

Van opleiden naar Human Resource Development

prof.dr. P.Robert-Jan Simons
Sectie Onderwijs en Educatie
Katholieke Universiteit Nijmegen

Er is steeds meer noodzaak voor steeds meer mensen in organisaties om te leren. Toch realiseren opleidingen slechts in beperkte mate de verwachte resultaten. De transfer van opleidingen naar werksituaties is vaak problematischer dan we willen geloven. Ook is het vrijwel ondoenlijk om aan alle leerbehoeften tegemoet te komen via opleidingen. Het is dan ook tijd voor een slag van opleiden naar leren. Hiermee bedoel ik vier veranderingen in denken: van geïsoleerd naar geïntegreerd opleiden; van opleiden naar leren op de werkplek; van begeleid leren naar zelfgestuurd leren; van individueel leren naar gezamenlijk leren.

Transfer

Het begrip transfer kan worden omschreven als *de invloed die eerder geleerde kennis en vaardigheden hebben op het gebruiken van die kennis en vaardigheden in nieuwe leer- en toepassingssituaties (bijvoorbeeld werksituaties)* (Cormier en Hagman, 1987: 1).

Het psychologisch en onderwijspsychologisch onderzoek laat maar één conclusie toe over transfer: het is een zeldzaam verschijnsel. Menselijk leren wordt gekenmerkt door een gebrek aan transfer. Enkele illustraties (zie ook kader 1) verduidelijken het best wat ik bedoel.

[Hier kader 1]

Toen Flanagan (geciteerd in Gagné, 1985) aan duizend volwassenen vroeg of zij veel gehad hadden aan hun middelbare school, antwoordden de meesten negatief. Ook uit crosscultureel onderzoek naar de gevolgen van formele scholing bleek dat er slechts matige samenhangen waren tussen het al dan niet volgen van formeel onderwijs en het kunnen oplossen van problemen (Pea, 1987). Kelly (1982) en Baldwin en Ford (1988) beweren dat slechts 10% van de bedrijfstrainingen transfer opleveren naar de werksituatie. Opleidingen realiseren slechts in beperkte mate de verwachte resultaten. Uit eigen onderzoek (Simons, 1990) blijkt dat de resultaten van opleidingen in het feitelijk werk sterk tegenvallen. De verwachte en geplande veranderingen in arbeidsprocessen en -resultaten treden vaak niet of veel te weinig op.

Het sociaalconstructivisme (Simons, 1999) in de leerpsychologie gaat er dan ook van uit dat kennis, houdingen en vaardigheden direct gekoppeld zijn aan contextuele informatie en dat er slechts onder bepaalde condities transfer van de ene context naar de andere plaats vindt. Die condities hebben onder andere te maken met *reflectie* (bewust naar situatiecondities kijken) en *decontextualisering* (algemene principes destilleren uit specifieke contexten).

Tegelijkertijd met een afnemend vertrouwen in de transfer van trainingen naar werksituaties, zien we echter een toenemende belangstelling voor leren. Waar komt deze toegenomen belangstelling vandaan?

Waarom er meer geleerd moet worden

De samenleving is meer en meer een lerende samenleving aan het worden, waarin mensen niet meer kunnen volstaan met in de jeugd te leren en daarop de rest van hun leven te teren. Er is zoveel te leren, en dat wat er te leren valt verandert zo snel, dat mensen en organisaties dit niet meer alleen in hun jeugd kunnen leren. Misschien is nog wel de meest in het oog springende verandering het tempo waarin veranderingen zich afspelen. Verandering is regel

geworden in plaats van uitzondering. Veranderingen verlopen ook steeds sneller. Het gaat zelfs om het veranderen van de veranderingen. Kennis en vaardigheden verouderen steeds sneller. Veel competenties zijn situatie- en tijdgebonden. Onze samenleving is geleidelijk aan verschoven in de richting van een kennis- en informatiemaatschappij. Kennis is de sleutelresource en het vermogen om kennis te genereren het sleutelvermogen. Ook de toenemende complexiteit van de samenleving speelt hierbij een rol.

Wat verandert er in onze samenleving en in het bedrijfsleven?

In de eerste plaats: *globalisering*. Door de nieuwe internationale verhoudingen, de toenemende macht van de multi-nationals en door de eerder genoemde verandering in de richting van een kennis- en informatiemaatschappij, is er sprake van een toenemende internationalisering. In Europa komt daar het proces van Europese eenwording bij. De *global economy* vraagt van organisaties dat zij zich anders organiseren. Zij kunnen overleven door hoogwaardige werkprestaties te leveren die alleen mogelijk zijn via een voortdurende reorganisatie van het werk wanneer dit nodig is. De prestaties van organisaties zullen worden afgemeten aan de snelheid, de gevarieerdheid, het gemak, de tijdloosheid en de kwaliteit van producten en diensten in de ogen van de klanten. Het afmeten van prestaties gebeurt veel meer op internationale schaal via ISO-normen en andere internationale prestatiestandaards.

Een tweede ontwikkeling is de verdienstelijking. Het accent ligt niet meer op de massale productie van standaardgoederen. In plaats daarvan is er een snel wisselende en diverse vraag naar kwaliteitsproducten, vergezeld van kwaliteits-dienstverlening. Er is dan ook sprake van een proces van verdienstelijking. Mensen moeten leren hoe zij hun klanten te woord moeten staan, hoe zij met hun relaties moeten omgaan en hoe een goed product verkocht kan worden. Men schat dat nu al 80 % van de banen in Nederland een dienstverlenend karakter heeft. Het denken in termen van kwaliteit en van kosten-baten analyses en het ondernemersgericht, bedrijfsgericht en commercieel denken is nog bij grote groepen (potentiële) werknemers onvoldoende ontwikkeld.

De moderne technologie vormt een derde belangrijke bron voor veranderingen. Vrijwel dagelijks worden wij geconfronteerd met de nieuwe economie (Kelly, 1999), waarin e-commerce en e-learning de dienst uitmaken. De wereld van het bedrijfsleven en ook de Nederlandse samenleving als geheel vormen zich in snel tempo om tot een internet- en een "high tech" maatschappij. Op grote schaal worden industrieën geautomatiseerd en gerobotiseerd. De wijze waarop informatie wordt gecreëerd, opgeslagen, gebruikt en gedeeld verandert ingrijpend door de nieuwe technische mogelijkheden die ontstaan door de steeds krachtiger en draagbaarder wordende computers, optische data- opslag en netwerken (de elektronische snelweg). Organisaties zullen hun computers ook gaan gebruiken voor communicatie met klanten en opdrachtgevers. Computers zullen steeds meer een onlosmakelijk deel gaan uitmaken van het werk van steeds meer werknemers en het werk ingrijpend veranderen. Steeds meer bevinden computers zich op het bureau en in de tas van de werknemer.

Er vinden tenslotte ook radicale veranderingen plaats in de wijze waarop organisaties zich organiseren. Het managen van veranderingen en het snel en efficiënt ontwerpen van organisaties worden steeds belangrijker. De tendens is niet meer om werk op te delen in kleine eenheden (taylorisme) en deze te verdelen over meerdere mensen. In plaats daarvan worden groepen werknemers verantwoordelijk voor het gehele productieproces van begin tot eind. Organisaties worden rondom een beperkt aantal zogenaamde kerncompetenties gebouwd waarbij alle werkzaamheden die daarbuiten vallen worden verricht door tijdelijk

personeel of op contract basis.

Deze veranderingen gaan gepaard met nieuwe omgangsvormen tussen mensen en organisaties: loyaliteit en betrokkenheid worden anders gedefinieerd. Werknemers zullen meer verantwoordelijkheid moeten dragen voor hun eigen werk en leren meer zelf richting te geven aan hun carrière. Werkgevers zullen harder moeten werken om het vertrouwen van hun werknemers te verdienen. Er zullen nieuwe vormen van leiderschap nodig zijn met een groter nadruk op het managen van verandering en chaos, het ontwerpen van organisaties en het delegeren van besluitvorming. De verschillen tussen gewone werknemers en leidinggevendenden zullen verminderen. .

Er moet kortom op grote schaal geleerd worden. Toch realiseren, zoals gesteld, opleidingen slechts in beperkte mate de verwachte resultaten. Het is tijd voor een slag van opleiden naar leren, bestaande uit vier accentverschuivingen in het human resource beleid.

Van geïsoleerd naar geïntegreerd opleiden

In de eerste plaats betekent de verschuiving van opleiden naar leren dat, wanneer er gekozen wordt voor opleidingssituaties, deze steeds geïnterpreteerd worden vanuit het perspectief van het leren. Telkens wordt de leergebeurtenis gezien vanuit de vraag: “Wat betekent dit voor het leren van de werknemer?” Dit perspectief moet in plaats komen van het opleidingsperspectief waarin vragen worden gesteld in de trant van: “Welke informatie moet ik overdragen?” Hoe kan ik deze informatie het beste overdragen? Het gaat er niet om dat en hoe informatie wordt overgedragen, maar om de vraag welke informatie wordt geleerd en hoe.

Ook betekent dit dat een eventueel opleidingstraject altijd georganiseerd moet worden vanuit een “transfer” perspectief: een opleiding kan slechts een beperkt deel van een benodigd leertraject organiseren, de rest moet op de werkplek of elders geleerd worden. Ook de transfer van leersituaties naar werksituaties moet georganiseerd worden, want deze verloopt meestal niet vanzelf goed. Opleidingstrajecten moeten gericht worden op het realiseren van veranderingen in arbeidsprocessen en arbeidsresultaten: *training for impact*. Gaines-Robinson en Robinson (1989) beweren dat in tegenstelling tot de klassieke *training for activity* benadering opleiden geen afzonderlijke functie is en moet zijn die los staat van de rest van de organisatie. Het is een essentieel onderdeel van goede bedrijfsvoering. Wanneer er wordt opgeleid gebeurt dit steeds vanuit het perspectief dat er verbeteringen of veranderingen in arbeidsprocessen en -resultaten noodzakelijk zijn. Het gaat er om dat de werkprestaties verbeteren, dat de kwaliteit van de dienstverlening toeneemt, dat de inkomsten toenemen en dat er lagere kosten worden gemaakt, mede onder invloed van opleidingen voor werknemers. In figuur 1 zijn de vijf belangrijkste verschillen tussen beide vormen van training weergegeven.

[Hier figuur 1]

Training for impact bestaat uit een consequente toepassing van een vijftal maatregelen :

- In het voortraject gaat het er om dat belangrijke mensen in de organisatie zich committeren. Zij moeten de doelen van de opleiding belangrijk vinden voor de organisatie en ervoor zorgen dat de overigen dit ook gaan vinden.
- Het is belangrijk dat de opleidingsdoelen goed aansluiten bij echte bedrijfsproblemen (*business needs*) en
- Er moet een goede selectie van cursisten plaatsvinden (met voldoende voorkennis en leerbereidheid).

- Tijdens en na afloop van een opleiding zijn gerichte organisatie-maatregelen noodzakelijk. Het is bijvoorbeeld belangrijk dat de cursist op de werkplek goed ondersteund wordt (dat hij / zij vrij krijgt voor het volgen van de cursus en dat zijn / haar werk goed wordt overgenomen).
- De resultaten van opleidingen voor de concrete werksituatie moeten zichtbaar gemaakt worden door effect-metingen te verrichten op leerdoel-, arbeidsproces- en arbeidsresultaatsniveau.

Brinkerhoff en Gil (1992) benadrukken in hun op bedrijfsresultaten gerichte *total quality training* het belang van de gebeurtenissen die voorafgaan aan een training en gebeurtenissen die er op volgen. Het succes van opleidingen, zo stellen zij, wordt in hoge mate bepaald door kritische gebeurtenissen ('critical value additions') voorafgaande aan en volgend op een training. Brinkerhoff en Gil pleiten er hierbij voor om een klantperspectief te hanteren. De kwaliteit van een training wordt bepaald door de klant. De opleider dient zich dan ook bezig te houden met de verwachtingen van de klanten en klantgericht te handelen. Ook bepleiten zij een systeemperspectief. Opleidingen vormen slechts een onderdeel van een complex systeem. Om impact te realiseren moeten de overige onderdelen van het systeem betrokken worden bij de training. Dit betekent een afstemming op en integratie met andere subsystemen als beloning, selectie, promoties, strategisch beleid en dergelijke. Verder vormt een continue gerichtheid op resultaatmeting en -verbetering een belangrijk onderdeel van de *total quality training*. Effectiviteit van leerresultaten, arbeidsprocessen en -resultaten moet continu gemeten worden en op basis hiervan kunnen verbeteringen worden nagestreefd. Impact wordt met name belemmerd wanneer er scherpe scheidingen zijn tussen de werksituatie en de training, of, met andere woorden, wanneer de training in sterke mate los staat van de werksituatie. De scheiding tussen training en werk moet minder scherp worden gemaakt wil men resultaat kunnen verwachten.

Hoe moet men zich het minder scherp maken van de scheiding tussen training en werksituatie voorstellen? Trainers realiseren zich vaak onvoldoende dat er ook al voor de training veel geleerd kan zijn dat van belang is en dat een leerproces niet ophoudt op het moment dat een training is afgelopen. Misschien is het wel zo dat slechts 10 tot 20 procent van te leren kennis, houdingen en vaardigheden tijdens een training geleerd kunnen worden. De rest is al eerder geleerd of wordt geleerd na afloop van de training tijdens het werk. Managers en werkplek-begeleiders daarentegen verwachten ook vaak te veel van een training. Zij realiseren zich niet dat een belangrijk deel van het leren tijdens het werk plaats moet vinden en dat hiervoor gerichte maatregelen noodzakelijk zijn. Zo bezien wordt het onderscheid tussen werkplek-leren en leren in een training gerelativeerd. Opleidingen moeten voortborduren op voorafgaand werkplek-leren en een goede voorbereiding zijn op het latere werkplek-leren.

Van opleiden naar leren op de werkplek

In de tweede plaats zal minder vaak gekozen moet worden voor opleiden in traditionele zin (Bolhuis en Simons, 1999). Er moet zoveel geleerd worden dat dit onmogelijk allemaal in formele opleidingstrajecten gerealiseerd kan worden. Wanneer opleiden sowieso een plaats moet hebben binnen het werkplek-leren (zie de vorige paragraaf), dan zal dit laatste ook beter begeleid en explicieter georganiseerd moeten gaan worden. Dan zal blijken dat werkplek-leren vaker in plaats van opleiden zal / kan komen (met mogelijk positieve gevolgen voor de transferproblematiek). Managers moeten zich steeds afvragen hoe zij het leren van werknemers zo goed mogelijk kunnen laten verlopen. Zij worden hierbij coaches van hun medewerkers en helpen hen lerend te leren werken. De centrale vraag voor de toekomst zou

moeten zijn: “Hoe creëren en faciliteren wij verschillende typen leerwerk gemeenschappen?” Leren en werken zijn geen tegenstellingen meer maar twee perspectieven op dezelfde werkelijkheid. De werkbril let vooral op effectiviteit en efficiëntie van de werkprocessen, de leerbril kijkt vooral naar veranderingen in functioneren en competenties, van individuele werknemers en groepen (met inbegrip van de (deel-)organisatie als geheel). Deze activiteiten die managers en andere mentoren kunnen ondernemen om het lerend werken te organiseren en begeleiden zijn weergegeven in figuur 2. Het gaat erom dat men doelstellingen formuleert en verheldert, dat men beslissingen neemt over tijd, plaats en hoe van het leren, dat men leerresultaten vaststelt en dat men het leren in de gaten houdt en stuurt en zorgt voor de benodigde feedback, beoordeling en beloning.

[Hier figuur 2]

Naast het begeleide leren dat door managers en mentoren wordt georganiseerd, staat ook het ervaringsleren in dit verband de laatste tijd sterk in de belangstelling. Hierbij is leren een bijproduct van handelen en is men er zich zelfs niet van bewust bezig te zijn met leerprocessen, zoals kader 2 illustreert.

[Hier kader 2]

Factoren in de werksituatie maken het soms meer en soms minder waarschijnlijk dat mensen er in en van leren. Ontwikkeling wordt bevorderd door het inrichten van wisselende werksituaties, het geven en toestaan van verantwoordelijkheid, het organiseren van feedback, het creëren van tijd voor reflectie en het ondersteunen van vernieuwingen. In plaats van de leercomponenten uit figuur 2 worden nu de werkcomponenten georganiseerd. Deze hebben betrekking op werkdoelstellingen in plaats van leerdoelstellingen, tijd, plaats en hoe van het werken in plaats van het leren, het vaststellen van werkresultaten in plaats van leerresultaten en het reguleren van het werk, alsmede feedback, beoordeling en beloning van het werk in plaats van het leren.

In tegenstelling tot wat vaak gedacht wordt kunnen ook deze stilzwijgende, verborgen (tacit) vormen van leren meer en minder gefaciliteerd worden. Onstenk (1997) en van der Krogt (1995) bepleiten meer aandacht voor het *leerpotentieel van de arbeidsplek*. Onder andere door middel van taakverrijking, taakvermindering, taakroulatie, taakverbreding en uitbreiding van regelmogelijkheden en verantwoordelijkheden kunnen mensen gestimuleerd worden tot verbreding van hun ervaring (met alle gevolgen voor de flexibiliteit). Leren en werken moeten geïntegreerd worden, of, in de woorden van van der Krogt (1995): arbeidssystemen en leersystemen moeten één worden.

Welke vormen van ervaringsleren kunnen worden onderscheiden? Zonder de pretentie te hebben volledig te zijn, bereek ik hieronder vier typen leren die hierbij een rol spelen (zie figuur 3).

De eerste is kritische reflectie op het eigen functioneren die plaats vindt in veilige, kleine groepen waarin collega's praten over hun werk (intervisie en netwerken). Intervisiegesprekken dreigen echter dezelfde defensieve patronen op te leveren als individuele reflectie. Juist vanwege de opstelling waar Argyris (1991) op doelde is het noodzakelijk dat intervisie wordt aangevuld met supervisie en feedback van anderen op het functioneren.

Zonder feedback op gedrag lopen werknemers en managers snel in de valkuil van een verdedigende opstelling en elkaar de schuld geven. Ook ontdekken ze dan niet welke kloven er vaak zijn tussen de beleden visie en de praktische realisatie. Intervisie gecombineerd met georganiseerde feedback (bijvoorbeeld op basis van observatie) zijn echter op zich zelf nog niet genoeg. Om echt te vernieuwen is ook input van buiten noodzakelijk. Nieuwe inzichten en theorieën zijn nodig om het intervisie- en feedbackproces gaande te houden en steeds nieuwe impulsen te geven. Uitgaande van de nieuwe inzichten, de kritische reflectie op basis van feedback en intervisie, zijn tenslotte ook innovatieprojecten van belang, waarin nieuwe ideeën worden uitgeprobeerd, veranderingsvoorstellen worden beproefd en resultaten van intervisiegesprekken worden toegepast. Daardoor zijn er steeds weer nieuwe impulsen voor de intervisie en feedback.

De kernactiviteiten zijn dus reflectie, feedback krijgen, visie-ontwikkeling en experimenteren (uitproberen / innoveren). De boodschap is dat een combinatie van alle vier deze vormen van leren noodzakelijk is om tot gedragsverandering en vernieuwing te komen. Deze vier kunnen gerealiseerd worden in individuele trajecten, met collegae, met experts, onder leiding van managers en met klanten. In individuele vorm is er sprake van achtereenvolgens denken, je zelf beoordelen, lezen (studeren) en experimenteren (zie figuur 3). Als vormen van samen met collegae aan deze kernactiviteiten werken noemen we intervisie, peer-coaching, discussie en deelnemen aan gemeenschappelijke vernieuwingsprojecten. Wanneer we deze activiteiten verrichten onder leiding van een expert spreken we respectievelijk van supervisie, expert-coaching, training en oefenen. Onder leiding van een manager kunnen we deze vier activiteiten benoemen als kwaliteitscirkels, coaching, leiding geven en organisatieverandering. Ook samen met klanten vinden leeractiviteiten plaats, respectievelijk reflecteren door klantgericht werken, feedback krijgen van klanten via klantevaluaties, visie-ontwikkeling door nieuwe klanten op te zoeken (markt-gericht zijn) en uitproberen door samen met klanten aan vernieuwing te werken.

[hier figuur 3]

Van begeleid leren en ervaringsleren naar zelfgestuurd leren

Ten derde betekent de slag van opleiden naar leren dat er minder sturing van het leren plaats vindt. Beslissingen over en verantwoordelijkheid voor alle vier de componenten van een leergebeurtenis (doelen, strategie, resultaat-meting en feedback) moeten veel meer door werknemers zelf genomen kunnen worden. Net zoals zij in het kader van empowerment en zelf-sturende teams meer beslissingen nemen en verantwoordelijkheid dragen voor hun werken, moeten zij deze beslissingsruimte ook krijgen voor het leren.

Naast het ervaringsleren dat ik in de vorige paragraaf aan de orde stelde, is er ook het bewust geplande leren op de werkplek en op andere plaatsen buiten trainingen (thuis bijvoorbeeld). De verschuiving van leren naar opleiden betekent ook voor deze vormen van leren een verandering, namelijk dat er juist minder sturing van het leren door managers plaats zal / moet vinden. Beslissingen over en verantwoordelijkheid voor alle vier de componenten van een leergebeurtenis (doelen, strategie, resultaatmeting en feedback) (zie figuur 4) moeten veel meer door werknemers zelf genomen kunnen worden.

[Hier figuur 4]

Bij bewust gepland leren zijn steeds vier componenten te onderscheiden: 1) een leer- of actiedoel, 2) een geheel aan leeractiviteiten (ook wel een leerstrategie genoemd), 3) het meten van leerresultaten en 4) feedback, beoordeling en beloning. Elk van de vier componenten kan aan de ene kant worden georganiseerd door een ander (docent, manager of medelersenden). Dat wil zeggen dat er door deze ander - een al dan niet expliciet - leer- of actiedoel wordt bepaald, dat er een leerstrategie wordt gekozen, dat de leer- en arbeidsresultaten en -processen (ook de tussenresultaten) op een bepaalde manier worden bepaald en dat er feedback wordt gegeven op de resultaten, zowel naar de doelen als naar de strategie toe. Aan de andere kant kunnen lerenden al deze vier componenten ook zelf voor hun rekening nemen. Dan kiezen zij zelf een doel, bepalen zij zelf de leerstrategie, meten zij zelf de resultaten en geven zij zichzelf feedback. Daarnaast zijn er talloze mengvormen, waarbij een deel van deze componenten door lerenden wordt verzorgd en een deel door een ander, of waarbij componenten tot een gezamenlijke verantwoordelijkheid van lerenden en opleiders / managers worden gerekend (zie kader 3).

[Hier kader 3]

In feite is er eigenlijk altijd sprake van een of andere mengvorm (Simons, 1992). Dit komt omdat lerenden altijd in zekere, minimale mate betrokken moeten zijn bij en op de hoogte moeten zijn van de genomen beslissingen over de vier componenten en hun samenhang. Leergebeurtenissen dienen zodanig van aard te zijn dat lerenden zelf waar mogelijk in de gelegenheid worden gesteld te beslissen en verantwoordelijk te zijn voor het eigen leren. Net zoals zij in het kader van empowerment en zelf-verantwoordelijke teams meer beslissingen nemen en verantwoordelijkheid dragen voor hun werken, moeten zij deze beslissingsruimte ook krijgen voor het leren. Ook is er vaak een mengvorm met het ervaringsleren en het begeleid leren.

Van individueel naar gezamenlijk leren

Ten vierde betekent deze verschuiving van het accent op opleiden naar nadruk op leren dat het leren meer gezien moet gaan worden als een collectieve en minder als een individuele en individualistische aangelegenheid (zie ook Bolhuis en Simons, 1999). Meer en meer werk vindt plaats in teams. Ook het invoeren van zelfsturende teams vindt in veel organisaties plaats. Het leren van (deel-)organisaties trekt ongekende belangstelling. Toch trekken we de lijn niet door naar het leren. Als teams hun werk zelf sturen, waarom dan ook niet hun leren? Als organisaties ook kunnen leren, hoe gaan we daar dan mee om? Eerst moet ik dan echter aannemelijk maken dat ook teams en organisaties kunnen leren. Er zijn auteurs die beweren dat alleen individuen kunnen leren en groepen en organisaties dus niet. Naar mijn mening kunnen echter ook groepen en organisaties leren (zie verder Bolhuis en Simons, 1999). Eigenlijk leren groepen altijd (net als individuen), omdat ze altijd (ook) bezig zijn (impliciet dan wel expliciet) met uitbreiding van hun gemeenschappelijke en gedeelde kennis en vaardigheden. Dat wil niet zeggen dat alle groepen even goed leren: er kunnen grote kwaliteitsverschillen (in proces en uitkomst) tussen het leren van verschillende groepen. De uitkomsten van dit leren zijn *niet* individuele kennis, houdingen of vaardigheden, maar veranderingen in de collectieve (gedeelde) kennis, houdingen of vaardigheden van het team of de cultuur of structuur van de organisatie. Leren van groepen heeft te maken met het delen van kennis en met het opbouwen van gemeenschappelijke vaardigheden (teamvaardigheden). De leerprocessen betreffen bij individuen en bij groepen steeds het opnemen, verspreiden, interpreteren, integreren, construeren en gebruiken van informatie (zie

Dixon, 1994).

Groepen hebben de neiging wel hun handelen te plannen, maar niet hun leren (zie Pearn, Roderick en Mulrooney, 1995). Het is belangrijk dat zij in hun planning ook expliciet leerdoelstellingen opnemen en wel vanwege de onderlinge communicatie hierover. Wanneer er geen gemeenschappelijke leerdoelen worden geëxpliciteerd, blijft het groepsleren te veel impliciet. Bij het individuele ervaringsleren is het van tijd tot tijd (voor de motivatie en in het belang van het werk) belangrijk juist geen expliciete leerdoelen te hebben. Groepen die willen leren, zullen tijd moeten reserveren voor de organisatie ervan. Zij hebben echter vaak de neiging om direct van wal te steken en op zijn hoogst het werk te plannen, maar niet het leren. Omdat mensen nogal eens verschillen in hun aanpak van leren en voorkeuren hebben voor de verschillende manieren van leren (gestuurd, zelfgestuurd en ervaringsleren) is er aandacht nodig voor de gemeenschappelijke leerstrategie. In de gemeenschappelijke leerstrategie is echter ook ruimte nodig voor de verschillen in kennis en leerstijlen. Groepen die dit niet doen missen mogelijkheden om gebruik te maken van de in de groep aanwezige kennis en vaardigheden. Om het leren te kunnen bewaken en bijsturen is het noodzakelijk dat ook de resultaten van het leren op groepsniveau worden vastgesteld. Dan kan het leren zichtbaar worden gemaakt en kunnen plannen voor het toekomstig leren worden gemaakt. Groepen hebben de neiging om de leiding over het werk te regelen, maar niet de leiding over het leren. Soms zal dezelfde persoon zowel het leren als het werken kunnen leiden, soms ook is het verstandiger om een ander groepslid (bijvoorbeeld iemand zonder eindverantwoordelijkheid of het meest ervaren groepslid) de leiding te geven over het leren. Om als groep steeds beter te worden is het zaak dat er van tijd tot tijd reflectie op het leren plaats vindt rondom de vraag: "Hoe kunnen wij als groep een volgende keer beter en efficiënter leren?".

De laatste tijd is er op diverse plaatsen een toegenomen belangstelling voor *communities of practice* (leerwerkgemeenschappen). Dit zijn al dan niet virtuele groepen die samen een gemeenschappelijk doel of probleem hebben in of gerelateerd aan een concrete werksituatie, met elkaar afspraken maken over het bereiken van dit doel of het oplossen van dit probleem en gericht zijn op het leren op langere termijn. Naar mijn mening is het leren in *communities of practice* (leerwerkgemeenschappen) een belangrijk kernobject van de discipline HRD.

Naast het leren van en voor groepen is ook het leren van organisaties van steeds groter belang. Hoe kunnen organisaties goed worden in leren? Werknemers zullen wat zij leren ook beschikbaar moeten maken voor de organisatie als geheel en organisaties zullen alleen kunnen leren wanneer zij hun werknemers daarbij betrekken. Dixon (1994) heeft aannemelijk gemaakt dat het hierbij gaat om het opnemen, selecteren, verspreiden, betekenis geven, integreren, vastleggen, gebruiken en opdiepen van informatie op organisatieniveau. Daarnaast is ook het creëren van nieuwe organisatiekennis een belangrijk onderdeel van het organisatieleeren. Organisaties die goed willen zijn in organisatieleeren, moeten met andere woorden goed worden in het opnemen van informatie, zowel uit de buitenwereld (klanten, andere stakeholders, concurrenten, politici, e.d. Daarnaast moeten zij ook goed worden in het selecteren van de relevante informatie. Met welke informatie moet de organisatie wat en met welke niet? Ten derde betekent dit dat een organisatie die goed wil zijn in leren, goed moet worden in het efficiënt verspreiden van informatie in de organisatie (wie krijgt wat op welke wijze te horen of te zien?). Naast het verspreiden gaat het vooral ook om betekenis geven. Hoe kan er voor worden gezorgd dat de verschillende actoren en partijen de relevante informatie op zijn minst enigszins dezelfde betekenis geven (bijvoorbeeld wat gesignaleerde bewegingen van de concurrentie betekenen voor de wijze van organiseren intern)? Nadat dit betekenisverleningsproces heeft plaats gevonden, moeten er ook zaken vastgelegd worden in

de cultuur (normen en waarden) en structuur (procedures, beschrijvingen). Hoe kan het lerend werken van individuen en teams zo worden ingericht dat hieraan de gewenste bijdragen worden geleverd? Een volgend aspect van het organisatieleren is het gebruik maken van vastgelegde organisatiekennis. Hoe wordt voorkomen dat steeds opnieuw het wiel wordt uitgevonden? Hoe krijgen organisatie zicht op hun kerncompetenties? Hoe leren delen van de organisatie van elkaars ervaringen? Hoe wordt impliciete kennis gedeeld? Ook het van tijd tot tijd opdiepen van vastgeroeste mentale modellen is een belangrijk deel van het organisatieleren. Organisaties die goed zijn in leren, weten van tijd tot tijd hun belemmerende impliciete organisatienormen, -gewoonten en -waarden expliciet te bereflecteren. Tenslotte is het actief creëren van nieuwe kennis een belangrijke competentie van het organisatieleren.

Organisatieleren en kennismanagement horen dan ook dicht bij elkaar. Beide gaan over het verzamelen, verspreiden en creëren van kennis met het oog op later gebruik ervan. Kennismanagement moet zich minder richten op het verzamelen van kennis en meer uitgaan van betekenis-construcieprocessen.

Hoe kunnen we al deze organisatieleerprocessen organiseren en faciliteren? Naar mijn mening is hierbij een nauwe verbinding met het leren van en communiceren met individuen en groepen in de organisatie van wezenlijk belang. Organisiatieleren kan niet zonder HRD.

Human Resource Development als gebied van studie

Naar mijn mening vormt het leren in leerwerk gemeenschappen het kernobject van het interdisciplinaire wetenschapsgebied human resource development. Het gaat daarbij om de vraagstukken die in het voorgaande zijn aangestipt: de drie verschillende vormen van leren van individuen, groepen en organisaties. Vanuit deze kern hebben we te maken met verschillende vakgebieden (zie figuur 5). Naast opleiding, als een manier om mensen te laten leren, is dit, zo zal uit het voorgaande duidelijk zijn geworden, het werkplek-leren. Dit staat in nauwe relatie met thema's als levenslang leren en coaching. Omdat het bij HRD ook gaat om het leren van de organisatie, organisatieverandering en het leren van teams, zijn dit belangrijke thema's, vooral in de samenhang met het individuele leren. Verder zijn kennismanagement en communicatiemanagement, althans wanneer deze worden opgevat in de zin van betekenisconstructie, nauw verbonden met organisatieleren. Tenslotte is mede door de opkomst van het internet, informatie en communicatietechnologie (ict) een belangrijk thema voor leren geworden. Al dat leren vindt echter niet in het luchtledige plaats. Het gaat niet om het leren op zichzelf, maar om de uiteindelijke prestaties van individuen, groepen en de organisatie als geheel.

[Hier figuur 5]

Referenties

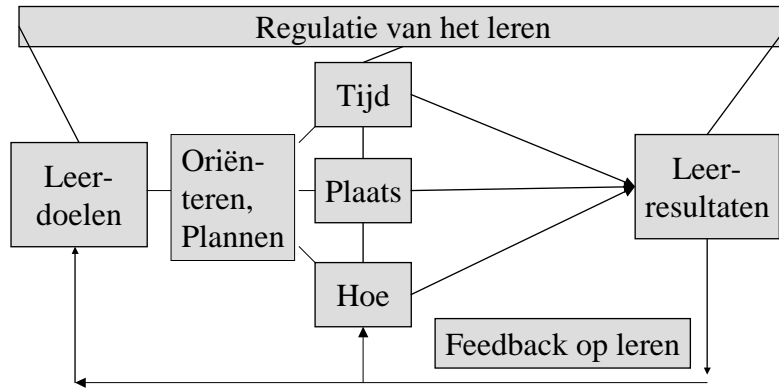
- Argyris, C. (1991), Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, nr. 69.
- Baldwin, T.T. & Ford, J.K. (1988), Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, nr 41.
- Bolhuis, S.M. & P.R.J. Simons (1999), *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.
- Brinkerhoff, R.O. & S.J. Gil (1992), Managing the total quality of training. *Human Resource Development Quarterly*, nr. 3.
- Cormier, S.M. & J.D. Hagman (1987), Introduction. In S.M. Cormier & J.D. Hagman (Eds.), *Transfer of learning; contemporary research and applications*. San Diego: Academic Press

- Dixon, N. (1994), *The organisational learning cycle: how we can learn collectively*. New York: McGraw-Hill.
- Gaines-Robinson, D. & J.C. Robinson (1989), *Training for impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gagné, E.D. (1985), *Cognitive psychology and school learning*. Boston: Little, Brown and Company.
- Kelly, H.B. (1982), A primer on transfer of training. *Training and Development Journal*, nr. 11 .
- Kelly, K. (1999), *New rules for the new economy*. Penguin USA.
- Krogt, F. van der (1995), *Leren in netwerken*. Den Haag: Lemma.
- Onstenk, J. (1997), *Lerend leren werken*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Pea, R.D. (1987), Socializing the knowledge transfer problem. *International Journal of Educational Research*, nr. 11.
- Pearn, M., C. Roderick & C. Mulrooney (1995), *Learning organizations in practice*. London: McGraw-Hill.
- Simons, P.R.J. (1990), *Transfervermogen*. Inaugurele rede, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Simons, P.R.J. (1992), Onderwijs en ontwikkeling. In R. Diekstra (Red.), *Jeugd en ontwikkeling*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Simons, P.R.J. (1999), De rol van informatie en communicatietechnologie in het onderwijs: een constructivistische visie, *Meso magazine*, nr. 105.

Figuur 1: Verschillen tussen twee vormen van training

TRAINING FOR ACTIVITY	TRAINING FOR IMPACT
geen duidelijke klant	gericht samenwerkingsverband met de klant
onduidelijke organisatienoodzaak	gekoppeld aan duidelijke 'business need'
geen duidelijkheid over effectiviteit van presteren of over de oorzaken van gebrekkig presteren	effectiviteitsmeting en duidelijkheid over oorzaken van functioneringstekorten
geen ondersteuning van het leren dor de werkomgeving	voorbereiding van de werkplek om het leren te ondersteunen
geen resultaatmeting	resultaatmeting

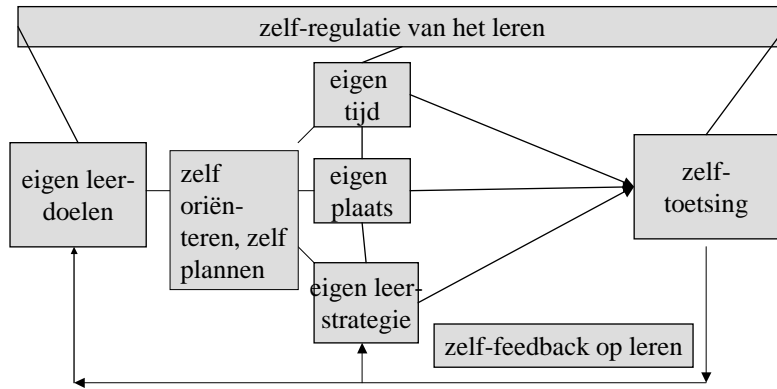
Figuur 2: Componenten van het leren die op de werkplek georganiseerd en begeleid moeten worden



Figuur 3: Overzicht van leeractiviteiten op de werkvloer

	<i>zelf</i>	<i>collegae</i>	<i>experts</i>	<i>managers</i>	<i>klanten</i>
<i>reflectie</i>	denken	intervisie	supervisie	kwaliteits- cirkels	klantgericht proberen te zijn
<i>feedback</i>	zelf- beoordeling	peer- coaching	expert- coaching / mentoring	coaching	klant- evaluatie
<i>visie- ontwikke- ling</i>	lezen	discussie	training	leiding geven	Markt- gericht proberen te zijn
<i>uitproberen</i>	experiment	project	oefening	organisatie- vernieuwing	met klanten samen vernieuwen

Figuur 4: Zelfregulatie van het leren



Figuur 5: Human Resource Development, vakgebied.

beeld van een opkomend interdisciplinair



kader 1: transfer

Toen men baby's leerde om door middel van een beweging van hun beentjes een muziekmobiel geluid te laten maken, bleek een verandering van de bekleding van de wieg al voldoende om het geleerde uit te doven.

Ook in het onderzoek naar het oplossen van problemen door volwassenen bleek dat er nauwelijks of geen transfer optrad van het ene probleem naar het andere analoge probleem dat met behulp van hetzelfde principe zou kunnen worden opgelost (Simons, 1990). Het ene probleem was bijvoorbeeld het stralingsprobleem van Duncker: hoe kan men een ziek weefsel in het lichaam vernietigen door middel van radioactieve straling zonder het omringend gezonde weefsel te beschadigen? Het analoge probleem is dat van een generaal die een stad wil veroveren met een overmacht aan soldaten die in de fuik lopen bij een smalle ingangspoort van de stad. In beide problemen is de oplossing structureel hetzelfde: omsingelen en verspreiden. Slechts tien procent van de proefpersonen die het stralingsprobleem geleerd hadden, waren in staat het probleem van de generaal op te lossen.

Kader 2 : ervaringsleren bij boeren

Een goed voorbeeld van ervaringsleren betreft het ervaringsleren van boeren. Aan de Vrije Universiteit werd onderzoek gedaan naar het loeien van koeien. Er werd een computerprogramma ontwikkeld dat de loiegeluiden van koeien kon interpreteren. Koeien blijken 20 woorden te spreken (als ik heb honger, ik heb dorst, ik ben drachtig, e.d.). Het computerprogramma bleek de onderliggende geluidspatronen goed te kunnen onderscheiden en zo de taal van de koeien te verstaan. Desgevraagd bleken boeren echter geen behoefte te hebben aan een mogelijk praktische toepassing van deze vinding: een microfoon in de stal verbonden met een computer in de boerderijkeuken. De meeste boeren zijn namelijk heel goed in staat om zelf de taal van de koeien te verstaan. Dit geldt overigens niet voor alle boeren, zo is mij de afgelopen tijd gebleken. Er is wellicht langdurige blootstelling aan de geluiden van koeien voor nodig en wellicht zijn er kritische perioden. Ook kunnen boeren het niet zo goed als de computer. Kennelijk leren boeren een ingewikkeld patroonherkenning-mechanisme door gewoon koeien te verzorgen. Er is geen training in geluidsherkenning, noch een bewuste leerintentie of leerstrategie voor nodig. Gewoon door koeien goed te willen verzorgen leert de gemiddelde boer de taal van de koe te verstaan.

Kader 3: zelf-gestuurd leren

Toen ik laatst aan een groep van 150 managers vroeg wie het volgende type gesprek wel eens voerde met zijn / haar medewerkers, gaf 95 % het antwoord: nooit.

Er komt een medewerker bij je en zegt manager mag ik naar die en die opleiding. In plaats van de antwoorden "ja dat is goed" of "nee dat is te duur" vraag je: "wat wil je eigenlijk leren?" Is een opleiding de beste oplossing voor het leerprobleem?" Is deze opleiding de beste oplossing?" "Zijn er andere manieren om dit te leren?" "Zijn er misschien mensen in de organisatie die het al kunnen?" "Zou je het zelfstandig kunnen leren?"

Het eind van het hiervoor bedoelde gesprek was dat de medewerker besloot een zelfstandig leertraject in te gaan, daar 8 werkdagen aan mocht besteden en na drie maanden een presentatie zou verzorgen voor de staf.

Slechts een enkele manager voert dus wel eens zo'n gesprek. Kortom, managers zijn niet gewend het zelfgestuurde leren aan te sturen. Overigens gaven dezelfde managers op grote schaal aan dat zij geloofden in het concept lerende organisatie!