

Werken aan kennis

Methoden voor

het creëren, delen en toepassen van kennis

Kessels & Smit *The Learning Company*

Juni 2000

Samenstelling en bewerking:

- ∇ Hans Dekker
- ∇ Kemp van Ginkel
- ∇ Nienke Nieveen
- ∇ Paul Keursten
- ∇ Mariël Rondeel
- ∇ Sibrenne Wagenaar

Inhoud Werken aan kennis

EEN TOELICHTING OP DE METHODEN VOOR KENNISONTWIKKELING	5
--	---

DE METHODEN

1. ANALYSEREN VAN HET LEERKLIMAAT.....	18
JOB-AID PROCESINDICATOREN: VOORBEELDEN VAN INDICATOREN	21
2. BENCHMARKING EN BEST PRACTICES	22
3. BRAINSTORMEN	26
4. BRONNENSTUDIE.....	28
5. COACHING.....	29
6. CRITICAL INCIDENTS METHODE.....	34
7. E-MAIL / DISCUSSIELIJST.....	40
8. EXPERT ALS DOCENT	41
JOB-AID: EXPERT ALS DOCENT	44
9. GEZAMENLIJK ONTWERPEN	46
JOB-AID GEZAMENLIJK ONTWERPEN: EEN VOORBEELD	49
10. HARDOP WERKEN.....	52
11. IMAGINATIE.....	56
JOB-AID: IMAGINATIE: VOORBEELDVRAGEN	58
12. INTERVIEWEN VAN EXPERTS	59
JOB-AID: INTERVIEWEN VAN EXPERTS.....	62
13. INTERVISIE	64
14. KENNISKAART.....	68
JOB-AID KENNISKAART: EEN VOORBEELD.....	69
15. KENNISSTEWARDS.....	71
16. LEERNETWERKEN.....	74
17. MIND MAPPING.....	78
18. PERSOONLIJK ONTWIKKELPLAN.....	81
19. REFLECTIE OP DE ZEVEN LEERFUNCTIES.....	83
JOB-AID: STELLINGEN BIJ DE LEERFUNCTIES	87
20. SCENARIO'S ONTWIKKELEN	90
21. SCHRIJVEND EXPLICITEREN	94
22. SIMULATIE	95
23. WANDELGANGEN	98
24. ZELFREFLECTIE-INSTRUMENT.....	100
25. ZOEKSYSTEMEN EN LINKS	104

Een toelichting op de methoden voor kennisontwikkeling

Uitgangspunten en definities

In deze inleiding geven we de basisgedachten weer die ten grondslag liggen aan Werken aan kennis. We willen die graag expliciteren, omdat ze het kader en het kompas vormen om kennismethoden in te zetten. De concrete methoden krijgen betekenis vanuit dit kader. Zonder zo'n kader verworden ze al snel tot techniekjes en trucjes en gaat de essentie verloren.

Kennis als bekwaamheid

In de huidige kenniseconomie speelt kennis een grote rol. Die kennis is nodig om nieuwe ontwikkelingen vorm te geven, kwaliteit hoog te houden en te blijven verbeteren, in te spelen op veranderingen, vraagstukken die opdoemen tot een oplossing te brengen. De mate waarin organisaties en individuen in staat zijn kennis te ontwikkelen om nieuwe vraagstukken tot een oplossing te brengen, deze te verspreiden in de organisatie en tevens te benutten in de verbetering en vernieuwing van haar processen, producten en diensten, bepaalt steeds meer hun succes, hun concurrentiekracht en daarmee aantrekkelijkheid als samenwerkingspartners. We spreken in dit verband over kennis als *bekwaamheid* (vermogens, vaardigheden); niet over traditionele kennis in de zin van het beschikken over informatie (niet 'weten' maar 'kunnen').

Kennis zien als bekwaamheid klinkt vreemd, zeker gezien de wijd verspreide opvatting waarin kennis werd gesplitst in kennis, vaardigheden en attitude. In die driedeling heeft kennis de betekenis van weten of inzicht, gaat het bij kennis vooral om theorie. Vaardigheden en attitudes zijn nodig om die theorie te kunnen toepassen. Kennis zien als bekwaamheid integreert weten en toepassen. Dat doen we niet omdat we het ingewikkeld willen maken of iets nieuws willen bedenken (we grijpen hiermee terug op de opvatting die Plato al had over kennis), maar omdat juist die combinatie van weten en toepassen bepaalt of de organisatie daadwerkelijk kennisproductief kan zijn: waarde kan toevoegen aan producten, processen en diensten door het genereren, verspreiden en toepassen van kennis. De kennismethoden die we hier beschrijven zijn juist bedoeld om dit proces te ondersteunen.

De opvatting dat kennis een vermogen is, heeft grote consequenties voor het toepassen van kennismethoden. Het betekent immers dat kennis verankerd is in mensen. Zodra we kennis los maken van mensen, raken we de essentie kwijt: als een expert opschrijft of vertelt hoe hij een complexe taak aanpakt, heeft hij daarmee nog niet zijn vermogen overgedragen. Wat we dan op papier krijgen is het product van de kennis van de expert: informatie over hoe de taak aangepakt moet worden. Het vermogen van de expert om complexe vraagstukken op te lossen staat niet op papier. Natuurlijk is het zo dat zo'n beschrijving iemand anders kan helpen, deze persoon moet dan de informatie op papier weer omzetten in een vermogen. Of dat lukt en hoeveel energie dat kost hangt natuurlijk weer af van het vermogen van deze persoon. Als hij een expert is op hetzelfde vakgebied, zal hem dat gemakkelijker af gaan, dan in het geval hij een beginnend beroepsbeoefenaar is. Het gegeven dat kennis gebonden is aan mensen, stelt eisen aan het delen en verspreiden van kennis in een organisatie. Informatie- en communicatiesystemen, hoe geavanceerd soms ook, zijn daarvoor onvoldoende. Het vraagt om het inrichten van leerprocessen in de organisatie, waarin medewerkers, studenten en externen met elkaar kennis delen en nieuwe kennis creëren.

Kennis zien als een vermogen, als een competentie, heeft ook invloed op de manier waarop we het proces van kennis delen zouden moeten vormgeven. Een vermogen kun je immers niet van iemand krijgen, dat vermogen moet je opbouwen. Iedere medewerker moet dat zelf doen. Kennisoverdracht bestaat in deze zin niet. We kunnen hooguit informatie overdragen, die iemand kan helpen zelf kennis op te bouwen, eigen kennis te construeren (deze benadering van leerprocessen wordt ook wel aangeduid met de term ‘constructivisme’). Eigenlijk spoort deze opvatting ons aan de vormgeving van leerprocessen in onze organisatie eens kritisch onder de loep te nemen. Informatieoverdracht neemt in veel leerprocessen nog een prominente plaats in, vanuit de gedachte dat het een efficiënte vorm van kennisoverdracht is. Voor het ontwikkelen van bekwaamheid (competenties) is informatieoverdracht echter zelden een sterk middel. Meer geschikt daarvoor zijn actieve vormen van leren, waarin de lerenden in situaties gebracht worden zoals ze die ook in hun werk tegenkomen. Daarin kunnen ze voor zichzelf nieuwe kennis creëren, een nieuwe competentie ontwikkelen of hun competenties op een hoger plan brengen.

Een derde consequentie van deze opvattingen over kennis en kennisproductiviteit, heeft te maken met het gegeven dat kennis pas waarde krijgt in de toepassing. Een bekwaamheid die niet gebruikt wordt, is als gereedschap dat in de schuur ligt: hoe duur het ook was om het te verwerven, de waarde is nul. En juist dat toepassen, kennis echt benutten in de dagelijkse werkpraktijk, blijkt vaak zo lastig. We hebben het dan al snel over implementatieproblemen. We zullen in een kennismethodiek daarom niet alleen het genereren van kennis moeten ondersteunen, maar ook het verspreiden en toepassen, zodanig dat dit een logisch en samenhangend proces wordt.

Zeven leerfuncties van het corporate curriculum (Kessels)

Een belangrijke basis voor het werken aan kennis vormt het gedachtegoed van het ‘corporate curriculum’ (Kessels, 1996). Het centrale idee hierachter is dat een organisatie die kennisproductief wil zijn, een leerplan voor de organisatie nodig heeft: een corporate curriculum dat de organisatie helpt kennis te genereren, te verspreiden en toe te passen. Zo’n corporate curriculum lijkt helemaal niet op een cursusgids, maar heeft veel meer weg van een ‘rijk landschap’ met goede mogelijkheden, methoden en faciliteiten voor het ontwikkelen en delen van kennis. Zo’n corporate curriculum zou zeven leerfuncties moeten vervullen:

- ∇ het verwerven van materiedeskundigheid en vakkennis die direct samenhangen met de inhoudelijke vraagstukken die in de organisatie centraal staan;
- ∇ het leren oplossen van problemen met behulp van de verworven materiedeskundigheid;
- ∇ het ontwikkelen van reflectieve vaardigheden en metacognities die helpen bij het vinden van wegen om nieuwe kennis op het spoor te komen, deze te verwerven en toepasbaar te maken;
- ∇ het verwerven van communicatieve en sociale vaardigheden die de toegang verschaffen tot het netwerk en de kennis van anderen, die vervolgens het leerklimaat van de omgeving veraangenamen;
- ∇ het verwerven van vaardigheden om de motivatie en affecties rond leren en werken te reguleren, waardoor leren en werken aan aantrekkelijkheid en betekenis winnen en de betrokkenheid toeneemt;
- ∇ het bevorderen van rust en stabiliteit, zodat verdieping en verbetering mogelijk zijn;
- ∇ het veroorzaken van creatieve onrust, die aanzet tot innovatie.

De eerste twee leerfuncties hebben direct betrekking op het primaire proces in de organisatie: ze zijn nodig om de vraagstukken die zich in de dagelijkse praktijk voordoen tot een goede oplossing te brengen. Je zou kunnen zeggen dat het in de eerste twee leerfuncties draait om het ontwikkelen van de *kerncompetenties* van de organisatie.

We zijn al lang vertrouwd met het begrip materiedeskundigheid: het vergroten van de vakkennis is vaak het belangrijkste doel geweest van opleidingen en trainingen. Echter, het werken aan vakkennis is onvoldoende

voor het creëren van een kennisproductieve organisatie. Deze vakkennis wordt vooral productief als ze gecombineerd wordt met het vermogen om oplossingen te vinden voor nieuwe vraagstukken die zich voordoen. Deze combinatie stelt de organisatie in staat om adequaat te opereren in nieuwe en nog weinig vertrouwde probleemgebieden.

De volgende drie leerfuncties hebben te maken met het *leervermogen* van de organisatie: het vermogen om de materiedeskundigheid en de probleemoplossende vaardigheden voortdurend te ontwikkelen. Bij het leervermogen gaat het om drie competenties die de organisatie helpen te leren. Dit leervermogen is groot als:

- ∇ de organisatie goed greep heeft op de leerprocessen die optreden en mogelijk zijn, en deze processen gericht kan benutten en uitbouwen (leerfunctie 3);
- ∇ er veel en gerichte interactie is tussen kennisdragers en deze kennisdragers in staat zijn het voor elkaar aantrekkelijk te maken om kennis te delen (leerfunctie 4);
- ∇ het lukt om ruimte te geven voor datgene waarvoor medewerkers warm lopen en medewerkers in staat zijn hun eigen werk betekenis te geven en zichzelf te motiveren om kennis te ontwikkelen en te delen (leerfunctie 5).

Het ontwikkelen van reflectieve vaardigheden en metacognities (leerfunctie 3) stelt de medewerkers in staat om greep te krijgen op hun eigen denk- en leerprocessen. Metacognities stellen medewerkers in staat hun eigen leer- en denkprocessen te sturen in een gewenste richting. Hiervoor is het noodzakelijk om individueel en in teams regelmatig te reflecteren op de werkzaamheden en de moeilijkheden die zich daarbij voordoen.

Hierbij horen vragen als: 'Hoe komt het dat wij succesvol zijn bij het aanpakken van bepaalde vraagstukken, terwijl we bij andere vraagstukken totaal geen oplossing kunnen vinden?' 'Hoe kwam het dat we dat probleem snel onder controle hadden en dat we voor dat andere vraagstuk eigenlijk nog steeds geen richting weten?' 'Hoe komt het dat andere teams daar wel goed in zijn en wij niet?'

De ontwikkeling van communicatieve en sociale vaardigheden (leerfunctie 4) draagt bij aan enkele essentiële onderdelen van het proces van kennisontwikkeling. Deze vaardigheden zijn een belangrijk voertuig, dat toegang verschaft tot het kennisnetwerk van anderen. Medewerkers met goed ontwikkelde communicatieve vaardigheden krijgen toegang tot informatie en kennis waar de deur voor anderen gesloten blijft. Sociale vaardigheden bevorderen het leerklimaat binnen een organisatie, waardoor medewerkers elkaar onnodige spanningen en irritaties besparen. In een veilig en aangenaam leerklimaat is het goed kennis(sen) maken. Kernvragen hierbij zijn: 'Hoe kan ik mij aantrekkelijk maken voor anderen die over voor mij relevante kennis beschikken?' 'Wat heb ik anderen te bieden?' 'Hoe kan ik de communicatie met anderen vormgeven zodat we tot de kern van de zaak kunnen komen?'

Motivatie en affecties hebben een sterke invloed op leren (leerfunctie 5). Het delen en ontwikkelen van kennis lukt immers alleen goed als medewerkers een sterke intrinsieke betrokkenheid bij het werk voelen. Ik kan niet inventief zijn op een gebied waarvoor ik niet gemotiveerd ben. Ik ga niet actief op zoek naar nieuwe kennis als ik niet nieuwsgierig ben. Affecties en emoties spelen een heel belangrijke rol in kenniswerk. Centrale vragen in deze leerfunctie zijn: 'Wat drijft de mensen in de organisatie, waar lopen ze warm voor?' 'Hoe kunnen we aansluiten bij en ruimte geven voor deze drijfveren?' 'Hoe kunnen we mensen helpen hun eigen motivatie te reguleren en zichzelf te stimuleren?' Deze zelfregulatie van motivatie en affectie dient zowel binnen individuele teamleden als binnen het team als geheel tot zijn ontwikkeling te komen.

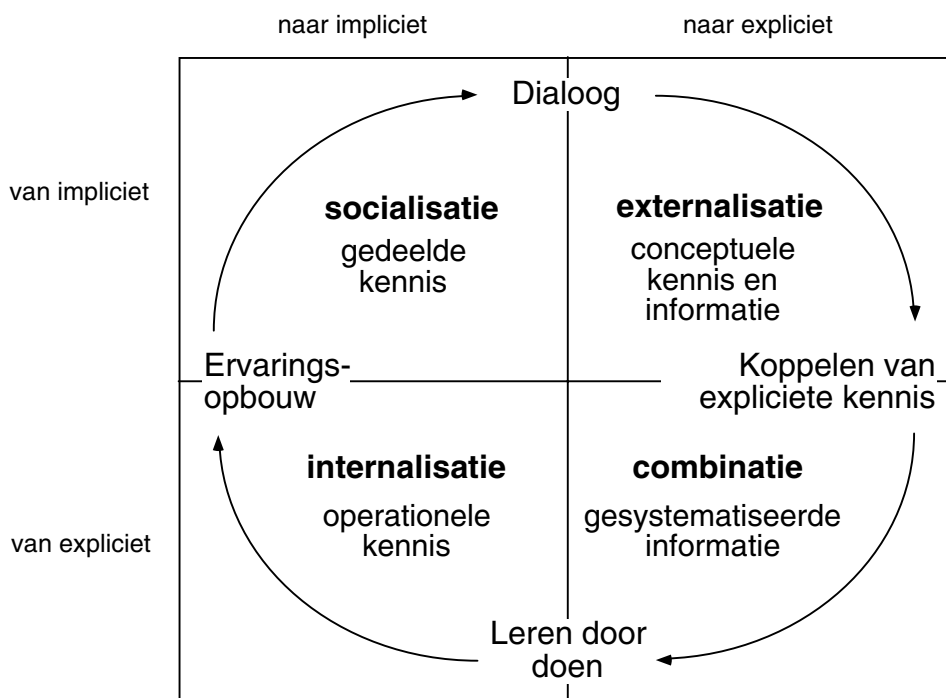
De laatste twee leerfuncties hebben te maken met het creëren van een *leeromgeving* waarin kennis gegenereerd, gedeeld en benut kan worden. Het is van belang om momenten, plaatsen van rust te creëren, waarin reflectie mogelijk is, waarin geoogst kan worden van ervaringen en nieuwe ideeën kunnen bezinken en verankerd kunnen worden in de organisatie (leerfunctie 6). Rust en stabiliteit zijn nodig voor geleidelijke verbetering, het onderhouden van kennis en voor synergie en integratie. Een tekort aan redundantie (nuttige overtoolligheid) en tijd zal leiden tot intellectuele verarming.

Met alleen rust en stabiliteit zijn we er echter niet. Geen enkele organisatie kan tegenwoordig zonder innovatie. Daarvoor is creatieve onrust nodig, die mensen stimuleert om te zoeken naar nieuwe ongewone wegen en oplossingen (leerfunctie 7). Creatieve onrust ontstaat vooral als het er echt toe doet, er een zekere existentiële bedreiging is. Er moet een notie bestaan van ‘erop of eronder’. Dan worden verrassende ontdekkingen gedaan en oplossingen geforceerd die eerder niet mogelijk leken. Die existentiële bedreiging moet echter niet zo sterk zijn dat het merendeel van de medewerkers erdoor verlamd wordt en bij de pakken neer gaat zitten. Het is steeds een zoeken naar een goede balans en mix tussen rust en creatieve onrust.

Het proces van kenniscreatie (Nonaka & Takeuchi)

Een tweede kader voor het werken aan de kennismethodiek, is het werk van Nonaka en Takeuchi (1997). Op basis van onderzoek in succesvolle Japanse bedrijven, ontwikkelden ze een theorie voor kenniscreatie in organisaties. Daarbij maken ze onderscheid tussen twee soorten kennis: expliciete kennis en impliciete kennis. Expliciete kennis is ‘gecodeerde’ kennis, die kennis die we kunnen ‘vastpakken’ en onder woorden kunnen brengen, die overdraagbaar is aan anderen via geschreven of gesproken woorden. Expliciete kennis is vaak neergeslagen in handboeken, procedures, modellen, formules, en dergelijke. Impliciete kennis (‘tacit knowledge’) daarentegen is veel moeilijker grijpbaar. Tacit knowledge is zeer persoonlijk, contextspecifiek en vaak moeilijk te verwoorden. Impliciete kennis is onlosmakelijk verbonden met personen en persoonlijke ervaringen, terwijl expliciete kennis juist bestaat uit meer algemene theorieën en modellen. Slechts een klein deel van de kennis in organisaties is expliciet. De impliciete kennis maakt het grootste deel van het kennisbestand van een organisatie uit. Het is van groot belang deze impliciete kennis te waarderen en te zoeken naar wegen om impliciete kennis te delen, verder te ontwikkelen en te benutten.

Nonaka en Takeuchi werken deze gedachten uit in een model voor kenniscreatie, waarin beide soorten kennis cruciaal zijn. Zij benoemen vier manieren van kennisconversie, die met elkaar de motor vormen voor het proces van kenniscreatie in een organisatie. Het onderstaande schema geeft een overzicht van deze vier ‘conversieprocessen’. We lichten elk van die processen nader toe.



Socialisatie

Socialisatie is het delen van kennis door met elkaar ervaring op te doen. In het samen opdoen van ervaring wordt kennis gedeeld, vaak zonder dat deze expliciet onder woorden gebracht wordt. Dat samen ervaren is essentieel, zonder ervaring is het onmogelijk om impliciete kennis op te doen. Een bekend voorbeeld van deze vorm van kennis delen is de ‘meester-gezel’ relatie, waarin de gezel de kunst afkijkt van de meester. Observeren, nadoen en experimenteren zijn sleutelactiviteiten in dit proces.

Externalisatie

Bij externalisatie gaat het om het expliciteren van impliciete kennis. Het is ondoenlijk om impliciete kennis alleen via socialisatie met anderen te delen. Door het expliciteren van kennis, wordt deze kennis gemakkelijker grijpbaar en toegankelijk voor anderen. Dat maakt het delen en benutten van kennis eenvoudiger.

Het is vaak lastig de impliciete kennis echt te ‘pakken’ in woorden. Het risico is dat de beschrijving in woorden ‘bloedeloos’ en voor de hand liggend wordt, waardoor de essentie en de kracht van de impliciete kennis verloren gaan. Daarom wordt vaak gebruik gemaakt van verschillende methoden: woorden en beelden, analytisch en creatief. Denk bijvoorbeeld aan het gebruik van metaforen, analogieën, scenario’s, verbeelding.

Combinatie

Combinatie vindt plaats door expliciete kennis uit verschillende bronnen samen te voegen en opnieuw te ordenen. Het maken van combinaties kan leiden tot nieuwe kennis bij degene die dit doet. Vormen hiervoor zijn bijvoorbeeld: het doen van een bronnenstudie over een bepaalde thematiek, het koppelen van verschillende soorten informatie in databases, het onderling uitwisselen van documenten, het bespreken van ideeën in een werkoverleg.

Internalisatie

Internalisatie is het proces waarin expliciete kennis ‘eigen’ gemaakt wordt. De kennis wordt dan onderdeel van iemands persoonlijke repertoire: de expliciete kennis wordt omgezet in een persoonlijke bekwaamheid. Dit gebeurt vaak via ‘leren door doen’.

Nonaka en Takeuchi geven aan dat het achtereenvolgens doorlopen van deze vier processen nodig is voor het creëren van kennis in de organisatie. Vaak begint het met een groepje mensen die kennis met elkaar delen door samen op te trekken (via socialisatie). Daarna komt het expliciteren van deze kennis aan de orde, waardoor deze gecombineerd kan worden met andere kennis. Via internalisatie wordt deze kennis dan ook onderdeel van de persoonlijke kennis van anderen. Door deze cyclus meerdere keren te doorlopen ontstaat een kennisspiraal. Deze kennisspiraal is het mechanisme waarlangs individuele kennis omgezet wordt in organisatiekennis.

Van kader naar instrumenten

In deze publicatie *Werken aan kennis* hebben we gezocht naar methoden en instrumenten die zowel de zeven leerfuncties van Joseph Kessels, als de vier kennisconversies van Nonaka en Takeuchi ondersteunen. Dit heeft geresulteerd in bijna dertig methoden, die tezamen een eerste versie van deze publicatie vormen.

We hebben deze methoden gekoppeld aan de zeven leerfuncties van het corporate curriculum en aan de vier processen van kennisconversie die Nonaka en Takeuchi benoemd hebben. Deze koppeling is niet één op één. Elke methode is voor meerdere doelen en contexten geschikt. We hebben per instrument aangegeven welke koppelingen volgens ons het meest voor de hand liggen, zonder daarmee te willen zeggen dat de betreffende methode alleen daarvoor geschikt is.

Op de volgende pagina's volgt een overzicht van de dertig methoden, waarbij we elke methode kort typeren. Vervolgens vind u een schema waarin de methoden gekoppeld zijn aan de leerfuncties van Kessels en de kwadranten van Nonaka en Takeuchi.

Overzicht van instrumenten

De wens om aan de slag te gaan met het creëren, verspreiden en toepassen van kennis komt vaak voort uit vragen. Vanuit de vraag die je hebt, zoek je passende methoden en aanpakken. Hieronder volgt een overzicht van vragen die kunnen spelen en methoden die er bij kunnen passen.

Vragen	Methoden/ instrumenten	Toelichting
Waar kan ik kennis vinden?	Kenniskaarten	Een gids (op papier of via een netwerk) met daarop informatie wie welke kennis en ervaring heeft. Het is een hele gesystematiseerde manier van opsporen van mensen met relevante kennis.
	E-mail/ discussielijst	Via e-mail (naar individuen en groepen) uitvraag doen. Er is geen vast overzicht waaruit je kiest, het werkt meer via een sneeuwbalmethode.
	Wandelgangen	In de wandelgangen komen vaak onverwachte koppelingen en associaties tot stand. Het is niet goed planbaar en beheersbaar, maar kan leiden tot onverwachte perspectieven.
	Zoeksystemen en links	Zoeksystemen maken (elektronische) databestanden toegankelijk en gericht benaderbaar.
	Kennisstewards	Dit zijn mensen die fungeren als een 'spin in het web', en op basis van hun netwerk en kennis van systemen weten wat waar te halen is. Ze hebben niet zelf de kennis waarnaar je op zoek bent, maar weten hoe je toegang kunt krijgen tot de kennis die je zoekt.
Hoe kan ik leren van experts?	Expert als docent	De expert wordt uitgenodigd om te vertellen, te instrueren.
	Interviewen	Je bevraagt de expert over de expertise die hij/ zij bezit.
HOE KAN IK GEBRUIK MAKEN VAN	Critical incidents methode	Aan de hand van concrete voorvallen en situaties (effectief en niet effectief) wordt kennis expliciet

Vragen	Methoden/ instrumenten	Toelichting
IMPLICIETE KENNIS EN PRAKTIJKERVERARING VAN ANDEREN (O.A. EXPLICITEREN)?	Imaginatie	<p>gemaakt en ervaringskennis gesystematiseerd.</p> <p>Soms zijn bepaalde inzichten moeilijk in taal te pakken en te verwoorden, beelden kunnen moeilijk te verwoorden inzichten boven brengen en uitdrukken.</p>
	Mindmapping	<p>Bij mindmapping worden relaties tussen begrippen en informatie visueel gemaakt. Het is een associatieve methode, die aansluit bij de manier waarop wij veelal denken (in associaties en niet in rijtjes).</p>
	Hardop werken	<p>Je laat een expert hardop zeggen wat hij denkt en doet terwijl hij werkt aan datgene waarin hij expert is. Dit brengt gedetailleerde informatie boven, waarvan de expert zich vaak niet meer zelf bewust is, maar die voor anderen essentieel is om het expertgedrag te kunnen begrijpen en te leren.</p>
	Gezamenlijk ontwerpen	<p>Door experts samen aan een vraagstuk te laten werken, wordt hun expertise geactiveerd. Door verschillende experts samen te laten werken aan een vraagstuk waarbij ze elkaar nodig hebben, worden ze gedwongen veel van hun ideeën te expliciteren.</p>
	Schrijvend expliciteren	<p>Publiceren/opschrijven dwingt experts tot reflectie en tot het zorgvuldig en begrijpelijk verwoorden van hun inzichten.</p>
	Brainstormen	<p>Brainstormen is een effectief hulpmiddel om gedachten en ideeën vlot op papier te krijgen. Door experts uit te nodigen deel te nemen aan de brainstormactiviteit kun je indirect gebruik maken van hun expertise en ervaringskennis.</p>

Vragen	Methoden/ Instrumenten	Toelichting
Hoe geef ik richting aan kennisontwikkeling?	Scenario's ontwikkelen	Met de scenariomethode ontwikkel je verschillende toekomstscenario's, gebaseerd op verschillende basiskeuzes. Het geeft de gelegenheid om vanuit verschillende startpunten en aannames kennis te vertalen in richtingen voor de toekomst.
	Persoonlijk ontwikkelplan	In een POP beschrijf je welke elementen uit je werk meer aandacht verdienen, hoe je dit gaat oppakken, en hoe en wanneer je kunt laten zien dat je iets beter beheerst. Een POP geeft richting aan professionalisering.
	Leernetwerken	Nieuwe kennis ontwikkelen vraagt om ruimte, motivatie en gelegenheid tot experimenteren. Deze elementen komen naar voren in een leernetwerk: een netwerk van gemotiveerde mensen die werken aan een thema zonder een van tevoren vastgesteld doel te hebben.
Hoe kunnen we gebruik maken van (goede) voorbeelden en oplossingen van anderen?	Best practices	Op zoek gaan naar succeservaringen en oplossingen die werken, maakt hergebruik van kennis mogelijk. Het koppelt kennis aan concrete voorbeelden en problematieken.
	Benchmarking	Benchmarking betreft het gericht op zoek gaan naar voorbeelden en ervaringen buiten de deur.
Hoe maak ik koppelingen tussen interessante kennisbronnen?	Bronnenstudie	Vanuit het opsporen en analyseren van beschikbare bronnen, kun je tot nieuwe combinaties van kennis komen.
	Zoeksystemen en links	In computersystemen en netwerken zijn veel mogelijkheden om verbindingen tussen informatie te leggen, bijv. via de links zoals die op het internet bekend zijn. Dit soort links maakt het de gebruiker gemakkelijk om combinaties tussen informatie te maken.
Hoe maak ik kennis van anderen tot eigen en toepasbare kennis?	Training/workshops	Actieve leersituaties, waarin je kunt oefenen en experimenteren, geven de gelegenheid om op basis van de kennis van anderen je eigen actierepertoire te vergroten. Pas na oefenen en toepassen wordt nieuwe kennis eigen kennis.

Vragen	Methoden/ Instrumenten	Toelichting
	Simulaties	Het nabootsen van de werkelijkheid biedt de mogelijkheid te experimenteren met nieuwe ideeën en inzichten. In een simulatie is de experimenteerruimte groot, terwijl het afbreukrisico miniem is. Dat geeft veel leerkansen.
Hoe kan ik zien hoe goed we zijn in het ontwikkelen, verspreiden en toepassen van kennis?	Reflectie op de zeven leerfuncties	Dit is een reflectie-instrument waarin per leerfunctie van het corporate curriculum vragen gesteld worden.
	Analyseren van het leerklimaat	Kennis ontwikkelen en delen heeft alles te maken met leren. Op basis van indicatoren kun je nagaan of de voorwaarden voor dit leren gunstig zijn.
	Zelfreflectie-instrument	Zelf regelmatig reflecteren op bepaalde aspecten biedt je de gelegenheid om de voortgang te bekijken.

Overzicht van methoden...

...in relatie tot de leerfuncties & het kenniskwadrant

	1	2	3	4	5	6	7	So- cia- lisa- tie	Ex- ter- na- lisa- tie	Co- mbi- na- tie	Inter- na- lisa- tie
Methoden	Mat- erie- des- kun- dig- hei- d	Pro- blee- m-op- lossen- de- vaar- dighe- den	Ref- lect- ie- ve- vaar- dighe- den	Com- muni- ca- tie- ve- vaar- dighe- den	Zelfre- gula- tie- van- moti- vatie- en- affec- tie	Ru- st- en- sta- bili- teit	C- re- at- ie- v- e- o- nr- u- st				
1. Analyseren leerklimaat			X						X		
2. Benchmark & best practices	X	X	X	X			X			X	
3. Brainstormen		X	X				X		X		
4. Bronnenstudie	X	X								X	
5. Critical incidents methode		X	X				X		X		
6. E-mail/ discussielijsten	X			X				X		X	
7. Experts als docent	X	X	X	X	X				X		
8. Gezamenlijk ontwerpen	X	X	X	X					X		
9. Hardop denken		X	X						X		
10. Imaginatie		X	X	X					X		
11. Interviewen	X	X		X					X		
12. Intervisie		X	X	X			X	X		X	
13. Kenniskaart	X			X				X		X	
14. Kennisstewards	X	X		X		X				X	
15. Leernetwerken		X	X		X		X	X	X	X	
16. Mindmapping			X	X					X		
17. Reflectie 7 leerfuncties			X						X		
18. Scenario's ontwikkelen		X	X				X		X		
19. Schrijvend expliciteren	X	X	X	X					X		
20. Simulatie	X	X	X	X							X
21. Wandelgangen	X			X		X		X			
22. Zelfreflectie-instrument			X	X					X		
23. Zoeksysteem en links	X			X						X	

Overzicht van methoden...

... in relatie tot vragen rondom het creëren, verspreiden en toepassen van kennis.

Gebruikersvragen	Methoden
Waar kan ik kennis vinden?	Kenniskaart E-mail Wandelgangen Zoeksystemen en links Kennisstewards
Hoe kan ik leren van experts?	Experts uitnodigen als docent Interview met experts
Hoe kan ik gebruik maken van impliciete kennis en praktijkervaring van anderen (o.a. expliciteren)?	Critical incidents methode Imaginatie Mindmapping Hardop werken Gezamenlijk ontwerpen Schrijvend expliciteren Brainstorming Intervisie
Hoe geef ik richting aan kennisontwikkeling?	Scenario's ontwikkelen Leernetwerken
Hoe kunnen we gebruik maken van (goede) voorbeelden en oplossingen van anderen?	Best practices Benchmarking
Hoe maak ik koppelingen tussen interessante kennisbronnen?	Bronnenstudie Zoeksystemen en links
Hoe maak ik kennis van anderen tot eigen en toepasbare kennis?	Simulatie
Hoe kan ik zien hoe goed we zijn in het ontwikkelen, verspreiden en toepassen van kennis?	Reflectie op zeven leerfuncties Analyseren van het leerklimaat Zelfreflectie-instrument

1. Analyseren van het leerklimaat

Wat is het?

Analyseren van het leerklimaat heeft tot doel aan de hand van concrete procesindicatoren het huidige leerklimaat te beoordelen en eventueel maatregelen te treffen om het kennisproces beter te laten verlopen. In een organisatie waarin mensen kennis op effectieve wijze (kunnen) gebruiken heerst een goed leerklimaat. Een goed leerklimaat is een voorwaarde voor kennisproductiviteit. Bij het creëren van een leerklimaat ligt de focus op het creëren van de voorwaarden die nodig zijn om informatie voor mensen nuttig te laten zijn. Immers, alleen als informatie het vermogen tot handelen versterkt, is het voor de gebruiker 'kennis'. Mensen die geen leermotivatie bezitten, zullen niet op zoek gaan naar kennis en er niet naar streven het eigen gedrag te veranderen. We gebruiken hierbij de metafoor van de markt: mensen zullen vooral kennis tot zich nemen of doorgeven als zij het idee hebben dat dat waarde toevoegt. Het beschikbaar stellen van kennis is onderdeel van het creëren van een leerklimaat.

Sprenger (1998) onderscheidt vier aspecten van het creëren van een leerklimaat:

1. Identificatie met de organisatie
2. Omgaan met verschillen
3. Vergroten van invloed
4. Openstaan voor nieuwe ideeën

Door in de organisatie aandacht te besteden aan deze vier aspecten zal er gaandeweg een beter leerklimaat ontstaan. Per aspect kunnen we een aantal indicatoren noemen. In de bijlage vindt u een aantal voorbeelden. Deze procesindicatoren bieden aangrijpingspunten om het leerklimaat in uw organisatie te beoordelen en maatregelen te treffen om het kennisproces beter te laten verlopen.

Wanneer kun je het gebruiken?

In welke situaties?

Aanleidingen voor het analyseren van het leerklimaat kunnen zijn:

- ∇ er heerst een sterke eilandencultuur;
- ∇ het delen van kennis verloopt moeizaam;
- ∇ iedere keer wordt het wiel weer opnieuw uitgevonden;
- ∇ er worden weinig nieuwe ideeën ontwikkeld.

Bij welke vragen?

Vragen die door middel van een analyse van het leerklimaat beantwoord kunnen worden:

- ∇ Op welke manier maken medewerkers zich kennis eigen?
- ∇ Hoe gaan medewerkers om met impliciete kennis: zijn zij in staat dit te delen met elkaar of wordt kennis gezien als macht?
- ∇ Welke leerprocessen vinden plaats in de organisatie?
- ∇ Hoe worden medewerkers gemotiveerd te leren? Is dit vooral extrinsiek of ook intrinsiek?
- ∇ Wat kunnen wij nog verbeteren aan ons leerklimaat?

Bij welke kennisprocessen?

Als we de methode relateren aan het in de inleiding geschetste kader van Nonaka & Takeuchi (1995) is die vooral bruikbaar voor het expliciteren van impliciete kennis. Het expliciteren gebeurt door het analyseren van het leerklimaat als een gezamenlijk proces in te richten. Bij gezamenlijk analyseren maak je gedachten en ideeën grijpbaar en toegankelijk voor anderen. Je deelt zo de kennis over het leerklimaat met elkaar.

Gerelateerd aan de leerfuncties draagt ‘analyseren van het leerklimaat’ met name bij aan het reflectieve vermogen.

Bij het analyseren wordt medewerkers gevraagd te reflecteren op de werkzaamheden, de manier van en de moeilijkheden die zich daarbij voordoen. Centraal staat het met elkaar bespreken van positieve en verbeterpunten in het leer- en werkklimaat.

Hoe werkt het?

Benodigheden

- ∇ op de organisatie aangepaste indicatoren;
- ∇ een moment om de vragen met elkaar te bespreken;
- ∇ een facilitator van dit proces.

Werkwijze

- ∇ De eerste stap is het samenstellen van een groep mensen die de procesindicatoren gaan opstellen (de ontwikkelgroep). Deze groep bestaat uit mensen die in de organisatie een beslisfunctie hebben. Dit is nodig om acties die uiteindelijk voortkomen uit de analyse ook daadwerkelijk in gang te zetten.
- ∇ De ontwikkelgroep stelt de procesindicatoren vast. Bij het vaststellen en beschrijven van procesindicatoren kan gebruik gemaakt worden van verschillende werkvormen, bijvoorbeeld critical incidents, gebruik van metaforen, benchmarking etc. De facilitator heeft hierin een belangrijke rol. Doel is te komen tot een concrete uitwerking waarbij tot uitdrukking komt wanneer je als organisatie over een bepaald aspect tevreden bent. Bijvoorbeeld: de procesindicator ‘betrokkenheid medewerkers bij veranderingstraject’ kan er als volgt uitzien: aan het begin van het traject zijn we tevreden wanneer medewerkers belangstelling tonen door algemene vragen te stellen. In het midden van het traject willen we dat de vragen specifiek zijn, meer afgestemd op persoonlijke veranderingen. Wat gaat de verandering nu eigenlijk voor mij betekenen? Aan het eind van het traject horen er geen essentiële vragen meer te liggen.
- ∇ De derde stap is het daadwerkelijk analyseren van het leerklimaat aan de hand van de opgestelde procesindicatoren. Hierin kunnen we een aantal ‘substappen’ onderscheiden:
 - Medewerkers ‘meten’ het leerklimaat aan de hand van de procesindicatoren;
 - Medewerkers formuleren verbeteracties;
 - In projectgroepen worden (de belangrijkste) verbeteracties verder uitgewerkt.De medewerkers worden in deze ‘substappen’ begeleid door één vertegenwoordiger van de ontwikkelgroep (een facilitator) die het proces kan begeleiden.

Wat levert het op?

De opbrengst van deze methode ligt op een aantal dimensies:

- ∇ Gemeenschappelijk beeld van het 'huidige' en 'gewenste' leerklimaat;
- ∇ Concrete acties om aan het leerklimaat te werken;
- ∇ Een gezamenlijk proces van kennis delen.

Waar vind ik meer informatie?

- ∇ Sprenger, C.C. & Oort, W.J. van (1998). *Naar een markt van kennis en leren. Kennismanagement als organisatieprincipe*. Elsevier Bedrijfsinformatie, Den Haag.

Job-aid procesindicatoren: voorbeelden van indicatoren

Identificatie met de organisatie / het project

- ▽ Vertrouwen hebben in de eigen professie/het eigen vak;
- ▽ Mogelijkheid hebben om meerdere taken te vervullen in het projectteam of subgroep;
- ▽ Overzicht hebben over het gehele werkproces t.a.v. het project;
- ▽ Verbondenheid met directe collega's, het eigen werkteam;
- ▽ Overeenkomstige definities hebben van de toegevoegde waarde van het project voor organisatie;
- ▽ Achter de handelwijze van de projectleiding kunnen staan;
- ▽ Bereidheid tot het behartigen van elkaars belangen, ook van andere deelprojectgroepen;
- ▽ Vertrouwen hebben in het project als geheel;
- ▽ Gedragsregels kennen en respecteren;
- ▽ Voldoende geïnformeerd zijn over het reilen en zeilen van het project.

Omgaan met verschillen

- ▽ Gesignaleerde fouten en "slechte" gewoonten ter discussie willen stellen met betrokkenen;
- ▽ Diffuse vragen met collega's bespreken;
- ▽ Communiceren over de wijze waarop relaties verlopen;
- ▽ Disfunctionele regels of afspraken aan de orde stellen;
- ▽ Emoties uiten en in het werk gebruiken;
- ▽ Evalueren van resultaten van het eigen werk;
- ▽ Evalueren van resultaten van het werk van anderen;
- ▽ Beoordelen van prestaties en gedrag;
- ▽ Analyse en discussie van externe kritiek op het project/project-thema;
- ▽ Helderheid over de beoordelingscriteria voor gedrag en prestaties (bijdrage aan het project).

Vergroten van invloed

- ▽ Inbreng kunnen leveren bij missie en doelstellingen van het project;
- ▽ Contact onderhouden met afnemers over de kwaliteit van afgeleverd werk;
- ▽ Eigen relatienetwerk kunnen opbouwen;
- ▽ Ondersteuning vragen/krijgen bij het oplossen van problemen;
- ▽ Initiatief nemen om werkprocedures of -routines in het project te veranderen;
- ▽ Eigen verantwoordelijkheid nemen voor de logistiek (planning en controle) van het eigen werk;
- ▽ Bewegingsvrijheid tonen ten aanzien van de invulling van de eigen rol (taken);
- ▽ Participeren in verbetering/verandering van werk- en organisatieprocessen;
- ▽ Zich gesteund voelen door het projectmanagement.

Openstaan voor nieuwe ideeën en experimenten

- ▽ Ideeën krijgen ruimte en aandacht;
- ▽ Ruimte hebben voor opleiding, experimenteren en "spelen";
- ▽ Persoonlijke ontwikkelingsdoelen en -plan formuleren in relatie tot leren leren;
- ▽ Leertrajecten volgen die aansluiten op eigen probleemdefinities in dit project;
- ▽ Eigen kennis ter beschikking stellen van de projectgroep als geheel;
- ▽ Keuze hebben uit een gevarieerd en breed scala van literatuur over leren leren;
- ▽ Gelegenheid hebben om met een diversiteit aan collega's samen te werken;
- ▽ Coaching krijgen van collega's, adviseurs en projectleiding bij leren van nieuwe competenties;
- ▽ Leerdoelen van dit project zijn verbonden met marktstrategie van de organisatie.

2. Benchmarking en best practices

Wat is het?

Elke organisatie, elk team heeft wel bepaalde kwaliteiten waarmee ze heel succesvol is. Zoeken naar deze kwaliteiten, in je eigen organisatie of daarbuiten, is een leerproces op zichzelf. Benchmarking omvat het in kaart brengen van bijvoorbeeld technische systemen, managementsystemen, methoden voor opleiden en leren, kennis en vaardigheden en waarden en normen van ondernemingen in zowel de eigen als andere branches, met als doel de vergelijking met de eigen organisatie op deze aspecten mogelijk te maken en vervolgens intern te werken aan verbetering. De meest aansprekende of succesvolle voorbeelden (best practices) kunnen daarbij als ijkpunt dienen.

Wanneer kun je het gebruiken?

In welke situaties?

Benchmarking wordt toegepast om op basis van vergelijking te leren. In aanmerking komen daarom organisaties die vergelijkbare processen, doelstellingen of markten hebben. Echter, in een aantal gevallen ligt vergelijking tussen bedrijven uit dezelfde branche gevoelig: vanuit concurrentieoverwegingen is benchmarking geen optie. Een alternatief voor deze situatie is om te benchmarken met een organisatie uit een andere branche, die op een vergelijkbare manier opereert.

Bij welke vragen?

Vragen die door middel van benchmarking beantwoord kunnen worden:

- ∇ Hoe doen wij het, in vergelijking met anderen?
- ∇ Wat kunnen we leren van en aan anderen?
- ∇ Welke processen kunnen we verbeteren en hoe kunnen we dat doen?
- ∇ Welke alternatieven zijn er voor onze aanpak?
- ∇ Wat zijn nieuwe ontwikkelingen in ons vakgebied, onze branche?

Bij welke kennisprocessen?

Benchmarking levert een bijdrage aan het probleemoplossend vermogen van medewerkers van een organisatie. Door het inventariseren van werkwijzen worden medewerkers zich bewust van de samenhang binnen de organisatie. De processen worden vervolgens vergeleken met diezelfde processen binnen een andere organisatie. Daarbij wordt duidelijk welke alternatieven er zijn voor een bepaalde keuze die ooit door het bedrijf is gemaakt. Het met elkaar bespreken van de voors en tegens van deze alternatieve invulling van processen levert een betere verantwoording van keuzen op.

Ook de leerfunctie 'reflectieve vaardigheden' wordt ondersteund door de methode benchmarking. Ter voorbereiding op een benchmarkbijeenkomst wordt nagegaan welke processen op welke manier binnen de organisatie zijn ingevuld. Daarbij worden tevens de resultaten van die processen betrokken. Wanneer de resultaten van twee of meer organisaties vergeleken worden, zet dat de medewerkers aan het denken over de effectiviteit van hun eigen processen en werkwijzen. De inzichten die ze opdoen kunnen vervolgens gebruikt worden om verbeteringen in te zetten of sterke kanten verder uit te bouwen.

Benchmarking, het vergelijken van bedrijfsprocessen, is als vorm een krachtig voorbeeld van 'combinatie van kennis'. De kennis van meerdere organisaties wordt tot onderwerp van vergelijking verheven en zodoende gecombineerd tot een gezamenlijk gedeeld inzicht over effectieve en ineffectieve werkwijzen.

Hoe werkt het?

Alternatieven

- ∇ Organisaties uit dezelfde branche
- ∇ Organisaties uit verschillende branches

Benodigheden

Voor benchmarking komen alle organisaties in aanmerking die een 'Best Practice' in huis hebben. Dat kunnen zowel concurrerende als niet-concurrerende organisaties zijn. Daarnaast is het essentieel dat er voor beide partijen iets te 'halen' en te 'brengen' is.

Werkwijze

Bij benchmarking en best practices gaat het om het opsporen, analyseren en expliciteren van successen. Vragen als 'Waar zijn we goed in?' en 'Welke succesfactoren liggen hieraan ten grondslag?' staan centraal in de analyse. Vervolgens dienen deze inzichten en ervaringen duidelijk geëxpliciteerd te worden. Dit kan door ze op te schrijven op papier, ze weer te geven in een database of door er op een andere manier over te communiceren. Voor een buitenstaander van het project of de afdeling kan het aantrekkelijk en leerzaam zijn om inzicht te krijgen in deze best practices. Hier start het proces van benchmarking: het uitwisselen van best practices én cases door middel van gesprekken, workshops, bedrijfsbezoeken en internet.

Als je als organisatie besluit tot benchmarking, dan zijn de volgende punten belangrijk:

- ∇ Concentreer je op een beperkt aantal processen of producten.
- ∇ Concentreer je op een beperkt aantal ondernemingen die deze processen of producten goed onder de knie hebben.
- ∇ Degene die informatie gaat verzamelen is in de eigen onderneming ook actief en intensief betrokken bij het benchmark-proces.
- ∇ Er is een proces van informatie-uitwisseling die het voor beide partijen de moeite waard maakt om er tijd en energie in te investeren.
- ∇ De vertrouwelijkheid van de verkregen informatie wordt goed gewaarborgd.

Wat levert het op?

Door via benchmarking op zoek te gaan naar 'best practices' wordt het voor de organisatie duidelijk waar ze goed in is. De organisatie krijgt zicht op de eigen kwaliteiten en de manier waarop deze op dat moment worden ingezet. Medewerkers leren best practices opsporen, analyseren en expliciteren. Ze worden tevens gestimuleerd op zoek te gaan naar bruikbare 'best practices' van anderen, deze te gebruiken in soortgelijke projecten en verbeteren zo de performance van de organisatie.

Waar vind ik meer informatie?

- ∇ Fitz-Enz, J. (1993). *Benchmarking staff performance*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, USA
- ∇ Kaplan, R.S. & Norton, D.P. (1997). *Op kop met de balanced scorecard*. Uitgeverij Contact, Amsterdam
- ∇ Shandler, D. (1996). *Reengineering the training function*. St. Lucie Press, Florida, USA
- ∇ Tobin, D.R. (1996). *Transformational learning. Renewing your company through knowledge and skills*. John Wiley & Sons, Inc. New York, USA.
- ∇ Watson, G.H. (1993). *Strategic Benchmarking*. John Wiley & Sons, Inc. New York, USA.

3. Brainstormen

Wat is het?

Brainstormen is het gezamenlijk verzamelen van associaties bij een bepaald vraagstuk of thema. Het doel is zoveel mogelijk associaties op te schrijven.

Wanneer kun je het gebruiken?

In welke situaties?

Brainstormen wordt vaak gebruikt in de ideeënfase van een project of activiteit. Op basis van een bepaalde probleemdefinitie of doelomschrijving moeten nieuwe, leuke, concrete, bruikbare ideeën worden gegenereerd. En in de ideeënfase geldt vaak: hoe meer hoe beter.

Bij welke kennisprocessen?

Brainstormen helpt mensen in een groep beter naar elkaar te luisteren. Daarbij wordt ieders inbreng genoteerd en daarmee gewaardeerd. Door het noteren van de inbreng op een groot vel kunnen mensen op elkaars bijdragen voortbouwen: daardoor leidt deze methode tot synergie en daarmee effectieve kenniscreatie.

Hoe werkt het?

Benodigheden

Een brainstormgroep heeft idealiter een omvang van ongeveer vijf tot acht personen. Bij minder deelnemers verloopt het associëren minder goed, bij meer deelnemers wordt het lastig om ieders ideeënruimte te geven en de ideeënstroom goed vast te leggen.

Werkwijze

De klassieke brainstormtechniek is in de jaren dertig ontwikkeld door Alex Osborn. Osborn is de bedenker van de belangrijke regel: uitstellen van oordelen over associaties.

Andere regels van brainstormen zijn:

- ▽ Stel vast waarvoor je de informatie gaat gebruiken: dat geeft de ideeënstroom richting.
- ▽ Deelnemers roepen spontaan ideeën naar aanleiding van de gekozen probleemstelling.
- ▽ De ideeën worden door een facilitator *letterlijk* op een groot vel of bord geschreven, dat gedurende de sessie zichtbaar blijft om het associëren te bevorderen. De ideeën worden hierdoor losgemaakt van de persoon die ze roept. Vaak is het koppelen van een idee aan een persoon een belangrijke belemmering bij de waardering ervan.
- ▽ De deelnemers associëren op elkaars ideeën en gebruiken de ideeën als opstapje voor nieuwe ideeën. Belangrijk hierbij is dat elk idee welkom is. Gekke invallen kunnen het creatieve proces in positieve zin beïnvloeden.
- ▽ De ideeënstroom moet een hoog tempo houden, zodat het rationele deel van het denken zoveel mogelijk wordt uitgeschakeld.
- ▽ Er wordt gestreefd naar een grote hoeveelheid ideeën: kwaliteit door kwantiteit.

Als de ideeënstroom opdroogt, kan deze weer aangezwengeld worden door het toepassen van andere ideegeneratie-technieken, zoals het vragen naar het ‘wildest idea’ (alles kan), het gebruiken van prikkelwoorden of –beelden die associaties oproepen of het gebruik van analogieën / metaforen (‘de organisatie als machine’).

Wat levert het op?

Brainstormen levert vaak een hoop nieuwe, leuke, originele ideeën, oplossingsrichtingen of alternatieven op.

Waar vind ik meer informatie?

∇ Vorstman, C.M. (1998). *Eureka!: creatieve ideeën genereren*. In: Capita Selecta, afl. 34.

4. Bronnenstudie

Wat is het?

Het uitvoeren van een bronnenstudie bestaat uit het opsporen en combineren van recente (vak)literatuur, maar ook van (wetenschappelijke) rapporten, memo's, conferentieverlagen, internetpagina's, videobanden en tijdschriftartikelen.

Wanneer kun je het gebruiken?

In welke situaties?

Voorbeelden van situaties waarin een bronnenstudie effectief kan worden ingezet zijn:

- ∇ Het inventariseren van de stand van zaken van de kennis in een bepaald vakgebied bij de start van een nieuw project of bij een praktische vraag uit de werksituatie;
- ∇ Het opsporen en analyseren van beschikbare bronnen om tot nieuwe inzichten te komen;
- ∇ Het in algemene zin op de hoogte blijven van actuele ontwikkelingen op het eigen vakgebied;
- ∇ Het zoeken naar specifieke antwoorden in de literatuur ter verbreding en/of verdieping van ervaringskennis.

Bij welke vragen?

Voorbeeldvragen waar een 'bronnenstudie' een antwoord op kan leveren zijn:

- ∇ Welke meningen en inzichten leven er rond dit thema?
- ∇ Aan welke eisen moet dit specifieke product volgens de literatuur voldoen?
- ∇ Hoe kan ik dit probleem effectief aanpakken?
- ∇ Welke ervaringen hebben anderen met deze aanpak?

Bij welke kennisprocessen?

Een bronnenstudie is vooral gericht op het *verwerven van materiedeskundigheid* en het *oplossen van problemen* met behulp van de verworven materiedeskundigheid. De resultaten zijn nodig om vraagstukken die zich in de dagelijkse praktijk voordoen tot een goede oplossing te brengen. De methode 'bronnenstudie' is geschikt om expliciete kennis uit verschillende bronnen samen te voegen en opnieuw te ordenen. Het maken van *combinaties* kan leiden tot nieuwe kennis bij degene die dit doet.

Hoe werkt het?

Benodigdheden

- ∇ een concrete en helder geformuleerde vraag, bijvoorbeeld: "Wat zijn kenmerken van een goede job-aid?";
- ∇ toegang tot relevante bronnen, zoals: (vak)tijdschriften, (wetenschappelijke) rapporten, memo's, conferentieverlagen, internetpagina's, videobanden en tijdschriftartikelen;
- ∇ een pak correspondentiekaarten voor het noteren van diverse (deel)antwoorden op de vraag.

Werkwijze

Nadat een concrete vraag is opgesteld en deze is afgestemd met eventuele betrokkenen die ook interesse hebben in de uitkomsten verloopt de werkwijze als volgt:

Stap 1: Verzamel de bronnen

Voor het verzamelen van bronnen kun je terecht bij bibliotheken, boekhandels, op het internet of bij vakexperts die vaak een goed beeld hebben van de sleutelpublicaties. In de meeste bronnen (met name recente handboeken of vakgebiedgebonden encyclopedieën) staan weer verwijzingen naar andere bronnen; door zo verder te zoeken ontstaat een sneeuwbal-effect. Een uitgangspunt is dat bronnen niet ouder dan vijf jaar mogen zijn, om te voorkomen dat je met verouderde gegevens gaat werken. Daarnaast kun je de waarde van de bron laten meetellen bij je studie. Aan wetenschappelijke tijdschriften wordt over het algemeen meer waarde toegekend dan aan informatie die je op internet kunt vinden omdat de afzender vaak onbekend is.

Stap 2: Verzamel (deel-)antwoorden

Screen of lees de bronnen door op (deel-)antwoorden op je vraag. Zodra je een antwoord hebt gevonden zet je de naam van de bron en het antwoord op de vraag in steekwoorden (of als citaat) op een correspondentiekaart. Wanneer je meerdere vragen hebt, vermeld dan linksboven op de kaart op welke vraag(en) het antwoord betrekking heeft (eventueel met een code).

Stap 3: Combineer de antwoorden

Cluster eerst alle kaarten die een (deel-)antwoord geven op dezelfde vraag. Vaak blijkt nu dat de bronnen meerdere antwoorden geven op dezelfde vraag. Cluster daarom alle antwoorden die op elkaar lijken.

Stap 4: Beantwoord de vraag in een publicatie

Het antwoord op de vraag kun je vervolgens publiceren en daarmee kenbaar maken aan een grotere groep geïnteresseerden. De publicatie kan de vorm hebben van bijvoorbeeld een artikel in een (vak)tijdschrift, een rapport, een memo, een conferentieverlag, een internetpagina of een videoband.

Waar vind ik meer informatie?

- ∇ Steehouder, M., Jansen, C., Maat, K., Staak, J. van der, & Woudstra, E. (1984). *Leren communiceren: Procedures voor mondelinge en schriftelijke communicatie*. Paragraaf 7.4 "Documenteren". Groningen: Wolters-Noordhoff.

5. Coaching

Wat is het ?

Coaching is een stijl van begeleiden of leiding geven gericht op de ontwikkeling van individuen en teams. Bij coaching gaat het erom het zelflerend vermogen van mensen te stimuleren en potentiële kwaliteiten vrij te maken, opdat betere werkresultaten bereikt kunnen worden. Een coach biedt ondersteuning bij het wegnemen van persoonlijke leerblokkades en belemmeringen. Dit opent perspectieven en biedt zicht op nieuwe mogelijkheden en alternatieven. Mensen weten en kunnen vaak veel meer dan zij zelf of anderen van hen denken. Coaching als methode helpt je om bij je eigen kennis te komen en deze productief te maken.

Wanneer kun je het gebruiken?

In welke situaties?

Je kunt coaching gebruiken wanneer je meer wilt leren van een probleem of lastige situatie, en je je zelfvertrouwen en mogelijkheden wilt vergroten om met die situatie aan de slag te gaan. Coaching kan eveneens heel waardevol zijn als je kennis wilt verwerven bij oudere, ervaren deskundigen of wilt weten hoe je in je werk en organisatie moet opstellen. Deze functie van coaching wordt ook wel aangeduid met de term mentoring. Coaching als managementstijl wordt vaak gebruikt wanneer je als manager bijvoorbeeld meer uit je mensen wilt halen, een medewerker wilt ondersteunen bij het bereiken van zijn doelen of verandering van gedrag noodzakelijk is.

Bij welke vragen?

Coaching kan je helpen antwoord te vinden op vragen als:

- ∇ Hoe functioneer ik?
- ∇ Waarom gedraag ik mij op deze manier?
- ∇ Wat is mijn bijdrage aan het probleem/de situatie?
- ∇ Welke acties kan ik ondernemen om de situatie te veranderen?
- ∇ Wat wil ik graag bereiken?
- ∇ Hoe krijg ik dat voor elkaar?
- ∇ Waar loop ik warm voor en wat daagt mij uit?

Voor welke kennisprocessen?

Coaching draagt bij aan het internaliseren van expliciete kennis. De methode is gebaseerd op het leren door doen en het je 'eigen' maken van opgedane ervaringen. Ervaringen worden door coaching omgezet in persoonsgebonden kennis en bekwaamheden. Deze kennis kun je vervolgens gebruiken voor het aanpakken of oplossen van nieuwe problemen en situaties. Coaching levert daarmee ook een bijdrage aan het versterken van het probleemoplossend vermogen. Het aan de hand van vragen nadenken over en reflecteren op gebeurtenissen en je eigen handelen daarin zijn belangrijke onderdelen van een coachingsgesprek. De methode biedt hierdoor mensen de gelegenheid om greep te krijgen op hun denken en leerprocessen en hun functioneren te sturen in de gewenste richting (leerfunctie reflectieve vaardigheden en metacognities). Coaching levert een bijdrage aan de leerfunctie 'zelfregulatie van motivatie en

affecties' door aan te sluiten bij de thema's waar mensen warm voor lopen en intrinsiek gemotiveerd voor zijn om aan te werken.

Hoe werkt het?

Benodigdheden

- ∇ Een vaardige coach. Dit kan je eigen manager zijn, een interne coach (bijvoorbeeld een personeelsfunctionaris) of een externe coach van een adviesbureau. Belangrijk is dat de coach over de volgende vaardigheden beschikt:
 - actief luisteren en reflecteren;
 - de leerneer zelf laten nadenken door het stellen van vragen;
 - non-verbale signalen oppakken;
 - belangstellend, kan zich inleven in de ander;
 - aanmoedigen en enthousiasmeren;
 - het zelfvertrouwen van de leerneer versterken;
 - op verzoek informatie en kennis overdragen;
 - confronteren met behoud van relatie;
 - geduld hebben en de leerneer zijn eigen proces laten doormaken;
 - vertrouwen hebben in de mogelijkheden van de leerneer;
 - betrouwbaar;
 - de leerneer eigen fouten laten maken;
 - zichzelf goed kennen en weten hoe hij overkomt.
- ∇ Een evenwaardige relatie tussen leerneer en coach.
- ∇ Coach en leerneer maken concrete afspraken over wat er in de coaching bereikt moet worden.
- ∇ Mogelijkheid om te experimenteren en van fouten te leren.
- ∇ Organisatiestructuur, -systemen en -cultuur waarin het nemen van persoonlijke verantwoordelijkheid en zelfsturing aangemoedigd wordt.
- ∇ Tijd en ruimte.
- ∇ Motivatie.

Werkwijze

De basisprincipes van coaching zijn het vergroten van bewustzijn en het opbouwen van verantwoordelijkheid. Bewustzijn wil zeggen dat je jezelf ontdekt en bij je eigen kennis komt: je bent je bewust van wat je doet, reflecteert daarop en kunt op basis van die reflectie je handelen voortdurend verbeteren. Het nemen van verantwoordelijkheid voor je denken en handelen maakt dat je je meer betrokken voelt bij je functioneren, hetgeen je prestatie positief beïnvloedt.

Bewustzijn en verantwoordelijkheid kunnen worden opgeroepen door het stellen van de juiste vragen. Daarbij gaat het er vooral om het denken van degene die je coacht te stimuleren. We schetsen een mogelijke aanpak die je als coach in een traject of gesprek kan gebruiken. Deze aanpak bestaat uit vier fasen:

1. *Het doel van de coaching (toekomstbeeld).*

Coaching begint altijd met het vaststellen van het doel van het coachingstraject of de bespreking. Het achterhalen van de vraag en motivatie van degene die om coaching verzocht, staat in deze fase centraal.

2. *Toetsen van het toekomstbeeld aan de realiteit.*

Hierbij gaat het om het objectief verkennen en waarnemen van de huidige situatie. Het toetsen van de werkelijkheid nadat het doel geformuleerd is heeft als voordeel, dat je je baseert op wat in de toekomst mogelijk is en welke stappen gezet moeten worden om dit ideaal te bereiken. Je laat je niet afleiden of beperken door wat in het verleden gedaan is of (on)mogelijk was.

3. *Onderzoeken van mogelijkheden en alternatieven.*

In deze fase worden zoveel mogelijk alternatieven bedacht om het doel van de coaching te kunnen realiseren. Het verzamelen van alle mogelijkheden zet aan tot nadenken en stimuleert de creativiteit.

4. *Besluiten tot en ondernemen van acties.*

Uit het brede scala aan mogelijkheden worden concrete stappen gekozen en ondernomen. In deze fase geeft degene die gecoacht wordt nauwkeurig aan wat hij gaat doen, hoe, wanneer, welke ondersteuning daarbij nodig is, hoe deze ondersteuning verkregen wordt, etcetera.

Wat levert het op?

Enkele belangrijke opbrengsten van coaching zijn:

- ∇ Een open en eerlijke organisatiecultuur
- ∇ Betere prestaties
- ∇ Betere relaties; hechte teamvorming
- ∇ Ontwikkeling en eigen maken van nieuwe kennis
- ∇ Verborgene talenten komen tot bloei
- ∇ Toegenomen zelfvertrouwen bij degene die gecoacht wordt
- ∇ Persoonlijke keuze en zeggenschap (verantwoordelijkheid)
- ∇ Persoonlijke groei
- ∇ Inzicht in jezelf en je functioneren
- ∇ Leren leren (metacognities; het vermogen hebben om jezelf te ontwikkelen)

Waar vind ik meer informatie?

- ∇ Kinlaw, D.C. (1994). *Confronteren, de moeilijkste vaardigheid van de coach*. In: Capita Selecta afl. 19. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- ∇ Lazeron, A.H. (1994). *Mentoring & coaching: wat, hoe en waarom?*. In: Capita Selecta afl. 19. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- ∇ Verhoeven, W. (1994). *Leren coachen*. In: Capita Selecta afl. 19. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- ∇ Whitmore, J. (1995). *Succesvol coachen*. Baarn: Uitgeverij H. Nelissen.
- ∇ IJsselstein, H. & Verhoeven, W. (1995). *25 Tips voor coaching*. Aarle-Rixtel: Associatie voor Coaching.

6. Critical Incidents methode

Wat is het?

De 'critical incidents' methode is een manier om ervaringen van mensen op een systematische manier gezamenlijk in kaart te brengen. Het gaat daarbij vaak om impliciete kennis, die moeilijk in woorden is uit te drukken. Deze ongrijpbare of moeilijk onder woorden te brengen kennis is echter van grote betekenis voor een organisatie. De methode bestaat uit drie fasen:

- 1 Een bepaalde vraag wordt centraal gesteld. Elke deelnemer beschrijft vervolgens effectieve en ineffectieve voorbeelden van gedrag dat met de centrale vraag te maken heeft;
- 2 De voorbeelden worden aan elkaar voorgelezen en verwante voorbeelden worden voorzien van een label;
- 3 Per label worden de verzamelde voorbeelden op een schaal geordend van zeer effectief tot zeer ineffectief.

Door te vragen naar alledaagse gebeurtenissen (wat heb je meegemaakt?) brengen de deelnemers deze impliciete kennis in, zonder te vervallen in theoretische beschouwingen of sociaal wenselijke antwoorden. Door het bespreken en ordenen van deze voorbeeldsituaties werkt men met deze methode toe naar een praktisch overzicht van alle individuele kennis. De methode is er dus op gericht om de individuele vermogens om ergens iets over te vinden, samen te brengen en te bundelen. Door de interactie wordt vervolgens nieuwe kennis gecreëerd.

Wanneer kun je het gebruiken?

In welke situaties?

Voorbeelden van situaties waarin de critical incidents methode effectief kan worden ingezet zijn:

- ∇ het inventariseren van belemmerende en bevorderende factoren (succes en faalfactoren) in een project;
- ∇ het systematiseren van ervaringen die mensen hebben met een onderwerp;
- ∇ het formuleren van normen voor beleid of strategie;
- ∇ het doen van een taakanalyse ten behoeve van een te ontwerpen leertraject;
- ∇ het bespreken van het functioneren van medewerkers in een team;

Bij welke vragen?

Vragen waar de 'critical incidents' methode een antwoord op kan leveren zijn:

- ∇ Hoe kan ik de verschillende meningen die er leven rond een bepaald thema inventariseren en benutten?
- ∇ Hoe zorg ik ervoor dat mensen niet gaan discussiëren, maar systematisch elkaars inbreng bespreken?
- ∇ Hoe breng ik ordening aan in een abstract thema?
- ∇ Hoe kom ik erachter wat echt het verschil is tussen goed en zeer goed functioneren?
- ∇ Hoe stel ik vast welke competenties van belang zijn voor deze functie?

Bij welke kennisprocessen?

Het vergroten van *probleemoplossend vermogen* is lastig te structureren. Een vaak gehoorde opvatting is dat dit vermogen een kwestie van ervaring is. Maar ervaring kun je ook sneller opdoen, door te leren van ervaringen van anderen. In deze methode worden ervaringen van anderen gebruikt om je eigen beeld van een probleem aan te vullen. Die andere ervaringen bieden andere zienswijzen, varianten op het probleem, nieuwe oplossingsrichtingen en evaluatie van de uitkomsten van bepaald handelen.

De leerfunctie *reflectieve vaardigheden* wordt door deze methode ondersteund doordat het individueel reflecteren op bepaalde handelingen wordt aangevuld door een gezamenlijke evaluatie van effectief en ineffectief gedrag (stap 3 in de methode). Concrete alledaagse gebeurtenissen worden zo voorzien van feedback, suggesties, waarde-oordelen en alternatieven. Dat maakt het leerresultaat beduidend groter. De methode 'critical incidents' is bij uitstek geschikt om impliciete kennis (ervaringen en overtuigingen) te *explicitieren*. Aan de hand van situaties uit de (werk-)praktijk worden abstracties als bijvoorbeeld 'klantvriendelijkheid' geconcretiseerd en voorzien van evalueerbare criteria als 'niet goed, geld terug', 'alternatieven voorschotelen', 'vriendelijke bejegening', enzovoort.

Hoe werkt het?

Alternatieven

Er zijn twee belangrijke varianten van de methode. De eerste heeft te maken met het toewerken naar een concreet product, waarbij de inbreng van elke betrokkene een plaats krijgt. De nadruk ligt bij deze variant op het beschrijven van zoveel mogelijk situaties, het nauwgezet formuleren van categorieën en het verkrijgen van een ordening van incidenten. Deze opbrengst kan vervolgens gebruikt worden voor vervolgcactiviteiten.

Een tweede variant is meer gericht op het proces, waarbij het tastbare resultaat eigenlijk een nevenopbrengst is. In deze variant is het gezamenlijk bespreken van een thema dat ertoe doet een belangrijk doel. Het is dus belangrijk dat er goed geluisterd wordt naar elkaars inbreng en dat op basis daarvan een dialoog gevoerd wordt. Het kweken van onderling begrip, het stimuleren van verdiepingsvragen en het ontwikkelen van nieuwe kennis staat daarbij centraal. Deze manier van met elkaar werken is vervolgens een basis voor verdere gezamenlijke activiteiten.

Benodigheden

- ∇ een facilitator die bekend is met de methode en die goed kan doorvragen als deelnemers voorbeelden inbrengen. Het is belangrijk om tot de kern van een voorbeeld te komen: waar gaat het hier echt om?
- ∇ een helder geformuleerde vraag, bijvoorbeeld: "Wat kenmerkt een goede adviseur?"
- ∇ vier tot zes uur tijd
- ∇ een groepsgrootte van minimaal 5 en maximaal 10 personen
- ∇ werkbladen voor het formuleren van 'effectieve incidenten' en 'ineffectieve incidenten'
- ∇ flip-over, plakband, pennen en stiften.

Werkwijze

Formeer een groep van 5 tot 10 mensen die, vanuit een diversiteit aan achtergronden, kennis bezitten en ervaringen hebben die een bijdrage kunnen leveren aan de beantwoording van de gestelde vraag. Voorbeeld van een te stellen vraag is: welke kenmerken heeft een goede lokettist? Een facilitator is aanwezig om het proces te begeleiden. De werkwijze is vervolgens:

Stap 1: Formuleren van kritische incidenten

- ∇ Noteer de centrale vraag: "Welke kenmerken bepalen of je een goede 'adviseur' (als voorbeeld bent)?" Deze vraag staat centraal tijdens de bijeenkomst. Licht de vraag eventueel kort toe.
- ∇ Geef elke deelnemer tien blaadjes voor effectieve en tien voor ineffectieve incidenten.
- ∇ Geef de deelnemers de volgende opdracht: Denk na over een aantal situaties waarin jij (of iemand anders) als 'adviseur' goed functioneerde en een aantal situaties waarin jij (of iemand anders) als 'adviseur' juist niet goed functioneerde. Omschrijf die situaties zo kort en helder mogelijk aan de hand van de twee aandachtspunten op beide formulieren.
- ∇ Vraag om stilte, zodat iedereen zich goed kan concentreren.
- ∇ Wanneer de deelnemers aangeven dat zij het formuleren van incidenten moeilijk vinden, kan het schrijven even onderbroken worden om een voorbeeld voor te laten lezen. Een ander hulpmiddel is de deelnemers te vragen de beschreven situaties in het midden van de tafel te leggen, zodat anderen hier naar kunnen kijken.
- ∇ Loop rond, help deelnemers verder op gang en stel vragen om tot een zo duidelijk mogelijke beschrijving van de incidenten te komen.

Effectief incident

1. Wat ik de lokettist zag doen....

De lokettist merkt aan de vragen en houding van de klant dat die niet precies weet hoe de zaken in elkaar steken. De lokettist schakelt daarop iemand anders in die de klant in een andere ruimte even persoonlijk helpt bij zijn vragen. De lokettist wijdt zich vervolgens aan de volgende klant.

2. De gevolgen daarvan ...

De klant wordt echt geholpen, maar zonder dat de andere wachtenden daardoor langer in de rij staan.

Ineffectief incident

1. Wat ik de lokettist zag doen....

De lokettist krijgt een klant aan de balie die zich onrechtvaardig behandeld voelt. Deze mevrouw verheft haar stem en maakt zich op voor een confrontatie. De lokettist is niet op zijn mondje gevallen en dient de klant van replek. De sfeer wordt steeds onprettiger en uiteindelijk loopt de klant boos weg.

2. De gevolgen daarvan ...

De klant voelt zich niet begrepen en zal waarschijnlijk niet terugkomen. De lokettist is boos en loopt in pauze te mopperen tegen zijn

collega's.

Stap 2: Categoriseren van incidenten

- ∇ Laat een deelnemer een incident oplezen.
- ∇ Stel de vraag: “Van welk gedrag is dit nu typisch een voorbeeld?”
- ∇ Schrijf de genoemde categorie bovenaan een flap. Voorbeelden van categorieën zijn: vaardigheid met het informatiesysteem, meedenken met de klant, presentatie, enzovoort. De deelnemer die het incident heeft voorgelezen wordt ‘eigenaar’ van deze categorie.
- ∇ Vraag wie ook een incident heeft opgeschreven dat hoort bij deze categorie. Deze incidenten worden hardop voorgelezen, bediscussieerd en zo nodig toegevoegd aan de categorie.
- ∇ Als er een incident wordt opgelezen dat niet in de categorie past, wordt er een nieuwe categorie geformuleerd. Deze komt op een nieuwe flap. Ook hiervoor wordt een ‘eigenaar’ aangewezen.
- ∇ Stuur de discussie door open vragen te stellen. Vat samen en check of het geformuleerde klopt.
- ∇ Vraag bij ‘vage’ incidenten door totdat helder wordt waar het werkelijk om gaat.
- ∇ Hang de flappen naast elkaar zodat iedereen kan zien welke categorieën er zijn.

Stap 3: Maken van beoordelingschaal

- ∇ Trek op iedere flap een verticale lijn en zet de zevenpuntsschaal naast de lijn.
- ∇ Benadruk dat de schaal een glijdende schaal is. De cijfers geven een ‘meer-minder’ verhouding aan. Bij nummer 1 komt het meest effectieve gedrag, bij nummer 7 het minst effectieve gedrag.
- ∇ Begin met een categorie. Laat de incidenten door de eigenaar één voor één voorlezen. Stel daarbij steeds de vraag: “Is dit een voorbeeld van zeer effectief of ineffectief gedrag?” en “Waar zou je dit incident plaatsen op de schaal?”.
- ∇ Ieder incident wordt met plakband op of naast de lijn geplakt.
- ∇ Als alle incidenten van een categorie zijn gerangschikt, kijk je of er nog lege plekken zijn op de schaal. Vraag de deelnemers hiervoor eventueel nog incidenten te bedenken.
- ∇ Rangschik zo voor iedere categorie de incidenten.

Wat levert het op?

De ‘critical incidents’ methode ondersteunt mensen bij het systematiseren en combineren van hun impliciete, ongrijpbare kennis en ervaring. De deelnemers krijgen *inzicht in ervaringen van anderen* met het onderwerp dat centraal staat. In het voorbeeld worden de ervaringen met lokettisten verwoord. Vervolgens worden gezamenlijk de belangrijkste competenties geformuleerd (het antwoord op de vraag ‘wat kenmerkt een goede adviseur?’). Door met elkaar na te denken, te spreken en te rangschikken wordt een *gemeenschappelijke visie* gecreëerd. Deze gemeenschappelijke visie is het gevolg van het groepsproces dat de methode afdwingt. De methode ondersteunt en stimuleert de deelnemers samen te analyseren en te concluderen. Het resultaat is daarmee een resultaat van alle deelnemers.

Met het resultaat van een 'critical incidents' sessie kunnen verschillende vervolgactiviteiten gestart worden. Daarbij valt te denken aan het maken van zelfreflectie-instrument, het formuleren van opleidingsvereisten, het ontwikkelen van criteria voor het beoordelen van functioneren en het opstellen van beroepsvereisten.

Opmerkingen

Hoewel de 'critical incidents' methode vrij intensief lijkt op het eerste gezicht, levert de methode enerzijds in korte tijd veel informatie op en anderzijds komt er een communicatieproces op gang. Men is in

het algemeen positief over het feit dat ieders inbreng gewaardeerd wordt en ook terug te vinden is in het eindresultaat. Het gesprek dat tijdens de methode op gang komt wordt veelal gezien als de eerste stap naar een goed resultaat. De gedeelde ervaringen blijken in een later stadium waardevol om op terug te vallen. Al met al is de methode de investering zeker waard is.

Waar vind ik meer informatie?

- ∇ Zemke, R. en Kramlinger, Th. (1991). *De critical incidents methode*. In: Capita Selecta, afl. 8. In dit artikel wordt de critical incidents methode nader toegelicht. Na een korte ontstaansgeschiedenis beschrijven de auteurs heel concreet hoe de methode werkt. De toelichting wordt ondersteund door duidelijke voorbeelden.

7. E-mail / discussielijst

Wat is het?

E-mail is de mogelijkheid om een elektronisch bericht via computernetwerken binnen enkele minuten aan een onbeperkt aantal mensen wereldwijd te versturen. Ook bestanden kunnen meegestuurd worden. Netwerken van vakgenoten maken zo gebruik van de mogelijkheid om elkaar in *real time* op de hoogte te houden van actuele ontwikkelingen. Discussielijsten bieden de mogelijkheid om via vraag en antwoord wereldwijd met elkaar te discussiëren en informatie uit te wisselen over een bepaald thema. Ideeën, problemen, modellen en concepten kunnen via een discussielijst voor het voetlicht worden gebracht en worden becommentarieerd. In feite bieden deze elektronische platforms de mogelijkheid tot wereldwijde kennisdeling. Meer indirect bieden e-mail en discussielijsten de mogelijkheid om contacten te leggen. Door het stellen van vragen, zoeken naar bepaalde thema's en het verkennen van bepaalde netwerken ontmoet je vakgenoten en collega's met dezelfde interesse.

Wanneer kun je het gebruiken?

De beschreven toepassingen van internet zijn voornamelijk nuttig voor grotere groepen mensen die samenwerken (binnen een vak of organisatie). De voordelen zijn snelheid, bereikbaarheid (ieder zendt en ontvangt op een zelfgekozen moment), en capaciteit (veel mensen tegelijk). Enkele voorbeelden van internettoepassingen zijn:

- ∇ afstandsonderwijs via World Wide Web en e-mail (bijvoorbeeld EduNet);
- ∇ op afstand samenwerken;
- ∇ vragen of ideeën gericht voorleggen aan collega's / klanten / vakgenoten / experts;
- ∇ verspreiden van informatie;
- ∇ actueel houden van gegevensbestanden.

Hoe werkt het?

Benodigheden

Een computer met modem, een internetaansluiting, een telefoonlijn.

Werkwijze

Via een e-mailprogramma kun je berichten versturen. Om je aan te melden bij een discussielijst stuur je een bericht naar de beheerder van de lijst. De adressen van discussielijsten zijn te vinden op het internet.

Na aanmelding kun je zelf een bijdrage leveren aan de bestaande discussie of een nieuw thema inbrengen. Jouw bericht gaat automatisch naar iedereen die bij de discussielijst is aangesloten. De reacties komen via de e-mail weer bij je terug.

Wat levert het op?

Het gebruik van e-mail en discussielijsten levert veel (soms niet relevante) informatie in korte tijd op. Deze informatie is meteen gereed voor verder elektronisch gebruik. Ideeën en vragen kunnen zeer

snel onder de aandacht gebracht worden van belanghebbenden; feedback en oplossingen volgen ook vaak snel. Samenwerking op afstand wordt door het gebruik van internet veel eenvoudiger. Het menselijk contact wordt door het gebruik van e-mail en discussielijsten enigszins minder. Daarentegen is het een uitstekend middel om contacten te leggen, mensen te leren kennen.

Waar vind ik meer informatie?

Internet:

- ∇ www.nvvo.nl
- ∇ www.edunet.nl
- ∇ <http://hre.ed.uiuc.edu/hre/trlistserv.html>

8. Expert als docent

Wat is het?

In elke leersituatie is het van belang om de meest essentiële informatie aan te bieden, stil te staan bij de belangrijkste lastige situaties in het werk en aandacht te besteden aan concrete werkprocedures en mogelijke verbeteringen en vernieuwingen. Wie kan dat beter dan de expert? Inzetten van een expert in een leersituatie heeft, naast het feit dat deze persoon veel expertise en ervaring heeft, nog meer voordelen. De expert is in staat om moeilijke begrippen, principes, procedures en benaderingen te verhelderen aan de hand van praktische voorbeelden uit de dagelijkse werkpraktijk.

De lerenden voelen dat wat 'de expert als docent' ze te bieden heeft zinvol is, omdat ze de werkelijkheid herkennen in de voorbeelden, in het gebruikte jargon en in de behandeling van die onderwerpen die ze moeilijk vinden.

En een laatste belangrijk voordeel is dat de expert de volgende dag gewoon aan het werk is, soms zelfs samen met de lerenden. Dit maakt het mogelijk om ook in de werksituatie nog vragen te stellen, te oefenen, feedback te krijgen, enzovoort.

Wanneer kun je het gebruiken?

De expert kan in verschillende leersituaties ingezet worden. Denk bijvoorbeeld aan de rol van (gast)docent in een trainingssituatie, als assessor in een assessment center of als facilitator in een simulatie. Naast vereiste vakexpertise stellen de verschillende leersituaties ook nog andere eisen aan de bekwaamheid van de expert. Zo moet hij gemotiveerd zijn om deze rol te vervullen. Hij moet hier tijd voor vrij willen maken en het leuk vinden om medewerkers te ondersteunen in hun leerproces. Daarnaast dient de 'expert', afhankelijk van de rol die hij vervult, te beschikken over enige didactische, communicatieve en sociale vaardigheden. Hij of zij moet in staat zijn informatie op een aantrekkelijke manier over te dragen, medewerkers uit te dagen mee te denken over praktische problemen en medewerkers kunnen begeleiden bij het zoeken naar geschikte oplossingen.

Hoe werkt het?

Je stelt vast welke leerdoelen de deelnemers willen behalen.

Je zoekt naar geschikte personen om je te ondersteunen bij deze leerdoelen. Geschikt betekent in dit geval:

- ∇ veel expertise op betreffende werkteerrein;
- ∇ motivatie, humor en energie;
- ∇ goede didactische vaardigheden;
- ∇ goede communicatieve en sociale vaardigheden.

Met deze persoon bereidt je de bijeenkomst voor.

Wat levert het op?

Het inzetten van een expert als docent kan het volgende opleveren:

- ∇ een leersituatie die gericht is op het verbeteren van functioneren in het werk;
- ∇ een goede transfer van het geleerde naar de werksituatie, doordat de 'expert' de volgende dag nog steeds kan begeleiden en stimuleren;
- ∇ een expert die zich zeer betrokken voelt bij de ontwikkeling van mensen en expertise;
- ∇ een gelegenheid voor medewerkers om expertise en ervaringen met elkaar uit te wisselen.

Waar vind ik meer informatie?

- ∇ Smit, C.A. (1996). *Tacit knowledge*. In: *Capita Selecta*, afl. 26

Dit artikel gaat over de betekenis van tacit knowledge, de impliciete of stilzwijgende kennis waarmee medewerkers hun werk uitoefenen. Tacit knowledge is de subjectieve ervaringskennis die niet zomaar in taal is vast te leggen. Tacit knowledge is van cruciaal belang als begin van alle vernieuwing en verandering en als bron van alle geformaliseerde kennis. Cora Smit beschrijft enkele instrumenten en technieken die gebruikt kunnen worden om tacit knowledge te expliciteren. Aan bod komen: ondervragen van de expert, hardop-denkprotocollen, critical incidents methode en de expert als docent.

Job-aid: Expert als docent

Checklist: Ben ik (als expert) een goede docent?

Betrokkenheid bij leertraject

- ∇ Ik heb meegedacht over de opzet van deze leeractiviteit
- ∇ Ik ben enthousiast om hieraan vanuit mijn expertise een bijdrage te leveren

Informatie overbrengen

- ∇ Ik kan goed hoofdzaken van bijzaken onderscheiden
- ∇ Ik ondersteun theoretische kennis met praktische voorbeelden
- ∇ Voorbeelden die ik gebruik sluiten goed aan bij de ervaring van de medewerkers
- ∇ Ik stel vragen aan de medewerkers om ze aan het denken te zetten
- ∇ ik geef niet snel zelf de oplossing

Begeleiden op de werkplek

- ∇ Ook tijdens het dagelijkse werk kan ik tijd vrijmaken om vragen van anderen te beantwoorden
- ∇ Ik geef medewerkers feedback
- ∇ Ik waardeer het als medewerkers ook daadwerkelijk aan de slag gaan met feedback
- ∇ Ik geef ruimte voor het maken van fouten
- ∇ Ik benoem successen en waardeer ze

9. Gezamenlijk ontwerpen

Wat is het?

Gezamenlijk ontwerpen betekent samen aan een nieuw product werken, meestal op een projectmatige manier. Het productgerichte geeft richting aan het proces van kennis delen en kennis creëren en zorgt voor een duidelijk perspectief. Degenen die samen ontwerpen hebben daarmee een concreet resultaat waar ze naar toe kunnen werken. Ergens samen aan werken dwingt tot het expliciteren en combineren van afzonderlijke ideeën, wat weer kan leiden tot nieuwe ideeën en oplossingen voor een vraagstuk. Zo'n product kan uiteenlopende vormen hebben, zoals: een beleidsplan, een workshop, een procedure, een instrument, een publicatie. Het is zaak een product te kiezen dat:

- ∇ nog niet in detail ingevuld is, en daarmee ruimte geeft voor creativiteit;
- ∇ het nodig maakt om nieuwe kennis te genereren (omdat het er nog niet is en de bestaande kennis onvoldoende is om het product te realiseren);
- ∇ kennis te combineren (een product dat niet door één persoon gemaakt kan worden, waarvoor verschillende mensen en expertises nodig zijn);
- ∇ inspirerend en uitdagend is voor de betrokkenen;
- ∇ relevant is voor de organisatie en voor het domein waarop de organisatie kennis wil opbouwen.

Zo'n product vormt dan een uitdagende opdracht voor een groep mensen. Die groep, veelal samengesteld vanuit verschillende expertisegebieden en met ieder hun eigen ervaringen, werkt samen aan zo'n product. Daarbij kunnen ze ondersteund worden door een facilitator.

Wanneer kun je het gebruiken?

In welke situaties?

De eerste soort aanleiding voor deze methode is als er vanuit de organisatie al een vraagstuk of opdracht ligt waarvoor een nieuw product nodig is. Je kunt de methode van gezamenlijk ontwerpen gebruiken bij alles waarvoor je gaat ontwerpen en/of ontwikkelen. Voorbeelden zijn: leertrajecten, werkmaterialen, workshops, werkprocedures, organisatieontwerp, marketingplan. In deze eerste variant is er vaak sprake van een opdrachtgever en staat het product voorop. Het proces is daarvan afgeleid. Je zoekt dan naar mogelijkheden om het proces anders vorm te geven dan 'wat gewoon is' om zo veel mogelijk aanknopingspunten te creëren voor het delen van kennis.

Een andere insteek is dat er nog geen vaste productvraag ligt, maar je een relevant product bedenkt als stimulans om het kennisproces op gang te brengen. Het proces staat hierin voorop. Het product staat meer ten dienste van het proces. Deze tweede insteek geeft de ruimte om de productopdracht zo te definiëren dat deze echt om nieuwe kennis en om uitwisseling vraagt en ook inspirerend is voor de deelnemers. Je kunt ook zover gaan dat de deelnemers zelf het product definiëren waaraan ze willen werken. Van daaruit kunnen ze dan een sponsor zoeken die vanuit de organisatie support geeft en voorwaarden creëert dat het product er ook kan komen.

Bij welke vragen?

De methode van gezamenlijk ontwerpen werkt vooral voor meer complexe vragen, waarvoor (nog) geen eenduidig antwoord is. Denk daarbij aan vragen als:

- ∇ Hoe gaan we de nieuwe vestiging van ons bedrijf van de grond tillen? (product is dan een plan voor de opstart van de nieuwe vestiging)
- ∇ Hoe kunnen we ervoor zorgen dat we de expertise die opgedaan is in de pilotgroep kunnen verspreiden binnen de organisatie? (product is dan een of meerdere leeractiviteiten)
- ∇ Hoe kunnen we ons werkproces herinrichten, zodat het goedkoper en met minder fouten kan? (product is dan een nieuw werkproces)

Een vraag moet voldoen aan de volgende criteria:

- ∇ uitdagend voor de deelnemers;
- ∇ biedt ruimte voor verschillende invalshoeken, denkrichtingen en oplossingen;
- ∇ het antwoord staat nog niet vast;
- ∇ is het beste op te lossen door kennis van verschillende mensen te combineren;
- ∇ vraagt om meer dan het optellen van wat de betrokkenen al weten: bijv. het leggen van nieuwe verbanden, het toevoegen van nieuwe kennis.

Bij welke kennisprocessen?

Als we de methode relateren aan het in de inleiding geschetste kader van Nonaka & Takeuchi (1995), is die vooral bruikbaar voor het expliciteren van impliciete kennis en voor het combineren van kennis. Het expliciteren gebeurt zowel in het interactieproces binnen de projectgroep als in het uitwerken van een product. Juist het werken aan een nieuw product dwingt expliciteren af. Bij een vraagstelling waarbij de oplossing niet vooraf al bekend is, vormt het expliciteren van ieders gedachten en ideeën vervolgens de voedingsbodem voor het bedenken van oplossingen. Dat gebeurt door het combineren van alles wat ingebracht wordt.

Gerelateerd aan de leerfuncties, draagt gezamenlijk ontwerpen met name bij aan het probleemoplossend vermogen en aan het creëren van creatieve onrust.

Gezamenlijk ontwerpen doet een beroep op probleemoplossend vermogen. In elk ontwerpproject staat een vraagstuk centraal waarvoor een oplossing bedacht moet worden. Het geeft ook veel gelegenheid tot het versterken van het probleemoplossend vermogen, bijvoorbeeld door reflectie op het projectproces of door het experimenteren met verschillende methoden van werken in het project (en niet alleen te vergaderen). Veelal is het introduceren van die methoden en het reflecteren op het proces de rol van een facilitator. Een facilitator kan ervoor zorgen dat deze aspecten er niet bij inschieten en beschikt vaak ook de vaardigheden en de methoden die ingezet kunnen worden.

Het creëren van creatieve onrust zit 'm vooral in het formuleren van een inspirerende en uitdagende projectopdracht. Het vermogen om zo'n opdracht te formuleren is het vermogen om creatieve onrust te creëren.

Hoe werkt het?

Benodigdheden

- ∇ Ontwerpopdrachten die uitdagend zijn, creativiteit vragen en die uitnodigen om kennis te creëren;
- ∇ Inzicht in persoonlijke belangen en motivatie van betrokkenen, en de ruimte om mensen op basis hiervan ook aan de slag te laten gaan;
- ∇ De ruimte om aan de slag te kunnen gaan zonder dat vooraf helemaal helder is wat het op zal leveren;
- ∇ Durf om de ontwerpgroep(en) hun eigen plan te laten maken;

- ∇ Facilitators die in staat zijn te enthousiasmeren en te stimuleren, die creatieve onrust creëren en die tevens concrete ondersteuning kunnen geven in het ontwerpproces (bijvoorbeeld door bruikbare kennismethoden in te brengen).

Werkwijze

- ∇ De eerste stap is het samenstellen van een groep mensen die gaat werken aan een product. Dat product kan door hen zelf of door een opdrachtgever geformuleerd zijn. Het werken aan het product moet zowel iets opleveren voor de organisatie, als voor de individuele deelnemers en hun eigen afdeling. Voor het product wordt een opdrachtgever of een sponsor benoemd.
- ∇ De groep maakt samen een projectplan voor het tot stand brengen van het product. Vaak gebeurt dit onder begeleiding van een facilitator. Het is van belang in het projectplan ook het aspect van kennis delen en kennis creëren expliciet terug te laten komen. Dit kan zowel in de doelen die voor het project geformuleerd worden (door ook kennisdoelen op te nemen), als in de activiteiten die gepland worden (activiteiten die creativiteit, uitwisseling en reflectie stimuleren).
- ∇ Vervolgens gaat de groep aan de slag met de geplande activiteiten. Daarbij kan gebruik gemaakt worden van verschillende andere kennismethoden zoals die bijvoorbeeld in deze publicatie beschreven zijn (o.a. mindmapping, critical incidents, benchmarking, e.d.). Activiteiten die de gezamenlijke gedachtevorming en uitwisseling bevorderen binnen de projectgroep en tussen de projectgroep en de organisatie helpen om kennis te delen en te creëren. Verder zal reflectie op het proces en de resultaten een regelmatig terugkerend onderdeel zijn. De aard van deze kennisgerichte ontwerpprojecten, brengt meestal met zich mee dat het project niet op voorhand in detail gepland zal zijn. De aanpak en activiteiten worden veelal gaandeweg verder geconcretiseerd en ingevuld.
- ∇ Een project kent ook een formele afronding. De afronding heeft de vorm van een presentatie van het product en tevens het reflecteren op het proces en op de opbrengst. De kunst is om de afronding zodanig vorm te geven dat ook betrokkenen buiten het project iets van het project kunnen 'mee beleven' in plaats van alleen het resultaat aanschouwen.

Wat levert het op?

De opbrengst van deze methode ligt op een aantal dimensies:

- ∇ concrete producten, waarin de kennis van degenen die er aan gewerkt hebben gebundeld is en die door anderen te gebruiken zijn;
- ∇ leerervaringen bij deelnemers, zowel over de thematiek waaraan ze gewerkt hebben als over het proces van kennis delen en kennis creëren;
- ∇ enthousiasme en energie, die de voedingsbodem vormen voor het voortgaan van kennisprocessen.

Job-aid Gezamenlijk ontwerpen: een voorbeeld

Dit voorbeeld is gebaseerd op een project voor een hogeschool. In dit project ging het er om in de organisatie kennis te delen en te creëren over 'leren leren'. Leren leren is voor de Hogeschool een kernpunt waarmee de organisatie zich wil profileren. De Hogeschool was bij de start van dit project al enige jaren bezig met het thema, waardoor er al vrij veel kennis is opgebouwd. Een tweede projectdoel is het ontwikkelen van een methodiek voor het delen van kennis binnen de organisatie (deze methodiek was de basis voor deze publicatie). Het project heet dan ook 'Kennismethodiek en leren leren'. Hieronder belichten we hoe we met een groep van ruim 20 mensen samen een werkconferentie ontworpen hebben en wat dat opgeleverd heeft.

Wie deden mee?

We hebben mensen uitgenodigd die in hun eigen instituut een rol hebben in het vormgeven van leren leren (bijvoorbeeld in een project voor de eigen afdeling). Hierdoor ontstond een groep van ongeveer 20 mensen, die ervaringen kunnen uitwisselen en elkaar kunnen meedenken.

Om welke kennisgebieden ging het?

We hebben vier thema's geformuleerd waaraan gewerkt kon worden:

- ∇ leren leren en het curriculum;
- ∇ leren leren en docentrollen;
- ∇ leren leren en toetsing;
- ∇ leren leren en organisatieontwikkeling.

Op basis van persoonlijke affiniteit en de actuele problematiek in het eigen instituut, hebben de deelnemers gekozen voor één van de vier thema's. Zo ontstonden vier themagroepen. Elke groep had als doel om op dit thema kennis te ontwikkelen en daarbij gebruik te maken van al aanwezige kennis binnen en buiten de organisatie.

Wat was de ontwerpopdracht?

We hebben er voor gekozen de groepen zelf een centrale vraagstelling voor hun thema te laten bedenken. Om de kennisontwikkeling te richten en te stimuleren was de randvoorwaarde dat er een concreet product gemaakt zou moeten worden; de groep kon zelf bedenken wat dat product zou moeten zijn. In die zin was de ontwerpopdracht dus heel vrij: het kiezen van het te ontwerpen product werd op zich een leerproces. Om dit proces te stimuleren (en zo creatieve onrust te creëren), hebben we de volgende eisen aan het product geformuleerd:

Het product dient bruikbaar te zijn voor anderen, een instrument dat anderen helpt om zich de kennis die door de themagroep gecreëerd is eigen te maken en toe te passen in hun eigen instituut. De vraag die we hierbij stelden was: Bedenk een product dat aan anderen communiceert waar het in dit thema met name om gaat en waarmee mensen iets kunnen doen.

Onderdeel van het product moest een workshop zijn, waarin mensen die niet in de themagroep deelnamen iets kunnen ervaren van het leerproces dat de themagroep zelf heeft doorgemaakt. De vraag was: Ga na wat voor jullie zelf de essentiële leerervaringen waren in het ontwikkelen van jullie product, en ontwerp een workshop die anderen in staat stelt een vergelijkbare leerervaring mee te maken.

Op basis hiervan hebben we met de hele groep een werkconferentie voorbereid en begeleid, waaraan zo'n 80 mensen uit de organisatie deelnamen.

Hoe hebben we daaraan gewerkt?

De themagroepen hebben, in een periode van ongeveer 6 maanden, de volgende stappen doorlopen: In een eerste bijeenkomst hebben deelnemers kennis gemaakt met verschillende kennismethoden en heeft elke themagroep op basis hiervan een projectplan gemaakt, met daarin: de centrale vraag, te hanteren kennismethoden, soort product dat men wil maken, voorgenomen activiteiten.

In de eerste periode lag het accent sterk op het eerste product (een instrument). Elke themagroep kwam hiervoor meerdere keren bij elkaar. Daarnaast zijn we in de totale groep bij elkaar gekomen om tussenresultaten uit te wisselen en na te denken over volgende stappen.

Toen de producten meer vorm begonnen te krijgen, was het tijd het accent te verleggen naar de vraag: hoe kun je anderen laten delen in jullie leeropbrengsten? Het tweede deel van de ontwerpopdracht (de workshop) kreeg meer aandacht. De themagroepen bereidden dit in hun eigen groep voor. In een gezamenlijke bijeenkomst heeft men elkaar benut om 'proef te draaien'.

Op basis van de ervaringen hebben de themagroepen vervolgens hun workshop uitgewerkt. In een laatste uitwisselingsbijeenkomst zijn de open eindjes verkend en de workshops op elkaar afgestemd.

Wat leverde het op?

De opbrengst van deze activiteiten bestond uiteraard uit de producten en de workshops. De producten op zich brengen de kennis echter niet tot leven. In feite was het werken aan de producten een katalysator voor het op gang brengen van het proces van kennis delen en kennis creëren. De hoofdbrengst lag daarom meer op de proceskant:

- ∇ er is veel enthousiasme en energie los gemaakt, wat aanstekelijk werkt om meer mensen er bij betrokken te krijgen en op basis waarvan de betrokkenen aangeven met dit type activiteiten door te willen gaan;
- ∇ er is kennis ontwikkeld over methoden van kennis delen en kennis creëren, deelnemers hebben de bekwaamheid ontwikkeld om een aantal van die methoden ook actief te gebruiken;
- ∇ er is een manier van werken ontstaan die voortgezet wordt en die inspireert om ook op andere thema's elementen van deze aanpak toe te passen;
- ∇ er is veel kennis gedeeld over de thema's;
- ∇ het inzicht is ontstaan dat het bij het delen van kennis minder gaat om anderen antwoorden te geven, en meer om anderen te helpen vragen te stellen en daarbij zelf antwoorden te formuleren.

10. Hardop werken

Wat is het?

De methode hardop werken richt zich op de vraag: “Hoe kan ik gebruik maken van impliciete kennis en praktijkervaringen van anderen?” Ervaren beroepsbeoefenaars die hun taken met succes uitvoeren, kunnen vaak niet navertellen hoe ze dat precies doen. Echter, ze kunnen wel vertellen wat ze doen *terwijl* ze een bepaalde handeling uitvoeren. Bij de methode ‘hardop werken’ observeert een facilitator de handelingen van de ervaren beroepsbeoefenaar en stelt vragen om inzicht te krijgen in de manier waarop het proces verloopt.

Wanneer kun je het gebruiken?

In welke situatie?

Voorbeelden van situaties waarin hardop werken effectief kan worden ingezet zijn:

- ∇ het inventariseren van belangrijke vaardigheden die in een leertraject voor beginnende beroepsbeoefenaars aan de orde moeten komen;
- ∇ het ‘aftappen’ van kennis van een medewerker die met pensioen gaat zodat de kennis behouden blijft voor de organisatie;
- ∇ het voeden van kennisuitwisseling tussen verschillende experts op een bepaald vakgebied.

Bij welke vraag?

De methode “hardop werken” richt zich op vragen als:

- ∇ Hoe anticiperen ervaren beroepsbeoefenaren op onverwachte problemen op het werk?
- ∇ Op grond van welke kennis en ervaringen nemen deskundigen beslissingen?
- ∇ Door welke argumenten laat een ervaren beroepsbeoefenaar zich leiden bij het oplossen van problemen?
- ∇ Welke bewegingen zijn essentieel voor een taakuitvoering en welke niet?

Bij welke kennisprocessen?

Voor beginnende beroepsbeoefenaren is het oplossen van problemen vaak een complexe taak. Door goed naar deskundigen te kijken en samen te *reflecteren* kan achterhaald worden welke processen schuil gaan achter de *probleemoplosvaardigheden* van een deskundige. De facilitator helpt vaardigheden uit de ‘black box’ van de ervaren beroepsbeoefenaar te halen en daarmee zichtbaar te maken (te *explliciteren*) voor anderen.

Hoe werkt het?

Alternatief

Een alternatief op de hardop werkmethode is de protocolanalyse. Terwijl de beroepsbeoefenaar hardop werkt, loopt een geluidsband mee. Door de aanpak van een ervaren beroepsbeoefenaar te vergelijken met de opname van het denkproces van een beginner kan duidelijk worden waar de verschillen en/of leerpunten liggen.

Benodigdheden

- ∇ ervaren beroepsbeoefenaars die handelingen uitvoeren;
- ∇ concrete werksituatie (inclusief apparatuur, hulpmiddelen, probleem, etc) waarin de handelingen uitgevoerd kunnen worden;
- ∇ facilitator die expert 'hardop' kan laten werken door juiste vragen te stellen.

Werkwijze

Om het onbewuste handelingspatroon bij een ervaren beroepsbeoefenaar te achterhalen kun je de volgende werkwijze volgen:

Stap 1: Oefen met hardop werken

Laat de deskundige oefenen met hardop werken door ze al pratend een opdracht te laten uitvoeren (bijvoorbeeld het strikken van de eigen schoenveters) of door te luisteren naar een persoon (op een cassettebandje) die een opdracht hardop werkend uitvoert.

Stap 2: Faciliteer het hardop werken

Vraag aan de beroepsbeoefenaar of hij/zij tijdens de werkzaamheden wil vertellen wat hij/zij doet of gaat doen (hardop werken). Geef daarbij aan dat het niet gaat om mooie formuleringen, maar om de gedachten tijdens het werk. Help de beroepsbeoefenaar met hardop werken door vragen te stellen, als: Hoe bent u aan dit punt of aan deze conclusie gekomen? Wat zou u doen als het volgende zou gebeuren? Waarom treedt het verwachte resultaat niet op?

Stap 3: Beschrijf de handelingen

Op grond van de resultaten kun je de handelingen van de ervaren beroepsbeoefenaar beschrijven en (in geval van meerdere deskundigen) met elkaar vergelijken.

Stap 4: Koppel de resultaten terug

Koppel de beschrijving terug aan de ervaren beroepsbeoefenaar zodat je kunt nagaan of je de handelingen juist hebt geïnterpreteerd. Dit biedt ook gelegenheid om tegenstrijdige resultaten met de te bespreken. Ook bewijst u op deze manier de deskundigen een dienst doordat u ze helpt bij de reflectie op het eigen handelingsproces.

Wat levert het op?

De hardop werkmethode levert informatie op over niet waarneembare mentale handelingen die ervaren van beginnende beroepsbeoefenaars onderscheidt. Deze informatie kan gebruikt worden om leerprocessen in te richten en kennisuitwisseling tussen ervaren beroepsbeoefenaars op gang te brengen en te houden.

Opmerkingen

De methode "hardop werken" wordt ook wel "hardop denken" genoemd. In deze bijdrage prefereren we de term *hardop werken* omdat deze directer verwijst naar hetgeen van de ervaren beroepsbeoefenaar wordt verwacht. Ervaring leert dat mensen het makkelijker vinden hardop te werken dan hardop te denken.

Waar vind ik meer informatie?

- ∇ Grotendorst, A. (1991). *Het hardop-denkenprotocol. Een methode om mentale handelingen te analyseren*. In: *Capita Selecta Opleiders in organisaties*, afl. 8. Deventer: Kluwer.

11. Imaginatie

Wat is het?

Beeld en symbool spelen vaak een belangrijke rol. Je wordt voortdurend beïnvloed door je eigen beelden en door beelden uit de omgeving en cultuur. Imaginatie is de kunst van het hanteren van beelden. Door te denken in beelden kunnen we het rationele denken loslaten. Als we rationeel denken, komen oplossingen voort uit de gedachte die het eerst opkomt in de volgorde van het denken. Imaginatie stelt ons in staat om met een klein beetje informatie iets nieuws te creëren, om in totaalbeelden, ontwerpen, abstracties of nieuwe perspectieven te denken en om in de toekomst en het verleden te kijken. Het biedt ons dus de mogelijkheid om creatief te denken.

Wanneer kun je het gebruiken en hoe werkt het?

Benodigheden

- ∇ Tijd en ruimte;
- ∇ Een bekwame facilitator;
- ∇ Een groep mensen die bereid en gemotiveerd is.

Werkwijze

Er zijn vele manieren waarop imaginatie kan worden toegepast. Enkele mogelijkheden zijn:

- ∇ Terloopse imaginatie. Imaginatie kan terloops worden toegepast. Mensen gebruiken voortdurend beelden om een situatie te beschrijven. Tijdens een gesprek kan op een beeld worden ingegaan door vragen te stellen, door te tekenen, of door naar metaforen te zoeken.
- ∇ Ansichtkaarten en foto's. Laagdrempelig is het aanbieden van ansichtkaarten en foto's. Uit een grote verzameling kan de persoon een kaart kiezen die past bij het thema van de oefening.
- ∇ Ogen dicht en open. Door imaginatie met de ogen dicht kan het contact met de spontane beeldenwereld gestimuleerd worden. De begeleider kan nu vragen stellen die ervoor zorgen dat de beelden worden opgeroepen. Als het beeld duidelijk en concreet is, kan hierover worden gesproken.
- ∇ Ontspanningsoefening. 'Gaat u eens goed op uw stoel zitten. Zet uw benen naast elkaar en laat uw armen los. Wordt u bewust van' Deze oefening is een goede inleiding voor verdere imaginatie.
- ∇ Individuele begeleiding. Het meest indringend werkt imaginatie in een één-op-één relatie. De begeleider kan dan rechtstreeks communiceren met de persoon, terwijl die 'in de beelden' is.
- ∇ In een groep. Imaginatie in een groep geeft de deelnemers de gelegenheid om op een non-verbale, creatieve manier te communiceren. Aan brainstormsessies geeft imaginatie een extra verdieping. Groepsimaginatie is ook heel geschikt bij teambuilding.

Wat levert het op?

De opbrengst van imaginatie is sterk afhankelijk van het waarom van imaginatie. Zoals al bleek kan imaginatie op zeer veel verschillende manieren gebruikt worden. Imaginatie kan dienen als ontspanningsoefening, als onderdeel van teambuilding, of als middel om je eigen functioneren te verbeteren.

Waar vind ik meer informatie?

- ∇ Smit, C. en Taal, J. (1997). Opleiders in Organisaties, Capita selecta, afl. 32 *'Imaginatie'*. Een themanummer over imaginatie.

Job-aid: Imaginatie: voorbeeldvragen

Facilitator: vraag vooraf of mensen die niet mee willen doen, ergens anders willen wachten. Zo voorkom je concentratieverlies door giebende deelnemers.

Sluit je ogen om je goed te kunnen concentreren en probeer anderen niet te storen.

Stel je voor dat je in de volgende situatie bent:

- ∇ Waar ben je?
- ∇ Hoe ziet de ruimte er uit?
- ∇ Welk moment van de dag is het?
- ∇ Zijn er nog anderen?
- ∇ Wat ben je van plan anders te doen?
- ∇ Voel je je op deze situatie voorbereid?
- ∇ Waar ben je nu mee bezig?
- ∇ Welk gevoel heb je terwijl je bezig bent?
- ∇ Voel je je gesteund om het op deze manier aan te pakken?
- ∇ Hoe voel je je daarover?

Stel je voor dat gebeurt.

- ∇ Wat verandert er?
- ∇ Wat is jouw reactie?
- ∇ Hoe is je gevoel daarover?

Laat de situatie nog eventjes voortduren en rond de situatie daarna af. Houd je ogen gesloten.

- ∇ Wat heeft de (nieuwe) aanpak opgeleverd? Wat is het resultaat?
- ∇ Welk gevoel heb je daarbij?
- ∇ Hoe pak je het de volgende keer aan?
- ∇ Draai het hele filmpje nog eens voor je ogen af.
- ∇ Wat is er vooral anders dan normaal, wat heb je geleerd?

Open nu je ogen en neem een paar minuten de tijd om je ervaringen op te schrijven.

12. Interviewen van experts

Wat is het?

Bij het leren van experts komt tacit knowledge ofwel ervaringskennis om de hoek kijken. Omdat ervaringskennis zo persoonlijk en contextgebonden is, kan deze moeilijk zichtbaar gemaakt of in woorden gevangen worden. En als we dat toch proberen, is het onvermijdelijk dat een deel van de rijkdom van deze kennis verloren gaat. De uitdaging is dan om manieren te gebruiken om tacit knowledge zo optimaal mogelijk te expliciteren. Een van die technieken is het interviewen van experts.

Wanneer kun je het gebruiken?

Voor het snel communiceren van kennis binnen de organisatie is het noodzakelijk dat deze kennis is vastgelegd in woorden, beelden of getallen die iedereen kan begrijpen. Tacit knowledge of ervaringskennis kan niet op deze wijze verspreid worden. De uitdaging is dan om manieren te vinden om de tacit knowledge zoveel mogelijk te expliciteren. Interviewen is een van de technieken om kennis in de organisatie enigszins vast te leggen en beschikbaar te maken voor anderen.

Hoe werkt het?

Benodigheden

De interviewer dient te beschikken over goede interviewtechnieken. Het gaat er bij het ondervragen om dat de expert zijn denkprocessen verbaliseert. De interviewer moet in staat zijn:

- ∇ duidelijke, prikkelende, open vragen te stellen;
- ∇ goede samenvattingen te geven;
- ∇ door te vragen en reflecteren.

Werkwijze

Experts zijn vaak niet in staat om precies te vertellen hoe zij hun werk uitvoeren en tot hun diagnoses en acties komen. De interviewer moet erop bedacht zijn dat de expert in het vraaggesprek vooral de 'espoused theory' of de door hem aangehangen theorie gaat vertellen en niet de 'theory in use', of de in de praktijk gebruikte aanpak. Door stimuleren van reflectie op concrete keuzes en door het vragen naar de overtuigingen die de expert daarbij had kan de interviewer deze informatie bereiken. Stellen van open vragen, samenvatten en reflecteren zijn interviewtechnieken die bij het ondervragen van experts uitermate belangrijk zijn.

Een bekende valkuil is dat de expert in de 'docent-mode' schiet. Als dat gebeurt past de expert zijn taal aan op een lager niveau, gaat de kennis uitleggen, vraagt aan de interviewer of alles duidelijk is en geeft onduidelijke voorbeelden. Een gevolg hiervan is dat een belangrijk deel van de verlangde kennis zo niet expliciet wordt gemaakt. De interviewer kan dit voorkomen door er bij het ondervragen voor te zorgen op een zakelijke manier met de kennis van de expert om te gaan.

Een tweede bekende valkuil is dat de expert 'op zijn kennis gaat zitten'. De expert gaat zijn kennis pas prijs geven wanneer dit aantrekkelijk is voor hem. Zoek dus naar vormen die hem verleiden om kennis

te delen. Een voorbeeld is het samen met nieuwe medewerkers maken van een job-aid voor een werk-procedure die lastig onder de knie te krijgen is. Zowel nieuwe medewerkers als experts hebben er belang bij dat deze job-aid volledig is.

Wat levert het op?

Het expliciteren van ervaringskennis draagt bij aan de mogelijkheid om kennis in de organisatie te verspreiden. Door belangrijke kennis te verwoorden en zichtbaar te maken, kunnen anderen in de organisatie hier ook gebruik van maken.

Waar vind ik meer informatie?

- ∇ Molen, T. van der, Kluytmans, F. en Kramer, M., (1995), *Gespreksvoering – vaardigheden en modellen*. Dit boek gaat over gespreksvoering in zakelijke situaties. Het bestaat uit twee delen, voorafgegaan door een algemeen theoretisch hoofdstuk over de verschillende aspecten van communicatie. Het eerste deel besteedt aandacht aan de elementen die een wezenlijk onderdeel vormen van ieder gesprek. Deze elementen worden basisvaardigheden genoemd. Achtereenvolgens komen aan de orde: luistervaardigheden, regulerende vaardigheden en zendervaardigheden. In het tweede deel wordt functioneel gebruik van basisvaardigheden uitgewerkt in een aantal veel voorkomende gespreksmodellen: het informatievergarend gesprek, het adviesgesprek, het slecht- nieuwsgesprek, het beoordelings- en functioneringsgesprek en disciplinengesprek.
- ∇ Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de en Teunissen, J., (1997), *Kwalitatief onderzoek*. Dit boek geeft praktische aanwijzingen voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek. Een interessant hoofdstuk hierin is 'interviewen, hoe doe ik dat?'. Aandacht wordt besteed aan open en gestructureerde interviews, het voorbereiden van een interview en het daadwerkelijk afnemen van een interview.
- ∇ Smit, C.A. (1996). *Tacit knowledge*. In: Capita Selecta, afl. 26
Dit artikel gaat over de betekenis van tacit knowledge, de impliciete of stilzwijgende kennis waarmee medewerkers hun werk uitoefenen. Tacit knowledge is de subjectieve ervaringskennis die niet zomaar in taal is vast te leggen. Tacit knowledge is van cruciaal belang als begin van alle vernieuwing en verandering en als bron van alle geformaliseerde kennis. Cora Smit beschrijft enkele instrumenten en technieken die gebruikt kunnen worden om tacit knowledge te expliciteren. Aan bod komen: ondervragen van de expert, hardop-denkprotocollen, critical incidents methode en de expert als docent.

Job-aid: Interviewen van experts

1. Hoe bouw je een expertinterview op?

Bij het afnemen van een interview bij een expert staat het vergaren van informatie centraal. In een interview wordt gepoogd om op zo betrouwbaar mogelijke wijze de werkelijke mening, ideeën en expertise van de geïnterviewde te achterhalen. Het gaat, met andere woorden, om het exploreren van de gedachtewereld (het referentiekader) van de geïnterviewde rond een bepaald thema of onderwerp. Het gespreksmodel ziet er als volgt uit:

Opening

De interviewer opent het gesprek door:

- ∇ informatie te geven over het doel;
- ∇ de tijd vast te stellen die beschikbaar is;
- ∇ gesprekstema's te bepalen.

Middengedeelte

In het middengedeelte bepaalt de verteller hoe het gesprek verloopt, zolang de informatie binnen het kader van het interview past. De interviewer dient te beschikken over de volgende basisvaardigheden:

- ∇ actief luisteren (verbaal- en non-verbaal);
- ∇ regelmatig samenvatten. zo laat je de verteller weten dat je hem begrijpt;
- ∇ doorvragen wanneer informatie onduidelijk of nader uitgediept moet worden.

Afronding

Wanneer een gesprekspunt in de ogen van beide partijen in voldoende mate is behandeld, sluit de interviewer dit af door een samenvatting te geven. Daarna kan op dezelfde wijze een volgend gesprekspunt aan de orde worden gesteld.

2. Voorbeeldvragen

- ∇ Wat is voor u de kern van ...?
- ∇ Waar let u als eerste op bij ...?
- ∇ Kunt u eens omschrijven hoe u dit aanpakt?
- ∇ Wat maakt dat u in deze situatie voor deze oplossing kiest?
- ∇ Wat zou u een beginnende ... adviseren bij een dergelijk vraagstuk?
- ∇ Hoe zou u dit aan een leek uitleggen?

3. (Non-verbale) aandachtspunten

- ∇ Hou steeds voor ogen: de geïnterviewde is de belangrijkste persoon; toon oprechte interesse voor de geïnterviewde;
- ∇ Toon sympathie bij pijnlijke vragen en emotionele momenten;
- ∇ Een goed interview wordt gekenmerkt door een zekere spanning en tempo, en tegelijkertijd vooral ook door rust!
- ∇ Vraag naar feiten en gevoelens daarbij; Houd je eigen gevoelens onder controle;
- ∇ Bewandel geen zijpaden: je bevordert dit door het vertelde regelmatig samen te vatten;
- ∇ Maak aantekeningen van het gesprek met behulp van steekwoorden; hou voldoende oogcontact.

13. Intervisie

Wat is het?

Intervisie is een manier om met collega's of vakgenoten te leren van vragen en problemen uit de dagelijkse werkpraktijk. Tijdens de bijeenkomst brengen deelnemers vraagstukken in, in de vorm van cases of video-opnamen. Deze ervaringen worden stuk voor stuk besproken. De 'eigenaar' bepaalt hoe lang en diepgaand zijn casebespreking duurt. De anderen denken mee en geven feedback, suggesties en oplossingsrichtingen. Tot slot formuleert de eigenaar van de casus welke punten hij heeft opgestoken en waar hij in de volgende situatie aandacht aan zal gaan geven.

Wanneer kun je het gebruiken?

In welke situaties?

Intervisie kan in uiteenlopende situaties en voor verschillende soorten vragen worden gebruikt. Enkele voorbeelden:

- ∇ het samenwerken aan vraagstukken uit de dagelijkse praktijk;
- ∇ het werken aan problemen die deelnemers persoonlijk aangaan;
- ∇ het toetsen van individuele percepties van het probleem, om van daaruit het probleem te verhelderen, hanteerbaar te maken en mogelijkheden voor actie te onderzoeken;
- ∇ het oplossen van problemen met behulp van verschillende deskundigheden en ervaringen;
- ∇ het verwerven van inzicht in het eigen handelen en het genereren van nieuwe alternatieven.

Bij welke kennisprocessen?

Intervisie kan worden gebruikt voor het oplossen van problemen die door een deelnemer ingebracht worden. Deze methode levert daarom een bijdrage aan het vergroten van het *probleemoplossend vermogen*. De inbrenger *combineert* de verschillende invalshoeken, deskundigheden en ervaringen van collega's en vakgenoten om tot nieuwe aanpakken, oplossingen en inzichten te komen. Intervisie levert ook een bijdrage aan de ontwikkeling van de *reflectieve vaardigheden* van groepsleden. Inzichten en denkprocessen die ten grondslag liggen aan concrete gebeurtenissen in de dagelijkse werksituatie worden gezamenlijk onderzocht, geëvalueerd en expliciet gemaakt. De deelnemers aan intervisie krijgen hierdoor meer grip op hun eigen leerprocessen en denkprocessen, hetgeen vervolgens de effectiviteit van hun handelen ten goede komt. Goede *communicatieve vaardigheden* vormen het fundament van leerzame en geslaagde intervisiebijeenkomsten. De begeleider ondersteunt het communicatieproces door gerichte interventies en zorgt er daardoor ook voor dat de communicatietechnieken van de deelnemers verder tot ontplooiing komen. In een intervisiebijeenkomst komen deelnemers door persoonlijke gesprekken met elkaar in contact. Intervisie levert daarmee een bijdrage aan het delen van impliciete en persoonsgebonden kennis (*socialisatie*).

Hoe werkt het?

Alternatieven

Een veel gebruikte aanpak van intervisie is de incidentmethode. Bij deze methode brengt een deelnemer een situatie (ervaring, gebeurtenis, probleem) uit de werkpraktijk in. De incidentmethode kan in

twee varianten toegepast worden. Voor welke variant je kiest hangt af van het doel dat je met intervisie wilt bereiken. Wil je een ingebracht probleem oplossen? Of gaat het erom dat je inzicht verwerft in je eigen handelen en vervolgens zelf nieuwe alternatieven kunt ontdekken. Beide varianten hebben een eigen aanpak, waarover je onder het kopje ‘Werkwijze’ meer kunt lezen.

Een andere manier om met intervisie aan de slag te gaan is de Video Interactie Analyse (VIA). Bij VIA wordt het gedrag in de werksituatie op basis van video-opnames tijdens de intervisiebijeenkomsten besproken. Een belangrijk voordeel van VIA ten opzichte van de incidentmethode is dat de in te brengen situatie op videoband staat en dus beelden uit de echte praktijk ingebracht worden. Een nadeel van Video Interactie Analyse kan zijn dat je, zeker als je geen ervaring hebt met deze methode, professionele begeleiding nodig hebt.

Benodigheden

- ∇ een vaste of wisselende groep van 5 tot 7 personen;
- ∇ een begeleider die het leerproces en het communicatieproces van de individuen in de groep faciliteert;
- ∇ vrijwilligheid van deelname;
- ∇ heldere methodiek en doelen;
- ∇ vertrouwelijkheid (besprokene blijft binnen de groep);
- ∇ elke groep stelt zelf de regels vast;
- ∇ er is ruimte voor experimenteren;
- ∇ iedereen heeft recht op tijd (geen plicht);
- ∇ naar ieder wordt geluisterd;
- ∇ ondersteuning en uitdaging, er worden geen oordelen uitgesproken;
- ∇ veiligheid om behoeften, zwaktes en fouten toe te geven.

Werkwijze

De aanpak van de incidentmethode gericht op het oplossen van de ingebrachte case gaat als volgt.

Stap 1: Inbrengen case.

De inbrenger vertelt over zijn ervaring (zonder onderbreking), waarom hij de ervaring inbrengt en wat hij van de anderen verwacht.

Stap 2: Verkenning.

Iedere deelnemer stelt (open) vragen om duidelijkheid te krijgen over het ‘probleem’ en de context waarin het zich afspeelt. Vragen kunnen gericht zijn op:

- de context;
- de overtuigingen, normen en waarden die meespelen;
- gevoelens;
- houding.

Stap 3: Reflectie en waarneming.

De inbrenger kiest zelf welke vragen hij wil beantwoorden, de deelnemers vragen door als het antwoord niet helder is.

Stap 4: Analyse.

Iedere deelnemer geeft in eigen woorden weer wat volgens hem/haar de analyse van de leer-situatie is (alsof hijzelf inbrenger is). Als laatste geeft de casusbrenger zijn/haar reactie op deze analyses en maakt een operationele probleemstelling.

Stap 5: Oplossingsrichtingen.

De deelnemers geven de inbrenger tips over hoe het doel gerealiseerd kan worden.

Stap 6: Keuze voor oplossingsrichtingen.

Checken: is hetgeen tot nu toe is gezegd voldoende, wat ontbreekt er eventueel nog, wat houdt je tegen, wat heb je nodig, klopt de eerder geformuleerde doelstelling nog?

Stap 7: Afspraken maken en afronden.

De inbrenger geeft concreet aan hoe hij/zij van plan is zijn/haar doel te verwezenlijken of welke stap in de richting wordt gezet. De volgende keer terugkoppelen.

Als het doel van intervisie is om de deelnemer meer inzicht te laten verwerven in het eigen handelen en zelf nieuwe aanpakken te ontdekken, kan de volgende variant van de incidentmethode gebruikt worden.

Stap 1: Introductie en keuze van een incident.

Iedereen krijgt de volgende opdracht: 'Bedenk een gebeurtenis waarin je niet goed wist hoe te reageren of waarover je achteraf niet gelukkig was met je reactie'. Alle groepsleden vertellen hun incident. De groep kiest gezamenlijk een vraagstuk van één of meer leden uit dat zal worden besproken.

Stap 2: In kaart brengen van het incident.

De inbrenger vertelt over de gebeurtenis. Ook gevoelens met betrekking tot het incident worden verteld. Ideeën of oplossingen en beschrijvingen van wat er na het incident gebeurde worden weggelaten.

Stap 3: Noteren van vragen om informatie.

Ieder groepslid noteert voor zichzelf vragen die men heeft om meer inzicht in het incident te krijgen en de context te verhelderen. Mondelinge vragen zijn niet toegestaan.

Stap 4: Informatieronde.

De leden van de groep stellen informatieve, inhoudelijke vragen aan de inbrenger. Dit zijn vragen naar wie, wat, waar en hoe.

Stap 5: Percepties van het vraagstuk.

Ieder schrijft voor zichzelf zijn/haar beeld op van het probleem of de vraag. Wanneer iedereen klaar is worden de verschillende percepties op een flap genoteerd.

Stap 6: Verschillen in percepties onderzoeken.

De inbrenger geeft een reactie op de verschillende percepties die op de flap zijn genoteerd. De groep praat over de verschillende percepties en de inbrenger kiest uit met welke verder wordt gegaan.

Stap 7: Expliciteren van inzichten.

De groepsleden spreken hun inzichten uit. Zij stellen ook vragen aan elkaar om die inzichten zo concreet mogelijk te verwoorden. Van deze inzichten wordt een compacte samenvatting op flap gemaakt.

Stap 8: Wat neem je inhoudelijk mee.

De inbrenger krijgt als eerste de gelegenheid de voor hem belangrijkste inhoudelijke inzichten te noemen. De groepsleden volgen daarna.

Stap 9: Welke processen hebben geholpen tijdens deze bijeenkomsten.

De groepsleden evalueren het eigen en het groepsgedrag tijdens de intervisie. Welke manier van met elkaar in gesprek zijn bleek effectief?

Wat levert het op?

Intervisie maakt het vermogen tot zelfontwikkeling wakker en streeft ernaar het beste uit elkaar naar voren te laten komen. Een intervisiebijeenkomst geeft zicht op oplossingen voor individuele vraagstukken doordat collega's of vakgenoten zich zonder druk op het vraagstuk kunnen concentreren. Intervisie creëert tevens een sfeer van collegialiteit omdat elke deelnemer komt halen en brengen. Iedere probleemhebbende vertrekt met een aantal (zelf ontdekte) suggesties voor effectiever gedrag, met feedback op het eigen functioneren en/of met meer inzicht in het eigen handelen en de eigen denkpatronen. Wanneer video-opnamen de basis voor de besprekingen vormen, leveren de beelden snel veel zelfinzicht op.

Effectieve communicatie en gesprekstechnieken vormen de basis van succesvolle intervisie. Het is vooral de taak van de begeleider om het communicatieproces tijdens de intervisiebijeenkomsten in goede banen te leiden. Daarnaast werken ook de deelnemers in de groep aan de ontwikkeling van hun gesprekstechnieken. Bij Video Interactie Analyse geven de groepsleden feedback op wat ze op de opname gezien hebben en wat hun mening daarover is. De begeleider zorgt ervoor dat het proces van feedback geven en ontvangen goed verloopt. Zo leren de deelnemers in de intervisie ook vaardigheden die voor het effectief functioneren in de dagelijkse werkpraktijk noodzakelijk zijn.

Waar vind ik meer informatie?

- ∇ Hendriksen, J. (1997). *Begeleid intervisie model. Collegiale advisering en probleemoplossing*. Uitgeverij Nelissen, Baarn.
- ∇ Hendriksen, J. (1998). *Intervisie bij werkproblemen. Procesmatig en taakgericht problemen oplossen*. Uitgeverij Nelissen, Baarn.
- ∇ Schut, M. & Noort, R.A.M. van (1999). *Handleiding voor intervisie*. Interne reeks Kessels & Smit. Utrecht: auteurs.

14. Kenniskaart

Wat is het?

Een kenniskaart is een soort gele gids (op papier of elektronisch) met daarop informatie over welke kennis, informatie en ervaring een medewerker heeft. Het bevat niet de kennis zelf, maar is een verwijzing naar een persoon die over die kennis (in impliciete of expliciete vorm) beschikt. Het is dus een systematiek die helpt om mensen met relevante kennis op te sporen. Je kunt een kenniskaart maken voor een persoon, een groep (een afdeling, een team, een beroepsgroep) of een hele organisatie.

Wanneer kun je het gebruiken?

Een kenniskaart kun je gebruiken om bijvoorbeeld vast te stellen:

- ∇ wie welke dienst kan leveren (bijv. wie is verantwoordelijk voor ‘verversen van Chemfill vloeistof?’);
- ∇ wie contacten heeft (gehad) met een bepaalde klant (bijv. wie heeft ook gewerkt met/voor ‘dhr. Willems’ van ABC Company?);
- ∇ wie beschikt over deskundigheid die nodig is om een bepaald probleem op te lossen (bijv. wie heeft ervaring met ‘multi regressie analyse?’);
- ∇ wie heeft publicaties over een bepaald thema;
- ∇ wie interesse heeft om aan een bepaald type project mee te doen en noodzakelijke kennis en ervaring voor een project op te sporen (bijv. een project waarbij ‘secretariële ondersteuning’ nodig is en Engels de voertaal is);
- ∇ hoe de kennisontwikkeling van medewerkers verloopt (bijv. welke kennis groeit? willen ze dat doen?).

Wat heb je nodig?

- ∇ Categorieën (klanten, projecten, publicaties, ontwikkelrichting, ...) en trefwoorden (systematisch of geheel open) die relevante kennisgebieden ontsluiten;
- ∇ Een passend medium (papier, elektronisch) en een aansprekend en bruikbaar format (passend bij doelgroep, aansluitend op overige systemen);
- ∇ Een slim ontwerp, waardoor het invoeren van informatie op kaarten weinig tot geen extra handelingen vraagt bijv. projecten (ervaring) automatisch opnemen o.b.v. tijdschrijfgegevens, interesse (ontwikkelthema’s) o.a. vullen met interesseprofiel voor bibliotheek;
- ∇ Intern draagvlak voor de systematiek, en collectief gemaakte afspraken over gebruik en onderhoud (wat o.a. leidt tot zoveel mogelijk eigen verantwoordelijkheid van medewerkers voor het vullen en actualiseren van hun eigen kaart).

Wat levert het op?

Een goed draaiend kenniskaartensysteem draagt bij tot:

- Bewust nadenken van individuele medewerkers over hun eigen (huidige en gewenste) kennisprofiel.
- Een versterkt kennisnetwerk binnen de organisatie (meer contacten tussen medewerkers die elkaar anders niet of minder makkelijk / snel hadden gevonden), wat leidt tot:
 - een beter gebruik van de intern aanwezige kennis;
 - een impuls voor het met medegeïnteresseerden ontwikkelen van nieuwe kennis op een bepaald gebied;

- Beter zicht op de ontwikkeling in de kennishuishouding (bijv. welke expertise is er al, welke ontbreekt nog), wat aanleiding kan zijn tot management initiatieven (bijv. intern stimuleren, van buitenaf aantrekken).

Waar vind ik meer informatie?

- ∇ Heijst, G. van & Kruizinga, E. *Kennisinfrastructuur. De ruggengraat van lerende organisaties*. Utrecht: Kenniscentrum CIBIT.

Job-aid Kenniskaart: een voorbeeld

ONDERDELEN	TOELICHTING / STRUCTUUR
Persoonsgegevens	▼ naam ▼ adres ▼ telefoonnummer ▼ e-mail
Foto	
Ervaring	▼ vorige functies ▼ projecten (lopend, uitgevoerd) ▼ methoden ▼ opdrachtgevers
Eigen publicaties	▼ Titel, jaar, plaats, uitgever, ISDN nr.
Ontwikkelplan	▼ Wat wil ik ontwikkelen? (vaardigheden, competenties) ▼ Wat heb ik nodig? (omgeving) ▼ Wat heb ik te bieden? (kennisgebieden, ervaring, methoden) ▼ Wat heb ik de afgelopen periode gerealiseerd van dit plan?

15. Kennisstewards

Wat is het?

Als we ervan uitgaan dat kennis iets persoonlijks is en niet is los te maken van de persoon, dan kan kennis niet zomaar vastgelegd worden in systemen. Toch is het heel belangrijk om waardevolle kennis in een organisatie toegankelijk te maken voor medewerkers. Vooral ervaringskennis speelt hierbij een zeer belangrijke rol. Deze kennis wordt vaak met veel moeite en inspanning verworven en heeft daardoor een essentiële, specifieke waarde. Kennisstewards, kennisactivisten of kennismanagers kunnen ingezet worden om deze toegankelijkheid van (ervarings)kennis te vergemakkelijken.

Kennisstewards zijn personen in de organisatie die:

- ∇ weten wie welke (ervarings)kennis heeft;
- ∇ in staat zijn medewerkers te stimuleren en begeleiden in het proces van delen van en zoeken naar relevante kennis;
- ∇ methoden en technieken kunnen hanteren om de toegang tot specifieke (ervarings)kennis zo eenvoudig en aantrekkelijk mogelijk te maken.

Wanneer kun je het gebruiken?

In welke situaties?

Kennisstewards kunnen een belangrijke rol vervullen in het toegang krijgen tot andermans kennishuishouding. Als bijvoorbeeld blijkt dat veel belangrijke ervaringskennis die aanwezig is in de organisatie, nauwelijks wordt gebruikt in de dagelijkse werkprocessen, kan de kennissteward hier een rol in spelen. Hij of zij kan aan het begin van een project, of bij het aandienen van een nieuw probleem die mensen verzamelen die de expertise en ervaring hebben om hier effectief aan bij te dragen. Zie ook de methode 'kenniskaarten'.

Een meer enge benadering van de rol van kennissteward krijgt invulling als beheerder van een informatiesysteem binnen de organisatie. Deze rol is er dan op gericht om het dagelijkse proces van het opslaan, actualiseren en verspreiden van informatie te beheren.

Bij welke vragen?

- ∇ Wie beschikt over de kennis die ik nodig heb?
- ∇ Is dit al eens eerder gedaan en met welk resultaat?
- ∇ Wie zouden we kunnen raadplegen?
- ∇ Wie houdt zicht op en borgt alle initiatieven die binnen ons bedrijf gaande zijn?
- ∇ Wie verbindt kenniscreatieprocessen met elkaar en stimuleert samenwerking?
- ∇ Wie creëert een toekomstvisie of gemeenschappelijk doel voor kenniscreatieprocessen?

Bij welke kennisprocessen?

Kennisstewards spelen een belangrijke rol bij het starten van kenniscreatieprocessen. Zij kunnen aangeven welke ervaringen er reeds zijn opgedaan en zo een groep sneller tot een eigen focus brengen. Doordat een kennissteward ook methoden en technieken voor kenniscreatie kan aanreiken verloopt het proces van kenniscreatie effectiever en sneller.

Voorts stimuleert een kennissteward het delen van kennis en ervaring. Dit resulteert in samenwerking tussen individuen en groepen die voorheen niet met elkaar in contact zouden komen, omdat ze bijvoorbeeld inhoudelijk weinig met elkaar te maken hebben.

Hoe werkt het?

Benodigheden

Gemotiveerde medewerkers die het leuk vinden om de rol van kennissteward op zich te nemen. Kennisstewards kunnen werken op organisatieniveau, afdelings-, team- of projectniveau. Voor een goede kennissteward zijn communicatieve en sociale vaardigheden onontbeerlijk. Hij of zij heeft een groot netwerk binnen (met name ook topmanagement) en buiten de organisatie. Ze moeten het vermogen hebben om toegang te krijgen tot de kennishuishouding van collega's. Tevens is het van belang enig inzicht te hebben in concrete toepassingsmogelijkheden om van elkaars expertise en ervaring te leren.

Werkwijze

Hieronder volgen een aantal suggesties voor activiteiten die een kennissteward kan ondernemen:

- ∇ Formuleer een visie op kennisontwikkeling;
- ∇ Introduceer het concept kennissteward in uw organisatie en zet een brede discussie in gang over de wijze waarop het concept ingevuld kan worden;
- ∇ Stel een kennissteward aan en spreek af wat zijn/haar rol en taken zijn;
- ∇ Stel vast welke projectgroepen zich bezig houden met het genereren, delen of toepassen van kennis;
- ∇ Bespreek met deze groepen in hoeverre hun initiatieven op één lijn staan met de kennisvisie;
- ∇ Verbind deze kennisgroepen binnen de organisatie door verhalen te delen en nieuwtjes te verspreiden;
- ∇ Ontwikkel gemeenschappelijke en dynamische samenwerkingsplattesgronden; verspreid die over de kennisgroepen en actualiseer ze regelmatig;
- ∇ Lanceer kennistoonstellingen.

Wat levert het op?

Het inzetten van kennisstewards levert een duidelijk overzicht van aanwezige expertise en ervaring op. Indirect leren medewerkers ook hoe ze zich aantrekkelijk kunnen maken voor anderen. Aantrekkelijkheid is een belangrijke voorwaarde voor het krijgen van toegang tot de kennishuishouding van collega's. Voorts is het ontstaan van samenwerkingsrelaties een belangrijke uitkomst, die het proces van kenniscreatie weer verder ondersteunt.

Waar vind ik meer informatie?

- ∇ Heijst, G. van & Kruijzinga, E. *Kennisinfrastructuur. De ruggengraat van lerende organisaties*. Utrecht: Kenniscentrum CIBIT.
- ∇ Krogh, G. von, Nonaka, I. & Ichijo, K. (1997) *De kennisactivist*. Holland/Belgium Management Review, nr. 57, p.31-39.

16. Leernetwerken

Wat is het?

Een leernetwerk wordt gevormd door een zich ontwikkelende combinatie van individuen met dezelfde interesse op een bepaald gebied. Ze hebben een bepaalde relatie en werken aan een gemeenschappelijk doel. Vaak is het einddoel niet concreet te omschrijven, maar wisselen ze deskundigheid uit en zijn ze met elkaar op zoek naar nieuwe inzichten.

Wanneer kun je het gebruiken?

In welke situaties?

Het aantal en soort situaties waarin leernetwerken gebruikt kunnen worden is eigenlijk onbeperkt. Leernetwerken ontstaan vaak rondom nieuwe of complexe thema's en vraagstukken waar mensen nieuwsgierig naar zijn. Lerenden in netwerken nemen zelf het initiatief tot leren. Het leerproces in een netwerk is daarom sterk afhankelijk van de individuen die eraan deelnemen en hun motivatie. Zolang de lerende persoonlijke interesse heeft voor de doelstelling van het netwerk en betekenis hecht aan de uitkomsten van het leerproces, zal hij als deelnemer actief in het netwerk participeren. Afhankelijk van de belangstelling en inspanning van lerenden kunnen dieper liggende antwoorden gezocht worden of vragen een andere wending nemen. Het netwerk, de situaties waarin het gebruikt worden, de vraagstukken die aan bod komen en het leerproces in het netwerk worden, net als de lerenden die er deel van uitmaken, gekenmerkt door flexibiliteit en ontwikkeling.

Bij welke kennisprocessen?

Het leernetwerk is met name bruikbaar voor de kennisprocessen die door Nonaka & Takeuchi (1995) worden aangeduid als socialisatie, externalisatie en combinatie. Lerenden in een netwerk delen impliciete kennis (socialisatie) door met elkaar op te trekken en samen op weg te gaan naar nieuwe inzichten en ervaringen. De deelnemers brengen en halen kennis uit het netwerk. Dit doen zij onder andere door ideeën die ze over een bepaald thema of vraagstuk hebben te bespreken met anderen (explicitieren). Samen met de opvattingen van de andere deelnemers in het netwerk wordt deze expliciete kennis gecombineerd tot nieuwe denkrichtingen, oplossingen of toepassingen. Het ontwikkelen van nieuwe kennis vraagt om ruimte, motivatie en gelegenheid tot experimenteren. Aan deze voorwaarden wordt in een leernetwerk ruimschoots voldaan.

Als we het leernetwerk relateren aan de leerfuncties, dan draagt het vooral bij aan het ontwikkelen van probleemoplossende en reflectieve vaardigheden, de zelfregulatie van motivatie en affecties en het creëren van creatieve onrust. Lerenden in het netwerk werken aan hun probleemoplossend vermogen door vanuit ieders kennis tot gezamenlijke nieuwe inzichten en oplossingen te komen rondom een bepaald thema. Reflectie op nieuwe wegen om aan kennis te komen en deze toepasbaar te maken speelt hierin een cruciale rol. Een leernetwerk is bij uitstek een methode om ruimte te geven aan datgene waar medewerkers warm voor lopen. Het thema dat in het netwerk centraal staat kan beschouwd worden als de 'lijm' tussen de lerenden. Het is een onderwerp dat betekenis voor hen heeft en de lerenden zijn dan ook sterk gemotiveerd om hiermee aan de slag te gaan. Het leernetwerk draagt bij aan het creëren van creatieve onrust en het stimuleren van innovatie doordat het verbindende thema vaak zo

complex of nieuw is, dat het bewandelen van standaardwegen of het verbeteren van bestaande oplossingen niet volstaat en weinig bevrediging geeft.

Hoe werkt het?

Benodigheden

- ∇ enthousiaste mensen;
- ∇ aansprekende thema's en vraagstukken, waarvan de beantwoording waardevol is voor de lerenden;
- ∇ trekkers en ondersteuners;
- ∇ ruimte en tijd.

Werkwijze

Leernetwerken ontstaan spontaan doordat mensen zich tot elkaar en elkaars interessegebied aangetrokken voelen. Enkele enthousiaste medewerkers hebben een thema en zoeken anderen om hierover van gedachten te wisselen. Ze maken concrete afspraken met elkaar en spreken regels af waar alle deelnemers zich aan moeten houden. Deelname aan het leernetwerk is op vrijwillige basis. Als een deelnemer niet meer kan bijdragen, geen aantrekkelijke partner meer is voor de anderen of niet meer gemotiveerd is om deel te nemen, dan kan hij of zij uit het leernetwerk stappen. Er is geen concreet, duidelijk omschreven einddoel, maar het thema is voor iedereen duidelijk afgebakend. Samen wordt nieuwe kennis en expertise opgebouwd rondom dit thema.

Organisaties en managers kunnen het leren in netwerken niet van bovenaf opleggen. Wel is het mogelijk om de ontwikkeling en de effectiviteit van leernetwerken te stimuleren. Enkele suggesties:

- ∇ Bevestig leernetwerken en het belang dat ze hebben, bijvoorbeeld door ze een semi-officiële status te verschaffen.
- ∇ Integreer individuele ambities van medewerkers met de collectieve ambitie van de organisatie. Medewerkers hebben dan het gevoel dat zij aan een vraagstuk werken dat zowel voor henzelf als voor de organisatie waardevol is. Dit zal extra energie en motivatie vrijmaken.
- ∇ Ondersteun de deelnemers aan het netwerk bij het zelf sturen en inrichten van hun leerproces.
- ∇ Verschaf de lerenden in het netwerk de benodigde hulpmiddelen, zoals een vergaderruimte, budget, communicatiesystemen (ICT), ontmoetingen met collega's binnen en buiten de eigen afdeling, eenheid of organisatie.
- ∇ Zorg voor een flexibele leerinfrastructuur. Hierbij gaat het om het bewaken van evenwicht tussen speelruimte en gebondenheid. Speelruimte bevordert de creativiteit, terwijl minimale regels en structuur de nodige rust creëren voor reflectie en verdieping.
- ∇ Waardeer de opbrengsten van leernetwerken. Wat je krijgt is wat het leernetwerk je wil geven. Het stellen van eisen kan averechts werken.

Wat levert het op?

Leernetwerken zorgen voor kennisuitwisseling en innovatie. Op momenten dat er gelegenheid voor is worden ervaringen uit het werk gedeeld. Men denkt met elkaar na over mogelijke nieuwe kennisgebieden, toepassingen en verbeteringen in het werk. Het kan uiteindelijk verbeterde en nieuwe producten en diensten voor de organisatie opleveren.

Waar vind ik meer informatie?

- ∇ Dekker, J.M. (1999). *Netwerkend leren*. Capita Selecta, afl. 38. Een themanummer over netwerkend leren.
- ∇ Krogt, F.J. van der (1995). *Leren in netwerken*. Utrecht: LEMMA.
- ∇ Stewart, T.A. (1997). *Intellectueel kapitaal*. Schoonhoven: Academic Service.

17. Mindmapping

Wat is het?

Mindmapping is een techniek die je kan helpen om gedachten en denkpatronen in beeld te brengen. Het helpt je nieuwe verbanden te zien en op andere ideeën te komen. Vaak start je van vanuit een bepaald onderwerp. Door vanuit een onderwerp te associëren en deze associaties daadwerkelijk op te schrijven of te tekenen ontstaat een mindmap. Een mindmap is letterlijk vertaald 'een kaart van de hersenen'. Het doel van mindmapping is het in kaart brengen van alle aspecten van een probleem of onderwerp tezamen met de onderlinge relaties tussen deze aspecten. Het geeft inzicht in de mentale modellen van mensen. Mindmapping is een vrij eenvoudige maar krachtige methode.

Wanneer kun je het gebruiken?

In welke situaties?

In bovenstaand voorbeeld wordt mindmapping toegepast als individuele techniek. Je legt via taal of beelden je eigen kennis vast. Je beschrijft de ideeën en associaties die je hebt wanneer je over je eigen toekomst nadenkt. Een proces van kennisuitwisseling en kenniscreatie komt op gang wanneer anderen je mindmap kunnen bekijken en hier vragen over stellen. Of je vergelijkt jouw mindmap met die van collega's.

De techniek mindmapping is ook goed geschikt om met collega's van gedachten te wisselen over een bepaald onderwerp. Door met elkaar te werken aan een mindmap ontstaat een proces van kennis delen en kennis creëren. Ergens samen aan werken dwingt tot het combineren van afzonderlijke ideeën, wat weer kan leiden tot nieuwe ideeën en invalshoeken voor onderwerpen en vraagstukken. Het maakt tevens inzichtelijk welke perspectieven mensen hebben op het onderwerp, wat weer kan leiden tot een beter begrip voor verschillende meningen en ideeën.

Als je de techniek eenmaal beheerst kun je hem op velerlei manieren en in verschillende situaties toepassen. Een paar voorbeelden:

∇ Ter kennismaking

Wanneer het belangrijk is dat mensen elkaar beter leren kennen (bijv. aan het begin van een intensief leertraject) kun je ze vragen een mindmap te maken over zichzelf. De mindmaps kunnen bijvoorbeeld opgehangen worden zodat iedereen er langs kan lopen en er vragen over kan stellen. Of ze worden mondeling toegelicht door de eigenaar.

∇ Complexe materie overzichtelijk maken

Het maken van een mindmap kan je helpen inzicht te krijgen in complexe materie. Wanneer je bijvoorbeeld een moeilijk artikel leest kan het de moeite waard zijn voor jezelf een mindmap te maken met de voor jou belangrijkste aspecten. De mindmap kan zo duidelijkheid scheppen en houvast bieden.

∇ Aantekeningen maken

De mindmap kan ook een vorm zijn waarin je aantekeningen maakt. Wanneer je een lezing of workshop volgt over een bepaald onderwerp kan het maken van een mindmap helpen om belangrijke thema's en onderlinge relaties vast te houden.

- ∇ Als start voor het schrijven van een tekst of het voorbereiden van een presentatie
Wanneer je aan het begin staat van het schrijven van een tekst of artikel of het voorbereiden van een presentatie zit je vaak met de vraag waar en hoe te beginnen. Het maken van een mindmap kan helpen om je gedachten en ideeën te ordenen. Wanneer je alle associaties in de mindmap hebt opgenomen, cluster en prioriteer je ze. Zo krijg je inzicht in de onderwerpen die aan bod moeten komen in de tekst. De prioritering kan helpen om de volgorde van onderwerpen te bepalen.
- ∇ Nemen van een beslissing
Wanneer je voor het moment staat een lastige beslissing te nemen wil je er zeker van zijn dat je alle alternatieven hebt overdacht en gewogen. Een mindmap kan hierbij behulpzaam zijn. Neem het probleem als onderwerp en noteer alle alternatieve oplossingen met voors en tegens die in je opkomen. Dit overzicht kan behulpzaam zijn bij het nemen van de uiteindelijke beslissing. Wanneer je niet alleen voor het probleem staat maar samen met collega's een beslissing moet nemen is het goed om gezamenlijk een mindmap te maken. Dit geeft een beeld van de verschillende perspectieven die mensen hebben, hoe ze het vraagstuk benaderen en welke invalshoeken gehanteerd worden. Door vanuit verschillende perspectieven naar het probleem te kijken kunnen nieuwe ideeën en mogelijke oplossingen ontstaan.
- ∇ Als presentatiemateriaal
Zoveel als het maken van een mindmap jou kan helpen structuur en inzicht te krijgen in bepaalde materie, kan het deze functie ook vervullen voor je publiek. Een mindmap is in die zin een uitstekende vervanger van sheets. Je biedt de lezer enige structuur aan in de materie door de belangrijkste associaties en onderlinge relaties te laten zien. Daarnaast is er voldoende ruimte voor eigen interpretaties en ideeën.

Bij welke vragen?

Vragen waar we middels mindmapping een antwoord op kunnen geven zijn:

- ∇ Hoe maak ik deze complexe tekst inzichtelijk voor mezelf?
- ∇ Hoe breng ik structuur aan in de veelheid aan ideeën die ik heb voor het schrijven van een artikel?
- ∇ Hoe kunnen we verschillende meningen en ideeën die er leven rondom een bepaald thema inventariseren en benutten?
- ∇ Hoe expliciteren we de kennis die we hebben op een bepaald gebied?
- ∇ Hoe kunnen we de alternatieven in kaart brengen die we hebben voor het oplossen van een specifiek probleem?

Bij welke kennisprocessen?

Als we de techniek mindmapping koppelen aan het in de inleiding geschetste kader, is deze vooral bruikbaar voor het expliciteren van impliciete kennis. De gedachten en denkpatronen die in eerste instantie impliciet zijn worden expliciet gemaakt door ze om te zetten in woorden of beelden.

Wanneer we kijken naar de zeven leerfuncties dan kunnen we zeggen dat de techniek mindmapping zowel de leerfunctie materiedeskundigheid als het communicatief vermogen ondersteunt. Wanneer je aan de slag gaat met de techniek mindmapping, werk je direct aan het vergroten van je materiedeskundigheid en het communicatief vermogen. De redenering hierachter is als volgt. Door het maken van een mindmap worden gedachten en denkpatronen in beeld gebracht. De focus ligt dus op het expliciteren van kennis omtrent een bepaald onderwerp. Startend vanuit een bepaald onderwerp inventariseer je alle (tot op dat moment impliciete) aanwezige materiedeskundigheid. Door dit te doen in een

gezamenlijk proces combineer je afzonderlijke ideeën, wat kan leiden tot nieuwe ideeën en invalshoeken voor onderwerpen. Zo draagt het gebruik van de techniek mindmapping bij aan het vergroten van de materiedeskundigheid.

De techniek draagt tevens bij aan het vergroten van het communicatieve vermogen. Door met elkaar een mindmap te maken creëer je een gemeenschappelijk beeld van een bepaald onderwerp. Bepaalde clusteringen van associaties of specifieke beelden kunnen een middel worden om met elkaar te communiceren. Je hebt een gemeenschappelijke taal. Tevens leer je elkaars gedachten en denkpatronen kennen. Je weet meer van elkaar, je bent op de hoogte van ideeën en standpunten van een ander.

Hoe werkt het?

Benodigheden

- ∇ Blanco papier of flip-overvel
- ∇ Stiften in diverse kleuren

Werkwijze

- ∇ Stap 1: startpunt kiezen
Je neemt een bepaald onderwerp of trefwoord als startpunt voor de mindmap. Teken dit onderwerp in het midden van de flap of het bord.
- ∇ Stap 2: associaties noteren
Het gekozen onderwerp roept associaties op. Teken deze rond het onderwerp. Deze associaties kunnen weer andere onderwerpen oproepen, die allemaal een plaats krijgen in de mindmap.
- ∇ Stap 3: verdieping aanbrengen
Je kunt op een associatie dieper doorgaan door de vraag te stellen: 'Waar denk je aan bij die associatie?' Hierdoor ontstaan vertakkingen in de mindmap.
- ∇ Stap 4: clusteren
Wanneer de ideeënstroom opgedroogd is, kunnen de aspecten uit de mindmap geclusterd worden. Verschillende onderwerpen die bij elkaar horen worden bij elkaar gezet en eventueel genummerd en geprioriteerd. Dit kan de input zijn voor een volgende stap in een bespreking, leerproces, enzovoort.

Wat levert het op?

Een mindmap levert inzicht op in een kluwen van informatie. De beschikbare informatie wordt gevisualiseerd en gesystematiseerd. Door het mindmappen gezamenlijk te doen worden de informatie en ideeën van meerdere mensen op een overzichtelijke en snelle manier bijeen gebracht.

Waar vind ik meer informatie?

- ∇ Brandhof, J.W. van den (1997). Overleven in het informatietijdperk. De mindmap als praktisch hulpmiddel. Gids voor Personeelsmanagement, jrg. 76, nr. 3, p. 17-21.
- ∇ Stollwerk-van de Veen, L. (1997). *Mind mapping: de kracht van denkbepaalde tekeningen*. In: Capita Selecta, afl. 33.
- ∇ www.mindman.com
- ∇ www.to.utwente.nl/user/ism.lanzing/cm_home.htm

Voorbeeld van een Mindmap

Coaching

Zelfreflectie-instrument

18. Persoonlijk ontwikkelplan

Wat is het?

Een persoonlijk ontwikkelplan (POP) is de uitkomst van een gesprek tussen de medewerker en de leidinggevende. In dit ontwikkelplan heeft de medewerker beschreven aan welke concrete ontwikkelpunten hij of zij in de komende periode (verder) gaat werken. Het werken met ontwikkelplannen is met name zinvol als managers medewerkers meer eigen verantwoordelijkheid willen geven voor hun eigen ontwikkeling.

Hoe kun je het gebruiken?

Er zijn globaal genomen twee verschillende manieren om met een ontwikkelplan om te gaan:

- ∇ Systematisch: In dit geval stelt de medewerker (in overleg) een plan op voor een bepaalde periode, met een vooraf geformuleerd doel. Doel, leeractiviteiten, tijdsplanning en toetsmethode(n) vormen een consistent, systematisch opgebouwd geheel. Ontwikkelgesprekken zijn dan veelal een onderdeel van de HRM-cyclus.
 - ∇ Ontwikkelen: Hier is het 'plan' de uitkomst van een serie ondernomen activiteiten en gevoerde gesprekken. Vooraf is een zoekrichting bepaald en is een zoektocht gestart. Achteraf kan worden vastgesteld wat de waarde is geweest. Het werken aan het POP gebeurt minder planmatig.
- Factoren die van invloed zijn op de keuze voor één van beide varianten zijn o.a.: de aard van de leervraag (vertrouwd of volslagen nieuw, effectieve leerstijl van de medewerker (al dan niet planmatig), aard van het werk (meer of minder routinematig).

Wat heb je nodig?

Onafhankelijk van de variant zijn de volgende zaken van belang:

- ∇ Kernvragen
Essentiële vragen voor een POP zijn:
 - Welke competenties wil ik (verder) ontwikkelen? (Waarom wil ik investeren? Wat wil ik er mee bereiken in het werk? Zijn de ontwikkelpunten haalbaar, uitdagend, relevant?)
 - Hoe kan ik aantonen dat ik me deze competenties eigen heb gemaakt? (Wat is een geschikte proeve van bekwaamheid? Door wie laat ik dat beoordelen? Op welk moment zou ik de gemaakte vorderingen willen aantonen?)
 - Hoe kan ik dat het beste leren? (Welke vorm past het best bij de aard van mijn leervraag? Heb ik een bepaalde voorkeurstijl? Welke aanvullende maatregelen zijn van belang?)Afhankelijk van de variant kunnen deze vragen worden uitgewerkt tot een formeel instrument ('handleiding') of een beknopte agenda ('checklist') voor een ontwikkelgesprek.
- ∇ Een gemotiveerde, leergierige medewerker
De medewerker moet zelf willen leren; hij is de motor achter z'n eigen POP.
- ∇ Omgeving
Een POP gaat pas leven als de lerende een omgeving heeft die hem ondersteunt: een leidinggevende die randvoorwaarden creëert voor het leren van de medewerker (o.a.: tijd, geld, ontwikkelgesprekken). Verder zijn directe collega's van belang (voor het geven van feedback, ondersteuning bieden bij de uitvoering van het POP). Daarnaast is (op afroep) expertise van belang om een leervraag om te zetten in een passend leertraject (geschikte leeractiviteiten).

Wat levert het op?

Het werken met Persoonlijke ontwikkelplannen draagt bij aan:

- ∇ Zelfsturing van medewerkers gericht op hun eigen ontwikkeling.
- ∇ Een open communicatie over persoonlijke aangelegenheden (ambities, visies, problemen, persoonlijke kwaliteiten, ...) tussen medewerker, z'n leidinggevende en collega's: een gunstiger leer-klimaat.
- ∇ Effectief en efficiënt leren: Het leren vindt plaats vanuit een specifieke, uit het werk afkomstige vraag. Dat geeft richting aan een traject waarin een grote variëteit van (veelal aan het werk gekoppelde en daardoor efficiënte) leeractiviteiten wordt uitgevoerd.

Waar vind ik meer informatie?

- ∇ Tillema, H.H. ed. (1996). *Development centers, ontwikkelen van competenties in organisaties*. Kluwer Bedrijfswetenschappen, Deventer.
- ∇ Beirendonck, L. van (1998). *Beoordelen en ontwikkelen van competenties*. Acco Leuven/ Amersfoort.
- ∇ Peterson, D.B., and Dee Hicks, M.D, (1995). *Development First, strategies for self-development*. Personnel Decisions, USA.

19. Reflectie op de zeven leerfuncties

Wat is het?

Wil een organisatie kennisproductief zijn, dan heeft zij een leerplan nodig: een corporate curriculum dat de organisatie helpt kennis te genereren, te verspreiden en toe te passen. Zo'n corporate curriculum kun je vergelijken met een rijk landschap met goede mogelijkheden, methoden en faciliteiten voor het ontwikkelen en delen van kennis. Zo'n corporate curriculum zou zeven leerfuncties moeten vervullen:

1. Materiedeskundigheid
2. Probleemoplossend vermogen
3. Reflectieve vaardigheden en metacognities
4. Communicatieve en sociale vaardigheden
5. Vermogen tot reguleren van motivatie en affecties
6. Rust en stabiliteit
7. Creatieve onrust

In Hoofdstuk 1 zijn deze leerfuncties nader uitgewerkt.

Door regelmatig te 'reflecteren op de zeven leerfuncties' krijgen de sterke en verbeterkanten van het leerlandschap aandacht. Er ontstaan inzichten en concrete aangrijpingspunten om de kennisproductiviteit van de organisatie te verbeteren.

Wanneer kun je het gebruiken?

In welke situaties?

Aanleiding voor reflectie op de zeven leerfuncties kunnen zijn:

- ∇ er heerst een sterke eilandencultuur;
- ∇ het delen van kennis verloopt moeizaam;
- ∇ iedere keer wordt het wiel weer opnieuw uitgevonden;
- ∇ er worden weinig nieuwe ideeën ontwikkeld.

Bij welke vragen?

Vragen die door middel van reflecteren op de zeven leerfuncties beantwoord kunnen worden:

- ∇ Hebben we de juiste materiedeskundigheid in huis om huidige en toekomstige problemen op te lossen?
- ∇ Zijn we voldoende in staat om oplossingen te vinden voor nieuwe/onverwachte vraagstukken?
- ∇ Weten we bij wie we moeten zijn met specifieke vragen? Weten we van elkaar wie welke expertise heeft?
- ∇ Hoe komen we tot een balans tussen rust en onrust zodat we productief kunnen werken?

Bij welke kennisprocessen?

Als we de methode relateren aan het in de inleiding geschetste kader van Nonaka & Takeuchi (1995) is die vooral bruikbaar voor het expliciteren van impliciete kennis. Het expliciteren gebeurt door het reflecteren op de zeven leerfuncties als een gezamenlijk proces in te richten. Bij gezamenlijk reflecteren

maak je gedachten en ideeën grijpbaar en toegankelijk voor anderen. Je deelt zo de kennis over de zeven leerfuncties/ het leerlandschap met elkaar.

Gerelateerd aan de leerfuncties draagt ‘reflecteren op de 7 leerfuncties’ met name bij aan het reflectieve vermogen.

Bij het analyseren wordt medewerkers gevraagd te reflecteren op de manier van werken en de moeilijkheden die zich daarbij voordoen. Centraal staat het met elkaar bespreken van positieve en verbeterpunten in het leerlandschap.

Hoe werkt het?

Benodigdheden

- ∇ Een aanleiding in de organisatie die het nodig maakt te reflecteren op de 7 leerfuncties;
- ∇ Inzicht in de betekenis van de 7 leerfuncties;
- ∇ De ruimte om aan de slag te kunnen gaan zonder dat vooraf helemaal helder is wat de reflectie zal opleveren;
- ∇ Ruimte, tijd en draagvlak om te werken aan de opbrengst van de reflectie;
- ∇ Facilitators die sterk op het proces kunnen begeleiden en die tevens concrete ondersteuning bieden in het eventuele ontwerpproces volgend op de reflectie.

Werkwijze

- ∇ De eerste stap is het samenstellen van een groep mensen die zich de zeven leerfuncties ‘eigen’ maakt. Deze groep bestaat uit mensen die in de organisatie een beslisfunctie hebben. Dit is nodig om acties die uiteindelijk voortkomen uit de reflectie ook daadwerkelijk in gang te zetten.
- ∇ Met een afdeling of team wordt een eerste reflectie gestart. Deze reflectie wordt begeleid door iemand uit de groep mensen die zich de leerfuncties volledig eigen heeft gemaakt. In een bijeenkomst wordt de slag gemaakt van leerfunctie naar eigen werkpraktijk. Waar lopen jullie dagelijks tegenaan? Waar heb je echt last van in je werk? Wat gaat heel goed, waar ben je bijzonder tevreden over? Aan de hand van concrete praktijksituaties wordt gekeken welke leerfunctie al goed is ontwikkeld en welke leerfunctie extra aandacht behoeft.
- ∇ Als er een duidelijk beeld is ontstaan van sterk en zwak ontwikkelde leerfuncties is de volgende stap het definiëren van concrete projecten die bijdragen aan de ontwikkeling van specifieke leerpunten. Hierin kunnen de ‘beslissers’ bijvoorbeeld een trekkersrol vervullen.

Wat levert het op?

Een reflectie op de zeven leerfuncties levert het volgende op:

- ∇ sterke en zwakke kanten van het leerlandschap in de organisatie;
- ∇ concrete projecten die een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van specifieke leerfuncties;
- ∇ een grote groep medewerkers die door de ‘bril van de 7 leerfuncties’ naar het werk- en leerproces kijkt.

Waar vind ik meer informatie?

- ∇ Leenen, H., Rosendaal, B. en Zee, H. van der (1997). *Concurreren op deskundigheid*. Samsom Bedrijfsinformatie, Diemen.

- ∇ Kessels, J.W.M. (1997). *Kennisproductiviteit en het corporate curriculum*. Interne publicatie in Kessels & Smit-reeks. Utrecht: auteur.

Job-aid: stellingen bij de leerfuncties

Leerfunctie 1 Verwerven en inzetten van materiedeskundigheid

- ∇ Mijn deskundigheid (onze deskundigheid) sluit direct aan bij de *core* business van de organisatie.
- ∇ Deskundigheid is in onze organisatie goed verankerd (niet kwetsbaar).
- ∇ Mijn deskundigheid wordt door anderen optimaal benut.
- ∇ Ik beschik steeds over de voor mijn werk benodigde, actuele expertise.

Leerfunctie 2 Oplossen van problemen

- ∇ Bij het oplossen van problemen maak ik optimaal gebruik van de knowhow van diverse collega's, en collega's doen dat met mijn deskundigheid.
- ∇ Ik verander regelmatig mijn aanpak voor het oplossen van problemen.
- ∇ Ik ben goed in staat om passende antwoorden te vinden op voor mij nieuwe vraagstukken.

Leerfunctie 3 Ontwikkelen van reflectieve vaardigheden

- ∇ Ik bespreek regelmatig met anderen (collega's/ klanten) hoe ik werk (methoden, manier van samenwerken, probleembenadering, effectiviteit, enz.).
- ∇ Reflecties op mijn manier van werken leveren in het algemeen veel op: de reflecties die ik heb, hebben veel invloed op de kwaliteit van mijn werk.
- ∇ Ik geef collega's regelmatig eerlijke feedback.

Leerfunctie 4 Inzetten van communicatieve vaardigheden

- ∇ Als zich een vraag voordoet, kan ik concreet aangeven wie in de organisatie over de kennis beschikt om die vraag te beantwoorden.
- ∇ Ik ga met succesvolle collega's na waarom zij zo succesvol zijn, en profiteer hiervan voor mijn eigen werk.
- ∇ Ik beschik over goede communicatieve vaardigheden voor het delen en opsporen van kennis.

Leerfunctie 5 Zelf-reguleren van de motivatie

- ∇ Ik slaag erin om mijn werk zo in te richten dat het aansluit bij mijn interesse en ontwikkeling.
- ∇ Ik weet welke factoren mijn motivatie belemmeren en bevorderen en kan mijzelf daarop sturen.
- ∇ Ik deel met collega's regelmatig emoties omtrent succes en teleurstellingen.

Leerfunctie 6 Bewaken van rust en stabiliteit

- ∇ Ik neem zelf voldoende tijd om me te verdiepen in de problematiek om van daaruit een aanpak te bedenken.
- ∇ Ik neem bewust voldoende gelegenheid om me inhoudelijk in de thema's van mijn werk te professionaliseren.
- ∇ Ik ondersteun collega's in het verwerven en onderhouden van hun kennis en vaardigheden.
- ∇ Er is voldoende rust in de organisatie om nieuwe ideeën, oplossingen en veranderingen te laten bezinken zodat ze ook bijdragen aan een structurele verbetering.

Leerfunctie 7 Creëren van creatieve onrust

- ∇ Ik kan vernieuwingsideeën en suggesties voor verbetering binnen het team/ organisatie kwijt.
- ∇ Ik heb pas nog geëxperimenteerd met een nieuwe aanpak.
- ∇ Ik ben voortdurend en systematisch in mijn (werk)omgeving op zoek naar prikkels en signalen om te komen tot nieuwe producten, diensten en processen (bijvoorbeeld d.m.v. benchmarking, marktonderzoek).
- ∇ Praten over problemen, fouten en onzekerheden in de organisatie leidt geregeld tot het experimenteren met nieuwe oplossingen.

20. Scenario's ontwikkelen

Wat is het?

Scenario's zijn verhalen over de toekomst die gebaseerd zijn op verschillende basisaannames. Scenario-ontwikkelaars verkennen alternatieve strategieën en analyseren mogelijke werkwijzen door gezamenlijk vanuit de huidige omgeving en trends naar de toekomst te kijken. Het gebruik van beelden en metaforen kan een stimulans geven aan het proces van scenario-ontwikkeling. De scenariotechniek wordt veel gebruikt bij strategie-ontwikkeling.

Wanneer kun je het gebruiken?

In welke situaties?

Voorbeelden van situaties waarin de scenariotechniek goed kan worden ingezet zijn:

- ∇ Het ontwikkelen van mogelijke of wenselijk toekomstbeelden;
- ∇ Gevoelig worden voor nieuwe ontwikkelingen;
- ∇ Het vergroten van de vaardigheid van deelnemers om eigen uitgangspunten die bepalend zijn voor het dagelijks handelen los te laten.

Bij welke vragen?

Vragen waarop met een scenariotechniek antwoord gekregen kan worden zijn:

- ∇ Hoe ziet ons werk er in de toekomst uit?
- ∇ Welke problemen kunnen we in de toekomst in ons werkgebied verwachten?
- ∇ Waarin moeten we nu gaan investeren om in te spelen op de toekomstige ontwikkelingen?

Bij welke kennisprocessen?

Het *probleemoplossend vermogen* kunnen we vergroten als we zouden kunnen anticiperen op toekomstige ontwikkelingen. Het ontwikkelen van scenario's is een methode die kan helpen bij het zicht krijgen op mogelijke nieuwe vraagstukken die zich op een vakgebied kunnen voordoen. Door al in een vroeg stadium deze vraagstukken te onderkennen vergroten we ons vermogen om oplossingen te vinden. Het ontwikkelen van scenario's doet een groot beroep op *reflectieve vaardigheden en metacognities*. We moeten huidige trends onderscheiden en aannames doen over de vraag of deze trends in de toekomst zullen doorzetten en welke consequenties dat zal hebben. Dit stelt medewerkers in staat leer- en denkprocessen in de gewenste richting te sturen. Ten slotte helpt het ontwikkelen van scenario's bij het bedenken van nieuwe ideeën voor de organisatie. Dit kan tevens gepaard gaan met een dosis *creatieve onrust*. Doordat deze methode altijd gezamenlijk uitgevoerd wordt, is het een hele geschikte manier om dialoog te stimuleren en vastgeroeste standpunten en beelden in beweging te krijgen. Het geeft ruimte om vanuit verschillende vertrekpunten te werken en deze naast elkaar te laten bestaan. Het maken van een keuze wordt uitgesteld.

Het ontwikkelen van scenario's helpt om impliciete kennis en beelden/verwachtingen te *explíciteren* en op basis daarvan verandermogelijkheden te verkennen.

Hoe werkt het?

Benodigheden

- ∇ Tijd en ruimte;
- ∇ Foto's of Ansichtkaarten met verschillende inspirerende afbeeldingen;
- ∇ Kaarten voor het noteren van individuele dilemma's;
- ∇ A-4 papier of flip-overvellen voor het beschrijven van scenario's;
- ∇ Schrijfgerei.

Werkwijze

Formeer een groep van 5 tot 10 personen die ervoor open staan los te komen van bestaande beelden en verwachtingen en die op een creatieve manier de toekomst willen verkennen en nodig een facilitator uit die ervaren is met het begeleiden van het ontwikkelen van scenario's.

1. Beelden bij de toekomst. Met behulp van foto's en metaforen worden de beelden die de deelnemers hebben van het thema, in kaart gebracht.
2. Formuleren van dilemma's. Omgaan met toekomstige ontwikkelingen veronderstelt het maken van keuzes. Daarom formuleert iedereen een aantal persoonlijke dilemma's die, al naar gelang de oplossingsrichting, verschillende uitkomsten hebben. Het gaat hierbij met name om het denken buiten de bestaande kaders.
3. Bepalen bouwstenen van scenario's. De uitkomsten van de dilemma's leveren de bouwstenen op voor verschillende scenario's. Dit kan nog uitgebreid worden met andere bouwstenen die deelnemers inbrengen, zoals huidige trends binnen en buiten de organisatie, en de beelden uit stap 1.
4. Formuleren scenario's. Bedenken van verhalen en contexten waarbinnen die zich afspelen, gebaseerd op de informatie die in de voorgaande stappen is verzameld.
5. Interpreteren van scenario's. Door de huidige situatie te vergelijken met een scenario, wordt duidelijk welke zaken zouden kunnen gaan veranderen.
6. Herbezinning op huidige koers. Stap 5 levert aanwijzingen op voor de nieuwe strategie van de organisatie. In stap 6 wordt vastgesteld in welke mate de huidige koers/strategie voorbereidt op mogelijke toekomstige situaties. Op welke punten verdient de koers bijstelling of aanvulling?

Wat levert het op?

De scenariotechniek levert nieuwe denkkaders op: mensen worden uitgedaagd om alternatieven te verkennen op een interactieve manier. De resultaten kunnen dienen als metafoor binnen de organisatie, als oplossingsrichting voor problemen en als basis voor strategie-ontwikkeling.

Waar vind ik meer informatie?

- ∇ Bood, R.P. (1995). Leren met scenario's. *Bedrijfskunde*, 2.
- ∇ Heijden, C.A.J.M. van der (1995). Toekomstdenken met scenario's. *Bedrijfskunde*, 2.
- ∇ Lans, J. van der; Vuysje, H. & Stevers, R.a.M., & Struik, P. (1996) *Kompas in kwadranten, vier scenario's voor 2015*. Instituut voor politiek, Amsterdam en Rijkswaterstaat, Den Haag.
- ∇ Peters, J. & Wetzels, R. (1998) *Niets nieuws onder de zon*. Amsterdam: Contact.
- ∇ Schoemaker, P.J.H. & Heijden, C.A.J.M. van der (1992) Integrating scenario's in strategic planning in Royal Dutch Shell. *Planning Review*, 20, no.3.
- ∇ Schreuder (1996/1997): *Scenario planning*, HRM Select.

- ∇ Schwartz, P.G., Rooij, A.de; Struik, P. (1995). Leren van de toekomst. *Bedrijfskunde*, 2.
- ∇ Wilkinson, L. (1995). *How to build scenario's* Internet:
<http://www.wired.com/wired/scenarios/build.html>

21. Schrijvend expliciteren

Wat is het?

Bij schrijvend expliciteren ofwel publiceren denkt men vaak aan een boek of een artikel in een tijdschrift. Maar ook andere vormen zijn denkbaar: het schrijven van een memo dat op een prikbord komt te hangen, het presenteren van ideeën of producten op een website, het schrijven van een ingezonden brief naar de krant, het geven van een Powerpoint-presentatie met hand-outs of het schrijven van een rapportage.

Wanneer kun je het gebruiken?

Via schrijvend expliciteren is het mogelijk om:

- ∇ ideeën voor het voetlicht te brengen;
- ∇ best *practices* te presenteren;
- ∇ een imago te creëren;
- ∇ in contact te komen met collega's die reageren op de publicatie;
- ∇ te netwerken (via conferentiepresentaties);
- ∇ klanten te interesseren en zo de markt te bewerken;
- ∇ kennis te ontwikkelen;
- ∇ voor jezelf zaken op een rijtje te zetten;
- ∇ samen te werken met vakgenoten (met iemand anders schrijven).

Hoe werkt het?

Benodigdheden

- ∇ een heldere doelstelling;
- ∇ pen en papier;
- ∇ schriftelijke vaardigheden;
- ∇ creativiteit en reflectief vermogen.

Wat levert het op?

Schrijven over opgedane ervaringen of over nieuwe ideeën zorgt ervoor dat je reflecteert op je werk. Je denkt terug aan hoe je iets hebt aangepakt. Waarom heb je dat op die manier gedaan? Wat was in de aanpak het meest essentieel? En welke ervaringen heb je opgedaan? Door jezelf dit soort vragen te stellen probeer je de 'tacit knowledge' te expliciteren. En als je schrijft met iemand anders zorgt dit voor een gerichte uitwisseling van ideeën en ervaringen. Je combineert afzonderlijke ideeën en komt zo eventueel tot nieuwe ideeën.

22. Simulatie

Wat is het?

Een simulatie is een bewust gecreëerde leeromgeving, waarin deelnemers geconfronteerd worden met een bepaalde (nieuwe) situatie. Deze situatie toont zoveel mogelijk gelijkenissen met de werkelijke situatie. De deelnemers krijgen in die situatie oefeningen aangeboden. Ze krijgen als het ware de gelegenheid tot droog zwemmen in een oefensituatie.

Wanneer kun je het gebruiken?

Je kunt een simulatie op vier verschillende manieren gebruiken:

1. simulatie als opleidingsmethode (oefenen van nieuwe vaardigheden in een veilige oefensituatie);
2. simulatie met het oog op implementeren en collectief leren;
3. simulatie om met werkwijzen en procedures te experimenteren;
4. simulatie als testsituatie.

Hoe werkt het?

Benodigdheden

- ∇ ontwerpers en ontwikkelaars;
- ∇ ruimte;
- ∇ facilitators.

Werkwijze

Elke simulatie is weer anders. Echter, een vast aantal componenten is altijd terug te vinden.

- ∇ Het scenario
Dit omvat de nabootsing van de werkelijke context en de gebeurtenissen daarbinnen. De nabootsing van de werkelijkheid is van essentieel belang voor het slagen van de simulatie. Zowel de omgeving waarin de deelnemer zich bevindt als de gebeurtenissen waarop de deelnemer moet reageren, moeten op de deelnemer een realistische indruk maken, opdat deze de situatie als echt ervaart en de taken daarbinnen als een uitdaging.
- ∇ Deelnemers, tegenspel en begeleiders
Een simulatie bestaat niet zonder mensen. Deelnemers vormen de kern van de simulatie. Het tegenspel bestaat uit personen die indirect betrokken zijn bij het proces dat zich in de simulatie afspeelt. Zij zijn niet primair aanwezig om te leren, maar helpen het spel te spelen. Een laatste groep betrokkenen wordt gevormd door de begeleiders, bestaande uit een spelleider en facilitators.
- ∇ De taak/opdracht
De opdracht die de deelnemers krijgen dient zo gekozen te worden dat de essentie van de simulatie aandacht krijgt. Ga op zoek naar cruciale situaties in het werk, situaties die er echt toe doen.

- ∇ Het monitoring-systeem
Afhankelijk van het doel van de simulatie kunnen bepaalde aspecten van het handelen van de deelnemers of van het verloop van het proces worden bijgehouden tijdens de simulatie. Deze gegevens kunnen de basis vormen voor interventies en time-outs.
- ∇ Feedback
Het krijgen van feedback op dat wat je doet, is essentieel om te kunnen leren. Facilitators kunnen deze rol vervullen.

Wat levert het op?

De beoogde effecten van een simulatie kunnen zeer divers zijn. Het kan gaan om het veranderen van de houding van medewerkers, om het bijbrengen van vaardigheden die nodig zijn in een nieuwe werksituatie, of om het testen van een nieuwe werkprocedure vóór het daadwerkelijk invoeren ervan. Zeer waardevol aan een simulatie als leeromgeving is het volgende: oefenen, experimenteren en leren in een bijna werkelijke werksituatie werkt ontzettend motiverend en zorgt voor een optimale transfer van het geleerde naar de dagelijkse werkpraktijk.

Waar vind ik meer informatie?

- ∇ Lakerveld, J.A. van (1993). *Assessment in simulaties, oefeningen en games*. In: Capita Selecta, afl. 14
- ∇ Caluwé, L. de, Geurts, J. en Buis, D. (1996). *Gaming: organisatieveranderingen met spelsimulaties*. Delwel Uitgeverij, Den Haag.
- ∇ Caluwé, L. de (1997). *Veranderen moet je leren*. Delwel Uitgeverij, Den Haag.

23. Wandelgangen

Wat is het?

Het delen van kennis is een activiteit die lastig te structureren en te organiseren is. Je kunt mensen geen opdracht geven om hun kennis beschikbaar te stellen. Als men daartoe al geneigd is rijst de vraag: Welke kennis dient aan wie toegespeeld te worden? Wandelgangen is een verzamelterm voor het creëren van ruimte en rust in de organisatie.

Wanneer kun je het gebruiken?

In de praktijk blijkt dat interessante vormen van kennisdelen op gang komen wanneer mensen de gelegenheid hebben om met elkaar in contact te komen. Het met elkaar in informele sfeer (zonder tijdsdruk, zonder verwachtingen) praten over werk en andere zaken levert vaak bruikbare informatie op. Dit gebeurt vanuit het principe dat mensen elkaar spreken over zaken die hen het meest bezig houden en zaken waarvoor ze oplossingen zoeken. Ook het toeval wordt hiermee een handje geholpen: je hoort toevallig dat iemand van een ander organisatieonderdeel contacten heeft bij een bedrijf waar jij net mee in zee wilt gaan, enz.

Jammer genoeg heerst in sommige organisaties en bij sommige (traditionele) managers nog de opvatting dat toevallige gesprekken bij het koffiezetapparaat tijdverspilling zijn. Praten wordt in deze opvatting beschouwd als niet werken en moet zoveel mogelijk voorkomen worden. Medewerkers wordt een zware werklust op de schouders gelegd, waardoor er eigenlijk geen tijd meer is voor gesprekken met collega's. Organisaties die waarde hechten aan effectieve kennisoverdracht doen er goed aan 'lummeltijd' te reserveren. Overdracht van impliciete kennis vraagt om persoonlijk contact. Door het creëren van tijd en het ontwikkelen van strategieën om spontane gesprekken te stimuleren worden belangrijke voorwaarden voor kennisdeling en informatie-uitwisseling geschapen.

Hoe werkt het?

Wandelgangen ontstaan spontaan. Ze zijn moeilijk beheersbaar of aan te sturen. Toch kun je door het creëren van voorwaarden het onverwacht uitwisselen van kennis bevorderen. Zo kunnen bepaalde gelegenheden worden georganiseerd waar mensen tijd en ruimte hebben voor informele interactie. Enkele voorbeelden van voorwaarden en gelegenheden voor kennisuitwisseling:

- ∇ gezamenlijke lunches of koffiepauzes organiseren;
- ∇ vieren van successen in de organisatie;
- ∇ werken met de deur open;
- ∇ personeelsuitjes;
- ∇ deelname aan congressen en werkconferenties;
- ∇ ontmoetingsplaatsen creëren rond koffiemachines;
- ∇ langere pauzes in vergaderingen en bijeenkomsten;
- ∇ bijeenkomsten organiseren met mensen die interessant zijn voor elkaar;
- ∇ flexibele werkplekken;
- ∇ op dezelfde dag naar kantoor komen (in geval van virtueel kantoor);
- ∇ organiseren van sportevenementen en oprichten van sportclubs;

- ∇ samen reizen naar of voor het werk;
- ∇ organiseren van een kennisbeurs waar deelnemers stands kunnen inrichten over hun werk en vrij kunnen rondlopen, praten en oppikken wat ze waardevol lijkt.

Om deze methode toe te passen is veel nieuwsgierigheid, creativiteit en voorbeeldgedrag nodig. Sommige 'wandelingen' zijn te organiseren, anderen ontstaan bij toeval en dienen gekoesterd te worden. Kennis zal makkelijker en sneller gedeeld worden wanneer de organisatiecultuur uitwisseling aanmoedigt en beloont. Een dergelijke cultuur wordt onder andere gekenmerkt door tolerantie voor het maken van fouten, vertrouwen in elkaar en elkaars talent en een niet-hiërarchische benadering van kennis (de kwaliteit van het idee is belangrijker dan de positie of status van de persoon die het heeft ingebracht). Daarnaast zijn het fysiek bijeenzijn, het spreken van een gemeenschappelijke taal en het werken op hetzelfde vakgebied belangrijke factoren die het delen van kennis kunnen bevorderen. Het is vooral voor grote, internationale organisaties waardevol om te weten dat intensieve kennisoverdracht floreert wanneer mensen elkaar persoonlijk ontmoeten en 'in het echt' van gedachten kunnen wisselen met de man of vrouw die zij alleen maar kennen van videoconferenties, telefoon of e-mail.

Bij het organiseren van 'opzettelijke' methoden van kennisuitwisseling moet eveneens goed gekeken worden of het past bij de organisatie en de (lands-)cultuur. Het samen eten en drinken na werktijd vormt een onlosmakelijk onderdeel van de Japanse cultuur. Deze traditionele gewoonte zal voorlopig niet compleet vervangen worden door digitale communicatie en cyber-ontmoetingen. Aan de andere kant moeten Westerse bedrijven zich realiseren dat het weinig zinvol is het Japanse 'model' aan hun medewerkers op te leggen en van hen te eisen dat zij veel vrije tijd met elkaar doorbrengen.

Wat levert het op?

De wandelingen zijn van oudsher de plekken waar informatie uitgewisseld wordt, waar gelobbyd wordt en waar beslissingen worden genomen. Concrete opbrengsten zijn vooraf niet te sturen. Indirecte opbrengsten kunnen zijn: contacten, nieuwe relaties, onverwachte informatie en nieuwe ideeën, creatieve oplossingen voor bestaande problemen etc.

Waar vind ik meer informatie?

- ∇ Dongen, H., Laat, W. de en Maas, A., (1997). *Een kwestie van verschil*.
- ∇ Davenport, T.H. en Prusak, L. (1999). *Kennisoverdracht*. In: *Capita Selecta*, afl. 38.

24. Zelfreflectie-instrument

Wat is het?

Een zelfreflectie-instrument is een lijst met aandachtspunten die betrekking hebben op het (leer-) proces dat iemand heeft doorgemaakt. Via het doorlopen van de items in de zelfreflectie evalueert iemand zijn of haar handelen en kan op basis daarvan besluiten in een volgende situatie anders te reageren.

Wanneer kun je het gebruiken?

In welke situaties?

Een zelfreflectie-instrument kan iemand ondersteunen die bewust bezig wil zijn met het verwerven van competenties. Het instrument helpt bij het bezinnen op hetgeen is gebeurd zodat de gebruiker kan bedenken wat hij de volgende keer anders (of juist hetzelfde) zou doen. De gebruiker leert op die manier van zijn fouten en successen en daarmee over de bruikbaarheid van zijn kennis in verschillende situaties. Medewerkers die een zelfreflectie-instrument toepassen voelen zich vaak sterk betrokken bij de resultaten. Hierdoor neemt de motivatie om zichzelf te ontwikkelen verder toe.

Het zelfreflectie-instrument kan daarnaast ondersteuning bieden bij werving & selectie en bij functioneringsgesprekken. In het geval van *werving & selectie* kunnen potentiële kandidaten aan de hand van het instrument zelf bepalen of zij aan de eisen van een functie denken te voldoen en welke competenties nog ontwikkeling behoeven. Bij een *functioneringsgesprek* kunnen de medewerker en leidinggevende beide het instrument voor aanvang van het gesprek invullen. Op deze manier spreken beide gesprekspartners over concrete onderdelen uit het werk met als resultaat dat ze een aantal doelgerichte ontwikkelpunten kunnen formuleren.

Bij welke vragen?

Een zelfreflectie-instrument kan helpen bij het vinden van een antwoord op de vraag hoe goed je bent in het ontwikkelen, verspreiden en toepassen van kennis. Regelmatig reflecteren op bepaalde aspecten van je handelen bied je de gelegenheid om de voortgang te bekijken. We geven een aantal voorbeelden van vragen waarvoor je een zelfreflectie-instrument kunt gebruiken:

- ∇ In hoeverre voldoe ik aan de eisen van deze (nieuwe) functie?
- ∇ Wat zijn sterke punten in mijn functioneren?
- ∇ Wat heb ik tot nu toe bereikt?
- ∇ Op welke punten wil ik mij nog verder ontwikkelen?
- ∇ Hoe ziet mijn volgende ontwikkel-/loopbaanstap eruit?

Zelfreflectie is niet alleen voorbehouden aan individuen. Ook voor teams is het van belang om regelmatig te reflecteren op de werkzaamheden en de moeilijkheden die zich daarbij voordoen. Vragen die onderwerp zijn van een reflectie met collega's zijn bijvoorbeeld:

- ∇ Hoe komt het dat wij succesvol zijn bij het aanpakken van bepaalde vraagstukken, terwijl we bij andere vraagstukken totaal geen oplossing kunnen vinden?
- ∇ Hoe kwam het dat we dat probleem snel onder controle hadden en dat we voor dat andere vraagstuk eigenlijk nog steeds geen richting weten?

∇ Hoe komt het dat andere teams daar wel goed in zijn en wij niet?

Bij welke kennisprocessen?

Als we het zelfreflectie-instrument relateren aan de vier processen van Nonaka & Takeuchi (1997) voor het creëren van kennis in organisaties, dan kan deze methode vooral gebruikt worden voor het expliciteren van impliciete kennis (externalisatie). Het beantwoorden van de items in een zelfreflectie-instrument en het spiegelen van je persoonlijke competenties aan concrete, observeerbare gedragingen, maakt dat impliciete kennis over jezelf expliciet verwoord wordt.

Het spreekt voor zich dat een zelfreflectie-instrument bijdraagt aan de ontwikkeling van de reflectieve vaardigheden van de gebruiker. Zelfreflectie biedt je de mogelijkheid om greep te krijgen op je eigen denk- en leerproces, en dit in de gewenste richting te sturen en uit te bouwen (metacognities). Gezamenlijke reflectie op de werkzaamheden, werkwijze en successen van het team doet een beroep op de communicatieve vaardigheden van medewerkers.

Hoe werkt het?

Hieronder gaan we nader in op het zelfreflectie-instrument voor individueel gebruik.

Benodigheden

- ∇ duidelijk overzicht van competenties die nodig zijn voor succesvol functioneren;
- ∇ concrete uitwerking van competenties in observeerbare gedragingen;
- ∇ per gedragsvoorbeeld een aantal antwoordmogelijkheden om het eigen handelen te evalueren.

Werkwijze

De competenties die een medewerker nodig heeft om succesvol te functioneren vormen het uitgangspunt bij het maken van een zelfreflectie-instrument. Het gaat erom dat de medewerker de benodigde competenties zo concreet mogelijk maakt. Gedragsvoorbeelden zijn daarbij een hulpmiddel. Zo horen bij de competentie “Persoonlijke aandacht voor klanten” onder meer de gedragsvoorbeelden ‘ik onderhoud actief contact met de klant’; ‘ik laat merken dat ik geïnteresseerd ben in de klant’ en ‘ik voer voor het zaken doen eerst een informeel gesprek met de klant’.

De medewerker kan vervolgens zichzelf beoordelen op deze gedragsvoorbeelden en bewijsmateriaal leveren waaruit blijkt dat hij al dan niet geslaagd is in het bereiken van zijn doel en welke consequenties dat heeft voor de toekomst.

Hieronder volgt een afbeelding uit een zelfreflectie-instrument. De medewerker kan het instrument per concreet gedragsvoorbeeld invullen.

Competentie: 1. Persoonlijke aandacht voor klanten.

Een goede relatie met je klant vormt de basis van een plezierige en effectieve samenwerking. Aan deze relatie kun je zelf werken door, ook ongevraagd, persoonlijke aandacht aan de klant te schenken.

Gedragscriteria:	Ja	Soms	Nee
a. Ik onderhoud actief contact met de klant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Ik laat merken dat ik geïnteresseerd ben in de klant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

c. Ik voer voor het zaken doen eerst een informeel gesprek met de klant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competentie: 2. Adviesvaardig			
Klanten nemen niet alleen besluiten op basis van logisch denken, maar vooral ook op basis van de relatie en het vertrouwen dat jij met ze hebt opgebouwd. Je adviesvaardigheden spelen hierin een belangrijke rol.			
Gedragscriteria:	Ja	Soms	Nee
A. IK STEL VRAGEN AAN DE KLANT.			
b. Ik kan omgaan met weerstand en vang emoties op.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Ik heb in het verleden goede relaties MET KLANTEN OPGEBOUWD.			
d. Ik geef de klant feedback op zijn handelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Aanvullend instrument

Een zelfreflectie-instrument is niet iets wat je dagelijks gebruikt. Je vult het in als je je wilt bezinnen op je functioneren, ontwikkeling of loopbaan. Wil je meer en vaker op je handelen reflecteren, dan kan een logboek uitkomst bieden. Je gebruikt een logboek om situaties en ervaringen van de voorbije werkdag of werkweek in te noteren en aandachtspunten te formuleren voor de volgende keer. Wees zo specifiek mogelijk en geef in je notities aan:

- ∇ hoe de situatie er precies uitzag;
- ∇ wat je deed of zei en wat het effect daarvan was;
- ∇ wat er goed ging en hoe dat kwam;
- ∇ wat minder goed ging en waardoor dat kwam;
- ∇ wat je de volgende keer anders of beter wilt doen en hoe je dat gaat aanpakken.

Wat levert het op?

Het gebruik van het zelfreflectie-instrument kan tot de volgende opbrengsten leiden:

- ∇ grotere motivatie bij de medewerkers om te reflecteren op het eigen handelen en zichzelf te ontwikkelen;
- ∇ geëxpliciteerde zelfkennis, die soms ook gedeeld wordt met de leidinggevende of collega's;
- ∇ stimulans voor medewerkers om na te denken over de inrichting van hun functie, wat vervolgens leidt tot meer betrokkenheid bij de inrichting van het werk;
- ∇ hanteerbare competenties, uitgewerkt in concrete en observeerbare gedragingen die aansluiten bij de werksituatie;
- ∇ goed voorbereide en effectief gevoerde functioneringsgesprekken;
- ∇ ondersteuning van de besluitvorming van medewerkers over verdere stappen in de ontwikkeling of loopbaan.

Waar vind ik meer informatie?

- ∇ Tillema, H.H. ed. (1996). *Development centers, ontwikkelen van competenties in organisaties*. Kluwer Bedrijfswetenschappen, Deventer.
- ∇ Beirendonck, L. van (1998). *Beoordelen en ontwikkelen van competenties*. Acco Leuven/ Amersfoort.

25. Zoeksystemen en links

Wat is het?

Zoeksystemen kunnen worden gebruikt om wegwijs te worden en informatie te vinden in bibliotheken, databestanden en op het internet. De meer traditionele zoeksystemen werken met vaste trefwoorden die centraal zijn afgesproken. Zoeksystemen op Internet kunnen op allerlei mogelijke manieren zoeken naar titels en inhoud van bestanden.

Een van de meer recente ontwikkelingen zijn de zogenaamde *personal agents*, individueel ingestelde zoeksystemen die uit het enorme aanbod van informatie op het internet op gezette tijden alleen de bestanden presenteren die voor de gebruiker relevant zijn. Met behulp van deze systemen kunnen actuele ontwikkelingen van dag tot dag gevolgd worden.

Links zijn automatische koppelingen tussen verschillende stukken informatie. Door een link 'aan te klikken' kun je van het ene naar het andere verwante onderwerp schakelen.

Wanneer kun je het gebruiken?

Zoeksystemen zijn met name ingesteld op het verzamelen van informatie uit gegevensbestanden. In elektronische documenten binnen database (bijvoorbeeld Internet of Lotus Notes) zijn op relatief eenvoudige wijze verbanden te leggen naar andere bestanden. Door op een icoon of onderstreepte tekst te klikken met de muis, wordt de gebruiker automatisch 'doorverbonden' naar het volgende bestand. Het zoeken naar relevante informatie wordt hierdoor sterk vergemakkelijkt.

Links in een tekst maken het voor de lezer aantrekkelijk in de aangeboden informatie te duiken. Het creëren van links in een document of pagina op in een databestand helpt andere gebruikers doordat ze gestuurd worden in hun zoekproces naar informatie. In deze vorm zijn de links hulpmiddelen voor de gebruiker om de informatie op een juiste manier te lezen.

Via links in de tekst kan ook duidelijk en inzichtelijk gemaakt worden op welke manier verschillende brokken informatie met elkaar samenhangen. Het wordt duidelijk voor de lezer hoe de informatie is opgebouwd. Dit inzicht maakt het makkelijker om de informatie ook daadwerkelijk te gaan gebruiken in de werksituatie. Een veel gebruikte methode om de samenhang te laten zien tussen brokken informatie is 'concept mapping'. Deze methode stelt je in staat een specifiek kennisgebied zeer nauwkeurig in kaart te brengen.

Hoe werkt het?

Benodigheden

- ∇ een goed beeld van wat je zoekt;
- ∇ toegang tot bibliotheken, databestanden op interne netwerken of tot het internet;
- ∇ vaardigheid in het maken van links;
- ∇ bekwaamheid om samenhang en opbouw in informatie te zien en hierop in te spelen.

Werkwijze

Op het internet ga je naar de site van een zoekmachine (zie suggesties hieronder). Door het invoeren van een trefwoord krijg je vervolgens alle relevante sites in lijstvorm voorgeschoteld. Sommige zoekmachines gebruiken ook weer andere zoekmachines, zodat hun bereik groter is.

Door te klikken op de lijst met resultaten kun je de gevonden informatie bestuderen.

Wat levert het op?

Met behulp van zoeksystemen kan gericht worden gezocht naar specifieke informatie over een bepaald thema.

Het gebruik van links levert een sneller zoekproces op doordat gebruikers door de relevante informatie heengeleid worden. En als de samenhang tussen de verschillende informatiebrokken duidelijk is voor de lezer, wordt het mogelijk om je eigen weg te vinden in de informatie. Het wordt voor de gebruiker aantrekkelijker om de informatie te lezen.

Waar vind ik meer informatie?

Zoekmachines op Internet:

- ∇ www.startpagina.nl
- ∇ <http://vind.het.nl>
- ∇ www.altavista.nl
- ∇ www.askjeeves.com

Bibliotheekbestanden en korte beschrijvingen van bijna alle tijdschriftartikelen:

- ∇ www.pica.nl/ne