

Kennismanagement: een anachronisme

Joseph Kessels¹

(gepubliceerd in: Halbertsma, E.H. (red.) (2000). *Dilemma's te lijf. Management van mensen en organisaties*. Assen: Van Gorcum/De Baak). Pag. 53-58)

'Vaardigheid leidt kennelijk bij alles wat we doen en bezitten niet alleen tot welslagen maar ook tot voorspoed'. In deze stelling legt Plato de basis voor wat wij nu de kenniseconomie noemen (Plato, Euthydemus, pag. 21).

Vormgeven aan de kennishuishouding

De opvattingen over de wijze waarop een organisatie haar kennishuishouding vormgeeft lopen sterk uiteen. De contingentie-benadering is vooral gericht op het vermogen om zich voortdurend aan te passen aan een zich veranderende omgeving. De psychologische benadering legt de nadruk op het ontwikkelen van een gezamenlijke taal en gedeelde opvattingen en waarden. Twee andere benaderingen die op het ogenblik in de belangstelling staan, vinden hun oorsprong in de informatietheorie en in de systeemdynamica (Dillen & Romme, 1995). Vanuit een informatietheoretisch perspectief leren organisaties door informatie op te nemen, deze te distribueren, te interpreteren en op te slaan. Dit informatieverwerkingsproces vindt plaats op zowel een formele als een informele wijze. Het managementinformatiesysteem, de handboeken met procedures en voorschriften en het jaarlijkse planningsproces zijn voorbeelden van formele componenten van de kennishuishouding. Min of meer toevallige netwerken van medewerkers en hun diffuse communicatiekanalen zijn informele onderdelen van de kennishuishouding (Huber, 1991; Sprenger & van Oort, 1998; Nonaka en Takeuchi, 1995).

Vanuit een systeemdynamisch perspectief bekeken, leren organisaties door het geheel van krachten en relaties beter te begrijpen, die samen bepalen hoe een systeem zich in zijn omgeving gedraagt. Het resultaat van dit leren maakt het mogelijk om het systeem op een effectieve wijze te veranderen, zodanig dat het op een adequate manier reageert op meer omvattende processen in de samenleving en de economische realiteit (Senge, 1990; Pedler, Burgoyne en Boydell, 1991 en Kervern, 1993).

¹ Prof. dr. J.W.M. Kessels is partner in Kessels & Smit, The Learning Company en hoogleraar bedrijfsopleidingen aan de Universiteit Leiden.

Het is echter verwonderlijk dat de literatuur rond het leren door organisaties en de kennisverwerkingsprocessen die zich daarbij afspelen, nauwelijks refereert aan de inzichten van de leer- en instructiepsychologie. Met name de inzichten uit het constructivisme en in het bijzonder het zelf-regulerend leren bieden tal van aanknopingspunten om ook het leren door groepen en door organisaties beter te begrijpen (Duffy & Jonassen, 1992; Duffy, Lowyck & Jonassen, 1993; Boekaerts & Simons, 1993 en Butler & Winne, 1995).

Het begrippenapparaat rond de lerende organisatie vertoont grote overeenkomst met de aanduiding van meta-cognitieve vaardigheden uit de instructie-psychologie. Ook begrippen als leerblokkades en leerstoornissen duiken in beide domeinen op. De populariteit van een begrip als 'leren te leren' heeft echter vooralsnog meer te maken met een positieve gevoelswaarde dan met een heldere omschrijving van wat er werkelijk mee bedoeld is. Anderzijds heeft de organisatiekunde veel te bieden als het gaat om de inzichten in het ontstaan van een leercultuur, de invloed van waarden en normen, de inrichting van een werkomgeving en de kwaliteit van de interacties tussen leidinggevend en medewerkers (Argyris, 1982, 1986 en 1990) en Wijnhoven, 1995).

Het is interessant om de opvattingen van de informatietheorie nader te beschouwen vanuit een constructivistisch perspectief. Als kennis nu eens niet een objectieve grootheid is die kan bestaan buiten de hoofden van individuen? Als elk individu opnieuw zijn eigen kennis construeert? Als het niet mogelijk is om kennis vanuit het geheugen van de ene persoon zonder meer over te dragen aan het geheugen van de ander, dan is het ook niet mogelijk om objectief vast te stellen welke kennis er precies nodig is en waar we die moeten zoeken of kopen. Het vastleggen van zogenaamde kennis in handboeken, naslagwerken en kennissystemen is dan niets anders dan het beschrijven van informatie: informatie over de bekwaamheid van een ander. Het beschikbaar stellen van informatie wil nog niet zeggen dat medewerkers deze informatie ook raadplegen en toepassen. Als ik mij toegang verschaf tot beschikbare informatie, betekent dat nog niet dat ikzelf de kennis waarnaar die informatie verwijst, ook daadwerkelijk verworven heb. Een naslagwerk op papier of in elektronische vorm is door zijn inhoud nog geen kennissysteem. We transformeren informatie tot kennis op het moment dat we haar leren gebruiken bij het vergroten van ons eigen vermogen om waarde toe te voegen: het verwerven van een nieuwe bekwaamheid.

De opvattingen binnen de instructie-psychologie omtrent zelf-regulatie bieden interessante aanknopingspunten voor de verdere verdieping in wat we noemen het *leren te leren* in organisaties. Met name de hypothesen omtrent de werking van interne en externe terugkoppelingsmechanismen op het verwerven van

kennis kunnen van groot belang zijn bij het beter begrijpen en beter inrichten van de kennishuishouding. De werking van zelf-regulatie, het greep krijgen op het eigen leerproces, biedt een organisatie niet alleen een nieuw perspectief voor het verwerven van domein-specifieke kennis en probleemoplossende vaardigheden, maar ook voor het beter leren omgaan met de motivatie en betrokkenheid van medewerkers.

Wat valt er aan de kennishuishouding te managen?

Ook al spreken we graag over een lerende, een intelligente, of zelfs een hoogbegaafde organisatie (Quinn, 1992, Walz & Bertels, 1995, Kessels & Smit, 1992), het is zeer de vraag of de kennishuishouding te managen valt. De bibliothecarissen van de wetenschappelijke bibliotheken beheren alle wijsheid die in hun boekenbezit is vastgelegd, toch zijn zij geen kennismanagers. Ik omring me met computersystemen waarin grote hoeveelheden vernuft liggen opgeslagen. Weliswaar ben ik de gebruiker van een dergelijk krachtig gereedschap, ik ben daarmee nog geen kennismanager.

De vraag naar kennismanagement lijkt op het literaire probleem waarbij de romanschrijver zich afvraagt of hij een hoofdpersoon kan creëren die slimmer is dan hijzelf. Het proces van kennisproductiviteit vraagt niet om management in de zin van doelgericht plannen, systematisch inrichten, sturen, budgetteren en controleren. Managers kunnen wel meewerken aan een gunstig leerklimaat, de samenwerking tussen medewerkers bevorderen en de werkomgeving zo goed mogelijk outillieren met ondersteunende hulpmiddelen, maar dat is geen kennismanagement.

Als de hersenen-metafoor inderdaad bruikbaar is voor het beschrijven van leerprocessen in een organisatie, en als het aannemelijk is dat verbindingen tussen hersencellen min of meer op grond van toeval tot stand komen, maar dat cellen deze weer verbreken als zij niet gevoed worden door bruikbare informatie, dan valt aan het *feitelijke* proces van kenniscreatie en kennistoepassing weinig leiding te geven. De kwaliteit van de uitgewisselde informatie zal voor de kenniswerker van grotere betekenis zijn dan de rol van de manager.

Op veel plaatsen is de manager, die zelf geen bijdrage levert aan het proces van kennisproductiviteit, al verworden tot een administratieve regelaar. Zelfsturende teams, autonome taakgroepen en zelfbewuste professionals hebben weinig behoefte aan managers die uitsluitend faciliterend zijn. Het *faciliteren* vormt niet de kern van het echte leiderschap. Het *feitelijke* leiderschap zal liggen bij diegene die de relaties in een netwerk van mensen op de meest aantrekkelijke wijze weet te voeden. Die aantrekkelijkheid zal niet alleen gebaseerd zijn op materiedeskundigheid en probleemoplossende competenties, de aantrekkelijkheid van de leider zal afhangen van diens vermogen om een gunstige balans te bevorderen tussen verschillende soorten

kennis. Het gaat daarbij niet alleen om materiedeskundigheid met betrekking tot de specifieke werkprocessen. Het gaat ook om probleemoplossende vaardigheden waarmee medewerkers op basis van hun materiedeskundigheid nieuwe en ongewone oplossingen vinden. Het gaat om meta-cognitieve vaardigheden waarmee medewerkers kunnen reflecteren op de wijze waarop ze bestaande kennis opnemen, nieuwe kennis genereren en deze toepassen bij verbeteringen en vernieuwingen. Het gaat om communicatieve vaardigheden waarmee medewerkers toegang krijgen tot het kennisnetwerk van collega's en klanten, en deel kunnen nemen aan innovatieprocessen. Communicatieve vaardigheden die het leerklimaat op en rond het werk veraangenamen. Het gaat om zelfregulatieve vaardigheden met betrekking tot motivatie, affiniteiten, affecties en emoties. Medewerkers bouwen daarmee een discipline op die het hen mogelijk maakt om door te gaan onder belastende omstandigheden en om vol te houden waar anderen het opgeven. Een goed ontwikkelde zelfregulatie is een krachtig hulpmiddel bij het opsporen wat belangrijk voor mij is, wat mij in beweging zet, waarvoor ik warm loop, waarmee ik mijn talenten kan ontwikkelen: zelfregulatie als bron voor persoonlijke kennisgroei. Ik kan alleen maar slimmer worden op een domein wat een grote persoonlijke betekenis ~~is~~ voor mij heeft.

Het bevorderen van kennisproductiviteit

Een cruciaal kenmerk van economische aantrekkelijkheid in een kennismaatschappij is waarschijnlijk het vermogen om kennisproductief te zijn: het vermogen om relevante informatie op te sporen, deze te verwerken, hiermee nieuwe kennis te genereren, en toe te passen op de verbetering of vernieuwing van werkprocessen, producten en diensten (Kessels, 1995, 1996). Een dergelijke omschrijving veronderstelt dat kennis eerder een bekwaamheid is dan informatie. Bij het bevorderen van kennisproductiviteit zijn uiteenlopende leerprocessen betrokken, die zich niet alleen in een formele opleidingssituaties voltrekken, maar juist ook in de dagelijkse werkomgeving. Dit is begrijpelijk omdat het karakter van het werk in een kenniseconomie immers ook verandert. Routinematig werk zal meer en meer verdwijnen. Het werk dat overblijft gaat steeds meer lijken op leren. Kennisontwikkeling en leren kunnen niet plaatsvinden op commando. Kennisproductiviteit is daarom alleen mogelijk met medewerkers die een duidelijk beeld hebben van hun eigen doelen, motieven, ambities en competenties. Medewerkers kunnen die alleen ontwikkelen als ze zelfbewust en weerbaar hun eigen, permanente leerplan ontwerpen. Bekwaamheidsdoelstellingen en emancipatiedoelstellingen komen zo dicht bij elkaar te liggen. De werkomgeving dient daarbij aan te sluiten. Persoonlijke doelen en organisatiedoelen zullen een zekere mate van homogeniteit moeten vertonen om kennisontwikkeling mogelijk te maken.

Kennis: het ontwikkelen van persoonlijke bekwaamheden

Het denken in termen van bekwaamheden kan echter ook een hele andere wending nemen. Een bekwaamheid ontwikkel je vooral als er een sterke persoonlijke belangstelling voor bestaat. Motivatie en nieuwsgierigheid spelen waarschijnlijk een grotere rol dan de formele strategie van de organisatie. Als het waar is dat een organisatie een betere performance levert wanneer zij in staat is om de individuele en collectieve competenties voortdurend te ontwikkelen dan is het juist van belang om veel aandacht te besteden aan het opsporen van die persoonlijke, individuele bekwaamheden en medewerkers in de gelegenheid te stellen die bekwaamheden verder te ontplooien en te koesteren. Daartoe is het belangrijk om als medewerker te participeren in netwerken die dergelijke bekwaamheden erkennen en respecteren en uitnodigen tot verdere verdieping of verbreding. Als een netwerk van bekwaamheden een bepaalde richting in slaat kan dat uitgelegd worden als het uitstippelen van een koers of het volgen van een strategie. Het kan echter ook een richting zijn die zich vanzelfsprekend aftekent omdat de deelnemers aan het netwerk op basis van een wederzijdse aantrekkelijkheid het de moeite waard vinden om een tijdje gezamenlijk op te trekken. De formele strategie is dan in feite (slechts) een bevestiging van een sterke beweging rond specifieke bekwaamheden en interesses die zich al geruime tijd aftekende bij invloedrijke groepen. Als een dergelijke dynamiek op heel veel plaatsen in een organisatie tot leven komt zal dit een enorme ontwikkeling van bekwaamheden tot gevolg hebben. Als die netwerken ook nog het vermogen tot zelfsturing ontwikkelen, valt daar weinig aan te managen. In die zin zou kennisproductiviteit de basis kunnen vormen voor een nieuwe emancipatiegolf, het einde inluiden van het strategisch denken en geloof in het kunnen managen van alles wat we belangrijk vinden, ondermijnen (Kessels, 1999).

De voorgaande beschouwing neemt veel illusies weg als het gaat om de wens om kennis te managen. We zijn zeer vertrouwd met de gedachte dat we alles wat we in een organisatie belangrijk vinden, willen en moeten managen in de zin van, op basis van een visie, plannen, sturen, controleren, beheersen, instrueren en meten. Klassieke managementvormen als productie-, financieel-, personeel-, logistiek-, kwaliteits-, klanten/account-en watermanagement zijn daar sprekende voorbeelden van. Het is echter zeer de vraag of dat ook geldt voor kennisproductiviteit.

Management: een typisch fenomeen van de 20^{ste} eeuw.

In een kennismaatschappij zal een eind komen aan het optimisme dat we alles en nog wat kunnen en moeten managen. Het management-denken is immers een typisch kenmerk van een periode die we langzaam maar zeker achter ons aan het laten zijn. Na de industriële revolutie, waarin het eigendom van de productiemiddelen van doorslaggevende betekenis was

voor economisch succes, hebben we tijdens de productiviteitsrevolutie die zo kenmerkend is voor de tweede helft van de twintigste eeuw (Drucker, 1993) de opkomst van de manager kunnen waarnemen. Niet het bezit van de productiemiddelen was kritisch, maar het vermogen om kennis toe te passen op werkprocedures en beheersingssystemen. De manager nam de rol over van de eigenaar. De professionele manager was beter dan de kapitaalverschaffer in staat om door de verfijning van procedures en systemen, nauwkeurig te sturen, te controleren, te meten en te beheersen, en zo de productiviteit te verhogen. De alomvattende betekenis van het managementvermogen voor de tijd waarvan we nu nog voornamelijk deel van uitmaken, belemmert ons echter ook het zicht op nieuwe ontwikkelingen die zich langzaam aan het aftekenen zijn. Als het in de zich aankondigende kennisrevolutie vooral gaat om het vermogen om kennis toe te passen op de dynamiek van kennis- en competentieontwikkeling, dan is het de vraag of we daarop, op een managementachtige wijze, invloed kunnen uitoefenen.

Misschien is de functie van manager straks een typisch overblijfsel uit de twintigste eeuw, toen het kenniswerk nog aan de leiding was voorbehouden. Kennismanagement in de zin van het doelgericht plannen, systematisch inrichten, sturen, budgetteren en controleren van kennis zal een anachronisme blijken te zijn, zolang we het proces van kennisproductiviteit slechts kunnen beschrijven in de vertrouwde termen van de heersende opvattingen over leidinggeven. Het spreken over kennismanagement (Weggeman, 1997) zal de overgangperiode markeren naar een nieuwe economische orde waarin de dagelijkse werksituatie een authentieke leersituatie is, waarin de lerende centraal staat en niet de leraar-manager.

Dat betekent dat er iets anders in de plaats dient te komen voor de wens om kennis te codificeren, te sturen, te meten en te beheersen, al dan niet met behulp van kennissystemen, assessment centers en competentieprofielen. We zullen meer aandacht krijgen voor kennis in de hoedanigheid van een persoonlijke bekwaamheid, die niet vast te leggen is, niet te plannen, laat staan te dwingen. Die persoonlijke bekwaamheid komt vooral tot ontwikkeling in een werkomgeving met een aantrekkelijk leerklimaat, in een netwerk van collega's, die gelijksoortige interesses en affiniteiten hebben. Kennisontwikkeling veronderstelt eerder een vermogen tot reflectie en zelfregulatie van motivatie en ambitie, dan een goed georganiseerd, centraal gestuurd managementsysteem. We zullen elkaar daarbij als medewerkers uitnodigen om aan zelfonderzoek te doen naar wat belangrijk voor ons is en waar onze nieuwsgierigheid naar uitgaat. Gehoorzaamheid en loyaliteit aan de organisatiedoelen en strategie, gepersonifieerd in de manager, staan competentieontwikkeling in de weg.

We zijn inmiddels al vertrouwd met het fenomeen van de coachende en de faciliterende manager. Je zou dit fenomeen echter eerder moeten opvatten als een krampachtige poging om de zo vanzelfsprekende managementpretenties in stand te houden in tijden van radicale verandering. Een manager die inhoudelijk geen bijdrage meer kan leveren aan de werkzaamheden van het team waaraan hij leiding moet geven, verliest het gezag om coach te zijn. De faciliterende rol is weliswaar prettig, maar die rol kan een team ook in eigen beheer organiseren, zonder het machtspredikaat van de managementtitel. Kennismanagement is een anachronisme, een vergissing in de tijdrekening. In een tijdperk waarin kennisproductiviteit centraal staat, is de manager een misplaatst figuur, omdat hij tot een voorbije periode hoort.

Referenties:

- Argyris, C. (1982). *Reasoning, learning and action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. (1986). Skilled incompetence. *Harvard Business Review*, 55, (5), 87-99.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defences: Facilitating organizational learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Boekaerts, M. & Simons, P. R. J. (1993). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker & Van de Vegt.
- Butler, D. L. & Winne, Ph. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*. vol. 65, (3) pag. 245-281.
- Dillen, R. J. C. & Romme, A. G. L. (1995). Leren door organisaties. *M&O Tijdschrift voor organisatiekunde en sociaal beleid*. 49 (3) pp. 160-182.
- Drucker, P. F. (1993). *Post-capitalist Society*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Duffy, Th. M. & Jonassen, D. H. (1992). *Constructivism and the technology of instruction. A conversation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Duffy Th. M., Lowyck, J. & Jonassen, D. H. (1993). *Designing environments for constructive learning*. Berlijn: Springer.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and literatures. *Organization Science*, (3) pp. 88-115.

Kervern, G. Y. (1993). *La culture réseau. Éthique et écologie de l'entreprise*. Parijs: Editions Eska.

Kessels, J. W. M. (1995). Opleidingen in arbeidsorganisaties. Het ambivalente perspectief van de kennisproductiviteit. *Comenius*, 15 (2) 179-193.

Kessels, J.W.M. (1996). Knowledge Productivity and the Corporate Curriculum. In J.F. Schreinemakers (Ed.), *Knowledge Management. Organization Competence and Methodology. Advances in Knowledge Management*, Vol. 1. (pp. 168-174). Würzburg: Ergon Verlag.

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

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.

Pedler, M., Burgoyne, J. & Boydell, T. (1991). *The learning company. A strategy for sustainable development*. Londen: McGraw-Hill.

Plato (nederlandse vertaling 1994 door H. Warren en M. Molegraaf). *Euthydemos. Verzameld werk*. Amsterdam: Bert Bakker.

Quinn, J. B. (1992). *Intelligent enterprise, a knowledge and service based paradigm for industry*. New York: The Free Press.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.

Sprenger, C.C. & Oort, W.J. van (1998). *Naar een markt van kennis en leren*. Den Haag: Elsevier.

Walz, H. & Bertels, Th. (1995). *Das intelligente Unternehmen. Schneller lernen als der Wettbewerb*. Landsberg: Moderne Industrie Verlag.

Weggeman, M. (1997). *Kennismanagement. Inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. Schiedam: Scriptum

Wijnhoven, A. B. J. M. (1995). *Organizational learning and information systems*. proefschrift UT Twente.