

Hoofdstuk 9 Van ‘managergestuurd’ naar ‘medewerkergerstuurd’ opleiden en leren

Jos van der Waals

Inleiding

Opleiden en leren zijn van strategisch belang voor arbeidsorganisaties omdat een duurzaam concurrentievoordeel niet langer te realiseren is op basis van bestaande producten, diensten en markten, maar alleen nog door middel van kennis. Weggeman (1997) verklaart de radicale wijziging in de betekenis van kennis door een verband te leggen tussen de globaliseringstendens en de als gevolg daarvan toegenomen druk op organisaties om concurrerend te zijn. Deze concurrentiestrijd kan door de hogelonenlanden alleen succesvol worden gevoerd als zij erin slagen voortdurend nieuwe producten en diensten aan te bieden die zich onderscheiden door hun hoge toegevoegde waarde. Om tegemoet te komen aan de eis van continue innovatie, is state of the art (technologische) kennis nodig. Fenomenen als de kenniseconomie, de Lissabon-doelstellingen, toenemende internationale concurrentie, globalisering en internationalisering, en vergrijzing en ontgroening zijn inmiddels bekend en vertrouwd. Uit de vele studies en adviezen van de afgelopen jaren is één ding duidelijk geworden: al deze ontwikkelingen dwingen de samenleving om te investeren in ‘menselijk kapitaal’. Rinnooy Kan zegt hierover in zijn Van Ede lezing in 2007:

‘In de kennissamenleving maken talenten het verschil. Daarom is het van levensbelang om te weten hoe je talenten kunt benutten, ontwikkelen, tot groei brengen en kunt koesteren. De mate waarin wij erin slagen alle individuele talenten tot maximale ontwikkeling te brengen, is doorslaggevend voor het toekomstige succes van ons land en van Europa.’

In de akkoorden van Lissabon (Maart 2000) is om die reden dan ook afgesproken dat Europa zich zal ontwikkelen tot een leidende kenniseconomie.

Kessels (1996a) omschrijft de kenniseconomie als een economie waarin niet kapitaal, grondstoffen en arbeid de belangrijkste productiefactoren zijn maar vooral de toepassing van kennis. Hij meent dat het vermogen om nieuwe kennis te genereren en toe te passen op de verbetering en radicale vernieuwing van werkprocessen, producten en diensten (de kennisproductiviteit van een organisatie), de positie van een organisatie ten opzichte van de concurrentie versterkt en kan leiden tot een concurrentievoordeel. Naast het toenemende belang van kennis en de toepassing daarvan worden arbeidsorganisaties geconfronteerd met een steeds grotere dynamiek en complexiteit. Deze worden veroorzaakt door een aantal ontwikkelingen in de omgeving, zoals mondialisering, intensiever worden van de concurrentie,

verkorting van de productlevenscyclus, versnelde technologische ontwikkelingen, informatisering, pluriformiteit van consumentenvoorkeuren, demografische ontwikkelingen en ontwikkelingen op de arbeidsmarkt.

Het voortdurend moeten reageren op andere eisen uit de omgeving zorgt ervoor dat organisaties continu in verandering zijn. Dit stelt hoge eisen aan de medewerkers in deze organisaties. Zij moeten zich aanpassen aan de vele en elkaar snel opvolgende veranderingen. Zij dienen over die bekwaamheden te beschikken die de organisatie nodig heeft om de veranderingen succesvol te kunnen invoeren en daarmee de organisatiedoelstellingen te kunnen realiseren. Dit dwingt organisaties ertoe voortdurend en gericht te investeren in opleiden en leren.

Wat is het probleem?

De afgelopen decennia is onder invloed van de opleidingskunde hard gewerkt aan een aanpak om vorm te geven aan dit voortdurend en gericht investeren in opleiden en leren. Deze aanpak wordt 'strategisch opleiden en leren' genoemd en heeft als doel een groter effect te bewerkstelligen op het functioneren (de *performance*) van mensen en de resultaten van de organisatie.

Deze aanpak levert in de praktijk echter problemen op. Keursten (1999) onderscheidt bij strategisch opleiden en leren de volgende knelpunten. In de eerste plaats de snelheid van het opleidingsproces versus die van het veranderingsproces. Organisaties zijn in een continu veranderingsproces en hun doelen zijn voortdurend in beweging. Dit maakt het lastig om in het juiste tempo organisatiedoelen te vertalen in sociale en opleidingsdoelen en vorm te geven aan opleidings- en leeractiviteiten. De gewenste situatie is vaak alweer achterhaald voordat hij is bereikt.

Een tweede knelpunt betreft de verhouding tussen opleiden en leren en de noodzaak van efficiënt produceren. Door het hoge tempo van de ontwikkelingen en veranderingen moeten medewerkers steeds vaker en sneller nieuwe bekwaamheden verwerven. Dit zou betekenen dat medewerkers ook steeds vaker aan opleidings- en leeractiviteiten deel moeten nemen. Daarnaast bestaat echter de noodzaak om efficiënt en productief te zijn. De werkdruk neemt toe en medewerkers zijn steeds moeilijker vrij te maken voor opleidingsactiviteiten. Meer opleiden om de veranderingen bij te blijven lijkt het probleem alleen maar te vergroten.

Ten slotte bestaat ten aanzien van de opbrengsten van opleidingsactiviteiten (effectiviteit) de nodige twijfel. Schattingen over het rendement lopen uiteen van 0% tot 40% (Mulder, 1997, 1999).

Bovendien lijken opleiden en leren maar een beperkte invloed te hebben op het werkgedrag (Hoekstra, 1999).

De conclusie is dat opleiden en leren niet zo effectief lijken te zijn als gewenst. Broad en Newstrom (1992) beweren bijvoorbeeld dat veel van de investeringen die organisaties doen in opleiden en leren weggegooid geld zijn, omdat de meeste kennis en vaardigheden die door een opleiding worden verworven (schattingen van meer dan 80%) niet worden toegepast op de werkplek. Baldwin en Ford (1988, p. 63) hebben ook aangegeven dat slechts 10% of minder van de gemaakte kosten voor

opleiden daadwerkelijk leidt tot resultaat in de werksituatie (zie ook Latham & Crandall, 1991; Romiszowski, 1990).

De genoemde knelpunten rechtvaardigen de vraag op welke wijze effectief invulling kan worden gegeven aan opleiden en leren in arbeidsorganisaties.

Strategisch opleiden en leren in arbeidsorganisaties

Om een antwoord te kunnen geven op bovenstaande vraag is primair onderzocht wat de effecten zijn van het zorgvuldig en volledig toepassen van 'strategisch opleiden en leren' in een arbeidsorganisatie (Van der Waals, 2001). Daartoe is eerst verkend wat de onderliggende opvattingen en overtuigingen zijn van strategisch opleiden en leren. Vervolgens is op basis van een literatuurstudie gedefinieerd wat volgens die opvattingen verstaan wordt onder effectiviteit en wat de elementen zijn die daarop van invloed zijn. De omschrijving van effectiviteit en de beïnvloedende elementen zijn samengebracht in het 'conceptueel kader' op basis waarvan de opleidingspraktijk is onderzocht.

Onderliggende opvattingen en overtuigingen

De manier waarop opleidings- en leeractiviteiten in arbeidsorganisaties vorm krijgen, is veelal gebaseerd op de volgende opvattingen en overtuigingen (Keursten, 1999).

- Opleiden en leren worden gezien als een managementinstrument: een instrument waarmee managers kunnen sturen in de prestaties van hun medewerkers. De opleidingsdoelen zijn afgeleid van en afgestemd op de sociale en organisatiedoelen en maken daarmee deel uit van een doelenhiërarchie. De doelen van opleidingsactiviteiten worden door de organisatie geformuleerd en zijn taak- en functiegericht.
- Medewerkers worden gezien als deelnemers aan opleidingsactiviteiten, als consumenten, en worden opgeleid om hun werkprestaties te verbeteren.
- Opleiders hebben als voornaamste taak opleidingsnoodzaken te inventariseren, opleidingen te ontwikkelen en uit te voeren, en deze inspanningen te evalueren. Managers zijn integraal verantwoordelijk voor behaalde resultaten en daarmee voor de prestaties van hun medewerkers. Zij bepalen daarom de doelen van opleidingen en hebben als opdracht de transfer van het geleerde naar de werkplek te ondersteunen.

Deze opvatting maakt duidelijk dat in strategisch opleiden en leren het management leidend en sturend is in de ontwikkeling van hun medewerkers. De medewerkers zijn daarin volgend. Daarom hebben we deze aanpak '*managergestuurd opleiden en leren*' genoemd.

De Human Performance Technology-benadering zoals beschreven door Stolovitch en Keeps (1992) en Rummler en Brache (1995) zijn voorbeelden van managergestuurd verbeteren van de prestaties van medewerkers, veelal door middel van een systematisch opleidingsontwerp (Rothwell & Kazanas, 1989; Kessels, 1993, 1996b).

Het conceptuele kader

Om de effectiviteit van deze praktijk te kunnen onderzoeken is een conceptueel kader opgesteld. Hierbij heeft het model van Baldwin en Ford (1988) als kapstok gediend. In dit model worden de volgende elementen onderscheiden: kenmerken van de arbeidsorganisatie, kenmerken van de opleidingsorganisatie, kenmerken van de deelnemer, en effectiviteit.

Op basis van Nederlands onderzoek (Gielen, 1995; Glaudé, 1997; Kessels, 1993; Van der Klink, 1999; Onstenk, 1997; Poell, 1998; Wognum, 1999) is gezocht naar omschrijvingen van deze elementen.

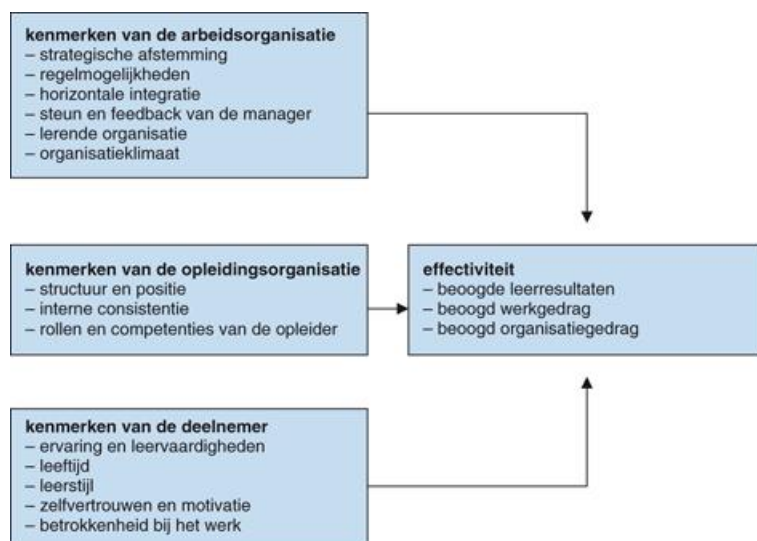
Effectiviteit wordt, gebaseerd op het model van Kirkpatrick (1959, 1994), in managergestuurd opleiden en leren beschouwd als de bijdrage die wordt geleverd aan het langetermijnsucces van de organisatie. In het bijzonder gaat het hier om de mate waarin de beoogde leerresultaten worden geboekt (output) en om de verwachte verbetering van de prestaties (werkgedrag) van de medewerkers. Uiteindelijk gaat het om de impact op de organisatie (*outcome*). Kenmerken van de deelnemer, de opleidingsorganisatie en de arbeidsorganisatie worden in dit model beschouwd als de belangrijkste beïnvloeders van effectiviteit.

Bij de opleidingsorganisatie zijn niet alleen het ontwikkelen en uitvoeren van opleidingen en trainingen belangrijke elementen maar ook de positie en de organisatiestructuur van de opleidingsafdeling, de interne consistentie van het opleidingsdesign, en de rollen en competenties van de opleider.

De onderscheiden elementen van de arbeidsorganisatie zijn strategische afstemming, regelruimte, horizontale afstemming, support en feedback van managers, de lerende organisatie, en het organisatieklimaat.

Kenmerken van de deelnemer aan opleidings- en leeractiviteiten zijn ervaring en leervaardigheden, leeftijd en leerstijl, zelfvertrouwen en motivatie, en ten slotte betrokkenheid bij het werk.

[85645_09_01]



Figuur 9.1 Het conceptuele kader van managergestuurd opleiden en leren (Van der Waals, 2001)

Resultaten van onderzoek

Om een antwoord te kunnen geven op de vraag of opleiden en leren, vormgegeven volgens het concept ‘managergestuurd opleiden en leren’, effectief is, is onderzoek uitgevoerd in een zestal pensioen- en verzekeringsbedrijven die sterk op elkaar lijken, waardoor de uitkomsten goed vergelijkbaar zijn.

De gegevens zijn in dit onderzoek verzameld door middel van participerende observatie, documentenstudie, interviews, vragenlijsten en een speciaal ontworpen ‘*mapping instrument*’. Deze instrumenten zijn uitgetoetst in een pilotstudie en op basis daarvan verbeterd.

De onderzochte organisaties zijn te typeren als ‘machinebureaucratieën’ (Mintzberg, 1983), die zich in een dynamische en complexe omgeving bevinden: (inter)nationale concurrentie, nieuwe markten en nieuwe producten, veeleisende klanten, vraag naar ‘maatwerk’, en snel veranderende werkprocessen als gevolg van technologische ontwikkelingen (ICT-toepassingen). Om die reden zijn deze pensioenbedrijven voortdurend bezig hun werkprocessen aan te passen en het werk anders in te richten. Daarom heeft opleiden en leren een hoge prioriteit gekregen. Van medewerkers wordt verwacht dat zij voortdurend nieuwe bekwaamheden ontwikkelen.

Om richting te geven aan het onderzoek zijn de volgende vragen geformuleerd.

1. Kan op basis van de opleidingspraktijk in deze bedrijven aannemelijk worden gemaakt dat ‘managergestuurd opleiden en leren’ een uitvoerbaar concept is?
2. Kan op basis van de opleidingspraktijk in deze bedrijven aannemelijk worden gemaakt dat opleiden en leren, vormgegeven volgens managergestuurd opleiden en leren, het beoogde effect sorteert?

De resultaten van dit onderzoek kunnen als volgt worden samengevat: behalve een positief organisatieklimaat (financiële middelen, informatievoorziening, ondersteuning door collega’s) is geen van de in het conceptueel kader onderscheiden elementen van managergestuurd opleiden en leren in de onderzochte organisaties aangetroffen.

In een van de organisaties is het gelukt een opleidingsafdeling vorm te geven volgens de uitgangspunten van managergestuurd opleiden en leren. Dat is echter een erg arbeidsintensief, kostbaar en tijdrovend proces geweest. Managers hadden een sterke behoefte aan snelheid en actie, terwijl opleiders tijd en rust nodig hadden voor het zorgvuldig ontwikkelen van een ‘managergestuurd’ opleidingssysteem. Geplande opleidingsactiviteiten moesten vaak worden uitgesteld vanwege drukte op de productieafdelingen.

In de beleving van managers, medewerkers en opleiders van deze organisatie zijn de uitgevoerde programma’s wel effectief geweest. Er konden reacties van deelnemers en gegevens over leerresultaten (de eerste twee effectiviteitsniveaus van Kirkpatrick, 1994) verzameld. Het is niet mogelijk gebleken aan te tonen dat als gevolg van de opleidingsprogramma’s de prestaties van medewerkers zijn verbeterd en wat daarvan dan de invloed is geweest op het succes van de

organisatie. Als gevolg van ‘wisseling van de wacht’ op topniveau in deze organisatie en voortdurende veranderingen in het opleidingsbeleid, en ondanks het beleefde en ervaren succes, is de centrale opleidingsorganisatie na enige tijd ontbonden en zijn de taken gedecentraliseerd. Hoewel het dus mogelijk is gebleken een managergestuurd opleidingssysteem te implementeren, hebben we de effectiviteit van een dergelijk systeem op langere termijn in deze organisatie niet kunnen aantonen. In de andere organisaties bestond er geen centraal punt waar organisatiebeleid en opleidingsbeleid op elkaar werden afgestemd, en waren de opleidingsprogramma’s vooral gericht op het verwerven van materiekkennis. De effectiviteit van deze programma’s werd getoetst met behulp van examens. Er was geen sprake van het systematisch inventariseren van opleidingsnoodzaken en het op basis daarvan zorgvuldig ontwerpen van passende opleidingsprogramma’s. Opleiders waren vooral materiedeskundigen die geen specifieke opleidingskundige opleiding hadden genoten. Evaluatie op het niveau van beoogd werkgedrag en beoogd organisatiegedrag vond in deze organisaties niet plaats. Medewerkers van deze organisaties hebben als belangrijkste belemmeringen voor effectief opleiden en leren genoemd: een gebrek aan invloed van de deelnemers zelf, de prioriteit die door managers wordt toegekend aan de productie (en de daarmee samenhangende stress) en het gebrek aan motivatie bij de medewerkers. Als belangrijkste bevorderende factoren voor effectief opleiden noemden deze medewerkers: motivatie, eigen initiatief en, in samenhang hiermee, zelfvertrouwen. Daarnaast werden als bevorderend ook genoemd: steun en feedback van de manager, evaluatie van het functioneren, prioriteit voor opleidingsactiviteiten (planning), niet alleen inventariseren van opleidingsnoodzaken maar ook van opleidingsbehoeften, bekwame opleiders, duidelijke visie, cultuur van de lerende organisatie, uitdagend werk, en een systematische aanpak van opleidingsvraagstukken. De algemene conclusies zijn dat de elementen van managergestuurd opleiden en leren, zoals onderscheiden in het conceptuele kader, in de onderzochte organisaties niet zijn aangetroffen en dat er geen systematische evaluatie plaatsvindt van (het verbeteren van) het functioneren. Hoewel het idee is dat ‘opleiden en leren’ een managementinstrument is waarmee sturing kan worden gegeven aan de prestaties van medewerkers, blijkt het in de praktijk vooral een instrument voor planning, productie en controle. Bekwaamheidsontwikkeling (professionalisering) van medewerkers heeft geen prioriteit. Een duidelijke samenhang tussen de doelen van de organisatie en die van opleidingsprogramma’s kon niet worden aangetoond. Sterker nog, strategische doelen en plannen veranderden voortdurend als gevolg van toenemende complexiteit en dynamiek in de omgeving, waardoor het lastig, zo niet onmogelijk was de opleidingsdoelen hierop af te stemmen. Wat is hiervoor de verklaring? Waarom hebben we de onderscheiden elementen van managergestuurd opleiden en leren niet teruggevonden in de onderzochte organisaties, terwijl die organisaties opleiden en leren wel als een belangrijke voorwaarde beschouwen voor groei en continuïteit? Waarom lukte het die organisaties blijkbaar niet aan belangrijke voorwaarden te voldoen als gemotiveerde deelnemers, zelfvertrouwen van die deelnemers, invloed en zelfsturing?

Het lijkt erop dat in de onderzochte organisaties de ontwikkeling van medewerkers een lage prioriteit heeft: managers zijn vooral gericht op planning, productie en beheersing. De strategische doelen zijn vaak niet meer dan intenties en veranderen voortdurend en, zoals gezegd, het is lastig 'richten op bewegende doelen'. Bovendien is het deductieve proces tijdrovend en vraagt het veel energie. De manier waarop het werk is georganiseerd, heeft tot gevolg dat medewerkers niet de mogelijkheden en bevoegdheden hebben om 'in het proces' in te grijpen en problemen op te lossen. Dit gebrek aan regelmogelijkheden en daarmee zicht op de leermogelijkheden, leidt tot vervreemding en afhaakgedrag.

Een andere mogelijke verklaring is het ontbreken van een cultuur die gericht is op leren: tolerantie voor fouten, openheid en dialoog, experimenteren, reflectie en dergelijke. Een voorbeeld hiervan is dat de opleidingsprogramma's examen- en leerstofgericht (i.p.v. functie- en competentiegericht) zijn en abstract en *off-the-job* (i.p.v. concreet en *on-the-job*) worden georganiseerd, met alle gevolgen van dien voor herkenbaarheid, toepasbaarheid en relevantie, en dus voor de leerhouding (motivatie). Bovendien sluiten die opleidingsprogramma's niet of nauwelijks aan bij de beginsituatie van deelnemers (leervermogen, -stijl en -ervaring).

Gezien de verklaring voor de gevonden resultaten, rijst de vraag of 'managergestuurd opleiden en leren' wel het passende concept is om vorm te geven aan opleiden en leren in arbeidsorganisaties. In de volgende paragraaf onderzoeken we de effectiviteit van een alternatief concept, dat is gebaseerd op de uitgangspunten van 'medewerkergestuurd opleiden en leren'.

Medewerkergestuurd opleiden en leren

Om een antwoord te kunnen geven op de vraag of er een alternatief concept is op basis waarvan wel effectief vorm kan worden gegeven aan opleiden en leren in arbeidsorganisaties, verkennen we eerst wat de onderliggende opvattingen en overtuigingen zijn van 'medewerkergestuurd opleiden en leren'. Deze opvattingen zijn vertaald naar kenmerken die vervolgens zijn samengebracht in een alternatief 'conceptueel kader'. Dit concept is toegepast in een pensioen- en verzekeringsbedrijf om na te gaan of het uitvoerbaar zou zijn en wat daarvan de effecten zouden zijn.

Opvattingen en overtuigingen

Keursten (2000) signaleert een alternatief concept voor opleiden en leren dat als uitgangspunt heeft dat de sterkste organisatie ontstaat vanuit het maximaal ontwikkelen en benutten van het talent van mensen. De strategie is niet vooraf bedacht als kader maar het gevolg van de combinatie van talenten die via zelforganisatie tot ontwikkeling komen. Dat proces wordt niet op de gebruikelijke manier gepland, gestuurd en gecontroleerd. Voorop staat het denken vanuit persoonlijke ambities, motivaties en talenten. Keursten vat dit denken zo samen:

‘De ontwikkeling van mensen stuurt de vormgeving van de organisatie’ (Keursten, 2000, p. 23).

Kessels (1996a, 2001) heeft het begrip kennisproductiviteit in Nederland geïntroduceerd. Hij noemt de volgende kenmerkende elementen van kennisproductiviteit: het succes van organisaties is afhankelijk van de mate waarin een organisatie er in slaagt kennis productief te maken (nieuwe kennis genereren [ook over het eigen leren], te verspreiden en toe te passen). Kennis moet worden opgevat als een persoonlijke bekwaamheid die niet kan worden overgedragen maar moet worden ontwikkeld (Kessels, 1999). Kennis is niet te managen in de zin van doelgericht plannen, systematisch inrichten, sturen, budgetteren en controleren. Motivatie van medewerkers speelt een grotere rol dan de formele strategie van de organisatie. Zelfsturing en eigen verantwoordelijkheid worden steeds belangrijker, zowel in het werk als bij opleiden en leren. Het werken vanuit persoonlijke drijfveren, affiniteiten en ambities van medewerkers levert waarschijnlijk meer op dan het starten vanuit organisatiekaders. Hierbij zijn vormen van zelforganisatie en netwerken de meest passende organisatievormen (Kessels, 1996b, 2001).

Centraal in het concept ‘medewerkergestuurd opleiden en leren’ staat dus het uitgangspunt dat niet het management de doelen stelt, noch de richting bepaalt van de ontwikkeling van medewerkers, maar dat de medewerker zelf de verantwoordelijkheid neemt voor zijn persoonlijke en professionele ontwikkeling.

Het conceptueel kader

Keursten (1999) noemt als de belangrijke elementen van dit denken over opleiden en leren: ‘de werkondernemer’, ‘de werkomgeving als leeromgeving’, ‘binding’ en de ‘rol van de opleider’. De medewerker is zelf verantwoordelijk voor het voortdurend ontwikkelen en verbeteren van zijn bekwaamheden. De werkomgeving biedt de krachtigste leeromgeving, en werkprocessen worden beschouwd als leerprocessen. Krachtige samenwerkingsrelaties zijn gebaseerd op ‘wederzijdse aantrekkelijkheid’. Niet op macht, controle of contract, maar op een gemeenschappelijk ambitie die attractief, begrijpelijk en betekenisvol is (Kessels & Keursten, 2001).

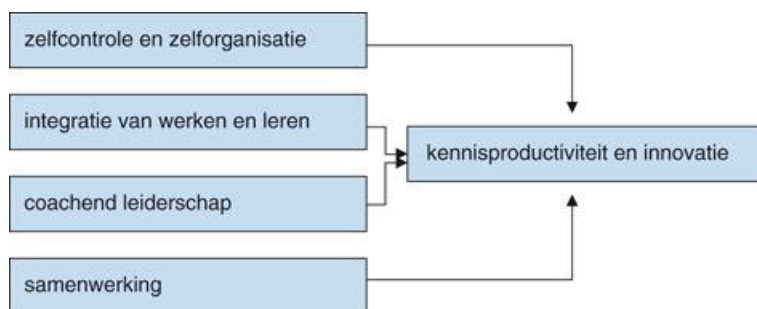
Deze elementen zijn op de volgende manier samengebracht in een conceptueel kader.

Het uitgangspunt van de werkondernemer is vertaald naar *zelfsturing en zelforganisatie*. Immers, een werkondernemer stuurt (zich)zelf, inclusief zijn leerprocessen. De werkomgeving als leeromgeving impliceert *integratie van werken en leren*. Het werk krijgt daarmee de kenmerken van een voortdurend leerproces. Binding wordt in hoge mate gerealiseerd door goede sociale contacten en steun en feedback van directe collega’s en leidinggevend. Dit stelt eisen aan de *samenwerking*. In het verlengde hiervan hecht Keursten veel belang aan de stijl van leidinggeven. Ook door andere auteurs wordt veelvuldig het belang benadrukt van een *coachende stijl van leidinggeven* als voorwaarde voor leren (Van Amelsvoort & Scholtes, 1994; Manz & Sims, 1984, 1987, 1993; Zenger, Musselwhite,

Hurson & Perrin, 1994). Naast coaching door de leidinggevende worden medewerkers in het organiseren van hun werk, het formuleren van hun leerwensen en het ontwerpen van leersituaties ondersteund door de opleider.

Samengevat: als elementen van het conceptuele kader zijn genoemd: zelfsturing en zelforganisatie, integratie van werken en leren, coachend leidinggeven en samenwerking. De effectiviteit van medewerkergestuurd opleiden en leren is gedefinieerd als de toename van kennisproductiviteit en dus van innovatief gedrag. Volgens Kaplan en Norton (1996) is dat nauw gerelateerd aan een toename van de productiviteit en klanttevredenheid en een grotere tevredenheid van medewerkers.

[85645_09_02]



Figuur 9.2 Het conceptuele kader: 'medewerkergestuurd opleiden en leren' (Van der Waals, 2001)

Resultaten van onderzoek

Om de effectiviteit van medewerkergestuurd opleiden en leren te onderzoeken is dit concept toegepast in een project met de naam 'Klant in zicht'. Anders gezegd: de elementen van dit concept hebben de basis gevormd voor het ontwerp van het project. Dit project is uitgevoerd in een pensioen- en verzekeringsbedrijf, waardoor de vergelijkbaarheid met het eerste onderzoek mogelijk bleef. Het project 'Klant in zicht' had als directe aanleidingen een toenemend aantal klachten van klanten, ontevredenheid van medewerkers, en een gebrek aan bekwaamheden, samenwerking en communicatie. De kern van het project bestond uit het instellen van een nieuw, zogenoemd 'klantenteam', bestaande uit zeventien medewerkers, representatief voor de organisatie. Het team werd begeleid en ondersteund door een teamleider en een opleider. De opdracht van het team was te experimenteren met nieuwe aanpakken om de klachten van klanten te verminderen en de tevredenheid van medewerkers te vergroten. De start van het team werd ondersteund door een teamactiviteit waarin aandacht is besteed aan het bestaande wantrouwen, en waarin de doelen van het project verder zijn verkend. De doorlooptijd van het project bedroeg zes maanden.

Onderzocht is in welke mate er, als gevolg van het toepassen van medewerkergestuurd opleiden en leren, sprake was van een toename van innovatief gedrag, van klanttevredenheid en medewerkertevredenheid, en van een stijging van de productiviteit. Als indicatoren voor innovatief gedrag hebben de verschillende doorgevoerde vernieuwingen van producten en processen gediend.

Die zijn opgetekend in een logboek, dat uiteindelijk voorbeelden bevatte van 106 doorgevoerde vernieuwingen.

Gegevens over medewerkertevredenheid zijn verzameld met behulp van vragenlijsten en interviews. Aan het eind van het project was er sprake van een significant verschil ($t > 2,20$, $p < ,05$) in tevredenheid tussen de medewerkers van het klantenteam en de overige medewerkers van de organisatie. De medewerkers van het klantenteam hadden meer vrijheid (autonomie) en voelden zich meer betrokken bij (de doelstellingen van) hun team. Zij kregen duidelijke feedback op hun resultaten waardoor zij hun werk als betekenisvol en zinvol beschouwden. De toegenomen 'regel- en beslisruimte', de verantwoordelijkheid en de variatie in het werk werden zeer gewaardeerd. De leden van het team leerden met en van elkaar en ontwikkelden zo hun bekwaamheden. Als gevolg van de toegenomen betrokkenheid bij verschillende processen en de manier waarop die processen waren georganiseerd, nam ook de motivatie toe.

De gegevens over productiviteit hadden betrekking op het aantal klantvragen dat het team heeft behandeld en de tijd die verstreek tussen het moment waarop de vraag werd gesteld en het moment waarop de klant antwoord kreeg. Op basis van deze metingen bleek dat de productiviteit van het team met 14% was toegenomen wat het aantal vragen betreft. De productiviteit nam met 34% toe als het ging om de afname van tijd tussen het moment waarop de vraag werd gesteld en het moment waarop het antwoord werd gegeven.

Gegevens over klanttevredenheid zijn verzameld door een gespecialiseerd onderzoeksbureau. De gegevens hadden betrekking op waardering van de klant voor de kwaliteit van dienstverlening, de klantgerichtheid, deskundigheid, kennis van zaken en toegankelijkheid. Aan het eind van het project waren de klanten van het nieuwe klantenteam significant ($t > 2,50$, $p < ,01$) meer tevreden dan de klanten van de andere afdelingen in de organisatie. De belangrijkste redenen waren: een betere behandeling als klant, verbeterde kwaliteit van dienstverlening en de juiste persoon is snel en gemakkelijk te bereiken.

Het concept 'medewerkergestuurd opleiden en leren' is in het project 'Klant in zicht' goed toepasbaar gebleken in de praktijk en heeft geleid tot een duidelijke toename van klanttevredenheid, medewerkertevredenheid en productiviteit. Het project heeft ook geresulteerd in productinnovaties, innovaties in het technologische systeem (ICT), verbetering van werkprocessen, toegenomen samenwerking en het ontwikkelen van nieuwe vaardigheden. Wat is hiervoor een mogelijke verklaring?

Het beroep op de eigen verantwoordelijkheid van de medewerkers en het vergroten van het regelvermogen hebben geleid tot een beter zicht op leermogelijkheden en een toename van motivatie. Leren en werken zijn als een geïntegreerd geheel beschouwd: de medewerker als vormgever van het eigen werk- en leerproces, leren vindt plaats op de werkplek en is concreet, relevant, herkenbaar en onmiddellijk toepasbaar. Hierdoor verdwijnt ook het transferprobleem. De manager en opleider hebben zich vooral als coach opgesteld: niet 'wat en hoe' maar helpen bij het leren het zelf te doen.

En ten slotte hebben de medewerkers veel voldoening ontleend aan het op deze manier met elkaar samenwerken en van en met elkaar leren.

Discussie

In managergestuurd opleiden en leren streeft de opleider naar een centrale rol en positie, en ontwerpt opleidingsprogramma's volgens voorgeschreven procedures. Werken en leren zijn meestal gescheiden processen, die op verschillende plaatsen plaatsvinden. De veronderstelde verbinding en samenhang tussen de strategie van de organisatie, de businessplannen en opleidingsactiviteiten is niet of zeer moeizaam te realiseren, en die verbinding is in de onderzochte organisaties niet gevonden.

Prestatieverbetering (verbeterd werkgedrag) en de invloed daarvan op de prestaties en het succes van de organisatie worden niet systematisch geëvalueerd (zie ook [Garavan & McCarthy, 2008](#)).

In medewerkergestuurd opleiden en leren ondersteunt de opleider de medewerkers bij het integreren van werken en leren. Het concept is goed uitvoerbaar gebleken en heeft in de onderzochte organisatie geleid tot meer innovatief gedrag, grotere klant- en medewerkertevredenheid, en groei van de productiviteit. In het bijzonder werd er door de leden van het team beter samengewerkt en was er sprake van een toename van de motivatie.

Hoewel de resultaten van medewerkergestuurd opleiden en leren veelbelovend zijn, maakt een kritische beschouwing duidelijk dat de effectiviteit sterk afhankelijk is van de bereidheid van medewerkers om verantwoordelijkheid te nemen voor de kwaliteit van hun bekwaamheden en de ontwikkeling daarvan in hun dagelijkse werkomgeving.

Het ontwikkelen en implementeren van medewerkergestuurd opleiden en leren vereist veel tijd, aandacht en ondersteuning; het gaat zeker niet vanzelf! Een duidelijke en gedeelde visie op de 'ontwikkeling van mensen' is een voorwaarde voor een succesvolle implementatie.

De vraag is of managers bereid en in staat zijn coachende bekwaamheden te ontwikkelen en om te gaan met het conflict tussen hun behoefte om 'in control' te zijn en de noodzaak 'los te laten zonder het te laten vallen'.

Wat de rol van de opleiders betreft, zij zullen zich moeten ontwikkelen van 'materiedeskundigen' naar begeleiders van lerende groepen in verschillende arrangementen zoals projectteams, workshops en conferenties.

De vraag is natuurlijk of de resultaten van de uitgevoerde onderzoeken kunnen worden gegeneraliseerd naar andere organisaties (profit en not-for-profit). Wellicht is het zo dat medewerkergestuurd opleiden en leren in het bijzonder een geschikt concept is voor organisaties die zich voortdurend en flexibel moeten aanpassen aan een veranderende omgeving, met een sterk accent op de ontwikkeling van nieuwe bekwaamheden en het verbeteren en vernieuwen van processen, producten en diensten.

Ook recent onderzoek maakt duidelijk dat de rol van managers en opleiders andere vormen gaat aannemen, vooral als kennisproductiviteit, stapsgewijze verbetering en radicale vernieuwing vereist

zijn (Van Lakerveld, 2005; Stam, 2007; Verdonschot, 2009; De Jong, 2010). Wanneer steeds sneller nieuwe bekwaamheden moeten worden ontwikkeld, wanneer managers niet langer in de positie zijn specifieke doelen en strategieën te bepalen en wanneer de behoefte groot is *het werk zo te organiseren dat er geleerd kan worden en het leren zo te organiseren dat er gewerkt kan worden*, dan lijkt het concept van ‘medewerkergestuurd opleiden en leren’ een waardevol alternatief te bieden voor de traditionele benadering van ‘managergestuurd opleiden en leren’.

Literatuur

- Amelvoort, P.J.L.M. van, & Scholtes, G. (1994). *Zelfsturende teams, ontwerpen, invoeren en begeleiden* (2de druk). Oss: ST-groep.
- Baldwin, T.T., & Ford, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41 (1), 63-105.
- Broad, M.L., & Newstrom, J.W. (1992). *Transfer of training: Action-packed strategies to ensure high payoff from training investments*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Garavan, T.N. (1991). Strategic Human Resource Development. *Journal of European Industrial Training*, 15 (1), 17-30.
- Garavan, T.N., & McCarthy, A. (2008). Cognitive learning processes and Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 10 (4), 451-471.
- Garavan, T.N., Barnicle, B., & Heraty, N. (1993). The training and development function: It's search for power and influence in organizations. *Journal of European Industrial Training*, 17 (7), 22-32.
- Gielen, E.W.M. (1995). *Transfer of training in a corporate setting*. Proefschrift, Universiteit Twente.
- Glaudé, M.Th. (1997). *Werkplek-opleiden als innovatie*. Proefschrift, Universiteit Utrecht.
- Hoekstra, M.R. (1999). *Gedragsbeïnvloeding door cursussen: een studie naar de effecten van persoons-, cursus- en omgevingskenmerken*. Proefschrift, Vrije Universiteit, Amsterdam.
- Jong, T. de (2010). *Linking social capital to knowledge productivity*. Proefschrift, Universiteit Twente.
- Kaplan, R.S., & Norton, D.R. (1996). Using the balanced scorecard as a strategic management system. *Harvard Business Review*, 74 (1), 75-87.
- Kessels, J.W.M. (1993). *Towards design standards for curriculum consistency in corporate education*. Proefschrift, Universiteit Twente.
- Kessels, J.W.M. (1995). Opleidingskundig onderzoek: Het aannemelijk maken van beweringen. *Opleiding & Ontwikkeling*, 8 (5), 41-47.
- Kessels, J.W.M. (1996a). Knowledge productivity and the corporate curriculum. In: J.F. Schreinemakers (ed.), *Knowledge management, Organization, competence and methodology*, pp. 168-174. Würzburg: Ergon Verlag.
- Kessels, J.W.M. (1996b). *Succesvol ontwerpen: curriculumconsistentie in opleidingen*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Kessels, J.W.M. (1999). Het verwerven van competenties: kennis als bekwaamheid. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12 (1-2), 7-11.
- Kessels, J.W.M. (2001). Learning in organizations: A corporate curriculum for the knowledge economy. *Futures*, 33, 479-506.
- Kessels, J.W.M., & Keursten, P. (2001). Opleiden en leren in een kenniseconomie: Vormgeven aan een corporate curriculum. In: J.W.M. Kessels & R.F. Poell (red.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren*, pp. 5-20. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Keursten, P. (1999). Het einde van strategisch opleiden? *Opleiding & Ontwikkeling*, 12 (10), 27-33.

- Keursten, P. (2000). Veranderen de regels van het spel? Een reflectie op Human Performance Technology en Kennisproductiviteit. *Opleiding & Ontwikkeling*, 13 (4), 21-25.
- Kirkpatrick, D. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training and Development*, 1 (11), 3-9.
- Kirkpatrick, D. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Klink, M.R. van der (1999). *Effectiviteit van werkplek-opleidingen*. Proefschrift, Universiteit Twente.
- Lakerveld, J.A. van (2005). *Het corporate curriculum. Onderzoek naar de werk-leeromstandigheden in instellingen voor zorg en welzijn*. Academisch proefschrift, Universiteit Twente.
- Latham, G.P., & Crandall, S.R. (1991). Organizational and social factors. In: J.E. Morrison (ed.), *Training for performance*, pp. 260-285. Chichester: John Wiley & Sons.
- Manz, C.C. & Simms, H.P. (1984). Searching for the unleader: organizational memberviews on leading self-managed groups. *Human Relations*, 37 (4), 409-424.
- Manz, C.C., & Simms, H.P. (1987). Leading workers to lead themselves: the external leadership of self-managing work teams. *Administrative Science Quarterly*, 32 (1), 106-128.
- Manz, C.C., & Simms, H.P. (1993). *Business without bosses*. New York: John Wiley & Sons.
- Mintzberg, H. (1983). *Structures in fives: Designing effective organizations*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Mulder, M. (1997). Praktijkgericht bedrijfsopleidingsonderzoek – een oxymoron. *Opleiding & Ontwikkeling*, 10 (11), 15-16.
- Mulder, M. (1999). *Kwaliteitsbepaling van bedrijfsopleidingen*. Enschede: Universiteit Twente.
- Onstenk, J.H.A.M. (1997). *Lerend leren werken: Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Poell, R.F. (1998). *Organizing work-related learning projects: a network approach*. Proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Rinnooy Kan, A. (2007). *Talent in Nederland* (Van Ede lezing).
- Romiszowski, A.J. (1990). Trends in corporate training and development. In: M. Mulder, M. Romiszowski & P.C. van der Sijde (red.), *Strategic human resource development*, pp. 17-48. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Rothwell, W.L., & Kazanas, H.C. (1989). *Strategic Human Resource Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Rummler, G.A., & Brache, A.P. (1995). *Improving performance. How to manage the white space on the organizational chart*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stam, Chr.D. (2007). *Knowledge Productivity. Designing and testing a method to diagnose knowledge productivity and plan for enhancement*. Academisch proefschrift, Universiteit Twente.
- Stolovitch H. D., & Keeps, E.J. (1992). What is human performance technology? Human performance interventions of an instructional nature. In: H.D. Stolovitch & E.J. Keeps (red.), *Handbook of human performance technology*, pp. 3-13. San Francisco: Jossey-Bass.
- Verdonschot, S. (2009). *Learning to innovate: a series of studies to explore and enable learning in innovation practices*. Academisch proefschrift, Universiteit Twente.
- Waals, J.K. van der (2001). *Op eigen kracht. Van managergestuurd naar medewerkergestuurd opleiden en leren*. Academisch proefschrift, Universiteit Twente.
- Weggeman, M. (1997). *Kennismanagement: inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. Schiedam: Scriptum Management.
- Wognum, A.A.M. (1999). *Strategische afstemming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen*. Proefschrift. Enschede: Twente University Press.
- Zenger, J.H., Musselwhite, E., Hurson, K., & Perrin, C. (1994). *Leading teams: mastering the new role*. Homewood: Business One Irwin.