

Andragologie en Human Resource Development

Joseph W.M. Kessels

Februari 2008

Inleiding

Deze beschouwing handelt over de wijze waarop de inzichten uit mijn studie andragologie (1972-1979) een rol spelen in mijn huidige werk. Het centrale thema is steeds geweest het ontwerpen van opleidingsprogramma's voor volwassenen in de context van hun werk. Die context verandert en heeft op het ogenblik veel kenmerken van een kenniseconomie. Deze verandering heeft invloed op ons denken over leren, opleiden en het ontwikkelen van mensen. Centrale begrippen zijn kennisproductiviteit, sociaal kapitaal, zelfsturing, autonomie, emancipatie en het geloof in eigen kunnen. Mijn bijzondere belangstelling gaat daarbij uit naar opleidingen en vormen van leren die duurzame ontwikkeling en maatschappelijk verantwoord ondernemen ondersteunen.

Mijn studie andragologie (1972-1979)

De eerste jaren bij het IWA waren voor mij zeer verwarrend en misschien wel vervreemdend. Tijdens mijn eerste bezoek aan de collegezaal speelden zich op het podium onbegrijpelijke taferelen af. Mensen stonden ruzie te maken en spraken een taal waar ik geen touw aan vast kon knopen. Al snel organiseerden we met een groepje parttimers avondbijeenkomsten, waarin we samen met docenten literatuur bestudeerden en vraagstukken uitdiepten. Door mijn belangstelling voor opleiden en leren vond ik aansluiting bij de docenten Roessing, Nijkerk, en later Ezerman en Vrakking. Het ontwerpen van leertrajecten voor volwassenen werd steeds meer mijn thema. Hier ontstond de belangstelling voor het werk van Mezirow, Lindeman, Knowles, Argyris, Schön, Brookfield, Merriam, Caffarella en Field. Omdat ik al een studie achter de rug had, moest ik zelf mijn kost verdienen. Aanvankelijk deed ik dat als organist bij begrafenis- en huwelijksdiensten. Al snel vond ik werk als ontwerper van instructiefilms voor verpleegkundigen. Samen met mijn collega Cora Smit verdiepte ik me in het vak van bedrijfsopleidingen: hoe kun je mensen op een aantrekkelijke manier helpen om bedrijfsspecifieke bekwaamheden te verwerven. In 1977 vormde dit vak de basis voor het opzetten van Kessels & Smit, *The Learning Company*. <http://www.kessels-smit.com>. Ons gezelschap heeft op het ogenblik

vestigingen in Nederland, België, India, Zuid-Afrika en De Verenigde Staten. Het werken als zelfstandig adviseur en het werken in je eigen onderneming viel niet goed in de aarde bij tal van medestudenten en docenten. Het gaf wel de ruimte en vrijheid om op een hoog niveau met het vak bezig te zijn en naar eigen inzicht het werk in te richten en verder te ontwikkelen.

Het ontwerpen van leertrajecten

In de tweede helft van de zeventiger jaren bestond er nauwelijks literatuur over het ontwikkelen van opleidingen voor volwassenen. De onderwijskunde richtte zich voornamelijk op kinderen en de oriëntatie was veelal die van kennisoverdracht op basis van negentiende-eeuwse wetenschapsdisciplines. Vanuit een geheel andere invalshoek was er in de Tweede Wereldoorlog ervaring opgedaan met het versneld opleiden van vrouwen om de werkplekken in te nemen van de mannen die naar het front moesten. Het is opmerkelijk dat juist deze oorlogservaringen zo'n grote rol hebben gespeeld bij het verder ontwikkelen van de opleidingskunde. De activiteiten in mijn eigen bureau stelden mij ook in staat om aan mijn proefschrift te werken dat een onderzoek bevatte naar de factoren die leerprogramma's voor volwassenen succesvol maken (*Towards design standards for curriculum consistency in corporate education*; Universiteit Twente; Kessels, 1993). Cruciale inzichten uit deze studie zijn dat het ontwerpproces zelf een belangrijk leerproces is voor zowel de direct betrokkenen als voor de organisatie als geheel. Het is dan een kleine stap in het denken om de doelgroep een prominente rol te geven in het ontwerpproces: als de ontwerper er zoveel van leert, waarom zouden we de mensen voor wie het leertraject bedoeld is er dan niet meer van laten profiteren? Klassieke thema's als zelfsturing en autonomie krijgen hier een nieuwe betekenis. Het theoretische uitgangspunt dat naast een systematische, ingenieurachtige, ontwerpbenadering vooral een relationele ontwerpbenadering invloed heeft op het succes van een leertraject, was een van de kernpunten, dat nu steeds meer praktische toepassing ondervindt (Kessels & Plomp, 1999).

Kort na de verdediging van mijn proefschrift kreeg ik in 1994 de uitnodiging van de Universiteit Leiden om daar de eerste leerstoel op het gebied van bedrijfsopleidingen in Nederland vorm te geven. Na 20 jaar kwam ik weer in de directe nabijheid te werken van mijn vroegere docent Bas van Gent. We deelden er zelfs een werkkamer en organiseerden de Nederlands-Vlaamse Andragologendagen.

Naar een kennissamenleving

In Leiden kreeg ik de kans om het concept van de lerende organisatie verder vorm te geven. *Het Corporate Curriculum* – de titel van mijn Leidse oratie

(Kessels, 1996) - zou je zelfs kunnen opvatten als een rijk leerlandschap dat mensen uitnodigt om actief vorm te geven aan hun professionele en persoonlijke ontwikkeling. Het concept besteedt niet alleen aandacht aan het stimuleren van materiedeskundigheid en probleemoplossende bekwaamheden, maar vooral ook aan reflectieve vaardigheden, communicatie, en zelfregulatie. Het dilemma van rust en stabiliteit aan de ene kant en creatieve onrust aan de andere kant speelt er een prominente rol in. Het concept van het corporate curriculum vormde de basis voor verschillende proefschriften.

Het leerlandschap van een organisatie krijgt een bijzondere betekenis in een zich ontwikkelende kenniseconomie. Kennisontwikkeling binnen werkverbanden vraagt steeds meer aandacht en verdringt in westerse samenlevingen de klassieke economische factoren als kapitaal, grondstoffen en fysieke arbeid naar een tweede plan. De traditionele scheiding tussen de denkende managers en uitvoerende arbeiders blijkt niet langer houdbaar (Harrison & Kessels, 2004). Hoewel de aandacht voor managementontwikkeling nog steeds hoogtijdagen beleeft, zijn de principes van sturen, beheersen, controleren en assessen in het geheel niet passend bij werkzaamheden die steeds meer het karakter van leerprocessen aannemen. Dachten we vroeger dat we moesten leren en opleiden om het werk goed te kunnen uitvoeren, nu lijkt het alsof in kennisintensieve omgevingen het werken zelf een vorm van leren is. De consequentie is dan dat we die werkomgeving dan ook proberen in te richten als een krachtige leeromgeving. Het idealistische getinte concept van het corporate curriculum blijkt in een kenniseconomie ineens een centraal voertuig zijn voor kennisproductiviteit: meer en meer gaat het om het vermogen van individuen, teams en organisaties, om relevante informatie op te sporen, hiermee nieuwe bekwaamheden ontwikkelen, en deze toe te passen op stapsgewijze verbetering en radicale vernieuwing van werkprocessen, producten en diensten (Kessels, 2001a). Deze opvatting, dat werken steeds meer gaat lijken op leren, en dat bij dit leren persoonlijke ambities, motivatie, drijfveren en enthousiasme een cruciale rol spelen, brengt een versnelde omwenteling teweeg in het organiseren van en leidinggeven aan werk (Kessels, 2004a).

Human Resource Development

In 2000 nodigde de Universiteit Twente mij uit om de nieuwe leerstoel Human Resource Development vorm te geven, wat mij de gelegenheid gaf om het thema kennisproductiviteit verder te onderzoeken, in een omgeving die meer toegesneden was op opleiden en leren in arbeidsorganisaties. Ook de belangstelling voor het bijzondere karakter van het ontwerpgericht onderzoek, die ik deelde met mijn Twentse collega's Plomp en Van den

Akker, bood mogelijkheden om opleidingskunde en organisatiewetenschappen met elkaar te combineren. Ook hier liggen duidelijk aanknopingspunten voor een andragologie als interventiewetenschap: het gaat immers om het actief ingrijpen in sociale systemen met het oogmerk deze te veranderen. Dat doen onderwijskundigen bij het ontwerpen van leersystemen voor het reguliere onderwijs voor jongeren. De organisatiekundigen ontwerpen werkomgevingen en ondersteunende systemen om opzettelijk het gedrag van medewerkers te beïnvloeden, voor welke doelstellingen dan ook. Ook in mijn werk op het gebied van bedrijfsopleidingen heb ik de andragologie steeds als een ontwerpwetenschap gezien, die hulp biedt bij het zodanig inrichten en organiseren van werkomgevingen, dat deze uitnodigen tot leren, ontwikkelen en zelfgekozen gedragsverandering (Kessels, 1998; 2001b).

Mijn Twentse oratie kreeg de titel mee: *Verleiden tot Kennisproductiviteit* (Kessels, 2001a), en besteedde uitdrukkelijk aandacht aan thema's als zelfsturing en passie in het werk, als een voorwaarde voor kennisontwikkeling. Je kunt immers niet slim zijn tegen je zin! Het nadrukkelijk gebruik van het begrip passie in een wetenschappelijke context, wekte bij velen bevreemding en verwarring. Voor mij was het niet anders dan een krachtig benadrukken van het belang van zelfsturing, zelfregulatie en zelfkennis ten behoeve van het versterken van de motivatie en het geloof in eigen kunnen. Korte tijd later is het woord passie uit geen enkele verhandeling over personeelsbeleid en een levenlang leren meer weg te denken. Zelfs de reclamewereld heeft zich uitbundig op het begrip geworpen, waardoor het inmiddels lastig is geworden om het nog in een serieuze context te gebruiken.

In 1993 werd in de VS de Academy for Human Resource Development - AHRD opgericht. Inmiddels is deze vereniging uitgegroeid tot een wereldwijd netwerk van onderzoekers op het gebied van opleiden en leren in de context van werk. Ze heeft een vijftal wetenschappelijke tijdschriften geïnitieerd en organiseert jaarlijks een drukbezochte wetenschappelijke conferentie. De AHRD heeft onderafdelingen in Europa en Azië. Binnen deze vereniging is er ruimte voor zowel de meer traditionele benaderingen van bedrijfsopleidingen, gericht op performance en return on investment, als voor kritische oriëntaties die zelfsturing, autonomie, emancipatie en duurzame ontwikkeling vooropstellen. Ook hier vindt men naast de aanhangers van een Angelsaksische benadering van bedrijfsopleidingen, waarin de nadruk ligt op de instrumentele inzet van medewerkers ten einde de aandeelhouderswaarde te verhogen, ook Rijnlanders die medewerkers opvatten als cruciaal onderdeel van betekenisvolle, lerende systemen. In Europa hebben de vakgroepen van de universiteiten die academische programma's op het gebied van Human Resource Development ontwikkelen

zich aaneen gesloten in het University Forum for HRD - UFHRD. Kent de AHRD een individueel lidmaatschap, het UFHRD bestaat uit institutionele leden. Het zijn beide mooie voorbeelden hoe de wetenschapsbeoefening op het gebied van de volwasseneneducatie zich internationaal heeft georganiseerd en de voortgang ervan stimuleert. Ik zie hier een aantrekkelijke context, die de Nederlandse andragologen node gemist hebben.

Sociaal Kapitaal

Inmiddels dienen zich nieuwe thema's aan, die onvermijdelijk voortkomen uit het streven naar zelfsturing, emancipatie, een lerende organisatie en een kennissamenleving. Zoals kennisontwikkeling vooral gedijt in een omgeving van zowel rust en stabiliteit, maar ook de opwinding nodig heeft van de creatieve onrust, zo zal slimheid alleen voortkomen uit een sterke persoonlijke gedrevenheid en passie. Hoewel een kennissamenleving voortbouwt op zelfsturende individuen is kennisontwikkeling toch geen louter individuele aangelegenheid. Kennisontwikkeling is voornamelijk een sociaal proces, dat zich afspeelt in de interactie met anderen. De kwaliteit van de verbindingen met die anderen is een belangrijke factor in het bevorderen van probleemoplossing, stapsgewijze verbetering en radicale innovatie. We hebben voor deze bijzondere kwaliteit het begrip sociaal kapitaal geadopteerd (Kessels & Poell, 2004; Kessels en De Jong, 2007). We kennen het begrip al langer, maar dan in een sociologische context die er de kwaliteit van de samenhang tussen bewoners in een wijk, stad of zelfs regio mee aanduidt. Het is een krachtig begrip gebleken, dat ook bruikbaar is bij het beschrijven van de processen die van invloed zijn op de kennisontwikkeling en innovatie binnen werkomgevingen. Sociaal kapitaal verwijst naar de waarde van vertrouwen, integriteit, respect, gedeelde opvattingen, veiligheid en wederzijdse aantrekkelijkheid in een sociale context, en is misschien wel bij uitstek een begrip waar andragologen verwantschap mee voelen.

Duurzame ontwikkeling en maatschappelijk verantwoord ondernemen

Een recent thema dat een rol speelt in mijn werk heeft betrekking op duurzame ontwikkeling, maatschappelijk verantwoord ondernemen en sociale innovatie. Natuurlijk zijn het onderwerpen die op de eerste plaats voortkomen uit een sterke persoonlijke belangstelling. Net zoals ik mij ook meer verwant voel met studies naar zelfsturing, autonomie, emancipatie en het versterken van het geloof in eigen kunnen, dan met werk over macht politiek en onderdrukking. Van meer generiek belang is dat ik duurzame ontwikkeling steeds meer als een krachtige drijfveer voor

kennisontwikkeling en innovatie zie (Kessels, 2004c). Duurzame ontwikkeling en maatschappelijk verantwoord ondernemen vormen een spannende ontwerpogave om bij het produceren op zodanige wijze grondstoffen en energie te gebruiken dat het geen schade toebrengt aan de leefomgeving en toekomstige generaties niet met problemen opzadelt, die hun mogelijkheden beperken. Het streven naar duurzame ontwikkeling, in harmonie met onze natuurlijke omgeving is dan een krachtige aanjager voor innovatie en groei. Deze manier van denken heeft belangrijke consequenties voor het organiseren van opleiden, werken en samenleven, en hoort daarmee thuis in het kerngebied van de andragologie.

Sinds enkele jaren vervul ik de functie van decaan van TSM, de business school die twintig jaar geleden door de Universiteit Twente is opgericht. In mijn IWA-tijd was het ondenkbaar dat een andragoloog zich zou inzetten voor de ontwikkeling en uitvoering van programma's op het gebied van Business Administration. Nu ben ik al lang niet meer de enige andragoloog die zich bezighoudt met deze vorm van volwasseneneducatie en Lifelong Learning. Ik zie het vervullen van deze functie dan ook niet als een vorm van andragologische geloofsafval. Het is een uitdaging om met jonge professionals te werken, die na een initiële hogere opleiding werk maken van een levenlang leren, en de lastige combinatie proberen te maken van hard werken, een gezin opbouwen en een academische vervolgstudie oppakken. Vanuit een ontwerpperspectief is het zeer de moeite waard om leertrajecten te ontwikkelen waarin de deelnemers zelf sturing geven aan het ontwerp, een hechte verbinding maken tussen studie en werk, en een vorm van studeren kiezen die ondersteunend is aan de ontwikkeling van het leiderschapsgedrag waarin ze willen excelleren. De thema's van duurzame ontwikkeling en maatschappelijk verantwoord ondernemen (MVO) vormen daarbij een belangrijke inhoudelijke waardeoriëntatie, die TSM onderscheidt van business schools die jonge mensen voornamelijk klaarstomen voor een gladde carrière en het snelle gewin. De keuze voor duurzame ontwikkeling en MVO zet ook aan tot het creatief en innovatief aanpakken van vraagstukken waarvoor het oude denken geen oplossing kan bieden. Het is spannend om te zien hoe een nieuwe generatie jonge managers ontstaat, die juist hier een betekenisvolle opdracht in ziet.

Discussie

In deze beschouwing heb ik een overzicht geboden van mijn werk sinds ik in 1972 begon met mijn studie andragologie aan het IWA. Het ontwerpen van leertrajecten voor en met volwassenen is inmiddels al ruim 36 jaar mijn hoofdactiviteit. De invalshoeken van zelfsturing, autonomie, emancipatie en het versterken van het geloof in eigen kunnen, zijn daarbij steeds richtinggevend geweest (Kessels, 2004b). De context van een zich

ontwikkende kennismaatschappij heeft voeding gegeven aan thema's als het corporate curriculum, kennisproductiviteit, sociaal kapitaal, duurzame ontwikkeling, maatschappelijk verantwoord ondernemen en sociale innovatie. Het zijn stuk voor stuk thema's die een centrale plek zouden krijgen in een moderne studie andragologie, voortbouwend op het werk waarvoor bijna veertig jaar geleden in Amsterdam de basis werd gelegd. Deze beschouwing roept echter ook vragen op. De uitgesproken keuze voor zelfsturing, emancipatie en maatschappelijk verantwoord ondernemen, past in een romantische opvatting die uitgaat van een idealistisch mensbeeld. Het gaat ervan uit dat medewerkers zich in willen zetten voor gezamenlijke en maatschappelijke doelen. Een dergelijk beeld is voor velen echter een droom die ver af staat van wat ze in de dagelijkse praktijk tegenkomen. Emancipatie is waarschijnlijk niet alleen een persoonlijke bekwaamheid die velen nog moeten leren, maar schept ook verplichtingen in de vorm van verantwoordelijkheid, die niet iedereen bereid is te dragen. In de dagelijkse werkpraktijk zullen het de managers zijn die dit gebrek aan bekwaamheid en het onvermogen om verantwoordelijkheid te dragen vooralsnog blijven compenseren. Hier doet zich het dilemma voor van emancipatie enerzijds en beheersing anderzijds.

Een romantisch mensbeeld: de wereld zit anders in elkaar

Medewerkers kiezen gemakkelijk voor hun persoonlijke doelen, die vaak niet overeen komen met die van de organisatie. Zij gaan slordig om met hun werktijd, houden zich niet aan gemaakte werkafspraken, laten hun privéafspraken voorgaan, en voelen zich nauwelijks verantwoordelijk voor een duurzame bedrijfsvoering van het geheel. In dergelijke situaties ligt het voor de hand dat managers strak leiding gaan geven, voorschriften opleggen en met sancties de naleving daarvan afdwingen. Ondanks de wens om vorm te geven aan zelfsturing en autonomie, wat kenmerken zijn die een beroep doen op een geëmancipeerde persoonlijkheid, keren we noodzakelijkerwijs terug bij een klassieke *command-and-control*-stijl die gebaseerd is op macht, dwang en gehoorzaamheid. En intussen zijn we weer een illusie armer.

Ik herken deze situaties heel goed, maar ik weiger vooralsnog te geloven dat dergelijk gedrag ingebakken zit in mensen, dat het niet te veranderen is, en dat de meeste medewerkers geen verantwoordelijkheid willen dragen. Ik kan me wel voorstellen dat een dergelijke afhankelijke, onderdanige, en daarmee niet-verantwoordelijke, attitude aangeleerd is en misschien wel uit de nood geboren, om te kunnen overleven in een klassieke werkomgeving. Onder een strakke hiërarchische leiding, met weinig eigen inbreng van medewerkers, onveiligheid voor wat betreft straf en beloning, gebrek aan respect en integriteit, met nauwelijks mogelijkheden om zelf invloed uit te oefenen op de inrichting van het werk, is het moeilijk om zich

verantwoordelijk te voelen voor het geheel. De noodzaak om een baan te hebben, inkomen te verwerven en de bescherming te genieten van arbeidszekerheid, worden dan belangrijker dan het werken aan een persoonlijk engagement met collega's en het werk als geheel. Maar het is volgens mij juist ook die afgedwongen veiligheid door arbeidscontracten en rechtszekerheid die mensen afhankelijk maakt en die nauwelijks een beroep doet op ondernemend gedrag, mogelijkheden zien, en vernieuwingen realiseren, maar ook niet op het onderkennen van risico's en het dragen van de onvermijdelijke gevolgen daarvan. Het creëren van een ondernemende werksfeer, waarin mensen invloed kunnen uitoefenen op zowel de inrichting, als op de beloning die ze voor de opbrengsten van hun inspanningen krijgen, zal volgens mij bijdragen aan emancipatie, waardoor minder beheersing noodzakelijk is.

In veel organisaties bestaat wel belangstelling voor het vergroten van de zelfsturing van medewerkers en zij stimuleren het dragen van grotere verantwoordelijkheden. De stap zetten naar zelf invloed uitoefenen op de beloning, is echter vaak een brug te ver, zowel voor leidinggevenden als voor medewerkers. Angst, ongelof, verlies aan macht en positie beperken vaak de ruimte van medewerkers, waardoor de bekwaamheid om te emanciperen niet kan toenemen en de behoefte aan beheersing blijft bestaan. Autonomie en emancipatie kennen niet alleen de ruimte van vrijheid, maar ook de gebondenheid aan verantwoordelijkheid. Dergelijke ingrijpende verbanden ga je alleen aan in een sfeer van veiligheid, vertrouwen, respect, integriteit, gedeelde opvattingen en wederzijdse aantrekkelijkheid: kortom in een omgeving met een rijk sociaal kapitaal. Over de groei daarvan zullen we echter nog veel moeten leren.

Referenties

Harrison, R. & Kessels J.W.M. (2004). *Human Resource Development in a knowledge economy. An organizational view*. Hampshire – New York: Palgrave Macmillan. (301 p.)

Kessels, J.W.M. (1993). *Towards design standards for curriculum consistency in corporate education*. Proefschrift. Toegepaste Onderwijskunde Universiteit Twente.

Kessels, J.W.M. (1996). *Het Corporate Curriculum*. Oratie. 23 februari Rijksuniversiteit Leiden. 35 p.

Kessels, J.W.M. (1998). Volksoopvoeding voor Kennisproductiviteit. In: Katus, J., Kessels, J.W.M. & Schedler, P. (Eds.) (1998). *Andragologie in transformatie*. Amsterdam/Meppel: Boom. (pp. 152-160)

Kessels, J.W.M. & Tj. Plomp (1999). A systematic and relational approach to obtaining curriculum consistency in corporate education. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6) 679-709.

Kessels, J.W.M. (2001a). *Verleiden tot kennisproductiviteit*. Inaugurele rede, 8 februari 2001. Enschede: Universiteit Twente.

Kessels, J.W.M. (2001b) Learning in Organizations: A corporate curriculum for the knowledge economy. In: *Futures*. 33, 479-506.

Kessels, J.W.M. (2004a). The knowledge revolution and the knowledge economy. The challenge for HRD. In J. Woodall, M. Lee, & J. Stewart (Eds.) *New Frontiers in HRD*. pp.165-179. London: Routledge.

Kessels, J.W.M. (2004b). De noodzaak om aantrekkelijk te zijn voor autonome professionals. In J. Methorst en P. Van Wijngaarden (red.) *De nieuwe professional: het belang van autonomie en persoonlijk ondernemerschap*. *HRD Thema* 4 (1) 9-13.

Kessels, J.W.M. (2004c). Duurzaam ontwikkelen. *Leren in ontwikkeling*. 4 (12) 14-17.

Kessels, J.W.M. & Poell, R.F. (2004) Andragology and social capital theory: the implications for Human Resource Development. *Advances in HRD*. 6 (2) 146-157.

Kessels, J.W.M. & Jong, Tj. de (2007). HRD, Social Capital en economische voorspoed. *Develop – Leren Loont!* 3 (1) 93-105.