverse projecten rond assessment en ontwikkeling in verschillende soorten organisaties. Zijn inhoudelijke (wetenschappelijke) interesse ligt bij de rol die feedback speelt om mensen te informeren en te bewegen hun gedrag te veranderen en de wijze waarop de interactieve feedback het beste kan worden aangeboden.

Mw. drs. Saskia Tjepkema werkt sinds 1993 bij Kessels & Smit, *The Learning Company*. Ze combineert haar werk als opleidingsadviseur met onderzoek aan de Universiteit Twente, onder meer op het terrein van de lerende organisatie en zelfsturende teams. Daarnaast is ze actief in de redactie van de HRD-katernen (Samsom) en als reviewer voor het *Handboek Effectief Opleiden* (Elsevier).

Dr. Ferd J. Van der Krogt is universitair hoofddocent organisatieontwikkeling en beroepsgerichte educatie in de sectie Onderwijs en Educatie van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Drs. Sibrenne Wagenaar heeft toegepaste onderwijskunde gestudeerd aan de Universiteit Twente. Daarna is zij enige tijd werkzaam geweest bij SPC Training, waar zij zich bezighield met cursuscoördinatie en het opzetten van een intranet. Sinds 1997 werkt zij als adviseur bij Kessels & Smit, *The Learning Company*. Thema's die haar bijzonder aanspreken zijn: professionaliseren van opleiders, ontwikkelen van development centers, bevorderen van kennisproductiviteit in organisaties, inrichten van competentiegerichte leertrajecten, faciliteren van groepsprocessen en vormgeven van vraaggestuurd werken.

Deel-4.XP 23-05-2001 07:28 Pagina 436

Dr. Wim Wardekker is verbonden aan de afdeling Onderwijspedagogiek van de Vrije Universiteit. Hij houdt zich bezig met identiteitsontwikkeling in een educatieve context.

Dr. Bob Witziers is sinds 1988 werkzaam aan de Universiteit Twente, Faculteit Toegepaste Onderwijskunde. Hij promoveerde in 1992 op het thema 'schooleffectiviteit'. Tegenwoordig is hij bij deze instelling werkzaam als universitair docent. Zijn belangrijkste interessegebieden zijn schooleffectiviteit en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen.

Dr. A.A.M. (Ida) Wognum is als universitair docent werkzaam bij de Universiteit Twente, Faculteit Toegepaste Onderwijskunde, afdeling Onderwijsorganisatie en -management. Zij verzorgt onderwijs op het terrein van organisatie, beleid, management, marketing, evaluatie en effectiviteit van bedrijfsopleidingen en begeleidt studenten bij het uitvoeren van een afstudeeropdracht op deze gebieden. Haar onderzoek heeft vooral betrekking op de effectiviteit en effectiviteitsbevordering van leer- en opleidingstrajecten in arbeidsorganisaties, waaronder ook organisaties uit het midden- en kleinbedrijf.

AUTEURSREGISTER

– Abbey, B. 364, 368
– Abbott, A. 244, 254
– Abernathy, D.J. 92, 99
– Abu-Lughod, L. 305, 314
– Adams, A.M. 90, 99
– Ahlstrand, B. 161-162
– Alderton, J. 39-41, 50, 61, 64, 202, 206, 285, 288, 291, 293-295, 299
– Alison, J. 365, 369
– Allegro, J.T. 305, 314
– Allen, B. 325, 337
– Alligner, G.M. 389, 396
– Al-sharaf, Q. 304, 315
– Altman, B.W. 106, 114
– Amelsvoort, P. van 138, 147, 258, 266, 269
– Ammerlaan, J. 190, 194
– Appiah, K.A. 310, 314
– Argyris, C. 58, 63, 92, 106, 114, 139-140, 147, 153, 162, 309, 314
– Arthur, M.B. 106, 114, 345-347, 355
– Arvey, D. 394, 396
– Asoko, H. 55-56, 64
– Assen, A. van 108, 114
– Assogioli, R. 73, 86
– Atakan, S. 304, 315
– Atkinson, J. 103, 114
– Atwater, L.E. 328, 339, 347, 350, 354, 356
– Auer, C. 230, 232-233, 236, 240
– Baaijens, C. 245, 254
– Baetghe, M. 197, 206
– Baitsch, C. 202, 206, 263, 269
– Baker, C.E. 304, 315
– Bakker, P.A.H. 110, 114
– Balasco, J.A. 9, 19
– Baldwin, T.T. 199, 206, 358, 368, 385, 390, 397
– Ball, B. 110, 114
– Banerji, A. 423, 429
– Bassi, L. 90, 99, 236-237, 240
– Bastiaens, Th.J. 168, 175, 178, 201, 207, 320, 357, 360-361, 365, 368, 419, 429, 431
– Bates, R.A. 393, 397
– Bates, T. 110, 114
– Beard, D. 325, 330, 338
– Beaty, L. 139-140, 147
– Beck, U. 304, 314
– Bednar, A.K. 54, 63
– Bell, C.H. 150, 162
– Belt, J. van de 91, 99
– Benders, J. 258, 269
– Bennett, R.E. 326, 330, 334, 337
– Benson, G. 90, 99
– Berchum, H. van 188, 193
– Bereiter, C. 59, 65-66, 239-240, 288, 299
– Berg, E. van den 321, 399, 431
– Berg, J. van den 10, 13, 19, 20, 161, 163, 175
– Berg, R. van den 162
– Berg, J.A.M. von 296, 299, 419, 429
– Bergenhenegouwen, G.J. 3, 117, 131, 150, 162, 210, 219, 221, 324, 337, 359, 368, 431
– Berger, A. 272, 283
– Berliner, D.C. 62, 64
– Bertels, Th. 17, 20
– Bertrams, J. 239-240
– Bessant, J. 272, 283
– Biemans, H.J.A. 57, 63
– Bierema, L.L. 268-269
– Black, J.A. 204, 206
– Blanchard, K.H. 374, 377, 383
– Blanken, A. 111, 114
– Bloch, S. 110, 114
– Bloom, A.J. 189, 193
– Bochove, P. van 305, 317
– Boekaerts, M. 64, 172, 178, 234, 240, 307-308, 314
– Boer, H. 274, 283
– Boer, P. den 200
– Boers, C. 206, 348, 354
– Bolhuis, S. 2, 37-39, 41, 43, 48-50, 138, 147, 150, 162, 229, 235-237, 239-240, 431

Register 23-05-2001 07:29 Pagina 438

- Bolweg, J.F. 110, 114-115, 128, 131
- Boonstra, J.J. 161-162
- Borgen, W. 304, 315
- Bosma, M. 76, 86
- Bots, J. 363-364, 366, 368
- Boud, D. 40, 50, 327, 329-330, 333, 337
- Bouwen, R. 139, 147
- Boydell, T. 191, 194
- Boyle, R.A. 57, 65
- Brabander, C. de 13, 19
- Brache, A.P. 100, 218, 223
- Bramer, W.L. 11, 20, 419-420, 430
- Brande, I. van den 106, 113-114
- Branden, J. van den 172-173, 179
- Brannick, M.T. 325, 327, 329, 334, 337
- Breeuwer, S. 348, 354
- Brenters, M. 44, 50
- Bridges, W. 104, 114
- Briggs, L.J. 64, 66
- Brink, K. van den 124, 131, 198, 208
- Brinkerhoff, R.O. 170, 175, 178, 217, 223, 388, 393, 397
- Broad, M.L. 385, 397
- Broadwell, M.M. 187, 192
- Broeck, H. van de 324, 337
- Broeder, S. den 342, 356
- Brooks, A. 191-192
- Brown, J.S. 57, 61, 64, 182, 192, 391, 397
- Brown, S.D. 306, 316
- Brown, S.L. 94, 99, 271, 283
- Bruel, M. 76, 86
- Bruner, J.S. 310-311, 314
- Brutus, S. 351, 354
- Buis, D. 372, 374, 383
- Burgoyne, J. 135, 191, 194
- Burnell, J. 272, 283
- Buskermolen, F. 234, 236-237, 240-241
- Buzzi, C. 304, 314
- Byham, W.C. 257, 261-262, 270, 326, 331, 337-338
- Byrnes, J.P. 53, 64, 66
- Caffyn, S. 272, 283
- Cain, C. 309, 315
- Caluwé, L. de 320, 371-372, 374, 380-381, 383, 431
- Carless, S. 347, 354
- Carnevale, A.P. 8, 19
- Carr, C. 420, 429
- Carroll, B. 258, 269
- Carson, K.D. 344, 354
- Castells, M. 6, 19
- Cavalli, A. 304, 314
- Chalofsky, N. 4
- Champy, J. 271, 283
- Charner, I. 110, 114
- Checkland, P. 423, 429
- Cheney, S. 90, 99, 236-237, 240
- Choi, T. 272, 283
- Chopra, D. 75, 86
- Choquet, M. 304, 314
- Christis, J. 292, 299
- Church, A.H. 347, 354
- Clark, D.L. 212, 217, 222
- Clark, R.E. 166, 179
- Cohen, S.G. 257, 269
- Cole, G. 39-41, 50, 61, 64, 202, 206, 285, 288, 291, 293-295, 299
- Cole, J. 394, 396
- Coley, D.B. 185, 192
- Collard, B.A. 104, 110, 116
- Collins, A. 57, 61, 64, 182, 192, 391, 397
- Collis, B.A. 365, 368
- Collmann, B. 304, 315
- Colsen, C. 76, 86
- Conrads, J. 304, 315
- Coppens, N.M. 141, 147
- Cornelis, A. 75, 86
- Corte, E. de 168, 179
- Coulson, R.J. 167, 173-174, 180
- Crandall, S.R. 385, 398
- Cras, C.A. 337
- Crites, J.O. 345, 354
- Croker, F. 365, 369
- Cruz, B.J. 394, 397
- Cunningham, D. 54, 56, 63-64, 78
- Cunningham, I. 86

Register 23-05-2001 07:29 Pagina 439

- Dalessio, A. 355
- Dam, M.C. van 245, 254
- Dam, N.H.M. van 215, 221
- Damasio, A. 311, 314
- Davenport, T.H. 2, 22-24, 27-31, 33, 35
- Davidove, E.A. 404, 413
- Dean, P.J. 92, 99
- Defilippi, R.J. 345-347, 355
- Dekker, J.M. 69-70, 86, 214, 216, 221
- Delandshere, G. 327, 331, 337
- Delden, P.J. van 235, 237, 241, 244, 254
- De Lillo, A. 304, 314
- Dellen, Th. van 2-3, 67, 71, 73, 77, 80-81, 83, 86-87, 431
- Delsen, L. 305, 314
- DeNisi, A. 352, 355
- Detmar, R. 188, 193
- Dewulf, L. 321, 415, 419, 423, 426, 429, 432
- Di Bella, A.J. 153, 162
- Dieleman, A. 302, 304, 314
- Dijk, J. van 410, 413
- Dikaiou, M. 304, 315
- Dillenbourg, P. 167, 179
- Dinkgreve, R. 305, 314
- Dixon, N.M. 2, 22-24, 26-28, 33, 35, 62-64
- Dochy, F.J.R.C. 324, 337
- Dodds, B. 140, 148
- Dollevoet, R. 204, 206
- Donnenberg, O.H.J. 191, 193
- Dooley, C.R. 187, 193
- Dowling, J.S. 141, 147
- Drent, M. 217-218, 220-221, 223
- Driehuis, M. 322
- Driesen, G. 189, 193
- Driver, R. 55-56, 64
- Drucker, P.F. 6, 8, 15, 19, 29-31, 35, 85, 87, 119, 131, 324, 337, 424, 429
- Duda, J.L. 59, 64
- Duffy, T.M. 54, 56, 63-64
- Duguid, P. 182, 192, 392, 397
- Duke, R.D. 372, 381, 383
- Dunne, F.P.E. 141, 147
- During, W.E. 274, 283
- Dymoch, D. 368-369
- Egers, E. 218-219, 221
- Eijnatten, F.M. van 256, 269
- Eisenhardt, K.M. 94, 99, 271, 276, 283
- Elchardus, M. 304, 314
- Elen, J. 169, 172-173, 179, 426, 430
- Ellis, J.A. 203, 208
- Ellström, P.E. 292, 295, 299
- Elst, G. van 190, 193
- Engeström, Y. 61-62, 64, 66
- Eppink, D.J. 211, 215, 222
- Epskamp, H. 308, 314
- Eraut, M. 39-41, 50, 61, 64, 202, 206, 235, 237, 241, 285, 288, 291, 293-295, 299
- Erikson, E.H. 71, 87
- Estes, F. 166, 179
- Evers, G. 305, 315
- Ezzel, E. 204, 206
- Farr, J.L. 325, 329, 338
- Farrington, J. 421-423, 429
- Feintuch, A. 104, 114
- Felce di Paula, M. 304, 315
- Feltovich, P.J. 167, 173-174, 180
- Fineman, S. 308, 311, 314
- Fisher, C.F. 326, 337
- Fitch, M.A. 203, 208
- Flagg, B.N. 409, 413
- Fleenor, J. 347, 354
- Flynn, M. 349, 355
- Ford, J.K. 199, 206, 358, 368, 385, 390, 397
- Ford, M.E. 72-73, 87
- Fortuyn, W.S.P. 104, 114
- Fousert, D. 261, 266, 269
- Fox, K.F.A. 218, 222
- Freeman, H.E. 410, 414
- Freeman, R.E. 216-217, 221
- Freese, C. 106, 116
- Frei, F. 202, 206, 263, 269
- Freimuth, J. 141, 147
- French, W.C. 150, 162
- Frencken, H. 366-367, 369
- Friebel, H. 308, 314
- Frietman, J.E.M. 198, 206

Register 23-05-2001 07:29 Pagina 440

– Frijda, N. 311, 314
– Fruytier, B. 299
– Fullan, M.G. 221
– Fuller, J. 421, 423, 429
– Furst-Bowe, J. 204-206
– Fürstenau, B. 62, 65
– Gabay, T. 304, 315
– Gabriel, Y. 308, 315
– Gage, N.L. 62, 64
– Gagné, R.M. 64, 66
– Gainer, L.J. 8, 19
– Galagan, P.A. 212, 221
– Garavan, T. 217, 221, 349-350, 355
– Gardeniers-Berendsen 70-71
– Gardner, H. 74, 87
– Garduque, L. 306, 317
– Garrick, J. 205-206
– Gaspersz, J. 104, 110, 114
– Gates, D. 204-206
– Gautier-Downes, J. 419, 430
– Gayeski, D.M. 90, 99
– Geelen, A.P.C. 69-70, 86
– Geen, R.G. 72, 87
– Geerdink, T. 122, 131
– Geerligs, C.T. 168, 179
– Geloven, M. van 366-369
– Gendlin, E. 312, 315
– Gersick, C.J.G. 271, 383
– Gerstein, M.S. 92, 100
– Gerstenberger, F. 197, 206
– Gery, G.J. 177, 179, 358, 360, 369, 419-420, 429
– Geurts, J. 230, 241, 244, 246, 254, 372, 374, 383
– Gibson, J.T. 304, 315
– Giddens, A. 6, 19
– Gierstberg, E.E.F. 184, 193
– Giesen, R. van der 348, 355
– Gilbert, J. 272, 283
– Gill, S.J. 170, 175, 178, 393, 397
– Gillett, G. 310, 315
– Gipps, C.V. 327, 330, 337
– Glasersfeld, E. von 55-56, 64
– Glaudé, M.Th. 105, 116, 134, 161-162, 181, 184, 186, 188, 191, 193, 202, 204, 207, 221, 291, 299, 342, 356, 392, 397, 432
– Goede, M. de 410, 413
– Goldstein, I.L. 218-219, 221
– Gordijn, J. 60, 64
– Gottfredson, L.S. 305, 315
– Goudswaard, N.B. 184, 193, 196, 207
– Gould, J.M. 153, 162
– Graaf, P. de 304, 315
– Grauw, M. de 345, 356
– Graves, D.H. 326, 337
– Greenberger, E. 306, 315, 317
– Griffith, P. 325, 337
– Groot, W. 388, 397
– Gruender, C.D. 56, 64
– Grumbkow, J. von 324, 337
– Grusky, D. 304, 315
– Guest, G. 216, 237, 241
– Guile, D. 61, 64
– Guimares, I. 304, 315
– Guisti, L. 304, 315
– Gummeson, E. 276, 283
– Gutteridge, T.G. 107, 115
– Haan, D. 190, 194
– Hackett, G. 306, 316
– Haertel, E.H. 328-329, 331, 337
– Hakim, C. 104, 115
– Hall, D.T. 104-106, 115-116, 344, 346, 355
– Hamel, G. 93, 99, 131
– Hammer, M. 271, 283
– Harding, R. 272, 283
– Hargreaves, A. 239, 241
– Harré, R. 310, 315
– Hart, H. 't 410, 413
– Hartog, C. den 236, 241
– Harzing, A.W. 118, 131
– Have, S. ten 128, 131
– Hayes, R.H. 272, 284
– Hazucha, J. 349, 352, 355
– Heck, E. van 363-364, 366, 368
– Heckler, S. 367-369
– Heffen, O. van 212, 214, 221
– Hegstad, C.D. 185, 193
– Heijden, B.I.J.M. van der 236, 241

Register 23-05-2001 07:29 Pagina 441

– Heijke, H. 108, 115
– Heitmeyer, W. 304, 315
– Henri, F. 173, 179
– Herman, J.J. 213, 221
– Herman, J.L. 213, 221, 327, 333, 337
– Hermans, H. 310, 312, 315
– Hermans-Jansen, E. 312, 315
– Herriot, P. 106, 115, 327, 329, 336-337
– Hersey, P. 374, 377, 383
– Hertog, F. den 107, 115
– Hezlett, S. 349, 352, 355
– Hilgard, E.R. 73, 87
– Hillegers-Van Ek, C. 187, 193
– Hitchcock, D.E. 258, 269
– Hobson, P. 368-369
– Hoekstra, M. 210, 221
– Hoets, A. 141, 147
– Holcomb, C. 363, 369, 404, 413
– Holland, D. 309, 315
– Holtappels, H. 304, 315
– Holton III, E.F. 91-92, 100-101, 209, 222, 322, 388-390, 393, 397
– Hoof, J.J. van 106, 115
– Hooft, E. van 348, 355
– Hoogerwerf, A. 211, 214, 222
– Hoogerwerf, E.C. 138, 147, 259, 269, 297, 299
– Horney, N. 217, 222
– Horwitz, F.M. 210, 216, 222
– Houle, C.O. 235, 237, 239, 241
– Houtman, I. 304, 315
– Hövels, B. 200, 206
– Hoyle, E. 230, 241
– Huber, G.L. 46, 50
– Hulshof, A.H. 274, 284
– Hulskes, A. 197, 208
– Hyatt, C. 110, 115
– Ichijo, K. 9, 19, 24-26, 28, 30-32, 35
– Iles, P. 325, 337
– Imai, M. 272, 284
– Inglehart, R. 303, 315
– Irick, C. 203, 208
– Ishiyama, I. 304, 315
– Jaarsveld, J.C.M. van 266, 269
– Jacobi, M. 306, 317
– Jacobs, D. 95, 99
– Jacobs, R.L. 4, 11, 19, 138, 147, 181, 187, 193, 202, 207
– Jacobson, M.J. 167, 173-174, 180
– Jagt, N. 190, 193
– James, S.R.M. 211, 223
– Janak, E.A. 389, 396
– Jansen, B. 305, 314
– Jansen, P.G.W. 324, 337
– Jansen, W. 410, 413
– Jarvis, P. 199, 207
– Jellema, F. 320, 341, 348, 353, 355, 432
– John, P.D. 230, 241
– Jonassen, D.H. 54, 64
– Jones, D. 363, 369
– Jones, M.J. 11, 19, 138, 147, 181, 187, 193, 202, 207
– Jones, R.G. 330, 334, 337
– Jong, J.A. de 134, 138, 147, 174, 179, 181, 186, 188, 191, 193, 198, 200, 202, 205, 207, 291, 299, 425-426, 429-430, 432
– Jongh, F. de 337
– Jongkind, J. 196, 207
– Joyce, B. 391, 397
– Kaldenhoven, J. 68, 87
– Kalmar, D.A. 310-311, 314
– Kano, N. 272, 284
– Kaplan, R.S. 92, 99, 347, 355
– Kashyup, L. 304, 315
– Kaufman, R. 217, 222, 388, 397
– Kazanas, H.C. 11, 20, 181, 187, 194, 210, 215, 218-219, 223
– Kearsley, G. 386, 397
– Keating, M. 363, 369
– Keeps, E.J. 83, 88, 91-92, 100, 421-423, 430
– Keller, J. 388, 397
– Kelly, G.A. 53-55, 64
– Kemp, G. 349, 356
– Kempen, H. 310, 315
– Kerkhof, H. 145, 148
– Kessels, J.W.M. 1-2, 5, 7, 9, 11-13, 19, 21-26, 28, 30-31, 33, 35, 55, 65, 67-68, 81, 87, 151, 162-163,

Register 23-05-2001 07:29 Pagina 442

168, 170, 172, 178-179, 200, 207, 218-219, 222, 233, 237, 241, 268-269, 286, 288-289, 299-300, 324, 338, 342, 344-345, 355, 362, 369, 395-397, 416, 424-425, 429, 432
– Keunen, L. 258, 270
– Keuning, D. 211, 215, 222
– Keursten, P. 1-2, 5, 8, 19-21, 81, 83-85, 87-88, 91, 99-100, 209-210, 212, 222, 296, 299, 409, 413, 417-419, 421, 424, 427, 429, 432
– Kidd, J.M. 345-346, 355
– Kierkegaard, S. 75, 87
– Killeen, J. 344, 355
– King, R.M. 326, 337
– Kirkpatrick, D.L. 177, 179, 321-322, 386-389, 395, 397, 405, 413
– Klarus, R. 40, 50, 238, 241
– Kleer, E. de 306, 317
– Klein Hesselink, J. 305, 315
– Kleinknegt, A. 305, 315
– Klink, M.R. van der 124, 131, 134-135, 195, 198-199, 202, 205-208, 262, 269, 291, 300, 392, 397, 432
– Kluger, A. 352, 355
– Knijff, R. 128, 131
– Knobloch, B. 308, 314
– Knoers, A.M.P. 230, 241, 244, 254
– Knowles, M. 91, 100
– Koehorst, P. 177, 180
– Kolb, D.A. 62-63, 65, 183, 193, 376-377, 383
– Kolmos, A. 141, 147
– Konno, N. 44, 46, 50
– Koonce, R. 217, 222
– Koopman, J. 214-215, 218-219, 222
– Koopman, P.L. 76-77, 87-88
– Korte, A.W. de 115, 128, 131
– Kotler, P. 218, 222
– Kottkamp, R.B. 237, 241
– Kraayvanger, G. 236, 241, 262, 269
– Krabbe, E.Th.W. 366, 369
– Krabbendam, J.J. 274, 284
– Kraul, D. 304, 315
– Krogh, G. von 2, 9, 19, 22, 24-26, 28, 30-32, 35
– Kruijd, D. 11, 19
– Kruijff, M.A. 84, 87
– Krul, Y. 361, 368
– Krumboltz, J.D. 306, 316
– Kuchinke, K.P. 209, 222
– Kühnel, W. 304, 315
– Kuijpers, M.A.C.T. 110, 115, 320, 341, 345, 355, 432
– Kwakman, C.H.E. 138-139, 147, 202, 207, 225-226, 229, 235-237, 241, 433
– Lachicotte, W. 309, 315
– Lagerweij, N.A.J. 168, 179
– Lakerveld, J. van 13, 19
– Lam, E. 368-369
– Lammeren, C. van 105, 115
– Lampel, J. 161-162
– Landy, F.J. 325, 329, 338
– Lane, D. 377, 383
– Lange-Ros, D.J. de 226, 261, 271-272, 284, 433
– Lanigan, M.L. 389, 398
– Lankard, B.A. 110, 115
– Lankhuijzen, E.S.K. 107, 110, 115-116
– Lans, J. van der 302, 314
– Latham, G.P. 83, 87, 220, 222, 385, 398
– Lave, J. 54, 61, 65, 182, 184, 193, 200, 207, 228, 302, 316
– Law, B. 306, 316
– Lawler, E.E. 257-258, 269
– Lazarus, B.N. 305, 311, 316
– Lazarus, R.S. 305, 311, 316
– Leach, J. 55-56, 64
– Ledford, G.E. 257, 269
– Ledoux, S. 304, 314
– Lee, G. 325, 330, 338
– Lee, I. 304, 315
– Leede, J. de 258, 270
– Leeuw, A.C.J. de 215-216, 222
– Leeuwen, J.W.M. van 272, 284
– Leget, J. 216, 222
– Lehr, U. 307, 316
– Leijten, A.T. 216, 222
– Leimbach, M. 393, 397
– Lendfers, M. 305, 316
– Lent, R.W. 306, 316

Register 23-05-2001 07:29 Pagina 443

- Lepsinger, R. 348, 355-356
- Leufkens, N. 190, 193
- Levinson, P. 106, 115
- Levy, M. 293, 300
- Lewis, E. 236-237, 240
- Lievens, F. 325-326, 330, 333-334, 338
- Lillrank, P. 272, 284
- Linde, K. van der 217, 222
- Linden, F. van der 304, 316
- Linden, J. van der 43, 50
- Linn, R.L. 329, 334, 336, 338
- Locke, E.A. 83, 87, 220, 222
- Loen, C. 305, 316
- Lommen, J. 62, 65
- London, M. 329, 339, 351, 354
- Loo, R.P.J.M. van de 343, 345, 355
- Lotto, L.S. 212, 217, 222
- Lowyck, J. 134, 165-169, 172-173, 179, 426, 430, 433
- Lucia, A. 348, 355
- Luijkx, R. 304, 315
- Luiken, V.T.M. 181, 193
- Lutz, C.A. 305, 314
- Lyotard, J-F. 302, 316
- Maenhout, J.M.M. 110, 114
- Maesen de Sombreff, P.E.A.M. van der 74, 87
- Mallin, P. 204, 207
- Mandersloot, E.H.U. 40, 50
- Mandl, H.J. 106, 115
- Mann, L. 347, 354
- Manz, C.C. 257, 270
- Marcus, J.A. 215, 221
- Marsick, V.J. 135, 139, 147, 150, 163, 191, 194, 202, 208, 238, 240-241, 268, 270
- Martens, R.L. 365, 368
- Martineau, J. 351, 354-355
- Marx, R.W. 57, 65
- Maslow, A.H. 75, 87
- Matthews, D. 293, 300
- Matuschek, S. 304, 315
- McAlpine, L. 409, 413
- McCarthy, A. 350, 355
- McCormick, C.H. 216-217, 223
- McCracken, M. 209-210, 216, 222
- McFarlane Shore, L. 189, 193
- McGill, I. 139-140, 147
- McLagan, P. 127, 131
- McLaughlin, M. 110, 115
- McLean, G. 4
- Meadows D.L. 377, 383
- Meer, M.M. van der 181, 193
- Méhaut 262, 270
- Meijers, F. 74, 227, 301-303, 305-306, 309, 311, 316-317, 342, 344-346, 356, 433
- Meltzer, A.S. 8, 19
- Melzer, W. 304, 315
- Mensink, J.C.M. 324, 338, 345, 356
- Merrill, M.D. 60, 65
- Merton, R.K. 246, 254
- Messick, S. 329, 338
- Metaal, N. 71, 87
- Metz, P. 363, 369
- Mevissen, J. 106, 115
- Mezirow, J. 309, 316
- Miller, V.A. 196, 207
- Miner, J.B. 230, 241
- Mintzberg, H. 154, 161-162, 211-213, 217, 222-223, 230-232, 237, 241
- Mirvis, P.H. 105-106, 115-116, 344, 355
- Mitroff, I.I. 216, 222
- Moerkerke, G. 330, 334-335, 338
- Mohrman, S.A. 257, 269
- Mok, A.L. 230, 241, 244, 246, 254, 312, 316
- Molleman, E. 258, 270
- Moller, L. 204, 207
- Möller, R. 304, 315
- Monker, J. 120, 131
- Montag, S. 308, 314
- Mooijman, E.A.J. 131, 150, 162, 210, 221, 324, 337, 359, 368
- Moonen, J. 368-369
- Moor, W. de 71, 87
- Moorsel, M.A.A.H. van 140, 148
- Morley, M. 349, 355
- Mortimer, E. 55-56, 64
- Moss, J.E. 106, 115

Register 23-05-2001 07:29 Pagina 444

– Moss, P. 329, 338
– Moursund, D. 366, 369
– Muijen, J. van 76-77, 88
– Mulder, J.A. 297, 361, 369
– Mulder, M. 57, 63, 65, 69, 86-87, 91, 100, 138, 147, 287, 300, 348, 356
– Mulrooney, C. 44, 50
– Munden, K.J. 106, 115
– Munk, N. 104, 116
– Murray, M. 185, 194
– Nadler, D.A. 92, 100
– Nadler, L. 219, 222, 272, 284
– Nadler, Z. 219, 222
– Nathans, H. 74, 88
– Nelson, C.O. 217, 223
– Nevis, E.C. 153, 162
– Newman, S.E. 57, 61, 64
– Newstrom, J.W. 385, 397
– Ng, E. 59, 65-66
– Ngunangwa, N. 304, 315
– Nicholls, J.G. 59, 64
– Nicholson, M. 363, 369
– Nieuwenhuis, A.F.M. 198, 207
– Nieveen, N. 175, 321, 399, 404, 407, 409, 413, 433
– Nijhof, W.J. 91, 100
– Nijhuis, F. 305, 316
– Noe, R.A. 76, 88
– Nonaka, I. 2, 9, 19, 22, 24-28, 30-33, 35, 42, 44, 46, 50, 153, 162, 200-201, 207, 310, 317
– Noordam, P. 122, 131
– Noordewier, S. 366-367, 369
– Norman, D.A. 167, 180
– Norman, G. 329, 334, 336, 338
– Norton, D.P. 92, 99
– Oates, T. 293, 300
– Oberscheider, S. 141, 147
– Odasz, F. 366, 369
– Odé, J. 141, 147
– Oers, B. van 61, 65
– Oliver, R. 366, 369
– O'Neil, J. 135, 191, 194
– Onna, B. van 197, 202, 207, 262, 270
– Onstenk, J.H.A.M. 8, 19, 38, 42, 50, 57, 60-62, 65, 124, 131, 138, 147, 150, 162, 201, 208, 227, 236-237, 239-241, 259-263, 268, 270, 285-291, 293-294, 296, 298, 300, 303, 317, 343, 346, 356, 425, 430, 433
– O'Reilly III, C.A. 271, 284
– Osland, J.S. 383
– Osterman, K.F. 237, 241
– Ostroff, C. 347, 354
– Ott, M. 104, 110, 114
– Otte, F.L. 107, 115
– Ouden, M.D. den 389, 398
– Oudenhoven-Van der Zee, K. van 348, 354
– Overduin, B.R. 83, 85, 88, 91, 100, 209, 222, 385, 398, 417-418, 430
– Pajak, E. 189, 194
– Pals, N. 361, 369
– Parchman, S. 203, 208
– Parra, B. de la 234, 236-238, 240-242
– Paulissen, A. 366-367, 369
– Pearn, M. 44, 50
– Pedler, M. 191, 194
– Penuel, W.R. 309, 317
– Perry, J.D. 54, 63
– Peters, E. 368-369
– Peters, J.J. 68, 70, 168, 179
– Petrovsky, A. 327, 330, 337
– Peursen, C.A. van 308, 311, 317
– Pfeffer, J. 88
– Philips, J.J. 388, 398
– Phillips, K. 125-126, 131
– Piaget, J. 53-55, 65, 75
– Pilot, A. 366-369
– Pintrich, P.R. 57, 65
– Pirsig, R.M. 65-66
– Plas, P. van der 62, 65
– Pluijmen, R. 145, 147
– Poell, R.F. 8, 20, 59, 65, 133-134, 137, 139-141, 143-145, 147-148, 159-160, 162-163, 170, 176-177, 179, 201, 235, 237-238, 241-242, 245, 254, 295, 300, 394, 398, 425-426, 430, 433
– Polanyi, M. 42, 50
– Pool, I. 190, 193

Register 23-05-2001 07:29 Pagina 445

– Pool, J. 214-215, 218-219, 222
– Post, J.E. 106, 114
– Prahalad, C.K. 93, 99, 131
– Price, C.R. 106, 115
– Prusak, L. 22-24, 27-31, 33, 35
– Quinn, H.M. 211, 223
– Quinn, R.B. 324, 338
– Raelin, J.A. 140, 148
– Raybould, B. 427-428, 430
– Redman, W. 324, 338
– Regouin, W. 190, 194
– Reilly, R. 349, 356
– Reiser, R.A. 404, 413
– Renes, W. 139, 142, 148
– Revans, R. 191, 194
– Reynaert, W.M. 346-347, 356
– Reynolds, M. 135
– Rice, E. 304, 315
– Rietveld, A. 348, 356
– Rijke, T.R. de 324, 337
– Ripley, D. 92, 99
– Robertson, I. 325, 337
– Robertson, M. 304, 315
– Robinson, A.G. 272, 284
– Robinson, D.G. 58, 65, 138, 148, 217, 223, 422-423, 430
– Robinson, J.C. 58, 65, 138, 148, 217, 223, 422-423, 430
– Roderick, C. 44, 50
– Rodrigue, D. 421, 423, 430
– Roelofs, E. 43, 50
– Rombouts, T. 190, 193
– Romiszowski, A.J. 138, 148, 166, 180, 358-359, 369
– Rondeel, M. 2, 21, 434
– Roobeek, A.J.M. 40, 50
– Rosendaal, B. 90, 100
– Rossett, A. 218-219, 223, 419, 430
– Rossi, P.H. 410, 414
– Roth, G. 4
– Roth, J.H.W. 46, 50
– Roth, K. 219, 223
– Rothwell, W.J. 11, 20, 181, 187, 194, 210, 215, 218-219, 223, 357, 369
– Rousseau, D.M. 106, 113, 116
– Rout, U. 325, 337
– Rowden, R.W. 344, 356
– Rubbin, I.M. 383
– Rummler, G.A. 92, 100, 218-219, 223
– Ruona, W.E.A. 4, 393, 397
– Ruysseveldt, J. van 118, 131
– Saari, L.M. 220, 222
– Sanden, J.M.M. van der 2, 53, 55, 57-59, 61-62, 65-66, 434
– Sandick, A.S. van 388, 398
– Saroyan, A. 404, 414
– Sartre, J.P. 75, 88
– Saunders, S. 334, 338
– Scardamalia, M. 239-240, 288, 299
– Schaap-Neuteboom, A.M. 388, 398
– Schakel, L. 74, 87
– Schalk, R. 106, 116
– Schein, E.H. 47, 50, 106, 116
– Schilfgaarde, P. van 305, 316
– Schneider, R. 349, 352, 355
– Schoemaker, M.J.R. 122, 131, 153, 163
– Scholtes, S. 138, 147, 258, 269
– Schön, D.A. 58, 63, 139-140, 147, 153, 162, 230, 232, 242, 245, 254, 309, 314
– Schonberger, R.J. 272, 284
– Schramade, P.W.J. 3, 83, 85, 88-91, 93, 99-100, 209, 214, 219, 221-223, 417-418, 421-422, 430, 434
– Schreyögg, A. 189, 194
– Schroeder, D.M. 272, 284
– Schuller, T. 75, 88
– Scott, P. 55-56, 64
– Scott-Morgan, P. 39, 51
– Scriven, M. 402, 405, 407, 409-410, 414
– Semb, G.B. 203, 208
– Senge, P. 92, 309, 317
– Senker, P. 39-41, 50, 61, 64, 202, 206, 285, 288, 291, 293-295, 299
– Sennett, R. 302, 317
– Severin, S. 75, 88
– Shafrir, B. 304, 315

Register 23-05-2001 07:29 Pagina 446

– Shaw, K.N. 220, 222
– Shaw, P. 125-126, 131
– Shinkfield, A.J. 400, 405-407, 414
– Showalter, S. 304, 315
– Showers, B. 391, 397
– Siegers, F. 190, 194
– Sijnke, J. 190, 194
– Simon, J. 302, 317
– Simons, J. 363-364, 366, 368
– Simons, P.R.J. 2, 8, 20, 37-40, 43, 50-51, 55, 57-58, 63-65, 150, 162-163, 172, 178, 229, 234-237, 240, 263, 270, 314, 434
– Singerling, E. 306, 317
– Sips, K. 258, 270
– Sitter, L.U. de 261, 270, 292, 300
– Skinner, D. 309, 315
– Slavin, R.E. 167, 180
– Sleezer, C.M. 217-219, 223
– Slotman, K. 217-218, 220-221, 223
– Slotman, R. 236-238, 240-242
– Smeets, E. 367, 369
– Sminia, H. 211, 223
– Smit, C.A. 11, 19, 67, 87, 163
– Smit, G. 348, 354
– Smith, B. 140, 148
– Smith, K. 326, 331, 336, 338
– Smith, S.R. 184, 194
– Smither, J. 349, 356
– Snoek, J. 190, 194
– Solley, C.M. 106, 115
– Spannenburg, T. 238, 240, 242
– Spijkerman, R.H.M. 346-347, 356
– Spiro, R.J. 167, 173-174, 180
– Spitholt, W.E. 388, 398
– Sprenger, C. 38, 51, 128, 131, 144, 148, 228, 425-426, 430
– Stake, R.E. 402, 405-407, 414
– Stamps, D. 200, 208, 267-268, 270
– Stayer, R.C. 9, 19
– Steinberg, L.D. 306, 315, 317
– Sternberg, R.J. 42, 51
– Stewart, G.L. 257, 270
– Stewart, T.A. 2, 22-26, 28-30, 32-33, 35
– Stiggins, R.J. 331, 338
– Stillman, G. 365, 369
– Stoker, J.I. 84, 87, 258, 270
– Stolovitch, H.D. 83, 88, 91-92, 100, 421-423, 430
– Stoppelenburg, A. 320, 371-372, 374, 383, 434
– Storey, J. 109, 116
– Storm, P. 139, 142, 148
– Straetmans, G. 329, 338
– Streumer, J.N. 124, 131, 198, 208
– Stufflebeam, D.L. 216-217, 223, 400, 405-407, 414
– Sturm, M. 185, 194
– Sunstein, B.S. 326, 337
– Super, D.E. 345, 356
– Swanson, D.B. 4, 329, 334, 336, 338
– Swanson, R.A. 91-92, 100-101, 322
– Swede, V. van 363-364, 366, 368
– Swieringa, J. 153, 163, 377, 383
– Taborsky, O. 345, 356
– Takeuchi, H. 27, 33, 35, 42, 50, 153, 162, 200-201, 207, 272, 284, 310, 317
– Talyzina, N. 304, 315
– Tannenbaum, S.I. 150, 163, 170, 180
– Tartwijk, J. van 368-369
– Terwel, J. 58, 65
– Tessmer, M. 404, 409, 413, 414
– Teunissen, J. 410, 413
– Teurlings, C.C.J. 58, 61, 65-66
– Thiagarajan, S. 409, 414
– Thijs, J. 124, 131
– Thijssen, J.G.L. 3, 55, 66, 69, 88, 103, 105-108, 110-113, 116, 120, 131, 153, 163, 205, 208, 342-343, 356, 386, 391-392, 398, 434
– Thornow, W.W. 328-329, 338
– Thornton, G.C. 338
– Tiesinga, L. 141, 147
– Tiggelaar, B. 358-359, 369
– Tijdens, K.G. 245, 254
– Tijmensen, E.C.M. 140, 145, 148, 226, 243, 248, 254, 435
– Tillema, H.H. 62, 66, 127, 131, 150, 162, 210, 221, 238, 240, 242, 319, 323-326, 328-331, 334, 336-338, 359, 368, 435

Register 23-05-2001 07:29 Pagina 447

– Tillmann, K. 304, 315
– Tjepkema, S. 127, 131, 163, 226, 240, 242, 255, 257, 270, 293, 300, 435
– Togt, J. van der 349, 356
– Tomassini, M. 46-47, 51
– Tomlinson, P. 334, 338
– Tonkin, C. 365, 369
– Topping, K. 328-329, 338
– Toth, S. 308, 314
– Tough, A. 140, 148
– Tripp, S.D. 184, 194
– Trist, E.L. 256, 258, 270
– Tuninga, R.S.J. 358, 369
– Tuomi-Gröhn, T. 61, 66
– Tushman, M.L. 271, 284
– Tyson, K. 125-126, 131
– Tyson, L.A. 189, 194
– Ulbrich-Hermann, M. 304, 315
– Ulschak, F.L. 217, 223
– Vaatstra, H.F. 247, 254
– Valkenburg, F. 197, 208
– Vandenberghe, R. 161-162, 168, 179
– Van der Krogt, F.J. 59, 66, 129, 131, 134, 138-141, 143-145, 148-149, 151, 159-160, 162-163, 170, 176-177, 179, 211, 223, 230, 232-233, 235-236, 242, 244-245, 254, 259, 263, 270, 435
– Vasilopoulos, N. 349, 356
– Veen, W. 368-369
– Veenman, S. 172, 180
– Velazco, G. 304, 315
– Velden, R. van der 108, 115
– Vennix, J.A.M. 382-383
– Verboon, F.C. 305, 315
– Verburg, R.P. 76-77, 88
– Verdonck, G. 296, 300
– Verhoeven, W. 177, 180, 189, 193
– Verhulst, C. 189, 194
– Verloop, N. 171-172, 180
– Vermulst, A. 145, 148
– Vermunt, J. 60, 66, 171-172, 180
– Verschaffel, L. 168, 179
– Versloot, A.M. 105, 116, 153, 163, 342, 356, 425-426, 430
– Versloot, B. 188, 193
– Vinke, H.W. 88
– Vis, H. 177, 180
– Visser, M. 69-70, 86
– Visser, Y. 189, 194
– Vliet, G. van 116
– Vlist, A. van der 122, 131
– Voncken, E. 261, 270
– Voorthuis, M.E. 219, 221
– Vosniadou, S. 58, 65
– Vries, B. de 197-198, 208
– Vries-Geervliet, L. de 190, 194
– Vuuren, T. van 305, 315
– Vygotski, L.S. 54, 66
– Waclawski, J. 347, 354
– Wagenaar, S. 2, 8, 20-21, 81, 88, 435
– Wagner, R.K. 42, 51
– Waldman, D. 350, 356
– Wallace, M. 209-210, 216, 222
– Wallulis, J. 305, 317
– Walton, J. 4
– Walz, H. 17, 20
– Ward, W.C. 326, 330, 334, 337
– Wardekker, W. 74, 227, 301, 309, 317, 436
– Warmerdam, J.H.M. 10, 20, 138-139, 148, 161, 163
– Wartofsky, M. 311, 317
– Waszink, A.C. 272, 284
– Waterman, J.A. 104, 110, 116
– Waterman, R.H. 104, 110, 116
– Watkins, K.E. 4, 139, 147, 150, 163, 191-192, 202, 208, 238, 240-241, 268, 270
– Watkins, R. 388, 397
– Wearing, A. 347, 354
– Webb, S. 272, 283
– Wedman, J.F. 404, 413
– Weerdt, P. de 304, 315
– Weggeman, M. 2, 22-24, 27-28, 30, 32, 34-35, 128, 131
– Weick, K.E. 376, 383
– Wellins, R.S. 257, 261-262, 270
– Wenger, E. 44, 51, 54, 61, 65, 182, 184, 193, 200, 207, 228, 294, 300, 302, 316-317

Register 23-05-2001 07:29 Pagina 448

– Wertsch, J.V. 309, 317
– Wesselingh, A. 302, 316
– Weston, C. 409, 413
– Westwood, M.J. 304, 315
– Wheelwright, S.C. 272, 284
– Whitmore, M.D. 330, 334, 337
– Wiegersma, S. 305, 317
– Wierda, W.J. 110, 114
– Wierdsma, A.F.M. 153, 163, 377, 383
– Wiggins, G. 335, 338
– Wijers, A. 303, 309, 311, 316-317, 342, 346, 356
– Wijnen, G. 139, 142, 148
– Wilber, K. 75, 88
– Willard, M. 258, 269
– Williamson, P.J. 94, 101
– Wilson, J.M. 257, 261-262, 270
– Winslow, Ch.D. 11, 20, 419-420, 430
– Winters, L. 327, 333, 337
– Wit, R. de 302, 317
– Witziers, B. 320-321, 385, 388, 398, 436
– Wognum, A.A.M. 127, 131, 135, 161, 163, 209-211, 216-218, 220-221, 223, 240, 242, 395-396, 398, 436
– Wohler, A.J. 329, 339
– Wolf, K. 326, 339
– Wood, R. 327, 329-330, 339
– Worthington, R.L. 306, 316
– Woude, M. van der 348, 356
– Wright, P.M. 76, 88
– Yammarino, F.J. 328, 339, 347, 354, 356
– Yin, R.K. 276, 284
– Yorks, L. 135, 191, 194
– Young, M. 61, 64, 285, 300
– Yukl, G. 170, 180, 356
– Zarifian, Ph. 150, 163, 268, 292, 297, 300
– Zee, H.J.M. van der 91, 101, 104, 116, 126, 131, 153, 163, 259, 270, 334, 339
– Zenner, F.J. 204, 206
– Zhang, J. 167, 180
– Zier, H. 190, 194
– Zolingen, S.J. van 57, 66
– Zutven, G. van 62, 65
– Zwaan, A. van der 258, 270
– Zwolsman, J. 305, 314

Register 23-05-2001 07:29 Pagina 449

TREFWOORDENREGISTER

360°-feedback 328, 347
360°-feedbackinstrument 348, 353
360°-feedbackproces 352

A

accountability 388
actieleren 191
actie-reflectie-leren 191
action learning 140
action-reflection learning 139
actoren 159
affectie, zelfregulatie van ~ 16
arbeidsidentiteit 301
arbeidsorganisatie, typen 154
arbeidsverhoudingen 104
assessment 323
assessment center 325
assessmentoefening 332
assessmentopdrachten 335
assessmentprocedure 330, 334
– ontwerpproces voor een ~ 331
assessor 332
autonome taakgroep 256

B

bedrijfsopleiding 385-386
behaviorisme 364
bekwaamheid, persoonlijke ~ 23
bekwaamheidsontwikkeling en HRD-beleid 296
beroepsassociatie 245
beroepsgericht leren 250
beroepskeuzetheorie 306
bijscholing 250
botsing van culturen 48

C

career learning-theorie 306
checklist voor feedbackgesprek 333
coach 282
coaching 188
cognitief leren 167
cognitivisme 364
collectief leren 62
communicatieve vaardigheden 15
community of practice 301
competentie 58
competentiecentra 419
competentiemanagement 84
– systeemgericht ~ 417
competentieontwikkeling 84, 324, 417
– constructivisme en ~ 57
competenties 74, 286, 348
– loopbaangerichte ~ 343-344
– soorten ~ 287, 343
– tacit aspecten van ~ 288
constructief leren 167
constructivisme 55, 365
– ~ en competentieontwikkeling 57
contingentietheorie 274
continu verbeteren 272
corporate curriculum 21, 151
creatief-sociaal leerproces 311
creatieve onrust 17
culturen, botsing van ~ 48
cultuur, leren en (sub)~ 47
cultuurverandering 381

D

development center 325

E

effectief opleiden en leren 220
effectiviteit 386
– niveaus van ~ 387
effectniveaus 387
Electronic Performance Support System 360, 419
elektronische leeromgeving 361
e-leren 357, 360

Register 23-05-2001 07:29 Pagina 450

emotie 46, 306
employability 103, 109, 120, 341
– kenniseconomie en ~ 119
employabilitybeleid 111
employability skills 110
employabilitystrategie 112
EPSS, *zie* Electronic Performance Support System
ervaringsconcentratie 391
ervaringsleren 41
evaluatie 399
– formatieve ~ 401
– kwaliteitsnormen 411
– ~ plannen en uitvoeren 407
– summatieve ~ 401
– typen 401
evaluatiebenadering 405
evaluatiecriteria 403
externe consistentie 219, 395
externe leerstructuur 154

F

feedback 82, 328, 333
feedbackgesprek, checklist 333
flexibiliteit, personele ~ 103
flexible firm 103
formatieve evaluatie 401
functieladder 374

G

gedistribueerde kennis 167
gedragsverandering 329
groendrukdenken 380

H

horizontale leerstructuur 154
HPT, *zie* Human Performance Technology
HRD, *zie* Human Resource Development
HRD-beleid en bekwaamheidsontwikkeling 296
HRD-functie 117
– ontwikkelingen 123
HRD-professional, rol van de ~ 125-130
HRM, *zie* Human Resource Management
humanistische opleidingskunde 67, 78, 83
humanistische organisatie 80
Human Performance Technology 83, 417, 421
Human Resource Development 67, 357
Human Resource Management 76, 109

I

ICT:
– ~ binnen leerprocessen 359
– *zie ook* informatie- en communicatietechnologie
identiteit 309-311
– reflexieve ~ 311
incrementele verbeteringen 272
individueel ontwikkelingsplan 324
informatie- en communicatietechnologie 121
informeel leren 61, 139, 262
integrale jobondersteuning 416-417, 419
intentioneel leren 262
interactie 237
intercultureel management 129
internationalisering van organisaties 118
International Society for Performance Improvement 92
IOP *zie* individueel ontwikkelingsplan
ISPI, *zie* International Society for Performance Improvement

K

kaizen 272
kennis 22
– gedistribueerde ~ 167
– relatieve ~ 416
– visie op ~ 22
kenniscreatieproces 25
kenniseconomie 5, 120
– employability en ~ 119
kennismanagement 21
– literatuur over ~ 22
kennisnetwerk 18
kennisontwikkeling 128
kennisorganisatie 166
kennisproductiviteit 7, 21, 85, 417, 424
– literatuur over ~ 22
kenniswerk 7

Register 23-05-2001 07:29 Pagina 451

kenniswerker 108, 424
kritische reflectie 49
kwalificerende organisatie 297
kwaliteitsmanagement 393

L

leeractiviteiten 209, 235, 249
leerbeleidsvorming 153
leercompetenties 343
leerconcepten, nieuwe ~ 138-140
leercontract 325
leercyclus 376-377
leerinfrastructuur 267
leermogelijkheden 138
– ~ structureren 292
leernetwerkbenadering 144, 151
leernetwerken in organisaties 149
leeromgeving, zelfsturende teams als ~ 259
leerplan voor de organisatie 21
leerpotentieel van arbeidssituaties 290
leerproces, creatief-sociaal ~ 311
leerprocessen:
– ICT binnen ~ 359
– ~ in zelfsturende teams 261
– ondersteuning van ~ 263
leerprojecten 137
leerstructuur:
– externe ~ 154
– horizontale ~ 154
– liberale ~ 154
– verticale ~ 154
leersysteem 149
– ontwikkelingsrichtingen 160
leertheorie, persoonlijke ~ 58
leertraject 169
– ~ ontwerpen 165
leervermogen 8, 58
leer-werkgemeenschap 141
leer-werkomgeving 61
leren 24, 37, 40, 166
– actie-reflectie-~ 191
– beroepsgericht ~ 250
– ~ binnen zelfsturende teams 255
– cognitief ~ 167
– collectief ~ 62
– constructief ~ 167
– ~ door ervaring 41
– ~ door kritische reflectie 45
– ~ door sociale interactie 42
– ~ door theorie 44
– emotionele aspecten van ~ 46
– ~ en (sub)cultuur 47
– ~ en werk 150
– ~ in een spelsimulatie 376
– informeel ~ 61, 139, 262
– ~ in netwerken 128
– intentioneel ~ 262
– meester-gezel-~ 184
– off-the-job-~ 174
– ondersteuning voor ~ 260
– on-the-job-~ 174
– ~ op de werkplek 200, 237, 260, 289
– organisationeel ~ 139
– professioneel ~ 239
– samenwerkend ~ 169
– sociale ondersteuning voor ~ 263
– ~ van anderen 294
– ~ van organisaties 253
– ~ van professionals 229, 234, 238, 244
– veranderend ~ 48
lerende organisatie 150, 268
levensloopontwikkeling 74
liberale leerstructuur 154
lifetime employability 120
loopbaanactualisatie 343
loopbaangerichte competenties 343-344
loopbaanontwikkeling 341, 343
loopbaansturing 346

M

machineorganisatie 154
management, intercultureel ~ 129
materiedeskundigheid 14
meester-gezel-leren 184
mensbeeld 68
mentoring 185

Register 23-05-2001 07:29 Pagina 452

metacognities 15
motivatie, zelfregulatie van ~ 16

N

nascholing 250
netwerken, leren in ~ 128

O

objectivistische theorie 57
off-the-job-leren 174
ondernemende organisatie 155
ondersteuning van leerprocessen 263
ondersteuning voor leren:
– materiële ~ 266
– sociale ~ 263
on-the-job-leren 174
on-the-job training 181
ontwikkeling, persoonlijke ~ 82
ontwikkelingscontract 325
onzekerheid 302
onzekerheidstolerantie 46
opleiden 53
opleiden en leren:
– effectief ~ 220
– performancegericht ~ 98
– performancegericht inzetten van ~ 89
– strategisch ~ 91, 209-210
opleiden op de werkplek 195, 200, 392
– definitie 202
– geschiedenis 196
opleidingsactiviteiten 209
opleidingsafdeling 150
opleidingsbeleidsvorming 211
opleidingskunde, humanistische ~ 67, 78, 83
opleidingsmodellen 183
organisatie:
– humanistische ~ 80
– kwalificerende ~ 297
– lerende ~ 150, 268
– ondernemende ~ 155
– organische ~ 155
– professionele ~ 157
organisatieontwikkeling 82, 271
– model voor ~ 78
organisaties:
– internationalisering van ~ 118
– leernetwerken in ~ 149
– leren van ~ 253
organisatieverandering 47
organisationeel leren 139
organische organisatie 155

P

peer assessment 329
performance 89, 421
performancegericht denken binnen de opleidings- en leerfunctie, kenmerken van ~ 93
performancegericht denken en doen 98
performancegericht inzetten van opleiden en leren 89
performancegericht opleiden en leren 98
Performance Improvement 422
performance-paradigma 90
performance support 420
Performance Technology 357
performanceverbetering 91, 422
personele flexibiliteit 103
persoonlijke bekwaamheid 23
persoonlijke leertheorie 58
persoonlijke ontwikkeling 82
– ~ in arbeidsorganisaties 70
– model voor ~ 72
portfolio 326
potentieelbeoordeling 325
potentieelmeting 330
probleemoplossen 14
procesevaluatie 401
productevaluatie 401
proeve van bekwaamheid 326
professie, kenmerken 230
professionalisering 252
professionals:
– leren van ~ 229, 234, 238, 244
– ontwikkeling van ~ 243
– werk van ~ 231
professioneel beroep 230

Register 23-05-2001 07:29 Pagina 453

professioneel leren 239
professionele organisatie 157
protean career 104
psychologisch contract 106

R

recontextualisatie:
– ~ van attitudes 61
– ~ van kennis 61
– ~ van vaardigheden 61
reflectie 237
reflectieve vaardigheden 15
reflexieve identiteit 311
relatieve kennis 416
rust en stabiliteit 16

S

samenwerkend leren 169
sociaal-constructivisme 59
sociale vaardigheden 15
sociotechniek 256
spelsimulatie 371
– functies 373
– gebruik 377
– leren in een ~ 376
– toepassingen 378
strategisch opleiden en leren 91, 209-210
strategisch partnerschap 217, 220
strategische afstemming 213
structureren van leermogelijkheden 292
summatieve evaluatie 401
supervisie 189
systeemgericht competentiemanagement 417

T

taakondersteuning 418
tacit aspecten van competenties 288
team, zelfsturend ~ 256
technologische leeromgeving 175
teleleren 360
TLO *zie* technologische leeromgeving
transferklimaat 393
transferproces, model voor ~ 390

V

vaardigheden:
– communicatieve ~ 15
– reflectieve ~ 15
– sociale ~ 15
vakbekwaamheid, brede ~ 286
veranderend leren 48
veranderproces 380
verbeteractiviteiten 276
verbeteren, continu ~ 272
verbeterhulpmiddelen 282
verbeteringen, incrementele ~ 272
verbeterteam 271, 273
verticale leerstructuur 154
voortgangsbespreking 333

W

werkallocatie 292
werkcompetenties 343
werk en leren 150
werkexploratie 345
werkplek:
– leren op de ~ 200, 237, 260, 289
– opleiden op de ~ 195, 200, 392
werkplekapplicatie 187
werkplekinstructie 186
werkplekopleiden 181
werkplekopleiding 195
– definitie 202
– rol van de manager 205
werkplekstudie 190
worksample 329

Z

zelfbewustzijn 73
zelfprofilering 346
zelfreflectie 345
zelfregulatie:
– ~ van affectie 16
– ~ van motivatie 16
zelfsturende teams 256
– ~ als leeromgeving 259

Register 23-05-2001 07:29 Pagina 454

– definitie 257
– leerprocessen in ~ 261
– leren binnen ~ 255
zelfsturing 302