

Published in: Stam, C. (forthcoming), Het Corporate Curriculum. Een bijdrage aan de pragmatische validiteit, in: Kessels, J.W.M. & R.F Poell (Eds.) (in press). Handboek HRD. Organiseren van het leren. Houten: Bohn Stafleu van Loghum. 534 p.

Het Corporate Curriculum

Een bijdrage aan de pragmatische validiteit

Christiaan Stam

(5293 woorden)

Introductie

In de periode 2004-2007 deed Stam (2007) onderzoek naar kennisproductiviteit. Doel van dit ontwerpgerichte onderzoek (Van Aken, 2005) was om een methode te ontwikkelen waarmee kennisproductiviteit kan worden gediagnosticeerd en versterkt. Deze methode, de zogenoemde Kennisproductiviteitsversterker (KPV), is gebaseerd op de inzichten uit zowel de kennismanagementliteratuur (Davenport & Prusak, 1998; Nonaka & Takeuchi, 1995; Weggeman, 1997), als de inzichten uit de literatuur met betrekking tot het meten van intellectueel kapitaal (Edvinsson & Malone, 1997; Stewart, 1997; Sveiby, 1997).

In dit onderzoek wordt kennismanagement gedefinieerd als alle bewuste activiteiten die er op gericht zijn de kennisproductiviteit te verbeteren. Het meten van intellectueel kapitaal is de discipline die zich bezig houdt met het identificeren en meten van de op kennis gebaseerde prestaties. Belangrijk uitgangspunt van dit onderzoek was dat beide disciplines elkaar kunnen versterken, omdat meer bewustzijn over de op kennis gebaseerde prestaties bijdraagt aan het vermogen om beleid te maken voor verbeteringen. In dit onderzoek komen de begrippen kennismanagement en intellectueel kapitaal bij elkaar in de definitie van het begrip kennisproductiviteit: *het proces van kenniscreatie dat leidt tot incrementele en radicale innovatie*. In deze definitie heeft “het proces van kenniscreatie” betrekking op de combinatie van activiteiten waarin kennis tot stand komt (de kennisprocessen). In dit onderzoek is dit proces van kenniscreatie geoperationaliseerd aan de hand van het corporate curriculum (Kessels, 1996). Het laatste deel van de definitie (“incrementele en radicale vernieuwingen”) heeft betrekking op de resultaten die het gevolg zijn van de toepassing van kennis die tot stand is gekomen in het proces van kenniscreatie. Het onderscheid tussen incrementele en radicale innovatie is gebaseerd op het paradigma van het *punctuated equilibrium* (Zegveld, 2000). Hierbij verwijst incrementele innovatie naar de verbeteringen van bestaande activiteiten (de dingen beter doen). Radicale vernieuwingen verwijst naar veranderingen die fundamenteel afwijken van de bestaande activiteiten (beter dingen doen).

Om inzicht te krijgen in de werking van het proces van kenniscreatie wordt in dit onderzoek met behulp van de KPV gemeten wat de kracht van de leerfuncties van het corporate curriculum is. Hoe krachtiger de leerfuncties zijn, hoe beter een organisatie in staat wordt geacht stapsgewijze verbeteringen en radicale vernieuwingen tot stand te brengen. Inzicht in de kracht van het corporate curriculum geeft dus inzicht in het vermogen om kennisproductief te zijn en verbetering van de leerfuncties leidt tot versterking van het vermogen om te innoveren. De KPV is getoetst in zeven verschillende kennisintensieve organisaties, variërend van 50 tot 500 medewerkers, in zowel de profit als non-profit sector. In het onderzoek is de KPV gebleken een effectieve methode te zijn om organisaties te helpen een plan te maken voor kennismanagement door het creëren van bewustzijn over kennisproductiviteit in het algemeen en het beoordelen van het proces van kenniscreatie in het bijzonder.

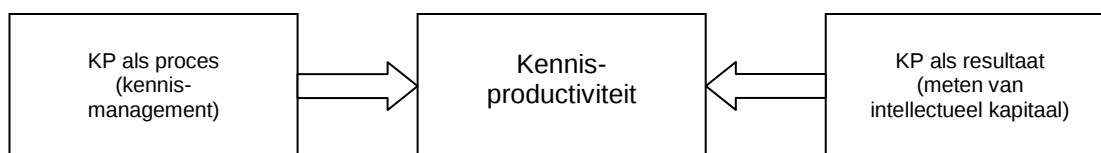
Published in: Stam, C. (forthcoming), Het Corporate Curriculum. Een bijdrage aan de pragmatische validiteit, in: Kessels, J.W.M. & R.F Poell (Eds.) (in press). Handboek HRD. Organiseren van het leren. Houten: Bohn Stafleu van Loghum. 534 p.

Hoewel het onderzoek was gericht op het ontwikkelen van een effectieve management methode, heeft het ons ook inzicht gegeven in (het werken met) het corporate curriculum. In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van deze ervaringen vanuit de perspectieven van kennismanagement en het meten van intellectueel kapitaal. Het doel van dit verslag is om bij te dragen aan verdere fundering van het corporate curriculum binnen deze domeinen enerzijds en aan de praktische toepasbaarheid anderzijds. In andere woorden, een bijdrage te leveren aan de pragmatische validiteit (Worren, Morrel, & Elliott, 2002) van het corporate curriculum.

Een procesbenadering van kennisproductiviteit

Het corporate curriculum kan niet los worden gezien van het streven naar verbetering van de kennisproductiviteit. Op zijn beurt kan kennisproductiviteit niet los worden gezien van het streven naar verbetering van de prestaties van de onderneming. In zekere zin is kennisproductiviteit de verbindende schakel tussen het corporate curriculum en de prestaties van de onderneming.

Bij de interpretatie van het begrip kennisproductiviteit zien we twee verschillende stromingen, waarbij de ene nadruk lijkt te leggen op het woord kennis en de tweede op het woord productiviteit (Stam, 2007; Stam, Evers, Leenheers, De Man, & Van der Spek, 2004). De eerste stroming omschrijft kennisproductiviteit als een proces, de tweede omschrijft kennisproductiviteit als resultaat (Figuur 1). Bij de eerste stroming ligt de nadruk op het creëren van een omgeving waarin het proces van kenniscreatie optimaal wordt gestimuleerd en ondersteund. Redenering in de eerste benadering is dat verbetering van het proces van kenniscreatie als vanzelfsprekend leidt tot verbetering van de prestaties van de onderneming. De kennismanagementliteratuur moet worden gezien als een uitwerking van deze benadering. In de tweede stroming ligt de nadruk op het resultaat. Deze stroming kan worden gezien als een meer bedrijfskundige interpretatie van het begrip, waarbij de klassieke economische betekenis van het begrip productiviteit (verhouding tussen input en output) het uitgangspunt vormt. Redenering achter de tweede benadering is dat inzicht in de prestaties van de onderneming inzicht geeft in de werking van de processen. De literatuur met betrekking tot het meten van intellectueel kapitaal moet worden gezien als een uitwerking van deze benadering. Voorbeeld van een resultaatbenadering van het begrip KP is het werk van Zegveld (2000; Zegveld & den Hartigh, 2007), die zich bezig houdt met de productiviteitsontwikkeling van de onderneming als gevolg van kennis.



Figuur 1: Twee perspectieven op kennisproductiviteit

Kessels interpreteert kennisproductiviteit als proces (2001) en het corporate curriculum als aanpak om dit proces te ondersteunen, want “de kwaliteit van het corporate curriculum is bepalend voor de kennisproductiviteit van een onderneming en daarmee voor haar voorspoed in een kennismaatschappij” (1996, p.11). Deze redenering is nauw verwant met de focus op verbetering van de kennisprocessen in de kennismanagementliteratuur.

Een enabling strategy

Published in: Stam, C. (forthcoming), Het Corporate Curriculum. Een bijdrage aan de pragmatische validiteit, in: Kessels, J.W.M. & R.F Poell (Eds.) (in press). Handboek HRD. Organiseren van het leren. Houten: Bohn Stafleu van Loghum. 534 p.

Hoewel het corporate curriculum, verwijzend naar een leerplan voor de organisatie ter bevordering van de kennisproductiviteit, werd geïntroduceerd als tegenhanger voor het begrip kennismanagement, is gebleken dat het goed aansluit bij zowel de theorie als de praktijk van kennismanagement (Stam, 2007). In het onderzoek naar kennisproductiviteit bleek de kennismanagementliteratuur een waardevolle bron om invulling te geven aan de leerfuncties van het corporate curriculum. Andersom bleek het corporate curriculum een waardevol concept om invulling te geven aan kennismanagementinitiatieven in de praktijk. Het corporate curriculum wordt omschreven als een aanpak om de werkomgeving te transformeren tot een rijk en gevarieerd landschap dat het noodzakelijke leren stimuleert en ondersteunt. Het corporate curriculum betreft het inrichten van een leeromgeving, met als doel versterking van het vermogen om te innoveren (zie bijvoorbeeld het hoofdstuk van Kessels en Keursten in dit boek). In deze omschrijving herkennen we drie elementen die ook te vinden zijn in de meest gangbare definities van het begrip kennismanagement (Stam, 2007). Ten eerste gaat het over bewuste activiteiten (het *transformeren* of *inrichten* van de werkomgeving), ten tweede gaat het om het stimuleren van het proces van kenniscreatie (leren), ten derde gaat het om de versterking van het vermogen om te innoveren (stapsgewijze verbeteringen en radicale vernieuwingen). Vandaar dat kan worden geconcludeerd dat het corporate curriculum past binnen de definitie van kennismanagement: “alle bewuste activiteiten die gericht zijn op de ondersteuning en stimulering van het proces van kenniscreatie, met als doel versterking van het vermogen om te innoveren” (Stam, 2007, p.35 [vertaling CS]).

Belangrijke aanname die ten grondslag ligt aan het corporate curriculum is dat kennis een persoonlijke bekwaamheid is niet kan worden gemanaged in de zin van het doelgericht plannen, systematisch inrichten, sturen, budgetteren en controleren (Kessels, 1996, 2001). In deze zin zal kennismanagement volgens Kessels een anachronisme blijken te zijn – een overblijfsel uit de industriële economie. Daarom geeft hij de voorkeur aan het gebruik van de term kennisproductiviteit in plaats van kennismanagement. Vanuit kennismanagementperspectief is dit verwarrend, omdat het begrip kennismanagement verwijst naar de activiteiten die als doel hebben de kennisproductiviteit te verbeteren (Weggeman, 1997). “Kennismanagement kan beschouwd worden als een formele vorm van beïnvloeding van de kennisproductiviteit” (Weggeman, 2001, p.9). Het door Kessels voorgestelde alternatief voor het concept kennismanagement is verwarrend omdat hij voorstelt om het concept dat wordt gebruikt om de aanpak te beschrijven (kennismanagement) te vervangen voor het concept dat wordt gebruikt om het doel (kennisproductiviteit) te beschrijven. De introductie van het corporate curriculum, als aanpak om de kennisproductiviteit te versterken, draagt enerzijds bij aan deze begripsverwarring. Anderzijds schept het ook weer duidelijkheid, want hiermee wordt bevestigd dat het corporate curriculum nauw verwant is met kennismanagement, omdat het corporate curriculum, net als kennismanagement, streeft naar versterking van de kennisproductiviteit door ondersteuning en stimulering van het proces van kenniscreatie.

Hetgeen overigens niet wil zeggen dat kennismanagement en het corporate curriculum hetzelfde zijn. Het corporate curriculum onderscheidt zich van andere vormen van kennismanagement door z’n oplossingsstrategie. Het corporate curriculum is gericht op het creëren van een rijk en gevarieerd landschap waarin het noodzakelijke leren wordt gestimuleerd en ondersteund en positioneert zich daarmee in de hoek van de ondersteunende of *enabling* strategieën (Stam, 2007). Rondeel en Wagenaar vatten deze stroming in de vorige editie van dit boek samen als “kennismanagement als het inrichten van een kennisvriendelijke

Published in: Stam, C. (forthcoming), Het Corporate Curriculum. Een bijdrage aan de pragmatische validiteit, in: Kessels, J.W.M. & R.F Poell (Eds.) (in press). Handboek HRD. Organiseren van het leren. Houten: Bohn Stafleu van Loghum. 534 p.

organisatie” (2001, p. 32). Vergelijkbare benaderingen zijn die van Von Krogh et al. (2000) en Wenger et al. (2002). Daarom is het misschien beter om het corporate curriculum niet te zien als een tegenhanger van, maar als een aparte strategie of stroming binnen kennismanagement. Deze ondersteunende strategie moet worden gezien als derde weg naast de codificatie- en de personalisatiestrategie zoals beschreven door Hansen et al. (1999). Samenvattend, het corporate curriculum sluit goed aan bij de theorie en praktijk van kennismanagement, omdat ze beide gericht zijn op het verbeteren van het proces van kenniscreatie, met als doel versterking van het vermogen om te innoveren. Het corporate curriculum onderscheidt zich van andere benaderingen van kennismanagement doordat het zich positioneert als ondersteunende strategie. Het corporate curriculum moet dus niet gezien worden als tegenhanger, maar als verdere specificatie van het concept kennismanagement.

Een dynamische benadering van het kenniskapitaal

In de kenniseconomie gaat het niet zozeer om het hebben van kennis, maar om het vermogen om kennis productief te maken (Drucker, 1993, 1999). In de kennismanagementliteratuur zien we een verschuiving van kennis als productiefactor naar kennis als productievermogen (Stam, 2004). Het corporate curriculum past in deze trend en kan worden omschreven als een dynamische benadering van het kenniskapitaal van organisaties (Kianto, 2007).

In de eerste generatie kennismanagementliteratuur ging relatief veel aandacht uit naar het concept kennis. Zo besteedden Nonaka en Takeuchi (1995) enkele tientallen bladzijden aan de oorsprong en betekenis van het begrip. Hetzelfde geldt voor bijvoorbeeld Weggeman (1997) en Davenport en Prusak (1998). Een vergelijkbaar fenomeen zien we in de eerste generatie intellectual capital literatuur, waarin relatief veel aandacht wordt besteed aan de betekenis van het begrip intellectueel kapitaal (Edvinsson & Malone, 1997; Stewart, 1997; Sveiby, 1997). Een van de misverstanden die hierdoor is ontstaan is dat het in de kenniseconomie draait om het hebben van kennis (of intellectueel kapitaal). Dit is een misverstand, omdat waardecreatie niet voortkomt uit het hebben van kennis, maar uit de toepassing ervan.

In de tweede generatie kennismanagement literatuur zien we een verschuiving van aandacht van kennis naar kenniscreatie, van productiefactor naar productievermogen (Stam, 2004). Een soortgelijke verschuiving vindt ook plaats binnen de intellectual capital literatuur. Deze nieuwe benadering wordt aangeduid als *dynamic view* (Kianto, 2007), waarin de aandacht vooral uitgaat naar de manier waarop de verschillende soorten intellectueel kapitaal elkaar kunnen versterken. Illustratief hiervoor is de verandering van de definitie van het begrip intellectueel kapitaal door Leif Edvinsson (2002; 1997). In 1997 definieert hij intellectueel kapitaal (IC) als menselijk kapitaal (HC) + structureel kapitaal (SC), in 2002 definieert hij IC als $HC \cdot SC$. De waarde van het intellectueel kapitaal is niet een optelsom van de verschillende onderdelen, maar een vermenigvuldiging, waarbij bovendien het structureel kapitaal dient als hefboom voor het menselijk kapitaal.

Vanuit intellectual capital perspectief kan het corporate curriculum worden gezien als een dynamische benadering van het kenniskapitaal van de onderneming, waarbij de krachtige leeromgeving (structureel kapitaal) fungeert als hefboom voor het leervermogen van de medewerkers (menselijk kapitaal). Analoot aan de definitie van Edvinsson (2002) zouden we kennisproductiviteit (KP) dan kunnen definiëren als het product van het leervermogen van de medewerkers (LV) en hun leeromgeving (LO) oftewel: $KP = LV \cdot LO$.

Een autopoietische epistemology

Published in: Stam, C. (forthcoming), Het Corporate Curriculum. Een bijdrage aan de pragmatische validiteit, in: Kessels, J.W.M. & R.F Poell (Eds.) (in press). Handboek HRD. Organiseren van het leren. Houten: Bohn Stafleu van Loghum. 534 p.

In de kennismanagementliteratuur wordt gesuggereerd dat kennismanagementinitiatieven die aansluiten bij de epistemologie van de organisatie, een grotere kans van slagen hebben (Venzin, Krogh, & Roos, 1998). In zijn werk met betrekking tot het corporate curriculum definieert Kessels kennis als een “persoonlijk bekwaamheid” (1996; 2001). Een dergelijke interpretatie van kennis impliceert een autopoietische epistemologie (Von Krogh & Roos, 1995), omdat kennis niet los kan worden gezien van de individu.

In de kennismanagementliteratuur is het gebruik om onderscheid te maken tussen persoonsgebonden (tacit) en vastgelegde (explicit) kennis. Volgens Kessels voegt het laatste niets toe aan het concept informatie. In feite is expliciete kennis “niet meer en niet minder dan de informatie over de bekwaamheid van een ander” (Kessels, 2001, p.5). Expliciete kennis informeert ons over de kennis van anderen, maar helpt ons niet om dezelfde kennis te verwerven, omdat kennis alleen kan worden verworven door persoonlijke ervaringen. Volgens Kessels is het een misvatting dat kennis – als een vermogen – kan worden opgeslagen of gedeeld. Om die reden geeft hij de voorkeur aan het onderscheid dat Aristoteles maakt tussen episteme, techne en phronesis. Kennis moet worden gezien als een combinatie van techne en phronesis (Kessels, 2001, [voetnoot 15]).

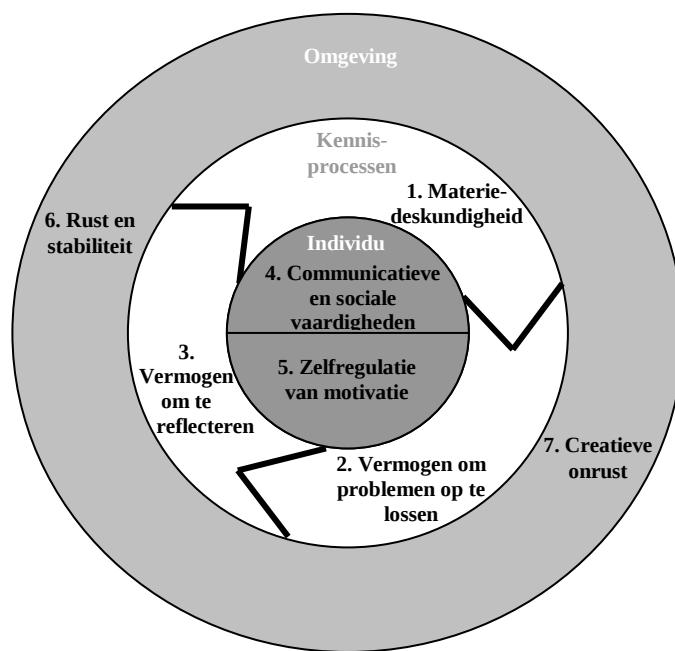
Een dergelijke interpretatie van kennis impliceert een autopoietische epistemologie. In de kennismanagement en intellectual capital literatuur wordt onderscheid gemaakt tussen drie verschillende epistemologieën (Marr, 2005; Roos, Pike, & Fernstrom, 2005; Venzin et al., 1998; Von Krogh, Roos, & Slocum, 1994; Von Krogh & Roos, 1995). De *cognitivistische* epistemologie beschouwt de organisatie als geheugen. Kennis wordt gezien als objectief gegeven (data of informatie) en kan centraal worden opgeslagen in databases, procedures, handboeken, etc.. De *connectivistische* epistemologie beschouwt de organisatie als een netwerk. Kennis wordt gezien als een functie van het netwerk (komt tot stand in de relatie en communicatie tussen experts) en is bovendien context gerelateerd. Tenslotte de *autopoietische* (Grieks: zelf-creatie of zelf-productie) epistemologie beschouwt de organisatie als een groep autonome individuen. Kennis wordt gezien als een persoonsgebonden bekwaamheid en kan dus niet los worden gezien van het individu.

In de kennismanagementliteratuur wordt gesuggereerd dat de kans op succes bij kennismanagementinitiatieven toeneemt indien de interventie aansluit bij de epistemologie van de organisatie (of de afdeling, of het project) (Venzin et al., 1998) Dit betekent bijvoorbeeld dat kennismanagementinitiatieven in organisaties met een overwegend cognitivistische epistemologie zich het beste kunnen richten op het vastleggen van kennis in databases, procedures en handboeken. Wanneer we dit vertalen naar het corporate curriculum, dan impliceert dit dat de kans op succes bij het vormgeven aan het corporate curriculum toeneemt, indien in de organisatie sprake is van een autopoietische epistemologie. In het onderzoek naar kennisproductiviteit leek deze hypothese in tenminste één van de gevalsstudies te worden bevestigd (Stam, 2007). De cognitivistische epistemologie (en daarmee samenhangende verwachtingen ten aanzien van kennismanagement) in deze organisatie stond een succesvolle toepassing van het corporate curriculum in de weg. Naar aanleiding hiervan wordt daarom gesuggereerd om, voorafgaand aan een kennismanagement initiatief, eerst een epistemologie-check uit te voeren. Momenteel wordt gewerkt aan de ontwikkeling van een dergelijk instrument (Stam & Cummings, 2010) waarin medewerkers wordt gevraagd naar hun mening over een 30-tal stellingen gerelateerd aan de drie hierboven beschreven epistemologieën. Tezamen geeft dit inzicht in de dominante epistemologie van de organisatie (afdeling of project).

Drie lagen van het corporate curriculum

Het corporate curriculum is een rijk concept. Iedere leerfunctie omvat een complex van (individuele) eigenschappen en competenties die moeilijk kunnen worden samengevat in eenvoudige taal of schema's. Deze rijkheid en complexiteit zijn niet altijd bevorderlijk voor de toepasbaarheid, in de zin dat het de overdraagbaarheid en de acceptatie van het concept in de weg staat. In het onderzoek naar kennisproductiviteit is daarom gebruik gemaakt van een (vereenvoudigde) visuele weergave van het corporate curriculum. Deze weergave is een krachtig hulpmiddel gebleken bij het overdragen van het gedachtegoed.

Volgens Van Lakerveld et al. (2000), kan onderscheid worden gemaakt tussen de leerfuncties die direct verwijzen naar de leerprocessen (leerfunctie 1 t/m 5) en de leerfuncties die verwijzen naar de leercondities (leerfuncties 6 en 7). Binnen de leerfuncties die verwijzen naar de leerprocessen, kan vervolgens onderscheid worden gemaakt tussen de leerfuncties die overwegend verwijzen naar de kennisprocessen (leerfuncties 1 t/m 3) en de leerfuncties die overwegend verwijzen naar de kenniswerker (Stam, 2007). Het resultaat is dat we onderscheid kunnen maken tussen drie typen leerfuncties: de leerfuncties gerelateerd aan het individu (vaardigheden en motivatie), de leerfuncties gerelateerd aan de kennisprocessen (materiedeskundigheid, problemen oplossen, reflecteren), en de leerfuncties gerelateerd aan de organisatorische context (rust en onrust). Samen kunnen deze worden gevisualiseerd in een cirkel met drie lagen (Figuur 2).



Figuur 2: De drie lagen van het Corporate Curriculum

Deze visuele weergave probeert recht te doen aan de mensgerichte benadering van het corporate curriculum. Om die reden staan de leerfuncties die overwegend mensgerelateerd zijn in het centrum. De leerfuncties die overwegend gerelateerd zijn aan de organisatorische context staan in de buitenste cirkel. De middelste cirkel representeert de leerfuncties die verwijzen naar de kennisprocessen. Deze kennisprocessen zijn sterk gerelateerd aan zowel de individu als de omgeving.

Published in: Stam, C. (forthcoming), Het Corporate Curriculum. Een bijdrage aan de pragmatische validiteit, in: Kessels, J.W.M. & R.F Poell (Eds.) (in press). Handboek HRD. Organiseren van het leren. Houten: Bohn Stafleu van Loghum. 534 p.

Vanzelfsprekend doet deze schematische weergave onrecht aan de veelzijdigheid en complexiteit van het corporate curriculum. In het onderzoek naar kennisproductiviteit is het echter een krachtig hulpmiddel gebleken bij het communiceren van het corporate curriculum en heeft het in belangrijke mate bijgedragen aan de toepasbaarheid van het concept en de effectiviteit van de managementmethode voor het versterken van kennisproductiviteit.

Twee typen innovatie

In de definitie van kennisproductiviteit neemt innovatie een prominente rol in. Innovatie is het resultaat van de toepassing van de kennis die voortkomt uit het proces van kenniscreatie. In de uitwerking van het corporate curriculum (en andere kennismanagementbenaderingen) gaat de aandacht vooral uit naar de vormgeving en ondersteuning van het proces van kenniscreatie. Het begrip innovatie wordt nauwelijks uitgewerkt. Voor een beter begrip van het concept innovatie dienen we daarom verder te kijken dan de kennismanagementliteratuur.

Hoewel de kennismanagementliteratuur weinig aandacht besteedt aan het concept innovatie, lijkt er overeenstemming te zijn op twee punten (Stam, 2007). Ten eerste lijkt men het er over eens te zijn dat continue innovatie noodzakelijk is om te overleven in de huidige op kennis gebaseerde economie. Daarom stellen veel auteurs het vermogen om te innoveren gelijk aan competitief voordeel (Drucker, 1993). Ten tweede lijkt men het er over eens te zijn dat innovatie het resultaat is van het proces van kenniscreatie (Leonard-Barton, 1995; Nonaka & Takeuchi, 1995). Dit verklaart waarom de begrippen kennis en innovatie vaak door elkaar heen worden gebruikt.

Wanneer we verder kijken dan de kennismanagementliteratuur, dan lijkt er consensus te bestaan over het onderscheid tussen incrementele en radicale innovatie. Zo stelt Zegveld (2000), geïnspireerd door het paradigma van het punctuated equilibrium (Eldredge & Gould, 1972), dat innovatie niet moet worden gezien als een proces van geleidelijke verandering, maar als een proces van onderbroken verandering. Relatief lange periodes van relatieve stabiliteit worden afgewisseld met relatief korte periodes van radicale veranderingen. Dit impliceert dat we onderscheid kunnen maken tussen twee typen innovatie: incrementeel en radicaal. Een soortgelijk onderscheid vinden we ook terug in het exploitatie/exploratie dilemma in de strategisch management literatuur (March, 1991). De twee typen innovatie vertegenwoordigen de twee strategische opties die een organisatie heeft: de exploitatie van oude zekerheden, of de exploratie van nieuwe mogelijkheden. Hamel & Prahalad (1993) spreken in dit verband over “leverage” en “stretch”.

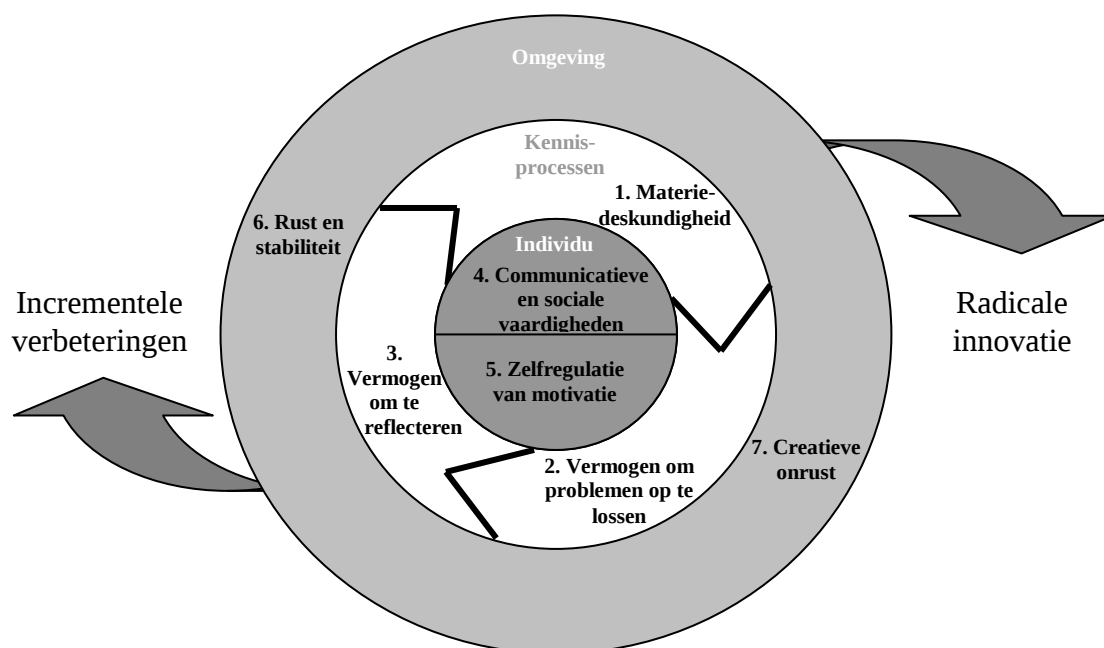
Het fundamentele verschil tussen de twee strategische opties is dat bij de ene optie kan worden voortgebouwd op reeds aanwezige competenties (exploitatie, leverage) en bij de andere niet (exploratie, stretch). Sterker nog, de laatste optie impliceert vaak een (bewuste) vernietiging van de aanwezige competenties. In dit kader spreekt Leonard-Barton (1995) over innovatie als “competence-enhancing” of “competence-destroying”. Anderen beschrijven deze twee typen als “cumulative” en “disruptive” (Boisot, 1998), of als “sustaining” en “disruptive” (Christensen, 2005).

Het strategische onderscheid tussen de twee typen innovatie doet misschien vermoeden dat een organisatie kan kiezen tussen uitsluitend het één of uitsluitend het ander. Dit is niet het geval. Om succesvol te zijn in de kenniseconomie, moeten organisaties permanent werken aan verbetering van hun processen, producten en diensten. Daarnaast moeten ze zo nu en dan radicaal vernieuwen (Drucker, 1993; Nonaka & Takeuchi, 1995). Gebaseerd op Walz en Bertels (1995), maakt Kessels in dit kader onderscheid tussen stapsgewijze verbeteringen en radicale vernieuwingen.

Gradual improvement (involving adaptive learning) elaborates on what is already present and leads to additional refinement and specialization. Radical innovation (involving investigative and reflexive learning) involves breaking with the past and creating new opportunities by deviating from tradition. (Harrison & Kessels, 2004, p. 157)

Het onderscheid dat Kessels maakt onderstreept ook de nauwe relatie tussen innoveren en leren. Refererend aan een zelfde soort onderscheid wordt bij leren gesproken over “first order” en “second order” (Bateson, 1972), “single loop” en “double loop” (Argyris & Schön, 1978), “lower level” en “higher level” (Hedberg, 1981), “adaptive” en “reflective” (Guile & Young [1999] in Harrison & Kessels, 2004).

Eén van de aannames in het werk van Kessels is dat er een positieve relatie is tussen de kracht van het corporate curriculum en het vermogen om te innoveren (1996; 2001). Een andere aanname is dat er enerzijds een relatie is tussen de zesde leerfunctie (rust en stabiliteit) en incrementele verbeteringen en anderzijds tussen de zevende leerfunctie (creatieve onrust) en radicale innovatie (idem). Deze aannames zijn zelden onderwerp van studie. Uitzonderingen zijn de studies van Van Lakerveld (2005), Keursten et al. (2006) en Verdonshot (2009). Alledrie vinden ze een positieve relatie tussen het corporate curriculum enerzijds en innovatie anderzijds. Dit impliceert dat we kennisproductiviteit kunnen presenteren als een vliegwiel (Figuur 3). Het vermogen om te innoveren neemt toe naarmate het wiel (lees: de zeven leerfuncties van het corporate curriculum) beter functioneert. Hoe sterk deze relatie precies is, blijft vooralsnog onduidelijk. In dit kader wordt vaak gesuggereerd dat verder onderzoek nodig is.



Figuur 3: Het kennisproductiviteitsvliegwiel

Published in: Stam, C. (forthcoming), Het Corporate Curriculum. Een bijdrage aan de pragmatische validiteit, in: Kessels, J.W.M. & R.F Poell (Eds.) (in press). Handboek HRD. Organiseren van het leren. Houten: Bohn Stafleu van Loghum. 534 p.

Het corporate curriculum als gezelschapsspel

Een belangrijke tastbare opbrengst van het onderzoek naar kennisproductiviteit is een gezelschapsspel, waarvan het speelbord is gebaseerd op het hierboven beschreven kennisproductiviteitsvliegwiel (Figuur 3). Dit spel heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan de praktische toepasbaarheid van de begrippen corporate curriculum en kennisproductiviteit. Het doel van dit spel is tweeledig. Ten eerste helpt het spel om de gebruikte begrippen te internaliseren. Spelenderwijs ontdekken de deelnemers wat de betekenis is, leren ze de begrippen te gebruiken en ontdekken ze wat de samenhang is tussen de afzonderlijke onderdelen. Ten tweede helpt het spel bij de gezamenlijke interpretatie van de uitkomsten van de analyse van het corporate curriculum (aan de hand van een vragenlijst) en ondersteunt het spel het proces waarin keuzes moeten worden gemaakt met betrekking tot de leerfuncties die moeten worden versterkt.

Binnen de Kennisproductiviteitsversterker (KPV) fungeert het spel als activerende brug tussen analyse van de kwaliteit van het corporate curriculum en de planning voor versterking van het vermogen om te innoveren. In het spel wordt de deelnemers gevraagd hun kaarten te zetten op de leerfuncties die volgens hen moeten worden verbeterd om het vermogen om te innoveren te versterken. In verschillende rondes wordt de deelnemers gevraagd om toelichting en krijgen ze de kans te heroverwegen. Spelenderwijs groeit het inzicht in de werking van het corporate curriculum en de onderdelen daarvan die versterking behoeven ter bevordering van de kennisproductiviteit in de specifieke situatie van de deelnemers.

Conclusie

Het doel van het onderzoek naar kennisproductiviteit was het ontwikkelen van een effectieve managementmethode: de Kennisproductiviteitsversterker. In deze methode worden inzichten uit zowel de kennismanagementliteratuur als de literatuur met betrekking tot het meten van intellectueel kapitaal gecombineerd. Voor de operationalisering van het proces van kenniscreatie is gebruik gemaakt van het corporate curriculum van Kessels (1996; 2001). Hoewel het doel van dit onderzoek het ontwikkelen van een effectieve methode was, heeft het ook bijgedragen aan de theoretische fundering van het concept corporate curriculum enerzijds en aan inzichten met betrekking tot de praktische toepasbaarheid van dit concept anderzijds. In andere woorden, dit onderzoek heeft bijgedragen aan de pragmatische validiteit (Worren et al., 2002) van het corporate curriculum.

Het corporate curriculum kan niet los worden gezien van het streven naar verbetering van de kennisproductiviteit, en kennisproductiviteit kan niet los worden gezien van het streven naar verbetering van de prestaties van de onderneming. In zekere zin is kennisproductiviteit de verbindende schakel tussen het corporate curriculum en de prestaties van de onderneming. Hoewel het corporate curriculum, verwijzend naar een leerplan voor de organisatie ter bevordering van de kennisproductiviteit, werd geïntroduceerd als tegenhanger voor het begrip kennismanagement, is gebleken dat het goed aansluit bij zowel de theorie als de praktijk van kennismanagement. Het corporate curriculum onderscheidt zich van andere benaderingen van kennismanagement doordat het zich positioneert als *enabling strategy*. Het corporate curriculum moet dus niet gezien worden als tegenhanger, maar als verdere specificatie van het concept kennismanagement. Vanuit intellectual capital perspectief kan het corporate curriculum worden gezien als een dynamische benadering van het kenniskapitaal van de onderneming, waarbij de krachtige leeromgeving (structureel kapitaal) fungeert als hefboom voor het leervermogen van de medewerkers (menselijk kapitaal). In de kennismanagementliteratuur wordt gesuggereerd dat kennismanagementinitiatieven die

Published in: Stam, C. (forthcoming), *Het Corporate Curriculum*. Een bijdrage aan de pragmatische validiteit, in: Kessels, J.W.M. & R.F Poell (Eds.) (in press). *Handboek HRD. Organiseren van het leren*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum. 534 p.

aansluiten bij de epistemologie van de organisatie, een grotere kans van slagen hebben. In zijn werk met betrekking tot het corporate curriculum definieert Kessels kennis als een “persoonlijk bekwaamheid”. Een dergelijke interpretatie van kennis impliceert een autopoietische epistemologie. Wanneer we dit vertalen naar het corporate curriculum, dan impliceert dit dat de kans op succes bij het vormgeven aan het corporate curriculum toeneemt, indien in de organisatie sprake is van een autopoietische epistemologie.

Het corporate curriculum is een rijk concept. Iedere leerfunctie omvat een complex van (individuele) eigenschappen en competenties die moeilijk kunnen worden samengevat in eenvoudige taal of schema's. Deze rijkheid en complexiteit zijn niet altijd bevorderlijk voor de toepasbaarheid, in de zin dat het de overdraagbaarheid en de acceptatie van het concept in de weg staat. In het onderzoek naar kennisproductiviteit is daarom gebruik gemaakt van een (vereenvoudigde) visuele weergave van het corporate curriculum., die de basis vormde voor het ontwikkelen van een spelvorm. Deze weergave en het spel zijn krachtige hulpmiddelen gebleken bij het overdragen van het gedachtegoed.

Literatuur

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning*. New York: Addison Wesley.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.
- Boisot, M. H. (1998). *Knowledge assets*. Oxford: Oxford University Press.
- Christensen, C. M. (2005). *The innovators dilemma*. New York: Collins Business Essentials.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Kennismanagement in de praktijk* [Working knowledge]. Amsterdam: Contact.
- Drucker, P. F. (1993). *De post-kapitalistische maatschappij* [Post-capitalist society]. Schiedam: Scriptum.
- Drucker, P. F. (1999). Knowledge-worker productivity: the biggest challenge. *California Management Review*, 41 (2), 79-94.
- Edvinsson, L. (2002). *Corporate longitude*. London: Pearson Education.
- Edvinsson, L., & Malone, M. S. (1997). *Intellectual capital. The proven way to establish your company's real value by measuring its hidden brainpower*. London: Harper Business.
- Eldredge, N., & Gould, S. J. (1972). Punctuated equilibria: an alternative to phyletic gradualism. In T. J. M. Schopf (Ed.), *Models in Paleobiology* (pp. 82-115). San Francisco: Freeman, Cooper & Co.
- Hamel, G., & Prahalad, C. K. (1993). Strategy as stretch and leverage. *Harvard Business Review*, 71 (2), 75-86.
- Hansen, M. T., Nohria, N., & Tierney, T. (1999). What's your strategy for managing knowledge? , *Harvard Business Review*, 77 (2), 106-116.
- Harrison, R., & Kessels, J. W. M. (2004). *Human Resource Development in a knowledge economy. An organisational view*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hedberg, B. L. T. (1981). How organizations learn and unlearn. In P. C. Nystrom & W. H. Starbuck (Eds.), *Handbook of organizational design* (pp. 15-23). New York: Oxford University Press.
- Kessels, J. W. M. (1996). *Het Corporate Curriculum, Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar in de onderwijskundige studie van opleidingen in arbeidsorganisaties* [The Corporate Curriculum]. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden.
- Kessels, J. W. M. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit - Rede uitgesproken bij het aanvaarden van het ambt van hoogleraar Human Resource Development aan de*

Published in: Stam, C. (forthcoming), *Het Corporate Curriculum. Een bijdrage aan de pragmatische validiteit*, in: Kessels, J.W.M. & R.F Poell (Eds.) (in press). *Handboek HRD. Organiseren van het leren*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum. 534 p.

- faculteit der Toegepaste Onderwijskunde [Enticing to Knowledge Productivity]*. Enschede: Universiteit Twente.
- Keursten, P., Verdonshot, S., Kessels, J., & Kwakman, K. (2006). Relating learning, knowledge creation and innovation: case studies into knowledge productivity. *International Journal of Learning and Intellectual Capital*, 3 (4), 405-420.
- Kianto, A. (2007). What do we really mean by dynamic intellectual capital? , *International Journal of Learning and Intellectual Capital*, 4 (4), 342-356.
- Leonard-Barton, D. (1995). *Wellsprings of knowledge, building and sustaining the sources of innovation*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 1 (1), 71-81.
- Marr, B. (Ed.). (2005). *Perspectives on intellectual capital*. Burlington, MA: Elsevier Butterworth Heinemann.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company*. New York: Oxford University Press.
- Rondeel, M., & Wagenaar, S. (2001). Van kennismanagement naar kennisproductiviteit: een actueel overzicht van benaderingen in de literatuur. [From knowledge management to knowledge productivity: an up-to-date overview of approaches in literature] In J. W. M. Kessels & R. F. Poell (Eds.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren*. (pp. 21-35). Groningen: Samsom.
- Roos, G., Pike, S., & Fernstrom, L. (2005). *Managing intellectual capital in practice*. Amsterdam: Elsevier.
- Stam, C. D. (2004). Kennismanagement: van theorie naar de praktijk van kennisproductiviteit. [Knowledge management: from theory to the practice of knowledge productivity] In C. D. Stam (Ed.), *Productiviteit van de kenniswerker* (pp. 9-22). Noordwijk: de Baak.
- Stam, C. D. (2007). *Knowledge productivity. Designing and testing a method to diagnose knowledge productivity and plan for enhancement*. Ph.D. thesis, Universiteit Twente, Enschede.
- Stam, C. D., & Cummings, S. (2010). *Developing a method to detect corporate epistemology in development organizations, IKM Working Paper (forthcoming)*. Bonn, Germany: European Association of Development Research.
- Stam, C. D., Evers, A., Leenheers, P., De Man, A., & Van der Spek, R. (Eds.). (2004). *Kennisproductiviteit: het effect van investeren in mensen, kennis en leren* [Knowledge productivity: the effect of investing in people, knowledge and learning]. Amsterdam: Pearson Education.
- Stewart, T. A. (1997). *Intellectual capital. The new wealth of organizations*. New York: Doubleday.
- Sveiby, K. E. (1997). *The new organizational wealth. Managing & measuring knowledge-based assets*. San Francisco: Berret-Koehler Publishers Inc.
- Van Aken, J. E. (2005). Management research as a design science: articulating the research products of mode 2 knowledge production. *British Journal of Management*, 16 (1), 19-36.
- Van Lakerveld, J. (2005). *Het Corporate Curriculum: Onderzoek naar werk-leeromstandigheden in instellingen voor zorg en welzijn*. [The corporate curriculum] Phd thesis, Universiteit Twente, Enschede.

Published in: Stam, C. (forthcoming), *Het Corporate Curriculum. Een bijdrage aan de pragmatische validiteit*, in: Kessels, J.W.M. & R.F Poell (Eds.) (in press). *Handboek HRD. Organiseren van het leren*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum. 534 p.

- Van Lakerveld, J., Van den Berg, J., de Brabander, K., & Kessels, J. W. M. (2000). *The Corporate Curriculum: A working-learning environment*, Paper presented at the AHRD Conference (Symposium 13), Raleigh-Durham, NC, March 8-12.
- Venzin, M., Krogh, G. v., & Roos, J. (1998). Future research into knowledge management. In G. v. Krogh, J. Roos & D. Kleine (Eds.), *Knowing in firms: understanding, managing and measuring knowledge* (pp. 26-66). London: SAGE.
- Verdonschot, S. (2009). *Learning to innovate. A series of studies to explore and enable learning in innovation practices*. (Proefschrift), Enschede: Universiteit Twente.
- Von Krogh, G., Ichijo, K., & Nonaka, I. (2000). *Enabling knowledge creation*. Oxford: Oxford University Press.
- Von Krogh, G., Roos, G., & Slocum, K. (1994). An essay on corporate epistemology. *Strategic Management Journal*, 15 (Summer Special Issue), 53-71.
- Von Krogh, G., & Roos, J. (1995). *Organisation epistemology*. London: Macmillan Press.
- Walz, & Bertels. (1995). *Das intelligente unternehmen. Schneller lernen als der wettbewerb* [Intelligent enterprises. Learning faster than the competition]. Landsberg/Lech: Verl. Moderne Industrie.
- Weggeman, M. (1997). *Kennismanagement; inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties* [Knowledge management; design and management of knowledge intensive organizations]. Schiedam: Scriptum.
- Weggeman, M. (2001). Een bedrijfskundige opvatting over kennisproductiviteit. [A managerial perception on knowledge productivity], *Opleiding & Ontwikkeling, Tijdschrift voor Human Resource Development*, 14 (6), 7-11.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Zegveld, M. A. (2000). *Competing with dual innovation strategies. A framework to analyse the balance between operational value creation and the development of resources*. Phd thesis, Katholieke Universiteit Brabant, Tilburg.
- Zegveld, M. A., & den Hartigh, E. (2007). *De winst van productiviteit* [The return on productivity]. Den Haag: Van Gorcum.