

PERSONEELS- MANAGEMENT IN BEDRIJF

Prof. dr. J. Paauwe
Drs. J.H. Huijgen

4. Opleiden in een kenniseconomie

J.W.M. Kessels

4.1 Samenvatting

De opvattingen over opleiden en leren in arbeidsorganisaties zijn aan grote veranderingen onderhevig. Er voltrekt zich een fluwelen revolutie rond de betekenis van kennis, leren en werken. Enerzijds zien organisatie-strategen de zorg voor de kennisproduktiviteit en het vermogen om te leren als de belangrijkste managementopgave. Medewerkers zijn de belangrijkste resources en vormen het human capital. Anderzijds doet men veel moeite om door middel van herstructurering en business process re-engineering tegen lagere kosten meer werk te kunnen verzetten: mensen blijken dan ineens géén kapitaal te zijn maar kostenpost. Er dreigt een scheiding te ontstaan tussen hoog getalenteerde kenniswerkers en ondersteunende dienstverleners. Medewerkers zullen steeds meer beoordeeld worden op grond van hun bijdrage aan het onderhoud en de ontwikkeling van de kerncompetenties van een onderneming. Medewerkers kunnen zich daarop voorbereiden door een zo hoog mogelijk niveau van materie-deskundigheid te verwerven, het vermogen te ontwikkelen om zelfstandig te leren en zich te bekwamen in zelfmarketing. Dit perspectief heeft een sterke uitwerking op het leervermogen, het educatief systeem en een nieuwe sociale ongelijkheid.

4.2 Inleiding

In 1993 liep het gemiddeld personeelsbestand bij grote concerns als General Motors, Honeywell en BASF terug met respectievelijk 5, 6 en 8%. IBM, Digital en Kodak verminderden hun aantallen medewerkers zelfs met resp. 13, 17 en 17% (Fortune, 1994). Uitspraken als 'Onze mensen vormen het belangrijkste kapitaal van onze onderneming' staan in schril contrast tot het groeiend aantal 'human resources' met een werkeloosheids- of arbeidsongeschiktheidsuitkering. Als mensen inderdaad het belangrijkste kapitaal vormen, dan zouden bedrijven niet zoveel kosten maken om ze kwijt te raken. Medewerkers zijn niet langer human resources omdat zij mensen zijn.

Dat de opleidingsinspanning, voor de medewerkers die overblijven, een grote rol blijft spelen is overduidelijk. Het Ministerie van Economische Zaken maakt zich zelfs zorgen over het feit dat de scholing van werknemers nog in onvoldoende mate van de grond komt. Bedrijven beseffen te weinig dat scholing een strategische factor is en thuis hoort in het beleid van een organisatie. In 1986 gaf het Nederlandse bedrijfsleven 1,4% van de loonsom uit aan opleidingen, en stond daarmee samen met de Verenigde Staten op de laagste plaats tussen een zevental geïndustrialiseerde landen (Ministerie van Economische Zaken, 1991). Nu, enkele jaren later, is verbetering in deze situatie gekomen. Gemiddeld geeft een Nederlandse onderneming 2,1% van de loonsom uit aan opleidingen. De totale som die in Nederland aan bedrijfsopleidingen wordt besteed bedraagt 7,2 miljard gulden (Mulder, 1993). Het betreft een educatieve voorziening die in geldswaarde omvangrijker is dan de begroting voor het hoger onderwijs.

4.3 Doelen van opleidingen

Voor welke doelen worden opleidingen en leren ingezet en welke overwegingen spelen hierbij een rol?

Een algemeen aanvaarde opvatting is dat opleidingen in arbeidsorganisaties de volgende twee hoofddoelen nastreven:

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

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

Beide doelen zijn echter steeds problematisch geweest. Het verwerven van relevante bekwaamheden klinkt zeer plausibel, maar in de uitwerking van dat doel doen zich tal van moeilijkheden voor. Op de eerste plaats is zelden duidelijkheid om welke bekwaamheden het gaat. Net als bij de discussies omtrent zinvolle eindtermen en kwalificaties in de verschillende typen beroepsonderwijs, is het bij bedrijfsopleidingen zeer moeilijk om overeenstemming te bereiken over wat het resultaat van een opleidingsinspanning dient te zijn. Veel programma's hebben slechts algemene doelen zoals: 'managementvaardigheden voor het middenkader', 'vergroten van het inzicht in de financiële aspecten van de bedrijfsvoering', 'introductie in de informatie-technologie', 'klantgericht handelen', 'communicatieve vaar-

digheden'. Als logisch gevolg op de gebrekkige omschrijving van bekwaamheden vindt er zelden een toetsing plaats die uitsluitsel geeft in welke mate de deelnemer over de beoogde bekwaamheden beschikt en of er door middel van het programma verbetering is opgetreden. Schrijnend, maar niet geheel onverwacht geven serieuze Amerikaanse schattingen aan dat slechts 10% van de opleidingsinspanningen tot merkbare verandering in het werkgedrag van medewerkers leidt (Broad & Newstrom, 1992; Latham & Crandall, 1991). Nederlands onderzoek geeft een indicatie dat de gemiddelde produktiviteitsgroei door bedrijfsopleidingen 16% bedraagt (Groot, 1993). Op grond daarvan concludeert de onderzoeker dat het rendement van opleidingen hoog is. Hetzelfde onderzoek laat echter ook zien dat bij 46% van de werknemers de produktiviteitsgroei door bedrijfsopleidingen nul is, hetgeen een zorgwekkende constatering is.

Deze uitkomsten willen niet zeggen dat daarom de kwaliteit van opleidingen slecht is. Mastenbroek (1992) noemt onder andere de verwarring over wat nu effectief sociaal gedrag is en het ontbreken van een directe koppeling tussen opleiding en het sociale netwerk in de eigen werksituatie als redenen dat bijvoorbeeld communicatietrainingen zo weinig effect hebben. Romiszowski (1990) gaat ervan uit dat 50 tot 70% van de opleidingsinspanning gericht is op problemen waarvoor geen opleidingsnoodzaak bestaat en die dus beter op een andere manier aangepakt kunnen worden. Een andere verklaring is dat er zich dagelijks op en rond het werk leerprocessen voltrekken die vele malen krachtiger zijn dan die in de formele opleidingssituatie. Het betreft die leerprocessen die zich voltrekken tussen medewerkers onderling tijdens het uitvoeren van hun werk, tussen medewerkers en hun chefs en in het contact met klanten (Kessels, 1993).

Erkennen dat de werksituatie een krachtige leeromgeving is (Van Onna, 1985; Nieuwenhuis & Onstenk, 1994) heeft grote implicaties voor de organisatie van het leren. In eigen onderzoek naar aanwijzingen voor het ontwerpen van opleidingen heeft dit geleid tot het onderscheid tussen de interne en externe consistentie van leertrajecten (Kessels, 1993). Een programma is intern consistent als onder andere de leerdoelen, leerstof, werkvormen, materiaal, evaluatiecriteria en -instrumenten een sterke, logische samenhang vertonen. Een programma is extern consistent als de diverse actoren (opdrachtgever, ontwerper, docenten, cursisten en de chefs van de cursisten) gedeelde opvattingen hebben over wat het probleem of doel is dat aan de opleiding ten grondslag ligt en over de werkwijze die naar het gewenste resultaat zal leiden. De externe consistentie blijkt een grotere samenhang met het opleidingseffect te vertonen dan de interne consistentie. De verklaring is dat de externe consistentie een sterkere invloed op de krachtige leerprocessen op en rond het werk heeft dan

de interne consistentie. Tevens blijkt dat het ontwikkeltraject van een programma met een grote externe consistentie op zichzelf een belangrijk leerproces vormt voor de organisatie. Het gezamenlijk met de diverse actoren analyseren van de opleidingsnoodzaak, het opsporen van belemmerende en bevorderende factoren op en rond het werk, het overwegen en implementeren van ondersteunende activiteiten en het gezamenlijk zorgdragen voor de uitvoering van het leertraject zijn activiteiten met een grotere educatieve waarde dan het geïsoleerde cursusprogramma uit een catalogus. Consistent met deze gedachte is Van der Zee (1993) voorstander van een meer ecologische benadering van opleiden. Zijn actieprogramma omvat een vijftal aandachts- of ontwikkelingsgebieden: open scholing, al werkend leren, ontwikkeling door zelforganisatie, beter werk door een betere praktijkuitrusting en projectmanagement opvatten als innovatie-management.

Het doel van de persoonlijke ontplooiing is eveneens problematisch. Onder persoonlijke ontplooiing versta ik de uitbreiding van het handelingsrepertoire, waarmee medewerkers een grotere autonomie verwerven in het kiezen van probleemgebieden en het toepassen van leerstrategieën om deze op te lossen. In de context van opleiden en leren in arbeidsorganisaties geef ik de voorkeur aan 'persoonlijke ontplooiing' boven 'identiteitsvorming', omdat dit laatste begrip een hechte verankering in persoonsstructuur veronderstelt en zijn directe weerslag vindt in het eigen normen en waardenpatroon. Mijns inziens behoren educatieve voorzieningen binnen arbeidsorganisaties, opgevat als doelgerichte interventies, daar ver van te blijven. De effecten van het opleiden en leren in de werkomgeving zullen ongetwijfeld invloed uitoefenen op de identiteitsvorming, zoals elke ervaring waarbij het individu een grote mate van persoonlijke betrokkenheid heeft. Beïnvloeding van de eigen identiteit kan echter geen vooropgesteld doel zijn.

De grondslag voor het ontplooiingsdoel vormt de gedachte dat een organisatie zorg moet dragen voor de persoonlijke ontwikkeling van haar medewerkers, en dat zij dit probeert te doen door de deelname aan opleidingsprogramma's te stimuleren. Op deze redenering is veel kritiek mogelijk. Ogenschijnlijk is er immers geen goede reden waarom een organisatie zich zou begeven op het gebied van de persoonlijke ontplooiing van medewerkers anders dan uit een sociaal of charitatief oogpunt. Een veel krachtiger argument is echter dat een organisatie direct belang heeft bij de persoonlijke ontplooiing van haar medewerkers omdat een organisatie haar bijzondere prestaties alleen kan leveren als zij dat doet met medewerkers die goed in hun vel zitten, en sterke en evenwichtige persoonlijkheden zijn. Persoonlijke ontplooiing is daarmee minder een recht van de

medewerker als wel een voorwaarde voor goed presteren. Vervolgens is er kritiek mogelijk op de opleiding als instrument voor persoonlijke ontplooiing. Een medewerker moet zich vooral kunnen ontwikkelen in en aan het werk dat hij of zij verricht. Een organisatie kan geestdodend werk niet compenseren met enkele dagen cursus en daarmee voldoen aan de wens om medewerkers zich persoonlijk te laten ontplooiën.

Voor beide doelen, zowel de bekwaamheden als de persoonlijke ontplooiing, is ook een veel ingrijpender opvatting te verdedigen; een opvatting die gebaseerd is op het contract dat een medewerker met zijn werkgever heeft afgesloten. De medewerker ontvangt immers een salaris voor het ter beschikking stellen van zijn bekwaamheden. De hoogte van het salaris en de vrije tijd moeten de werknemer in staat stellen deze kwalificaties in stand te houden en uit te breiden. Een dergelijke opvatting klinkt vooralsnog onacceptabel met betrekking tot de bestaande arbeidsovereenkomsten, maar het is een volledig geaccepteerde redenering ten aanzien van vrije beroepsbeoefenaren. Klanten verwachten van artsen, advocaten, architecten en belastingadviseurs dat zij op de hoogte zijn van recente ontwikkelingen en dat zij hun expertise voortdurend ontwikkelen. In het begrip 'employability', dat steeds meer opgeld doet voor medewerkers in dienstverband, ligt echter al opgesloten dat medewerkers zelf verantwoordelijk zijn voor de inspanningen om aantrekkelijk te blijven voor de werkgever. De verantwoordelijkheid voor het verwerven van vaardigheden komt steeds meer bij het individu te liggen. Medewerkers zullen meer en meer de verantwoordelijkheid voor hun eigen vooruitgang en ontwikkeling gaan nemen. Zelfmarketing is in deze context een sleutelcompetentie (Sattelberger, 1994).

4.4 Human resources die niet langer resources zijn

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

en maken steeds meer deel uit van een kenniseconomie. Kennis heeft in de economische geschiedenis natuurlijk steeds een grote rol gespeeld. Volgens Drucker (1993) werd kennis aanvankelijk toegepast op produktiewijzen en procedures, waardoor de industriële revolutie kon ontstaan. Daarna werd kennis vooral toegepast op arbeid, waardoor de produktiviteitsrevolutie kon ontstaan. Nu wordt kennis meer en meer toegepast op kennis zelf. Het samenbrengen van expertise op het gebied van micro-elektronica, optica, miniaturisatie, biogenetica, telecommunicatie, logistiek, demografie, regelgeving en levensstijlen zal de economische ruimte van de nabije toekomst bepalen (Hamel & Prahalad, 1994). Om in die economische ruimte een rol te kunnen spelen zijn er twee zeer verschillende begaafdheden noodzakelijk: het concentreren op een zeer specialistisch kennisgebied en het ontwikkelen van een intellectueel leiderschap, dat deze kennisgebieden op een nieuwe wijze kan combineren en tegen lage kosten in de vorm van produkten en diensten kan leveren aan de consument. Klantgerichtheid en kwaliteit (de openbare issues van dit moment) zijn daarbij niet langer voldoende. Het zullen weliswaar voorwaarden zijn om de nieuwe economische markt te mogen betreden, maar uiteindelijk zal het vooral gaan om de klant op te leiden of te verleiden tot het kopen van produkten en diensten met nieuwe mogelijkheden.

Kennis speelt de cruciale rol bij het voortdurend verbeteren van bestaande produkten en diensten en het doorvoeren van radicale innovaties. Ook in de hiërarchische structuur van organisaties zal deze ontwikkeling zijn weerslag krijgen. Ten tijde van de industriële revolutie lag de macht bij de bezitters van de belangrijkste produktiemiddelen: de eigenaars van de machines. In de machines lag de kennis opgeslagen. In de produktiviteitsrevolutie verschoof de macht van eigenaars/aandeelhouders naar de managers: zij waren degenen die kennis toepasten op de arbeid. Nu zal de macht verschuiven naar de kenniswerker, omdat deze het intellectuele produktiemiddel bezit: het creëren, overbrengen en manipuleren van gegevens, informatie en kennis. De waarde van een produkt of dienst neemt toe naarmate er meer kennis aan toegevoegd is. Met het oog op de nieuwe machtsstructuur, die gebaseerd is op kennisproduktiviteit introduceren Balasco en Stayer (1994) het begrip 'intellectueel kapitalisme', dat uitgeoefend wordt door de kenniswerkers. Lijnmanagers coachen en scheppen gunstige voorwaarden zodat het intellectuele kapitaal van de medewerker tot ontwikkeling kan komen. Diverse organisaties onderzoeken op het ogenblik zelfs hoe zij hun kennishuishouding kunnen uitdrukken in een geldswaarde op de balans in de jaarstukken. Ook deze trend vormt een aanwijzing dat toegepaste kennis het belangrijkste bedrijfsmiddel aan het worden is (Stewart, 1994).

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

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

De educatieve voorzieningen zijn vooral gericht op het ontwikkelen van schaars talent. Elke kenniswerker die met zijn prestaties een zichtbare bijdrage levert aan de kennisproduktiviteit zal meer van die educatieve voorzieningen kunnen profiteren. De dienstverlener zal in deze ontwikkeling duidelijk op de tweede plaats komen. Het ziet er naar uit dat het huidige ongunstige beeld – dat de laaggeschoolde medewerker minder gebruik maakt van opleidingsvoorzieningen – in de kenniseconomie alleen maar scherper wordt. Het lijkt alsof in een kenniseconomie slechts een klein deel van de human resources telt als echte resources: hooggetalenteerde medewerkers die de intellectuele leider met gouden halsbanden aan zich verbindt.

4.5 Netwerken van kerncompetenties

De marktleiders in een kenniseconomie zullen zich steeds meer bewust worden van de specifieke bekwaamheden waarmee zij hun marktaandeel kunnen vergroten en waarmee zij zelfs nieuwe markten kunnen creëren. Prahalad & Hamel (1990) noemen deze specifieke bekwaamheden de kerncompetenties van een organisatie. Bij Sony is bijvoorbeeld een kerncompetentie 'miniaturisatie': het beheersen van de bekwaamheden en technologieën om iets heel klein te maken, waardoor de klant het voordeel van het 'zakformaat' kan kopen. Bij Federal Express is de kerncompetentie het op zeer hoog niveau beoefenen van logistiek management, waardoor de klant het voordeel van de 'stipte bezorging' kan kopen. De kerncompetentie van Nike is niet het produceren van sportschoenen, want dat doet Nike niet zelf, maar het exploiteren van een prestigieus merk. Het vermogen om de bepalende kerncompetenties op te sporen, deze verder te ontwikkelen en vervolgens op – voor buitenstaanders – onvoorziene wijzen te combineren zal de strategische kracht van een onderneming bepalen. De educatieve voorzieningen staan daar nauw mee in verband: het genereren, verspreiden en produktief leren toepassen van kennis zodat deze de kerncompetenties in stand houdt en verder ontwikkelt. De dienstverleners en de toeleveranciers zullen daaraan een ondergeschikte, maar tegelijkertijd onontbeerlijke bijdrage leveren. Als het produktieproces van de sportschoenen stagneert of aan kwaliteit verliest, heeft de exploitatie van het merk weinig toekomst. Het produceren van hoogwaardige sportschoenen is op zich echter ook een kerncompetentie, alsmede de ondersteunende diensten op het gebied van logistiek en verkoop. Zoals we al vertrouwd zijn met het verzelfstandigde bedrijfsrestaurant en de huisdrukkerij zo zal de concentratie op kerncompetenties steeds verder leiden tot netwerken van organisaties.

De vraag is of de hier geschetste ontwikkeling zich over ons zal voltrekken als een natuurverschijnsel waar weinig invloed van mensen op mogelijk is. In feite is dit een beschrijving van een ontwikkeling die lang geleden begon toen we het idee van de autarkische boerderij opgaven en ons als burgers in de steden vestigden. We zijn met ons huishouden verweven in netwerken van vervoersbedrijven, postdiensten, scholen, telecommunicatie, supermarkten en veiligheidsdiensten. De Fokker 100 bestaat slechts voor een klein gedeelte uit componenten die in Nederland in eigen beheer zijn gefabriceerd. De organisatiestructuur van hechte netwerken van toeleveranciers in de auto-industrie heeft de naam 'toyotisering' gekregen omdat Toyota als eerste dit systeem zeer ver heeft doorgevoerd. Op het moment dat er echter een eenzijdige afhankelijkheidsrelatie ontstaat tussen toeleverancier en hoofdaannemer, kan dit leiden tot wurgcontracten, en

zal het netwerk geen lang leven beschoren zijn. Een variant op de toyotisering vormen de satellietbedrijven, die een nauwe verbinding houden met het moederbedrijf en daar ook faciliteiten van betrekken, maar tevens gestimuleerd worden tot grotere zelfstandigheid en onafhankelijkheid, juist met het oog op de verdere ontwikkeling van eigen kerncompetenties (Semler, 1993).

Het opdelen van werk rond kerncompetenties biedt ook de mogelijkheid om de ogenschijnlijke ondergeschiktheid van dienstverleners aan kenniswerkers ongedaan te maken. Op het moment dat een groep dienstverleners zich bewust wordt van haar kerncompetenties en deze in een verzelfstandigde vorm tot ontwikkeling brengt en exploiteert, zijn ook deze dienstverleners kenniswerkers geworden. Het is vervolgens belangrijk dat rond die eigen kerncompetenties een proces start van kennis genereren, kennis verspreiden en deze productief toepassen; een proces dat het nieuwe doel van educatieve voorzieningen in arbeidsorganisaties zal vormen. De ontwikkeling waarin kennisproductiviteit de dominante toegevoegde waarde is geworden is niet te keren. Het is wel zaak om de educatieve voorzieningen zo in te richten en beschikbaar te stellen dat zoveel mogelijk medewerkers competenties ontwikkelen waarmee zij blijvend kunnen participeren in het proces van kennisproductiviteit. Het onderzoek van Warmerdam en Van den Berg (1992) ondersteunt de opvatting van het toenemend belang van kenniswerk. Het aantal simpele, routinematige, puur uitvoerende functies op lager niveau neemt af en de complexe functies op hoger niveau nemen toe.

De traditionele betekenis van opleiden en leren in de zin van het overdragen van informatie en het verwerven van bekwaamheden raakt daarmee op een tweede plan. Opleidingen in arbeidsorganisaties zullen het accent vooral leggen op het bewust leren werken aan de interne kennisproductiviteit. Deze ontwikkeling is in feite al ingezet met de introductie van begrippen als 'de lerende organisatie' (Senge, 1990; Swieringa & Wierdsma, 1990; Pedler, Burgoyne & Boydell, 1991) en 'de intelligente organisatie' (Paauwe, 1994; Pinchot & Pinchot, 1993; Quinn, 1992). Hoewel deze begrippen niet ontwikkeld zijn in het educatieve circuit maar in het management-domein voeren de grondbeginselen terug op de leeracyclus van Dewey. Dewey's leerling Shewart beïnvloedde Deming, de peetvader van de kwaliteitszorg. De Deming-cyclus (plan, do, check, act) ligt ten grondslag aan de Total Quality-beweging, en vertoont verwantschap met Kolb's cirkel voor ervaringsleren (die ook op Dewey teruggaat). De kwaliteitszorgprojecten vereisen van managers en medewerkers een fundamentele verandering in attitude en vaardigheden, die uiteindelijk de volle aandacht krijgt in de lerende organisatie. De kenmerken van een lerende

organisatie zoals het systeemdenken, het leren in teams, het probleemgericht denken en het meta-leren hebben in de formele bedrijfsopleidingen nauwelijks aandacht gekregen, terwijl ze nu in de managementliteratuur opeens midden in de belangstelling staan. Alles wijst er op dat de verschoolste bedrijfsopleidingen hier een belangrijke boot gemist hebben. Men kan het fenomeen echter ook positief uitleggen als een teken dat de kunstmatige scheiding tussen werken en leren langzaam aan het verdwijnen is en dat leren en werken in een kenniseconomie praktisch volledig integreren. De formele leersituaties buiten het werk zullen daarmee niet verdwijnen. Medewerkers zullen cognitieve, technisch-instrumentele en interactieve vaardigheden nog steeds op een veilige leerplek met adequate leermiddelen onder deskundige leiding verwerven. De relatie met het werk, opgevat als het creëren, verspreiden en productief toepassen van kennis, zal echter veel hechter worden.

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

4.6 De competentiedriehoek in een kenniseconomie

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

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

Om deze competenties te kunnen verwerven zijn er in het reguliere onderwijs nieuwe arrangementen nodig. Als binnen arbeidsorganisaties de werkplek de authentieke leerplek zal zijn, dan zal de leerplek in de schoolse context meer en meer de kenmerken van een kenniswerkers-omgeving moeten krijgen. Dat wil zeggen dat de leerplek veelvuldige confrontaties met complexe probleemsituaties biedt, die om geëlaboreerde leerstrategieën vragen. De ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden zal daarbij gepaard moeten gaan aan de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden, zowel in het directe contact als op papier.

Managers van marktleidende organisaties zullen steeds sneller iemands bekwaamheid herkennen om van gegevens betekenisvolle informatie te maken en daarmee nieuwe kennis te creëren. Ondernemende opleidingsinstituten, die op hun beurt ook marktleider willen zijn, zullen hieruit de consequentie trekken dat zij hun doelen beter kunnen bereiken door slechts een beperkte groep getalenteerde studenten een ambitieus studieprogramma aan te bieden met intensieve coaching door docenten die zelf weer opgenomen zijn in het kennisnetwerk van organisaties. Zelfmarketing zal een belangrijk onderdeel van het curriculum zijn. Dit is niet zozeer het jezelf zo handig mogelijk verkopen, maar vooral het in staat zijn je expertise uit te leggen en te demonstreren, aangeven hoe jouw perspectief past in het grotere geheel, flexibel kunnen wisselen van de leidersrol naar de teamlidrol, je soepel kunnen bewegen in bestaande netwerken en deze mee helpen voeden. Het betreft geen oppervlakkige sociale vaardigheden, maar het op een marktgerichte wijze je expertise productief kunnen toepassen in een moderne werkgemeenschap. Het uitzicht op langdurig zekerheidbiedende arbeidscontracten zal verdwijnen. Medewerkers maken niet langer meer als vanzelfsprekend promotie door maar te blijven zitten waar ze zitten. Het voortdurend werken aan de eigen 'em-

ployability', het aantrekkelijk blijven voor een organisatie, is voor de één een aanhoudende zorg, voor de ander een permanente uitdaging. Het leren voor het werk en het leren te leren gaan daarbij op een symbiotische wijze samen.

Het leren voor het leven zal voor de kenniswerker daarmee nauw samenhangen. Je talent tot volle ontwikkeling laten komen is alleen goed mogelijk vanuit een harmonieuze leefsituatie. Een weinig bevredigend privéleven met aanhoudende spanningen is een regelrechte bedreiging voor de kenniswerker. Zwakke sociale betrokkenheid en gebrekkige geïnformeerdheid omtrent maatschappelijke vraagstukken maken iemand ongeschikt om als antenne van zijn werkomgeving te kunnen fungeren. Zelfverantwoordelijke zelfbepaling en een respectvolle bejegening van anderen zijn zowel voor de leefsfeer als voor de werksfeer gedragskenmerken van grote waarde.

4.7 Werken is leren te leren

Het leren te leren is een competentie die alom grote nadruk krijgt. Vanuit het individu gezien is dit bijzondere leervermogen noodzakelijk om zich voortdurend te kunnen aanpassen aan veranderende werkomstandigheden. Door permanente verbeteringen en innovaties op en rond het werk zal de expertise waarmee de beroepsopleiding is afgesloten snel aan waarde verliezen. De eis van brede en flexibele inzetbaarheid dwingt tot voortdurend bijleren. Het inzicht dat (technologische) kennis snel veroudert, onderstreept het relatieve belang van kennisbezit en tegelijkertijd de noodzaak van kennisverwerving. Op grond van Nederlands en van Amerikaans onderzoek naar vaardigheden die het leren bevorderen zouden onder andere de volgende componenten aandacht moeten krijgen: het inzicht verwerven in de eigen leerstijl, het bewust kunnen toepassen van convergente, divergente, kritische en intuïtieve denkprocessen, en het vergroten van de vaardigheid om leeractiviteiten bewust te organiseren (Carnevale, Gainer & Meltzer, 1991; Van Terwisga & Van Sluijs, 1990). De verdere uitwerking van de vaardigheid in het leren te leren vereist een conceptuele basis die de leerpsychologie kan leveren. Inzichten omtrent meta-cognities en zelfregulatie die leerprocessen ondersteunen zijn van grote waarde bij de ontwikkeling van het lerend vermogen (Simons, 1990, 1993).

Het is niet verwonderlijk dat bij de opkomst van concepten als 'de lerende organisatie' en 'de intelligente onderneming' organisatiekundigen een 'didactiek' ontwikkelen voor het bevorderen van het leren. Ikujiro Nonaka

beschrijft in *The knowledge-creating company* (Nonaka, 1991) hoe het creëren van nieuwe kennis plaats kan vinden, en hoe managers dit proces kunnen bevorderen. Zijn opvatting is dat het niet zozeer gaat om het systematisch verwerken van objectieve informatie, maar vooral om het bundelen van impliciete en vaak zeer subjectieve inzichten, intuïtie en vage voor gevoelens van individuele medewerkers (tacit knowledge). De organisatie moet deze daartoe eerst expliciet maken en vanuit verschillende invalshoeken op haar waarde toetsen. De sleutel tot dit proces, waarbij men toegang krijgt tot impliciete kennis, is het bevorderen van de persoonlijke betrokkenheid en het gevoel zich met de onderneming en met haar missie te kunnen identificeren. De gezamenlijke betrokkenheid van medewerkers maakt het mogelijk dat de organisatie een soort collectieve zelfkennis ontwikkelt: een gedeelde opvatting en gezamenlijk begrijpen waar de organisatie voor staat, in welke richting ze zich ontwikkelt, in wat voor wereld ze wil leven en hoe ze die wereld tot werkelijkheid kan maken. Het genereren van nieuwe kennis is daarom niet een gespecialiseerde activiteit van de researchafdeling, van marketingmensen of van strategische planners. Het is een gedragswijze, een manier van zijn, waardoor in principe elke medewerker een kenniswerker kan zijn.

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

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

Articulatie en internalisering zijn kritische stappen in het proces van kenniscreatie. Het veronderstelt een hoge mate van betrokkenheid van de medewerker bij de organisatie en een onbevangen en stimulerende communicatieve sfeer tussen medewerkers. Een sfeer die uitnodigt en stimuleert om impliciete kennis en opvattingen te exploreren, deze gemeenschappelijk te delen, en deze op een nieuwe wijze toe te passen. Niet alleen Nonaka (1991) maar ook auteurs als Senge (1990), Schein (1993)

en J.P. Kessels (1994) leggen de nadruk op de dialoog in het proces van leren te leren. In tegenstelling tot het debat of de discussie vormt de dialoog een gemeenschappelijke voedingsbodem voor het ontstaan van nieuwe kennis. De dialoog verheldert elkaars impliciete kennis en vergroot de kans om deze expliciet en daardoor toegankelijk te maken voor anderen. Expliciete kennis kan men in het 'collectieve' geheugen bewaren, verspreiden en in een nieuwe vorm internaliseren.

Vanuit het perspectief van de kenniseconomie gezien, heeft het vermogen om te leren een nog veel verstrekkender betekenis. Het gaat niet alleen om het zich snel kunnen aanpassen aan veranderende omstandigheden – de dynamische periode tussen twee stabiele perioden, waarin men nieuwe kennis verwerft – maar het werken zelf zal meer en meer de kenmerken van een leerproces krijgen: het genereren van kennis, het verspreiden van kennis en deze productief toepassen. De werksituatie is dan niet een belangrijke leeromgeving ten behoeve van bepaalde leerdoelen (de Jong, 1991; Kruijd, 1991; van Unen, 1994), maar de werksituatie *is* de authentieke leersituatie ten behoeve van actuele organisatiedoelen. Het belangrijkste kenmerk van een werkproces is dat het een leerproces zal zijn. Opleiden en leidinggeven zijn daarbij niet te scheiden (Kessels & Smit, 1991) en om goed te kunnen functioneren zal de werksituatie aan dezelfde eisen moeten voldoen als een leersituatie: een veilige omgeving, die voorzien is van adequate hulpmiddelen en deskundige begeleiding, waarin uitdagende problemen om nieuwe oplossingen vragen, waartoe we de benodigde kennis en vaardigheden al werkend ontwikkelen en verwerven.

4.8 Conclusie

Het ziet ernaar uit dat de kenniseconomie een oud gekoesterd ideaal van zelfontplooiing in en door het werk een stap dichterbij brengt. Het ziet er echter ook naar uit dat de toegang tot dergelijk werk slechts voor weinigen open staat. Het inzicht dat sommige human resources meer resource zijn dan andere zal niet alleen binnen organisaties maar ook in de samenleving tot grote ongelijkheid en spanningen leiden. In scholen en bedrijfsopleidingen zal zich onder het mom van de zelfontplooiing een heftige concurrentiestrijd gaan afspelen om de noodzakelijke kwalificaties van een kenniswerker te verwerven. De afvallers zien hun kansen op betaald werk verloren gaan en blijven definitief verstoken van de interessante leerprocessen die een organisatie in een kenniseconomie te bieden heeft. Eenmaal buiten het circuit is het zelfs onaannemelijk dat men een secundaire positie als ondersteunende dienstverlener kan bemachtigen.

Het zal de zeer produktieve kenniswerkers waarschijnlijk wel lukken om een tijd lang werkloze medeburgers financieel te ondersteunen, maar het lukt een samenleving niet om een groot gedeelte van haar gemeenschap, dat gedepriveerd is van verdere ontwikkeling in en rond zinvol werk, te integreren met een zich steeds bedreigd voelende groep ondersteunende dienstverleners en een relatief kleine groep kenniswerkers die het voorrecht van de zelfontplooiing wel realiseert. Paradoxaal genoeg ligt de oplossing van dit probleem op dezelfde weg als die het probleem creëert: kan een samenleving door leren te leren haar kerncompetenties en haar kennisproduktiviteit zo organiseren dat zij haar eigen bestaan veilig stelt?

Literatuur

- Balasco, J.A. & R.C. Stayer, (1994). Het nieuwe leiderschap. *Human Resource Management Select*, 4, pp 59-73.
- Broad, M.L. & J.W. Newstom, (1992). *Transfer of training. Action-packed strategies to ensure high payoff from training investments*. Reading, Mass: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Buddingh' H. (1993). Milton Friedman: De wereld staat voor een nieuwe industriële revolutie. In: *NCR Handelsblad*, 29 mei 1993.
- Carnevale, A.P., L.J. Gainer & A.S. Meltzer, *Workplace basics. The essential skills employers want*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Drucker, P.F. (1993). *Post-capitalist Society*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Fortune (1994). 'The Fortune 500', *Fortune*, 18 april 1994, pp. 257-280.
- Groot, W. (1993). *Het rendement van bedrijfsopleidingen*. Den Haag: Vuga / Ministerie van Sociale zaken en Werkgelegenheid.
- Hamel, G. & C.K. Prahalad, (1994). *Competing for the future; breakthrough strategies for seizing control of your industry and creating the markets for tomorrow*. Harvard Business School Press.
- Jong, J.A. de, (1991): Werkplek-opleiden: hoe werkt dat? In: D. Kruijd (red.) *Opleiden op de werkplek. Opleiders in Organisaties Capita Selecta 6*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Kessels, J.W.M. (1993). *Towards design standards for curriculum consistency in corporate education*. Proefschrift Universiteit Twente.
- Kessels, J.W.M. & C.A. Smit, (1991). Opleiden en leidinggeven zijn niet te scheiden. In: D. Kruijd (red.) *Opleiden op de werkplek. Opleiders in Organisaties Capita Selecta 6*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Kessels, J.P. (1994). Dialectiek als instrument in de vorming van een lerende organisatie. *M&O. Tijdschrift voor organisatiekunde en sociaal beleid*, 48 (5) pp. 452-477.
- Kruijd, D. (1991). Opleiden op de werkplek. In: D. Kruijd (red.) *Opleiden op de werkplek. Opleiders in Organisaties Capita Selecta 6*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.

- Latham, G.P. & S.R. Crandall, (1991). Organizational and social factors. In: J.E. Morrison (Ed.), *Training for performance* (pp. 260-285). Chichester: John Wiley & Sons.
- Mastenbroek, W.F.G. (1992). *Macht & communicatie*. Oratie. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Ministerie van Economische Zaken, Directie algemeen technologiebeleid (1991). *Investeren in Leren. EZ-beleid scholing van werkenden*. Den Haag: EZ. Bedrijfs- en Publieksinformatie.
- Mulder, M. (1993). Opleidingen '92: de cijfers. *Magazine Opleidingen* 5 (8) pp. 10-17.
- Nieuwenhuis, L. & J. Onstenk, (1994). Werkend leren in opleiding en beroep: de werkplek als krachtige leeromgeving. In: *Comenius* 14 pp. 198-219.
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, pp. 96-104.
- Onna, B. van (1985). Arbeid als leersituatie. In: G. Kraayvanger & B. van Onna (red.) *Arbeid en leren. Bijdragen tot de volwasseneneducatie*. Baarn: Nelissen.
- Paauwe, J. (1994). *Organiseren, een grensoverschrijdende passie*. Oratie. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Pedler, M., J. Burgoyne & Y. Boydell, (1991). *The learning company. A strategy for sustainable development*. Londen: McGraw-Hill.
- Pinchot, G. & E. Pinchot, (1993). *The end of bureaucracy & the rise of the intelligent organization*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Prahalad, C.K. & G. Hamel (1990). The core competence of the corporation. In: *Harvard Business Review* 68, (3), pp. 79-91.
- Quinn, J.B. (1992). *Intelligent enterprise, a knowledge and service based paradigm for industry*. New York: The Free Press.
- Romiszowski, A.J. (1990). Trends in corporate training and development. In: M. Mulder, A.J. Romiszowski & P.C. van der Sijde (Eds.), *Strategic human resource development* (pp. 17-48). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Sadler, Ph. (1994). Gold collar workers: what makes them play at their best? In: *Personnel Management*, april 1994.
- Sattelberger, Th. (1994). Personalentwicklung: quo vadis? In: *Personalwirtschaft, Jubiläumsheft*.
- Schein, E. (1993). On dialogue, culture, and organizational learning. *Organizational dynamics*. New York: American Management Association.
- Semler, R. (1993). *Semco-stijl*. Amsterdam: Forum.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Simons, P.R.J. (1990). Leren probleemoplossen via bedrijfsopleidingen. In: P.R.J. Simons (red.) *Leren probleemoplossen Opleiders in Organisaties: Capita Selecta* nr. 3. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Simons, P.R.J. (1993). Constructive learning: the role of the learner. In: Th.M. Duffy, J. Lowyck & D.H. Jonassen (red.). *Designing Environments for constructive learning*. Berlijn: Springer Verlag / NATO Scientific Affairs Division.

- Stewart, Th.A. (1994). Your company's most valuable asset: intellectual capital. In: *Fortune* oktober 3, 1994, pp. 28-33.
- Swieringa, J. & A.F.M. Wierdsma, (1989). *Op weg naar een lerende organisatie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Terwisga, H.B. van & E. van Sluijs, (1990). *Opleiden voor de toekomst. Onderdeel van bedrijfsbeleid*. Alphen aan den Rijn: Samsom / Stichting Toekomstbeeld der Techniek.
- Unen, K. van, (1994). *De werkplek als leerschool. Adviezen voor praktijkbegeleiders*. Bussum: Coutinho.
- Warmendam, J. & J. van den Berg, (1992). *Scholing van werknemers in veranderende organisaties*. Den Haag: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid/ITS Vuga.
- Zee, H. van der (1993). *Van opleiden tot ontwikkelen. Het perspectief van een lerende onderneming*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.