

# Een vraag zonder antwoord

## *Een ontwerpproces ingericht als leerproces*

Sibrenne Wagenaar en Mariël Rondeel

*Vragen waarop we niet meteen een antwoord hebben... of vragen die nog niet eerder zijn gesteld.... die komen in de huidige maatschappij steeds vaker voor. Enerzijds brengen deze vragen onzekerheid en spanning met zich mee. Anderzijds genereren ze veel creativiteit en nieuwe ideeën. Nieuwe vraagstukken bieden organisaties bij uitstek de mogelijkheid zich te onderscheiden van anderen. Maar hoe ga je met vragen om waar nog geen antwoord op is? In dit artikel nemen we u mee in een kennisproductief zoek- en ontwerpproces.....*

## **Een vraag zonder pasklaar antwoord**

Kennis is voor Dienst Landelijk Gebied (DLG) een belangrijke voorwaarde om het werk goed te kunnen doen. Complexe projecten en problemen op het gebied van landbouw, natuur, recreatie en landschap vragen om inhoudelijke deskundigheid. Maar kennis is voor DLG meer dan alleen een vakspecialisme. Het gaat ook om kennis die ontstaat in de werkervaringen in projecten en afdelingen van de organisatie. DLG streeft ernaar de gemeenschappelijke kennis in stand te houden en verder te ontwikkelen. Een interventie waar DLG voor heeft gekozen is het instellen van kenniskringen. Dit zijn interne netwerken die bijdragen aan het delen van opgedane kennis en ervaringen, het borgen van essentiële kennis voor de organisatie en het richten van kennis op voor DLG belangrijke gebieden.

Halverwege 2000 is een aantal kenniskringen van start gegaan. Deze netwerken moeten binnen DLG verder worden opgebouwd en echt gaan leven. Kenniskringen hebben de behoefte geuit om de resultaten van hun werk te meten. Maar hoe doe je dat? Hoe kun je de opbrengst van het werken aan kennis inzichtelijk maken? Kennis is zo ongrijpbaar. Zeker wanneer je uitgaat van het idee dat kennis een persoonlijke bekwaamheid is. Hoe kunnen we dan toch meer greep krijgen op de manier waarop medewerkers omgaan met kennis en wat daarvan de opbrengst is voor de organisatie? Allemaal vragen zonder een pasklaar antwoord. Er is echt nieuwe kennis nodig om de vraag van DLG te beantwoorden.

In dit artikel staat de kennisproductieve ontwerpbenadering centraal die we gevolgd hebben om samen met DLG aan hun vraagstuk te werken. We beginnen met onze visie op kennis. Deze visie vormt het fundament van de kennisproductieve ontwerpbenadering. Daarna gaan we dieper in op de ingrediënten van deze benadering: gezamenlijk ontwerpen, inrichten van leersituaties, reflectie op het ontwerp- en leerproces en de rol van de adviseur.

## **Kennis als persoonlijke bekwaamheid**

De manier waarop je omgaat met een nieuw vraagstuk zoals bij DLG is sterk afhankelijk van wat je onder kennis verstaat. Het overzicht in tabel 1 laat zien hoe uiteenlopend een aantal vooraanstaande auteurs het begrip kennis omschrijven.

<b>Auteur</b>	<b>Omschrijving van het begrip kennis</b>
Davenport & Prusak	Kennis is een veranderlijke combinatie van ervaringen, waarden, contextuele informatie en vakkundig inzicht dat een kader vormt waarmee nieuwe ervaringen en informatie geëvalueerd en geïntegreerd kunnen worden.
Dixon	'Common knowledge' is wat medewerkers opdoen door het uitvoeren van taken in de organisatie. Deze kennis is altijd gekoppeld aan actie.
Kessels	Kennis is een persoonlijke bekwaamheid; een vermogen waarin weten en toepassen zijn geïntegreerd en daarmee is kennis verankerd in mensen.
Stewart	'Intellectueel kapitaal' is intellectueel materiaal (kennis, informatie, intellectueel eigendom, ervaring) dat kan worden aangewend om rijkdom te creëren.
Von Krogh, Ichijo en Nonaka	Kennis is een gerechtvaardigde opvatting; een constructie van de realiteit en niet iets dat waar of onwaar is.
Weggeman	Kennis is het, deels onbewuste, vermogen dat iemand in staat stelt een bepaalde taak uit te voeren. Dit

	vermogen is de functie van de informatie, de ervaring, de vaardigheden en de attitude waarover iemand op een bepaald moment beschikt. Kennis kan niet los gezien worden van de bezitter.
--	--

Tabel 1: Omschrijving van kennis door verschillende auteurs (Rondeel & Wagenaar, 2001)

De verschillende opvattingen die auteurs over kennis hebben, beïnvloeden hun visie op kennismangement, kennisproductiviteit en het vormgeven van leerprocessen in organisaties. Elke auteur hanteert een eigen benadering en een persoonlijke terminologie, zoals blijkt uit tabel 2.

Auteur	Centrale elementen in de benadering van kennismangement, kennisproductiviteit en leren
Davenport & Prusak	Inrichten van een kennismarkt met kopers en verkopers die onderhandelen over de prijs. Makelaars brengen beide partijen bij elkaar.
Dixon	Vijf categorieën van transfer van kennis: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. transfer van kennis binnen hetzelfde team (serial transfer);</li> <li>2. transfer van kennis van routinematige werkzaamheden tussen teams (near transfer);</li> <li>3. transfer van kennis van non-routinematige werkzaamheden tussen teams (far transfer);</li> <li>4. transfer van complexe kennis tussen teams, waarbij grote delen van de organisatie betrokken zijn (strategic transfer);</li> <li>5. transfer van expliciete kennis over een taak die weinig uitgevoerd wordt (expert transfer).</li> </ol>
Kessels	Vormgeven van een corporate curriculum bestaande uit zeven leerfuncties, als leerplan of rijk landschap dat teams en individuele medewerkers helpt om kennis te ontwikkelen.
Stewart	Bevorderen van sociale leerprocessen in interdisciplinaire teams en leergemeenschappen om zo het intellectueel kapitaal van de organisatie te vergroten.
Von Krogh, Ichijo en Nonaka	Faciliteren van relaties en conversaties en het delen van 'lokale' kennis binnen de hele organisatie met specifieke aandacht voor emotionele kennis en zorg ofwel 'care' (knowledge enabling).
Weggeman	Inrichten en besturen van processen in de KennisWaardeKeten waardoor het (financieel en leer-) rendement en het plezier van de productiefactor kennis vergroot wordt.

Tabel 2: Visie van verschillende auteurs op kennismangement, kennisproductiviteit en leren (Rondeel & Wagenaar, 2001)

Ondanks dat er in de literatuur op verschillende manieren naar kennismangement gekeken wordt, is het wel mogelijk drie dominante verbijzonderingen te onderscheiden (Weggeman, 2000):

1. *Kennismangement als ICT-management*

Informatie staat in deze stroming centraal. Aanname is dat kennis objectief overdraagbaar is. Kennismangement is dan gericht op het beheren, opslaan en toegankelijk houden van gegevens in databases.

2. *Kennismangement als human talent management*

Deze stroming richt zich vooral op impliciete kennis: ervaringen, vaardigheden en attitude. Uitgangspunt hierbij is dat tacit knowledge niet objectief overdraagbaar is.

3. *Kennismangement als het inrichten van een kennisvriendelijke organisatie*

Basisgedachte hierbij is dat de inrichting van de werk- en leeromgeving in hoge mate bepalend is voor de mate waarin organisatiedoelen en persoonlijke doelen van kenniswerkers met elkaar in overeenstemming gebracht kunnen worden.

Met onze opvattingen en visie sluiten we nauw aan bij verbijzondering 2 en 3. Wij gaan uit van de gedachte dat kennis zit in de hoofden van mensen; het is een persoonlijk vermogen. Kennis is daardoor niet objectief overdraagbaar: ik kan Jan uitleggen hoe hij moet autorijden, maar dat wil nog niet zeggen dat hij daarna (a) zelf kan autorijden en (b) dat op mijn manier doet. Tijdens de overdracht van kennis voeg je altijd subjectieve waarde toe. Dat maakt kennis ook juist zo krachtig en waardevol. Vanuit deze visie (verbijzondering 2) richt kennismangement zich op het faciliteren van individueel en collectief leren op basis van socialisatieprocessen. Verbijzondering 3 (kennismangement als het inrichten van een kennisvriendelijke organisatie) richt zich op het creëren van productieve werk- en leeromgevingen. Wat voor omgeving hebben medewerkers nodig om kennis met elkaar te delen? Welke randvoorwaarden zijn nodig om het leren te stimuleren? Wat helpt medewerkers om nieuwe kennis te ontwikkelen?

Terug naar de vraag van DLG: Hoe kunnen we meten wat de opbrengst van het werken aan kennis voor onze organisatie is? We hebben daar niet direct een antwoord op. We weten dat er een aanpak ontwikkeld moet worden die inzicht geeft in de wijze waarop medewerkers binnen DLG nu met kennis werken en in de verbeteringen en vernieuwingen die deze werkwijze oplevert. Maar wat er dan precies ontwikkeld moet worden is nog onbekend. In elk geval willen we een proces inrichten waarin interactie in een productieve werk- en leeromgeving centraal staat. We zullen echt nieuwe ideeën en voorstellen moeten ontwikkelen. Gedachte is om het ontwerpproces in te richten als leerproces, zowel voor onszelf als voor de betrokkenen vanuit DLG.

## Het ontwerpproces als leerproces

Er bestaan velerlei soorten ontwerpbenaderingen. Een van de 'klassieke' ontwerpbenaderingen gaat uit van het stramen 'vaststellen huidige en gewenste situatie, bepalen van het verschil daartussen, ontwerpen van een oplossing om dit verschil te overbruggen, en implementeren en evalueren van de oplossing'. Zo'n aanpak past echter niet bij vraagstukken waarvoor nieuwe kennis ontwikkeld moet worden. Deze benadering gaat er immers van uit dat de gewenste situatie zich vooraf helder laat definiëren. Als we dat zouden kunnen, dan hebben we het antwoord al gevonden. En dat is niet het geval bij ontwerptrajecten, waarbij de kennis voor de oplossing nog ontwikkeld moet worden. Om aan de vraag van DLG te voldoen is het noodzakelijk dat er nieuwe ideeën en voorstellen komen. Hiertoe hebben we een kennisproductief ontwerpproces ingericht; een proces waarin alle betrokkenen zowel leren als ontwerpen.

Om de aanpak die wij hebben gehanteerd nader toe te lichten, gebruiken we het 'groendruk-denken' van De Caluwé & Vermaak (1999) als kader. Het groendrukdenken is een veranderingsstrategie die zich kenmerkt door een hechte conceptuele koppeling tussen veranderen en leren. De uitkomst van de verandering laat zich moeilijk voorspellen, omdat deze sterk afhankelijk is van de mate waarin mensen betrokken zijn en de aard van deze betrokkenen (en dit is weer afhankelijk van hun leervermogen, de effectiviteit van leerprocessen en dergelijke). De weg er naar toe wordt gekenmerkt door het creëren van leersituaties en het motiveren van mensen om te leren. Motiveren, feedback geven, faciliteren en experimenteren met nieuw gedrag zijn interventies die bij dit groendrukdenken goed passen. Denken en doen worden zo sterk gekoppeld.

Een kennisproductief ontwerpproces is in zekere zin groendrukdenken doordat ook hier de uitkomst aan het begin niet te voorspellen is. Je weet van tevoren nog niet waar je uitkomt. Je maakt in het proces veel gebruik van het leervermogen van de betrokkenen en je creëert leersituaties die gericht zijn op het steeds helderder krijgen van een mogelijke uitkomst. Deze leersituaties kun je zien als kleine stappen met elk hun eigen opbrengsten en successen. Vanuit een behaalde opbrengst kijk je weer verder. Wel werk je binnen een afgesproken bandbreedte. Deze bandbreedte, ontstaan door het benoemen van basisgedachten, uitgangspunten en randvoorwaarden, geeft richting aan het ontwerpproces en biedt houvast aan betrokkenen. Enkele uitgangspunten die we hebben geformuleerd voor het uiteindelijke resultaat bij DLG zijn opgenomen in tabel 3.

Uitgangspunten DLG Kennisscan	Toelichting
De Kennisscan dient praktisch, uitvoerbaar, motiverend en robuust te zijn.	De toekomstige gebruikers dienen gemotiveerd te zijn om met de Kennisscan aan de slag te gaan. Om die reden is het belangrijk dat de scan praktisch en uitvoerbaar is.
Het is een instrument voor gebruikers: levend, flexibel, nooit 'af'.	De organisatie is voortdurend in beweging. Wat je wilt meten met de Kennisscan is afhankelijk van de fase waarin je als gebruiker of organisatie zit. Meetindicatoren zullen in de loop van de tijd veranderen. Daarnaast is het zo dat de Kennisscan pas zijn waarde laat zien wanneer er in de praktijk gebruik van wordt gemaakt. Dan worden verbeterpunten zichtbaar.
Het gesprek over de meetresultaten staat centraal.	We onderscheiden twee doelen van de Kennisscan. Enerzijds is het een hulpmiddel bij het meten van de omgang met kennis en anderzijds stimuleert het de kennisproductiviteit. Met name voor het tweede doel zijn gesprekken en conversaties belangrijk: je wisselt ideeën en ervaringen met elkaar uit waardoor nieuwe kennis kan ontstaan.
De Kennisscan is géén beoordelingsinstrument van de individuele medewerker.	De mate van kennisproductiviteit is niet afhankelijk van de individuele medewerker. Het is belangrijker te kijken naar de wijze waarop teams en afdelingen omgaan met kennis en naar de mate waarin de omgeving hierin stimulerend is.
De trend die zichtbaar wordt is interessanter dan de absolute waarde.	Vanuit het idee dat kennisproductiviteit geen einde kent, is de absolute waarde van een indicator niet erg interessant. Het gaat veel meer om het blijvend ontwikkelen van het leervermogen. Lukt het je om steeds beter te worden en hoe krijg je grip op dit proces?
Het uiten van (reële!) verwachtingen	Bepalen van verwachtingen vereist terugkijken op hoe het tot nu toe is verlopen om

vooraf vergroot de betekenis van de resultaten.	vervolgens vooruit te kijken naar hoe je het in de toekomst voor je ziet. Middels reflectie komen tot nieuwe acties.
---	--

Tabel 3: Uitgangspunten ontwikkeling Kennisscan DLG

De inrichting van het leer- en ontwerpproces bij DLG hebben we sterk afgeleid van onze visie op leren en kennisontwikkeling zoals hiervoor geschetst. Vanuit onze opvatting dat kennis een persoonlijke bekwaamheid is, hebben we gezocht naar interactievormen waarin betrokkenen kennis uitwisselen en met elkaar combineren zodat nieuwe kennis kan ontstaan. Daarnaast hebben we getracht een projectomgeving te creëren die de kennisproductiviteit van de betrokkenen tot bloei brengt.

## Vier basiselementen van een kennisproductief ontwerpproces

Wagenaar & Keursten (2000) noemen drie basiselementen van een kennisproductief ontwerpproces, te weten (1) leren door gezamenlijk te ontwerpen, (2) gebruik maken van methoden die het genereren van nieuwe kennis stimuleren en ondersteunen en (3) regelmatig reflecteren op het proces om zo het probleemoplossend vermogen en het leervermogen te versterken. Drie elementen die ook in het ontwerpproces binnen DLG veel aandacht hebben gekregen. Hierna beschrijven we kort de drie genoemde basiselementen, samen met enkele interventies die wij hieromtrent binnen DLG hebben gedaan. En we voegen een vierde element toe, namelijk de door ons gehanteerde adviesstijl.

### 1. Gezamenlijk ontwerpen

Een oplossing vinden voor nieuwe, complexe vraagstukken vraagt om een combinatie van verschillende invalshoeken en denkrichtingen. Gezamenlijk werken, met elkaar in contact komen is daarom een belangrijk ingrediënt in de kennisproductieve ontwerpbenadering. Kennis zit in hoofden van mensen. Wanneer je nieuwe kennis wilt ontwikkelen is het dus nodig om mensen met elkaar in contact te brengen.

Interventies die wij hebben gedaan om dit 'gezamenlijk ontwerpen' bij DLG vorm te geven zijn:

#### *Direct betrekken van toekomstige gebruikers*

We hebben een ontwikkelgroep samengesteld, met daarin onder andere een aantal van de toekomstige gebruikers. Zij hebben er het meeste belang bij een goede oplossing voor het vraagstuk te vinden. Hier ligt de motivatie om er echt aan te trekken. Twee doelen streven we hiermee na:

- Gebruik maken van aanwezige kennis en ervaringen. Toekomstige gebruikers weten wat de vraag precies inhoudt, waar ze naar op zoek zijn, welke randvoorwaarden daarbij meespelen en aan welke eisen de oplossing moet voldoen.
- Creëren van draagvlak. Doordat de toekomstige gebruikers vanaf het begin van het traject een actieve rol hebben worden zij 'eigenaar' van de uiteindelijke oplossing.

De ontwikkelgroep heeft ideeën aangedragen voor de aanpak om de opbrengst van het werken met kennis inzichtelijk te maken. Daarnaast zijn vanuit dit team initiatieven ontplooid om alle toekomstige gebruikers en belanghebbenden in hun leer- en ontwikkelproces te betrekken.

#### *Werken met wisselende groepen (een estafettesysteem)*

Tussenproducten van de ontwikkelgroep zijn voorgelegd aan wisselende groepen gebruikers en belanghebbenden bij het vraagstuk. In het begin van het ontwerpproces was zo'n tussenproduct soms alleen een uitgewerkte set uitgangspunten, waaraan de oplossing van het vraagstuk zou moeten voldoen. We organiseerden dan interactieve bijeenkomsten om deze uitgangspunten met een bepaalde groep aan te scherpen, en gebruikten deze opbrengst om daar samen met de ontwerpgroep en weer een andere groep op voort te bouwen. Met als effect dat gaandeweg bij een steeds breder publiek kleine leereffecten konden worden waargenomen.

#### *Tussentijdse beelden creëren*

Direct bij de start van het project is ervoor gekozen om het beoogde eindproduct de naam 'Kennisscan' mee te geven. Ondanks dat nog niet duidelijk was hoe dit product eruit zou zien, gaf het benoemen ervan perspectief en houvast. Een andere interventie bestond eruit dat we al in een vroeg stadium van het ontwikkelproces beelden hebben ingebracht van het mogelijke uiterlijk van de Kennisscan, in de vorm van soort dashboard met metertjes op intranet (zie ook Kerklaan, Kingma & van Kleef, 1994). Deze beelden werkten enerzijds motiverend, omdat ze

concreet aangaven waar de inspanningen van het ontwikkelproces op gericht waren. Anderzijds merkten we dat het belangrijk was om de beelden ook weer te kunnen loslaten en als input te gebruiken voor nieuwe ideeën en creativiteit.

## **2. Inrichten van leersituaties**

Een kennisproductieve ontwerpbenadering wordt behalve door gezamenlijk ontwerpen ook gekenmerkt door het inzetten van kennismethoden. Hierbij gaat het om het gebruiken van specifieke technieken zoals imaginatie of scenario-ontwikkeling, waarmee deelnemers worden gestimuleerd hun kennis te expliciteren, te combineren en zo te komen tot nieuwe verbanden.

Terugkijkend op het ontwerpproces bij DLG hebben we niet zozeer kennismethodieken ingezet als wel aandacht besteed aan het inrichten van leersituaties, waarin gebruikers meer leren over de Kennisscan en wat dit betekent voor henzelf. Een voorbeeld van zo'n leersituatie is de wijze waarop de praktijktest van het prototype van de Kennisscan is ingericht. Daarbij hebben we de gebruikers ervaring laten opdoen met het daadwerkelijk gebruiken van een eerste versie van het instrument in de praktijk. Deze verdieping heeft mede geleid tot een beter uitontwikkeld ontwerp van de Kennisscan. En een misschien nog wel belangrijker opbrengst van deze leersituatie is, dat de gebruikers door de praktijktest meer hebben geleerd over hun eigen rol in de omgang met kennis en de bijdrage die de kenniskringen daaraan kunnen leveren.

## **3. Reflectie op ontwerp- en leerproces**

Samen met het ontwikkelteam hebben we regelmatig gereflecteerd op het ontwerpproces. Het betrekken van wisselende groepen in het 'estafettesysteem' stimuleerde ons om telkens stil te staan bij de vraag hoe ver we waren met het ontwerpproces en bij de vraag of we nog steeds aan de oplossing van het vraagstuk werkten. In de samenwerking met de opdrachtgever hebben we eveneens regelmatig gereflecteerd op zijn leerproces en de mate waarin hij gebruik kon maken van en voort kon bouwen op onze kennis. Op deze manier hebben we toegewerkt naar een situatie waarin hij bekwaam genoeg was om onze rol over te nemen en zich verder in te zetten voor de ontwikkeling en implementatie van de oplossing voor het vraagstuk. Wat betekende dit voor onze adviesstijl?

## **4. Adviesstijl**

Een belangrijke interventie in een kennisproductief ontwerpproces is, naast de elementen die hiervoor al genoemd zijn, het voorleggen van werkvormen, instrumenten, werkwijzen en vergelijkbare ervaringen uit andere contexten. Zeker als een organisatie begint te werken aan een nieuw en onbekend vraagstuk, is er vaak behoefte aan meer sturing en inhoudelijke inbreng. Naarmate het ontwerpproces vordert en het antwoord op de vraag duidelijker wordt, verandert de adviesbehoefte richting ondersteuning en meer op afstand met elkaar werken. We hebben onze advisering zoveel mogelijk aan laten sluiten op deze veranderende behoefte van de opdrachtgever.

Onze adviesaanpak ging van een meer inhoudelijke, expertmatige aanpak richting een procesmatige aanpak waarin de opdrachtgever zelf de problemen oplost en de adviseur hem daarin begeleidt door inzichten en vaardigheden aan te dragen. De opdrachtgever bepaalt het resultaat, de adviseur helpt hem daarbij. Kloosterboer & Sterk (1994) spreken in dit verband wel van situationeel adviseren, waarbij de adviseur in de adviesaanpak meegroeit met het ontwikkelingsniveau van de klant. Het adviesproces krijgt daarbij steeds meer het karakter van een leerproces. Wij begonnen met een redelijk inhoudelijke aanpak. Deze inbreng werd gelijkelijk minder nodig. De opdrachtgever kon activiteiten steeds meer zelf oppakken en ontwikkelde zelf ideeën. Dit leerproces van de klant is een extra en bewuste opbrengst van de kennisproductieve ontwerpbenadering.

## Tot slot

In het voorgaande hebben we een beeld geschetst van de mogelijke vormgeving van een kennisproductief ontwerpproces. We hebben vier basiselementen beschreven die naar onze mening deel uitmaken van zo'n proces. Wat heeft het kennisproductief ontwerpproces nu opgeleverd? Voor DLG is de opbrengst een concreet hulpmiddel, dat stimuleert om kennis met elkaar te delen en dat kennisproductiviteit beter grijpbaar maakt. Mede hierdoor is de visie van DLG op het omgaan met kennis verder aangescherpt. Bovendien hebben alle personen die betrokken zijn geweest bij het ontwerp van de Kennisscan bekwaamheden ontwikkeld in het halen, delen en toepassen van kennis. Voor ons was dit een bijzonder spannend traject, dat ons de gelegenheid bood meer inzicht te krijgen in hoe een kennisproductief ontwerpproces eruit kan zien. Dit inzicht levert ook weer nieuwe vragen op....

## Literatuur

- Caluwé, L. de & H. Vermaak (1999). *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Alphen aan de Rijn: Samsom.
- Kerklaan, L.A.F.M., J. Kingma en F.P.J. van Kleef (1994). *De cockpit van de organisatie*. Deventer: Kluwer.
- Kloosterboer, P.P. & R.M. Sterk (1994). Situationeel adviseren. *Mens en organisatie*, (1), pp. 25-40.
- Rondeel, M. & S. Wagenaar. (2001). Van kennismanagement naar kennisproductiviteit. Een actueel overzicht van benaderingen in de literatuur. In: J.W.M. Kessels & R. Poell (red.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren in arbeidsorganisaties*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Wagenaar, S. & P. Keursten (2000). Ontwerpen van leerprocessen voor het creëren van nieuwe kennis. In: N. Nieveen, R. Poell, H. Dekker, S. Tjepkema & S. Wagenaar (red.). *Het ontwerpen van leertrajecten. HRD Thema nr. 1*. Alphen aan de Rijn: Samsom.
- Weggeman, M. (2000). *Kennismanagement: de praktijk*. Schiedam: Scriptum Management.