

**Kessels, J.W.M. (1998). Volksoopvoeding voor Kennisproductiviteit. In: Katus, J., Kessels, J.W.M. & Schedler, P. (Eds.) (1998). *Andragologie in transformatie*. Amsterdam/Meppel: Boom. (pp. 152-160). (ISBN 90-5352-412-6)**

## **Volksoopvoeding voor Kennisproductiviteit**

Andragologisch werk in dienst van de economische aantrekkelijkheid

Joseph Kessels

### **Inleiding**

Het educatief werk voor volwassenen in de context van arbeidsorganisaties staat sterk in de belangstelling. Bedrijfsopleidingen, vorming en training hebben de laatste twintig jaar een opmerkelijke ontwikkeling doorgemaakt. Naast een stroming die zich vooral richtte op het voorbereiden van medewerkers op de huidige of een toekomstige functie, bestond in een gescheiden circuit veel aandacht voor scholing ten behoeve emancipatie en zelfontplooiing. Het lijkt alsof de opkomende kenniseconomie behoefte heeft aan flexibel inzetbare medewerkers, die voortdurend werken aan hun eigen aantrekkelijkheid voor de interne en externe arbeidsmarkt. De gevraagde arbeid verandert in kenniswerk, waarvoor bijzondere competenties nodig zijn. Medewerkers kunnen die alleen ontwikkelen als ze zelfbewust en weerbaar hun eigen, permanente scholingsplan ontwerpen. Deze bijdrage probeert zicht te bieden op de competenties die kennisproductiviteit bevorderen en op de wijze waarop medewerkers ze kunnen verwerven. Bekwaamheidsdoelstellingen en emancipatiedoelstellingen komen wellicht dicht bij elkaar te liggen.

### **Volksoopvoeding**

In 1972 publiceert Van Gent zijn bijdrage 'Andragologie en andragogiek' in het tijdschrift Volksoopvoeding (Van Gent, 1972). Hij houdt daarin een pleidooi voor een kritisch rationalistische benadering van de andragologische wetenschap: een waardenvrije wetenschapsbeoefening die door haar theoretisch-empirische karakter gebeurtenissen en verschijnselen probeert te verklaren en eventueel te voorspellen met behulp van theoretische uitgangspunten, die vervolgens op een logisch consistente wijze getoetst dienen te worden aan waarnemingen in de werkelijkheid. "Naast de theoretisch-empirische andragologie is andragogiek als kunstleer onmisbaar.

Het gaat daarbij om een samenhangend geheel van resultaten van wetenschappelijk onderzoek, levensovertuiging, mens- en maatschappijvisie, doelstellingen en methoden” (Van Gent, 1997, pag. 72). Afhankelijk van de waardenoriëntatie kunnen er dan meerdere andragogieken bestaan. De slotzin van het genoemde artikel verraadt iets over de waardenoriëntatie van de kritisch rationalistische wetenschapsbeoefenaar Van Gent: “Toch zijn dergelijke andragogieken noodzakelijk ten behoeve van de praktijk van het menselijk samen leven, waar het toch uiteindelijk om te doen is.” (Van Gent, 1972, pag. 82).

De inspanningen ten behoeve van de *volksopvoeding* (Van Gent, 1996, pag. 13), verschuiven naar een minder bevoogdend klinkend *volksontwikkeling* (Van Gent, 1988, pag. 16). Later vervangt Van Gent de omschrijving: *deskundige hulpverlening aan en vorming van volwassenen, door sociaal en cultureel welzijnswerk*. Uiteindelijk gaat het volgens hem in de andragologie om een bescheiden, wetenschappelijk onderbouwde, bijdrage aan de sociale en culturele ontwikkeling en ontplooiing van volwassenen, die hij verder korthedshalve omschrijft als *volwasseneneducatie* (Van Gent, 1991, pag. 98).

### **Verwijdering van opleiding en arbeidsmarkt**

Van Gent heeft in zijn lange reeks publicaties veelvuldig de ontwikkeling van de volwasseneneducatie beschreven. In de verschillende fasen van de geschiedenis vervult zij verschillende functies. Naast het geschikt maken van arbeiders voor routinematige fabrieksarbeid, wordt de volwasseneneducatie ingezet voor 'zedelijke verheffing' en het tegengaan van sociale onrust. Culturele ontwikkeling en persoonlijke ontplooiing dienden vaak emancipatorische doelen en stonden regelmatig op gespannen voet met de aanpassingsdoelen die het bedrijfsleven nastreefde. In Nederland leidde dat onder meer tot een steeds grotere verwijdering tussen het beroepsonderwijs en de wensen van de arbeidsmarkt. Achtereenvolgens hebben de Commissies Wagner, Rauwenhoff en Van Veen die kloof proberen te dichten. De nieuwe Wet Educatie en Beroepsonderwijs (1996) heeft tal van ingrijpende vernieuwingen ingevoerd, waaronder de duale onderwijsvorm. De combinatie van werken en leren krijgt opnieuw aandacht. In 1998 zullen zelfs de eerste experimenten van start gaan met duale vormen van universitair onderwijs, wat op veel weerstand stuit, niet alleen bij de klassieke universiteiten, maar ook in de politiek. Zij vrezen een onbetamelijke inmenging van marktpartijen wat een negatieve invloed op de kwaliteit van de academische vorming zal hebben. Duale leerwegen, waarin studenten de status van werknemer hebben en waarin het werk als een krachtige leeromgeving erkend wordt, associeert men makkelijker met het verwerven van ambachtelijke beroepsbekwaamheden dan met het ontwikkelen van een wetenschappelijke attitude. Anderzijds kunnen we ons geen voorstelling maken van een geneeskunde opleiding die het moet doen zonder de leer- en werkperiode in een ziekenhuis of huisartsenpraktijk. Voor de opleiding van chemici en natuurkundigen is het laboratorium net zo onmisbaar bij het bereiken van de doelstellingen. Daarom is het eigenlijk opmerkelijk is dat er nog steeds zoveel energie gestoken wordt in de discussie over het onderscheid tussen een hogere beroepsopleiding en een wetenschappelijke opleiding. Bij een wetenschappelijke opleiding zou juist geen sprake moge zijn van een beroep. We zouden het echter ook kunnen uitleggen als een laatste stuip trekking van een achterhaalde tegenstelling tussen kennisontwikkeling en economische activiteit. De kennisontwikkeling zou zelfs in gevaar komen indien zij besmet zou raken door infiltratie van economische motieven; motieven van zowel marktpartijen als die van individuele, toekomstige beroepsbeoefenaren.

### **Kennisontwikkeling**

In deze context is het ook opmerkelijk dat er in de vele literatuur over de opkomende kenniseconomie (Drucker, 1993; Jacobs, 1996), kennisproductiviteit (Kessels, 1996), kennismanagement (Boersma, 1995; Weggeman, 1997) en de kennisonderneming (Den Hertog en Huizenga, 1997), nauwelijks gesproken wordt over de academische wereld als belangrijke kennisbron. Het rapport *Kennis in Beweging* (Economische Zaken 1995) houdt een sterk pleidooi voor meer investeringen in de kennisontwikkeling en deelt daarbij een grote rol toe aan het bedrijfsleven. Het rapport associeert kennis nog sterk met proefschriften, technologieontwikkeling, patenten en octrooien, maar van een hegemonie van de academische wereld, als het gaat om kennisontwikkeling, is geen sprake meer.

Het programma van de Europese Commissie inzake de kennisontwikkeling in een lerende samenleving ('Teaching and Learning, Towards the Learning Society') besteedt eveneens veel aandacht aan het versterken van de verbindingen tussen het reguliere onderwijs en bedrijven en instellingen, en aan het stimuleren van voortdurende scholing. Tegelijkertijd klinkt de zorg door van een mogelijke tweedeling in de samenleving die ontstaat tussen kenniswerkers en mensen die verstoken blijven van betekenisvol werk. Op deze zorg volgt dan ook een actieprogramma voor de bestrijding van sociale uitsluiting (Le Magazine, 1996, 5). Om deze doelstellingen krachtig te ondersteunen, werd 1996 uitgeroepen tot het *European Year of Lifelong Learning*. De Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) moedigt een soortgelijk beleid aan in haar rapporten *Lifelong Learning for All* (1996) en *Literacy Skills for the Knowledge Society* (1997).

Dat ook de Nederlandse regering deze ontwikkelingen serieus neemt blijkt niet alleen uit de eerder genoemde nota *Kennis in Beweging* (EZ, 1995), maar ook uit het breed gevoerd Kennisdebat in 1996, een opmerkelijk congres over employability in 1997 (EZ, 1997) en een ontwerp voor het toekomstige overheidsbeleid voor levenslang leren. Het nationale actieprogramma 'Een Leven Lang Leren' (1998) voorziet in fiscale stimulansen voor scholing, en in de subsidiering van 'employability-adviseurs'. Het midden- en kleinbedrijf, ouderen en laag-opgeleiden krijgen bijzondere aandacht. Bedrijven die structureel investeren in de scholing van hun medewerkers krijgen een keurmerk. Er komt meer aandacht voor niet-schoolse vormen van leren, omdat veel medewerkers in de conventionele opleidingen problemen ondervinden en voortijdig afhaken. Er ontstaat meer waardering voor de competenties die iemand buiten het onderwijs verwerft. Door middel van assessment centers kunnen beroepsbeoefenaren hun bekwaamheden laten

vastleggen en daarvoor een certificaat verwerven. De combinatie van werken en leren krijgt steeds meer aandacht. Aan de vaardigheid om zelfstandig te leren: het leren leren, wordt veel waarde toegekend. Informatie- en communicatietechnologie moet het leren leren ondersteunen. De regering wil extra inspanningen verrichten om vroege achterstanden van leerlingen te voorkomen. Het verlagen van de leerplichtige leeftijd van vijf naar vier jaar is daar een voorbeeld van, maar ook de verkleining van de klassen en intensieve begeleiding van zwakke leerlingen. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen laat intussen verkennend onderzoek verrichten naar de consequenties van de kennismaatschappij voor de inrichting van het onderwijs.

### **Tweedeling in de samenleving**

Het lijkt alsof het economische denken de boventoon voert en dat er kennelijk weinig belangstelling is voor de sociale implicaties van de toenemende druk op mensen om een positie te verwerven in een arbeidsbestel dat steeds hogere eisen stelt aan kwalificaties en competenties. Recente debatten over flexibilisering, employability, het einde van de baan zekerheid en het verwerven van een werkzekerheid op grond van persoonlijke competenties, geven aan dat in de voortschrijdende individualisering de economisch zwakkeren het steeds moeilijker zullen krijgen en dat slechts een kleine groep ondernemende kenniswerkers goed zal gedijen in een kennismaatschappij.

In 1996 brengt de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid op eigen initiatief een rapport uit met de titel: "Tweedeling in perspectief". De raad komt tot de bevinding dat, "anders dan vaak wordt gedacht, de kansen op een harmonieuze sociaal-culturele ontwikkeling voor de middellange termijn in de jaren negentig zijn toegenomen. De hoofdpoging voor het beleid is nu de vooruitgang die de bevolking als geheel boekt, ook ten goede te laten komen aan laaggeschoolden die de aansluiting op de arbeidsmarkt missen. Het tot stand brengen van meer eenvoudige werkgelegenheid is, gezien het verder toenemend belang van arbeid als integratiekader, de beste manier om tweedeling in een zich verder individualiserende samenleving tegen te gaan." (WRR, 1996, pag. 3).

De raad komt tot de conclusie dat het, los van geslacht, etniciteit, leeftijd en andere achtergronden, vooral de combinatie is van laaggeschooldheid en uitsluiting van de arbeidsmarkt die de gemeenschappelijke achterstandsfactor vormt. Belangrijke aangrijpingspunten zijn volgens het rapport de "emancipatie van de arbeid" met beleidsmaatregelen die de belemmeringen moeten wegnemen voor het verrichten van zinvolle arbeid aan de onderkant van de scholingsladder. Tevens brengt het rapport de

“emancipatie van het talent” onder de aandacht. Emancipatie van talent betekent dat alle talent, ook het kleine, aanspraak kan maken op een plaats in de belangrijkste verdelingsmechanismen van de samenleving. De WRR gaat hierbij rechtstreeks in op het gevaar dat intellectuele competentie de plaats gaat innemen van afkomst en vermogen als maatschappelijk verdelingsinstrument, waardoor de positie van de laaggeschoolden nog veel zwakker wordt.

Er heerst echter een optimisme ten aanzien van de sociaal-culturele ontwikkeling, waarin arbeid de rol speelt van de grote bindende factor. Een voorwaarde is echter dat er voldoende arbeid beschikbaar blijft, die ook toegankelijk is voor laaggeschoolden. Hier zal echter een pijnlijk spanningsveld ontstaan, aangezien onder de druk van globalisering, informatisering en technologische innovaties het kennisintensieve karakter van de arbeid alleen maar zal toenemen. Het werk dat overblijft in een kennismaatschappij stelt steeds hogere eisen aan de competenties van medewerkers. Het creëren van ‘eenvoudige werkgelegenheid’ zoals de WRR bepleit, noch het stimuleren van scholing voor laagopgeleiden, allochtonen, en ouderen zijn maatregelen die makkelijk te realiseren zijn. Door de economische voorspoed lukt het weliswaar om steeds meer Melkertbanen te creëren, en zijn er tal van andere subsidieregelingen die het eenvoudige werk (tijdelijk) minder duur maken, maar voorsnog is er weinig uitzicht op de emancipatie van “het kleine talent”. De regelgeving werkt in de praktijk vaak stigmatiserend en houdt de betrokkenen in een geïsoleerde positie die ontwikkeling en flexibilisering in de weg staat.

### **Opleiden en leren in bedrijven**

Het ligt voor de hand dat bedrijven veel aandacht besteden aan de scholing van hun medewerkers, om zo hun flexibiliteit te vergroten en hun employability te bevorderen. In de CAO-onderhandelingen neemt de scholingsparagraaf een prominente plaats in. Er is echter ook behoedzaamheid gewenst bij het al te voortvarend inzetten van het instrument bedrijfsopleidingen. Hoewel opleidingen zich over het algemeen kunnen verheugen in een gunstig imago, en de opleidingsinstituten zeer ingenomen zullen zijn met de aangekondigde stimuleringsmaatregelen en subsidiemogelijkheden, weten we ook dat de impact van opleidingen op het dagelijks functioneren in de werkomgeving vaak zeer gering is. Sommige onderzoeken spreken over een nuttig rendement van 10 à 50% (Broad en Newstrom, 1992; Groot, 1993; Latham en Crandall, 1991).

Ook vanuit het oogpunt van de snelle technologische verandering, en de daarmee gepaard gaande veroudering van kennis ligt het niet voor de hand om de noodzakelijke kennisontwikkeling plaats te laten vinden uitsluitend

door middel van opleidingen. Het zou te veel tijd vragen, met een te laag rendement. Medewerkers zouden een groot gedeelte van hun tijd op cursus zijn.

### **Het corporate curriculum**

Het leggen van een zwaar en eenzijdig accent op formele scholing als het instrument bij uitstek voor kennisontwikkeling en het bevorderen van iemands economische aantrekkelijkheid, verraadt ook een opvatting over kennis als ware die over te dragen: kennis als een objectieve entiteit, die kan bestaan buiten de hoofden van individuen, die men kan opslaan in teksten en in geautomatiseerde kennissystemen. De economische aantrekkelijkheid in een kenniseconomie wordt waarschijnlijk sterker bepaald door het vermogen om kennisproductief te zijn, dan om opgeslagen informatie te kunnen reproduceren. Kennisproductiviteit kan men omschrijven als het vermogen om relevante informatie op te sporen, deze te verwerken, hiermee nieuwe kennis te genereren, en toe te passen op de verbetering of vernieuwing van werkprocessen, producten en diensten. Een dergelijke omschrijving veronderstelt dat kennis eerder een bekwaamheid is dan informatie. Bij het bevorderen van kennisproductiviteit zijn uiteenlopende leerprocessen betrokken, die zich niet alleen in een formele opleidingssituaties voltrekken, maar juist ook in de dagelijkse werkomgeving.

Vanuit het oogpunt van een zich ontwikkelende kenniseconomie is het van belang om nieuwe ideeën te ontwikkelen omtrent de inrichting van het leerplan in bedrijven. Het betreft een leerplan dat bestaat uit de feitelijke leerfuncties die een organisatie vervult. Het is niet de catalogus met het cursusaanbod van de opleidingsafdeling. Het is het geheel van leeromgevingen die een arbeidssituatie te bieden heeft: het corporate curriculum (Kessels, 1996). We gaan daarbij uit van de gedachte dat er zich dagelijks op en rond het werk leerprocessen voltrekken die vele malen krachtiger zijn dan de kunstmatig georganiseerde leerprocessen in een opleiding of cursus. Op grond van een uitgebreide literatuurstudie en eerste aanzetten tot empirisch onderzoek kunnen we de volgende leerfuncties onderscheiden die van belang zijn voor de processen van kenniscreatie en kennistoepassing.

Het gaat met name om:

1. Het verwerven van materiedeskundigheid en vakkennis die direct met de beoogde competenties samenhangen.

Deze leerfunctie voorziet in de behoefte aan domeinspecifieke kennis die direct gerelateerd is aan de doelstellingen van het werk. Hiervoor is het nodig dat medewerkers uit verschillende disciplines hun kennis ter beschikking

stellen en uitwisselen. Deze uitwisseling dient zowel plaats te vinden binnen als tussen hiërarchische lagen. De condities die hiertoe bevorderend werken zijn de toegang tot relevante informatie en de middelen deze te verwerven en te bewerken. Deze kennis kan zowel impliciet (ervaringskennis) als expliciet (vastgelegd in schriftelijke bronnen) van aard zijn.

2. Het leren oplossen van problemen met behulp van de verworven materiedeskundigheid.

Deze leerfunctie ondersteunt het proces van kenniscreatie: het ontwikkelen van nieuwe kennis die nodig is om de doelen in het werk te realiseren.

Hiertoe zullen medewerkers de doelen analyseren en vanuit verschillende invalshoeken benaderen. De samenwerking met uiteenlopende disciplines is hiervoor veelal noodzakelijk. Voor deze probleemoplossende vaardigheden is een hoge mate van betrokkenheid gewenst en een gezamenlijke affiniteit met het probleemgebied. De medewerkers combineren de expliciete kennis die het resultaat is van de eerder beschreven leerfunctie tot nieuwe kennis. Deze nieuwe kennis bestaat uit het vermogen of de bekwaamheid om een nieuwe probleemsituatie tot een oplossing te brengen.

3. Het ontwikkelen van reflectieve vaardigheden en meta-cognities die helpen bij het vinden van wegen om nieuwe informatie en competenties op het spoor te komen, hoe deze te verwerven en toepasbaar te maken.

De leerfunctie die aandacht besteedt aan de ontwikkeling van reflectieve vaardigheden en meta-cognities stelt de medewerkers in staat om greep te krijgen op hun eigen denk- en leerprocessen. Een meta-cognitie is een vaardigheid die iemand in staat stelt om de eigen leer- en denkprocessen te sturen in een gewenste richting. Hiervoor is het noodzakelijk om individueel en in teams regelmatig te reflecteren op de wijze waarop medewerkers hun werk uitoefenen en problemen aanpakken. Hierbij horen vragen zoals: hoe komt het dat wij succesvol zijn bij het aanpakken van vraagstukken met technologische kenmerken, terwijl we nauwelijks succesvol zijn er sociale factoren een rol spelen? Hoe komt het dat we probleem A snel onder controle hebben en dat we voor vraagstuk B eigenlijk nog steeds geen richting weten? Hoe komt het dat andere teams daar wel goed in zijn en wij niet?

Het organiseren van constructieve feedback binnen een team is waarschijnlijk een belangrijke voorwaarde voor de ontwikkeling van reflectieve vaardigheden.

4. Het verwerven van communicatieve en sociale vaardigheden die de toegang verschaffen tot het kennisnetwerk van anderen en die het leerklimaat van een werkomgeving veraangenamen.



De ontwikkeling van communicatieve en sociale vaardigheden draagt bij aan enkele essentiële onderdelen van het proces van kennisontwikkeling. Deze vaardigheden zijn een belangrijk voertuig dat toegang verschaft tot 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 team, waardoor de medewerkers elkaar onnodige spanningen en irritaties besparen. In een veilig en aangenaam leerklimaat is het mogelijk om van fouten te leren, zonder dat er straf en uitsluiting dreigt.

5. Het verwerven van vaardigheden die de motivatie, emoties, affecties en affiniteiten rond het werken en leren reguleren.

Het gaat om vaardigheden die het leren betekenis geven en de betrokkenheid versterken. De leerprocessen die hier centraal staan moeten leiden tot nieuwe ongewone kennis. Dat lukt alleen als medewerkers een sterke intrinsieke betrokkenheid bij het werk voelen. Hiervoor is het van belang om vragen te stellen die helpen bij het opsporen van bronnen van nieuwsgierigheid en interesse. Het is echter een illusie dat het elke dag feest is om naar je werk te gaan. Er zijn ook momenten waarop het tegenzit, of waarop medewerkers zich afvragen of het allemaal nog wel zin heeft. Om dergelijke 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 volhouden als het moeilijk is. Deze leerfunctie zorgt ervoor dat een sterk team doorzet waar zwakke teams het opgeven. Deze motivationele en affectieve zelf-regulatie dient tot ontwikkeling te komen, op zowel individueel niveau als binnen een team als geheel.

6. Het bevorderen van rust en stabiliteit, zodat verdieping en verbetering mogelijk zijn.

Rust en stabiliteit zijn noodzakelijk om op reeds verworven vaardigheden en inzichten verder te kunnen bouwen. Zij bevorderen synergie, synthese en coherentie binnen het bekende domein. Rust en stabiliteit helpen een team om vorm te geven aan ideeën en zich hierin te verdiepen.

7. Het veroorzaken van creatieve onrust, wat aanzet tot innovatie.

Creatieve onrust is een tegenhanger van rust en stabiliteit. Creatieve onrust is noodzakelijk om nieuwe en ongewone wegen in te slaan. Het ligt aan de basis van radicale innovatie. 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 dat het werkelijk mis kan gaan. Die existentiële

bedreiging mag echter niet zo sterk zijn dat medewerkers erdoor verlamd raken en bij de pakken neer gaat zitten.

### **Ten slotte**

Op welke wijze kunnen we de employability of de economische aantrekkelijkheid van medewerkers bevorderen? Bevorderen we employability door middel van formele scholing of door het leerklimaat op en rond het werk te versterken? Het karakter van het werk in een kenniseconomie verandert immers ook. Routinematig werk zal meer en meer verdwijnen. Het werk dat overblijft gaat steeds meer lijken op leren. Kennisontwikkeling en leren kan niet plaatsvinden op commando. Kennisproductiviteit is daarom alleen mogelijk met medewerkers die een duidelijk beeld hebben van hun eigen doelen, motieven, ambities en competenties. Medewerkers kunnen die alleen ontwikkelen als ze zelfbewust en weerbaar hun eigen, permanente scholingsplan ontwerpen. Bekwaamheidsdoelstellingen en emancipatiedoelstellingen komen zo dicht bij elkaar te liggen. De werkomgeving dient daarbij aan te sluiten. Persoonlijke doelen en organisatiedoelen zullen een zekere mate van homogeniteit moeten vertonen om kennisontwikkeling mogelijk te maken. De leerfuncties van het corporate curriculum kunnen de kennisproductiviteit waarschijnlijk beter ondersteunen dan geïsoleerde, externe cursussen die weinig invloed hebben op het dagelijkse werk. Het bevorderen van economische aantrekkelijkheid is daarmee aan te merken als een nieuwe vorm van andragogische arbeid, "ten behoeve van de praktijk van het menselijk samen leven, waar het toch uiteindelijk om te doen is".

### **Literatuur:**

Boersma, S. K. Th. (1995). *Kennismanagement. Een creatieve onderneming*, oratie, Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

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

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

Economische Zaken (1995). *Kennis in beweging. Over kennis en kunde in de Nederlandse economie*. Den Haag: Ministerie van Economische Zaken.

Economische Zaken (1997). *Employability. Verslag employability congres 8 oktober 1997*. Den Haag: Ministerie van Economische Zaken.

Gent, B. van. (1972). Andragologie en andragogiek. In B. van gent en T.T. ten Have (red.). *Andragologie*. Alphen aan den Rijn: Samsom.

- Gent, B. van. (1991). *Basisboek Andragologie*. Meppel: Boom
- Gent, B. van. (1988). Voorgeschiedenis. In: B. van Gent en A.L.T.Notten (red.) *Inleiding tot de volwasseneneducatie*. Meppel: Boom.
- Gent, B. van. (1996). Volwasseneneducatie tussen zuil en regio. In: B. van Gent (red.) *Opleiden en leren in organisaties*. Meppel: Boom.
- Groot, W. (1993). Het rendement van bedrijfsopleidingen. Den Haag: Vuga / Ministerie van Sociale zaken en Werkgelegenheid.
- Hertog, F. den & Huizenga, E. (1997). *De kennisfactor. Concurreren als kennisonderneming*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Jacobs, D. (1996). *Het Kennisoffensief. Slim concurreren in de kenniseconomie*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Kessels, J. W. M. (1996). *Het Corporate Curriculum*. Oratie Leiden: Rijksuniversiteit.
- Latham, G. P. & Crandall, S.R. (1991). Organizational and social factors. In J. E. Morrison (Ed.), Training for performance (pp. 260-285). Chichester: John Wiley & Sons.
- Magazine, Le, (1996). European Commission White Paper on education and training. *Le Magazine*. 1996 (5) pp.4-5).
- OECD (1996). *Lifelong Learning for All*. Parijs: OECD.
- OECD (1997). *Literacy Skills for the Knowledge Society*. Parijs: OECD
- Weggeman, M. (1997). *Kennismanagement. Inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. Schiedam: Scriptum
- WRR (1996). *Tweedeling in perspectief*. Rapport nr. 50. Den Haag. SDU.