

Collectief leren in interactie

Een empirisch onderzoek naar hoe leden van de
'Universiteit' collectief leren ervaren

2014



Collectief leren in interactie

Titel masterscriptie	Collectief leren in interactie
Subtitel	Een empirisch onderzoek naar hoe de leden van de 'Universiteit' het collectieve leerproces ervaren.
Student	Luuk Kapteijns
Studentnummer	4156315
Universiteit	Universiteit Utrecht
Departement	Utrechtse School voor Bestuurs- en Organiseringswetenschap (USBO)
Master	Communicatie, Beleid en Management
Begeleider	Dr. A.S. Wilts
Tweede lezer	Prof. Dr. E.F. Loos
Datum	24 juni 2014



Facebook Community of
DE UNIVERSITEIT
Learning. Self-Directed. Community-Empowered.

Pose your learning question

Start a workshop, Find a co-host

Share learning tricks & inspiration

Workshops on:
Mondays @Het Huis, Utrecht
Wednesdays @Knowmads, Amsterdam

Voorwoord

Voor u ligt de masterscriptie getiteld 'Collectief leren in interactie'. Maar voor u ligt veel meer dan dat. Voor u ligt namelijk een maandenlang traject van bloed, zweet en tranen. Vooral heel veel tranen. Vooruit, laten we niet overdrijven. Dat viel nogal mee. Gezeur en geklaag met betrekking tot afstuderen is eigenlijk veelgehoord. Er zijn ook behoorlijk wat studenten die vastlopen in dit traject. Voor mij geldt dat gelukkig nog niet. Dat heb ik te danken aan een aantal bijzondere mensen om me heen. Daar wil ik hier graag de ruimte voor nemen.

Te beginnen met mijn begeleider vanuit de universiteit van Utrecht, Arnold Wilts. Bedankt voor je kritische blik en doortastende vragen. Je hebt me met succes aan het denken gezet en weten te motiveren. Je feedback heeft de kwaliteit van dit onderzoek naar een hoger niveau getild.

De volgende in de rij is mijn begeleider vanuit de leergemeenschap de 'Universiteit', Tijmen Rümke. Bedankt voor de mogelijkheid om binnen jullie groep onderzoek te mogen doen en voor je hulp met het zoeken naar deelnemers. Je hulp heeft het proces bijzonder versneld. Mijn dank gaat dan ook uit naar alle leden van de 'Universiteit' die hebben bijgedragen aan dit onderzoek en aan mijn ervaringen.

Afsluitend wil ik mijn familie en vrienden bedanken voor hun geduld en motiverende woorden. Zonder jullie was dit me niet gelukt en jullie verdienen eigenlijk allemaal individueel de aandacht hier. Ik wil toch graag nog iemand in de spotlight zetten. Robbert Burm, dankjewel voor het sparren, voor alle uren die we samen in de bieb doorbrachten, en vooral voor de motivatie die je me gaf. Zonder jouw hulp had ik minimaal nog een half jaar nodig gehad om dit traject af te ronden.

Veel leesplezier,
Luuk Kapteijns

Samenvatting

'De meest pure vorm van collectief leren zou moeten zijn dat je niet zozeer leert als individu, maar dat je door de ervaringen als groep, als groep leert. En dus slimmer wordt in hoe je je organiseert, dat je doordat je weet wat er niet werkt, erachter komt wat er wel werkt' (R3).

We interesseren ons in deze studie voor de meest pure vorm van collectief leren, zoals hierboven beschreven door respondent 3. Aan de hand van deze studie brengen we in kaart uit welke processen dat collectieve leren precies bestaat. Dat doen we door te kijken naar het leerproces binnen een leergemeenschap in de praktijk, bekend als de 'Universiteit'. Dit is een leergemeenschap waar iedereen welkom is en waaraan iedereen kan bijdragen. De 'Universiteit' biedt deze open, toegankelijke learning community de ruimte om workshops te hosten. Dat doen ze met succes, er zijn namelijk meerdere workshops per week. Aan de hand van dit onderzoek brengen we het collectieve leerproces van die workshops in kaart.

Als vertrekpunt van processen van collectief leren gebruiken we het model Decuyper, Dochy en van den Bossche (2010). Zij onderscheiden hierin een achttal processen en een tiental factoren die gezamenlijk het collectieve leerproces vormen. Voor dit onderzoek is er gekozen om de acht processen te bekijken en ons daarbij specifiek te richten op enkel en alleen de factor veiligheid.

Deze onderwerpen vormen de basis van de semigestructureerde interviews die we gevoerd hebben met een tiental leden van de 'Universiteit'. Op basis van patronen die wij zien in de resultaten concluderen we dat we het merendeel van de processen van collectief leren aanwezig is binnen de 'Universiteit'. Voor een tweetal processen geldt dat echter niet of in mindere mate. Afsluitend concluderen we dat veiligheid een cruciale rol speelt in de totstandkoming van het collectieve leerproces binnen de 'Universiteit'.

Inhoud

Voorwoord

Samenvatting

1. Inleiding	p.1
1.1. Relevantie	p.4
1.2. Leergemeenschap	p.6
1.3. Probleemstelling	p.7
1.4. Leeswijzer	p.8
2. Theoretische duiding	p.9
2.1. Communities of Practice	p.9
2.2. Van individueel naar collectief leren	p.12
2.3. Processen van collectief leren	p.14
2.3.1. Basisprocessen	p.15
2.3.1.1. Delen	p.15
2.3.1.2. Co-constructie	p.16
2.3.1.3. Constructief conflict	p.16
2.3.2. Faciliterende processen	p.17
2.3.2.1. Groepsreflectie	p.17
2.3.2.2. Groepsactiviteit	p.18
2.3.2.3. Boundary crossing	p.19
2.3.3. Opslag en terughalen	p.19
2.4. Veiligheid	p.20
3. Methode	p.22
3.1. Wetenschappelijk onderzoek en positionering	p.22
3.2. Onderzoeksmethoden	p.23
3.2.1. Literatuurstudie	p.23
3.2.2. Empirisch onderzoek	p.23
3.2.3. Participanten	p.24
3.2.4. Afname interviews	p.24
3.2.5. Analyse	p.25

4. Resultaten	p.26
4.1. Collectief leervermogen	p.26
4.1.1. Delen en co-constructie	p.27
4.1.2. Groepsactiviteit	p.30
4.1.3. Groepsreflectie	p.31
4.2. Kennisbehoud en –overdracht	p.32
4.3. Psychologische veiligheid	p.33
4.3.1. Persoonlijk contact	p.34
4.3.2. Leiderschap	p.34
4.3.3. Werkvormen	p.35
4.4. Empirische deelconclusie	p.36
5. Analyse	p.37
5.1. Collectief leervermogen	p.37
5.2. Kennisbehoud en –overdracht	p.38
5.3. Psychologische veiligheid	p.39
6. Conclusie	p.40
6.1. Deelvraag 1	p.40
6.2. Deelvraag 2	p.42
6.3. Deelvraag 3	p.42
6.3.1. Collectief leervermogen	p.42
6.3.2. Kennisbehoud en -overdracht	p.43
6.4. Deelvraag 4	p.44
7. Discussie	p.46
7.1. Kanttekeningen onderzoek	p.46
7.2. Aanbevelingen vervolgonderzoek	p.47
8. Referenties	p.48
9. Bijlagen	p.52

1 Inleiding

Sinds de jaren '90 kennen we een verschuiving van productiefactoren in onze samenleving. Waar we eerst konden rekenen op de traditionele productiefactoren arbeid, natuur en kapitaal, zien we dat de productiefactor 'kennis' een steeds doorslaggevendere rol gaan spelen. Een maatschappij waarbij kennis een belangrijke motor is van economische groei kunnen we categoriseren als een informatiemaatschappij of kenniseconomie (Weggeman, 2000). De creatie, distributie en verspreiding van informatie en kennis staan in deze maatschappij hoog op de politieke agenda en spelen een belangrijke economische rol. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de wens van de Tweede Kamer en het kabinet om bij de top van de kenniseconomieën van de wereld te willen behoren. Zo deden we het als land in het jaar 2000 nog goed en eindigden we op de vierde plaats van de jaarlijkse Global Competitiveness Index, uitgebracht door het World Economic Forum. In 2002 zakten we echter een flink aantal plaatsen en eindigden we op de dertiende plaats. Een paar jaar later, in 2009, sprak de Tweede Kamer haar zorgen uit richting het kabinet en werd het doel gesteld om binnen vijf jaar weer in de top vijf van de kenniseconomieën van de wereld te behoren (Hamer, Van Geel & Slob, 2009). In 2012 behaalden we dat doel en stonden we wederom in de top 5 van de kenniseconomieën van de wereld.

Het willen zijn van een kenniseconomie brengt echter een aantal technologische-, economische-, ruimtelijke- en culturele veranderingen met zich mee. Een voorbeeld hiervan is het vervagen van de grenzen binnen de Europese Unie. Deze ingrijpende veranderingen zorgen ervoor dat de omgeving van organisaties in een hoog tempo verandert. Organisaties moeten in staat kunnen zijn om te anticiperen op deze veranderingen. Daarbij is flexibiliteit geboden.

Door deze ontwikkelingen hebben vraagstukken met betrekking tot kennismanagement de afgelopen jaren veel aan terrein gewonnen en wordt er veel over geschreven. Ook dit onderzoek past binnen die trend. In dit onderzoek bekijken we kennismanagement vanuit één bepaald perspectief. We proberen daarbij te achterhalen welke factoren bijdragen aan kennismanagement binnen een leergemeenschap in de praktijk. We onderzoeken daarnaast in hoeverre deze specifieke casus kenmerken vertoont van één specifieke organisatievorm. Voordat we daar induiken schetsen we de context en het onderzoeksgebied van dit onderzoek. Dat doen we door het concept 'kennismanagement' te definiëren en te kijken naar de ontwikkelingen die het heeft doorgemaakt de afgelopen jaren.

In wetenschappelijke literatuur wordt kennismanagement gedefinieerd als 'een aanpak die de rol van kennis in en voor de organisatie centraal stelt, en zich ten doel stelt om kenniswerk aan te sturen en te ondersteunen om daarmee de meerwaarde van kennis optimaal te benutten'(Owen, 2011, p.7).

Kennismanagement heeft door de jaren heen een aantal verschillende fases gekend. Snowden (2002) onderscheidt hierin drie ontwikkelingen. Tot 1995 werd kennismanagement volgens hem ingezet om besluitvormingsprocessen binnen organisaties te kunnen ondersteunen. Het geldende uitgangspunt met betrekking tot kennis was dat het expliciet en overdraagbaar was en vastgelegd kon worden in informatiesystemen. Van Gurchom (1999) sluit zich aan bij deze positivistische visie en voegt hieraan toe dat kennismanagement in deze periode het beheersen en besturen van kennisprocessen behelsde. Deze processen waren erop gericht kennis te ontwikkelen, verspreiden en te benutten. Deze periode kenmerkt zich dan ook door de opkomst van technologische vernieuwingen gericht op het documenteren van kennis en het op gang brengen van een informatiestroom tussen medewerkers. Het theoretische inzicht dat we hier opdoen is dat wanneer kennis geëxpliciteerd is, het gedeeld kan worden en dat die processen van delen gestuurd of bevorderd kunnen worden.

In de tweede fase van kennismanagement verschoof de focus op het documenteren van kennis naar het verschil tussen impliciete en expliciete kennis. Volgens Snowden (2002) richtte kennismanagement zich in deze fase vooral op het tastbaar maken van impliciete kennis. Geïnspireerd door het concept 'de lerende organisatie' van Senge (1990) kenmerkt deze periode zich door een andere kijk op kennis. Zij stelt namelijk dat niet alle kennis expliciet is, maar dat medewerkers ook beschikken over impliciete kennis bestaande uit individuele acties, ervaring, waarden, idealen en emoties (Nonaka & Takeuchi, 1998). Deze vorm van kennis is echter moeilijker overdraagbaar dan de expliciete, gecodeerde kennis. Waar expliciete kennis met behulp van formele taal gedeeld kan worden (Polanyi, 1997), ligt dat voor impliciete kennis anders. Nonaka en Takeuchi (1998) geven hiervoor twee manieren. De eerste manier behelst het expliciteren of documenteren van kennis. Zo wordt impliciete kennis omgezet in expliciete kennis, een proces dat zij 'externalisatie' noemen. Door kennis te documenteren wordt het toegankelijker en tastbaarder en dit kan het delen van kennis bevorderen. De geëxpliciteerde kennis kan eigen gemaakt worden en worden omgezet in persoonlijke bekwaamheid door deze toe te passen. Een probleem dat zich hierbij vaak voordoet is dat niet alle impliciete kennis in taal gevangen kan worden.

De tweede manier van het delen van impliciete kennis omvat een proces van 'socialisatie'. Dit proces kenmerkt zich door imiteergedrag en samenwerking. Zo kan er geleerd worden zonder de

explicitering van kennis. Een veelvoorkomend voorbeeld in de praktijk is de stagiair die de kunst afkijkt van zijn begeleider. Niet alleen expliciete kennis is dus overdraagbaar. Er zijn manieren om ook de impliciete kennis waar we over beschikken te delen met elkaar. Hierbij speelt sociale interactie een belangrijke rol.

In de derde en laatste fase die Snowden (2002) beschrijft, komt de focus van kennismangement op een wat meer abstract niveau te liggen. Hij geeft de visie op kennismangement van het afgelopen decennium een sociaal constructivistische stempel mee. Het gaat niet zozeer om kennis als entiteit an sich, maar om de betekenisgeving aan die kennis. Door kennis in verhalende vorm te delen, laat je door ambiguïteit ruimte voor interpretatie. Deze manier van storytelling kan door dubbelzinnigheid in de betekenis leiden tot associaties, meer creativiteit en verbeelding. Deze narratieve benadering benadrukt de waarde van ambiguïteit en het laten van ruimte voor betekenisgeving.

Gorelick en Tantawy-Monsou (2005) voegen aan de driedeling van Snowden (2002) nog een vierde fase toe. Zij stellen dat zich nu een fase voordoet die alle drie voorgaande vormen integreert. Kennismangement wordt volgens hen op dit moment ingezet om de prestaties van een organisatie te verbeteren door de interne cultuur zo in te richten dat organisatieleren centraal staat. Met deze visie in het achterhoofd kijken we in dit onderzoek naar de interne cultuur van een leergemeenschap. We proberen daarbij de relatie tussen de interne organisatie en het collectieve leerproces in kaart te brengen. Hierbij lijken vertrouwen en veiligheid volgens wetenschappelijke literatuur een belangrijke rol te spelen. Hierop komen we in het theoretische hoofdstuk uitgebreid terug.

1.1 Relevantie

Wetenschappelijk

We richten ons in dit onderzoek op een leergemeenschap in de praktijk. We proberen in kaart te brengen in welke mate deze leergemeenschap kenmerken vertoont van een 'Community of Practice' (CoP). Een CoP is een organisatievorm waarbij het delen van kennis en informatie centraal staat.

Over CoPs is al behoorlijk wat geschreven. Er zijn auteurs die zich meer op de theoretische kant richten en het concept proberen te definiëren. Ze proberen de werking en structuur ervan te duiden. Dit zien we bijvoorbeeld terug in de werken van Wenger (1998a, 1998b, 2002).

Daarnaast zijn er onderzoekers die zich meer richten op de praktijk en kijken naar de werking van CoPs binnen organisaties. Zo onderzoekt Mittendorff (2004) bijvoorbeeld de relatie tussen CoPs binnen organisaties en collectief leren. Wenger (1998b) pleit er echter voor dat CoPs niet alleen binnen organisaties kunnen bestaan, maar ook over of buiten de grenzen van organisaties.

Dit onderzoek zal zich net als de onderzoeken van onder andere Mittendorff (2004) richten op de relatie tussen een leergemeenschap in de praktijk en collectief leren. We kiezen daarbij echter een andere invalshoek. We richten ons op een leergemeenschap die zich buiten de grenzen van organisaties en instituten manifesteert. Op deze manier bieden we inzicht in het leerproces in CoPs buiten organisaties en brengen we in kaart welke rol veiligheid hierin speelt. De inzichten die dit onderzoek oplevert dragen bij aan wetenschappelijke literatuur omdat beperkt onderzoek gedaan is naar CoPs buiten de grenzen van organisaties waarbij specifiek gekeken wordt naar de rol van veiligheid.

Maatschappelijke relevantie

De inzichten die dit onderzoek oplevert zijn op een instrumentele manier bruikbaar. Er zijn op dit moment tientallen trainingsinstanties die cursussen aanbieden op het gebied van kennismanagement en kennisdeling. Het inzicht dat dit onderzoek biedt kan van waarde zijn voor dit soort instanties. Door meer inzicht te krijgen in leerprocessen binnen dynamische groepen en leergemeenschappen kunnen deze cursussen verrijkt worden.

Niet alleen trainingsinstituten kunnen baat hebben bij de resultaten van dit onderzoek. Door de condities van collectief leren inzichtelijk te maken, kunnen ook andere organisaties de informatiestroom tussen dynamische groepen beter begrijpen. Hierdoor kunnen kennisdeling en – creatie bevorderd worden en kunnen organisaties de beschikbare kennis dus beter benutten.

Het laatste snijpunt met de praktijk ligt op een individueel vlak. Individuen kunnen hun carrièrekansen vergroten door meer inzicht te krijgen in hoe collectief leren zo succesvol mogelijk tot stand komt. Het mes snijdt wat dit betreft aan twee kanten. Enerzijds kunnen zij zelf meer uit het collectieve leerproces halen door bijvoorbeeld te sturen op vertrouwen of openheid voor persoonlijke kennisverrijking. Anderzijds kunnen zij deze inzichten of vaardigheden gebruiken bij het zoeken naar nieuwe functies.

1.2 De leergemeenschap

In dit onderzoek proberen we te achterhalen welke factoren van invloed zijn op het collectieve leerproces. Dat doen we door te kijken naar een leergemeenschap die zich in de praktijk heeft opgeworpen. De case die we voor deze casestudy mogen gebruiken is de leergemeenschap de 'Universiteit'.

De Universiteit is een leeromgeving waar zelfsturende mensen vragen stellen en verantwoordelijkheid nemen om hun eigen ontwikkeling vorm te geven, binnen en buiten de grenzen van het bestaande onderwijssysteem. Het leerproces van de 'Universiteit' kenmerkt zich doordat het vorm krijgt door samen te werken met anderen. Er wordt geleerd door te doen, door te ervaren en door in gesprek te treden met elkaar. Daarbij is iedereen dus zowel verantwoordelijk voor zijn eigen leerproces, als dat van een ander.

Wekelijks organiseert de 'Universiteit' workshops over bepaalde onderwerpen en thema's. Deze workshops kunnen op zichzelf staan of verbonden zijn aan een reeks. De vorm van de workshops verandert elke keer, dat komt doordat ook de leiders of hosts van de workshops steeds veranderen. De workshops worden namelijk vanuit de community van de 'Universiteit' georganiseerd. Daarbij is iedereen die geïnteresseerd is welkom en iedereen kan dus een workshop organiseren.

1.3 Probleemstelling

De inleiding geeft impliciet al weg waar we ons in dit onderzoek op willen richten. Voor de volledigheid geven we in deze paragraaf het vertrekpunt van deze studie ook nog expliciet weer. We interesseren ons voor het collectieve leerproces binnen de 'Universiteit' en hoe dat bevorderd kan worden. We richten ons daarbij specifiek op psychologische veiligheid omdat uit wetenschappelijke literatuur blijkt dat het een belangrijke rol speelt bij het delen van kennis en ervaringen. We komen dan uit op de volgende onderzoeksvraag:

Welke invloed heeft veiligheid op het collectieve leerproces binnen de leergemeenschap 'de Universiteit'?

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden gaan we op zoek naar een antwoord op onderstaande vier deelvragen:

1. Wat zijn volgens wetenschappelijke literatuur kenmerken van een CoP en in welke mate zien we die terug bij 'de Universiteit'?
2. Wat zijn volgens wetenschappelijke literatuur processen van het collectieve leerproces binnen een groep?
3. Hoe zien we deze processen terug in de praktijk van de leergemeenschap 'de Universiteit'?
4. Welke invloed heeft veiligheid hierin?

Het antwoord dat we op de eerste deelvraag formuleren heeft een basis in wetenschappelijke literatuur met betrekking tot CoPs. Die studie vullen we aan met de ervaringen van de leden van de 'Universiteit'. Voor de overige drie deelvragen geldt dat we een literatuurstudie verrichten op het gebied van collectief leren in groepen, teams en collectiviteiten. Deze studie zal de basis vormen voor een lijst van topics, aan de hand waarvan we de dataverzameling vorm zullen geven.

1.4 Leeswijzer

In hoofdstuk 2 van dit onderzoek bespreken we het theoretische kader. Hierin diepen we de belangrijkste concepten uit de hoofd- en deelvragen uit. We gaan op zoek naar de structuur en werking van CoPs, we bestuderen het collectieve leerproces en we brengen de processen van collectief leren in kaart. Met deze theoretische rugzak om gaan we in hoofdstuk 3 in op de manier van onderzoek doen. We leggen hier de methode van het onderzoek uit en gaan dieper in op de manier van dataverzameling. In hoofdstuk 4 zetten we de opbrengsten van de dataverzameling uiteen. We sluiten dit hoofdstuk door te evalueren in hoeverre de literatuurstudie toereikend was. In hoofdstuk 5 gaan we aan de slag met de resultaten, zoeken we naar patronen en proberen we deze te verklaren aan de hand van eerder gedaan wetenschappelijk onderzoek.

Vervolgens geven we in hoofdstuk 6 antwoord op de hoofd- en deelvragen. In het laatste hoofdstuk, hoofdstuk 7, zetten we een aantal kritische noten bij dit onderzoek en geven we een aantal suggesties voor vervolgonderzoek.

2 Theoretische duiding

In dit hoofdstuk proberen we inzicht te geven in de theoretische concepten die naar voren komen in de hoofd- en deelvragen. Deze conceptualisering is een voorbereidende stap voor de operationalisering. Beide stappen zijn noodzakelijk om te kunnen komen tot een empirisch onderzoek. We beginnen onze theoretische verkenning op het gebied van nieuwe organisatievormen. We gaan daarbij dieper op in op het concept 'Communities of Practice'. We leggen daarvan in dit hoofdstuk de structuur uit en verdiepen ons in de werking. Zo kunnen we vaststellen in welke mate de leergemeenschap de 'Universiteit' kenmerken van een CoP vertoont. Met deze theoretische bagage in ons achterhoofd kijken we naar het concept collectief leren. We verhelderen de verschillen tussen individueel- en collectief leren zodat we de leerprocessen binnen de 'Universiteit' kunnen classificeren. Afsluitend kijken we naar uit welke processen collectief leren bestaat en welke rol veiligheid daarin speelt.

2.1 Communities of Practice

In deze paragraaf trachten we meer inzicht te geven in de werking en structuur van CoPs, zodat we vast kunnen stellen in hoeverre de 'Universiteit' functioneert als een CoP. Groepen moeten voldoen aan een aantal voorwaarden, voordat Wenger (1998a) ze 'Communities of Practice' noemt. Een groep mensen kan volgens hem geclassificeerd worden als 'CoP' wanneer het raakvlakken heeft met de concepten 'domain', 'community' en 'practice'. Met het domein probeert Wenger (1998a) uit te leggen dat een CoP zich altijd vormt rondom een bepaald thema, interessegebied of gedeelde passie. Het domein kan door betrokkenen heel verschillend worden uitgelegd en begrensd. Er zijn meerdere, verschillende opvattingen over het domein mogelijk. Deze begrenzing zorgt ervoor dat de leden van de CoP zich onderscheiden van andere mensen en zo een gedeelde identiteit creëren (Mittendorff, van Geijssel, Hoeve, de Laat & Nieuwenhuis, 2006). Het domein beslaat volgens Coenders in Wenger (1998, p.133) vaak 'spannende vragen, die niet één-twee-drie oplosbaar zijn, maar vooral energie genereren om mee aan de slag te gaan, omdat ze direct gekoppeld zijn aan de praktijk'.

Naast het domein beschrijft Wenger (1998a) een tweede eigenschap van CoPs, de 'community'. Hij suggereert dat de leden van een CoP bij elkaar komen om te discussiëren over hun gedeelde interesse, om elkaar te helpen, om informatie te delen en van elkaar te leren. Coenders in Wenger (1998, p. 133) voegt daaraan toe dat de gemeenschap bestaat uit een 'netwerk van mensen die

bereid zijn met elkaar op te trekken, zich te verdiepen in elkaars context en die met elkaar een open en veilige leerruimte weten te creëren'. Als voorwaarde stelt hij dat mensen zich kwetsbaar op moeten durven stellen. Daarbij is het creëren van een veilige leerruimte dus een belangrijk aspect in de organisatie van een CoP. De leden van een community hoeven niet verplicht elke dag met elkaar samen te werken. In de praktijk bestaan er CoPs die wekelijks of maandelijks bij elkaar komen en zich organiseren via een virtueel ontmoetingspunt.

Wenger (1998a) voegt daar nog een derde element aan toe, namelijk de 'practice'. Hij pleit ervoor dat de leden van een CoP ook een gedeelde praktijk hebben. Door de aanhoudende samenwerking ontwikkelen de leden een gedeeld repertoire aan bronnen van bijvoorbeeld ervaringen, verhalen, tips, trucs en manieren van kijken. Een treffend voorbeeld hiervan is een groep verpleegsters die elkaar regelmatig ontmoeten voor lunch in de cafetaria van een ziekenhuis en daar hun ervaringen met elkaar delen. Misschien realiseren ze zich het zelf niet maar dit is een van hun grootste bronnen van kennis. In deze lunchsessies zien we zowel het drietal eigenschappen dat Wenger (1998a) toeschrijft aan CoPs terugkomen, als de integratie van de drie fases van kennismanagement, zoals Gorelick en Tantawy-Monsou (2005) dat beschrijven. De groep verpleegsters zoekt naast bestaande structuren gericht op de ontwikkeling van medewerkers, naar manieren om zelf meer te leren over hun passie. Dat doen ze door deze lunchsessies zelf te organiseren en bij elkaar te komen om van elkaar te leren door verhalen en ervaringen uit te wisselen. Een slimme kennismanager zal proberen deze lunchsessies zoveel mogelijk te faciliteren en te ondersteunen om zo de onderlinge kennisdeling en het leerproces te stimuleren.

Om te bepalen in welke mate de leergemeenschap de 'Universiteit' functioneert als CoP, gebruiken we de drie voorwaarden die Wenger (1998a) hieraan stelt. Deze voorwaarden zijn door Mittendorff et al. (2006, p.303) concreet gemaakt in hun onderzoeksmodel (figuur 2.1). Op basis van dit model hebben we bepaald in welke mate de 'Universiteit' kenmerken van een CoP vertoont. De uitkomst presenteren we in de conclusie in paragraaf 6.1.

Groepskenmerken CoPs

Shared domain	Shared practice	Shared community
Common ground (shared discourse reflecting a certain perspective on the world)	Baseline of common knowledge (jargon and shortcuts to communication)	Mini-culture (shared ways of engaging in doings things together, shared stories, jokes, certain style)
Sense of common identity	Mediating artifacts	Informal character, interpersonal relationships
Commitment and development of meaning	Participation	Shared (learning) history
		Shared learning / interdependent knowledge
		Retains knowledge in living ways
		Core members / peripheral members
		Importance of boundaries/peripheries
		(Boundary crossing)
		Flexibility, rapid flow of information

Figuur 2.1: Onderzoeksmodel groepskenmerken CoPs (Mittendorff et al., 2006, p. 303)

2.2 Van individueel naar collectief leren

Individueel leren kunnen we allemaal. Daar bestaat weinig twijfel over. Maar kunnen organisaties, netwerken en leergemeenschappen ook leren? Kunnen we het leerproces in groepen simpelweg beschouwen als de som van alle individuele leerprocessen? Diverse auteurs wijzen er op dat het leren van individuen een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde voor het leren van een organisatie is. Zo wijst Senge (1990) ons erop dat persoonlijke bekwaamheid en vakmanschap wel onderdeel uitmaakt van de lerende organisatie, maar dat het slechts een van de vijf disciplines omvat die daarbij horen. De vier andere disciplines die hij beschrijft zijn mentale modellen, gemeenschappelijke visie, teamleren en systeemdenken. Naast Senge (1990) benadrukken ook andere auteurs gemeenschappelijkheid of collectiviteit als een voorwaarde. Giesbers en Slegers (1995) betogen dat collectief leren omschreven kan worden als het scheppen en uitwisselen van gemeenschappelijke interpretaties en deze verankeren in de organisatie. Huysman (2000) zet nog een stap extra en suggereert dat collectief leren omschreven kan worden als een proces waardoor een collectiviteit kennis construeert of bestaande kennis reconstrueert.

Collectief leren simpelweg definiëren als de som van de individuele leerprocessen binnen een groep of organisatie lijkt te kort door de bocht te zijn. Zonder aandacht voor het gemeenschappelijke deel van het leerproces kunnen we, zo lijkt, niet spreken van collectief leren. We moeten echter ook niet te ver naar de andere kant doorslaan. Door collectief leren simpelweg te kaderen als deelnemen in teams of netwerken, wordt er geen ruimte gelaten voor de mogelijke expliciete, collectieve uitkomst. De Laat en Simons (2002) beweren dat er verschillende vormen van leren bestaan afhankelijk van het proces en de uitkomsten. Dit onderscheid zien we terug in figuur 2.2.

Outcomes	Individual	Collective
Processes		
Individual	Individual learning	Individual learning processes with collective outcomes
Collective	Learning in social interaction	Collective learning

Figuur 2.2: Vormen van collectief leren (de Laat & Simons, 2002)

Ze onderscheiden in totaal drie verschillende vormen van collectief leren. De eerste vorm behelst het deelnemen aan een gezamenlijk leerproces waarbij er geen sprake is van daadwerkelijke, geanticipeerde collectieve uitkomsten. Bij deze vorm van leren is er dus sprake van een collectief leerproces, maar zijn de uitkomsten daarvan individueel. Hierover zijn de meningen in de literatuur echter nog verdeeld. Wilson et al. (2007, p. 1044) suggereren dat ‘when one person in a group learns something that is not shared with other members of the group [...] this constitutes individual learning, not group learning’. Deze vorm van collectief leren zien we terug in het voorbeeld van de lunchsessies van de verpleegsters dat we eerder aanhaalden. De zusters delen ervaringen, kennis en verhalen tijdens de lunch met elkaar, maar realiseren zich niet dat dit een hele belangrijke bron van kennis is. Hierdoor is er ook geen intentie om te komen tot collectieve uitkomsten.

De tweede vorm van collectief leren die de Laat en Simons (2002) beschrijven omvat een gezamenlijk leerproces waarbij er wel nadrukkelijk aandacht is voor collectieve uitkomsten. ‘Collectief leren met collectieve processen en collectieve uitkomsten is de meest ideale situatie voor een organisatie’ zo stelt Mittendorff (2004, p.11). Wanneer de groep verpleegsters zich realiseert dat de lunchsessies ook inhoudelijk waardevol zijn, kunnen we spreken van de meest pure vorm van collectief leren. De intentie waarmee ze beginnen aan de lunch is dan compleet anders en is wel gericht op het creëren van collectieve uitkomsten. Net zoals voor de groep verpleegsters brengen we aan de hand van het model van de Laat en Simons (2002) in kaart welke vorm van collectief leren we terug zien bij de ‘Universiteit’. Dit doen we in de conclusie in paragraaf 6.3. Op deze manier proberen we inzicht te geven in het soort leerproces dat zich voordoet binnen de ‘Universiteit’.

2.3 Processen van collectief leren

In de komende paragrafen proberen we inzicht te geven in het collectieve leerproces. We diepen daartoe de processen uit die samen het collectieve leerproces vormen. Door deze processen in kaart te brengen en het gesprek aan te gaan met leden van de 'Universiteit' proberen we te achterhalen welke processen we terugzien binnen de 'Universiteit'.

Voor de conceptualisering en operationalisering van collectief leren hanteren we een brede scope. We kijken verder dan alleen leerprocessen binnen CoPs om een zo compleet mogelijk beeld te krijgen van de processen die samen het collectieve leerproces vormen. Daarbij hebben we ervoor gekozen om het model van Decuyper et al. (2010) te hanteren. Zij hebben een uitgebreide theoretische verkenning verricht en proberen inzichtelijk te maken uit welke processen het collectieve leerproces bestaat. Ze hanteren hierbij een brede actieradius en kijken naar collectief leren in verschillende groepen. Zo hebben ze de zoekterm 'leren' gecombineerd met de termen 'teams', 'groepen' en 'collectieven'. Hun brede aanpak sluit goed aan bij de brede theoretische insteek van dit onderzoek.

In figuur 2.3 presenteren we een schematisch overzicht van de processen die volgens Decuyper et al. (2010) samen het leerproces van een collectiviteit beslaan. Zij verdelen deze processen onder in de categorieën: 'basisprocessen', 'faciliterende processen' en 'opslag en terughalen'.

A) Basisprocessen / Communicatieve handelingen		
1. Delen (§ 2.3.1.1)	2. Co-constructie (§ 2.3.1.2)	3. Constructief conflict (§ 2.3.1.3)
B) Faciliterende processen		
4. Groepsreflectie (§ 2.3.2.1)	5. Groepsactiviteit (§ 2.3.2.2)	6. Boundary crossing (§ 2.3.2.3)
C) Opslag en terughalen		
7. Opslag (§ 2.3.3)	8. Terughalen (§ 2.3.3)	

Figuur 2.3: Processen van collectief leren (Decuyper et al. 2010, p. 115)

2.3.1 Basisprocessen

De basisprocessen beslaan volgens Decuyper et al. (2010) de processen delen, co-constructie en constructief conflict. Ze noemen dit de basisprocessen van collectief leren 'because they describe what happens when teams learn' (Decuyper et al. 2010, p. 117). Het gaat hier om het totaal van communicatieve handelingen binnen de groep dat ervoor zorgt dat een team kan leren. Edmondson (1999, p. 353) stelt dat dit bestaat uit 'an ongoing process of reflection and action, characterized by asking questions, seeking feedback, experimenting, reflecting on results, and discussing errors or unexpected outcomes of actions'.

2.3.1.1 Delen

Het proces van delen beslaat volgens Decuyper et al. (2010) het terugkoppelen van kennis, competenties, meningen of creatieve gedachten aan andere groepsleden die zich er niet bewust van waren dat deze zich voordeden in het team.

Volgens Decuyper et al. (2010) en Wilson et al. (2007) kan de kwaliteit van het proces van delen verbeterd worden wanneer er een groter percentage van het team betrokken is en er in detail wordt ingegaan op de nieuwe kennis of ervaringen. Daarbij is het van groot belang dat de ontvanger goed

luistert en dezelfde betekenis toekent aan de informatie die gedeeld wordt. Volgens Weggeman (2000) kan kennis zelf namelijk niet gedeeld worden. Het proces van kennisdeling vindt volgens hem plaats door het delen van data, waar vervolgens door de ontvangende partij een betekenis aan wordt gegeven op basis van zijn bestaande ervaringen, attitude en vaardigheden. Kennis lijkt dus te kunnen veranderen wanneer het gedeeld wordt.

Wanneer een verpleegster tijdens de lunch over haar ervaringen vertelt, koppelt zij in feite haar kennis of mening terug aan de groep verpleegsters. Dat is precies wat het proces van delen omvat. De overige verpleegsters kunnen hierop reageren door vragen te stellen, aan te vullen of te parafaseren. Wanneer dit gebeurt is er volgens Decuyper et al. (2010) sprake van co-constructie van kennis. De groep kan het echter ook niet met de mening of ervaringen van de verpleegsters eens zijn en er tegenin gaan. Wanneer dit het geval is spreken we van constructieve conflicten. We werken beide mogelijke reacties in de volgende twee paragrafen kort uit.

2.3.1.2 Co-constructie

Wanneer de verpleegsters met elkaar in gesprek gaan over hun ervaringen kunnen ze elkaar aanvullen en worden verschillende bronnen van kennis geïntegreerd. Dit gemeenschappelijke proces is gericht op het ontwikkelen van gedeelde kennis en betekenis, door bestaande kennis bij te schaven en hierop door te bouwen (Baker, 1994). Decuyper et al. (2010) sluiten zich hierbij aan en stellen dat co-constructie bestaat uit een proces waarin groepsleden 'engage in repeated cycles of acknowledging, repeating, paraphrasing, enunciating, questioning, concretizing, and completing the shared knowledge, competencies, opinions or creative thoughts' (Decuyper et al., 2010, p.116). Het beslaat dus een continu, collectief proces van herdefiniëren en perfectioneren van bestaande kennis door middel van communicatieve handelingen. Er kan dus sprake zijn van co-constructie van gedeelde kennis en betekenis wanneer de verpleegsters vaker samenkomen en samen schaven aan hun kennis en ervaringen.

2.3.1.3 Constructief conflict

Uit de vorige paragraaf concluderen we dat wanneer de groep verpleegsters in gesprek gaat over kennis en er ruimte is voor dialoog en interactie, dit kan leiden tot verfijnde kennis. Een gevolg dat deze interactie over kennis echter kan hebben is dat het uitmondt in een discussie of zelfs een conflict. Deze vorm van interactie noemen Decuyper et al. (2010, p.117) constructieve conflicten. Zij leggen dit, op basis van van den Bossche (2006), uit als: 'a process of negotiation or dialogue that uncovers diversity in identity, opinion, etc. within the team. It is defined here as a conflict or an

elaborated discussion that stems from diversity and open communication, and leads to further communication and some kind of temporary agreement'. Constructieve conflicten kunnen positief zijn voor organisaties omdat het ervoor zorgt dat individuen uit hun 'comfort-zone' worden gehaald. Dit kan leiden tot meer creativiteit en innovatie. Belangrijk hierbij is een onderscheid te maken tussen conflicten gericht op de uitvoer van een taak of opdracht en conflicten op een relationeel, inter-persoonlijk niveau. Jehn (1995) laat zien dat conflicten gericht op taakuitvoer bevorderlijk kunnen zijn voor teamprestaties, terwijl conflicten op inter-persoonlijk gebied niet functioneel zijn.

Decuyper et al. (2010) behandelen co-constructie en constructieve conflicten als twee aparte, losstaande onderdelen. Daarbij zeggen ze zelf al dat in de praktijk de lijn hiertussen erg dun is en beide processen met elkaar vervlochten zijn. Ze concluderen dat de primaire taak van ieder team dat wil leren, het creëren van dialogische ruimte is. In dit onderzoek behandelen we constructieve conflicten ook onder de noemer van co-constructie, maar bekijken we wel in hoeverre er binnen de 'Universiteit' ruimte is voor discussies en conflicten.

2.3.2 Faciliterende processen

Naast de hierboven beschreven drie basisprocessen maken Decuyper et al. (2010) een onderscheid in de categorieën 'faciliterende processen' en 'opslag en reflectie'. In de komende paragrafen zetten we op basis van het model van Decuyper et al. (2010) de faciliterende processen uiteen. Deze processen beïnvloeden de effectiviteit en de efficiëntie van het collectieve leerproces en kunnen ervoor zorgen dat het team op de 'juiste' manier leert. Decuyper et al. (2010, p. 117) veronderstellen dat deze faciliterende processen bestaan uit 'learning processes that help teams to learn in the 'right' direction'. Ze maken hierin het onderscheid in de processen groepsreflectie, groepsactiviteit en boundary crossing. We werken de faciliterende processen uit om een beeld te krijgen van de efficiëntie en de effectiviteit van het leerproces binnen de 'Universiteit'. Door deze conceptualisering en operationalisering van de processen kunnen we onderzoeken op welke manier het leerproces binnen de 'Universiteit' verbeterd of verrijkt kan worden.

2.3.2.1 Groepsreflectie

Covey (1989) veronderstelt dat er maar één manier is waarop teams effectief kunnen leren. Dat gebeurt volgens hem wanneer teams, keer op keer door te leren, hun doelen bereiken. Dat betekent dat een team goed moet weten in welk vaarwater het zich op dit moment bevindt. Er moet dus een duidelijke visie op de huidige situatie ontwikkeld worden. Daarnaast moet een team de doelen of gewenste situatie waar ze naar streven inzichtelijk maken. Om de discrepantie tussen de huidige en

gewenste situatie te kunnen zien is groepsreflectie nodig. Decuyper et al. (2010, p. 117) definiëren groepsreflectie dan ook als ‘the processes of co-constructing, de-constructing and re-constructing shared mental models about current reality, and about team goals and methods’. Om collectief leren effectief en efficiënt te maken moet er dus tijd en ruimte gemaakt worden om na te denken over de huidige situatie en de doelen of gewenste situatie van het team. Teams die geen ruimte en tijd maken voor reflectie neigen meer naar single-loop learning (Argyris, 1991), omdat ze alleen bekijken of ze de gestelde doelen behaald hebben. Teams die hier wel ruimte voor maken werken double-loop learning in de hand, doordat ze niet alleen over de resultaten, maar ook over de gestelde doelen nadenken en discussiëren. Wanneer de groep verpleegsters collectief nadenkt over de huidige lunchsessies en brainstormt over hoe ze deze sessies kunnen optimaliseren, zouden ze nog effectiever en efficiënter kunnen leren. In de volgende paragraaf gaan we in op hoe groepsactiviteit het leerproces beïnvloedt.

2.3.2.2 Groepsactiviteit

In paragraaf 2.2 hebben we een onderscheid gemaakt tussen individueel en collectief leren. We hebben daarbij een drietal manieren van collectief leren laten zien. We kunnen echter nog een andere manier van leren onderscheiden door te kijken naar gezamenlijke activiteiten. Hierin voltrekt zich een proces dat Nonaka en Takeuchi (1995) ‘socialisatie’ noemen. Kennis is niet altijd expliciet en kan soms ook niet geëxpliciteerd worden. Het proces van socialisatie kenmerkt zich juist doordat het kennisdeling zonder explicitering van kennis omvat. Het draait om leren door te doen, door af te kijken en door samen te werken.

Participatie aan groepsactiviteiten wordt door veel auteurs gezien als een belangrijke conditie om te leren. Lave (1991) stelt bijvoorbeeld dat participatie aan het werk en deelname aan teamactiviteiten een belangrijke conditie is voor het leerproces. Arrow, McGrath en Berdahl (2000) voegen daaraan toe dat groepsleden van elkaar leren door met elkaar te interacteren. Andere auteurs zoals Korenhof et al. (2010), Argyris & Schön (1974) en Argote (1993) sluiten zich aan bij deze zienswijze en laten nogmaals zien hoe belangrijk deelname aan activiteiten is voor het leerproces.

Groepsactiviteit faciliteert dus net als groepsreflectie een effectiever en efficiënter leerproces. Hoe frequenter de verpleegsters gezamenlijke activiteiten ondernemen en hoe meer ze nadenken over de discrepantie tussen huidige en gewenste situatie, hoe waardevoller het leerproces dat ze door zullen maken zal zijn.

2.3.2.3 Boundary Crossing

Boundary crossing is het derde en laatste faciliterende proces dat Decuyper et al. (2010) bespreken. Ze leggen dit proces uit als communicatieve handelingen met actoren die zich buiten de grenzen van de groep bevinden. Dechant, Marsick en Kasl (1993, p.9) veronderstellen dat deze grenzen refereren aan 'the intangible but very real lines which separate person from person, group from group, and group from organisation'. Boundary crossing is een factor die de efficiëntie en effectiviteit van het collectieve leerproces beïnvloedt omdat groepen niet effectief kunnen leren wanneer ze niet bereid zijn kennis, meningen en competenties te delen met andere groepen en actoren (Decuyper et al., 2010). Deze bereidheid tot delen wordt gestimuleerd wanneer actoren zich vertrouwd voelen (Argote, 1993). Voor het leerproces van de groep verpleegsters kan het waardevol zijn om zo nu en dan bijvoorbeeld verpleegsters van andere afdelingen of ziekenhuizen uit te nodigen.

De organisatiecultuur kan hier ook een belangrijke rol in spelen. Een interne cultuur die zich kenmerkt door 'kennisvriendelijkheid' heeft een positief effect op het proces van kennisdeling, omdat deze cultuur gekenmerkt wordt door nieuwsgierigheid, bereidheid om te leren en te verkennen, en een algemene bereidheid om kennis te delen (Ruppels, 1998; Davenport & Prusak, 1998). Een meer competitieve cultuur waarbij de focus minder op kennis ligt vertoont deze kenmerken in mindere mate (van den Hooff & Schippers, 2004).

2.3.3 Opslag en terughalen

De laatste twee processen van collectief leren die Decuyper et al. (2010) beschrijven, behelzen de processen van opslag van informatie en de mogelijkheid deze informatie weer op- of terug te halen in de toekomst. Door de resultaten van de basis- en faciliterende processen op te slaan in de soft- en hardware van het team, kan het in de toekomst gebruikt of nader bekeken worden. Voor het collectieve leerproces is het van groot belang om gezamenlijk uitkomsten te formuleren en op te slaan. Mittendorff (2004, p.11) suggereert namelijk dat 'collectief leren met collectieve processen en collectieve uitkomsten de meest ideale situatie voor een organisatie is'. Het terughalen van de opgeslagen informatie brengt volgens Cohen en Bacdayan (1994) ook gevaren met zich mee. Zij stellen namelijk dat wanneer taken en processen veranderen, mensen toch vaak nog terugvallen op de verouderde informatie.

2.4 Veiligheid

In de voorgaande paragrafen hebben we het concept collectief leren proberen te ontleden in verschillende processen op basis van het model van Decuyper et al. (2010). Zij veronderstellen dat deze processen beïnvloed worden door een groot aantal factoren. In totaal maken zij op basis van wetenschappelijke literatuur een onderscheid tussen 486 factoren die ze onderverdelen in drie niveaus. Ze onderscheiden variabelen die invloed hebben op het niveau van het team, van het teamlid en van de organisatie. We beperken ons in dit onderzoek door te kijken naar een enkele variabelen op het gebied van het team. We richten ons daarbij specifiek op de invloed die de ervaren psychologische veiligheid op het collectieve leerproces zou kunnen hebben.

Volgens Decuyper et al. (2010) heeft de ervaren psychologische veiligheid wel degelijk een positieve invloed op het collectieve leerproces. Zij verhelderen het concept aan de hand van het artikel van Edmondson (1999), waarin zij suggereert dat psychologische veiligheid gedefinieerd kan worden als:

‘a shared belief that the team is safe for interpersonal risk taking [...] The term is meant to suggest neither a carelessness sense of permissiveness nor an unrelenting positive affect but rather a sense of confidence that the team will not embarrass, reject, or punish someone for speaking up’ (Edmondson, 1999, p. 354).

Wanneer de leden van een groep of team deze veiligheid niet ervaren staat dat het leerproces van de groep in de weg. De groepsleden stellen dan minder snel de huidige procedures ter sprake en zijn bang om te experimenteren (van den Bossche et al., 2006; Kayes, Kayes & Kolb, 2005). Het creëren van zo’n klimaat is dus van groot belang voor het leerproces binnen groepen en teams.

In dit onderzoek hebben we de vraag gesteld of en hoe er bij de ‘Universiteit’ zo’n omgeving gecreëerd wordt. We nemen daarbij aan dat er een positieve relatie bestaat tussen de ervaren veiligheid en het collectieve leerproces. Aan de hand van wetenschappelijke literatuur proberen we te achterhalen hoe die veiligheid gecreëerd kan worden en op welke pijlers het berust. Vervolgens onderzoeken we op basis daarvan op welke manier dat gebeurt binnen de ‘Universiteit’.

Wetenschappelijke literatuur stelt dat het hebben van wederzijds respect en vertrouwen in elkaar fundamenteel zijn van een veilig klimaat (Kayes et al., 2005). Edmondson, Bohmer en Pisano (2001) voegen daaraan toe dat de leden van een team gevoelig zijn voor het gedrag van de leider van het team en dat hij een belangrijke rol heeft in het tot stand brengen van een dergelijke omgeving.

De onderzoeken van Edmondson (1999) en Edmondson et al. (2001a) laten zien dat de leden van een team zich altijd proberen te gedragen naar de correcte sociale etiketten binnen het team. Decuyper et al. (2010) stellen dat het om die reden belangrijk is om die gewenste 'tafeletiquetten' als leider uit te dragen. Dat kunnen ze doen door zelf leren gedrag te vertonen en gemaakte fouten toe te geven. Dit nodigt de teamleden uit om te vervallen in dezelfde soort gedragingen. Burke et al. (2006) concluderen dat de houding en het gedrag van leiders het collectieve leerproces binnen teams met maar liefst 30% kan laten groeien. Daarvoor is het van cruciaal belang dat een leider weet te empoweren en ervoor zorgt dat de groep zelf verantwoordelijkheden weet te nemen. Leiderschap beïnvloedt dus indirect het collectieve leerproces binnen teams doordat het grote impact heeft op de ervaren psychologische veiligheid binnen het team. In dit empirische onderzoek zijn we op zoek gegaan naar de manieren waarop leiderschap bij kan dragen aan het creëren of faciliteren van zo'n veilige omgeving.

3. Methode

De methodologie beschrijft het traject dat we hebben afgelegd om hoofd- en deelvragen te kunnen beantwoorden. We leggen in dit hoofdstuk uit hoe we de conceptualisering als basis voor de operationalisering hebben gebruikt. Vervolgens verantwoorden we op basis van de operationalisering de keuze voor de onderzoeksmethode ‘semigestructureerde interviews’. Afsluitend gaan we in op de selectie van deelnemers en de afname van de interviews.

3.1 Wetenschappelijk onderzoek en positionering

Wetenschappelijk onderzoek differentieert zich in grofweg twee varianten, een kwantitatieve en een kwalitatieve variant. De kwantitatieve kant richt zich op het duiden van getallen en hoeveelheden. De kwalitatieve variant behelst daarentegen een zoektocht naar achterliggende betekenissen. Het is een type ‘onderzoek waarbij de onderzoeker de te onderzoeken werkelijkheid en de fenomenen die zich daar voordoen primair probeert te begrijpen vanuit het perspectief van de betrokkenen (Jonker & Penning, 1999, p. 51).

We interesseren ons in dit onderzoek voor het perspectief en de ervaringen van de leden van de ‘Universiteit’. Om die reden is er voor dit onderzoek gekozen voor de interpretatieve variant van kwalitatief onderzoek. Hierbij staat het specifieke karakter van de sociale werkelijkheid centraal. Dat betekent dat we veronderstellen dat er niet zoiets is als een ‘externe’ werkelijkheid. We gaan er vanuit dat ‘mensen betekenis geven aan verschijnselen en dat ze die betekenissen onderling uitwisselen in hun alledaagse interacties, zodanig dat ze gezamenlijk een werkelijkheid construeren’ (Boeije, 2012, p.20). Door de keuze voor deze invalshoek leggen we in dit onderzoek de focus op de ervaringen en verhalen van de deelnemers en proberen we hun beleving in de context te begrijpen. Vervolgens worden de gebeurtenissen vanuit de visie van de betrokkenen geïnterpreteerd. De manier waarop de deelnemers de werkelijkheid definiëren staat centraal (Silverman, 2013). Deze manier van onderzoek doen sluit goed aan bij de doelstelling van dit onderzoek. We proberen te achterhalen welke processen van collectief leren we terugzien binnen de ‘Universiteit’ en welke rol veiligheid daarin speelt.

Echter brengt kwalitatief onderzoek altijd een aantal moeilijkheden met zich mee. De onderzoekers nemen altijd deel aan het onderzoek. Dat betekent dat wij degene zijn die data verzamelen, interpreteren en uiteindelijk rapporteren. De onderzoekers hebben dus een grote invloed op de

uitkomsten van het onderzoek. Om deze invloed zo inzichtelijk mogelijk te maken hebben we een aantal stappen ondernomen. Zo zijn alle interviews opgenomen en letterlijk getranscribeerd om na te kunnen gaan of de analyses terecht zijn en op de visie van de participanten berusten.

3.2 Onderzoeksmethoden

3.2.1 Literatuurstudie

Silverman (2013) stelt dat elk wetenschappelijk onderzoek zou moeten beginnen met een theoretisch perspectief of model. We hoeven het wiel gelukkig niet zelf opnieuw uit te vinden en kunnen leunen op eerder gedaan wetenschappelijk onderzoek. Dit onderzoek omvat een tweeledige literatuurstudie. Aan de ene kant hebben we geprobeerd om de kenmerken, werking en structuur van CoPs te belichten om een antwoord te kunnen formuleren op deelvraag 1. Daarnaast hebben we ons verdiept in wetenschappelijke literatuur omtrent collectief leren binnen groepen en teams. Deze conceptualisering dient als basis voor het empirische gedeelte van dit onderzoek waar we in de volgende paragraaf op voortbouwen.

3.2.2 Empirisch onderzoek

Empirisch kwalitatief onderzoek kenmerkt zich door een aantal onderzoeksmethoden. Een veelvoorkomende manier van onderzoek doen binnen dit paradigma is het afnemen van semigestructureerde interviews. Dit type interview heeft als kenmerk dat de structurering niet teveel van tevoren is bepaald. Dit wil zeggen dat de inhoud, de formulering, de volgorde van de vragen en de antwoordkeuze gedeeltelijk afhangen van de interviewsituatie (Boeije, 2012). Een belangrijk instrument bij deze vorm van interviews is de topiclijst (bijlage I). Deze topics bieden een frame van waaruit richting gegeven wordt aan het gesprek.

Aan de hand van de literatuur hebben we een aantal topics of sensitizing concepts opgesteld. Deze operationalisering fungeert als manier om de theoretische concepten werkbaar te maken voor dit onderzoek. Tijdens het afnemen van de interviews hebben we de participanten zo vrij mogelijk gelaten. Het was in principe aan de deelnemer om richting te geven aan het gesprek. Wij hadden slechts de taak om dit enigszins binnen het kader van de topics te houden. Dat betekent dat de topics zelf besproken werden door de participant. We hebben geprobeerd om zo min mogelijk sturend op te treden. Tijdens de afname van de interviews is dat echter op twee manieren wel gebeurd. Allereerst door verdiepvragen te stellen en te vragen om voorbeelden, om zo een zo scherp mogelijk beeld te krijgen van wat de participant precies bedoelde. De tweede manier van sturing kwam voor wanneer topics tegen het einde van het interview niet aan bod dreigden te komen. Op

dat moment brachten we het topic zelf ter sprake om zo toch een beeld te krijgen van de visie van de participant over dat betreffende concept.

3.2.3 Participanten

Omwille de capaciteit en het tijdslimiet van dit onderzoek is er gekozen voor een groep van tien participanten. Hierbij waren we op zoek naar een mix van participanten die alleen workshops gevolgd hadden en participanten die actiever betrokken geweest zijn bij de 'Universiteit' en bijvoorbeeld workshops gehost hebben of in het kernteam hebben gezeten. In de praktijk bleek het echter moeilijk om de minder 'ervaren' leden van de 'Universiteit' te bereiken en te overtuigen tot deelname. De participanten met minder ervaring bij de 'Universiteit' hebben we zelf tijdens de workshops geworven. De participanten met meer ervaring hebben we benaderd op aanraden van een lid van het kernteam.

Uiteindelijk leverde dit een mix op van zes participanten met meer ervaring en een viertal participanten met minder ervaring. De resultaten van dit onderzoek zijn dan ook niet generaliseerbaar, noch representatief voor de gehele leergemeenschap de 'Universiteit'. Om dit doel te behalen zouden er meer tijd en middelen beschikbaar gesteld moeten worden. Het was ook niet de ambitie van dit onderzoek om een representatie te geven van de gehele 'Universiteit', maar om inzicht te verschaffen in het collectieve leerproces. Dit inzicht kan leiden tot een verrijking van het leerproces binnen de 'Universiteit'. Daarnaast bieden we handvatten voor vervolgonderzoek op dit gebied. Langduriger onderzoek kan nog meer inzicht geven zodat opbrengsten in de toekomst wellicht extrapoleerbaar zijn. Daarnaast is kwantitatief onderzoek nodig om te achterhalen in hoeverre deze inzichten representatief zijn voor grotere groepen.

3.2.5 Afname interviews

Voorafgaand aan de dataverzameling hebben we een tweeledige pretest gedraaid. Het eerste deel bestond uit een gesprek van een half uur met een bekende, om zo gesprekstechnieken te oefenen en vertrouwd te raken met de topics. Het tweede deel bestond uit een interview van een uur met een lid van de 'Universiteit'. De opbrengsten uit deze gesprekken zijn niet meegenomen in de analyse omdat we teveel gestuurd hebben op de inhoud.

Om recht te doen aan de visie van de participanten en een terechte analyse te kunnen maken hebben we toestemming gevraagd om elk interview auditief vast te leggen. Elke participant stemde hiermee in. Dit gaf ons de mogelijkheid om de interviews naderhand verbatim uit te werken. De

transcriptie van de gesprekken gebeurde letterlijk. Hierbij is de woordkeuze van de participant aangehouden. Haperingen, gestotter en andere vormen van irrelevante passages zijn daarbij weggelaten, om de leesbaarheid van het document te vergroten. In alle gevallen is de anonimiteit van de participanten gegarandeerd. Hiervoor is gekozen om de omgeving zo veilig mogelijk te maken, de betrouwbaarheid van de antwoorden te vergroten en sociaal wenselijke antwoorden tegen te gaan.

3.2.6 Analyse

Deze uitgewerkte interviews vormen de data van waaruit het onderzoek zich verder kon vervolgen. De eerste stap na de dataverzameling en uitwerking was het coderen van de gevonden data. We hebben de interviews gemarkeerd en ingedeeld in interessante fragmenten. Vervolgens hebben we de gemarkeerde onderdelen gelabeld. Dit bracht een enorme hoeveelheid codes met zich mee. Om hier verder mee te kunnen, hebben we in de tweede stap gekeken naar de meest voorkomende en achterliggende codes. Deze hoofdcodes zorgden voor een bepaalde mate van ordening en toonden tevens wat de belangrijkste elementen uit de data waren. In de derde stap werden deze hoofdcodes tot slot weer omgezet in verschillende concepten en een rode draad. Deze thema's en met name de rode draad tonen het werkelijke verhaal achter de data.

Na het achterhalen van de rode draad werd duidelijk dat het onderzoek een andere richting in geslagen was dan voorafgaand was bedacht. Voordat de interviews namelijk afgenomen werden, ging dit onderzoek uit van de vraag op welke manier vertrouwen invloed had op het collectieve leerproces. Uit de verzamelde data komt echter naar voren dat de participanten een heel ander aspect cruciaal achtten voor het collectieve leerproces, namelijk psychologische veiligheid. Dit resulteerde in een nieuwe richting van het onderzoek en een nieuwe hoofdvraag:

'Welke invloed heeft veiligheid op het collectieve leerproces binnen de leergemeenschap de 'Universiteit'?''

In het volgende hoofdstuk maken we de resultaten van dit hoofdstuk inzichtelijk. De citaten die we presenteren zijn allemaal letterlijk overgenomen van de transcripties en komen dus rechtstreeks uit de praktijk.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk geven we de resultaten van dit onderzoek weer. Dat doen we door letterlijke citaten uit de interviews te presenteren. Hierbij is de ervaring van de respondent als uitgangspunt genomen, wat gevolgen heeft voor de indeling van dit hoofdstuk. In figuur 4 is een overzicht gemaakt van welke topics we behandelen onder overkoepelende concepten. We sluiten dit hoofdstuk af met een deelconclusie waarin we evalueren in welke mate de conceptualisering en operationalisering voldoende toereikend zijn.

In hoofdstuk 5 leggen we vervolgens de link tussen de gepresenteerde resultaten van dit onderzoek en de bevindingen en conclusies van eerder gedaan onderzoek. Zo proberen we de patronen die we in de resultaten zien aan de hand van eerder gedaan wetenschappelijk onderzoek te verklaren.

4.1 Collectief leervermogen	p.1 Delen (paragrafen invoegen) p.2 Co-constructie p.4 Groepsactiviteit p.3 Groepsreflectie
4.2 Kennisbehoud en -overdracht	p.6 Opslag en hergebruik p.5 Boundary crossing
4.3 Psychologische veiligheid	F.1 Psychologische veiligheid

Figuur 4: Topics per paragraaf resultaten

4.1 Collectief leervermogen

In deze paragraaf maken we inzichtelijk welke processen bijdragen aan het lerend vermogen van een groep. Hierbij staat de visie van de respondenten centraal. Allereerst bespreken we de processen delen en co-constructie. Vervolgens kijken we naar het proces groepsactiviteit en hoe dat bij kan dragen aan het collectieve leerproces. Dat doen we ook voor het proces 'groepsreflectie'.

4.1.1 Delen en co-constructie

Samen leren door te praten

Uit alle tien de interviews komt naar voren dat de respondenten het proces van delen belangrijk vinden voor het collectieve leerproces. Hoe meer ruimte er gecreëerd wordt voor eigen inbreng en dialoog, hoe meer er geleerd blijkt te worden. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de woorden van respondent 9:

‘Je neemt iets mee, je draagt iets aan en je kijkt hoe je dat in gesprekken weer terugkrijgt om zo collectieve kennis te creëren’.

Die ruimte lijkt een belangrijke voorwaarde om voor het collectieve leerproces en daar lijken de mensen ook juist voor te komen. Zo stelt respondent 4:

‘Die gesprekken dragen juist bij, die discussie of dialoog draagt bij. En daar is ook de ruimte voor. Doordat je met zoveel mensen in gesprek gaat krijg je ook zoveel nieuwe inzichten en manieren van kijken. Dus door de collectieve intelligentie en met mensen in gesprek te gaan leer ik wel weer nieuwe dingen, krijg ik wel een nieuwe kijk op dingen, zeker. Dus ik denk wel zeker dat het bijdraagt daaraan, aan het leerproces en het opdoen van nieuwe kennis’.

Alle respondenten sluiten zich daarbij aan en bevestigen wat respondent 4 zegt, namelijk dat het ‘belangrijk’ (R6) is om ‘zoveel mogelijk’ (R7) ruimte te creëren voor mensen om aan het woord te komen. In de meeste workshops van de ‘Universiteit’ lijkt er ook gehamerd te worden op het creëren van die ruimte. Het draait namelijk om het ‘hebben van conversaties’ (R8) en het kunnen uitwisselen en uitdiepen van ideeën (R7). Waarom die ruimte voor conversatie zo belangrijk is, begrijpen we uit de woorden van respondent 5:

‘Ik geloof er heel erg in dat je heel veel zelf ook kan leren door te spreken. Want als je ergens over praat, dan moet je erover nadenken en heb je geen andere keuze ofzo. Dan stel je jezelf open en deel je je eigen kijk op de dingen. En andere mensen kunnen het daar wel of niet mee eens zijn, of ja, een andere kijk hebben. En in die discrepantie, daar zit denk ik het potentieel in zo’n avond’.

Luisterend gedrag

Met elkaar in gesprek treden lijkt dus een belangrijke invloed te hebben op het collectieve leervermogen. Echter is praten niet het enige belangrijke onderdeel van een dialoog. Om echt dieper te komen en te kunnen leren moet er op een andere manier naar elkaar geluisterd worden, 'zodat je echt open kan gaan staan voor elkaar' (R2). Hierover bestond ook geen enkele twijfel bij de respondenten. Volgens Respondent 2 moet je:

'Niet luisteren om uiteindelijk zelf weer iets te zeggen, maar dat je echt alleen luistert'.

Luisteren is 'heel belangrijk' (R8), maar het is meer dan alleen naar de woorden luisteren die iemand zegt. Je moet 'echt' (R8, R10) proberen te luisteren naar de dingen die zich achter die woorden schuil houden (R2).

Maar wat houdt dat 'echte' luisteren dan precies in? Respondent 9 legt het als volgt uit:

'ik denk voornamelijk observeren en luisteren of in ieder geval, observeren, het zien. Er ligt natuurlijk heel veel non-verbale communicatie aan ten grondslag. Want luisteren ligt ook wel in het verlengde van het kunnen zien. Daar heb je echt alle zintuigen voor nodig'.

Co-creatie

Uit de ervaringen van de respondenten in de voorgaande paragrafen halen we dat het goed kunnen luisteren en het delen van ervaringen belangrijke factoren zijn die het collectieve leervermogen vergroten. In deze paragraaf proberen we inzichtelijk te maken hoe dat collectieve leerproces volgens de respondenten kan leiden tot nieuwe kennis. Ook hierover bestaat tussen de ervaringen van de respondenten veel overeenkomst. Het begint volgens respondent 6 allemaal met:

'Cocreëren, daar gaat het om. Door in gesprek dingen te onderzoeken en te leren. Dus samen leren'.

Daarnaast is het volgens respondent 1 belangrijk dat je niet vervalt in oude patronen. Een belangrijk punt volgens hem is dat terwijl je leert, iets creëert.

‘Dat je dus niet herhaalt wat andere mensen al eerder bedacht hebben, maar dat je iets nieuws maakt’.

Volgens respondent 8 is het ook veel ‘waardevoller’ om samen nieuwe dingen te creëren. Dat doe je volgens respondent 5 door ‘samen in gesprek te gaan’. Je leert dan doordat je ‘een nieuwe visie te horen krijgt’ (R5). Volgens respondent 9 is het ook ‘fijn’ om op je eigen perspectief, je eigen manier van kijken, je eigen conclusies een visie van iemand anders vanuit een ander perspectief te horen.

In de conceptualisering van het concept co-creatie haalden we het voorbeeld van de groep verpleegsters aan. We stelden dat wanneer de verpleegsters met elkaar in gesprek gaan over hun ervaringen, ze elkaar aan kunnen vullen. Zo worden verschillende bronnen van kennis geïntegreerd. Deze integratie van diverse bronnen van kennis zien we ook terug bij de ‘Universiteit’ als het gaat over het gezamenlijk creëren van kennis.

Constructieve conflicten

Het kan voorkomen dat wanneer een verpleegster haar ervaringen en kennis deelt met de rest van de groep, zij het hier niet mee eens zijn of de dingen anders zien. Hierdoor kan er een discussie of conflict ontstaan binnen de groep. In deze paragraaf presenteren we in hoeverre de leden van de ‘Universiteit’ dit soort constructieve conflicten als waardevol zien.

Een drietal respondenten (R2, R3 & R9) maakt zich hard voor discussies en conflicten binnen de ‘Universiteit’. Een discussie kan bijvoorbeeld ‘heel goed’ zijn (R2). Ze kunnen ook ‘mooi’ zijn omdat je dan juist dingen zichtbaar krijgt die kennelijk niet goed liepen (R9).

Een ander drietal (R1, R7 & R8) suggereert dat het aangaan van conflicten wel een hele interessante manier van leren is (R7), dat ‘goede scherpe randjes’ heeft (R1). Alleen past deze manier van leren volgens hen niet zo goed bij de ‘Universiteit’ omdat het ten kosten kan gaan van de veiligheid die je juist binnen de groep probeert te creëren. Respondent 8 sluit zich daarbij aan en stelt dat:

‘een conflict ook heel waardevol kan zijn, mits het niet ten kosten gaat van de energie binnen de groep’.

De overige vier respondenten (R4,R5,R6 & R10) zien de waarde van discussies en conflicten binnen de ‘Universiteit’ helemaal niet. Zo stellen ze dat het doel van de avond ook niet is om iemand te

overtuigen, maar om nieuwe dingen te leren door samen in gesprek te gaan (R5). Respondent 10 voegt daaraan toe dat:

‘het meer gaat om het delen en het zien van verschillende punten. Het is ook nooit het doel om een punt te maken of de ander te overtuigen van iets anders. Ik denk dat discussies ook vaak niet zoveel opleveren’.

In de voorgaande paragrafen hebben we inzichtelijk gemaakt in welke mate we de basisprocessen van collectief leren terugzien. Naast deze basisprocessen beschrijven Decuyper et al. (2010) een aantal processen dat het leerproces effectiever en efficiënter maakt (paragraaf 2.3.2). In de komende paragrafen presenteren we in hoeverre deze faciliterende processen we terug zien komen in het collectieve leerproces binnen de ‘Universiteit’. We leggen daarbij de focus op de processen ‘groepsactiviteit’ en ‘groepsreflectie’.

4.1.2 Groepsactiviteit

Een van de belangrijkste punten voor het succes van een workshop blijkt het concept ‘groepsactiviteit’ te zijn. Alle respondenten zien een positieve relatie tussen hoe goed iemand meedoet en hoeveel iemand leert. Leren begint volgens de respondenten door de ervaring en het zelf bijdragen aan het leerproces door mee te doen. Respondent 4 vertelt over zijn eigen ervaringen en zegt:

‘Wanneer ik wat minder mee doe omdat ik het bijvoorbeeld minder interessant vind, dan leer ik minder dan wanneer ik gemotiveerd ben en meer mee doe. Je leert door mee te doen, anders leer je minder’.

Respondent 9 sluit zich hierbij aan en stelt dat:

‘Het resultaat [hoeveel iemand leert] is ook afhankelijk van hoe nieuwsgierig een persoon zelf is en hoe goed hij meedoet, en wat voor tijdsbestek hij zichzelf daarvoor geeft om het te ondervinden’.

Alle respondenten zijn het er over eens dat je meer leert op individueel niveau wanneer je actief meedoet en zelf een bijdrage levert aan het leerproces. Respondent 5 stelt dat deze actieve houding ook invloed heeft op het collectieve leerproces. Hij suggereert dat hoe meer mensen er actief

meedoen, hoe rijker het individuele- als collectieve leerproces en hoe meer je uit een workshop haalt.

4.1.3 Groepsreflectie

Een duidelijke meerderheid van de respondenten pleit voor de waarde van momenten van rust, stilstand en reflectie. Op één na (R5) alle respondenten vinden het belangrijk om even stil te staan bij het begin en einde van elke sessie. Volgens respondent 2 moet je vertragen om vooruit te komen en dat doe je door vragen te stellen als:

‘Waarom zijn we hier samen, waarom ben je hier gekomen. Dat soort vragen. Dat is een manier om te vertragen om uiteindelijk ervoor te kunnen zorgen dat je vooruit kan’.

Het gaat volgens respondent 3 om de ‘interactie met de groep’. Het gaat om het toetsen van je denkbeelden en visies aan de ervaringen van de groep. Dit doe je volgens respondent 8 door ze zoveel mogelijk aan te spreken, om feedback te vragen en hiervoor open te staan.

Respondent 5 ziet het echter anders. Hij stelt dat er meer binding nodig is tussen de groepsleden om echt collectief te reflecteren. Dit gebeurt volgens hem nu nog niet. Hij stelt dat:

‘de groep daar op maandag ook te dynamisch voor is, er is te weinig vastigheid. Ik denk wel dat dit gebeurt tussen de mensen van het kernteam die heel vaak aanwezig zijn’.

Hij ziet centrale reflectiemomenten om na te denken over de doelen van de Universiteit ook niet als mogelijke optie want het levert ‘geen inhoudelijke winst op voor het proces’(R5).

In de ervaringen van de respondenten zien we een duidelijk verschil tussen individuele en collectieve reflectiemomenten. Hier gaan we in het analyse hoofdstuk in paragraaf 5.1 verder op in.

4.2 Kennisbehoud en –overdracht

We hebben gezien dat de basisprocessen ‘delen’, ‘co-creatie’ en ‘conflicten’ de kern vormen van collectief leren. De faciliterende processen ‘groepsactiviteit’ en ‘groepsreflectie’ zorgen voor effectiviteit en efficiëntie van dat leertraject. Decuyper et al. (2010) voegen hier nog een derde categorie aan toe, die we in deze paragraaf zullen behandelen. Het gaat om de opslag en terugvindbaarheid van nieuwe kennis en informatie.

Wat betreft het vastleggen van de nieuw gecreëerde kennis leven er binnen de groep deelnemers verschillende visies. Zo zijn er een aantal voorstanders voor het vastleggen en wordt hier waarde aan gehecht. Respondent 2 vindt het oogsten en opslaan van de kennis die gecreëerd wordt tijdens een workshop een:

‘essentieel onderdeel van het bouwen van collectiviteit en collectief leren’.

Het is ‘zeker belangrijk’ (R2) om iets van de avond vast te leggen. De meerderheid van de respondenten sluit zich aan bij deze zienswijze. Zo kunnen mensen het teruglezen en nog even kort opnieuw ervaren wat kan leiden tot nieuwe inzichten is een veelgehoord argument. Dat halen we onder andere uit de woorden van respondent 7 die een drietal voordelen aan het oogsten van kennis toedicht:

‘Ik denk dat het en leuk is voor de mensen die zijn geweest, waardoor je als je het over leren hebt, dingen beter beklijven. Want leren heeft ook te maken met herhalen. Twee kan het natuurlijk dienen als promotie, om mensen enthousiast te maken of ze meer te laten leren over een bepaald onderwerp. En drie ik denk dat het ook voor de universiteit zelf van waarde kan zijn. Om het op te slaan in een archief’.

Respondent 10 voegt daar nog aan toe dat alle inzichten die uit een dergelijke avond komen ‘superwaardevol’ zijn, maar is geen voorstander van dingen vastleggen die nooit meer gelezen worden. Dat is het probleem waar het drietal overige respondenten ook tegen aan loopt (R1, R3 & R6). Respondent 1 ziet bijvoorbeeld ‘het nut van zo’n metaconclusie nog niet meteen’. Respondent 6 voegt daar nog aan toe dat hij:

‘zijn eigen aantekeningen ook niet gelezen heeft, dus ik denk dat ik ze [de metaconclusies] ook links zou hebben laten liggen’.

4.3 Psychologische veiligheid

Ondertussen weten we in welke mate we de processen van collectief leren die Decuyper et al. (2010) beschrijven, terugzien in de ervaringen van de leden van de ‘Universiteit’. Naast deze processen leggen we in dit onderzoek sterk de focus op welke rol veiligheid speelt in de totstandkoming van dat collectieve leerproces. We laten in deze paragraaf eerst zien waarom die veiligheid zo belangrijk is en brengen vervolgens aan het licht op welke manieren deze veiligheid te creëren is.

Er bestaat geen enkele twijfel over dat veiligheid hét belangrijkste aspect is van het collectieve leerproces binnen de ‘Universiteit’. Dat blijkt uit alle interviews. Bij leerprocessen gaat het heel erg over veiligheid en vertrouwen stelt respondent 2 bijvoorbeeld. Er moet een ruimte zijn waar je kunt delen wat je wilt delen, zonder schaamte of wat dan ook te voelen. Als je geen veilige omgeving weet te creëren gaat dat ten kosten van het leerproces. Want van fouten maken leer je het meest stelt respondent 9. Hij voegt daaraan toe dat:

‘Die veilige ruimte wordt wel ervaren binnen de universiteit, want in de maatschappij word je gedruild en moet alles perfect zijn, maar hier niet. Dus ik denk wel dat er behoefte is aan leermogelijkheden zoals de ‘Universiteit’.

Uit de woorden van respondent 7 begrijpen we waarom die psychologische veiligheid zo belangrijk is:

‘Leren is soms, leren is heel leuk, maar leren kan soms ook een beetje prikkelen of pijn doen of je uitdagen of je prikkelen of je op een andere manier naar dingen laten kijken, waardoor er soms frictie of spanning in jezelf ontstaat’.

Die psychologische veiligheid wordt volgens de leden van de ‘Universiteit’ op drie manieren vormgegeven. De eerste manier is het leggen van nadruk op persoonlijk contact. De tweede manier heeft te maken met de rol en houding van de host. Als laatste veronderstellen ze dat de keuze van de werkvorm invloed heeft op de ervaren veiligheid. In de komende drie paragrafen staan we kort even stil bij de drie manieren die bijdragen aan het creëren van veiligheid.

4.3.1 Persoonlijk contact

Er is een duidelijke positieve relatie tussen persoonlijk contact en het leerproces. Dat blijkt uit de woorden van respondent 1 die stelt dat het heel belangrijk is om mensen het gevoel te geven dat ze bij de groep horen en dat ze wat toe kunnen voegen, anders gaat dat ten kosten van het leren. Uit de ervaringen van respondenten 4, 6, en 7 maken we op dat de 'Universiteit' erin slaagt zo'n omgeving te faciliteren want:

'Iedereen is heel toegankelijk en open (R7)'.

'Ze doen zo hun best om iedereen op hun gemak te laten voelen. Dat voel je heel erg en daardoor doe je meer mee. Ik deed daardoor in ieder geval meer mee'(R6).

'Ik had al heel snel het gevoel dat ik ook voor dingen uit kan komen en wat meer mezelf zijn. Daardoor kan ik mezelf makkelijker uiten en daar leer ik dan weer meer van'(R4).

Naast persoonlijke verbinding, dragen de respondenten ook andere manieren aan om veiligheid te vergroten. In de volgende paragrafen behandelen we om die reden leiderschap en de gekozen werkvormen als manieren om een veilige omgeving te creëren.

4.3.2 Leiderschap

Uit de ervaringen van respondenten blijkt dat ook leiderschap een rol speelt in het creëren van een veilige omgeving. Hierover zijn alle deelnemers het met elkaar eens. Ze dragen echter wel verschillende manieren aan waarop een leider bij kan dragen aan het creëren van veiligheid.

Door als leider of host het goede voorbeeld te geven en de cultuur uit te dragen kan je veiligheid in de hand werken. Aan de andere kant kan je door te faciliteren en de groep te empoweren om mee te doen veiligheid stimuleren. Een leider kan ervoor zorgen dat mensen zich sneller open stellen in een groep door zichzelf kwetsbaar op te stellen stelt respondent 5. Wanneer hij zelf het goede voorbeeld geeft, nodigt dit mensen uit om ook iets te leren. Respondent 3 deelt dat hij wel eens:

'heel bewust een verhaal heeft ingezet om zelf kwetsbaar te beginnen, want dat verwacht ik ook bij anderen'

Hoe je als leider overkomt, heeft invloed op het gevoel van de groep. Daar moet je je heel bewust van zijn stelt respondent 3.

Een tweede taak die de host hierbij volgens de respondenten heeft is het handhaven of verzorgen van de sfeer. Zo is hij 'sowieso verantwoordelijk voor het organiseren of het controleren van de houding van mensen (R6)'.

4.3.3 Werkvormen

Naast leiderschap en de persoonlijke verbinding speelt ook de keuze voor de werkvorm een rol in het creëren van veiligheid. Dat blijkt onder andere uit de woorden van respondent 4:

'De manieren waarop zij te werk gaan, dus de interactie, dat zorgt er denk ik voor dat je dat veilige gevoel krijgt'

De werkvorm is heel bepalend of je het gevoel hebt dat anderen er open voor staan stelt respondent 10. Respondent 1 voegt hieraan toe dat je in kleinere groepen persoonlijkere dingen kunt bespreken dan in grotere groepen. Dat blijkt ook uit de ervaringen van respondent 4:

'Toen dacht ik wel ja, we zitten hier wel met een groep van dertig mensen. Op dat moment had ik wel zo iets van hey, weet je, wil ik dit allemaal wel delen. Op dat moment voelde ik me wel wat minder veilig' .

4.4 Empirische deelconclusie

In deze paragraaf blikken we terug op de conceptualisering en operationalisering van begrippen. We evalueren in hoeverre de literatuurstudie toereikend is en wanneer we onvoorziene onderwerpen of thema's tegenkwamen.

Wat betreft het collectieve leervermogen en de concepten die we daaronder geschaard hebben, kwamen we weinig onvoorziene dingen tegen. We konden een groot deel van de ervaringen van de respondenten plaatsen onder de eerder vastgestelde sensitizing concepts. Echter werd de literatuurstudie wel op een enkel punt tegengesproken. Uit de ervaringen van respondenten blijkt namelijk dat ze makkelijker kennis en ervaringen delen binnen een kleinere groep, terwijl Decuyper et al. (2010) en Wilson et al. (2007) stellen dat de kwaliteit van het proces van delen verbeterd kan worden wanneer er een groter percentage van het team betrokken is.

De literatuurstudie op het gebied van het creëren van een veilig klimaat kwam voor een groot deel overeen met de ervaringen van de respondenten. Ook de relatie tussen leiderschap en de veilige omgeving kwamen we in de literatuur meerdere malen tegen. Echter de relatie tussen de werkvorm en de psychologische veiligheid zijn we in de literatuurstudie op basis van Decuyper et al. (2010) niet tegengekomen. Op dit gebied zouden we dus een kleine aanvulling kunnen leveren, maar dat moet nader onderzoek uitwijzen.

We hebben voor de conceptualisering bewust gekozen voor het model van Decuyper et al. (2010) omdat zij een brede theoretische verkenning hebben verzet op het gebied van collectief leren in groepen. Deze brede studie dient als ferme theoretische basis waarop dit onderzoek gestoeld is. Vermoedelijk zijn we door die brede basis in de praktijk weinig nieuwigheden of onvoorziene dingen tegengekomen.

5. Analyse

In dit hoofdstuk leggen we de resultaten van dit onderzoek naast de conclusies en uitkomsten van eerder gedaan wetenschappelijk onderzoek. We leggen deze link om een verklaring te zoeken voor de patronen die we zien in de resultaten van dit onderzoek. We hanteren in dit hoofdstuk dezelfde indeling (figuur 4) als in de resultatensectie.

5.1 Collectief leervermogen

Uit alle interviews blijkt dat de ruimte voor eigen inbreng en dialoog een grote rol spelen in het collectieve leervermogen. Daarbij speelt het luisterend vermogen van de leden een grote rol. Er moet echt geluisterd proberen te worden naar wat er achter de gesproken woorden schuilgaat. Deze manier van kijken strookt met visie van Weggeman (2000), die stelt dat het van groot belang is dat de ontvanger goed luistert en dezelfde betekenis toekent aan de informatie die wordt gedeeld.

Daarnaast zien we een duidelijke overeenkomst tussen de waarde die de deelnemers toedichten aan co-creatie en de conclusies van Baker (1994) en Decuyper et al. (2010). Zij suggereren dat het gaat om een gemeenschappelijk proces, gericht op het ontwikkelen van gedeelde kennis en betekenis, door bestaande kennis bij te schaven en hierop door te bouwen. Dit zien we heel duidelijk ook terugkomen in de meningen van de deelnemers.

Over die gedeelde kennis en betekenis moet dan wel eerst overeenstemming bereikt worden. Dat lukt niet altijd en soms mondt een dialoog uit in een discussie of een conflict. Over het nut en de waarde van conflicten binnen de 'Universiteit' bestaat tussen de deelnemers geen consensus. Conflicten lijken echter volgens wetenschappelijke literatuur wél waarde te hebben voor de prestaties van een team. Jehn (1995) laat zien dat conflicten gericht op taakuitvoer bevorderlijk kunnen zijn voor teamprestaties, terwijl conflicten op inter-persoonlijk gebied niet functioneel zijn.

Over het topic 'groepsactiviteit' bestaat bij de participanten ook weinig verschil van mening. Allen waren het erover eens dat wanneer iemand actiever meedoet, het ten goede komt van zowel het individuele- als het collectieve leerproces. De resultaten van dit onderzoek stroken met de eerdere bevindingen van Lave (1991), Korenhof et al. (2010) en Argyris & Schön (1974), die veronderstellen dat participatie aan het werk en deelname aan teamactiviteiten belangrijke condities zijn voor het

leerproces. Daarnaast bevestigt dit onderzoek de conclusie van het onderzoek van Arrow et al. (2000) waarin zij suggereren dat groepsleden van elkaar leren door met elkaar te interacteren. Collectieve reflectiemomenten met de gehele groep zien we daarentegen weinig terug bij de 'Universiteit'. Dat komt vermoedelijk doordat het hier een proces beslaat dat een vast team normaliter doormaakt. Door de dynamische groepskenmerken van de 'Universiteit' is het moeilijk om gezamenlijk doelen te stellen, omdat er mensen zijn die in het vervolg niet meer aanwezig zijn. We zien hier een splitsing tussen het leerproces van het kernteam en de veranderlijke groep deelnemers daaromheen. Bij het kernteam lijkt er sprake te zijn van double-loop learning. Ze denken na over zowel de resultaten, maar ook over de gestelde doelen en stellen deze waar nodig ter discussie. Voor de dynamische groep geldt dat het leerproces meer weg heeft van het single-loop learning proces, beschreven door Argyris (1991). Dit proces beslaat voornamelijk het behalen van de gestelde doelen. Afgaand op de conclusies van Decuyper et al. (2010) maakt het kernteam dus een completer, rijker leerproces door dan de dynamische groep die zich daaromheen vormt.

5.2 Kennisbehoud en –overdracht

'Collectief leren met collectieve processen en collectieve uitkomsten is de meest ideale situatie voor een organisatie' zo stelt Mittendorff (2004, p,11). Met de topics 'opslag' en 'hergebruik' brengen we eerst in kaart te brengen in hoeverre er waarde gehecht wordt aan het vastleggen van de opbrengsten van een workshop. Volgens de meerderheid van de respondenten zijn de opbrengsten van een workshop een essentieel en waardevol onderdeel van collectief leren. Zij zien de waarde van het vastleggen van deze opbrengsten ook. Dit lijkt dus aan te sluiten bij de visie van Mittendorff (2004).

Echter is er ook een drietal respondenten dat de waarde van het vastleggen van deze nieuwe kennis of het maken van een metaconclusie niet direct ziet. De belangrijkste reden die zij daarvoor aandragen is dat zij geen voorstander zijn van het vastleggen van dingen die nooit meer gelezen worden. Uit de interviews met leden van het kernteam blijkt wel dat hierover vaak wordt nagedacht, maar dat de juiste manier van oogsten van de nieuwe kennis nog niet gevonden is. De vraag die ze zich daarbij op basis van de resultaten van dit onderzoek moeten stellen is: hoe kunnen we mensen na afloop van een workshop nog motiveren om bij te dragen aan een collectieve conclusie?

5.3 Psychologische veiligheid

Psychologische veiligheid is binnen de 'Universiteit' hét belangrijkste onderdeel van het collectieve leerproces. Zonder veiligheid binnen de groep durven mensen minder snel fouten te maken. Dat gaat ten kosten van het leerproces want door het maken van fouten leer je juist het meest. Hier zien we een duidelijke overeenkomst met de artikelen van van den Bossche et al. (2006) en Kayes et al. (2005). Zij concluderen dat wanneer de leden van een groep of team deze veiligheid niet ervaren, dat het leerproces van de groep in de weg staat. De groepsleden stellen dan minder snel de huidige procedures ter sprake en zijn bang om te experimenteren. Ook Coenders in Wenger (1998) pleit voor het creëren van een open en veilige leerruimte. Kayes et al. (2005) suggereren dat wederzijds respect en vertrouwen fundamenteel zijn van een dergelijke omgeving. Deze conclusie kunnen we bevestigen op basis van de resultaten van dit onderzoek, die ook sterk neigen naar persoonlijke verbinding. Volgens de deelnemers is het heel belangrijk om mensen het gevoel te geven dat ze bij de groep horen en wat toe kunnen voegen. Hebben ze dat gevoel niet, dan gaat dat ten kosten van het leerproces.

Naast het persoonlijke contact zijn we op zoek gegaan naar andere manieren om die veiligheid vorm te geven. Afgaand op de literatuur moet er daarbij ook gekeken worden naar leiderschap. Edmondson (1999) en Edmondson et al. (2001a) pleiten ervoor dat de leden van een team gevoelig zijn voor het gedrag van de leider van het team. Ze benadrukken dat hij een belangrijke rol speelt in het creëren van een veilige omgeving door toegankelijk te zijn. In dit onderzoek komt de invloed van de host op twee manieren naar voren. De leider of host van een groep kan bijdragen aan de vormgeving van een veilige omgeving door zelf het goede voorbeeld te geven. Zo lijkt een kwetsbare houding van de host, een kwetsbare houding van de groep in de hand te werken. Daarnaast moet hij mensen uitnodigen tot deelname en deze deelname waarderen en ondersteunen. Hier zien we een duidelijke overeenkomst met het artikel van Edmondson et al. (2001a).

Naast persoonlijk contact en leiderschap, zien we in de ervaring van de deelnemers nog een andere manier terugkomen om bij te dragen aan het creëren van een veilige omgeving. De werkvorm die de host kiest speelt hierin volgens hen ook een belangrijke rol. Wanneer je er voor kiest om te beginnen met het werken in kleinere groepen, maak je het voor mensen makkelijker om het woord te pakken en eventueel fouten te maken. Een kleinere groep wordt daarbij door de respondenten als veiliger ervaren dan een grotere groep.

6. Conclusie

Aan de hand van de gepresenteerde resultaten in hoofdstuk 4, de patronen die we zien en de verklaring geven we in dit hoofdstuk antwoord op de hoofdvraag:

Welke invloed heeft veiligheid op het collectieve leerproces binnen de leergemeenschap 'de Universiteit'?

We geven antwoord op de hoofdvraag door middel van het formuleren van een antwoord op de verschillende deelvragen die we daarbij gesteld hebben. We beginnen met het in kaart brengen van kenmerken die wetenschappers toeschrijven aan CoPs. Aan de hand van deze kenmerken bekijken we in welke mate de 'Universiteit' deze kenmerken vertoont. Vervolgens ontleden we het concept collectief leren en bekijken we welke daarvan we terugzien bij de 'Universiteit'. Afsluitend richten we ons op welke invloed veiligheid heeft op het collectieve leerproces.

6.1 Deelvraag 1

Wat zijn volgens wetenschappelijke literatuur kenmerken van een CoP en in welke mate zien we die terug binnen 'de Universiteit'?

Wenger (1998a) onderscheidt een drietal eigenschappen waaraan een groep moet voldoen om geclassificeerd te kunnen worden als CoP. Dat zijn de concepten 'domain', 'community' en 'practice'. Mittendorff et al. (2006) hebben deze drie elementen geoperationaliseerd in een onderzoeksmodel, dat we in paragraaf 2.1 behandelen. In figuur 6.1 laten we een duidelijk verschil zien tussen de twee subgroepen die kenmerkend zijn voor de 'Universiteit'. In dit onderzoek is al eerder aan het licht gekomen dat het bij de 'Universiteit' een bijzonder dynamische groep betreft. Wanneer we deze groep analyseren zien we een subgroep met grote betrokkenheid. Hier vallen onder andere de leden van het kernteam onder, maar ook leden die actief betrokken zijn bij de 'Universiteit' en veel workshops bijwonen of organiseren. Afgaand op het onderzoeksmodel van Mittendorff et al. (2006) kunnen we stellen dat deze groep veel kenmerken van een CoP vertoont.

Dat gaat echter niet op voor de dynamische subgroep die om de groep van ervaren leden heen cirkelt en zich continu ververst. Hierbij kan er nog geen sprake zijn van bijvoorbeeld een gedeelde gemeenschap, omdat er veel mensen voor het eerst komen. Ook delen zij geen het 'vakjargon' van de 'Universiteit' nog niet en kan er nog niet gesproken worden van een gedeelde praktijk. De groep

leden van de 'Universiteit' is dus gedifferentieerd en we zien per subgroep andere leercondities en processen terugkomen.

Groepskenmerken CoPs

Groep	Gedeeld domein	Gedeelde praktijk	Gedeelde gemeenschap
Betrokken leden	Het gedeelde domein dat we terugzien binnen de groep is de interesse en nieuwsgierigheid voor nieuwe manieren van leren en persoonlijke ontwikkeling.	Binnen deze groep is er een duidelijk gedeeld jargon. Termen als check-in, world-café en 'Pop when you're hot' zijn hier voorbeelden van.	Er is een gedeelde mini-cultuur aanwezig. De groep heeft vaker samengewerkt en delen verhalen. Er heerst een informeel karakter en door samen workshops te organiseren hebben ze een rijke leergeschiedenis samen.
Dynamische groep	Er is nog geen gedeeld domein. Het enige wat de nieuwkomers zou kunnen binden is bijvoorbeeld de interesse voor een bepaald thema.	Er is geen gedeelde praktijk, noch een gedeeld jargon.	De nieuwkomers proberen de mini-cultuur zo snel mogelijk te indoctrineren. Hier is echter tijdens de eerste sessie nog geen sprake van. Ze delen nog geen verhalen en hebben geen leergeschiedenis samen.

Figuur 6.1: Samenvatting van resultaten CoP onderzoek

6.2 Deelvraag 2

Wat zijn volgens wetenschappelijke literatuur processen van een collectief leerproces binnen een groep?

Om de processen van collectief leren in kaart te brengen hebben we gekozen voor het integratieve model van Decuyper et al. (2010). Zij beschrijven een achttal processen, dat gezamenlijk het collectieve leerproces moet vormen. Ze veronderstellen daarbij dat er nog eens tien factoren zijn die invloed hebben op de acht processen van het leerproces. Specifiek voor dit onderzoek is er gekozen om alleen te kijken naar de acht processen en de factor veiligheid. In de topiclijst (Bijlage X) geven we schematisch weer om welke processen het gaat en hoe we deze geoperationaliseerd hebben voor dit onderzoek. Aan de hand van deze operationalisering hebben we in kaart gebracht welke processen vanuit de literatuur we terugzien bij de 'Universiteit'.

6.3 Deelvraag 3

Aan de hand van deze operationalisering hebben we in kaart gebracht welke processen vanuit de literatuur we terugzien bij de 'Universiteit'. In deze paragraaf geven we antwoord op de vraag:

Welke processen zien we terug in de praktijk van de leergemeenschap 'de Universiteit'?

Voor de conclusie die we hier trekken hanteren we dezelfde indeling als in het resultaten hoofdstuk, te vinden in figuur 4.

6.3.1 Collectief leervermogen

Door eigen ervaringen te delen (§2.3.1.1) en goed te luisteren naar wat de ander zegt kan je een stap dieper komen, bestaande kennis bijschaven en zo nieuwe kennis creëren. Daar bestaat bij de deelnemers geen enkele twijfel over. Hier zien we een duidelijke overeenkomst met de visies van Baker (1994) en Decuyper et al. (2010).

Het delen van kennis en ervaringen kan leiden tot zowel co-constructie (§2.3.1.2) als constructieve conflicten (§2.3.1.3). Het merendeel van de deelnemers van dit onderzoek ziet voornamelijk de waarde van co-constructie en stellen dat het vervallen in conflictsituaties weinig waarde toevoegt aan het collectieve leerproces binnen de 'Universiteit'. We zien dat de ervaringen van de deelnemers indruisen tegen de conclusies van Jehn (1995), die wel een positieve relatie ziet tussen taakgerichte conflicten en de prestaties van een team. Het leerproces binnen de 'Universiteit

zou dus completer gemaakt kunnen worden door ruimte te creëren voor constructieve conflicten, mits deze op taakuitvoer gericht zijn en niet ten kosten gaan van de gecreëerde veilige omgeving.

Participatie (§2.3.2.2) aan het werk en deelname aan activiteiten zijn belangrijke condities voor het leerproces, zo veronderstellen Lave (1991), Korenhof et al. (2010) en Argyris & Schön (1974). Daar wordt door Arrow et al. (2000) aan toegevoegd dat groepsleden van elkaar leren door met elkaar te interacteren. Op basis van de resultaten van dit onderzoek bevestigen we de bevindingen van deze wetenschappers op dit gebied. Ook in dit onderzoek zien we namelijk een duidelijke positieve relatie tussen groepsactiviteit en het collectieve leerproces.

Wat betreft het collectieve reflectieproces (§2.3.2.1) binnen de 'Universiteit' moeten we andere conclusies trekken. We zien deze momenten weinig terugkomen. Dat komt vermoedelijk doordat het hier een proces beslaat dat een vast team normaliter doormaakt. We zien hier een splitsing tussen de leerprocessen van de betrokken leden en de veranderlijke groep deelnemers daaromheen ontstaan. Bij de betrokken leden lijkt er sprake te zijn van double-loop learning. Ze denken na over zowel de resultaten, maar ook over de gestelde doelen en stellen deze waar nodig ter discussie. Voor de dynamische groep geldt dat het leerproces meer weg heeft van het single-loop learning proces, beschreven door Argyris (1991). Dit proces beslaat voornamelijk het behalen van de gestelde doelen. De ervaren leden maken dus een completer collectief leerproces door dan de nieuwkomers.

6.3.2 Kennisbehoud en –overdracht

Volgens de meerderheid van de respondenten zijn de opbrengsten van een workshop een essentieel en waardevol onderdeel van collectief leren. Dit lijkt dus aan te sluiten bij de visie van Mittendorff (2004). Toch is er binnen de 'Universiteit' maar in beperkte mate sprake van het collectief formuleren of vastleggen van uitkomsten (§2.3.3). We kunnen het leerproces binnen de 'Universiteit' aan de hand van het model van de Laat en Simons (2002) classificeren als een leerproces in sociale interactie.

Outcomes	Individual	Collective
Processes	Individual learning	Individual learning processes with collective outcomes
Individual	Learning in social interaction	Collective learning

Figuur 6.3.2: Vorm van collectief leren binnen de 'Universiteit' (de Laat & Simons, 2002)

Mittendorff (2004) stelt dat de ideale situatie voor een organisatie met betrekking tot leren de meest pure vorm van collectief leren beslaat. Afgaand op de bevindingen in zijn artikel zou het leerproces van de 'Universiteit' dus verbeterd kunnen worden door meer te richten op het collectief formuleren en vastleggen van de nieuwe kennis die gecreëerd wordt gedurende de workshops.

In beide subgroepen binnen de 'Universiteit' zien we de processen 'delen', 'co-constructie' en 'groepsactiviteit' duidelijk terugkomen. De subgroepen onderscheiden zich van elkaar doordat we bij de betrokken groep leden wel momenten van 'collectieve reflectie' terugzien, waar dat bij de dynamische groep veel minder het geval is. De beide subgroepen ontmoeten elkaar weer bij het proces van opslag van nieuwe kennis. Hier is wel sprake van, maar er is ruimte voor verrijking van dit proces wat kan leiden tot een completer collectief leerproces.

6.4 Deelvraag 4

Naast de processen van het collectieve leerproces, richten we ons in dit onderzoek specifiek op welke invloed veiligheid daarop heeft. In deze paragraaf geven we antwoord op de vraag:

Welke invloed heeft veiligheid op het collectieve leerproces?

Op basis van de literatuur namen we aan dat er een positieve relatie bestaat tussen de ervaren veiligheid en het collectieve leerproces. Aan de hand van de resultaten van dit onderzoek kunnen we deze aanname bevestigen. Psychologische veiligheid blijkt binnen de 'Universiteit' namelijk hét belangrijkste onderdeel van het collectieve leerproces. Dit was in alle gesprekken zonder twijfel het onderwerp waar het meest op werd gehamerd door de deelnemers. Zonder veiligheid binnen de

Conclusie

groep durven mensen minder snel fouten te maken en dat gaat ten kosten van het leerproces. Door het maken van fouten leer je juist het meest. Hier zien we een duidelijke overeenkomst met de artikelen van van den Bossche et al. (2006), Wenger (1998) en Kayes et al. (2005). Zij concluderen dat wanneer de leden van een groep of team deze veiligheid niet ervaren, dat het leerproces van de groep in de weg staat.

Voor de leerprocessen binnen de 'Universiteit' is het dus van fundamenteel belang dat er een zo veilig mogelijke omgeving gecreëerd wordt. Veiligheid moet het uitgangspunt zijn van waaruit elke sessie en elke workshop vertrekt. Wanneer die veiligheid er eenmaal is kan er gekeken worden naar hoe andere processen van collectief leren bijdragen aan de leeruitkomsten. Hierbij kan er bijvoorbeeld gedacht worden aan in welke vorm constructieve conflicten binnen de 'Universiteit' tóch van waarde kunnen zijn.

7 Discussie

7.1 Kanttekeningen onderzoek

In deze paragraaf zetten we een aantal kritische noten bij dit onderzoek. We moeten ten eerste een kanttekening plaatsen bij de keuze voor het model van Decuyper et al. (2010) als uitgangspunt voor de literatuurstudie. De keuze voor dit model heeft ervoor gezorgd dat eventuele andere toepasselijke bronnen en modellen voor dit onderzoek buiten beschouwing gelaten zijn.

Een tweede kanttekening die gemaakt moet worden bij de keuze voor het model van Decuyper et al. (2010) heeft te maken met het aantal factoren dat van invloed is op het collectieve leerproces. Zij maken hierin een onderscheid tussen een tiental factoren. Wij hebben er voor gekozen om alleen te kijken naar de factor veiligheid en laten daarbij dus de overige factoren buiten beschouwing.

Een derde kritische noot die we moeten plaatsen bij de keuze voor het model van Decuyper et al. (2010) heeft te maken met de case-study. Met behulp van dit onderzoek hebben we in kaart proberen te brengen in hoeverre de leergemeenschap de 'Universiteit' functioneert als een CoP en hoe collectieve leerprocessen tot stand komen. We hebben ervoor gekozen om het model van Decuyper et al. (2010) met betrekking tot teamleren te gebruiken, om zoveel mogelijk factoren die van invloed zijn op collectieve leerprocessen te achterhalen. Door die brede literatuurstudie zien we een aantal dingen niet of nauwelijks terugkomen bij de 'Universiteit'. Het gehanteerde model van teamleren en de case-study liggen dus niet strak in lijn met elkaar. Dit heeft er wel voor gezorgd dat we een zo compleet mogelijk beeld van de processen hebben gekregen en we er in het onderzoek geen over het hoofd gezien hebben.

Daarnaast moeten we een kanttekening plaatsen bij de groep participanten van dit onderzoek. Een groot aantal is in samenspraak met, of op aanraden van, een lid van het kernteam gekozen in verband met de activiteitsvoorwaarde die we aan de doelgroep stelden. Dit heeft ertoe geleid dat de resultaten van dit onderzoek niet representatief zijn, noch generaliseerbaar naar de gehele groep leden van de 'Universiteit' of daarbuiten. Om dit doel te behalen zouden er meer tijd en middelen beschikbaar gesteld moeten worden. Het was ook niet de ambitie van dit onderzoek om een representatie te geven van de gehele 'Universiteit', maar om inzicht te verschaffen in het collectieve leerproces en handvatten te bieden voor vervolgonderzoek op dit gebied.

Een kenmerk van kwalitatief onderzoek is dat het wel eens rommelig of chaotisch kan zijn. Van die rommeligheid hebben we in dit onderzoek gebruik gemaakt door de focus na het vierde interview te verschuiven van vertrouwen naar psychologische veiligheid. Dit zien we terug in de aanpassing van de hoofdvraag en deelvraag 4.

7.2 Aanbevelingen vervolgonderzoek

Uit de tekortkomingen van dit onderzoek kunnen verschillende aanbevelingen voor vervolgonderzoek gezeefd worden. Dit onderzoek kenmerkt zich door zijn exploratieve, verkennende aard. Vervolgonderzoek is nodig om dieper in te gaan op de verschillende factoren die invloed hebben op collectieve leerprocessen. Dit onderzoek toont bijvoorbeeld aan dat psychologische veiligheid een belangrijke rol speelt in het collectieve leerproces van een bijzonder dynamische groep mensen. Echter gaan we door gebrek aan tijd en ruimte beperkt in op hoe zo'n omgeving gecreëerd of gefaciliteerd kan worden. Vervolgonderzoek is nodig om dit thema verder uit te diepen en hierin meer inzicht te geven.

Daarnaast hebben we in dit onderzoek een aantal factoren die Decuyper et al. (2010) beschrijvende variabelen op het niveau van het individu en de organisatie compleet buiten beschouwing gelaten. Vervolgonderzoek zou zich juist kunnen richten op bijvoorbeeld variabelen op het niveau het individu en welke invloed die hebben op het collectieve leerproces.

8 Referenties

Argote, L. (1993). Group and organizational learning curves: Individual, system and environmental components. *British journal of social psychology*, 32(1), 31-51.

Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard business review*, 69(3).

Argyris, C., & Schon, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.

Arrow, H., McGrath, J. E., & Berdahl, J. L. (2000). *Small groups as complex systems: Formation, coordination, development, and adaptation*. Sage.

Boeije, H. R. (2012). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen* (pp. 152-153). Den Haag: Boom onderwijs.

Burke, C. S., Stagl, K. C., Klein, C., Goodwin, G. F., Salas, E., & Halpin, S. M. (2006). What type of leadership behaviors are functional in teams? A meta-analysis. *The Leadership Quarterly*, 17(3), 288-307.

Cohen, M. D., & Bacdayan, P. (1994). Organizational routines are stored as procedural memory: Evidence from a laboratory study. *Organization Science*, 5, 554-568.

Covey, S. R. (1989). *The 8th habit: From effectiveness to greatness*. Simon and Schuster.

Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). Working knowledge: Managing what your organization knows. *Harvard Business School Press, Boston, MA*.

Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111-133.

De Laat, M. F. (2001). Collectief leren in organisaties met behulp van ICT. *Opleiding en Ontwikkeling*, 14(3), 21-24.

De Laat, M. F., & Simons, P. R. J. (2002). Collective learning: Theoretical perspectives and ways to support networked learning. *European Journal for Vocational Training*, 27(3), 13-24.

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative science quarterly*, 44(2), 350-383.

Edmondson, A. C., Bohmer, R. M., & Pisano, G. P. (2001a). Speeding up team learning. *Harvard Business Review*, 46, 125–132.

Edmondson, A. C., Bohmer, R. M., & Pisano, G. (2001b). Disrupted routines: Effects of team learning on new technology adaptation in hospitals. *Administrative Science Quarterly*, 46(4), 685-716.

Giesbers, J., & Slegers, P. (1995). Is de school een lerende organisatie. *BPM Creemers et al*, 1-12.

Gorelick, C., & Tantawy-Monsou, B. (2005). For performance through learning, knowledge management is critical practice. *Learning Organization, The*, 12(2), 125-139.

Gorelick, C., & Tantawy-Monsou, B. (2005). For performance through learning, knowledge management is critical practice. *Learning Organization, The*, 12(2), 125-139.

Hooff, B. van den., & Schippers, S. (2004). Kennisdeling en Competitieve organisatiecultuur. *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*, 33 (3), 195-207.

Huysman, M. (2000). An organizational learning approach to the learning organization. *European Journal of work and organizational psychology*, 9(2), 133-145.

Jonker, J., & Pennink, B. J. W. (1999). Laveren tussen begrijpen en gebruiken. *Dilemma's in de bedrijfskundige wetenschap*, 49.

Kayes, A. B., Kayes, D. C., & Kolb, D. A. (2005). Experiential learning in teams. *Simulation & Gaming*, 36(3), 330-354.

Korenhof, M., Schreurs, B., Meijs, C., & de Laat, M. (2010). Netwerklernen in het onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsinnovatie*, 12(4), 17-25.

Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. *Perspectives on socially shared cognition*, 2, 63-82.

Mathieu, J. E., Maynard, M. T., Rapp, T., & Gilson, L. (2008). Team effectiveness 1997-2007: A review of recent advancements and a glimpse into the future. *Journal of Management*, 34(3), 410-476.

Mittendorff, K. (2004). *Collectief leren in communities of practice*. Stoas Onderzoek.

Mittendorff, K., Geijssels, F., Hoeve, A., de Laat, M., & Nieuwenhuis, L. (2006). Communities of practice as stimulating forces for collective learning. *Journal of Workplace Learning*, 18(5), 298-312.

Nonaka, I., Takeuchi, H., & Takeuchi, H. (1995). The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation. 1995. *New York, NY*.

Polanyi, M. (1997). Tacit knowledge. *Knowledge in organizations*, 135-146.

Ruppels, R. (1998). The State of the Notion: Knowledge Management in Practice. *California Management Review*, 40 (3), 80-89.

Senge, P.M. (1990). *The Fifth discipline: The Age and Practice of the Learning Organization*. Londen: Century Business.

Senge, P. M., & Westendorp-Kauffmann, A. M. (1992). *De vijfde discipline: de kunst & praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum.

Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook*. SAGE Publications Limited.

Snowden, D. (2002). Complex acts of knowing: paradox and descriptive self-awareness. *Journal of knowledge management*, 6(2), 100-111.

Smith, E. A. (2001). The role of tacit and explicit knowledge in the workplace. *Journal of knowledge Management*, 5(4), 311-321.

Van den Bossche, P. (2006). Minds in teams. *The influence of social and cognitive factors on team learning*. Maastricht: Datawyse.

Wenger, E. (1998a). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.

Wenger, E. (1998b). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.

Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business Press.

Wenger, E. (2011). Communities of practice: A brief introduction.

9 Bijlagen

Topiclijst

p.1 delen

- Delen van kennis, ervaringen, gedachten en creatieve ideeën
- Aantal mensen dat aanwezig is bij kennisdeling
- Niveau van detail
- Luisterend gedrag

P.2 Co-constructie

- Voortbouwen op oude kennis en nieuwe kennis creëren, in gesprek gaan met elkaar dialogiseren, discussiëren
- Communicatieve handelingen zoals herhalen, feedback geven en vragen, betwijfelen, bevestigen
- Confronteren, conflict aangaan

p.3 Groepsreflectie

- Nadenken en reflecteren huidige situatie, doelen behaald?
- Nadenken en reflecteren doelen, visie, toekomst

p.4 Groepsactiviteit

- Leren door te doen
- Leren door af te kijken, te imiteren en samen te werken

p.5 Boundary crossing

- Communicatieve handelingen buiten bestaande team
- Bereidheid kennis te delen

p.6 Opslag en terughalen

- Fysieke opslag nieuwe kennis
- Expliciete kennis achteraf nog gebruikt?

f.1 Psychologische veiligheid

- Fouten durven maken, risico's nemen, experimenteren, om hulp vragen
- Geen ruimte voor schaamte, afgunst, verwerping of straf door groep