

AC 30.000

*Joseph Kessels
Cora Smit*

Opleiding in organisaties

Naar een consistent opleidingsbeleid

1
2
3

Inleiding
Een consistent opleidingsbeleid
Literatuur

1. Inleiding

In de afgelopen jaren heeft men regelmatig de volgende uitspraken kunnen beluisteren:

- training as a tool of management;
- training as a tool for organizational change;
- training as a tool for productivity improvement;
- training as a tool for quality improvement;
- training as a tool for transformation.

Regelmatig kunnen we lezen dat een bepaald bedrijf zijn hele personeelsbestand van hoog tot laag een opleiding laat volgen. Als je hoort dat Scandinavian Airline Systems (SAS)¹ onder leiding van Jan Carlzon, de huidige president-directeur, van een verliesgevend bedrijf tot 'leading airline' is geworden, en je hoort tegelijkertijd dat bij de SAS iedereen door de opleidingsmolen is gegaan, dan is het verleidelijk om het succes van een onderneming te voorspellen aan de hand van de investeringen die in opleidingen zijn gedaan.

De relatie opleiding en succes is echter iets gecompliceerder. Het is uitdagend om te onderzoeken uit welke werkzame bestanddelen opleiden nu bestaat. Wat is het dat er voor zorgt dat een succesvolle opleiding effect heeft op het gedrag van medewerkers?

Pas als je daar achter komt, is het middel opleiden echt efficiënt in te zetten bij zeer specifieke problemen in een organisatie. Ook dan pas is het gelegitimeerd om opleiden te betitelen als instrument voor het bereiken van een bepaald organisatiedoel.

Elke opleidingsdag kost tussen de 400 en 1500 gulden per cursist aan loonsomkosten. Een opleiding van vijf dagen voor tien cursisten kost zo tussen de twintig à zeventig duizend gulden, alleen al aan loonsomkosten van de deelnemers. Voor een aantal cursisten komt daar nog eens eenzelfde of een groter bedrag aan lost oppor-

1 President-directeur van de SAS, Jan Carlzon, in zijn lezing 'The Cultural Revolution in SAS, airline of the year 1983' tijdens het 14de IFTDO-congres in Stockholm op 21 augustus 1985.

tunity costs¹ bij. De directe opleidingskosten, zoals o.a. de kosten van een conferentie-oord of van de trainers, die meestal als eerste in het oog springen, en beslist niet onaanzienlijk zijn, vallen daarbij in het niet.

Het is van groot belang om af te wegen of opleiden wel een gunstig alternatief is naast andere, vaak goedkopere, interventies. Zo kunnen door het ontwerpen van een job-aid, het overplaatsen van een dysfunctionerende chef, of door het reorganiseren van een werklijn sommige problemen vaak sneller en beter opgelost worden dan door opleidingen.

2. Een consistent opleidingsbeleid

In een consistent opleidingsbeleid zijn zorgvuldig opleidingsactiviteiten afgewogen en gepland om nu en in de nabije toekomst te kunnen voorzien in de behoefte aan gekwalificeerde medewerkers, die nodig zijn om de doelen van de organisatie te realiseren.

Om in een organisatie te kunnen werken aan een consistent opleidingsbeleid is het nodig om aandacht te besteden aan de volgende vier vragen. Deze vragen worden in de komende vier paragrafen uitgewerkt:

1. Wat is het werkzame bestanddeel in opleidingen waardoor het mogelijk is om over 'instrument' te spreken?
2. Pas als we over dat instrument beschikken, dringt zich de vraag op hoe men dat instrument zorgvuldig en weloverwogen kan inzetten en toepassen? Om te voorkomen dat het opleidingsbeleid te algemeen en abstract blijft, is het van belang om te werken aan een concreet opleidingsbeleidsplan.

1. Lost opportunity costs zijn de verliezen die geleden worden omdat een medewerker niet aan het productieproces deelneemt. Deze verliezen zijn soms moeilijk te berekenen. Enkele berekeningswijzen komen op het volgende neer:
 - bereken de bijdrage van de medewerker aan de bruto-winst van de onderneming:

$$\frac{(\text{bruto-winst} : \text{aantal medewerkers})}{\text{aantal werkdagen}} \times \text{aantal cursusdagen}$$

- de kosten van plaatsvervangende tijdens de cursus.
- de kosten van de extra formatieplaatsen die gecreëerd zijn om medewerkers in staat te stellen om opleidingen te volgen, zonder dat het productieproces door gebrek aan mankracht in gevaar komt.

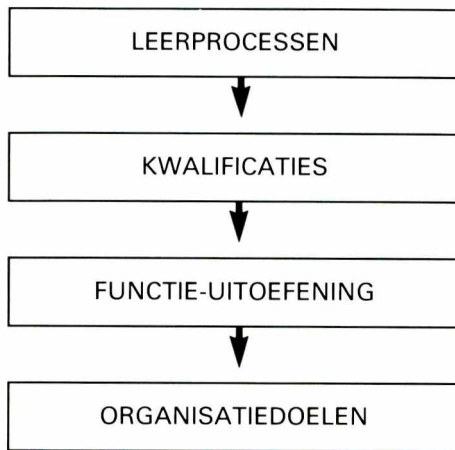
3. Hoe belangrijk is het voor de organisatie om in het opleidingsbeleid het reguliere onderwijs en het beroepsonderwijs te betrekken? Voor een dynamische organisatie zijn deze vormen van onderwijs eveneens belangrijke hulpmiddelen om in de toekomst te kunnen overleven en te groeien.
4. Hoe zijn deze drie elementen (het instrument opleiden – het opleidingsbeleidsplan – het formele onderwijssysteem) te integreren, zodat men een synthese kan maken die daadwerkelijk invulling kan geven aan het 'Human Resources Management' (Tracey, red. 1985).

Paragraaf 1. Het 'instrument' opleiden

Het formele doel van bedrijfsopleidingen is:

Medewerkers in staat stellen om door middel van leerprocessen kwalificaties te verwerven, waarmee zij hun functie zodanig kunnen uitvoeren, dat ze de organisatiedoelen helpen realiseren.

Het gaat dus om:



Figuur 1.

De gebruikte begrippen behoeven een nadere toelichting:

– Onder een leerproces verstaan we een individueel gebeuren, waarin de mogelijkheid gecreëerd wordt om herhaalbare cognitieve operaties uit te voeren. Die cognitieve operaties leiden tot cognitieve vaardigheden, sociale vaardigheden, psycho-motorische vaardigheden en attitudes. Men kan ze het beste opvatten als denkactiviteiten die iemand in staat stellen om probleemsituaties op te lossen. Een leerproces is dus veel meer dan alleen het opne-

men en opslaan van informatie. Leerprocessen vinden voortdurend plaats, ook buiten de cursus en buiten de organisatie (*Verhoeven, 1986*).

– Bij bedrijfsopleidingen streven we naar die cognitieve operaties die nodig zijn om te voldoen aan de specifieke kwalificatie-eisen die we aan de medewerker stellen, zodat hij zijn functie optimaal kan uitvoeren. Deze kwalificatie-eisen betreffen altijd vaardigheden, bijvoorbeeld:

‘een medewerker moet in staat zijn om voor een gegeven cliënt een levensverzekeringspremie te berekenen.’

of

‘een medewerker moet in staat zijn om een begrotingsvoorstel te verdedigen.’

Enkel kennis of inzicht zijn volstrekt onvoldoende als resultaat van een bedrijfsopleiding. Een dergelijk uitgangspunt heeft onvoorstelbaar veel consequenties voor een groot aantal bestaande, op kennis gerichte opleidingen. De vereiste kwalificaties moeten immers direct afgeleid zijn van de functie die de medewerker uitoefent of gaat uitoefenen. Opmerkelijk is dat veel motivatieproblemen verdwijnen als het de cursisten duidelijk is waarom zij bepaalde zaken moeten leren. Opvallend is ook dat wanneer de opleiding bestaat uit een reeks oefeningen en opdrachten, gericht op vaardigheden, de vereiste leerprocessen zich in een razendsnel tempo voltrekken¹. Als u de leerdoelen van een bestaande opleiding kritisch beschouwt en als u dan veel doelen ontdekt die beginnen met:

- de cursist moet kennis hebben van ...
- de cursist moet enig inzicht hebben in ...
- de cursist moet zich bewust zijn van ...
- de cursist moet een gevoel ontwikkelen voor ...
- de cursist moet kennis maken met ...,

dan is wantrouwen op zijn plaats. Bij dergelijke doelen treft men meestal opleidingen aan die voornamelijk gericht zijn op informatieoverdracht en niet op het verwerven van vaardigheden die leiden tot het vergroten van de kwalificaties voor een specifieke functie in de organisatie. Om kwalificatie-eisen uit een functie te kunnen afleiden, moeten er opleidingskundige taakanalyses

1 Een evaluatie-onderzoek naar de effecten van de opleidingen voor de Dubbeldekker (Nederlandse Spoorwegen) toonde aan dat door middel van een probleemgestuurde opleiding voor monteurs, die helemaal op vaardigheden was gericht, de opleidingsresultaten hoger waren en in 25% kortere opleidingstijd bereikt werden dan in conventionele, vergelijkbare opleidingen. Het onderzoek is uitgevoerd door twee studenten in de onderwijskunde van de Universiteit van Leiden.

gemaakt worden (*Kessels en Smit, 1985 en Kessels, 1986*). Het ontwerpen van bedrijfsopleidingen vraagt vanwege het functiegerichte karakter een geheel eigen vakmanschap dat niet bij het traditioneel algemeen vormend onderwijs geleend kan worden. Het lijkt op het intrappen van een open deur om te veronderstellen dat de functie-uitoefening gericht moet zijn op het realiseren van de organisatie-doelen en dat opleidingen daaraan een bijdrage moeten leveren. In de praktijk blijkt het echter een moeilijk te ontgrendelen poort. Als ik in werkconferenties, die besteed worden aan het formuleren van een opleidingsbeleid, de vraag stel: 'Welke bijdrage kunnen we door middel van concrete opleidingsactiviteiten leveren aan het realiseren van de organisatie-doelen?', dan blijkt het heel moeilijk om een helder antwoord te formuleren in termen van vaardigheden. Gelukkig komen er echter steeds meer opleidingsfunctionarissen die bijv. duidelijk formuleren: 'Kijk, wij zijn een vervoersbedrijf. Tegen betaling vervoeren we reizigers zo comfortabel mogelijk van de ene plaats naar de andere. Als nu een reiziger tijdens de rit zijn reisroute wil veranderen, dan moet de conducteur een aanvullend reisbiljet kunnen uitschrijven en het verschil in prijs kunnen berekenen. Daarom moeten onze cursisten in de opleiding deze opgaven kunnen maken.'

Uit een dergelijke eenvoudige beschrijving wordt duidelijk hoe op een consistente wijze de opleidingsdoelen en -activiteiten met behulp van taakanalyses afgeleid worden van de organisatiedoelen.

Het werkzame bestanddeel in opleidingen zit in de mate waarin de opleiding erin slaagt om de cursist cognitieve operaties te laten trainen en uitvoeren. Het traditionele verschil tussen theorie en praktijk gaat door het begrip cognitieve operaties vervagen.

Veelal heet het klassikaal onderwijs waarbij kennis wordt overgedragen: *theorie*. De oefening in de werksituatie heet: *praktijk*.

Cognitieve operaties die de kwalificatie van een medewerker moeten vergroten zijn per definitie altijd op de werksituatie gericht. Dit heeft enorme consequenties voor de vormgeving en de werking van het opleidingssysteem binnen een organisatie. In een opleidingssysteem waar de docenten vooral bezig zijn met informatie-overdracht, de zogenaamde 'theorie-les', vinden er bij de cursisten nauwelijks cognitieve operaties plaats. (Wel bij de docent!) Een opleidingssysteem dat gebaseerd is op een consistent opleidingsbeleid zal er voor zorgen dat de opleidingssituatie zoveel mogelijk lijkt op de werksituatie. Als u echter een bedrijfsschool binnenkomt en het gebouw en de klaslokalen onderscheiden zich nauwelijks van een doorsnee middelbare school, dan is de kans groot dat de leerprocessen die er in dat gebouw plaats vinden niet gericht

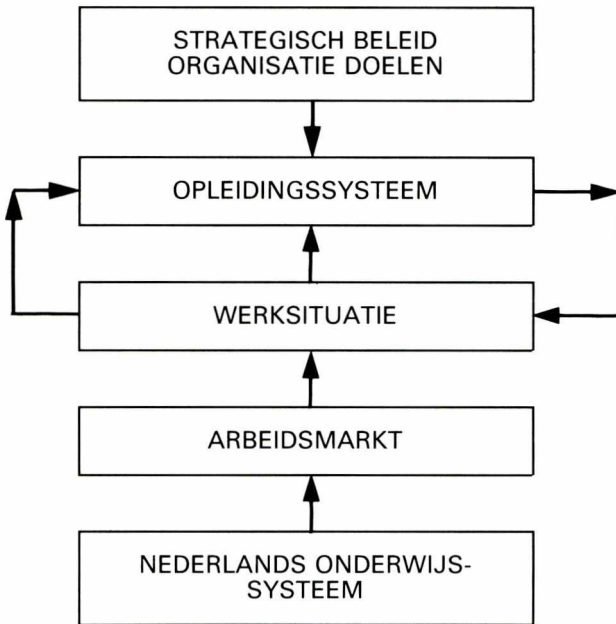
zijn op de kwalificatie-eisen die een specifieke functie stelt. Het effect van de opleiding op de organisatie zal dan ook gering zijn. Wil men dat effect vergroten, dan zal de deskundigheid van de opleidingsstaf zich derhalve steeds meer moeten gaan toespitsen op het creëren van leersituaties die moeten leiden tot actieve leerprocessen, op eerste hands kennis in plaats van tweede hands kennis¹, op het verwerven van vaardigheden in plaats van het overdragen van informatie. Het creëren van leerprocessen is beslist niet gebonden aan een leslokaal. Binnen een dergelijke opvatting over bedrijfsopleidingen is een professionele opleider iemand die kan woekeren met beperkte opleidingstijd, die cursisten maximaal weet te activeren, en die materiedeskundigen didactisch weet uit te buiten.

Bij een dergelijke benadering van het opleidingsprobleem is training van zinvolle cognitieve operaties inderdaad mogelijk, en kan men werkelijk spreken van 'het instrument' opleidingen.

Paragraaf 2. Het Opleidingsbeleidsplan

Het opleidingsbeleidsplan is het product van een zorgvuldig afwegings- en planningsproces, waarin vastgelegd is hoe een organisatie nu en in de nabije toekomst in de behoefte aan gekwalificeerde medewerkers voorziet door middel van het instrument opleidingen. Een systematisch en consistent opleidingsbeleid begint daarom met een analyse van de strategische beleidsdoelen van de organisatie en met een analyse van de huidige werksituaties in de organisatie (zie figuur 2. Het opleidingsstelsel en zijn omgeving).

- 1 Eerste hands kennis is het beschikken over oplossingsvaardigheden die in nieuwe, onbekende situaties toegepast kunnen worden. Tweede hands kennis is gereproduceerde kennis en standaardoplossingen voor standaardproblemen.



Figuur 2. Het opleidingssysteem en zijn omgeving.

Regelmatig kan men echter beluisteren dat het opleidingsbeleid afgeleid behoort te zijn uit het sociale beleid van de organisatie. Vanwege de duidelijke directe koppeling die er moet bestaan tussen de organisatie-doelen en de kwalificatie-eisen (c.q. de opleidingsdoelen), wijzen wij het sociale beleid als uitgangspunt voor opleidingen af. Deze mening wordt nog eens versterkt door het afnemende belang van een ooit hoog, maar geïsoleerd, geprezen doel van de individuele persoonlijke ontplooiing. Bedrijfsopleidingen staan niet primair ten dienste van de lerende mens, ook al wordt dat nog veel beweerd (*Van Biesen en Van der Zee, 1985*). Ook in opleidingsbeleidsplannen staat deze duale doelstelling nog vaak verwoord. Men treft bijvoorbeeld aan: 'Het opleidingsbeleid is gericht op het bevorderen van het functioneren van de medewerkers en op hun persoonlijke ontwikkeling en groei'. Een opleidingsbeleid met een dergelijke duale doelstelling is een frustrerend beleid voor opleiders en cursisten. Immers de organisatiedoelen en het strategisch beleid vormen het enige uitgangspunt voor elk ander operationeel beleid. De mens staat dan ook niet centraal in de organisatie. Deze uitspraak is voor velen hard, onverteerbaar en demotiverend. Deze uitspraak is wel duidelijk en reëel. Door een duale doelstelling laten opleiders zich in de zelfde tweeslacti-

ge positie brengen als voor hen de bedrijfsmaatschappelijk werkers, psychologen en overige personeelsfunctionarissen. De belangen van het strategische beleid en de belangen van de persoonlijke ontwikkeling zijn van totaal andere aard, en door de opleider onmogelijk bij elkaar te brengen. De enige die dat kan of wil verenigen is de individuele medewerker zelf. Met die verantwoordelijkheid mag een opleider zich niet belasten.

Het ontkennen van het belang van persoonlijke groei en ontplooiing zou echter de klok een eeuw terug draaien. Elke dynamische onderneming weet en ervaart dat de enige productiefactor die niet wereldwijd beschikbaar is, maar wel de kern van het succes bepaalt, gevormd wordt door creatieve mensen, die goed gedijen en lekker in hun vel zitten; mensen die hun persoonlijke ontplooiing weten te stroomlijnen met het strategisch beleid van de organisatie; medewerkers die zichzelf centraal stellen in hun eigen leven en daarmee de organisatie tegelijkertijd een dienst bewijzen. Het opleidingsbeleid kan dat voor niemand regelen en voorschrijven. Als de organisatie echter de persoonlijke ontplooiing van medewerkers actief wil stimuleren, dan kan zij dat beter in het sociale of arbeidsvoorwaardenbeleid doen dan in het opleidingsbeleid.

Het opleidingsbeleidsplan bevat een hoofdstuk dat beschrijft op welke wijze het opleidingssysteem concreet een bijdrage levert aan de ondersteuning van de organisatiedoelen. Deze ondersteuning wordt uitgewerkt in concrete opleidingsactiviteiten. Vanuit een dergelijke gedachte is het erg moeilijk om allerlei cursussen zoals sociale vaardigheden, management aspecten, persoonlijk leiderschap, algemene automatisering en dergelijke te motiveren en te verdedigen vanuit een organisatie-beleid. Veel van deze cursussen zijn ontstaan vanuit een vaag gevoelde 'opleidingsbehoefte'. In een moderne visie op bedrijfsopleidingen zal het begrip opleidingsbehoefte meer en meer vervangen worden door het begrip opleidingsnoodzaak. Er is sprake van een opleidingsnoodzaak als een bepaald organisatie-probleem uitsluitend effectief en efficiënt opgelost kan worden door middel van opleidingen. Deze grondslag voor opleidingen maakt veel opleiders radeloos: een behoefte aan opleiding is er al gauw. Maar het blijft vaak duister welk probleem er effectief en efficiënt met opleidingen wordt opgelost.

Er worden veel cursussen verzorgd waaraan geen opleidingsnoodzaak ten grondslag ligt. Vaak ligt er niet eens een probleem aan ten grondslag. Veel opleidingen en cursussen worden regelmatig gegeven omdat ze louter en alleen in de opleidingsgids staan (*Vis en Verhoeven, 1985*). Als in de herdruk van de gids een opleiding afgevoerd wordt, valt dat nauwelijks op. Veel medewerkers volgen een opleiding omdat het een vorm van beloning is, of een secundair-

re arbeidsvoorwaarde. Anderen moeten opleiding X volgen om in een hogere salarisschaal te komen. Of de inhoud van de opleiding toepasbaar is in de huidige functie is van secundair of geen belang. Dergelijke verschijnselen zijn goed te verklaren als het opleidingsbeleid afgeleid is van het sociale beleid. Soms dienen opleidingen als strafmaatregel of als vervanging van een beoordelingsgesprek, dat voor de beoordeelde negatief zou uitvallen. Een opleiding doorbreekt voor velen de dagelijkse sleur, zeker als de cursus in een aangename omgeving plaatsvindt en er nieuwe gezichten te zien zijn.

Daarnaast zijn er veel opleidingen waaraan wel een probleem ten grondslag ligt, maar dat niet door die opleiding opgelost kan worden. Veel lager- en middenkader personeel wordt op tal van sociale vaardigheden en leiding-achtige cursussen ingeschreven om daar zaken te leren die ze op hun werkplek niet kunnen toepassen, omdat ze daar geen bevoegdheid en verantwoordelijkheid voor hebben. Het onderliggende organisatie-probleem is geen opleidings-probleem. En dan de talloze opleidingen voor gebruikers van geautomatiseerde systemen. Veel van deze opleidingen worden ingezet om gebruikers-onvriendelijke systemen nog zo goed en zo kwaad mogelijk als kan te laten draaien. De inhoud van veel van deze opleidingen is daarbij dan nog zo samengesteld uit de historie van de automatisering, input, throughput en output, bits en bytes, binaire en hexadecimale rekensommetjes, dat bij het onvriendelijke systeem ook nog een onvriendelijke gebruiker wordt geleverd.

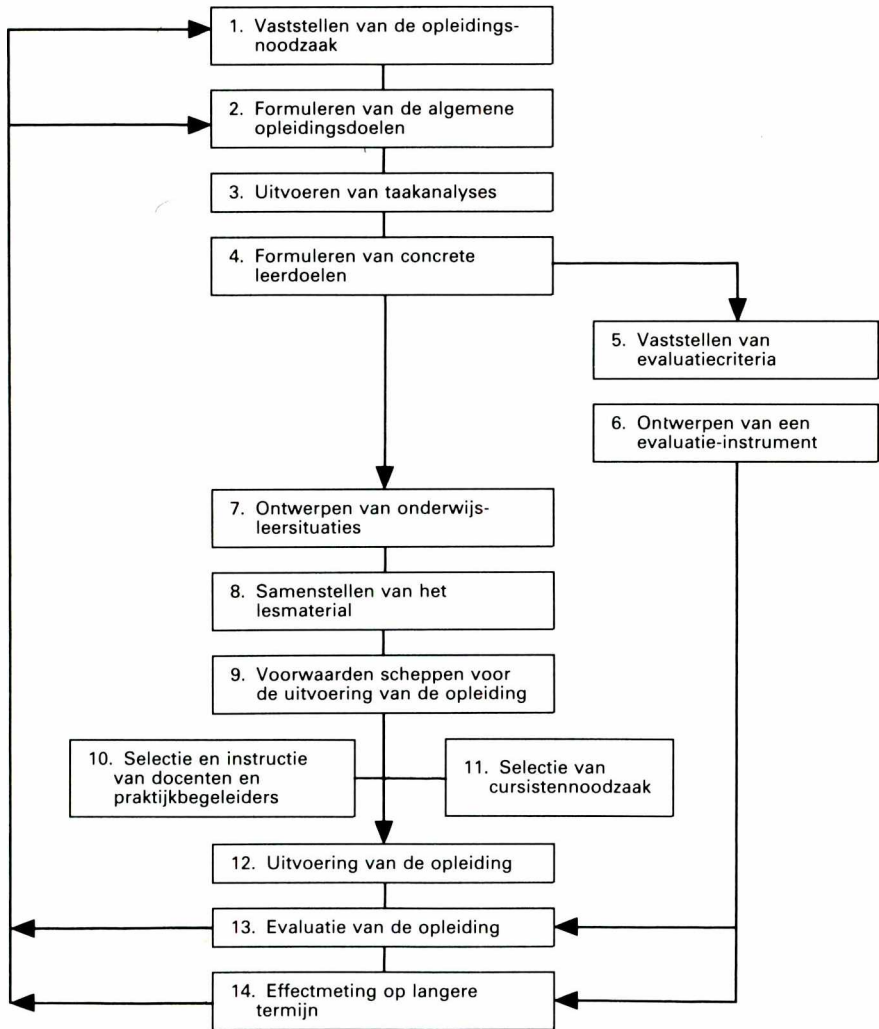
In het begrip opleidingsnoodzaak liggen ook de kwaliteitscriteria opgesloten waaraan bedrijfsopleidingen moeten voldoen. Er is een onderscheid te maken tussen externe en interne criteria:

Externe criteria hebben betrekking op de vraag of een specifieke opleiding een juist gekozen oplossing was voor een probleem.

- Is een bepaalde opleiding het antwoord op een geconstateerde opleidingsnoodzaak?
- Wat is het probleem dat door middel van deze opleiding effectief en efficiënt wordt opgelost?

Interne criteria hebben betrekking op de kwaliteit van het ontwerpproces, van de uitvoering van de opleiding en van de integratie van de leerresultaten in de werksituatie.

- Op welke wijze is er op grond van de analyse van de opleidingsnoodzaak systematisch een programma ontwikkeld, uitgevoerd, en geïntegreerd in de werksituatie? (Zie figuur 3).
- Hebben de beoogde leerprocessen tot cognitieve operaties geleid die een bijdrage hebben geleverd aan de kwalificaties van de medewerker?



Figuur 3. Het ontwikkelen van een opleidingsprogramma¹.

Als u een professionele opleider de opdracht geeft om een opleiding te ontwerpen, dan zal deze zich niet een aantal weken achter zijn bureau terug trekken om daar een syllabus te gaan samenstellen door op te schrijven wat hij allemaal over het betreffende onder-

1 Het afgebeelde schema is ontleend aan Kessels en Smit (1984): Opleiden in Arbeidsorganisaties. In het artikel 'Het gebruik van theoretische modellen in de opleidingspraktijk' (Kessels en Smit, 1985) zijn een aantal vergelijkbare ontwikkelsystemen voor opleidingen bij elkaar gebracht.

werp weet. Nee, hij zal u vragen wat u met een dergelijke opleiding hoopt te bereiken. Hij zal op de diverse werkplekken een analyse gaan maken van de gewenste kwalificatie-eisen. Hij zal een afweging maken of aan die kwalificatie-eisen wel door middel van leerprocessen kan worden voldaan. Hierna zal hij u een aantal alternatieve activiteiten voorleggen. Alles is er op gericht om zo zorgvuldig mogelijk met schaarse en kostbare opleidingstijd om te gaan. Deze wijze van werken zal versterkt worden als aan de voorstellen prijskaartjes worden gehangen, die uiteindelijk ook werkelijk door de opdrachtgever worden betaald.

Een dergelijke aanpak zal ook de verschooling van het opleidings-systeem tegengaan. Verschooling is een proces dat bij elke onderwijsactiviteit op de loer ligt: informatie-overdracht en reproductie van kennis worden doelen op zichzelf. De relatie tussen de inhoud van het onderwijs en de werksituatie wordt steeds onduidelijker. De kennisvermeerdering van de docent wordt belangrijker dan het ontwikkelen van praktische vaardigheden door de cursist. Men kan dit o.a. waarnemen bij opleiders die weinig contact onderhouden met de werksituatie van de cursisten en tegelijkertijd veel moeite moeten doen om de ontwikkelingen in het vakgebied bij te houden. Een verschoolst opleidingssysteem in een organisatie isoleert zich meer en meer van de werksituatie. Een belangrijk symptoom waaraan men een verschoolst opleidingssysteem kan herkennen is het verschijnsel als lijnmanagers zelf opleidingsinitiatieven gaan nemen los van de officiële opleidings-afdeling. Men treft dan vaak informele opleidingscircuits aan die zich zorgvuldig onttrekken aan de invloedssfeer van de officiële opleidingsafdeling. De oorzaak is minder te wijten aan eigenwijze lijnmanagers, dan wel aan de onmacht om de officiële opleidingsafdeling terug te brengen bij de opleidingsnoodzaak zoals die op de werkplek ervaren wordt. Verschoolste opleidingssystemen verspillen grote sommen geld en hun bemanning is vaak niet meer geschikt om in het productieproces terug geplaatst te worden.

Er zijn echter ook organisaties waar de opleiders regelmatig om advies gevraagd wordt bij problemen in de productie-afdelingen, of waar zij uitgenodigd worden bij het overleg over ingrijpende reorganisaties, bij de aanschaf van nieuwe apparatuur e.d. Dit zijn vaak uiterlijke kenmerken van het feit dat de organisatie over een gezond opleidingssysteem beschikt, dat niet verschoolst is, maar nauw betrokken is bij de realisatie van de organisatiedoelen.

Als we zo'n grote nadruk leggen op cognitieve operaties en op vaardigheden, dan moet dat in het opleidingsbeleid ook tot uiting komen. In het opleidingsbeleidsplan zal het accent moeten liggen op activiteiten die individuele vaardigheidstraining mogelijk

maken. De output van opleidingsprogramma's zal dan ook gemeten worden aan de hand van de verworven vaardigheden. Om vaardigheden te kunnen verwerven zullen individuele leersystemen, probleemgerichte-leersystemen, simulaties, interactieve video en intelligent ontworpen computer ondersteunde opleidingsprogramma's een groot onderdeel moeten uitmaken van de opleidingsactiviteiten. Opleiden in grote groepen met een informatie-overdragende docent daarentegen is een kostbare en ineffektieve activiteit voor dat doel.

Paragraaf 3. Opleidingsbeleid en het formele Onderwijssysteem
Tot de omgeving van het opleidingssysteem in de organisatie (zie figuur 2) horen ook de arbeidsmarkt en het Nederlandse onderwijssysteem voor algemeen vormend- en beroepsonderwijs. Om de organisatie op langere termijn te laten overleven zal door middel van het opleidingsbeleid ook op het Nederlandse onderwijssysteem invloed uitgeoefend moeten worden. Er is opmerkelijk veel gepubliceerd over de zogenaamde kloof tussen onderwijs en bedrijfsleven¹. Voor de Commissie Wagner was deze kloof aanleiding om te komen met aanbevelingen voor een duaal beroepsonderwijssysteem². In een dergelijk systeem zal het bedrijfsleven mede verantwoordelijkheid dragen voor het beroepsonderwijs. Wij willen ons hier beperken tot een paragraaf in het opleidingsbeleidsplan die aan het reguliere onderwijs besteed zou moeten worden. Het gaat namelijk om de vraag welke invloed de organisatie moet uitoefenen op de leerprogramma's van de regionale onderwijsinstellingen. Veel bedrijven organiseren reeds geruime tijd uiteenlopende cursussen voor rekenen en schrijven, Nederlandse taal en vreemde talen, algemene beginselen van de automatisering en de informatica, elektrotechniek, micro-, vermogens-elektronica, pneumatiek en hydrauliek, kunstvezels, sociale vaardigheden, managementvaardigheden enzovoorts. De inhoud van al die opleidingen en cursussen is vaak niet bedrijfsspecifiek en zou heel goed door

1 Zie voor literatuur betreffende de kloof tussen onderwijs en arbeidsmarkt o.a.:

Kleijer e.a. (1981), Van Hoof en Dronkers (1980), Oxenham (1984) en Toffler (1985) pag. 148 tot en met 151.

1 De aanbevelingen van de Commissie Wagner (Adviescommissie inzake het Industriebeleid) met betrekking tot een duaal beroepsonderwijs zijn te vinden in het rapport: Een nieuw Elan. De marktsector in de jaren tachtig. (Deventer Kluwer 1984) op de pagina's 134-141 en op 189-195. Het duale systeem houdt in dat het bedrijfsleven de primaire verantwoordelijkheid draagt voor de tweede fase van de opleiding. Die tweede fase is voornamelijk gericht op het verwerven van beroepskwalificaties.

de officiële onderwijsinstellingen geboden kunnen worden. Veelal zijn zij daartoe, gezien hun formele doelstellingen, zelfs verplicht. Waarom gebeurt dat dan niet, althans weinig effectief en te weinig afgestemd op de praktijk? Een verklaring daarvoor kan zijn dat de onderwijsinstelling daar geen geld voor heeft, geen bekwame docenten en geen geschikte outillage. Een andere verklaring is dat de onderwijsinstellingen er geen belang bij hebben om hun programma's aan te passen en uit te breiden, niet weten hoe dat zou moeten en de huidige relatieve rust verkiezen boven een nieuwe golf van onderwijsvernieuwing die bovendien van buitenaf wordt opgelegd (Toffler, 1985).

Beide verklaringen voorspellen weinig intentie tot verandering. Verandering is echter per se noodzakelijk gelet op de eerder gedane uitspraken omtrent het veilig stellen van een hoogwaardige produktiefactor arbeid in de nabije toekomst. Sommige auteurs zijn zelfs van mening dat aan veel technologische ontwikkelingen een eind zal komen, niet omdat ze zijn uitgeput, maar omdat ze door gebrek aan menselijk potentieel niet meer geïmplementeerd kunnen worden (Reich, 1983, Carnevale, 1984).

Vandaar dat het noodzakelijk wordt dat er in het opleidingsbeleid aangegeven wordt op welke wijze de organisatie die noodzakelijke veranderingen in het formele onderwijssysteem denkt te stimuleren. Inspanningen op branche-niveau zullen geïntensiveerd moeten worden. Verder kan de organisatie stageplaatsen ter beschikking stellen, voor zowel docenten als leerlingen uit het formele, onderwijs. Zij kan ook zogenaamde 'buitengewone' docenten¹ leveren aan de onderwijsinstellingen. Zij kan hulp verlenen bij het ontwikkelen van onderwijsprogramma's en bij het ontwerpen en uitvoeren van aangepaste apparatuur en onderwijshulpmiddelen. In ruil daarvoor kan de organisatie plaatsen claimen in her-, om- en bijscholingsprogramma's. Deze joint venture van bedrijf en onderwijs lijkt ons een uiterst zinvolle veranderingstrategie die meer effect zal hebben dan nieuwe regelgeving en circulaires van overheidswege.

Op korte termijn zal deze inspanning ten behoeve van het onderwijssysteem tot veel extra kosten leiden. Bovendien zullen deze inspanningen door lang niet iedereen als zinvol worden ervaren.

- 1 Het begrip 'buitengewone' docenten wordt door staatssecretaris Ginjaar-Maas gebruikt als een van de mogelijkheden om de instellingen voor beroepsonderwijs up to date te houden. De 'buitengewone' docent, die afkomstig is uit het bedrijfsleven wordt tijdelijk met gesloten beurzen aan de onderwijsinstelling uitgeleend. (Toespraak Ginjaar-Maas op 25 maart 1986 tijdens de studiedag 'Opleiden voor Werk' in de RAI te Amsterdam).

Echter op langere termijn zullen deze investeringen moeten voorkomen dat er in een regio uitsluitend goedkope arbeidskrachten te vinden zijn die, door gebrek aan hoogwaardige scholing, geen bijdrage meer kunnen leveren aan noodzakelijke innovaties en groei.

Paragraaf 4. Human Resources Management

De soort reflecties die in de vorige drie paragrafen heeft plaatsgevonden leidt tot een opleidingsbeleidsplan dat weinig gemeen heeft met de vertrouwde opleidingsgids. Het gaat om een fundamentele bezinning op de zorg voor de kwaliteit van de produktiefactor arbeid. Een kwaliteitszorg die extreem kostbaar is, moeilijk te instrumenteren en slechts met de grootste inspanning verantwoord kan worden opgezet en uitgevoerd. Men noemt dat wel het Human Resources Management¹.

Deze reflecties rechtvaardigen een kritische blik op de interne opleidingsafdeling. Organisaties die hun toekomstige top-managers enkele jaren aan de opleidingsafdeling toevoegen, geven impliciet en soms ook expliciet uiting aan het enorme belang van Human Resources Management. Organisaties die de opleidingsformatieplaatsen vullen met medewerkers die elders 'over' zijn, doen dat niet. Directies en Raden van Bestuur die naast een begrotingsvoorstel voor de opleidingsactiviteiten ook een concreet opleidingsbeleidsplan vragen en dit kritisch becommentariëren, stimuleren het Human-Resources-denken enorm. Opleidingsfunctionarissen, die met behulp van het begrip opleidingsnoodzaak analyses kunnen uitvoeren en op grond hiervan onconventionele leersituaties kunnen ontwerpen, teneinde de verseiste cognitieve operaties bij medewerkers te trainen, zijn zeer waardevol in de kwaliteitszorg voor de produktiefactor arbeid. Opleiders die het grootste gedeelte van hun arbeidstijd doorbrengen met het reproduceren van veelal reeds verouderde informatie, staan het echte leren van medewerkers in de weg, verspillen kostbare opleidings-tijd en halen het imago van opleidingen naar beneden.

Als we willen spreken over her-ijking van bedrijfsopleidingen, dan liggen er voor de Human Resources Manager belangrijke taken te wachten. We noemen er een aantal:

- 1 Zie voor een beknopt overzicht van het Human Resources Management de beide hoofdstukken van R. W. Walters: 'HRM in perspective' en dat van F. X. Mahoney: 'The future and Human Resources Management.' Beide hoofdstukken zijn opgenomen in Tracey (1985): Human Resources Management and Development Handbook.

- Het analyseren van de organisatie-doelen en het strategisch bedrijfsbeleid om te ontdekken welke eisen aan de produktiefactor menselijke arbeid gesteld worden, nu en straks.
- Het analyseren van de huidige werksituaties in de organisatie om prioriteiten vast te stellen voor opleidingskundige interventies.
- Het initiëren van onderwijs-leersituaties binnen en buiten de organisatie. Onderwijs-leersituaties die cognitieve operaties mogelijk maken ten einde medewerkers in staat te stellen actief informatie te verwerven en te verwerken met als einddoel het vergroten van de vaardigheden om sneller en beter problemen op te lossen bij het vervaardigen van produkten en het leveren van diensten.

3. Literatuur

- Adviescommissie inzake het Industriebeleid (Commissie Wagner) (1984) *Een Nieuw Elan. De marktsector in de jaren tachtig*. Kluwer, Deventer.
- Biesen, F. van en Zee, H. van der. (1985), Het educatieve aspect van organisaties, in: *M & O Tijdschrift voor Organiseatiekunde en Sociaal Beleid*, 39ste jaargang, juli/augustus 1985, Samsom, Alphen aan den Rijn.
- Carnevale, R. en Ligteringen, B. (1984), Opleiden als Oplissing, in: *PW nr. 6*, mei 1984, Intermediair, Amsterdam.
- Hoof, J. van en J. Dronkers, (1980). *Onderwijs en Arbeidsmarkt*, Van Loghum Slaterus, Deventer.
- Kessels, J. en C. Smit, (1984). *Opleidingen in Arbeidsorganisaties*, in: *Praktisch Personeelsbeleid/Capita Selecta*, afl. 8, Kluwer, Deventer.
- Kessels, J. en C. Smit, (1985), *Het gebruik van theoretische modellen in de opleidingspraktijk*, in: *Training en Opleiding*, nr. 4, april 1985, Intermediair, Amsterdam.
- Kessels, J. en C. Smit, (1985). *Taakanalyses*, in: *Handboek Opleiders in Organisaties*, Kluwer/Van Loghum Slaterus, Deventer.
- Kessels, J. (1986). *Taakanalyses ten behoeve van functiegerichte opleidingen*, in: Plomp, Tj. (red.). *Curriculumontwikkeling voor beroepsonderwijs en bedrijfsopleidingen*, Swets & Zeitlinger, Lisse.
- Kleijer, H. e.a. (1981), *Onderwijs, Kwalificatie en Arbeidsmarkt*, Link, Nijmegen.
- Mahoney, F.X. (1985), *The Future and Human Resources Management*, in: Tracey, W.R. (red.), *Human Resources Management and Development Handbook*, American Management Association, New York.
- Oxenham, J. (red.) (1984), *Education versus Qualifications*. Allen & Unwin, Londen.
- Reich, R. en F. Verhagen, (1983), *Mr. Industry Policy*, in: *Intermediair nr. 31/32 augustus 1983*, Intermediair, Amsterdam.
- Toffler, A. (1985), *De Flexibele Organisatie*, Veen, Utrecht.
- Tracey, W.R. (red.) (1985), *Human Resources Management and Development Handbook*, American Management Association, New York.

- Verhoeven, W. (1986), Bedrijfsopleidingen: what business are we in? in: Plomp, Tj. (red.), *Curriculumontwikkeling voor beroepsonderwijs en bedrijfsopleidingen*, Swets & Zeitlinger, Lisse.
- Vis, H. en Verhoeven, W. (1985), *Doelmatig bezuinigen op opleidingen*, in: Training en Opleiding, nr. 6, juni 1985, Intermediair, Amsterdam.
- Walters, R.W. (1985). Human Resources in perspective, in: Tracey, W.R. (red.), *Human Resources Management and Development Handbook*, American Management Association, New York.