

Leeromgevingen voor kennisproductiviteit

door Joseph Kessels

Een belangrijk thema in het werkgebied van Human Resource Development is de vraag hoe medewerkers kunnen participeren in de kennisontwikkeling van een onderneming, instelling of instituut. Als kennis een dominante rol speelt, niet alleen bij de topleiding, maar op alle niveaus van organisaties, dan zou de inrichting van het dagelijkse werk het proces van kennisproductiviteit moeten ondersteunen. Deze bijdrage wil het begrip kennisproductiviteit nader verkennen en aanwijzingen formuleren voor het ontwikkelen van leeromgevingen die kennisproductiviteit bevorderen.

Naar een kennismaatschappij De aandacht voor kennis is de afgelopen tien jaar zo sterk gegroeid dat we met gemak spreken over kennisintensieve organisaties, kenniswerkers, kennisystemen, kenniscentra, kenniscreatie, kennismanagement en over burgers in een kennismaatschappij. De globalisering van de economie heeft geleid tot een scherpere concurrentie, strategische

allianties en megafusies. Onder invloed van informatisering en technologische innovaties verandert het karakter van klassieke arbeid. De eenzijdige nadruk op kostenreductie verschuift naar een zwaar accent op kennisontwikkeling. Groot en rijk zijn is niet langer een duurzame basis. Het streven naar slim te zijn, niet alleen aan de top maar op alle niveaus, komt tot uiting in vaak krampachtige pogingen tot kennismanagement. Kennisontwikkeling is niet alleen een kenmerk van een postkapitalistische samenleving (Drucker, 1993; Jacobs, 1996; Den Hertog & Huizenga, 1997), maar ook van een lerende samenleving. De Europese Commissie presenteerde in 1995 *The White Paper on Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. Hierin staan vijf doelstellingen centraal: 1 Het aanmoedigen van brede kennisontwikkeling, 2 Het versterken van de verbanden tussen het reguliere onderwijs en bedrijven en instellingen, 3 Het bestrijden van sociale uitsluiting, 4 Het bevorderen van de beheersing van meerdere talen en 5 Het bevorderen van voortdurende scholing (Le Magazine, 1996, 5). Om deze gedachten kracht bij te zetten, werd 1996 uitgeroepen tot het *European Year of Lifelong Learning*.

Het lijkt echter alsof het economisch denken de boventoon voert en dat er kennelijk weinig belangstelling is voor de sociale implicaties van de toenemende druk op mensen om een positie te verwerven in een arbeidsbestel dat steeds hogere eisen stelt aan kwalificaties en competenties. Bij het denken over passende leeromgevingen ten behoeve van kennisproductiviteit zouden we ons daarom niet exclusief moeten richten op de groep hooggeschoolde professionals, maar ook op de risicogroepen die zich aan de rand van de kennismaatschappij ophouden.

Naast de klassieke opvatting over kennis, waarin technologie en informatica een dominante plaats innemen, groeit het besef dat het in een kennis economie vooral gaat om het beter begrijpen van het ontwerpen, ontwikkelen, leren, creëren, samenwerken, en het beleven. Het is één van de basisstellingen van Jacobs (1996) dat naarmate de technologie een grotere plaats inneemt, de kennis over



Prof. dr. J.W.M. Kessels is partner in Kessels & Smit, *The Learning Company*, en parttime hoogleraar Human Resource Development aan de Universiteit Twente. Deze bijdrage is gebaseerd op de tekst van de rede *Verleiden tot kennisproductiviteit*, uitgesproken op 8 februari 2001 bij het aanvaarden van het ambt van hoogleraar Human Resource Development aan de Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde van de Universiteit Twente.

mensen en hun maatschappelijke verhoudingen belangrijker wordt. Hij wijst erop dat met name de technische universiteiten deze ontwikkeling erkennen en veel investeren in de opbouw van gammadeskundigheid.

Als het accent verschuift van regels, procedures, systemen, methoden en technieken naar de spelers die waarde hechten aan ontplooiing, het verkennen van mogelijkheden, betrokkenheid, respect, integriteit, wederzijdse aantrekkelijkheid, zorgvuldigheid en duurzaamheid, dan is het onvermijdelijk dat we onze opvattingen over kennis en kennisontwikkeling opnieuw kritisch moeten bezien.

Een organisatie die het goed doet in een kenniseconomie is vooral een lerende organisatie. En omdat de factor kennis zo cruciaal is, gaan we er gemakshalve vanuit dat deze goed gemanaged moet worden. Toen we in het begin van het managementtijdperk ontdekten dat het productieproces belangrijk was, kregen we productiemangers; toen de financiën speciale aandacht nodig hadden, kregen we financieel managers; toen medewerkers om aandacht vroegen kregen we personeelsmanagement; het besef dat kwaliteit er toe deed, leidde tot qualitymanagers; bij de ontdekking van de klant kregen we accountmanagers. Nu kennis in het centrum van de belangstelling staat, kan kennismanagement niet uitblijven.

De vraag is echter of de huidige belangstelling voor kennis, de complexe dynamiek die er aan ten grondslag ligt en de economische betekenis die we eraan toekennen, niet tevens het einde inluidt van het managementtijdperk. We

komen uit een periode van economische bedrijvigheid waarin we alles wat we belangrijk vonden, wilden plannen, sturen, beheersen, meten, controleren,

monitoren, assessen en evalueren. Ik hou er rekening mee dat we kennismanagement over enige

tijd zien als een anachronisme, een verbinding van twee grootheden uit verschillende tijden. Kennis heeft gedurende de gehele economische geschiedenis steeds een grote rol gespeeld, de wens om alles wat we belangrijk vinden te willen managen is echter voornamelijk in de vorige eeuw tot ontwikkeling gekomen. De vraag is of de succesvolle managementbenadering uit de voorbije periode onverkort van toepassing is op de wens om kennisontwikkeling te bevorderen. Een steeds terugkerend thema is de wens om de factor kennis te willen sturen. Soms gebeurt dit vanuit een strategisch oogpunt, soms vanuit de mogelijkheden die de informatie- en communicatietechnologie daartoe bieden, en soms met het oogmerk de specifieke competenties van de organisatie te versterken (Weggeman, 2000). Natuurlijk heeft het stereotype beeld van de autoritaire en controlerende manager allang plaatsgemaakt voor de coachende, stimulerende, faciliterende en inspirerende manager. Het lijken mij ook belangrijke

bijvoeglijke naamwoorden in de context van kennisontwikkeling. Ik sluit echter niet uit dat we radicaal afstand moeten nemen van de gedachte dat iemand die het denkwerk van anderen bevordert een managementrol moet claimen.

Eén van de opvattingen die ten grondslag liggen aan een kenniseconomie, is dat de toepassing van kennis meer waarde toevoegt dan de traditionele factoren kapitaal, grondstoffen en arbeid. Door het toenemende belang van kennis verandert ook de rol van het menselijk handelen in economische transacties: het accent verschuift van de waardering voor fysieke arbeid en voor het vermogen om te kunnen coördineren en regelen naar iemands vermogen om een bijdrage te leveren aan het proces van het genereren van kennis en het toepassen van kennis. Drucker (1993), Giddens (1994) en Castells (1998) geven veel redenen waarom de traditionele economie van goederen, kapitaal en arbeid plaatsmaakt voor een economie gebaseerd op kennis. De snelgroeiende sector van de dienstverlening, de afnemende bijdrage van fysieke arbeid, de steeds snellere processen van 'collective engineering' en de overal aanwezige informatie- en communicatietechnologie, zijn indicatoren dat de traditionele economische factoren het afleggen tegenover het belang van toegepaste kennis.

Kennisproductiviteit Als kennis een dominante rol speelt, niet alleen bij de topleiding, maar op alle niveaus van organisaties, dan zou de inrichting van het dagelijkse werk het proces van *kennisproductiviteit* moeten ondersteunen. Dit proces omvat het signaleren, verzamelen en interpreteren van relevante informatie, het ontwikkelen van nieuwe bekwaamheden met behulp van deze informatie, en het toepassen van deze bekwaamheden op het stapsgewijs verbeteren en radicaal vernieuwen van werkprocessen, producten en diensten. In feite gaat het om de wijze waarop medewerkers, teams en afdelingen, op basis van kennis, verbeteringen en vernieuwingen bewerkstelligen. Het begrip kennisproductiviteit staat centraal in eerdere publicaties van Kessels (1995 en 1996), Van Aken (1998), Harrison (2000), Keursten (1999, 2000) en Bruining (2000).

Het ziet er naar uit dat in een kenniseconomie de kennisproductiviteit een steeds kritischer economische factor zal worden. Het inzicht in hoe kennisproductiviteit totstandkomt en de bekwaamheid om kennisproductiviteit actief te bevorderen nemen dan ook steeds meer in belang toe. In feite ontstaat er een vraag naar het ontwikkelen van leeromgevingen die kennisproductiviteit bevorderen.

Over kennis Aan het begrip kennisproductiviteit ligt een opvatting over kennis ten grondslag die kennis ziet als een persoonlijke bekwaamheid: het betreft een subjectieve vaardigheid die niet los te maken is van het individu dat er over beschikt. De opvatting dat kennis een bekwaamheid is, vindt ondersteuning in de uitspraak van Malhotra: "Even procedural knowledge, when translated into symbols that are later processed by another human, does not ensure that the outcome of his knowledge will rival that of the original carrier. Knowledge needs to be understood as the *potential for action* that doesn't only

Iemand die het denkwerk van anderen bevordert, hoeft geen managementrol te claimen

depend upon the stored information but also on the individual interacting with it." (cursivering in de originele tekst) (Malhotra, 2000, p. 249).

Het gaat hierbij niet alleen om het routinematig toepassen van regels en procedures bij de aanpak van standaardproblemen, maar ook om het verbeteren van de regels, het analyseren van nieuwe situaties, het ontwikkelen van nieuwe concepten, en het beter greep krijgen op de denk- en leerprocessen die ten grondslag liggen aan de genoemde vaardigheden. Een veelgemaakt onderscheid tussen expliciete en impliciete kennis is in deze opvatting niet langer houdbaar. Expliciete kennis, in de vorm van gecodificeerde, vastgelegde, beschreven, gedocumenteerde kennis is in feite immers niet meer en niet minder dan de informatie over de bekwaamheid van een ander. Het toegang krijgen tot expliciete kennis, bijvoorbeeld door middel van ICT-systemen, stelt mij in staat om mij te informeren over de bekwaamheid van een ander. Door het lezen van een boek of een entry in Lotus Notes kom ik echter niet in het bezit van de bekwaamheid van de ander; die moet ik zelf verwerven en ontwikkelen.

Het begrip kennis als persoonlijke bekwaamheid steunt sterk op de begrippen *techné* en *phronesis*. Hoewel auteurs op het gebied van kennismangement graag teruggrijpen op de Griekse wijsgerige begrippen *episteme*, *thechné*, *phronesis* en *mètis* (Baumard, 1999) is er van een eenduidige interpretatie weinig sprake. Procee (2001, pag. 8) omschrijft *episteme* als wijsheid, wat duidt op inzicht in de aard en grenzen van de kennis, alsook op een neiging tot reflectie. *Thechné* verwijst naar slimheid of schranderheid, wat nauw gerelateerd is aan ons huidige begrip van rationeel oplossingen zoeken. *Phronesis* zou dan verstandigheid inhouden en in de buurt komen van praktisch overzicht, en weten wat maatschappelijk wel en niet gepast is. Bij een dergelijke omschrijving zouden deze klassieke intellectuele deugden alle betrekking hebben op een persoonlijke bekwaamheid, en in het geheel niet in verband te brengen zijn met wat wij nu objectieve wetenschappelijke kennis noemen.

Een verhelderend voorbeeld van de onderscheiden opvattingen over kennis is te vinden in Weggeman (2000). De stock-benadering van kennis ondersteunt de opvatting dat kennis een objectieve grootheid is, die kan bestaan los van mensen en die je kunt opslaan in onder andere kennissystemen. De flow-benadering van kennis hecht meer waarde aan ervaringen, vaardigheden en attitude en ziet kennis als een competentie.

Kennis als bekwaamheid kunnen we zichtbaar maken in de vorm van stapsgewijze verbeteringen en radicale vernieuwingen van werkprocessen, producten en diensten. De verbetering en de vernieuwing zelf zijn echter niet de kennis waar het om gaat. De kern ligt bij het vermogen om dergelijke verbeteringen en vernieuwingen te realiseren. Een specifieke vernieuwing, verbetering, uitvinding, misschien wel vastgelegd en beschermd in een octrooi of patent, mag dan wel een grote economische waarde vertegenwoordigen, de echte waarde ligt in het

vermogen om dergelijke vernieuwingen en verbeteringen te genereren, en niet in de vernieuwing zelf.

Leeromgevingen voor kennisproductiviteit Kennisproductiviteit verwijst naar het vermogen om relevante informatie op te sporen, hiermee een nieuwe bekwaamheid te ontwikkelen om deze vervolgens toe te passen op de stapsgewijze verbetering en radicale vernieuwing van werkprocessen, producten en diensten. Is het nu mogelijk om dit vermogen bewust te ontwikkelen bij individuen en teams? Aan het opsporen van relevante informatie, het ontwikkelen van nieuwe bekwaamheden en het toepassen van die bekwaamheden, liggen krachtige leerprocessen ten grondslag. Is het mogelijk om leersituaties te ontwerpen, die de kennisproductiviteit bevorderen?

Het is uitermate boeiend om bezig te zijn met de vraag welke factoren kennisproductiviteit bevorderen en belemmeren. Als je richtingen op het spoor bent waar je de antwoorden zou kunnen vinden, is het uitdagend om actief leeromgevingen te ontwerpen waarin kennisproductiviteit zich op een gunstige wijze kan ontwikkelen.

De kennis die kritisch is voor een kenniseconomie zal waarschijnlijk niet de formele kennis zijn die in gecodificeerde vorm is vastgelegd in boeken, rapporten en kennissystemen. Bovendien is die formele, expliciete, gecodificeerde kennis aan snelle veroudering onderhevig. Hieronder volgt een aantal implicaties die voortvloeien uit een opvatting dat kennis een persoonlijke bekwaamheid is.

- 1 Het gaat om de bekwaamheid van individuen en teams om stapsgewijze verbeteringen en radicale vernieuwingen door te voeren, en dan niet alleen op technologisch gebied. Het betreft ook verbeteringen en vernieuwingen van de wijze waarop we het werk organiseren en waarop we participeren in een samenwerkingsverband.
- 2 Omdat kennis de vorm aanneemt van een persoonlijke bekwaamheid, valt die kennis niet over te dragen. Elke medewerker zal de bekwaamheid opnieuw moeten verwerven en verder ontwikkelen.
- 3 De leerprocessen die hiervoor nodig zijn, kunnen we niet van bovenaf opleggen, sturen, beheersen en controleren. Voor sommige mensen zijn het plezier van het samenwerken, het optrekken met elkaar, de gezelligheid en het deel uit maken van een gemeenschap, belangrijke drijfveren om zich in te zetten voor een collectieve ambitie. Het is dan met name de sociale context die uitnodigt tot leren. Voor anderen bestaan de belangrijkste energiebronnen voor het leren uit de inhoudelijke interesse, de gedrevenheid om een probleem op te lossen, de passie voor een vakgebied, het opsporen en vervullen van een persoonlijk levensthema, de expressie van een bijzonder talent, en het genieten van een uitzonderlijke prestatie. Hier is het inhoudsmotief de motor. Een ontwerp van een leeromgeving komt tegemoet aan deze gevarieerde motieven en maakt er bewust gebruik van.
- 4 Op het moment dat je vanuit het perspectief van kennisproductiviteit afstand

neemt van de opvatting dat kennis een objectieve entiteit is die buiten de hoofden van mensen kan bestaan, vervalt de betekenis van uniforme leerstof. Leerstof die niet bruikbaar is in de sociale context waarin ik verkeer, of die mijn inhoudelijke vragen niet ondersteunt, is een belasting voor het geheugen, en bederft mijn zin in leren en ontwikkeling. Ook al komt die leerstof voort uit de eindtermen van een opleiding of uit de zorgvuldige analyse van de visie, missie en strategie van een organisatie, als ik er niet warm voor loop, kom ik moeilijk in beweging, kan ik me slecht concentreren en ben ik alles weer snel vergeten. Een kennisproductieve leerpraktijk (Sprenger, 2000) schrijft geen leerstof voor, maar moedigt aan tot zelfonderzoek naar de motieven en faciliteert het gekozen ontwikkeltraject.

5 Als de economische waarde van kennis uiteindelijk niet zozeer schuilt in haar formele, expliciete, objectieve of materiële verschijningsvorm, maar in het vermogen en de bekwaamheid om haar voort te brengen, dan ligt hier ook het aanknopingspunt voor het ontwerpen van kennisproductieve werkomgevingen.

Ontwikkelprijncipes voor kennisproductiviteit Op basis van deze verkenningen zouden we voorlopig drie ontwikkelprincipes kunnen formuleren voor het leerplan van een kennisintensieve organisatie: het betreft het werken aan wederzijdse aantrekkelijkheid, het zoeken naar een passie, en het verleiden tot kennisproductiviteit.

1 Werken aan wederzijdse aantrekkelijkheid Een kennisproductieve werkomgeving is een aangename leeromgeving. De sociale context nodigt uit om samen aan de slag te gaan. Er is echter geen manager, opleider of trainer die hiervoor een exclusieve verantwoordelijkheid draagt. De deelnemers besteden

veel aandacht aan hun wederzijdse aantrekkelijkheid, wat inhoudt dat zij over en weer moeite doen om voor elkaar een rijke leeromgeving vorm te geven. Een consumentenattitude, gevoed door een amusementsver-

wachting, is dodelijk voor de ontwikkeling van een lerend werkgezelschap. Je zou zo'n gezelschap kunnen vergelijken met de *community of practice* van Wenger (1998) en Wenger & Snyder (2000). De kennisproductieve omgeving is echter ook geen roze wolk waar de zoete glimlach deel uit maakt van de architectuur. Het wederzijdse respect, de waardering en integriteit bieden wel voldoende veiligheid en openheid voor constructieve terugkoppeling en soms pijnlijke confrontatie. Aan de deelnemers stelt dit hoge eisen ten aanzien van hun communicatieve en interactieve vaardigheden. Het aantrekkelijk zijn voor elkaar is een goed begrepen eigenbelang. Een kenniswerker die ontevreden is over het leerklimaat, kan de verantwoordelijkheid om dit te verbeteren niet op een ander afschuiven. Is deze echter niet in staat om het samenspel positief te beïnvloeden, dan rest hem of haar niets anders dan weg te gaan, op zoek naar een meer passende omgeving. Onmachtige teams raken zo waardevolle collega's

kwijt, maar al te frequente jobhoppers verwaarlozen hierdoor de ontwikkeling van hun eigen aantrekkelijkheid.

2 Op zoek naar een passie Vroeger kon een baas zeggen: 'Werk eens wat harder!' of 'Loop eens wat sneller!' Het heeft echter geen zin om in een kennis-economie tegen mij te zeggen: 'Joseph, wees eens wat slimmer!' Je kunt niet slim zijn tegen je zin. Een kennisproductieve omgeving nodigt mij uit om op zoek te gaan naar mijn passie. Nieuwsgierigheid, motivatie, interesse en ambitie praat je niemand aan. Leerdoelen, eindtermen, een competentieprofiel, het mission statement en het strategisch plan mogen dan de geëxpliciteerde passie zijn van het ministerie, de opleiding of de leden van de raad van bestuur, het is niet mijn passie. Discipline, loyaliteit en gehoorzaamheid kunnen welkome en zinvolle hulpconstructies zijn als het even tegenzit, en die mij over een barrière of dood punt heen helpen. Als echter een inhoudelijke gedrevenheid ontbreekt, bevorderen ze slechts domheid en leiden ze in het gunstigste geval tot middelmatigheid.

Een kennisproductieve omgeving spoort aan om een eigen inhoudelijk thema te ontwikkelen. Dit eigen thema wekt nieuwsgierigheid en stelt in staat om sneller dan een ander informatie op te sporen. Het bevordert het vinden van een aansluiting bij aantrekkelijke, professionele netwerken en het zet aan tot uitzonderlijke prestaties, daar waar een ander het opgeeft. Zo komen in een kennis-economie roeping en beroep weer heel dicht bij elkaar te liggen. Voor de ontwerper en de kenniswerker is het van belang de bekwaamheid te ontwikkelen om een weg te vinden in het diffuse gebied van affiniteit, motivatie, passie en ambitie, om er vervolgens bewust gebruik van te kunnen maken.

3 Verleiden tot kennisproductiviteit Werken aan wederzijdse aantrekkelijkheid heeft vooral betrekking op het creëren van een gunstige sociale context. Het zoeken naar een passie legt de basis voor de inhoudscomponent; het moet immers ook ergens over gaan. Het bevorderen van kennisproductiviteit vereist echter ook bekwaamhe-

den waarmee je min of meer bewust aan de sociale context en de inhoudscomponent kunt werken. Tot nu toe lag daar een belangrijke taak weggelegd voor de opleider, de trainer en de manager. Inmiddels hebben de spelers van deze rollen steeds meer het karakter gekregen van een mentor, coach, facilitator of inspirator. De wens om te sturen, beheersen, controleren en monitoren blijkt steeds moeilijker uit te voeren. Veel lesplannen, roosters en werkvormen kunnen de transferproblemen niet voorkomen. Veel kenniswerkers kunnen hun manager missen en regelen zelf de behoefte aan ondersteuning. De groeiende belangstelling voor zelfsturing vinden we niet alleen terug in de context van

Je kunt niet slim zijn tegen je zin

Werken aan wederzijdse aantrekkelijkheid en op zoek naar een passie

arbeid, maar ook in de context van leren (Onstenk, 1997; Tjepkema, 1999). Dat betekent dat we in het werk meer tijd moeten creëren voor leertaken en reflectie, en ook meer aandacht moeten besteden aan de ontwikkeling van de communicatieve bekwaamheden om op eigen gelegenheid bewust het leren meer aandacht te geven.

Dit alles roept de vraag op: Hoe kunnen we elkaar verleiden tot kennisproductiviteit?

Het gaat hier vooral om de bekwaamheid om 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 (Van der Zee, 1997), kortom: het toepassen van kennis op de kennisontwikkeling.

Medewerkers zijn zich in toenemende mate bewust van het feit dat hun economische aantrekkelijkheid vooral afhankelijk is van hun vermogen tot kennisproductiviteit. Zij zullen zichzelf en de omgeving die ze daarvoor uitzoeken verleiden om deze bekwaamheden actief te ontwikkelen. Dit proces van verleiding komt niet voort uit macht, dwang, status of positie. Het komt veeleer voort uit de gevoelde noodzaak tot samen werken, samen ontwerpen en samen leren. Dat gaat echter niet vanzelf. Het proces van verleiding legt niets op, het nodigt uit. Het is een bekwaamheid die aanzet tot wederzijdse aantrekkelijkheid en die weloverwogen gebruikmaakt van de energie die schuilgaat onder ieders passie.

Literatuur

- Aken, T. van (1998). Return on thinking. Over het bevorderen van kennisproductiviteit. *Management & Informatie*, jrg. 6, nr. 4, pp. 20-29.
- Baumard, Ph. (1999). *Tacit knowledge in organisations*. Londen: Sage.
- Bruining, T. (red.) (2000). Stimuleren van kennisproductiviteit. In: S. Wagenaar, R. Poell, H. Dekker & S. Tjepkema. *HRD Thema* jrg. 1 nr. 2.
- 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.
- Giddens, A. (1994). Living in a post-traditional society. In: U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Eds.) *Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press - Blackwell.
- Harrison, R. (2000) Learning, knowledge productivity and strategic progress. *International Journal of Training and Development*. Vol. 4, nr. 4, pp. 244-258.
- Hertog, F. den & E. Huizenga, (1997). *De kennisfactor. Concurreren als kennisonderneming*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Jacobs, D. (1996). *Het Kennisoffensief. Slim concurreren in de kenniseconomie*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Kessels, J.W.M. (1995). Opleidingen in arbeidsorganisaties. Het ambivalente perspectief van de kennisproductiviteit. *Comenius*, 15 (2), pp. 179-193.
- Kessels, J.W.M. (1996). Knowledge productivity and the corporate curriculum. In: J.F. Schreinemakers (Ed.) *Knowledge management, Organization, competence and methodology*. pp. 168-174. Würzburg: Ergon Verlag.
- Keursten, P. (1999). Het einde van strategisch opleiden? *Opleiding & Ontwikkeling*, jrg. 12. nr. 10, pp. 27-33.
- Keursten, P. (2000). Veranderen de regels van het spel? Een reflectie op human performance technology en kennisproductiviteit. *Opleiding & Ontwikkeling*, jrg. 13. nr. 4, pp. 21-25.
- Krogh, G. von, K. Ichijo & I. Nonaka. (2000). *Enabling Knowledge Creation*. Oxford: University Press.
- Magazine, Le (1996). European Commission White Paper on education and training. *Le Magazine*. (5), pp.4-5.
- Malhotra, Y. (2000). Role of organizational controls in knowledge management: is knowledge management really an "oxymoron"? In: Y. Malhotra (red.) *Knowledge management and virtual organizations*. Hershey: Idea Group Publishing.
- Nonaka, I. & H. Takeuchi, (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Academisch proefschrift. Delft: Eburon.
- Procee, H. (2001). *De retoriek van academische vorming*. Inaugurele rede. Enschede: Universiteit Twente.
- Sprenger, C.C. (2000). *Leerpraktijken. Een studie naar de wijze waarop leren vorm kan krijgen in op leren gerichte organisaties*. Academisch proefschrift. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Tjepkema, S. (1999). De leerfunctie van zelfsturende teams. De organisatiecontext als leeromgeving. In: S. Tjepkema, J.W.M. Kessels, C.A. Smit & A.N. Papas-Talen (red.) *Leren(werken) in zelfsturende teams. Opleiders in Organisaties Capita Selecta* nr. 37. Deventer: Kluwer.
- Weggeman, M. (2000). *Kennismanagement. De praktijk*. Schiedam: Scriptum.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E.C. & W.M. Snyder, (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, January-February pp. 139-145.
- Zee, H. van der, (1997). *Facilitaire praktijken en de transformatie van het arbeidsbestel*. Academisch proefschrift. Leiden. (handelseditie: *Denken over dienstverlening*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.)