

*Verschenen in Opleiding & Ontwikkeling, 10-1999, p. 27-33.*

# Het einde van strategisch opleiden?

▼ Paul Keursten



*In deze bijdrage schets ik een denkkader: vier vensters voor het inrichten van leren binnen organisaties. Dit denkkader is bedoeld als een raamwerk waarmee ik de lezer uitnodig zelf positie te bepalen en een richting te kiezen, passend bij de eigen opvattingen en de organisatiekenmerken. Zelf neem ik ook een positie in. Die werk ik uit in het tweede deel van dit artikel, waarbij ik ook de consequenties benoem voor het vormgeven van het leren. Als we die consequenties serieus nemen, betekent dit het einde van het strategisch opleiden in de vorm die we gewend zijn.*

De laatste jaren houdt de vraag 'hoe kunnen we de leerfunctie in een organisatie het beste vormgeven?' me steeds meer bezig. De aandacht voor deze vraag neemt sterk toe. Dat kan ook niet anders als we vinden dat kennis en leren van strategisch belang zijn voor organisaties. Professionals op het gebied van opleiden en leren zien voor zichzelf steeds meer een strategische rol weggelegd, als een partner die het management helpt het leren in de organisatie te organiseren. Steeds duidelijker wordt dat het inrichten van een opleidingsafdeling, die optreedt als ontwikkelaar, makelaar en organisator van cursussen en trainingen, een onvoldoende antwoord op deze vraag is. Hoewel formele opleidingen en trainingen een waardevolle rol zullen blijven spelen, vormen ze maar een klein deel van de leerprocessen die nodig zijn.

De laatste jaren zien we ook een toenemende aandacht voor andere benaderingen van leren en het organiseren van leerprocessen, zoals: werkpleklernen, human performance technology, competentiedenken, kennisproductiviteit, constructivisme. Dit zoeken naar nieuwe inzichten en andere vormen van leren wordt gevoed door de tegenvallende ervaringen met de opbrengst van traditionele vormen van leren buiten het werk, en door de steeds grotere druk op productiviteit en efficiency die minder tijd en ruimte laat voor het organiseren van leren buiten het werk.

Zoals vaak, gaat het zoeken naar nieuwe richtingen en benaderingen gepaard met groeiende verwarring. Ook in ons vakgebied ontkomen we daar niet aan: het aantal



nieuwe (modieuze) termen groeit, begrippen en benaderingen zijn nog nauwelijks uitgekristalliseerd, en zijn voor velerlei uitleg en invulling vatbaar. Neem bijvoorbeeld het thema competentieontwikkeling, waaraan recent in dit blad twee themanummers gewijd zijn (oktober 1998 en januari/februari 1999). De eigen visie en achterliggende opvattingen van de auteurs maken dat de uitwerkingen per artikel sterk verschillen en soms zelfs op gespannen voet met elkaar staan. In zijn epiloog bij het tweede themanummer heeft Simons (1999) vanuit een meer psychologische invalshoek twee verschillende onderliggende gezichtspunten onderscheiden: de behaviouristisch/cognitivistische benadering en de sociaal-constructivistische invalshoek. Daarmee is hij ons zeer behulpzaam: het gemaakte onderscheid helpt me om beter te kunnen doorzien wat er aan de hand is en waarom de uitwerkingen zo verschillen. Dit inzicht vormt de basis voor het beantwoorden van de vraag: wat vind ik er nu zelf van en hoe zou ik het zelf willen aanpakken? Deze vraag is uiterst relevant voor elke professional: het brengt ons op onze eigen impliciete en expliciete denkbeelden die ons professionele denken en handelen sturen. Het voorgaande is de aanleiding om in dit artikel een vergelijkbare poging te doen als Simons deed (en eerder ook Van der Zee, 1997, die vijf gezichten van opleiding en ontwikkeling onderscheidt). In mijn poging probeer ik naast competentieontwikkeling ook benaderingen als human performance technology en kennisproductiviteit een plek te geven. Dit resulteert in een raamwerk met vier 'vensters'. Elk venster geeft andere vergezichten en brengt andere oplossingen voor leervragen met zich mee.

Als auteur breng ik in zo'n exercitie onvermijdelijk ook mijn eigen denkbeelden mee. Daarom zal ik in het tweede deel van dit artikel mijn persoonlijke stellingname ook expliciteren en neem ik de gelegenheid deze wat nader uit te werken. Die uitwerking is geenszins bedoeld als een norm, meer als een voorbeeld om te laten zien welke consequenties er aan een vertrekpunt vast zitten: hoe het de positionering en invulling van het leren bepaalt. Het is aan u als lezer om uw persoonlijke positie te bepalen en de uitwerking daarvan te (h)erkennen en vorm te geven.



Voordat ik de vier vensters op opleiden en leren presenteert, geef ik een beknopte weergave van de traditioneel gangbare opvatting over opleiden en leren, en van de knelpunten die deze met zich mee bracht (en soms nog brengt). Die knelpunten geven aanleiding om te zoeken naar verbeteringen. Elk van de vier vensters biedt een eigen benadering hiervoor.

## **Waar zijn we aan gewend?**

In de afgelopen decennia is er vanuit ons vakgebied hard aan gewerkt opleiden een strategische rol te geven in organisaties. Het doel daarvan is steeds geweest om opleiden meer effect te laten hebben op het functioneren van mensen in organisaties en op de resultaten van de organisatie. Opleiden is daarin vaak aangeduid als management-instrument. De manier waarop we dit management-instrument inzetten, werd veelal bepaald door de volgende opvattingen:

- ▼ opleidingsbeleid dient een afgeleide te zijn van het personeelsbeleid en het organisatiebeleid;
- ▼ de doelen van opleidingen worden vanuit de organisatie geformuleerd, passend bij de functie en de taken van de doelgroep;
- ▼ medewerkers moeten opgeleid worden zodat ze de geformuleerde leerdoelen kunnen bereiken en op basis daarvan hun werkprestaties kunnen verbeteren. Medewerkers zien we als deelnemers, als consumenten van een opleiding die hen aangeboden wordt (al dan niet verplicht);
- ▼ opleidingsprofessionals hebben als taak opleidingen te ontwerpen en uit te voeren;
- ▼ de rol van het management is de doelen van de opleiding mee te bepalen en te bekrachtigen en de transfer van het geleerde naar de werkplek te ondersteunen.



## **Knelpunten en grenzen**

De hiervoor beschreven opvattingen hebben ons jaren vanzelfsprekend geleken. Toch brengen ze ons steeds vaker in de knel. Drie belangrijke knelpunten wil ik hieronder benoemen.

### *De gewenste situatie is achterhaald voordat we er zijn*

Organisatiedoelen zijn voortdurend in beweging en de organisatie verandert continu. Als we wachten tot het organisatiebeleid helder is en vertaald is in personeelsbeleid lopen we achter de feiten aan. Bovendien passen veel traditionele opleidingsmodellen niet meer bij een omgeving waarin veranderen een continu proces is. Veel van deze modellen gaan immers uit van een probleemoplos-aanpak volgens het volgende stamien: vaststellen van de gewenste situatie en van de huidige situatie, bepalen van het verschil daartussen (de 'gap'), ontwerpen van een oplossing om dat verschil te overbruggen, implementeren en evalueren van deze oplossing. Zo'n aanpak gaat uit van een veranderingsopvatting die stapsgewijs gaat, van de ene, min of meer stabiele situatie naar de volgende. Zo'n verandering waarin de gewenste situatie zich vooraf helder laat definiëren en ook een tijdje stabiel blijft, doet zich steeds minder voor. Ontwikkelingen gaan niet meer volgens de principes van lineariteit, voorspelbaarheid en maakbaarheid. Starren (1999) maakt een treffende vergelijking met de muziek: 'Wat daarmee wegvalt is de partituur. Het klassieke symfonie-orkest met de dirigent aan het hoofd maakt plaats voor het improviserende jazz-ensemble. De muziek wordt tijdens het spelen gecomponeerd.'

### *Tegenvallende opbrengst*

Al jaren is het geluid te horen dat de opbrengst van opleidingen te wensen over laat. Schattingen over het rendement van opleidingen variëren van 0% tot 40% (aldus Mulder, 1999). Tevens weten we dat de kenmerken van een cursus slechts in zeer beperkte mate het gedrag in de werkpraktijk beïnvloeden (zie o.a. het promotie-onderzoek van Hoekstra, 1999). De kenmerken van de werkomgeving blijken vaak



veel krachtiger. Na afloop van opleidingen zien we ons daarom vaak geconfronteerd met transferproblemen.

Opleiders dichten het management een belangrijke rol toe bij het realiseren van transfer van het geleerde in de cursus naar de werkplek. Zij hebben immers zeggenschap over die werkomgeving. Tegelijkertijd wordt er onder opleiders veel geklaagd over de beperkte rol die managers hierbij vervullen: zij blijken de opleiders maar weinig behulpzaam te zijn bij het realiseren van transfer. De vraag is echter of de manager de opleider zou moeten helpen: zou het niet andersom moeten zijn?

### *Steeds meer opleiden vergroot het probleem*

Voortdurend constateren organisaties dat ontwikkelingen en veranderingen steeds sneller gaan, waardoor in steeds sneller tempo nieuwe competenties verworven moeten worden. In de traditionele benadering zou dit betekenen dat medewerkers steeds vaker naar opleidingen en trainingen zouden moeten. Daarnaast is er echter een verder toenemende druk op efficiëntie en productiviteit, waardoor de werkdruk toeneemt. Hierdoor wordt het steeds moeilijker mensen vrij te maken voor opleidingen, het dagelijkse werk gaat voor. Steeds meer opleidingen en trainingen aanbieden om de snelle veranderingen bij te blijven, is daarom niet de oplossing. Het is eerder een mechanisme dat zich steeds verder klem dreigt te rijden.

Deze knelpunten stellen de eerder gepresenteerde opvattingen voor het organiseren van het leren ter discussie. Het zijn de opvattingen die we vaak tegen komen onder de noemer 'strategisch opleiden'. Ze naderen hun grenzen, we dreigen vast te lopen als we ze willen vasthouden. Het strategisch opleiden zoals we dat kennen nadert zijn einde.

## **Vensters op opleiden en leren**

De knelpunten die ik hiervoor benoemd heb zijn niet nieuw. Ze zijn al eerder voor het voetlicht gebracht en u herkent ze wellicht uit uw eigen praktijk (of uit de praktijk



van anderen om u heen). In de literatuur op ons vakgebied is daarom al jaren aandacht voor het zoeken naar oplossings- en verbeterrichtingen voor de geschetste problematiek. Hierin worden verschillende stromingen zichtbaar. Zonder uitputtend te willen zijn, wil ik vier stromingen die momenteel zeer actueel zijn in een kader plaatsen.

Het kader is gebaseerd op een werkbijeenkomst met 15 professionals uit even zoveel verschillende organisaties (allen deelnemers aan de Leergang Opleidingskunde van de FCE). We hebben de vraagstukken en discussies die in deze organisaties rond opleiden en leren spelen in kaart gebracht. Vervolgens hebben we de dilemma's die dit in de organisaties oplevert benoemd en geanalyseerd. Dit resulteerde in twee basis-dilemma's die als uitgangspunt dienen voor het kader:

- ▼ Ligt het accent op probleemoplossen of op duurzame ontwikkeling?  
Bij probleemoplossen gaat het om het inzetten van opleiden en leren om een concreet resultaat te bereiken, waarbij het verschil tussen de huidige en gewenste situatie het vertrekpunt is. Het accent ligt op concrete resultaten op korte termijn. Bij duurzame ontwikkeling ligt het accent meer op het in gang brengen van een proces dat continu aandacht krijgt en op de langere termijn effectief blijft.
- ▼ Is de organisatie de vormgever en eigenaar of is de medewerker dat?  
Als de organisatie het uitgangspunt vormt, is de organisatie de instantie die de doelen en middelen bepaalt. De organisatie wordt gezien als een systeem dat optimaal functioneert als de mensen in de organisatie beschikken over de bij hun rol passende bekwaamheden en die ook inzetten om het systeem te laten werken. Als de medewerker het vertrekpunt is, dan is de medewerkers in sterke mate bepalend voor het vaststellen van de doelen en van de weg om die te bereiken. De achterliggende opvatting hier is dat de organisatie het sterkst is als de medewerkers de ruimte hebben hun eigen talenten te ontwikkelen en te benutten.



Deze twee dilemma's zijn verschillend van aard, het zijn verschillende dimensies. Waar het eerste dilemma van alle tijden is en vrijwel overal speelt, heeft het tweede dilemma een meer fundamenteel karakter: de verschillende startpunten zijn uitingen van verschillende paradigma's. Het verschuiven van de ene kant van het dilemma naar de andere kant zet de organisatie op zijn kop. Als we de twee genoemde dilemma's combineren ontstaan vier 'vensters', die elk een eigen oplossingsrichting centraal stellen voor het aanpakken van de genoemde knelpunten (zie figuur 1). Deze weergave geeft uiteraard een gestileerd beeld, waarin de wereld opgedeeld lijkt in vieren. De werkelijkheid is vanzelfsprekend meer geschakeerd en divers.

<b>Organisatie als vormgever</b>			
<b>Probleem oplossen</b>	Human Performance Technology	Competentiemanage- ment (systeemgericht)	<b>Duurzame ontwikkeling</b>
	Competentieontwikke- ling (persoonsgericht)	Kennisproductiviteit	
<b>Medewerker als vormgever</b>			

*Figuur 1: Vensters op opleiden en leren*

Ik zal elk van de vier benaderingen kort typeren en per benadering aangeven wat de verbeterrichting is die hierin naar voren komt.

#### *Human Performance Technology (HPT)*

HPT is een benadering die vooral in Amerika een sterke vlucht heeft genomen (zie o.a. Stolovitch & Keeps, 1992; Kaufman, Thiagarajan & MacGillis, 1997). Deze benadering richt zich op het verbeteren van arbeidsprestaties, het oplossen van problemen in de 'performance' van medewerkers. Basisgedachten zijn:





- ▼ het gaat er om te werken aan de performance op verschillende niveaus: van medewerkers, van werkprocessen en van de organisatie als geheel;
- ▼ de performance wordt door veel verschillende factoren bepaald (zoals: werkomgeving, beschikbare hulpmiddelen en systemen, collega's en leidinggevende), slechts in beperkte mate door opleiden;
- ▼ het oplossen van 'performance-problemen' is gebaat bij een systematische, wetenschappelijke en geïntegreerde benadering. Daarbij worden alle variabelen en factoren die de performance beïnvloeden in de analyse betrokken. Deze analyse resulteert in het ontwerpen van een geïntegreerde set aan interventies om het probleem op te lossen.

Ten opzichte van de traditionele aanpak van opleidingsvragen verschuift bij HPT het accent van het realiseren van leerdoelen naar het verbeteren van de performance in het werk. Tevens verbreedt HPT het repertoire aan oplossingen. Interventies kunnen gericht zijn op allerlei organisatie-elementen, zoals: de werkomgeving, arbeidsvoorwaarden, beloning en waardering, informatievoorziening, en dergelijke.

Het werkveld van competentie management krijgt uiteenlopende invullingen. Om wat meer perspectief in het denken te krijgen onderscheid ik, naar analogie van de indeling van Hansen, Nohria en Tierney (1999), twee verschillende benaderingen in het competentiedenken: een systeemgerichte benadering en een persoonsgerichte benadering.

#### *Systeemgericht competentie management*

In veel literatuur over competentie management (o.a. Bergenhenegouwen, 1998; *auteursnaam nog opzoeken*, 1998) is een sterke gerichtheid op systemen te herkennen. Deze systeemgerichte benadering legt de focus op het beheren en beheersen van competenties in de organisatie, zodat:

- ▼ er een sterke koppeling is met de strategie en bedrijfsdoelen;
- ▼ competentieontwikkeling beter gestuurd kan worden;
- ▼ er meer eenduidigheid ontstaat;



- ▼ personeelsinstrumenten transparanter en congruenter worden;
- ▼ er een overzicht ontstaat van wie welke competenties beheerst en dus wie waarvoor inzetbaar is.

Als we deze benadering vergelijken met de opvattingen die ik gepresenteerd heb als 'wat we gewend zijn', zien we een verschuiving van taakgericht en functiegericht naar competentiegericht. De gedachte daarachter is dat competenties wendbaar en duurzaam zijn, terwijl taken vaak specifiek zijn en sneller kunnen veranderen. Via het continu en structureel managen van competenties wordt gewerkt aan duurzame ontwikkeling. De competentie-management-benadering werkt veelal volgens de volgende uitgangspunten:

- ▼ competenties moeten afgeleid zijn van organisatiedoelen, medewerkers moeten zich aanpassen aan organisatiedoelen;
- ▼ als we beter weten wie welke competenties heeft, kunnen we het ontwikkelen en benutten van competenties beter managen;
- ▼ iedereen moet dezelfde taal spreken, dezelfde woorden gebruiken;
- ▼ het is van belang zaken vast te leggen en te combineren in systemen;
- ▼ competenties zijn vooral gedragscompetenties;
- ▼ kennis kun je overdragen: competenties leer je van anderen, vooral in formele opleidingen.

### *Competentieontwikkeling*

Een andere insteek voor competentiegericht werken richt zich meer op het individu dan op het systeem (zie bijv. Keursten, 1998). Het accent ligt op het ontwikkelen van persoonlijke competenties, zodat:

- ▼ de organisatie de door haar geformuleerde doelen kan bereiken;
- ▼ het talent van medewerkers optimaal tot ontwikkeling kan komen en benut kan worden door de organisatie;
- ▼ mensen zich aantrekkelijk kunnen maken voor het werk dat ze graag doen;



- ▼ mensen hun eigen ontwikkeling kunnen gaan sturen en daarvoor verantwoordelijkheid nemen;
- ▼ het leervermogen van de organisatie toeneemt.

In vergelijking tot de meer traditionele benadering van opleiden en leren, verschuift de focus van taak naar competentie en verschuift de lerende van de rol van consument naar de rol van vormgever van het eigen leerproces. De organisatie stuurt minder op het proces (daarin ontstaat meer vrijheid) maar nog wel op resultaat. Er worden ook instrumenten gehanteerd voor het meten van dat resultaat (bijv. balanced scorecards, prestatie-indicatoren). De organisatie blijft eigenaar van de geformuleerde doelen en benoemt daarmee de speelruimte van het individu of het team. Het niveau waarop de resultaten gedefinieerd worden (individueel of teamniveau; gedragsniveau, procesniveau of impactniveau) bepaalt de speelruimte om vormgever te zijn van het eigen werk en de eigen ontwikkeling. Het werken met resultaatverantwoordelijke teams past bij deze benadering.

### *Kennisproductiviteit*

Vanuit de gedachte van kennisproductiviteit worden leren, werken en kennisontwikkeling als één geïntegreerd geheel gezien. Leren gaat niet zozeer vooraf aan werken maar vindt plaats tijdens het werken, via het proces van genereren, verspreiden en toepassen van kennis wordt waarde toegevoegd aan de producten en diensten van de organisatie (Drucker, 1993; Kessels, 1996). Daarvoor is het nodig het werk en de organisatie zo in te richten dat mensen hun eigen ambities en talenten optimaal kunnen ontwikkelen en benutten. Onderliggende opvattingen bij kennisproductiviteit zijn:

- ▼ je kunt mensen niet verplichten te leren;
- ▼ competentieontwikkeling komt vooral van de grond op die gebieden waarvoor mensen warmlopen. Op die gebieden zullen ze in staat zijn zich voortdurend te ontwikkelen en excellent te presteren. Het is voor de



organisatie van belang mensen de ruimte te geven om zich te ontwikkelen op terreinen die ze zelf zien zitten;

- ▼ zelfsturing en eigen verantwoordelijkheid worden in het werk steeds belangrijker; zo ook in het leren en ontwikkelen;
- ▼ kennis is een persoonlijke bekwaamheid. Mensen creëren hun eigen kennis: competenties kun je niet krijgen maar moet je ontwikkelen.

In relatie tot het vorige venster komt er in deze benadering nog een verschuiving bij: het individu wordt naast vormgever van het werk- en leerproces ook vormgever van de doelen en ambities die nagestreefd worden. We praten dan over vormen van zelforganisatie, waarin samenwerkingsverbanden ontstaan op basis van wederzijdse aantrekkelijkheid. Netwerken maken in deze benadering een centraal bestanddeel van elke organisatie uit.

Tot zover een korte typering van de vier vensters op opleiden en leren. In het tweede deel van dit artikel geef ik aan welke positie ik zelf inneem. Het accent ligt daarbij sterk op het venster rechtsonder: het individu als vormgever werkend aan duurzame ontwikkeling. De reden voor die keuze is tweeledig. Van dat venster verwacht ik veel in de komende jaren, het kan ons helpen te zoeken naar nieuwe en productieve wegen voor het inrichten van organisaties en van leerprocessen. De tweede reden is dat die benadering mij ook het meest boeit, daar wil ik me graag mee bezig houden.

## **Persoonlijke stellingname**

Recent hield ik een inleiding voor een groep van zo'n 60 mensen. Ik vroeg hen het volgende:

Neem een recente leerervaring in gedachten waaraan je voor je werk veel gehad hebt en beantwoord aan de hand daarvan de volgende vragen:



- ▼ Was het een formele leersituatie buiten het werk (zoals een opleiding of training) of een informele leersituatie in het werk?
- ▼ Betrof het een thema dat u persoonlijk boeit of een thema dat u oppakte omdat de organisatie het nodig vond?
- ▼ Was het uw eigen initiatief of een leersituatie die door een ander voor u geregeld was?
- ▼ Wie zorgt er voor (stimuleert en bewaakt) dat u het geleerde ook in de praktijk toepast?

De antwoorden gaven een helder beeld. Voor negen van de tien mensen gold: het betrof een leersituatie in het werk, over een thema dat hen boeide, waarbij ze zelf het initiatief namen en ook zorgden dat het geleerde gebruikt wordt. Hoewel dit beeld op zich niet verassend is, stelt het veel van de gangbare principes van waaruit we het leren in organisaties vormgeven ter discussie. Het geeft tevens aanleiding te denken over nieuwe principes. Deze presenteer ik hieronder als stellingen.

*Medewerkers worden ondernemers van hun eigen talent*

In onze kenniseconomie worden medewerkers steeds minder afhankelijk van werkgevers en steeds meer ondernemers van hun eigen talent. Van der Zee (1997) heeft het in dit verband over de opkomst van de werkondernemer. Werkondernemers creëren hun eigen loopbaan en hun eigen werk (zie ter illustratie de recente reeks artikelen getiteld 'BVjong' in de Volkskrant). Werkondernemers hebben behoefte aan een omgeving die initiatief stimuleert en waardeert, ruimte geeft en nieuwe uitdagingen biedt. Ze hebben steeds minder behoefte aan management dat hen vertelt wat ze moeten doen en moeten leren. Een werkondernemer stuurt zichzelf.

Het gegeven dat medewerkers eigenaar zijn van hun eigen loopbaan, gaat gepaard met een fundamentele verantwoordelijkheid: voortdurend werken aan die



competenties die hen aantrekkelijk maken voor het werk dat ze willen doen. Werkondernemers zullen zoeken naar een omgeving die hen in staat stelt deze verantwoordelijkheid ook te nemen.

*Werken krijgt steeds meer het karakter van leren, het is gewenst het werk in te richten als leeromgeving*

Met het toenemende belang van de factor kennis in onze economie, zien we ook het karakter van het werk veranderen. Veel routinematig werk wordt geautomatiseerd of uitbested. Van medewerkers wordt in het werk steeds meer gevraagd om te gaan met grote hoeveelheden informatie, deze te combineren en interpreteren en op basis hiervan te komen tot oplossingen voor vraagstukken die ze in het dagelijkse werk tegenkomen. Het werk krijgt daarmee kenmerken van een voortdurend leerproces, werken en leren worden steeds meer één. Het werk is de primaire bron voor leren in een organisatie, de werkplek is een belangrijke leerplek. De uitdaging voor onze professie wordt steeds meer: hoe maken we van het werk en de werkomgeving een productieve leeromgeving?

Deze verandering in werk is steeds meer zichtbaar op alle niveaus in de organisatie. Kenniswerk is niet voorbehouden aan hoger opgeleiden en aan de top. Het is daarom de moeite waard om in de gehele organisatie mogelijkheden voor kenniswerk te creëren en te stimuleren.

*De organisatie heeft er belang bij medewerkers ruimte te geven zich te ontwikkelen op die gebieden waarvoor ze warm lopen*

Werk wordt steeds meer kenniswerk. De waarde van een kenniswerker wordt bepaald door de mate waarin deze er in slaagt door middel van kennis en kenniscreatie waarde toe te voegen aan de producten, diensten of werkprocessen van de organisatie waarin deze werkzaam is (Drucker, 1993, 1999). De productiviteit van een kenniswerker neemt toe als deze er in slaagt voortdurend te leren en 'slimmere' oplossingen voor vraagstukken uit het dagelijkse werk te vinden. Of zoals Drucker (1999) formuleert: leren en vernieuwen zijn onlosmakelijke onderdelen van het werk



van een kenniswerker. Blijven leren en ontwikkelen gaat niet onder dwang of omdat iemand anders dat belangrijk vindt. Het lukt je alleen als het een thematiek betreft waar je 'warm voor loopt', dat je boeit en nieuwsgierig maakt. Motivatie en nieuwsgierigheid spelen waarschijnlijk een grotere rol dan de formele strategie van een organisatie (Kessels, 1999).

De uitdaging is om een omgeving te creëren waarin werken en leren samen kunnen gaan, waarin werkenden bezig kunnen zijn met vraagstukken die hen boeien en intrigeren, en die leren en het toepassen van het geleerde 'triggert'. Zo'n omgeving is aantrekkelijk voor kenniswerkers en stimuleert hen hun kwaliteiten optimaal te ontwikkelen en benutten. Daarmee profiteert de organisatie het meest van de kwaliteiten van medewerkers.

*Wederzijdse aantrekkelijkheid vormt de basis voor samenwerken en samen leren*

De krachtigste samenwerkingsverbanden stoelen naar mijn idee op het principe van wederzijdse aantrekkelijkheid. Een netwerk houdt stand zo lang het participeren in dat netwerk aantrekkelijk is voor de betrokken personen. Een medewerker is waardevol voor een organisatie zo lang deze aantrekkelijk is voor het werk dat binnen deze organisatie gedaan moet worden. Een organisatie is aantrekkelijk voor een talentvolle medewerker als ze de mogelijkheid biedt dit talent te benutten en verder te ontwikkelen. Dit principe nodigt ons uit te werken aan samenwerkingsverbanden die niet gebaseerd zijn op macht, controle of contract, maar op een gezamenlijke ambitie die attractief, grijpbaar en betekenisvol is voor medewerkers en organisatie. In zo'n samenwerking spelen de kunst van het verleiden (in de zin van het samenwerken aantrekkelijk kunnen maken voor anderen die je helpen je eigen doelen te realiseren) en zelfsturing een cruciale rol. Een kenniswerker stuurt zijn eigen werk, leren en loopbaan. Om zijn deel van de samenwerking te kunnen waarmaken, is het voor de kenniswerker van belang:

- ▼ greep te krijgen op wat hem boeit en, in het verlengde daarvan, welk werk een sterke en duurzame aantrekkelijkheid voor hem heeft;



- ▼ te werken aan het ontwikkelen van die bekwaamheden die hem aantrekkelijk maken voor dat werk;
- ▼ in staat te zijn om vorm te geven aan zijn eigen leerproces en aan zijn eigen werk.

Een omgeving die dit stimuleert en ondersteunt is aantrekkelijk voor een kenniswerker. Daarvoor is het nodig dat leidinggevend en collega's goede 'verleiders' zijn die:

- ▼ medewerkers helpen hun eigen passie te vinden;
- ▼ ruimte bieden om iets met deze passie te doen in het werk;
- ▼ barrières voor leren en kennis delen wegnemen;
- ▼ het verder ontwikkelen van persoonlijke bekwaamheden faciliteren door het inrichten van een 'corporate curriculum' (zie Kessels, 1996);
- ▼ het creëren, delen en benutten van kennis herkennen en waarderen;
- ▼ zelf een bron zijn van waardevolle kennis.

De vier geformuleerde principes bepalen sterk de vormgeving van het leren, en zelfs de vormgeving van een organisatie. Ik heb gemerkt dat deze principes voor mij een belangrijk kompas vormen voor mijn eigen werk. De consequenties van het werken met een kompas op basis van deze principes komen hieronder aan de orde.

### **Consequenties voor leren**

Wellicht de meest belangrijke consequentie voor leren is dat de hiervoor geformuleerde uitgangspunten inhouden dat het inrichten van een organisatie, het veranderen van een organisatie, het inrichten van werkprocessen steeds meer één worden met het inrichten van leerprocessen.

Voor mij betekent dit dat het karakter van mijn werk hierdoor verandert. Een tijd terug hadden de vraagstukken hun focus op implementatie van een vernieuwing of





van beleid, zoals: leren omgaan met nieuwe technologie, mensen voorbereiden op een nieuwe functie, invoeren van een nieuwe systematiek van werken, leren werken in teams. Het accent verschuift nu steeds meer naar het leren vormgeven van een vernieuwing: het bedenken en ontwerpen van een koers, een aanpak, een werkwijze wordt gezien als leerproces. Het ontwerpproces en het leerproces vallen samen: het ontwerp wordt gemaakt tijdens het leren, het leren gebeurt tijdens het ontwerpen (vergelijk de eerder genoemde muziekmetafoor van Starren). Ter illustratie noem ik enkele voorbeelden van eigen projecten die dit kenmerk hebben:

- ▼ Een nieuw directieteam staat voor de opgave een organisatie van 2000 mensen te vernieuwen, waarbij de bestaande 9 districten opgaan in 4 regio's en verschillende processen geïntegreerd moeten worden. We kiezen voor een aanpak waarin de regiovorming een leerproces voor de organisatie wordt: in het bedenken van de nieuwe organisatie wordt expertise uit de verschillende onderdelen van de organisatie gemobiliseerd. Rondom centrale thema's werken mensen uit de organisatie samen aan het bedenken van oplossingen, daarbij ondersteund en gefaciliteerd door een directielid. De directie is niet meer bedenker van de oplossingen maar organisator van een leerproces waarin oplossingen ontworpen worden.
- ▼ In een grote organisatie zijn recent twee afdelingen samengevoegd, vanuit de wens meer synergie te creëren. Daarvoor is een manier van samenwerken ontworpen en geïmplementeerd. De gewenste synergie komt echter niet van de grond, de twee groepen voelen zich tot elkaar veroordeeld, er is veel onvrede met de nieuwe manier van werken. We hebben een aanpak gekozen waarin de huidige samenwerkingsvorm 'in de ijskast is gezet'. De betrokkenen hebben de ruimte gekregen om in (gemengde) teams scenario's uit te werken voor het vormgeven van een samenwerking die wel synergie zou opleveren. Hieruit heeft de groep zelf en gezamenlijk een richting gekozen en uitgewerkt. Met deze zelf ontworpen samenwerkingsvorm zijn ze in de praktijk aan de slag gegaan.



- ▼ Een grote professionele organisatie (een hogeschool) heeft de ambitie om het proces van kennis delen en kennis creëren te versterken. Daartoe wil ze een kennismethodiek ontwikkelen, passend bij de eigen organisatie. Om het project een inhoudelijke focus te geven, hebben we het gekoppeld aan het thema 'leren leren', dat een speerpunt is van de hogeschool. Rond een viertal deelaspecten van leren leren hebben we themagroepen geworven, met mensen die een persoonlijke belangstelling voor dat thema en voor kennis delen hebben en waarvan de organisatie ook een bijdrage op dit gebied verwacht. Gekoppeld aan hun inhoudelijke focus hebben deze themagroepen, afzonderlijk en met elkaar, geëxperimenteerd met methoden voor kennis delen en kenniscreatie. In dat proces hebben ze hun kennis op het thema waaraan ze werkten uitgebouwd. Op basis van deze ervaringen hebben de themagroepen gezamenlijk een werkconferentie ontworpen en gefaciliteerd waarin ze de opgedane kennis via verschillende methoden gedeeld hebben met een grote groep deelnemers. Het ontwerpen van de werkconferentie was in dit traject een belangrijke leeractiviteit.
- ▼ In een technische onderneming wil de leiding het werken met prestatie-indicatoren versterken, om op deze manier een proces van continue verbetering te stimuleren. Het werken met prestatie-indicatoren moet de basis vormen voor het creëren van 'leerlussen', waarin op basis van de ervaringen van gisteren geleerd wordt om het morgen beter te doen. Voor de verschillende processen in de organisatie wordt een projectgroep samengesteld met betrokkenen uit de totale procesketen. De projectgroep heeft tot taak prestatie-indicatoren te ontwikkelen en een proces te ontwerpen om van deze prestatie-indicatoren te leren. De startvraag voor het formuleren van indicatoren is: wat zou je zelf willen weten over het proces? Door aan te sluiten bij de persoonlijke nieuwsgierigheid en de betrokkenen ontwerper te laten zijn van hun eigen prestatie-indicatoren, maken we de betrokkenen eigenaar van hun eigen resultaten en proces.



Het voorgaande is slechts een beknopte schets van een aantal projecten, waarbij de vier hiervoor geformuleerde principes het kompas vormen bij het bedenken van een aanpak. In geen van de projecten is een formele opleiding ontworpen en aangeboden. Toch draait het in elk project om het organiseren van leren. Kenmerkend voor de gekozen vormen zijn:

- ▼ de werkomgeving vormt het vertrekpunt voor leren: een opdracht, een project, een innovatie vormt de aanleiding om aan de slag te gaan;
- ▼ er worden mensen bij elkaar gebracht die een persoonlijk belang hebben bij het project en die geboeid worden door de thematiek;
- ▼ er is sprake van groepen en netwerken die samen werken, kennis delen en kennis creëren;
- ▼ de betrokkenen zijn eigenaar en mede-vormgever van hun eigen leerproces;
- ▼ deelname wordt niet afgedwongen via verplichting, er is veel meer sprake van een 'verleidings-strategie' die er op gericht is het creëren van wederzijdse aantrekkelijkheid en van energie bij direct betrokkenen;
- ▼ het werken aan leervermogen is zo veel mogelijk een vast onderdeel van de projecten.

## **Rol van leerprofessionals**

Vanuit mijn persoonlijke stellingname zijn we gekomen tot een benadering van leren waarin ontwerpen, zelfsturing, enthousiasme en motivatie belangrijke ingrediënten zijn. Wat is nu de rol van 'leerprofessionals' in een dergelijke benadering? In aanzet kom ik tot drie centrale rollen:

- ▼ adviseren bij het vormgeven van de organisatie en van het werk, waarbij:
  - het ontwerpen gezien wordt als leerproces (in plaats van implementeren als leerproces);



- via een verleidingsstrategie gewerkt wordt aan het verbinden van belangen van direct betrokkenen en het creëren van wederzijdse aantrekkelijkheid;
- ▼ ontwerpen van leerpraktijken, die zeer divers van aard en vorm kunnen zijn, met de volgende kenmerken (zie Sprenger en Van Oort, 1998):
  - uitdagende doelen waarvoor mensen warm kunnen lopen;
  - gelegenheid om te oefenen, te zoeken naar oplossingen en te experimenteren;
  - ruimte voor reflectie en betekenisgeving;
  - herkenbaarheid via een sterke koppeling met het werk en via verhalen uit het werkelijke leven;
- ▼ faciliteren van het leren in groepen, in uiteenlopende settings: workshops, projectgroepen, werkconferenties, werkoverleg.

## **Tot besluit**

In het tweede deel van dit artikel ben ik steeds verder af geraakt van het strategisch opleiden zoals we dat uit het verleden kennen. De beschreven projecten zijn geen van alle gestart met of gericht op het formuleren van een strategie door een kleine groep aan de top, die vervolgens samen met experts uitgewerkt wordt in een ontwerp, dat uiteindelijk ondersteund door leerprocessen breed geïmplementeerd moet worden. Het accent is verschoven naar het werken op basis van motivatie, zelfsturing en wederzijdse aantrekkelijkheid. Zo'n aanpak vergt durf van de betrokkenen en zeker van leidinggevendenden. Bij leidinggevendenden leeft vaak de vrees dat in zo'n aanpak het gezamenlijk belang uit het oog verloren wordt, iedereen alle kanten uit rent, en het geheel onbeheersbaar wordt. Mijn ervaring is echter dat loslaten van een centrale strategie juist het realiseren van een gezamenlijke ambitie dichterbij kan brengen. Het verlaten van de traditionele aanpak van strategisch opleiden kan de strategische rol van leren in organisaties juist versterken.



## Literatuur

Bergenhengouwen, G. (1998). Kerncompetenties, competenties en competentieontwikkeling. In: J.W.M Kessels, C.A. Smit & A.N. Papas-Talen (red.), *Opleiders in Organisaties/Capita Selecta*, nr. 36. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.

Drucker, P.F. (1993). *The post-capitalist society*. Oxford: Butterworth Heinemann.

Drucker, P.F. (1999). *Management challenges for the 21st Century*. New York: Harper Business.

Hansen, M.T., N. Nohria & Th. Tierney (1999). What's your strategy for managing knowledge? *Harvard Business Review*, March-April, pp. 106-116.

Hoekstra, M.R. (1999). *Gedragbeïnvloeding door cursussen: een studie naar de effecten van persoons-, cursus- en omgevingskenmerken*.

Kaufman, R., S. Thiagarajan & P. MacGillis (Eds.) (1997). *The guidebook for performance improvement: Working with individuals and organizations*. San Francisco: Jossey Bass.

Kessels, J.W.M. (1996). *Het corporate curriculum* (inaugurele rede). Leiden: Rijks Universiteit.

Kessels, J.W.M. (1999). Het verwerven van competenties: kennis als bekwaamheid. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12, 1-2, pp. 7-11.



Keursten, P. (1998). Het organiseren van competentie-ontwikkeling. In: Kessels, J.W.M, Smit, C.A. & Papas-Talen, A.N. (red.), *Opleiders in Organisaties/Capita Selecta*, nr. 36. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.

Lap, H.H.M. & M.C. Reijn (1999). *Competentiemanagement: mode of succesformule?* In: O.A.M. Fisscher, J.T.G. Gerrichhauzen & R.H.W. Vinke: *HRM Issue Papers* (nr. 13). Deventer: Kluwer Bedrijfsinformatie.

Mulder, M. (1999). *Kwaliteitsbepaling van bedrijfsopleidingen*. Enschede: Universiteit Twente.

Simons, P.R.J. (1999). Competentieontwikkeling: van behaviourisme en cognitivisme naar sociaal-constructivisme. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12, 1-2, pp. 41-45.

Sprenger, C.C. & W.J. Van Oort (1998). *Naar een markt van kennis en leren: Kennismanagement als organisatieprincipe*. 's Gravenhage: Elsevier.

Starren, H.G. (1999). De rand wordt de kern: opleiden voor de kenniseconomie. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12, 3, pp. 5-7.

Stolovitsch, H.D. & E. Keeps (Eds.) (1992). *Handbook of Human Performance Technology: A comprehensive guide for analyzing and solving performance problems in organizations*. San Francisco: Jossey Bass.

Zee, H.J.M. van der (1997). *Denken over dienstverlening*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.



## **Samenvatting**

In deze bijdrage wordt een denkkader geschetst: vier vensters voor het inrichten van leren binnen organisaties. Dit denkkader is bedoeld als een raamwerk waarmee de auteur de lezer uitnodigt zelf positie te bepalen en een richting te kiezen, passend bij de eigen opvattingen en de organisatiekenmerken. In het raamwerk worden vier benaderingen getypeerd: Human Performance Technology, systeemgericht competentie management, competentieontwikkeling, en kennisproductiviteit. Elke biedt oplossingsrichtingen voor de knelpunten die we vaak ervaren bij een traditionele benadering van opleiden.

In het tweede deel van dit artikel werkt de auteur een persoonlijke stellingname uit in consequenties voor het inrichten van leren in organisaties. Deze consequenties worden geïllustreerd aan de hand van enkele voorbeeldprojecten. De beschreven projecten zijn geen van alle gestart met of gericht op het formuleren van een strategie door een kleine groep aan de top, die vervolgens samen met experts uitgewerkt wordt in een ontwerp, dat uiteindelijk ondersteund door leerprocessen breed geïmplementeerd moet worden. Het accent is verschoven naar het werken op basis van motivatie, zelfsturing en wederzijdse aantrekkelijkheid.

