

CEDEFOP

Nr. 5 mei – augustus 1995/II

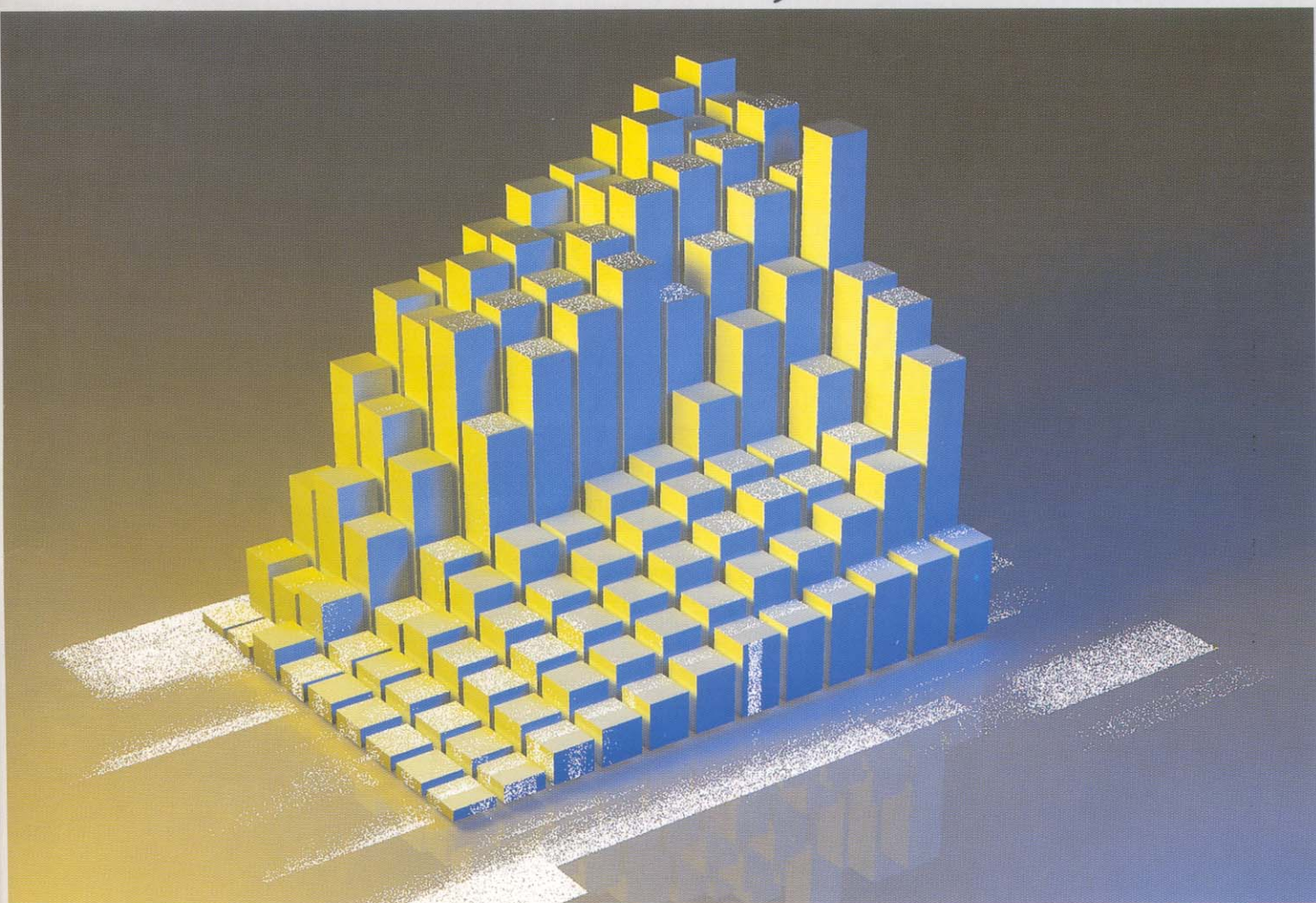
ISSN 0378-4959

# BEROEPSOPLEIDING

EUROPEES TIJDSCHRIFT



## Competentie- ontwikkeling in het bedrijfsleven





# Van de redactie

In de discussies en het beleid van de meeste Europese landen wordt al een groot aantal jaren veel belang gehecht aan de rol van het bedrijfsleven op het gebied van de beroepsopleidingen.

De vraag waarom ondernemingen een steeds grotere rol op dit vlak te spelen krijgen, is al vaak geanalyseerd. De redenen zijn alom bekend. Er doen zich technologische ontwikkelingen voor, de arbeidsorganisatie verandert, de werkloosheid neemt toe, en opleidingen worden als een middel beschouwd om het concurrentievermogen van de economie te versterken.

Er zijn echter tal van manieren waarop ondernemingen een bijdrage kunnen leveren aan de opleidingsprocessen. De bijdrage die uiteindelijk geleverd wordt, hangt mede af van de kenmerken van het nationale onderwijs- en scholingssysteem.

De rol die ondernemingen en, meer in het algemeen, alle arbeidsorganisaties te spelen hebben bij de vaststelling van opleidingsdoelen en -inhouden, is in tal van landen al jarenlang een centraal punt. Een van de vragen hierbij is hoe men tot beroepsopleidingen kan komen, die op een doeltreffende samenwerking tussen de wereld van het werk en de wereld van de opleidingsinstellingen stoelen. Dit geldt met name voor een land als Frankrijk, waar beroepsopleidingen vooral gegeven worden in een door de overheid gestuurd onderwijssysteem. In Groot-Brittannië is het beeld heel anders. Daar is een systeem ontwikkeld voor de erkenning van de competentie die mensen zich eigen maken en zijn certificaten ingevoerd waarvoor niet per se een opleiding hoeft te zijn gevolgd. Het bedrijfsleven speelt bij dit systeem een cruciale rol. Het idee achter het systeem is dat de betrokkenen op opleidingsgebied - d.w.z. de ondernemers en opleidingsinstellingen - gegevens nodig hebben, die méér duidelijkheid op de arbeidsmarkt scheppen en opleidingsinstellingen een leidraad bieden bij de uitstippeling van hun programma's en trajecten.

Een ander belangrijk vraagstuk heeft te maken met de rol die ondernemingen in het eigenlijke opleidingsproces kunnen spelen. Dit vraagstuk, namelijk het vraagstuk van de onderneming als **opleidingsoord** staat in dit nummer centraal. We hebben hier te maken met een "klassiek" thema, in die zin dat er al veel geschreven is over de voordelen van alternerende opleidingen ten opzichte van opleidingen die uitsluitend op school gegeven worden. Over dit punt gaat dit nummer dan ook niet. We bekijken de rol van het bedrijfsleven op opleidingsgebied hier vanuit een andere invalshoek.

Bijna alle artikelen van dit nummer gaan over één vraag, namelijk hoe kan de kennis en know-how van de werknemers in het bedrijfsleven verder worden uitgebouwd? Anders geformuleerd, welke voorwaarden moeten in een bedrijf aanwezig zijn om ervoor te zorgen dat training-on-the-job, informele scholing en formele opleidingen op initiatief van de onderneming daadwerkelijk de competente medewerkers opleveren, waaraan de onderneming behoefte heeft. Maar een onderneming is méér dan alleen een verzameling arbeidsplaatsen en scholingsactiviteiten. Een onderneming staat ook voor een bepaalde organisatievorm, een bepaalde vorm van management, een bepaald promotie- en aanstellingsbeleid, enzovoorts. Om kort te gaan, een onderneming heeft verschillende dimensies en die kunnen allemaal afzonderlijk van invloed zijn op het leerproces van de medewerkers en dus ook op hun competentie-ontwikkeling. In een onderneming worden net zo min als in andere organisaties alleen maar werkzaamheden gecoördineerd. Een onderneming geeft ook vorm aan de leerprocessen van haar medewerkers en dit geldt zowel voor een onderneming met een tayloristische arbeidsorganisatie als voor een onderneming met een nieuwe organisatievorm. Daarnaast is een onderneming ook een oord waar zich kennis en know-how ontwikkelt die boven iedere afzonderlijke medewerker uitstijgt. We spreken dan van een vakkundig bedrijf dat over de nodige know-how beschikt.



De discussie over de rol van het bedrijfsleven in het leerproces en bij de beroepsopleidingen staat niet op zichzelf. Ze wordt in de meeste landen gevoerd. De Fransen hebben het in dit verband over “organisation qualifiante” en de Engelsen over “learning company”. In beide gevallen zijn er raakvlakken met het terrein van de management sciences en het human resources development. In dit kader gaat het niet langer alleen om formele opleidingen, maar ook om ongestructureerde en moeilijker grijpbare leerprocessen, die voor het concurrentievermogen van ondernemingen evenveel gewicht hebben. Daarbij worden in eerste instantie analyses gemaakt van de vraag welke individuele en collectieve arbeidsomstandigheden het leren bevorderen, afremmen of structureren of juist tot uitsluitingsprocessen leiden. Er wordt gekeken naar de functionele mobiliteit, de classificatieschema's, de mate waarin mensen zelfstandig hun werk kunnen doen, en de prikkels om te leren.

We hebben hier te maken met een nieuw vraagstuk, dat nogal afwijkt van de visie dat leren vooral verband houdt met duidelijk afgebakende beroepen, waarvoor formele opleidingen en informele scholing nodig zijn. In zijn artikel belicht U. Teichler dan ook welke rol de onderneming en “het beroep” in Duitsland en Japan bij de organisatie van leerprocessen spelen.

In de overige artikelen wordt de rol van de onderneming op opleidingsgebied nog vanuit een aantal andere invalshoeken belicht:

- de onderneming als opleidende instelling, die de doelstellingen van de opleidingen bepaalt en ook de nodige opleidingsmiddelen beschikbaar stelt (zie het artikel van G. Spöttl over garagebedrijven en van J. Berkeley over Rover),
- de onderneming als oord waar geleerd wordt (zie met name de artikelen van J. Onstenk en G. Dybowski),
- de lerende onderneming (zie met name de artikelen uit Frankrijk van P. Zarifian, L. Mallet, M. Campinos-Dubernet en T. Collin en B. Grasser).

Al deze artikelen geven een nieuwe kijk op de leerprocessen die bij het werk in het bedrijfsleven plaatsvinden. We mogen het leerproces op de werkplek niet langer alleen beschouwen als iets wat automatisch voortvloeit uit het werk dat iemand, eventueel onder begeleiding, ergens verricht. Competentie-ontwikkeling is niet alleen een zaak van opleidingen geven. Competentie-ontwikkeling is ook een kwestie van organiseren en samenwerken.

**Jean-François Germe**



# Competentie-ontwikkeling in het bedrijfsleven

## De discussie in Frankrijk

### **Kwalificerende organisatie en competentiemodel: waarom en met wat voor leerprocessen? ..... 5**

Philippe Zarifian

*"(...) is er zowel op het punt van de vorm als de inhoud van het leren zeer veel op losse schroeven komen te staan en toen men op zoek is gegaan naar passende antwoorden hiervoor, zijn de kwalificerende organisaties om de hoek komen kijken."*

### **Kwalificerende organisatie, coördinatie en stimulansen ..... 11**

Louis Mallet

*"(...) Zijn kwalificerende organisaties een antwoord op de nieuwe eisen waaraan bedrijven moeten voldoen?"*

### **Kwalificerende organisatie en mobiliteit produktietechnici in de chemische industrie ..... 19**

Myriam Campinos-Dubernet

*"De veranderingen in het functioneren van de Franse interne markten zijn, volgens ons, niet zonder belang voor de ontwikkeling van kwalificerende organisaties."*

### **Classificatieschema's en nieuwe vormen van arbeidsorganisatie: welke koppelingen zijn mogelijk? ..... 29**

Thierry Colin; Benoît Grasser

*"(...) de benaderingen die bij de opstelling van de classificatieschema's gekozen worden zijn afhankelijk van het grote aantal manieren waarop competenties kunnen worden ingeschakeld en geproduceerd."*

## Een ander licht op leerprocessen

### **Leren op de werkplek bij organisatievernieuwing in de procesindustrie ..... 37**

Jeroen Onstenk

*"(...) niet alleen de geavanceerde hightech bedrijven (...), maar ook relatief weinig procesgestuurde bedrijven" kunnen stappen "zetten op weg naar een kwalificerende organisatie."*

### **Beroepsgerichte leerprocessen tegen de achtergrond van innovaties in het bedrijfsleven - implicaties voor de beroepsopleidingen ..... 45**

Gisela Dybowski

*In het licht van de veranderingen op het gebied van het werk en de kwalificaties moeten de leerprocessen en de taakstelling van de opleider opnieuw worden gezien en een andere opzet krijgen."*



## Nieuwe scholingsmodellen: garagebedrijven nader bekeken

### Nieuwe scholingsconcepten als antwoord op de uitdagingen voor garagebedrijven in Europa ..... 51

Georg Spöttl

*De ontwikkelingen in garagebedrijven gaan hand in hand met een groot aantal vernieuwingen in de bij- en nascholing.*

## Scholing in het bedrijfsleven tegenover opleidingen in het onderwijsbestel: "Rover" in het Verenigd Koninkrijk nader bekeken

### Op zoek naar levenslang inzetbare werknemers: prioriteiten voor de initiële vorming ..... 60

John Berkeley

*"Scholen moeten de beschikking hebben over een 'aan het leerplan gerelateerde werkplek', die specifiek op maat gesneden is voor dat wat men met het onderwijs beoogt."*

## Scholingssystemen en socialisatie in de wereld van het werk: een vergelijking tussen Duitsland en Japan

### Opleiding en start in de wereld van het werk: indrukken uit een Japans-Duitse vergelijking ..... 70

Ulrich Teichler

*De scholingssystemen en socialisatieprocessen in het werkende bestaan onderscheiden zich in beide landen niet zozeer door de concrete kwalificatie-eisen als wel door de uitgangspunten waarop ze gebaseerd zijn, namelijk het "beroep" in Duitsland en de "onderneming" in Japan.*

## Leesstof

### Selectie uit de literatuur ..... 79

### Binnengekomen bij de redactie ..... 95



# Kwalificerende organisatie en competentiemodel: waarom en met wat voor leerprocessen?

Het gaat mij er niet om in dit artikel uit te leggen wat een kwalificerende organisatie is of zou kunnen zijn. Dat is elders al gedaan.<sup>1</sup> Ik wil hier vooral wat dieper ingaan op de vraagstukken die ten grondslag liggen aan deze thematiek.

Een kwalificerende organisatie is, heel eenvoudig geformuleerd, een organisatie die, door de manier waarop ze is opgezet, bevorderlijk is voor beroepsgerichte leerprocessen. Het is een organisatie die werknemers de mogelijkheid biedt te leren. Maar het is duidelijk dat deze definitie geen recht doet aan wat er momenteel speelt. Er wordt immers al heel lang van organisaties verwacht dat ze effecten teweegbrengen die in de economie leer-effecten worden genoemd. Adam Smith introduceerde al het concept van de telkens gelijkblijvende, voortdurend te herhalen reeksen handelingen die, volgens hem, zouden leiden tot een grote vaardigheid op een specifiek terrein. Hij meende zelfs dat werkenden door die herhaling en specialisatie belangrijke technische verbeteringen zouden bedenken om de reeks handelingen zo eenvoudig en efficiënt mogelijk te kunnen uitvoeren.

Het nieuwe vraagstuk - voor zover vraagstukken ooit nieuw zijn - is dus niet hoe er leereffecten teweeg kunnen worden gebracht of een "lerende" organisatie<sup>2</sup> kan worden ontwikkeld. Het is veeleer zaak om duidelijk te maken waarom deze kwestie nu weer actueel is en wat er nieuw is aan het leren.

## Waarom organisatievraagstukken opnieuw actueel zijn

### De weldaden van samenwerking....

Wie tegenwoordig onderzoek verricht in bedrijven, althans in bedrijven die willen werken aan een vernieuwing van hun organisatie en hun managementmethoden, staat versteld van de enorme betekenis die er aan samenwerking wordt gehecht.

Het is weliswaar een feit dat de term "samenwerking" als zodanig haast nooit gebruikt wordt. Het is alsof men daar hui-verig voor is, maar wat men met veel omhaal van woorden subtiel naar voren brengt, is wel degelijk "dat er samen gehandeld wordt". De voorbeelden zijn legio:

- Er wordt in lovende termen gesproken over de voordelen van collectief verricht werk, van zelfstandige teams die zelf verantwoordelijk zijn voor het realiseren van doelstellingen, er zelf voor zorgen dat ze goed functioneren en hun eigen werk coördineren.
- Er wordt gepraat over af te breken scheidslijnen tussen functies, over interactie, over een dialoog tussen afdelingen die in het verleden langs elkaar heen werkten. Het paradigma van de "horizontale coördinatie" wint terrein en haalt schema's overhoop die gebaseerd zijn op de opsplitsing van bedrijven in afdelingen met ieder een eigen functie.

## Philippe Zarifian

*Professor sociologie aan de Université de Marne la Vallée, deken van de faculteit voor sociale wetenschappen en hoofd onderzoek bij het LATTs, een onderzoekscentrum dat verbonden is met de directie Onderzoek van het ENPC en geassocieerd met het CNRS.*

**In dit artikel gaat de auteur in op de redenen waarom het vraagstuk van de kwalificerende organisatie en de gang van zaken daarin zo hoog op de agenda is komen te staan. Hij brengt drie categorieën redenen naar voren: de waarde die wordt gehecht aan samenwerking op het werk, de problemen die samenhangen met de trend om delen van de beroepsbevolking buiten spel te zetten en de instabiliteit in organisatorische keuzen. Hij toont aan dat het niet voldoende is als kwalificerende organisaties alleen maar "lerende" organisaties zijn. Er moeten nieuwe voorzieningen voor het leren worden ontwikkeld, waarin niet alleen teruggegrepen wordt op opgedane ervaringen en schoolopleidingen.**

1) Zie Philippe Zarifian: Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante", Education Permanente nr. 112, Parijs, oktober 1992.

2) Vgl. de dubbelzinnigheid van de Engelse uitdrukking "learning organization".



***“Het nieuwe vraagstuk - voor zover vraagstukken ooit nieuw zijn - is dus niet hoe er leereffecten teweeg kunnen worden gebracht of een ‘lerende’ organisatie kan worden ontwikkeld. Het is veeleer zaak om duidelijk te maken waarom deze kwestie nu weer actueel is en wat er nieuw is aan het leren.”***

***“Wie tegenwoordig onderzoek verricht in bedrijven, (...) staat versteld van de enorme betekenis die er aan samenwerking wordt gehecht.”***

***“Daarbij is men zich echter niet altijd ten volle bewust van de keerzijde van samenwerking, dat wil zeggen van de nieuwe scheidslijnen die door samenwerking kunnen ontstaan.”***

***“De redenen waarom er ‘samengewerkt’ moet worden zijn in onze tijd net zo goed gefundeerd als in het verleden de redenen waarom functies van elkaar ‘gescheiden en geïsoleerd’ moesten worden.”***

□ Er wordt overgeschakeld op een organisatievorm op basis van projecten, of, op iets bescheidener schaal, op voortgangsgroepen waarin mensen met diverse beroepen en uiteenlopende kennis zijn samengebracht die naast elkaar te zelfder tijd samen aan iets werken.

□ Er wordt gestreefd naar rationalisatie van verticale processen (bijv. het hele proces dat verloopt tussen het moment dat een order wordt aangenomen tot het moment waarop geleverd wordt) en daarbij komt men tot de ontdekking dat de produktiviteit het sterkst stijgt wanneer de verschillende schakels in het proces beter op elkaar inhaken (en het aantal schakels gereduceerd wordt).

□ Er worden pogingen gedaan om een overstap te maken van uitbestedingen naar samenwerkingsverbanden - die ook een intensievere uitwisseling van informatie en gemeenschappelijk uitgevoerde werkzaamheden met zich meebrengen - en naar duurzame vertrouwensrelaties.

□ Er worden nieuwe hiërarchische profielen uitgewerkt, waarin het aankomt op het vermogen om te kunnen luisteren, motiveren en overleg te leggen.

□ Er wordt van technici, die zich op een bepaald gebied hebben toegelegd, verwacht dat ze de problemen van anderen begrijpen, hen hulp bieden, hen scholen en zich er bewust van zijn wat werkelijke dienstverlening inhoudt.

□ Er wordt heel veel plaats ingeruimd voor de relatie met de klant: het bedrijf wil weten wat de ander (de klant) verwacht en hoe hij/zij oordeelt over dat wat er geleverd is.

Kortom: het gaat in alle opzichten over het “samen handelen”. Over dit “samen handelen” wordt niet alleen gesproken, het wordt ten dele ook in praktijk gebracht: er worden daadwerkelijk nieuwe organisatievormen tot stand gebracht. Daarbij is men zich echter niet altijd ten volle bewust van de keerzijde van samenwerking, dat wil zeggen van de nieuwe scheidslijnen die door samenwerking kunnen ontstaan.

□ Als er zelfstandige teams worden opgebouwd, denkt men dan ook aan het

gevaar dat teams in zichzelf gekeerd kunnen raken en dat hierdoor de impliciete solidariteit die vroeger in de werkplaats aanwezig was op losse schroeven komt te staan?

□ Als de “scheidslijnen” tussen functies worden weggenomen, beseft men dan dat hierdoor de identiteit die mensen aan hun beroep ontleen en de speelruimte die men binnen een beroep heeft wordt aangetast? Zorgt horizontale coördinatie ervoor dat iedereen precies op de plaats terecht komt waar hij of zij naar toe wil? Die vraag zouden we bijvoorbeeld eens moeten voorleggen aan mensen die gespecialiseerd zijn op onderhoudswerkzaamheden en “zich verzetten” tegen vernieuwingen, hetgeen vaak verwondering wekt.

□ Wanneer bijvoorbeeld in de automobielsector overgestapt wordt op een productie-organisatie op basis van projecten en de belangrijkste keuzen en beslissingen al vóór de start van de projecten gemaakt zijn, kunnen we er dan zeker van zijn dat mensen die de projecten moeten gaan uitvoeren niet nog veel afhankelijker worden gemaakt? Door een productie-organisatie op basis van projecten zullen de mensen die betrokken zijn bij het ontwerp van producten en processen wellicht dichter bij elkaar komen, maar worden de mensen in de fabriek ook werkelijk bij die samenwerking betrokken.....?

Hoewel iemand met een helder verstand tal van mitsen en maren naar voren kan brengen, is er naar mijn mening geen twijfel over dat het paradigma van de “samenwerking” terrein wint. Het is een nieuw cultureel referentiekader voor organisatiedeskundigen aan het worden, dat het paradigma van de van elkaar gescheiden taken en verantwoordelijkheden, dat tot nu toe de overhand had, verdringt.

De redenen waarom er “samengewerkt” moet worden zijn in onze tijd net zo goed gefundeerd als in het verleden de redenen waarom functies van elkaar “gescheiden en geïsoleerd” moesten worden. Ze zijn ondertussen enigszins banaal gaan klinken, wat in zekere zin terug te voeren is op het feit dat ze goed gefundeerd zijn. Maar door die banaliteit wordt er tegelijkertijd ook geen diepgaandere ana-



lyse van samenwerkingsprocessen maakt. Laten we eens naar twee van die banaal klinkende redenen kijken.

*Adequaat kunnen reageren:* Een organisatie moet snel en goed kunnen reageren op veranderingen in de economische context. Dit lijkt vooral belangrijk in deze onstabiele en onzekere tijd die zo bepalend is voor de huidige groei. Om snel en goed te kunnen reageren moet informatie snel in horizontale netwerken circuleren, moet de afstand tussen de analyse van problemen enerzijds en de besluitvorming en activiteiten anderzijds worden verkleind, en moet worden bereikt dat de (re)acties van de verschillende hoofdrolspelers in een bedrijf goed op elkaar zijn afgestemd. Dit zijn stuk voor stuk goede argumenten voor decentralisatie en samenwerking.

*Integratie:* Door integratie - of we daarbij nu te maken hebben met het gevolg van de configuratie van technische systemen of met het gevolg van rationalisaties en lean production-technieken - neemt de onderlinge afhankelijkheid tussen de verschillende activiteiten binnen een bedrijf toe. Integratie brengt in zekere zin een intensievere uitwisseling van informatie met zich mee tussen de mensen die deze activiteiten ten uitvoer moeten brengen. We kunnen in dit verband bijvoorbeeld denken aan de lean production in een bedrijf als SNECMA, dat de productiecyclus binnen zijn fabrieken, maar ook binnen het gehele net van toeleveranciers, wil verkorten. Ook hier zien we opnieuw een goede reden om activiteiten naar elkaar toe te laten groeien, om de onderlinge afstemming tussen de motoronderdelen te structureren en een groot aantal hoofdrolspelers er bewuster van te maken dat ze afhankelijk van elkaar zijn.

Maar schat men eigenlijk wel goed in wat samenwerking allemaal inhoudt? Op dit punt komt het vraagstuk van de kwalificerende organisatie voor het eerst om de hoek kijken. Uiteenlopende kennis, gezichtspunten en belangen die afzonderlijk of zelfs op tegengestelde wijze tot stand zijn gekomen in de organisatie, moeten in het geval van samenwerking namelijk met elkaar in verband worden gebracht. Kennis moet voortaan in samenhang met andere kennis en door onderlinge contacten tot ontwikkeling komen,

en niet langer los van andere kennis. Kennis mag zich niet langer beperken tot een begrensde vakgebied en alleen in zichzelf gekeerd zijn.

Een organisatie wordt een kwalificerende organisatie wanneer ze mogelijk maakt en bevordert dat dit alles met elkaar in verband wordt gebracht, wanneer een ieder door sociale contacten met mensen met andere beroepen en/of uit andere maatschappelijke categorieën, zijn of haar competentie verder uit kan bouwen en wanneer dit zodanig gebeurt dat er productieve prestaties worden geleverd.

### **Het hellende vlak van de uitsluiting...**

Een van de grootste gevaren van de "nieuwe organisatievormen" en in het bijzonder van organisatievormen waarin veel waarde wordt gehecht aan samenwerking en competentie-ontwikkeling, is dat er zich meedogenloze selectie- en uitsluitingsmechanismen gaan voordoen.

Een werknemer die al twintig of dertig jaar "voldeed", kan van de ene dag op de andere "incompetent" worden verklaard en eruit worden gewerkt of, iets minder hard, maar met een even ondubbelzinnig resultaat, binnen de arbeidsorganisatie buiten spel worden gezet en bij de modernisering buiten beschouwing worden gelaten. Dit gevaar dreigt niet alleen voor volwassenen die werk hebben. Ook jongeren die zonder diploma van school komen of volgens de werkgevers niet over voldoende diploma's beschikken, zullen vanuit eenzelfde soort redenering als "niet competent" worden beschouwd en geen kans krijgen om te bewijzen wat ze kunnen. Hier ligt de paradox van de "nieuwe organisatievormen": ze bieden mensen de kans hogere kwalificaties te verwerven, maar het kan ook heel goed gebeuren dat een aanzienlijk deel van de werknemers erop achteruitgaat.

Als we dit een belangrijk punt vinden, moeten we niet langer vasthouden aan een zuiver "economische" visie op kwalificerende organisaties. Kwalificerende organisaties moeten ook een antwoord kunnen bieden op de vraag hoe de voorhanden zijnde en op verschillende manieren verworven competentie van werknemers zodanig kan worden veranderd

***"(...) schat men eigenlijk wel goed in wat samenwerking allemaal inhoudt? Op dit punt komt het vraagstuk van de kwalificerende organisatie voor het eerst om de hoek kijken."***

***"Een van de grootste gevaren van de 'nieuwe organisatievormen' en in het bijzonder van organisatievormen waarin veel waarde wordt gehecht aan samenwerking en competentie-ontwikkeling, is dat er zich meedogenloze selectie- en uitsluitingsmechanismen gaan voordoen."***





***“In de tijd dat het taylorisme de overhand had, heeft het topkader in bedrijven een visie op organisatievormen ontwikkeld, die gebaseerd was op de veronderstelling dat er een structuur kan worden gecreëerd, die de tand des tijds doorstaat (...). Deze visie leeft nog altijd. (...) Maar de uitgangspunten (...) zijn zeer aanvechtbaar.”***

dat werknemers echt kunnen deelnemen aan de opbouw en verdere ontwikkeling van “samenwerkende organisaties”?

We komen dan weer uit bij onze eerste definitie van kwalificerende organisaties: het verwerven van competenties **in** de organisatie, en wel op een originele manier die grotendeels nog moet worden uitgedokterd<sup>3</sup>. Het vraagstuk waar het om gaat is immers ook nieuw.

### **Instabiliteit in organisatorische keuzen**

In de tijd dat het taylorisme de overhand had, heeft het topkader in bedrijven een visie op organisatievormen ontwikkeld, die gebaseerd was op de veronderstelling dat er een structuur kan worden gecreëerd, die de tand des tijds doorstaat, steeds hetzelfde kan blijven, niet aan slijtage onderhevig is en losstaat van veranderingen in de context. Dat werd in zekere zin ook gesuggereerd door de betrekkelijk onaantastbare “wetten” waarin het idee van een “wetenschappelijke organisatie” was neergelegd.

Deze visie leeft nog altijd. Veel topmanagers van grote bedrijven - en ze worden daarin gesteund door gespecialiseerde adviseurs - denken dat zij voor drie tot vijf jaar “organisatiedoelstellingen” kunnen vaststellen en aan de hand daarvan een traject kunnen uitstippelen dat gevolgd moet worden om van de bestaande organisatievorm over te stappen op een nieuwe organisatievorm, die dan ook weer een permanent karakter heeft. Maar de uitgangspunten die ten grondslag liggen aan een dergelijke manier van doen zijn zeer aanvechtbaar.

□ Wie zegt dat de (economische, technische, sociale) situatie over drie of vijf jaar zo zal zijn als wij nu denken? Als we daar bij het bepalen van de doelstellingen voor organisatorische veranderingen en het traject daar naar toe van uitgaan, lopen we een heel groot risico dat we onderweg doelstellingen moeten laten vallen en daardoor - vaak aanzienlijke - inspanningen verloren gaan.

□ Wanneer veranderingen moeten “voorkomen” uit doelstellingen die door een paar specialisten zijn vastgesteld, komt een zeer groot deel van de werkne-

mers in een fundamenteel passieve situatie te verkeren. Er wordt van hen verwacht dat zij deelnemen aan een proces waar ze niet om hebben gevraagd, waarvan ze de betekenis en de omvang niet goed kunnen overzien en die hen wordt opgelegd zonder dat ze werkelijk een keuze hebben. Dit zal ertoe leiden (en leidt ertoe) dat werknemers zich zeer uiteenlopend zullen opstellen. Sommigen zullen het spel meespelen en proberen de nieuwe kansen aan te grijpen die de veranderingen (ook al zijn die hen opgelegd) bieden. Anderen daarentegen zullen zich verzetten, de veranderingen vertragen of zullen alles langs zich heen laten gaan in afwachting van betere tijden....

Hoe dit ook zij, bij veranderingsprocessen in de richting van vastgestelde doelstellingen krijgt men te maken met meelopers en mensen die zich verzetten en dit is ongunstig voor het leerproces van dat waar het op aankomt, namelijk de organisatie zelf. De werknemers worden in een nieuwe organisatievorm opgenomen (of gedwongen om in de richting van die nieuwe organisatievorm te werken), maar krijgen niet de gelegenheid te leren wat organisatorische keuzen inhouden.

Pas wanneer men de illusie van een alsmaar gelijkblijvende organisatiestructuur opgeeft en bereid is op onveranderlijkheid gebaseerde schema's ter discussie te stellen, zal men gaan inzien dat het buitengewoon belangrijk is:

□ dat de organisatievorm niet in hoofdzaak gedefinieerd wordt in termen van structuren, maar vooral in termen van ontwikkelingspotentiëlen;

□ dat de werknemers betrokken worden bij de opzet van veranderingsprocessen die niet in de eerste plaats een vast “doel”, maar een analyse van veranderbare situaties tot uitgangspunt hebben.

Hiervoor is het noodzakelijk dat werknemers competent worden **op het gebied** van de organisatievraagstukken, dat zij organisatiekennis verkrijgen waardoor ze de analyses en ontwikkelingen met succes gestalte kunnen geven.

De kwalificerende organisatie als organisatie die de verwerving van competenties **in** de organisatie en **over** organisatie-

3) Een van de grote verdiensten van de taakgroep “Nouvelles Qualifications” in Frankrijk is dat ze zich over dit probleem gebogen heeft en experimenten heeft gestart, die zowel op jongeren als op volwassenen gericht zijn.



vraagstukken bevordert, komt dus in een heel bijzondere, volkomen nieuwe dialectische situatie te verkeren: het moet binnen de organisatie mogelijk zijn te leren over de organisatie.

Dit betekent in geen geval dat er een empirische aanpak moet worden gekozen. Integendeel, een dergelijk organisatieconcept vraagt om sterke beginselen, die echter veel meer gericht zijn op de manieren waarop in de organisatie geleerd wordt dan op nieuwe structuurschema's. Zo is het veel belangrijker te bepalen wat er nodig is om ervoor te zorgen dat werknemers zelfstandig worden dan vast te leggen hoe een zelfstandig team eruit moet zien.

### **Welk karakter moeten de leerprocessen hebben?**

In onze uiteenzetting over de drie categorieën argumenten om kwalificerende organisaties tot ontwikkeling te brengen, hebben we het impliciet al gehad over de verschillende manieren waarop het leren plaats kan vinden.

**Routine**, dat wil zeggen het zich door ervaring eigen maken van schema's voor handelingen die herhaald kunnen worden, is van groot belang geweest voor het functioneren van bedrijven. Er wordt nog steeds gebruik van gemaakt, maar wij denken dat routine niet langer de overhand bij het leren kan hebben. Daarvoor zijn vele redenen. Een steeds groter wordend gedeelte van de routinehandelingen wordt overgenomen door geautomatiseerde technische systemen en software en wordt dus niet langer door mensen verricht. In de huidige context, die in alle opzichten zeer instabiel is en voortdurend verandert, is het steeds minder mogelijk om uit te gaan van routinehandelingen. Bovendien worden er vanuit het oogpunt van "voortdurende vooruitgang" vraagtekens gezet bij routinehandelingen. Dit wil niet zeggen dat de ervaring die werknemers opdoen geen waarde meer heeft. Het betekent wel dat opnieuw moet worden nagedacht over hoe ervaring moet worden opgebouwd.

**Het voorschrijven wat er gedaan moet worden** is op geheel eigen wijze een tweede belangrijke vorm voor het leren geweest. Door voorschriften waren bu-

reaus voor productie-engineering in staat kennis over werk en productie te organiseren en te formaliseren. Maar ook deze methode is op losse schroeven komen te staan. De methoden, procedures en reeksen handelingen die voorgeschreven zijn, raken namelijk niet alleen steeds meer hun binding kwijt met de kennis die daadwerkelijk wordt gebruikt bij productiehandelingen, maar ook hoe langer hoe meer met het steeds "incidentelere", complexere en deels onvoorspelbare karakter van de concrete problemen die op het werk moeten worden opgelost. Die problemen doen zich direct bij de werknemers voor en zij moeten deze ook in eerste instantie oplossen. Datzelfde geldt voor de bureaus voor productie-engineering die kennis moeten produceren op basis van de vragen en problemen die zich voordoen bij nieuwe projecten (produkten, apparatuur, processen...), waarvoor slechts ten dele oplossingen bekend zijn.

**Schoolopleidingen**, die opgebouwd zijn op basis van vakken, zijn een derde vorm waarin geleerd wordt. Ze hebben altijd een rol gespeeld bij het voortbrengen van basiskennis, en dat zal ook in de toekomst zo blijven. Maar een paar problemen komen steeds duidelijker naar voren:

□ Het positivistische uitgangspunt dat impliciet ten grondslag ligt aan de meeste vormen van onderwijs, kan niet worden gehandhaafd als we kijken naar de werkelijke productie-vraagstukken. Wetenschappen zijn niet "exact", het zijn reeksen stellingen die juist pretenderen te zijn, maar die in feite aanvechtbaar zijn en zich daardoor ook verder kunnen ontwikkelen. Dit betekent dat in op de wetenschap gebaseerde opleidingen zelf (ongeacht het niveau) expliciet moet worden voorzien in toetsing van de theorie aan de praktijk en confrontatie met andere kennisgebieden.

□ "Basiskennis" is een uiterst hachelijk begrip. Wat houdt basiskennis in? Hoe kan deze worden vastgesteld en worden onderwezen? Hoe ziet bijvoorbeeld de basiskennis eruit die nodig is om zelfstandig te kunnen handelen en verantwoordelijkheid te dragen? Kan het onderwijsstelsel op dit punt een rol spelen en zo ja, welke? Zodra we de vraag stellen, is ook meteen duidelijk dat het huidige

***"De kwalificerende organisatie als organisatie die de verwerving van competenties in de organisatie en over organisatievraagstukken bevordert, komt dus in een heel bijzondere, volkomen nieuwe, dialectische situatie te verkeren: het moet binnen de organisatie mogelijk zijn te leren over de organisatie."***

***"Er wordt nog steeds gebruik van gemaakt, maar wij denken dat routine niet langer de overhand bij het leren kan hebben."***

***"Het voorschrijven wat er gedaan moet worden is op geheel eigen wijze een tweede belangrijke vorm voor het leren geweest. (...) Maar (...) de methoden, procedures en reeksen handelingen die voorgeschreven zijn, raken (...) steeds meer hun binding kwijt (...)."***

***"Schoolopleidingen (...) hebben altijd een rol gespeeld bij het voortbrengen van basiskennis, en dat zal ook in de toekomst zo blijven." Er is echter zeer veel op losse schroeven komen te staan.***



***“(...) kan competentie worden gedefinieerd als individueel en collectief inzicht in produktie-situaties, dat wil zeggen in de complexe problemen die veranderingen daarin met zich meebrengen.”***

***“Met een dergelijke benadering van competentie-ontwikkeling en de vormen waarin competentie bij voorkeur moet worden verworven komen we (...) ver af te staan van de klassieke stelsels die stoelen op het ‘hebben’ van functies of banen, zelfs al zouden we aan dat hebben een ruime definitie geven. Op dit punt moet het wiel bijna nog helemaal uitgevonden worden.”***

onderwijsstelsel er zeer slecht in slaagt hierop een antwoord te geven.

□ Ten slotte weet iedereen dat bij produktiesituaties een complex geheel van kennis op uiteenlopende vakgebieden wordt gebruikt. Niet alleen kennis uit de zogeheten “exacte” wetenschappen (zoals mechanica, elektriciteit, elektronica, informatica), maar ook combinaties van kennis uit de “exacte” wetenschappen en de mens- en maatschappijwetenschappen. Hoe kan ervoor worden gezorgd dat mensen deze complexe combinaties van kennis verwerven? Zijn de traditionele opleidingen in het onderwijs hiervoor werkelijk toegerust?

Zoals we zien, is er zowel op het punt van de vorm als de inhoud van het leren zeer veel op losse schroeven komen te staan en toen men op zoek is gegaan naar passende antwoorden hiervoor, zijn de kwalificerende organisaties om de hoek komen kijken.

Maar kwalificerende organisaties hebben zowel problemen met het definiëren van hun oogmerken (welke “competentie” moet in een kwalificerende organisatie worden verworven?) als met de maatschappelijke erkenning van wat mensen op die manier leren. Zoals u begrijpt, zijn wij van mening dat competentie onlosmakelijk verbonden is met produktiesituaties en niet kan worden gereduceerd tot door ervaring geleerde “vaardigheden”.

Eenzijds kan competentie worden gedefinieerd als **individueel en collectief inzicht in produktiesituaties**, dat wil

zeggen in de complexe problemen die veranderingen daarin met zich meebrengen. Anderzijds is het voor de verwerving van dergelijk inzicht noodzakelijk dat er stabiele kaders voor het handelen worden gecreëerd, zodat een werkelijke accumulatie van kennis mogelijk is. Deze kaders moeten meer worden gezien als een middel om te experimenteren dan als een middel om ervaring op te doen, maar dat experimenteren vindt wel plaats binnen echte produktiesituaties. Er zijn nog maar zeer weinig gegevens beschikbaar over de ontwikkeling van voorzieningen waardoor achteraf terug kan worden gekeken op voorvallen in de produktie (onvoorziene gebeurtenissen, vernieuwingen), het verloop ervan kan worden geanalyseerd en de omstandigheden waarin deze zich hebben voorgedaan, kunnen worden gecorrigeerd.<sup>4</sup> Dergelijke voorzieningen bieden werknemers tevens de gelegenheid hun ervaring met dit soort voorvallen optimaal te benutten, hun inductorend vermogen verder te ontwikkelen, afstand te nemen van hun eerste inzichten over oorzaken en redenen van de voorvallen en achteraf nog eens kritisch te kijken naar hun oorspronkelijke inschattingen.

Met een dergelijke benadering van competentie-ontwikkeling en de vormen waarin competentie bij voorkeur moet worden verworven komen we echter ver af te staan van de klassieke stelsels die stoelen op het “hebben” van functies of banen, zelfs al zouden we aan dat hebben een ruime definitie geven. Op dit punt moet het wiel bijna nog helemaal uitgevonden worden.

4) Wij hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van dergelijke methoden voor de fabrieken van Danone France.



# Kwalificerende organisatie, coördinatie en stimulansen

Aan het begrip kwalificerende organisatie worden sinds enkele jaren tal van onderzoeken gewijd. De uitgangspunten van deze onderzoeken verschillen nogal, omdat ook het begrip vrij vaag is. Sommige onderzoeken of experimenten gaan uit van het streven van de leiding van ondernemingen, die de doelmatigheid van hun arbeidsorganisatie om verschillende redenen moeten zien te verbeteren<sup>1</sup>. Andere studies haken in op de thematiek van specifieke vakgebieden, zoals arbeidspsychologie, arbeids- en organisatiesociologie, management sciences, en economie. In het economisch onderzoek kan onderscheid worden gemaakt tussen een aantal stromingen. Zo is er een stroming die aandacht besteedt aan de sociale pijlers van het concurrentievermogen, probeert vast te stellen hoe economische (internationalisering van de concurrentie...) of sociologische (arbeidsgedrag, ontwikkeling van het onderwijs...) ontwikkelingen tot veranderingen in organisaties leiden, en de uitgangspunten analyseert waarop doelmatige organisaties in de nieuwe constellatie kunnen worden opgebouwd<sup>2</sup>. Een andere stroming, die sterk beïnvloed wordt door Angelsaksische auteurs, besteedt aandacht aan de verbanden tussen organisatievormen en leren. Na de publicaties van Argyris en Schön over het leren in organisaties is men in verschillende richtingen onderzoek gaan doen. In Frankrijk bijvoorbeeld wordt onderzoek gedaan naar projectgewijze organisatievormen<sup>3</sup> en naar organisatie-ontwikkelingen waarin het concept van de kwalificerende organisatie een centrale plaats inneemt<sup>4</sup>. Ook het onderzoek naar de ontwikkelingen op het grensvlak tussen de economie en de cognitieve wetenschappen kan tot deze tweede stroming gerekend worden. En ten slotte zijn er de recente micro-economische formalisaties van het gedrag van de belangrijkste betrokkenen. Hoewel deze in het verlengde

liggen van het werk van de neoklassieke economen, wordt ook daarbij steeds meer plaats ingeruimd voor het werken in teams en wordt onderzoek verricht naar samenwerkingsmechanismen en naar de invloed van collectieve kennis of de bedrijfscultuur op de doelmatigheid van de organisatie<sup>5</sup>.

In dit artikel, dat voortbouwt op de werkzaamheden die in opdracht van het CEDEFOP in het project "Kwalificatievoorziening"<sup>6</sup> ten uitvoer zijn gebracht, worden de drie genoemde stromingen uit het economisch onderzoek met elkaar gecombineerd<sup>6</sup>. Het centrale thema is de doelmatigheid van kwalificerende organisaties. Bij de behandeling daarvan worden de volgende twee klassieke vragenstellingen gehanteerd: worden de coördinatieproblemen in dit type organisatie doelmatig aangepakt én worden er oplossingen gevonden voor de vraagstukken die te maken hebben met de stimulansen bij het werk?

Deze vragen kunnen uiteraard niet aan de orde worden gesteld als de doelstellingen van organisaties buiten beschouwing worden gelaten, die op hun beurt weer verband houden met de context van ondernemingen. De doelmatigheid van organisaties kan niet op een abstracte manier worden beoordeeld. De doelmatigheid hangt samen met de verwachte resultaten. De kenmerken van organisaties moeten dus op een lijn worden geplaatst met de doelstellingen<sup>7</sup>.

Vanuit dit oogpunt kan het denkproces over kwalificerende organisaties niet los worden gezien van de ontwikkeling van de economische en sociale context van bedrijven, en zou de algemene vraag die we zojuist hebben gesteld, moeten luiden: zijn kwalificerende organisaties een antwoord op de nieuwe eisen waaraan bedrijven moeten voldoen?



**Louis Mallet**  
Hoofd Onderzoek  
aan het CNRS en  
hoofd van het LIRHE

**In dit artikel worden twee algemeen aanvaarde hypothesen op enigszins provocerende wijze weerlegd en worden twee nieuwe wegen aangegeven. Er wordt afgerekend met het idee dat werknemers speelruimte voor zelfstandige beslissingen moeten hebben om in een complexe arbeidsorganisatie tot een doelmatigere coördinatie te komen. Ook in een moderne arbeidsorganisatie worden werknemers dingen opgelegd, het gebeurt alleen in een andere vorm dan vroeger. Voorts wordt het idee weerlegd dat de arbeidsorganisatie alleen scholende effecten heeft als werknemers zelfstandig beslissingen kunnen nemen. Verplicht leren kan ook doelmatig zijn.**

**Anderzijds wordt gesteld dat die speelruimte voor zelfstandige beslissingen een belangrijke stimulans bij het werk zelf is, en dat als men van scholing een stimulans op het werk wil maken, het noodzakelijk blijkt om die beslissingsvrijheid uit te bouwen. Rest nog de vraag in hoeverre deze discussie ook buiten Frankrijk speelt, en welke vorm ze zou kunnen aannemen in de andere lidstaten van de Europese Unie.**

\* Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches sur les Ressources Humaines et l'Emploi, een team onderzoekers dat verbonden is aan het CNRS, Université des Sciences Sociales, Toulouse I.

\*\* Noot van de redactie: Op dit moment wordt een reeks nationale studies gepubliceerd in het kader van het project "De rol van bedrijven in de kwalificatievoorziening: scholing en opleidingseffecten van de organisatie van de arbeid in de onderneming".



***“We gaan er (...) van uit dat een organisatie kwalificerend is wanneer deze organisatie leermogelijkheden biedt aan (een deel van) haar werknemers.”***

***“Bij leermogelijkheden wordt hier niet bedoeld op opleidingsactiviteiten in het bedrijf die losstaan van de produktie-activiteiten, maar op een zodanige organisatie van de produktie-activiteiten dat er leerelementen geboden worden.”***

***“De leermogelijkheden kunnen zeer ongelijk verdeeld zijn in een organisatie.”***

***“Het is niet al te waarschijnlijk dat een organisatie altijd en voortdurend kwalificerend zal zijn.”***

***“In onze ogen moeten een kwalificerende organisatie en een verdergaande specialisatie van werknemers niet tegenover elkaar worden geplaatst.”***

Het is duidelijk dat er aan deze vragen heel veel vast zit. Met dit artikel wil ik alleen een discussie op gang brengen over coördinatie en stimulansen bij het werk.

Voordat ik hier nader op inga, zal ik een definitie geven van het begrip kwalificerende organisatie, zodat het begrip zo goed mogelijk wordt afgebakend, wat vaak onvoldoende gebeurt. Tot slot zal ik ingaan op de verbanden tussen kwalificerende organisaties en voorgeschreven werkzaamheden.

## **Kwalificerende organisatie**

Ik wil hier een precieze, restrictieve definitie geven van het begrip kwalificerende organisatie, allereerst op het niveau van de werkvloer en het team. Ik heb het niet over macrostructuren, dat wil zeggen over de bedrijfsorganisatie, maar over microstructuren, dat wil zeggen over de arbeidsorganisatie, de taakverdeling en coördinatie tussen individuele werknemers.

Onze aandacht gaat daarbij in feite uit naar een specifiek aspect van iets veel ruimers. In de reeds genoemde studie van het CEDEFOP ging het nog voorzichtig over de scholende effecten van de arbeidsorganisatie, een thema dat beperkter is dan de opbouw van kwalificerende organisaties. Dit beperktere thema had ook te maken met de specifieke kenmerken van landen. Kenmerkend voor de “Franse” tayloristische organisatie was namelijk enerzijds een vorm van arbeidsdeling waarin hiërarchische structuren een belangrijke rol speelden en anderzijds een laag opleidingsniveau bij het grootste deel van de werknemers<sup>8</sup>. Frankrijk heeft daarnaast ook nauwelijks een traditie op het gebied van formele bedrijfsopleidingen. Om al deze redenen is het vraagstuk van de integratie van informele leerprocessen in de arbeidsorganisatie voor Frankrijk belangrijk en interessant.

We gaan er dus van uit dat een organisatie kwalificerend is wanneer deze organisatie leermogelijkheden biedt aan (een deel van) haar werknemers. Deze definitie moet op verschillende punten nader worden uitgewerkt.

□ Bij leermogelijkheden wordt hier niet bedoeld op opleidingsactiviteiten in het

bedrijf die losstaan van de produktie-activiteiten, maar op een zodanige organisatie van de produktie-activiteiten dat er leerelementen geboden worden. Het verwerven of naar voren halen van nieuwe competenties vindt plaats in samenhang met en niet buiten de produktie-activiteiten. Het leren is niet geformaliseerd als een activiteit met een echt opleidingsdoel. Het leerproces is informeel, wat niet wil zeggen dat het toeval-ig of niet gewenst is. De leeractiviteiten hebben niet de vorm van traditionele opleidingen, maar maken deel uit van het werk.

□ Een organisatie draagt niet bij toeval bepaalde kenmerken. We kijken naar de hoofdrolspelers die om diverse redenen - waarop we later nog zullen terugkomen - zodanig inwerken op de organisatie dat de hierboven genoemde leermogelijkheden ontstaan.

□ De leermogelijkheden kunnen zeer ongelijk verdeeld zijn in een organisatie. Uit verscheidene voorbeelden van organisatorische veranderingen die wij hebben onderzocht, bleek dat er door veranderingen voor sommigen mogelijkheden ontstaan, terwijl men anderen daarmee juist mogelijkheden ontnemt. Het is niet zo dat er per saldo niets uit de bus komt wanneer men een organisatie verandert, maar er zijn wel vaak winnaars én verliezers. Dit laatste geldt zowel voor het geval dat mensen van de ene organisatievorm naar de andere overstappen, als ook voor het geval dat de veranderingen gepaard gaan met verschuivingen in het personeel, dergelijke verschuivingen te weeg worden gebracht of de veranderingen zelfs met dit doel in gang zijn gezet.

□ Het is niet al te waarschijnlijk dat een organisatie altijd en voortdurend kwalificerend zal zijn. Een zekere stabiliteit in de verdeling van de taken is van belang voor de efficiëntie. De leerprocessen zelf zijn discontinu. We kunnen er dan ook van uitgaan dat de leermogelijkheden niet alleen ongelijk over de werknemers, maar ook ongelijk door de tijd heen zijn verdeeld.

□ In onze ogen moeten een kwalificerende organisatie en een verdergaande specialisatie van werknemers niet tegenover elkaar worden geplaatst. Het zou wel



erg radicaal zijn om ervan uit te gaan dat het niet langer produktief is om zich te specialiseren. In de huidige studies is daar geen enkele aanwijzing voor gevonden. Ook uit de studies van het CEDEFOP is naar voren gekomen dat werknemers zich door informele leerprocessen van elkaar onderscheiden en dit tot verdere specialisering kan leiden.

In de delen van de organisatie die niet veranderen, blijven er verbanden bestaan tussen specialisatie en het leren door zich herhalende werkzaamheden. Maar daarnaast kunnen er door de rekbaarheid in functie-omschrijvingen ook nieuwe specialisaties ontstaan. Het leervermogen en de leerbereidheid zijn enerzijds niet gelijkmatig verdeeld over de werknemers, anderzijds kan een toenemende specialisering ook noodzakelijk worden door de complexe processen en de uiteenlopende competentie-eisen.

Naar het zich laat aanzien bestaat er ook niet vanzelfsprekend een verband tussen leermogelijkheden en speelruimte voor zelfstandige beslissingen van werknemers. Om te leren zijn niet per se keuzemogelijkheden nodig. Voor informele leerprocessen hoeft de werknemer op zichzelf niet over speelruimte voor zelfstandige beslissingen te beschikken.

Men hoeft niet per se buiten het kader van organisaties met voorgeschreven en door de leiding gecoördineerde werkzaamheden naar een kwalificerende organisatie te zoeken. In talrijke hedendaagse studies wordt een arbeidsorganisatie waarin de werkzaamheden vastliggen en werknemers weinig zelf kunnen beslissen geplaatst tegenover een organisatie die de afzonderlijke werknemer speelruimte laat<sup>9</sup>. Organisaties van het eerste type worden beschouwd als organisaties die weinig mogelijkheden bieden voor informeel leren, die van het tweede type zouden, dankzij de uiteenlopende arbeidssituaties, nieuwe kansen bieden.

Dit valt moeilijk te rijmen met tal van onderzoeksresultaten waaruit blijkt dat de speelruimte voor zelfstandige beslissingen in Frankrijk, tijdens de hoogtijdagen van het taylorisme, nooit volledig uit de arbeidsorganisatie is verdwenen<sup>10</sup>. Deze speelruimte bestond natuurlijk alleen formeel, maar ze was er en werd aan-

vaard. Er is al heel veel geschreven over het feit dat organisaties in die tijd alleen functioneerden dankzij deze marges, waarbinnen echt informeel leren mogelijk was. Het nieuwe ligt dan ook niet in een verband tussen de speelruimte voor de afzonderlijke werknemer en leren, maar in het feit dat in een formele organisatie niet alles voorgeschreven is.

Ik heb voorts niet de indruk dat de leermogelijkheden afnemen als werkzaamheden voorgeschreven zijn, maar als de uit te voeren taken een eenvoudig karakter hebben, steeds terugkeren en gelijk blijven door de tijd heen. Een organisatie biedt weinig gelegenheid voor competentie-ontwikkeling als werknemers gedwongen zijn om telkens dezelfde dingen te doen, als het daarbij maar om een paar eenvoudige dingen gaat, en als dat langere tijd zo blijft. Een organisatie, waarin de werkzaamheden voorgeschreven zijn en de werknemer steeds complexere taken moet uitvoeren, kan daarentegen mogelijkheden bieden voor competentie-ontwikkeling of -verwerving. Het is mogelijk dat een arbeidsorganisatie weinig speelruimte voor zelfstandige beslissingen biedt, maar door voorgeschreven complexe werkzaamheden in verschillende vormen tot leren noopt. De dwang en de controleprocedures zullen er anders uitzien dan bij een klassiek tayloristisch systeem, maar de werknemer zal in die constellatie vorderingen maken. Als iemand niet bereid of niet in staat is zich te ontwikkelen, zal dit op dezelfde wijze worden bestraft als wanneer hij of zij niet in staat is het tempo te volgen. Hij of zij zal dan buiten de boot vallen.

Wanneer we kijken naar de instructies in kwaliteitshandboeken, de ISO-normen en voorwaarden voor aanbestedingen, vinden we talrijke voorbeelden van "nieuwe voorgeschreven werkzaamheden". Hierbij is geen sprake van een duidelijk verband tussen eigen beslissingen en competentie-ontwikkeling. Het is denkbaar dat de leiding van een bedrijf een stelsel normen uitwerkt waarin het maken van vorderingen voorgeschreven is. Deze normen moeten dan uiteraard goed gefundeerd zijn en deel uitmaken van een of ander contract.

Hoewel het door de nieuwe technologieën en de complexiteit van organisa-

***"Naar het zich laat aanzien bestaat er (...) niet vanzelfsprekend een verband tussen leermogelijkheden en speelruimte voor zelfstandige beslissingen van werknemers."***

***"(...) de speelruimte voor zelfstandige beslissingen (is) in Frankrijk, tijdens de hoogtijdagen van het taylorisme, nooit volledig uit de arbeidsorganisatie (...) verdwenen."***

***"Het nieuwe ligt (...) niet in een verband tussen de speelruimte voor de afzonderlijke werknemer en leren, maar in het feit dat in een formele organisatie niet alles voorgeschreven is."***

***"Ik heb (...) niet de indruk dat de leermogelijkheden afnemen als werkzaamheden voorgeschreven zijn, maar als de uit te voeren taken een eenvoudig karakter hebben, steeds terugkeren en gelijk blijven door de tijd heen."***



***“Door de ontwikkelingen op het gebied van producten en processen, de kortere productietermijnen en de verkleining van de voorraden zijn nieuwe combinaties van technische en organisatorische competenties vereist. In het licht van deze combinaties is de manier waarop de coördinatie plaatsvindt van essentieel belang.”***

ties moeilijk en duur geworden is om werkzaamheden op de klassieke wijze te controleren, kan het ook gevaarlijk zijn om ervan uit te gaan dat bedrijven niets anders kunnen doen dan de afzonderlijke werknemer méér vertrouwen en méér speelruimte te geven. Men kan ook op zoek gaan naar organisatiestructuren die met een nieuw soort dwang werken en daarbij in de pas lopen met de complexe context. Voorbeelden daarvan zijn met name te vinden bij de ontwikkelingen in de afdelingen voor productiebeheer<sup>11</sup>.

## **Kwalificerende organisatie en coördinatie**

Coördinatie tussen de afzonderlijke werknemers is van cruciaal belang voor de doelmatigheid van organisaties. Betrouwbare relaties zijn bepalend voor een samenhangend productieproces. De productietermijnen hangen af van de snelheid waarmee informatie wordt overgebracht.

In de nieuwe concurrentiesituatie komt het aan op een flexibele productie en produktkwaliteit.

□ **Flexibiliteit in de productie.** In termen van produktieniveau en van produkttypen wordt het vermogen van organisaties om zich aan te passen aan de wisselende vraag een doorslaggevende factor in de concurrentiestrijd.

□ **Kwaliteit van de produkten.** Het vermogen om regelmatig, volgens steeds preciezere kwaliteitsnormen te produceren, vormt het tweede beslissende element.

Deze twee eisen vinden hun neerslag in de vraag naar nieuwe competenties. Door de ontwikkelingen op het gebied van produkten en processen, de kortere productietermijnen en de verkleining van de voorraden zijn nieuwe combinaties van technische en organisatorische competenties vereist. In het licht van deze combinaties is de manier waarop de coördinatie plaatsvindt van essentieel belang. Het oude model van een gelijkblijvende serieproductie was doelmatig door de vrij ver doorgevoerde standaardisering van functie-inhouden en coördinatieprocessen,

waarin hiërarchische verhoudingen de boventoon voerden. De trend in de richting van vereenvoudigingen door homogenisering was een acceptabel organisatorisch antwoord. Wordt er gebroken met deze oude gang van zaken, dan betekent dit niet alleen dat men ermee akkoord moet gaan dat er gedifferentieerd wordt, maar ook dat men zelf differentiaties zal moeten aanbrengen zodat er aan wisselende en moeilijk voorspelbare situaties het hoofd kan worden geboden.

Deze ontwikkeling wordt mede in de hand gewerkt door het feit dat de concurrentiestrijd onder invloed van de internationalisering van de markten steeds scherper wordt. Zelfs wanneer de productie-omstandigheden vrij stabiel blijven, lijken produktiviteitsstijgingen met een tayloristische werkwijze slechts beperkt mogelijk. Ook het idee dat men door een beter human resources management voor-sprong op de concurrentie kan behalen, werkt differentiatie in de hand. Hierdoor komt in feite een arbeidsorganisatie op de helling te staan die van iedereen hetzelfde eist en worden capaciteiten van mensen benut, die tot op heden niet werden gebruikt en meestal niet erkend werden of onbekend waren. Er wordt een overstap gemaakt van een organisatievorm waarin gebruik wordt gemaakt van genormaliseerde, bekende en traceerbare competenties en waarin dus al van te voren bekend is hoe de organisatie functioneert - zoals een bouwdoos met blokken die al de juiste afmetingen hebben - naar een organisatievorm die verborgen capaciteiten aan de oppervlakte brengt<sup>12</sup>. Daarbij is niet meer van te voren bekend hoe de organisatie werkt, omdat er gewerkt wordt vanuit het idee dat men niet alle eigenschappen van de medewerkers kent. Men neemt het risico dat die eigenschappen aan het licht komen en gaat dat niet langer door normalisering uit de weg. Bij deze vorm van differentiëring kent men niet meteen vanaf het begin de vorm die de blokken in de bouwdoos hebben, dat wordt pas duidelijk als men aan het bouwen is.

Het spreekt vanzelf dat de werkgever er zeker moet van kunnen zijn dat het uiteindelijk voltooid bouwwerk, om maar bij onze vergelijking te blijven, de kenmerken heeft waarom gevraagd wordt. Vandaar dan ook dat de coördinatie tus-



sen de afzonderlijke werknemers in dergelijke nieuwe organisaties een centrale plaats inneemt. Het grootste probleem is dat men bij die coördinatie niet langer kan volstaan met het bewaken van duurzame en in kaart gebrachte scheidslijnen tussen eenheden (functie-inhouden), die voor grote groepen hetzelfde zijn. In dat soort constellaties kon altijd met dezelfde procedures worden gewerkt. Tegenwoordig houdt coördinatie echter in dat men bij het management met verschuivende grenzen tussen eenheden moet zien te werken, die steeds verder gedifferentieerd worden. In het licht van de enorme hoeveelheid en de complexiteit van de informatie die daarbij uitgewisseld moet worden dreigt dit een uitermate logge en dure aangelegenheid te worden. In de vorm van de informatie-uitwisseling (afhankelijkheids- en machtsrelaties) kan men ook meer asymmetrie introduceren.

\*  
\* \*

Waar staan de zogenaamde kwalificerende organisaties, als we naar deze kenmerken of eisen kijken?

Allereerst kan een organisatie pas leermogelijkheden bieden, wanneer ze openstaat voor verdere ontwikkeling. De verdeling van taken en verantwoordelijkheden kan niet voor eens en voor altijd vastliggen. De grenzen tussen verschillende functies moeten flexibel zijn, zodat rekening kan worden gehouden met nieuw verworven kennis en ervaring. Maar dit vermogen om zich verder te ontwikkelen mag niet leiden tot voortdurende instabiliteit. De ontwikkeling moet een zekere regelmaat hebben, aan grenzen gebonden zijn en georganiseerd worden. De samenhang in de organisatie hangt in belangrijke mate af van de vraag of iedereen over informatie beschikt over wat anderen doen. Als deze informatie voortdurend verandert, zou dat ernstige problemen opleveren.

Een andere vraag is wie er beslist over verschuivingen in functiegrenzen. In hoeverre kan men op onderlinge aanpassingsprocessen vertrouwen?

In de tweede plaats zullen kwalificerende organisaties, met name door de verschillen in leertempo, tot differentiaties in

functie-inhouden leiden. Twee werknemers die zich in precies dezelfde uitgangssituatie bevinden, zouden zich volstrekt verschillend kunnen ontwikkelen. Door deze individualisering zullen problemen ontstaan die vergelijkbaar zijn met de problemen die de verdere ontwikkeling van de organisatie met zich meebrengt.

In de derde plaats vereist leren dat er betrekkingen met anderen worden onderhouden die er anders uitzien dan de betrekkingen die op voorschriften baseren. Om iets te kunnen begrijpen is uitleg nodig, dat wil zeggen er is tijd en er zijn contacten nodig. Een organisatie waarin voortdurend onder druk wordt gewerkt en waarin het werk dan ook moet worden verdeeld onder degenen die de beste capaciteiten in huis hebben (degenen die weten wat ze moeten doen en dat het snelst doen), zal nauwelijks gelegenheid bieden tot leren<sup>13</sup>.

Al deze punten wijzen in één en dezelfde richting, namelijk dat de hoeveelheid informatie en de complexiteit van de informatie die in een organisatie in de hand moet worden gehouden aanzienlijk toeneemt. We zien dus dat bepaalde kenmerken van kwalificerende organisaties tegemoetkomen aan de eisen die de nieuwe vormen van de concurrentiestrijd met zich meebrengen, maar we zien tegelijkertijd ook dat de coördinatie tussen de afzonderlijke werknemers door de nieuwe leermogelijkheden nog veel complexer wordt.

Voordat ondernemingen zich aan dit hachelijke avontuur wagen, zullen ze eerst willen weten hoe ze te werk moeten gaan. In het licht van de risico's die de onderneming loopt is het waarschijnlijk niet voldoende als men uitwerkt hoe de coördinatie tussen de afzonderlijke werknemers zou moeten plaatsvinden. Er moeten ook systemen komen waardoor de werknemers aangespoord worden. Of organisaties nu een bepaalde mate van speelruimte bieden voor initiatieven van afzonderlijke werknemers, of met complexe voorschriften werken, in beide gevallen zal men opnieuw moeten gaan nadenken over de aansporingsmechanismen. Er zal niet alleen meer gecontroleerd worden via coördinatieprocessen, maar er zal ook gezocht worden naar manieren waardoor gegarandeerd is dat

***"(...) men bij die coördinatie niet langer kan volstaan met het bewaken van duurzame en in kaart gebrachte scheidslijnen tussen eenheden (functie-inhouden), die voor grote groepen hetzelfde zijn. (...) Tegenwoordig houdt coördinatie (...) in dat men bij het management met verschuivende grenzen tussen eenheden moet zien te werken, die steeds verder gedifferentieerd worden."***

***"(...) kan een organisatie pas leermogelijkheden bieden, wanneer ze openstaat voor verdere ontwikkeling."***

***"(...) zullen kwalificerende organisaties, met name door de verschillen in leertempo, tot differentiaties in functie-inhouden leiden."***

***"(...) vereist leren dat er betrekkingen met anderen worden onderhouden die er anders uitzien dan de betrekkingen die op voorschriften baseren."***

***"Of organisaties nu een bepaalde mate van speelruimte bieden voor initiatieven van afzonderlijke werknemers, of met complexe voorschriften werken, in beide gevallen zal men opnieuw moeten gaan nadenken over de aansporingsmechanismen."***





**Er zijn twee verschillende vormen van stimulansen:**

- **bij de eerste vorm worden mensen niet bij de uitvoering van het werk zelf aangespoord (loon, premies, enz.)**
- **bij de tweede vorm maken de stimulansen deel uit van het werk zelf (voldoening bij het werk, bij het leren, enz.)**

**“De vraag rijst nu in hoeverre we bij mogelijkheden om te leren met stimulansen te maken hebben die deel uitmaken van het werk zelf of niet.”**

ieder in dezelfde richting als de organisatie werkt. Wordt er geen passend systeem gevonden waardoor werknemers in de juiste richting gaan, dan zullen ondernemingen waarschijnlijk geen afscheid kunnen nemen van organisatievormen die op basis van voorschriften functioneren.

## **Kwalificerende organisatie en stimulansen**

We kunnen twee verschillende vormen van stimulansen onderscheiden. Bij de eerste vorm worden mensen niet bij de uitvoering van de werkzaamheden zelf aangespoord. Er worden beloningen gegeven voor de geïnvesteerde tijd en de geleverde inspanningen. Voorbeelden zijn loon, premies en verschillende voordelen die niet direct te maken hebben met de uitvoering van het werk zelf. Het aansporen van mensen speelt geen rol in de arbeidsorganisatie. Het schematische tayloristische systeem behoort tot dit type arbeidsorganisatie. Om in aanmerking te komen voor een beloning moet men voldoen aan een vastgestelde norm, die weinig onderscheid maakt tussen werknemers. Men moet zich conformeren aan de norm.

Bij de tweede vorm maken de stimulansen deel uit van het werk zelf. Men wordt aangespoord doordat het werk ten uitvoer wordt gebracht, men daarbij voldoening ondervindt, men iets leert, men zich met iets identificeert of met anderen rivaliseert. Als men gebruik wil maken van dit soort stimulansen, dan zal men daar opnieuw in de arbeidsorganisatie rekening mee moeten gaan houden. De post-tayloristische systemen behoren, om verschillende gelijkgerichte redenen, tot dit type arbeidsorganisatie.

Een paar van die redenen hebben te maken met de wensen van de afzonderlijke werknemers. Werknemers, die beter zijn opgeleid en in hoge mate vastzitten aan een systeem van vastgestelde salarissen, beschouwen de uitvoering van het werk zelf als een belangrijke stimulans. In dat kader wordt vaak de voorkeur gegeven aan speelruimte voor zelfstandige beslissingen en niet aan dwang.

Andere redenen hebben te maken met de ontwikkeling die bedrijven doormaken.

Wanneer men, om de reeds aangestipte redenen, steeds meer onderscheid aanbrengt tussen werknemers, dan zullen werknemers ook niet meer worden aangespoord om aan een norm te voldoen. Ze zullen dan juist allemaal in de gelegenheid worden gesteld om zich van elkaar te onderscheiden.

De vraag rijst nu in hoeverre we bij mogelijkheden om te leren met stimulansen te maken hebben die deel uitmaken van het werk zelf of niet.

Bij stimulansen die geen deel uitmaken van het werk, worden er persoonlijke investeringen gedaan om binnen of buiten het bedrijf meer te verdienen. In dit geval streeft een ieder waarschijnlijk naar investeringen die zoveel mogelijk opleveren. Als een organisatie met voorgeschreven werkzaamheden meer oplevert, zal men daarvoor kiezen.

Bij stimulansen die deel uitmaken van het werk, draait het om de voldoening dat men iets leert en afwisselend werk heeft... Als het om dit soort stimulansen gaat, is dat dan verenigbaar met dwang? Is er niet een tegenstelling tussen ergens toe gedwongen worden en het nuttig vinden dat men iets geleerd heeft?

Om te kunnen leren is het niet per se nodig dat men zelfstandig beslissingen moet kunnen nemen en dat laatste garandeert ook niet dat mensen leren. Maar wanneer men leermogelijkheden als een stimulans op het werk wil gebruiken, dan zal een ieder bepaalde keuzemogelijkheden moeten hebben. Kunnen mensen keuzes maken en in het verlengde daarvan verantwoordelijkheid dragen, dan spoort dat aan. Het maken van een keuze dwingt namelijk tot argumenteren, stelling nemen en rationaliseren. De betrokkenheid van iemand die keuzes maakt is veel groter dan van iemand die precies doet wat voorgeschreven is.

De keuze die men op het punt van de stimulansen maakt is ook bepalend voor de vorm van de arbeidsorganisatie. Trekken we de lijn heel ver door, dan zouden we kunnen zeggen dat de coördinatie-methoden zouden moeten worden gekozen op grond van het type stimulans dat gehanteerd wordt. Nog verdergaand zouden we kunnen zeggen dat min of meer



voorgeschreven werkzaamheden eerder te maken hebben met de stimulansen dan met de coördinatie tussen de afzonderlijke werknemers. Dit is een enigszins triviale stelling, die overigens wel aanhangers heeft. Volgens deze stelling is de organisatievorm als geheel van regels en formele procedures en als coördinerend systeem in wezen van weinig belang. Als werknemers gemotiveerd zijn, zullen ze doelmatig werken. Ze zullen daar de middelen toe vinden. De organisatie zal hen geen verplichtingen opleggen. De organisatorische keuzes hebben dus als enig doel te motiveren. Ze hebben niets te maken met de verwachtingen van personen. Geen enkele structuur is beter dan een andere wanneer het om de doelstellingen van de organisatie gaat. De juiste structuur is die welke de betrokkenheid stimuleert.

Wanneer we goed kijken naar het empirisch onderzoek dat door het CEDEFOP verricht is in het kader van het reeds genoemde project, zien we dit bevestigd in concrete cases. Bepaalde organisatorische veranderingen hebben namelijk als enig, niet duidelijk geformuleerd doel om een verandering teweeg te brengen in het systeem dat mensen moet aansporen. Door verantwoordelijke mensen te vervangen, door het openbreken van de lijnen die vaak al heel lang tussen werkenden bestaan maar niet altijd optimaal zijn, door een schok teweeg te brengen waardoor iedereen verplicht is opnieuw in overleg te treden met anderen, wil men bereiken dat mensen opnieuw in zichzelf investeren. Soms worden door organisatorische veranderingen ook carrièremogelijkheden tot stand gebracht voor een specifieke groep die van strategisch belang wordt geacht voor de toekomst. De doelmatigheid van het systeem verbetert dus doordat een groep opnieuw gemotiveerd wordt, en niet in de eerste plaats doordat de taken opnieuw worden verdeeld<sup>14</sup>.

Op dit punt zal men zich dan ook moeten afvragen wat de scholende effecten zijn van de arbeidsorganisatie, en nu niet meer vanuit het oogpunt van de doelmatigheid van de arbeidsorganisatie als coördinatiestructuur, maar vanuit het oogpunt van de stimulansen en die aan de werkenden worden gegeven.

\*

\* \*

Vaststaat dat het vraagstuk twee kanten heeft: spoort de gelegenheid tot leren mensen aan, of is er een specifiek aansporingssysteem nodig om ervoor te zorgen dat mensen zin krijgen om te leren? Ontwikkelt het bedrijf een kwalificerende organisatievorm om mensen te motiveren, of heeft het bedrijf er om andere redenen behoefte aan dat mensen leren, en wordt er daarom naar aansporingsmogelijkheden in die richting gezocht. Waarschijnlijk komt het allebei voor. Maar de verdere uitbouw van de beslissingsvrijheid op het werk en het afnemen van voorgeschreven procedures hebben hier maar ten dele mee te maken. Stimulansen die geen deel uitmaken van het werk zelf lopen meer in de pas met voorgeschreven procedures, terwijl het hebben van keuzemogelijkheden waarschijnlijk van essentieel belang is voor werk dat op zichzelf aansporend is. Hoewel speelruimte voor zelfstandige beslissingen geen onmisbaar kenmerk is van een kwalificerende organisatie, is de vrijheid om beslissingen te kunnen nemen noodzakelijker voor het systeem van stimulansen dan voor de coördinatiemechanismen.

Samenvattend kunnen we zeggen dat we hier twee algemeen aanvaarde hypothesen op enigszins provocerende wijze hebben weerlegd en twee nieuwe wegen hebben aangegeven. We hebben afgerekend met het idee dat werknemers speelruimte voor zelfstandige beslissingen moeten hebben om in een complexe arbeidsorganisatie tot een doelmatigere coördinatie te komen. Ook in een moderne arbeidsorganisatie worden werknemers dingen opgelegd, het gebeurt alleen in een andere vorm dan vroeger. Voorts hebben we het idee weerlegd dat de arbeidsorganisatie alleen scholende effecten heeft als werknemers beslissingsvrijheid hebben. Verplicht leren kan ook doelmatig zijn.

Anderzijds hebben we gesteld dat die speelruimte voor zelfstandige beslissingen een belangrijke stimulans bij het werk zelf is, en dat als men van scholing een stimulans op het werk wil maken, het noodzakelijk blijkt om die beslissingsvrijheid uit te bouwen. Rest nog de vraag in hoeverre deze discussie ook buiten Frankrijk speelt, en welke vorm ze zou kunnen aannemen in de andere lidstaten van de Europese Unie.

***“(...) spoort de gelegenheid tot leren mensen aan, of is er een specifiek aansporingssysteem nodig om ervoor te zorgen dat mensen zin krijgen om te leren ?”***

***“(...) het hebben van keuzemogelijkheden waarschijnlijk van essentieel belang is voor werk dat op zichzelf aansporend is.”***



### Opmerkingen/Literatuur

- 1) Hiervan zijn bij grote Franse concerns tal van voorbeelden te vinden (De werken van C. Midler bij Renault "Emergence et développement de la gestion par projet chez Renault de 1970 à 1985", Cahiers du Centre de Recherche en Gestion, nr. 3, juni 1989. De themadagen die Rhône-Poulenc in juni '93 organiseerde rond het onderwerp "Succesvolle verandering...").
- 2) **A. d'Iribarne**. La compétitivité, défi social, enjeu éducatif. Ed. Presses du CNRS. Parijs, 1989.
- 3) **R.J. Benghozi**. Innovation et gestion de projets. Ed. Eyrolles, Parijs, 1990.
- 4) **P. Zarifian**. "La compétence, mythe, construction ou réalité". Ed. L'Harmattan. Parijs, 1994.
- 5) Zie bijvoorbeeld de werken van **M. AOKI** (Economie japonaise. Informations. Motivations. Marchandage. Ed. Economica, 1991) en van J. Cremer (Corporate Culture and Shared Knowledge, in: Industrial and Corporate Change. Vol. 2, nr. 3, 1993).
- 6) In het kader van de Franse bijdrage aan het project zijn drie case-study's gemaakt bij een chemische fabriek en twee afdelingen van een bedrijf dat vliegtuigen bouwt. De studies (F. Allard, L. Mallet, M. Pouget) zijn verkrijgbaar bij het CEDEFOP. Zie ook het verslag voor Frankrijk (M.C. Villeval) en het eindverslag (J. Delcourt en P. Méhaut) dat binnenkort door het CEDEFOP wordt uitgegeven.
- 7) **M. Mintzberg**, Structure et Dynamique des organisations. Ed. Organisation. Parijs, 1982.
- 8) De resultaten van een vergelijking tussen Frankrijk en Duitsland die door het LEST is uitgevoerd, zijn vrij duidelijk op dit punt. Zie M. Maurice, F. Sellier, J.J. Silvestre. Production de la hiérarchie dans l'entreprise, Allemagne-France. LEST, Aix-en-Provence, 1977.
- 9) **P. Zarifian**, "Coopération, compétence et système de gestion dans l'industrie. Communication au 5e colloque de l'ARGH." Montpellier, 18 november 1994. Handelingen uitgegeven door het FNGE.
- 10) **D. Brochier, A. d'Iribarne, J.P. Froment**. La formation en alternance intégrée à la production in: Revue Formation-Emploi, nr. 30, 1990. Zie ook het proefschrift van D. Brochier. L'entreprise formatrice. Aix-en-Provence, LEST, 1993.
- 11) Zie met name de reeds genoemde monografieën over de vliegtuigbouw in het kader van de studie van het CEDEFOP (F. Allard en M. Pouget).
- 12) Dergelijke organisaties zouden een mogelijk antwoord bieden op het vraagstuk dat door theoretici het vraagstuk van de "tegengestelde selectie" wordt genoemd. Zie bijvoorbeeld B. Gazier. Economie du travail et de l'emploi, p. 235. Ed. Dalloz. Parijs, 1992.
- 13) **C. Riveline**. De l'urgence en gestion, Gérer et comprendre, nr. 22, 1991.
- 14) **L. Mallet**. Case-study nr. 1, France-Région toulousaine. Zie ook Note du CEJEE nr. 118. "Investissement et Organisation. Leçon d'un chantier". Université de Toulouse 1, 1992.



# Kwalificerende organisatie en mobiliteit produktietechnici in de chemische industrie

Een kwalificerende organisatie is een structuur waarbinnen arbeid en kennis op een bijzondere manier worden verdeeld, gecoördineerd en gereproduceerd. Volgens verschillende auteurs<sup>1</sup>, onder anderen Philippe Zarifian, is dit de sterkste organisatievorm voor een flexibele productie<sup>2</sup>. Men gaat ervan uit dat een onderneming met deze soepele organisatievorm het best in staat is om aan onvoorspelbare situaties het hoofd te bieden. Met een kwalificerende organisatie kan men inspelen op het feit dat er steeds meer uiteenlopende soorten kennis bij het werk moeten worden ingeschakeld en er ook kennis moet worden ontwikkeld die de verschillende functiecategorieën en afdelingen in een bedrijf gemeenschappelijk hebben. Anders gezegd, deze organisatievorm maakt het mogelijk om kennis voortdurend aan te passen en te vernieuwen.

In het verlengde van de publikaties van ARGYRIS en SCHÖN (1978) is een discussie over kwalificerende organisaties op gang gekomen, waarin het accent is komen te liggen op kennis door en voor het werk. Dit is van groot belang voor een land als Frankrijk waar op school gegeven opleidingen de overhand hebben en men pas vrij laat oog heeft gekregen voor de onderneming als opleidingsoord (BARBIER, 1992; BROCHIER e.a., 1990; JOBERT, 1991).

In de discussies van sociologen, economen en bedrijfskundigen over dit onderwerp is één aspect echter nauwelijks aan de orde gekomen, namelijk de relatie tussen de productie van kennis binnen de onderneming en de uitgangspunten die bepalend zijn voor de mobiliteit (d.w.z. de uitgangspunten die bepalend zijn voor de aanstelling in een bepaalde functie en voor de hiërarchische ordening van functies). Kwalificerende organisaties ontwikkelen zich voornamelijk bij grote bedrij-

ven of bij bedrijven die deel uitmaken van concerns die met het model van een zogenaamde "interne arbeidsmarkt" werken. Het is duidelijk dat dit model in Frankrijk in de jaren tachtig op de tocht is komen te staan en dit nog steeds zo is. De interne arbeidsmarkten functioneerden dankzij een sterk groeiend aantal arbeidskrachten enerzijds en zwak ontwikkelde initiële beroepsopleidingen anderzijds. In deze situatie is in Frankrijk, in tegenstelling tot landen als Duitsland en Japan (SILVESTRE, 1986), een einde gekomen door de inkrimping van het aantal arbeidskrachten in de productiesector, de aanzienlijke toename van het aantal initiële opleidingen, de wedijver tussen initiële beroepsopleidingen en beroepsgerichte volwasseneneducatie en ten slotte het feit dat vrouwen, die nu beter zijn opgeleid dan vroeger, steeds minder geneigd zijn zich bij een dalende conjunctuur terug te trekken van de arbeidsmarkt. De veranderingen in het functioneren van de Franse interne arbeidsmarkten zijn, volgens ons, niet zonder belang voor de ontwikkeling van kwalificerende organisaties. Onder verwijzing naar de analyse van expertsystemen van HATCHUEL en WEIL (1992) kunnen we zelfs zeggen dat de processen waarbij kennis tijdens het werk wordt ontwikkeld en uitgewisseld grote betekenis hebben gekregen. Dit betekent ook "dat we inzicht moeten krijgen in de vraag hoe bureaucratische, institutionele en politieke processen een remmende of storende invloed dan wel een stimulerend effect kunnen hebben op de verdere ontwikkeling en spreiding van kennis die beantwoordt aan de huidige economische eisen."

Kennis door en voor het werk komt overigens niet zomaar tot stand bij de uitvoering van werkzaamheden, maar ontstaat "door herschikking van kennis-elementen in een werksituatie"



**Myriam  
Campinos-  
Dubernet**

*adjunct-directrice  
van GIP Mutations  
Industrielles, de  
onderzoeksunit CNRS*

*GIP 0002, daarvoor hoofd  
van de afdeling Arbeid en  
Opleiding van het Centre  
d'Études et de Recherche sur  
les Qualifications (CEREQ)*

**Dit artikel gaat in op de vraag hoe er een samenhang tot stand kan worden gebracht tussen de nieuwe organisatievormen die noodzakelijk zijn voor een flexibele productie enerzijds en de uitgangspunten die bepalend zijn voor de mobiliteit van mensen anderzijds. De auteur stelt dat een dergelijke samenhang noodzakelijk is voor de efficiëntie en de bestending van de nieuwe organisatievormen. In de huidige constellatie van de Franse "interne arbeidsmarkten" is dit een cruciaal vraagstuk. Doordat de carrièremogelijkheden als gevolg van de inkrimping van het aantal arbeidskrachten en de inkorting van de hiërarchische lijnen automatisch teruglopen, komen de uitgangspunten die tot nu toe bepalend waren voor de mobiliteit van mensen op losse schroeven te staan. Anderzijds leidt het groeiende aanbod aan beroepsopleidingen voor alle functieniveaus ertoe dat het bedrijfsleven steeds vaker een beroep doet op "externe arbeidsmarkten". De auteur analyseert de situatie waarin produktietechnici verkeren en gaat vervolgens aan de hand van statistische gegevens in op de hele Franse industrie.**

1) Zie 'L'organisation qualifiante', nr. 112 van het tijdschrift Education permanente van oktober 1992 dat geheel aan dit onderwerp is gewijd.

2) Hiermee worden produktiewijzen aangeduid waarbij produktinnovatie en korte series hand in hand gaan.



***“Het is (...) noodzakelijk te kijken hoe veranderingen in deze uitgangspunten, die bepalen wie een baan krijgt en carrière maakt, van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van de kwalificerende organisatie als nieuwe organisatievorm.”***

***“Voor een systematische ontwikkeling van kennis door en voor het werk is het noodzakelijk dat kennis van te voren erkend wordt en dus ook de mensen erkend worden die die kennis voortbrengen, zodat men rechtstreeks betrokken raakt bij het proces.”***

3) Het gaat hier met name om initiële opleidingen / volwasseneneducatie; beroepsgerichte opleidingen / algemene opleidingen; verandering van werkgever / taakrotatie; doorgroei-mogelijkheden / statuserkenning.

4) Dit onderzoek van CEREQ-GIP Mutations Industrielles is in 1994 uitgevoerd door C. BLAIN, M. CAMPINOS-DUBERNET en C. MARQUETTE bij drie chemische fabrieken en twee aluminiumverwerkende bedrijven. De resultaten zullen in de loop van dit jaar worden gepubliceerd.

(HATCHUEL en WEIL, op. cit.). In die zin zijn de produktie van kennis door en voor het werk en de voortdurende erkenning van de aldus geproduceerde kennis nauw met elkaar verbonden. Die twee dingen hangen niet alleen af van de gekozen arbeidsdeling, maar ook van de zogenaamde “speelruimte voor mobiliteit”, die bepaalt hoe er in concreto gecoördineerd en zelfs samengewerkt wordt. Deze speelruimte bestaat uit “een geheel van al dan niet op papier gezette uitgangspunten die keer op keer worden toegepast en de krachtlijnen vormen van wat men ‘de speelruimte in een beroep’ of de ‘speelruimte in een kwalificatie’ zou kunnen noemen” (SILVESTRE, op. cit.)<sup>3</sup>. Deze uitgangspunten structureren zowel de samenhang in functie-inhouden en functieprofielen als de stratificaties en hiërarchieën in het bedrijfsleven. Ze stoelen op bepaalde ideeën omtrent de rangorde van de kennis die bij het werk benodigd is. Het is dan ook noodzakelijk te kijken hoe veranderingen in deze uitgangspunten, die bepalen wie een baan krijgt en carrière maakt, van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van de kwalificerende organisatie als nieuwe organisatievorm. Deze “speelruimtes” kunnen zelf ook bepaalde effecten teweegbrengen, die niet noodzakelijkerwijs stroken met organisatievernieuwingen. Onze stelling is dat er aan een samenhang tussen de nieuwe organisatievormen en de verschillende vormen van mobiliteit moet worden gewerkt, omdat anders de nieuwe keuzes op het punt van de arbeidsdeling weer op losse schroeven komen te staan.

We zullen dit standpunt verduidelijken aan de hand van recent onderzoek op het gebied van het kwaliteitsbeleid<sup>4</sup> en proberen aan te tonen dat er niet zozeer voor de ontwikkeling van kennis door en voor het werk, maar voor de theoretische onderbouwing, d.w.z. voor een georganiseerde, systematische en overdraagbare opbouw daarvan “speelruimtes in kwalificaties” moeten worden aangebracht.

## **Kennis door en voor het werk en “speelruimte in kwalificaties”**

Kennis door en voor het werk is niets nieuws. Dergelijke kennis is er al heel

lang, maar ze was niet zichtbaar en werd alleen “stiltwijgend” door directies en staf erkend (JONES en WOOD, 1984). Nieuw in het huidige bedrijfsleven is dat nu erkend wordt dat dergelijke kennis een onmisbare bijdrage levert aan de prestaties van ondernemingen. Tegenwoordig wordt kennis door en voor het werk niet alleen aan de oppervlakte gehaald en gezocht, maar ook verder uitgewerkt en theoretisch vormgegeven, zodat er echte modellen ontstaan waarmee men aan de slag kan. Deze kennis structureert werkzaamheden die tegenwoordig als collectieve werkzaamheden worden bestempeld, daar de verschillende soorten kennis onderling met elkaar samenhangen.

Voor een systematische ontwikkeling van kennis door en voor het werk is het noodzakelijk dat kennis van te voren erkend wordt en dus ook de mensen erkend worden die die kennis voortbrengen, zodat men rechtstreeks betrokken raakt bij het proces. Dit komt er in feite op neer dat men mensen de status van “deskundige” zou moeten geven. Dit gebeurt echter niet direct, omdat men dan “afstand moet nemen” van het verleden. Om dit te illustreren schetsen we hier de gang van zaken in twee chemische fabrieken die tot hetzelfde concern behoren.

In de eerste fabriek bestonden twee opvattingen over kwaliteitsbeheersing. Ze werden aangehangen door twee verschillende groepen die het, op het moment dat het onderzoek plaatsvond, niet echt met elkaar eens konden worden. Volgens de eerste opvatting is vooruitgang en de daarvoor nodige arbeidsdeling vooral een kwestie van wiskundige modellen en automatisch geregistreerde gegevens over het productieproces. Volgens de tweede opvatting is kwaliteitsbeheersing in de eerste plaats een instrument om belangrijke storingen op te lossen. Daarbij wordt op de koop toe genomen dat niet alles optimaal functioneert, maar er toch “met kleine stapjes vooruitgang wordt geboekt”, zoals in het Japanse KAISEN-systeem. De ingenieurs en technici van de afdeling process engineering zijn de eerste opvatting toegedaan. Zij menen dat een meer wetenschappelijk systeem in de pas loopt met de momenteel beschikbare kennis. Ze vinden dat de voorstellen voor een paar kleine verbeteringen hier en daar, die de operators doen vanuit hun erva-



ring met de processen niet veel om het lijf hebben, niet goed gefundeerd zijn en geen serieuze bijdrage kunnen leveren aan de verbetering van de procesbeheersing als geheel. Ze zijn van mening dat de op- en aanmerkingen van de operators en hun conclusies omtrent bepaalde details bij voorbaat weinig geloofwaardig zijn en zetten vraagtekens bij de ideeën die door hen naar voren worden gebracht. Ze achten het dan ook niet nodig om die informatie te verzamelen en te verwerken, zelfs als het daarbij over die delen van het proces gaat waarop men nog onvoldoende greep heeft.

Alle pogingen van de directie om de operators op vrijwillige basis te laten meedraaien in kwaliteitskringen lopen stuk op de tegenstand, waarover we het zojuist hebben gehad. Wat van de operators verwacht wordt, staat in schril contrast met hun status en het gebrek aan erkenning voor hun kennis. Hierdoor ontstaan reële problemen. Beide kampen houden vast aan hun eigen ideeën en

maken gebruik van hun eigen kennis om hun standpunt te verdedigen. Beide kampen wijzen erop dat het andere kamp niet over voldoende kennis beschikt, zodat er ook geen "mogelijkheden voor uitwisselingen" kunnen ontstaan. Die mogelijkheden zouden er wel zijn als beide kampen oog zouden hebben voor de raakpunten in hun kennis en zouden erkennen dat hun beiderlei kennis elkaar aanvult. De beroepsprofielen en de uitgangspunten die bepalen wie welke functie krijgt zijn debet aan deze scherpe scheiding der geesten.

We zullen hier wat nader stilstaan bij de produktietechnici. De kenmerken van deze technici liggen niet op één lijn met die van de operators, omdat men hen op de externe arbeidsmarkt aanwerft en ze dan ook niet al te veel ervaring hebben met de besturing van het productieproces. Aangezien ze in het bezit zijn van een Brevet de Technicien Supérieur (zie overzicht 1) worden ze onmiddellijk ingeschaald in de tweede schaal van de

***"Beide kampen houden (bij de eerste case) vast aan hun eigen ideeën en maken gebruik van hun eigen kennis om hun standpunt te verdedigen. Beide kampen wijzen erop dat het andere kamp niet over voldoende kennis beschikt, zodat er ook geen 'mogelijkheden voor uitwisselingen' kunnen ontstaan."***

## Overzicht 1

### Het onderwijsstelsel: structuur en verantwoordelijkheid

Het onderwijsstelsel onder verantwoordelijkheid van het Ministerie van Nationaal Onderwijs en het Ministerie van Hoger Onderwijs en Onderzoek heeft drie niveaus, nl. het basisonderwijs, het middelbaar onderwijs en het hoger onderwijs.

□ Het **basisonderwijs** bestaat uit het kleuter- en lager onderwijs.

□ Het **middelbaar onderwijs** bestaat uit twee fasen.

De eerste fase omvat de zesde en de vijfde klas (n.b. in Frankrijk begint men in de zesde klas) voor iedereen, gevolgd door de vierde en de derde klas algemeen vormend onderwijs of de vierde en de derde klas in de technologische richting, of een à twee jaar beroepsvoorbereidend onderwijs (Classes Préprofessionnelles de Niveau (CPPN), Classes Préparatoires à l'Apprentissage (CPA)). In de eerste fase wordt het onderwijs voornamelijk gegeven aan het "collège". Een uitzondering vormen de vierde en de derde klas technologische richting die veelal zijn ondergebracht in de "lycées professionnels". Een deel van de Classes Prépara-

toires à l'Apprentissage is ondergebracht in de opleidingscentra van het leerlingwezen (de CPA-leerlingen tellen als leerlingen van deze centra, hoewel ze feitelijk buiten het leerlingwezen vallen).

De tweede fase omvat de tweede, de eerste en de eindexamenklassen algemeen vormend onderwijs en technologische richting en de verschillende twee- of driejarige opleidingen voor het Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP), het Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP) en het Baccalauréat Professionnel. De laatste groep opleidingen wordt gegeven aan het "lycée professionnel".

□ Het **hoger onderwijs** omvat de tweejarige, op de praktijk gerichte opleidingen voor het Brevet de Technicien Supérieur (BTS) of het Diplôme Universitaire de Technologie (DUT), de instellingen voor hoger onderwijs in bepaalde vakrichtingen, de Grandes Ecoles met hun voorbereidingsklassen, en het universitaire onderwijs.

Het **buitengewoon onderwijs** valt onder de verantwoordelijkheid van het Ministerie van Nationaal Onderwijs voorzover het gaat

om speciale klassen op scholen voor lager of middelbaar onderwijs of om speciale scholen. De andere scholen voor buitengewoon onderwijs (sociaal-educatief, medisch-educatief en medisch) vallen onder het Ministerie van Volksgezondheid, Sociale Zaken en Stedelijke Aangelegenheden.

Het **leerlingwezen** is een stelsel van alternerende beroepsopleidingen. Het theoretische onderwijs in dit kader wordt gegeven in de opleidingscentra van het leerlingwezen. De verantwoordelijkheid hiervoor ligt bij het Ministerie van Nationaal Onderwijs, en bij het Ministerie van Landbouw voor wat de agrarische opleidingen betreft.

Het **landbouwonderwijs**, onder verantwoordelijkheid van het Ministerie van Landbouw, omvat een keur van beroepsopleidingen op middelbaar en hoger onderwijsniveau.

Het **Ministerie van Volksgezondheid, Sociale Zaken en Stedelijke Aangelegenheden** is verantwoordelijk voor de beroepsopleidingen in de gezondheidszorg en het maatschappelijk werk.

(Bron: Economie et statistique nr. 277-278, 1994-7/8)



## Overzicht 2

### De collectieve arbeidsovereenkomst voor de chemische industrie

heeft drie bijlagen waarin onderscheid wordt gemaakt tussen drie categorieën functies.

De **eerste bijlage**, van coëfficiënt 130 tot coëfficiënt 205, heeft voornamelijk betrekking op produktiemedewerkers en administratief personeel.

De **tweede bijlage**, van coëfficiënt 225 tot coëfficiënt 360, heeft betrekking op voorlieden en technici.

De **derde bijlage**, van coëfficiënt 350 tot coëfficiënt 880, heeft betrekking op ingenieurs en leidinggevend personeel.

Hoewel het in theorie mogelijk is door te schuiven naar een hogere categorie, blijkt dat door het personeelsbeleid van ondernemingen in de praktijk verre van eenvoudig te zijn.

***“Doordat men (bij de tweede case) kennis gemeenschappelijk heeft, lijkt er een samenhangende situatie te bestaan. De verschillende soorten kennis worden erkend en met het oog op de mobiliteit zijn er ‘raakvlakken’ in de organisatie ingebouwd. Maar nu we acht jaar verder zijn, blijkt dat alles nog niet helemaal geconsolideerd te zijn.”***

collectieve arbeidsovereenkomst (zie overzicht 2). Daar ze zich qua achtergrond, werkwijze en status verwant voelen met de technici en ingenieurs van de afdeling process engineering, werken ze uit eigen beweging met deze mensen samen. De samenwerking met de operators wordt door hen als problematisch bestempeld, hetgeen door de laatsten ook wordt bevestigd. Ze betreuren het dat de operators, ondanks de pogingen van de directie om kwaliteitskringen van de grond te krijgen en prikborden op de verschillende afdelingen op te stellen waarop de bereikte resultaten en de klachten van klanten systematisch bekend kunnen worden gemaakt, zich steeds minder betrokken tonen, wat de afdeling process engineering juist weer sterkt in de overtuiging dat er weinig van de operators te verwachten valt. Tussen de “speelruimte” van de produktietechnicus en de “speelruimte” van de operator gaapt met andere woorden een heel diepe kloof.

In de tweede fabriek van het concern, waar eveneens chemische produkten worden gemaakt, is de situatie heel anders dan in de eerste.

De produktietechnici in dit bedrijf zijn eerst operator geweest. Ze zijn begonnen als geschoolde produktiemedewerker (schaal 1 in de cao) en hebben vervolgens bij het bedrijf zelf een opleiding tot technicus gevolgd. Zo'n opleiding ziet er

heel anders uit dan een schoolopleiding, in die zin dat de reeds opgedane ervaring met de procesbesturing verder wordt uitgebouwd, er technische en wetenschappelijke kennis wordt aangereikt die nodig is om problemen op te lossen en de nadruk op meerdere functies (onderhoud en analyse) ligt. In zo'n geval blijft de produktietechnicus voor alle afdelingen die bij de productie betrokken zijn een geschikte gesprekspartner, omdat hij of zij gebruik kan maken van dezelfde soorten technische en wetenschappelijke kennis. Maar als voormalig operator is hij of zij ook in staat de kennis te begrijpen en te “vertalen” die de operators door hun ervaring hebben opgedaan. Deze technici kunnen dan ook fungeren als intermediair tussen “speelruimtes” die los van elkaar staan en ervoor zorgen dat de kennis van de verschillende groepen elkaar werkelijk gaat aanvullen en verruimd wordt. De aanwezige kennis kan dan in een andere context worden gebruikt, waardoor vermeden wordt dat iedereen afzonderlijk naar oplossingen voor dezelfde problemen moet gaan zitten zoeken. Er ontstaat zo in zekere zin een soort van structuur die niet alleen het resultaat is van een gemeenschappelijke aanpak van mensen in verschillende functiegebieden (productie, process engineering, onderzoek en onderhoud), maar waarmee het hele collectief - los van de mensen die het voortouw hebben genomen - zich ook verbonden gaan voelen.



In deze fabriek heeft het arbeidsverleden van de produktie-ingenieur er eveneens toe bijgedragen dat er meer toenadering is ontstaan tussen de verschillende functiegebieden. Deze man kwam van een van de onderzoeksafdelingen van de onderneming en had de leiding gehad, toen er een grote investering op een andere plek binnen het bedrijf werd gedaan. Bij die gelegenheid had hij nauw samengewerkt met de technische dienst en de dienst onderhoud. Toen hij daarna de leiding kreeg over verschillende produktie-units, kon hij dus bij het uitwerken en sturen van de organisatorische veranderingen terugvallen op zijn ervaring op verschillende gebieden.

Toch kan ook deze tweede case - al is de situatie hier wat de samenwerking en de uitgangspunten voor de toegang tot functies betreft gunstiger dan in het eerste geval - niet ideaal worden genoemd. Doordat men kennis gemeenschappelijk heeft, lijkt er een samenhangende situatie te bestaan. De verschillende soorten kennis worden erkend en met het oog op de mobiliteit zijn er "raakvlakken" in de organisatie ingebouwd. Maar nu we acht jaar verder zijn, blijkt dat alles nog niet helemaal geconsolideerd te zijn. Op het moment dat ons onderzoek plaatsvond was het niet uitgesloten dat men weer zou terugkeren naar de situatie van weleer. De moeilijkheid zit hem vooral in het nieuwe profiel van de produktie-technicus. Aan de ene kant moet hij of zij om produktietechnicus te worden een klassieke schoolopleiding (BTS) volgen, daar de opleiding die het bedrijf vroeger zelf verzorgde er niet meer is. Aan de andere kant is er in het huidige stadium nog geen duidelijk zicht op de mogelijkheden voor zijn of haar toekomst, zijn of haar carrière. Voor de oudere technici, boven de veertig, is dat geen punt, die zijn blij dat ze na vijftien of zelfs twintig jaar als operator te hebben gewerkt in technische constellaties die door de informatisering enorm zijn veranderd, onlangs promotie hebben kunnen maken. Maar het is wel een probleem voor de jongere technici, die produktietechnicus zijn geworden nadat ze vijf à zeven jaar als operator hebben gewerkt. Zij willen hogerop in ruil voor de verbetering van de procesbeheersing, waaraan zij samen met de operators en werknemers in andere functies hebben bijgedragen. Door

de onzekerheid over hun carrière-mogelijkheden en het ontbreken van een duidelijk uitgetekend beroepsprofiel neigen zij, anders dan de ouderen, meer naar het klassieke model van de technicus onderhoud en de technicus process engineering. Wanneer de directie van de fabriek het organisatiebeleid van de afgelopen jaren verder wil blijven volgen, dan zal er helderheid moeten komen omtrent de mogelijkheden op dit gebied.

### **Veranderingen in de mobiliteit en handhaving van de hiërarchie van functies**

De relatie tussen mobiliteit en organisatievorm, zoals hierboven geschetst voor twee chemische fabrieken van een concern, dient te worden afgezet tegen een aantal zaken die op dit moment, aan het begin van de jaren negentig kenmerkend zijn voor de Franse samenleving. De problemen rond de erkenning van de kennis van operators kunnen niet los worden gezien van de lage status van de geschoolde produktiemedewerker. En het feit dat algemene en wetenschappelijke kennis hoger wordt aangeslagen dan kennis door en voor het werk hangt ten nauwste samen met de plaats die wordt toegekend aan het algemeen vormend onderwijs en het gebrek aan waardering voor opleidingen op technisch gebied en a fortiori voor beroepsgerichte opleidingen (cf. MAURICE, SELIER, SILVESTRE, 1982).

De interne arbeidsmarkt is in Frankrijk in de jaren tachtig heel anders gaan functioneren. Daar tegenover staat dat bepaalde structuren niet veranderd zijn en steeds verder af zijn komen te staan van de nagestreefde organisatorische oplossingen.<sup>5</sup>

### **Automatische afname van de mogelijkheden om hogerop te komen**

Het functioneren van de interne arbeidsmarkt in Frankrijk was gebaseerd op principes, die zijn beschreven door de Amerikaanse segmentationisten (PIORE en DORINGER, 1971). Zo was training-on-the-job gedurende de "dertig jaar dat het economisch voor de wind ging" veruit de belangrijkste opleidingsvorm. Men kwam hogerop door verschillende op elkaar

***"De problemen rond de erkenning van de kennis van operators kunnen niet los worden gezien van de lage status van de geschoolde produktiemedewerker. En het feit dat algemene en wetenschappelijke kennis hoger wordt aangeslagen dan kennis door en voor het werk hangt ten nauwste samen met de plaats die wordt toegekend aan het algemeen vormend onderwijs en het gebrek aan waardering voor opleidingen op technisch gebied en a fortiori voor beroepsgerichte opleidingen (...)"***

<sup>5</sup> Binnen het bestek van dit artikel is het onmogelijk alle veranderingen te beschrijven; we beperken ons dan ook tot die veranderingen die het meest van invloed zijn op de genoemde aspecten.



**Overzicht 3****Onderzoek naar loopbaanontwikkeling en mobiliteit (1989)**

Het onderzoek naar loopbaanontwikkeling en mobiliteit vormt een aanvulling op het arbeidsmarktonderzoek. Alleen mensen die tot de beroepsbevolking behoorden of hadden behoord (met uitzondering van agrariërs), geboren tussen 1930 en 1959, kwamen voor het onderzoek in aanmerking. Van de 19.600 geselecteerden bleven er 18.400 over met wie daadwerkelijk een vraaggesprek is gehouden.

Het onderzoek richtte zich in de eerste plaats op mensen die vóór 1960 aan een loopbaan waren begonnen, onverschillig of ze in 1989 nog werkten of niet. Degenen die in 1989 niet meer werkten is gevraagd waarom ze niet meer werkzaam waren en hoe er een einde aan hun loopbaan is gekomen. Ten slotte zijn er enkele vergelijkingen gemaakt met mensen die later, aan het begin van de jaren zeventig hun entree hebben gemaakt op de arbeidsmarkt. Logischerwijze hebben die vergelijkingen slechts betrekking op het begin van de loopbaan.

In de vragenlijst komen drie thema's aan de orde:

□ de gebeurtenissen die van invloed zijn geweest op de carrière: huwelijk, geboorten (alleen bij vrouwen), ziekten en ongevallen, huiselijke omstandigheden e.d. enerzijds, beroepsopleidingen en stages anderzijds. De aandacht gaat daarbij uit naar de veranderingen in iemands situatie na die gebeurtenissen (is men werkloos geworden, heeft men een baan gevonden, is men (weer) beginnen te werken, is men van werkkring veranderd, is men opgehouden met werken, is men korter of langer - full time/part time gaan werken).

□ de positie op bepaalde data (maart 1960, maart 1967, maart 1974, maart 1981 en maart 1989) en in de eerste betrekking, en de veranderingen van woonplaats op diezelfde data. (als eerste betrekking geldt de eerste "echte" baan: "baantjes" zijn buiten beschouwing gelaten).

□ de vooruitzichten (kan men bij het bedrijf blijven waar men werkt, gaat men korter of langer werken, gaat men weer aan de slag).

Bron: Economie et statistiques, nr. 249 (1991).

aansluitende functies te bekleden, die allemaal dicht bij elkaar lagen. De arbeidsdeling berustte op een verregaande specialisatie en hiërarchische verhoudingen (cf. MAURICE e.a., op.cit.). De scheidslijnen tussen ongeschoolden en geschoolden waren vaag, en als men als produktiemedewerker werkzaam was geweest, had men ook de mogelijkheid om op te klimmen naar een hoger niveau. In 1970 had slechts 31 % van de produktiemedewerkers in de Franse industrie een "certificat d'aptitude professionnel". Uit een onderzoek van het Laboratoire d'Économie et Sociologie du Travail blijkt dat in Duitsland in datzelfde jaar 59 % van de produktiemedewerkers in het bezit was van een vakdiploma uit het leerlingwezen (MAURICE e.a., op.cit.).

Vanaf het begin van de jaren tachtig zijn de mogelijkheden om op te klimmen teruggelopen. Dit was toe te schrijven aan de inkrimping van het aantal arbeidskrachten en, in de tweede helft van het decennium, aan de inkorting van de hiërarchische lijnen. Naast deze twee facto-

ren speelde nog een derde element een rol, namelijk de uitbreiding van het aanbod aan beroepsgerichte en technische opleidingen voor alle verschillende functieniveaus. Zo werd er naast de opleidingen voor het Brevet de Technicien Supérieur en het Diplôme Universitaire de Technologie<sup>6</sup>, die in de jaren zeventig een sterke toename aan leerlingen te zien gaven, een derde opleidingsweg in het leven geroepen. Deze opleidingsweg wordt afgesloten met het zogenaamde Baccalauréat Professionnel en leidt op voor functies op het Franse niveau IV. Deze opleiding was in eerste instantie gericht op produktiewerkzaamheden, waarbij automatisering een grote rol speelt. Gaandeweg zijn er allerlei andere vakrichtingen voor produktiemedewerkers en kantoorpersoneel bijgekomen. Frankrijk wil namelijk bereiken dat 80 % van de jongeren in het jaar 2000 over een "baccalauréat" beschikt.

De onderwijsautoriteiten en het onderwijzend personeel hebben zich volledig achter deze hervormingen geschaard. Die

6) Zie overzicht 1.



hervormingen waren overigens een antwoord op een expliciet verzoek van de machtigste werkgeversorganisatie in de metaalindustrie, de Union des Industries Métallurgiques et Minières. Tegen de achtergrond van de technologische ontwikkelingen gaf deze bond de voorkeur aan mensen met betere initiële opleidingen boven bijgeschoold produktiepersoneel. Die keuze werd ook ingegeven door het werk van onderzoekers, die hadden aangetoond dat de technologische ontwikkelingen zulke enorme gevolgen voor het werk van produktiemedewerkers hadden dat er sprake was van een radicale breuk met het verleden. Dit leidde er in de jaren tachtig zelfs toe dat er in de Franse produktiesector technische diensten werden opgebouwd. Voor die technische diensten werden op de externe arbeidsmarkt jonge mensen met een Brevet de Technicien Supérieur aangetrokken.

Door de nieuwe technologieën kon een deel van het denkwerk, van de competenties en van de speelruimte voor zelfstandige beslissingen weer van het kantoor naar de werkvloer verlegd worden. "Maar in plaats van de produktiemedewerkers daarvoor de nodige bijscholing te geven werden er nieuwe medewerkers met een heel ander opleidings- en scholingsniveau in dienst genomen", die veel meer op een lijn zaten met "degenen die rationalisatiemodellen uitwerken en voorstaan' (LUTZ en HIRSCHKREINSEN, 1988). De geciteerde auteurs voegen hier nog aan toe dat dit beeld, dat voor een land als Duitsland niet zo lijkt te gelden, opgeld doet voor een land als Frankrijk, dat het voor de aanwerving van mensen met industrieel-technische capaciteiten vooral moet hebben van het nationale onderwijsstelsel met al zijn normen en waarden, zijn prestatiegerichtheid en zijn selectiecriteria.

Het gevolg van deze keuze is geweest dat produktiemedewerkers niet langer meer konden opklimmen naar het niveau van de technicus (EYRAUD, D'IRIBARNE, MAURICE, RYCHENER, 1984). De carrièremogelijkheden voor hoogopgeleide technici zijn zelf ook minder geworden, doordat jonge, gediplomeerde ingenieurs worden aangeworven. En sinds kort blijkt nu ook dat de carrièremogelijkheden van jongeren met een Baccalauréat Professionnel "afgeremd" worden, doordat be-

drijven hoogopgeleide technici in dienst nemen (VENEAU en MOUY, 1995).

Het Franse systeem wordt, anders gezegd, gekenmerkt door het feit dat men met een initiële opleiding toegang tot elk functie-niveau kan krijgen. Alleen voorlieden worden zelden van buiten af aangetrokken.

Dat de carrièremogelijkheden afnemen, blijkt ook zonneklaar uit de nationale statistieken. Het in 1989 gehouden onderzoek inzake loopbaanontwikkeling (zie overzicht 3) heeft aangetoond dat het aantal promoties na 1974 in alle categorieën is afgenomen en dat het voor "onvoldoende gediplomeerde" werknemers steeds moeilijker wordt om op te klimmen. In 1974 had drie op de vijf mannen die vóór 1960 waren begonnen te werken en ruim een op de drie vrouwen promotie gemaakt. In 1989 had van degenen die al vijftien jaar aan de slag waren slechts 47% promotie gemaakt. Na 1975 is het aantal promoties van mensen met een vijftienjarige loopbaan gedaald. Op honderd mannen die als geschoolde produktiemedewerker zijn begonnen, zijn 45 vóór 1974 bevorderd en 18 tussen 1974 en 1989. Van die laatsten hadden twee al eerder promotie gemaakt. Van de onvoldoende gediplomeerde produktiemedewerkers die aan het begin van de jaren vijftig waren gaan werken, had 28% vijftien jaar later promotie gemaakt (tegen 37% van de diplomabezitters), terwijl van de onvoldoende gediplomeerden die begin jaren zestig waren gaan werken slechts 10% vijftien jaar later promotie had gemaakt (tegen 31% van de diplomabezitters).

Hoe minder diploma's iemand heeft, hoe kleiner zijn of haar promotiekansen. Wanneer iemand weinig diploma's heeft, neemt de kans op promotie en daarmee ook op bijscholing af. Bijscholing is namelijk vooral bestemd is voor de meest gekwalificeerde mensen.

In het onderzoek naar de consequenties van dit alles is tot nu toe vooral aandacht besteed aan de afnemende betrokkenheid die dit bij de werknemers teweegbrengt. Voor de gevolgen voor het soort kennis dat van hen wordt gevraagd heeft men nog weinig oog gehad. Toch is het vrijwel zeker dat de afgenomen promotie-

***"Door de nieuwe technologieën kon een deel van het denkwerk, van de competenties en van de speelruimte voor zelfstandige beslissingen weer van het kantoor naar de werkvloer verlegd worden. Maar in plaats van de produktiemedewerkers daarvoor de nodige bijscholing te geven werden er nieuwe medewerkers met een heel ander opleidings- en scholingsniveau in dienst genomen' (...)"***

***"Het Franse systeem wordt (...) gekenmerkt door het feit dat men met een initiële opleiding toegang tot elk functie-niveau kan krijgen. Alleen voorlieden worden zelden van buitenaf aangetrokken."***

***"(...) dat de afgenomen promotiekansen en de aanwerving op de externe arbeidsmarkt van personeel voor middelbare functies - waardoor de mogelijkheden om in een bedrijf op te klimmen nog geringer worden - ertoe leiden dat de verschillende soorten kennis steeds verder van elkaar af komen te staan en ook de voorwaarden voor de ontwikkeling van 'gemeenschappelijke kennis' verstoord raken."***



***“(...) dat er door het personeels- en opleidingsbeleid steeds meer verschillende soorten kennis bijkomen en de ‘speelruimtes’ niet meer op elkaar aansluiten. Het gevolg hiervan is dat het leren in de organisatie afgeremd wordt en de mogelijkheden om een kwalificerende organisatie op te bouwen volgens ons kleiner worden.”***

***“Organisatievernieuwing vergt een ontmanteling van de hiërarchische ordening van de verschillende soorten kennis. Dit lijkt echter moeilijk te verenigen met grote statusverschillen.”***

kansen en de aanwerving op de externe arbeidsmarkt van personeel voor middelbare functies - waardoor de mogelijkheden om in een bedrijf op te klimmen nog geringer worden - ertoe leiden dat de verschillende soorten kennis steeds verder van elkaar af komen te staan en ook de voorwaarden voor de ontwikkeling van “gemeenschappelijke kennis” verstoord raken. Op middelbaar niveau komen steeds meer werknemers te zitten, die geen ervaring hebben met het werk op de lagere niveaus. Hoewel de ingenieurs en technici die recentelijk in dienst zijn gekomen qua werkwijze en qua kennis relatief dicht bij elkaar staan, gaapt er een diepe kloof tussen hen en de produktie-medewerkers. Dit verklaart ons inziens waarom er organisatorische problemen zijn en er soms na een duidelijke vooruitgang weer sprake is van een terugval.

Doordat steeds minder produktieme-dewerkers opklimmen tot de functie van technicus en daarvoor voornamelijk hoogopgeleide technici worden aangetrokken, ontstaan er problemen bij bepaalde werkzaamheden. Die problemen doen zich met name voor op het gebied van de werktuigkunde en de ketelbouw. Een deductieve werkwijze die op school is aangeleerd en die voldoet op het gebied van de elektriciteit, elektromechanica en elektronica, is hier niet voldoende. Hetzelfde geldt voor de chemische technologie: hoewel men snel heeft weten in te spelen op het steeds groter wordende aandeel van de techniek in de apparatuur en de steeds verder geautomatiseerde werkzaamheden, leveren de gehanteerde oplossingen problemen op als het om de ontwikkeling van de kennis gaat die van essentieel belang is voor het werk.

Tegelijkertijd zien we dat hoogopgeleide technici in hun loopbaanontwikkeling voor de voeten worden gelopen door de ingenieurs. Technici kunnen sinds kort via bijscholing een ingenieursdiploma behalen, maar dit lijkt vooralsnog niet veel zoden aan de dijk te zetten.

Het blijkt dus dat er door het personeels- en opleidingsbeleid steeds meer verschillende soorten kennis bijkomen en de “speelruimtes” niet meer op elkaar aansluiten. Het gevolg hiervan is dat het leren in de organisatie afgeremd wordt en de mogelijkheden om een kwalificerende

organisatie op te bouwen volgens ons kleiner worden.

Er valt natuurlijk ook te denken aan een loopbaanontwikkeling in de breedte, dus niet alleen verticaal maar ook horizontaal, waarbij iemand een overstap maakt binnen een en hetzelfde functieniveau. Men werkt inderdaad aan dergelijke mogelijkheden. Voor operators betekent dit met name dat ze er eenvoudige werkzaamheden op het gebied van het onderhoud en de kwaliteitscontroles bij krijgen. Taken op het gebied van het voorraadbeheer en de produktiebewaking worden minder vaak in hun pakket opgenomen. Maar deze taakverbreding wordt nauwelijks erkend als het om de inschaling in de functieclassificatie of de overstap naar een functie binnen een hetzelfde functieniveau gaat. Bovendien wordt het streven om hoger op te komen in stand gehouden door de verschillen in salaris.

### **Handhaving van de hiërarchische ordening van kennis en functies**

Organisatievernieuwing vergt een ontmanteling van de hiërarchische ordening van de verschillende soorten kennis. Dit lijkt echter moeilijk te verenigen met grote statusverschillen. Het onderscheid naar status maakt in feite duidelijk welke waarde de maatschappij aan bepaalde werkzaamheden en bepaalde kennis toekent. Hoe kunnen we het idee ingang doen vinden dat verschillende soorten kennis meer met elkaar in de pas moeten gaan lopen, terwijl degenen die die kennis in huis hebben ver uit elkaar staan op de maatschappelijke ladder?

Uit vergelijkend onderzoek is gebleken dat produktieme-dewerkers, en vooral geschoolde produktieme-dewerkers in Frankrijk niet hoog aangeschreven staan. Die lage waardering komt tot uiting in de grote loonverschillen tussen de verschillende sociaal-economische categorieën. Uit de resultaten van een onderzoek naar de salarissen uit 1986 blijkt dat zeer goed geschoolde produktieme-dewerkers aan het eind van de jaren tachtig 33,7 % meer verdienen dan ongeschoolde produktieme-dewerkers, maar zeer goed geschoold kantoorpersoneel verdiende 36,6 % meer en hoog opgeleide technici 65,7 % meer. Het salaris van ingenieurs en van leiding-



gevend personeel op het hoogste niveau was 247,6 % hoger dan dat van ongeschoolde produktiemedewerkers en 213,9 % hoger dan dat van geschoolde produktiemedewerkers. In een land als Duitsland zijn de salarisverschillen tussen hoofd- en handarbeiders veel geringer. Zo is het verschil tussen geschoolde produktiemedewerkers en leidinggevend personeel 15 % kleiner dan datzelfde verschil in Frankrijk, waarbij rekening is gehouden met de mogelijkheid dat mensen geen uitsluitel geven over salarissen die boven een bepaalde som uitgaan. Ook bij vrouwen zijn de salarisverschillen kleiner dan in Frankrijk, maar in Duitsland is er weer meer verschil tussen de lonen van mannelijke en vrouwelijke produktiemedewerkers.

In Japan verdient een oudere, ervaren produktiemedewerker 40 % meer dan een beginnend ingenieur en dit zegt eigenlijk genoeg (NOHARA, 1994).

De lage status van de Franse produktiemedewerker hangt samen met het gedaalde aanzien van de vakopleidingen. De keuze voor een technische school of een beroepsopleiding wordt ingegeven door mislukkingen. Tot op de dag van vandaag worden er vrijwel geen vraagtekens geplaatst bij het feit dat het algemeen onderwijs de boventoon voert.

De recente invoering van het Baccalauréat Professionnel, waardoor het beroepsopleiding voor niveau V is opengebroken, heeft vooralsnog geen verandering in deze situatie gebracht. De instroom op niveau IV\* is enorm toegenomen, maar jongeren die een opleiding volgen voor een Baccalauréat Professionnel vormen slechts een klein gedeelte van deze instroom. De niveaoverschuiving is vooral het algemeen vormend onderwijs ten goede gekomen: de groei van het aantal geslaagden van het algemeen vormend middelbaar onderwijs tussen 1987 en 1993 was in cijfers uitgedrukt twee maal zo groot als de toename van het aantal leerlingen dat het Baccalauréat Professionnel haalde. Dit loopt in de pas met de structuur van het onderwijsstelsel enerzijds en de manier waarop de mobiliteit en de hiërarchie in het bedrijfsleven gestructureerd zijn anderzijds.

Zo lang mogelijk algemeen vormend onderwijs blijven volgen, biedt de meeste

kans om een hoog niveau te bereiken. Hoe eerder een leerling het algemeen vormend onderwijs verlaat, hoe moeilijker hij of zij verder zal kunnen studeren. Breekt men bepaalde opleidingswegen open, dan verandert dat nog niets aan het systeem, dat staat of valt met de overheersende positie van het algemeen vormend onderwijs.

In een situatie waarin de mogelijkheden tot het maken van promotie aanzienlijk zijn afgenomen, terwijl de statusverschillen blijven bestaan, is het logisch dat er aan het eind van de initiële opleidingen gevochten wordt om de beste uitgangspositie en initiële opleidingen meer gewicht krijgen. We zien dan ook een enorme vlucht naar voren. Iedereen probeert zijn eigen kinderen naar voren te schuiven en ervoor te zorgen dat ze de beste plaats in de rijen wachtende schoolverlaters krijgen. Het diploma biedt bescherming, het niveau biedt bescherming, en dus mikt de hele maatschappij op het niveau. Aangezien vaststaat dat er niet voor iedereen plaats is, ontstaat dat wat de economen "jobs queue" noemen en wat in gewone termen moet worden vertaald met het toespelen van de "zwartepiet" aan een ander.

De scholing die op de initiële opleidingen volgt is sterk geïnstitutionaliseerd (GEHIN en MEHAUT, 1993), maar blijft ondanks recente vernieuwingen duidelijk gescheiden van de initiële opleidingen en is dus een concurrerende leerweg. Desalniettemin raken de verschillende groepen betrokkenen steeds meer overtuigd van de oplossingen die op het vlak van de initiële opleidingen zijn ingevoerd en komt er ook steeds meer overeenstemming over dit punt (CAMPINOS-DUBERNET, 1995).

Op economisch terrein blijken de keuzes die bij eerdere stelselhervormingen zijn gemaakt er geleidelijk toe te leiden dat Frankrijk het in een groot aantal moderne takken van de industrie (TGV, Minitel, luchtvaart, telecommunicatie, wapens, enz.; vgl. Made in France, TADEI en CORIAT, 1993) goed doet en in een benijdenswaardige positie verkeert. Daartegenover staat dat de sector van de werktuigmachines in Frankrijk praktisch ten onder is gegaan en er heel weinig industriële installaties worden geproduceerd. Bedrij-

***"De lage status van de Franse produktiemedewerker hangt samen met het gedaalde aanzien van de vakopleidingen. De keuze voor een technische school of een beroepsopleiding wordt ingegeven door mislukkingen. Tot op de dag van vandaag worden er vrijwel geen vraagtekens geplaatst bij het feit dat het algemeen onderwijs de boventoon voert."***

***"In een situatie waarin de mogelijkheden tot het maken van promotie aanzienlijk zijn afgenomen, terwijl de statusverschillen blijven bestaan, is het logisch dat er aan het eind van de initiële opleidingen gevochten wordt om de beste uitgangspositie en initiële opleidingen meer gewicht krijgen."***

\*Noot van de redactie  
Het Franse niveau IV is het niveau van jongeren in de eindexamenklas van het middelbaar onderwijs en van jongeren die hun opleiding na het middelbaar onderwijs hebben afgebroken voordat ze niveau III (d.w.z. diploma middelbaar onderwijs + 2 jaar) bereiken.



ven kampen met problemen op het gebied van de werktuigbouw (THENARD, 1994), terwijl de problemen op het gebied van de elektromechanica en de elektronica niet zo groot zijn. Het feit dat het Franse onderwijs er moeite mee heeft om experimentele manieren van werken in het leerplan op te nemen, wrekt zich in de grondstofverwerkende industrieën, de bouw, de machinebouw, de chemische industrie. In die sectoren loopt Frankrijk achter, aangezien de werkelijkheid meer vergt dan alleen het toepassen van theorie. Nog duidelijker is de weerslag op het gebied van de kwaliteitszorg, met name op het gebied van de kwaliteitsbeheersing die nu eenmaal staat of valt met experimentele methoden (wetenschappelijke verwerking van empirische gegevens).

Maatschappelijk gezien heerst er een onzekere situatie. De stakingen van de afgelopen tijd, bij Péchiney-Dunkerque en GEC Alstom<sup>7</sup> zijn signalen waaraan men niet voorbij kan gaan. Een nieuwe generatie produktiemedewerkers/operators, die een betere opleiding hebben, zich bewust zijn van hun potentieel en weten wat hun werk voor de onderneming betekent, stellen hun maatschappelijke status aan de orde en zetten vraagtekens bij de verschillen tussen hun eigen positie en die van anderen met wie ze samenwerken. Kan men wel een kwalificerende organisatie opbouwen en aansturen op steeds hechtere vormen van samenwerking tussen functies, tussen categorieën, en tegelijkertijd de grote statusverschillen tussen die categorieën in stand houden?

#### Literatuur

**Argyris C. en Schön D.** (1978), *Organisational learning: a theory of action perspective*, Addison Wesley, Reading (maart).

**Barbier J.M.** (1992), *La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail*, in *Education permanente* nr. 112.

**Brochier D., Froment J.P., d'Iribarne A.** (1990), *La formation en alternance intégrée à la production*, in *Formation Emploi* nr. 30, april-juni, Documentation française, Parijs.

**Brochier D.** (1992), *Entre formation et production: le rôle clef des acteurs d'interface*, in 'L'organisation qualifiante', *Education permanente* nr. 112, oktober.

**Campinos-Dubernet M.** (1995), *Le Baccalauréat professionnel: vous avez dit innovation?*, in *Formation Emploi*, januari-maart, Documentation française.

**Charue F.** (1982), *L'organisation fait-elle apprendre?*, in 'L'organisation qualifiante', *Education permanente* nr. 112, oktober.

**Eyraud F., Maurice M., D'Iribarne A., Rychener, F.** (1984), *Développement des qualifications et apprentissage par l'entreprise des nouvelles technologies*, in *Sociologie du travail* nr. 4.

**Goux D.** (1991), *Coup de frein sur les carrières*, in *Economie et statistiques* nr. 249, december.

**Hatchuel A. en Weil B.** (1992), *L'expert et le système*, *Economica*, Parijs.

**Jobert G.** (1991), *La place de l'expérience dans l'entreprise*, in Courtois B. en Pineau G. (red.), *La formation expérientielle des adultes*, Ministère du

Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, Documentation française, Parijs.

**Jones B. en Wood S.** (1984), *Qualifications tacites, division du travail et nouvelles technologies*, in *Sociologie du travail* nr. 4.

**Lheritier J.L.** (1992), *Les déterminants du salaire*, in *Economie et statistiques* nr. 257, september.

**Lutz B. en Hirsch-Kreinsen H.** (1988), *Thèses provisoires sur les tendances actuelles et futures de la rationalisation du travail industriel*, in Cohendet e.a., *L'après-taylorisme*, *Economica*, Parijs.

**Maurice M., Sellier F., Silvestre J.J.** (1982), *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale*, PUF.

**Mehaut Ph. en Gehin J.P.** (1993), *Apprentissage ou formation continue? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*, L'Harmattan, Parijs.

**Tadei D. en Coriat B.** (1993), *Made in France*, Livre de poche, coll. Biblio Essais.

**Thenard J.C.** (1993), *Les mécaniciens de la fonction maintenance industrielle, Les études de l'observatoire des métiers*, Renault.

**Veneau P. en Mouy P.** (1995), *Les bacheliers professionnels: des objectifs à la réalité*, in *Formation Emploi* nr. 49, Documentation Française, Parijs.

**Zarifian Ph.** (1992), *Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante*, in 'L'organisation qualifiante', *Education permanente* nr. 112, oktober.

7) Zie het artikel van D. ROUARD in *Le Monde* van 28 december 1994, Les 'apaches' de GEC-Alstom.



# Classificatieschema's en nieuwe vormen van arbeidsorganisatie: welke koppelingen zijn mogelijk?

De nieuwe vormen van productie-organisatie die bedrijven invoeren om efficiënter in te kunnen spelen op de uiteenlopende kwaliteits- en flexibiliteitseisen, zijn gekoppeld aan een ontwikkelings- en managementbeleid op het gebied van de human resources. Van de vele argumenten die voor deze koppeling spreken, noemen we er hier drie. Om te beginnen worden de arbeidsdeling en de hiërarchische verhoudingen door de nieuwe organisatievormen min of meer expliciet ter discussie gesteld. In de tweede plaats speelt de kwestie van de competenties bij een nieuwe productie-organisatie vaak een belangrijke rol. In de discussies van dit moment wordt in ieder geval steeds meer gesproken over de bijdrage die competenties kunnen leveren aan de prestaties van de gehele organisatie. En tot slot wordt er in een context die voortdurend verandert steeds meer belang gehecht aan leerprocessen, waardoor er ook meer nadruk komt te liggen op de dynamiek waarmee nieuwe organisatievormen zich ontwikkelen.

Bij de analyse van het vraagstuk van de nieuwe organisatievormen moet dus een koppeling worden gelegd met de verschillende formules op het gebied van het human resources management. Tegen deze achtergrond lijkt de kwestie van de classificatieschema's centraal te staan. Classificeren in strikte zin houdt immers in dat **functies gegroepeerd en georganiseerd worden, de onderlinge rangorde van functies bepaald wordt en er een gewicht aan wordt toegekend, en dit alles gedaan wordt aan de hand van de kwalificaties van de werknemers.** Via het vraagstuk van de

classificaties kunnen we de kwestie van de onderlinge rangorde van werknemers en dus van de **hiërarchische verbanden** vanuit een statisch oogpunt bestuderen en vanuit een dynamisch perspectief ingaan op de vraagstukken rond de **mobiliteit in bedrijven en de vertaling van competenties in termen van salaris.**

Het is goed om daarbij tegelijkertijd nader in te gaan op de link tussen classificaties en nieuwe organisatievormen. Het is met name van belang dat de vraag naar het model van de competenties gerelativeerd wordt, aangezien alle bedrijven, ook de meest tayloriaanse, het noodzakelijkerwijs van de competenties van alle betrokkenen moeten hebben, competenties die voortvloeien uit initiële opleidingen, vervolgoopleidingen en leerprocessen op de werkplek. Het is dan ook zinvoller om na te gaan welke status competenties hebben bij de ontwikkeling van het cognitief vermogen van de gehele organisatie. Vanuit dit oogpunt kan er een onderscheid worden gemaakt tussen twee benaderingen. In de eerste benadering tellen competenties vooral mee, omdat er een resultaat mee bereikt wordt. Van iedereen afzonderlijk wordt verwacht, dat hij of zij een duidelijk omschreven en van tevoren bekend resultaat levert. In het leerproces komt het er dan op aan dat iemand leert hoe hij of zij steeds doeltreffender en betrouwbaarder te werk kan gaan. Volgens de tweede benadering zijn competenties vooral van belang, omdat ze de exponent zijn van specifieke en persoonsgebonden kennis over het productieproces. In het desbetreffende leerproces komt het er op aan dat men-



**Thierry Colin**



**Benoît Grasser**

*Onderzoekers bij de Groupe de Recherche sur l'Éducation et l'Emploi (onderzoekseenheid 1167 van de CNRS), Université de Nancy II, Frankrijk*

**De nieuwe vormen van productie-organisatie die bedrijven invoeren om efficiënter in te kunnen spelen op de uiteenlopende kwaliteits- en flexibiliteitseisen, zijn gekoppeld aan een ontwikkelings- en managementbeleid op het gebied van de human resources. In dit artikel wordt nader ingegaan op de vraagstukken die verband houden met de opstelling van classificatieschema's en de koppelingen die daarbij kunnen worden gelegd met de verschillende manieren waarop ondernemingen competenties voortbrengen en inschakelen. Hiertoe wordt een analyse gemaakt van acht ondernemingen die een organisatorisch of technisch veranderingsproces doormaken.**



**“Bij de analyse van het vraagstuk van de nieuwe organisatievormen moet (...) een koppeling worden gelegd met de verschillende formules op het gebied van het human resources management. Tegen deze achtergrond lijkt de kwestie van de classificatieschema's centraal te staan.”**

sen het potentieel in huis krijgen om zich verder te ontwikkelen, te analyseren en kennis door te geven. In dat laatste geval is het ook van belang om te weten te komen of dit van alle medewerkers wordt verwacht of alleen van afzonderlijke mensen, chefs of personeelsleden die zich expliciet met de ontwikkeling en verbetering van procédés en methodes bezighouden.

Wij willen hier aantonen dat de **benaderingen die bij de opstelling van de classificatieschema's gekozen worden afhankelijk zijn van het grote aantal uiteenlopende manieren waarop competenties kunnen worden ingeschakeld en geproduceerd**. Wij zijn van mening dat classificatieschema's niet louter en alleen een afspiegeling mogen zijn van de ontwikkelingen die zich op het

gebied van de kwalificaties voordoen, maar een “actieve” rol moeten spelen in de veranderingsprocessen.

Aan dit vraagstuk is in de literatuur al eerder aandacht besteed. Wij gaan in dit artikel uit van de resultaten van een recent onderzoek<sup>1</sup>, dat gebaseerd was op een steekproef bij vier paar bedrijven (twee meubelfabrieken, twee fabrieken voor auto-onderdelen, twee papierfabrieken en twee bedrijven “met een sterke rechtspositie”, waarvan het ene in de levensmiddelenindustrie en het andere in de metaalindustrie werkzaam is). Op deze manier kunnen we de verschillende formules op het gebied van het human resources management vooral bekijken tegen de achtergrond van wat er in de cao's is vastgelegd. Het criterium voor de keuze van de ondernemingen was in alle gevallen dat er een “gebeurtenis” moest hebben plaatsgevonden, waarna er door het desbetreffende bedrijf stappen zijn ondernomen om de organisatie zo om te vormen dat het hoofd kan worden geboden aan min of meer permanent veranderende situaties. In het overzicht hieronder zijn de bestudeerde bedrijven in het kort op een rijtje gezet.

Bij alle bedrijven uit het overzicht hebben wij inzicht trachten te krijgen in de benaderingen die aan de basis lagen van de classificatieschema's en hebben wij proberen vast te stellen welke links er zijn gelegd met de manier waarop competenties worden ingeschakeld.

## Classificatieschema's als afspiegeling

### Een negatieve koppeling

Bij deze benadering worden de classificatieschema's louter en alleen beschouwd als een afspiegeling, als een weergave van de kwalificaties op een bepaald moment. Hiertoe behoren de classificatieschema's uit de cao's van de bedrijfstakken, die door bedrijven op geen enkele wijze worden aangepast. De inhoud van deze classificatieschema's (met name als het gaat om de omschrijving van de kwalificaties die voor elk classificatieniveau vereist zijn) is zo algemeen dat ze niet erg bindend zijn. Het belangrijkste van deze

Afkor-ting	Produkten	Personeel	Belangrijkste veranderingen
MEUB1	gootsteenkasten	100	reorganisatie van de produktiestromen, centralisatie van de produktieplanning, vervanging van de functiebenadering door een produktbenadering
MEUB2	alle soorten meubels	1020	invoering van numeriek bestuurd machines op alle produktielijnen
EQUIP1	anti-dive stangen	80	invoering van kwaliteitsnormen en just-in-time procedures van de autofabrikanten
EQUIP2	dashboards en dashboard-instrumenten	315	invoering van zelfstandige productieeilanden
PAP1	verpakkingsmateriaal	160	modernisering van de papiermachines om méér gerycled papier te kunnen verwerken
PAP2	hoogwaardig papier	250	modernisering van de papiermachines om in te kunnen spelen op gaten in de markt
SIDE	auto-onderdelen van gesmeed staal	550	invoering van eilanden voor onderhoudswerkzaamheden
BRASS	bier	390	ingrijpende verandering van de productieprocedures door de invoering van <i>Tanks out Door</i> en automatisering van het bottelproces



classificatieschema's is dat ze functies ten opzichte van elkaar rangschikken en op die manier een rangorde in de kwalificaties aanbrenge.

Hierbij moet worden aangetekend dat men met dit type classificatieschema, dat per slot van rekening een minimum aan normen voor de erkenning van kwalificaties biedt, wel de mogelijkheid heeft om een geheel eigen houding in te nemen ten opzichte van een bepaalde medewerker of een bepaald team. Met een dergelijk classificatieschema kan *op geheel willekeurige wijze* recht worden gedaan aan de ontwikkeling die hier en daar bij afzonderlijke mensen of "strategisch" belangrijke teams en met name bij de zogenaamde "sleutelfiguren" te zien valt en dringt de boodschap dat de competenties ontwikkeld moeten worden niet tot iedereen door.

### De meubelfabrieken

In beide meubelfabrieken wordt het classificatieschema gehanteerd, dat voor de hele bedrijfstak geldt. De twee bedrijven hebben het classificatieschema uit de cao's op geen enkele wijze aangepast aan de eigen technische en organisatorische situatie. Dit is des te verwonderlijker, daar de productie-omstandigheden in beide bedrijven verschillend zijn. Bij de ene onderneming is sprake van een middelgroot tot klein bedrijf dat met een klein aanbod producten op een klein gat in de markt mikt. Het andere bedrijf, een van de grootste producenten in de bedrijfstak, produceert het hele scala aan meubels en streeft zowel naar schaalvoordelen als naar produktvernieuwing.

Bij MEUB1 vindt men het niet noodzakelijk om de competenties van de werknemers te ontwikkelen. In het geval van technische en organisatorische vernieuwingen moet het bedrijf het hebben van enkele produktmedewerkers, die aangetrokken zijn om met de modernste apparatuur te werken en op de voorlieden die ervoor dienen te zorgen dat de veranderingen die door de staf op papier zijn gezet op de werkvloer ten uitvoer worden gebracht.

MEUB2 is een geval apart. De onderneming hecht zeer veel belang aan competentie-ontwikkeling. Er worden opleidin-

gen gegeven, die noodzakelijk voor veranderingsprocessen worden geacht. Hoewel we dus zouden kunnen denken dat dit bedrijf een beleid voor competentie-ontwikkeling voert, moeten we vaststellen dat er alleen een beroep op competenties wordt gedaan als er organisatorische en technische veranderingen plaatsvinden. Deze veranderingen voltrekken zich overigens volstrekt buiten de werknemers om, doordat het besluitvormingsproces extreem gecentraliseerd is en de werknemers op de werkplek niet over veel ruimte voor eigen beslissingen beschikken. In dit geval is er geen sprake van dat de competenties op een "strategische" wijze worden gemobiliseerd. Een aanpassing van het binnen de bedrijfstak gebruikelijke classificatieschema is dan ook niet nodig.

## Classificatieschema's als instrument

### Een koppeling met het managementbeleid

Tot deze categorie behoren classificatieschema's die van meet af aan in samenhang met de leerprocessen in het bedrijf worden opgezet. Hierbij spelen twee belangrijke doelstellingen een rol.

In eerste instantie gaat het erom dat er categorieën worden ontwikkeld die aansluiten op nieuw ontstane functies of nieuw ontstane kwalificaties. Belangrijk hierbij is dat men bereid is om duidelijk naar buiten te brengen dat er nieuwe categorieën zijn ontstaan. Daarna worden de mogelijkheden om van de ene naar de andere categorie over te stappen geformaliseerd, waardoor werknemers theoretisch gesproken de mogelijkheid krijgen om een loopbaantraject uit te stipelen en een opleidingsstrategie te ontwikkelen.

In een dergelijke benadering vormen de classificatieschema's niet louter en alleen een ver en vaag vertrekpunt om een rangorde tot stand te brengen. Met deze classificatieschema's kan men, dank zij een schriftelijk vastgelegde norm die op iedereen toepasbaar is en waartegen iedereen kan worden afgezet, een link leggen tussen de kwalificaties die mensen

***"(...) hebben wij inzicht trachten te krijgen in de benaderingen die aan de basis lagen van de classificatieschema's en hebben wij proberen vast te stellen welke links er zijn gelegd met de manier waarop competenties worden ingeschakeld."***

### Classificatieschema's als afspiegeling:

***"Hiertoe behoren de classificatieschema's uit de cao's van de bedrijfstakken, die door bedrijven op geen enkele wijze worden aangepast. De inhoud van deze classificatieschema's (...) is zo algemeen dat ze niet erg bindend zijn."***

***"(...) met dit type classificatieschema (...) (heeft men) wel de mogelijkheid om een geheel eigen houding in te nemen ten opzichte van een bepaalde medewerker of een bepaald team. (...) De "boodschap dat de competenties ontwikkeld moeten worden (dringt daarbij) niet tot iedereen door."***

1) P. Capdevielle, T. Colin, B. Grasser, P. Méhaut, C. Zygmunt, 1955, Dynamiques organisationnelles et principes cognitives. Onderzoeksverslag in het kader van de inschrijvingsprocedure over het thema „Emploi, règles, signaux, contrôles" van het Ministerie van Onderzoek en Hoger Onderwijs, Groupe de Recherche sur l'Education et l'Emploi (GREE), Nancy, Frankrijk.





***Classificatieschema's als instrument:  
"Tot deze categorie behoren classificatieschema's die van meet af aan in samenhang met de leerprocessen in het bedrijf worden opgezet."***

***"De benadering waarbij classificatieschema's tot instrument worden gemaakt en als hulpmiddel worden gebruikt bij het managementbeleid ten aanzien van de competenties, voldoet (...) niet. Ze staat namelijk los van de concrete veranderingen in het productieproces en de verhoudingen op het werk, waarmee alleen van buitenaf en in statisch opzicht rekening wordt gehouden."***

2) Het gaat hier om een logistiek medewerker van de verkoopafdeling, een werkvoorbereider van de afdeling techniek en een manager van de personeelsafdeling

"reëel" in huis hebben en de plaats die ze innemen in het classificatieschema. Dit is des te belangrijker als men tegen de achtergrond van veranderingen of een plotselinge omslag een nieuw model wil invoeren dat ook geloofwaardig is.

Het is en blijft echter een feit dat deze benadering iets paradoxaals heeft. De nieuwe classificatieschema's worden ontwikkeld, omdat men daarmee de productie en reproductie van kwalificaties denkt te kunnen volgen en in een norm denkt te kunnen vangen. De opstelling van het classificatieschema hoort, met andere woorden, bij een managementbeleid ten aanzien van competenties. Maar competenties kunnen nu juist niet van tevoren in kaart worden gebracht, omdat ze voortvloeien uit een leerproces. De benadering waarbij classificatieschema's tot instrument worden gemaakt en als hulpmiddel worden gebruikt bij het managementbeleid ten aanzien van de competenties, voldoet dan ook niet. Ze staat namelijk los van de concrete veranderingen in het productieproces en de verhoudingen op het werk, waarmee alleen van buitenaf en in statisch opzicht rekening wordt gehouden.

### **De fabrieken voor auto-onderdelen**

De beide fabrieken voor auto-onderdelen hebben het classificatieschema van de bedrijfstak waartoe ze behoren, te weten de metaalindustrie, aangepast aan de eigen situatie. Hoewel dit in samenhang met de technische en organisatorische veranderingen binnen het bedrijf is gedaan, vloeien de nieuwe classificatieschema's toch voort uit een opstelling die "a priori" bij de respectieve directies aanwezig was en is er geen ruimte voor de competenties die aldoo in de werksituatie ontstaan.

Bij EQUIP 1 werden de nieuwe classificatieschema's enerzijds ingegeven door het kwaliteitsbeleid van de auto-producten, anderzijds door het concern waartoe het bedrijf behoort. De aanpassingen maken daardoor niet echt deel uit van de strategische prioriteiten van het bedrijf. Het bedrijf schakelde een team consultants in om in kaart te brengen welke know-how aanwezig was en welke know-how in de toekomst vereist zou zijn. Aan de hand van deze evaluatie werden de functies op het niveau van het concern opnieuw beschreven en ingeschaald. Bij

de toepassing van het nieuwe classificatieschema stuit men echter op reële problemen. De functies die op het niveau het concern zijn beschreven, lopen niet altijd in de pas met de gang van zaken in het bedrijf, dat een tamelijk specifieke produktiewijze heeft. De invoering van het classificatieschema wordt ook sterk afgeremd door budgettaire problemen waardoor het aantal opwaarderingen beperkt moet blijven en door het feit dat er niet opnieuw functioneringsgesprekken plaatsvinden. Tot slot blijken formele opleidingen bij de competentie-ontwikkeling van werknemers maar een bijzaak te zijn. Men krijgt de indruk dat het bedrijf niet voldoende moeite doet om haar nieuwe classificatieschema tot een instrument voor competentie-ontwikkeling te maken. Dit lijkt te worden bevestigd door het feit dat, net als bij MEUB 1, de veranderingen vooral een zaak zijn van een "sleutelfiguur", namelijk de productie-technicus, die als enige in staat is om een link te leggen tussen het werk en de concrete situatie waarin dat gedaan moet worden, en de wijze waarop de staf hier tegenaan kijkt.

Bij EQUIP 2 heeft er een reorganisatie van het productieproces plaatsgevonden en zijn zelfstandige productie-eilanden ingevoerd. Doel van de verzelfstandiging van deze elementaire eenheden binnen het bedrijf was allereerst om het aantal hiërarchische niveaus te verminderen. Hiertoe heeft de directie de functies van voorman, ploegbaas, en productiechef vervangen door drie functies op een en hetzelfde classificatieniveau, namelijk het niveau van chef op een productie-eiland<sup>2</sup>. De drie nieuwe chefs zijn er verantwoordelijk voor dat het eiland goed functioneert en vertegenwoordigen ook ieder een van de drie deelterreinen van het eiland. Bij de reorganisatie hebben de medewerkers aan de basis echter haast geen enkele rol gespeeld. De decentralisatie is bij het niveau van de ploegbazen stil blijven staan. Deze beperkte decentralisatie leidde ertoe dat de nieuwe chefs veel te veel werk kregen. De directie moest daardoor op een tussen-niveau functies creëren voor chef-assistenten, wat erop neer kwam dat de hiërarchische rangorde in ere werd hersteld. **Doordat de veranderingen los van de praktijk van het werk in het nieuwe classificatieschema werden geformaliseerd, kon dit er alleen maar toe leiden dat**



**er opnieuw functies op een hiërarchisch tussenniveau tot stand moesten worden gebracht en de reorganisatie mislukte.**

## **Classificatieschema's als bouwwerk**

### **De classificatieschema's zijn zelf een gevolg van het leerproces**

In een derde type benadering beoogt men met het classificatieschema niet alleen recht te doen aan de ontwikkelingen in de inhoud van de kwalificaties, maar wil men in de werksituatie een cognitief potentieel tot ontwikkeling brengen, dat erkend en meegenomen wordt in de leerprocessen van het hele bedrijf. In bedrijven met deze classificatieschema's heeft men een keuze gedaan. Men is namelijk gaan inzien dat de kennis van de medewerkers en hun vermogen om als "deskundige" te fungeren bij een deel van het productieproces meegenomen moeten worden, wanneer men doeltreffendere arbeidsprocedures voor een bepaalde productieconfiguratie tot stand wil brengen en technische en organisatorische verbeteringen in het productieproces wil realiseren.

Om de leerprocessen van de afzonderlijke werknemers tot een geheel te kunnen smeden, moeten de classificatieschema's goed gefundeerd zijn, een zekere mate aan objectiviteit waarborgen en ruimte bieden voor verdere ontwikkelingen.

Een goede fundering is nodig om het classificatieschema geloofwaardig te maken. In de ogen van de werknemers sluiten de verworven competenties en de inschaling in een goed gefundeerd classificatieschema goed op elkaar aan. Om dit te bereiken, moet er bij de vaststelling van de schalen, rangorde en formele inhoud van de functies samengewerkt worden door de mensen die de classificatieschema's opstellen en de werknemers, die als enigen op de hoogte zijn van de concrete en gedetailleerde inhoud van de verschillende functies.

Om tot goed gefundeerde classificaties te komen, moeten er bij de opstelling ook

procedures gehanteerd worden die een zekere mate aan objectiviteit garanderen. Te denken valt met name aan de zogeheten "blinde" methode, waarbij inschalingscoëfficiënten worden toegekend aan de hand van criteria die door de directie en de werknemers worden gecontroleerd en daarna nog eens door een "black box" gaan.

Tot slot dienen de classificatieschema's ruimte te bieden aan toekomstige ontwikkelingen op het punt van de kwalificaties. In dit kader moeten met name de overstapmogelijkheden tussen de verschillende functieniveaus geformaliseerd worden en dient er gebruik te worden gemaakt van algemene criteria (bijvoorbeeld de hoeveelheid verwerkte informatie, of het aantal behaalde "credit-points") en niet meer van criteria, die gebaseerd zijn op een beschrijving van iemands capaciteiten bij het werk. Deze capaciteiten zijn immers specifiek met de verschillende functies verbonden en zijn noodzakelijkerwijs gedateerd en gesitueerd.

Als classificatieschema's opgebouwd worden, dan kunnen we zeggen dat er al bouwende geleerd wordt.

## **De papierfabrieken en de bedrijven "met een sterke rechtspositie"**

### **De papierfabrieken**

In de papierfabrieken vormde een bedrijfstakakkoord de aanleiding om de taken van iedereen binnen het bedrijf van de grond af te herzien. In het classificatieschema van het akkoord is rekening gehouden met de aard van de werkzaamheden en daarnaast met criteria wat betreft zelfstandigheid/initiatief, verantwoordelijkheidsgevoel en opleiding/kennisniveau. In beide bedrijven **werkten de werknemers mee aan de voorbereidende werkzaamheden voor de functiebeschrijvingen en konden ze bij hun eigen functiewaardering hun stem laten horen.** De rangorde van de functies die uit het nieuwe classificatieschema is voortgekomen, wijkt nogal af van de vorige en verschilt ook per bedrijf. We zouden kunnen zeggen dat de rangorde een afspiegeling is van de spe-

### **Classificatieschema's als bouwwerk:**

**"(...) beoogt men met (dit) classificatieschema niet alleen recht te doen aan de ontwikkelingen in de inhoud van de kwalificaties, maar wil men in de werksituatie een cognitief potentieel tot ontwikkeling brengen, dat erkend en meegenomen wordt in de leerprocessen van het hele bedrijf."**

**"Om de leerprocessen van de afzonderlijke werknemers tot een geheel te kunnen smeden, moeten de classificatieschema's goed gefundeerd zijn, een zekere mate aan objectiviteit waarborgen en ruimte bieden voor verdere ontwikkelingen."**



cifieke technische en organisatorische veranderingen die zich bij elk bedrijf hebben voorgedaan. Bijzonder interessant is ook dat er zich afhankelijk van de technische en commerciële keuzes van de bedrijven in een en dezelfde functie heel andere ontwikkelingen kunnen voordoen. Zo behoorde de functie van het hoofd papierpapbereiding bij PAP1 tot de functies die het sterkst werden opgewaardeerd, terwijl dezelfde functie bij PAP2 het meest werd afgewaardeerd. Doordat er bij PAP1 steeds meer gebruik wordt gemaakt van "oud papier", is de bereiding van de papierpap ingewikkelder geworden, terwijl de papierproductie door standaardisering aan complexiteit heeft ingeboet. Bij PAP2 daarentegen richt men zich op hoogwaardige producten en zijn de papierfabricage en -verwerking van strategisch belang geworden, terwijl er zich in de functie van het hoofd papierpapbereiding technisch gezien geen enkele ontwikkeling heeft voorgedaan. Buitengewoon interessant is hier dat twee uiteenlopende reacties op de signalen uit de markt tot tegengestelde ontwikkelingen bij een en hetzelfde beroep hebben geleid. In het ene geval is de nadruk komen te liggen op de know-how aan het begin van het productieproces (bij PAP1 het gebruik van oud papier), in het andere geval is vooral de know-how tijdens het productieproces van belang geworden (opwaardering van het verwerkingsproces bij PAP2). Deze twee tegengestelde ontwikkelingen hebben in de beide classificatieschema's tot een andere functiewaardering geleid. Uit deze tegengestelde ontwikkeling bij de classificatie van een en dezelfde functie blijkt dat er een hiaat ontstaat, wanneer een en dezelfde classificatie uit een cao zonder aanpassingen wordt overgenomen door bedrijven die qua omvang, markten en productiesituaties zo sterk van elkaar verschillen als MEUB1 en MEUB2.

De bereidheid van de bedrijven om het nieuwe classificatieschema uit de cao aan te passen gaat hand in hand met het inzicht dat de know-how van de werknemers van fundamenteel belang is. Zo werd in zeer nauwe samenwerking met de werknemers een gecomputeriseerd besturingssysteem voor de papiermachines ontwikkeld. De kennis van de werknemers werd dus gebruikt om verbeteringen in de machines aan te bren-

gen en er voor te zorgen dat de technische ontwikkelingen op hun beurt weer gemakkelijk en snel door de mensen aan de machines kunnen worden opgepikt.

### **De bedrijven "met een sterke rechtspositie"**

Bij BRASS en SIDE gaat men heel anders te werk. Bij deze bedrijven maken de classificatieschema's van meet af aan deel uit van het beleid voor functie-ontwikkeling, dat een speerpunt van het bedrijfsbeleid is. Aan de hand van een akkoord met de sociale partners (ACap 2000) voert SIDE een beleid voor de competentieontwikkeling van zijn werknemers, waarin van meet af aan veel plaats is ingeruimd voor opleidingen en de erkenning daarvan in de werksituatie. Hetzelfde geldt voor het competentiebeleid van BRASS dat daar veel op lijkt. Over de classificatieschema's is in beide bedrijven onderhandeld met de sociale partners.

SIDE heeft zich verplicht om de aanpak voor de competentieontwikkeling uit ACap 2000 in te voeren. Het bedrijf past hierbij echter niet simpelweg de normen toe waarover op het niveau van de bedrijfstak overeenstemming is bereikt. De normen worden daarentegen aangepast aan de specifieke omstandigheden van het bedrijf. In het hele instrumentarium dat het bedrijf naar aanleiding van ACap 2000 voor de competentieontwikkeling heeft ingevoerd, nemen functioneringsgesprekken een buitengewoon belangrijke plaats in. Aan de hand van een evaluatie van de competenties van de werknemers en gesprekken met de chefs wordt in feite bepaald hoe ver de werknemer is en welke opleiding zij of hij eventueel nodig heeft. Hierbij wordt gebroken met het idee<sup>3</sup> dat voor een en dezelfde functie ook een en dezelfde kwalificatie nodig is. De kwalificatie is afhankelijk van de competenties en daarbij speelt de functie geen rol.

Bij BRASS was de overstap naar een andere dochter van het concern de aanleiding om de classificatieschema's te wijzigen. Door een onderzoek naar de ontwikkelingen in de werkzaamheden binnen het bedrijf konden de functies en functieschalen opnieuw worden vastgelegd. Ook bij dit bedrijf spelen opleidingen en functioneringsgesprekken een cen-

3) of, anders gezegd, wordt voortgegaan op de weg die in 1975 in de classificatieschema's van de metaal werd ingeslagen, toen voor het eerst het begrip "criteria voor de klassering" werd gehanteerd.



### A. Cap 2000

#### Akkoord over het beleid ten aanzien van werkzaamheden in de metaal

Dit akkoord, dat gesloten is door de GESIM (Groupement des entreprises sidérurgiques et minières) en de vakbonden, met uitzondering van de C.G.T., heeft drie doelstellingen:

- bevordering van een kwalificatiebeleid dat de competenties van de afzonderlijke werknemer erkent;
- beschrijving van de voorwaarden voor loopbaanontwikkeling, waardoor een ieder met behulp van de eigen competenties verder kan komen;
- ontwikkeling van een instrumentarium, waardoor werknemers op ieder moment in hun loopbaan precies weten waar ze staan.

Door middel van dit akkoord moet het mogelijk worden om over te stappen van de functiebenadering uit de metaal-cao naar een benadering waarbij de competenties van werknemers worden geëvalueerd. Competenties worden in het akkoord gedefinieerd als "de know-how waarvan de afzonderlijke werknemer bij zijn of haar werk blijkt heeft gegeven", en niet langer als de know-how die nodig is voor een bepaalde functie. A. Cap 2000 is een raamakkoord dat bedrijven de mogelijkheid biedt om een op maat gesneden competentiebeleid te ontwikkelen. Zie voor meer informatie C. Gavini 1993 *La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences: de la norme aux pratiques. Le cas de la sidérurgie*, Travail et emploi nr. 57 bis, blz. 49-66

trale rol. Aan de werknemers worden mogelijkheden voor opleidingen aangeboden, die ook noodzakelijk voor bepaalde functies zijn. Het bedrijf was, bijvoorbeeld, betrokken bij de ontwikkeling van twee "certificats d'aptitude professionnelle" voor de bediening van geautomatiseerde installaties waarmee alleen in de voedingsmiddelenindustrie wordt gewerkt en deze diploma's moeten hebben om produktie-operator te worden. BRASS blijft uitgaan van functies; een verandering in de kwalificatie gaat immers gepaard met een verandering van functie. Maar er worden ook eerste stappen gezet in de richting van een competentiebeleid. De werknemers worden namelijk sterk gestimuleerd om zich te scholen en nieuw verworven competenties worden binnen het bedrijf erkend.

Een dergelijk systeem heeft natuurlijk alleen een kans van slagen, als de competentie-ontwikkeling die door het nieuwe classificatieschema wordt ingegeven duidelijk in de pas loopt met de ontwikkelingen die zich bij de werkzaamheden in het bedrijf voordoen. Door de automatisering en de gecomputeriseerde besturingssystemen voor de produktie is er momenteel inderdaad een ontwikkeling

gaande, waarbij laag gekwalificeerde functies verdwijnen en er functies ontstaan, waarvoor meer competenties noodzakelijk zijn.

### Conclusie

Aan de hand van deze korte schets kunnen we met name door de specifieke kenmerken van de verschillende bedrijfstakken geen algemeen geldende conclusies trekken, ofschoon men dat door onze klassering - ten onrechte - zou kunnen aannemen. Hoe dit ook zij, zeker is dat classificatieschema's vanuit verschillende benaderingen kunnen worden opgesteld. We hebben gezien dat in bedrijven die heel sterk in de richting van een model op basis van competenties gaan, d.w.z. een model waarin voor de verdere ontwikkeling expliciet wordt uitgegaan van een *algehele* verhoging van het competentieniveau, classificatieschema's worden gehanteerd waardoor de competenties op basis van "normen" (dat wil zeggen schriftelijk vastgelegde "normen") in termen van salaris kunnen worden vertaald. Dit type classificatieschema waarin mogelijkheden geboden worden om van het ene

***"(...) dat in bedrijven die heel sterk in de richting van een model op basis van competenties gaan, (...) classificatieschema's worden gehanteerd waardoor de competenties op basis van 'normen' (...) in termen van salaris kunnen worden vertaald. Dit type classificatieschema waarin mogelijkheden geboden worden om van het ene naar het andere niveau over te stappen en waarin regels voor de erkenning van dat wat men zich eigen heeft gemaakt zijn opgenomen, is van meet af aan op de lange termijn gericht. Hierdoor kan er een invulling worden gegeven aan het begrip 'ontwikkelingstraject'."***



naar het andere niveau over te stappen en waarin regels voor de erkenning van dat wat men zich eigen heeft gemaakt zijn opgenomen, is van meet af aan op de lange termijn gericht. Hierdoor kan er een invulling worden gegeven aan het begrip "ontwikkelingstraject". Bij deze eerste benadering hebben we te maken met classificatieschema's die wij "bouwwerken" hebben genoemd, omdat ze niet ontstaan doordat vastgelegde regels achteraf strikt worden toegepast, maar de betrokken werknemers en de leiding de classificatieschema's samen opbouwen. Bij classificatieschema's die, zoals wij het hebben geformuleerd, als instrumenten worden gebruikt, loopt de boodschap van een nieuw human resources management niet in de pas met de realiteit van de productie en de betrekkingen op de werk-

vloer, die geenszins te zien geven dat de hiërarchische benadering plaats heeft gemaakt voor een competentiebenadering. Bij classificatieschema's die gebaseerd zijn op deze benadering kunnen we dan ook zeggen dat er hooguit sprake is van een nieuwe vorm van human resources management, maar niet van een nieuwe inhoud. En tot slot bestaan er ook organisaties waarin aan de kwaliteits- of flexibiliteitseisen kan worden voldaan zonder dat er een beroep hoeft te worden gedaan op een beleid voor de competentie-ontwikkeling van de werknemers. In dat geval hoeven de classificatieschema's geen actieve rol te spelen in de veranderingen van de organisatie. Ze hoeven alleen een *afspiegeling* te zijn van de rangorde van de diverse functiecategorieën.

#### Literatuur

**P. Capdevielle, T. Colin, B. Grasser, P. Méhaut, C. Zygmunt**, 1955, Dynamiques organisationnelles et principes cognitifs. Onderzoekverslag in het kader van de inschrijvingsprocedure over „Emploi, règles, signaux, contrôles" van het Ministerie van Onderzoek en Hoger Onderwijs, Groupe de Recherche dur l'Education et l'Emploi (G.R.E.E.), Nancy, Frankrijk.

**G. Donnadiou, P. Denimal**, 1993, Classification-qualification: de l'évaluation des emplois à la gestion des compétences, Editions liaisons, Parijs.

**B. Grasser**, 1994, Organization and Work Situation: wich Sources for learning Process? European Association of Labour Economists (EALE), 6de jaarlijkse conferentie, Warschau, 22-25 september 1994.



# Leren op de werkplek bij organisatie-vernieuwing in de procesindustrie

## Inleiding

Leren op de werkplek wordt steeds belangrijker bij het kwalificeren van werknemers in en voor nieuwe organisatievormen. Werknemers ondernemen informele en bedoelde leeractiviteiten op de werkplek, in nauwe relatie met hun (toekomstige) werkactiviteiten.

Moderne technologie, verhoogde eisen van de markt en een streven naar het combineren van efficiëntie en kwaliteitszorg leiden tot de opkomst van nieuwe vormen van productie-organisatie. Belangrijke kenmerken van het nieuwe paradigma zijn de arbeidsgroep (in plaats van de afzonderlijke functie) als basiseenheid en een principiële onvoorspelbaarheid van de precies te verrichten handelingen (met als gevolg een grotere noodzaak op de werkvloer problemen op te lossen). Deze organisatievorm heeft grote gevolgen voor vereiste kwalificaties en competenties. Naast in veel gevallen een grotere behoefte aan meer declaratieve en procedurele vakkennis worden ook sleutelkwalificaties, systeem-inzicht en breed toepasbare beroepsvaardigheden belangrijk (Onstenk, 1992). Bovendien hebben werknemers met het oog op de toegenomen eisen aan de flexibiliteit ook transfer- en loopbaanvaardigheden nodig. In de praktijk bestaan verschillende minder ver gaande opties, waaronder nieuwe vormen van Taylorisme en 'lean production' (Van Hoof, 1991). Maar ook hier is in veel gevallen sprake van toenemende complexiteit van functies, al gaat dat regelmatig gepaard met afnemende autonomie (Steijn & De Witte, 1992).

Methodische, sociaal-communicatieve en strategische sleutelkwalificaties, nieuwe vormen van probleemoplossend beroepsmatig handelen en een vermogen om zelf-

standig te leren, zijn belangrijke vereiste vaardigheden van de 'nieuwe' werknemer. Dergelijke vaardigheden kunnen niet alleen op school of in de initiële beroepsopleiding worden aangeleerd. Bedrijven zelf komen nadrukkelijk in beeld als pedagogische instantie in de loopbaan van werknemers. Werknemers volgen met een groeiende regelmaat scholing, maar moeten ook leren van en tijdens het werk zelf. Organisatievernieuwing opent nieuwe mogelijkheden voor kwalificatieverwerving op de werkplek. Het ingrijpen in de technische en organisatorische inrichting van het productieproces is tegelijkertijd een ingreep in de leermogelijkheden die de arbeidsplaats biedt. De uitdaging bestaat in het integreren van persoonlijke ontwikkeling en organisatieontwikkeling door middel van wat zou kunnen worden omschreven als een vorm van ontwikkelend kwalificatie-onderzoek (vgl. Engeström, 1987, 1994).

## Leren op de werkplek

Leren op de werkplek is geen ongestructureerd leren. Het leren vindt alleen niet plaats in een pedagogische omgeving (school, cursus), maar in de reële arbeidssituatie als leeromgeving. Het wordt gestructureerd door de kenmerken en structuur van de arbeidspraktijk waarbinnen geleerd wordt.

### Een begripsbepaling

Recent zijn er diverse bruikbare benaderingen en concepten ontwikkeld om informele en geïntegreerde leerprocessen te analyseren. Zowel de activiteitspsychologie als de moderne cognitiewetenschap benadrukken, zich basierend op een toenemende hoeveelheid onderzoek, het belang van contextueel leren in 'echte'



### Jeroen Onstenk

als onderzoeker verbonden aan de afdeling Cultuur, Ongelijkheid, Beroep en Onderwijs

(COBO) van het SCO-Kohnstamm Instituut aan de Universiteit van Amsterdam.

**Werknemers volgen met een groeiende regelmaat scholing, maar moeten ook leren van en tijdens het werk zelf. Organisatievernieuwing opent nieuwe mogelijkheden voor kwalificatieverwerving op de werkplek. Het ingrijpen in de technische en organisatorische inrichting van het productieproces is tegelijkertijd een ingreep in de leermogelijkheden die de arbeidsplaats biedt. De uitdaging bestaat in het integreren van persoonlijke ontwikkeling en organisatie-ontwikkeling**

**Leren op de werkplek is geen ongestructureerd leren.**



***“Bij de analyse van mogelijkheden tot leren op de werkplek moet dus gekeken worden naar de mate waarin de verschillende dimensies van de arbeids-situatie (...) leerprocessen bevorderen, uitlokken, mogelijk maken en sturen. Men kan in dit verband spreken van het leeraanbod als onderdeel van het leerpotentieel van arbeidsplaatsen (...)”***

***“Het leerpotentieel (...) betreft de kans dat in een bepaalde arbeidssituatie leerprocessen plaatsvinden. Deze kans is de resultante van de wisselwerking tussen kenmerken van de werknemers (de aanwezige kwalificaties, leervermogen en leerbereidheid) en de leer-mogelijkheden die de arbeidsplaats biedt.”***

praktijksituaties. Bij leren op de werkplek vormt de arbeidssituatie zelf (arbeidstaak, taakmanagement, arbeidsorganisatie en werkomgeving) de leeromgeving. Het wordt gestructureerd door de kenmerken en structuur van de arbeidspraktijk zelf waarbinnen werknemers leren. Leren op de werkplek moet worden onderscheiden van opleiden op de werkplek dat gekarakteriseerd wordt door expliciete pedagogische structurering, bijvoorbeeld via expliciet geformuleerde opleidingsdoelen en plannen; de actieve betrokkenheid van een opleider of het gebruik van cursusmateriaal (op papier, PC, video, etc.), leeropdrachten en toetsen (De Jong, 1991; Onstenk, 1994). Leren op de werkplek is een multidimensioneel proces, dat nader onderscheiden kan worden naar de verschillende dimensies van de arbeidsactiviteit en de arbeidssituatie. De sociale organisatie van het arbeidsproces (samenwerking en coördinatie) speelt een belangrijke ondersteunende en bevorderende rol bij het verwerven van competenties. Werk zelf kan beschouwd worden als een leerproces: leren in en door het uitvoeren van arbeidshandelingen en arbeidsactiviteiten en door het in de vingers krijgen ('mastering') van problemen die zich in het werk voordoen (Frei, Duell and Baitsch, 1984; Engeström, 1994). Competentie wordt niet alleen verworven door het uitvoeren van arbeid, maar is verbonden met de ontwikkeling van de arbeidsactiviteit zelf (Engeström, 1987; 1994). Vaardigheden, kennis, motieven en doelen zijn geïntegreerd in de arbeidsactiviteit. De benadering van het gesitueerd leren (Raizen, 1994; Lave and Wenger, 1991) benadrukt het 'cognitive apprenticeship' (Brown, Collins and Duguid, 1989) en het leren door gebruik te maken van de fysieke, symbolische en sociale werkomgeving (hulpbronnen, sociale contacten met collega's en chefs). Leren vindt plaats tijdens het uitvoeren van de taak, maar berust vooral op de specifieke fysieke of symbolische (werk)omgeving. De sociale omgeving op de werkplek is ook belangrijk. Hierbij wordt met name gedacht aan de overdracht van situatie-specifieke en specialistische kennis en vaardigheden door communicatie met collega's en chefs.

In dit verband is een belangrijke constatering dat de taakuitvoering nauw verbonden is met de cultuur van de groep waarin men werkt. Dit vereist bij werknemers de

juiste 'habitus' (Windolf, 1981), dat wil zeggen het incorporeren van de cultuur, normen en waarden van de beroepsgroep, het bedrijf en de eigen arbeidsgroep. Maar het betekent ook dat werknemers moeten leren hoe te functioneren in een organisatie en hoe om te gaan met de verschillende groepen in het bedrijf, rekening houdend met de hiërarchie en de machtsverhoudingen. Dit soort leren is niet alleen belangrijk wanneer men een organisatie binnen komt (of gaat werken zoals bij leerlingen in het initieel beroeps-onderwijs), maar ook wanneer functies of de organisatie waarin men werkt ingrijpend veranderen.

Leren is niet beperkt tot aanpassing aan (nieuwe) vereisten van het werk, maar moet ook gericht zijn op verbetering en innovatie (Engeström, 1994). Dit geldt niet alleen voor managers en professionele beroepen, maar wordt meer en meer ook verwacht van werknemers op de werkvloer (Nyhan, 1991; Onstenk, 1992). Kritisch-reflectief leren over het eigen werk - achtergronden, aannames, handelingsdoelen - vereist het verbeteren van het leervermogen van werknemers, hun ontvankelijkheid voor reflectie en feedback en hun bereidheid om na te denken over problemen die ze in hun werk tegen komen, normen ter discussie te stellen en te leren leren.

### **Het leerpotentieel van arbeidssituaties**

Bij de analyse van mogelijkheden tot leren op de werkplek moet dus gekeken worden naar de mate waarin de verschillende dimensies van de arbeidssituatie (arbeidstaak, taakmanagement, arbeidsorganisatie, sociale werkomgeving) leerprocessen bevorderen, uitlokken, mogelijk maken en sturen. Men kan in dit verband spreken van het leeraanbod als onderdeel van het leerpotentieel van arbeidsplaatsen (Baitsch & Frei, 1980; Onstenk, 1994).

Het leerpotentieel (zie figuur 1) betreft de kans dat in een bepaalde arbeidssituatie leerprocessen plaatsvinden. Deze kans is de resultante van de wisselwerking tussen kenmerken van de werknemers (de aanwezige kwalificaties, leervermogen en leerbereidheid) en de leer-mogelijkheden die de arbeidsplaats biedt. Anders gezegd: leren op de werkplek



## Schema 1: Het leerpotentieel van de arbeidssituatie

### A. **Kwalificaties en leervermogen** van de werknemer:

- Opleiding
- Ervaring
- Leervaardigheden

### B. **Leerbereidheid** van de werknemer

- Leermotivatie
- Actieve en passieve leerbereidheid
- Weerstand tegen leren

### C. **Leeraanbod** op de werkplek

Kenmerken functie:

- Brede inhoud en vakmatige volledigheid
- Nieuwe problemen, methodes, technieken, producten, etc.
- In- en externe regelmogelijkheden
- Voldoende contactmogelijkheden
- Vormgevings- en beslissingsspeelruimte

Werkomgeving

- Feedback en uitleg door collega's en chefs
- Informatie; handeling; interactive computersimulatie
- Materiële werkplekkenmerken

### D. **Opleidingsaanbod** op de werkplek

- Structureren van leermogelijkheden
- Participatie in innovatie
- Gestructureerd opleiden op de werkplek

Bron: Onstenk, 1994

vereist werknemers die kunnen leren (voldoende vooropleiding, ervaring en leervaardigheden hebben), willen leren (motivatie en bereidheid) en een werksituatie hebben die leermogelijkheden biedt. Sturing van leren op de werkplek vindt deels plaats door de lerende zelf, die leermomenten moet herkennen, selecteren en al of niet benutten (Simons, 1990) en deels door de arbeidsomgeving. Centraal staat een verbetering van leren door het versterken van de leeromgeving. Het formuleren van concrete en gedetailleerde leerdoelen is meestal niet mogelijk. Dat betekent een duidelijk verschil met het aanbieden van een opleiding, waarbij precieze doelen gesteld en het effect geëvalueerd kan worden (Kruijd, 1991). Dat wil echter niet zeggen dat een meer globale beoordeling van effecten niet mogelijk zou zijn op het niveau van de werknemer (verbetering van het beroepsmatig functioneren) of het bedrijf (zoals productiviteit, aantal gemaakte fouten en flexibiliteit) of dat concrete leerprocessen niet geanalyseerd kunnen worden.

Bij leren dat direct gekoppeld is aan karakteristieken van de taak- en werkomgeving zijn de leermogelijkheden afhankelijk van de inhoud en complexiteit van het werk; de mate waarin men eigen handelings- en beslissingsspeelruimte heeft en de sociale contactmogelijkheden. Bevordering van leren op de werkplek door het verbreden van de taakinhoud en het vergroten van regelcapaciteit (handelingspeelruimte) is een belangrijk aandachtspunt bij vernieuwing van de arbeidsorganisatie en verbetering van de kwaliteit van de arbeid (WEBA, 1989). Maar ook de leercultuur van het bedrijf (de mate waarin het bedrijf een lerende organisatie of een organisatie van lerende mensen is) is belangrijk (Stahl e.a., 1993). Leren wordt versterkt door het aanbieden van ondersteuning en feedback; het benadrukken van reflectie; het geven van ruimte voor het zelf experimenteren en oplossen van problemen. Dit kan georganiseerd worden in werkoverleg of kwaliteitscirkels, waarbij werknemers en chefs met elkaar problemen in de dage-

***“Centraal staat een verbetering van leren door het versterken van de leeromgeving.”***

***“Leren wordt versterkt door het aanbieden van ondersteuning en feedback; het benadrukken van reflectie; het geven van ruimte voor het zelf experimenteren en oplossen van problemen.”***





lijkse taakuitvoering bespreken, gericht op het vinden van oplossingen en verbeteringen. Dit kan ook meer informeel gebeuren tijdens de koffiepauze, zoals in het geval van de reparatiemonteurs van kopieermachines, die elkaar 'war stories' vertellen over de eigenaardigheden van bepaalde apparaten en klanten (Raizen, 1994). Zo 'onderwijzen' zij elkaar in het oplossen van complexe en specifieke problemen. Een dergelijke uitwisseling is mede noodzakelijk omdat de 'juiste' taakuitvoering vaak niet technisch eenduidig of noodzakelijk vastligt, maar afhankelijk is van de situatie en beïnvloed kan worden door de in het beroep of bedrijf heersende normen (Lave & Wenger, 1991), bijvoorbeeld ten aanzien van snelheid, kwaliteit of service.

### **Leereffecten van de arbeidsorganisatie in de procesindustrie**

In opdracht van CEDEFOP (Europees Centrum voor de ontwikkeling van de beroepsopleiding in Berlijn) heeft de SCO in 1992 het Nederlandse deelonderzoek uitgevoerd van een EG-onderzoeksproject „De rol van bedrijven in de kwalificatievoorziening: Scholing en opleidingseffecten van de organisatie van de arbeid in de onderneming“ (Onstenk & Voncken, 1993). De voornaamste onderzoeksvraag was gericht op de wisselwerking tussen het nationale systeem van kwalificatievoorziening (beroepsonderwijs en volwasseneneducatie) en de ontwikkeling van nieuwe vormen van produktieorganisatie. Meer specifiek ging de aandacht uit naar de bijdrage van bedrijven zelf aan de kwalificatievoorziening en de verwerving van kwalificaties tijdens de beroepsloopbaan in relatie met in het onderwijs verworven kwalificaties. Hierbij is niet alleen gekeken naar bedrijfsopleidingen, maar ook naar leren tijdens het werk ofwel de leereffecten van de arbeidsorganisatie. In het Nederlandse onderzoek zijn twee case-studies verricht in de procesindustrie. De case-studies waren gericht op een grondige analyse van de arbeidsorganisatie, met speciale aandacht voor bedrijfsopleidingen en leren op de werkplek in een uitvoerende afdeling. De case-studies betreffen bedrijven waar recent nieuwe organisatievormen, gecombineerd met nieuwe technologie en informatisering

zijn ingevoerd. In de procesindustrie vinden snelle technologische ontwikkelingen plaats, waarbij de investeringen per arbeidsplaats sterk stijgen. Het karakter van het werk verandert in grote mate: bewerkingsgerichte produktieprocessen, gekenmerkt door arbeid met een vaak laaggeschoold en sterk fysiek/zintuiglijk karakter, worden vervangen door geautomatiseerde produktieprocessen, waarbij het werk meer gaat bestaan uit abstracte processturing, met een grote verantwoordelijkheid wegens afbreukrisico's en kosten van stilstand. Deze ontwikkeling - die overigens zeer ongelijk verloopt - wordt, behalve door de invoering van nieuwe technologie, gestuurd door toenemende milieu-eisen en wettelijke bepalingen rond arbeidsbescherming, terwijl ook de veranderende marktstructuur, met sterke nadruk op kwaliteitsprodukten, een belangrijke rol speelt (Bilderbeek e.a., 1992). Het gaat hier bovendien om branches met vanouds veel laaggeschoold personeel en een negatief imago op de arbeidsmarkt, hetgeen vooral wordt veroorzaakt door het werken in ploegdienst en de lage kwaliteit van het werk.

Traditioneel berust het werk van procesoperators vooral op routine. Veelal had men dan ook een laag opleidingsniveau op het moment dat men het bedrijf binnenkwam. Via een langdurig proces van langzaam opklimmen verwerft men de voor het proces benodigde kennis. Men zou kunnen zeggen dat de uitgangspositie in de procesindustrie gevormd wordt door leren op de werkplek op een laag niveau. Dit patroon verandert onder invloed van automatisering en informatisering. Grote nadruk komt te liggen op know-how en procesinzicht met betrekking tot het produkt, de markt/consument, de apparatuur en machines en de organisatie. De nieuwe organisatie van de arbeid wordt gekenmerkt door groepsgewijze werkorganisatie; meer volledige functies (voorbereiding; uitvoering; controle) en integratie van eenvoudig onderhoud en kwaliteitszorg in uitvoerende taken. De nadruk ligt op leerprocessen op de werkplek, geplaatst tegen de achtergrond van de innovatie van de organisatie.

#### **De penicilline-fabriek**

De eerste casestudie betreft een farmaceutische fabriek, waar via vergaande



informatisering het productiebesturings-systeem van de bulk-productie van (grondstoffen voor) penicilline ingrijpend is gewijzigd. De innovatie kan in twee hoofdonderdelen worden samengevat: automatisering/informatisering en kwaliteitszorg.

De processturing heeft zich van mechanisch naar automatisch ontwikkeld, inclusief de introductie van sturing op afstand. De functie van operator is van een smalle uitvoerende functie gegroeid naar een breder takenpakket (all-round), gevolgd door een fase waarin zowel verbreding als specialisatie voorkomen. In het takenpakket van de operators zijn controlerende en plannende taken opgenomen: interpreteren van standen, bestellingen plaatsen, bewaken van de aanvoer van grondstoffen. De complexere taken worden door de operators als een interessante uitdaging en een welkome vernieuwing van hun functie gezien. Terwijl voorheen routine en inzicht werden opgedaan tijdens het werk zelf, door het veelvuldig uitvoeren ervan, treedt nu een omkering op: men moet eerst inzicht hebben in waarom iets op een bepaalde manier werkt, voor men kan ingrijpen. Men moet de gevolgen kennen van handelingen. De proceskennis is daarmee veel belangrijker geworden. Het vereiste kwalificatieniveau stijgt naar middelbaar niveau. Op deze basis vinden vervolgens leerprocessen in de praktijk op een hoger niveau plaats. In toenemende mate heeft men te maken met het opstarten van nieuwe fabrieken of processen. De (mogelijke) keten van oorzaken en gevolgen is dan nog relatief onbekend is. Dat maakt een leerproces noodzakelijk: er moet nog geëxperimenteerd worden en ervaring worden opgedaan. Door het werken met beeldschermen worden veranderingen in zekere zin onzichtbaar: in de meeste gevallen wordt alleen de software aangepast. Vroeger waren veranderingen op het controlepaneel duidelijk zichtbaar, door het installeren van een nieuwe knop of meetapparatuur. Het is moeilijker geworden het overzicht over het gehele proces te behouden. Om die reden geven sommige operators de voorkeur aan het werken met twee beeldschermen tegelijk in plaats van met één beeldscherm, terwijl anderen liever nog het vertrouwde wand-schema bekijken. Doordat sturing op afstand plaatsvindt, vervalt een belangrijke

manier van controle door de directe voeding (trillingen, haperingen, geluid) met de productie. Dit maakt communicatie tussen de controlekamer en de mensen die in de fabriek lopen essentieel.

Een tweede rode draad is kwaliteitszorg. Deels als antwoord op de veranderde kwalificatie-eisen in de productie, deels als antwoord op de markteisen hebben de afgelopen jaren kwaliteitsprojecten plaatsgevonden, gericht op de verbetering van het productieproces. De essentie van de integrale kwaliteitsprogramma's is dat elke schakel in de organisatie opnieuw bekeken wordt. De kwaliteit van het product en de productie, de interne klantgerichtheid en de kwaliteitsvraag ten aanzien van het personeel staan hierbij centraal. Er wordt een resultaatgerichte manier van werken nagestreefd, waarbij concrete doelstellingen per produkt-/marktcombinatie en meetgegevens die door de teams zelf worden vastgesteld als handlingsindicator fungeren. Er wordt grote nadruk gelegd op de individuele en groepsgewijze bijdrage van medewerkers aan de kwaliteitszorg, waarmee een beroep wordt gedaan op hun verantwoordelijkheid. Dit maakt onderlinge communicatieprocessen des te belangrijker.

Terwijl vroeger voornamelijk ad-hoc geschoold werd, is er nu sprake van vooraf geplande, strategische scholing, terwijl ook leren en opleiden 'on the job' een steeds belangrijkere plaats krijgt. Daarbij komt zowel toegepast leren onder begeleiding van een bedrijfsinstructeur als leren van elkaar en van de groepschef voor. De procesoperators van de onderzochte afdeling zijn mondiger en kritischer geworden. Doordat men meer verantwoordelijkheid heeft voor het werk ontstaat er een soort 'logistieke controle' over eerdere en latere fases van het proces: men kijkt over de grenzen van de eigen taak heen en spreekt elkaar aan op de kwaliteit van het geleverde werk. Men heeft geleerd vraagtekens te zetten bij handelingen die voorheen vanzelfsprekend waren, is geïnteresseerd in de beste manier om een probleem op te lossen en bereid om (van elkaar) te leren. 'Leren' is een vanzelfsprekend deel van het werk geworden. Operators nemen vaker zelf het initiatief om aan een bedrijfsinstructeur, chef of collega tekst en uitleg te vragen. Ook kunnen ze zich speciali-

***“Men heeft geleerd vraagtekens te zetten bij handelingen die voorheen vanzelfsprekend waren, is geïnteresseerd in de beste manier om een probleem op te lossen en bereid om (van elkaar) te leren. ‘Leren’ is een vanzelfsprekend deel van het werk geworden.”***



***“Het traject van leerling naar allround medewerker vormt een informele, maar georganiseerde leerweg (...)”***

***“Voor het erkend worden als ISO-gekwificeerd bedrijf is een gedetailleerde beschrijving nodig van taken en functies, waarbij ook risico's en knelpunten worden geïnventariseerd. Deze beschrijvingen blijken een goed uitgangspunt voor discussie in de taakgroep en het ontwikkelen van werkplek-specifieke opleidingen.”***

seren en daarmee een 'vraagbaak' worden voor collega's. Het 'ownership' van training en vaardigheden krijgt zo een grote impuls. Het loopbaanbeleid speelt hierop in, door een erkenning van allround en specialistische functies. Voor operators zijn er doorgroeimogelijkheden gecreëerd. Vroeger kon een operator maximaal het niveau van allround-operator bereiken, nu zijn er mogelijkheden geopend om specialist te worden via een combinatie van opleiding en ervaring.

### **De fabriek voor kit- en voegmiddelen**

Verwerving van routine in machinebediening wordt in het algemeen in de procesindustrie minder belangrijk, maar speelt in het relatief weinig veranderde arbeidsproces in de tweede case nog een belangrijke rol. In een kit- en voegmiddelen producerend bedrijf, dat direct voor de consumentenmarkt werkt, is een ingrijpende verandering in functiestructuur en kwaliteitsverbetering doorgevoerd, zonder dat er een vergaande vernieuwing van het productieproces zelf plaats heeft gevonden. Hoewel onderdelen van het proces zijn geautomatiseerd, is er nog in sterke mate sprake van onderscheiden bewerkingsgerichte produktiestappen en van direct handgestuurde productie. Innovatie heeft vooral betrekking op kwaliteitsbewaking en -verbetering. De belangrijkste achtergronden van de verandering zijn de markt en de aangescherpte wetgeving. In het vernieuwingsproces zijn twee fases te onderscheiden. De keuze voor een vernieuwend organisatiebeleid in een vroege fase blijkt een belangrijk aanknopingspunt om adequaat in te spelen op nieuwe problemen waar het bedrijf voor komt te staan. In eerste instantie is voor de nieuwe organisatievorm (taakgroepen) gekozen vanwege personeelsproblemen. Toen vervolgens de verhoging van de kwaliteit (ISO-norm) zich aandeede, bleek de nieuwe produktgroepstructuur een goede uitgangspositie.

In de eerste fase van het vernieuwingsproces is het taakgroepconcept ingevoerd. Dit impliceerde toevoeging aan de uitvoerende produktiefuncties van klein onderhoud en kwaliteitscontrole. Ook de dagelijkse produktieplanning wordt in de nieuwe structuur op de werkvloer uitgevoerd. Deze werkorganisatie leidt tot meer

afwisselend werk, complexere en breder samengestelde taken en meer autonomie en speelruimte. Als gevolg hiervan wordt een groter beroep gedaan op inzicht in het proces en in kwaliteits- en veiligheidsaspecten. De verandering in de organisatie van de arbeid is gekoppeld aan een verandering in functie-indeling. Er is een loopbaanpad gecreëerd, waarbij werknemers opklimmen van leerling tot allround produktiemedewerker, met -in principe- doorgroeimogelijkheden naar lagere managementfuncties. De nadruk ligt op opleiden op de werkplek onder begeleiding van een chef of ervaren collega gecombineerd met job roulatie. In de personeelsbeoordelingssystematiek is zowel het zelf volgen van scholing en het leren op de werkplek (met name via taak- en functie-roulatie) als het bijdragen aan leerprocessen van anderen expliciet opgenomen. Op deze wijze wordt met name via de functiestructuur en de beoordelingssystematiek de verworven kennis ook geëvalueerd, vastgelegd en beloond. Het traject van leerling naar allround medewerker vormt een informele, maar georganiseerde leerweg, waarbij werknemers verschillende taken in het productieproces leren uitvoeren met behulp van uitleg en ondersteuning door chefs en collega's, en waarbij men ook procesinzicht, kwaliteitszorg en -bewustzijn en planingsvaardigheden ontwikkelt. Naast deze leerweg via roulatie wordt een belangrijke functie toebedeeld aan werkoverleg in de taakgroep. Hierbij worden het uitwisselen van ervaringen en het bespreken van problemen gestimuleerd.

In de volgende fase, waarbij gestreefd wordt naar erkenning volgens ISO-9000-normen en het milieu- en veiligheidsbeleid meer aandacht krijgt, komt de nadruk meer te liggen op formele scholing. Het streven naar ISO-normen vormde een belangrijke stimulans om kennis te formaliseren. Er is een wisselwerking tussen de formalisering van het productieproces en van de opleiding. Voor het erkend worden als ISO-gekwificeerd bedrijf is een gedetailleerde beschrijving nodig van taken en functies, waarbij ook risico's en knelpunten worden geïnventariseerd. Deze beschrijvingen blijken een goed uitgangspunt voor discussie in de taakgroep en het ontwikkelen van werkplek-specifieke opleidingen. Basiskwalificaties (Nederlands, rekenen) zijn nodig voor het



verbeteren van het functioneren van de produktgroepen, voor het kunnen hantieren van produktie- en veiligheidsvoorschriften en als opstap naar de vakopleiding. De vakopleiding is nodig voor het behalen van de nagestreefde kwaliteitsstandaard. De opleidingen zijn specifiek gericht op de directe bedrijfspraktijk en worden op en rond de werkplek gegeven. Er zijn zowel voor basisvaardigheden als de vakopleidingen specifieke cursussen ontwikkeld waarbij gebruik gemaakt wordt van voorbeelden en opdrachten die direct betrekking hebben op de arbeidspraktijk in het bedrijf. Zo krijgen cursisten de opdracht veiligheidsaspecten van hun eigen werkplek te verkennen aan de hand van de aandachtspunten en criteria uit het lesmateriaal. Ook worden ze gestimuleerd vragen te stellen aan hun chefs over de lessen. De chefs zelf worden geschoold om daar antwoord op te kunnen geven.

## Vergroting van het leerpotentieel

De casestudies geven een goed inzicht in de mogelijkheden en problemen bij het bevorderen van het leerpotentieel van arbeidsplaatsen en de integratie van leren en opleiden op de werkplek. De voorbeelden laten ook zien dat niet alleen de geavanceerde hightech bedrijven (case 1), maar ook relatief weinig procesgestuurde bedrijven (case 2) stappen kunnen zetten op weg naar een kwalificerende organisatie. In de procesindustrie is een ontwikkeling gaande naar een nieuw type opleidingsbeleid dat meer strategisch en meer geïntegreerd is in het bedrijfsbeleid en dat gekarakteriseerd wordt door wisselwerking tussen opleiden en leren op de werkplek. Er wordt gestreefd naar multi-inzetbare werknemers met een breed spectrum aan kennis en vaardigheden. Werknemers moeten meer abstracte systeemkennis hebben, moeten communicatieve, plannende en organisatorische vaardigheden ontwikkelen en dragen meer verantwoordelijkheid voor hun eigen, complexer geworden werk.

In het onderzoek komt goed naar voren dat bedrijven verschillende dimensies van het leerpotentieel kunnen beïnvloeden. Het leervermogen van werknemers wordt verhoogd door een hoger opleidings-

niveau en door het ontwikkelen van actieve leervormen, zoals vragen stellen of opdrachten uitvoeren over de eigen werksituatie. De leerbereidheid wordt bevorderd door het belonen van leerprocessen, het stimuleren van vragen stellen, het inschakelen van de lijnmanagers bij het opleiden en het ervoor zorgen dat zij gekwalificeerd zijn voor begeleiding, feedback en het beantwoorden van vragen. Hierdoor wordt ook het leeraanbod zelf vergroot.

We hebben verschillende manieren gezien om een werkomgeving te creëren, die leren stimuleert door het ontwerpen van brede en volledige functies, die gelegenheid bieden ervaring op te doen met nieuwe problemen, produkten, materialen en andere uitdagingen en die gekenmerkt worden door interne en externe regelmogelijkheden en sociale contacten. En we hebben verschillende vormen van een organisatiecultuur geanalyseerd, die uitgaan van meer autonomie en participatie van werknemers, loopbaanontwikkeling en een positief leerklimaat. De nieuwe kwalificatie-eisen leiden tot een uitbreiding van de opleidingsinspanning, maar ook tot het versterken van een nieuw type leerprocessen op de werkplek en leren in de taakuitvoering zelf (via taakroulatie). Daarbij wordt aandacht besteed aan de wisselwerking tussen opleiden en individuele en collectieve leerprocessen op de werkplek zelf. Vanwege het niet-incidentele karakter van verandering komt een combinatie van het volgen van cursussen (zoveel mogelijk toegesneden op de werkplek) en leren op de werkplek centraal te staan. Er moet gestreefd worden naar een toename van leerbevorderende en -ondersteunende activiteiten en hulpmiddelen op de werkplek, zo veel mogelijk geïntegreerd in de dagelijkse werkpraktijk. Het gaat er daarbij niet alleen om dat opleidingsmateriaal (lesstof, voorbeelden, praktijkopdrachten) nauw aansluit bij de werkplek. Wellicht nog belangrijker is een uitbreiding van de leermogelijkheden in het werk zelf (functieverbreding; probleemoplossen) en van leermomenten in de onderlinge communicatie tussen medewerkers (chefs en collega's). De groepsmanager is verantwoordelijk voor de randvoorwaarden en globale organisatie, binnen de door het bedrijf gestelde grenzen en doelen. Daarmee nemen de coördinerende, motive-

***“Het leervermogen van werknemers wordt verhoogd door een hoger opleidingsniveau en door het ontwikkelen van actieve leervormen (...)”***

***“De leerbereidheid wordt bevorderd door het belonen van leerprocessen, het stimuleren van vragen stellen, het inschakelen van de lijnmanagers (...)”***

***“Er moet gestreefd worden naar een toename van leerbevorderende en -ondersteunende activiteiten en hulpmiddelen op de werkplek, zo veel mogelijk geïntegreerd in de dagelijkse werkpraktijk.”***

***“Wellicht nog belangrijker is een uitbreiding van de leermogelijkheden in het werk zelf (functieverbreding; probleemoplossen) en van leermomenten in de onderlinge communicatie tussen medewerkers (chefs en collega's).”***



rende, stimulerende en opleidende taken van de leidinggevende toe. Deze speelt een belangrijke rol in het via allocatie van werkzaamheden structureren van leer-mogelijkheden op de arbeidsplaats. De

taakgroep en geïntegreerde functies bevorderen leermogelijkheden, waarbij de opleidende rol van de chef, functieroulatie in combinatie met collegiale begeleiding en uitleg belangrijke leermethoden zijn.

#### Literatuur

**Baitsch, C. & Frei, F.** (1980). *Qualifizierung in der Arbeitstätigkeit*. Bern: Verlag Hans Huber.

**Bilderbeek, R.H., Alders, B.C.M. & Buitelaar, W.L.** (1992). *Procesgericht produceren. Vernieuwing in organisatie, functies en kwalificaties*. Den Haag: COB/SER.

**Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P.** (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.

**Engeström, Y.** (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.

**Engeström, Y.** (1994). *Learning for change: new approach to learning and training in companies*. Geneva: ILO.

**Frei, F., Duell, W. & Baitsch, C.** (1984). *Arbeit und Kompetenzentwicklung. Theoretische Konzepte zur Psychologie arbeitsimmanenter Qualifizierung*. Bern: Verlag Hans Huber.

**Hoof, J. van** (1991). Balanceren tussen prestaties en tegenprestaties. Een bijdrage aan de discussie over de veranderende rol van het personeelsbeleid. *Tijdschrift voor Arbeidsmarktvaagstukken*, 7, 3, 56-63.

**Jong, J.A. de** (1991). Vormen van opleiding op de werkplek. Peters, J.J., Ommeren, R.J.J.M., Schramade, P.W.J. & Thijssen, J.G.L. (Red.) *Gids voor de Opleidingspraktijk*. Houten: Bohn, Stafleu, Van Loghum, deel 6.20 Jon, 1-15.

**Matthews, D., Oates, T., Levy, M. & Work Based Learning Project Team** (1992). *Work based learning - Strategies for structuring learning opportunities in the workplace and implementing work based learning*. Bristol: The Staff College.

**Méhaut, Ph. & Delcourt, J.** (1993). *The role of the enterprise in generating qualifications. The training impact of work organization*. Draft-report. Berlijn: CEDEFOP.

**Lave, J. & Wenger, E.** (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.

**Nyhan, B.** (1991). *Developing People's Ability to Learn*. Brussels: Eurotecnet/EIP.

**Onstenk, J.H.A.M.** (1992). Skills needed in the work place. Tuijnman, A. & Kamp, M. van der. *Learning across the lifespan*. London: Pergamon Press, 137 - 156.

**Onstenk, J.H.A.M. & Voncken, E.** (1993). *Kwalificatieverwerving in de onderneming. Samenvatting en conclusies van de Nederlandse macrostudie en casestudies*. Intern rapport. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

**Onstenk, J.H.A.M.** (1994). *Leren en opleiden op de werkplek. Een verkenning in zes landen*. Bunnik: A&O/MGK.

**Raizen, S.** (1994). Learning and Work: The Research Base. In: OECD (Ed.). *Vocational Education and Training for Youth: Towards coherent Policy and Practice*. Paris: OECD, 69-114.

**Scribner, S.** (1984). Studying work intelligence. Lave, J. & Rogoff, B. (Eds.), *Everyday cognition: its development in social context*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press, 9-40.

**Simons, P.R.J.** (1990). *Transfervermogen*. Oratie. Nijmegen: KUN.

**Stahl, T., Nyhan, B. & D'Aloja, P.** (1993). *The learning Organisation. A Vision for Human Resource Development*. Brussels: Eurotecnet Technical Assistance Office,

**Steijn, A.J. & Witte, M.C. de** (1992). *De Januskop van de industriële samenleving. Technologie, arbeid en klassen aan het begin van de jaren negentig*. Alphen a.d. Rijn: Samson Bedrijfsinformatie.

**WEBA** (1989). *Functieverbetering en organisatie van de arbeid. Welzijn bij de arbeid (WEBA) gelet op de stand van de arbeids- en bedrijfskunde*. Voorburg: Directoraat van de Arbeid van het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.

**Windolf, P.** (1981). *Berufliche Sozialisation. Zur Produktion des beruflichen Habitus*. Stuttgart: F. Enke Verlag.



# Beroepsgerichte leerprocessen tegen de achtergrond van innovaties in het bedrijfsleven - implicaties voor de beroepsopleidingen



**Gisela Dybowski**

*Adjunct-hoofd van de afdeling "Curriculumforschung" van het Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) te Berlijn. Daarvoor een groot aantal jaren werkzaam in projecten gericht op de humanisering van de wereld van het werk, met als zwaartepunt personeels- en organisatieontwikkeling en opleidingen.*

## Een veranderde context

Er zijn een aantal tekenen die erop wijzen dat de structuur van de werkgelegenheid aan het veranderen is. We bedoelen daarmee niet alleen dat er nog steeds een proces aan de gang is, waarbij industriële samenlevingen veranderen in dienstverlenende samenlevingen. We bedoelen óók en veel méér dat er zich onder invloed van de informatie-, communicatie- en besturingstechnologieën ontwikkelingen voordoen in de organisatie van de productie- en kantoorwerkzaamheden, die tot een andere benutting van de factor arbeid in het bedrijfsleven zullen gaan leiden en zo grote gevolgen zullen hebben voor de kwalificatie-eisen (zie Baethge, 1988). Het gaat hierbij absoluut niet om een trend die zich overal voordoet. In min of meer alle recente studies over dit thema heeft men het dan ook voorzichtig over een op stapel staande koerswijziging, waarbij op het taylorisme geïnspireerde rationaliseringsconcepten worden losgelaten en men overstapt op veel globalere, integrale arbeidsmodellen. We willen niet beweren dat alle ongeschoolde, eentonige werkzaamheden met een beperkt karakter van vandaag op morgen zullen verdwijnen. Maar we kunnen wel zeggen dat we afsteveneren op een ommekeer, daar in concepten van recenter datum meer belang wordt gehecht aan de flexibele mogelijkheden van arbeidskrachten en men bewust gebruik probeert te maken van de kwalificaties van werknemers.

De tendensen in deze richting worden versterkt

(1) door de duidelijke toename van het aantal geschoolden voor bijna alle functies in de afgelopen tien jaar en het feit dat ondernemers daarop heel bewust inhaken;

(2) door het besef dat een geïndustrialiseerd land als Duitsland zijn positie op de markt alleen maar kan behouden, als er kwalitatief hoogwaardige producten worden geleverd, het produktaanbod veelzijdig is en er op maat geproduceerd wordt;

(3) en tenslotte door het groeiende besef dat men alleen maar aan de wensen van de klant kan voldoen als men zowel in de fabriek als op kantoor over geschoolde mensen beschikt en hen opneemt in een arbeidsorganisatie die openstaat voor innovaties.

Onder invloed van deze nieuwe ontwikkelingen veranderen ook de kwalificatie-eisen die aan werknemers worden gesteld. In de produktiesfeer gaat de ontwikkeling in de richting van een nieuw type werk, dat nog maar weinig van doen heeft met de traditionele, rechtstreeks op de productie gerichte werkzaamheden. Er moet vooral veel indirect produktiewerk worden gedaan, d.w.z. er moet vooral gepland, gestuurd en gecontroleerd worden. Het belangrijkste daarbij is dat er voor gezorgd wordt dat de nieuwe installaties functioneren, voortdurend blijven draaien en steeds beter worden benut. De werknemers die voor deze werkzaamheden nodig zijn, moeten een aanzienlijk pakket theoretische kennis in huis heb-

**In de discussie over op de toekomst gerichte opleidingsvormen wordt vandaag de dag niet alleen vanuit het oogpunt van de opleidingsinhoud gesproken over het feit dat er algemenere en beter overdraagbare kwalificatie-elementen moeten worden ontwikkeld. De opzet van de leerprocessen en het vraagstuk van de methoden zijn eveneens in een nieuw daglicht komen te staan. Dit artikel beschrijft aan de hand van een aantal hoofdpunten en tegen de achtergrond van de organisatie- en personeelsontwikkeling in ondernemingen wat er vandaag de dag vereist is.**



***“Er zijn een aantal tekenen die erop wijzen dat de structuur van de werkgelegenheid aan het veranderen is.” (...) Er doen zich ontwikkelingen voor die “tot een andere benutting van de factor arbeid in het bedrijfsleven zullen gaan leiden en zo grote gevolgen zullen hebben voor de kwalificatie-eisen (...).”***

***“Onder invloed van deze nieuwe ontwikkelingen veranderen ook de kwalificatie-eisen die (in de produktiesfeer) aan werknemers worden gesteld. (...) Voor kantoorwerk schetsen onderzoekers ongeveer hetzelfde beeld (...).”***

***“De kenteringen op het gebied van de produktie- en kantoorwerkzaamheden die we hier geschetst hebben, vormen het ene deel van het verhaal als we het over het groeiende aantal veranderingen op het gebied van de kwalificatie-eisen hebben.”***

***“Het andere deel van het verhaal heeft te maken met de vraag of en in hoeverre de beroepsopleidingen veranderingen van dit niveau kunnen bijbenen.”***

ben. Ze moeten voorts veel van de producten en processen af weten, over ervaring beschikken en handig zijn, zodat storingen snel en doelgericht kunnen worden verholpen. Last but not least wordt van hen veel flexibiliteit, creativiteit, teamspirit en leerbereidheid verwacht, zodat ze de steeds snellere veranderingen in de produktie en de verschuivingen tussen en versmeltingen van kantoor- en produktiewerkzaamheden zonder problemen aankunnen.

Voor kantoorwerk schetsen onderzoekers ongeveer hetzelfde beeld (Baetghe/Oberbeck. 1986). Ze gaan daarbij echter van een ander vertrekpunt uit, daar de tayloristische arbeidsdeling die jarenlang bij het produktiewerk gebruikelijk was bij kantoorwerkzaamheden slechts in een klein aantal sectoren ver is doorgevoerd. Voor zover rationaliseringsprocessen op kantoor tot doel hadden om meer helderheid over processen in de onderneming te krijgen en om door aan elkaar gekoppelde informatiestromen sneller en flexibeler te kunnen reageren, zien we ook bij markt- en klantgerichte kantoorfuncties nieuwe organisatievormen ontstaan. Kenmerkend voor deze nieuwe arbeidsorganisatie is dat

- de taken qua inhoud complexer worden en veel meer gaan omvatten;
- de werkzaamheden gebundeld worden en er meer nadruk komt te liggen op complexe zaken;
- er strakkere tijdschema's komen voor beslissingen.

## **Gevolgen voor de opzet en vorm van de beroepsopleidingen**

De kenteringen op het gebied van de produktie- en kantoorwerkzaamheden die we hier geschetst hebben, vormen het ene deel van het verhaal als we het over het groeiende aantal veranderingen op het gebied van de kwalificatie-eisen hebben. Deze veranderingen komen er vandaag de dag vooral op neer dat mensen

- in grotere verbanden moeten kunnen denken en handelen, in complexe syste-

men hun draai moeten kunnen vinden en onderlinge verbanden moeten kunnen doorgronden;

- meer en meer moeten kunnen communiceren en met elkaar moeten kunnen samenwerken;
- vernieuwingen moeten kunnen invoeren, creatief moeten zijn en organisatie-talent moeten hebben.

Het andere deel van het verhaal heeft te maken met de vraag of en in hoeverre de beroepsopleidingen veranderingen van dit niveau kunnen bijbenen. De eisen gaan namelijk in de richting van kwalificaties die niet al werkend kunnen worden opgedaan en die men ook niet alleen door het volgen van een of andere cursus kan verwerven. Willen mensen dergelijke kwalificaties kunnen verwerven, dan

- moeten werken en leren in de initiële opleidingen en de verdere beroepsgerichte scholing sterker aan elkaar gekoppeld worden en moet het zelfstandig leren in een team worden bevorderd;
- moeten doelgerichte leerprocessen op systematische wijze verbonden worden met leerprocessen die baseren op de ervaringen die men bij het werk opdoet;
- moet de theorie en de praktijk goed op elkaar worden afgestemd en moet de verwerving van specifieke kennis op een vakgebied hand in hand gaan met de verwerving van kennis die boven het vakgebied uitgaat en met de verdere ontwikkeling van de eigen persoonlijkheid;
- moet er op eigen initiatief gezamenlijk in teamverband worden geleerd;
- en moeten de betrokkenen actief bij de vormgeving van de leerprocessen worden betrokken.

In het onderzoek op het gebied van de beroepsopleiding en bij de verdere ontwikkeling van de praktische gang van zaken op opleidingsgebied heeft men in de afgelopen jaren dan ook vooral aandacht besteed aan drie aspecten.

- (1) Modernisering en uitbreiding van de vakinhoudelijke component van de beroepsopleidingen. De bedoeling is om



- op basis van de hierboven genoemde uitgangspunten - te komen tot een systematische inschakeling van moderne informatieverwerkende technologieën bij de initiële beroepsopleidingen en verdere beroepsgerichte scholing. Het gaat er daarbij niet alleen om dat mensen specifieke kwalificaties meekrijgen waardoor ze met bepaalde technische instrumenten kunnen omgaan. Het belangrijkste is dat men complexe technische systemen en verbanden leert begrijpen, probleemoplossend vermogen ontwikkelt en in grotere verbanden leert denken. In dit verband heeft men zowel voor functies in de technische en industriële sfeer als voor functies op kantoor formules moeten ontwikkelen, waardoor mensen in kennismakingssituaties, in een gesimuleerde omgeving en in een op kennis gebaseerd geheel mogelijkheden krijgen om te leren. Ondernemersspelen en case-study's vormen de belangrijkste elementen van deze formules. Deze instrumenten moeten inzicht verschaffen in de complexe processen binnen ondernemingen en in de verschillende stappen die bij de uitvoering van de werkzaamheden gedaan moeten worden, en het vermogen om beslissingen te nemen versterken. Door de simulatie van complexe technische installaties en processen moet daarnaast worden bereikt dat mensen systematisch en analytisch te werk leren gaan (bijv. bij het opsporen en verhelpen van storingen) en bij het werk gebruik leren maken van de opgedane ervaring. Net zoals bij de opleiding van piloten wordt er in een aantal ondernemingen in de procesindustrie vandaag de dag voor scholingsdoeleinden ook al met simulaties van complexe productie-installaties gewerkt (zie Dehnbostel e.a. 1992).

Een van de gevolgen van de inschakeling van nieuwe informatie- en communicatie-technologieën is dat de grenzen van werkzaamheden en taken worden verlegd. In dit verband moeten er bredere kwalificatieprofielen worden ontwikkeld en moet men in de initiële beroepsopleidingen en verdere beroepsgerichte scholing ook elementen opnemen die boven het eigenlijke beroep uitgaan (aanvullende kwalificaties). In een aantal modelprojecten en praktische experimenten van recenter datum worden dan ook inhoudelijke elementen en methodisch-didactische formules uitgetest, waardoor men-

sen niet alleen de kennis en vaardigheden van een vak opdoen, maar ze vooral de competenties ontwikkelen die nodig zijn om ook buiten het eigen vakgebied te kunnen denken en werken.

(2) In een aantal andere praktische projecten en experimenten staat het leren op de werkplek centraal (zie Dehnbostel/Holz/Novak 1992). Na tientallen jaren waarin grote en middelgrote ondernemingen steeds minder opleidingen in het directe arbeidsproces hebben laten plaatsvinden en steeds meer delen van de opleidingen buiten het arbeidsproces op één centrale plaats hebben ondergebracht, tekent zich nu een kentering af. De tijd die voor scholing op de werkplek of direct in de buurt van de werkplek wordt uitgetrokken, neemt toe. Deze nieuwe koers komt onder andere tot uiting in het feit dat er binnen de verschillende afdelingen op de werkvloer zogenaamde "leerstations" of "leereilanden" worden ingericht en ter ondersteuning daarvan ook een groot aantal modelprojecten ten uitvoer wordt gebracht. In deze modelprojecten, die in 1990 door het Bundesinstitut für Berufsbildung zijn opgezet, worden nieuwe verbanden tussen leren en werken en nieuwe combinaties van opleidingsplaatsen tot ontwikkeling gebracht en uitgetest. Op deze "leerstations" en "leereilanden" leert men bij het werk gebruik te maken van de ervaring die men heeft opgedaan en wordt op een pedagogisch verantwoorde en systematische wijze geleerd. Dit betekent niet dat er met het traditionele concept van "learning by doing" wordt gewerkt. Het is veeleer zo dat de uit te voeren taken vanuit het oogpunt van het leerproces systematisch worden gepland, gerealiseerd en geëvalueerd.

Typisch voor het leren op de "leerstations" en "leereilanden" is dat er in een team wordt geleerd en gewerkt. Daarvoor zijn twee redenen. In de eerste plaats gaat het bij de "leerstations" en "leereilanden" om modellen en experimenten met nieuwe concepten voor arbeidsorganisatorische en technische constellaties, waarin het werken in teamverband op de voorgrond staat. In de tweede plaats zijn er ook pedagogische redenen voor het leren in een team. Mensen kunnen zo gestalte geven aan de eigen leerprocessen en meer sociale competenties ontwikkelen.

***"In het onderzoek op het gebied van de beroepsopleiding en bij de verdere ontwikkeling van de praktische gang van zaken op opleidingsgebied heeft men in de afgelopen jaren dan ook vooral aandacht besteed aan drie aspecten (...)***

- modernisering en uitbreiding van de vakinhoudelijke component van de beroepsopleidingen;***
- het leren op de werkplek;***
- de verdere ontwikkeling van de scholings- en leermethoden."***





***“Met de invoering op grotere schaal en de evaluatie van deze scholingsvorm (leren op de werkplek) moet nog een begin worden gemaakt.”***

***“Het is immers niet langer voldoende om mensen alleen maar kennis en vaardigheden mee te geven. Mensen moet competenties meekrijgen.”***

Het is uitermate belangrijk voor de modelprojecten dat er voor het werk op de “leereilanden” lijsten met leerdoelen worden opgesteld, die uitsluitel geven over de vakkundige, methodische en sociale componenten en de te bereiken doelstellingen. Daaronder vallen ook doelstellingen die verder gaan dan het eigenlijke beroep, bedrijfseconomische doelstellingen en doelstellingen die te maken hebben met het vorm geven aan werkzaamheden en technieken. Het werk wordt in een team gedaan en daarna wordt bekeken hoe het werk is verlopen, wat er fout is gegaan en wat er verbeterd kan worden. De rol van de praktijkopleider op het “leereiland” ligt voornamelijk in het begeleiden van de werkzaamheden en het stimuleren van het team. Als geschoolde vakman/vakvrouw weet hij of zij daarnaast veel van de betrokken afdeling af.

Het merendeel van de projecten loopt nog. Definitieve resultaten zijn dan ook nog niet beschikbaar. Met de invoering op grotere schaal en de evaluatie van deze scholingsvorm moet nog een begin worden gemaakt. Uit de ontwikkelingen tot nu toe blijkt echter dat het mogelijk en ook noodzakelijk is om werken en leren bij moderne en in technologisch opzicht veeleisende arbeidsprocessen op integratieve wijze met elkaar te combineren.

(3) Een derde vernieuwend aspect op het gebied van de beroepsopleidingen heeft te maken met de verdere ontwikkeling van de scholings- en leermethoden. Er moeten veel méér methoden voor de initiële beroepsopleidingen en verdere beroepsgerichte scholing worden ontwikkeld. Het is immers niet langer voldoende om mensen alleen maar kennis en vaardigheden mee te geven. Mensen moeten competenties meekrijgen. Dat betekent dat men in een bepaalde situatie zelfstandig moet kunnen handelen en precies dat moet kunnen doen wat in die specifieke situatie nodig is. Daarvoor heeft men aan vakkennis of bepaalde vaardigheden alléén niet voldoende. Men moet ook kunnen communiceren en met anderen kunnen samenwerken en in grotere verbanden kunnen denken en handelen. Het komt erop aan dat mensen verantwoordelijkheid op zich nemen en creatief zijn. En dergelijke competenties ontwikkelt men niet in de gebruikelijke methodes die van vier stappen uitgaan (namelijk uitleg-

gen, voordoen, nadoen en oefenen) of in de een of andere cursus. Voor deze competenties zijn leermogelijkheden en methodes vereist, waardoor geleerd wordt hoe men alleen en in een team zelfstandig kan werken, hoe men van fouten kan leren, hoe er bij projecten naar oplossingen voor problemen kan worden gezocht en hoe er door eigen ontdekkingen en van bepaalde situaties kan worden geleerd.

Aan de hand van een groot aantal door het Bundesinstitut für Berufsbildung gefinancierde modelprojecten zijn in de afgelopen jaren tal van vernieuwingen in de bij de beroepsopleiding gehanteerde methoden doorgevoerd. De vernieuwingen die de meeste navolging hebben gevonden, worden hieronder opgesomd.

#### □ **Sturend tekstmateriaal**

Bij de methode die met sturend tekstmateriaal werkt wordt getracht om de leerling aan de hand van vragen in een richting te sturen waardoor hij of zij een bepaalde opgave zelfstandig zal kunnen uitvoeren. Er worden geen directe instructies gegeven, maar de leerling krijgt vragen en teksten voorgeschoteld aan de hand waarvan hij/zij zelfstandig tot een oplossing komt.

#### □ **Werk in projecten**

Het gaat hierbij eigenlijk om een relatief oude methode die al in de jaren tachtig bij de opleidingen voor functies in de productiesector ingang heeft gevonden. Voor kantooropleidingen is de methode echter nieuw. Ze wordt vandaag de dag vooral gehanteerd, wanneer leerling-werknemers gezamenlijk een complexe taak ten uitvoer moeten brengen.

#### □ **Situatief en ontdekkend leren**

Het uitgangspunt van deze methode is dat jongeren nieuwsgierig zijn en dat nieuwsgierigheid de basis is om nieuwe dingen op te pikken en te begrijpen. Bij deze methode gaat het er niet alleen om dat jongeren nieuwe dingen op hun vakgebied leren, maar ze ook zelfstandiger worden en hun persoonlijkheid ontwikkelen.

#### □ **Leren in teamverband**

Tal van ondernemingen en scholen werkten al met deze op zichzelf staande methode, voordat het teamwork in het ar-



beidsproces in zwang kwam. In teamverband wordt niet alleen geleerd hoe men een exacte planning maakt, taken uitvoert en evalueert, maar ook hoe men intern overleg pleegt en een woordvoerder kiest die het team vertegenwoordigt. Door deze vorm van samenwerking en de eigen organisatorische invulling doen jongeren levens- en werkervaring op, die hun ideeën over de samenleving, hun sociale en democratische maatstaven en omgangsvormen veel sterker beïnvloeden dan waarden en normen waarmee ze in abstracte termen worden geconfronteerd.

Daarnaast worden er ook eerste voorzichtige pogingen gedaan om elementen uit de kunstzinnige vorming in de opleidingen op te nemen (zie Brater e.a. 1984). In een aantal bedrijven en bij een aantal openbare opleidingsinstellingen zijn hiervoor in het verleden modelprojecten ten uitvoer gebracht, maar deze lijn is nauwelijks in de praktijk opgepakt, noch verder uitgewerkt. De reden daarvoor was dat dergelijke elementen vooral op de persoonlijke vorming gericht zijn. Kunstzinnig werk zou echter veel breder moeten worden opgevat en niet alleen gezien moeten worden als iets wat de persoonlijke vorming ten goede komt, maar ook als iets wat van betekenis is voor het concrete werk. Ook het traditionele onderscheid tussen cognitief-rationeel handelen en zintuiglijk en op ervaring gebaseerd handelen zou men daardoor kunnen doorbreken.

## Nieuwe eisen voor mensen die opleiden

De hier beschreven tendensen in de richting van een modernisering en uitbreiding van de vakinhoudelijke component van de opleidingen, de verdere uitbouw van de leermogelijkheden in het arbeidsproces en de differentiatie van leer- en scholingsmogelijkheden vragen natuurlijk ook om veranderingen in de taakstelling van opleiders en in de opvattingen die die mensen over hun eigen rol hebben. In de toekomst zal van hen namelijk niet meer zozeer gevraagd worden om cursussen te leiden of onderwijs te geven. Ze krijgen veel meer de rol van een "trainer", die het kwalificeringsproces en de

organisatie-ontwikkeling ter plekke als "adviseur" begeleidt en uit de concrete werksituatie afleidt wat er specifiek gedaan moet worden en dit vertaalt in passende scholingsmaatregelen. Om dit idee van begeleiding en decentrale scholing in de werksituatie te kunnen realiseren, is zeer veel openheid en bereidheid tot samenwerking bij de personeelsafdeling, de opleidingsafdeling en de specifiek bij het scholingsproces betrokken afdelingen nodig. Want wie er ook verantwoordelijk moge zijn voor het personeel dat opleidt, de personeels- en opleidingsafdeling zal de begeleiding en het kwalificeringsproces in de werksituatie door middel van concepten en methoden moeten ondersteunen. En omgekeerd zullen de chefs van de specifieke afdelingen in de onderneming door hun vakkundige adviezen, planning en coördinerende werk voor de organisatorische en institutionele kant van het proces moeten zorgen.

Willen beroepsopleidingen een centraal element in de organisatie- en personeelsontwikkeling zijn, dan zal er met andere woorden een geheel nieuwe opzet voor de buitengewoon complexe kwalificeringsprocessen in de onderneming moeten worden ontwikkeld (zie Dybowski/Haase/Rauner/Schmidt 1993). Om ervoor te zorgen dat innovaties niet alleen tot een technische doorbraak leiden, maar ook een scholings- en personeelskant krijgen, moeten leerprocessen gericht zijn op competenties waardoor mensen met technologieën kunnen omgaan, zich in kunnen brengen en het werk mede gestalte kunnen geven. Leerprocessen moeten dus niet alleen uitmonden in kwalificaties op een bepaald vakgebied, maar tegelijkertijd kwalificatie-elementen aanreiken die boven het eigenlijke vakgebied uitgaan. Wil men deze elementen in de leerprocessen integreren, dan is een uitbreiding van de inhoudelijke component van de beroepsopleidingen alléén niet voldoende. Men zal dan vooral op het punt van de methoden een nieuwe richting in moeten slaan. In plaats van van bovenaf kennis aan te dragen, zullen de betrokkenen zelf gestalte moeten geven aan het arbeids- en daarmee ook aan het leerproces. Zij zullen hun ervaringen en problemen uit hun werksituatie naar voren moeten brengen en zo aangeven waar ze rechtstreeks behoefte hebben aan scholing. Dit betekent niet alleen dat de op-

***"De hier beschreven tendensen in de richting van een modernisering en uitbreiding van de vakinhoudelijke component van de opleidingen, de verdere uitbouw van de leermogelijkheden in het arbeidsproces en de differentiatie van leer- en scholingsmogelijkheden vragen natuurlijk ook om veranderingen in de taakstelling van opleiders en in de opvattingen die die mensen over hun eigen rol hebben. (...) Ze krijgen veel meer de rol van een 'trainer', die het kwalificeringsproces en de organisatie-ontwikkeling ter plekke als 'adviseur' begeleidt (...)."***

***"Om ervoor te zorgen dat innovaties niet alleen tot een technische doorbraak leiden, maar ook een scholings- en personeelskant krijgen, moeten leerprocessen (...) niet alleen uitmonden in kwalificaties op een bepaald vakgebied, maar tegelijkertijd kwalificatie-elementen aanreiken die boven het eigenlijke vakgebied uitgaan."***

***"Wil men deze elementen in de leerprocessen integreren (...) (dan zal men) vooral op het punt van de methoden een nieuwe richting in moeten slaan. In plaats van van bovenaf kennis aan te dragen, zullen de betrokkenen zelf gestalte moeten geven aan het arbeids- en daarmee ook aan het leerproces. (...) Er zullen methodisch gezien ook andere leersituaties nodig zijn (...)."***



leidingen op andere wijze zullen moeten inhaken op de praktijk. Er zullen methodisch gezien ook andere leersituaties nodig zijn, waarin niet zozeer wordt gewerkt met instructies en lessen, maar met een

dialogo tussen "trainers" die deskundig zijn op het gebied van kwalificeringsprocessen en degenen die bepaald werk doen en daar dan ook het meeste van af weten.

#### Literatuur

**Baethge, M.**, 1988: Neue Technologien, berufliche Perspektiven und kulturelles Selbstverständnis: Herausforderung an die Bildung. In: DGB (Ed.). Gesellschaft und Betrieb für die Menschen gestalten: Umfassende Bildung für alle! 5. Bildungspolitische Konferenz des DGB, 19/20.11.87, Düsseldorf, blz. 31-43.

**Baethge, M./ Oberbeck, H.**, 1986: Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung. Frankfurt/ New York.

**Brater, M. e.a.**: Kunst in der beruflichen Bildung. München 1984.

**Dehnbostel, P. e.a.** (Ed.): Neue Technologien und berufliche Bildung. Modelhafte Entwicklungen und

theoretische Erkenntnisse. Berichte zur Beruflichen Bildung, Heft 151. Ed: Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin 1992.

**Dehnbostel, P./ Holz, H./ Novak, H.** (Ed.) Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Berichte zur Beruflichen Bildung, Heft 149. Ed. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin 1992.

**Dybowski, G. / Haase, P. / Rauner, F. / Schmidt, H.** (Ed.) Berufliche Bildung und betriebliche Organisationsentwicklung. Anregungen für die Berufsbildungsforschung. Bremen 1993.



# Nieuwe scholingsconcepten als antwoord op de uitdagingen voor garagebedrijven in Europa

## Inleiding

De westerse auto-industrie heeft inmiddels met succes gereageerd op het duidelijk effectievere Japanse concept van een "slanke productie". Daarbij is een geslaagd verkoops- en serviceconcept, dat door het MIT-onderzoek<sup>1</sup> als een van de sleutels voor succes wordt genoemd, duidelijk steeds meer in het middelpunt van de belangstelling komen te staan. Wat voor merk auto iemand koopt en of mensen tevreden zijn over hun garage, resp. dealer, hangt uiteindelijk af van de gebooden service.

Over de hele wereld zijn autoproducenten vandaag de dag in staat om auto's van vergelijkbare hoge kwaliteit af te leveren. Of men succes heeft in de concurrentiestrijd, hangt steeds minder af van de eigenschappen van de auto. De kwaliteit van de service van garages en dealers bepaalt in sterke mate wie er het meeste succes zal boeken.

Het concurrentievermogen in de autobranche is rechtstreeks afhankelijk van de beroepskwalificaties van het servicepersoneel. De soort service en de omvang van de service zijn bepalend voor de vraag of automerken het op de wereldmarkt redden of niet.

## Garagebedrijven met een uitstekende service en de uitdagingen van de internationale concurrentiestrijd

### Concurrentiestrijd en service van hoge kwaliteit

De Europese auto-industrie kan binnen en buiten Europa niet concurreren als ze geen goede service biedt. Uit de FORCE-onderzoeken<sup>2</sup> blijkt dat de autobranche zich midden in een herstructureringsproces bevindt dat in de richting van serviceverlening van hoge kwaliteit gaat. Dit proces is in de verschillende Europese landen niet overal even ver gevorderd en het einde ervan is ook nog niet in zicht.

In Europa heeft men nog pas een eerste begin gemaakt met de overstap van de ambachtelijk werkende garage naar een modern bedrijf dat service van hoge kwaliteit levert. De Verenigde Staten hebben het grootste deel van dit ontwikkelingsproces daarentegen al achter de rug. In de Verenigde Staten zijn garages meer dan ooit tevoren "service centers". Megadealers en multi-franchisers bepalen het beeld van de bedrijfstak. Men wil tevreden klanten en de monteurs en het servicepersoneel moeten uitstekend presteren. Om er achter te komen of de klanten tevreden zijn over de service, worden ze mondeling en schriftelijk naar hun mening gevraagd. Aan de hand van deze



### Georg Spöttl

*Ingenieur, leraar, lector en universitair docent. Vanaf 1985 projectleider aan een opleidingscentrum in Al-Taif (Saoedi-Arabië) en vanaf 1987 adviseur van de regering en planningsdeskundige op opleidingsgebied in al-Riaad (Saoedi-Arabië). Vanaf 1992 werkzaam aan het Institut Technik und Bildung van de Universität Bremen. Doet vakdidactisch onderzoek en leidt onderzoeksprojecten op het gebied van de autobranche.*

**Tot het eind van de jaren zeventig zijn de eisen waaraan garagemedewerkers moesten voldoen in grote lijnen hetzelfde gebleven. Na die tijd is er een ingrijpend verandingsproces op gang gekomen, waarbij garages zich duidelijk ontwikkelen tot bedrijven die service van hoge kwaliteit moeten leveren. Willen dergelijke garagebedrijven in de internationale concurrentiestrijd overleven, dan moeten er veelzijdig opgeleide "automontronici" komen en zal er steeds meer aan bij- en nascholing moeten worden gedaan. Om in die groeiende behoefte aan scholing te kunnen voorzien, worden verschillende strategieën gehanteerd. Een daarvan is gericht op de ontwikkeling van computerondersteunde, tutoriële arbeidsystemen en computerprogramma's waarmee ook geleerd kan worden. Dergelijke systemen zijn veelbelovend, daar ze een koppeling van werken en leren mogelijk maken.**

1) Womack/Jones/Roos: Die zweite Revolution in der Automobilindustrie, Frankfurt/New York, 1993.

2) Rauner/Spöttl/Olesen/Clematide: Beschäftigung, Arbeit und Weiterbildung im europäischen Kfz-Handwerk, CEDEFOP, 1994.



***“Of men succes heeft in de concurrentiestrijd, hangt steeds minder af van de eigenschappen van de auto. De kwaliteit van de service van garages en dealers bepaalt in sterke mate wie er het meeste succes zal boeken.”***

***In tegenstelling tot Europa zijn garages in de Verenigde Staten “meer dan ooit tevoren ‘service centers’.”***

***“Kenmerkend voor de autobranche is dat motorvoertuigen technisch gezien over de hele wereld steeds meer gelijkenis met elkaar gaan vertonen. (...) Kijken we echter naar het garagebedrijf en de organisatie en inhoud van de werkzaamheden in garages of naar de initiële opleiding voor garagepersoneel en de nationale systemen en instellingen voor bij- en nascholing, dan zien we dat er aanzienlijke verschillen bestaan.”***

enquêtes wordt bepaald of medewerkers mogen blijven en promotie maken. Dit geldt zowel voor de man of vrouw die pas in dienst is genomen als voor de general manager. Doordat de medewerkers over het algemeen niet weten of ze hun baan zullen behouden en ieder een buitengewoon laag vast salaris heeft en alleen door goede prestaties veel bij kan verdienen, is men ook bereid om te presenteren en zich te kwalificeren.

De tevredenheid van de klant is niet alleen een graadmeter geworden voor het succes van het moderne garagebedrijf dat service van hoge kwaliteit levert, maar ook voor het internationale concurrentievermogen van de autoproducenten. De producenten en dealers moeten in het bijzonder inspelen op een groot aantal uiteenlopende eisen, die we in **tabel 1** hebben weergegeven. Het hangt van deze eisen af of men aan de wensen van de klant kan voldoen en de relatie tussen producenten en dealers kan verbeteren. Daarnaast spelen ook de voorwaarden een rol, die bepalen of men met het Europese service-concept onder andere ook buiten Europa zal kunnen concurreren.

### **Veranderingen in de werkzaamheden leiden tot verschuivende grenzen in de functie-omschrijvingen**

De trend in de richting van een nog nauwelijks te overzien aanbod aan verschillende auto's, die net als andere high-tech-producten volzitten met buitengewoon geavanceerde techniek en onderdelen, gaat gepaard met een daling van het aantal reparaties. De langere interval tussen de onderhoudsbeurten en de langere garantieduur wijzen er eveneens op dat garagebedrijven voor ingrijpende herstructureringen staan.

□ In plaats van de klassieke werktuigkundige reparaties worden steeds vaker onderdelen (motor, versnellingsbak, stuurinrichting, enz.) vervangen.

□ Het wordt steeds belangrijker en noodzakelijker dat de medewerkers weten om te gaan met apparatuur voor het opsporen van mankementen.

□ Aan de computergestuurde en micro-elektronische onderdelen hoeven slechts weinig reparaties te worden verricht.

□ Zijn er reparaties nodig, dan vervangt men het defecte onderdeel. Het aantal reparaties aan de carrosserie en reparaties als gevolg van ongevallen nemen daarentegen toe.

□ Het opsporen van de oorzaak van mankementen en het verrichten van onderhoudsbeurten zijn de belangrijkste werkzaamheden van garagebedrijven.

Om deze werkzaamheden uit te kunnen voeren, moet men niet alleen zeer veel kennis van auto's in huis hebben (voor zover het de service en reparaties betreft), maar dient men vooral te weten hoe er te werk moet worden gegaan (competentie op het punt van de methoden).

□ Welke instrumenten en hulpmiddelen moet ik inzetten om een beeld te krijgen van de auto en de toestand waarin die zich bevindt?

□ Hoe kom ik er met en zonder instrumenten zo snel mogelijk achter wat de auto mankeert?

In een modern garagebedrijf zijn de hier beschreven veranderingen in de werkzaamheden duidelijk zichtbaar. Een modern garagebedrijf richt zich vooral op serviceverlening, onderhoud en de registratie van mankementen en werkt daarbij met de nieuwste instrumenten voor het opsporen van mankementen en expert-systemen. Het beschouwt zichzelf als een van de pijlers van de autohandel.

De medewerkers in het garagebedrijf zullen in de toekomst niet alleen geschikt moeten zijn voor hun vak. Ze zullen ook moeten beseffen hoe belangrijk kwaliteit is en in staat moeten zijn om reparaties - zonder controles van hun chefs - snel en correct uit te voeren.

Kenmerkend voor de autobranche is dat motorvoertuigen technisch gezien over de hele wereld steeds meer **gelijkenis** met elkaar gaan vertonen. Bijna overal zijn dezelfde auto's te koop. Alle vraagstukken die te maken hebben met de auto als produkt, zijn dan ook zo goed als onproblematisch. Kijken we echter naar het garagebedrijf en de organisatie en inhoud van de werkzaamheden in garages of naar de initiële opleiding voor garagepersoneel en de nationale systemen en

**Tabel 1:**

### **Algemene eisen waaraan garagebedrijven met een uitstekende service vanuit het oogpunt van het bedrijf zelf, de klant, de autoproducent, de samenleving en de overheid moeten voldoen**

<b>Eisen vanuit het oogpunt van het bedrijf zelf</b>	<b>Eisen van de klant</b>	<b>Eisen in verband met de relatie tussen producent en dealer</b>	<b>Eisen van de samenleving en de overheid</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- De producent hulp bieden op het punt van de producten en de verkoop</li> <li>- Een goed te verkopen produkt</li> <li>- Een produkt dat weinig beurten en reparaties vergt</li> <li>- Invulling geven aan de serviceverlening en de arbeidsorganisatie</li> <li>- Invulling geven aan de werkzaamheden (zorgen voor humaan, veilig en afwisselend werk)</li> <li>- Invulling geven aan de relatie met de klant</li> <li>- Zorgen voor klantenbinding</li> <li>- Leermogelijkheden tijdens het arbeidsproces</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Een auto die veel rij-comfort biedt</li> <li>- Een auto die heel weinig beurten nodig heeft</li> <li>- Een auto die gemakkelijk te onderhouden is</li> <li>- Service van hoge kwaliteit</li> <li>- Persoonlijke advisering en begeleiding</li> <li>- Een auto die veel actieve en passieve veiligheid biedt</li> <li>- Lage kosten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Invulling geven aan de samenwerking tussen dealer en producent; onafhankelijke garages en invloed van de producent - een tegenstelling</li> <li>- Garage: optimale en kwalitatief goede serviceverlening</li> <li>- Producent: kwalitatief goede serviceverlening en inachtneming van kwaliteitseisen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inachtneming van regels omtrent kentekenregistratie</li> <li>- Inachtneming van de veiligheidsvoorschriften</li> <li>- Inachtneming van de milieuwetgeving</li> <li>- Auto's met een laag verbruik en lage kosten</li> <li>- Milieuvriendelijke auto's die weinig uitlaatgassen produceren</li> <li>- Inachtneming van technische voorschriften (bijv. APK)</li> <li>- Inachtneming van normen (DIN/ISO/ECE/SAE/FMVSS)</li> <li>- Auto's die veel actieve en passieve veiligheid bieden</li> </ul>

instellingen voor bij- en nascholing, dan zien we dat er aanzienlijke verschillen bestaan. Dit valt vooral op, wanneer we de scholingsinspanningen bestuderen tegen de achtergrond van de ontwikkelingen in de ondernemingen (organisatie, veranderingen van taken) of de ingrijpende veranderingen die zich op technisch vlak voordoen.

#### **Nieuwe vormen van arbeidsorganisatie en scholing**

Wanneer er aan allerlei uiteenlopende eisen moet worden voldaan, nemen de mogelijkheden om werkzaamheden in kleinere eenheden op te splitsen af. Iemand die in een garage met een klantvriendelijke structuur werkt, moet verschillende functies kunnen vervullen en flexibel zijn. De snelle veranderingen in de uit te voeren werkzaamheden zijn anders niet bij te benen.

De grenzen van de functiegebieden verschuiven hierdoor. Garages die geen toekomst meer zien in een vergaande specialisering van hun medewerkers, omschrijven de taken zo dat er heel flexibel van bepaalde werkzaamheden op andere kan worden overgeschakeld. In kleinere garages wordt hiertoe met een all-rounders model gewerkt, waarbij iedereen alle werkzaamheden moet kunnen uitvoeren, of met een team-model.

Het model waarbij het werk verdeeld is op basis van specialisaties - d.w.z. voor iedere specifieke taak is er een specialist - komt ondanks de trend in de richting van serviceverlening met hoge kwaliteit in Europa veel voor. In de bij- en nascholing die het garagepersoneel kan volgen, zien we die specialisering ook terug. Specialisten volgen cursussen klantenservice die op "hun eigen" vakgebied toegesneden zijn.

***"Het model waarbij het werk verdeeld is op basis van specialisaties (...) komt ondanks de trend in de richting van serviceverlening met hoge kwaliteit in Europa veel voor. In de bij- en nascholing die het garagepersoneel kan volgen, zien we die specialisering ook terug."***



***“Nieuwe concepten zoals het all-rounders model (...) vergen garages met een hoog kwalificatiepeil. (...) In de Verenigde Staten is het all-rounders model op grote schaal ingevoerd.”***

***“De kwalificaties ontwikkelen zich niet automatisch en kunnen ook niet rechtstreeks afgeleid worden uit de trend in de richting van high-tech auto's. De organisatievorm van het betrokken bedrijf is bepalend voor de kwalificatie-ontwikkeling.”***

***“Vanuit pedagogisch en arbeidsorganisatorisch gezichtspunt zou het zinvol zijn om een Europees en toekomstgericht beroepsprofiel te ontwikkelen, waaraan wij de naam ‘auto-montronicus’ zouden willen geven.”***

Nieuwe concepten zoals het all-rounders model - de geschoolde medewerker heeft een heel breed pakket taken - vergen garages met een hoog kwalificatiepeil. Door dergelijke modellen neemt de flexibiliteit in het bedrijf en in de arbeidsorganisatie toe en gaat ook de motivatie van de medewerkers omhoog. In de Verenigde Staten is het all-rounders model op grote schaal ingevoerd. Een monteur zorgt daar voor alle werkzaamheden die aan een auto moeten worden verricht en legt over de wijze waarop hij of zij te werk is gegaan verantwoording af. Het all-rounders model loopt, technisch gezien, in de pas met het feit dat de systemen in auto's steeds meer in elkaar grijpen. Vanuit het oogpunt van een kwalitatief goede serviceverlening biedt dit model de klant tevens de mogelijkheid om direct met “zijn” of “haar” monteur te spreken. Hierdoor komt er een goede relatie met de klant tot stand.

Het teammodel dat in de praktijk goed werkt, brengt aanzienlijke vernieuwingen op het vlak van de organisatie en kwalificaties met zich mee. Door dit model kan er in de serviceverlening klantgericht worden gewerkt en kunnen oudere en laaggeschoolde medewerkers mee blijven draaien. Voor het model zijn buitengewoon goed geschoolde medewerkers vereist die breed inzetbaar zijn. Het model verhindert dat mensen met verschillende kwalificaties tegen elkaar worden uitgespeeld en lijnrecht tegenover elkaar komen te staan. De teams bestaan uit vijf à zeven mensen, die bij de invulling van het werk over veel speelruimte beschikken, de opdrachten van het begin tot het eind ten uitvoer brengen en de auto daarna weer afleveren.

De veranderingen in de uit te voeren werkzaamheden, waarvoor tal van parameters zijn, en de arbeidsorganisatie in de desbetreffende onderneming werken in op de kwalificatie-ontwikkeling in de autobranche. Wat voor kwalificaties vereist zijn, hangt af van de vraag waar de grenzen van de verschillende functiegebieden getrokken zijn. De kwalificaties ontwikkelen zich niet automatisch en kunnen ook niet rechtstreeks afgeleid worden uit de trend in de richting van high-tech auto's. De organisatievorm van het betrokken bedrijf is bepalend voor de kwalificatie-ontwikkeling. Teamgeest en

“lean service”, een beperkte horizontale en verticale arbeidsdeling (een vlakke hiërarchie) en hooggekwalificeerde en veelzijdige werkzaamheden op het gebied van verkoop en service vergen geschoolde garagemedewerkers die op veel gebieden uit de voeten kunnen.

Hoe moet er op de hierboven beschreven uitdagingen gereageerd worden? Vanuit pedagogisch en arbeidsorganisatorisch gezichtspunt zou het zinvol zijn om een Europees en toekomstgericht beroepsprofiel te ontwikkelen, waaraan wij de naam **“auto-montronicus”** zouden willen geven. Deze man of vrouw moet vooral <sup>3</sup>

□ **overzicht hebben**, d.w.z. hij of zij moet weten waarop het in hoofdzaak bij het werk aankomt;

□ **inzicht hebben in verbanden**, d.w.z. hij of zij moet weten hoe bepaalde dingen met elkaar samenhangen en waarom dit zo en niet anders is;

□ **kennis hebben van details en werkwijzen**, d.w.z. hij of zij moet weten welke afzonderlijke handelingen noodzakelijk zijn om vakwerk af te leveren en hoe bepaalde dingen functioneren;

□ **inzicht hebben in het vak**, d.w.z. hij of zij moet weten hoe bepaalde dingen vakkundig te verklaren zijn en daar verder mee kunnen werken.

Bij de opleiding voor dergelijke kwalificaties komt het erop aan dat de auto en het omgaan met modern gereedschap als een geheel wordt gezien, mensen worden voorbereid op het adviseren van en het communiceren met klanten, en het mede gestalte geven aan de organisatie van de werkzaamheden in het middelpunt komt te staan. De inhoud van de opleidingen moet gestructureerd worden aan de hand van de te verrichten werkzaamheden. Daardoor wordt voorkomen dat er alleen naar de technische kant wordt gekeken.

Uit onze onderzoeken blijkt dat de “auto-montronicus” die in Europa pas in opkomst is in de Verenigde Staten al lang bestaat. De monteurs in Amerikaanse garages nemen de hele auto onder handen. Het werk is er niet langer opgesplitst in

3) Een uitvoerig beroepsprofiel van de auto-montronicus is verkrijgbaar bij de auteur.



werkzaamheden voor monteurs en werkzaamheden voor auto-elektriciëns. De enige uitzonderingen zijn bepaalde specialisten die heel moeilijke reparaties voor hun rekening nemen.

## **Beroepsgerichte competentie en verdere beroepsgerichte scholing**

### **Uiteenlopende scholingsmodellen van de autoproducenten**

In het bij- en nascholingsaanbod van de autoproducenten zien we precies de functieprofielen terug, die bij de garagebedrijven de overhand hebben. Naast de bij- en nascholing van de autoproducenten kunnen er ook nog cursussen worden gevolgd. De Japanse autoproducenten stemmen hun scholingsaanbod over de hele linie vooral op het produkt af en geven hun medewerkers heel nauw omschreven vakkundige kwalificaties mee. In de Verenigde Staten en Europa blijken volgens onze onderzoeken daarentegen drie modellen op het gebied van de verdere beroepsgerichte scholing te bestaan, namelijk het specialistenmodel, het multiplicatoren- en cascade-model en het allesomvattende model.

#### **Het specialistenmodel**

Dit model is afgestemd op een hoge specialisatiegraad en een ver doorgevoerde arbeidsdeling en gaat voorbij aan de ingrijpende veranderingen in de auto-branchen.

#### **Het multiplicatoren - en cascade-model**

Dit model is een antwoord op de nieuwe situatie in de garages en is gericht op een groter concurrentievermogen en meer klantvriendelijkheid.

Het berust op een scholingsvorm waarbij opleiders zelf een opleiding klantenservice bij een producent hebben gevolgd en hun kennis vervolgens in bedrijfsinterne cursussen doorgeven. Naast deze cursussen wordt ook met schriftelijk materiaal van opleidingsinstellingen en materiaal voor zelfstudie (multimedia) gewerkt.

#### **Het allesomvattende model**

Het doel van dit model is ervoor te zorgen dat iedere werknemer aan de eisen

kan voldoen die aan hem of haar op een heel breed werkerterrein gesteld worden. De flexibiliteit van de medewerkers moet door dit model gestimuleerd worden. Tegelijkertijd bereidt het mensen voor op het werk als all-rounder of op nieuwe vormen van samenwerking, zoals teamwork of de actieve participatie van heel het personeel aan de bedrijfscultuur. Het model heeft een aantal varianten, zoals bijvoorbeeld EUROSTEP van NISSAN dat de afzonderlijke medewerkers in Europa mobieler beoogt maken.

Alle bij- en nascholing haakt in op een voorgaande initiële beroepsopleiding. Bij de vormgeving van de concepten voor de verdere scholing en de concrete invulling van het scholingsaanbod moeten de autoproducenten dan ook rekening houden met een groot aantal aspecten. Deze aspecten dienen eveneens meegewogen te worden als de omvang van de scholingsinspanningen en de reikwijdte van de scholingsmaatregelen moeten worden bepaald. De aanhangers van het multiplicatoren- en cascade-model richten zich in hun concepten enkel en alleen op de innovaties in de produkten en geven voorrang aan de kwaliteitseisen waaraan garages moeten voldoen. Anderen hebben een kwalificeringsproces voor de lange termijn voor ogen en willen bereiken dat de monteurs competentier worden en zich sterker met het bedrijf verbonden gaan voelen en de serviceverlening daardoor beter wordt. Deze groep bestaat vooral uit mensen die voorstander zijn van het allesomvattende model.

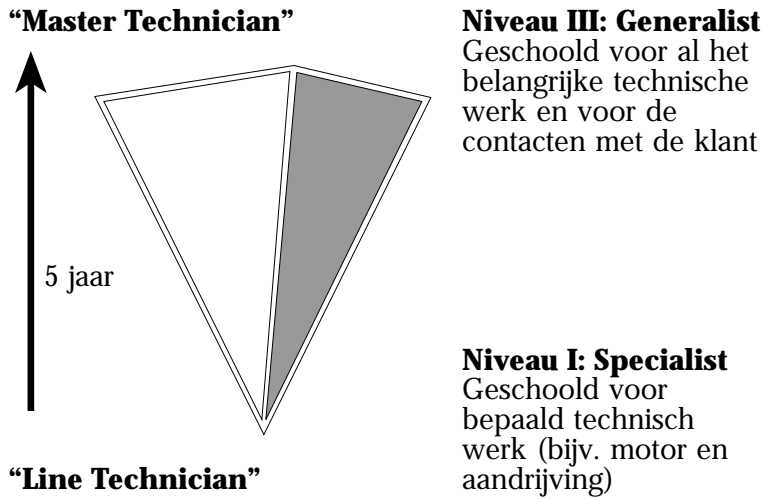
Producenten die hun keuze op dit concept hebben laten vallen, organiseren de scholing zodanig dat een automonteur met een gemiddeld beginnersniveau na zo'n drie jaar een algehele kwalificatie verwerft. Dit concept heeft niets van doen met de klassieke Europese traditie van gefaseerde opleidingen, waarbij eerst een basisopleiding wordt gevolgd en daarna pas een vakopleiding. Het concept, dat in de harde concurrentiestrijd op de Amerikaanse markt tot ontwikkeling is gebracht en waarmee door TOYOTA - en op een soortgelijke wijze door FORD - wordt gewerkt, zou nog het beste omschreven kunnen worden met het motto "van specialist tot generalist". Formeel gezien is het een concept met drie niveaus. Het derde niveau - het niveau van

***“De Japanse autoproducenten stemmen hun scholingsaanbod over de hele linie vooral op het produkt af en geven hun medewerkers heel nauw omschreven vakkundige kwalificaties mee. In de Verenigde Staten en Europa blijken volgens onze onderzoeken daarentegen drie modellen op het gebied van de verdere beroepsgerichte scholing te bestaan (...). Geen van de modellen biedt evenwel een oplossing voor het allergrootste probleem, namelijk het feit dat de behoefte aan bij- en nascholing moet worden verminderd.”***





**Grafiek 1:  
Vermindering van de specialisatiegraad door bij- en nascholing**



Hiertegenover staat het concept dat op steeds verdergaande specialisering mikt (**grafiek 2**). Bij dit concept gaat het er vooral om dat de monteurs nauw gedefinieerde taken ten uitvoer brengen, waarna bepaald wordt welke scholing nog noodzakelijk is.

Geen van de modellen biedt evenwel een oplossing voor het allergrootste probleem, namelijk het feit dat de behoefte aan bij- en nascholing moet worden verminderd. Garagehouders en producenten zien zich nog steeds met twee tegenstrijdige eisen geconfronteerd.

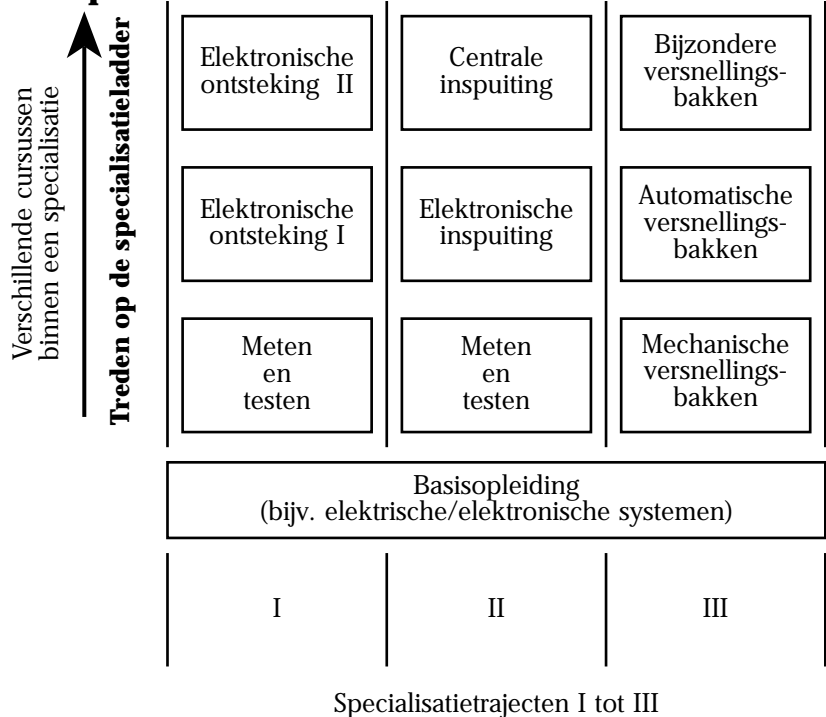
- Aan de ene kant moet namelijk de scholing worden verbeterd, terwijl
- aan de andere kant de druk om te rationaliseren door de grote concurrentie toeneemt.

de "master technician" - wordt na vijf jaar ervaring in het desbetreffende bedrijf bereikt, nadat alle onderdelen van het hele scholingsproces zijn doorlopen. In grafiek heeft de vermindering van de specialisatiegraad de vorm van een piramide (**grafiek 1**). Scholing en promoties binnen het bedrijf zijn in dit concept nauw aan elkaar gekoppeld.

Of men deze twee tegenstrijdige eisen op een lijn zal weten te krijgen, is de vraag. Tot nu toe is de autobranche in dit verband als volgt te werk gegaan:

- Men decentraliseert de verdere beroepsgerichte scholing en verplaatst de scholingsinspanningen naar het midden-

**Grafiek 2:  
Bij- en nascholing aan de hand van het specialisatieconcept**





niveau. Tot het middenniveau behoren in Europa vooral de importeurs, dealers en garages. In de Verenigde Staten wordt de scholing normaliter overgenomen door de "colleges".

De garagehouders gaan om economische redenen slechts gedeeltelijk akkoord met deze verschuiving. Ze zien zichzelf als serviceverlener en niet als scholingsinstelling.

□ In een volgende fase van het decentralisatieproces hebben tal van autoproducenten zelf scholings- en leermateriaal (geprogrammeerde instructie, computer-based learning, multimediaal onderwijs, interactief leermateriaal, elektronische testsets, enz.) ontwikkeld, dat de garages bij hun scholing kunnen gebruiken en waarmee de cursist ook zelf kan werken. Het blijkt niettemin slechts bij hoge uitzondering te lukken om de scholingskosten door middel van rationalisering op scholingsgebied of met behulp van het multiplicatoren- en cascademodel te verminderen.

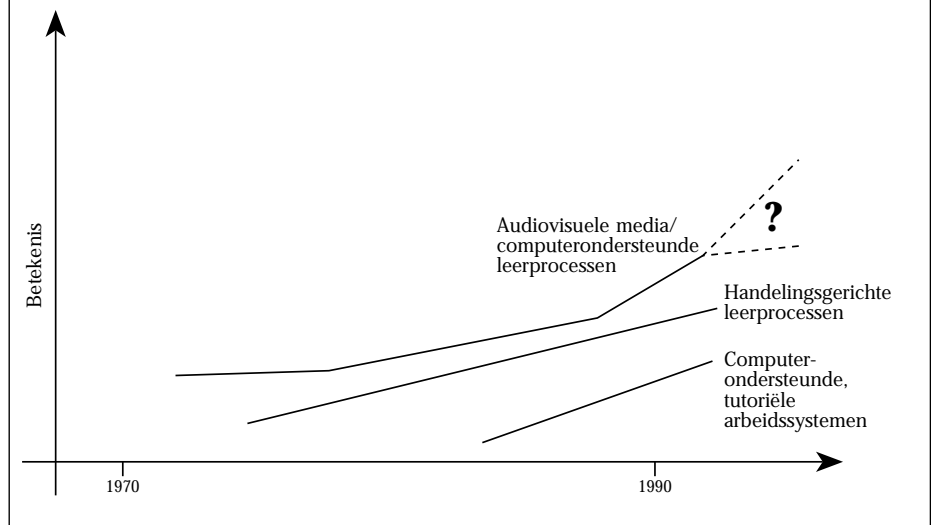
### Nieuwe methoden voor het leren in garagebedrijven

Bijna geen enkele andere bedrijfstak kent zo vergaande concepten voor de verdere scholing als de autobranche. De cursussen zijn opgebouwd uit modules en er wordt met de modernste middelen en methoden gewerkt. Al het materiaal wordt door de autoproducenten zelf ontwikkeld en telkens op de nieuwste stand gebracht om ervoor te zorgen dat de medewerkers van de dealers en garages steeds zo goed mogelijk geschoold zijn.

Om te bereiken dat er met succes wordt geleerd en de kosten van de scholing toch niet de pan uitrijzen, worden er heel verschillende methoden gehanteerd. Ieder bedrijf probeert successen op scholingsgebied en nog financierbare investeringen in de human resources op een lijn met elkaar te krijgen.

Tot nu toe is men er in theoretisch en organisatorisch opzicht van uitgegaan dat leren en werken twee van elkaar gescheiden zaken voor de autobranche zijn, die alleen naar buiten toe iets met elkaar te maken lijken te hebben, en het ook voor de werknemer om twee van elkaar ge-

### Grafiek 3: Methoden en de betekenis ervan voor de scholing in de autobranche



scheiden activiteiten gaat. Dit is echter een doodlopende weg. Op deze wijze kan namelijk nauwelijks worden ingespeeld op het toenemende aantal computeronderdelen in auto's en de inpassing van auto's in allerlei gecomputeriseerde verkeers- en verkeersinformatiesystemen. Om dit te verduidelijken, zullen we hieronder een evaluatie maken van de methodes die bij de scholing in de autobranche de boventoon voeren (zie **grafiek 3**).

### Materiaal voor zelfinstructie en computerondersteunde leerprocessen (audiovisuele media en computer-based-learning)

Evaluatie:

Deze methode stoelt op een strikte scheiding tussen leren en werken. Het belangrijkste doel ervan is mensen "theoretische kennis" mee te geven.

De op grote schaal ontwikkelde en ingezette audiovisuele media en programma's voor computerondersteunde leerprocessen moeten in de eerste plaats een antwoord bieden op een kwantitatief probleem, namelijk de toenemende behoefte aan bij- en nascholing. Ze schragen het decentralisatiebeleid en het proces waarbij de scholingsinspanningen naar de garages en de vrije tijd worden verschoven.

***"Bijna geen enkele andere bedrijfstak kent zo vergaande concepten voor de verdere scholing als de autobranche."***

***"Tot nu toe is men er in theoretisch en organisatorisch opzicht van uitgegaan dat leren en werken twee van elkaar gescheiden zaken voor de autobranche zijn, die alleen naar buiten toe iets met elkaar te maken lijken te hebben, en het ook voor de werknemer om twee van elkaar gescheiden activiteiten gaat. Dit is echter een doodlopende weg."***



***“Het streven is dan ook om computer-ondersteunde, tutoriële arbeids- en leersystemen te ontwikkelen en in te voeren, die tegelijkertijd ook als informatiesystemen fungeren. Met behulp van dergelijke intelligente onderhouds- en service-systemen kan tijdens het arbeidsproces doorlopend impliciet geleerd worden.”***

### **Handelingsgerichte leerprocessen**

#### Evaluatie

Bij deze methode wordt het kwalificeringsproces in zijn totaliteit benaderd. Van fundamenteel belang daarbij is het besef dat werkelijk belangrijke kennis alleen wordt verkregen als men concrete handelingen verricht en dingen zintuigelijk waarneemt.

In de opleidingen klantenservice wordt handelingsgericht geleerd. Vanwege de kosten kan dit concept echter niet overal zo maar worden toegepast.

### **Hernieuwde samenvoeging van werken en leren door tutoriële, computer-ondersteunde leersystemen**

#### Evaluatie

Bij deze methode wordt er van het eigenlijke arbeidsproces gebruik gemaakt. Het arbeidsproces wordt als een mogelijkheid gezien om te leren.

Het denkproces over deze methode staat in het garagebedrijf nog in de kinderschoenen <sup>4</sup>.

Van audiovisuele media en programma's voor computerondersteunde leerprocessen zal men ook in de toekomst bij de verdere beroepsgerichte scholing gebruik blijven maken. Deze media en programma's bieden echter geen oplossing voor de capaciteitsproblemen die door de toenemende behoefte aan scholing ontstaan. Ze zijn bovendien niet toegesneden op de eisen die vandaag de dag in het arbeidsproces gesteld worden.

Het streven is dan ook om computer-ondersteunde, tutoriële arbeids- en leersystemen te ontwikkelen en in te voeren, die tegelijkertijd ook als informatiesystemen fungeren. Met behulp van dergelijke intelligente onderhouds- en service-systemen kan tijdens het arbeidsproces doorlopend impliciet geleerd worden <sup>5</sup>. Deze nieuwe generatie computerondersteunde arbeidssystemen kunnen op twee manieren ingevoerd worden. In de eerste plaats kan men er computerondersteunde, geprogrammeerde garages mee opbouwen, waarin monteurs gedegra-

deerd worden tot ongekwalificeerde aanhangsels, resp. operators van informatiesystemen. Maar men kan de systemen ook zo ontwerpen en invoeren dat er computerondersteund, gekwalificeerd werk mee kan worden gedaan. De mensen die dergelijke systemen ontwikkeld hebben, zijn van mening dat er met deze systemen flexibeler kan worden gewerkt en er beter kan worden ingespeeld op de kwalificaties en ervaring van de monteurs. De apparatuur waarmee men vandaag de dag naar de oorzaak van mankementen zoekt is, naar hun zeggen, te star en biedt, zowel technisch als arbeidsorganisatorisch gezien, niet voldoende mogelijkheden om flexibel te werken. De systeemontwikkelaars willen echter geen uitspraak doen over de vraag welke van de twee manieren het beste is. Een chef-ontwikkelaar zei in dit verband het volgende: “Een monteur kan bij zijn werk van begin tot eind voor de volle honderd procent afgaan op de computer. Het andere uiterste is - en we hebben het dan over een expertsysteem - dat ik alleen van de computer wil weten of ik het met mijn vermoeden over de oorzaak van een mankement bij het juiste eind heb. In dat geval is de monteur heer en meester over het systeem en niet omgekeerd.”

Door de ontwikkeling van computerondersteunde arbeidssystemen, die de kwaliteiten van een expertsysteem hebben en deel uitmaken van aan elkaar gekoppelde systemen voor gegevensbeheer, kunnen leerprocessen in het arbeidsproces worden opgenomen. Doordat expertsystemen een dialoogstructuur bieden en alles vanzelf wijst, kunnen ze ook als informatie- en leersysteem dienen. Het systeem kan als “tutor” en scholingsprogramma worden gebruikt en legt niet vast over welke kwalificaties de mensen moeten beschikken die ermee werken. Zijn die goed gekwalificeerd, dan volgt de reeds geschetste ontwikkeling waarbij het systeem een werktuig voor het opsporen van mankementen blijft of dit heel sterk wordt. Hebben de mensen die met de systemen werken weinig algemene vorming en een lage beroepsopleiding, dan volgt een ontwikkeling waarbij het systeem de monteur in zijn greep krijgt.

Om tot computerondersteund, gekwalificeerd werk te komen, zijn er programma's voor het opsporen van mankemen-

4) Voor de auto-industrie zijn al concrete concepten uitgewerkt die tot doel hebben om in het arbeidsproces opnieuw leermogelijkheden op te nemen. Het is evenwel nog niet duidelijk of deze concepten ook voor garagebedrijven geschikt zijn.

5) BMW heeft begin 1994 een stap in deze richting gedaan door een systeem in te voeren, dat uit drie componenten bestaat, namelijk: DIS (een storingsdiagnose- en informatiesysteem), TIS (een technisch informatiesysteem) en ETK (een catalogus van elektronische onderdelen).



ten nodig en programma's die mogelijkheden bieden om te leren. Vooral die laatste programma's zullen bepalend zijn voor de vraag hoe de systemen het op de markt zullen gaan doen. Doordat de innovaties in de autobranche steeds sneller op elkaar volgen, neemt de behoefte aan bij- en nascholing zo enorm toe dat daaraan niet langer met van elkaar gescheiden arbeids- en leerprocessen kan worden voldaan. Door de invoering van systemen die mogelijkheden bieden om te leren en het leerproces in het arbeidsproces op te nemen, kan er iets worden gedaan aan de capaciteitsproblemen waarmee men bij de verdere beroepsgerichte scholing te kampen heeft.

Het is een taak voor Europa om computer-ondersteunde, tutoriële arbeidssystemen te ontwikkelen, die tevens mogelijkheden bieden om te leren. Hierdoor zouden aan de ontwikkeling van garagebedrijven die een uitstekende service leveren ook niet zoveel kosten verbonden hoeven te zijn. Zou er tegelijkertijd voor gezorgd worden dat mensen niet alleen weten hoe ze met de systemen moeten omgaan en zouden de systemen en interfaces compatibeler worden gemaakt, dan kunnen er op de Europese service- en reparatiemarkt internationaal concurrerende diagnosecentra ontstaan, die ertoe zouden kunnen bijdragen dat het aantal schijnkwalificaties afneemt en de mobiliteit onder de arbeidskrachten sterk toeneemt. De service- en reparatiemarkt in Europa

wou dan bovendien kunnen uitgroeien tot een slagvaardige producent van computerprogramma's.

## Vooruitzichten

Op het gebied van de autoverkoop en -reparaties is in Europa het een en ander in beweging gekomen. Om het hoofd te kunnen bieden aan de concurrentie, zijn er garagebedrijven nodig die service van hoge kwaliteit leveren. Dergelijke garagebedrijven hebben onder andere **veelzijdig opgeleide auto-montronici** en een doorlopend scholingsproces nodig. Aan de auto-montronicus zou men een Europees beroepsprofiel kunnen geven. De autoproducenten reageren echter allemaal verschillend op de nieuwe eisen. De grenzen van de bij- en nascholing zijn al lang bereikt. Met audiovisuele media en programma's voor computerondersteunde leerprocessen én een decentraliseringsbeleid op scholingsgebied (verschuiving van de scholingsinspanningen naar de garages en de vrije tijd) zal men alleen maar in de enorme behoefte aan scholing kunnen voorzien. Computerondersteunde, tutoriële arbeidssystemen en daarop toegesneden programma's waarmee ook "geleerd" kan worden, bieden méér mogelijkheden, maar de ontwikkeling daarvan staat nog in de kinderschoenen. Door middel van dergelijke systemen kunnen de Europese garagebedrijven internationaal concurrerend worden gemaakt.

***“Doordat de innovaties in de autobranche steeds sneller op elkaar volgen, neemt de behoefte aan bij- en nascholing zo enorm toe dat daaraan niet langer met van elkaar gescheiden arbeids- en leerprocessen kan worden voldaan.”***

***“Het is een taak voor Europa om computer-ondersteunde, tutoriële arbeidssystemen te ontwikkelen, die tevens mogelijkheden bieden om te leren. Hierdoor zouden aan de ontwikkeling van garagebedrijven die een uitstekende service leveren ook niet zoveel kosten verbonden hoeven te zijn.”***

## Literatuur

**B. Clark; T. Fujimoto:** Automobilentwicklung mit System. Frankfurt am Main/New York, 1992

**Jetro (Japan External Trade Organization):** The Japanese Automobile Industry - An Overview. Tokio, 1992

**J.C. Meister:** Corporate Quality Universities. Lessons in Building a World-class Work Force. New York, 1994

**F. Rauner; G. Spöttl; K. Olesen; B. Clematide:** Beschäftigung, Arbeit und Weiterbildung im

europäischen Kfz-Handwerk. CEDEFOP 1994 (in het Duits, Engels en Frans)

**G. Spöttl; F. Rauner; E.F. Moritz:** Beschäftigung, Arbeit und Weiterbildung im US-amerikanischen Kfz-Handwerk. ITB 1994.

**J.P. Womack; D.T. Jones; D. Roos:** Die zweite Revolution in der Automobilindustrie. Frankfurt am Main/New York, 1992 (4e druk)



## John Berkeley OBE

Manager, Education & Careers bij de Rover Group in Birmingham en docent aan het Centre for Education and Industry en het Department for Continuing Education aan de Universiteit van Warwick.



**Om te bereiken dat mensen levenslang inzetbaar worden, zullen de houding ten opzichte van leerprocessen en de eigen ontwikkeling én de onderwijs- en scholings-systemen ingrijpend moeten veranderen. Het bedrijfsleven en het onderwijs zullen ten eerste moeten samenwerken bij de opzet en uitvoering van de leerplannen, die specifiek gericht moeten zijn op de voorbereiding van jongeren op de volwassenheid en het werkende bestaan. Ten tweede zal de initiële vorming zodanig moeten worden opgezet dat ze niet alleen een effectieve basis verschaft voor de verdere ontwikkeling van mensen, maar ook hun bereidheid tot zelfstandig leren versterkt. En tot slot zal een ieder de beschikking moeten krijgen over een praktisch instrumentarium, waarmee men eventueel zonder de hulp van anderen de eigen ervaringen en dat wat men bereikt heeft op een rijtje kan zetten, de eigen prestaties en vorderingen in kaart kan brengen, en een planning kan maken voor de eigen verdere ontwikkeling.**

# Op zoek naar levenslang inzetbare werknemers: prioriteiten voor de initiële vorming

## Inleiding

Werknemers kunnen alleen levenslang inzetbaar blijven, als ze het niet alleen vanzelfsprekend vinden dat ze hun hele leven moeten blijven leren en zich moeten blijven ontwikkelen, maar ook inzien dat mensen door **alle** typen leerprocessen, waar die ook plaatsvinden, beter gaan presteren en als economisch actieve leden van de maatschappij een grotere bijdrage kunnen leveren. Onderwijs en scholing zijn maar al te vaak gebruikt om de verdeeldheid in de samenleving te onderstrepen en veel minder om alle mensen met het oog op een gemeenschappelijke zaak tot een eenheid te smeden. Zo wordt er nog steeds veel nadruk gelegd op de verschillen tussen onderwijs én scholing, algemeen vormend onderwijs én beroepsonderwijs, onderwijs tijdens de leerplicht, onderwijs na de leerplicht buiten het kader van het hoger onderwijs én hoger onderwijs, voltijds én deeltijds leren, enz. Elk segment heeft een eigen impliciete status in een rangorde, waarin een duidelijk onderscheid wordt gemaakt tussen het algemeen vormend onderwijs, het beroepsonderwijs en het leren op de werkplek.

Het is van groot belang dat hierin snel verandering komt. De werknemers van de toekomst zullen er in een aantal belangrijke opzichten namelijk anders moeten uitzien dan nu. Ze zullen veel flexibeler moeten zijn, ze zullen moeten kunnen inspelen op snel veranderende omstandigheden en eisen, en zullen tegelijkertijd een grotere bijdrage moeten kunnen leveren aan het succes van de onderneming. Degenen die levenslang inzetbaar willen blijven, moeten meer verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen leerprocessen en hun persoonlijke ontwikke-

ling. Een dergelijke verandering komt niet vanzelf. Alle belanghebbende partijen in het onderwijs, het bedrijfsleven en de overheid zullen hiervoor snel en effectief moeten handelen.

Drie factoren lijken in dit verband vooral van belang. In de eerste plaats zullen het bedrijfsleven en het onderwijs doeltreffend met elkaar moeten samenwerken bij de opzet en uitvoering van de leerplannen, die specifiek gericht moeten zijn op de voorbereiding van jongeren op de volwassenheid en het werkende bestaan. Ten tweede zal de initiële vorming zodanig moeten worden opgezet dat ze niet alleen een effectieve basis verschaft voor de verdere ontwikkeling van mensen, maar ook hun bereidheid tot zelfstandig leren versterkt. En tot slot zal een ieder die potentieel economisch actief kan zijn de beschikking moeten krijgen over een praktisch instrumentarium, waarmee men eventueel zonder de hulp van anderen de eigen ervaringen en dat wat men bereikt heeft op een rijtje kan zetten, de eigen prestaties en vorderingen in kaart kan brengen, en een planning kan maken voor de eigen verdere ontwikkeling.

## Onderwijs is ook onze zaak

Om een naadloos en permanent leerproces voor volwassenen te creëren, moeten we bij het onderwijssysteem beginnen. Er zijn duidelijke economische, sociale en politieke redenen waarom onderwijs en bedrijfsleven de handen ineen moeten slaan om te bewerkstelligen dat de houding ten opzichte van leren en de bereidheid tot leren blijvend veranderen. Onderwijs en bedrijfsleven zijn toch al af-



hankelijk van elkaar. Ze zijn namelijk geen van beide in staat hun rol in de maatschappij te vervullen zonder de hulp van de ander. Samenwerking tussen het onderwijs en het bedrijfsleven is op zichzelf niet voldoende om de verschillen in kansen en omstandigheden te compenseren. Maar hierdoor kan wel een klimaat ontstaan waarin mensen gestimuleerd worden om hun eigen mogelijkheden in kaart te brengen en daar dan iets mee te doen.

Veel opvattingen over leren en geld verdienen ontstaan op vrij jonge leeftijd en zijn dan, zoals bekend, heel moeilijk te corrigeren. Willen we dan ook in de toekomst andere werknemers krijgen dan nu, dan zal het onderwijs en het bedrijfsleven daar samen iets voor moeten doen. Anders zal er niets veranderen. Anders kan er niets veranderen.

Samenwerking op onderwijsgebied kan niet langer gezien worden als iets wat werkgevers naar believen kunnen doen of laten. Het moet worden beschouwd als een van de voornaamste activiteiten van een bedrijf, als iets waartoe een bedrijf overgaat omdat het er zelf belang bij heeft. Samenwerking op onderwijsgebied is ook een belangrijk middel waarmee het bedrijfsleven de eigen visie, waarden en prioriteiten door kan geven aan de volgende generatie. Een bedrijf dat laat zien dat het belang hecht aan samenwerking met het onderwijs en levenslang leren geeft niet alleen een positief beeld af bij zijn klanten, leveranciers, werknemers en aandeelhouders. Het is ook een onderneming waarvan mensen graag deel willen uitmaken.

Sinds het eind van de jaren tachtig draagt de Rover Group in het Verenigd Koninkrijk een nieuwe visie op de samenwerking met het onderwijs uit. Deze visie gaat ervan uit dat in het onderwijs de voornaamste fundamente worden gelegd voor een proces van levenslang leren en dat er een praktijkgericht leerplan moet worden ontwikkeld, waardoor jongeren zelf meer verantwoordelijkheid kunnen gaan dragen voor de ontwikkeling van hun mogelijkheden.

Voor de Rover Group is de samenwerking met het onderwijs evenzeer een investering in de toekomst als de miljarden pon-

den die uitgegeven worden voor uiterst geavanceerde technologieën en de ontwikkeling van nieuwe produkten. In het desbetreffende programma komt tot uiting dat het concern zich verplicht voelt om gedurende vele jaren samen met het onderwijs te werken aan een verbetering en verbreding van het leerplan en jongeren klaar wil helpen maken voor de kansen, verantwoordelijkheden en ervaringen van het werkende bestaan en daarbij het niveau van hun aspiraties, verwachtingen en prestaties omhoog wil brengen.

Een van de belangrijkste initiatieven van de Rover Group op onderwijsgebied zijn wellicht de centra voor samenwerking met het onderwijs die het concern in alle grote vestigingen heeft geopend. De werkplek in een bedrijf of fabriek is niet altijd de ideale leeromgeving om een aanvulling te bieden op het leerplan. Scholen kunnen alle jongeren alleen een breed, uitgebalanceerd, relevant en praktijkgericht leerplan bieden, als zij de beschikking hebben over een "aan het leerplan gerelateerde werkplek", die specifiek op maat gesneden is voor dat wat men met het onderwijs beoogt.

De centra van Rover voorzien in deze behoefte, doordat er middenin alle belangrijke vestigingen speciale faciliteiten voorhanden zijn, die worden beheerd in samenwerking met de plaatselijke onderwijsinstanties. De centra zien er in iedere regio weer een beetje anders uit. Ze hebben hebben zich namelijk ontwikkeld tegen de achtergrond van de behoeften van het plaatselijke onderwijs en maken gebruik van de specifieke mogelijkheden die iedere fabriek biedt. Elk centrum verzorgt een heel scala van modules voor leerlingen van vijf tot negentien jaar. Deze modules zijn opgezet aan de hand van de belangrijkste fases in het nationale leerplan. Bij de uitvoering van de modules wordt actief samengewerkt door de begeleiders van Rover, de leerkrachten en de medewerkers van het centrum.

Uit het bestaan van de centra blijkt heel duidelijk dat het concern zeer veel belang hecht aan onderwijs, zowel voor zijn werknemers als voor de plaatselijke gemeenschap. De centra vormen een natuurlijk ontmoetingspunt voor werknemers, docenten en leerlingen, waarvan allen kunnen profiteren. Doordat de centra ook

***"Onderwijs en scholing zijn maar al te vaak gebruikt om de verdeeldheid in de samenleving te onderstrepen en veel minder om alle mensen met het oog op een gemeenschappelijke zaak tot een eenheid te smeden."***

***"Sinds het eind van de jaren tachtig draagt de Rover Group in het Verenigd Koninkrijk een nieuwe visie op de samenwerking met het onderwijs uit."***

***"Een van de belangrijkste initiatieven van de Rover Group op onderwijsgebied zijn wellicht de centra voor samenwerking met het onderwijs die het concern in alle grote vestigingen heeft geopend."***

***"Hoewel dit soort activiteiten van werkgevers er ongetwijfeld toe bij dragen dat leerlingen meer inzicht krijgen in de wereld van het werk, maken ze slechts een klein gedeelte van het geheel van onderwijservaringen van leerlingen uit (...)."***



***“(...) het integrale ontwikkelingsprogramma voor technische beroepen (Integrated Engineering Development Scheme, IEDS) van de Rover Group (...) stoelt op een integraal systeem voor de technische vorming van jongeren van 14 en ouder (...)”***

***“Maar in het centrale examensysteem was er voor de erkenning van deze prestaties en ervaringen (van schoolverlaters) geen plaats. Veel jongeren werden hierdoor ondergewaardeerd en potentieel benadeeld.”***

heel jonge leerlingen de gelegenheid bieden om in een efficiënte en technologisch moderne autofabriek te leren, dragen ze ertoe bij dat leerlingen hun ideeën over een bedrijf nog eens op een rijtje zetten en zo nodig herzien en positiever gaan denken over buitenschools leren. De aanpak in de centra verschilt wezenlijk van die van de praktijkgerichte onderdelen van het leerplan die er zo'n beetje bij bungelen. In de centra leren jongeren dat het vanzelfsprekend is dat hun leerproces gedeeltelijk in het bedrijf van de werkgever plaatsvindt en niet in de klas. De centra maken een voortdurende groei door, van 13.300 leerplandagen in 1991 tot 16.380 in 1994.

Ieder jaar worden er ongeveer duizend stagiairs bij de Rover Group geplaatst. Het opdoen van praktijkervaring is en blijft, met andere woorden, een belangrijk onderdeel van het nog steeds doorlopende programma voor samenwerking op onderwijsgebied. Maar ook hier heeft het bedrijf gekozen voor een eigen aanpak, waarin kwaliteit voorop staat en waarin leerlingen waar mogelijk gestimuleerd worden om zelf hun leerproces te sturen. Zo is er een begin gemaakt met afspraken, waarin wordt vastgelegd wat de leerling aan het eind van het programma moet weten, begrijpen en kunnen. Over de afspraken wordt eerst overleg gevoerd met de school en de leerling.

Hoewel dit soort activiteiten van werkgevers er ongetwijfeld toe bij dragen dat leerlingen meer inzicht krijgen in de wereld van het werk, maken ze slechts een klein gedeelte uit van het geheel van onderwijservaringen van leerlingen en scheppen ze geen basis waarop voortgebouwd kan worden om mensen levenslang inzetbaar te maken. Het wordt nog steeds aan de leerlingen overgelaten om wegwijs te worden uit het hele pakket van niet met elkaar vergelijkbare en onafhankelijke praktijkgerichte leerplanactiviteiten. Van een effectieve voorbereiding op het werkende bestaan is daarbij geen sprake. De betrokkenen krijgen zelden expliciet te horen wat de bedoeling van de activiteiten is. Er wordt slechts sporadisch een traject van de te maken vorderingen uitgezet en als er al een formele toetsing plaatsvindt, dan gebeurt dit zelden op een wijze dat de leerling er na de leerplichtige leeftijd ook iets aan heeft.

Het Working Life Framework (Raamwerk Werkende Bestaan) waarmee nu in het Verenigd Koninkrijk geëxperimenteerd wordt, heeft desalniettemin niet tot doel om de bestaande leerplannen van het onderwijs beter te doen aansluiten op het werkende bestaan. Het Framework is vooral gericht op de kennis en de ontwikkeling van de specifieke persoonlijke vaardigheden die noodzakelijk zijn bij de voorbereiding op het werkende bestaan (London Enterprise Agency, 1994). Elk van de vier met elkaar samenhangende onderdelen van het Framework is vertaald in leerresultaten, die in iedere fase van het nationale leerplan voor 5- tot 16-jarigen gemeten kunnen worden (zie overzicht 1). Met behulp van dit raamwerk kunnen de betrokken leerlingen wezenlijk andere ervaringen opdoen in de eerste cruciale fase van hun ontwikkeling en kan een betere basis worden gelegd voor hun levenslange inzetbaarheid.

Deze vormen van effectieve samenwerking tussen het onderwijs en de werkgevers zijn een eerste vereiste wanneer men een klimaat wil scheppen, waarin levenslang leren vanzelfsprekend is en waarin mensen aangemoedigd worden om zich persoonlijk te ontwikkelen en daaraan zelf een bijdrage te leveren. Een tweede vereiste is dat er een samenhangend en integraal raamwerk voor de initiële vorming, volwasseneneducatie en beroepsgerichte scholing voor volwassenen moet zijn, waardoor het leren op de werkplek erkend wordt en dezelfde waardering krijgt als prestaties op school en daarbuiten.

## **De ontwikkeling van een integrale aanpak**

In het Verenigd Koninkrijk is in de technische sector het besef doorgedrongen dat men de uitdagingen van de eenentwintigste eeuw alleen kan aangaan, als men het onderwijs en de scholing in technische vakken drastisch reorganiseert. Uit analyses blijkt dat de trend in de richting van plattere organisatiestructuren zal doorzetten en dat dit van invloed zal zijn op de rol die een ieder afzonderlijk in het werkende bestaan vervult en op de mogelijkheden die men heeft om door te groeien. (Engineering Council, 1995).



De hiërarchie op het werk is al sterk veranderd en zal verder vervagen naarmate het werken in teams, beleidsvormen die op een enkele rechtspositie voor alle werknemers gericht zijn, en plattere structuren de norm worden. Het zal steeds minder mogelijk worden om in de technische beroepen strak vast te houden aan het ouderwetse en tot verdeeldheid leidende "klassensysteem", waarin een onderscheid wordt gemaakt tussen geschoolde produktiemedewerkers, technici en ingenieurs. Hoe dit ook zij, functies zijn "in de realiteit" veel gevarieerder dan men op grond van kwalificatiestructuren of beroepenclassificaties zou aannemen. Competentie moet gezien worden als een eenheid. Als er breuklijnen worden aangebracht of kunnen ontstaan tussen de school, het voortgezet onderwijs, het hoger onderwijs en de verdere persoonlijke/beroepsmatige ontwikkeling, komen we niet tot naadloze aansluitingen en zelfstandigere vormen van leren.

Groot-Brittannië heeft nu misschien wel voor het eerst in zijn geschiedenis de mogelijkheid om een naadloos, integraal model voor onderwijs en scholing tot stand te brengen, waarin - lang voordat allerlei vooropgezette meningen en oordelen over werk en loopbanen wortel schieten - gestart wordt met praktijkgerichte leerplanactiviteiten voor de allerjongste leerlingen. Daarna volgt de verwerving van een beroepskwalificatie, waarbij een ieder de mogelijkheid heeft om in eigen tempo en in combinaties die afgestemd zijn op zijn of haar specifieke behoeften "studiepunten" (*credits*) te behalen. Daarna volgen de programma's van het hoger onderwijs, die zo opgezet zijn dat ze tot een van tevoren vastgesteld prestatieniveau leiden. En ten slotte zijn er de activiteiten die gericht zijn op een permanente beroepsmatige en persoonlijke ontwikkeling, waardoor een proces van levenslang leren mogelijk wordt.

Om deze visie werkelijkheid te doen worden, zullen werkgevers en onderwijskundigen echter nog veel actiever moeten gaan samenwerken. Er zullen nieuwe verhoudingen tot stand moeten worden gebracht, die niet alleen gebaseerd zijn op een werkelijk gelijke waardering van "algemene vorming" en "beroepsgerichte vorming", maar ook op de bereidheid bij

## Overzicht 1: Trajecten naar het werkende bestaan Een raamwerk voor lesgeven en leren

- 1. Kennis over en begrip van de eigen, zich ontwikkelende persoonlijkheid en persoonlijke vaardigheden**
  - 1.1 de lerenden kennen hun sterke kanten en hun huidige beperkingen.
  - 1.2 de lerenden begrijpen hoe belangrijk het is dat zij zichzelf en anderen respecteren.
  - 1.3 de lerenden stellen vast wat ze zelf moeten leren, gaan op zoek naar hulpmiddelen en maken een planning van de mogelijkheden om te leren.
  - 1.4 de lerenden kunnen eigen criteria op een rijtje zetten waarmee ze kunnen vaststellen hoe effectief ze zijn en hoe ze zich ontwikkelen.
  - 1.5 de lerenden gaan bij de uitvoering van hun taken zelfstandig en effectief te werk.
  - 1.6 de lerenden begrijpen hoe belangrijk gezondheid en veiligheid zijn.
  - 1.7 de lerenden beschikken over de kennis, het begrip en de vaardigheden die nodig zijn om hun persoonlijke financiële zaken te regelen.
- 2. Kennis over en begrip van mogelijkheden, keuzen, rechten en plichten**
  - 2.1 de lerenden kunnen in verschillende contexten passende relaties aangaan.
  - 2.2 de lerenden weten hoe ze op een passende manier samen moeten werken met anderen.
  - 2.3 de lerenden zijn zich bewust van de factoren die van buitenaf inwerken op hun rol als burger.
  - 2.4 de lerenden kunnen informatie vinden bij en de hulp inroepen van verschillende instanties voor beroepenvoorlichting en loopbaanbegeleiding.
  - 2.5 de lerenden weten wat voor mogelijkheden ze hebben in loopbaan en beroep.
  - 2.6 de lerenden kunnen informatie over keuzen en mogelijkheden verwerken en anderen informatie geven over mogelijkheden.
  - 2.7 de lerenden kunnen vaststellen wat ze in verband met hun werkende bestaan nog moeten leren.
- 3. Kennis over en begrip van wat werk is en kennis over en begrip van het bedrijfsleven**
  - 3.1 de lerenden weten en begrijpen op welke wijze bedrijven welvaart scheppen.
  - 3.2 de lerenden weten hoe in verschillende sectoren van de maatschappij diensten worden verleend.
  - 3.3 de lerenden zijn op de hoogte van de verschillende soorten werk en de verschillende soorten bedrijven.
  - 3.4 de lerenden kennen de wettelijke verplichtingen van werknemers en werkgevers.
  - 3.5 de lerenden zijn op de hoogte van verschillende politieke systemen en processen en staan positief tegenover de uitoefening van hun rechten en plichten in het werkende bestaan.
  - 3.6 de lerenden begrijpen dat zij in een pluralistische maatschappij leven.
  - 3.7 de lerenden kunnen dat wat zij geleerd hebben over het werkende bestaan verwerken en herzien.
- 4. Kennis over en begrip van de invloed van de economie en het milieu op het leven**
  - 4.1 de lerenden zijn op de hoogte van en kunnen een analyse maken van de relatie tussen economie en milieu.
  - 4.2 de lerenden kunnen informatie over de economie en het milieu analyseren en interpreteren.





***“Het duurde (...) nog tot 1990 voordat het Ministerie van Werkgelegenheid een discussie op gang bracht, die in februari 1991 uitmondde in een National Record of Achievement (NRA).***

\* Noot van de redactie

**National Vocational Qualifications** (NVQ's) bezegelen dat iemand in staat is om te voldoen aan de prestatie-eisen die voor een bepaald beroep zijn vastgelegd. De NVQ's, die gerelateerd zijn aan werkzaamheden, zijn binnen een nationaal raamwerk ingedeeld in vijf verschillende niveaus. Doel van de NVQ's is werkenden mogelijkheden te bieden om hun verworven kennis en kunde, ongeacht hun vooropleiding te laten toetsen en een proces van levenslang leren te bevorderen.

**General National Vocational Qualifications** (GNVQ'S) bezegelen dat iemand zich met het oog op zijn of haar intrede op de arbeidsmarkt of doorstroming naar het hoger onderwijs een breed pakket vakgerichte kennis en vaardigheden eigen heeft gemaakt. De GNVQ's worden voornamelijk behaald in het initiële onderwijs op school.

De **National Council for Vocational Qualifications** (NCVQ) heeft in 1986 in het kader van de hervorming van het systeem van beroepskwalificaties in Engeland, Wales en Noord-Ierland een nieuw raamwerk voor de beroepskwalificaties uitgewerkt. Dankzij dit raamwerk voor NVQ's en GNVQ's kan iedereen die de arbeidsmarkt opgaat of werkt aan de hand van nationaal vastgelegde criteria getoetst worden en certificaten behalen.

Bron: Vocational Qualifications in England, Wales and Northern Ireland, NCVQ, Londen, 1994.

onderwijskundigen om de werkplek als legitieme leeromgeving te zien.

Opleidingsprogramma's voor de werkplek waarin beroepsgerichte scholing, beroeps-onderwijs en de ontwikkeling van vaardigheden hand in hand gaan, kennen we al vele jaren. Deze programma's waren echter dikwijls niet voldoende op elkaar afgestemd en boden zelden voldoende mogelijkheden om door te leren en door te groeien. De Rover Group heeft nu het voortouw genomen bij een nieuw initiatief, dat zulke programma's in de technische sector nieuw leven in moet blazen.

In het Verenigd Koninkrijk lopen de patronen in het initiële beroepsonderwijs en de beroepsgerichte scholing enorm uiteen. In tal van sectoren bestaan er sinds lang trajecten voor jongeren van 16 en ouder, maar op tal van gebieden is er geen integraal raamwerk voor de loopbaanontwikkeling van jongeren voorhanden. De doorslaggevende beslissingen die jongeren op het punt van het te volgen onderwijs of de te behalen kwalificaties nemen als ze veertien, zestien of achttien zijn, bepalen dikwijls, en soms voor altijd, hoe de loopbaan van de jongere verloopt. De jongeren worden door deze beslissingen namelijk vastgelegd en kunnen geen toegang meer krijgen tot andere leermogelijkheden en/of banen.

In november 1993 is de regering van het Verenigd Koninkrijk in de toelichting op de begroting met de aankondiging gekomen dat er gewerkt zou worden aan de ontwikkeling van zogenaamde "*Modern Apprenticeships*". Dit was dan ook een goede gelegenheid om eens na te denken over de vraag hoe men jongeren met het oog op hun levenslange inzetbaarheid in een hele reeks van sectoren het beste zou kunnen voorbereiden.

Een van de model-programma's die sinds 1994 in de technische sector met het oog op dat "*modern apprenticeship*" van start zijn gegaan, is het integrale ontwikkelingsprogramma voor technische beroepen (Integrated Engineering Development Scheme, IEDS) van de Rover Group. Dit programma stoelt op een integraal systeem voor de technische vorming van jongeren van 14 en ouder (zie overzicht 2) en onderscheidt zich op een aantal punten van andere benaderingen.

□ In de eerste plaats wordt er niet langer onderscheid gemaakt tussen de verschillende soorten stagiairs en leerlingen. Er wordt voor ieder afzonderlijk een traject ontwikkeld, waarbij eenheden van de National Vocational Qualifications\* (NVQ's), General National Vocational Qualifications\* (GNVQ's) en programma's uit het hoger onderwijs met elkaar gecombineerd worden. Zo'n traject leidt, als de situatie zich daartoe leent, tot een "volledige" kwalificatie. Erkend wordt daarbij dat de afzonderlijke eenheden op zichzelf staan en anderzijds onderling afhankelijk zijn en met elkaar gecombineerd moeten worden om tot een samenhangende voorbereiding op de uitoefening van een beroep te komen. Bij de aanvang van het programma wordt niet op willekeurige wijze een grens gesteld aan de doorgroeimogelijkheden van iemand. Het stelsel is zo opgezet dat er van meet af aan een duidelijk en expliciet traject naar hogere kwalificaties is voor iedereen die over de noodzakelijke aanleg en motivatie beschikt.

□ In de tweede plaats probeert Rover waar mogelijk het verzamelen van bewijsstukken waaruit blijkt dat mensen kunnen presteren op de niveaus 2, 3 en 4 van het NVQ te combineren met de nieuwe middelbare en hogere GNVQ's en het programma dat op hogere graden is gericht, zodat de verwerving van ter zake doende kennis en inzicht hand in hand gaat met de praktische ontwikkeling van de beroepsmatige competentie (zie overzicht 3). Doordat beroepsgerichte scholing, beroepsonderwijs en de ontwikkeling van praktijkvaardigheden op elkaar afgestemd zijn, verschaft dit programma een veel betere basis voor levenslang leren en levenslange inzetbaarheid dan het onsamenhangende systeem dat jongeren van 16 jaar en ouder nu in Engeland en Wales doorlopen. Nu er ook GNVQ's worden ingevoerd voor 14-jarigen, wordt het naadloos doorlopende leerproces zelfs ook nog ondersteund door het programma voor samenwerking met het onderwijs. Jongeren kunnen in dit kader namelijk "studiepunten" (*credits*) verzamelen bij de leerplanactiviteiten in de centra voor samenwerking met het onderwijs en bij hun stages.

□ In de derde plaats beoogt het programma iets te doen aan de huidige, nogal

**Overzicht 2**

Nationaal leerplan  
Fase 4  
Leeftijd 14-16

## Het integrale ontwikkelingsprogramma van de Rover Group in grote lijnen

Voornaamste kwalificatie-componenten van de trajecten 3 en 4

Het programma voor samenwerking met het onderwijs van Rover

	Jaar 1	Jaar 2	Jaar 3	Jaar 4	Jaar 5
Bij een doorlopend gebruik van het National Record of Achievement voor de vaststelling van persoonlijke doelstellingen, de planning voor de verdere persoonlijke ontwikkeling en de toetsen, en de verzameling van "studiepunten" (credits).					
<b>Modules/eenheden van het leerplan in het centrum voor samenwerking met het onderwijs</b> Stages en andere leerplanactiviteiten	Universitaire graad (of Higher National Diploma van de Business and Technology Education Council)				
	Hoger GNVQ				
	NVQ niveau 3				
	Middelbaar NVQ				
	NVQ niveau 2	Kernvaardigheden			
	Traject 3				
	NVQ niveau 2	Kernvaardigheden			
	Traject 4				
	Hoger GNVQ				
	NVQ niveau 4				
Universitaire graad (of Higher National Diploma van de Business and Technology Education Council)					

J P Berkeley - Rover Group 1.2.95

verkokerde opvattingen over de plaats waar geleerd moet worden. Er wordt van uitgegaan dat bepaalde onderdelen van het beroepsgerichte onderwijs het beste op de werkplek kunnen worden gegeven en de hogeschool en de universiteit anderzijds ook werkplekken zijn, waar uitstekende mogelijkheden aanwezig zijn voor ervaringsleren en competentie-ontwikkeling.

□ Ten slotte wordt van meet af aan een vorm van leren gestimuleerd waarin het op de leerling zelf aankomt. De leerlingen verblijven ter kennismaking enige tijd in een activiteitscentrum buiten het bedrijf, waar ze voor het eerst vertrouwd worden gemaakt met het leren in groepen en het gebruik van dossiers, waarin bewijsstukken over de beheersing van bepaalde kernvaardigheden worden verzameld, die vervolgens officieel getoetst kunnen worden (zie overzicht 4).

Al voordat het initiatief gericht op het zogenaamde "modern apprenticeship" van

start was gegaan, had de Rover Group al een buitengewoon belangrijk programma opgezet, dat jongeren van 16 jaar en ouder een voornamelijk op de arbeidspraktijk gebaseerd, resultaatgestuurd traject naar hogere graden in de technische vakken moest bieden. Daartoe was aan de hand van een functie-analyse een raamwerk van eisen uitgewerkt, waarin zoals vanouds de competentie-eenheden en -elementen, de prestatiecriteria, de specificaties van het toepassingsgebied en de specificaties voor de toetsing waren beschreven. Daarmee waren alle mogelijke resultaten aan het eind van het traject vastgelegd. Dit programma vormt nu het "hoger-onderwijs-gedeelte" in het IEDS-programma van Rover.

### Prestatiedossiers

Om te bevorderen dat er een klimaat ontstaat waarin levenslange ontwikkeling vanzelf spreekt en waarin zelfstandig ge-

***"Wil het concept van een prestatiedossier voor volwassenen ook maar enige kans van slagen hebben, dan zal men moeten gaan inzien dat het dossier in principe bedoeld is voor de persoon in kwestie zelf en in eerste instantie een vertrekpunt biedt aan de hand waarvan een ieder zijn of haar persoonlijke doelstellingen en eigen ontwikkelingsplannen in kaart kan brengen."***



### Overzicht 3

## Het raamwerk voor beroepskwalificaties

<b>Niveau 1</b>	Competentie waardoor men in staat is kennis toe te passen bij de uitvoering van een pakket uiteenlopende werkzaamheden, waarvan de meeste een routinematig of voorspelbaar karakter kunnen hebben.
<b>Niveau 2</b>	Competentie waardoor men in staat is kennis toe te passen bij de uitvoering van een belangrijk pakket uiteenlopende werkzaamheden in verschillende contexten. Een aantal van de werkzaamheden heeft een complex of niet-routinematig karakter. Bij de uitvoering van het werk is sprake van enige zelfstandigheid en enige eigen verantwoordelijkheid. Samenwerking met anderen, eventueel als lid van een werkgroep of team, kan in veel gevallen een vereiste zijn.
<b>Niveau 3</b>	Competentie waardoor men in staat is kennis toe te passen bij de uitvoering van een breed pakket uiteenlopende werkzaamheden, die in een groot aantal verschillende contexten worden verricht en voor het merendeel een complex en niet-routinematig karakter hebben. Bij de uitvoering van het werk is sprake van vrij grote zelfstandigheid en vrij veel eigen verantwoordelijkheid. Dikwijls moet men anderen leiding geven of begeleiden.
<b>Niveau 4</b>	Competentie waardoor men in staat is kennis toe te passen bij de uitvoering van een breed pakket complexe technische of gespecialiseerde werkzaamheden, die worden verricht in een groot aantal verschillende contexten. Bij de uitvoering van het werk is sprake van grote zelfstandigheid en veel eigen verantwoordelijkheid. Ook is men dikwijls verantwoordelijk voor het werk van anderen en de verdeling van de middelen.
<b>Niveau 5</b>	Competentie waardoor men in staat is een heel groot pakket aan grondbeginselen toe te passen in een groot aantal dikwijls onvoorspelbare contexten. Dit niveau wordt gekenmerkt door zeer grote zelfstandigheid. Dikwijls is er sprake van aanzienlijke verantwoordelijkheid voor het werk van anderen en voor de verdeling van zeer veel middelen en daarnaast van persoonlijke aansprakelijkheid voor analyses en diagnoses, ontwerp, planning, uitvoering en evaluaties.

van deze prestaties en ervaringen geen plaats. Veel jongeren werden hierdoor ondergewaardeerd en potentieel benadeeld.

Een van de gevolgen van deze situatie was dat er los van elkaar een aantal initiatieven voor de ontwikkeling van prestatiedossiers werden gelanceerd. Doel van deze prestatiedossiers was ervoor te zorgen "dat leerlingen niet alleen in termen van examenresultaten, maar ook op andere wijze erkenning en waardering zouden kunnen krijgen voor hetgeen ze hadden gepresteerd en ervaren." (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1984).

Het duurde echter nog tot 1990 voordat het Ministerie van Werkgelegenheid een discussie op gang bracht, die in februari 1991 uitmondde in een *National Record of Achievement (NRA)*. Door de introductie van dit nationale prestatiedossier is een proces op gang gekomen, dat er op zich toe zou kunnen leiden dat mensen een positieve houding tegenover hun eigen persoonlijke ontwikkeling gaan aannemen en meer eigen verantwoordelijkheid nemen voor hun leerervaringen. Maar dit zal alleen gebeuren, als er aan bepaalde voorwaarden is voldaan.

Groot-Brittannië heeft dringend behoefte aan een nieuwe generatie van zelfstandig lerende mensen, die gemotiveerd en bereid zijn om zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen ontwikkeling en niet verwachten dat anderen dat voor hen zullen doen. Uit de ervaringen bij de Rover Group, waar meer dan de helft van de volwassen werknemers al gebruik heeft gemaakt van de mogelijkheid om een *record of achievement* en een individueel ontwikkelingsplan op te stellen, valt op te maken dat bij dergelijke initiatieven goed voorbeeld goed doet volgen.

In het onderwijssysteem heerst nog steeds grote verwarring over de precieze functie van de *records of achievement*. Er dient echter op zijn minst duidelijkheid over te bestaan dat het *National Record of Achievement* als instrument dat jongeren moet helpen bij hun ontwikkeling geen zoden aan de dijk zal zetten, als het wordt verward met de wettelijk verplichte rapportages aan de ouders over de behaalde leerplanresultaten. Het *National Record of Achievement* is eenvoudigweg niet be-

leerd wordt, moet er in de derde plaats een effectief instrumentarium voorhanden zijn waarmee mensen hun vorderingen kunnen evalueren, hun prestaties vast kunnen leggen en hun verdere ontwikkeling kunnen plannen.

De "*records of achievement*" of prestatiedossiers die in het Verenigd Koninkrijk in het onderwijs gebruikt worden, kunnen rechtstreeks in verband worden gebracht met het systeem van centrale examens, dat opgezet was om aan de behoeften van een klein deel van de schoolpopulatie te voldoen. In de jaren zestig en zeventig is men zich echter steeds meer zorgen beginnen te maken over het grote aantal jongeren dat na tien of elf jaar verplicht onderwijs zonder diploma van school kwam. Natuurlijk hadden deze schoolverlaters in die tijd heel wat geleerd en het nodige gepresteerd, waarvan zij in hun latere leven en werk zouden hebben kunnen profiteren. Maar in het centrale examensysteem was er voor de erkenning

**"Nu er verder wordt gewerkt aan de ontwikkeling van een 'Europees prestatiedossier', gaat het erom dat mensen er bewust van worden gemaakt dat zij het in eerste instantie zelf zijn die profijt hebben van het prestatiedossier en het eigen ontwikkelingsplan."**



## **Overzicht 4 Onderdelen van kernvaardigheden (Voorbeeld van competentie-elementen op niveau 3)**

### **Communicatie**

- 3.1 Deelnemen aan discussies over verschillende soorten onderwerpen met verschillende mensen.
- 3.2 Verhandelingen schrijven over verschillende soorten onderwerpen.
- 3.3 Gebruik maken van beeldmateriaal om standpunten in geschreven stukken en in discussies over verschillende soorten onderwerpen met verschillende mensen te illustreren.
- 3.4 Kennis nemen van en reageren op schriftelijke verhandelingen en beeldmateriaal over verschillende soorten onderwerpen.

### **Informatietechnologie**

- 3.1 Instellen van systeemopties, opzetten van opslagsystemen en invoeren van gegevens.
- 3.2 Bewerken, organiseren en samenvoegen van complexe gegevens uit verschillende bronnen.
- 3.3 Kiezen en gebruiken van verschillende formaten voor de representatie van complexe gegevens.
- 3.4 Evalueren van kenmerken en mogelijkheden van toepassingen die al in de opzet aanwezig zijn.
- 3.5 Omgaan met fouten op niveau 3.

### **Gebruik van cijfermateriaal**

- 3.1 Verzamelen en verwerken van gegevens op niveau 3.
- 3.2 Beschrijven en aanpakken van problemen op niveau 3.
- 3.3 Interpreteren en presenteren van wiskundige gegevens op niveau 3.

### **Werken met anderen**

- 3.1 Werken aan gegeven collectieve doelstellingen en bijdragen aan het proces waarbij individuele verantwoordelijkheden worden toegekend.
- 3.2 Overeenstemming bereiken over en toepassen van werkmethoden, en anderen informatie geven over de eigen vorderingen.

### **Verbeteren van het eigen leerproces en de eigen prestaties**

- 3.1 Vaststellen van sterke en zwakke punten en leveren van een bijdrage aan de formulering van korte-termijn-doelstellingen.
- 3.2 Op zoek gaan naar en gebruik maken van feedback, volgen van bepaalde activiteiten om ervan te leren en zo de eigen prestaties te verbeteren.

### **Probleemoplossingen**

- 3.1 Kiezen van procedures om problemen te verhelderen waarvoor verschillende soorten oplossingen mogelijk zijn.
- 3.2 In kaart brengen en selecteren van alternatieve oplossingen voor problemen.

doeld voor de ouders, maar voor de betrokken jongeren. Het mag niet gebruikt worden als een ouderwets schoolrapport met op normen gebaseerde beoordelingen. Het moet daarentegen gezien worden als iets wat lerenden na een proces, waarvan ze deelgenoot zijn gewor-

den, waarvoor ze zelf verantwoordelijkheid hebben genomen en waarvan ze zelf gebruik maken, een bepaalde meerwaarde geeft.

Buiten het onderwijsstelsel kan men er niet zonder meer van uitgaan dat mensen



***“Bij de ontwikkeling van de prestatiedossiers en individuele ontwikkelingsplannen is men op een kritiek punt aangeland.”***

opgenomen zullen worden in stimulerende, op leren gerichte organisaties, die hen de helpende hand reiken en zullen stimuleren om voortdurend verder te werken aan de eigen ontwikkeling en levenslang te blijven leren. Voor de nabije toekomst valt eerder te verwachten dat slechts een kleine minderheid het geluk zal hebben om in een dergelijke organisatie te belanden.

Aan de zelfstandigheid van de lerenden moet dan ook veel belang worden gehecht. Er moeten modellen voor de registratie van prestaties en de planning van de eigen ontwikkeling worden uitgewerkt, die op zichzelf staand zijn en ook kunnen worden toegepast als men geen steun van buitenaf heeft. Indien zulke steun wél voorhanden is, moet men daar anderzijds ook gebruik van kunnen maken.

Waar het bij een dossier voor de eigen persoonlijke ontwikkeling in de eerste plaats op aankomt, is dat de toekomst centraal staat en niet het verleden. Wanneer de meeste jonge volwassenen hun dossier enkel en alleen zien als een opgepoetst curriculum vitae, zullen ze er ook van uitgaan dat het dossier ook eenzelfde doel heeft als een curriculum vitae. Wil het concept van een prestatiedossier voor volwassenen ook maar enige kans van slagen hebben, dan zal men moeten gaan inzien dat het dossier in principe bedoeld is voor de persoon in kwestie zelf en in eerste instantie een vertrekpunt biedt aan de hand waarvan een ieder zijn of haar persoonlijke doelstellingen en eigen ontwikkelingsplannen in kaart kan brengen.

Nu er verder wordt gewerkt aan de ontwikkeling van een “Europees prestatiedossier”, gaat het erom dat mensen er bewust van worden gemaakt dat zij het in eerste instantie zelf zijn die profijt hebben van het prestatiedossier en het eigen ontwikkelingsplan. Pas in de tweede plaats moet het dossier en het plan worden aangeprezen als iets wat hen mogelijk van pas kan komen op de arbeidsmarkt, bij het leren en hun contacten met anderen. De enige constante waar het om draait, is dat de persoon in kwestie zelf de middelen in handen moeten krijgen, waardoor hij of zij de verantwoordelijkheid op zich kan nemen voor het eigen leerproces en de eigen ontwikkeling, ongeacht de vraag of de directe omgeving

hem of haar nu steunt of niet, openlijk tegenwerkt of zich passief opstelt. Het is daarbij niet van belang of mensen al op school die zelfstandigheid hebben ontwikkeld of dat ze als volwassenen gestimuleerd zijn om weer te gaan leren. Waar het op aan komt, is dat er eenvoudig, praktisch en toegankelijk hulpmateriaal voorhanden is dat door een ieder gebruikt kan worden. Dit materiaal kan en moet in het dossier worden opgenomen, omdat dat laatste anders niet of nauwelijks te gebruiken is.

Tot hier hebben we telkens gezegd dat het absolute prioriteit heeft dat mensen gestimuleerd en gesteund worden om zelfstandig met de prestatiedossiers en de individuele ontwikkelingsplannen om te gaan. Daarbij mag echter niet uit het oog worden verloren dat ook anderen direct betrokken kunnen raken bij de evaluatie-, registratie- en planningsprocessen van de lerenden en er dus een groot aantal potentiële “partners van de lerenden” zijn die zelf ook bepaalde soorten hulp nodig hebben. Voor leerlingen van 16 jaar en ouder gaat het daarbij om chefs op de werkplek, opleidingsmedewerkers, mentors uit het voortgezet en hoger onderwijs, enz. die er ieder op hun eigen wijze toe kunnen bijdragen dat de inspanningen van de lerende met succes worden bekroond. Deze partners van de lerende hebben zelf ook hulpmateriaal nodig, wanneer ze aan de behoeften van de lerenden willen voldoen. Bovendien zal de competentie die nodig is om behulpzaam te kunnen zijn bij de leerprocessen van anderen ook moeten worden getoetst en formeel moeten worden erkend. Aangezien de partners van de lerende zelf ook lerenden kunnen zijn, dragen de processen waarbij gezamenlijk wordt geëvalueerd, geregistreerd en gepland ook bij tot de eigen ontwikkeling van de “partners van de lerende”, waarmee de cirkel gesloten is.

Bij de ontwikkeling van de prestatiedossiers en individuele ontwikkelingsplannen is men op een kritiek punt aangeland. Het initiatief kan worden uitgebouwd tot iets wat werkelijke waarde heeft en in belangrijke mate doorwerkt in de opvattingen over leren en persoonlijke ontwikkeling. Maar het kan ook verworden tot iets betrekkelijk marginaal waarvan geen belangrijke, duurzame invloed uitgaat.

***“(…) werknemers zullen de werkplek pas als een geschikte omgeving voor levenslang leren gaan zien, als ze daar dezelfde of zelfs betere ontplooiingsmogelijkheden krijgen als in erkende onderwijsinstellingen.”***



“We leven”, zoals president Clinton heeft gezegd, “in een wereld waar je salaris bepaald wordt door de vraag wat je kunt leren, waar je na je achttiende gemiddeld nog zeven keer van baan zult veranderen, en waar niet langer een onderscheid kan worden gemaakt tussen praktisch en theorie.” Europa zal pas ten volle van zijn economische en sociale mogelijkheden kunnen profiteren, als de capaciteiten van de hele potentiële beroepsbevolking worden gemobiliseerd. En werknemers zullen de werkplek pas als een geschikte omgeving voor levenslang leren gaan zien, als ze daar dezelfde of zelfs betere ontplooiingsmogelijkheden krijgen als in erkende onderwijsinstellingen.

Het is van essentieel belang dat er voor de arbeidsmarkt, net als voor het onderwijs, nieuwe samenwerkingsmodellen worden ontwikkeld. “Werkgevers scholen omdat hun bedrijf daar behoefte aan heeft. De overheid grijpt in als het marktmechanisme niet werkt. Maar wat beide proberen, is mensen te stimuleren om verantwoordelijkheid voor hun eigen ontwikkeling te nemen. Werkgevers kunnen hun eigen scholings- en ontwikkelingsdoelstellingen niet verwezenlijken als ze passieve werknemers hebben.” (Confederation of British Industry, 1994). Het zijn vooral de werkgevers en de economie in het algemeen die profiteren van een flexibele, competente beroepsbevolking. Voor de werknemers zelf is het van

groter belang dat die competentie formeel erkend wordt, omdat ze dan kunnen aantonen dat ze over bepaalde vaardigheden beschikken. Deze verschillende belangen moeten ook hun weerslag vinden in de toekomstige financieringsmodellen voor leer- en ontwikkelingsprocessen. Waar nodig, kunnen werkgevers en werkenden er met behulp van belastingmaatregelen toe gestimuleerd worden om het leren als een investering te gaan zien. Tegelijkertijd kan zo een van de belangrijkste belemmeringen voor een doorlopend proces van beroepsopderwijs en scholing uit de weg worden geruimd. Om zoveel mogelijk effect te sorteren moeten dergelijke stimulerende maatregelen echter ook gelden voor kleinere leereenheden, die noodzakelijk zijn om tot echte flexibiliteit te komen, en niet alleen gericht zijn op de verwerving van “volledige” kwalificaties.

De president-directeur van Toyota, dr. Soichiro Toyoda, heeft een visie op de toekomst gepresenteerd waarin een geweldige uitdaging zit. Hij zei namelijk dat het “het doel van het nationale economische beleid moet zijn om ervoor te zorgen dat een ieder in staat is om zich volledig te ontplooiën bij werkzaamheden waarvoor hij of zij het meest geschikt is.” Het lijkt geen twijfel dat dit inderdaad het centrale doel van het economische beleid moet zijn. Waar is echter ook, dat we nog een lange weg te gaan hebben voordat dit ideaal werkelijkheid wordt.

#### Literatuur

**Confederation of British Industry.** (1994) Flexible Labour Markets: Who pays for training? Londen

**Department of Education and Science.** (1984) Records of Achievement: A Statement of Policy, Londen

**Engineering Council.** (1995) Competence and Commitment, Londen

**London Enterprise Agency.** (1994) Pathways Toward Working Life, Londen



## Ulrich Teichler

*Professor en fungerend directeur van het Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung van de Universität Gesamthochschule Kassel. Momenteel coördinator van een door de Volkswagenstiftung gesubsidieerd project, waarin vanuit vergelijkend oogpunt onderzoek wordt gedaan naar de relaties tussen opleiding en werk in Japan.*



**In Japan wordt evenals in Duitsland zeer veel belang gehecht aan het socialisatieproces in de wereld van het werk. In Japan is dit proces meer op de onderneming gericht en in Duitsland meer op het beroep. Nieuwe medewerkers worden door Japanse ondernemingen als "basismateriaal" beschouwd, hoewel ze in het algemeen een beroepsgerichte opleiding hebben genoten. De aanstellingscriteria en de doelstellingen van de initiële scholingsfase in de onderneming lopen voor technische functies en voor commercieel-administratieve functies en bij de verschillende diploma's niet zo sterk uiteen als verwacht. Van medewerkers wordt vooral in de tijd ná de inwerkperiode en vóór de eerste belangrijke promotie verwacht dat ze hun competentie in belangrijke mate verder ontwikkelen. In de afgelopen jaren lijken de tegenstellingen tussen Japan en Duitsland op het punt van de kwalificeringsprocessen wat afgenomen te zijn.**

# Opleiding en start in de wereld van het werk in Japan - indrukken uit een Japans-Duitse vergelijking

## Inleiding

Japan behoort evenals Duitsland tot het kleine aantal geïndustrialiseerde landen wier werkloosheidscijfer onder jongeren niet zo ver boven het werkloosheidspercentage van de gehele beroepsbevolking ligt. Daar de twee landen in economisch opzicht als vrij succesvol worden beschouwd, bestaat er internationaal gezien zeer veel belangstelling voor de laatste stadia van de initiële opleidingen en de eerste tijd die mensen in beide landen in de wereld van het werk doorbrengen.

In Duitsland wordt het verschijnsel van de vrij lage werkloosheid onder jongeren graag toegeschreven aan de grote betekenis die er aan de initiële beroepsopleidingen wordt toegekend. Ruim de helft van alle jongeren volgt een opleiding in het zogenaamde duale stelsel (vgl. het Nederlandse leerlingwezen). De jongeren zijn als leerling-werknemer bij bedrijven in dienst en werken het grootste gedeelte van hun tijd onder toezicht van de praktijkopdrachten of voeren eerste normale taken uit. In aanvulling daarop gaan ze naar een zogenaamde "Berufsschule". Ze behalen een officieel erkend diploma en het leeuwedeel van hen wordt na afloop van de opleiding door het desbetreffende bedrijf in vaste dienst genomen. Duitsland staat te boek als hét land, waar men trots is op het beroep dat men uitoefent en waar een specifieke beroepsopleiding ook als de beste voorbereiding op het werkende bestaan wordt gezien. Dit hoewel ruim een kwart van de opgeleide jongeren op een heel ander terrein gaat werken en de meesten van hen het bedrijf waar ze hun opleiding hebben gevolgd binnen een paar jaar verlaten.

In Japan lijkt alles op het eerste gezicht precies het tegenovergestelde. Het merendeel van de schoolgaande kinderen kent de naam van de onderneming waar hun vader of eventueel hun moeder werkzaam is, maar ze weten niet wat voor beroep hun ouders hebben. Ook de ideeën van jongeren over wat ze naderhand graag zouden willen gaan doen zijn veeleer op ondernemingen gericht dan op specifieke werkzaamheden. De keuze van vakken op school en aan de universiteit lijkt eveneens minder bepalend voor de latere loopbaan te zijn. De initiële opleidingen in het bedrijfsleven liggen niet erg vast en monden in de regel ook niet uit in diploma's of titels.

Vanuit een vergelijkend perspectief komt steeds opnieuw de vraag naar voren of er op het punt van de competenties die voor het werkende bestaan vereist worden, resp. noodzakelijk worden geacht wel zulke grote verschillen tussen de industrielanden bestaan. Of is het misschien eerder zo dat dezelfde soort competenties alleen maar in andere instellingen en in andere fasen van het opleidingstraject en de loopbaan worden verworven en er ook alleen maar onder andere noemers en voor andere diploma's wordt opgeleid. Het valt niet uit te sluiten dat de extreme verschillen tussen Japan en Duitsland veel meer te maken hebben met andere opvattingen over wat een "bedrijf" en een "beroep" is dan met de reële kwalificatie-eisen en kwalificaties. We kunnen hier - dat zij vooropgesteld - geen definitief antwoord op de gestelde vraag geven. Wij willen hier slechts een aantal belangrijke gegevens over het onderwijs, het zoeken naar een baan, de aanstelling, de start in het werkende bestaan en de initiële opleidingen in Japan naast die uit



Duitsland leggen (zie in dit verband met name Demes/Georg 1994).

## Schoolopleidingen in Japan

In 1993 had in Japan slechts drie procent van de jongeren die de arbeidsmarkt opgingen alléén aan de leerplicht (zes jaar basisonderwijs en drie jaar voortgezet onderwijs) voldaan. Bijna de helft had daarna nog de driejarige bovenbouw van het middelbaar onderwijs gevolgd. Het aantal jongeren dat na het middelbaar onderwijs nog een studie had gedaan was in 1993 voor het eerst hoger dan het aantal jongeren met een diploma van het middelbaar onderwijs (zie tabel 1).

Het is alom bekend dat de vakkenkeuze op school en aan de universiteit slechts in beperkte mate relevant is voor de werkzaamheden die naderhand verricht moeten worden. De betekenis van het behaalde onderwijsniveau - d.w.z. de betekenis van de selectie aan en de reputatie van de onderwijsinstelling - is daarentegen van zeer groot belang voor het niveau dat mensen in de wereld van het werk zullen innemen en hun sociaal-economische positie. In dit verband wordt maar al te vaak over het hoofd gezien dat mensen met een beroepsopleiding ook in Japan niet zo'n uitzondering zijn:

□ Van de jongeren die in 1993 na een schoolopleiding van twaalf jaar aan het werk gingen, had vijfenvijftig procent een beroepsgerichte opleiding in de bovenbouw van het middelbaar onderwijs gevolgd.

□ De pogingen om naast de universiteiten nog korte beroepsgerichte studierichtingen in het hoger onderwijs te creëren, hebben niet bijzonder veel succes gehad. Nog niet één procent van de jongeren uit een enkele jaargang bezoekt een hogeschool voor beroepsonderwijs ("koto senman gakko"), waarin de driejarige bovenbouw van het middelbaar onderwijs en twee jaar hoger onderwijs organisatorisch en qua leerplan zijn samengevoegd.

□ Het diploma van de korte studierichtingen in het hoger onderwijs ("tanki daigaku") wordt in het algemeen niet als

een diploma gezien dat op beroepsuitoefening voorbereidt, maar de diploma's van bepaalde vierjarige studierichtingen - met name in de natuurwetenschappelijke en technische sfeer - van de universiteiten wel.

□ Zo'n tien procent uit een jaargang gaat naar scholen voor hoger beroepsonderwijs ("senshu gakko") of naar verschillende soorten scholen ("kakushu gakko"), waar part-time en full-time beroepskwalificerende opleidingen van één tot drie jaar worden gegeven. Uit de beschikbare opleidings- en werkgelegenheidsstatistieken valt niet precies op te maken over wat voor vooropleiding de jongeren beschikken en in hoeverre ze de opleidingen aan deze scholen volgen naast een studie aan de universiteit.

De meeste Japanners hebben, met andere woorden, een beroepsgerichte opleiding gevolgd, resp. een beroepsgerichte studie gedaan vóórdat ze zijn gaan werken. Bij deze opleidingen wordt evenwel slechts zelden rechtstreeks ervaring in de wereld van het werk opgedaan. Daarbij komt nog dat het eindresultaat over het algemeen niet als beroepsopleiding of beroepskwalificatie wordt beschouwd.

In Duitsland verwacht men daarentegen dat tachtig procent van de jongeren uit

***"Japan behoort evenals Duitsland tot het kleine aantal geïndustrialiseerde landen wier werkloosheidscijfer onder jongeren niet zo ver boven het werkloosheidspercentage van de gehele beroepsbevolking ligt." (...) Daarom "bestaat er internationaal gezien zeer veel belangstelling voor de laatste stadia van de initiële opleidingen en de eerste tijd die mensen in beide landen in de wereld van het werk doorbrengen."***

***"Het valt niet uit te sluiten dat de extreme verschillen tussen Japan en Duitsland veel meer te maken hebben met andere opvattingen over wat een 'bedrijf' en een 'beroep' is dan met de reële kwalificatie-eisen en kwalificaties."***

**Tabel 1**

### Op de arbeidsmarkt komende jongeren naar het niveau van hun diploma (in procenten \*)

Jaar	Diploma				
	Voortgezet onderwijs	Bovenbouw middelbaar onderwijs	Korte studierichtingen in het hoger onderwijs	Universiteit (4 jaar)	In het totaal
1960	50	42	1	7	100
1970	20	60	6	14	100
1980	6	56	12	26	100
1990	4	54	14	28	100
1993	3	48	18	31	100

Bron: Statistieken van het Japanse Ministerie van Onderwijs

\* Heeft uitsluitend betrekking op jongeren die een van de vier meest gebruikelijke diploma's behalen (dus niet op afgestudeerden van het hoger beroepsonderwijs en jongeren die na vier jaar universiteit nog verdere titels behalen) en onmiddellijk na het behalen van het diploma (dus niet pas een tijdje later) aan de slag gaan.





*“De meeste Japanners hebben (...) een beroepsgerichte opleiding gevolgd, resp. een beroepsgerichte studie gedaan vóórdat ze zijn gaan werken. Bij deze opleidingen wordt evenwel slechts zelden rechtstreeks ervaring in de wereld van het werk opgedaan. Daarbij komt nog dat het eindresultaat over het algemeen niet als beroepsopleiding of beroepskwalificatie wordt beschouwd.”*

*“In Duitsland verwacht men daarentegen dat tachtig procent van de jongeren uit een jaargang na afronding van een beroepsgerichte studie (bijna twintig procent) of een beroepsgerichte opleiding (ruim zestig procent) ook het beroep gaan uitoefenen waarvoor ze zijn opgeleid.”*

*“De procedures waarmee naar werk wordt gezocht en waarmee arbeidsorganisaties mensen in dienst nemen zijn in Japan voor ieder type diploma weer anders.” Maar bij alle procedures werken scholen en ondernemingen nauw samen.*

*“Duitse scholen en universiteiten zijn in tegenstelling tot de Japanse nauwelijks bij de arbeidsbemiddeling betrokken.”*

een jaargang na afronding van een beroepsgerichte studie (bijna twintig procent) of een beroepsgerichte opleiding (ruim zestig procent) ook het beroep gaan uitoefenen waarvoor ze zijn opgeleid. Ruim de helft van de jongeren uit een jaargang rondt een officieel erkende opleiding in het zogenaamde duale stelsel af, wat wil zeggen dat de jongeren meestal een paar jaar als leerling-werknemer bij een bedrijf in dienst zijn geweest en daarnaast een zogenaamde “Berufsschule” (vgl. school voor beroepsbegeleidend onderwijs) of een soortgelijke instelling hebben bezocht. De jongere die een diploma van het middelbaar onderwijs behaalt, maar het bijvoorbeeld aan de universiteit niet redt en ook geen beroepsgerichte opleiding volgt, wordt in de statistieken net zoals de jongere die niet aan de negen jaar leerplicht heeft voldaan in de rubriek “zonder beroepsopleiding” geplaatst.

## Het zoeken naar een baan en de aanstelling door een bedrijf

De procedures waarmee naar werk wordt gezocht en waarmee arbeidsorganisaties mensen in dienst nemen zijn in Japan voor ieder type diploma weer anders. Vereenvoudigend kunnen we de volgende vier terreinen ofte wel de volgende vier verschillende aanstellingsprocedures onderscheiden (Teicher/Teichler 1994):

(a) Bij de overstap van de bovenbouw van het middelbaar onderwijs naar het werkende bestaan wordt **een gesloten procedure** gehanteerd (zie Kariya 1994). De ondernemingen brengen de scholen - na een voorafgaande controle door het arbeidsbureau - zes maanden voor het eind van het schooljaar op de hoogte van vacatures. De scholen geven de informatie over de vacatures door en bevelen voor iedere vacature één bepaalde scholier(e) aan. De ondernemingen nodigen de aanbevolen scholieren uit voor een bezoek en nemen dan een beslissing, waarbij meestal de aanbeveling van de school overgenomen wordt. Alleen in het kleine aantal gevallen waarin van meet af aan iets verkeerd is gelopen, worden nieuwe aanbevelingen gedaan en moeten de scholieren ook nog bij andere firma's op bezoek.

(b) Bij de wat hogere posities op technisch gebied en bij de daaronder liggende niveaus in een deel van de commercieel-administratieve sector van het bedrijfsleven is **een halfopen procedure** gebruikelijk. Studerenden worden via handboeken en brieven op vacatures attent gemaakt en de universiteiten worden eveneens benaderd. De ondernemingen gaan er in ieder geval van uit dat de universiteiten mensen aanbevelen. In tegenstelling tot de gesloten procedure vragen ze bij de halfopen procedure om een groter aantal aanbevelingen dan er vacatures zijn. Gemiddeld is de verhouding tussen aanbevelingen en vacatures 2 op 1. In een tweede fase maken de ondernemingen dan een selectie uit een beperkt aantal sollicitanten.

(c) Voor de hogere posities in de commercieel-administratieve sector van het bedrijfsleven is vanaf het midden van de jaren zeventig **een open procedure** in zwang gekomen, die vooral gericht is op afgestudeerden van de universiteiten. Een jaar voor het einde van hun studie ontvangen de studenten gratis handboeken, waarin over vacatures wordt geïnformeerd. Met behulp van de bijgevoegde antwoordkaarten nemen de studenten contact op met verschillende ondernemingen. Het is heel gebruikelijk dat jonge medewerkers van ondernemingen (de zgn. “recruiters”) met belangstellenden van hun eigen Alma Mater spreken en de personeelsafdeling de in hun ogen meest geschikte kandidaat aanbevelen. De personeelsafdeling neemt dan na een sollicitatiegesprek en na bestudering van het dossier de uiteindelijke beslissing. Zes maanden voor het einde van de studie krijgen de kandidaten - net als bij de andere procedures - definitief te horen of ze zijn aangenomen of niet.

(d) **Voor functies bij overheidsinstellingen** moeten eerst specifieke examens worden afgelegd. Sollicitanten die voor de examens slagen, krijgen niet per se een aanstelling. De examenresultaten worden wel als het voornaamste criterium voor een aanstelling beschouwd. De scholen en universiteiten helpen de desbetreffende sollicitanten zich te oriënteren, maar spelen bij de arbeidsbemiddeling voor overheidsfuncties nauwelijks een rol.

Bij de overstap van het onderwijs naar de wereld van het werk moeten alle be-



trokkenen in Japan zeer veel tijd en aandacht in het vergaren van informatie, het zich oriënteren en het leggen van contacten steken. Voor de ondernemingen gaat het er daarbij vooral om - we komen hier verderop nog op terug - dat ze een goed potentieel aan werknemers in huis krijgen. Wanneer ze zelf sollicitatiegesprekken voeren en schriftelijke examens afnemen, kijken ze vooral naar algemene kennis en niet zozeer naar vakkennis.

Duitse scholen en universiteiten zijn in tegenstelling tot de Japanse nauwelijks bij de arbeidsbemiddeling betrokken. Vacatures worden normaal gesproken door middel van advertenties in kranten of via de arbeidsbureaus bekendgemaakt. Voor jongeren die niet gaan studeren is de overstap van de schoolbanken naar een beroepsopleiding het belangrijkste moment in het besluitvormingsproces over wat ze later willen gaan doen. Dit neemt niet weg dat een groot aantal van hen ná afloop van de beroepsopleiding - vrijwillig of noodgedwongen - weer van richting verandert.

## Diploma en loopbaan

Japanse ondernemers wijzen er met nadruk op dat ze bij hun aanstellingscriteria en -procedures vooral uitgaan van het niveau van de functie die nieuwe medewerkers in eerste instantie gaan bekleden. De meest geschikte kandidaten voor elk functieniveau worden wel onder jongeren gezocht die een diploma hebben dat qua niveau bij de desbetreffende functie past, maar de inschaling van nieuwe medewerkers op een bepaald functieniveau is naar hun zeggen niet per se gekoppeld aan een bepaald diploma. Bovendien zouden werknemers tijdens hun werkende bestaan van een lager niveau naar een hoger niveau op kunnen klimmen. De niveaus waarop mensen worden ingeschaald worden niet overal hetzelfde genoemd en in sommige ondernemingen zien de functieniveaus in de technische sfeer er ook anders uit als de niveaus in de commercieel-administratieve hoek. Meestal kunnen er echter **drie functieniveaus** worden onderscheiden:

(1) Op **het hogere functieniveau**, dat dikwijls "sogo shoku" wordt genoemd, is

voor een aanstelling een universitair diploma vereist. Voor posities op het hogere niveau worden in Japan vooral mannen aangenomen.

(2) **Het middelbare functieniveau**, dat meestal "ippan shoku" wordt genoemd, is vooral voorbehouden aan vrouwen in de commercieel-administratieve hoek. Normaal gesproken wordt voor een aanstelling op dit niveau een korte opleiding in het hoger onderwijs, d.w.z. een vooropleiding van veertien jaar vereist. Aan veel vrouwen met een universitair diploma wordt niettemin de raad gegeven om op dit niveau een eertse baan te zoeken. Sommige bedrijven hebben ook in de technische sfeer posities op middelbaar niveau.

(3) Voor **handmatig uit te voeren produktiewerkzaamheden**, eenvoudige verkoopswerkzaamheden, enzovoorts wordt ondertussen in de meeste bedrijven een diploma van het middelbaar onderwijs gevraagd.

In tal van Japanse bedrijven worden de salarisschalen en de verschillende hiërarchische niveaus als een samenhangend geheel gepresenteerd. Jongeren die net van de universiteit komen en aan hun eerste baan beginnen zouden, zo stellen ze, op een en hetzelfde functieniveau ingeschaald kunnen zijn als jongeren met een diploma middelbaar onderwijs die al vijf of zes jaar werken. Maar in werkelijkheid hangt het functieniveau waarop men aan het begin van het werkende bestaan wordt ingeschaald normaliter wel degelijk af van een bepaald diploma en zijn de mogelijkheden om hoger op te komen al naar gelang het diploma beperkt.

In Duitsland heeft een groot aantal ondernemingen vier of zelfs nog meer functieniveaus. Op het niveau dat direct boven het niveau van de geschoolde vakman/vakvrouw ligt worden van oudsher geen jongeren aangenomen die voor het eerst beginnen te werken. De meeste werknemers bereiken dit middelbare niveau pas in de loop der jaren. In Duitsland wordt nog veel sterker dan in Japan onderstreept dat "mensen uit de praktijk", d.w.z. mensen zonder diploma's van het hoger onderwijs goede mogelijkheden hebben om hoger op te komen. Of de verschillen op dit punt in werkelijkheid

***In Japan is (...) "de inschaling van nieuwe medewerkers op een bepaald functieniveau (...) niet per se gekoppeld aan een bepaald diploma."***

***"In tal van Japanse bedrijven worden de salarisschalen en de verschillende hiërarchische niveaus als een samenhangend geheel gepresenteerd. (...) In Duitsland heeft een groot aantal ondernemingen vier of zelfs nog meer functieniveaus."***

***In Japan ligt het percentage jongeren dat van werkgever verandert niet onder het percentage jongeren dat dat in Duitsland doet."***



***In grote Japanse ondernemingen wordt (...) "bij mensen die beginnen te werken vooral (...) waarde (...) gehecht aan 'basismateriaal'. (...) De antwoorden van de ondernemingen bevestigden onze indruk dat bedrijfsinterne scholing niet alleen in de inwerkperiode plaatsvindt, maar als een bijna doorlopend proces wordt beschouwd."***

***"Er is geen studie voorhanden waarin voor Duitsland op dezelfde wijze een onderscheid is aangebracht tussen de verschillende fasen van het leer- en werkproces en de competenties die dan van werknemers verwacht worden. Het is evenwel duidelijk dat men in Duitsland al in een veel vroeger stadium zeer veel competentie op het vakgebied verwacht."***

***In Japan worden "de opleidingen in het bedrijfsleven slechts in een gering aantal gevallen van officiële zijde gecoördineerd (...) (en met) officieel erkende diploma's" afgesloten.***

zo groot zijn als beweerd wordt, valt uit de voorhanden zijnde gegevens echter niet op te maken.

In Japan wordt er sinds een paar jaar veelvuldig op gewezen dat jonge medewerkers mobieler aan het worden zouden zijn. In werkelijkheid veranderde tegen 1980 zo'n veertig procent van de jongeren met een diploma van het middelbaar onderwijs in de eerste drie jaar van hun werkende bestaan van werkgever. Aan het begin van de jaren negentig was dit cijfer tot zo'n vijftig procent gestegen (Ernst e.a., 1993, blz 276). Dit cijfer ligt niet ver onder het percentage jonge Duitse werknemers, dat van werkgever veranderde (Schöngren en Wethoff 1992).

## **De ontwikkeling van competenties in de eerste fase van het werkende bestaan**

In de zomer van 1993 gaven tachtig grote Japanse ondernemingen, die aangesloten zijn bij de werkgeversorganisatie Nikkeiren, in een schriftelijke enquête informatie over de competenties die zij van hun medewerkers verwachten

- op het moment dat ze in dienst worden genomen (dit zijn dus de aanstellingscriteria),
- na de eerste scholingsfase binnen het bedrijf en,
- op het moment dat ze voor het eerst promotie maken.

De antwoorden van de ondernemingen zijn weergegeven in grafiek 1 en 2. De enquête werd uitgevoerd in een door de Volkswagenstiftung gesubsidieerd project, waarin vanuit vergelijkend oogpunt onderzoek wordt gedaan naar de relatie tussen opleiding en werk in Japan en dat gecoördineerd wordt door de auteur van dit artikel (zie in dit verband Demes/Georg 1994).

- (a) Grote Japanse ondernemingen hechten naar hun eigen zeggen bij de aanstelling van jongeren met een universitair diploma het meeste belang aan
- vlijt en de bereidheid om zich in te zetten,

- bereidheid om te communiceren,
- het vermogen om in teams te werken,
- en het vermogen om te leren.

Aan algemene cognitieve competenties, sociale kwalificaties en een goede arbeidsmoraal wordt bij aanstellingen in de technische sfeer bijna hetzelfde gewicht toegekend als in de commercieel-administratieve hoek. Bij technische functies wordt aanvullend dikwijls ook nog basiskennis en specialistische kennis op het vakgebied verwacht.

(b) Bij posities op middelbaar niveau en bij handmatig uitgevoerde werkzaamheden is het beeld bijna gelijk. De rangorde waarin bepaalde competenties wenselijk worden geacht is bijna identiek. De verwachtingen zijn alleen iets minder hooggespannen.

Uit deze gegevens blijkt dat bij mensen die beginnen te werken vooral - zoals vaak in de daaropvolgende interviews herhaald werd - waarde wordt gehecht aan "basismateriaal". In de fase waarin mensen hun eerste beroepsgerichte scholing krijgen, worden bepaalde dingen bijgestuurd.

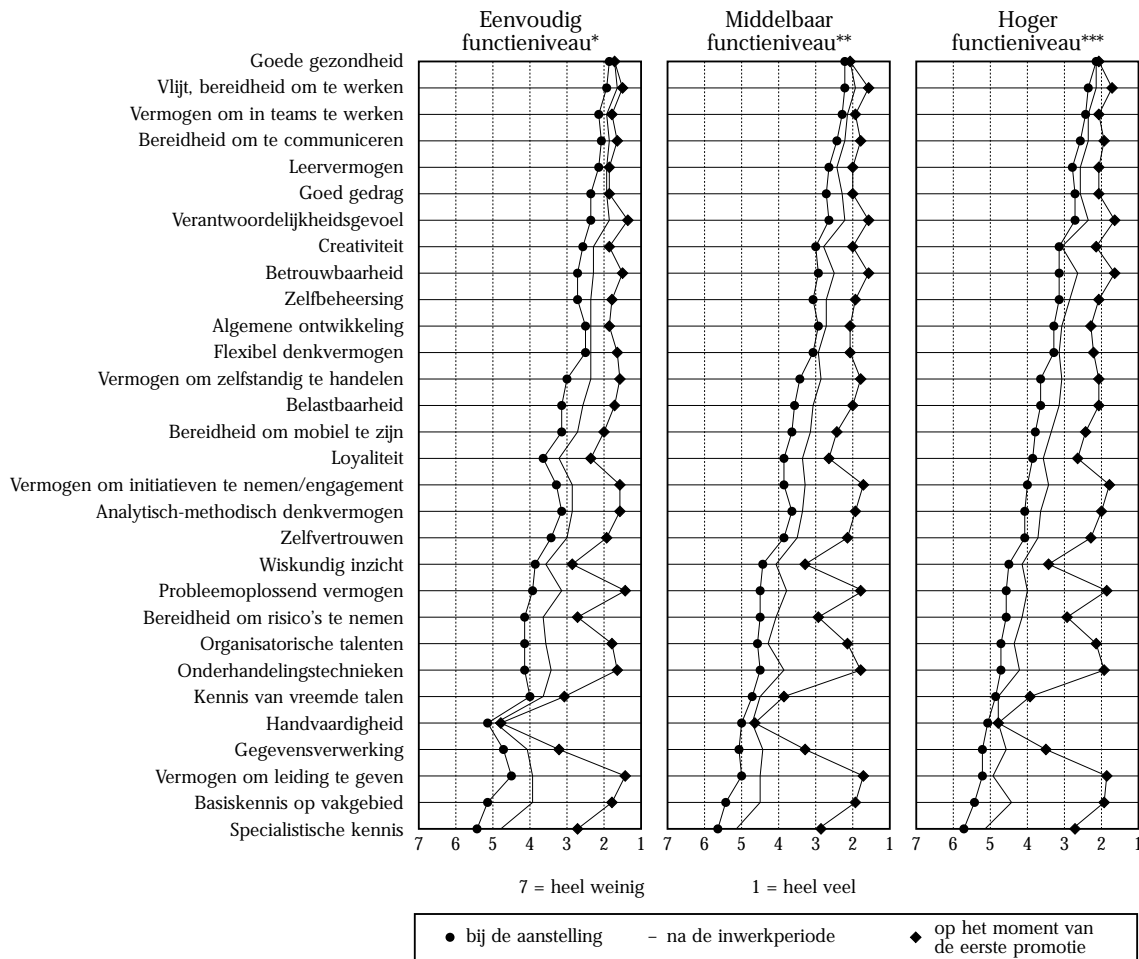
(c) Jongeren met een universitair diploma worden geacht in de eerste maanden na hun aanstelling duidelijk meer kennis van hun vak te verwerven en meer probleemoplossend vermogen te ontwikkelen. Van medewerkers in technische functies en in commercieel-administratieve functies worden vorderingen in ongeveer gelijke omvang verwacht. Bedrijven hechten daarnaast belang aan de verwerving van specialistische kennis op het vakgebied en aan een duidelijke uitbouw van bepaalde eigenschappen op het vlak van houding en motivatie (bijv. de bereidheid om risico's te nemen, loyaliteit, belastbaarheid en onderhandelings technieken).

(d) Werknemers in functies waarvoor normaliter een korte opleiding in het hoger onderwijs of een diploma middelbaar onderwijs wordt gevraagd, moeten in de inwerkperiode ongeveer dezelfde soort vorderingen maken.

In de tijd die volgt op de inwerkperiode en die eindigt met de eerste belangrijke promotie verwachten bedrijven dat werk-



**Grafiek 1**  
**Competenties die verwacht worden van werknemers in commercieel-administratieve functies bij Japanse ondernemingen (rekenkundig gemiddelde)**



\* normaliter jongeren met een diploma middelbaar of voortgezet onderwijs  
 \*\* normaliter jongeren met een diploma van een korte opleiding in het hoger onderwijs of een diploma van een hogeschool voor beroepsopleiding  
 \*\*\* normaliter jongeren met een universitair diploma

nemers hun competentie nog veel verder ontwikkelen.

(e) In de tijd voor de eerste belangrijke promotie moeten vooral leidinggevende capaciteiten naar voren komen. Dit wordt in bijna gelijke mate bij functies op wat voor niveau dan ook verwacht. Bij alle elementen waarover we het eerder hebben gehad, namelijk de competentie op vakgebied, de kwalificaties op sociaal vlak, en de persoonlijke ontwikkeling moet in deze fase grotere vooruitgang worden geboekt dan in de inwerkperiode.

(f) Vóór de eerste promotie wordt ook van werknemers in commercieel-admini-

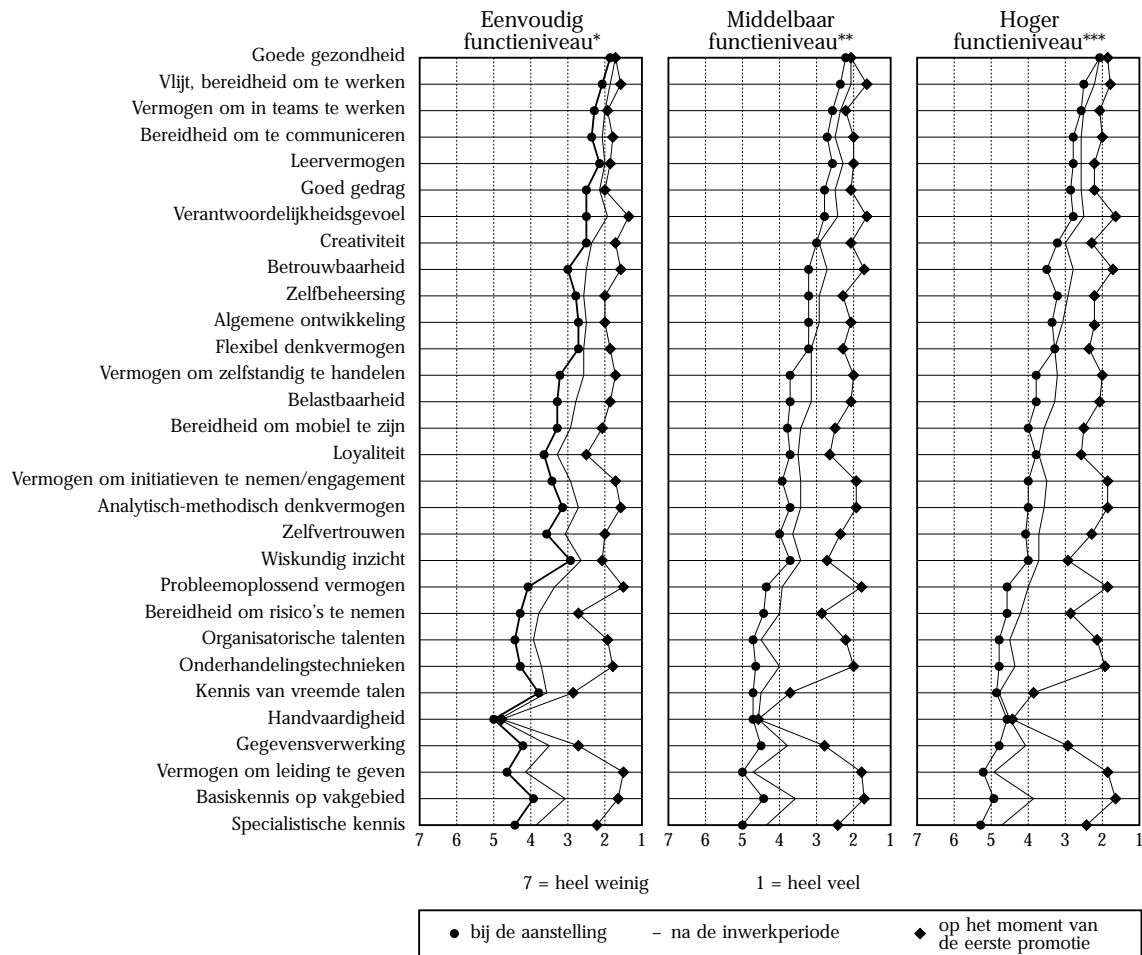
stratieve functies verwacht dat ze aanzienlijke vakkennis verwerven. Aan werknemers in de technische sfeer worden echter nog twee extra eisen gesteld: ze moeten zich namelijk veel meer specialistische kennis eigen maken en veel meer wiskundig inzicht ontwikkelen.

Dat er in de fase vóór de eerste promotie zo veel hogere eisen aan de competentie-ontwikkeling worden gesteld dan daarvoor heeft te maken met het feit dat deze fase meestal langer duurt dan de inwerkperiode. De antwoorden van de ondernemingen bevestigden onze indruk dat bedrijfsinterne scholing niet alleen in de inwerkperiode plaatsvindt, maar als een bijna doorlopend proces wordt be-



Grafiek 2

## Competenties die verwacht worden van werknemers in technische functies bij Japanse ondernemingen (rekenkundig gemiddelde)



\* normaliter jongeren met een diploma middelbaar of voortgezet onderwijs

\*\* normaliter jongeren met een diploma van een korte opleiding

in het hoger onderwijs of een diploma van een hogeschool voor beroepsopleiding

\*\*\* normaliter jongeren met een universitair diploma

schouwd. Op onze vraag hoeveel tijd er nodig is om iemand zo in te werken dat hij/zij normaal zijn of haar werk kan doen kregen we dan ook vragen terug, waaruit verwondering bleek of schattingen die over het algemeen niet goed hard te maken waren.

Er is geen studie voorhanden waarin voor Duitsland op dezelfde wijze een onderscheid is aangebracht tussen de verschillende fasen van het leer- en werkproces en de competenties die dan van werknemers verwacht worden. Het is evenwel duidelijk dat men in Duitsland al in een veel vroeger stadium zeer veel competentie op het vakgebied verwacht.

## Eerste scholing in het bedrijf

De inwerkperiode en initiële bedrijfsopleiding ziet er in Japan (zie het overzicht in Muta 1994) al naar gelang de bedrijfstak, de omvang van de onderneming, de functie en het diploma anders uit. De verschillen zijn bijzonder groot, daar de opleidingen in het bedrijfsleven slechts in een gering aantal gevallen van officiële zijde gecoördineerd worden en in officieel erkende diploma's uitmonden. Tal van ondernemingen hebben dagscholen, die door het Ministerie van Arbeid erkend zijn. In enkele ondernemingen volgen mensen een twee- tot driejarige dag-



opleiding tot geschoolde vakkracht, die vergelijkbaar is met de in Duitsland gangbare opleidingen. Maar meestal duurt de initiële scholingsfase in een Japans bedrijf niet zo lang. Van de bijna driehonderd Japanse ondernemingen die wij begin jaren negentig vroegen naar de duur van de eerste scholingsperiode in het bedrijf, gaf

- negentwintig procent een gemiddelde van een à drie maanden
- zestien procent maximaal zes maanden
- tweeënveertig procent maximaal een jaar
- en twaalf procent langer dan één jaar aan.

Een ander onderzoek van eind jaren tachtig heeft aangetoond dat er in de initiële scholingsperiode een aantal karakteristieke stadia te onderscheiden zijn:

Een kwart van de ondernemingen vraagt haar werknemers om voor indiensttreding een eerste introductie cursus te volgen. Deze cursussen duren maximaal een maand (het gemiddelde van alle ondervraagde ondernemingen ligt bij 2,3 dagen).

De inwerkperiode die meestal direct begint nadat men in dienst is getreden, heeft de vorm van een off-the-job training en neemt gemiddeld 25,3 dagen in beslag. Het meest gangbaar zijn evenwel cursussen van twee à drie weken, die veelal in het scholingscentrum van de onderneming worden gegeven.

De scholing op de werkplek zelf neemt, zo bleek uit onze enquête, gemiddeld 100,2 dagen in beslag.

Nog geen één derde van de ondernemingen werkt met vervolgoopleidingen die off-the-job gegeven worden. Dergelijke opleidingen duren gemiddeld 5,2 dagen (zie grafiek 3).

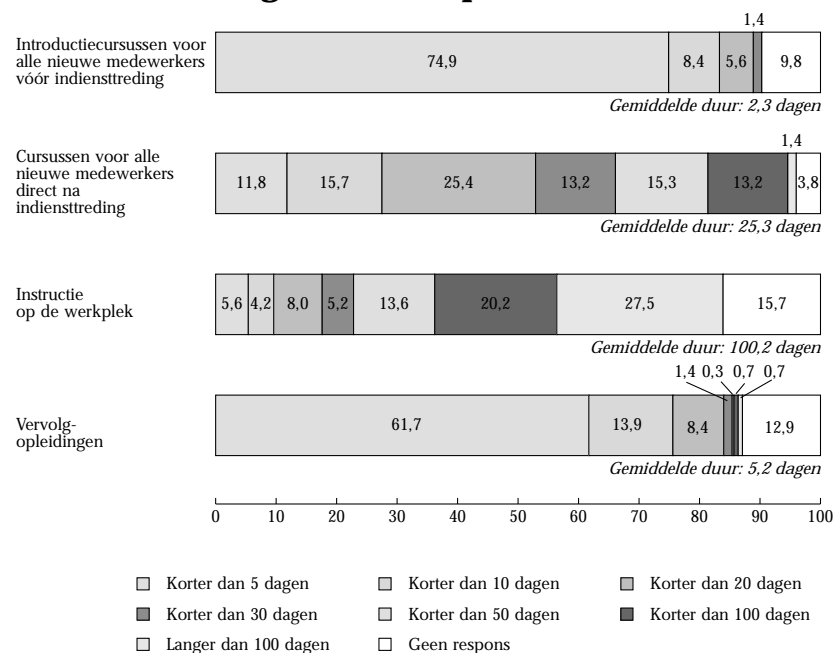
De scholing die on-the-job plaatsvindt heeft in het merendeel van de gevallen geen duidelijke structuur, noch een duidelijk vaststaand programma. In plaats daarvan wordt een ervaren iemand tot mentor benoemd van degene die begint te werken. De ervaren medewerker/medewerkster moet in het kader van deze scholing van mens tot mens een leerpro-

ces zien te organiseren, dat aansluit op dat wat de nieuwe collega kan en dat wat in de eerste jaren zal moeten worden gedaan. Dit informele leerproces onder intensieve begeleiding neemt in de regel een half tot een heel jaar in beslag. Dat medewerkers na afloop daarvan nog niet volledig gekwalificeerd zijn, blijkt wel uit het feit dat nieuwe medewerkers in tal van ondernemingen pas na twee of drie jaar beoordeeld worden.

Voor Japanse ondernemingen is de scholing die on-the-job plaatsvindt de kern van het opleidingsproces dat mensen doorlopen als ze beginnen te werken. De scholing die off-the-job gegeven wordt, wordt als aanvulling gezien. Een derde element dat door Japanse ondernemingen genoemd wordt, zijn de scholingsactiviteiten die mensen zelf ontplooiën ("jikokeihatsu"). Ondernemers bieden in dit verband soms bepaalde opleidingen aan, maar het kan ook zijn dat er op initiatief van een aantal werknemers geleerd wordt. Een paar ondernemingen die bijzonder goed uitgewerkte opleidingsconcepten hebben, verwachten van hun medewerkers met een universitair diploma dat ze in de eerste vijf jaar dat ze werken een bepaald aantal cursussen volgen, waarbij ze net als bij een part-time studie bepaalde "credits" moeten zien te halen. Welke

***“De scholing die (in Japan) on-the-job plaatsvindt heeft in het merendeel van de gevallen geen duidelijke structuur, noch een duidelijk vaststaand programma. (...) Voor Japanse ondernemingen is de scholing die on-the-job plaatsvindt (echter) de kern van het opleidingsproces dat mensen doorlopen als ze beginnen te werken.”***

**Grafiek 3:**  
**Initiële scholingsduur in Japan**





***“Wat Japan en Duitsland gemeen hebben, is dat het (...) vooral de beroepsgerichte scholing en het socialisatieproces in het werkende bestaan (zijn) die een duurzame basis moeten scheppen. In Duitsland staat daarbij ‘het beroep’ centraal. Men (...) beschouwt het bedrijf waar men werkt als inwisselbaar. In Japan (...) wordt het socialisatieproces in de onderneming (...) (daarentegen) als belangrijkste fundament voor een succesvol werkend bestaan gezien.”***

***“Sinds een paar jaar zijn er echter tal van tekenen die erop wijzen dat deze tegenstelling tussen beide landen minder scherp aan het worden is.”***

cursussen gevolgd moeten worden, ligt slechts voor een deel vast. De medewerkers kunnen uit een groot pakket aan cursussen kiezen, die ten dele ook buiten de onderneming gegeven worden.

## Nieuwe ontwikkelingen

Wat Japan en Duitsland gemeen hebben, is dat het salaris en de daarmee samenhangende prikkels er niet alleen en misschien ook niet in hoofdzaak voor kunnen zorgen dat mensen in hun werk succes hebben. Het zijn vooral de beroepsgerichte scholing en het socialisatieproces in het werkende bestaan die een duurzame basis moeten scheppen. In Duitsland staat daarbij “het beroep” centraal. Men is, met andere woorden, trots op het soort werk dat men doet en de kwalificatie die men heeft, maar beschouwt het bedrijf waar men werkt als inwisselbaar. In Japan worden mensen daarentegen meestal geleidelijk aan gekwalificeerd en sluit het kwalificeringsproces aan op de functie-eisen van een werkplek. Het socialisatieproces in de onderneming wordt er als belangrijkste fundament voor een succesvol werkend bestaan gezien.

Sinds een paar jaar zijn er echter tal van tekenen die erop wijzen dat deze tegenstelling tussen beide landen minder scherp aan het worden is. In Duitsland begint men bij aanstellingen en beroepsopleidingen meer nadruk te leggen op flexibiliteit op vakkundig en sociaal gebied en op loyaliteit ten opzichte van het bedrijf.

In Japan begint men in tal van sectoren meer belang te hechten aan kwalificaties op het vakgebied. Mensen die goed thuis zijn op hun eigen terrein, maar niet bereid zijn om binnen de onderneming telkens weer andere taken op zich te nemen en van woonplaats te veranderen, hebben betere loopbaanvooruitzichten dan vroeger. Voor vakmensen zijn bij sommige ondernemingen nieuwe loopbaanperspectieven ontstaan.

Dit houdt evenwel niet in dat de gangbare opvattingen over werk, het bedrijf waar men werkt en het beroep in Japan of Duitsland op de helling staan. Er komen alleen een aantal nieuwe elementen bij en daardoor nemen de tegenstellingen uiteindelijk af.

### Literatuur

**Demes, H. en Georg, W., Ed.,** 1994. Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan. München: Judicium.

**Dore, R.P. en Sako, M.,** 1989. How the Japanese Learn to Work. Londen en New York: Routledge.

**Ernst, A. e.a.,** 1993. Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem in Japan 1970 bis 1991 - Eine Datensammlung. München: Ifo Institut für Wirtschaftsforschung/Deutsches Institut für Japanstudien.

**Kariya, T.,** 1994. Vom Bildungssystem in die Erwerbstätigkeit in Gelernte Karriere t.a.p. blz. 65-91.

**Ministry of Education, Science and Culture,** 1994a Education in Japan. 1994. A Graphic Presentation, Tokio.

**Ministry of Education, Science and Culture,** 1994b Statistical Abstract of Education, Science and Culture, 1994 Edition, Tokio.

**Muta, H.,** 1994. Zur Situation und Problematik betriebliche Ertsausbildung in Japan in Gelernte Karriere, t.a.p. blz. 191-215.

**Schöngen, K. en Westhoff, G.,** 1992. Berufswege nach der Ausbildung. Berlin/Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

**Teicher, K. en Teichler, U.,** 1994. Vom Studium in den Beruf. Die japanische Situation in vergleichender Perspektive. Berlin: Japanisch-Deutsches Zentrum Berlin, gekopieerd manuscript.

## Europa - Internationaal

### Informatie, studies en vergelijkend onderzoek

#### **Le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications: effets formateurs de l'organisation du travail. Rapport de synthèse**

Europees Centrum voor de ontwikkeling van de beroepsopleiding (CEDEFOP)  
Mehaut P.; Delcourt J.

Luxemburg, Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen, 1995, 130 blz.

ISBN 92-827-4052-8 (FR)

FR, EN (in druk)

Om een beter beeld te krijgen van de rol van het bedrijfsleven in de kwalificatievoorziening heeft het CEDEFOP in negen landen van de Europese Unie onderzoek laten verrichten. Het hier genoemde samenvattende rapport, dat op deze verkennende onderzoeken stoelt, geeft vanuit een Europese invalshoek een schets van de vraagstukken die door de nieuwe vormen van arbeidsorganisatie voor de kwalificaties en opleidingen ontstaan. Aan de hand van de geschetste ontwikkelingen maken de auteurs een kwalitatieve analyse van de verschuivingen in de vraagstukken en de gang van zaken in ondernemingen. Ze verbinden hieraan een aantal belangrijke conclusies voor het nationale en Europese beleid.

#### **Financing continuing training: what are the lessons from international comparison?**

Drake, K.; Germe, J.-F.

Europees Centrum voor de ontwikkeling van de beroepsopleiding (CEDEFOP)

Berlijn, 1994, CEDEFOP Panorama, nr. 5050, 178 blz.

FR

*CEDEFOP, Marinou Antipa 12*

*GR-57001 Thessaloniki*

Wil Europa kunnen inspelen op de economische en sociale uitdagingen, dan is verdere beroepsgerichte scholing van fundamenteel belang. In de Europese Ruimte, die nog steeds gekenmerkt wordt door

niet uit te wissen nationale bijzonderheden, moeten belangrijke vragen worden beantwoord over het te voeren bij- en nascholingsbeleid, de effecten van dat beleid en vooral over de verdeling van verantwoordelijkheden en kosten over de verschillende groepen betrokkenen. Tegen deze achtergrond is het belangrijker dan ooit tevoren dat er kennis wordt vergaard over en vergelijkingen worden gemaakt van de situatie en ontwikkelingen in de afzonderlijke landen. Uit het onderzoek naar de financiering van de bij- en nascholing in de verschillende landen van de Europese Unie, dat eind jaren tachtig door het CEDEFOP werd uitgevoerd en dat de grondslag vormt voor het onderhavige rapport, zijn verscheidene vragen naar voren gekomen over het aantal beschikbare gegevens en de onderlinge vergelijkbaarheid daarvan. Dit rapport geeft een aantal aanzetten voor de beantwoording van die vragen. Het schetst twee raamwerken waarmee men de gegevens naast elkaar kan leggen en interpreteren. Daarnaast worden ook een aantal thema's en procedures op een rijtje gezet, waarnaar met het oog op de vergelijkbaarheid van de gegevens nog onderzoek zal moeten worden gedaan.

#### **Matching training needs to training provision - Contributions to the 1993 CEDEFOP FORUM**

Clarke, F.A.

Europees Centrum voor de ontwikkeling van de beroepsopleiding (CEDEFOP)

Berlijn, 1994, CEDEFOP Panorama nr. 5029, 178 blz.

DE, EN, FR

*CEDEFOP, Marinou Antipa 12*

*GR-57001 Thessaloniki*

Dit document bevat de stukken die als uitgangspunt dienden voor de inleidingen die tijdens het CEDEFOP FORUM 1993 werden gehouden, plus een reeks nationale verslagen van de deelnemende onderzoeksinstituten. De verschillende bijdragen geven een beeld van de diverse methodes en procedures die in de lidstaten gehanteerd worden om de behoefte aan competenties in kaart te brengen. Het

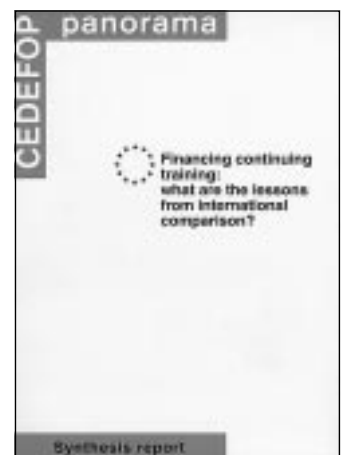
### Selectie uit de literatuur

Deze rubriek wordt verzorgd door

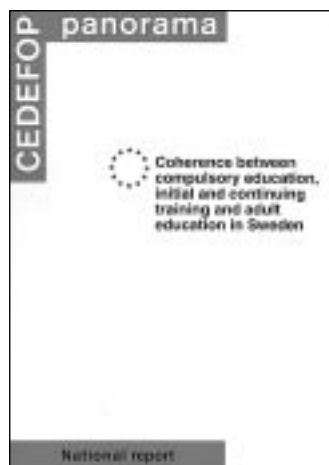
**Maryse Peschel**

en de documentatie-afdeling van het CEDEFOP en komt tot stand met medewerking van de nationale organisaties in het documentatienetwerk (zie de laatste bladzijde van de rubriek).

Deze rubriek geeft een overzicht van belangrijke recente publikaties over ontwikkelingen in beroepsopleidingen en kwalificaties op Europees en internationaal vlak. Vergelijkende studies staan hier op de voorgrond, maar er wordt ook aandacht besteed aan nationale studies die in het kader van Europese en internationale programma's tot stand zijn gekomen, aan analyses over de effecten van de activiteiten van de Gemeenschappen in de lidstaten, en aan studies waarin het een of andere land van buitenaf bekeken wordt. Onder het hoofdje "Uit de lidstaten" vindt u een keuze uit belangrijke nationale publikaties.







uiteindelijke doel is adequate antwoorden op opleidingsgebied te ontwikkelen. In een van de bijdragen wordt de structuur en werkwijze van een onderzoeksnetwerk op het gebied van de beroepsopleiding beschreven, dat onlangs in Duitsland is opgezet.

**Coherence between compulsory education, initial and continuing training and adult education in Sweden**

Europees Centrum voor de ontwikkeling van de beroepsopleiding (CEDEFOP)

Zweeds Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen

Berlijn, 1995, CEDEFOP Panorama

nr. 5053, 48 blz.

EN

*CEDEFOP, Marinou Antipa 12*

*GR-57001 Thessaloniki*

Dit document geeft een beschrijving van de samenhang tussen de leerplicht, de bovenbouw van het middelbaar onderwijs (waaronder in Zweden zowel het beroeps-onderwijs als het algemeen vormend onderwijs vallen), het hoger onderwijs en de verschillende vormen van volwasseneducatie (scholingsprogramma's in het kader van de arbeidsvoorziening, enzovoort). De nadruk ligt hierbij op de voorbereiding van mensen op een veranderende maatschappij en een voortdurend veranderende arbeidsmarkt.

*Het document werd ook gepubliceerd door het Zweedse Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen*

*(ISBN 91-38-137848-4).*

**From administrative to customer-oriented banking. Re-designing strategy, organization, qualifications and training in European banks**

Betrand, O.; Grootings, P.; Rombouts, J.

Europees Centrum voor de ontwikkeling van de beroepsopleiding (CEDEFOP)

Berlijn, 1994, CEDEFOP Panorama,

nr. 5052, 58 blz.

EN

*CEDEFOP, Marinou Antipa 12*

*GR-57001 Thessaloniki*

Dit rapport is gebaseerd op een aantal studies en trends in het bankwezen, als ook op een reeks gesprekken met het management van banken in een aantal EU-landen. Het rapport maakt een verge-

lijkende analyse van de belangrijkste trends die zich in de banksector voordeden of zullen gaan voordoen en besteedt daarbij vooral aandacht aan de factoren die van invloed zijn op de werkgelegenheid, kwalificaties en personeelsopleidingen. Het gaat tevens in op het beleid dat banken op deze punten voeren. Uit het onderzoek zijn verscheidene vragen naar voren gekomen, die van fundamenteel belang zijn voor beleidsmakers op nationaal en Europees niveau.

**Etude sur l'évaluation et la reconnaissance des qualifications dans le domaine de la restauration et de la réhabilitation du patrimoine architectural. Rapport de synthèse; rapports nationaux; République Fédérale d'Allemagne; Belgique - région néerlandophone; France; Italie; Royaume-Uni**

Europees Centrum voor de ontwikkeling van de beroepsopleiding (CEDEFOP)

Berlijn, 1994, CEDEFOP Panorama,

nr. 5049, 91 blz.

FR

*CEDEFOP, Marinou Antipa 12*

*GR-57001 Thessaloniki*

In 1992 heeft het CEDEFOP een aantal studies gepubliceerd over beroepsprofielen op het gebied van de restauratie en renovatie van het architectonische erfgoed in Duitsland, België, Frankrijk, Italië en het Verenigd Koninkrijk. Aan de hand van deze studies heeft het CEDEFOP onderzoek gedaan naar de officiële erkenning van de desbetreffende kwalificaties. Hierbij is vooral aandacht besteed aan de interventies van de overheid en de sociale partners op dit gebied en zijn verschillende conclusies getrokken ten aanzien van de erkenning op nationale en internationale arbeidsmarkten.

**Hairdresser and beautician training in the EU Member States**

Ni Cheallaigh, M.

Europees Centrum voor de ontwikkeling van de beroepsopleiding (CEDEFOP)

Berlijn, 1994, CEDEFOP Panorama,

nr. 5051, 152 blz.

EN

*CEDEFOP, Marinou Antipa 12*

*GR-57001 Thessaloniki*



Dit dossier biedt beknopte en praktische informatie over de opleidingen voor kappers en schoonheidsspecialisten in elf lidstaten van de EU. Het dossier bevat de volgende rubrieken: functie-omschrijving; aard/structuur van de opleiding; toelatingseisen; duur van de opleiding; niveau van de opleiding; afsluitende examens; diplomerende instanties; opleidingsinstellingen; rechtspositie van degenen die de opleidingen volgen; arbeidsmarkt- en loopbaanvoortzichten; schatting van het aantal ingeschrevenen per jaar; bij- en nascholing en informatiebronnen.

### **Les chiffres clés en éducation dans l'Union européenne**

Europese Commissie: Directoraat-Generaal XXII - Onderwijs, opleiding, jeugdzaken  
Luxemburg, Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen, 1995, 110 blz.  
ISBN 92-826-9143-8  
FR

Dit rapport stoelt op statistische gegevens van Eurostat en kwalitatieve gegevens uit de studies van het Eurydice-netwerk. Het rapport werpt een licht op de diversiteit van de onderwijssystemen en bevat naar niveau uitgesplitste onderwijsindicatoren en cijfers over onderwijspersoneel, instellingen, uitgaven, enzovoort. In het tweede deel van het rapport wordt vooral aandacht besteed aan het talenonderwijs in de Europese Unie.

### **La formation continue des enseignants dans l'Union européenne et dans les pays de l'AELE/EEE**

Informatienetwerk inzake onderwijs in de Europese Unie en de EVA/EER-landen (EURYDICE)  
Brussel, EURYDICE, 1995, 206 blz.  
ISBN 2-87116-223-9  
DE, EN, FR

Deze studie bestrijkt de vijftien lidstaten van de Unie en de landen van de EVA die meewerken in het Eurydice-netwerk. Er wordt aandacht besteed aan de opzet van de bij- en nascholing (wetgeving, structuren, begrotingen, deelname van leerkrachten aan scholingsinitiatieven, enzovoort), aan vervolgoopleidingen die uitmonden in kwalificaties, en de manier

waarop bij de verdere scholing voor onderwijzend personeel te werk wordt gegaan.

### **Tableau de bord**

Europese Commissie - Directoraat-Generaal V - Werkgelegenheid, arbeidsverhoudingen en sociale zaken  
Brussel, 1994, Observatoire de l'Emploi - Cadre général de l'emploi, nr. 2, 112 blz.  
DE, EN, FR, NL  
*Europese Commissie - DG V,  
Afd. V.A. 2,  
Wetstraat 200,  
B-1049 Brussel*

Aan de hand van gegevens van verscheidene door de Commissie geleide monitoringsystemen, zoals het systeem voor werkgelegenheidsvraagstukken (MISEP en SYSDÉM), MISSOC voor de sociale zekerheid en EURI voor arbeidsverhoudingen, biedt dit werk een overzicht van de belangrijkste informatie over het werkgelegenheidsbeleid en -maatregelen in de lidstaten van de EU.

Een CD-ROM met alle gegevensbestanden van de monitoringsystemen is eveneens verkrijgbaar.

### **Les formations en alternance: quel avenir?**

Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ)  
Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO)  
Parijs, OESO, 1994, 172 blz.  
ISBN 92-64-24294-5 (FR)  
EN, FR

Deze publikatie ligt in het verlengde van ander OESO-werk over de nieuwe rol van beroepsopleidingen. In de publikatie wordt een beeld gegeven van de discussies tijdens een internationaal seminar van de OESO en het CEREQ (Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications) in april 1994 te Marseille. Het begrip "alternerend" wordt daarbij in een internationaal perspectief geplaatst en in al zijn pedagogische, economische en institutionele aspecten belicht. Het werk gaat niet alleen in op de uiteenlopende problemen in de verschillende OESO-landen en op de uiteenlopende methoden waarmee gewerkt wordt, maar signaleert ook wat men gemeenschappelijk heeft. Er wordt





tevens aandacht besteed aan een aantal vragen over de concrete invulling en kosten van deze opleidingsvorm, die steeds meer in de belangstelling komt te staan.

### **Alternative schemes of financing training**

Gasskov, V.

Internationale Arbeidsorganisatie (IAO)

Genève, 1994, IAO, 151 blz.

ISBN 92-2-109188-0

EN

Zowel in de industrie- als in de ontwikkelingslanden krijgt men steeds meer belangstelling voor onderzoek naar en de hervorming van de nationale financieringsystemen voor beroepsonderwijs en scholing. Dit boek, dat gebaseerd is op voorbeelden van landen en ondernemingen die een vernieuwende aanpak hebben ontwikkeld, behandelt diverse kwesties die verband houden met de financiering van beroepsonderwijs en scholing, met inbegrip van gezamenlijke financiering door regeringen, werkgevers en werknemers. Er bestaan verschillende financieringsmechnismen en elk daarvan pakt weer anders uit voor degenen die van de financiering profiteren. In de studie worden zowel geslaagde als niet geslaagde nieuwe benaderingen onder de loep genomen. Daarbij komen modellen voor de financiering van openbaar onderwijs, door de overheid verzorgde scholing en opleidingen in het leerlingwezen, diverse concepten die met heffingen werken en financieringsprikkelers op basis van belastingvoordelen aan de orde. Het geheel wordt afgerond met een controlelijst voor de evaluatie van financieringsystemen.

### **Unemployment and labour market flexibility: Italy**

de Luca, L.; Bruni, M.

Internationale Arbeidsorganisatie (IAO)

Genève, 1993, IAO, 214 blz.

ISBN 92-2-108266-0

EN

Vergeleken met veel andere industrielanden heeft Italië van oudsher met grote werkloosheid te kampen. Bovendien is het werkloosheidscijfer vanaf het midden van de jaren zeventig zeer snel gestegen. Doordat de Italiaanse arbeidsmarkt over

het algemeen als weinig soepel te boek staat, is de verleiding groot om een verband tussen beide zaken te leggen. Maar in werkelijkheid ligt het allemaal veel gecompliceerder. Italië heeft de schakeringen van een luipaardvel, in die zin dat dynamische ondernemingen met een groot concurrentievermogen naast afgeschermd, inefficiënte sectoren en bedrijven bestaan, die veel invloed hebben op de arbeidsmarkt. Dit werk bevat een aantal elementen die meer licht op de tegenstellingen werpen en laat zien hoe uit die tegenstellingen een teleurstellende werkgelegenheidssituatie is ontstaan. Doordat essentiële instellingen en processen niet goed functioneren, raakte Italië geleidelijk aan bijna verlamd en ontstond er medio 1992 een vertrouwenscrisis. Het werk geeft aan hoe de regering juist door die noodsituatie tot radicale hervormingen is overgegaan, die tot een efficiënter en rechtvaardiger systeem moeten leiden.

### **World Employment 1995.**

#### **An ILO report**

Internationale Arbeidsorganisatie

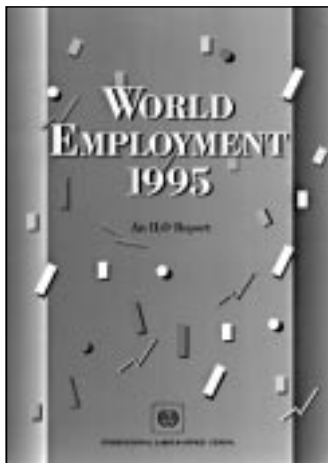
Genève, 1995, IAO, 200 blz.

ISBN 92-2-109448-0

ISSN 1020-3079

EN

In de meeste landen van de wereld blijkt het tot stand brengen van voldoende nieuwe arbeidsplaatsen dé uitdaging bij uitstek te zijn geworden voor het economisch en sociaal beleid. Tegen deze achtergrond geeft "World Employment 1995" een uitgebreid beeld van de wereldwijde crisis op het gebied van de werkgelegenheid. Het geeft een overzicht van de werkgelegenheidsontwikkeling in de wereld, gaat in op tegenstrijdige verklaringen voor het ontstaan van de crisis, en bespreekt de belangrijkste beleidsopties waarmee een eind aan de crisis kan worden gemaakt. Karakteristiek voor het rapport is dat er veel nadruk wordt gelegd op het feit dat de werkgelegenheidsproblemen van de verschillende landen in een alsmar mondiale wordende economie steeds meer samenhang beginnen te vertonen. In dit verband wordt door het rapport betoogd dat méér internationale samenwerking in belangrijke mate zou kunnen bijdragen tot de oplossing van de huidige werkgelegenheidsproblematiek. Voorts wordt het van wezenlijk be-





lang geacht dat men zich in de hele wereld opnieuw achter de doelstelling van volledige werkgelegenheid schaaft. Het rapport is het eerste in een reeks IAO-rapporten, waarin vanuit een internationaal gezichtspunt regelmatig onderwerpen op het gebied van de werkgelegenheid aan de orde zullen komen.

#### **Yearbook of labour statistics - 1994**

Internationale Arbeidsorganisatie (IAO)  
Genève, 1994, International Labour Office Publications, 53ste uitgave, 1149 blz.  
ISBN 92-2-009469-X  
ISSN 0084-3857  
EN, ES, FR

Het Jaarboek brengt op systematische wijze een groot aantal gegevens van gezaghebbende bronnen in ongeveer 180 landen in kaart. De 53ste uitgave bevat onder meer 42 tabellen, die aansluiten op negen uitgebreide hoofdstukken. Deze hoofdstukken gaan over de beroepsbevolking en de actieve beroepsbevolking, de werkgelegenheid, de werkloosheid, de arbeidstijden, de lonen, de arbeidskosten, de prijzen voor consumptiegoederen, de arbeidsongevallen, en de stakingen en uitsluitingen. De uitgave bevat dit keer ook naar sekse uitgeplitste cijferreeksen op het gebied van de werkgelegenheid, werkloosheid, arbeidstijden en lonen. De cijferreeksen hebben over het algemeen betrekking op de afgelopen tien jaar.

#### **Producing and certifying vocational qualifications**

Mäkinen, R.; Taalas, M.  
University of Jyväskylä - Institute for educational research  
Jyväskylä, 1993, Publication Series B: Theory and Practice, nr. 83, Kasvatustieteiden Tutkimuslaitos, 180 blz.  
ISBN 951-34-0165-0  
ISSN 0782-9817  
EN

De publikatie bevat een selectie van de documenten die werden opgesteld voor een internationale workshop over de problemen met en de verbanden tussen competentie-ontwikkeling voor functies op geschoold niveau enerzijds en de toetsing en certificering van deze competenties anderzijds. Deel I beschrijft de productie- en arbeidsmarktsituatie die de ach-

tergrond vormt voor de beroepsopleidingen en certificering. Voorts wordt ingegaan op een aantal problemen rond de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt in een periode van recessie en de vraag naar flexibele werknemers. Deel II bevat beschrijvingen en analyses van de huidige situatie en ontwikkelingen op het gebied van de opleidings- en certificeringssystemen in Finland, Duitsland, Nederland, Engeland en Wales, Schotland en de Verenigde Staten van Amerika. In deel III worden enkele algemene en functie-specifieke problemen van op competentie gebaseerde examens en de certificering van beroepskwalificaties aan de orde gesteld. Deel IV is in het Fins en bevat een aantal conclusies over de belangrijkste onderwerpen die tijdens de workshop aan de orde zijn geweest.

#### **Opleidingen voor ondernemers in het midden- en kleinbedrijf: vergelijking Bondsrepubliek Duitsland - Nederland**

van Hattern, R.  
's-Hertogenbosch, CIBB-studies, nr. 4, Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (CIBB), 1995, 76 blz.  
ISBN 90-5463-048-5  
NL

Deze publikatie opent met een schets en verantwoording van de gekozen onderzoeksoepzet. Daarna volgt een typering van het midden- en kleinbedrijf in Duitsland en Nederland. Vervolgens wordt in de twee volgende hoofdstukken uitgebreid aandacht besteed aan de opleidingsystemen in beide landen. De overige hoofdstukken gaan, aan de hand van een drietal beroepen uit verschillende sectoren (elektro-installateur, metselaar en de-taillist), in detail in op de inhoud van ondernemersopleidingen.

#### **Le grand chantier de la formation professionnelle: l'expérience des autres pays**

Parijs, in: L'enseignement technique, nr. 161, 1994, blz. 36-39  
ISSN 0184-6906  
FR

Dit artikel geeft de inhoud weer van voordrachten die gehouden zijn tijdens een studiedag van de stichting "Alerte aux réalités internationales". Landen als Frank-





rijk, Duitsland en Japan én het Amerikaans en Britse systeem worden bestudeerd en met elkaar vergeleken. Daarnaast zijn ook een aantal door J.P. Jallade gevoerde gesprekken over Spanje en Italië opgenomen en enkele uitspraken van studenten over hun stages in het buitenland.

### **Education - Formation - Insertion en France et en Europe: dossier**

Bogard, G.; Lazar, A.; Thierry, D.  
Parijs, in: *Actualité de la formation permanente*, nr. 129, 1994, blz. 25-103  
ISSN 0397-331X  
FR

In dit dossier gaat het om de rol van beroepsopleidingen bij de strijd tegen de maatschappelijke uitsluiting van mensen in Frankrijk en Europa. Aan de orde komt een tekst van G. Bogard over een tussen 1988 en 1993 door de Raad van Europa ten uitvoer gebracht project met de titel "Volwasseneneducatie en sociale veranderingen". Daarnaast bevat het dossier een bijdrage aan een tijdens de Salon européen de l'Éducation (1993) gehouden discussie over het begrip algemeen vormende opleiding. Verder zijn er ook een aantal papers opgenomen die bestemd waren voor een in 1994 gehouden studiedag over het thema bedrijven en inpassingsprocessen. In een artikel wordt daarnaast verslag gedaan van een door de "Delegation à la Formation professionnelle" in opdracht gegeven studie over samenwerkingsverbanden tussen opleidingsinstellingen en specifieke voorzieningen die de inpassing van mensen tot doel hebben. Daarnaast is er ook nog een bijdrage over het zogenaamde "revenu minimum d'insertion" en het effect daarvan op de inpassing in maatschappij en werkend bestaan. Afgerond wordt het geheel met enkele voorbeelden van hoe men in Nederland, Ierland, het Verenigd Koninkrijk en Portugal de strijd aanbindt tegen uitsluitingsprocessen.

### **Labour market and skill trends 1995/96**

Skills and Enterprise Network  
Sheffield, Employment Department, 1995,  
96 blz.  
EN  
*Skills and Enterprise Network, PO Box 12,  
West PDO, Lean Gate, Lenton,  
UK-Nottingham NG7 2GB*

In "Labour Market and Skill Trends" geeft het Ministerie van Werkgelegenheid ieder jaar een overzicht van de trends op de Britse arbeidsmarkt en de implicaties daarvan. Het rapport is bestemd voor iedereen die Groot-Brittannië van de vakbekwaamheden wil voorzien die het land tegen het einde van het decennium en daarna nodig heeft, en daarvoor plannen ontwikkelt. Het bevat nuttige informatie over gedetailleerde plaatselijke en sectorale evaluaties, die voor de plannen nodig zijn. Het zwaartepunt ligt op enkele nationale en internationale trends, die in de komende jaren waarschijnlijk zeer veel effect op de arbeidsmarkt en de vakbekwaamheden zullen hebben.

### **Le système de formation en Finlande**

Quenolle, M.; Perker, H.  
Centre d'information sur la formation permanente (Centre INFFO)  
INFFO-Flash nr. 427, april 1995,  
blz. 10-13  
ISSN 0397-3301  
FR

Dit document verschaft achtergrondgegevens over het sociaal-politieke en economische klimaat in Finland en geeft vervolgens een beschrijving van de initiële opleidingen. Daarbij wordt in het bijzonder aandacht besteed aan de beroepsopleidingen en de recente ontwikkelingen op dit gebied. In het tweede deel komen de opleidingen voor werkzoekende en werkende volwassenen aan de orde.

### **La formation continue en Grande-Bretagne**

Rainbird, H.  
Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ)  
Parijs, in: *Formation Emploi* nr. 48,  
La Documentation française,  
1994, blz. 65-79  
ISSN 0759-6340  
FR

Het Britse bij- en nacholingssysteem is afhankelijk van het engagement van werknemers en ondernemers. Er bestaat weinig regelgeving voor. De auteur van dit werk doet de politieke en institutionele constellatie van de bij- en nacholing eerst nog eens uit de doeken en bestudeert





vervolgens aan de hand van vijf case-study's hoe ondernemingen op scholingsgebied te werk gaan. Daarna legt ze een aantal links tussen de gang van zaken in de vijf ondernemingen en een bredere evaluatie die op verschillende enquêtes onder ondernemers en werknemers gebaseerd is. Bij- en nascholing is nog steeds vooral bestemd voor leidinggevenden, gekwalificeerde werknemers en technici en richt zich hoofdzakelijk op kortetermijn doelstellingen en niet op gecertificeerde en door het bedrijf erkende kwalificaties. Door deze vorm van marktgestuurde scholing worden de bestaande ongelijke kansen in het werkende bestaan gereproduceerd.

**Die berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Spezifika und Dynamik des dualen Systems aus französischer Sicht**

Lasserre, R.; Lattard, A.; Rothe, G.  
Villingen-Schwenningen, in: Materialien zur Berufs- und Arbeitspädagogik, Neckarverlag, Band II, 1994, 84 blz.  
ISBN 3-7883-0878-8  
ISSN 0177-4018  
DE

Duitsland wordt in het buitenland vaak als een land beschouwd dat het bij de inpassing van jongeren in het werkende bestaan en de kwalificatievoorziening goed doet. De auteurs van dit werk geven eerst een kort historisch overzicht en beschrijven vervolgens het institutionele raamwerk van de Duitse beroepsopleidingen. Daarna worden de kwaliteit van de opleidingen, de kosten voor het bedrijfsleven en ten dele ook de efficiëncy van de opleidingen onder de loep genomen. De auteurs, die deel uitmaken van het Franse onderzoekscentrum CIRAC, zijn het eens met de in Frankrijk vrij gangbare opvatting dat het succes van de initiële opleidingen in Duitsland in hoge mate te danken is aan de ondernemingen. Ze wijzen er echter ook op dat er zonder vernieuwingen niet aan de eisen van de toekomst kan worden voldaan.

**Quality in Norwegian education and training, from slogans to goals**

Confederation of Norwegian Business and Industry (NHO)  
Oslo, 1995, Naeringslivets Forlag A/S,

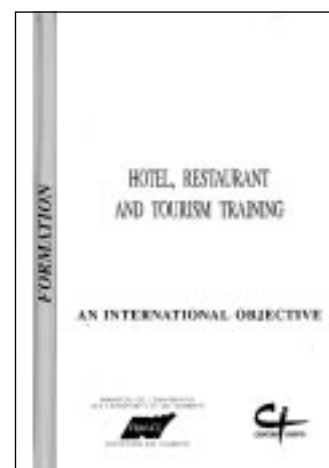
1995, 40 blz.  
ISBN 82-90878-34-6  
EN

Dit rapport besteedt aandacht aan het onderwijsmanagement en de onderwijskwaliteit in Noorwegen. Het is bestemd voor onderwijskundigen en bestuurders en stelt dat de ontwikkeling en kwaliteit van de onderwijssector in Noorwegen onvoldoende gecontroleerd wordt. Na een beschrijving van de huidige situatie constateert het rapport dat competenties in een loopbaan steeds belangrijker worden en het onderwijsbestel en het bedrijfsleven daardoor met permanente druk en eisen worden geconfronteerd. Vervolgens wordt aandacht besteed aan dat wat in de toekomst nodig zal zijn, namelijk nieuwe en op doelstellingen gebaseerde structuren voor het onderwijsmanagement, een systeem waarmee de realisatie van de doelstellingen gecontroleerd en geëvalueerd kan worden, en kwaliteitszorg op alle niveaus, d.w.z. op het gebied van het bestuur, de organisatie, de leerplannen, de toetsing van leerlingen, enzovoort. De hoofdrolspelers op onderwijsgebied zullen ieder apart niet in staat zijn om dit veranderingsproces te bewerkstelligen. De NHO wil bij de veranderingen betrokken worden en geeft onder andere in dit stuk aan welke uitgangspunten volgens haar van belang zijn voor hervormingen.

**Hotel, restaurant and tourism training. An international objective**

Perker, H.; Roland, S.; Sorand, N.  
Centre d'information sur la formation permanente (Centre INFFO)  
Parijs, 1994, Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, 215 blz.  
ISBN 2-908940-77 (En)  
EN, FR

Deze gids, die het Centre INFFO in samenwerking met het Ministerie van Openbare Werken, Verkeer en Toerisme heeft opgesteld, biedt een overzicht van de opleidingen op het gebied van de horeca en het toerisme. Er is een lijst in opgenomen van gespecialiseerde instellingen die stagairs uit het buitenland aannemen en internationale activiteiten ontplooiën. Over elke instelling wordt uitvoerige informatie verstrekt.





## Europese Unie: beleid, programma's, hoofdrolspelers

### Resolutie van de Raad van 5 december 1994 over de kwaliteit en de aantrekkelijkheid van de beroepsopleiding

Raad van de Europese Unie  
Luxemburg, in: Publikatieblad van de Europese Gemeenschappen, C 374, 1994, blz. 1-4  
ISSN 0378-6986 (EN)  
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

In deze resolutie verklaart de Raad dat organisaties op nationaal en Europees niveau meer voor de kwaliteit en de aantrekkelijkheid van beroepsopleidingen zullen moeten gaan doen. Er zal in het bijzonder voor gezorgd moeten worden dat het bedrijfsleven opleidingsmogelijkheden gaat bieden voor jongeren, die alleen op de technologische ontwikkelingen en de snelle veranderingen op de arbeidsmarkt zullen kunnen inspelen als zij hooggekwalificeerd zijn. Op de Europese interne markt zal men méér profijt kunnen trekken van het vrije verkeer van personen, als men over uitstekende vaardigheden en een opleiding van goede kwaliteit beschikt en vreemde talen heeft geleerd. Met al deze elementen moet rekening worden gehouden wanneer programma's en plannen voor jongeren worden opgesteld.

### Resolutie van de Raad van 5 december 1994 betreffende de bevordering van de onderwijs- en opleidingsstatistiek in de Europese Unie

Raad van de Europese Unie  
Luxemburg, in: Publikatieblad van de Europese Gemeenschappen, C 374, 1994, blz. 4-6  
ISSN 0378-6986 (EN)  
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

In deze resolutie verzoekt de Raad de nationale bureaus voor de statistiek samen te werken en zo met elkaar vergelijkbare onderwijs- en scholingsstatistieken te produceren. Eurostat en de Working Party of Education Statistics zullen voorts spoed moeten zetten achter het voorbereidende werk dat nodig is om onderling vergelijkbare en zo recent mogelijke gegevens van hoge kwaliteit te

kunnen leveren. Tot slot moet ook de toepassing van EG-programma's als TES, Training of European Statisticians en ARION voor verdere scholing op het gebied van de onderwijs- en scholingsstatistieken worden bevorderd.

### Mededeling van de Commissie aan de Raad, het Europees Parlement, het Economisch en Sociaal Comité en het Comité voor de Regio's. Europees Sociaal Fonds - De nieuwe doelstelling 4

Europese Commissie  
COM (94) 510 def., 16.11.1994, 14 blz.  
Luxemburg, Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen  
ISBN 92-77-82437-9 (EN)  
ISSN 0254-1491 (EN)  
DE, DA, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

In deze mededeling informeert de Commissie de EU-instellingen over dat wat in het licht van doelstelling 4 van het Europees Sociaal Fonds met het werkgelegenheids-, herstructurerings- en opleidingsbeleid beoogd wordt. In de eerste plaats dient bereikt te worden dat bedrijven zich beter aanpassen aan veranderingsprocessen en het concurrentievermogen van het bedrijfsleven daardoor toeneemt. In de tweede plaats beoogt men het aanpassingsproces van werknemers aan structurele veranderingen in bedrijven te ondersteunen en zo de werkgelegenheid te bevorderen.

### Beschikking van de Raad van 15 december 1994 tot vaststelling van een specifiek programma voor onderzoek en technologische ontwikkeling, inclusief demonstratie, op het gebied van opleiding en de mobiliteit van onderzoekers (1994-1998)

Raad van de Europese Unie  
Luxemburg, in: Publikatieblad van de Europese Gemeenschappen, L 361, 1994, blz. 90-100  
ISSN 0378-6978 (EN)  
DE, DA, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Het programma is gebaseerd op het vierde kaderprogramma voor onderzoek en technologische ontwikkeling (OTO). Het beoogt de opleiding en mobiliteit van onderzoekers te stimuleren en de Gemeenschap en de geassocieerde landen zo van meer en betere human resources te voorzien.



*Het vierde kaderprogramma voor onderzoek en technologische ontwikkeling (1994-1998) is gepubliceerd in Publikatieblad L 126/1 van 18.5.94.*

**Mededeling van de Commissie aan de Raad - Vervolg op de Europese Raad van Essen over de werkgelegenheid**

Europese Commissie

COM (95) 74 def., 08.03.1995, 5 blz.

Luxemburg, Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen

ISBN 92-77-86631-4

ISSN 0254-1491

DA, DE, EN, ES, FI, FR, GR, IT, NL, PT, SV

Deze mededeling geeft een aantal richtlijnen die in het werkgelegenheids- en groeibeeld gevolgd moeten worden om geleidelijk aan een proces op gang te brengen waarmee de ontwikkelingen op het gebied van de werkgelegenheid gevolgd kunnen worden. Uitgangspunt hierbij is het Witboek "Groeï, concurrentievermogen, werkgelegenheid".

**Proposals contained in the White Paper on growth, competitiveness and employment in Education and Training and responses to "joint opinions"**

Unie van Industriefederaties der Europese Gemeenschap (UNICE)

Europees Centrum van gemeenschapsbedrijven (CEEP)

Europees Verbond van Vakverenigingen (EVV)

Brussel, 1995, UNICE, CEEP, ETUC, 86 blz.

DE, EN, FR

*UNICE, Jozef-II-straat 40/bus 15,*

*B-1040 Brussel*

*CEEP, Liefdadigheidstraat 15/bus 12,*

*B-1040 Brussel*

*ETUC, Emile Jacqmainlaan 155,*

*B-1210 Brussel*

Deze analyse geeft een overzicht van de onderdelen uit het Witboek waarop reeds door de sociale partners is ingegaan, en haalt daarbij citaten uit de "gemeenschappelijke standpunten" aan. Daarnaast worden ook de punten uit het Witboek opgesomd waarop tot nu toe nog niet in de discussies is ingegaan. Verder worden de argumenten uit de "gemeenschappelijke standpunten" belicht. Het werk besteedt in het bijzonder aandacht aan de proe-

pen en aanbevelingen van de sociale partners aan de Europese instellingen op gebieden, die niet expliciet in het Witboek worden genoemd.

**Opleiding van onderwijspersoneel in Europa**

Comité Syndical Européen de l'Education (CSEE)

Brussel, 1995, CSEE, 104 blz.

DE, DA, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

*CSEE,*

*E. Jacqmainlaan 155*

*B-1210 Brussel*

Dit document geeft een overzicht van de voornaamste aanbevelingen van de SCEE ter verbetering van de opleidingen voor onderwijzend personeel. Het bevat een aantal uitgangspunten die in het oog gehouden zouden moeten worden bij de toekomstige discussie op Europees, nationaal en lokaal niveau.

**Women and training in Europe. 50 Projects which challenge our traditions**

Unie van Industriefederaties der Europese Gemeenschap (UNICE)

Europees Centrum van gemeenschapsbedrijven (CEEP)

Europees Verbond van Vakverenigingen (EVV)

Brussel, 1995, EVV, 72 blz.

DE, EN, FR

*ETUC, E. Jacqmainlaan 155,*

*B-1210 Brussel*

Deze gids van een werkgroep van vertegenwoordigers van de UNICE, CEEP en het EVV, die in het kader van de Sociale Dialoog opereert, geeft een aantal voorbeelden uit de praktijk die navolging verdienen. Ze is een direct antwoord op een van de aanbevelingen uit het "gemeenschappelijke standpunt" van de sociale partners van november 1993. In de desbetreffende aanbeveling, waarin een heel breed scala aan mogelijke opleidingsactiviteiten voor vrouwen beschreven staan, worden de sociale partners opgeroepen om gebruik te maken van en bekendheid te geven aan instrumenten, waardoor vrouwen zich beter kunnen voorbereiden op de steeds harder wordende concurrentiestrijd op de arbeidsmarkt.







### **Europa-Mittler für Bildung und Wissenschaft**

Bruns-Vohs, U.; Cofalka, K.  
 Bundesministerium für Bildung und  
 Wissenschaft (BMBW)  
 Bonn, BMBW, 1994, 67 blz.  
 DE  
*Bundesministerium für Bildung und  
 Wissenschaft, Heinemannstr. 2,  
 D 53710 Bonn*

Om de Europese Unie gestalte te geven, is het van fundamenteel belang dat het Europese en internationale karakter van het Duitse onderwijs in de jaren negentig versterkt wordt en het Europese bewustzijn door ervaringen en opleidingen toeneemt. Er zijn tal van Europese opleidingsprogramma's die tot doel hebben om het integratieproces te ondersteunen en de Europese dimensie in het onderwijsbestel verder uit te bouwen. De hier genoemde brochure verstrekt informatie over instellingen en organisaties die de EG-programma's in Duitsland ten uitvoer brengen en geeft een beeld van hun belangrijkste werkterreinen.

### **Achieving quality in training. European guide for collaborative training projects**

Wouter Van den Berghe  
 Wetteren, Tilkon, 1995, 308 blz.  
 ISBN 90-75427-01-8  
 EN

Het idee voor deze gids ontstond na de COMETT-conferentie over de kwaliteit van doorlopende scholingsprocessen, die in december 1993 te Antwerpen gehouden was. Na enkele uiteenlopende concepten op het gebied van de kwaliteit te hebben verhelderd, doet deze gids een aantal instrumenten en richtlijnen aan de hand om tot geslaagde samenwerkingsverbanden op scholingsgebied te komen.

### **FORCE-Kompndium Projekte 1993/1994**

Europese Commissie, Directoraat-Generaal XII - Onderwijs, opleiding en jeugdzaken  
 Luxemburg, Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen, 1994, 398 blz.  
 ISBN 92-826-7968-3  
 DE

In dit compendium zijn 299 projecten bijeengebracht, die de EG na een oproep tot het indienen van voorstellen heeft goedgekeurd en gefinancierd. De projecten duren een jaar en hebben het grensoverschrijdende karakter, dat volgens artikel 127 van het Verdrag van Maastricht nodig is om opleidingen van hoge kwaliteit te kunnen geven. In de projecten staan veranderingen op het gebied van de arbeidsorganisatie, specifieke opleidingen voor bedrijfstakken - detailhandel, auto-mobiel- en garagebedrijf, voedingsmiddelenindustrie - en het CAO-beleid centraal.

### **La formazione continua in Italia. Situazione attuale e misure di promozione del suo sviluppo**

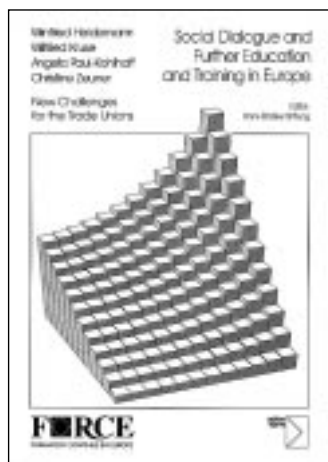
Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori - Strumenti er ricerche (ISFOL)  
 Rome, FrancoAngeli, 1994, 202 blz.  
 ISBN 88-204-8499-4  
 IT

Deze studie, die tot stand kwam in het kader van het FORCE-Programma, geeft een samenvatting van de Italiaanse wetten en regelingen op het gebied van de verdere beroepsgerichte scholing. Er worden een aantal modelprojecten van bedrijven en regio's beschreven en er wordt een overzicht gegeven van de ontwikkelingen op het gebied van de bij- en nascholing.

### **Sozialer Dialog und Weiterbildung in Europa. Neue Herausforderungen für die Gewerkschaften**

Heidemann, W.; Kruse, W.; Paul-Kohlhoff, A.; Zeuner, C.  
 Berlijn, Hans-Böckler-Stiftung (ed.), 1994, 153 blz.  
 ISBN 3 -89404-385-7  
 DE, EN, FR

Dit rapport, dat in het kader van het FORCE-Programma tot stand is gekomen, vat de uitkomsten samen van een onderzoek dat de Hans-Böckler-Stiftung in opdracht van de Europese Commissie heeft gedaan naar de discussie in de Europese vakbonden over de Sociale Dialoog en de cao-afspraken op het gebied van de bij- en nascholing. De uitkomsten van het onderzoek worden in twaalf landenrapporten gepresenteerd. Na de landen-





rapporten volgt een schets van de Sociale Dialoog en de collectieve afspraken op Europees niveau, plus een uitvoerige beschrijving vanuit Europees oogpunt van het werk en de koers van de vakbonden op het gebied van de bij- en nascholing. Het verslag wordt afgerond met literatuurverwijzingen en een lijst van documenten over dit onderwerp.

### **Un nouveau métier. Le conseiller en formation, conseil d'entreprise**

Formation continue en Europe (FORCE) Institut de formation permanente pour les PME (IFPME)

Parijs, AGEFOS PME Île de France, 1994, 233 blz.

FR

AGEFOS PME,  
11 rue Hélène,  
F-75017 Parijs

Dit rapport is het resultaat van een grensoverschrijdend project, dat in het kader van het Europese FORCE-Programma door Frankrijk, België en Griekenland ten uitvoer is gebracht. Doel van dit project was een profiel op te stellen van de scholingsadviseur en zijn/haar rol als consultant van de ondernemingen, de vereiste kwalificaties en de benodigde opleiding in kaart te brengen. Daarnaast moest het project kleine en middelgrote ondernemingen (MKB) instrumenten en te nemen maatregelen aan de hand doen. De drie eerste delen van het rapport zijn gewijd aan de methodologie, het leerplan en de praktische modaliteiten van de opleidingen. De volgende drie delen besteden aandacht aan het instrumentarium waarmee een beeld kan worden verkregen van de stand van zaken in het midden- en kleinbedrijf, en aan de manieren waarop het instrumentarium gebruikt en op grotere schaal ingevoerd kan worden. Tot slot komen de evaluatierapporten van drie deskundigen aan de orde, plus een aantal landenstudies over de context voor kleine en middelgrote ondernemingen en de behoeften en inzichten van directies in het midden- en kleinbedrijf.

### **Scholing in de bedrijfstakken:**

#### **□ Scholing in garagebedrijven: landenrapporten**

- **rapport over België**

- **rapport over Duitsland**
- **rapport over Griekenland**
- **rapport over Nederland**
- **rapport over Spanje**

Europese Commissie, FORCE  
Samengesteld door het CEDEFOP  
Luxemburg, Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen, 1994  
EN

Deze in het Engels gepubliceerde CEDEFOP-rapporten maken deel uit van een serie landenonderzoeken, die in het kader van het FORCE-Programma naar de bij- en nascholing in het garagebedrijf zijn gedaan.

*De landenrapporten zijn in de taal van het behandelde land verkrijgbaar bij de nationale FORCE-bureaus.*

#### **□ Scholing in het garagebedrijf. Een onderzoek in het kader van het FORCE-Programma. Europees rapport**

Rauner, F.; Spöttl, G.; Olesen, K.; e.a.

Uitgegeven door het Europees Centrum voor de ontwikkeling van de beroepsopleiding (CEDEFOP)

Luxemburg, Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen, 1994, 95 blz.

ISBN 92-826-8914-X

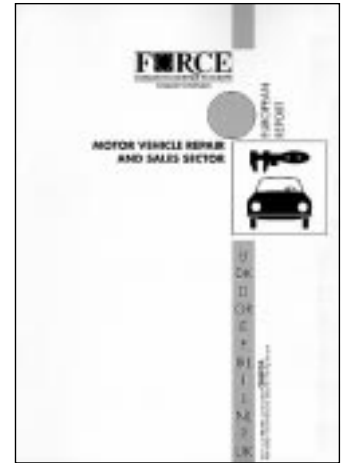
DE, DA, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Het hier geneemde rapport stoelt op twaalf landenrapporten van onderzoeksteams, die bij het FORCE-onderzoek naar de bij- en nascholing in het garagebedrijf betrokken waren. Het rapport beschrijft wat men gemeenschappelijk heeft en wat de belangrijkste trends op het gebied van arbeidsorganisatie en scholing bij dealers en garages zijn. De bedrijfstak streeft naar een voortdurende verbetering van zijn concurrentievermogen en laat een breed scala aan organisatie- en scholingsvormen - van de meest traditionele vormen tot heel opmerkelijk innoverende benaderingen - zien.

#### **□ Scholing in de voedingsmiddelenindustrie. Een onderzoek in het kader van het FORCE-Programma. Europees rapport**

Burns, J.; King, R.; Delay, F.; e.a.

Uitgegeven door het Europees Centrum voor de ontwikkeling van de beroeps-





opleiding (CEDEFOP)  
Luxemburg, Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen, 1994, 116 blz.  
ISBN 92-826-9192-6 (Fr)  
FR

Dit rapport stoelt op twaalf landen-rapporten en geeft een beeld van de voedingsmiddelenindustrie en de ontwikkelingen in de bedrijfstak. Het schetst de scholingsinspanningen van ondernemingen en belicht enerzijds de trends en de perspectieven op de markt en anderzijds de behoeften aan kwalificaties.

Dit congres heeft het gebrek aan talenkennis bij het personeel van kleine en middelgrote ondernemingen voor het voetlicht gebracht. Om hier wat aan te kunnen doen en het midden- en kleinbedrijf de helpende hand te bieden, moet er een beroep worden gedaan op adviseurs die een inventarisatie maken van de aanwezige talenkennis. Zij zullen moeten vaststellen aan wat voor opleidingen het personeel behoefte heeft en strategieën moeten ontwikkelen voor het leren van vreemde talen, zodat de bedrijven beter kunnen gaan concurreren.

**Weiterentwicklung der deutschen Berufsbildung durch europäische Kooperation. Dokumentation der PETRA-Jahrestagung 1993 in Frankfurt/Oder und Kompendium der deutschen Projekte im europäischen Netz van Ausbildungspartnerschaften (1988-1994)**

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)  
Berlijn, BIBB, 1994, 160 blz.  
ISBN 3-8855-568-9  
DE

Deze publikatie gaat in op de jaarlijkse conferentie van de Duitse PETRA-projecten en vat tevens de doelstellingen, activiteiten en resultaten van de projecten tegen het eind van 1993 samen. Aan de conferentie werd onder andere deelgenomen door de Duitse leden van het PETRA-comité, de onderwijsministers van de deelstaten, en werkgevers en werknemers. De publikatie bevat de rapporten van de workshops en ruimt zeer veel plaats in voor het bijna volledig opgenomen "Compendium van Duitse projecten in het Europese netwerk van partnerships op opleidingsgebied (1988-1994)". Een volledig overzicht van alle projecten in de Bondsrepubliek rondt het geheel af.

**ESF Evaluation Reports - Ierland:**

De evaluatie-unit voor het Europees Sociaal Fonds werd in januari 1992 opgericht door het Ierse Ministerie van Ondernemingen en Werkgelegenheid en de Europese Commissie. De unit moet evaluaties maken van alle maatregelen op het gebied van het human resources development, waaraan door het ESF in Ierland steun wordt verleend. Sinds haar oprich-

**□ Vocational training in the retail sector. Guide to training in the retail trade**

Kruse, W.; Vallvé, Cid, C.; Salvat Jofresa, R.; e.a.

Samengesteld door het Europees Centrum voor de ontwikkeling van de beroepsopleiding (CEDEFOP)

Luxemburg, Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen, 1994, 148 blz.

ISBN 92-826-9433-X (En)  
EN

Deze gids start met een kort overzicht van de belangrijkste conclusies van het FORCE-onderzoek naar de bij- en nascholing in de detailhandel. Het eerste deel van de gids bevat een uitgebreide beschrijving van de scholingsprogramma's van tien bedrijven in de detailhandel, die geselecteerd werden op grond van hun diversiteit en hun oplossingen voor specifieke scholingsproblemen. Het tweede deel doet opleidingsmanagers een methodologisch instrument aan de hand waarmee ze scholingsactiviteiten kunnen plannen, ontwikkelen en organiseren. Hiertoe worden een aantal modellen beschreven die in drie verschillende niveaus zijn ingedeeld.

**Fremdsprachen - Audits und Bedarfsanalyse. Akten des Symposiums**

Europese Commissie, Directoraat-Generaal XII - Onderwijs, opleiding en jeugzaken - LINGUA

Luxemburg, Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen, 1994, 152 blz.

ISBN 92-826-8711-2  
DE





ting heeft de unit de volgende rapporten gepubliceerd:

- ❑ **An evaluation of the systems used to record and report ESF eligible activity in Ireland**, 1994
- ❑ **Enterprise measures**, juni 1993
- ❑ **Industrial restructuring programme, evaluation report**, december 1992
- ❑ **Industrial restructuring training programme, follow-up evaluation report**, december 1993
- ❑ **Middle level technician/higher technical business skills**, juni 1993
- ❑ **Specific skills training, evaluation report**, december 1992

- ❑ **Specific skills training, follow-up evaluation report**, december 1993
- ❑ **Survey of employers**, december 1993
- ❑ **Survey of Micro Enterprise**, juli 1994
- ❑ **Vocational preparation and training programme, evaluation report**, augustus 1994
- ❑ **Women's training provision, evaluation report**, april 1994

*De rapporten zijn verkrijgbaar bij:  
ESF Programm Evaluation Unit,  
Department of Enterprise and Employment,  
Davitt House,  
65A Adelaide Road, IRL-Dublin 2*



## Uit de lidstaten

### **B** Tableaux de bord de l'enseignement: premiers éléments - 1994

Roucloux, J.C.

Service des statistiques du Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation de la Communauté française Bruxelles, Ministère de l'Education, de la recherche et de la formation, 1994, 33 blz.

Deze brochure, de eerste in een nieuwe serie, wil tegen de achtergrond van de opmerkingen van de OESO over het onderwijs gemakkelijk te lezen informatie verschaffen over het onderwijssysteem. Er wordt een overzicht gegeven van de belangrijkste cijfers over het onderwijsbestel van de Franstalige Gemeenschap in België.

### **Le fonds pour l'emploi: une occasion manquée pour les groupes à risque**

van Meensel, R.

Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA)  
Katholieke Universiteit Leuven (KUL)  
Leuven, HIVA, 1994, 38 blz.

ISBN, 90-5550-051-8

*HIVA, E. van Evenstraat, 2 e,  
B-3000 Leuven*

De auteur van deze monografie evalueert de activiteiten van het Nationaal Tewerkstellingsfonds, dat in 1989 in het kader van de bedrijfstakgewijze heffingen op de loonsom in het leven is geroepen. Het Fonds is gericht op de inpassing van kansarme groepen, d.w.z. jongeren, laaggeschoolden en langdurig werklozen op de arbeidsmarkt. De auteur onderzoekt of deze doelstellingen zijn bereikt of in het licht van nieuwe prioriteiten moeten worden herzien.

### **DK** Skolepraktik, Rapport om erfaringer 1993-94. Debat om fremtidige muligheder paa praktikomraadet

Undervisningsministeriet

Kopenhagen, Undervisningsministeriet, 1994, 201 blz.

ISBN 87-603-0483-9

DA

Door het tekort aan opleidingsplaatsen in het Deense leerlingwezen in 1992 is er nieuwe wetgeving tot stand gekomen, waardoor leerling-werknemers ook naar praktijkplaatsen op scholen kunnen gaan. Daar deze regeling in 1995 afloopt, wordt momenteel over nieuwe mogelijkheden voor praktijkplaatsen gesproken. Dit rapport bevat de bijdrage van het Ministerie van Onderwijs aan deze discussie en gaat in op de ervaringen met de praktijkplaatsen op scholen en op de mogelijke keuzes op dit gebied. Een aantal bijlagen met een schat aan informatie ronden het geheel af.

### **D** Die Zukunft der dualen Berufsausbildung. Eine Fachtagung der Bundesanstalt für Arbeit

Liesering, S.; Schober, K.; Tessaring, M. (Ed.)

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB)

Neurenberg, IAB, 1994, 400 blz.

ISSN 0173-6574

DE

Deze publikatie is gewijd aan een congres over de toekomst van het duale stelsel. Het congres werd gehouden op verzoek van de bestuursleden van de Bundesanstalt für Arbeit die, op basis van de bevindingen van het IAB over de attractiviteit en werkgelegenheidsperspectieven van de opleidingen in het duale stelsel, verder wilden discussiëren met deskundigen uit de wereld van de wetenschap, de politiek en de praktijk. In die discussies moest vooral worden ingegaan op thema's als de kosten en financiering van de opleidingen, de modernisering van de inhoud en de vorm van de opleidingen, ontwikkelingen in ondernemingen en op het gebied van de arbeidsorganisatie, en de veranderende houding ten opzichte van het werkende bestaan. De publikatie geeft een beeld van de vele gegevens en standpunten, die op het congres naar voren zijn gekomen.





## **E** Informe sobre los resultados de la encuesta de requerimientos de empleo y formación profesional de las empresas

Ministerio de Trabajo y Seguridad Social in: Coyuntura Laboral, nr 39, Madrid, december 1994, 43 blz.

ES

*Centro de Publicaciones Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, calle Agustín de Bethencourt, 11, E-28071 Madrid*

Deze publikatie bevat de resultaten van de derde in het bedrijfsleven gehouden enquête (1993) van het Ministerie van Arbeid en Sociale Zekerheid. Belangrijkste doel van de enquête was het in kaart brengen van de behoefte aan arbeidsplaatsen en kwalificaties, de opleidingsactiviteiten die in die behoefte voorzien, de vooruitzichten op het gebied van de opleidingen en de werkgelegenheid, en de problemen op dit vlak.

## **FIN** Adult education in Finland

Ministry of Education  
National Board of Education  
Helsinki, Ministry of Education,  
1993, 32 blz.  
ISBN 951-47-8627-0  
DE, EN, FI, FR

Deze brochure schetst hoe het Finse bestel voor volwasseneneducatie functioneert en beschrijft de structuur, de organisatie en de regelgeving op bestuurlijk vlak. In Finland is de volwasseneneducatie ontstaan uit de activiteiten van afzonderlijke opleidingsinstellingen. Dit verklaart de enorme diversiteit in aanbod en instellingen. Ook de organisatie van de opleidingen loopt sterk uiteen. In de afgelopen twintig jaar heeft de volwasseneneducatie een relatief belangrijke plaats gekregen in de nationale onderwijsplanning en het nationale onderwijsbeleid. Sinds tien jaar doet zich vooral een sterke groei van de beroepsopleidingen voor volwassenen voor.

## **F** La formation professionnelle en France

Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle - Délégation à la formation professionnelle  
Parijs, Centre Inffo, 1995, 32 blz.

DE, EN, ES, FR, IT  
*Centre INFFO, Tour Europe  
F-92049-Paris-La Défense cedex*

Deze brochure is tot stand gekomen tijdens het Franse voorzitterschap van de Europese Unie in de eerste helft van 1995 en geeft een overzicht van de specifieke kenmerken van het Franse beroepsopleidingsstelsel. In het eerste deel worden zowel de economische als de sociale uitdagingen voor de beroepsopleidingen geschetst. Het tweede deel gaat uitgebreid in op de punten waaraan nog gewerkt zal moeten worden, zoals de verdere ontwikkeling van alternerende opleidingen en het leerlingwezen, het anticiperen op veranderingen in het bedrijfsleven, de verbetering van de kwaliteit van de opleidingen en de uitbreiding van de kwaliteitscontroles, en de versterking van de Europese dimensie. In de twee laatste delen wordt een beschrijving gegeven van het opleidingsstelsel en de manier waarop het functioneert, de rol van de overheid, bedrijven en regio's, de financiering en de opleidingsmarkt.

## **L'entreprise apprenante, de l'organisation formatrice à l'organisation apprenante en passant par les théories de la complexité**

Mallet, J.  
Aix-en-Provence, Omega formation conseil, 1994, 176 blz.  
ISBN 2-910747-00-X  
FR

Bedrijven in de publieke en particuliere sector worden geconfronteerd met enorme technologische en commerciële uitdagingen en steeds snellere ontwikkelingen. In dit werk wordt een schets van de structurele en culturele ontwikkelingen gegeven, waarbij wordt teruggegrepen op biologisch geïnspireerde modellen voor zelfregulering en complexiteitstheorieën. Het werk wil managers de helpende hand bieden. Het bestaat uit drie hoofdstukken en bevat rubrieken uit vaktijdschriften over problemen die managers vaak tegenkomen, teksten met een theoretische inslag, en een aantal uitgangspunten voor veranderingen, waardoor een collectief leerproces in het hele bedrijf op gang komt en stappen worden gezet in de richting van een lerende organisatie.





### **Formation: la fin d'un mythe?**

Hassoun, M.

Paris, Panoramiques nr. 19, 1ste trimestre 1995, 191 blz.

ISBN 2-85480-873-8

ISSN 1255-0620

FR

In Frankrijk gelooft niemand meer in de mythe dat opleidingen het voorportaal van vrijheid en sociale vooruitgang zijn. Degenen die bij bedrijven aankloppen, krijgen vandaag de dag wél te horen dat de poorten alleen maar opengaan als men opgeleid is. De mythe is er dus nog wel, maar in een andere vorm. De hier genoemde rondreis in de wereld van de opleidingen anno 1995 bestaat uit acht delen, waarin ruim dertig bijdragen zijn opgenomen. Aan de orde komen onder andere het recht op opleiding en de geschiedenis ervan, de opleidingsmarkt, de nieuwe spelregels in het bedrijfsleven, de ervaring van werknemers die een opleiding hebben gevolgd, opleidingen voor werkzoekenden, de belangrijkste hoofdrolspelers bij de inpassing op de arbeidsmarkt, kennis en competenties, en de rol van het nationale onderwijsbestel op het gebied van de bij- en nascholing.

### **NL Beleidsagenda educatie en beroepsonderwijs**

**1995-1999: een strategie-papier: missie, beleidstrajecten, middelen**

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen

Zoetermeer, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen - velddirectie beroepsonderwijs en volwasseneneducatie, 1995, 33 blz.

In dit strategie-papier wordt het overheidsbeleid ten aanzien van beroepsonderwijs en volwasseneneducatie voor de periode 1995-1999 gedefinieerd. Aan de hand van een voor de BVE-sector geformuleerde missie wordt in deze notitie een aantal beleidstrajecten aangegeven, die steun geven aan een veranderingsproces bij de instellingen. Tevens dient deze beleidsagenda er toe om een dialoog op gang te brengen van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen met zowel BVE-instellingen als met hun samenwerkingspartners.

### **P Avenidas de liberdade - Reflexões sobre política educativa**

Azevedo, J.

Lisbon, Edicoes ASA, 1994, 303 blz.

ISBN 972-41-1536-4

PT

In dit werk zet de auteur zijn persoonlijke ideeën uiteen over alle aspecten die nodig zijn om leerlingen, docenten, regio's, economische en sociale hoofdrolspelers, onderwijsbesturen en onderwijsinstellingen tot een eenheid te smeden. Hij staat daarbij stil bij het onderwijsbeleid, de trends op onderwijsgebied in de afgelopen twintig jaar en de naaste toekomst, het basisonderwijs, het middelbaar onderwijs, het kunstzinnig onderwijs, de docenten, de rol van de overheid, de kwaliteit van de scholen en het systeem van toetsen.

### **UK The national Development Agenda 1995: developing the national vocational education and training systems**

Employment Department,

Sheffield, Employment Department, 1995, 61 blz.

EN

*Employment Department,*

*W715, Moorfoot,*

*UK-Sheffield S1 4PQ*

Dit document geeft een opsomming van de plannen van het Ministerie van Werkgelegenheid om met anderen te gaan werken aan een verbetering van het beroepsonderwijs en de beroepsgerichte scholing, zodat mensen de nieuwe vaardigheden en kennis kunnen verwerven die in een moderne, op de concurrentie gerichte economie vereist zijn. Het geeft een uitgebreide beschrijving van de meest recente initiatieven van het Ministerie, met inbegrip van de initiatieven die ontwikkeld worden in het verlengde van het witboek met de titel "Competitiveness: Helping Business to Win" uit 1994. Het bevat schetsen van de programma's en vermeldt de adressen van ter zake kundige mensen waarmee contact kan worden opgenomen.

**Le système éducatif**

Vasconcellos, M.

Parijs, Éditions La Découverte, 1993, 126 blz.

ISBN 2-7071-2266-1

FR

**Entre Lincas. Apuntas para la educación popular**

Federación Española de Universidades Populares (FEUP)

Madrid, FEUP, 1994, 189 blz.

ES

*FEUP, Los Madrazo, 3, 1°**E-28014 Madrid***Binnengekomen bij de redactie**





# Partnerorganisaties in het documentatienetwerk van het CEDEFOP

## B

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)  
 ICODOC (Intercommunautair Documentatiecentrum voor Beroepsopleiding)  
**Frédéric Geers**  
 FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)  
 CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)  
**Jean-Pierre Grandjean**  
 Keizerlaan 11, B-1000 Brussel  
 Tel. 322+502 50 01; Fax 322+502 54 74

## F



Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)  
**Christine Merllié**  
 Tour Europe Cedex 07  
 F-92049 Paris la Défense  
 Tel. 331+41252222  
 Fax 331+47737420

## L

Chambre des Métiers du G.-D. de Luxembourg  
 2, Circuit de la Foire internationale  
**Ted Mathgen**  
 B.P. 1604 (Kirchberg)  
 L-1016 Luxembourg  
 Tel. 352+4267671  
 Fax 352+426787

## D



BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)  
 Referat K4  
**Bernd Christopher**  
**Klaus-Detlef R. Breuer**  
 Fehrbelliner Platz 3, D-10702 Berlin  
 Tel. 4930+864 32 230 (B. Christopher)  
 4930+864 32 445 (K.-D. Breuer)  
 Fax 4930+864 32 607

## GR



OEK (Organization for Vocational Education and Training)  
**Catherine Georgopoulou**  
 1, Ilioupoleos Street  
 17236 Ymittos  
 GR-Athens  
 Tel. 301+925 05 93  
 Fax 301+925 44 84

## NL



C.I.B.B. (Centrum Innovatie Beroeps-  
 onderwijs Bedrijfsleven)  
**Gerry Spronk**  
 Postbus 1585  
 NL-5200 BP 's-Hertogenbosch  
 Tel. 3173+124011  
 Fax 3173+123425

## DK



SEL (Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse)  
**Søren Nielsen**  
**Merete Heins**  
 Rigensgade 13, DK-1316 København K  
 Tel. 4533+144114 ext. 317/301  
 Fax 4533+144214

## I



ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)  
**Alfredo Tamborlini**  
**Colombo Conti**  
 Via Morgagni 33, I-00161 Roma  
 Tel. 396+445901  
 Fax 396+8845883

## P



SICT (Serviço de Informação Científica e Técnica)  
**Maria Odete Lopes dos Santos**  
**Fátima Hora**  
 Praça de Londres, 2-1° Andar  
 P-1091 Lisboa Codex  
 Tel. 3511+8496628,  
 Fax 3511+806171

## E



INEM (Instituto Nacional de Empleo)  
 Ministerio de Trabajo y Seguridad Social  
**Isaías Largo**  
**María Luz de las Cuevas**  
 Condesa de Venadito, 9  
 E-28027 Madrid  
 Tel. 341+585 95 80; Fax 341+377 58 87

## IRL



FAS - The Training and Employment Authority  
**Margaret Carey**  
 P.O. Box 456  
 27-33, Upper Baggot Street  
 IRL-Dublin 4  
 Tel. 3531+6685777; Fax 3531+6609093

## UK



IPD (Institute of Personnel and Development)  
**Simon Rex**  
 IPD House, Camp Road  
 UK-London SW19 4UX  
 Tel. 44181+946 91 00  
 Fax 44181+947 25 70