

# KENNIS- MANAGEMENT IN HET ONDERWIJS



**Studie  
huis**  
*reeks*

*onder redactie van*  
G.J. van Ingen  
Drs. R. Schut  
Prof. Dr. P.R.J. Simons  
Prof. Dr. W.H.F.W. Wijnen  
Dr. J.G.G. Zuylen

**MesoConsult b.v.**  
Tilburg

*Auteur*  
Arjo de Klerk,  
CED-Groep Rotterdam

*Redactie*  
Arjo de Klerk  
Wynand Wijnen  
Jos Zuylen

© 2002 **MesoConsult b.v.** Tilburg

Uit deze uitgave mag niets worden veelevoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISSN-nummer 1384-2641

**Abonneren op de Studiehuisreeks  
of bestellen van losse exemplaren:**

**MesoConsult**

Gounodlaan 15  
5049 AE Tilburg

Tel. 013 - 456 03 11

Fax 013 - 456 32 76

E-mail: [mesoconsult@wxs.nl](mailto:mesoconsult@wxs.nl)

Internet: [www.MesoConsult.nl](http://www.MesoConsult.nl)

## WOORD VOORAF

Is het onderwerp van deze brochure interessant voor u? Oordeelt u zelf!

	KENNISMANAGEMENT: Quick scan <sup>1</sup>		
1 De meeste docenten weten waar in onze school welke kennis aanwezig is.	ja	enigszins	nee
2 De schoolleiding weet welke kennis nodig is om de strategie te realiseren.	ja	enigszins	nee
3 Wij weten hoe ons kennispotentieel zich verhoudt tot die van andere scholen.	ja	enigszins	nee
4 Wij weten hoe we onze kennis moeten inzetten om vragen en problemen effectief en efficiënt aan te kunnen pakken.	ja	enigszins	nee
5 Wij slagen er goed in vragen/problemen te adresseren aan die persoon/groep die daarvoor over de juiste kennis beschikt.	ja	enigszins	nee
6 Het management weet welke collega's dragers zijn van waardevolle maar schaarse kennis.	ja	enigszins	nee
7 Wij hanteren effectieve procedures om de in de school aanwezige en noodzakelijke kennis te onderhouden en te ontwikkelen.	ja	enigszins	nee
8 Wij hebben een goed – al dan niet IT-ondersteund – systeem om kennis binnen de school voor collega's toegankelijk te maken en te houden.	ja	enigszins	nee
9 Personeelsbeleid op onze school is vooral Human Talent Management; via allerlei leerprocessen wordt er voortdurend voor gezorgd dat onze kennis niet veroudert en de school beschikt over 'up to date' kennis.	ja	enigszins	nee
10 Effectieve samenwerking op alle niveaus is bij ons gewoon; territoriumdrift en competentiestrijd zijn niet aan de orde.	ja	enigszins	nee

*Vindt u uw school een kennisintensieve organisatie en heeft u vijf of meer vragen met 'nee' of 'enigszins' beantwoord, dan lijkt enige reflectie over uw belangrijkste productiefactor – kennis – op zijn plaats.*

Sinds medio 2001 ben ik betrokken bij de vormgeving van kennismanagement binnen de CED-Groep. Er bestaat niet zoiets als een CED-Groepsbrede kennismanagementstrategie. Die zal er, om de volgende twee redenen, ook niet komen: in de eerste plaats is het lastig in een rijk geschakeerde organisatie zoals de CED-Groep, die adviseert en begeleiding geeft aan instellingen in bijna de hele range van de educatieve sector, een algemeen kennisbeleid te formuleren. In de tweede plaats is er de overtuiging dat 'kennismanagement' niet van bovenaf te sturen en implementeren is. Kennis zit verweven in alle mensen, activiteiten en procedures van de organisatie. Wat wel aan de orde is, is het ontwikkelen van een gemeenschappelijk referentiekader. Dat kader moet het in toenemende mate mogelijk maken een 'kennisbewuste' praktijk te voeren; een manier van doen waarbij gekeken wordt naar de samenhang van activiteiten, processen, infrastructuur en cultuur van de organisatie. Met één doel: hoe kunnen we in het belang van onze klanten de (kennis)productiviteit van de CED-Groep verhogen?

Bij mijn entree hoorde ook een persoonlijke oriëntatie op het terrein van kennismanagement; 'inlezen' maakte daar onder andere deel van uit. Op verzoek van Meso-Consult heb ik mijn notities nog eens geordend en vastgelegd in deze brochure (\* zie verantwoording). De bedoeling hiervan is aan de lezer een oriëntatiemogelijkheid te bieden op het thema 'kennismanagement', met een vertaalslag naar het onderwijs: wie weet is het voor u een 'quick win'. Als lezersgroep heb ik vooral de beleidsmakers in scholen voor ogen gehad. Dat neemt uiteraard niet weg dat ik hoop dat ook elke andere in het thema geïnteresseerde lezer er iets van zijn gading in kan vinden.

*Arjo de Klerk*

# INHOUD

pagina

Woord vooraf	3
1 Inleiding	7
2 Kennismanagement, what's in a name?	9
3 Bouwstenen voor kennismanagement	11
4 Kennisoverdracht	19
5 Het bevorderen van kennisproductiviteit	23
6 Valkuilen	27
7 De valkuilen vermijden	33
8 Samenvattende hoofdlijn	39
9 Conclusie	41
10 Ter afsluiting	42
Noten	43



## 1 INLEIDING

Kennismanagement is in het bedrijfsleven geaccepteerd. Het onderwerp is daar inmiddels behoorlijk ingeburgerd in het denken van de gemiddelde manager. Echter, de inbedding van kennismanagement in het dagelijks werk is vooral een kwestie van 'hard werken' en blijkt in de praktijk ook een traject met veel vallen en opstaan te zijn. Geleidelijk aan worden er overigens meer en meer successen geboekt. In de vracht aan boeken en artikelen die over dit onderwerp verschenen zijn, wordt relatief weinig aandacht besteed aan de betekenis ervan voor scholen. Kennismanagement zou moeten gaan over hoe kennis kan helpen het werk beter te doen, of misschien zelfs beter werk te doen. Is dat voor scholen een overbodige luxe?

*Vrij vertaald: Kennismanagement is een manier van doen. Een manier van doen waarbij een schoolteam de bereikbare kennis inzet met het doel de (kennis)productiviteit van de school in het belang van de leerlingen te verhogen. Bij deze manier van doen wordt gekeken naar de samenhang van activiteiten, processen, infrastructuur en cultuur van een school. Kennismanagement - zo lezen we verder - zou moeten gaan over hoe kennis kan helpen het werk beter te doen, of misschien zelfs beter werk te doen. Welke kennis zou een schoolteam in staat stellen om het werk dat gedaan wordt nog beter te doen? (Wynand Wijnen)*

### Vertrekpunt

We leven in een kennissamenleving. Kennis wordt steeds belangrijker en circuleert in een soms dol makend tempo en wervelt alle kanten op. Dat betekent dat we voortdurend bezig zijn met ingewikkelde vraagstukken waarvoor we kennis moeten ontwikkelen. Het betekent ook dat we moeten beschikken over een groot zelflerend vermogen, initiatief, alertheid en een kritische houding. Met dit gegeven wordt ook het onderwijs geconfronteerd. Voor het onderwijs betekent dit: permanente innovatie. Met een thema als 'Nederland kennisland' proberen ook politici en bestuurders het onderwijs tot innovatie te bewegen. Zonder al teveel succes. Dat is in ieder geval de mening van een groep onderwijsbestuurders. Als belangrijke oorzaak daarvoor noemen ze dat er te weinig prikkels zijn om het onderwijs zichzelf - dus van onderop - te laten innoveren. In de Volkskrant (14 maart 2002) schrijven ze daarover: "De tot nu toe gangbare benadering van de politiek bij innovaties gaat vooral uit van landelijke plannen die door middel van regelgeving aan scholen en instellingen worden opgelegd. In de afgelopen decennia hebben we veel voorbeelden van deze topdown benadering gezien, waaruit bleek dat de praktijk weerbarstiger is dan de plannenmakers hadden bedacht. Dit beleid heeft bovendien tot gevolg dat de roep om rust vanuit de onderwijspraktijk rich-

ting politiek met grote regelmaat terugkomt. Het grootste nadeel is echter dat het iedere uitdaging tot innovatie vanuit het onderwijs zélf smooit".

Topdown, bottom-up of welke andere variant dan ook, het onderwijs zal moeten innoveren. Leren gebeurt op steeds meer plaatsen buiten de school om. Om een betekenisvolle rol te blijven vervullen in de kennissamenleving is inspelen op actuele ontwikkelingen een must. Er is een diepgeworteld beeld over het onderwijs als productieproces dat daarbij *niet* behulpzaam is. Dat beeld ziet er als volgt uit<sup>2</sup>: de productiefunctie van het onderwijs is een dubbele. De eerste functie is die van het instructieproces. De productiefactoren zijn hier leraren, ondersteunend personeel en management (het menselijk kapitaal) en gebouwen, schoolbankjes, computers en overheadprojectoren (het fysieke kapitaal). De tweede productiefactor is het 'echte' leerproces van de leerling. Het aangeboden onderwijs (output van de eerste productiefactor) is hier slechts één van de inputs, niet meer en niet minder. Dit bevestigt het beeld van het 'echte' leren (dat doe je op school) en het informele leren (dat doe je overal, behalve op school). Zo ontstaat een beeld van een 'onderwijsfabriek' waarin leerlingen verworden tot grondstof in een productieproces met een eindproduct en een uit de grondstof gehaald leerrendement: je bent gediplomeerde ('geslaagd' en 'gereed voor de maatschappij') of uitvaller ('waardeloos afval' en 'blij dat er nog een baantje voor je is').

Uiteraard een karikatuur, maar het beeld is hardnekkig en bestaat niet alleen bij economen. Het is breder in de maatschappij aanwezig, ook bij politici en (onderwijs)bestuurders. Mensen in het onderwijs raken van zo'n visie meestal niet echt opgewonden. Als onderwijs ook een voorbereiding is op leven in een kennissamenleving, dan is het nodig los te komen van dat beeld. Dat proces is overigens al langere tijd gaande en neemt steeds serieuzere vormen aan. Zo kunnen we bijvoorbeeld in 'Schoolagenda 2010, verkenning kennis van educatie (deel 1)' een pleidooi lezen voor de versterking van de positie van de school in de kennisinfrastructuur. Verwezen wordt onder meer naar Schuyt die het idee op tafel heeft gelegd van een hernieuwd professioneel elan en een hernieuwde professionele ethiek. Zijn grondgedachte dat scholen meer professionele capaciteit en een eigen visie op onderwijs moeten hebben, wordt gezien als een vertrekpunt voor de vernieuwing van de kennisinfrastructuur waarvan de scholen (dan, nu nog niet, zo wordt beweerd) volwaardig deel uitmaken. Deze gedachte, gecombineerd met het gegeven dat kennisproductie steeds meer in het primaire proces (het dagelijks werk dus) plaatsvindt, leidt zelfs tot de overweging de verzorgingsstructuur in zijn huidige vorm te laten verdwijnen.

Het kan geen kwaad deze ontwikkeling in de marge van dit artikel te onthouden. Op dit moment laten we deze ontwikkelingen voor wat ze zijn. Maar in het verlengde hiervan blijft het een interessante vraag of het KM-gedachtengoed en instrumentarium scholen gereedschap in handen geeft waarmee innovatie-op-eigen-kracht een kans geboden wordt.



## 2 KENNISMANAGEMENT, WHAT'S IN A NAME?

Het woord zit niet mee. Scholen en instellingen die 'aan kennismanagement' willen gaan doen, lopen het risico veel weerstand op te roepen. In de eerste plaats is er de associatie met 'management': dat roept beelden op met beheersen, controle, regelen. De andere kant van management, het benutten van denkkraft, het schep- pen van een open leerklimate, creëren van kansen, enthousiasme - noodzakelijke voorwaarden voor kennismanagement - raakt daarbij (ten onrechte) op de achter- grond. Bovendien gaat van het managementdeel in het woord de suggestie uit dat met name het management verantwoordelijk is voor kennisdeling en -toepassing, terwijl het noodzakelijk is dat al het personeel hier uitdrukkelijk een rol in heeft. En tenslotte is kennismanagement schatplichtig aan een groot aantal andere managementconcepten die allemaal zijn bedacht om bij te dragen aan tenminste één doel: het verhogen van productiviteit. En het onderwijs zelf wilde nu juist van dat 'productiedenken' af.

Verhogen van productiviteit is echter wel waar het om draait. Weggeman<sup>3</sup> ziet pro- ductiviteit als een maat voor de gecombineerde effectiviteit en efficiëntie van pro- cessen. Effectiviteit geldt dan als de mate waarin het denken en doen van mensen tot resultaten leidt die noodzakelijk en voldoende zijn om de gestelde doelen te bereiken. Het heeft te maken met de goede dingen doen. Wie niet weet wat hij wil bereiken kan ook niet effectief zijn. En efficiëntie is de mate waarin mensen in hun denken en doen tijd, middelen en energie gebruiken om tot resultaat te komen. Het heeft te maken met de dingen goed doen. Wie in zijn middelen zwemt hoeft zich om efficiëntie niet echt druk te maken.

*We lezen: "Verhogen van productiviteit is echter wel waar het om draait. Weggeman ziet productiviteit als een maat voor de gecombineerde effectiviteit en efficiëntie van processen." Effectiviteit heeft dan te maken met de goede dingen doen. Efficiëntie heeft dan te maken met de dingen goed doen. Het willen verho- gen van de productiviteit van het onderwijs wordt zeker niet vanzelfsprekend bereikt door het uitbreiden van de leerstof. Met de basisvorming en de tweede fase voor het voortgezet onderwijs zijn hier de nodige lessen geleerd. Het toevoegen van leerstof in de vorm van nieuwe vakken heeft in beide gevallen geleid tot over- ladenheid die achteraf moest worden bijgesteld. Blijkbaar kunnen we ons niet zo gemakkelijk voorstellen dat het verhogen van de productiviteit ook kan worden gerealiseerd door leren op een andere manier in te richten. Leren leren, activeren- de werkvormen, het kunnen hanteren van kennis-instrumenten, het leren mana- gen van de eigen kennis door leerlingen enzovoorts kunnen worden gezien als mutanten die het leerproces op een andere manier kunnen belichten. Of: Als*

*onderwijs ook een voorbereiding is op leven in een kennissamenleving, hoort daar misschien ook een andere kijk op leren bij. Die andere kijk op leren komt er niet wanneer we alsmaar streven naar meer van hetzelfde. Het andere leren zou door scholen ontwikkeld moeten worden. (Wynand Wijnen)*

'Kennis' in zichzelf is ook niet echt een eenvoudig begrip. Aan de ene kant snappen de meeste mensen direct waar het over gaat, ook zonder het te definiëren. Aan de andere kant wordt er al eeuwenlang over kennis gefilosofeerd. Dat denken is langs een omweg van invloed op ons doen. Kennis kunnen we zien als een vermogen om een bepaalde taak uit te voeren of een bepaald doel te bereiken; dat vermogen verandert in de tijd (we leren er bijvoorbeeld bij) en is soms wel en soms niet (meer) toereikend om de taak uit te voeren of het doel te bereiken.

Kennis kun je ontwikkelen, delen en toepassen. *Kennis ontwikkelen* is een proces dat leidt tot vernieuwing of vergroting (breder, dieper) van de eigen kennis. *Kennis delen* is een proces waarin kennis van de een wordt ingezet om de kennis van de ander te vernieuwen of te vergroten. En *kennis toepassen* is een proces waarbij kennis wordt ingezet om een bepaald doel te bereiken of een taak uit te voeren. Bij kennis ontwikkelen, delen en toepassen kunnen we de 'goede dingen doen' (effectiviteit) en 'de dingen goed doen' (efficiëntie). De mate waarin dat gebeurt noemt Weggeman kennisproductiviteit. De gemiddelde productiviteit van processen waarmee kennis gedeeld wordt, kan gezien worden als een indicatie voor de mate waarin bijvoorbeeld een school een *lerende organisatie* is; door velen beschouwd als synoniem van kennismanagement. Kennismanagement tenslotte kunnen we omschrijven als 'wat we *doen*' om kennisproductiviteit in gunstige zin te beïnvloeden. Een actieprogramma dus.

Een kleine zijsporing: zoals gezegd, het woord zit niet mee! Het Nederlands lijkt niet op het Tareëno<sup>4</sup>. Dat is een taal (in het grensgebied tussen Brazilië en Suriname) met een merkwaardige subtiliteit. Werkwoorden hebben daar een 'frustratieve' uitgang die aangeeft dat er een verwachting in het spel was die niet is uitgekomen. Misschien is het geen rare gedachte om wel 'kennis te managen' maar het niet zo noemen!

### 3 BOUWSTENEN VOOR KENNISMANAGEMENT

Scholen die hun kennis willen ordenen willen weten waar ze moeten beginnen. Veel literatuur over kennismangement biedt nauwelijks een houvast bij het vinden van een oplossing voor dat probleem. Daarom volgt hier een referentiekader dat als richtsnoer kan dienen bij maatregelen om de kennishuishouding - de individuele en collectieve kennis die een school kan gebruiken om haar taak goed uit te voeren - op orde te brengen<sup>5</sup>.

Een praktisch kader voor kennismangement moet:

- de vragen waar de school voor staat vertalen naar kennisvraagstukken;
- de aandacht richten op bestaande problemen en zorgen dat de werkelijkheid van alledag niet uit het oog verloren wordt;
- zoveel mogelijk geïntegreerd worden in bestaande aanpakken om problemen op te lossen;
- achter de vragen zien te komen die van groot praktisch belang zijn;
- voorzien in instrumenten en werkwijzen om op kennis te kunnen sturen.

Hieronder worden in een achttal punten de belangrijkste bouwstenen beknopt weergegeven.

*Activiteiten op het gebied van kennismangement zouden moeten beginnen met de vraag, op welke punten het schoolteam het werk dat het al doet nog beter zou kunnen doen in het belang van de leerlingen. Daar gaat het immers om. Vervolgens zou binnen het schoolteam tijd vrijgemaakt moeten worden om aandacht te kunnen besteden aan de gezamenlijk gekozen verbeterpunten, zonder de werkelijkheid van alledag in gevaar te brengen. Voorzover de vereiste kennis binnen het schoolteam aanwezig is, kan met de invoering van de verbeterpunten een begin worden gemaakt. Als de vereiste kennis binnen het schoolteam (nog) niet aanwezig is, worden er afspraken gemaakt om de vereiste kennis beschikbaar te krijgen, waarna invoering van de verbeterpunten mogelijk is. (Wynand Wijnen)*

#### 1 Kennisdoelen: hoe geven we richting aan leren?

Vertrekpunt is het beleid van de school. In visie- en missiedocumenten wordt vaak (te) weinig aandacht besteed aan de kennis die nodig is om de gewenste doelen te bereiken. De vertaling van het strategisch beleid in termen van noodzakelijk kennis vormen een belangrijke aanvulling om het beleid te realiseren. Er wordt onderscheid gemaakt in normatieve kennisdoelen (deze geven zicht op de innovatieve cultuur van de school), strategische kennisdoelen (deze verwijzen naar de competenties en specificeren de vaardigheden die in de toekomst nodig zullen zijn) en

operationele kennisdoelen (deze vertalen voorgaande doelen in acties die uitgevoerd moeten worden).

Er kunnen veel problemen zijn bij het formuleren van kennisdoelen: er is geen gemeenschappelijk begrippenkader, er zijn geen instrumenten om doelen te formuleren, de meetbaarheid van doelen kan een probleem zijn en de illusie van beheersing (kennis zit vooral in hoofden van mensen en is maar tot op beperkte hoogte beheersbaar) kan parten spelen. Een gemeenschappelijk kader voor kennismanagement, zoals bijvoorbeeld de hier vermelde bouwstenen, kunnen een goed vertrekpunt bieden voor de geleidelijke oplossing van deze problemen.

## **2 Kennis vaststellen: hoe maken we kennis transparant?**

"Als de (...)school eens wist wat het weet" is een veel geciteerde zin in artikelen over kennismanagement. Het geeft aan dat het moeilijk is voor organisaties om op de hoogte te blijven van alle relevante ontwikkelingen. Dit gebrek aan overzicht kan leiden tot dubbel werk, dingen nalaten die wel hadden moeten gebeuren, opnieuw het wiel uitvinden, slecht gefundeerde beslissingen en andere inefficiënties.

Het is van belang dat de kennis en vaardigheden van leraren voldoende bekend zijn in de school. Kennismanagement kan ertoe bijdragen dat leerkrachten zich snel kunnen oriënteren op kennis binnen en buiten de school. Het kan ook helpen snel te lokaliseren wie in school welke kennis in huis heeft. Naast kennis van medewerkers is het ook belangrijk collectieve kennis kenbaar te maken. Dat is meer dan een optelsom van alle kennis en vaardigheden van het personeel op school. Die kennis zit in netwerken van in- en externe relaties en in de geschreven (en ongeschreven) spelregels van de school: zo doe wij dit hier. En tenslotte kan kennis vastgelegd zijn in allerlei (elektronische) databanken: de producten en werkprocedures die in de school aanwezig zijn.

## **3 Kennis verwerven: welke kennis moeten we in school halen?**

Een school haalt vaak een aanzienlijk deel van haar kennis van buiten. Relaties met samenwerkingspartners, leveranciers, ondersteunende instellingen, collega-scholen, maar ook de kennis van klanten (leerlingen, ouders) vormen een belangrijk reservoir voor noodzakelijk kennis. Dit reservoir, de 'kennismarkt', wordt vaak onvoldoende benut. De kennismarkt is overigens verre van volmaakt. Producten en diensten zijn vaak moeilijk te vergelijken (denkt u eens aan de laatste offerte die u heeft aangevraagd) en de relaties tussen vragers en aanbieders zijn vaak persoonlijk en gebaseerd op vertrouwen dat in de loop van de tijd is opgebouwd. Daarbij komt dat het importeren van kennis lastig is, het ondermijnt in zeker opzicht de

zekerheid van eigen kennis ('dat moeten we toch zelf kunnen?') en roept nog al eens defensieve reacties op (het "niet-van-hier"-syndroom).

Kennismanagement voorziet in instrumenten en werkwijzen om deze kennis in kaart te brengen en te benutten. Voorbeelden hiervan zijn bestaande manieren van kennis verwerven tegen het licht houden, het in kaart brengen van samenwerkingsrelaties en deze evalueren, aantrekkelijke producten van concurrenten opsporen en gebruiken, en nieuwe projecten screenen op kennis die nodig is.

#### **4 Kennis ontwikkelen: welke kennis moeten we ontwikkelen en hoe doen we dat?**

Scholen maken onderwijs. Maatschappelijke veranderingen, nieuwe onderwijsconcepten, nieuwe technologie, steeds weer moet de school zoeken naar oplossingen voor nieuwe problemen. Bij kennisontwikkeling gaat het om de inpassing van nieuwe vaardigheden, producten, ideeën en efficiëntere werkwijzen en procedures. Er worden twee manieren onderscheiden. Actieve kennisontwikkeling, gericht op realisering van specifieke doelen (bijvoorbeeld: er dreigen te veel leerlingen uit de boot te vallen. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat dat aantal wordt verkleind?). En kennisontwikkeling in de vorm van 'nevenproducten' van alledaagse activiteiten (bijvoorbeeld: bij de voorbereiding op het inspectiebezoek hadden we in no time een aantal zaken op orde. Kunnen we niet vaker zo werken?). In feite gaat het erom hoe de school omgaat met nieuwe ideeën en gebruik maakt van de creativiteit van het personeel.

Kennismanagement kan bijdragen leveren aan de voorwaarden die kennisontwikkeling ondersteunen. Voorbeelden hiervan zijn: opsporen van plaatsen waar de kennis ontwikkeld wordt, werken aan de uitbouw van effectieve leermethoden, inzet van het documentatiecentrum, het aanleggen van een kennisbank 'betere praktijken', werkwijzen voor kennisontwikkeling (pilots, studieopdrachten, deelname aan innovatieprojecten), contacten met relevante onderzoeksinstellingen en opsporen van kennis die over twee tot drie jaar echt noodzakelijk is. Het is mede de taak vanuit kennismanagement deze activiteiten op te sporen, op maat te maken voor de school en toegankelijk voor gebruik door anderen.

#### **5 Kennis uitwisselen: hoe krijgen we kennis op de juiste plaats?**

Kennis komt uit een nauwelijks in kaart te brengen hoeveelheid (in- en externe bronnen). Informatie-overload is sowieso een probleem. Niet iedereen hoeft uiteraard alles te weten. Er is een verschil tussen effectieve kennisverspreiding en het ongericht droppen van informatie over alle medewerkers. Grenzen van kennisuitwisseling worden bepaald door verschillende factoren: economische (alles verspreiden is te duur en werkt averechts omdat door specialisatie medewerkers maar een

bepaald deel van de kennis nodig hebben), wettelijke (bijvoorbeeld geheimhoudingsplicht, wet op de privacy) en organisatorische (hoe meer hiërarchie, hoe makkelijker aan te geven is welke afdelingen informatie nodig hebben. Aan de andere kant geldt: hoe platter de organisatie des te beter informatie kan dienen als schakelpunt voor coördinatie van activiteiten).

De cruciale vragen bij het uitwisselen van kennis zijn: wie moet hoeveel weten over wat en hoe bevorderen we dat kennis wordt gedeeld? Het delen van kennis (kennisoverdracht) is overigens een probleem apart. In hoofdstuk 4 gaan we daar nader op in.

### **6 Kennis toepassen: hoe zorgen we ervoor dat kennis wordt toegepast?**

De kern van kennismanagement is ervoor te zorgen dat de kennis die aanwezig is ook productief wordt gebruikt. Veel - met name kennismanagementactiviteiten gecombineerd met ict-oplossingen - eindigen bij het terugkoppelen van informatie. Dit garandeert uiteraard geenszins het gebruik. Het gebruik van kennis is de implementatie van kennismanagement. Toepassing van kennis hangt voor een belangrijk deel af van het gemak. Voor een kort telefoontje of het consulteren van een collega 'next door' is men nog wel in. Wanneer kennis dieper in de organisatie is verstopt (kennisbanken, intranet, de archieftruimte) is het van belang een goede kennisinfrastructuur te hebben: eenvoudig, makkelijk te gebruiken, goede timing en onderlinge uitwisselbaarheid van opgeslagen informatie. Overigens wordt de toepassing van kennis te vaak vormgegeven vanuit ict-oplossingen. Dat dit een risico is voor scholen komt later aan de orde. (Zie in dit verband hoofdstuk 6 over 'Valkuilen'.)

### **7 Kennis vasthouden: hoe zorgen we ervoor dat we geen kennis verliezen?**

Eenmaal verworven competenties en opgeslagen informatie blijven niet eeuwig beschikbaar. Voor een selectief behoud is management nodig. Scholen zeggen soms dat na een reorganisatie of fusie een deel van hun geheugen is verdwenen. Om opgedane ervaringen en kennis voor de toekomst te behouden moeten drie processen in orde zijn. In de eerste plaats moet geselecteerd worden wat de moeite waard is. De uitdaging is hier waardevolle ervaringen te scheiden van de rest (kennisselectie) en over te brengen naar systemen waar ze toegankelijk voor anderen zijn. Documentatie van verworven inzichten over succesresultaten en oorzaken van mislukkingen speelt daarbij een rol. In de tweede plaats kan kennis behouden worden door ervoor te zorgen dat er goede arbeidsomstandigheden zijn en dat er een goed werkklimaat is. Hier heeft kennismanagement een duidelijk verbinding met personeelsbeleid (loopbaanbeleid, motivatiesystemen, vertrekdrempels, seniorenbeleid. Human Resource Management wordt overigens vaak genoemd als één van de baleinen van de paraplu die het begrip kennismanagement omvat). Voor zover het werk vanuit groepen wordt verricht is het interessant succesvolle werkwijzen (besluit-

vorming, werkplanning, probleemoplossing en dergelijke) goed te documenteren. In de derde plaats moet informatie up-to-date blijven. Anders ontstaat al snel een neerwaartse spiraal: het gebruik neemt af, investeringen in toegankelijkheid worden niet meer gedaan, daarmee neemt de kwaliteit verder af, dat ondermijnt het vertrouwen in de verzamelde gegevens waardoor de nuttigheid van het systeem nog verder afneemt enzovoorts.

## **8 Kennis beoordelen: hoe meten we het succes van leerervaringen?**

Als scholen kennis willen managen dan is het wel van belang aanwijzers te vinden die aangeven of kennismanagementactiviteiten met succes zijn uitgevoerd en rendement opleveren. Maar het meetproces stuit wel vaak op problemen: belangrijke aspecten worden niet gemeten, de verkeerde zaken worden gemeten (bijvoorbeeld de tijd en het geld dat in professionalisering wordt gestopt, en niet wat er met de training wordt gedaan), de verkeerde maten worden gebruikt (men gebruikt alleen interne referenties, vergelijking met andere groepen/scholen worden niet gemaakt).

De hiervoor genoemde acht onderwerpen vormen bouwstenen voor kennismanagement. Ze bieden een overzicht van terreinen waar actief kennismanagement mogelijk is. De bouwstenen kunnen een opstap zijn naar het uitvoeren van activiteiten die gerelateerd zijn aan kennis. Samen vormen zij een geïntegreerde benadering met kennisactiviteiten als structurerend principe. De benadering stelt scholen in staat problemen te vertalen in kennisactiviteiten. In feite is met dit overzicht de breedte van het terrein aangegeven. Per bouwsteen kunnen allerlei overwegingen (pro's en contra's), methoden, technieken en instrumenten aangereikt worden om kennismanagement verder in het vizier te brengen. Omdat het in deze brochure om een oriëntatie gaat, is dit niet de plaats dit verder uit te werken. Wat overigens in de bouwstenen onvoldoende is uitgewerkt is de schakel naar het maken van een ontwerp voor kennisproductiviteit. Dit onderwerp komt terug in hoofdstuk 5.

### ***Van bouwstenen naar werkplan***

*De bouwstenen die worden aangereikt voor kennismanagement wijzen min of meer vanzelf de weg naar een werkplan. Wanneer binnen het praktische kader voor kennismanagement is vastgesteld aan welke verbeterpunten aandacht kan worden besteed en welke ruimte in menskracht en middelen daarvoor beschikbaar is kunnen de activiteiten daadwerkelijk worden gestart. Het is belangrijk verbeterpunten en beschikbare middelen expliciet vast te stellen. Veel verbeterpunten zijn binnen het onderwijs de mist ingegaan, omdat ze ofwel bijzonder vaag werden geformuleerd, ofwel onvoldoende door mensen en middelen werden ondersteund, ofwel*

*onvoldoende planmatig waren uitgewerkt, ofwel onvoldoende door het team werden gedragen. Er is dus echt wel het nodige voorwerk noodzakelijk.*

*Verbeterpunten en beschikbare middelen kunnen in een werkplan worden vertaald.*

*Welke kennis hebben we nodig?*

*Welke kennis hebben we al?*

*Welke kennis moeten we verwerven?*

*Welke kennis moeten we ontwikkelen?*

*Welke kennis kunnen we uitwisselen?*

*Welke kennis kunnen we toepassen?*

*Welke kennis willen we vasthouden?*

*Welke kennis beoordelen we positief?*

*Bij de selectie van verbeterpunten kan het van belang zijn prioriteit te geven aan verbeterpunten die in een volgend jaar extra ruimte creëren voor nieuwe verbeterpunten. (Wynand Wijnen)*

### **Kernvragen**

Scholen kunnen met het managen van kennis verschillende doelen nastreven. Een klassiek rijtje is het behouden van kennis van vertrekkende collega's (het gaat dan om de moeilijk vervangbare, 'schooleigen' kennis, die voor een belangrijk deel in de school zelf is opgebouwd), het beschikbaar maken van expertise die nuttig is voor een grotere groep medewerkers van de school en het voorkomen dat er met veel moeite iets nieuws wordt aangepakt waar al eerder ervaring mee is opgedaan. Meer recent gaat het om zaken als (groepen) docenten in staat stellen beter, slimmer, sneller te leren en ervoor te zorgen dat ze voortdurend kennis hebben van de nieuwste methoden, technieken, technologische support en ontwikkelingen op hun vakgebied. En dan is uiteraard nog de uitdaging om het idee 'de lerende school' tot leven te brengen?

De belangrijkste vragen voor het beter managen van kennis hebben te maken met uitwisselen, toepassen en ontwikkelen van kennis: hoe stimuleren we leerkrachten (en ander personeel) om onderling kennis uit te wisselen? Hoe zorgen we ervoor dat kennis (opnieuw) wordt toegepast? En welke kennis moeten we verwerven of ontwikkelen?

*Uitwisselen van kennis:* de onderlinge uitwisseling van kennis tussen collega's die elkaar veel ontmoeten - even los van de vraag of dit optimaal gebeurt - is doorgaans geen probleem. Bij collega's voor wie dit minder of zelfs niet het geval is, verloopt de uitwisseling doorgaans stroef. Dat men elkaar niet of zelden treft heeft vaak te maken met de wijze waarop de school is gestructureerd. Verdeling over



locaties, secties, hiërarchische lagen, enzovoorts, creëert muren die het noodzakelijke stromen van kennis door de organisatie tegenhoudt. De levendigheid van kennis is echter noodzakelijk om het gewenste kennisniveau op peil te houden. Kennismanagementactiviteiten die zich richten op de uitwisseling van kennis vormen in zekere mate een compensatie voor de organisatiestructuur. Het zal dan ook geen verbazing wekken dat ook de organisatiewetenschappen een stevige claim leggen op de invulling van kennismanagement.

*Toepassen van kennis:* een typerend probleem is dat kennis, ook wanneer deze makkelijk toegankelijk is, niet wordt toegepast. Het gaat daarbij zowel om onvoldoende intern gebruik van interne kennis (voorbeeld: er wordt niet nagegaan of de aanpak van een probleem al eerder is toegepast en wat we daarvan hebben geleerd), om onvoldoende intern gebruik van externe kennis (voorbeeld: er wordt onvoldoende gebruik gemaakt van succesvolle aanpakken elders) en onvoldoende extern gebruik van interne kennis (voorbeeld: wij hebben een manier van kwaliteitszorg ontwikkeld in onze school, die ook profijtelijk kan zijn voor andere scholen).

*Ontwikkelen van kennis:* sneller ontwikkelen dan anderen is volgens velen de enige echte concurrentiefactor geworden. Belemmeringen daarbij zijn versnippering, omdat iedereen een eigen richting volgt (en naar eigen opvatting uiteraard de goede), middelmatigheid, omdat niet voldoende van elkaar wordt geleerd en vrijblijvendheid, omdat resultaatgerichtheid ontbreekt. Ook scholen dienen ervoor te zorgen dat het personeel individueel en samen zo doelmatig mogelijk die kennis opdoen die noodzakelijk is voor het bereiken van de doelstellingen van de school.

Uitwisselen, toepassen en ontwikkelen van kennis zijn aspecten van kennisoverdracht. In de volgende paragraaf werken we dit verder uit.

*Uit het feit, dat het uitwisselen van kennis, het toepassen van kennis en het ontwikkelen van kennis niet altijd spontaan verlopen, moet misschien wel worden afgeleid dat aan handelen op basis van kennis niet altijd de hoogste prioriteit wordt toegekend. Handelen op basis van horen zeggen, handelen op basis van meningen of standpunten, handelen op basis van belangen, handelen op basis van sympathie en antipathie, handelen op basis van afspraken, handelen op basis van onderhandelingen enzovoorts wordt nog steeds veel waarde toegekend. Wanneer het onderwijs het wenselijk zou vinden dat handelen op basis van kennis een hogere prioriteit gaat krijgen, is het wenselijk te gaan werken aan het realiseren van een klimaat waarin kennis van zaken het kan winnen van meningen, belangen en onderhandelingsresultaten. Kennismanagement kan nauwelijks van de grond komen in een omgeving waarin aan kennis van zaken geen grote betekenis wordt toegekend. (Wynand Wijnen)*



## 4 KENNISOVERDRACHT <sup>6</sup>

Je zou verwachten dat scholen bij uitstek de instellingen zijn met expertise op het terrein van kennisoverdracht. Toch is het de vraag of deze expertise toereikend is om het organisatorisch leren (de school als lerende organisatie) vorm te geven. Scholen moeten, net als andere organisaties, hun kennis voortdurend bijwerken of vernieuwen. Dit betekent dat ze zich bezig moeten houden met twee soorten kennisactiviteiten: (1) effectieve manieren om dagelijkse activiteiten te vertalen in kennis en (2) deze kennis overbrengen in tijd en plaats naar anderen.

Dagelijks werk en ervaring vertalen naar kennis mag vanzelfsprekend lijken, maar helaas is dat niet zo. Wie kent niet de bejaarde grap over de leraar die niet zo zeer twintig jaren leservaring heeft maar twintig keer dezelfde ervaring? En wie kent niet zulke collega's? Duidelijk is dat er een bewuste bedoeling nodig is om van werk/ervaring tot kennis te komen. Voordat men verder gaat is een bereidheid nodig om na te denken over daden en de gevolgen van die daden. Scholen bestaan voornamelijk uit doeners, en tijd creëren voor reflectie wordt in het algemeen als 'zonde van de tijd' gezien. Het gevolg hiervan is: wel ervaring opdoen, maar er geen lering uit trekken. Dit betekent ook dat geboekte successen niet vanzelfsprekend kunnen worden herhaald omdat men de tijd niet neemt (of krijgt) de redenen van het succes om te zetten in kennis.

*"Wel ervaring opdoen, maar er geen lering uit trekken."*

*Een dergelijke uitspraak is bijna dodelijk. Het aloude adagium dat we "al doende leren" wordt immers door deze uitspraak met voeten getreden. Gelukkig wordt de uitspraak niet instemmend op papier gezet, maar er wordt natuurlijk wel een probleem gesignaleerd. In de eerste plaats benadeelt iemand zichzelf wanneer er geen lering wordt getrokken uit ervaringen. In dit geval zou men nog kunnen zeggen dat iemand zelf dan maar de nadelen moet dragen. Kennis wordt echter in toenemende mate een gemeenschappelijk bezit en dat heeft dan tot gevolg dat het geen lering trekken uit ervaringen ook anderen benadeeld. De feitelijke constatering dat we als gevolg van de snel groeiende kennisvoorraad in toenemende mate op elkaar zijn aangewezen dient ook tot gevolg te hebben dat de gemeenschappelijkheid van het bezit aan kennis goed wordt bewaakt en goed op peil wordt gehouden. Kennis die er alleen is 'voor jezelf' zal bijzonder snel aan waarde verliezen. (Wynand Wijnen)*

De stappen die een team moet zetten om ervaring om te bouwen naar kennis gaat in het algemeen als volgt: a) een (sub)team voert een taak uit en b) een resultaat, al dan niet gewenst, wordt behaald. Een stap die het team moet zetten om ervaring om te zetten in algemene kennis is dat het team onderzoekt wat het verband is tussen 'wat gedaan is' (handeling) en het resultaat. De tweede noodzakelijke activiteit is het overdragen van kennis. Hiervoor bestaat een zekere huiver omdat tijd en energie worden besteed aan de verspreiding van kennis, waardoor er minder tijd overblijft voor het dagelijkse werk (altijd maar druk!) en voor de ontwikkeling van nieuwe kennis. Duidelijk is echter dat noch de overdracht van nieuwe kennis noch de ontwikkeling van kennis verwaarloosd mag worden: in essentie is het eerste cruciaal voor het huidig reilen en zeilen van de school, de tweede voor de toekomstige levensvatbaarheid. Het vinden van een juiste balans tussen beide vormen is van belang.

De overdracht van kennis begint dus met het creëren van algemene kennis; anders is er niets om over te dragen. Daarna moeten de volgende stappen worden gezet:

- 1 het vinden van een methode om kennis over te brengen naar een groep die deze kan en wil (her)gebruiken;
- 2 vertaling van kennis in een vorm die anderen kunnen gebruiken;
- 3 de ontvangende groep past kennis aan voor eigen gebruik in een specifieke context;
- 4 het proces herhaalt zich wanneer het ontvangende (sub)team met een nieuwe taak begint.

Er zijn drie zaken van belang bij het bepalen of en hoe een overdrachtmethode werkt in een specifieke situatie.

- Wie is het ontvangende team, in termen van vergelijkbaarheid van taak en context?
  - In hoeverre komen taak en context van het ontvangende team overeen met dat van het team dat de kennis heeft ontwikkeld?
  - Heeft het ontvangende team voldoende opnamecapaciteit (ervaring, gemeenschappelijke taal, vaardigheden, kennis et cetera) om een en ander te kunnen doorvoeren?
- De aard van de taak, in termen van routinematigheid en frequentie.
  - Hoe vaak komt deze taak voor (dagelijks, maandelijks, jaarlijks)?
  - Is het een routinematige of niet?
  - Zijn er heldere, vaststaande stappen of is elke stap variabel?
- De soort kennis die overgedragen wordt.
  - Gaat het om impliciete kennis ('in de hoofden van mensen') of om expliciete kennis (in documenten, programma's, software, procedures enzovoorts).

Op basis van deze vragen moet de effectiefste wijze van kennisoverdracht worden gekozen. Nancy Dixon heeft vijf soorten kennisoverdracht benoemd:

- 1 Seriele overdracht; deze is van toepassing op een team dat een taak verricht en de taak vervolgens in een nieuwe context uitvoert (veelal bekend onder de naam 'lessons learned'). Voorbeeld: een team van een ROC heeft contractonderwijs gerealiseerd en wil dat nu voor een andere doelgroep gaan uitvoeren.
- 2 Nabije overdracht; een groep heeft door een vaak terugkerende taak expertise opgebouwd die de organisatie toegepast wil zien in andere teams ('best practice'). Voorbeeld: een talensectie (verspreid over vier lokaties) gebruikt 'viadesk' (een virtueel kantoor) ter voorbereiding op hun werkoverleg. De school wil deze werkwijze invoeren voor andere secties.
- 3 Verre overdracht; impliciete kennis van een bronteam wordt overgedragen naar een ontvangend team, terwijl de te verrichten taak niet routinematig is. Voorbeeld: de wiskundesectie heeft een succesvolle werkwijze ontwikkeld die leerlingen ondersteunt bij het maken van huiswerk. De schoolleiding wil dit uitbreiden naar de hele onderbouw.
- 4 Strategische overdracht; dit betreft de overdracht van complexe kennis van het ene team naar een ander, waarbij de teams zowel in tijd als plaats gescheiden kunnen zijn. Het verschil met 'verre' overdracht zit vooral in het feit dat de implementatie van kennis een veel groter deel van de organisatie bestrijkt. Voorbeeld: de afdeling 'gezondheid' van een ROC is erin geslaagd meer rendement te halen uit het professionaliseringsbudget (duale uitvoering met externen, ervan leren, en later zelfstandig voor andere groepen uit eigen kring herhalen). De werkwijze verdient ROC-brede aandacht.
- 5 Specialistische overdracht: een team heeft kennis nodig die eigen kennis te boven gaat maar die wel aanwezig is in een andere school van hetzelfde bestuur. Voorbeeld: een school wil kwaliteitszorg invoeren. Een kwaliteitsgroep van een andere school heeft een procedure vastgelegd die effectief toewerkt naar het kwaliteitsbeleid. Verstandig 'leentje buur' spelen is op zijn plaats.

Bij de genoemde vormen van kennisoverdracht is sprake van een verschuivend perspectief. Kennis van deze perspectiefverschuivingen is wenselijk om pro's en contra's ten opzichte van kennismanagement te kunnen duiden. Het gaat om een drietal verschuivingen/veranderingen.

- Verschuiving in zienswijze: niet alleen 'experts' zijn de voornaamste bron van kennis, maar 'ieder individu, (sub) team' heeft kennis waar een ander zijn/haar voordeel mee kan doen. Waar vroeger problemen werden doorgeschoven naar experts, die een oplossing bedachten die vervolgens geïmplementeerd moest worden door uitvoerders buiten de 'kring van ingewijden', is er vandaag de dag meer en meer aandacht voor 'leren op de werkplek' door degenen die het werk ook feitelijk moeten uitvoeren. Leren van en tijdens het werk is een belangrijke

invalshoek om kennismanagement vorm te geven; zeker voor het onderwijs biedt dit een aantrekkelijk perspectief. In het hoofdstuk over het bevorderen van kennisproductiviteit (hoofdstuk 5) gaan we hier verder op in.

- Verschuiving in de manier waarop organisaties over kennis nadenken: kennis wordt steeds minder gezien als een individueel verschijnsel en steeds meer als een groepsverschijnsel. Dat neemt niet weg dat kennis als individueel verschijnsel nog steeds krachtig is. Dit wordt toegeschreven als het gevolg van lange scholing, waarin we leerden anderen niet te storen, niet te helpen en geen hulp te vragen. Leren was iets wat je vooral alléén deed. Het is geen wonder dat deze attitude een krachtige rem vormt wanneer het gaat om essentiële zaken als kennis delen. Ondanks de kracht van deze langdurige beïnvloeding beginnen mensen leren meer en meer op te vatten als iets dat binnen een gemeenschap wordt voortgebracht. Het ontstaan van 'communities of practice' en gebruikersnetwerken zijn voorbeelden van dit verschuivend perspectief.
- Verandering in de zienswijze dat kennis een stabiel gegeven is naar de opvatting dat kennis veranderlijk en veranderbaar is.

Het volgende citaat<sup>7</sup> illustreert dit aardig: "Intranet? Prachtig op papier, lastig in de praktijk. Nancy Dixon onderzocht samen met Ernst en Young de vijf beste methoden (zie hiervoor) voor kennisoverdracht. Belangrijke bevinding: veel organisaties komen terug van hun hooggespannen verwachting van elektronische kennisoverdracht, waaronder intranet. Redenen?

- 1 Kennis lijkt zo vormeloos dat het denkbeeld van vastlegging en opslag op een centrale plek een prettig gevoel van controle en beheersbaarheid verschaft.
- 2 Rond het beschikbaar willen maken van kennis heerst een mentaal beeld van een groot warehouse dat alle kennis bevat. Men maakt zich een voorstelling van hoe degenen die op zoek zijn naar kennis dat warehouse betreden en pakken wat ze nodig hebben. Dat idee heeft grote aantrekkingskracht.
- 3 En dus ... wordt veel geld geïnvesteerd in het bouwen van een warehouse (kennisbanken, intranet) in de verwachting dat met een druk op het toetsenbord het warehouse geopend kan worden. Daarna gebeurt er verdraaid weinig."

Deze veranderingen zijn gaande. Soms handelen we vanuit het nieuwe, soms vanuit het oude. Het komt voor dat processen van kennisoverdracht opgezet worden vanuit nieuwe opvattingen, maar dat het vervolgens met de oudere opvattingen als uitgangspunt wordt geïmplementeerd. 'Practice what you preach' - voor veel leerkrachten een heilig principe - is dan niet aan de orde, hetgeen opnieuw een belemmering is om het nieuwe met kracht door te voeren.

## 5 HET BEVORDEREN VAN KENNISPRODUCTIVITEIT

In de eerder genoemde bouwstenen voor kennismanagement (hoofdstuk 3) wordt niet expliciet aandacht gevraagd voor kennisproductiviteit. Voor dat begrip verwezen we naar de definitie van Weggeman, namelijk: de mate waarin we processen als kennis ontwikkelen, delen en toepassen efficiënt en effectief uitvoeren. Kessels<sup>8</sup> voegt daar nog aan toe dat we dat dan zouden moeten doen om stapsgewijze verbetering en radicale vernieuwing van werkprocessen, producten en diensten te bewerkstelligen. De vraag is dan of het mogelijk is leersituaties te ontwerpen die kennisproductiviteit bevorderen. Kessels wijst daarbij op een zevental samenhangende leerfuncties:

- 1 het verwerven van materiedeskundigheid en vakkennis die direct verband houdt met de kerncompetenties (van de school);
- 2 het leren opsporen en aanpakken van nieuwe problemen met behulp van de nieuwe vakkennis; bijvoorbeeld het leren benutten van samenwerking binnen lokaal onderwijsbeleid;
- 3 het ontwikkelen van reflectieve vaardigheden en metacognities die helpen bij het vinden van nieuwe wegen om nieuwe kennis op het spoor te komen, te verwerven en toe te passen; bijvoorbeeld hoe leren we van onze ervaringen;
- 4 het verwerven van communicatieve en sociale vaardigheden die ons toegang verschaffen tot het kennisnetwerk van anderen en die het leerklimaat van de werkomgeving veraangenamen;
- 5 het verwerven van vaardigheden voor het zelf reguleren van motivatie, affiniteiten, emoties en affecties rond het werken en leren;
- 6 het bevorderen van rust en stabiliteit waardoor medewerkers een kans krijgen zich nieuwe ideeën en werkwijzen eigen te maken en deze te integreren in het werk;
- 7 het veroorzaken van een creatieve onrust die aanzet tot radicale innovatie. Die onrust kan het gevolg zijn van een sterke gedrevenheid om een lastig vraagstuk op te lossen. Vaker ligt de oorzaak in een externe bedreiging: een kwestie van winnen of verliezen, erop of eronder, meedoen of afhaken. Het zal duidelijk zijn dat niet alle onrust creatieve onrust is; verstoringen zonder gedrevenheid tot innovatie is irritant.

De vraag die zich dan opdringt is hoe je een werkomgeving zo kunt inrichten dat deze leerfuncties krachtig ondersteund worden. Aan collega's binnen *The Learning Company*<sup>9</sup> heeft Kessels de volgende vragen voorgelegd: (a) wat vind je aantrekkelijk aan je werkomgeving en (b) waar ben je bang voor dat verloren zou kunnen gaan?

Als antwoord op vraag a werden zaken genoemd als ruimte en vrijheid voor zelfgekozen professionele ontwikkeling, makkelijke toegang tot interessante collega's in het vakgebied (intern en extern), de zorg voor elkaar, open communicatie, constructieve terugkoppeling, respect en waardering voor persoonlijke verschillen en integriteit in het handelen.

Onder b werden genoemd de zorg dat door groeiend succes de werkdruk zodanig toeneemt dat professionele ontwikkeling tot stilstand komt en er geen tijd voor reflectie meer is. Min of meer parallel daaraan is er de zorg dat de behoefte aan regels en overleg toenemen, dat er zich een interne hiërarchie ontwikkelt en dat je niet meer weet waar de ander mee bezig is.

De bevindingen van Kessels sluiten aan bij onderzoek waaruit blijkt dat kennisdeling positief beïnvloed wordt door onderlinge betrokkenheid, nieuwsgierigheid en de inspiratie die uitgaat van een gedeelde (dus ook gecommuniceerde) missie.

### **Ontwikkelprincipes voor kennisproductiviteit**

Op basis van verkenningen schetst Kessels drie ontwikkelprincipes om kennisproductiviteit in organisatie te vergroten.

#### **1 Werken aan wederzijdse aantrekkelijkheid**

Een kennisproductieve werkomgeving is een aangename leeromgeving. De sociale context nodigt uit samen aan de slag te gaan. Medewerkers besteden veel aandacht aan hun wederzijdse aantrekkelijkheid, wat inhoudt dat zij over en weer moeite doen voor elkaar een rijke leeromgeving vorm te geven. Een consumentenattitude, gevoed door een amusementsverwachting, is dodelijk voor de ontwikkeling van een lerende groep. Wederzijds respect, de waardering en de integriteit bieden voldoende veiligheid voor constructieve terugkoppeling en soms pijnlijke confrontatie. Het aantrekkelijk zijn voor elkaar is in feite een welbegrepen eigenbelang. Medewerkers die ontevreden zijn over het werkklimaat kunnen de verantwoordelijkheid dit te verbeteren niet op een ander afschuiven.

#### **2 Op zoek naar passie**

Een kennisproductieve omgeving nodigt medewerkers uit op zoek te gaan naar passie. Nieuwsgierigheid, motivatie, interesse en ambitie kunnen niet aangepreerd worden. Een kennisproductieve omgeving spoort ook aan eigen inhoudelijke thema's te ontwikkelen. Dat thema wekt nieuwsgierigheid en stelt in staat sneller dan anderen informatie op te sporen. Het bevordert ook het vinden van een aansluiting bij aantrekkelijke netwerken en zet aan tot prestaties waar anderen het opgeven. Zo komen in de kenniseconomie roeping en beroep weer dichterbij elkaar te liggen.



### 3 Verleiden tot kennisproductiviteit

Het bevorderen van kennisproductiviteit vereist ook bekwaamheden waarmee je bewust aan de sociale context (zie wederzijdse aantrekkelijkheid) en inhoud (zie passie) kunt werken. Tot voor kort lagen deze taken bij opleiders, trainers en managers. Inmiddels hebben deze rollen meer het karakter van mentor, coach of inspirator gekregen. De wens te sturen, beheersen en controleren blijkt steeds moeilijker uit te voeren. Veel medewerkers kunnen hun manager missen en regelen zelf de behoefte aan ondersteuning. De groeiende behoefte aan zelfsturing vinden we niet alleen terug in de context van de arbeid, maar ook in de context van het leren. Dit alles roept de vraag op hoe we elkaar kunnen verleiden tot kennisproductiviteit? Het gaat hier vooral om de bekwaamheid een werkomgeving vorm te geven waarin het duurzame gereedschap tot ontwikkeling kan komen dat ook bruikbaar is voor de aanpak van toekomstige vraagstukken: de bekwaamheid om slimmer te worden, het leren te leren, het organiseren van reflectie, het vergroten van reflexiviteit, kortom: het toepassen van kennis op de kennisontwikkeling. In het kader van deze brochure voeg ik er vrijelijk aan toe: het leren innoveren.

*De ontwikkelprincipes voor kennisproductiviteit zoals die door Kessels worden aange-reikt belichten een ongebruikelijke invalshoek. Blijkbaar wordt kennisproductiviteit niet ontwikkeld door het uitschrijven van een project en het vervolgens uitvoeren daarvan. Kennelijk moet allereerst worden voldaan aan enkele klimaat-voorwaarden, die ertoe moeten leiden dat de leden van een organisatie zich volledig inzetten voor het nagestreefde doel. Niet een opdracht van hogerhand leidt tot de kennisproductiviteit die wordt beoogt, maar een aangename leeromgeving is blijkbaar een noodzakelijke voorwaarde. Niet het stapsgewijze uitvoeren van een overeengekomen werkplan leidt tot de kennisproductiviteit die wordt nagestreefd, maar nieuwsgierigheid, motivatie, interesse en ambitie dienen aan die stapsgewijze benadering vooraf te gaan. Niet het sturen, beheersen en controleren leiden bij het verhogen van kennisproductiviteit tot de beste resultaten, maar de kunst van het verleiden speelt bij een en ander een belangrijke rol. (Wynand Wijnen)*



## 6 VALKUILEN <sup>10</sup>

De praktijk van kennis delen laat zich goed analyseren aan de hand van de volgende vragen: waarom wordt kennis gedeeld? Wanneer gebeurt dat? Wie deelt kennis? Waar gebeurt dat? Welke kennis wordt gedeeld? En hoe wordt kennis gedeeld? De antwoorden op deze vragen kunnen worden teruggebracht tot drie belangrijke aspecten van kennis delen: het managen van kennis delen, het leren van kennis delen en de ict-ondersteuning van kennis delen. Scholen kunnen in valkuilen terechtkomen wanneer zij geen of onvoldoende of eenzijdige aandacht hebben voor deze aspecten. Problemen kunnen worden verwacht wanneer scholen:

- kennis delen benaderen vanuit een managementperspectief, zonder veel oog voor de werkelijke behoefte aan het delen van kennis;
- kennis delen vooral koppelen aan individueel en groepsleren, zonder veel aandacht voor het leren op schoolniveau;
- kennis delen vooral benaderen vanuit de mogelijkheden die ict biedt, zonder veel aandacht voor de sociale context en sociale interactie.

Valkuilen zijn potentiële risico's en risico's zijn te vermijden; voldoende redenen om bij deze valkuilen stil te staan.

### 1 De managementvalkuil: waarom en wanneer wordt kennis gedeeld?

Deze valkuil valt uiteen in twee risico's: (a) het gevaar het delen van kennis te veel te richten op kansen voor de toekomst en te weinig op het oplossen van bestaande problemen (pro-actief management) en (b) het gevaar kennisdeling vooral te definiëren vanuit een managementperspectief.

#### *Pro-actief management*

Zwart-wit gesteld kunnen we zeggen dat er twee redenen zijn om met kennismanagement te beginnen: het creëert kansen voor de toekomst of het biedt een oplossing voor bestaande problemen. Beide overlappen elkaar en vaak worden kansencreërende initiatieven uitgelegd als initiatieven die bestaande problemen helpen oplossen. Op de hoede zijn is op zijn plaats. Bij kansencreërende initiatieven is het meestal niet het probleem maar de oplossing die tot veranderingen in de school (ver)leidt. Waarom zijn dergelijke initiatieven dan toch - *'je moet het niet als probleem zien, maar als uitdaging'* - zo aantrekkelijk?

In de eerste plaats is er de 'efficiency'-gedachte. Kort gezegd zorgt kennismanagement voor een ideale organisatie waarin kennis vrijelijk stroomt. In zo'n organisatie wordt geen werk dubbel gedaan, loopt de school geen schade op als personeel vertrekt en heeft het management via informatiesystemen vrijelijk toegang tot haar

voornaamste productiefactor: kennis. Zo'n organisatie is het nastreven waard en het is goed voorstelbaar dat het management zich ongemakkelijk voelt als het niet 'iets' aan kennismanagement doet. Vervolgens speelt de financieel-economische waarde van kennis een rol: de groeiende bewustwording dat kennis er toe doet. Wat is de school nog 'waard' wanneer de medewerkers de school 's avonds verlaten hebben? En tenslotte is er de meerwaarde die aan ict-toepassingen toegeschreven wordt: wat kan moet. En inderdaad is er een toenemend gemak om met behulp van ict het delen van kennis te initiëren, te sturen en te volgen.

Bij de kansencreeërende initiatieven is vaak sprake van imitatie. Vanuit het gevoel achterop te raken wordt het nieuwe perspectief snel omarmd. Conferenties, workshops, seminars - waar zelden over mislukkingen wordt gesproken - vormen een goed platform om het 'ei van Columbus' te aanschouwen. De gevaren hiervan zijn bekend: de presentaties verwijzen vaak naar ervaringen, die onvoldoende zijn uitgerijpt om verspreid te worden, positieve verhalen versluieren de problemen en de bedachte oplossingen behoeven nog heel wat vertaalwerk om het enigszins op maat van de school te krijgen. En bij dat laatste staan de managers er weer alleen voor, met collega's die nog lang niet van het nut en de noodzaak zijn overtuigd.

### *Het managementperspectief*

Vormgeven aan processen van kennis delen is in belangrijke mate een management-issue. Het lijkt voor deze groep - in hun ogen 'op schoolniveau' - ook meer voordelen te hebben dan voor de medewerkers. Het aanleggen van databanken, intranet en managementinformatiesystemen zijn voorbeelden van een dominante managementbenadering. Dergelijke initiatieven zijn echter uitermate kwetsbaar wanneer de behoefte (of het ontbreken daarvan) van het onderwijzend en ondersteunend personeel niet expliciet meegewogen wordt. Het zal duidelijk zijn dat het management afhankelijk is van de betrokkenheid van het personeel om hun initiatieven enig effect te laten sorteren. "Gij zult kennis delen" werkt niet. Het bereiken van een 'plus-plus-gevoel' - én nuttig voor de medewerkers én nuttig voor de school, is een tijdrovende maar noodzakelijke voorwaarde.

De nuttigheid van kennis delen voorhouden aan mensen is nog een heel karwei. Er zijn verschillende redenen waarom mensen niet makkelijk of niet snel in staat zijn kennis met anderen te delen:

- gebrek aan vertrouwen: medewerkers delen kennis niet zo maar. Er dient vertrouwen te zijn dat kennis in goede handen is. En er is ook geloof nodig in het idee dat kennis delen 'geven en nemen' is. Wantrouwen gaat uiteraard een stap verder: onderlinge strijd, kampen, 'wij zijn beter dan zij' maken de voedingsbodem voor kennismanagement volstrekt onvruchtbaar;
- weggeven van macht: als het idee van 'kennis is macht' leeft, dan is het delen van

- kennis gelijk aan weggeven van opgebouwde macht. Toegeven dat je aanhanger bent van deze gedachte, gebeurt niet zo snel openlijk;
- geen tijd (de meest *genoemde* belemmering). Het valt niet te ontkennen dat tijd een schaars goed is. En wanneer kennisdeling extra inspanning vraagt, zonder een voordeel biedende koppeling voor het dagelijks werk, dan is het voorstelbaar dat er niet snel aan begonnen wordt. Als er echt geen tijd is, hoeven we nergens aan te beginnen. Als de tijd schaars is, is er alle reden initiatieven voor kennismanagement mede te beoordelen op 'tijdbesparing' (op termijn). Geen tijd betekent echter meestal geen prioriteit;
  - gebrek aan middelen. In de praktijk blijkt dat ict-middelen kennis delen vaak niet adequaat ondersteunen. Er is weerstand tegen het gebruik van ict-middelen die vragen om 'opgeschreven' kennis (intranet, databanken enzovoorts). Kennis krijgt pas betekenis als het te herleiden is tot personen. Het is lastig en tijdrovend kennis op schrift te expliciteren. Ondersteunende middelen zouden vooral ingezet moeten worden om communicatie te faciliteren in plaats van op te roepen;
  - solisme. Of het nu het gevolg is van geografische spreiding, van 'professionalisme' of van gebrek aan onderlinge en organisatorische betrokkenheid, solisme staat het delen van kennis in de weg.

*Wanneer van verschillende kanten wordt gesteld dat gezamenlijkheid, het hebben van een draagvlak, het elkaar wederzijds ondersteunen enzovoorts met betrekking tot de mogelijkheden van kennismanagement belangrijk zijn, dan ligt het eigenlijk voor de hand dan kanscreërende initiatieven door de bank genomen minder succesvol zijn dan initiatieven die gericht zijn op het oplossen van bestaande problemen. Bestaande problemen kan men veel beter van dag tot dag ervaren. Mede daardoor hebben ze een sterker bindende kracht dan initiatieven die gericht zijn op een nog onduidelijke toekomst. Eerder werd gesteld dat het vastleggen van verbeterpunten een goed vertrekpunt is om de mogelijkheden van kennismanagement in een organisatie zo optimaal mogelijk te maken. Het verbeteren van de situatie van vandaag in onderling overleg is een goede voorwaarde voor het realiseren van een goed draagvlak. De managementvalkuil manifesteert zich bijna dagelijks. (Wynand Wijnen)*

## 2 De leervalkuil: wiens kennis wordt waar gedeeld?

De leervalkuil heeft te maken met het risico dat het accent bij kennisdeling gelegd wordt bij het belang voor het individuele en groepsleren zonder dat de schoolorganisatie er (voldoende) voordeel bij heeft. Om individueel leren en groepsleren om te zetten tot organisatorisch leren is het gezamenlijk accepteren van gedeelde kennis van wezenlijk belang. Tijdens dit proces wordt kennis geleidelijk geaccepteerd als organisatorische kennis.

Om zover te komen zullen er op het gebied van kennismanagement initiatieven ontplooid moeten worden die ertoe leiden dat individuen, groepen mensen in de organisatie of alle medewerkers in de organisatie zich verleid voelen aan de slag te gaan/gebruik te maken van verworven kennis. Om kennis te delen is een 'deelcultuur' in de organisatie noodzakelijk. Maar dat is slechts een voorwaarde. Het delen zelf moet nut hebben voor respectievelijk een individu, een groep, de organisatie.

Mensen leren vaak door kennisdeling in voor hen vertrouwde groepen. De kennis die zo wordt opgebouwd wordt vaak niet als relevant beschouwd voor (en door) anderen buiten de eigen groep. Daarmee loopt men het risico dat aan de school kennis onthouden wordt die wel van belang kan zijn voor de verdere ontwikkeling van de school. Behalve de redenen die in de vorige paragraaf genoemd zijn als hindernis om tot kennisdeling te komen, kan hier het tekort aan collectieve betrokkenheid bij de school als extra hindernis worden toegevoegd. Zie in dit verband de voorbeelden bij de vijf soorten kennisoverdracht die in hoofdstuk 4 beschreven worden.

Er zijn verschillende maatregelen mogelijk om de collectieve betrokkenheid bij 'locale' kennisdelingsprocessen (en vice versa) te vergroten, zoals:

- kennisdeling als 'manier van doen'. Het werk is dan zodanig georganiseerd dat kennisdeling voortdurend plaatsvindt, bijvoorbeeld tijdens bijeenkomsten waarin kennisdeling het doel is. Dat klinkt als een open deur, maar is het niet. Vaak worden onder de noemer van kennismanagement projecten georganiseerd. Nogal eens hebben die een tijdelijk karakter en is bij de realisatie ervan van een prohouding geen sprake. Denk in dit verband aan het 'uitproberen' van nieuwe didactiek in een bepaalde afdeling. Niet zelden sterven deze projecten een zachte dood voordat er door de projectdeelnemers en anderen binnen de school iets geleerd is;
- bijdrage van het management. Directe betrokkenheid betekent dat het management inzicht heeft op de plaatsen in de school waar kennisdeling plaatsvindt. Voor het promoten van kennisdeling neemt het management een sleutelpositie in. Dat kunnen ze doen door de wens uit te spreken dat mensen kennis met elkaar delen. Er zelf niet aan meedoen is geen goed signaal. Reflectie op het eigen handelen hierin (welke kennis deel ik, met wie, wanneer en vooral ook met wie dit niet gedaan wordt) geeft inzicht in waarom anderen kennis delen of zich eraan onttrekken;
- formele functies invoeren op het gebied van kennismanagement: terughoudendheid is hier zeker op zijn plaats. Als het delen van kennis onderdeel vormt van het dagelijks werk dan is iedereen ook zelf verantwoordelijk voor de wijze waarop met kennis kan worden omgegaan (zie verder paragraaf 2 in hoofdstuk 7);

- steun van de directie en het management. Voor alle organisatie geldt dat mensen steun van de directie voor het creëren van organisatiebrede betrokkenheid onontbeerlijk vinden (tenzij de sfeer al is ontaard in een gevoel van 'ze doen maar'). Tegelijkertijd maakt die steun de praktijk van het kennis delen complex. Kennismanagement van 'boven af' loopt risico's. Steun kan natuurlijk wel gegeven worden bij het communiceren van de boodschap (kennismanagement is bij ons van belang omdat...), of wanneer initiatieven vragen om financiële ondersteuning of om verandering in de infrastructuur.

*Het verzamelen en opdoen van kennis voor eigen gebruik is gedurende lange tijd een belangrijke doelstelling geweest van het onderwijs. Samen leren, elkaar bij het leren helpen, aanvullende kennis opdoen enzovoorts waren ongebruikelijke activiteiten. Tot op de dag van vandaag weet het onderwijs nog niet goed hoe er met groepswork omgegaan moet worden. Hoe moet het beoordeeld worden? Telt de inbreng van iedereen even zwaar? Hoe om te gaan met het zogenoemde 'meelift-gedrag' zijn nog steeds actuele vragen. Het ligt dus eigenlijk wel voor de hand dat de weg naar een lerende organisatie een moeizame is. We zijn het niet gewend, we hebben ons daarop niet georiënteerd, we hebben de te verwachten voordelen nog onvoldoende in beeld, we hebben de gewenste manieren van werken nog onvoldoende onder de knie enzovoorts. Tegelijkertijd weten we heel goed dat we als enkeling onmogelijk opgewassen zijn tegen de alsmaar groeiende stroom van kennis. Het lijkt erop dat we wel moeten, of we willen of niet. De leervalkuil is geen uitzonderlijk verschijnsel. Deze valkuil is er geregeld.*  
(Wynand Wijnen)

### 3 De ict-valkuil: welke kennis wordt hoe gedeeld?

Veel initiatieven op het gebied van kennismanagement komen uit de ict-hoek. De valkuil schuilt vooral in de veronderstelling dat ict het delen van kennis altijd positief ondersteunt en kennisdelingsprocessen erdoor verbeteren. En dat leidt op haar beurt tot de verkeerde combinatie van vraag om ict-ondersteuning en aanbod van toepassingen. Eenzijdige gerichtheid op ict-ondersteuning uit zich in drie drogredenen:

- technologische mogelijkheden leiden tot verbetering. Veel initiatieven tot innovaties zijn gebaseerd op het idee dat introductie van nieuwe technologie het functioneren van de organisatie verbetert. Intranet, virtuele kantoren, videoconferencing, elektronische bestanden zijn daarvan voorbeelden. De kennis van resultaten op deze gebieden zou op zijn minst moeten leiden tot een zekere nuchterheid. Als er positief resultaat is dan is er ook een weg vol hobbels afgelegd;
- alle kennis is in systemen onder te brengen. Hierin weerklinkt de erfenis van het informatietijdperk. Natuurlijk is niet alles in systemen onder te brengen. Kennis

in systemen betreft altijd expliciete kennis: kennis die is opgeslagen en kan worden overgedragen via zaken als rapporten, boeken en intranet. Bij het overdragen van expliciete kennis spreken we over de 'stockbenadering' (kennis op de plank); bij het overdragen van impliciete, persoonsgebonden kennis is er sprake van de 'flowbenadering', kennis moet stromen. Mensen vinden hierin snel hun weg en zien de ict-oplossingen vooral als 'verwijsfunctie' (welke kennis zit waar of bij wie?) en schakelen snel door naar het persoonlijke contact om de 'echte' kennis te kunnen delen;

- iedereen kan werken met ict. Degenen die kennismanagement promoten gaan er makkelijk vanuit dat medewerkers bereid zijn hun kennis te delen. Aan de vraag waarom ze dat zouden doen wordt nogal eens voorbijgegaan. Maar naast de vraag naar de behoefte wordt ook de vraag naar de noodzakelijke vaardigheden vaak veronachtzaamd. Naast goede wil is degelijke ict-vaardigheid nodig om profijt van het nieuwe te kunnen trekken.

Zoals gezegd, de hier genoemde valkuilen zijn potentiële risico's. Hoewel we soms niet aan de indruk ontkomen dat het noodzakelijk lijkt in valkuilen terecht te komen - we leren pas klimmen als we in de put zitten - zijn er door anderen wel lessen geleerd waarmee we wellicht ons voordeel kunnen doen.

*Ict wordt nog wel eens aangereikt als dé oplossing voor een veelheid van problemen. Gelukkig hebben we inmiddels geleerd dat een dergelijke opvatting veeleer moet worden getypeerd als een verkooppraatje en veel minder als een beschrijving van de werkelijkheid. Het lijkt erop dat ict zichzelf teveel rijk gerekend heeft door de eigen beperkingen in onvoldoende mate te zien. Bij veel toepassingen van ict moet men constateren dat het versnellen van bestaande processen met behulp van ict meer aandacht heeft gekregen dan het ontwikkelen van de eigen mogelijkheden van ict. Zo zijn er tal van docentvervangende ict-oplossingen, terwijl er amper sprake is van interactieve ict-oplossingen. Zo zijn er tal van databankoplossingen met behulp van ict, terwijl het gemakkelijk opsporen van de gezochte informatie nog in de kinderschoenen staat. Ook zijn er tal van managementondersteunende ict-oplossingen, terwijl de ondersteuning van de medewerkers op de werkvloer nog te wensen overlaat. De ict-valkuil leidt bijna dagelijks tot teleurstellende ervaringen. (Wynand Wijnen)*



## 7 DE VALKUILEN VERMIJDEN

Een belangrijk uitgangspunt is het hanteren van een zienswijze waarbij het delen van kennis wordt gezien als onlosmakelijk verbonden met het alledaagse werk in de school. De behoefte aan kennis delen laat zich niet van bovenaf opleggen. Die behoefte moet ook door de medewerkers zelf worden gevoeld. Dat neemt niet weg dat het management wel taken heeft bij het ondersteunen van dergelijke processen.

### 1 Vergroten van de behoefte aan kennis delen

Mensen hebben er vooral moeite mee kennis te delen wanneer het een extra opgave betekent zonder dat het persoonlijke meerwaarde voor hen heeft. Wanneer kennis delen het werk vergemakkelijkt, verbetert, interessanter of leuker maakt, nemen de kansen op succes toe. Maar ook dan is het nog lastig genoeg. Hieronder volgt een aantal aanbevelingen die kunnen bijdragen om de behoefte aan kennis delen te vergroten.

#### *Zoek balans tussen kansencreërende en probleemoplossende initiatieven*

Kansencreërende initiatieven vloeien voort uit de verwachting dat het initiatief nieuwe mogelijkheden aanboort. Wanneer geen koppeling gelegd wordt naar voordelen die het voor medewerkers (misschien op termijn) kan hebben, is de kans groot dat het initiatief aansluiting mist binnen de verdere ontwikkeling van de school. Hoe vaker dergelijke initiatieven uit het verleden zo zijn beleefd, des te groter is de kans dat dergelijke initiatieven met argusogen bekeken worden. Introductie van dergelijke initiatieven, gekoppeld aan het idee dat er een bepaald probleem van de school mee kan worden opgelost lopen op hun beurt weer het gevaar dat onvoldoende voordeel wordt gehaald uit de achterliggende ideeën en managementstrategieën.

#### *Schat de kansen in voor onderlinge betrokkenheid*

Nieuwsgierigheid, van elkaar willen leren, de wens op de hoogte te blijven van actuele ontwikkelingen, tot de beste scholen willen behoren, willen innoveren op eigen kracht, het zijn allemaal krachten die kennis delen bevorderen. Kennis delen vraagt in het algemeen om een andere cultuur. Het gaat er in eerste instantie niet om de bestaande cultuur te veranderen, maar om na te gaan waar die zich in verschillende praktijken al voordoet. Het is raadzaam daarbij vanuit eerlijke antwoorden op zelf gestelde vragen te vertrekken: krijgen mensen de kans zich betrokken te voelen? Worden samenwerking en informele netwerken gepropageerd? Is de missie van de school wel inspirerend genoeg?

*Wees zuinig met belonen*

In het bedrijfsleven is het delen van kennis soms op het salarisstrookje terug te vinden. Collega's die veel worden geconsulteerd, die een duidelijk aandeel leveren in de kennisontwikkeling, of die er in slagen de eigen kennis goed te 'vermarkten', vinden dat soms in de vorm van een of andere bonus terug. Eigenlijk zou kennis delen routine moeten worden, een alledaags gebeuren gekoppeld aan het dagelijkse werk en aan de gevoelde behoefte samen een goede prestatie te leveren. Zolang scholen nog op weg zijn naar een dergelijk perspectief, kan een beloning vaak geen kwaad. Het vinden van de juiste maat hierbij is vanzelfsprekend belangrijk; een gemeend compliment, een schouderklop, een bioscoopbon of een etentje kunnen wellicht helpen (je moet de school wel kennen om te weten of het echt helpt). Het mee laten wegen van kennisdelen in functioneringsgesprekken en de vertaling ervan in het realiseren van de ambities van medewerkers is uiteraard ook een optie.

*Oog voor de bestaande cultuur*

Kennis delen gedijt het best in een stimulerende, professionele cultuur, maar die kan niet worden opgelegd. Daarom is het goed te letten op praktijken waar dit al plaatsvindt. Het positief beoordelen van kennisvriendelijke praktijken oogst pas op termijn effect, maar dat neemt niet weg dat in de tussentijd voortdurend de grond bewerkt moet worden. Het creëren van doorgroeimogelijkheden, het geven van interessante opdrachten, het laten werken in wisselende teams zijn voorbeelden van maatregelen die ervoor kunnen zorgen dat mensen - buiten hun eigen subgroep om - elkaar leren kennen en van elkaar kunnen leren.

*Vermijd het gevoel van extra belasting*

Zolang het gevoel bestaat dat kennis delen extra belastend is, wordt het geen onderdeel van het dagelijks werk. Voor het interessant maken van kennis delen bestaat geen kant-en-klaar recept. Het geven van extra tijd om aan kennis delen te doen is in veel gevallen geen reële optie. Het management moet de school en de medewerkers kennen om te weten welke maatregelen van nut kunnen zijn om kennisdeling leuk te gaan vinden. En zelfs leuk is in het onderwijs al een woord om op je hoede te zijn. (Zo verklaarde Karin Adelmund in een TV-debat geen last te willen hebben van 'leukeritus'.)

*Het zonder meer invoeren van een reeks van activiteiten gericht op een inpassing van kennismanagement garandeert blijkbaar geen succes. Uit het betoog in deze brochure zou men de conclusie moeten verbinden, dat allereerst aandacht moet worden besteed aan het vergroten van de behoefte aan het delen van kennis. Aan het schoolteam zal allereerst duidelijk moeten worden gemaakt welke voordelen het delen van kennis zal hebben voor de afzonderlijke medewerkers, maar ook voor het schoolteam en de school als geheel. Het verduidelijken van de voordelen*

*van kennismanagement en het creëren van een draagvlak voor de daarbij behorende veranderingen moet een eerste stap zijn op weg naar een brede invoering van kennismanagement. (Wynand Wijnen)*

## **2 Bevorderen van schoolbrede betrokkenheid**

Een probleem bij veel initiatieven op het gebied van kennis delen is dat de kennis die op kleine schaal ontwikkeld wordt, vaak wordt gebruikt zonder dat de hele organisatie daarvan leert. Aandacht voor een organisatiebrede betrokkenheid kan uitkomst bieden. Hieronder volgen enkele aanbevelingen die daarbij behulpzaam kunnen zijn.

### *Betrek de leiding actief bij het delen*

Aandacht voor het delen van kennis op het niveau van de organisatie vraagt om een actieve bijdrage vanuit het management. Ervoor zorgen dat medewerkers hun kennis delen, hiervoor ruimte creëren, ervoor zorgen dat ze deelnemen aan (externe) netwerken, kansen bieden hun werk te etaleren; het zijn voorbeelden van verantwoordelijkheden die uitdrukkelijk liggen op het bordje van de leiding. Nabijheid, meedoen en zelf het voorbeeld geven kunnen een kennisvriendelijke cultuur een beetje dichterbij brengen. Kennismanagement ligt wat dit soort zaken betreft dicht aan tegen verandermanagement.

### *Wees terughoudend met het creëren van aparte functies*

Soms worden initiatieven gekenmerkt door het creëren van aparte functies, zoals die van kennismanager bijvoorbeeld. Er kunnen omstandigheden zijn dat dit zinvol is, maar het is van belang zorgvuldig na te gaan of dat feitelijk zo is. Wanneer een organisatie kennis delen als wenkend perspectief heeft dan kunnen dergelijke initiatieven een averechts effect sorteren. Ten eerste wekt het de schijn alsof een dergelijk persoon van alles op de hoogte is. Maar kennis zit uiteraard overal in verweven en het is onmogelijk iemand hiervoor hoofverantwoordelijk te maken. Een ander gevaar is het ontstaan van dubbele verantwoordelijkheden. Is actie van de kennismanager gewenst of van degenen die verantwoording dragen voor de uitvoering van het werk? Dergelijke verwarringen wekken in concrete werksituaties vaker een 'tegen-elkaar-gevoel' dan een 'met-elkaar-gevoel'.

### *Zorg voor steun uit het management*

Initiatieven tot gestructureerde kennisdeling varen wel bij steun vanuit de leiding. Steun is nodig om de boodschap te communiceren dat kennismanagement van belang is voor de organisatie. En steun is ook nog voor het verwerven van financiële middelen en de zorg voor een goede infrastructuur. Tegelijkertijd is het wenselijk dat de bemoeienis van het management zich beperkt tot betrokkenheid op

afstand. De manier waarop kennisdeling zich in de praktijk ontwikkelt moet vooral een zaak van de medewerkers zelf zijn.

#### *Wees terughoudend in het meten van kennisdeling*

Het meten van kennis is een issue binnen kennismanagement. Als kennisdeling inderdaad een bijdrage levert aan de waarde van de organisatie, dan zien managers dat graag zwart op wit. Ook zij zien graag het rendement op hun investering. Een groot gevaar is dat met de verkeerde maat gemeten worden: het aantal actieve en passieve bijdragen aan bijeenkomsten, de gebruikmaking van intranet, de uitgebreidheid van rapportages. Activiteiten die mogelijk meer positief effect hebben - werken aan een lerende organisatie, informele gesprekken, persoonlijke netwerken, een conferentie organiseren - maar minder makkelijk meetbaar zijn, dreigen dan buiten beeld te blijven.

*Het instellen van een projectteam of het benoemen van een functionaris die verantwoordelijk is voor het in te voeren kennismanagement is blijkbaar niet toereikend om het beoogde succes daadwerkelijk te realiseren. Een schoolbrede betrokkenheid wordt noodzakelijk geacht om een goede invoering van kennismanagement veilig te stellen. Het schoolteam moet op ruime schaal instemmen met de voorgenomen veranderingen om te voorkomen dat er tegenstellingen ontstaan met betrekking tot de in te voeren plannen. Zou men vanuit de leiding de noodzaak van de veranderingen opleggen dan leidt dat blijkbaar tot weerstanden waarvan men nog lange tijd last kan hebben. Ook hier geldt blijkbaar dat een goede voorbereiding het halve werk is. (Wynand Wijnen)*

### **3 Nuchterheid bij ict-toepassingen**

Tot nu toe blijkt ict toch nog vaak de stuwende kracht te zijn achter de initiatieven die met kennisdelen te maken hebben. De veronderstelling dat de toepassing van techniek alleen voldoende is voor belangrijke ontwikkeling moet echter bestreden worden.

#### *Ondersteun het delen van kennis vanuit verschillende benaderingen*

Het is goed bij het managen van kennisdelen naar een actieve inzet en betrokkenheid van verschillende groepen te streven. Uiteraard speelt het management een rol, maar ook mensen die belast zijn met het personeelsbeleid, de groep die zich met ict bezighoudt en de direct-leidinggevenden. Om de leerervaringen zoveel mogelijk ten goede te laten komen aan de hele school is een gevarieerde aanpak vanuit verschillende disciplines aan te raden.

*Respecteer de bestaande ict in de school*

Bewustzijn van de bestaande ict-praktijk is van belang voordat nieuwe technologie wordt geïntroduceerd. Vaak wordt aan de ict-geschiedenis te weinig aandacht geschonken, maar inzicht hoe ict-minded de school is, is nodig. Zolang mensen de techniek lastig vinden en als extra werk beschouwen, beïnvloedt dit kennisdeling in negatieve zin.

*Koppel ict aan de behoefte kennis te delen*

De rol van ict zou eigenlijk een afgeleide moeten zijn van de behoefte aan kennis en kennisdeling; in de praktijk is het nogal eens andersom. Bestaande problemen en toekomstige kansen (waaronder de ict mogelijkheden) leiden tot de vraag hoe leren op organisatieniveau kan worden bevorderd. Analyse hiervan leidt vervolgens tot de keuze van bepaalde vormen van kennisdeling. En deze keuze op haar beurt leidt weer tot bepaalde vormen van ict-ondersteuning.

*Leg nadruk op verbinding tussen mensen in plaats van op het vergaren van kennis*

Verbinding tussen mensen blijft altijd belangrijker dan het vergaren en verspreiden van kennis. Ook in gevallen waar kennisdelen leidt tot de keuze van technische systemen blijft de mogelijkheid tot het hebben van persoonlijke contacten van meer belang.

*Hoewel technologische mogelijkheden een belangrijke steun kunnen zijn bij de invoering van veranderingen en vernieuwingen in het onderwijs bieden ze toch geen oplossing voor alle problemen. Ook ict-toepassingen kunnen gemakkelijk een splijtzwaam vormen voor een schoolteam dat onvoldoende op de veranderingen is voorbereid. Van meet af aan moet duidelijk worden dat de ict-toepassingen er zijn voor het schoolteam en niet omgekeerd. Het gebeurt nog wel eens dat ict-toepassingen met hun eigen wetmatigheden in een school worden binnen gehaald en dat ze daardoor eerder doel op zich dan middel worden voor een gezamenlijk afgesproken doel. Vanaf het begin zal moeten worden bewaakt dat de toepassingen van ict de gewenste veranderingen ondersteunen en niet dicteren. (Wynand Wijnen)*



## 8 SAMENVATTENDE HOOFDLIJN

Vernieuwing leeft. Zie het volgende voorbeeld: (uit: Wij zijn die jonge leraren! Een manifest over hoe het anders moet op school. NRC Handelsblad, 1 mei 2001.) "In de Balie in Amsterdam vond een debatreeks plaats over de toekomst van het onderwijs, onder de titel: 'Het Verlangen Naar School'. Als slot van de reeks hebben zestien jonge leraren een manifest opgesteld. Alles moet anders. Onder de oppervlakte broeien de inhoudelijke problemen. Het onderwijs moet beter aansluiten bij de kennis, de vaardigheden en vermogens van de Nederlandse leerling. De jonge leraren hebben problemen met het huidige onderwijssysteem. Zij noemen de onvrijheid van het onderwijs, een achterhaalde visie op kwaliteit en gebrek aan professionaliteit. De vergelijkbaarheid, die wordt afgedwongen door centrale toetsen, houdt, volgens de opstellers, het onderwijs in een wurgende houdgreep. (...)". Oproerkraaiers of voorhoede? Het antwoord op die vraag is vermoedelijk medebepalend voor uw zienswijze op wens of noodzaak tot verandering.

In de kennissamenleving ligt besloten dat er veel sprake is van verandering en vernieuwing. De oplossing van problemen die hieruit voortvloeien vragen om kenniswerk. En wat daarbij vooral van belang is, is het vermogen te innoveren. Van innovatie in het onderwijs is al decennia lang sprake. Achter het succes ervan worden vraagtekens gezet. Wat er in ieder geval onvoldoende geleerd is, is zélf innoveren. Scholen zullen daar meer en meer toe worden uitgedaagd.

Bedrijven innoveren ook. Wanneer ze dat onvoldoende doen ziet hun toekomst er niet rooskleurig uit. Vaak wordt innovatie gelijkgeschakeld met kennismanagement. Veelal betekent dit dat kennis ontwikkelen, delen en (her)gebruiken tot expliciet beleid verheven wordt. Onderzoek geeft aan dat het hebben van een 'kennisperspectief' een voorwaarde is. Kort gezegd houdt dit in dat kennis een bijdrage moet leveren aan het bereiken van de doelstellingen van de organisatie en dat kennis delen gezien moet worden als onderdeel van het dagelijkse werk. In de praktijk zijn dat zeker niet alleen succesverhalen, maar die zijn er ook. Literatuur over kennismanagement is er in overvloed. Veelal beschouwend, niet altijd even praktisch en zelden toegespitst op de onderwijssector.

De school verliest het alleenrecht op formeel leren. De omgeving van de school wordt steeds meer een plek waar mensen leren, zowel formeel als informeel. De veranderingen zijn lang niet allemaal het gevolg van 'planned change'. Ten dele zullen scholen worden overgroeid door nieuwe praktijken, zich daaraan aanpassen en geleidelijk aan (en soms stormachtig) een andere betekenis verkrijgen. Voor scholen is dit een 'eerste

orde'-verandering. Scholen kunnen baat hebben bij de gebruikmaking van ideeën, instrumenten en werkwijze die vanuit kennismanagement worden aangereikt. Niettemin zullen initiatieven daartoe vaak begroet worden met 'niets nieuws onder de zon'. Voor een belangrijk deel klopt dat ook. Maar het gaat niet om de 'nieuwheid' maar om de vraag of het verstandig is soms met een andere bril op naar de dingen te kijken. 'Doen we al' verleidt dan tot de vraag 'Doen we het goed genoeg?' Kennismanagement biedt een referentiekader waarmee antwoorden op de laatste vraag in een zinvol perspectief worden geplaatst.

Kennismanagement roept weerstanden op. De uitnodiging 'doe het, koppel het aan werk, en noem het geen kennismanagement!' zou ter harte genomen moeten worden.

Dat scholen experts in dienst hebben in 'kennisoverdracht' betekent niet vanzelfsprekend dat die expertise ook aangewend wordt (of kan worden) om een lerende school te worden. Daaraan gaat het bewustzijn vooraf dat het om algemene kennis (common knowledge) gaat, die erop gericht is om de taken waar de school voor staat op nieuwe en innovatieve manieren uit te voeren. Weten 'hoe' is hierbij veel belangrijker dan weten 'wat'; het is vooral ook die kennis die de moeite waard is om te delen. Daarvoor is een *bewuste bedoeling* nodig.

In het algemeen is er in het onderwijs (in de kennissamenleving) een roep om gerichtheid op andere leerfuncties zoals reflectieve vaardigheden, communicatieve vaardigheden, zelfregulatie van motivatie, affecties, emoties en affiniteiten. Er zijn richtingen binnen de veelheid aan ideeën over kennismanagement die dit geluid versterken. Realisaties van 'leren van en tijdens het werk' zijn de moeite waard om gekend te worden; voor zélf (leren) innoveren zijn ze onmisbaar.

Werken aan onderwijs vanuit een kennisperspectief is een veld vol valkuilen. Uit het gegeven dat anderen daarin terecht gekomen zijn kan lering worden getrokken. De belangrijkste valkuilen zijn:

- de managementvalkuil: kennisdeling vanuit een managementperspectief, zonder veel aandacht voor de werkelijke behoeften van de medewerkers;
- de leervalkuil: kennisdeling koppelen aan individueel en groepsleren, zonder veel aandacht voor het leren op schoolniveau;
- de ict-valkuil: kennisdeling vooral koppelen aan ict-ondersteuning, zonder veel aandacht voor sociale interactie en de sociale context.

Valkuilen zijn potentiële risico's; ze zijn niet onvermijdelijk. Een belangrijke perspectief voor kennismanagement is de zienswijze waarbij het delen van kennis gekoppeld wordt aan het alledaagse werk. Het management heeft daarbij drie taken: vergroten van de behoefte aan kennisdeling, bevorderen van een schoolbrede betrokkenheid en een nuchtere beoordeling van de mogelijkheid van ict-ondersteuning.



## 9 CONCLUSIE

Scholen moeten niet beginnen aan kennismangement. Het feit dat de school al lang bestaat, haar taak uitvoert, zich ontwikkelt en oplossingen bedenkt voor problemen betekent dat aanwezige kennis wordt benut. Op veel activiteiten kan achteraf het etiket 'kennismangement' geplakt worden.

Wanneer scholen bij innovaties het heft in eigen hand willen nemen is het een goede optie, vanuit een bewuste bedoeling vooraf, na te gaan of het kennismangementdenken (en instrumentarium) een handreiking biedt om bewuster op kennis te sturen.

We kunnen de kans op succesvolle invoering van kennismangement schatten op fifty - fifty; bij het slotje springen geeft die percentuele verhouding de grootste motivatie om te sprong te wagen. Zelf innoveren is af en toe ook een nat pak halen.

*Inderdaad, we zitten al midden in een kennissamenleving. Een steeds sterkere invloed van kennis voltrekt zich vanzelf. Kennismangement wordt daardoor van uitnemend belang:*

- . voor het individu*
- . voor de organisaties*
- . voor de samenleving als geheel*

*De invoering van kennismangement, maar dan wel zorgvuldig voorbereid, is noodzaak. Kennismangement is een goede voorbereiding op de toekomst.*

*(Wynand Wijnen)*

## 10 TER AFSLUITING

In de notitie 'De school centraal, verdere versterking van de school in de educatieve structuur' worden twee veranderingsopgaven genoemd. Eén voor de scholen, één voor de aanbieders van diensten. Die voor de scholen luidt ongeveer als volgt: de ontwikkeling van scholen tot professionele organisatie vraagt om een verbinding tussen het onderwijsproces, de organisatie en de benutting van het personeel. De opgave voor het schoolmanagement is dit onder ogen te zien en een realistisch pad uit te zetten. Die voor de aanbieders van educatieve diensten luidt ongeveer als volgt: kruip in de huid van de opdrachtgever (de school), ken hun problemen en sta op basis van eigen kennis en ervaring de school bij in het vormgeven van hun initiatieven.

De CED-Groep, met haar kennis van het onderwijs en haar expertise op het terrein van innovatie, wil deze kennis graag delen met onze klanten, zodanig dat hun wens het eigen onderwijs-op-eigen-kracht te innoveren, niet wordt gesmoord. Die sloot is voor ons even breed als voor u!

Reacties naar aanleiding van dit artikel zijn welkom.

[a.deklerk@ced.nl](mailto:a.deklerk@ced.nl)

## NOTEN

\*Verantwoording. Dit inhoud van dit artikel is voor een belangrijk deel ontleent aan andere bronnen. In feite is het een collage van teksten uit deze bronnen, die soms omwille van de vertaalslag naar het onderwijs, soms met het oog op de opbouw van dit artikel is aangepast. De noten verwijzen ook naar literatuur; waar de verwijzing vetgedrukt is, is sprake van brongebruik.

<sup>1</sup> Zie 'Managen van kennis', redactie van Thijs Boekhoff, Kluwer, 1999 (pagina 102-103)

<sup>2</sup> Ontleend aan Leren organiseren, Dr. Frans J. de Vijlder, opgenomen in Schoolagenda 2010, Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiegebied en de Commissie van Overleg Sectorraden onderzoek en ontwikkeling, maart 2002. De Vijlder spreekt in zijn artikel van modus 1 en modus 2 leren. De verschillen vat hij als volgt samen:

Modus 1 leren	Modus 2 leren
<ul style="list-style-type: none"><li>- Leren op basis van in het onderwijs ontwikkelde conventies over leermethoden en inhouden</li><li>- Georganiseerd naar leerstofgebieden, eventueel als basis voor 'projecten'</li><li>- Homogeniteit en voorspelbaarheid in methoden en organisatie</li><li>- Relatie tussen leren en samenleving is volgtijdelijk en indirect</li><li>- Kwaliteitscriteria worden ontleend aan interne 'onderwijskundige' standaards</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Leren in context van directe toepassing</li><li>- Kennis en vaardigheden niet zonder meer te herleiden tot afzonderlijke leerstofgebieden</li><li>- Heterogeniteit en idiosyncrasie in methoden en technieken</li><li>- Leren is in tijd en impact direct verweven met andere activiteiten</li><li>- Kwaliteit afgemeten aan impact in de samenleving</li></ul>

Een belangrijke vernieuwing is dat in het onderwijs – en het studiehuis is daarvan een voorbeeld – steeds meer oog is voor modus 2 leren. Deze opvattingen roepen een aantal uitdagingen op; een aantal daarvan, invloed van andere opvattingen over kennis, aandacht voor leeromgevingen, aandacht voor nieuwe leervormen, kunnen gerelateerd worden aan kennismanagement.

- <sup>3</sup> Ontleend aan Verhogen van kennisproductiviteit, M.C.D.P. Weggeman, KWAPO netwerk, 15 maart 2002.
- <sup>4</sup> De Volkskrant, 13 april 2002.
- <sup>5</sup> Paragraaf is ontleend aan Effectief omgaan met kennis, Probst, Raub, Romhardt, 2002, Scriptum, Schiedam.
- <sup>6</sup> Paragraaf is ontleend aan Algemene Kennis, kennisoverdracht in organisaties, Nancy M. Dixon, 2001, Scriptum, Schiedam.
- <sup>7</sup> Gebaseerd op het artikel "Electronische overdracht draagt weinig bij aan affectie medewerkers", Ron van Gelderen, [www. Volkskrant.nl](http://www.Volkskrant.nl).
- <sup>8</sup> Paragraaf is, evenals de paragrafen 'bevorderen van kennisproductiviteit' en 'ontwikkelprincipes voor kennisproductiviteit', ontleend aan Verleiden tot kennisproductiviteit, J.W.M. Kessels, Oratie, Universiteit Twente, 2001.
- <sup>9</sup> Zie [www.kessels-smit.nl](http://www.kessels-smit.nl), the Learning Company; hierop is ook interessante literatuur te vinden over "werken aan kennis".
- <sup>10</sup> Paragraaf is ontleend aan Kennis delen in de praktijk, M. Huysman, D. de Wit, Van Gorcum 2000, in opdracht van de stichting Management Studies.

### **Verder geraadpleegde literatuur:**

- Dijkstra, J. (2001), De kunst en kunde van kennismanagement, Scriptum, Schiedam.
- Oldenkamp, J. (2001), Succesvol overdragen van kennis, Lemma BV, Utrecht 2001.
- Oorschot, M. van en M. Hogerhuis (2000), Het dekonstrueren van kennismanagement, F&G Publishing, Amersfoort.
- Wanrooy, M. J. (2001), Leidinggeven tussen professionals, Scriptum, Schiedam.
- Weggeman, M. (1998), Leidinggeven aan professionals, Kluwer Bedrijfswetenschappen, Deventer.

### **Aanbevolen:**

Bruining, T. e.a. (2001), Mensen maken kennis in de BVE, KPC Groep, 's-Hertogenbosch.

In dit boek wordt een model ontwikkeld dat als kapstok dient om kennisactiviteiten in de ROC te beschrijven. Het boek bevat ook tips om matig of niet ontwikkelde kennisprocessen te ontwikkelen. Het geeft een praktijkbeschrijving van kennismanagement in het BVE-veld.