

De kenniseconomie: uitdagingen voor HRD.

Joseph Kessels

Inleiding

In een snel tempo verandert de economie in een kenniseconomie. Individuen, teams en bedrijven moeten daarom de competenties ontwikkelen die nodig zijn om mee te kunnen draaien in een arbeidsomgeving die voornamelijk ingesteld is op het voortdurend verbeteren en zelfs radicaal vernieuwen van werkprocessen, producten en diensten. Het werk vraagt om voortdurende kennisontwikkeling en dus ook om vormen van leren. Traditionele benaderingen van management, training en ontwikkeling bieden niet langer de leeromgeving die voor dergelijk kenniswerk nodig is. Elk bedrijf moet dan ook aan een soort leerplan werken dat van de dagelijkse werkomgeving een krachtige leeromgeving maakt.

De gedachte is dat een kenniseconomie aan diegenen die erin slagen deel uit te maken van de nieuwe elite van kenniswerkers de kans biedt op een voorspoedig arbeidsleven. Het werk - als belangrijke leeromgeving - moet individuen in staat stellen hun talenten tot ontwikkeling te brengen en deel te nemen aan verschillende vormen van kenniswerk. Het produceren en toepassen van kennis ten behoeve van verbetering en vernieuwing vormt de kern van het begrip *kennisproductiviteit*. Het leerplan dat nodig is om van de werkomgeving een inspirerende leeromgeving te maken kan men opvatten als een *corporate curriculum*. Deze concepten roepen echter ook de vraag op in hoeverre een organisatie de productie en toepassing van kennis kan 'managen'. De ideeën die aan deze concepten ten grondslag liggen kunnen zelfs de rol van managers in een kenniseconomie ter discussie stellen.

HRD in een kenniseconomie

Alom wordt onderkend dat we een beweging maken van een industriële economie naar een kenniseconomie. In een kenniseconomie heeft de nadruk op fysieke arbeid, het reguleren en coördineren plaats gemaakt voor een nadruk op de potentiële menselijke bijdrage aan de productie en toepassing van kennis. Voor de producten die organisaties maken en de diensten die deze leveren zijn materialen (zoals grondstoffen), kapitaal en fysieke arbeid nu van minder betekenis in vergelijking tot de waarde van de kennis die in het product of in de dienst vervat zit. Traditionele economische aspecten zoals arbeid en grondstoffen zijn uiteraard nog steeds van belang, maar het is nu van essentieel belang om waarde toe te kunnen voegen aan producten en diensten door middel van kennis (Drucker, 1993). Economisch succes vereist het vermogen om voortdurend te verbeteren en te innoveren. En dat vermogen is gebaseerd op een proces van voortdurend leren en kennisontwikkeling.

Deze langzame maar dramatische verandering in de economie zal een enorme impact hebben op de organisatie van de arbeid en op de betekenis van leren. Professionals op het gebied van Human Resource Development zullen hun rol en hun potentiële bijdrage aan een "kennisproductieve" werkomgeving dan ook kritisch onder de loep moeten nemen. Dit hoofdstuk gaat in op de veranderingen die door de opkomende kenniseconomie teweeggebracht worden, de implicaties daarvan voor het HRD-vak en de noodzaak van ondersteunend onderzoek ten behoeve van nieuwe expertise.

Een kennisrevolutie

Eén van de uitgangspunten die ten grondslag liggen aan de kenniseconomie is dat de toepassing van kennis meer waarde toevoegt dan traditionele economische factoren zoals kapitaal, ruwe grondstoffen en arbeid. Vele auteurs hebben over een dergelijke economie geschreven en

hanteren daarbij verschillende, maar synonieme termen, waaronder: de "informatiemaatschappij" (Giddens, 1994), de "lerende samenleving" (Europese Commissie, 1996), de "netwerkmaatschappij" (Castells, 1998), de "lerende economie" (Field, 2000; Lundvall & Borás, 1998) en de "expertise economie" (Venkatraman en Subramaniam, 2002). In al deze concepten vormen leren en samenwerking de centrale aspecten. Organisaties moeten, willen ze in staat zijn steeds weer te verbeteren en te innoveren, snel kunnen leren en daarbij gebruik maken van relevante informatie uit vele bronnen. Een duurzame concurrentievoorsprong hangt af van het snel genereren en toepassen van "dynamische bekwaamheden", gedefinieerd als het vermogen van een bedrijf om unieke, waardevolle competenties op te bouwen, te integreren en vernieuwend te combineren (Eisenhardt en Santos, 2002). Ook Venkatraman en Subramaniam (2002) betogen dat in expertise-economieën het strategisch vermogen voortkomt uit kennis en dat deze kennis vooral zit in mensen. Deze auteurs veronderstellen daarom dat er een rechtstreeks en significant verband te vinden is tussen de gezamenlijke talenten van de medewerkers en de prestaties van het bedrijf. Het samenwerken en het verbinden van werknemers in netwerken zijn dan van cruciaal belang voor de ontwikkeling van een organisatie.

De Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) nam het perspectief van een kenniseconomie over en ontwikkelde ondersteunend beleid in haar rapporten *Lifelong Learning for All* (1996), *Literacy Skills for the Knowledge Society* (1997) en *Knowledge Management in the Learning Society* (2000). De twee OESO-publicaties die in 2001 uitkwamen, *The well-being of nations: The role of human and social capital* (2001a) en *The new economy: beyond the hype -The OECD growth project* (2001b) houden een sterk pleidooi voor omvangrijke investeringen in onderwijs, training en een leven lang leren, juist met het oog op economische groei. Er zijn op deze wijze tal van aanwijzingen te vinden dat de kennisrevolutie, waar Drucker (1993) al over sprak, zich daadwerkelijk aandient.

Het economische belang van individueel leren

Het is interessante uitdaging voor Human Resource Development om de kenmerken van een opkomende kenniseconomie te onderzoeken, en vooral de implicaties daarvan voor de individuele ontwikkeling van medewerkers. We zijn al vertrouwd met opvattingen over de lerende organisatie en de betekenis van teams daarbinnen. Het belang van de kennisontwikkeling van het individu is daarbij tot nu toe onderbelicht gebleven. Voor het verrichten van kenniswerk zouden die rol en de persoonlijke ambities van het individu wel eens cruciaal kunnen zijn. De soort bijdrage van medewerkers is immers steeds meer gekoppeld aan professionele bekwaamheden, expertise en kritische competenties. De werkomgeving kan daar een gunstige voedingsbodem voor bieden. De persoonlijke motivatie, ambitie, en affiniteit van het individu zijn echter onontbeerlijk voor het op gang brengen en in beweging houden van de leerprocessen die daarvoor nodig zijn. Dit type leren kan niet plaatsvinden op bevel. Extrinsieke motivatiefactoren zoals salaris, bonus en positie, als beloning voor het bereiken van opgeschroefde, niet-zelf-gekozen performance indicatoren, zullen niet bij machte zijn om een hoog niveau van innovatieve deskundigheid te bereiken. De vorm van kennisontwikkeling waar we naar op zoek zijn verlangt een sterke mate van persoonlijke nieuwsgierigheid, gedrevenheid, persoonlijke betrokkenheid en een gevoel van eigenaarschap. Een dergelijke analyse zou kunnen leiden tot een geheel nieuwe hypothese die de negatieve werking aan het licht brengt van prestatiedoelen die van buitenaf opgelegd worden, managementposities die op macht gebaseerd zijn, en het eigendom van kenniswerk dat in handen is van anonieme aandeelhouders.

Een argumentatie voor een dergelijke veronderstelling is te vinden in de economische noodzaak van een op het individu gericht perspectief op HRD, met een sterke nadruk op de geëmancipeerde, autonome professional (Kessels, 2004). Het vereiste niveau van kennisontwikkeling kan alleen bereikt worden door zelfbewuste, onafhankelijke, kritische

medewerkers, die de ruimte krijgen voor individuele ontwikkeling. Een dergelijk perspectief beperkt zich niet tot hoogopgeleide medewerkers in de dienstverlenende sector: ook handarbeiders moeten coöperatief, verantwoordelijk, creatief en autonoom zijn (Salling Olesen, 2000). Voor een gezamenlijk economisch succes is individuele en persoonlijke ontplooiing een voorwaarde. Een prettig, persoonlijk welbevinden, veiligheid en zekerheid spelen natuurlijk al langer een rol in het richten van medewerkers op een hoger geplaatst organisatiedoel. In een kenniseconomie dient zich echter de vraag aan of het mogelijk is om individuele kennisontwikkeling te benutten voor een organisatiedoel waar het individu niet achter staat of geen deel aan heeft?

Men zou kunnen tegenwerpen dat een sterke gerichtheid op individuele belangen het kennisproces, dat vooral sociaal ingebed is, in de weg kan staan. Hier doet zich een potentieel dilemma voor: kennisontwikkeling is een sociaal proces, terwijl de bereidheid van de kenniswerker om daarin te participeren op individuele overwegingen gebaseerd is. Hier bestaat het risico van een zeker egocentrisme wat schadelijk is voor de sociale structuur: de kenniswerker die uit het eigenbelang om zijn persoonlijke marktwaarde op peil te houden het werk- en leerklimaat van het team vervuult. De sociale context van een organisatie zou echter een tegenwicht kunnen bieden door de vorming van netwerken aan te moedigen op basis van wederzijdse aantrekkelijkheid en op gezamenlijke belangen voortkomend uit een gedeelde passie (Kessels, 2001). Opgelegde macht en traditionele waarden zoals gehoorzaamheid en loyaliteit dragen niet bij aan kennisontwikkeling, verbetering en innovatie. Competentiemanagement alleen is niet meer toereikend voor de prestaties van de organisatie. Steeds meer onderkennen onderzoekers het belang van ondersteunend sociaal kapitaal, dat gebaseerd is op gedeelde verantwoordelijkheid, integriteit, vertrouwen, respect voor menselijke waardigheid en zorg voor het milieu (Nahapiet & Ghoshal, 1998; OECD, 2001a). Daar waar de rol van het management in deze uitgespeeld raakt komt een hoog niveau van kritisch, individueel leren in de plaats.

HRD in Europa

Human Resource Development is niet uitsluitend een bedrijfsmatig belang. Mensen willen meer dan ooit hun leven in eigen hand nemen en willen een betekenisvolle bijdrage leveren aan de economie en de maatschappij. De Internationale Arbeidsorganisatie (International Labour Organization, ILO, 2002) plaatst het individu uitdrukkelijk in het centrum van een maatschappij die op kennis en vaardigheden gebaseerd is. Het rapporteert dat er indrukwekkende groeieresultaten behaald zijn in Deense bedrijven die leeractiviteiten combineerden met innovatie. Het Adult Education Initiative, (AEI) in Zweden is het grootste initiatief op het gebied van het volwassenenonderwijs dat ooit in dat land genomen is, en het richt zich expliciet op het individu. In Europa verwerft de ontwikkeling van individuen als actieve leden van de maatschappij een centrale plaats in uitspraken over leren en onderwijsdoelstellingen (Europese Commissie, 1996). Scholingskansen en behoorlijk werk dragen wezenlijk bij aan de onafhankelijkheid, het zelfrespect en het welzijn van individuen. Ze zijn daarom de sleutel tot kwaliteit van leven in zijn algemeenheid. De Europese Raad hield op 23 en 24 maart 2000 een speciale bijeenkomst in Lissabon, om tot een nieuw strategisch doel te komen voor de Europese Unie, gericht op versterking van de werkgelegenheid, economische hervorming en sociale cohesie als onderdeel van de op kennis gebaseerde economie. Het investeren in mensen is het kernpunt van het beleid van de Unie, niet alleen om een belangrijke rol in de kenniseconomie te kunnen spelen, maar ook om bestaande sociale problemen op te lossen, zoals werkloosheid, sociale uitsluiting en armoede. De EU beschouwt economische groei, innovatie, sociale cohesie en een leven lang leren als niet te scheiden beleidsspeerpunten (Europese Raad, Lissabon, 2000). Daaropvolgend in 2002, benadrukte de Europese Raad in Barcelona het belang van onderwijs en training bij het realiseren van de ambities van Lissabon, door een nieuw, breed doel te stellen: "ervoor zorg te dragen dat in 2010 de onderwijs- en opleidingssystemen van Europa wereldwijd het referentiepunt voor

kwaliteit zijn geworden" (Commission of the European Communities, 2002). Door dit beleid komt Human Resource Development in het hart van een lerende samenleving en van de kenniseconomie te staan.

Kennismanagement: een anachronisme

Wat valt er aan die ambities voor opleiding, leren en kennisontwikkeling te managen? De managementbenaderingen van de afgelopen vijftig tot tachtig jaar waren vooral gericht op routinematig werk en massaproductie. Zij werden gekenmerkt door standaardisatie, met de nadruk op efficiëntie, kostenreductie, aangestuurd door de "hersenen" in de top van de organisatie, die de strategie bepaalden. Het probleem dat zich nu steeds meer openbaart is dat in de kenniseconomie, waarin de complexiteit van werk toeneemt en het belang van kenniscreatie groeit, het (top)management niet langer toegerust is om de organisatie aan te sturen en te controleren. Vormen van leidinggeven en slim organiseren zijn nu op alle niveaus nodig en vragen van alle werknemers om een betrokken en verantwoordelijke bijdrage. De klassieke scheiding tussen denkers en uitvoerders is daarmee komen te vervallen. Als gevolg daarvan is een nieuwe benadering nodig voor het omgaan met medewerkers. Het oude arbeidscontract was gebaseerd op het gehoorzaam, gezagsgetrouw en loyaal leveren van een opgelegde prestatie, in ruil voor een rechtvaardig salaris, veiligheid en zekerheid. Zodra werknemers een geheel andere bijdrage aan het bedrijf gaan leveren, in termen van ideeën en verbetervoorstellen of voorstellen voor radicale innovaties, gaan ze ook deel uit maken van de collectieve ambities van de organisatie en zijn mede-eigenaar van het te verrichten kenniswerk. Wij zien dit nu al gebeuren bij adviesbureaus en kleine kennisintensieve netwerken van autonome professionals.

Op het moment dat het belang van klassiek kapitaal afneemt ten gunste van het vermogen om kennis te genereren, verschuift de legitimiteit van het eigenaarschap van anonieme aandeelhouders naar de kenniswerkers. Managers komen hierdoor in een onzekere positie te verkeren: de traditionele rol van tussenpersoon tussen kapitaal en arbeid raakt uitgespeeld en het besturen van kenniswerk is nauwelijks nog mogelijk. Doordat het belang van kennis toeneemt is het vanuit een bedrijfskundig perspectief onvermijdelijk dat het organisatielandschap werd verrijkt met 'kennismanagement'. Wanneer we kennis in de nieuwe economie echter zien als een individueel vermogen dat we niet op dezelfde manier kunnen sturen, beheren, beheersen en meten als financieel kapitaal, grondstoffen en fysieke arbeid, dan verwordt kennismanagement tot een anachronisme: een poging een ouderwetse term toe te passen om een nieuw fenomeen in de greep te krijgen.

Kennisproductiviteit en HRD

Alhoewel het vermogen om kennis te genereren nu al een belangrijke rol speelt in de nieuwe economie zal de echte doorbraak van de kennisrevolutie pas plaatsvinden zodra we in staat zijn kennis systematisch toe te passen op het produceren van kennis (Drucker, 1993). Het begrijpen van de processen van kennisproductiviteit, het organiseren van een kennisproductieve werkomgeving en het ondersteunen van werknemers in hun permanente, werkgerelateerde leerproces zullen waarschijnlijk de belangrijkste uitdagingen voor HRD worden (Kessels, 1995; Kessels & Keursten, 2002). Is het mogelijk om medewerkers te verleiden om slimmer te worden?

Daar waar kennis dominant is - niet alleen op de hogere managementniveaus maar op alle niveaus van de organisatie - doet zich de vraag voor hoe de dagelijkse werkprocessen zó in te richten dat ze *kennisproductiviteit* ondersteunen (Kessels, 2001). Dit houdt in: relevante informatie signaleren, verzamelen en interpreteren, deze informatie inzetten om nieuwe bekwaamheden te ontwikkelen en deze bekwaamheden toepassen voor stapsgewijze verbetering en radicale innovatie van werkprocessen, producten en diensten. Het zijn leerprocessen die de meeste elementen uit de hierboven gegeven beschrijving van het concept van kennisproductiviteit

ondersteunen. Het proces waarlangs kennisproductiviteit plaatsvindt is, welbeschouwd, een vorm van gefaciliteerd individueel-, team- en organisatieleren. Deze opvattingen over het ontwikkelen van bekwaamheden en het productief maken van kennis vormen de kern van human resource development. Inzicht in hoe kennisproductiviteit tot stand komt en het vermogen om kennisproductiviteit te bevorderen zijn dan van essentieel belang om deel te kunnen nemen aan en te overleven in een kenniseconomie.

Het concept van kennisproductiviteit gaat ervan uit dat kennis een persoonlijke bekwaamheid is. 'Kennis' - gedefinieerd in termen van persoonlijke, individuele aanleg, capaciteiten, vakmanschap of expertise - gaat over subjectieve bekwaamheden die onlosmakelijk bij de betreffende persoon horen (Malhotra, 2000). Het doel is niet uitsluitend het toepassen van regels en procedures bij de aanpak van standaardproblemen, maar ook het verbeteren van die regels, het analyseren van nieuwe situaties, het ontwikkelen van nieuwe concepten en het verwerven van inzicht in de mentale processen en de leerprocessen die aan deze capaciteiten ten grondslag liggen. Kennisontwikkeling wordt zo gezien als een combinatie van de individuele toepassing van kennis binnen teams en het coördinatievermogen van een bedrijf om deze teams richting te geven en ze van de juiste middelen te voorzien. Zoals Tomassini (2002, blz. 96) concludeert: "het bedrijf is een systeem voor het afstemmen van economische activiteiten, dat daartoe de processen coördineert die de kennis van verschillende individuen integreren ten bate van de productie van goederen en diensten."

Een omgeving voor kenniswerk

Kenniswerk vindt plaats in samenwerkingsrelaties. Kenniswerk en leren kunnen niet middels macht, controle of contract worden opgelegd. Het vereist een gedeelde ambitie die aantrekkelijk, begrijpelijk en betekenisvol is voor zowel de medewerkers als de organisatie. Er zijn daarom nieuwe manieren nodig om het werk en het leren ten behoeve van kennisproductie te organiseren. Kenniswerkers en autonome professionals nemen bij voorkeur hun eigen ontwikkeling in eigen hand. Daarbij realiseren mensen zich steeds meer dat het stimuleren en ondersteunen van het leren voor kenniswerk op tal van manieren kan plaatsvinden en niet uitsluitend in formele trainingsprogramma's. Tot de opties behoren de werkplek uitrusten met elektronische systemen die het functioneren ondersteunen (Winslow & Bramer, 1994).

Gezien het cruciale belang van dergelijke leerprocessen zou het onverstandig zijn om dit leren aan het toeval over te laten. Het is echter ook hier de vraag in hoeverre het haalbaar is om dergelijke leerprocessen te managen. Het realiseren van kenniscreatie blijkt verre van eenvoudig, aangezien de vereiste leerprocessen zich niet op commando zullen voordoen. Tjepkema (2002) heeft enkele alternatieven voorgesteld naar aanleiding van haar studie naar de leerinfrastructuur van zelfsturende teams. Haar onderzoek introduceerde zelfs een geheel nieuw taalgebruik om de aard en kwaliteit van een werkgerelateerde leeromgeving te beschrijven. Vanuit een sociaal-constructivistische benadering gebruikt ze termen als een "rijk leerlandschap", waarbinnen degene die leert niet gemotiveerd raakt op grond van hiërarchie en macht, maar door relevant, authentiek en betekenisvol werk, in samenwerking met collega's. Zij doet op grond van haar onderzoek de aanbeveling om de benodigde leerprocessen niet te willen 'managen', maar vooral het ecologisch leersysteem te voeden en te ondersteunen.

Kenniswerk vereist vermoedelijk een ingrijpende transformatie van werkprocessen. Tapscott beschrijft deze transformatie als volgt:

Als kennis de basis van waardecreatie is, dan zijn werken en leren hetzelfde.
Kenniswerkers, wier "producten" vaak niet bestaan in de fysieke wereld, hebben

een andere relatie met hun werk en hun werkgevers en andere verwachtingen ten aanzien van hun professionele groei.
(Tapscott, 1999: ix)

Op een vergelijkbare wijze luidt één van de belangrijkste conclusies uit onderzoek van Stewart en Tansley's naar training in de kenniseconomie dat deze transformatie belangrijke implicaties voor HRD heeft:

Informeel en werkgerelateerd leren speelt een steeds belangrijkere rol in de kenniseconomie. Om het potentieel, dat voortkomt uit bewust en doelgericht leren door middel van werk, te maximaliseren zijn sterk ontwikkelde leervaardigheden nodig.
(Stewart en Tansley, 2002: ix).

Met haar baanbrekende boek over het opbouwen en behouden van innovatiekracht onderzocht Leonard (1998) als één van de eersten de relatie tussen succesvolle vernieuwers en de wijze waarop deze bijdragen aan het genereren, voeden en doen groeien van de totale kennis en ervaring van hun organisatie. Enthousiasme en nieuwsgierigheid spelen daarbij centrale rol. Haar onderzoek aan de universiteit van Harvard bracht haar uiteindelijk tot een krachtige conclusie die heel goed de kern van de hedendaagse HRD-theorie zou kunnen vormen:

‘Deze liefde voor leren is door de hele organisatie verweven, of het nou gaat om een activiteit als het oplossen van problemen over afdelingen heen, het genereren van kennis door middel van experimenten, het binnenhalen van kennis van buiten of het overbrengen van kennis naar andere plekken of landen. Mensen die bewust betrokken zijn bij het opbouwen van de centrale technologische vermogens zijn *nieuwsgierig*: het zijn informatiezoekers. Er is sprake van een voelbaar plezier in het werk - de lichte tred die aangeeft dat het opbouwen van kennis niet alleen goed is voor de zaak, maar het is ook *leuk*.’
(Leonard, 1998: blz. 261. *Cursief in het origineel*)

Deze uitspraken, bevindingen en conclusies onderschrijven het belangrijke uitgangspunt dat de werkprocessen in een kenniseconomie in wezen leerprocessen zijn, die zich niet op commando voordoen en die een gemeenschappelijk belang van betrokken medewerkers, teams en organisatie vereisen.

Uitgangspunten voor werkgerelateerd leren in een kenniseconomie.

Op grond van de argumenten in de vorige paragrafen kunnen we stellen dat deelnemers aan een kenniseconomie die het vereiste leren in hun werk willen integreren een aantal leerstrategieën moeten verwerven. Deze strategieën bevorderen de reflectie over de betekenis van hun bestaande werk in relatie tot hun talenten, capaciteiten en ambities. Tot deze leerstrategieën behoren ook regelmatige discussies over de vraag hoe van een werkomgeving een rijke en interessante leerplek te maken. Omdat teamwerk daarbij zo belangrijk is moeten de leden onderzoeken hoe zij hun samenwerking kunnen verbeteren en aantrekkelijker maken.

Deze overwegingen en strategieën leiden tot drie uitgangspunten ter versterking van de leerinfrastructuur en de ontwikkeling van kenniswerk. Zij verwijzen naar de betekenis van de sociale context, de persoonlijke affiniteit met een domeinspecifieke inhoud en naar doelgerichte interventies om de leercultuur te ondersteunen:

- *Wederzijdse aantrekkelijkheid versterken (de sociale context)*

Kennisproductieve werkplekken zijn rijke leeromgevingen waarbinnen de sociale context de onderlinge samenwerking bevordert. Er is geen sprake van één manager, instructeur of trainer die hier de exclusieve verantwoordelijkheid voor draagt. Deelnemers doen er alles aan om hun wederzijdse aantrekkelijkheid in stand te houden, hetgeen betekent dat ze hun best doen om voor elkaar een vruchtbare leeromgeving te creëren. De volgende kenmerken lijken van belang te zijn voor het leren in deze sociale context: wederzijds respect, waardering en integriteit, voldoende veiligheid en openheid voor constructieve feedback en confrontaties. Daartoe moeten de communicatieve en interactieve vaardigheden van de deelnemers aan hoge eisen voldoen. De noodzaak van wederzijdse aantrekkelijkheid is een vorm van goed begrepen eigenbelang. Kenniswerkers die niet tevreden zijn met hun actuele leeromgeving kunnen immers andere mensen niet verantwoordelijk stellen om deze te verbeteren. Als ze niet in staat zijn om de kwaliteit van de samenwerking te verhogen, blijft hen geen andere keuze dan een andere, meer geschikte omgeving te zoeken. Teams kunnen op deze manier waardevolle collega's verliezen, terwijl al te gretige "job hoppers" weinig gelegenheid krijgen om zichzelf voor anderen duurzaam aantrekkelijk te maken.

- *Op zoek naar een passie (de inhoudscomponent)*

Mensen zijn alleen slim als ze dat willen zijn. Niemand kan een ander overhalen nieuwsgierig, gemotiveerd, geïnteresseerd en ambitieus te zijn. Je kunt niet "slim zijn tegen je zin" (Kessels, 2002). Discipline, loyaliteit en gehoorzaamheid kunnen welkome en waardevolle ondersteunende systemen zijn bij het overwinnen of doorbreken van tijdelijke obstakels of impasses. Zonder een wezenlijke motivatie leidt dit echter hooguit tot middelmatigheid. Kennisproductieve omgevingen stimuleren het cultiveren van een persoonlijk, wezenlijk thema. Een dergelijk individueel thema en een dergelijke passie voor het werk inspireren tot nieuwsgierigheid en zorgen ervoor dat iemand relevante informatie sneller kan achterhalen en hiermee bijzondere dingen kan doen. Het maakt het makkelijker om contacten te leggen en te onderhouden met aantrekkelijke, professionele netwerken en het stimuleert tot bijzondere prestaties, daar waar anderen het op zouden geven. Kenniswerkers moeten bedreven zijn in het navigeren door deze diffuse ruimte van passie, affiniteit, motivatie en ambitie om hun capaciteiten te ontwikkelen en deze op een productieve manier in te zetten.

- *Verleiden tot kennisproductiviteit (de leercultuur ondersteunen)*

Het cultiveren van wederzijdse aantrekkelijkheid dient met name voor het creëren van een gunstige sociale context en een rijke leerinfrastructuur, terwijl het zoeken naar passie de basis legt voor de wezenlijke inhoud en expertise ten aanzien van een bepaald onderwerp. Het bevorderen van kennisproductiviteit vereist echter ook het vermogen om doelbewust en systematisch aan de kwaliteit van de sociale context en de inhoudscomponent te werken. Het is echter moeilijk om deze dynamische processen ten behoeve van kenniswerk te managen, sturen en monitoren. Hierdoor ontstaat er een toenemende belangstelling voor zelfsturing, binnen zowel werk- als leercontexten. Het feit dat we het hier over zaken hebben die we niet op de traditionele manier kunnen managen roept de vraag op hoe we elkaar dan wel kunnen overhalen of verleiden tot kennisproductiviteit. Het hoofddoel is immers het creëren van een werkomgeving die de ontwikkeling bevordert van capaciteiten zoals het leren leren, het stimuleren van reflexiviteit en het fundamenteel inzetten van kennis voor de ontwikkeling van nieuwe kennis.

Deze drie uitgangspunten voor de ontwikkeling van kennis ondersteunen rechtstreeks de leerinfrastructuren die nodig zijn om met succes vorm te geven aan nieuwe vormen van werkverbanden. We kunnen hierbij denken aan de "communities of practice" (kennissgemeenschappen), zoals beschreven door Brown en Duguid (1991), Wenger (1998) en Wenger en Snyder (2001), alsmede de ethische, sociale en psychologische kenmerken van sociale relaties in netwerken, zoals benoemd door Lundvall en Borrás (1997) en niet op de laatste plaats de ontwikkeling van sociaal kapitaal, dat gekenmerkt wordt door vertrouwen, samenwerking en verbinding, zoals Putnam (1993) en Nahapiet en Ghoshal (1998) uiteengezet hebben.

Individueel leren en emancipatie

In een kenniseconomie, waar verbetering en innovatie vereist zijn om op de lange termijn te overleven, is het doel niet gericht op standaardisatie, maar op het buitengewone, het verrassende, het creatieve. Deze aanname is niet alleen van invloed op het managementdenken, het verandert ook de manier van kijken naar de kenmerken van vrijwel elke werknemer en kenniswerker. Leren in teamverband en leren in organisatieverband vormen de context voor individueel leren, ontwikkeling en bewustwording. Hierin komt de paradox van emancipatie naar voren. Howell (2001) constateerde dat werknemers, als ze actief participeren in de verbetering van processen, ook steeds meer verantwoordelijkheid op zich nemen. Hierbij gaan ze zich onvermijdelijk kritisch afvragen of hun belangen overeenkomen met de belangen van de organisatie. Dit betekent dat werkgerelateerd leren ook betrekking heeft op reflectie, het leren van fouten, het delen van een kritische mening, het uitdagen van groepsdenken, feedback vragen, experimenteren, kennis delen en loopbaanbewustzijn. Deze kenmerken van kritisch, reflectief werkgedrag komen naar voren uit het onderzoek van Van Woerkom (2003). Ze wijzen naar de geëmancipeerde, autonome professional als de leidende figuur binnen een kennisintensieve werkomgeving.

Kennisontwikkeling, verbetering en innovatie vereisen een hoge mate van persoonlijke betrokkenheid van werknemers. Dit vermogen kan niet bestaan zonder kritische reflectie en emancipatie. Geëmancipeerde werknemers zullen kritisch kijken naar de bedrijfsdoelstellingen, het integer en ethisch gedrag van het bestuur en naar het eigendom van hun kenniswerk in handen van aandeelhouders. In een kenniseconomie zijn het succes van een bedrijf en individuele emancipatie moeilijk van elkaar te scheiden. Zijn topmanagers en aandeelhouders in staat en bereid deze prijs te betalen voor duurzame economische groei?

Implicaties voor Human Resource Development

Deze inzichten ondersteunen eerdere conclusies dat binnen kenniscreërende organisaties de nadruk minder zou moeten liggen op het uitwerken van managementsystemen waarmee leren "aangestuurd" en kennis "gemanaged" kan worden en meer op het stimuleren van mensen om creatief te denken en hun vaardigheden en systemen in te zetten om hun bevindingen te delen en in te zetten ten bate van de organisatie. McGoldrick, Stewart en Watson (2002, blz. 396) concluderen: "...dat HRD zich steeds meer bezig zal houden met het faciliteren van het leren van individuen, teams en organisaties door het ontwikkelen, structureren en organiseren van het werk zelf."

Het concept van het corporate curriculum kan behulpzaam zijn bij het vormgeven van de werkomgeving als een rijk leerlandschap. Het vraagt wel van de HRD-functie dat ze processen en initiatieven ontwikkelt en bevordert die ondersteunend zijn bij het verwerven van materiedeskundigheid, het leren problemen signaleren en ermee omgaan, het cultiveren van reflectieve vaardigheden, het verwerven van communicatieve en sociale vaardigheden, het ondersteunen van zelfregulatie van motivatie, affiniteiten en emoties, het bevorderen van rust en stabiliteit en het stimuleren van creatieve onrust (Kessels, 2001). Het concept van de kennisproductieve werkomgeving richt zich niet alleen op de sociale aspecten van een gunstig leerklimaat, maar ook op de behoefte van individuen om hun persoonlijke interessegebieden te onderzoeken en hierin te investeren, in de context van betekenisvol werk (Kessels & Keursten, 2002). De kwaliteiten van sociaal kapitaal, vertrouwen, respect, integriteit, ethiek, zinvol werk, en emotionele betrokkenheid worden van essentieel belang bij het genereren van kennis die aan alle partijen ten goede komt, of het nu in de directiekamer is of op de werkvloer.

Deze wijze van redeneren brengt ons terug bij de wortels van Volwasseneneducatie, met een focus op individuele leerervaringen (Lindeman, 1926), kritisch bewustzijn en bevrijding (Freire,

1970), interventies om welzijn te bevorderen (Ten Have, 1975), emancipatoir leren en kritische theorie (Habermas, 1984), kritisch, reflectief denken en analyseren (Brookfield, 1987), het rechtstreeks faciliteren van de ontwikkeling van individuen door de educatieve kwaliteit van hun omgeving te verbeteren (Knowles, 1990) en een leven lang leren (Field, 2000).

Dit pleidooi voor een kritisch en individueel ontwikkelingsperspectief, dat tot de emancipatie van kenniswerkers leidt, doet waarschijnlijk sterk denken aan de radicale en politiek betrokken voorvechters van de volwasseneneducatie uit de jaren 1970. De argumentatie die hier is uitgewerkt is echter geen naïeve terugkeer naar een socialistisch, communistisch of anarchistisch verleden, na de ineenstorting van een té enthousiast vrije-markt-spel. De nieuwe literatuur over technologische verandering, verbetering en innovatie legt de nadruk op een evolutionair proces, in de vorm van een continue toename van impliciete vaardigheden door middel van werkgerelateerde leerprocessen (Leonard & Swap, 2004). Zelfs economen beginnen te onderkennen dat succesvolle toepassing en integratie van wetenschap, onderzoek en technologie in belangrijke mate persoonlijke, "face-to-face", contacten vereist voor het communiceren van de complexe leerprocessen waarin cruciale, persoonsgebonden, impliciete elementen vervat zitten (Cantwell, 1999). Voor verbetering en innovatie is individueel leren in een gunstige sociale context noodzakelijk.

Een agenda voor HRD

De conclusie van dit hoofdstuk is dat op de agenda van de HRD-functie een aantal gebieden staat die dringend om nieuwe expertise vragen. Allereerst moet HRD bijdragen aan het verwerven van inzicht in het proces van kennisproductiviteit, verbetering en innovatie en het ondersteunen van de leerprocessen die daarvoor nodig zijn. Ten tweede moet ze interventies ontwikkelen die de leerfuncties van een corporate curriculum voor kenniswerk faciliteren, met een nadruk op de leerinfrastructuur (Tjepkema, 2002) en het kritisch-reflectief werkgedrag (Van Woerkom, 2003). Ten derde moet de HRD-functie een dialoog op gang brengen over emancipatie als noodzakelijke voorwaarde voor duurzame groei. Tot slot moet ze de ontwikkeling van sociaal kapitaal bevorderen, waarin kennisnetwerken zijn ingebed (Nahapiet & Ghoshal, 1998).

Literatuurverwijzingen:

Brookfield, S.D. (1987). *Developing critical thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco: Jossey Bass.

Brown, J.S. & Duguid, P. (1991) *Organisational learning and communities-of-practice: towards a unified view of working, learning and innovation*. *Organization Science*. Vol. 2, 1: 40-57.

Cantwell, J. (1999). *Innovation as the principal source of growth in the global economy*. In D. Archibungi, J. Howells, & J. Michie (Eds.) *Innovation policy in a global economy*. blz. 229-235. Cambridge: Cambridge University Press.

Castells, M. (1998). *End of millennium: The information age – Economy, society and culture*. Vol. 3. Oxford, Blackwell.

Drucker, P.F. (1993). *Post-capitalist Society*. Oxford: Butterworth Heinemann.

Eisenhardt, K.M. & Santos, F.M. (2002). Knowledge-based view: a new theory of strategy?. In A. Pettigrew, H. Thomas & R. Whittington (Eds) Handbook of Strategy and Management. (blz.139-164). Londen: Sage.

Europese Commissie – Commission of the European Communities (1996). Teaching and Learning. Towards the Learning Society. Le Magazine nummer 5: 3-5

Europese Commissie - Commission of the European Communities (2002). Communication from the commission. European Benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European Council. Brussel: EU Com.

Europese Raad Lissabon - European Council Lisbon (2000). Presidency conclusions. <http://www.ue.eu.int/Newsroom/LoadDoc.asp?BID=76&DID=60917&from+&LANG=1>

Field, J. (2000) Lifelong learning and the new educational order. Stoke on Trent: Trentham Books.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. New York: Herter and Herter.

Giddens, A. (1994). Living in a post-traditional society. In U. Beck., A. Giddens. en S. Lash (Eds.) Reflexive Modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order. (blz. 56-109). Cambridge: Polity Press – Blackwell.

Habermas, J. (1984). The theory of communicative action. Vol. 1: Reason and rationalisation of society. Boston: Beacon Press.

Howell, S. (2001). The production of knowledge in work teams: the view from below. <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2001/2001howell.htm>

International Labour Organization, ILO (2002). Learning and training for work in the knowledge society. http://www.ilo.org/public/english/employment/skills/recomm/report/ch_int.htm

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

Kessels, J.W.M. (2001) Learning in Organizations: A corporate curriculum for the knowledge economy. In: Futures. 33, blz. 479-506.

Kessels, J.W.M. (2002). You cannot be smart against your will. In B. Garvey & B. Williamson (Eds.) Beyond Knowledge Management. Dialogue, creativity and the corporate curriculum. Harlow: Financial Times-Prentice Hall. blz. 47-52.

Kessels, J.W.M. (2004). De noodzaak om aantrekkelijk te zijn voor autonome professionals. In J. Methorst en P. Van Wijngaarden (red.) De nieuwe professional: het belang van autonomie en persoonlijk ondernemerschap. HRD Thema 4 (1) 9-13.

Kessels, J. & Keursten, P. (2002). Creating a knowledge productive work environment. LLinE, Lifelong Learning in Europe. Vol. 7, 2: 104-112.

Knowles, M. (1990). The adult learner. A neglected species. 4th edition. Houston: Gulf Publishing.

Leonard, D. (1998). *Wellsprings of knowledge. Building and sustaining the source of innovation.* Boston: Harvard Business School Press.

Leonard, D. & Swap, W. (2004). *Deep Smarts.* Harvard Business Review. September. Reprint R0409F pp.1-10.

Lindeman, E.C. (1926). *The meaning of adult education.* New York: New Republic.

Lundvall, B-A. & Borrás, S. (1997). *The globalising learning economy: implications for innovation policy.* Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.

Malhotra, Y. (2000). *Role of organizational controls in knowledge management: is knowledge management really an “oxymoron”?* In Y. Malhotra (Ed). *Knowledge Management and Virtual Organizations.* (blz.245-257). Hershey: Idea Group Publishing.

McGoldrick, J., Stewart, J and Watson, S. (2002). *Postscript: The future of HRD research,* in J. McGoldrick, J. Stewart en S. Watson (eds) *Understanding Human Resource Development. A research-based approach.* (blz. 395-398).London: Routledge.

Nahapiet, J. & Goshal, S. (1998). *Social capital, Intellectual capital and the organizational advantage.* *Academy of Management Review.* Vol. 23, 2, 242-266.

OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development. (1996). *Lifelong Learning for All.* Parijs: OECD.

OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development. (1997). *Literacy Skills for the Knowledge Society.* Parijs: OECD.

OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development. (2000). *Knowledge management in the learning society. Education and skills.* Parijs: OECD.

OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development. (2001a) *The Well-being of Nations. The role of human and social capital.* Parijs: OECD.

OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development. (2001b) *The New Economy: Beyond the hype. The OECD growth project.* Parijs: OECD.

Putnam, R. (1993) *Making democracy work.* Princeton: Princeton University Press.

Salling Olesen, H. (2000). *Life long learning and collective experience.*
<http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/sallingolesenh1-final.PDF>

Stewart, J. & Tansley, C. (2002) *Training in the Knowledge Economy.* Londen: Chartered Institute of Personnel and Development.

Tapscott, D. (Ed.) (1999). *Creating Value in the Network Economy.* Boston: Harvard Business School Publishing.

Ten Have, T.T. (1975) *Andragologie in blauwdruk.* Groningen H.D. Tjeenk Willink.

Tjepkema, S. (2002). The learning infrastructure of self-managing work teams. (proefschrift) Universiteit Twente. Enschede: University Press.

Tomassini, M. (2002). Theories of knowledge development within organisations – a preliminary overview. In B. Nyhan (ed.) Taking steps towards the knowledge society. Reflections on the process of knowledge development. Blz. 94-110. Cedefop Reference series; 35. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.

Van Woerkom, M. (2003). Critical reflection at work. Bridging individual and organisational learning. (Proefschrift) Universiteit Twente, Nederland.

Venkatraman, N. & Subramaniam, M. (2002). Theorizing the future of strategy: questions for shaping strategy research in the knowledge economy. In A. Pettigrew, H. Thomas en R. Whittington (Eds) Handbook of Strategy and Management. (blz. 461-74). Londen: Sage.

Wenger, E. (1998) Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E.C. & Snyder, W.M. (2000). Communities of practice: the organizational frontier. Harvard Business Review. Januari-Februari:139-145.

Winslow, Ch. & Bramer, W.L. (1994). Future work. Putting knowledge to work in the knowledge economy. New York: The Free Press.

CV:

Prof. Dr. Joseph W.M. Kessels is hoogleraar Human Resource Development aan de Universiteit van Twente en partner bij Kessels & Smit, The Learning Company, een adviesbureau dat gespecialiseerd is in HRD-onderwerpen. Hij is, samen met Rosemary Harrison, co-auteur van Human Resource Development in a Knowledge Economy (Palgrave Macmillan 2004). Zijn onderzoek richt zich met name op de kenmerken van leeromgevingen die bijdragen aan kennisproductiviteit en die innovatie bevorderen.

Dit hoofdstuk is een vertaling en bewerking van:

Kessels, J.W.M. (2004). The knowledge revolution and the knowledge economy: the challenge for HRD'. In: Woodall, J., Lee, M., & Stewart, J. (eds.). New Frontiers in HRD. pp. 165-179. London: Routledge.