

Opleidingen in arbeidsorganisaties

Drs. J.W.M. Kessels en mw. drs. C.A. Smit*

Probleemstelling

In de inleiding bij dit caput selectum hebben wij als hoofddoel voor opleidingen in arbeidsorganisaties omschreven: *medewerkers in staat stellen om de noodzakelijke kwalificaties te verwerven, waarmee zij hun functie optimaal kunnen uitvoeren, teneinde de organisatiedoelen beter te realiseren.*

Als men serieus met opleidingen wil omgaan roept een dergelijke doelformulering de volgende vragen op:

- Wanneer moet men opleiden? (de vraag naar de opleidingsnoodzaak).
- Wie moet men opleiden? (de vraag naar de doelgroep).
- Wat moet er geleerd worden? (de vraag naar de leerdoelen).
- Hoe moet men het onderwijzen? (de vraag naar de didactiek).
- Hoe moet men opleidingen organiseren? (de vraag naar de inrichting, plaats en beheersing van het opleidingsstelsel).

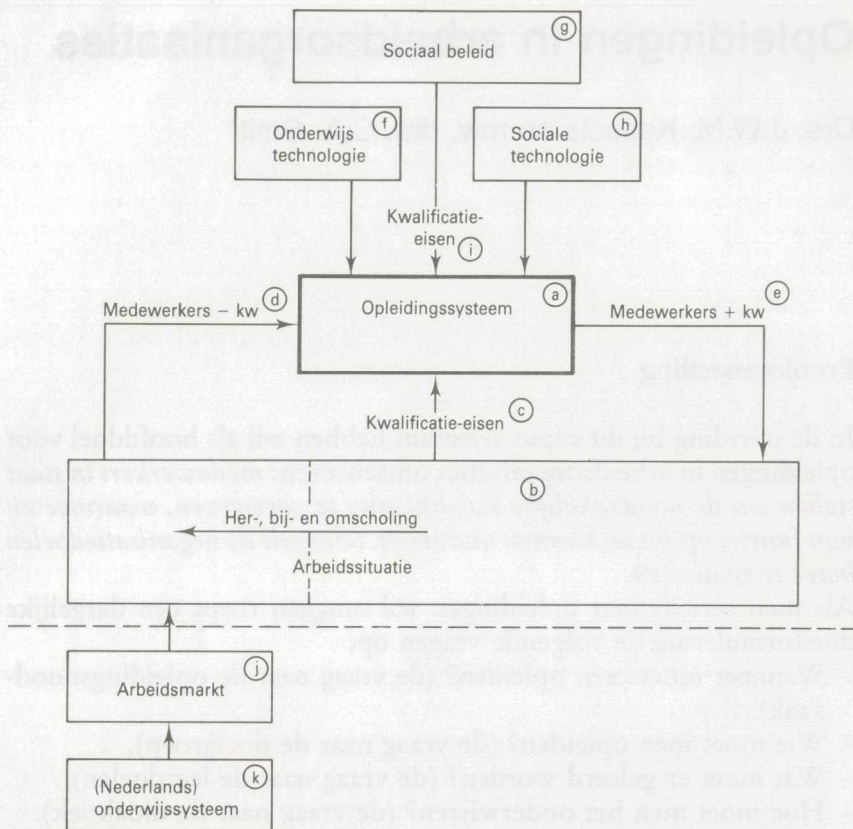
Het opleidingsstelsel

Los van de vragen 'Wanneer, wie, wat en hoe', kunnen we zeggen dat er in ieder geval sprake is van een opleidingsstelsel, waarin medewerkers die niet over de vereiste kwalificaties beschikken, deze kwalificaties kunnen verwerven. De plaats van het opleidingsstelsel in een arbeidsorganisatie is weergegeven in figuur 1 (Kessels en Smit 1982).

Het opleidingsstelsel krijgt zijn input toegevoerd vanuit de organisatie in de vorm van medewerkers (deelnemers aan een opleidingsprogramma) die niet over de vereiste kwalificaties (-kw) beschikken.

De noodzaak tot opleiding kan liggen in het feit dat nieuwe medewerkers die van de arbeidsmarkt komen, niet over de vereiste organisatie-

* Drs. J. Kessels en mw. drs. C. Smit, onderwijskundigen, zijn sinds 1977 als partners verbonden aan het Onderwijsadviesbureau Kessels en Smit in Amsterdam.



Figuur 1. Opleidingsstelsel en de interactie met zijn omgeving

specifieke kwalificaties beschikken. Zo kunnen bijv. de Nederlandse Spoorwegen op de arbeidsmarkt géén personeel vinden dat over de specifieke kwalificaties beschikt die nodig zijn voor de uitvoering van functies als machinist, conducteur, lokettist, seinhuiswachter, rangeerder enz. Het in dienst nemen van nieuw personeel voor deze functies leidt automatisch tot een opleidingsnoodzaak.

De noodzaak tot opleiding kan ook ontstaan als zich in de arbeidssituatie veranderingen voordoen in de technologische structuur (nieuwe produktiemethoden en automatisering) of in de sociale structuur (werkoverleg, jobrotation). In deze opleidingsnoodzaak voorziet men door middel van om-, bij- en herscholing.

In alle genoemde situaties rust het opleidingsstelsel de medewerkers (-kw)^d toe met de vereiste kwalificaties en voert zijn output (medewerkers + kw)^e weer terug in de arbeidssituatie^b.

De arbeidssituatie stelt de kwalificatie-eisen^c. Bij een optimaal functionerend opleidingssysteem geven vertegenwoordigers van de diverse onderdelen van de organisatie aan het opleidingssysteem de opdracht hun medewerkers (bij een geconstateerde opleidingsnoodzaak) toe te rusten met de vereiste kennis, vaardigheden en houdingen om in de arbeidssituatie te kunnen functioneren. De arbeidssituatie is in feite mede doelbepalend voor het soort output (+kw) van het opleidingssysteem.

De kwalificaties die gericht zijn op specifieke vaardigheden zoals bijvoorbeeld het repareren van een elektronisch fotocopieerapparaat van een bepaald type, noemen we *technisch instrumentele kwalificaties*. Deze kwalificaties blijken veelal taakgebonden te zijn en in het algemeen slechts beperkt toepasbaar in andere taken en functies.

Kwalificaties die gericht zijn op aspecten van het functioneren, zoals bijvoorbeeld het kunnen samenwerken, deelnemen aan besluitvormingsprocessen, besturen en delegeren, noemen we *sociale kwalificaties*. Zij zijn minder taakafhankelijk en kunnen op meerdere plaatsen in de organisatie toegepast worden.

Het sociaal beleid van een organisatie^e kan eisen stellen omtrent die kwalificaties^d die niet uitsluitend betrekking hebben op het verrichten van arbeid. Wij denken hierbij aan kwalificaties die zich richten op maatschappelijke attitudes en oriëntaties, zoals humanisering van de arbeid, mobiliteit, permanent en recurrent education (Baetghe, 1981). Deze kwalificaties moeten bijdragen tot een beroepsgericht socialisatieproces en worden ook wel *sociaal-normatieve kwalificaties* genoemd.

De onderwijskunde levert de onderwijstechnologie^f aan het opleidingssysteem. Dat wil zeggen, dat de onderwijskunde de noodzakelijke methoden en hulpmiddelen verschaft om op een planmatige en efficiënte wijze de door de arbeidssituatie verlangde kennis, vaardigheden en houdingen aan de medewerkers te leren.

De agologie levert de benodigde sociale technologie^h in de vorm van praktisch toepasbare methoden en technieken om de sociaal-normatieve kwalificaties te kunnen verwerven.

In figuur 1 is in algemene termen de werking van het opleidingssysteem beschreven. Wij zijn echter niet geïnteresseerd in uitsluitend een algemeen model, maar in concrete antwoorden op vragen als:

- Hoe moet ik het geheel organiseren?
- Welke plaats heeft een dergelijk systeem in mijn organisatie?
- Hoe kan ik bepalen wanneer, wie en hoe opgeleid moet worden?

Bij het zoeken naar antwoorden op bovenstaande vragen zullen we het algemene model van het opleidingssysteem koppelen aan de volgende reeks kenmerken van arbeidsorganisaties.

Kenmerken van de organisatie

Het bedrijfsspecifieke karakter van de vereiste kwalificaties

Bedrijfsspecifieke kwalificaties zijn die vaardigheden en kennisinhouden die kenmerkend zijn voor een specifiek soort bedrijf, bijv. het bedienen en onderhouden van tabaksverwerkingsmachines (specifiek voor de tabaksindustrie), het regelen van treinverkeer (Nederlandse Spoorwegen), het regelen van luchtverkeer (Rijks Luchtvaart Dienst), het beoordelen van de kwaliteit van vloertegels (keramische industrie). Deze bedrijfsspecifieke kwalificaties staan tegenover algemene kwalificatie zoals: het kunnen bedienen van een tekstverwerker of computer-terminal, het besturen van een vorkheftruck, typen, vreemde talen spreken, uitvoeren van medisch onderzoek, het voeren van een loonadministratie enz.

Beschikbaarheid van kwalificaties op de arbeidsmarkt

Voor bedrijfsopleidingen is het van belang in welke mate de vereiste kwalificaties verworven kunnen worden door middel van algemeen beroepsonderwijs. Het vak van luchtverkeersleider kan men in Nederland nergens leren binnen een algemene onderwijsinstelling. De Rijks Luchtvaart Dienst is daarom genoodzaakt zelf deze opleiding te ontwikkelen en uit te voeren. Dit geldt ook voor de opleiding tot treindienstleider, treinmachinist, vloertegelbeoordelaar, enz.

Is er in een bepaald geografisch gebied behoefte aan grote aantallen medewerkers die beschikken over bedrijfsspecifieke kwalificaties, dan ontstaan er nieuwe vormen van zelfstandig beroepsonderwijs. Voorbeelden hiervan zijn de opleidingen voor de grafische beroepen, opleidingen voor verpleegkundige beroepen en indertijd een Technische Hogeschool voor de textiel.

Een probleem bij de zelfstandige beroepsopleidingen is dat zij door schaalvergroting steeds minder contact (kunnen) onderhouden met de specifieke organisaties waarvoor zij opleiden. Door dit verminderde contact wordt het onderwijs 'schoolser', algemener en theoretischer. De ontvangende organisatie zal de nieuwe medewerker die de 'bedrijfsspecifieke' beroepsopleiding gevolgd heeft alsnog een (steeds

langer wordende) aanvullende opleiding in de eigen omgeving moeten geven om hem inzetbaar te maken.

Omvang van de organisatie

Voor het vormgeven aan opleidingen zijn ook de aantallen medewerkers en de regionale spreiding van de organisatiedelen van belang. Een organisatie die door haar specifieke kwalificatie-eisen een opleidingsnoodzaak creëert, zal die opleiding in principe organiseren op de werkplek of zo dicht mogelijk bij de werkplek. Hiervoor zijn de volgende praktische argumenten te geven:

1. *Organisatorisch*: een opleiding op of dicht bij de werkplek geeft geen of nauwelijks verplaatsingskosten.
2. *Onderwijskundig*: een opleiding op of dicht bij de werkplek is het meest praktisch georiënteerd, geeft de beste mogelijkheden tot praktische en realistische vaardigheidstraining. Een dergelijke opleiding heeft weinig neiging tot theoretisering.

Bovengenoemde argumenten vormen ook de basis voor een opleidingsbeleid, dat de opleidingsactiviteiten rechtstreeks koppelt aan de productie-afdelingen. Heeft de organisatie meerdere vestigingen, verspreid over een groter gebied – Nederland, Europa of een nog groter gebied zoals bij multinationals – dan ontstaan er op grond van bovenstaande argumenten vóór de opleiding op of bij de werkplek evenzoveel opleidingsplaatsen als er werkplekken en organisatiedelen zijn.

De grootte van de organisatie en de geografische spreiding veroorzaken t.a.v. de opleidingsactiviteiten de volgende problemen:

- Hoe bewaart men bij gelijke kwalificatie-eisen een uniformiteit in opleidingsdoelen, leerstof, opleidingsduur, kwaliteit van de resultaten, kwaliteit van de opleiders?
- De ontwikkeling van leermiddelen (leerboeken, dia's, observatielijsten, film- en video-programma's, enz.) kan efficiënter op een centraal punt geschieden vanwege de noodzakelijke outillage.
- De grootte en complexiteit van de organisatie zullen ook de omvang en de duur van de interne opleidingen doen toenemen. Dit is toe te schrijven aan de grote verscheidenheid van taken en functies, het stelsel van rangen, promotiemogelijkheden en mobiliteit.

Opleidingen zullen een steeds grotere post op de begroting gaan vormen (4 tot 6% van de totale loonsom). De zwaarte van deze financiële kostenpost rechtvaardigt een zo professioneel mogelijk opleidings-

systeem teneinde een zo groot mogelijke doelmatigheid te bereiken met betrekking tot de opleidingsactiviteiten.

Een professioneel opleidingssysteem wordt gekenmerkt door:

- weloverwogen vaststellen van kwalificatie-eisen;
- een weloverwogen keuze voor intern of extern opleiden;
- opleidingsactiviteiten die plaatsvinden onder supervisie van onderwijskundig geschoolde opleiders;
- opleidingsactiviteiten die bestaan uit systematische, doelgerichte en geplande leerprocessen, die in een minimum van tijd en kosten een maximaal leerresultaat opleveren;
- een systematische effectmeting die plaatsvindt op de output van het opleidingssysteem.

Een dergelijk professioneel opleidingssysteem vereist onderwijskundig geschoolde medewerkers, die:

- het opleidingssysteem kunnen besturen;
- kwalificatie-eisen, opleidingsnoodzaak en opleidingsdoelen kunnen vaststellen en formuleren;
- op grond van opleidingsdoelen taak- en functiegerichte opleidingen kunnen ontwikkelen en uitvoeren;
- effectmeting kunnen ontwikkelen en uitvoeren.

Tegelijkertijd met het professionaliseren van het opleidingssysteem ontstaat een tendens naar centralisatie. Hierdoor kan spanning ontstaan tussen de decentrale opleidingsactiviteiten (die gekoppeld zijn aan de productie-afdelingen) en de centrale stafafdeling. Daar komt nog bij dat de complexiteit van de leerprocessen speciale (kostbare) opleidingsvoorzieningen vereist (denk aan simulatoren bij de opleiding van piloten, verkeersleiders, stuurlieden van mammoettankers, operators van chemische processen of aan langdurige cognitieve leerprocessen voor procedures, voorschriften, wetgeving, e.d.) dan is een centrale opleiding voor de hand liggend, ondanks de organisatorische en onderwijskundige argumenten die vóór decentralisatie pleiten.

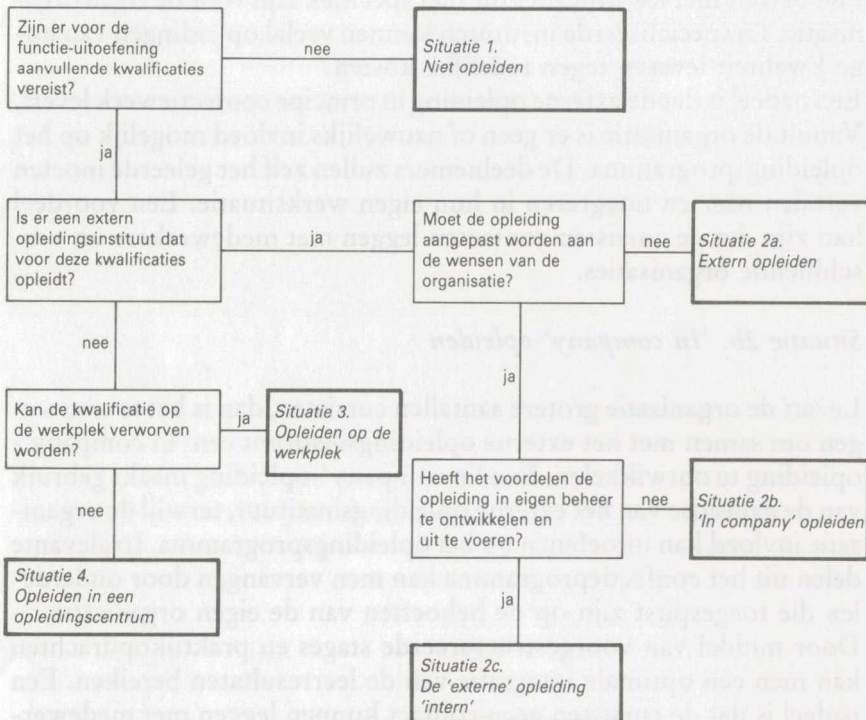
Vormgeving van het opleidingssysteem

Bepalend voor de vormgeving van het opleidingssysteem zijn de volgende factoren:

- de mate van bedrijfsspecificiteit van de kwalificatie-eisen;
- de beschikbaarheid van gekwalificeerd personeel op de arbeidsmarkt;

- de grootte en de regionale spreiding van de organisatiedelen;
- de noodzaak van professionele opleiders;
- de noodzaak van specifieke (kostbare) opleidingsvoorzieningen.

Met behulp van deze factoren kunnen we het volgende beslissings-schema opstellen.



Figuur 2. Beslissingen over intern of extern opleiden

Situatie 1. Niet opleiden

Er is geen opleidingsnoodzaak indien de vereiste kwalificaties niet specifiek zijn en te vinden zijn op de arbeidsmarkt. Voor zover men van opleidingsactiviteiten kan spreken, vindt er alleen een introductie plaats van nieuwe medewerkers. Een en ander maakt deel uit van een korte inwerkperiode onder leiding van de directe chef.

Situatie 2a. Extern opleiden

De beslissing tot extern opleiden moet men nemen indien medewerkers de vereiste kwalificatie bij een bestaand extern opleidingsinstituut kunnen verwerven. Dit geldt veelal voor kwalificaties zoals: managementvaardigheden, budgettering, marketing, algemene automatisering, computerkunde, typen, vreemde talen, autogeen lassen, vergadertechniek enz.

Het betreft hier kwalificaties die niet specifiek zijn voor de eigen organisatie. Gespecialiseerde instituten kunnen veelal opleidingen van hoge kwaliteit leveren tegen redelijke kosten.

Een nadeel is dat de externe opleiding in principe confectiewerk levert. Vanuit de organisatie is er geen of nauwelijks invloed mogelijk op het opleidingsprogramma. De deelnemers zullen zelf het geleerde moeten vertalen naar en integreren in hun eigen werksituatie. Een voordeel kan zijn dat de cursisten contacten leggen met medewerkers uit verschillende organisaties.

Situatie 2b. 'In company'-opleiden

Levert de organisatie grotere aantallen cursisten, dan is het te overwegen om samen met het externe opleidingsinstituut een 'in company'-opleiding te ontwikkelen. Een 'in company'-opleiding maakt gebruik van de expertise van het externe opleidingsinstituut, terwijl de organisatie invloed kan uitoefenen op het opleidingsprogramma. Irrelevante delen uit het confectieprogramma kan men vervangen door onderdelen die toegespitst zijn op de behoeften van de eigen organisatie.

Door middel van voorgestructureerde stages en praktijkopdrachten kan men een optimale integratie van de leerresultaten bereiken. Een nadeel is dat de cursisten geen contact kunnen leggen met medewerkers uit andere organisaties.

Situatie 2c. De 'externe' opleiding 'intern'

Hoewel de kwalificatie-eisen niet bedrijfsspecifiek zijn, gaan sommige organisaties, die langdurig grote aantallen cursisten naar externe opleidingsinstituten sturen, over tot het volledig in eigen beheer ontwikkelen en organiseren van de externe opleidingen. Een dergelijke beslissing wordt genomen op grond van een vergelijking van kosten (op korte termijn). Het zelf aantrekken van deskundige opleiders en het zelf voorzien in opleidingsfaciliteiten kan bij een gegeven vast aantal cursisten financieel gezien gunstiger uitvallen dan het gebruik maken van een extern instituut. Onderwijskundig zijn hier verder geen argu-

menten vóór of tegen te noemen, anders dan bij de 'in company'-opleiding. Er zijn wel andere argumenten te noemen die tot grote terughoudendheid dwingen bij het nemen van dergelijke beslissingen. De organisatie moet zelf de kwaliteit van de opleiders en van de opleiding bewaken. Dit laatste kan echter problemen opleveren. De opleiders hebben in het algemeen weinig contact met collega's, met andere organisaties en lezen weinig vakliteratuur. Door het ontbreken van een zekere concurrentiedruk (die het externe opleidingsinstituut voortdurend voelt) is er doorgaans weinig stimulans tot vernieuwing en verbetering. De kwaliteit van dergelijke opleidingen kan daardoor ongemerkt doch gestaag afnemen.

Er zijn dus nog al wat principiële bezwaren tegen het intern ontwikkelen en uitvoeren van externe opleidingen. Deze bezwaren berusten op de volgende redenering: een organisatie heeft tot doel een bepaald produkt met een hoge kwaliteit tegen een zekere prijs te leveren. Een dergelijk produkt kan bestaan uit goederen of uit diensten. Opleidingen behoren niet tot het produkt van een organisatie (tenzij de organisatie natuurlijk een opleidingsinstituut is). Een organisatie kan wel gedwongen zijn, teneinde het eigenlijke produkt te kunnen leveren, haar medewerkers op te leiden. Het zelf opleiden van medewerkers moet echter alleen dan plaatsvinden, wanneer de vereiste kwalificaties niet op de arbeidsmarkt te vinden zijn en wanneer er bij externe opleidingsinstellingen niet de vereiste kwalificaties verworven kunnen worden. Een interne opleidingsafdeling die opleidingen gaat verzorgen die men ook extern kan volgen, maakt zichzelf tot producent die aan de eigen organisatie diensten aanbiedt, welke ook door andere producenten aangeboden worden.

De interne opleidingsafdeling groeit tot een 'extern' opleidingsinstituut, dat steeds minder oog heeft voor de specifieke opleidingsproblematiek binnen de moederorganisatie. De opleidingsstaf breidt zich verder uit en kan zich ontwikkelen tot een bureaucratische organisatie. Het groeiproces ondervindt geen remmende werking van het marktmechanisme, omdat de opleidingsactiviteiten zich in de beschermende omgeving van de moederorganisatie onttrekken aan de vrije markt.

Het opleidingsapparaat gaat steeds zwaarder op de begroting van de organisatie drukken. Tevens wordt het moeilijker aan te geven wat de specifieke baten zijn. In de huidige tijd van heroverwegingen en bezuinigingen blijken dergelijke opleidingsafdelingen in een zeer kwetsbare positie te geraken.

Wij pleiten derhalve voor een zo klein mogelijke interne opleidingsaf-

deling die zich uitsluitend richt op de kwalificaties die specifiek zijn voor de eigen organisatie.

Situatie 3. Opleiden op de werkplek

Indien de kwalificatie-eisen voornamelijk bestaan uit (hand)vaardigheden, bedieningshandelingen, e.d., dan kan de opleiding het beste plaatsvinden op de werkplek zelf. Het werkproces moet echter wel opleidingsmogelijkheden toestaan, zoals het beschikbaar stellen van apparatuur, machines en gereedschappen. Staat het werkproces niet toe dat er cursisten tijdens de voortgang van het werk instructie krijgen vanwege veiligheidsrisico's, produktieverstoring of gebrek aan oefengelegenheid, dan zal men dicht bij de werkplek een 'leerwerkplek' moeten creëren waarin men onder gunstiger omstandigheden een taakgerichte opleiding kan bieden.

Een probleem dat men echter regelmatig tegenkomt bij de z.g. 'on the job'-training is dat er van opleiden en instructie nauwelijks sprake is. De activiteit van de cursist beperkt zich veelal tot meelopen en toekijken, waarna hij vrij snel zelfstandig moet gaan werken.

Ook het opleiden op de werkplek vereist een systematisch gepland en doelgericht leerproces, waarin onder deskundige leiding geoefend kan worden en waarbij consequent terugkoppeling wordt gegeven over de prestaties van de cursist.

Situatie 4. Opleiden in een opleidingscentrum

Vraagt de organisatie van de medewerkers specifieke kwalificaties die men niet op de werkplek kan verwerven, dan zal men moeten overgaan tot het creëren van leersituaties in een afzonderlijk opleidingscentrum.

Praktisch alle grote organisaties beschikken over centrale of regionale opleidingscentra waarin medewerkers opgeleid kunnen worden voor de meest uiteenlopende vaardigheden, taken en functies. De opleidingscentra worden meer en meer bemand door professionele opleiders, voorzien van moderne hulpmiddelen zoals overhead-, dia- en filmprojectoren, video-apparatuur en eventueel computersystemen. Er zijn technisch gezien alle mogelijkheden om tot een optimale onderwijsleersituatie te komen.

De kwaliteit van de opleidingsprogramma's wordt echter vooral bepaald door de mate van zorgvuldigheid die betracht is bij de ontwikkeling, de kwaliteit van de opleider en de mate waarin de leerresultaten geïntegreerd worden in de werksituatie. Hierna geven we een be-

schrijving van het ontwikkelproces dat leidt tot functiegerichte opleidingen.

Het centraliseren van de opleidingsdiensten brengt echter ook een aantal bezwaren met zich mee:

- de cursisten moeten veel reizen;
- de reële werksituatie is soms ver van de opleidingssituatie verwijderd, waardoor het moeilijker wordt om de praktijkgerichtheid te bewaren;
- de opleiders dreigen het contact met de werkplek kwijt te raken. Hierdoor lopen de opleidingen het gevaar hun taakgerichtheid te verliezen en te verschoolen.

Het ontwikkelen van opleidingsprogramma's

Het ontwikkelen van opleidingen is een doelgericht en gepland proces dat we kunnen onderverdelen in een veertiental stappen.

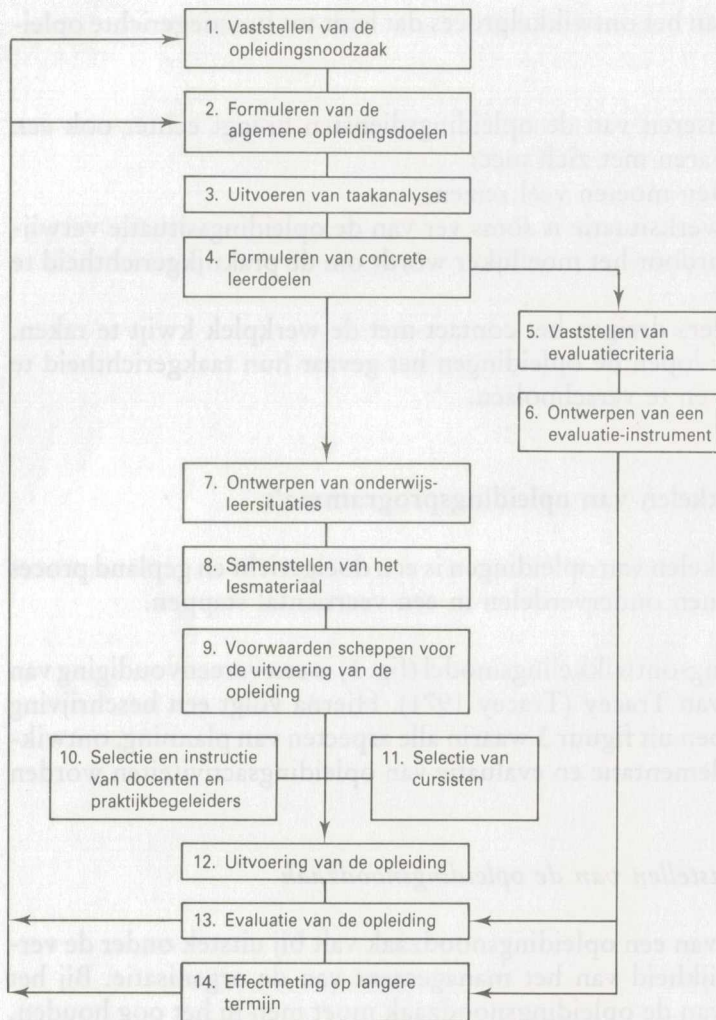
Het opleidingsontwikkelingsmodel (fig. 3) is een vereenvoudiging van het model van Tracey (Tracey 1971). Hierna volgt een beschrijving van de stappen uit figuur 3 waarin alle aspecten van planning, ontwikkeling, implementatie en evaluatie van opleidingsactiviteiten worden toegelicht.

Stap 1. Vaststellen van de opleidingsnoodzaak

Vaststellen van een opleidingsnoodzaak valt bij uitstek onder de verantwoordelijkheid van het management van de organisatie. Bij het vaststellen van de opleidingsnoodzaak moet men in het oog houden, dat een opleidingsnoodzaak ontstaat op het moment dat de vereiste kwalificaties bij de medewerkers ontbreken.

Aanleidingen tot een opleidingsnoodzaak kunnen zijn:

1. indiensttreding van nieuw personeel;
2. horizontale verschuiving van personeel naar andere functies;
3. verticale verschuiving van personeel naar andere functies;
4. veranderingen in werkprocessen, bijv. renovatie, reorganisatie, automatisering;
5. veranderingen in het sociale beleid, bijv. taakverruiming, stimuleren van mobiliteit, nieuwe overlegstructuren of verdeling van verantwoordelijkheden;



Figuur 3. Het ontwikkelen van opleidingsprogramma's

6. kwaliteitsverlies en onregelmatigheden die veroorzaakt worden door onvoldoende kennis en vaardigheden van het personeel;
7. algemene beleidsmaatregelen die moeten leiden tot:
 - kwaliteitsverhoging van het eindproduct;
 - verlaging van de kostprijs;
 - verhoging van de klantgerichtheid;
 - verhoging van de flexibiliteit van de organisatie;
 - stimulering van innovaties binnen de organisatie.

Opleidingsactiviteiten kunnen formeel uitsluitend gericht zijn op het verwerven van kwalificaties. Verschijnselen als demotivatie, lage produktiviteit, absentieïsme hoeven niet hun oorzaak te vinden in het ontbreken van kwalificaties. Deze verschijnselen op zich leiden dus niet automatisch tot een opleidingsnoodzaak (vergelijk ook Zenger 1983). Het is daarom steeds van groot belang te onderscheiden welke organisatieproblemen ook opleidingsproblemen zijn.

Stap 2. Formuleren van algemene opleidingsdoelen

Op grond van een reële opleidingsnoodzaak formuleert het management in overleg met de opleiders enkele algemene opleidingsdoelen. De opleidingsdoelen bevatten de omschrijving van vereiste of gewenste kwalificaties, die voortvloeien uit een geconstateerd probleem welk aanleiding geeft tot een opleidingsnoodzaak.

Bijvoorbeeld:

- Een medewerker moet onderhoud kunnen geven aan de machines van het type x , y en z en tevens storingen kunnen oplossen op zodanige wijze, dat de tijd van machinestoringen wordt verkort.
- De medewerker is in staat om leiding te geven aan een regionale verkoopheenheid, waarbij de klantgerichtheid van zijn personeel wordt gestimuleerd.
- De medewerker is in staat om als projectleider op te treden in een automatiseringsproject, op zodanige wijze dat de automatiseringsdoelen worden gerealiseerd binnen de grenzen van een overeen te komen planning en budget.

In het overleg tussen management en opleider moet de opleider toetsen of er werkelijk sprake is van een opleidingsnoodzaak. De te ontwikkelen opleidingsactiviteit moet een oplossing kunnen bieden voor het door het management geconstateerde probleem of althans een ondersteuning aan die oplossing. Zo niet, dan aanvaardt de opleider een onuitvoerbaar opdracht. Is het twijfelachtig of een probleem een opleidingsprobleem is, of zijn er aanwijzingen dat met opleidingsactiviteiten alléén het probleem niet opgelost zal worden, dan doet de opleider er goed aan om een aanvullend behoeftenonderzoek uit te voeren naar de opleidingsnoodzaak.

Rond het begrip 'leidinggeven' doet zich veelvuldig een dergelijk probleem voor. Als een afdeling niet goed 'draait' dan wordt dit probleem vaak snel geherformuleerd als inefficiënt leiderschap. Men hoopt een oplossing te bereiken door de afdelingschef naar een cursus 'Leidinggeven' te sturen. Bij het indiceren van een dergelijke cursus als remedie

voor het probleem 'de afdeling draait niet goed' ziet men zaken als inefficiënte samenwerking tussen afdelingen, gedemotiveerde werknemers, absentisme, inefficiënte werkprocedures e.d. over het hoofd. Wil de opleidingsafdeling in het overleg met het management, dat om een opleiding vraagt, op een genuanceerde en kritische manier reageren op de vermeende opleidingsnoodzaak, dan moet de opleidingsafdeling met enig gezag en status aan dit overleg deel kunnen nemen. Opleiders die gretig elk verzoek om een opleidingsactiviteit honoreren met een meer of minder indrukwekkende cursus, zonder kritisch te reflecteren op het probleem waarom een opleiding wordt gezocht, bewijzen de organisatie slechte diensten.

Stap 3. Het uitvoeren van taakanalyses

Een opleidingsprogramma dat nauwkeurig wil aansluiten bij de taken die binnen een functie moeten worden uitgevoerd, zal gebaseerd moeten zijn op een grondige taakanalyse. Een opleiding die niet gebaseerd is op taakanalyses verzandt gemakkelijk in algemene theorie, waaruit de cursist met moeite praktisch nut kan halen voor zijn werksituatie. Zonder taakanalyses is het praktisch onmogelijk om technische instrumentele vaardigheden in een opleidingsprogramma onder te brengen. Sociale vaardigheden blijven steken in algemeenheden zoals de z.g. luisteroefeningen en communicatie-oefeningen. De cursist heeft grote moeite met het toepassen van deze vaardigheden in zijn concrete werksituatie. Wil de organisatie enig registreerbaar nuttig effect ervaren van deze opleiding, dan zijn taakanalyses onontbeerlijk.

We noemen hier een aantal onderdelen van de onderwijskundige taakanalyse zonder op de specifieke kenmerken in te gaan:

- *Bronnenstudie*: werkbeschrijvingen, logboeken, foutenanalyses.
- *Observaties*: met of zonder video/foto's; zelf het werk uitvoeren; raadplegen van een forum van deskundigen, een critical incidentsmethode.
- *Gesprekken en interviews* (Zemke en Kramlinger, 1982).

De resultaten van dergelijke taakanalyses zijn van onschatbare waarde voor de verdere ontwikkeling van opleidingsprogramma's. De opleider/ontwikkelaar raakt volledig thuis in het werkgebied van zijn toekomstige cursisten.

Uit de taakanalyse blijkt eveneens de werkelijke opleidingsbehoefte. Door de intensieve kennismaking met de werksituatie kan de ontwikkelaar tevens aangeven voor welke geconstateerde problemen in die werksituatie de opleiding een oplossing kan bieden en voor welke niet.

In veel situaties blijkt uit de resultaten van de taakanalyses dat het werk op de concrete werkplek anders wordt uitgevoerd dan officieel wordt beleden. Deze onderzoeksresultaten zijn uitgangspunt voor principiële discussies. Uit deze discussies kunnen voorstellen worden geformuleerd aan de opdrachtgevers of het management teneinde veranderingen in de werksituatie te bewerkstelligen. Tevens kunnen plannen opgesteld worden hoe men wijzigingen in taakuitoefeningen d.m.v. opleidingsactiviteiten kan doorvoeren.

Een probleem apart vormen de taakanalyses voor functies en taken die nieuw zijn. Bijvoorbeeld taakanalyses ten behoeve van opleidingsprogramma's voor functies die voortvloeien uit een automatiseringsproces of uit een ingrijpende reorganisatie van de werkprocessen. De methodische problemen die met dergelijke taakanalyses samenhangen, vallen buiten de doelstelling van deze beschrijving en laten we hier verder buiten beschouwing.

In feite vormen de taakanalyses het belangrijkste diagnose-instrument in de ontwikkelingsfase van nieuwe opleidingen. De onderzoeksresultaten uit deze fase zullen in grote mate de inhoud en vorm van de nieuwe opleiding bepalen (Romiszowski, 1981).

Stap 4. Formuleren van de concrete leerdoelen

De onderzoeksresultaten uit de taakanalyses worden tot leerdoelen herleid. In principe hebben we voor de verdere ontwikkeling van opleidingsprogramma's drie categorieën leerdoelen nodig:

1. cognitieve doelen (kennis, inzicht, probleemoplossingen);
2. vaardigheidsdoelen (psycho-motorisch);
3. attitude doelen.

Deze onderscheiding in drie categorieën is van belang voor het creëren van onderwijs-leersituaties: een vaardigheidsdoel vereist een andere onderwijsactiviteit dan een cognitief doel.

Voor het meten van resultaten/effecten na het afsluiten van de opleiding is het van belang om de leerdoelen te formuleren in zo concreet mogelijke gedragsomschrijvingen. Het formuleren van leerdoelen is in feite de meest gedetailleerde opdrachtformulering van de opdrachtgever aan de opleider. 'Leidt mijn medewerker zodanig op dat hij in zijn taakuitoefening dit en dat kan doen'.

Het formuleren van concrete leerdoelen is echter een gespecialiseerde onderwijskundige bezigheid, die men niet van de opdrachtgever mag

verwachten. De opdrachtgever moet uiteraard wel zijn goedkeuring hechten aan de concrete leerdoelen.

Stap 5 en 6. Vaststellen van evaluatiecriteria en het ontwerpen van een evaluatie-instrument

De methodiek van het vaststellen van evaluatiecriteria en het ontwerpen van een evaluatie-instrument is vooral een onderwijskundige aangelegenheid. Van groot belang is echter dat de opdrachtgever en de opleider overleg voeren over evaluatiecriteria. Uit de formulering van de evaluatiecriteria moet immers het nuttig effect blijken van de opleidingsactiviteit. We plaatsen de fase van het vaststellen van de evaluatiecriteria en het ontwerpen van een evaluatie-instrument direct na het formuleren van de concrete opleidingsdoelen, omdat de evaluatiecriteria in feite in het verlengde liggen van de opleidingsdoelen. De evaluatiecriteria zijn de graadmeter voor de mate waarin de opleidingsdoelen zijn gerealiseerd. In de traditionele opleidingspraktijk wordt het opstellen van evaluatiecriteria vaak uitgesteld tot aan het moment van afsluiten van de opleiding.

Bekend zijn de opleiders die bij het beoordelen van werkstukken van cursisten eerst een totaaloverzicht maken van de aantallen fouten. Daarna bepalen zij de 'zwaarte' van de opdracht en gaan dan pas over tot de beoordeling van de werkstukken. De evaluatiecriteria worden in dergelijke situaties niet bepaald door de doelen die gerealiseerd moeten worden, maar door de toevallige prestatie van deze groep cursisten. Onderzoek heeft uitgewezen dat beoordelingen die op een dergelijke wijze tot stand komen, steeds een normaalverdeling te zien geven, dit wil zeggen: ongeveer $\frac{1}{4}$ van de beoordelingen is 'goed', $\frac{2}{4}$ 'voldoende' en $\frac{1}{4}$ 'onvoldoende of slecht'. Dit verschijnsel is bekend als 'de wet van Posthumus' (Posthumus 1940 en De Groot 1972). Een ander principieel bezwaar tegen het vaststellen van evaluatiecriteria bestaat hierin dat wanneer de leerstof is ontwikkeld en de opleiding zelfs al gegeven is, men het risico loopt dat de criteria zijn afgeleid van de zogenaamde 'behandelde stof' en niet van de leerdoelen.

Bij het opstellen van de evaluatiecriteria zal men zich zo veel mogelijk moeten richten op het meten van zo concreet mogelijk gedrag.

Stap 7 en 8. Ontwerpen van onderwijs-leersituaties en het samenstellen van het lesmateriaal

Het ontwerpen van onderwijs-leersituaties is de activiteit waarbij bij elk leerdoel een geschikte werkvorm wordt gekozen om dit leerdoel te bereiken. De keuze wordt in grote mate bepaald door de soort leerstrategie die men wil toepassen. De neiging bestaat echter bij opleiders de verschillende soorten leerdoelen, ook de vaardigheidsdoelen en attitude-doelen, te willen bereiken door middel van cognitieve leerprocessen. En dan veelal cognitieve leerprocessen waarbij de cursist passief is en de docent actief.

Voor functiegerichte opleidingen is dit funest. De cursist moet daarom veelvuldig in de gelegenheid worden gesteld het gedrag dat in de leerdoelen omschreven is ook werkelijk in de opleiding uit te voeren. Consequent doorgevoerd heeft dit tot gevolg dat de opleidings situatie zoveel mogelijk zal gaan lijken op de werksituatie. Opleidingen die op deze manier zijn opgezet, blijken een krachtig middel te zijn om (nieuwe) werknemers op een effectieve wijze voor te bereiden op hun (nieuwe) functie.

Bij de voorbereiding van personeel op nieuwe functies, die op het moment van de opleiding nog niet in de organisatie worden uitgevoerd (bijv. operators na een automatisering), is de verleiding groot op een passief-theoretische manier op te gaan leiden. In dergelijke situaties valt het te overwegen om stageplaatsen te creëren in organisaties die dergelijke functies reeds kennen, of in de opleiding simulatietechnieken toe te passen.

Naarmate de opleidingsactiviteit minder overeenkomt met het gedrag dat in de leerdoelen is omschreven, zal de betekenis van de opleiding, voor welke vernieuwing of verandering dan ook, afnemen. Verder spelen bij de compositie van een nieuwe opleiding de motivatie van de cursisten, het opnamevermogen, de afwisseling van werkvormen, de groepsontwikkeling, de plaats van stage-opdrachten en de praktijktraining een belangrijke rol.

Stap 9 en 10. Voorwaarden scheppen voor het welslagen van de opleiding, selectie van de docenten en de praktijkbegeleiders

Bij het scheppen van voorwaarden voor het welslagen van een opleiding is vooral de selectie en voorbereiding van de docenten en de praktijkbegeleiders van belang. Een groot probleem bij de selectie van do-

centen voor functiegerichte opleidingen is, dat deze docenten zich kunnen gaan gedragen als schoolse informatie-overdragers.

Als rol voor de docent van functiegerichte opleidingen staat ons vooral voor ogen de rol van 'leerprocesbegeleider'. De leerprocesbegeleider plaatst de cursist in een opleidingssituatie die grote overeenkomst vertoont met de werksituatie. De docent activeert de cursist door middel van opdrachten die gericht zijn op het realiseren van cognitieve, vaardigheids- en attitude doelen. De docent draagt daarbij probleemsituaties aan die ontleend zijn aan de werkomgeving, stimuleert de zoekprocessen bij de cursist naar mogelijk oplossingen en geeft feedback over de leerresultaten (Kessels en Smit, 1984).

De rol van praktijkbegeleider is in wezen dezelfde. Het verschil met de docent is, dat de praktijkbegeleider leerprocesbegeleider is op de werkplek zelf en ten hoogste met één à twee cursisten werkt. De onderwijs-leersituatie wordt gecreëerd door middel van stage-opdrachten die op de werkplek uitgevoerd moeten worden of door actuele probleemsituaties die zich op het moment van stage in de werksituatie voordoen.

Ook bij praktijkbegeleiders treedt echter vaak het proces van verschoolsing op. Bij onvoldoende instructie van de praktijkbegeleider en bij het ontbreken van duidelijk voorgestructureerde stage-opdrachten, zien we ook praktijkbegeleiders die de rol van een schoolse leraar kopiëren. Wij komen situaties tegen waarbij de praktijkbegeleider, die bedoeld is om de cursist op de werkplek te begeleiden bij de uitvoering van diverse taken, zich terugtrekt met een aantal stagiaires en in een aparte ruimte, weg van de werkplek, met een boek in de hand gaat doceren.

Om het gevaar van verschoolsing tegen te gaan, zal men de volgende vijf voorzorgmaatregelen moeten nemen:

1. In stap 7 en 8 zal men veel opdrachten moeten ontwerpen die de cursist tot actieve deelname aan de opleiding dwingen. Dit geldt zowel voor de opdrachten in de formele instructie door de docent als voor de stage-opdrachten.
2. In stap 10 zal men de docenten en de praktijkbegeleiders daadwerkelijk moeten trainen in het begeleiden van cursisten en van leerprocessen op een functiegerichte wijze. De docenten en de praktijkbegeleiders moeten in staat zijn om zelf de functie of de taken waarvoor zij opleiden op de wijze die bedoeld is in de leerdoelen, uit te voeren.
3. Bij de realisering van innovatiedoelen door middel van de oplei-

ding, zullen docenten en praktijkbegeleiders eerst zelf het programma moeten doorlopen om aan de gestelde eisen uit de leerdoelen te voldoen. Deze functiegerichte training van de opleiders zelf werkt tevens als het scheppen van een gunstig opleidingsklimaat voor de groep cursisten die zal volgen.

4. In stap 9 zal de opleidingsafdeling een introductie met betrekking tot de opleiding moeten verzorgen voor het management en de hoofden van de afdelingen waaruit cursisten de opleiding zullen volgen.

Een dergelijke introductie draagt ertoe bij, dat de afdelingshoofden voldoende tijd en ruimte ter beschikking zullen stellen voor de cursisten om de opleiding optimaal te kunnen volgen.

Een serieuze, actieve introductie en informatieverschaffing over nieuwe opleidingsactiviteiten aan management en afdelingshoofden, leidt tot een positieve ondersteuning van de activiteiten door de gehele organisatie.

5. In stap 9 zal men geschikte opleidingshulpmiddelen, gereedschappen, apparatuur, e.d. moeten bijeenbrengen om inderdaad de ontworpen leersituaties uit stap 7 te kunnen uitvoeren.

Een klaslokaal met schoolbord is niet voldoende. Uitgangspunt moet zijn dat de instructie-omgeving zoveel mogelijk moet lijken op de werkomgeving.

Het gebruik van hulpmiddelen als overhead, video of computer in de opleiding kan zeer effectief zijn. Intelligente uitbuiting van de mogelijkheden van de computer moet vooral worden gezocht in het simuleren van complexe probleemsituaties, het trainen van analytische denkprocessen ten behoeve van bijv. besluitvormingsprocessen of het systematisch opsporen van storingen.

Ook bij het aanbrengen en inoefenen van grote hoeveelheden feitenkennis heeft computerondersteuning zin. Gillespie en Budd gaan hier in hun bijdrage aan deze bundel verder op in.

Stap 11. Selectie van cursisten

Het ligt voor de hand dat voor een functiegerichte opleiding cursisten worden geselecteerd die na het beëindigen van de opleiding ook daadwerkelijk die functie gaan uitoefenen. Hoewel de vanzelfsprekendheid van deze mededeling duidelijk is, vindt men in de praktijk nog een groot aantal andere overwegingen om een werknemer als deelnemer aan een opleiding te selecteren:

- de medewerker heeft al lange tijd geen opleiding meer gevolgd;
- de medewerker heeft de laatste tijd nogal veel fouten gemaakt;

- de medewerker is toe aan promotie en om promotie te kunnen maken moet men een aantal vervolg-opleidingen doorlopen hebben;
- de medewerker is de oudste in de groep;
- de medewerker werkt het langste op de afdeling;
- de chef van de afdeling wil een reserve opbouwen van opgeleide medewerkers om een toekomstige uitval van personeel te kunnen opvangen of om voorbereid te zijn op onvoorspelbare ontwikkelingen.

Zo blijken bij de selectie argumenten een rol te spelen, die aan een opleiding de functie geven van beloning- of strafmaatregel, voorwaarde of toelatingseis voor promotie, een eerbewijs of een verworven voorrecht. Wij gaan ervan uit dat opleidingsprogramma's bedoeld zijn om te investeren in de individuele medewerker, zijn waarde voor de organisatie te verhogen teneinde het produkt van de organisatie te kunnen verbeteren. Als deelnemers aan een opleiding echter worden geselecteerd op bovenstaande gronden, dan blijft het opleidingsrendement zeer laag.

In het algemeen is het van belang om slechts die medewerkers als cursist te selecteren, die de functie en taken waarvoor wordt opgeleid, ook daadwerkelijk zullen gaan uitvoeren, hiervoor gemotiveerd zijn en hun enthousiasme voor de vernieuwing op anderen zullen overdragen. Verder is het van belang dat de chef van de cursist de opleidingsdoelen volledig onderschrijft, zoniet, dan zal het opleidingsresultaat bij terugkeer op de afdeling grotendeels teniet gedaan worden.

Als men opleidingen inzet om innovatiedoelen te realiseren die de gehele organisatie betreffen en bijvoorbeeld gericht zijn op het laten groeien van een bepaalde waarde, bijv. 'meer klantgericht werken', dan is het aan te raden iedereen van hoog naar laag in de organisatie aan de opleidingen deel te laten nemen.

Stap 12. De uitvoering van de opleiding

Voor de cursist vangt nu het eigenlijke leerproces aan. Bij een nieuwe opleiding zullen de programmamakers met spanning toezien hoe zich het door hen bedoelde leerproces voltrekt. Zij zullen observeren hoe de omgeving reageert op de nieuwe opleiding. Zij doen er goed aan om hun geplande programma flexibel te hanteren en dit te wijzigen als hiertoe signalen worden opgevangen. Ondanks de tijd, moeite en zorgvuldigheid waarmee opleidingsprogramma's soms zijn opgezet, wordt van de opleider een flexibele aanpassing gevraagd.

Veel voorkomende, noodzakelijke aanpassingen betreffen vervanging van werkvormen die niet aanslaan, meer tijd uittrekken voor individuele vaardigheidstraining of een meer evenwichtige tijdplanning voor de diverse opleidingsactiviteiten.

Stap 13 en 14. Evaluatie van de opleiding en effectmeting op langere termijn

Is evalueren van opleidingen een gedeelte van het vakmanschap van de opleider dat zich nog in een weinig professioneel stadium bevindt, het meten van het effect op langere termijn is nog volstrekt onontgonnen gebied.

Dit verklaart ook de zwakke positie die veel opleidingsafdelingen innemen in organisaties. Zij kunnen niet aantonen wat hun inspanning op korte of langere termijn voor effect zal hebben. Ook kunnen zij niet aantonen op welke wijze opleiding een bijdrage levert aan het verhogen van de produktiviteit, kwaliteit van het bedrijfsprodukt, motivatie van de werknemers, terugdringen van absentieïsme, terugdringen van het aantal bedrijfsongevallen.

In organisaties waarvan het management echter een 'heilig geloof' heeft in opleidingen, kan de opleidingsafdeling een grote activiteit ontwikkelen.

Is het nuttig effect van opleiding dan zo moeilijk zichtbaar te maken? Dit probleem zou men als volgt kunnen omschrijven. Opleidingen zullen uiteindelijk een bijdrage moeten leveren aan het realiseren van de organisatiedoelen. De wijze waarop die organisatiedoelen gerealiseerd moeten worden, is sterk afhankelijk van de heersende opvatting over goed functionerende organisaties, denk bijv. aan Scientific Management, Management by Objectives, Quality Circles en op het ogenblik de kenmerken van Excellence (Peters & Waterman 1982).

Wanneer we nu opleidingen willen gebruiken als bijdrage aan het realiseren van de organisatiedoelen op de wijze zoals bijv. excellente organisaties dat doen, dan zul je vast moeten stellen welk gedrag de 'excellente' manager en de 'excellente' medewerker vertonen. Op grond van dit concrete gedrag zul je een opleidingsprogramma moeten baseren (zie ook de bijdrage van Kelly in deze bundel).

Bij de evaluatie van de opleiding moet men proberen vast te stellen of de cursisten inderdaad het beoogde 'excellente' gedrag vertonen. En op langere termijn zal men moeten vaststellen of dit excellente gedrag heeft bijgedragen tot het beter realiseren van de organisatiedoelen.

Heeft er geen verbetering plaatsgevonden, dan is het volgende mogelijk:

- dit excellente gedrag was toch niet zo excellent dat het tot verbetering van het realiseren van de organisatiedoelen heeft geleid;
- de opleiding heeft onvoldoende training aangeboden om het excellente gedrag te leren beheersen;
- er zijn factoren buiten de opleiding die het leereffect teniet hebben gedaan.

Voor het meten van effect is echter van groot belang dat men het opleidingsresultaat probeert vast te leggen in observeerbaar gedrag. Tevens is het van belang het opleidingsresultaat op een verantwoorde wijze te koppelen aan meetbare produkten, bijv. het aantal bedrijfsongevallen, het aantal klachten van klanten, veranderingen in de magazijnvoorraad, reserve-onderdelen, 'machine breakdown'-tijden, disciplinaire maatregelen, e.d. (zie ook de bijdrage van Kearsly in deze bundel).

Opleidingen die gebaseerd zijn op vage doelomschrijvingen zoals: 'modern leidinggeven', 'samenwerken in groepen', 'basiskennis automatisering', 'grondbeginselen elektrotechniek', 'management voor gevorderden', zijn gedoemd onmeetbare produkten af te leveren als zij deze doelen niet operationaliseren in concreet gedrag.

Zeker als opleidingen een bijdrage moeten leveren aan veranderingsprocessen, is het voor de meetbaarheid van de bereikte verandering en de meetbaarheid van de opleidingsbijdrage daaraan, essentieel dat het produkt van de opleiding zichtbaar wordt gemaakt in observeerbaar gedrag en meetbare produkten. Het kwantificeren van opleidingsresultaten blijft echter een groot probleem. De mogelijkheid staat open door middel van interviews met de cursisten en hun chefs te peilen hoe groot het enthousiasme is en hoe de beoogde verbeteringen in de directe werkomgeving worden ervaren. Bij een dergelijke evaluatie is het van groot belang dat hierbij ook de praktijkbegeleiders worden betrokken. Zij zijn immers de directe intermediairs tussen de opleiding en de werkomgeving.

Voor opleidingen in organisaties is het op zich niet voldoende dat het opleidingsprogramma goed is. Het is bij uitstek van belang dat de opleidingsresultaten geïmplementeerd worden in de werkomgeving.

Opleidingsbeleid

Het begrip opleidingsbeleid staat op het ogenblik sterk in de belangstelling. Dit houdt verband met de ontwikkeling waarin opleidingen gezien worden als één van de belangrijkste management-tools. Dit houdt in dat het opleidingsbeleid niet los gezien kan worden van het totale beleid van een organisatie. Wij hanteren de volgende omschrijving van de begrippen opleidingsbeleid en opleidingsbeleidsplan: *een opleidingsbeleid is een systematisch geheel van uitspraken over de doelstelling, de inrichting, de werking en het bestuur van het opleidingssysteem van een organisatie* (Kessels en Smit 1983).

Een opleidingsbeleidsplan bevat derhalve de antwoorden op de volgende vragen:

1. Welke plaats neemt het opleidingssysteem in binnen de organisatie?
2. Op welke wijze worden de kwalificatie-eisen geformuleerd?
3. Welke kwalificatie-eisen komen voort uit het sociale beleid?
4. Welke kwalificatie-eisen komen voort uit de werksituatie?
5. Wie is verantwoordelijk voor:
 - het vaststellen van een opleidingsnoodzaak?
 - het formuleren van leerdoelen?
 - het vaststellen van toetscriteria?
 - het meten van het opleidingseffect?
 - het ontwerpen van cursusinhouden?
 - de onderwijskundige vormgeving?
 - de agogische vormgeving?
 - de selectie van docenten, instructeurs, praktijkbegeleiders, mentoren?
 - het uitvoeren van opleidingen?
 - het evalueren van opleidingen?
6. Welke criteria worden aangelegd bij de besluitvorming rond intern, extern en 'in company'-opleiden?
7. Op welke wijze wordt de kwaliteit van de opleiders bewaakt en verhoogd? (professionalisering)?
8. Op welke wijze wordt het opleidingssysteem bestuurd?
9. Wanneer komen medewerkers in aanmerking voor een opleiding?
10. Welke opleidingsmogelijkheden/faciliteiten biedt de organisatie aan de individuele medewerker?

Bij het beantwoorden van bovenstaande vragen kan men gebruik maken van de figuren 1, 2, en 3 uit deze bijdrage. Als men deze figuren

systematisch analyseert en invult voor de eigen organisatie, dan komt men op een praktische manier tot een samenhangend opleidingsbeleidsplan.

Voor een uitvoerige literatuurstudie omtrent het begrip opleidingsbeleid verwijzen we naar Schramade, *'Opleidingsmanagement en -beleid: begrippen, modellen en visies'* (1983).

Actuele problemen rond opleidingen in organisaties

Zeer actueel is op het ogenblik de vraag naar de effectiviteit van opleidingsactiviteiten. Deze belangstelling is te verklaren vanuit drie invalshoeken:

1. De economische crisis heeft geleid tot rigoureuze bezuinigingen. Ook de opleidingsafdelingen ontkomen niet aan de bezuinigingsoperaties. Meer dan ooit bestaat er behoefte aan know-how om met beperkte middelen een optimaal leereffect te bereiken.
2. Er ontstaat een toenemende behoefte in organisaties aan medewerkers die op een flexibele en creatieve wijze met problemen kunnen omgaan. Opleidingen worden steeds vaker gezien als een investering in 'geestelijk kapitaal', teneinde het probleemoplossende vermogen van de organisatie te vergroten en het elan te vernieuwen. Deze ontwikkeling doet de vraag ontstaan naar opleiders en opleidingsprogramma's die daadwerkelijk dergelijke doelen kunnen realiseren.
3. In de industriepolitiek die in het westen streeft naar 'higher value added production' (precisietechniek, hoog ontwikkelde technologie) wordt aangedrongen te profiteren van het enige produktiemiddel dat niet wereldwijd verkrijgbaar is namelijk de geschoolde arbeid. Een dergelijke economie veronderstelt een grote sociale verandering. Het grootste gedeelte van de arbeiders zal men moeten herscholen. Er moeten opleidingsprogramma's komen die relocatie vergemakkelijken en die meer beroepszekerheid geven, zodat mensen niet in de verleiding komen veranderingen tegen te houden (Reich/Verhagen 1983). Dergelijke doelstellingen stellen zeer hoge eisen aan de opleidingssystemen.

De bijdragen van Kearsley, Ezerman, Gillespie & Budd en Kelly in deze bundel benaderen de effectiviteitsvraag ieder op een geheel eigen wijze:

- Kearsley richt zich geheel op de kosten-batenanalyse van opleidingsresultaten en opleidingssystemen. Kearsley gebruikt daarbij vier te onderscheiden modellen, waarmee hij aansluit bij de behoef-

te om opleidingskosten en -baten beter in kaart te brengen om zo meer verantwoorde beslissingen te nemen bij de besteding van budgetten.

- Ezerman behandelt het effectiviteitsprobleem bij management-opleidingen. Hij biedt oplossingen in de vorm van enerzijds verhoogde functionele flexibiliteit van de opleider (taakuitwisseling tussen leiders en opleiders) anderzijds door een verhoogde methodische flexibiliteit van de programma's (opleidingsprogramma's meer toespitsen op actuele knelpunten). Ezerman speelt in op de kritiek op management-opleidingen en geeft impulsen voor een nieuwe generatie opleiders.
- Gillespie & Budd beschrijven het herstructureringsproces van een omvangrijk opleidingsprogramma. Dit herstructureringsproces had tot doel de kosten te drukken en het opleidingsresultaat te verbeteren. Het produkt is een gedecentraliseerd opleidingsstelsel, voor een groot gedeelte gebaseerd op zelfstudie met behulp van computerondersteuning. Hun bijdrage is een goede illustratie van een omvangrijk beleids- en besluitvormingsproces, waarin actuele opleidingsproblemen worden opgelost door een verantwoorde toepassing van nieuwe onderwijstechnologie.
- Kelly richt zich op de opleidingsproblematiek van de kleine organisaties (organisaties tot \pm 500 personeelsleden). Zij definieert deze problematiek als een bij uitstek 'slecht management'-probleem. Opleidingsactiviteiten ten behoeve van kleine organisaties zullen zich bij voorkeur moeten richten op de leiding en hebben betrekking op onderwerpen als financieel management, lange-termijnplanning en personeelsselectie.

Literatuur

- M. Baetghe, 'Opleidings- en beroepsintredeproblemen bij jongeren'. In: Kleijer, H., *Onderwijskwalificatie en arbeidsmarkt*, Nijmegen, 1981.
- A.D. De Groot, *Vijven en zessen*, Groningen, 1972.
- J.J. van Hoof en J. Dronkers, *Onderwijs en Arbeidsmarkt*, Deventer, 1980.
- J. Kessels en C. Smit, 'Opleidingsbeleid en kwaliteit'. Inleiding Jaarcongres Personeel/Sociaal Beleid, 16 en 17 november 1983, Amsterdam.
- J. Kessels en C. Smit, 'Organisatie-agogische taken met betrekking tot bedrijfsopleidingen'. In: Cozijnsen en Vrakking, *Inleiding in de Organisatie Agologie*, Samson, 1982.
- J. Kessels en C. Smit, 'Probleemgericht Opleiden in Bedrijfsopleidingen', *Training en Opleiding*, nr. 2 1984.
- Th. Peters en R. Waterman, *In Search of Excellence* New York, 1982.
- K. Posthumus, 'Middelbaar onderwijs en schifting', *De Gids* 104,2, 1940.

- R. Reich en F. Verhagen, 'Mr. Industrial Policy', *Intermediair* 19, 31/32, augustus 1983.
- A.J. Romiszowski, *Designing Instructional Systems*, Kogan page, 1981.
- P. Schramade, 'Opleidingsmanagement en -beleid: begrippen, modellen en visies'. In: *Wetenswaardigheden Rijks Opleidingsinstituut*, Min. van Binnenlandse Zaken 1983.
- W.R. Tracey, *Designing Training and Development Systems*. American Management Association, Inc. 1971.
- R. Zemke en Th. Kramlinger, *Figuring Things Out, A trainers guide to needs- and taskanalysis*. Addison-Wesley, 1982.
- R. Zenger, Lezing op 10 juni 1983 te Doorn.