

I. I Opleidingsnoodzaak

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

Inhoud

1. Inleiding 3
2. Opleidingsnoodzaak versus opleidingsbehoeften 3
3. Zorgvuldige besluitvorming 5
4. Elementen van de opleidingsnoodzaak 11
 - 4.1 Een geconstateerd probleem 11
 - 4.2 De opleidingsactiviteit 12
 - 4.3 De beste en goedkoopste oplossing 15
 - 4.3.1 Materiële kostenfactoren 16
 - 4.3.2 Immateriële kostenfactoren 17
5. Samenvatting 18
6. Literatuur 18

1. Inleiding

De bedoeling van dit hoofdstuk over 'opleidingsnoodzaak' is het ordenen van gedachten om tot een meer rationele toepassing van het instrument opleidingen te komen: wanneer is een opleidingsactiviteit het beste en het goedkoopste alternatief om een bepaald probleem in de organisatie op te lossen? Met de analyses die we in dit hoofdstuk toepassen, resulterend in een kritische vraagstelling, hopen we een overzicht te geven van rationele afwegingen om tot verantwoorde beslissingen te komen ten aanzien van de inzet van opleidingen.

Het meer pedagogisch georiënteerde begrip 'opleidingbehoefte' is in een organisatie-context niet altijd bruikbaar om tot verantwoorde beslissingen te komen ten aanzien van opleidingen. Scherpe analyses van vereiste vaardigheden en van materiële en immateriële kosten maken een belangrijk onderdeel uit van de overwegingen die uiteindelijk de grondslag vormen voor een opleidingsnoodzaak.

2. Opleidingsnoodzaak versus opleidingsbehoeften

Tijdens de eerste stap van het min of meer systematisch ontwikkelen van opleidingsprogramma's worden o.a. de volgende vragen gesteld:

- Wat moet er in de opleiding geleerd worden?
- Wat is de opleidingsbehoefte?

De opleidingskundige literatuur heeft in haar korte bestaan reeds veel tekst geproduceerd over leer- en opleidingsbehoeften. Schramade (1985) levert een bruikbare omschrijving van het begrip 'behoefte':

- Een leerbehoefte is de wens om een ervaren, vastgesteld of verwacht tekort (in kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes) op te heffen door middel van leerprocessen.
- Een opleidingsbehoefte is de wens om een ervaren, vastgelegd of verwacht tekort (in kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes) op te heffen door middel van een opleiding.

Het onderscheid tussen leerprocessen en opleiding kan van belang zijn als we aannemen dat opleidingen bestaan uit doelbewuste en geplande leerprocessen; leerprocessen voltrekken zich overigens ook buiten specifieke opleidingssituaties. Vervolgens heeft de literatuur nog een overzicht opgeleverd van diverse soorten leerbehoeften (zie hiervoor o.a. Luchters, 1985):

Soorten leerbehoeften:

manifeste	–	latente
objectieve	–	subjectieve
functionele	–	extra functionele
huidige	–	toekomstige

Deze gevoelde behoeften en tekorten aan kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes komen voort uit de discrepantie die er bestaat tussen de wijze waarop een taak of functie uitgevoerd *wordt* en uitgevoerd *behoort* te worden. Om deze behoeften vast te stellen staan legio manieren van informatieverzameling ter beschikking. Wij verwijzen hiervoor naar de Needs Assessment methode van Steadham en Clay (in: Tracey, 1985), Robinson (1985), de Milbo-methode (Luchters, 1985), de Onderwijskundige Werkveldanalyse (Brouwer en Dekker, 1985), Kirkpatrick (1983) en de Opleidingskundige Taakanalyse (Kessels en Smit, 1985).

Toch hebben wij in de praktijk gemerkt dat de begrippen leer- en opleidingsbehoeften binnen de context van opleidingen in organisaties onbruikbaar zijn. Een opleidingsbehoefte is er al gauw. Aan het eventuele begin van de systematische ontwikkeling van een opleidingsactiviteit dient niet de vraag gesteld te worden: Wat is de opleidingsbehoefte? Veel relevanter is de vraag: Is er sprake van een opleidingsnoodzaak?

Er is sprake van een opleidingsnoodzaak als opleiden het beste of goedkoopste alternatief is voor de oplossing van een geconstateerd probleem in de organisatie.

De vraag naar een leer- of opleidingsbehoefte is een vraag in de trant van: Welk type kerncentrale voorziet het beste in onze energiebehoefte? Als je bij het zoeken naar oplossingen voor je energieprobleem al gekomen bent bij de categorie kerncentrales, dan is de vraag natuurlijk relevant. De kerncentrale-leverancier zal deze vraag echter sneller stellen dan de milieubeheerder. Het zijn vragen die worden gesteld binnen een beperkt oplossingen-systeem. Zoals bij de oplossing van het energieprobleem verschillende alternatieven in aanmerking komen, waaronder het bouwen van een kerncentrale, zo staan bij het oplossen van problemen in een organisatie ook verschillende mogelijkheden open. Opleiding is daar soms een van. Bij de analyse van het energieprobleem dient de kerncentrale-leverancier een bescheiden rol te spelen. Bij de analyse van een probleem in de organisatie dient de opleider een bescheiden rol te spelen.

Ieder mens heeft tientallen opleidingsbehoeften. Als je een catalogus of studiegids van een opleidingsafdeling doorbladert, blijken er nog eens tientallen latente behoeften manifest te worden. Het gebrek aan tijd, geld, en aan een echt gevoeld probleem beschermt je tegen al die behoeften. De

vraag naar een opleiding moet buiten het opleidingssysteem gesteld en beantwoord worden.

Bedrijfsopleidingen worden steeds meer gezien als een instrument in handen van het management. Een instrument dat een bijdrage kan leveren aan het realiseren van de organisatiedoelen. Een bedrijfsopleiding is echter een van de duurste managementtools waarover men beschikt.

Het begrip leerbehoefte past beter in een pedagogische context waarbij de relatie met de organisatiedoelen niet altijd helder zichtbaar is. Het begrip opleidingsnoodzaak dwingt veel nadrukkelijker tot nadenken over de inzet van het instrument opleidingen, dan het begrip leerbehoefte. Het begrip opleidingsnoodzaak plaatst bedrijfsopleidingen in een bedrijfskundige context.

3. Zorgvuldige besluitvorming

Er is een aantal argumenten aan te dragen voor de opvatting dat het management dat de cursisten levert, ook de opdracht zou moeten geven tot het ontwikkelen en het uitvoeren van de opleiding (Kessels en Smit, 1984). Deze opvatting houdt in dat 'opleiden een lijnverantwoordelijkheid' is. De argumenten daarvoor zijn:

- a. Bij de gedachte dat opleiden een instrument is om bepaalde beleidsvoornemens mee te helpen realiseren, hoort ook dat de beleidsmaker moet beslissen over de wijze waarop hij het instrument 'opleiden' wil inzetten en gebruiken. Zo'n beslissing kan alleen verantwoord worden genomen als er een volledig inzicht bestaat in de mogelijkheden en onmogelijkheden, de voorwaarden van slagen en de kosten van een opleidingsactiviteit.
- b. De opleidingsfunctionaris, c.q. opleidingsmanager zal een belangrijke taak hebben bij het aandraagen van informatie ten behoeve van bovengenoemde inzichten. Hij zal met opleidingskundige kennis van zaken moeten adviseren, maar mag vanuit het opleidingssysteem niet beslissen over de inzet van dat systeem. Helaas wordt in de praktijk de status en het prestige van een opleidingsafdeling afgelezen aan het jaarlijks aantal cursisten, de omvang van de opleidingscatalogus en het aantal opleidingsfunctionarissen van de afdeling, en niet aan de kwaliteit van de advisering. Oude bestuurswetten die ten grondslag liggen aan de scheiding der machten zouden ook verhelderend kunnen werken als het gaat om het zinvol gebruik maken van opleidingen ten behoeve van hiërarchisch hogere doelen in de organisatie. De gevangenisdirecteur moet geen recht spreken, de rechter geen wetten maken en het kamerlid moet zichzelf

geen zetel toekennen. De opleider moet niet beslissen of de opleiding een goed management-instrument is.

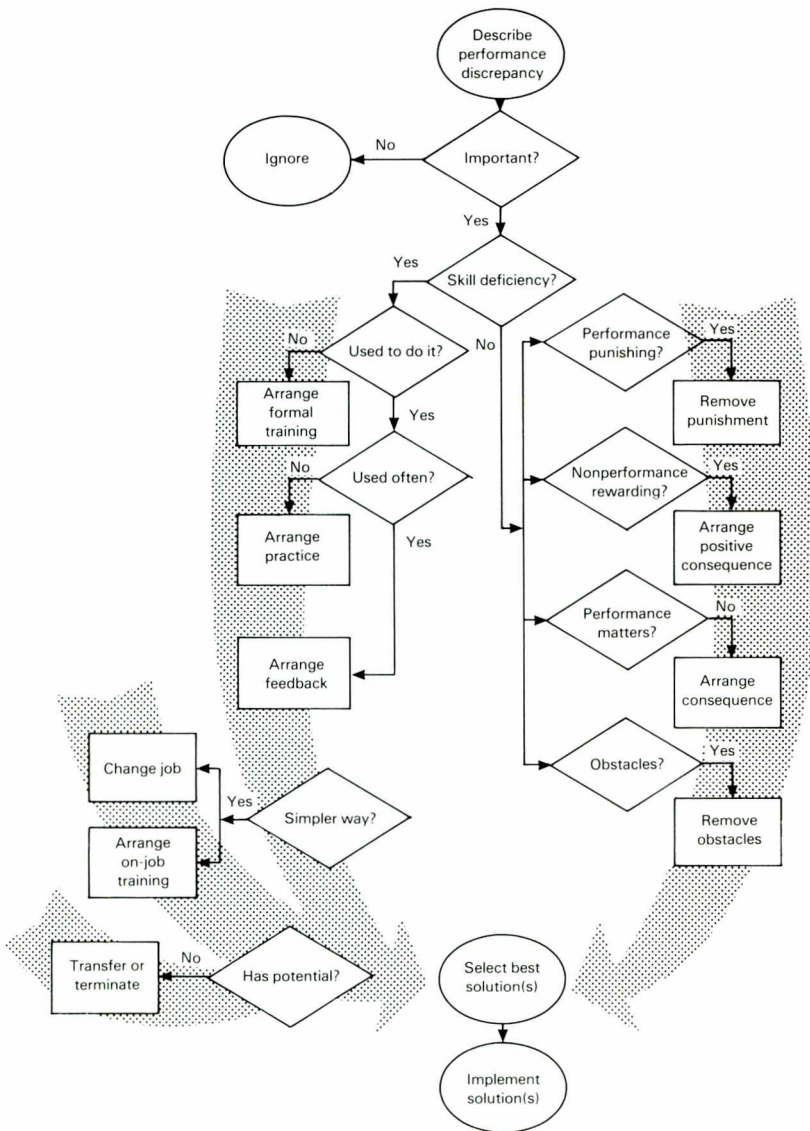
In de literatuur zijn reeds verschillende pogingen beschreven om een min of meer sluitende procesgang te beschrijven die moet leiden tot verantwoorde beslissingen ten aanzien van de inzet van opleidingen. Gilbert (1967) heeft daarbij reeds onderscheid gemaakt tussen de verworven kennis en de toepassing van kennis in de werksituatie. Er kunnen diverse redenen zijn waarom een medewerker niet naar behoren functioneert: hij heeft het niet geleerd, of er zijn belemmeringen in de taakuitoefening die hem verhinderen naar behoren te functioneren. Ook is het Gilbert geweest die het kostenaspect van opleidingen heeft aangevoerd als een hulpmiddel om prioriteiten te stellen. Hij drukt die relatie uit in de volgende formule:

$$P = \frac{V N}{c}$$

Waarbij P = Prioriteit, V = de verwachte opbrengst van de opleiding, N = het aantal cursisten, c = de opleidingskosten.

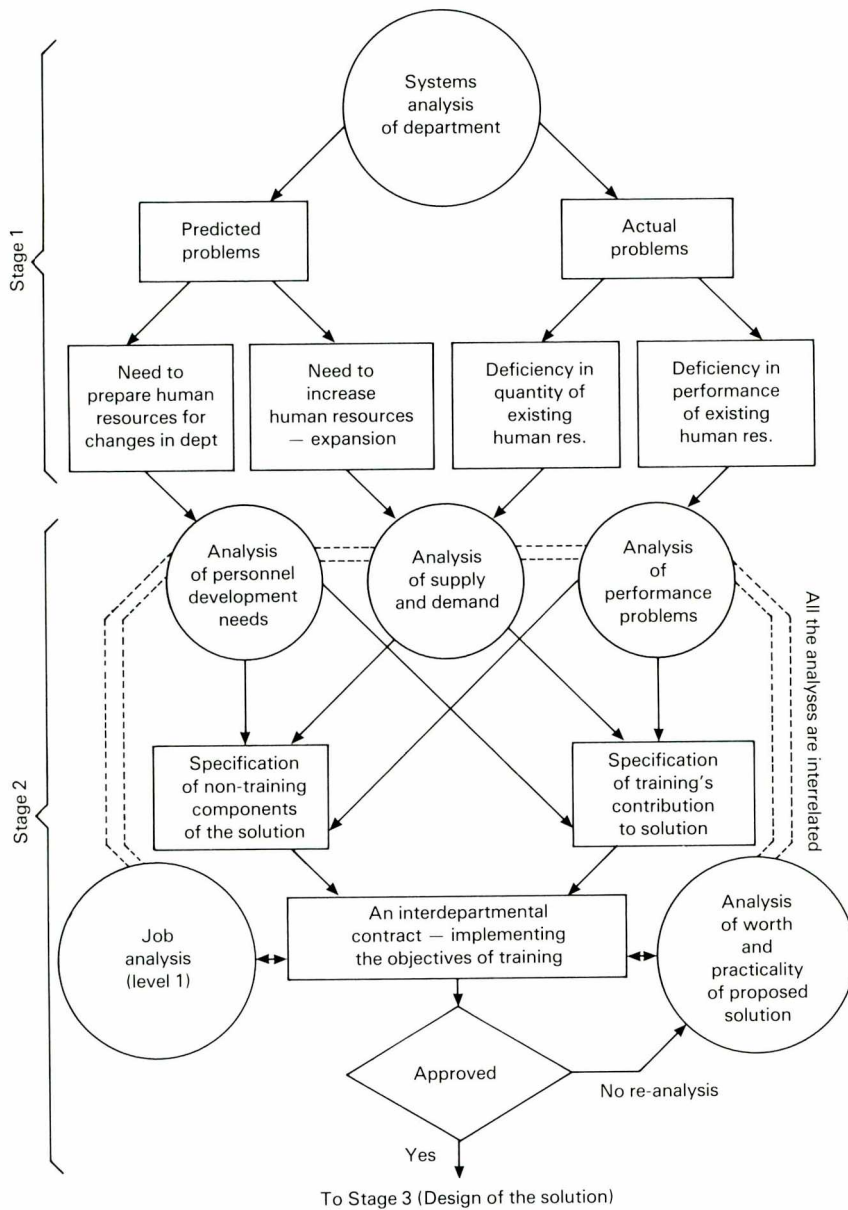
Een nadeel van de 'praxeconomy' van Gilbert is dat hij een grof onderscheid maakt tussen kennis en functioneren. Kennistekorten zijn door middel van opleiding aan te vullen, functioneringsproblemen moeten op een andere wijze worden aangepakt. Op de eerste plaats is 'kennis' een volstrekt ontoereikend begrip om kwalificaties van medewerkers te beschrijven. Verder is er geen scherpe scheiding mogelijk tussen 'kennis' en het 'functioneren'. Deze twee begrippen zijn nauw met elkaar verweven. Wij denken dat het begrip 'vaardigheden' en daarbij betrokken de leerbaarheid en de toepasbaarheid van die vaardigheden een veel meer genuanceerde benadering van het opleidingsprobleem geven. Een ander nadeel is dat de verwachte opbrengst vaak lastig in dezelfde eenheid is uit te drukken als de kosten. Na Gilbert hebben Mager en Pipe (1970) een poging gedaan om een gesloten besluitvorming rond de inzet van opleidingen op papier te brengen. Zij tekenen een soort algoritmische beslisboom, waarin ze voortborduren op het werk van Gilbert (zie figuur 1).

Zij nemen functioneringsproblemen als uitgangspunt, waarna zij onderscheid maken tussen een gebrek aan vaardigheden en andere belemmeringen die het functioneren in de weg staan. Het nemen van de uiteindelijke beslissing bestaat echter uit een keuze uit geheel ongelijksoortige interventies. Van een echte beslisboom is echter geen sprake. Het aantrekkelijke van het schema van Mager en Pipe schuilt in de kaart van mogelijke oplossingen voor een functioneringsprobleem. Het gevolg is dat deze aantrekkelijkheid gemakkelijk kan leiden tot een omkering: welke problemen passen het beste bij gegeven oplossingen.



Figuur 1. Algoritmische beslisboom m.b.t. inzet van opleidingen
 (R. F. Mager & P. Pipe, (1984) (1970), *Analyzing Performance Problems*. Belmont, California: Pitman Learning, Inc.)

Ook Romiszowski (1981) heeft zich intensief beziggehouden met de vaststelling of een bepaald probleem in de organisatie door middel van opleiding al dan niet kan worden opgelost. De analysemodellen van Romiszowski zijn van grote waarde voor de opleidingen in arbeidsorganisaties, omdat zij de bedrijfskundige component van de probleemanalyse zeer sterk benadrukken (zie figuur 2).



Figuur 2. Systematische analyse van opleidings- (en andere) behoeften (A. J. Romiszowski (1981), *Designing Instructional Systems*. New York: Kogan Page)

De wijze waarop Gilbert, Mager en Pipe en Romiszowski uit organisatieproblemen opleidingsproblemen afleiden, is terug te voeren op enkele basisregels uit de systeemanalyse. Deze komen neer op de volgende stappen:

1. definieer het probleem;
2. analyseer het probleem om alternatieve oplossingen te kunnen genereren;
3. selecteer uit de diverse oplossingen de beste en maak hier een synthese van in de vorm van een optimale oplossing;
4. voer de activiteiten uit die leiden tot een optimale oplossing;
5. evalueer het resultaat en stel de gevonden oplossing bij.

Deze stappen, al dan niet uitgebreid met enkele tussenstapjes, leveren echter een groot probleem op. Aan dit probleem lijden ook de modellen van Gilbert, Mager & Pipe, Romiszowski en onze eigen vraagstelling: de eenvoud van de vraagstelling 'hoe definieer je het probleem', 'hoe analyseer je het probleem', maakt de beantwoording niet minder lastig. Een dergelijke systeemanalyse wekt de indruk dat door middel van intelligent gestelde vragen het geven van intelligente antwoorden gemakkelijker zou worden, en dat blijkt in de complexe praktijk van arbeidsorganisaties niet waar te zijn. Met name in de opleidings sfeer kan men zeer moeilijk aangeven welk probleem ooit ten grondslag heeft gelegen aan het ontstaan van een bepaalde opleiding. Om dit te illustreren volgen hier twee dialogen tussen een opleidingsfunctionaris en een manager.

Dialog 1

Manager (M): 'Kun je voor ons een tweedaagse training "Beoordelingsgesprekken" voor het middenkader leveren? Het gaat om een doelgroep van ongeveer zestig middenkaderleden.'

Opleider (O): 'Wat is het probleem?'

M: 'In het kader van het nieuwe beloningssysteem moeten er beoordelingsgesprekken gehouden worden door het middenkader, en daar zijn ze niet voor opgeleid.'

O: 'Wat zal er gebeuren als we niet opleiden?'

M: 'Dan zal niemand beoordelingsgesprekken gaan voeren. Men kijkt er als een berg tegenop. Van het nieuwe beloningssysteem komt dan niks terecht.'

O: 'Denk je de weerstand tegen de beoordelingsgesprekken en het nieuwe beloningssysteem met een tweedaagse training voor het middenkader weg te kunnen nemen?'

M: 'Als het een goede training is, en iedereen neemt er aan deel, dan zal er een hoop onrust weggenomen worden.'

O: 'Wat is in jouw ogen een goede training die in zo'n korte tijd de weg voor zo'n ingrijpende verandering vrij kan maken?'

M: 'Jij bent de opleidingsdeskundige die daar antwoord op hoort te geven en niet ik. We kunnen er eventueel ook drie dagen van maken.'

O: 'Ik betwijfel of je met een training van een paar dagen je doel bereikt.'

M: 'Ik snap niet waarom je zo moeilijk doet. Het probleem is toch duidelijk?'

Dialog II

Opleider (O): 'We zouden het middenkader wat meer moeten ondersteunen bij hun taken, nu het top-management decentralisatie van verantwoordelijkheden propageert.'

Manager (M): 'Wat zou je willen doen?'

O: 'Er is in de literatuur de laatste tijd het een en ander verschenen over intern ondernemerschap. Deze gedachten zijn ook goed bruikbaar voor onze organisatie. We zouden rond dat thema wat workshop-achtige activiteiten kunnen organiseren.'

M: 'Ik zie het verband niet direct.'

O: 'Als je de ideeën van het intern ondernemerschap in een organisatie wilt introduceren, dan zal er op alle niveaus een grote betrokkenheid bij het onderwerp moeten ontstaan. En die betrokkenheid ontstaat als je een duidelijke actie plant waaraan iedereen deelneemt: het top-management tot en met het laagste niveau van leidinggeven.'

M: 'Die workshops zouden dan in jouw ogen ook door iedereen bezocht moeten worden?'

O: 'Als je een nieuw elan wilt lanceren, dan moet je dat zorgvuldig doen. Dat kun je niet zomaar op een namiddag uitspreken en dan maar hopen dat het allemaal vanzelf gaat.'

M: 'Ik kan je voorstel nog niet goed combineren met de decentralisatie van verantwoordelijkheden.'

O: 'Waar het onze organisatie aan ontbreekt is aan een duidelijke strategie voor management development. Daar zouden we met het top-management eens een retraite aan moeten wijden. Zo'n voorstel over intern ondernemerschap zou dan in een ruimer kader passen, waardoor het allemaal veel duidelijker zou komen te liggen.'

In beide dialogen komen de opleidingsfunctionaris en de manager tot volstrekt verschillende probleemanalyses en probleemdefinities (voor zover daar al sprake van is). Elke lezer voegt daar zijn eigen perceptie van het probleem aan toe. Het werken met een probleemanalyse-schema zal daar niet wezenlijk verandering in brengen. De kwaliteit van de analyse wordt niet alleen bepaald door de scherpte van de gestelde vragen, maar evenzeer door de kwaliteit van de antwoorden. De kwaliteit van de antwoorden is afhankelijk van bewuste en onbewuste ideeën over het belang van opleidingen, van de gekoesterde wensen van managers en opleiders en van wat er op het moment in de mode is. Het zal niet moeilijk zijn om met behulp van een analyseschema in de dialogen I en II bepaalde opleidingsactiviteiten rationeel te onderbouwen. Even makkelijk zal het zijn om met behulp van hetzelfde schema de volstreekte overbodigheid van opleidingsactiviteiten aan te tonen. Wat blijft er dan nog over van een zorgvuldige besluitvorming omtrent opleidingsproblematiek? Moet dit pessimisme niet leiden tot het overboord zetten van het begrip opleidingsnoodzaak als deze toch niet op een rationele wijze is vast te stellen? Misschien leidt de volgende paragraaf tot een bevredigend antwoord.

4. Elementen van de opleidingsnoodzaak

Er is sprake van een opleidingsnoodzaak als een opleidingsactiviteit de beste of goedkoopste oplossing is voor een geconstateerd probleem in de organisatie. De volgende elementen zijn dus van belang:

- een geconstateerd probleem
- een opleidingsactiviteit
- de beste of goedkoopste oplossing.

4.1. EEN GECONSTATEERD PROBLEEM

Het probleem wordt vaak veroorzaakt door een doel op een hoger hiërarchisch niveau. Een dergelijk doel, dat tot een probleem leidt, kan betrekking hebben op de omgeving van de organisatie, op de organisatie zelf of op een specifieke werksituatie in de organisatie.

Voorbeeld: Een papierfabriek ziet mogelijkheden om een marktaandeel te verwerven in het marktsegment van hoogwaardig papier voor industriële printers (de omgeving). Daartoe moeten het productieproces en het verkoopapparaat worden aangepast (de organisatie). Dit heeft consequenties voor de individuele papiermakers en verkopers (de werksituatie).

Als we de vraag willen beantwoorden of er nu sprake is van een opleidingsnoodzaak, dan zullen we eerst een aantal andere vragen moeten beantwoorden:

1. Levert een doel op een hiërarchisch hoger niveau problemen op voor de lagere niveaus in de organisatie?
In ons voorbeeld: Het verwerven van een marktaandeel in het segment hoogwaardig papier voor industriële printers.
Antwoord: Ja.
 - Zowel in de productiesector als in de verkoopsector ontbreekt het aan specifieke produktkennis om deze papiersoort te maken en om deze aan de man te brengen.
 - Het ontbreekt aan apparatuur om het nieuwe produkt te vervaardigen.
 - Het ontbreekt de huidige medewerkers aan vaardigheden om met behulp van de nieuwe apparatuur het nieuwe produkt te kunnen vervaardigen.
2. Welke mogelijke oplossingen zijn er voor bovengenoemd probleem?
In ons voorbeeld:
 - Het hoofd productie en het hoofd research bezoeken enkele industriële

printerfabrikanten en onderzoeken samen met hen de eisen die aan het printerpapier gesteld moeten worden.

- Het hoofd research ontwikkelt op grond van deze eisen een nieuwe receptuur.
- Het hoofd produktie ontwerpt plannen voor de aanpassing van de huidige papiermachines waardoor produktie mogelijk wordt.
- Het hoofd verkoop bezoekt enkele gebruikers van industriële printers en onderzoekt samen met hen reële voorwaarden waaronder levering kan plaatsvinden.
- De directie zorgt voor informatie aan alle medewerkers omtrent het nieuwe produkt en de nodige veranderingen in produktieproces en verkoop-apparaat.
- De benodigde apparatuur moet ten dele nog worden ontwikkeld. Hiervoor wordt een ingenieursbureau ingehuurd, dat samen met de eigen technische dienst een ontwerp maakt en het ontwerp uitvoert, gebruik makend van enkele componenten die op de markt beschikbaar zijn.
- De ontwerpers maken samen met de ploegleiders uit de produktie een bedieningsvoorschrift en een onderhoudsvoorschrift voor de nieuwe apparatuur.
- De ploegleiders instrueren hun medewerkers in het gebruik van de nieuwe apparatuur aan de hand van de bedieningsvoorschriften.

4.2. DE OPLEIDINGSACTIVITEIT

We beperken ons hier in de verdere beschrijving tot de opleidingskundige aspecten van het probleem. In alle hierboven beschreven oplossingen moeten medewerkers informatie verzamelen en antwoorden vinden op vragen die aan hen gesteld worden. In alle situaties is sprake van leren. Alleen de laatste situatie – ploegleiders die instructie verzorgen voor hun medewerkers – zou men een min of meer opzettelijk geplande leeractiviteit kunnen noemen: opleiden.

Uit dit voorbeeld en uit vele andere voorbeelden die men op deze wijze analyseert, blijkt dat een opleidingsactiviteit slechts een klein onderdeel uitmaakt van een veel groter complex van oplossingen voor een organisatieprobleem. In dit voorbeeld is gekozen voor instructie van medewerkers door ploegleiders. Wellicht zijn er ook andere mogelijkheden zoals:

- Het ter beschikking stellen van uitgebreide bedieningsvoorschriften, die de medewerkers in hun vrije tijd moeten lezen en die ze tijdens de produktietijd zo goed en zo kwaad als het kan moeten proberen toe te passen.
- Produktiemedewerkers groepsgewijze vrijmaken uit het produktieproces en hen in een instructielokaal laten opleiden door een lid van het ingehuurde ingenieursbureau, door een daarvoor aangewezen ploegleider, of

door een didactisch geschoolde opleidingsfunctionaris.

- Alvorens het nieuwe apparaat voor de produktie in gebruik te nemen kan men het onder leiding van een instructeur ter beschikking stellen aan de medewerkers om er mee te oefenen. Creatieve geesten zullen nog vele mogelijkheden aan deze lijst kunnen toevoegen.

Om tot een zorgvuldige keuze te komen zullen de volgende vragen moeten worden beantwoord:

- a. Leidt de voorgestelde opleidingsactiviteit inderdaad tot het verwerven van de vereiste vaardigheden? (effectiviteit)
 - b. Welk effectief alternatief is het goedkoopst? (efficiëntie)
- Vraag *a* bespreken we nog binnen deze paragraaf. Vraag *b* komt terug in de volgende paragraaf.

De vraag of met een bepaalde opleidingsactiviteit inderdaad het gestelde doel wordt bereikt, de vraag naar de effectiviteit, heeft reeds verschillende generaties van evaluatie-onderzoekers bezig gehouden. Schramade (1985) merkt terecht op dat de kernvragen rond de evaluatieproblematiek dezelfde zijn als die rond – wat hij noemt – de behoeftenproblematiek.

Aan deze vraag zitten immers twee aspecten:

- Aspect 1: Is de interpretatie van het geconstateerde probleem juist, in die zin: kan het probleem (mede) door middel van leeractiviteiten worden opgelost?
- Aspect 2: Zijn de intentionele en geplande leeractiviteiten, die samen het opleidingsprogramma vormen, de juiste leeractiviteiten?

Ter illustratie even terug naar ons 'papiervoorbeeld'. De produktiemedewerkers moeten het nieuwe apparaat leren gebruiken om hoogwaardig printerpapier te kunnen vervaardigen. Zij kunnen het nu niet, maar door middel van leeractiviteiten, zoals lezen, luisteren, kijken, oefenen en gecorrigeerd worden, zullen ze het wel leren.

Vraag 1: Is de interpretatie van het geconstateerde probleem juist? Deze vraag dwingt ons om kritisch stil te staan bij de voorstelling dat je door luisteren, kijken, lezen, oefenen en gecorrigeerd worden inderdaad de nieuwe machine kunt leren gebruiken. In dit voorbeeld klinkt deze vraag zeer theoretisch. Het probleem was zelfs gedefinieerd in termen als: medewerkers moeten de nieuwe apparatuur *leren* bedienen! De interpretatie van het geconstateerde probleem is juist, maar ligt wel erg voor de hand in dit voorbeeld. Toch is het van groot belang om je de vraag te stellen: kan het probleem (mede) door middel van leeractiviteiten opgelost worden? Hoe ziet het antwoord eruit bij de volgende problemen:

- 'Ons lager- en middenkader moet meer participatief gaan leiding geven.'

- 'De gedachte die ten grondslag ligt aan het kwaliteitsdenken, moet door het gehele bedrijf op alle niveaus geïncorporeerd worden.'
- 'Onze enige overlevingskans ligt in het meer klantgericht gaan werken.'
- 'Onze nieuwe beleidsvoornemens vereisen een alerte, flexibele en een projectmatige aanpak van alle betrokken medewerkers.'

Bovenstaande citaten vertegenwoordigen oplossingen voor problemen op de hogere niveaus in de organisatie en creëren nieuwe problemen op de lagere niveaus, met name voor de directe werksituatie. In de praktijk ontwikkelen zich uit dergelijke uitspraken tientallen 'leerbehoeften' en 'opleidingsvragen'. Wat is echter de werkelijke opleidingsnoodzaak?

Om die vraag te kunnen beantwoorden zal het probleem d.m.v. opleidingskundige taakanalyses verder uiteengehaald moeten worden totdat er uiteindelijk specifieke vaardigheden van medewerkers te voorschijn komen. Dan komt de vraag: zijn die vaardigheden leerbaar? Die vaardigheden zijn leerbaar als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

- De medewerker *wil* ze leren (motivatie): is het aantrekkelijk voor hem, wat levert het op, hoeveel moeite kost het, zal hij het in de praktijk kunnen toepassen, denkt hij dat hij het kan? Wat zijn de gevolgen voor hem als hij ze niet wil leren?
- De medewerker *kan* de vaardigheden leren (dispositie): beschikt hij over de vereiste mentale en fysieke capaciteiten?

De leerbaarheid van de vereiste vaardigheden is weliswaar een noodzakelijke voorwaarde, maar een onvoldoende voorwaarde om oplossing te bieden voor het geconstateerde probleem. Als de vereiste vaardigheden eenmaal zijn geleerd, dan moeten ze ook worden toegepast in de werksituatie. De daadwerkelijke toepassing van vaardigheden in de werksituatie hangt van de volgende factoren af:

- *Waardering*. Waardeert de werkomgeving de toepassing van nieuwe vaardigheden of worden de nieuwe vaardigheden juist bestraft? Voorbeelden zijn: lange rijen klanten voor het loket van een 'klantvriendelijke' medewerker, of de 'doe-maar-weer-gewoon'-reactie. De klacht van medewerkers: 'niemand heeft belangstelling voor m'n werk, het maakt niet uit hoe je werkt, je hoort er toch nooit meer iets van.' Of worden slechte gewoontes beloond: 'als je het allemaal moet doen zoals ze het je geleerd hebben, kom je nooit klaar met je werk; nu kan ik eerder naar huis.'
- *Mogelijkheid*. Is het wel mogelijk om in de werksituatie de nieuwe vaardigheden toe te passen? Vaak ontbreken de vereiste apparatuur, hulpmiddelen of gereedschappen; bij opleidingen voor leidinggevendenden ontbreken vaak de bevoegdheid en de verantwoordelijkheid om het geleerde in praktijk te brengen. Verder bieden de wijze waarop het werk is verdeeld

en de wijze waarop de werkplek is ingedeeld, vaak te weinig gelegenheid om de nieuwe vaardigheid in de praktijk te brengen.

Men kan bij de oplossing van een probleem in de organisatie aan opleidingsactiviteiten gaan denken indien in de probleemanalyse concrete gewenste vaardigheden van medewerkers aan te geven zijn die leerbaar zijn en toepasbaar zijn in de werksituatie.

De opleidingsnoodzaak ontstaat echter pas als de voorgestelde opleidingsactiviteit naast het beste alternatief ook het goedkoopste alternatief is in de reeks van mogelijke oplossingen.

4.3. DE BESTE EN GOEDKOOPSTE OPLOSSING

De vraag naar de beste en goedkoopste oplossing kan op twee niveaus benaderd worden:

- a. Welke opleidingsactiviteit is de goedkoopste oplossing binnen de groep van *opleidingsoplossingen*? Bijvoorbeeld zelfstudie, job-aid, meewerken, praktijkinstructie, klaslokaal, conferentie-oord, simulatie, computer-ondersteund, interactieve video, enzovoorts. Dit is de vraag naar de opleidingsmodaliteit.
- b. Welke oplossing is de beste en goedkoopste in de totale groep van mogelijke oplossingen? Bijvoorbeeld aantrekken van nieuw personeel, overplaatsing/ontslag, opleiden, beloning, wijziging van de organisatiestructuur, aanpassen hulpmiddelen, uitbesteden/inkopen, verandering in de leiding, een PC cadeau geven, enzovoorts.

Een besluit moet men ten slotte nemen door van de diverse alternatieven op beide niveaus de som van zowel de materiële als de immateriële kosten met elkaar te vergelijken. Het is een illusie om alle factoren te kunnen wegen in guldens en dan een zogenaamde objectieve keuze te maken. Voorts is het onzin om enkel in of/of beslissingen te vervallen. Als leerbare en toepasbare vaardigheden deel uitmaken van het oplossingspakket, dan zullen ook opleidingsactiviteiten deel uitmaken van dit pakket. De vraag is dan: in welke vorm? Waar haal ik de meeste winst met de inzet van opleidingen?

Deze kritische benadering van het opleidingsbehoeftevraagstuk en de introductie van het begrip *opleidingsnoodzaak* komen voort uit het besef dat 'opleidingen' een zeer kostbaar management-instrument is, dat zorgvuldig toegepast behoort te worden. Het komt zeer regelmatig voor dat een opleidingsfunctionaris die de beschikking heeft over een bescheiden opleidingsbudget van bijvoorbeeld f 150 000,- per jaar, in werkelijkheid een uitgave doet van miljoenen guldens aan loon- en lost opportunity

kosten. Grote opleidingsafdelingen met aanzienlijk ruimere budgetten zijn in feite verantwoordelijk voor het aanwenden van tientallen miljoenen guldens aan arbeidskosten. Een dergelijk besef maakt het alleszins verantwoord om een herbezinning te laten plaatsvinden op de zogenaamde opleidingsbehoeften. De introductie van het begrip opleidingsnoodzaak is een belangrijke aanzet tot een dergelijke kritische bezinning.

Hierna volgt een toelichting op de factoren die de kostbaarheid van opleidingen bepalen.

4.3.1. Materiële kostenfactoren

Bij de vaststelling van de kosten van opleidingsactiviteiten worden doorgaans slechts de directe kosten betrokken. Kostenmodellen die uitsluitend met directe opleidingskosten rekenen, noemen we naïeve kostenmodellen. De kosten bestaan dan bijvoorbeeld uit het honorarium van de externe docent, de arrangementsprijs van het conferentie-oord, de huur van de video-set en wat onkosten voor de opbergmappen voor het lesmateriaal.

Minder naïeve ofwel complexe kostenmodellen bevatten echter de volgende kostenposten:

- loonkosten van de cursisten,
- lost opportunity costs van de cursisten (het verlies aan bruto-winst door onttrekking aan het productie/verkoopproces, kosten van plaatsvervangende, kosten van extra formatieplaatsen om medewerkers regelmatig opleidingen te laten volgen),
- reis- en verblijfkosten van cursisten,
- loonkosten van de docent,
- lost opportunity costs van de docent (wat kan deze docent meer voor de organisatie opbrengen als hij een andere functie zou vervullen?),
- reis- en verblijfkosten van de docent,
- afschrijving van de ontwikkelkosten van de opleiding, leer- en hulpmiddelen,
- rente over het geïnvesteerde vermogen in de ontwikkelkosten,
- afschrijving van de gebruikte apparatuur,
- kosten van de infrastructuur, lokalen,
- rente over het geïnvesteerde vermogen in apparatuur,
- onderhoud van opleidingsprogramma's (vernieuwing en aanpassing),
- overhead-kosten van de stafafdeling opleidingen (kosten van management, administratie, media-afdeling, bibliotheek, repro-afdeling),
- huisvestingskosten (ongeveer f 10 000,- per staffunctionaris per jaar),
- professionaliseringskosten van opleiders (cursussen, seminars, literatuur),

- bijdrage in de kosten van algemene diensten zoals portier, schoonmaakkosten, energie, maatschappelijk werk, medische dienst, personeelsdienst, enzovoorts).

Uit kostenanalyses van opleidingsactiviteiten is ons gebleken dat de loonkosten en de lost opportunity costs van cursisten de grootste kostenposten veroorzaken. Het terugdringen van de opleidingskosten wordt op de eerste plaats gerealiseerd door het terugdringen van het aantal cursusdagen. Dit kan soms door complete cursussen af te schaffen. Doorlichting van bestaande cursussen levert vaak wijzigingen op in leerdoelen, leerinhouden, werkvormen en groepsgrootte, waardoor een beter leerresultaat kan worden bereikt in een kortere tijd. Door strengere selectie toe te passen bij de toelating van cursisten kan het aantal cursisten sterk worden verminderd. Zie voor dergelijke bezuinigingsmaatregelen ook Verhoeven e.a. (1986). Met het oog op de kosten van cursistenmisdagen zijn, zeker bij grote aantallen cursisten, lange en gecompliceerde en dus kostbare ontwikkeltrajecten zeker te rechtvaardigen, mits het resultaat leidt tot een substantiële opleidingsduurverkorting met een hoog leerrendement.

4.3.2. Immateriële kostenfactoren

De immateriële kostenfactoren van opleidingen zijn veel moeilijker aan te geven. Hoe groot is de moeite die medewerkers zich moeten getroosten om een opleiding te volgen: hoeveelheid vrije tijd, reistijd, weg van de thuissituatie, de mentale inspanning om te leren? Deze kosten worden groter naar mate:

- de opleiding als minder zinvol ervaren wordt,
- de toepasbaarheid van het geleerde kleiner geacht wordt,
- het leerproces moeizamer verloopt,
- eerdere opleidingservaringen negatiever zijn.

Grote immateriële kosten die de medewerkers moeten maken voor het volgen van opleidingen die *niet* voortkomen uit een opleidingsnoodzaak, leiden ertoe dat de verbondenheid met de organisatie minder wordt, inzet en motivatie verslappen en de produktiviteit afneemt. Een misplaatste opleiding kan ernstige en langdurige schade veroorzaken.

5. Samenvatting

In de voorgaande paragrafen zijn verschillende vragen geformuleerd die een hulp bieden bij het afleggen van de weg naar een zorgvuldige opleidingsbeslissing. Hier volgt een korte samenvatting:

1. Levert een doel op een hiërarchisch hoger niveau problemen op voor de lagere niveaus in de organisatie?
(Wat is het probleem?)
 2. Welke mogelijke oplossingen zijn er voor die problemen?
(Diverse interventies)
 3. Vereisen die oplossingen vaardigheden van de huidige of nieuwe medewerkers die zij nu niet beheersen?
(Kwalificatieproblemen)
 4. Zijn die vaardigheden leerbaar?
(Motivatie en dispositie)
 5. Zijn die vaardigheden toepasbaar in de werksituatie?
(Voorwaarden)
 6. Zijn voor het verwerven van die vaardigheden geplande, intentionele leerprocessen nodig?
(Opleiden)
 7. Welke vorm van opleidingsactiviteit is het meest efficiënt?
(Opleidingsmodaliteit)
 8. Is de voorgestelde opleiding het beste en het goedkoopste alternatief van de onder 2 geïnventariseerde mogelijke oplossingen?
(Keuze van interventie)
 9. Behoeft het doel uit vraag 1 bijstelling?
(Oplossing op een hoger niveau)
-

De zorgvuldige beantwoording van deze vragen leidt uiteindelijk tot de beantwoording van de kernvraag: Is er sprake van een opleidingsnoodzaak?

6. Literatuur

- Brouwer, G. en K. Dekker (1985), De onderwijskundige werkveldanalyse: een systematische start voor het ontwikkelen van een opleidingsplan. In: *Wetenswaardigheden*. 's-Gravenhage: ROI/CIVOB.
- Gilbert, T. F. (1967), Praxeonomy; a systematic approach to identifying training-needs. In *Management of Personnel Quarterly*, no 3, Michigan: University of Ann Arbor.
- Kearsley, G. (1986), Kosten en Baten van Opleidingen. In: *Handboek Opleiders in*

- organisaties*. Deventer: Kluwer/Van Loghum Slaterus.
- Kessels, J. en C. Smit (1984), Opleidingen in Arbeidsorganisaties. *Capita Selecta* nr. 8. *Praktisch Personeelsbeleid*. Deventer: Kluwer.
- Kessels, J. en C. Smit (1985), Taakanalyses. In: *Handboek Opleiders in Organisaties*. Deventer: Kluwer/Van Loghum Slaterus.
- Kirkpatrick, D. L. (1983), *A practical guide for supervisory training and development*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Luchters, J. (1985), De praktijk van leerbehoeftenonderzoek. In: *Wetenswaardigheden*. 's-Gravenhage: ROI/CIVOB.
- Mager, R. F. en P. Pipe (1970), *Analyzing performance Problems*. Belmont, Calif.: Pitman Learning, Inc.
- Robinson, K. R. (1985), *A Handbook of Training Management*. London: Kogan Page.
- Romiszowski, A. J. (1981), *Designing Instructional Systems*. London: Kogan Page.
- Schramade, P. (1985): Strategieën voor behoeftenbepaling, In: *Wetenswaardigheden*. 's-Gravenhage: ROI/CIVOB.
- Steadham, S. V. en M. A. C. Clay (1985), Needs Assessment. In: Tracey, W. (ed.), *Human Resources Management & Development Handbook*. New York: Amacom.
- Suesan, N., M. W. Tops en G. J. Wijers (1986), *Bedrijfsopleidingen in de lift*. 's-Gravenhage: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.
- Verhoeven, W., H. Vis en P. Koehorst (1986): Effectiviteit en efficiëntie van bedrijfsopleidingen. In: *Handboek Opleiders in Organisaties*. Deventer: Kluwer/Van Loghum Slaterus.