

Masterthesis Bestuurskunde

Leren in netwerkverband

Onderzoek naar het lerend vermogen bij publieke netwerken in de veiligheidssector

Sander Engelen

S1009734

Bestuurskunde
Publiek Management
Radboud Universiteit

Begeleider/examinator: P. M. Kruyen
Tweede beoordelaar: -

Oktober, 2018

Radboud Universiteit



Berenschot

Voorwoord

Voor u ligt mijn masterthesis, het resultaat van een onderzoek naar het lerend vermogen van publieke netwerken in de veiligheidssector. Deze thesis is geschreven als slotstuk van de masteropleiding Bestuurskunde, aan de Radboud Universiteit.

Leren, leren en nog eens leren! Na de middelbare school ben ik begonnen op het CIOS en via Bedrijfskunde MER terecht gekomen in de Bestuurskundige wereld. Ik ben mij blijven ontwikkelen door de studie Rechtsgeleerdheid erbij te doen, verschillende stages te lopen en de politiek in te gaan. Al met al een mooi en bijzonder proces waarin ik veel geleerd heb.

Niet alleen op individueel niveau is leren belangrijk, maar ook op netwerkniveau. Dit heb ik goed kunnen koppelen aan mijn afstudeerstage bij Berenschot. Graag wil ik Berenschot dan ook bedanken voor de bijzondere kans om mijn thesis hier te schrijven. In het bijzonder wil ik Sofie en Philip bedanken, die mij overal bij betrokken en altijd klaar stonden om mij te helpen.

Daarnaast hebben ontzettend veel mensen uit verschillende organisaties meegewerkt aan mijn thesis. Van de Politie tot de Belastingdienst en van het Openbaar Ministerie tot verschillende gemeenten. Ik ben overal geweest. Mijn dank hiervoor is groot. Zonder al deze respondenten was het schrijven van deze thesis onmogelijk.

Verder verdienen mijn vrienden en familie een diepe buiging voor alle keren dat ze mijn gemopper, frustraties, maar ook de succesverhalen moesten aanhoren. In het bijzonder wil ik mijn vriendin Madeleine bedanken. Terugkijkend fungeerde zij niet alleen als luisterend oor, maar zorgde ze er ook altijd voor dat ik er weer met frisse energie tegenaan ging.

Ook wil ik mijn begeleider Peter Kruyen bedanken voor alle begeleiding. Het was een ontzettend bijzonder en leerzaam proces waarin ik de nodige obstakels heb moeten overwinnen. De opbouwende feedback, de inspirerende gesprekken en de soms stevige discussies hebben voor veel nieuwe inzichten en kwaliteitsimpulsen gezorgd. Waarvoor veel dank!

Ten slotte wil ik iedereen bedanken die mij heeft gesteund tijdens mijn studieperiode en op zijn of haar manier heeft bijgedragen aan dit mooie eindresultaat!

Ik wens u veel plezier met het lezen van deze masterthesis.

Sander Engelen

Oktober, 2018

Samenvatting

Tot op heden is er nauwelijks onderzoek gedaan naar het lerend vermogen van netwerken, waardoor het niet bekend is welke factoren van belang zijn bij het netwerklernen. In deze scriptie is er aan de hand van het organisatorisch leren onderzocht welke factoren van belang zijn bij het netwerklernen. Dit leidt tot een conceptueel model dat gebaseerd is op de theorie en verrijkt is met het empirisch onderzoek. Dit model draagt bij aan de theorievorming rond het fenomeen netwerklernen.

Om het voorlopig conceptueel model te verrijken met empirische data, is er onderzoek gedaan bij twee publieke netwerken in de veiligheidssector. De respondenten hebben ervaren dat netwerken leren op het niveau van single-loop learning en double loop learning. Ze ervaren ook dat het netwerklernen resulteert in: kenniscreatie, kennisdeling en kennisbehoud. Verder ervaren de respondenten de volgende vier van de zes vooraf opgestelde factoren: *betrokkenheid, capaciteit, gedeelde motivatie en reflectie en evaluatie*. De overige vooraf opgestelde factoren (vernieuwing en richtinggevende ideeën) worden minder ervaren. Daarnaast ervaren de respondenten ook de volgende vier factoren: *gedeelde waarde, vertrouwen, interactie en innovatie*. In totaal telt het verrijkte conceptueel model acht factoren die volgens de perspectieven van de respondenten belangrijk zijn bij het netwerklernen. Op basis van dit empirisch onderzoek kan er gesteld worden dat de factoren van organisatorisch leren gedeeltelijk van belang zijn bij het netwerklernen.

Ten slotte ervaren respondenten het netwerklernen in drie verschillende fases: aanlooffase, aanpassingsfase en innovatiefase. Het verschilt per fase welke factor een rol speelt in het netwerklernen. Zo gaat de aanlooffase over de beginjaren van het netwerk, waarin het belangrijk is om te durven experimenteren. Belangrijke kenmerken zijn: bewustwording, communicatie, gedeelde waarde en een buitenboordmotor. In de aanpassingsfase krijgt het leren meer aandacht doordat netwerklleden het belang ervan gaan inzien. Belangrijke factoren zijn: betrokkenheid, evaluatie en reflectie en vertrouwen. De derde fase is de innovatiefase waarin het netwerk bewust leert. Belangrijk hierbij is dat netwerklleden blijven inzetten op innovatie en het realiseren van hun gedeelde waarde.

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Samenvatting	2
1 Inleiding.....	5
1.1 Aanleiding	5
1.2 Context van het onderzoek	7
1.3 Probleemstelling	7
1.3.1 Onderzoeksdoel	7
1.3.2 Onderzoeksvraag	7
1.4 Relevantie	8
1.4.1 Wetenschappelijke relevantie.....	8
1.4.2 Maatschappelijke relevantie	8
1.5 Voorbeschouwing methodologisch kader	9
1.6 Leeswijzer.....	10
2 Theoretisch kader	11
2.1 Wat wordt er verstaan onder lerend vermogen?	11
2.1.1 Definitie leren.....	11
2.1.2 Van organisatorisch leren naar netwerkleren	12
2.2 Perspectief op netwerkleren.....	13
2.2.1 Drie niveaus van leren	13
2.2.2 Resultaat van leren	14
2.3 Factoren die van invloed zijn op het netwerkleren	16
2.3.1 Netwerkdynamiek	16
2.3.2 Netwerkarchitectuur	18
2.3.3 Model van netwerkleren.....	20
2.4 Conclusie	21
3 Methodologie.....	23
3.1 Onderzoeksverantwoording.....	23
3.1.1 Onderzoeksstrategie	23
3.1.2 Caseselectie	24

3.1.3	Zoek- en selectiestrategie	26
3.2	Analysestrategie.....	26
3.2.1	Operationalisering	26
3.2.2	Interviewopzet	27
3.2.3	Data-analyse	30
3.2.4	Betrouwbaarheid en validiteit.....	31
4	Resultaten en analyse.....	34
4.1	Het leerniveau van netwerkleren	34
4.2	Bepalende factoren van netwerkleren.....	36
4.2.1	Betrokkenheid	36
4.2.2	Capaciteit.....	38
4.2.3	Gedeelde motivatie.....	39
4.2.4	Reflectie en evaluatie	41
4.2.5	Gedeelde waarde	42
4.2.6	Vertrouwen.....	44
4.2.7	Interactie.....	45
4.2.8	Innovatie.....	47
4.3	Het proces van netwerkleren	48
4.3.1	Verrijking van het model van netwerkleren	48
4.3.2	Drie ontwikkelingsfasen van netwerkleren.....	50
5	Conclusie en aanbevelingen	54
5.1	Conclusie	54
5.2	Discussie.....	55
5.2.1	Inhoudelijke discussie	55
5.2.2	Methodologische discussie.....	58
5.3	Aanbevelingen	60
	Literatuur.....	62
	Bijlage	69
	Bijlage 1	69
	Bijlage 2	70

1 Inleiding

1.1 Aanleiding

Onderzoek naar netwerkorganisaties is de afgelopen jaren sterk toegenomen en heeft voor meer inzicht en kennis gezorgd (Moyhihan, & Landuyt, 2009; Sørensen & Torfing, 2016). Toch is er een gebrek aan literatuur over het vermogen van netwerkorganisaties om zich te kunnen ontwikkelen doormiddel van leren (Sørensen & Torfing, 2016; Agostino & Dal Molin, 2015; Turrini, et al., 2010). Dit in tegenstelling tot het organisatorisch leren (o.a. Senge, 1992; Kim, 1998; Tjepkema, 2002; Garvind, 2003). In deze scriptie wordt er aan de hand van het organisatorisch leren onderzocht welke factoren van invloed zijn op het netwerklernen.

Ondanks het enthousiasme voor netwerkonderzoek in het openbaar bestuur, hebben verschillende wetenschappers hun onvrede geuit met een gebrek aan eenduidige duidelijkheid en samenhang in de ‘netwerkliteratuur’ (Lecy, et al., 2014). In dit onderzoek zal het volgende worden verstaan onder het begrip netwerk: *“groups of three or more legally autonomous organizations that work together to achieve not only their own goals but also a collective goal”* (Provan & Kenis, 2008:231).

Het leerproces van netwerken wordt in de literatuur ook wel inter-organisatorisch leren (Askim, et al., 2007, Hartley & Rashman, 2018) of collectief leren genoemd (Moynihan & Landuyt, 2009; Gerlak & Heikkila, 2011), waarin organisaties leren als een groep (Knight, 2002). In dit onderzoek wordt netwerklernen als een bewust proces gezien. Het leren in netwerken veronderstelt namelijk dat netwerken hier bewust mee bezig zijn (Agostino & Dal Molin, 2015). Daarnaast is het bewust leren belangrijk om de opgedane kennis te kunnen behouden voor het netwerk, zodat het leerproces een duurzaam karakter heeft. ‘Een professionele beroepsuitoefening vraagt om zich voortdurend bewust te zijn (expliciteren) van de gebruiken en achterliggende opvattingen in de handelingssituatie, vanuit de vraag of de gebruikelijke praktijk (nog steeds) de meest wenselijke is’ (Bolhuis, 2002). Dit sluit niet uit dat er ook onbewust geleerd kan worden, maar voor dit onderzoek is dat onvoldoende om de factoren die voortdurend van invloed zijn op het netwerklernen te kunnen bepalen.

In dit onderzoek wordt de systeembenadering van Jolly (2003) als uitgangspunt genomen, waarin er via informatieoverdracht geleerd wordt. Hierin wordt ervan uit gegaan dat men door het verzamelen van informatie een betere kennis over de werkelijkheid kan vormen en dus ook beter kan functioneren (Jolly, 2003). Op basis van deze benadering wordt in dit onderzoek de

volgende definitie van netwerklernen gehanteerd: *‘het bewuste proces waarin organisaties als één groep leren, doormiddel van kennis uit informatie en ervaringen te verzamelen en toe te passen bij volgende situaties’*.

Om het netwerklernen van publieke organisaties te onderzoeken, zijn er twee netwerken in de veiligheidssector bestudeerd die zich bezighouden met de aanpak van ondermijnende criminaliteit. Bij ondermijning gaat het in de kern steeds om georganiseerde criminaliteit die grotendeels onzichtbaar is waarbij er vermenging plaatsvindt tussen de onder- en bovenwereld. Netwerken die zich bezighouden met de aanpak van ondermijning bestaan relatief kort (ongeveer 10 jaar) en worden gevormd door verschillende publieke organisaties. Deze publieke netwerken fungeren als verzamelplek en informatieknoppunt voor de netwerkleden. Gelet op de gevoeligheid en vertrouwelijkheid van dit onderwerp en de gemaakte afspraken met alle betrokken actoren, is deze scriptie volledig geanonimiseerd.

Er wordt in deze scriptie onderzoek gedaan naar het leervermogen van het netwerk als geheel en niet van één organisatie als individu. Verder kunnen de netwerken geduid worden als *policy governance networks* omdat ze een gevolg zijn van een complex probleem dat niet effectief door één organisatie opgelost kan worden (Lecy, Mergel & Schmitz, 2017). Dit wordt ook wel *collaborative networks* genoemd en beschreven als *“the realizing of complex wicked problems, that can’t be solved by one organization alone”* (Mandell & Keast, 2007:6). Ten slotte kunnen de netwerken aan de hand van de typologie van Provan en Kenis (2008) getypeerd worden als Netwerk Administratieve organisaties (NAO). Dit betekent dat ze over een aparte entiteit beschikken die niet betrokken is in het primaire proces en fungeert als informatieknoppunt buiten het primaire proces.

Doordat er een gebrek is aan literatuur over netwerklernen, zijn eerst de uitgangspunten van het leren op organisatieniveau beschreven. Vervolgens is er aan de hand van verschillende theorieën over organisatielernen en netwerkorganisaties de factoren waarvan verwacht wordt ook van invloed te zijn bij het netwerklernen in kaart gebracht. Hiervoor is er onder andere gebruik gemaakt van de drie leerniveaus single-loop, double-loop, en deuterio-loop learning van Argyris en Schon (1978), de public value theory van Moore (2013) en het collaborative governance model van Emerson, et al. (2012).

1.2 Context van het onderzoek

Ondermijnende criminaliteit is een gevaarlijk en hardnekkig probleem dat de fundamenten van de open samenleving aantast (Boutellier & Broekhuizen, 2016). De ondermijning van de rechtstaat en de maatschappij door georganiseerde criminaliteit is vaak niet zichtbaar in onze samenleving. Maar deze ondermijning is reëel en gevaarlijk. De verwevenheid tussen de onder- en bovenwereld ondergraaft sluipenderwijs de ‘normale’ verhoudingen die we kennen en willen behouden (Tops & Schilders, 2018). Het begrip ondermijning kent geen eenduidig definitie en wordt vaak aangeduid als containerbegrip, omdat het verschillende verschijningsvormen kan aannemen. De kern is dat het ontwrichtend werkt op de samenleving en de democratie (Lam, et al., 2018).

Voor het onderzoeken en ontwikkelen van een model voor het lerend vermogen van netwerkorganisaties, is er gebruik gemaakt van twee netwerken die actief zijn bij de aanpak van ondermijnende criminaliteit. Dit betekent dat de context van dit onderzoek zich afspeelt in de veiligheidssector. Het onderzoek richt zich vooral op de vraag welke factoren van netwerklernen van belang zijn. Om dit te onderzoeken is er gebruik gemaakt van twee netwerken die zich bezighouden met de aanpak van ondermijning.

1.3 Probleemstelling

1.3.1 Onderzoeksdoel

Dit onderzoek heeft het volgende doel:

Het verklaren welke factoren van organisatorisch leren in de perceptie van netwerkleden van belang zijn bij de invulling van het leervermogen van publieke netwerkorganisaties in de veiligheidssector.

1.3.2 Onderzoeksvraag

De geformuleerde doelstelling resulteert in de volgende onderzoeksvraag die in dit onderzoek beantwoord zal worden:

In hoeverre zijn de factoren van organisatorisch leren in de perceptie van netwerkleden van belang bij de invulling van het leervermogen van publieke netwerkorganisatie in de veiligheidssector?

1.4 Relevantie

1.4.1 Wetenschappelijke relevantie

De wetenschappelijke relevantie van deze scriptie bestaat uit het leveren van een bijdrage aan de ontwikkeling van de theorie over het leervermogen van netwerkorganisaties. Een netwerkorganisatie wordt, net als een organisatie, gezien als een eigen governancevorm (Powell, 1990). Dit betekent dat deze organisatievormen wezenlijk van elkaar verschillen, waardoor elkaars theorieën niet direct over te nemen zijn. Zo is de organisatievorm van een netwerk gebaseerd op relaties, terwijl bij organisaties de concurrentie een grote rol speelt (Powell, 1990). Een ander verschil is het klimaat van de governance vorm. Bij een netwerk is het klimaat gebaseerd op wederzijds vertrouwen, terwijl dit bij organisaties een stuk formeler en hiërarchischer van aard is (Kenis & Provan, 2008). De verschillende governance vormen hebben dan ook grote gevolgen voor het leervermogen van deze organisaties.

Ondanks Castells (2011) spreekt van een ‘network society’ door de toenemende rol van netwerken, is er nauwelijks onderzoek gedaan naar het leervermogen van netwerken. De vertaling van het organisatorisch leren naar het netwerkleren lijkt nog niet gemaakt te zijn. Dit onderzoek geeft inzicht in de factoren die van belang zijn om het leervermogen van netwerken te vergroten. Tegen deze achtergrond zijn de onderzochte netwerken gezien en beoordeeld. Daarnaast kan dit inzicht ook een bijdrage leveren aan het ontwikkelen van een instrument dat het leervermogen van netwerkorganisaties in kaart kan brengen en helpt te verbeteren. Ten slotte draagt dit onderzoek bij aan het verkrijgen van meer inzicht en wetenschappelijke kennis over het concept netwerkleren in zijn totaliteit.

1.4.2 Maatschappelijke relevantie

De onderzochte netwerkorganisaties houden zich bezig met de aanpak van ondermijning. Dit probleem wordt gezien als een *wicked problem*: een ongestructureerd en complex probleem dat niet gemakkelijk door één organisatie op te lossen is (Roberts, 2000; Metze & Turnhout, 2014). Het bestrijden van ondermijnende criminaliteit wordt daarom steeds meer integraal aangepakt door middel van netwerkenorganisaties (Lam, et al., 2018). De kernopgave voor de overheid is eenduidig: de samenleving en het bestuur moeten samen de ondermijnende criminele netwerken ontwrichten en terugdringen. De onderzochte netwerkorganisaties bestaan echter uit traditionele overheidsorganisaties die van oudsher niet gewend zijn om met elkaar samen te werken.

De relevantie van dit onderzoek is dan ook tweeledig. Enerzijds treden organisaties toe tot het netwerk waarbij ze hun identiteit en meerwaarde in het netwerk moeten ontdekken. De positionering van de organisatie in het netwerk kan gevolgen hebben voor het functioneren binnen het netwerk. Door het netwerklernen kunnen netwerken beter omgaan met nieuwe partners en zijn ze zelfs in staat om bepaalde functionaliteiten over te nemen (Agostino & Dal Molin, 2015).

Anderzijds kan het netwerklernen een belangrijke factor zijn bij de ontwikkeling en het behalen van successen voor het netwerk (Agostino & Dal Molin, 2015). Het is cruciaal dat deze netwerken zich blijven ontwikkelen en innoveren om criminelen aan te kunnen pakken. Zij zitten immers niet stil. Dit kan bijvoorbeeld door gemaakte fouten niet een tweede keer te maken of door het delen van best practices. Het inzichtelijk hebben van de factoren die van invloed zijn op het netwerklernen zijn dan ook erg belangrijk. Dit onderzoek maakt het voor publieke netwerken in de veiligheidssector inzichtelijk welke factoren een rol spelen bij het netwerklernen. Dit stelt bestuurders en stuurgroepen in staat om het netwerk gericht aan te kunnen sturen. En op tactisch en operationeel niveau wordt het eenvoudiger om in te zetten op het vergroten van het leervermogen van het netwerk.

Ten slotte kan men het gesprek met elkaar aangaan over de huidige werkwijze en werkprocessen, met het oog op de factoren die een rol spelen om het leervermogen te vergroten. Hiermee kan het netwerk ondersteund worden bij het verder ontwikkelen en verbeteren van de aanpak van ondermijning.

1.5 Voorbeschouwing methodologisch kader

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, is er gebruik gemaakt een kwalitatieve onderzoeksmethode in de vorm van een multiple casestudie. De empirische data is verzameld aan de hand van semi-gestructureerde interviews. In deze casestudy gaat het voornamelijk om het verzamelen van kwalitatieve gegevens dat gekenmerkt wordt door het praktijkgerichte karakter.

Binnen de gehanteerde onderzoeksstrategie zijn er twee netwerken (cases) intensief bestudeerd binnen hun natuurlijke situatie, zodat dat de verwevenheid van relevante factoren behouden blijft (Thiel, 2010; Hutjes & Van Buuren, 1996). Vanwege de beperkte tijd en mogelijkheden van onderzoek doen, is er gekozen om het af te bakenen tot twee publieke netwerken in de veiligheidssector. Om het leeraspect goed te kunnen bestuderen is het van belang dat deze

aspecten ook in deze cases duidelijk naar voren komen. Beide cases bevinden zich in een fase waarin de nodige veranderingen en ontwikkelingen hebben plaatsgevonden. Hierdoor is het verzamelen van voldoende data voor het leervermogen van deze netwerken geen probleem.

Per netwerk zijn er acht interviews afgenomen. Daarnaast zijn er nog vier interviews afgenomen met landelijke partijen, die voor beide netwerken gelden. Dit betekent dat er in totaal 20 interviews afgenomen zijn. Om een zo compleet mogelijk beeld te krijgen van de factoren van netwerkleren, is er van iedere betrokken organisatie minimaal één iemand gesproken. Ook zijn de respondenten geselecteerd op basis van functie, waardoor er zowel op strategisch, tactisch als op operationeel niveau interviews zijn afgenomen. Vanwege de gemaakte afspraken om deze scriptie te anonimiseren, is er alleen een abstracte weergave beschikbaar van de betrokken organisaties en binnen welk netwerk en op welk managementniveau de respondenten actief zijn.

1.6 Leeswijzer

In hoofdstuk 2 is er in het theoretisch kader aan de hand van verschillende leerconcepten van het organisatorisch leren de vertaalslag gemaakt naar het netwerkleren. Dit is gedaan door het opstellen van een voorlopig conceptueel model. Hierin is er op basis van de literatuur voorspelt welke factoren een rol spelen bij het netwerkleren. In hoofdstuk 3 is er ingegaan op de methoden die zijn gebruikt bij dit onderzoek. Vervolgens zijn de resultaten van het empirisch onderzoek gepresenteerd in hoofdstuk 4. Hier zijn de factoren die volgens de empirie van belang zijn bij het netwerkleren gepresenteerd en geïntegreerd in het conceptuele model. Ook zijn hier de factoren weergegeven binnen de drie ontdekte leerfasen van netwerken. Ten slotte is het onderzoek in hoofdstuk 5 afgerond met de conclusie, discussie en aanbevelingen voor nader onderzoek.

2 Theoretisch kader

In het theoretisch kader is in paragraaf 2.1 eerst het begrip lerend vermogen uiteengezet. Om uiteindelijk te kunnen bepalen welke factoren bij het netwerklernen een rol kunnen spelen, is er in paragraaf 2.2 ingegaan op twee benaderingen van leren, drie verschillende niveaus van netwerklernen en de twee resultaten van netwerklernen. Doordat er een gebrek aan literatuur over netwerklernen bestaat, is er regelmatig de link gelegd met literatuur uit de organisatiewetenschappen. Aan de hand van de bestudeerde literatuur is er in paragraaf 2.3 een conceptueel model ontwikkeld die in kaart brengt welke factoren van belang zouden kunnen zijn bij het netwerklernen.

2.1 Wat wordt er verstaan onder lerend vermogen?

2.1.1 Definitie leren

In te literatuur wordt er geen eenduidige definitie van het begrip leren aangehouden. Tabel 1 geeft een overzicht van verschillende veelvuldig gebruikte netwerk definities. In de definities van Van der Knaap (1997) en Bekkers (2007) wordt er uitgegaan van een zekere bewustheid bij het leren. Jolly (2003) definieert leren op een manier waarin het ook onberedeneerd kan gebeuren en bewustheid dus geen noodzakelijke rol speelt. Alle drie de definities leggen de nadruk op het resultaat, namelijk de verbetering van het handelen en/of kennis. Bij de definitie van Hall (1993) ligt de nadruk niet op het resultaat maar op het proces van het leren.

Tabel 1: Definities van het begrip ‘leren’

Auteur	Definitie leren
Van der Knaap (1997:3)	<i>“Een voortdurend streven naar beter begrip en handelen door middel van het opsporen en corrigeren van onvolkomenheden”.</i>
Bekkers (2007:330)	<i>“Een proces waarbij actoren trachten hun handelingen te verbeteren op grond van kennis, ervaring en inzicht”</i>
Jolly, (2003:20)	<i>“Een proces waarin betere informatie, inzichten dan wel vaardigheden worden verkregen”</i>
Hall (1993:278)	<i>“Individuals assimilate new information, including that based on past experience, and apply it to their subsequent actions”</i>
Tjepkema (2002:1)	<i>“Een proces van het opsporen van factoren die het leerproces in de organisatie belemmeren, gevolgd door gerichte interventies om die leerbelemmeringen te verkleinen”</i>

In dit onderzoek wordt de definitie van bewust leren gehanteerd. Dit is van belang omdat het leren in netwerken veronderstelt dat ze hier bewust mee bezig zijn. (Yeo, 2005). Het onbewust leren is voor dit onderzoek onvoldoende om de aspecten van het netwerklernen te bepalen. Het tonen van lerend vermogen voor publieke netwerken veronderstelt dat zij hier bewust mee bezig zijn. Daarnaast kan er ook onbewust geleerd worden, maar dit is onvoldoende om te kunnen bepalen of netwerken het een volgende keer weer zullen doen. De definitie van leren luidt voor dit onderzoek als volgt: *‘het bewuste proces waarbij actoren trachten kennis uit informatie en ervaringen te verzamelen en dit wordt toegepast bij volgende situaties’*.

Niet al het leren is hetzelfde, er zijn dan ook verschillende varianten te onderscheiden. In de literatuur wordt het begrip *leren* gecategoriseerd op vier verschillende niveaus: individueel, groepen, organisaties en netwerken (Senge, 1992; Knight, 2002). In de traditionele literatuur wordt leren vooral gezien als een individueel proces dat zich afspeelt in het hoofd van een persoon (Simon, 1991). Tegenwoordig wordt er algemeen erkend dat leren op verschillende niveaus kan plaatsvinden, waarbij deze niveaus met elkaar in verbinding staan (Bekkers, 2007). Dit betekent dat het netwerklernen niet afzonderlijk maar in samenhang met andere niveaus van leren bestudeerd moet worden.

2.1.2 Van organisatorisch leren naar netwerklernen

Bij het leren gaat het constant om de vraag: ‘wie leert er?’ (Bekkers, 2007). Senge (1992) maakt het onderscheid tussen: individuen, teams en organisaties. Het netwerklernen is dus een vrij nieuw object van leren (Agostino & Dal Molin, 2015). Om het netwerklernen te onderzoeken, wordt er gebruik gemaakt van de beschikbare kennis over organisatielernen. Een lerende organisatie wordt ook wel omschreven als *“a socially constructed and contextually embedded collective practice, underpinned by the concepts of explicit and tacit knowledge”* (Polanyi, 1966 geciteerd in Hartley & Rashman, 2018).

Waar organisatorisch leren is al lange tijd een onderzoeksobject is, is het fenomeen netwerklernen relatief onbekend (Crossan, et al., 2011; Agostino & Dal Molin, 2015). Het is een manier van leren dat pas de laatste jaren aandacht heeft gekregen in verschillende studies over publieke netwerken (Turrini, et al., 2010; McGuire & Agranoff, 2011).

Binnen netwerklernen kan er onderscheid gemaakt worden tussen *leren van netwerken* en *leren in netwerken* (White, 2008). Het *leren van netwerken* kan worden beschreven als *“learning by a group of organization as a group”* (Knight, 2002). Dit kan ook ‘inter-organizational learning’

of ‘collectief leren’ worden genoemd (Gerland & Heikkila, 2011). In tegenstelling tot het leren *van* netwerken, gaat het leren *in* netwerken over het leerproces dat plaatsvindt binnen individuele organisaties die als leden actief zijn in het netwerk (Agostino & Dal Molin, 2015). In dit onderzoek gaat netwerklernen over het leren *van* netwerken, namelijk het lerend vermogen van een netwerk als geheel. De gehanteerde definitie luidt daarom als volgt: *‘het bewuste proces waarin organisaties als één groep leren, doormiddel van kennis uit informatie en ervaringen te verzamelen en toe te passen bij volgende situaties’*

2.2 Perspectief op netwerklernen

Om het leerproces van netwerken in kaart te brengen, zijn er verschillende perspectieven op leren besproken en geïntegreerd in het netwerklernen. Zo koppelen Gmür (2000) en Boonstra (2000) leren aan drie verschillende leerniveaus: aanpassingsleren, veranderingsleren en procesleren. Deze zijn gebaseerd op de drie leerniveaus van Argyris en Schon (1978): single-loop leren, double-loop leren en deuterio-loop leren. Volgens Garvin (2000) leidt het leren uiteindelijk tot kenniscreatie en kennisbehoud. In deze scriptie leiden deze theorieën van leren tot een conceptueel model waarin het verwachte leerproces van netwerken is weergegeven.

2.2.1 Drie niveaus van leren

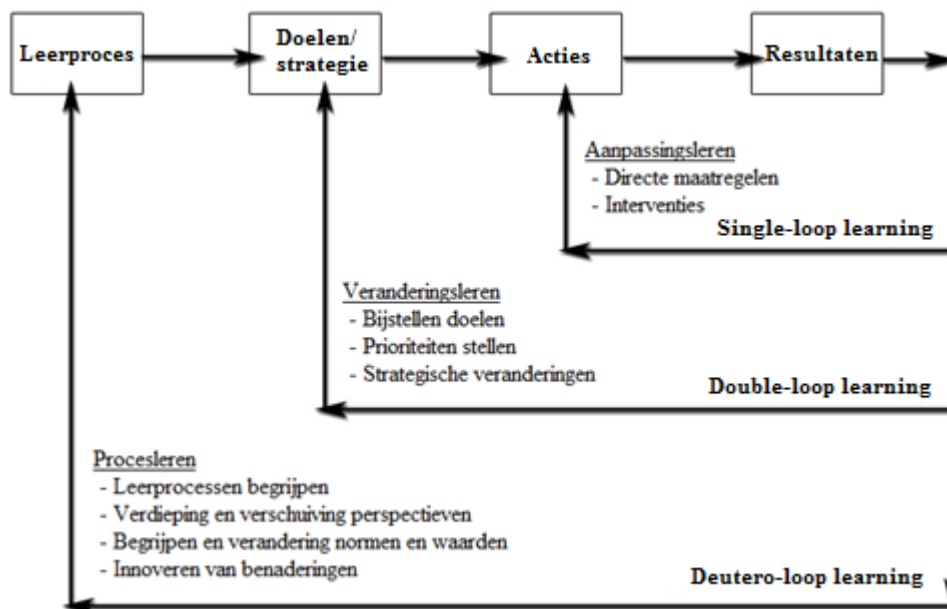
In de literatuur van organisatorisch leren wordt er gesteld dat er op drie niveaus geleerd worden: single-loop leren, double-loop leren en deuterio-loop leren (Argyris & Schön, 1978). Deze niveaus kunnen ook omschreven worden als: aanpassingsleren, veranderingsleren en procesleren. De drie niveaus passen binnen de systeembenadering van Jolly (2003). Op basis van deze benadering wordt ervan uit gegaan dat een netwerk kan leren op drie niveaus.

Bij single-loop leren is de impact het minst groot en leert men terwijl de waarden, normen en doelen niet aangepast worden (Boonstra, 2000). Op dit leerniveau staan de doelstellingen en het beleid niet ter discussie als er fouten ontdekt en verbeterd worden. Dit vraagt om het reflecteren op en het verbeteren van eigen handelingen vanuit eigen kennis en ervaring (Ruijters, 2006). Er is sprake van double-loop leren wanneer er naast het opsporen en corrigeren van fouten ook de bestaande procedures, doelstellingen en normen in twijfel worden getrokken (Mano, 2010). Bekkers (2007) noemt het een leerlus waarbij prioriteiten, doelen en strategische keuzes bijgesteld of bepaald worden. Deuterio-loop leren vindt plaats wanneer organisaties leren te leren op het leerniveau van single-loop en double-loop, waarbij er (nieuwe) principes worden ontwikkeld (Caluwé & Vermaak, 2006). Deze vorm komt niet voor als ze niet bewust zijn dat

er geleerd moet worden (Ruijters, 2006). Om het deuteroloop leren te bevorderen, is het nodig om leerstijlen, processen en structuren die het leren bevorderen te identificeren (Bekkers, 2007).

Cyclus van leren

Voor het leren op netwerkniveau kunnen de drie ordes van leren toegepast worden. Hiervoor zijn de aspecten van de leerniveaus van Argyris en Schon (1978), Gmur (2000) en Boonstra (2000) verwerkt tot één model. Dit model is weergegeven in figuur 1. Ieder leerniveau heeft een eigen uitingsvorm. Zo leidt singlo-loop leren tot concrete acties en aanpassingen, het double-loop leren tot veranderingen in de doelen en strategie en het deuteroloop leren leidt tot meer netwerkkennis over het leerproces. Als er sprake is van leren, leidt dit tot bepaalde resultaten voor het netwerk. Vervolgens kan er weer opnieuw geleerd worden. Het is als ware een cyclus waarbij er steeds op verschillende niveaus geleerd kan worden.

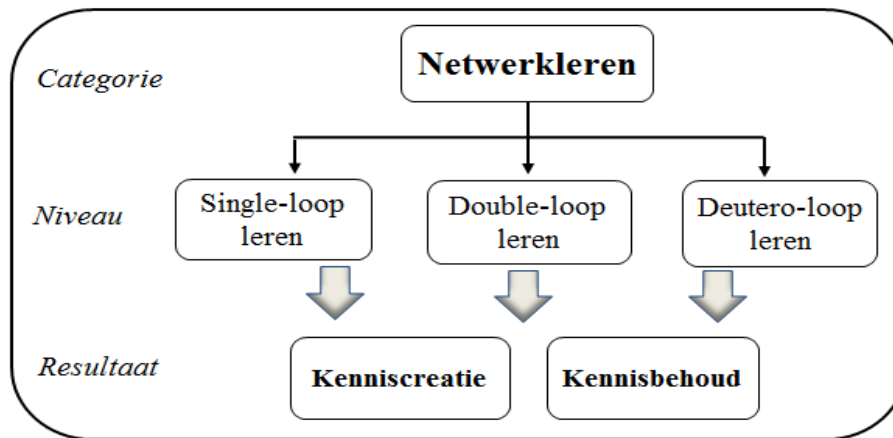


Figuur 1: Eigen bewerking, gebaseerd op Argyris en Schon (1978), Gmur (2000) en Boomstra (2000)

2.2.2 Resultaat van leren

Leren kan uiteindelijk resulteren in kenniscreatie en kennisbehoud (Senge, 1992; Yeo, 2005). Garvin (2000) stelt zelfs dat het leren kan leiden tot vijf verschillende dimensies: kenniscreatie, kennisverwerving, kennisoverdracht, kennisinterpretatie en kennisbehoud. In deze scriptie zijn de dimensies van Garvin (2000) ondergebracht in kenniscreatie en kennisbehoud. De overige dimensies kunnen in netwerkverband onder kenniscreatie en kennisbehoud vallen (Yeo, 2005).

Aan de hand van deze dimensies kan de mate van leren bepaald worden. Het leerproces is visueel weergegeven in Figuur 2.



Figuur 2: Visuele weergave van het proces van netwerklernen

Kenniscreatie

Met kenniscreatie wordt het scheppen van nieuwe kennis bedoeld (Walker & Christenson, 2005). Het kan als volgt gedefinieerd worden: Ontastbare kennis wordt geëxpliciteerd en gedeeld om het met reeds bestaande expliciete kennis te combineren. Vervolgens wordt de nieuw ontstane expliciete kennis, door reflectie en het eigen maken van de kennis, beschikbaar gesteld binnen het netwerk (Nonaka, et al., 2000). Kennisverwerving valt ook onder kenniscreatie omdat er dan nieuwe informatie binnen wordt gebracht van andere organisaties of de omgeving. Ten slotte kan er ook nog kennis gecreëerd worden door prestaties te meten (scannen, zoeken en monitoren) (Huber, 1991).

Kennisbehoud

Bij kennisbehoud gaat het om de vraag hoe de verzamelde informatie bewaard kan blijven binnen het netwerk (Walker & Christenson, 2005). Voor de kennis van het netwerk moet het namelijk niet uitmaken als bepaalde personen of organisaties het netwerk verlaten. Kennisoverdracht speelt hier een belangrijke rol in. Hiervoor is het van belang dat de kennis als collectief eigendom wordt gezien, er vertrouwen is tussen de netwerkliden om eigen kennis te delen en er de mogelijkheid bestaat om deze kennis te gebruiken (Miesing, Kriger & Slough, 2006). De kennisinterpretatie speelt ook een rol bij de manier waarop iemand de kennis opneemt. Er is pas sprake van kennisbehoud als de opgedane kennis beschikbaar is en blijft binnen het netwerk en niet verdwijnt als bepaalde actoren het netwerk verlaten.

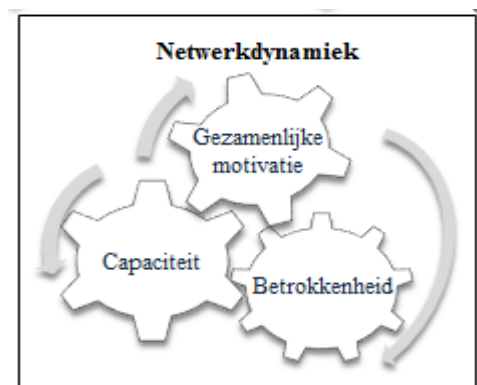
2.3 Factoren die van invloed zijn op het netwerklernen

Zoals in de vorig paragraaf is beschreven, kan netwerklernen plaatsvinden op drie leerniveaus en leidt dit tot kenniscreatie en kennisbehoud. In deze paragraaf is er antwoord gegeven op de vraag welke factoren van belang zijn bij het netwerklernen. De factoren zijn onderverdeeld in twee theoretische verzamelgroepen: netwerkdynamiek en netwerkarchitectuur. Deze zijn afkomstig uit de literatuur van het organisatorisch leren en de netwerk literatuur. Verwacht wordt dat beide groepen samen de factoren van het netwerklernen vormen. In paragraaf 2.3.1 zijn de factoren van netwerkdynamiek besproken en in paragraaf 3.2.2 de factoren van netwerkarchitectuur.

2.3.1 Netwerkdynamiek

Netwerkdynamiek is een van de twee theoretische verzamelgroepen die voorwaarden stellen om te kunnen leren als netwerk. In dit model zijn er drie elementen die hiervoor bepalend zijn. Emerson et al. (2012) gaan in hun onderzoek in op de ontwikkeling van netwerken en de werking van samenwerkende organisaties. Ze beschrijven dat deze factoren aanwezig moeten zijn, wil een netwerk zich kunnen ontwikkelen.

Netwerkdynamiek kan gezien worden als een gezamenlijk proces dat zich in verschillende fases voordoet (Selin & Chavez, 1995; Daniels & Walker 2001). In deze scriptie wordt de lijn van Ansell en Gash (2008) en Emerson et al. (2012) aangehouden, waarin de factoren dynamisch en cyclisch van aard zijn. Hierin zijn de processen van invloed op de samenwerking van het netwerk. Het gaat om de volgende factoren: gedeelde motivatie, capaciteit en betrokkenheid (figuur 3).



Figuur 3: Netwerkdynamiek

Factor 1: Betrokkenheid

Met de factor betrokkenheid wordt er binnen het netwerklernen gedoeld op organisaties die met hun verschillende doelen over hun eigen organisatie grenzen heen stappen om met het netwerk waarde te creëren (Bardach, 2001). Binnen de samenwerkingsdynamiek zien Ansell en Gash (2008) ‘betrokkenheid bij het proces’ dan ook als een sleutelfactor. Het is van groot belang welke netwerklleden er deelnemen aan het netwerk, aangezien zij allemaal een reeks van

waarden, normen, kennis en middelen meenemen (Ansell & Gash, 2008; Emerson, et al., 2009). Daarnaast speelt ook de cultuur en het mandaat van organisaties een grote rol (Bardach, 2001).

Betrokkenheid kan worden gekenmerkt door drie elementen: ontdekking, beraadslaging en commitment (Emerson, et al., 2012). De ontdekking gaat zowel over het verzamelen en analyseren van informatie en de onthulling van individuele en gedeelde interesses, normen en waarden. Dit helpt bij het verduidelijken en aanpassen van taken en verwachtingen van elkaar. (Daniels & Walker, 2001). Verder wordt beraadslaging gezien als een voorwaarde als netwerkleiden verschillende perspectieven hebben. Duidelijke gesprekken bevorderen dan de betrokkenheid (Roberts, 2004). Ten slotte gaat betrokkenheid ook over commitment. Hierbij kan gedacht worden aan de intrinsieke motivatie van organisaties om te investeren in het netwerk. Ook kan er gedacht worden aan het participeren in procedurele beslissingen. Deze participatie zorgt voor een gedeelde toewijding bij de leden.

Factor 2: Capaciteit

Het doel van samenwerking is om gezamenlijk een gedeeld doel te bewerkstelligen die afzonderlijk niet gerealiseerd kunnen worden (Provan & Kenis, 2008). Het netwerk moet dus capaciteit genereren voor gezamenlijke acties en deze laten groeien. In deze scriptie wordt capaciteit verstaan als de combinatie van: procedurele regelingen, leiderschap, kennis en middelen (Emerson et al., 2012). Naarmate de capaciteit zich ontwikkelt, versterkt het de betrokkenheid en gedeelde motivatie van het netwerk (Emerson et al., 2012)

Bij procedurele regelingen gaat het over de processen en structuren die nodig zijn om het netwerk te beheren. Hoe groter en complexer het netwerk is, hoe explicieter de protocollen en structuren nodig zijn om het netwerk te beheren (Milward & Provan, 2006). Daarnaast speelt het persoonlijke aspect ook een rol, bijvoorbeeld in de vorm van leiderschap (Ansell & Gash 2008). Dit vormt dan ook een belangrijk onderdeel van de samenwerking (Agranoff, 2006).

Kennis en middelen zijn ook van belang bij de netwerkcapaciteit. Kennis moet binnen netwerken gedeeld, gegenereerd en behouden worden. Netwerklernen resulteert dus in kenniscreatie en kennisbehoud (Ansell & Gash, 2008). Dit wordt bevorderd als er sprake is van kennisbeheer (Agranoff, 2008; Cross & Parker 2004). Ook de middelen vormen een onderdeel van de netwerkcapaciteit. Volgens Moore (2013) gaat het over de inzet van mensen, middelen en werkprocessen. Door samen te werken kunnen de middelen binnen het netwerk gebruikt en

verdeeld worden (Milward & Provan 2000; Thomson & Perry 2006). De werkzaamheid van het netwerk kan afhangen van het beheer van deze middelen (Emerson, et al., 2012).

Factor 3: Gezamenlijke motivatie

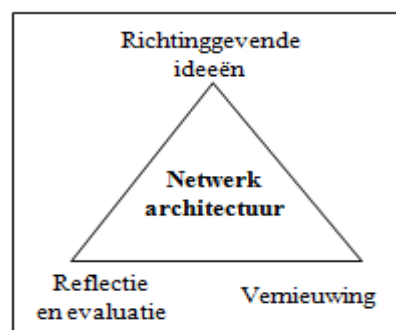
Met de factor gezamenlijke motivatie wordt er binnen het netwerkleren gedoeld op wederzijds vertrouwen, begrip en interne legitimiteit (Emerson et al., 2012). Het gaat dus vooral over de persoonlijke en relationele elementen van het netwerk (Colman, 1988). Gedeelde motivatie kent de nodige raakvlakken met de betrokkenheid en beide factoren versterken elkaar binnen een netwerk (Huxham & Vangen, 2013).

Vertrouwen is al lang een sine qua non van samenwerking (Koppenjan & Klijn, 2004). Het vertrouwen binnen netwerken en tussen de netwerkpartners ontstaat wanneer netwerkliden met elkaar werken, elkaar kennen en elkaar bewijzen dat ze redelijk en betrouwbaar zijn (Fisher & White, 2000). Vertrouwen zorgt ervoor dat organisaties binnen een netwerk voorbij hun eigen organisatiekaders en perspectieven gaan (Thomson & Perry, 2006).

Op netwerkniveau is het van belang dat de organisaties elkaar leren kennen, waardoor ze de verschillen zien en deze ook waarderen (Daniels & Walker, 2001). Wederzijds begrip is niet hetzelfde als een ‘gedeeld begrip’, zoals Ansell en Gash (2008) stellen. Bij wederzijds begrip hoeven organisaties het niet eens te zijn met elkaar (wat wel gestreefd wordt bij factor 4: richtinggevende ideeën), maar ze moeten wel het vermogen hebben om andere leden te begrijpen en te respecteren. Ook de interne legitimiteit speelt hierbij een rol. Namelijk dat netwerkliden geloofwaardig en betrouwbaar moeten zijn, ondanks hun onderlinge verschillen. Dit versterkt de band tussen de organisaties en het netwerk (Thomson & Perry, 2006).

2.3.2 Netwerkarchitectuur

Op basis van het organisatorisch leren kunnen er drie factoren op het gebied van de architectuur van het netwerk onderscheiden worden (zie figuur 4). De eerste factor is richtinggevende ideeën en gaat over hetgeen wat het netwerk wil vertegenwoordigen. Verder is er ruimte nodig voor vernieuwing. Netwerken kunnen enkel leren als ze zich openstellen voor innovatie en verandering. De derde factor gaat over het reflecteren en evalueren op het netwerk. Ze blijven steken in hun leerproces als er niet op de juiste wijze gereflecteerd en geëvalueerd wordt.



Figuur 4: Netwerkarchitectuur

Factor 4: Richtinggevende ideeën

Bij een publiek netwerk moet de focus liggen het creëren van publieke meerwaarde voor de samenleving. Deze waarde drukt Moore (2013) uit aan de hand van: publieke waarden, operationele capaciteit en legitimiteit. Dit wordt de public value strategy genoemd (Moore, 2013). Aan elk element moet het netwerk aandacht schenken en leren om tot een duurzame en waarde-creërende strategie te komen. Dit komt bij de richtinggevende ideeën naar voren. Hier gaat het namelijk over de gedeelde waarden en visie, die de basis vormen van een netwerk. De gedeelde visie gaat erover dat netwerkliden dezelfde ideeën hebben over het netwerk (Moore, 2013). Als dit niet aanwezig is, heeft het netwerk geen richting en is het gedoemd te mislukken (Ansell & Gash, 2008).

Factor 5: Vernieuwing

Netwerken kunnen alleen leren als zij zich openstellen voor nieuwe ideeën en veranderingen zonder altijd vast te houden aan het oude (Koppenjan & Klijn, 2004). Hierbij kan er ook gedacht worden aan vernieuwing van de infrastructuur zodat deze aansluit bij de netwerkdynamiek en er daadwerkelijk geleerd kan worden (Emerson, et al., 2012). Ook moet het netwerk om kunnen gaan met nieuwe theorieën, methoden, instrumenten en werkwijzen. Netwerkliden moet nieuwe theorieën en concepten aangereikt krijgen, eigen kunnen maken en instrumenten hebben om daadwerkelijk te kunnen vernieuwen en leren (Wang & Ahmed, 2003).

In een veranderingsproces kan ook creatieve destructie een rol spelen. Dit is een proces van voortdurende vernieuwingen en innovaties waarbij succesvolle toepassingen de oude vernietigen (Schumpeter, 1942). Om te kunnen vernieuwen en innoveren moet de bestaande situatie kapot gemaakt worden zodat er wat nieuws toegevoegd kan worden. Recente voorbeelden op organisatie niveau zijn Uber en Airbnb, die ervoor zorgden dat oude systemen op de schop moesten. In netwerkverband kan er gesteld worden dat leden ruimte moeten maken voor creatieve ideeën (Powell, et al., 2005). Dit hoeft niet altijd gepaard te gaan met technologische ontwikkeling. Schumpeter (in Aghion & Howitt, 1990) stelt dat nieuwe methoden en werkwijzen minstens net zo belangrijk zijn. Een netwerk kan dus veranderen en vernieuwen als oude theorieën en werkwijzen plaats maken voor nieuwe varianten.

Factor 6: Reflectie en evaluatie

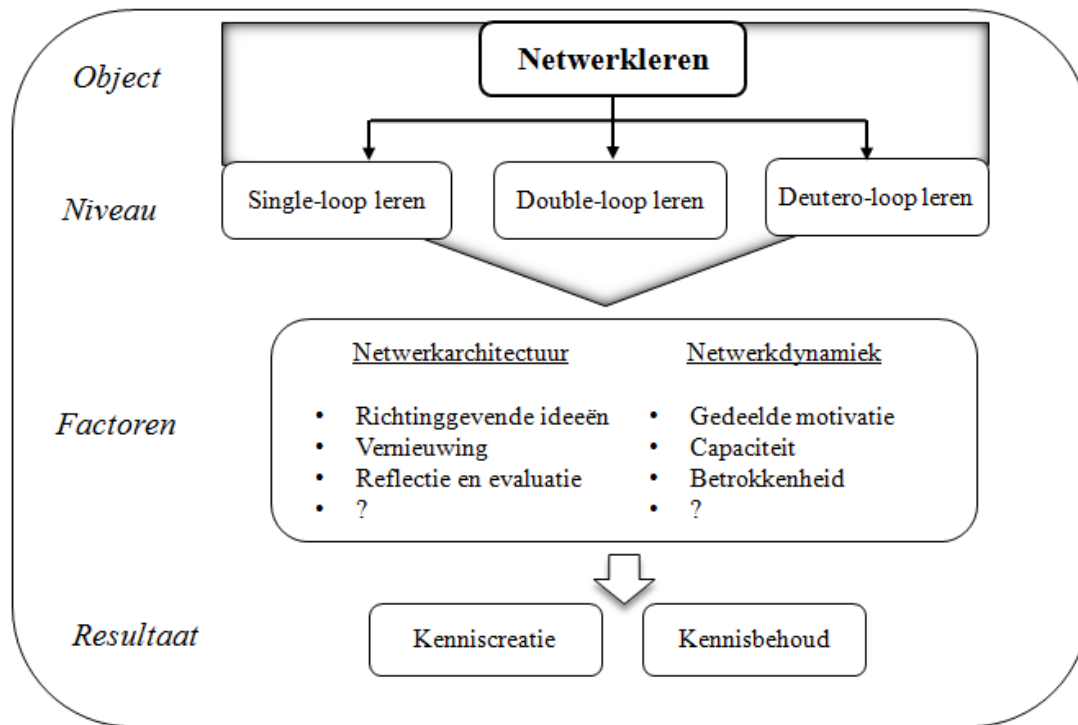
Netwerken kunnen alleen leren als zij zich nieuwe werkwijzen en theorieën eigen kunnen maken. Hiervoor is feedback en reflectie op het netwerk en op de netwerkleiden noodzakelijk. Ook dient er binnen het netwerk geëvalueerd te worden. Hierdoor ontstaat er een feedbackmechanisme waarbij fouten tijdig boven water komen en hersteld kunnen worden. Dit resulteert in verbeterde netwerkprestaties (Ruijters, 2006).

Voor het netwerklernen is het een voorwaarde dat ieder netwerk lid een bijdrage moet kunnen leveren aan de besluitvorming (Hartley & Rashman, 2018). Hiervoor moet iedereen toegang hebben tot de interacties binnen het netwerk. Een open cultuur helpt hierbij, waarbij er feedback op elkaar kan worden gegeven. De structuur van het netwerk faciliteert die interacties (Senge, 1992). Hierdoor kan er zowel gereflecteerd worden als feedback gegeven worden op het netwerk. Hierbij kan de opgedane kennis en ervaring van de netwerkleiden een belangrijke rol spelen (Wang & Ahmed, 2003).

In een netwerk blijven individuen en organisaties niet altijd op dezelfde plek zitten of verbonden aan het netwerk. Dit betekent niet dat de kennis per definitie verloren gaat als een individu afscheid neemt of een organisatie het netwerk verlaat. Om te voorkomen dat de kennis verloren gaat, moet deze geïnstitutionaliseerd worden (Crossan et.al., 1999). Dit is mogelijk door bijvoorbeeld interacties te formaliseren (Wang en Ahmed, 2003).

2.3.3 Model van netwerklernen

In de voorgaande paragraaf zijn de factoren die van invloed zijn op het netwerklernen in kaart gebracht. Dit is gedaan aan de hand van twee modellen die met elkaar in verbinding staan. De netwerkarchitectuur zorgt voor de kaders waarin het leren plaats kan vinden. De netwerkdynamiek schept voorwaarden waaraan een netwerk moet voldoen wil het zich kunnen ontwikkelen. Volgens de bestudeerde literatuur schept dit de verwachting dat deze factoren invloed hebben op het leervermogen van een netwerkorganisatie. Op basis hiervan is er een voorlopig conceptueel model ontwikkeld in Figuur 5. Dit model geeft de verwachte factoren die van invloed zouden kunnen zijn op het netwerklernen weer. Hierin wordt er verwacht dat er op drie niveaus geleerd kan worden, dat er voorlopig zes factoren van belang zijn bij het netwerklernen en dat het leren resulteert in kenniscreatie en kennisbehoud.



Figuur 5: Voorlopig conceptueel model van netwerklernen

2.4 Conclusie

De beschreven definitie van netwerklernen biedt handvatten om op basis van de literatuur tot factoren te komen die van belang zijn bij het netwerklernen. Vervolgens zijn er in paragraaf 2.2 drie niveaus van leren uiteengezet: single-loop leren, double-loop leren en deutero-loop leren. Ook is er beschreven dat alle drie de leervormen resulteren in kenniscreatie of kennisbehoud.

In paragraaf 2.3 zijn de zes factoren op basis van de literatuur vastgesteld, waarvan verwacht wordt dat ze van invloed zijn op het netwerklernen. Dit is gedaan aan de hand van twee theoretische verzamelgroepen die met elkaar in verbinding staan: netwerkdynamiek en netwerkarchitectuur. De netwerkdynamiek schept voorwaarden waaraan een netwerk moet voldoen wil het zich kunnen ontwikkelen. De netwerkarchitectuur zorgt voor kaders waarin het leren plaats kan vinden. Dit is geconceptualiseerd in een voorlopig model dat is weergegeven in figuur 5

Op basis van dit voorlopige conceptuele model en de opgestelde factoren, wordt er verwacht dat de volgende elementen van belang zijn bij het lerend vermogen van publieke netwerken.

- De netwerklleden zijn betrokken bij het netwerk en leveren een goede bijdrage. In het netwerk kan er open en vrijuit gecommuniceerd worden.

- Procedures, kennis en geleerde lessen worden vastgelegd en opgeslagen in het netwerkgeheugen. En er is tevredenheid over de invulling van de personele inzet en de beheersing van middelen.
- De netwerkliden vertrouwen, begrijpen en respecteren elkaar en hebben een gedeelde motivatie.
- De visie, waarden en (leer)doelen zijn duidelijk geformuleerd en breed gedragen.
- De inrichting van het netwerk is afgestemd op een dynamische omgeving, waarin de geleerde lessen tot verandering leiden.
- Er is bekendheid met de eigen leerbelemmeringen, die ook worden aangepakt. Daarnaast is er een feedbackmechanisme en gestructureerde evaluaties. En de informatie en kennis wordt breed gedeeld binnen het netwerk.

In hoofdstuk 3 wordt de onderzoeksopzet besproken en het conceptueel model verwerkt in de interviewopzet. In hoofdstuk 4 wordt de theorie van netwerkleren aan de hand van het conceptueel model verder verrijkt door gebruik te maken van de empirische resultaten.

3 Methodologie

In het voorgaande hoofdstuk is er ingegaan op verschillende concepten en theorieën over het begrip leren. Op basis hiervan zijn er in paragraaf 2.3 zes factoren - die samen een voorlopig conceptueel model vormen van het netwerkleren - geformuleerd. Dit voorlopig conceptueel model is gebaseerd op de theorie en zal in het vervolg van dit onderzoek op basis van empirische data verfijnd worden. Dit kan leiden tot de nodige aanpassingen van het oorspronkelijke theoretische model. In paragraaf 3.1 is eerst de onderzoeksverantwoording besproken, waarbij er wordt ingegaan op de gehanteerde onderzoeksmethoden. In paragraaf 3.2 is de operationalisatie fase met behulp van de interviewopzet uiteengezet en is de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek besproken.

3.1 Onderzoeksverantwoording

3.1.1 Onderzoeksstrategie

Bij de beantwoording van de onderzoeksvraag is er gekozen voor een kwalitatief onderzoek, omdat deze soort vragen het meest geschikt zijn voor deze werkwijze (Thiel, 2010). In dit onderzoek is het dus minder belangrijk hoe vaak een bepaalde factor voorkomt, maar is het vooral van belang dat de factoren voorkomen en op wat voor manier en in welke context. Verder is er in dit onderzoek de ruimte om op basis van de empirische data het voorlopig conceptueel model te verrijken met eventuele nieuwe factoren van netwerkleren. Hiervoor is het noodzakelijk dat er ruimte moet zijn voor de ervaringen en opvattingen van de onderzochte respondenten. Dit past dan ook binnen de gehanteerde kwalitatieve benadering.

Het voorlopig conceptueel model uit hoofdstuk 2 vormt de *sensitizing concept* gedurende het onderzoek. Iedere factor in het voorlopige conceptuele model is een uitgangspunt dat in het vervolg van het onderzoek bepalend is hoe er naar de empirische data gekeken wordt. Er is voor deze werkwijze gekozen om enige houvast te bieden, aangezien het verloop van het onderzoek vooraf niet bekend is. De sensitizing concepts geven als ware een mogelijke rode lijn weer voor het onderzoek (Hoonard, 1997). Het conceptueel model is dan ook niet getoetst, maar juist verrijkt met de empirische data. Dit is ook de reden waarom er twee vraagtekens in het model staan. Voorafgaand aan het veldonderzoek is het namelijk onduidelijk of en wat er aan het model veranderd moet worden.

3.1.2 Caseselectie

De casus in dit onderzoek zijn de twee onderzochte netwerken in de veiligheidssector die zich bezighouden met de aanpak van ondermijning. Er is gekozen voor deze netwerken omdat ze voldoen aan de gestelde eisen. Zo functioneren ze ongeveer hetzelfde maar kennen toch een aantal verschillen, aangezien ze een grote mate van vrijheid hebben om het netwerk in te richten. Daarnaast hebben ze beide vrij recent verschillende ontwikkelingen meegemaakt, waardoor ze ervaring hebben met het netwerkleren. Tegelijkertijd bieden deze cases de mogelijkheid om onderzoek te doen naar een relatief onbekend thema in een bijzonder sector, waarbij er veel data verzameld kan worden in een kort tijdsbestek.

Er is gebruik gemaakt van een multiple casestudy, waardoor het bieden van een replicatie mogelijk is (Yin, 2009). Een nadeel hiervan is dat de mate van generaliseerbaarheid van de onderzoeksresultaten beperkt is. Hendriks (2007) geeft aan dat ondanks de beperkte generaliseerbaarheid van casestudies, de resultaten vooral bestudeerd moeten worden met een combinatie van kritische zin en belangstellende openheid.

Bij het selecteren van respondenten is er gestreefd om zoveel mogelijk verschillende personen te interviewen die actief zijn bij verschillende organisaties op verschillende managementniveaus. Dit resulteerde in acht interviews per netwerk en vier interviews met landelijke spelers. Dit betekent dat er in totaal 20 interviews zijn afgenomen. Om een zo compleet mogelijk beeld te krijgen van de indicatoren van het netwerkleren, is er van iedere organisatie minimaal één iemand gesproken. Ook zijn de personen geselecteerd op basis van functie, waardoor er zowel op strategisch, tactisch als op operationeel niveau interviews zijn afgenomen. Hierdoor is het mogelijk om de context van de respondent mee te nemen.

Gelet op de gevoeligheid en vertrouwelijkheid van dit onderwerp en de gemaakte afspraken met verschillende partijen, is alles in deze scriptie volledig geanonimiseerd. Hierdoor kan er alleen abstract weergaven worden bij welke organisaties de respondenten werken en op welk managementniveau zij actief zijn. Het gaat om de volgende organisaties: kleine, middelgrote en grote gemeente, Politie, Openbaar Ministerie, Belastingdienst, FIOD, Provincie, Ministerie van Justitie en Veiligheid, omgevingsdienst en personen van het netwerk zelf (zie bijlage 1). Tabel 2 is een overzicht van de respondenten, waarin het zichtbaar is op welk managementniveau en binnen welk netwerk ze actief zijn.

Tabel 2: Overzicht respondenten

Naam	Managementniveau	Netwerk
R1	Strategisch	X
R2	Strategisch	/
R3	Strategisch	/
R4	Strategisch	X
R5	Strategisch	Y
R6	Strategisch	Y
R7	Tactisch	X
R8	Tactisch	Y
R9	Tactisch	/
R10	Tactisch	X
R11	Tactisch	X
R12	Tactisch	Y
R13	Tactisch	Y
R14	Operationeel	Y
R15	Operationeel	Y
R16	Operationeel	X
R17	Operationeel	X
R18	Operationeel	Y
R19	Operationeel	X
R20	Operationeel	/

De variatie in respondenten zorgt ervoor dat er een zo volledig mogelijk beeld gecreëerd wordt en de context meegenomen kan worden bij de analyse. Dit voorkomt dat de uitslagen sterk gekleurd zijn door een specifieke managementlaag of netwerk. Gedurende deze periode is er regelmatig overleg geweest met zowel de scriptiebegeleider als met de betrokkenen om ervoor te zorgen dat deze procedure zorgvuldig en correct plaatsvindt.

De reden dat netwerk X en netwerk Y gekozen zijn voor dit onderzoek, komt doordat beide netwerken met min of meer dezelfde omstandigheden en ontwikkelingen te maken hebben gehad. Zo konden respondenten door hun ervaring voorbeelden geven hoe veranderingen plaatsvonden en hoe er door het netwerk geleerd werd. Ook hebben de respondenten ter voorbereiding op het interview een memo ontvangen, zodat ze alvast konden nadenken over zaken als *best practices*, *lessons identified* en *lessons learned* (zie bijlage 2). Het interview had als doel het verzamelen van informatie dat bijdraagt aan het identificeren van de factoren die van invloed zijn op het netwerklernen.

3.1.3 Zoek- en selectiestrategie

Nadat het voorlopig conceptueel model ontwikkeld is, en de cases gekozen zijn, is de onderzoeker het veld ingegaan om data te verzamelen. Dit is zoals reeds beschreven gedaan door verschillende respondenten te ondervragen (Baarda, et al., 2001). Hiervoor is er gebruik gemaakt van ‘semi-gestructureerde interviews’. Om te bepalen hoe respondenten tegen bepaalde zaken aankijken, is dit een geschikte onderzoekstechniek. De respondenten hebben gedurende het interview het idee dat hun antwoorden gewaardeerd en serieus genomen worden (Baarda, et al., 2001). Hierdoor wordt er voorkomen dat het interview een gestandaardiseerde vragenlijst is waarbij de vragen netjes worden afgewerkt. De kans is groot dat door de gehanteerde techniek het interview meer wegheeft van een ‘gesprek’, waarin de respondenten de kans krijgen om hun verhaal te vertellen. Dit resulteert vermoedelijk in veel verhalen en voorbeelden. Dat betekent voor dit onderzoek meer bruikbare data om te kunnen analyseren.

Bij de gehanteerde interviewtechniek liggen de onderwerpen wel van tevoren vast maar de precieze formulering van vragen niet (Baarda, et al., 2001). Het interview kent daarom geen vaste volgorde van de te behandelen onderwerpen. Op deze wijze kon de onderzoeker gedurende het interview zoeken naar de factoren van netwerklereen terwijl er ook ruimte bleef voor nieuwe perspectieven en ideeën van respondenten. Gezien het belang van de interviews in dit onderzoek, is in paragraaf 3.2.1 de interviewopzet verwerkt bij de operationalisatie.

3.2 Analysestrategie

3.2.1 Operationalisering

Bij een onderzoek is het van belang om in beeld te hebben wat er precies onderzocht gaat worden en op welke wijze dit gemeten kan worden. Dit is gedaan in de operationalisatie fase, waarin theoretische begrippen ‘meetbaar’ zijn gemaakt (Thiel, 2010). Voor dit onderzoek gaat het om de vraag welke factoren volgens de onderzochte respondenten een rol spelen bij het netwerklereen. In deze paragraaf wordt besproken op welke wijze dit vorm is gegeven.

In hoofdstuk 2 is aangegeven dat netwerklereen aangeeft in welke mate een netwerk het vermogen heeft om te leren. Daarnaast is er een voorlopig conceptueel model ontwikkeld waarvan de hierin genoemde factoren de sensitizing concepts van dit onderzoek vormen. Op basis hiervan is de interviewopzet ontwikkeld. Zowel bij het formuleren van de vragen, als bij de volgorde van de vragen, is er gewerkt aan de hand van de sensitizing concepts. Het doel hierachter is tweeledig. Enerzijds is dit gedaan om ervoor te zorgen dat de juiste data opgehaald

kon worden bij de interviews om het conceptueel model zo goed mogelijk te kunnen verrijken. Anderzijds is dit gedaan om het interview te voeren als een gesprek waarbij de respondenten veel ruimte krijgen en de onderzoeker toch enige houvast heeft. Daarom eindigt het interview met een korte checklist waarbij de onderzoeker na kon gaan of in ieder geval alle factoren uit het conceptueel model de revue zijn gepasseerd.

Bij het afnemen van de interviews gaat het niet zozeer over feitelijke gegevens of de verschillen tussen de netwerken, maar gaat het vooral over het ophalen van informatie over netwerklere door middel van verhalen en ervaringen uit de praktijk. De *unit of analyses* is dan ook het netwerk. Het is dus goed mogelijk dat een aantal personen verschillende perspectieven op het netwerklere hebben. Bij het beantwoorden van de onderzoeksvraag gaat het ook niet om waarheidsvinding, maar om het ontwikkelen van een theorie over netwerklere. Hier is rekening mee gehouden bij ontwikkelen van de interviewopzet.

Iedere vraag in de interviewopzet is als het ware geoperationaliseerd en is voorzien van argumentatie waarom deze vraag gesteld is en waarom deze op een bepaalde plek in de lijst staat. Doordat het semi-gestructureerde interviews zijn, kon er van de volgorde worden afgeweken als het interview hier aanleiding toe gaf. De opzet is dan ook meer gebruikt als een houvast voor de onderzoeker. Omdat het interview een centrale rol speelt bij het verzamelen van de empirische informatie, is het interviewopzet hieronder weergegeven als onderdeel van de operationalisatie.

3.2.2 Interviewopzet

Deel 1: Introductie
Doel: Voorstellen en het doel van het interview bespreken
<ul style="list-style-type: none"> • Mezelf voorstellen. • Het doel van het onderzoek en interview vertellen. • Vertellen dat alles vertrouwelijk wordt behandeld, de informatie geanonimiseerd wordt in het onderzoek en vragen of de respondent bezwaar heeft tegen het opnemen van het gesprek.
Deel 2: Interviewvragen
Doel: Informatie verzamelen m.b.t. het netwerklere om het theoretische model te verrijken.
1. <i>Kunt u een korte introductie geven over uzelf, uw functie en het netwerk?</i>

Een introductie vraag waarin tevens de positie van de respondent bepaald kan worden. Hierdoor kan er bepaald worden vanuit welk perspectief de respondent over het netwerk praat.

2. *Bent u bekend met het concept 'netwerkleren'? En wat verstaat u eronder?*

Begripsverduidelijking. Nadat de respondent bekend is, wordt hier het centrale begrip geïntroduceerd. Er wordt gekeken in hoeverre de respondent bekend is met dit begrip en hoe het netwerkleren geïnterpreteerd wordt. Dit wordt teruggekoppeld naar de gehanteerde definitie in dit onderzoek. *'Het bewuste proces waarin organisaties als één groep leren, doormiddel van kennis uit informatie en ervaringen te verzamelen en toe te passen bij volgende situaties'*.

Ook geeft deze vraag de mogelijkheid om het interview toe te spitsen naar de kern, namelijk het achterhalen wat in de perceptie van de respondent de factoren zijn die netwerkleren mogelijk maken. Hierbij kan er eerst naar de ontwikkeling van het netwerk gevraagd worden (vraag 3) om vervolgens dieper in te gaan op zijn ervaringen met voorbeelden (vraag 4).

3. *Kunt u in het kort de ontwikkeling (historie) van het netwerk beschrijven en de rol van uw organisatie in die ontwikkeling?*

Het netwerkleren heeft te maken met de ontwikkeling van het netwerk. Door deze vraag kan de respondent een korte beschrijving geven van de totstandkoming van het netwerk tot wat er nu is. Door deze beschrijving is de context van het netwerk helder en kunnen de leermomenten mogelijk teruggekoppeld en/of geplaatst worden in de ontwikkeling van het netwerk.

4. *Wat ging er goed en minder goed in het ontwikkelingsproces van het netwerk?*

Op basis van de beschreven ontwikkeling, en de mogelijke voorbeelden, wordt er gevraagd hoe het ontwikkelproces is gegaan. Hier kan worden gevraagd welke factoren een positief of belemmerend effect hebben gehad op de ontwikkeling, hoe het netwerk zorgt voor vernieuwing en hoe het netwerk ervoor zorgt dat de opgedane kennis behouden blijft als bepaalde actoren het netwerk verlaten.

5. *Kunt u voorbeelden schetsen waarin het netwerk heeft geleerd?*

De respondent krijgt hier de ruimte om praktijkvoorbeelden aan te dragen waarin het netwerk vernieuwd heeft en hoe de opgedane kennis bewaard blijft voor het netwerk. Door deze vraag wordt het duidelijk hoe het netwerk kennis creëert en die kennis behoudt. Dit is nodig om te kunnen spreken van netwerkleren. Ook worden er praktijkvoorbeelden gegeven die in het vervolg van het interview gebruikt worden. Bij deze vraag is dus alle ruimte voor de ervaringen van de respondent. De interviewer probeert de manier van leren te achterhalen, hoe er geleerd wordt en wat ervoor zorgde dat er geleerd kon worden. Ook wordt er nagegaan welke rollen de verschillende actoren spelen (of hebben gespeeld) in het leerproces en hoe hier invulling aan wordt gegeven.

6. *Welke factoren zorgen er volgens u voor dat het netwerk daadwerkelijk heeft geleerd?*

Na het geven van de voorbeelden kan de respondent nagaan welke factoren in zijn ogen een rol hebben gespeeld bij het netwerkleren (waar mogelijk zal dit ook bij vraag vijf besproken worden, maar hier wordt het expliciet gevraagd). Dit is bruikbaar voor het verrijken het conceptueel model. Ook kan de respondent voor zichzelf nagaan of het geleerde ook echt

voor kenniscreatie en kennisbehoud heeft gezorgd. Hierbij kan worden teruggegrepen op de gegeven voorbeelden en de invulling van kenniscreatie en kennisbehoud.

7. *Blijft de opgedane kennis ook behouden voor het netwerk? En op welke wijze wordt dit gedaan?*

Nadat het proces van netwerklernen is besproken, gaat deze vraag over het behouden van kennis binnen het netwerk. Is het netwerk hier bewust mee bezig en waar blijkt dit dan uit. Er kan bijvoorbeeld gevraagd worden naar de aanwezigheid van leerdoelen. Maar ook of de verbeterpunten/aandachtspunten door vertaald worden naar de ambities, doelen en/of acties in het netwerk. Ook kan er gekeken worden of de leerbelemmeringen van het netwerk bekend zijn en of ze een feedback/evaluatiemechanisme hebben. Bij deze vraag kan er ingegaan worden op de manier waarop hier invulling aan wordt gegeven, hoe dit verloopt en waarom het juist op deze manier gaat.

8. *Zijn er voorbeelden waarin het netwerk beter had kunnen leren of niet heeft geleerd? Kunt u hier iets over vertellen?*

Nadat het netwerklernen is besproken, wordt er bij deze vraag aandacht geschonken aan situaties waarin er gebrekkig of helemaal niet geleerd wordt. Hierdoor worden niet alleen de succesverhalen besproken, maar worden ook de verbeterpunten en de belemmerende factoren inzichtelijk. De interviewer probeert bij deze vraag de oorzaken van het gebrek aan netwerklernen te achterhalen.

9. *Wat zorgde er volgens u voor dat het netwerk niet goed heeft geleerd?*

Als er voorbeelden zijn van gebrekkig of helemaal niet leren, krijgt de respondent bij deze vraag de gelegenheid om naar de oorzaak te kijken. Ook hier wordt de koppeling gemaakt met de factoren die ervoor hebben gezorgd dat het niet goed ging. Hierbij krijgt de respondent de kans om, op basis van zijn ervaring (en besproken verhalen gedurende het interview), te bepalen welke factoren wel of niet van invloed zijn op het netwerklernen. Dit helpt bij het verrijken van het conceptueel model, dat inzichtelijk maakt welke factoren invloed hebben op het netwerklernen.

Deel 3: Checklist n.a.v. voorlopig conceptueel model

Doel: Door middel van een checklist achterhalen of alles besproken. Zo niet kunnen er aanvullende vragen gesteld worden. Deze zijn opgesteld aan de hand van de factoren die volgens de literatuur een rol zouden kunnen spelen bij het netwerklernen.

Richtinggevend ideeën	Zijn de visie, waarden en (leer)doelen duidelijk geformuleerd en hoe breed worden ze gedragen?
Vernieuwing	In welke mate kan het netwerk inspelen op een veranderende omgeving? En leiden de geleerde lessen daadwerkelijk tot verandering?
Reflectie en evaluatie	Is er bekendheid met de eigen leerbelemmeringen en worden deze aangepakt? Zijn er feedbackmechanisme en gestructureerde evaluaties? Wordt de informatie en kennis gedeeld binnen het netwerk?

Gedeelde motivatie	Vertrouwen, begrijpen en respecteren netwerklede elkaar en hebben ze een gedeelde motivatie?
Capaciteit	Worden procedures, kennis en geleerde lessen opgeslagen in het netwerkgeheugen? Wat betekent de invulling van het leiderschap en de beheersing en inzet van middelen voor het leervermogen?
Betrokkenheid	Leveren de netwerklede een goede bijdrage aan het netwerk? Kan er open en vrijuit gecommuniceerd worden?

Deel 4: Afsluiting

Doel: Afronden van het interview

- Vragen of de respondent nog toevoegingen heeft m.b.t. het netwerklede die meegenomen kunnen worden in het onderzoek?
- Afsluiting interview en bedanken voor zijn medewerking aan het onderzoek

3.2.3 Data-analyse

Na het afnemen van de twintig interviews, zijn ze allemaal volledig getranscribeerd en open gecodeerd (Boeije, 2014). Dit is gedaan middels het coderingsprogramma ATLAS.ti. Gedurende deze analyse zijn er een aantal elementen naar voren gekomen die volgens de respondenten een rol spelen bij het netwerklede. De volgende elementen zijn het vaakst genoemd: evaluatie, gedeelde doelen, bewustwording, vertrouwen, communicatie, innovatie, kennisbank en partners leren kennen. Vervolgens is de empirische data middels hetzelfde softwareprogramma axiaal en selectief gecodeerd (Boeije, 2014).

Gedurende het coderingsproces zijn er verschillende thema's en categorieën ontdekt die de respondenten belangrijk vinden bij het netwerklede. Mede door de context van het interview mee te nemen tijdens het coderen, konden de elementen zorgvuldig in categorieën en thema's gesorteerd worden. De interviews zijn allemaal volgens de werkwijze van Boeije (2014) gecodeerd (open, axiaal en selectief coderen). Bij het selectief coderen zijn de thema's met elkaar in verband gebracht waardoor er een hoofdlijn ontstond voor het conceptualiseren van de belangrijke factoren van netwerklede. In hoofdstuk 4 zijn de thema's die hieruit voortkomen eerst afzonderlijk besproken alvorens ze met elkaar in verband zijn gebracht. De resultaten dragen bij aan het verrijken van het conceptueel model uit hoofdstuk 2. Ook biedt de empirische data de mogelijkheid om de factoren van netwerklede te plaatsen in de verschillende ontwikkelingsfasen van het netwerk (paragraaf 4.3.2). Om de gehanteerde werkwijze zichtbaar te maken, geeft onderstaand voorbeeld weer hoe het proces van coderen is gegaan.

Respondent 11: "De omloopsnelheid en de roulatiesnelheid van mensen die aan tafel zitten, dat moet laag zijn. En ze moeten zich meerjarig verbinden aan z'n thema als ondermijning."

Bovenstaand citaat gaat over de personele samenstelling van het netwerk, waarin er wordt aangegeven dat het personeel niet te snel moet veranderen. Hierdoor kunnen mensen zich verbinden aan een bepaald onderwerp, waardoor er beter geleerd kan worden. Op basis hiervan is er bij het open coderen de code *'personele wisseling'* opgeplakt. Vervolgens is er bij het axiaal coderen gekeken onder wat voor thema deze code zou kunnen vallen. Hieruit bleek dat de respondent aangeeft dat er een bepaalde vaste basis moet zijn van mensen waaruit er geleerd kan worden, waarbij kleine personele veranderingen mogelijk zijn. Daarom valt het onder de code groep *'continuïteit'*. Ten slotte is er bij het selectief coderen gekeken naar het verband tussen de verschillende code groepen, waardoor er een rode draad ontstond van factoren die van invloed zijn op het netwerken. De groep continuïteit is geplaatst onder de factor *'betrokkenheid'* omdat mensen bij een lage personele omloopsnelheid meer betrokken en verbonden raken bij het netwerk dan wanneer de personele omloopsnelheid hoog is.

3.2.4 Betrouwbaarheid en validiteit

In deze paragraaf wordt er ingegaan op de eisen die aan kwalitatief onderzoek zijn verbonden. Eerst wordt de betrouwbaarheid besproken, vervolgens de interne en externe validiteit en ten slotte wordt er ingegaan op de positie van de onderzoeker ten opzichte van het onderzoek.

Betrouwbaarheid

Om de betrouwbaarheid van dit onderzoek te waarborgen, is hier op verschillende wijze aandacht aangeschonken. Zo zijn de gemaakte keuzen niet alleen goed overdacht, maar ook verantwoord door dit steeds te beschrijven. Hierdoor komt de transparantie en de analytische generaliseerbaarheid van het onderzoek ten goede (Boeije, 2014). Een voorbeeld hiervan is het letterlijk transcriberen van alle interviews, zodat de mogelijke interpretatie van de resultaten in de context bestudeerd kan worden (Boeije, 2014).

Voor de betrouwbaarheid van de semi-gestructureerde interviews is de kwaliteit van de onderzoeker bij het selecteren van respondenten en het afnemen van de interviews erg belangrijk (Thiel, 2010). De betrouwbaarheid kan vergroot worden door het gestructureerd interviewen van de respondenten en het verbeteren van de interviewvaardigheden. De interviews zijn gedeeltelijk gestructureerd, waarbij alle interviews dezelfde onderwerpen aan bod komen die nodig zijn om het conceptueel model te verrijken. Daarnaast zijn er drie

testinterviews gehouden met medestudenten waarin de interviewer zowel zijn vaardigheid als interviewer traiden als de interviewopzet kon testen. Ten slotte is er bij het selecteren van respondenten gelet op een variatie in de netwerken en de managementniveaus van de respondenten. Een grote hoeveelheid respondenten met verschillende kenmerken vergroten namelijk de betrouwbaarheid van het onderzoek (Boeije, 2014). In dit onderzoek er is dan ook gekozen voor een groot aantal interviews waarin de personen kritisch zijn geselecteerd op basis van netwerk, organisatie en functie. Dit resulteerde in een grote en diverse groep respondenten (zie tabel 2 in paragraaf 3.1.2).

Interne validiteit

Bij het bepalen van de interne validiteit is het noodzakelijk om te weten of het antwoord op de centrale onderzoeksvraag op de juiste manier verkregen is. Hierbij moet de onderzoeksopzet en de gehanteerde methoden aansluiten bij de onderzoeksvraag (Boeije, 2014). Mede hierdoor zijn de gekozen onderzoeksopzet en methoden meerdere malen besproken met de scriptiebegeleider, adviseurs van Berenschot en medestudenten. Hierbij is er constant gekeken of de manier van onderzoeken op een juiste wijze antwoord gaf op de onderzoeksvraag. Het proces van bespreken en bevragen van de te zetten stappen in het onderzoek vond gedurende het gehele onderzoek plaats, om zo de ‘interbeoordelaarsbetrouwbaarheid’ na te streven.

De gebruikte interviewopzet is gebaseerd op de sensitizing concepts die afkomstig zijn uit het voorlopige conceptueel model. De interviewopzet is op basis hiervan geoperationaliseerd. Hierbij is er voortdurend gekeken of de opgestelde vragen en de volgorde ervan konden leiden tot antwoorden die een bijdrage zouden leveren op de vraag welke factoren een rol spelen in het ontwikkelen van het leervermogen. Iedere vraag is daarom voorzien van argumentatie waarom juist deze vraag gesteld is en waarom deze op een bepaalde plek in de interviewopzet staat. Door de semi-gestructureerde werkwijze is deze volgorde niet in beton gegoten, maar biedt het wel een houvast voor de onderzoeker.

Externe validiteit

Dit onderzoek heeft als doel om inzicht te verkrijgen in de wijze waarop publieke netwerken in de veiligheidssector leren. Hierbij wordt gebruik gemaakt van het ontwikkelen van een theorie door het netwerkleren te conceptualiseren. Het is dan ook van belang dat de theoretische inzichten en concepten die dit onderzoek ontwikkeld, ook toegepast kunnen worden in soortgelijke netwerken die niet zijn meegenomen in dit onderzoek (Boeije, 2014). Deze externe

validiteit is in dit onderzoek gewaarborgd door enerzijds een voorlopig conceptuele model te ontwikkelen op basis van de literatuur voordat het veldonderzoek plaatsvond. En anderzijds door goed na te denken over de onderzochte netwerken en de afbakening in de onderzoeksvraag. Zo gaat het specifiek om publieke netwerken in de veiligheidssector. Daarnaast ontwikkelt ieder netwerk zich anders en in een ander tempo. De onderzochte netwerken hebben vrij recentelijk enkele veranderingen of ontwikkelingen gekend, waardoor de respondenten concreter konden praten over het netwerkleren. Ten slotte zijn er personen geselecteerd van verschillende organisaties die werkzaam zijn op verschillende niveaus. Hierdoor is er op basis van verschillende perspectieven een algemeen beeld ontstaan van het netwerkleren.

Positie onderzoeker

De onderzoeker heeft zich gedurende dit onderzoek, in het bijzonder tijdens de interviews, opgesteld als een onafhankelijke onderzoeker met een wetenschappelijke insteek. Hij heeft bij de interviews benadrukt dat hij op zoek is naar de factoren die invloed hebben op het netwerkleren, en geen waardeoordeel geeft over het netwerk. Verder heeft de onderzoeker verteld op zoek te zijn naar voorbeelden en verhalen op basis van de praktijk. Ten slotte is de respondent duidelijk gemaakt dat ze in vrijheid kunnen praten omdat alles geanonimiseerd wordt en niets herleidbaar zou zijn naar individuen, organisaties of netwerken.

Gedurende de interviews heeft de onderzoeker zich opgesteld als iemand met voorkennis die redelijk op de hoogte is van de context van het netwerk. Hierdoor konden bepaalde feitelijke zaken die irrelevant waren voor het onderzoek, maar wel interessant zijn voor het netwerk, overgeslagen worden als de onderzoeker er al bekend mee was. Ook konden respondenten in hun eigen vaktaal praten en hoefde ze het niet uit te leggen in ‘Jip en Janneke taal’. Zo was de onderzoeker bijvoorbeeld bekend met de organisatiestructuur en de afkortingen. Hierdoor konden de respondenten snel tot de kern komen en kregen ze het gevoel dat ze serieus genomen werden door de reeds aanwezige inhoudelijke kennis van de interviewer. Het feit dat de onderzoeker vanuit de Radboud Universiteit en Berenschot aanwezig was, opende niet alleen veel deuren, maar zorgde er ook voor dat de respondenten het interview erg serieus namen.

4 Resultaten en analyse

Om het leervermogen van netwerken in kaart te brengen, is er in hoofdstuk 2 een conceptueel model opgesteld dat op basis van de literatuur voorspelt welke factoren een rol spelen bij het netwerken. In dit hoofdstuk dient het conceptueel model als uitgangspunt en wordt het model verrijkt aan de hand van de bevindingen uit het veldonderzoek.

Allereerst stelt het conceptueel model dat er op drie niveaus geleerd kan worden: single-loop learning, double-loop learning en deuterio-loop learning. In paragraaf 4.1 is er gekeken welke leerniveaus er in de praktijk herkend zijn. Vervolgens stelt het conceptueel model dat er zes belangrijke factoren van invloed kunnen zijn op het netwerken. Aan de hand van deze factoren is er in paragraaf 4.2 ingegaan op de ervaringen van de respondenten. De factoren die niet in het conceptueel model genoemd worden, maar volgens de respondenten wel degelijk als belangrijk worden ervaren, worden daarna besproken. Ten slotte zijn er in paragraaf 4.3 verbanden gelegd tussen het conceptueel model en de empirische data. Dit resulteert in een verrijkt conceptueel model van netwerken. Ook is het leerproces van netwerken hier uiteengezet in drie verschillende leerfasen. Hierdoor is het zichtbaar hoe netwerken zich in bepaalde leerfasen ontwikkelen en welke factoren hierin een belangrijke rol spelen.

4.1 Het leerniveau van netwerken

Om het leerniveau van netwerken te bepalen, is er in hoofdstuk 2 ingegaan op de drie leerniveaus leren van Argyris en Schon (1978): single-loop learning, double-loop learning en deuterio-loop learning. In het conceptueel model wordt er verwacht dat netwerken op deze drie niveaus kunnen leren. De respondenten ervaren het netwerken enkel op single-loop en double-loop niveau. De ervaringen met deze leerniveaus worden in deze paragraaf besproken.

Single-loop learning

Respondenten ervaren dat het single-loop leren vanaf de oprichting van het netwerk tot de huidige fase waarin het netwerk zich nu bevindt. Hierbij kan er gedacht worden aan fouten die ontdekt en verbeterd worden, waarbij de doelstellingen en het beleid van het netwerk onaangetast blijven. Uit de voorbeelden van de respondenten blijkt dan ook dat het vaak gaat om kleine dingen met relatief weinig invloed op het netwerk an sich.

Respondent 13: "Dus als er nadien iets komt in het kader van zoekingen, bijvoorbeeld geen handschoenen dragen, ik noem maar even een heel simpel voorbeeld. Dan wordt er in het vervolg in het

draaiboek opgenomen, handschoenen verplicht. Snap je. Dus zo bouwt dat zich heel langzaam op naar het perfecte product als ware, of het perfecte draaiboek.’’

Er zijn veel voorbeelden als deze gegeven, waarbij de nadruk vooral ligt op het detecteren en corrigeren van een ‘fout’, waarbij de aard van het netwerk hetzelfde blijft. Ook laten de voorbeelden zien dat er bij het single-loop leren geflecteerd wordt op het handelen en dit vervolgens verbeterd wordt op basis van de opgedane kennis en ervaring.

Double-loop learning

Naast single-loop leren, ervaren de respondenten dat het netwerk leert op het niveau van double-loop leren. Het verschil is dat deze voorbeelden nauwelijks over de beginfase van het netwerk gaan, maar over de bestaande procedures, doelen, normen, prioriteiten, en strategische keuzes.

Respondent 15: ‘‘En als we een jaar bezig zijn zo, hebben we voor drie jaar werk. En daarbij zie je eigenlijk dat het zo niet werkte en moet je doelstellingen aanpassen en uh prioriteiten stellen he. En het duurt even voor je zulke processen gezamenlijk door hebt en aanpakt.’’

Dit is slechts één voorbeeld uit de vele voorbeelden van double-loop leren. Al deze voorbeelden gaan naast het opsporen en corrigeren van fouten, ook over het in twijfel trekken van onder andere de bestaande procedures, doelstellingen en normen. Er wordt dieper gekeken naar de huidige werking van het netwerk omdat de huidige oplossingen niet meer werken, waarbij de bestaande werkwijze bijgesteld of bepaald wordt. De voorbeelden laten zien dat er zowel gereflecteerd als bijgesteld wordt op het netwerk door ervaringskennis.

Deutero-loop learning

Waar de respondenten het single-loop en double-loop leren in de praktijk ervaren, is dit niet het geval bij deutero-loop leren. Hierin zouden netwerken moeten leren te leren, waarbij er nieuwe principes worden ontwikkeld. Dit komt omdat de leerstijlen, processen en structuren nog onvoldoende aandacht krijgen en onvoldoende in kaart gebracht zijn. Dit zorgt ervoor dat respondenten het deutero-loop leren niet hebben ervaren in de praktijk. Het volgende citaat illustreert dit.

Respondent 19: ‘‘Op dit moment wordt er naar mijn idee niet echt gekeken naar de manier waarop we evalueren, reflecteren en uh dus ook leren. Uh, we zitten meer op casusniveau dan echt te kijken hoe we die dingen gezamenlijk de volgende keer beter kunnen doen.’’

4.2 Bepalende factoren van netwerkleren

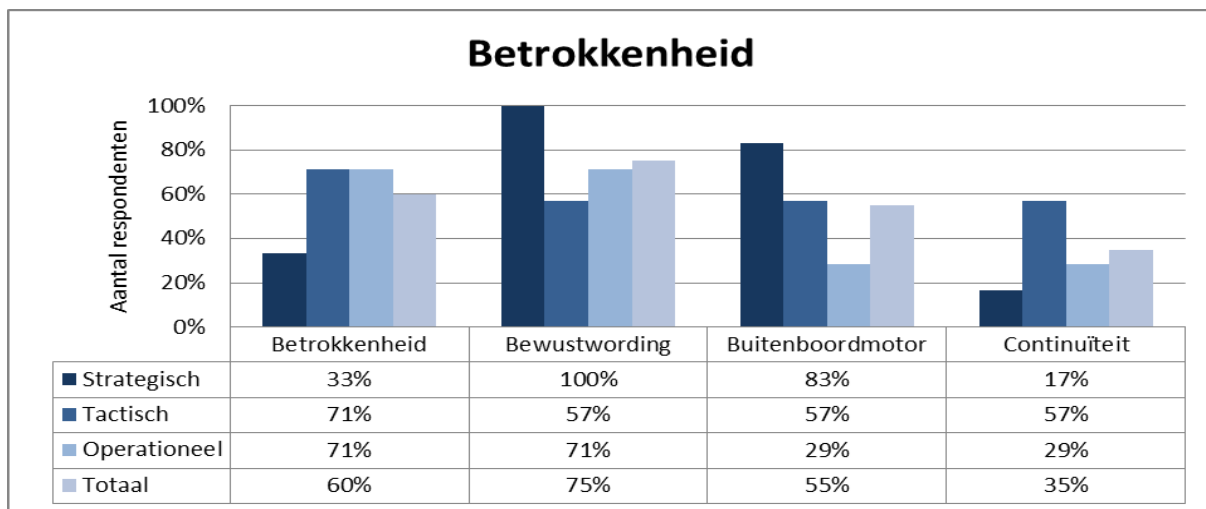
In deze paragraaf is het conceptueel model verrijkt op basis van de empirische data. Dit is gedaan door de factoren te bepalen aan de hand van het codeersysteem. Hierbij zijn de codes ondergebracht in codegroepen, waardoor dit bij het selectief coderen resulteerde in de factoren. Om de empirische resultaten zo veel mogelijk recht te doen en zo compleet mogelijk weer te geven, vormen de codegroepen de elementen waaruit een factor bestaat. Uit de data komt naar voren dat respondenten soms andere factoren ervaren dan dat het conceptueel model verwacht had. In totaal zijn er vier van de zes factoren uit het voorlopige conceptueel model herkend: gedeelde motivatie, betrokkenheid, capaciteit en reflectie en evaluatie. Daarnaast zijn er nog eens vier nieuwe factoren ontdekt: gedeelde waarde, vertrouwen, interactie en innovatie. Eerst worden de factoren die overeenkomen met het conceptueel model besproken en vervolgens worden de nieuwe factoren gepresenteerd. Bij iedere factor is er in een grafiek weergegeven in hoeverre bepaalde elementen van een factor genoemd zijn door de respondenten. Hierbij zijn de respondenten verdeeld op basis van strategisch, tactisch en operationeel niveau.

4.2.1 Betrokkenheid

De eerste factor uit het conceptueel model, dat ook door de respondenten wordt ervaren als een belangrijke factor van netwerkleren, is ‘betrokkenheid’. In dit onderzoek wordt de factor betrokkenheid gezien als: *‘de verbondenheid van organisaties met het netwerk om de gezamenlijke doelen te behalen, waarin zij zich bewust zijn van de meerwaarde van het netwerk en zorg dragen voor de personele continuïteit.’* Alle respondenten noemen kenmerken die onder deze factor vallen. Deze zijn verdeeld over de volgende vier elementen: betrokkenheid (66%), bewustwording (75%), continuïteit (35%) en een buitenboordmotor (55%).

In figuur 6 is de hoeveelheid respondenten per managementlaag weergegeven, die belangrijke aspecten van deze factor hebben genoemd. Hieruit valt op te maken dat bewustwording een belangrijke voorwaarde is voor netwerkleren. Verder wordt er op strategisch niveau veel waarde gehecht aan de bewustwording en een buitenboordmotor om dit te bewerkstelligen. Op tactisch niveau scoort juist het element continuïteit relatief hoog.

Figuur 6: Draagvlak 'betrokkenheid' onder respondenten



Door de betrokkenheid werken organisaties over hun eigen organisatiegrenzen heen om problemen op te lossen. Respondenten zien 'de betrokkenheid bij het proces' dan ook als een factor van het netwerkleren. Zo stelt respondent 9 dat commitment van de partners nodig is, waardoor het netwerk niet van buitenaf ondersteunt hoeft te worden bij hun ontwikkeling. 75% van de respondenten geeft aan dat dit begint met bewustwording. Zodra de partners bewust zijn van de urgentie van het netwerk, zullen zij zich volgens deze respondenten meer verbinden met het netwerk.

Respondent 16: 'Maar dat is omdat we met z'n allen de schouders eronder zetten en zien waarom het zo belangrijk is. En zo zorg je er wel voor dat ze ook betrokken raken en aan tafel willen zitten en mee doen.'

55% van de respondenten geeft aan dat een buitenboordmotor een belangrijke rol speelt bij de bewustwording van de partners, en dus de betrokkenheid. Vooral op strategisch niveau wordt dit zo ervaren. Zo stelt respondent 1 dat een buitenboordmotor in de beginfase helpt bij de bewustwording en het aanjagen van de leden en voegt respondent 6 hieraan toe dat dit mogelijk is omdat zij onafhankelijk buiten de keten functioneren en ze als ware met een klein rubberbootje de olietanker van koers kunnen veranderen.

Respondent 4: 'Ook door een aantal personen die hier het initiatief voor namen. Die bewustzijn creëren en helpen bij het opzetten van een organisatie. [...] En tegelijk prikkelt die buitenboordmotor en staan ze soms op tenen. En dat heb je nodig om als netwerk te groeien en tot een werkende structuur te komen.'

Ten slotte is het van groot belang welke netwerkleiden er deelnemen aan het netwerk en dat deze niet te snel veranderen. Dit is van belang aangezien iedereen een reeks van waarden, normen, kennis en middelen meeneemt. Op het moment dat de omloopsnelheid hoog is, ervaren respondenten dat de betrokkenheid laag is. Daarom is het volgens respondent 7 belangrijk om de juiste mensen aan tafel te krijgen die zorgen voor personele continuïteit. Als dit niet het geval is, ben je continu die achterstand aan het inlopen. Dit wordt door 35% van de respondenten ervaren, waarbij een groot gedeelte afkomstig is uit het tactische niveau.

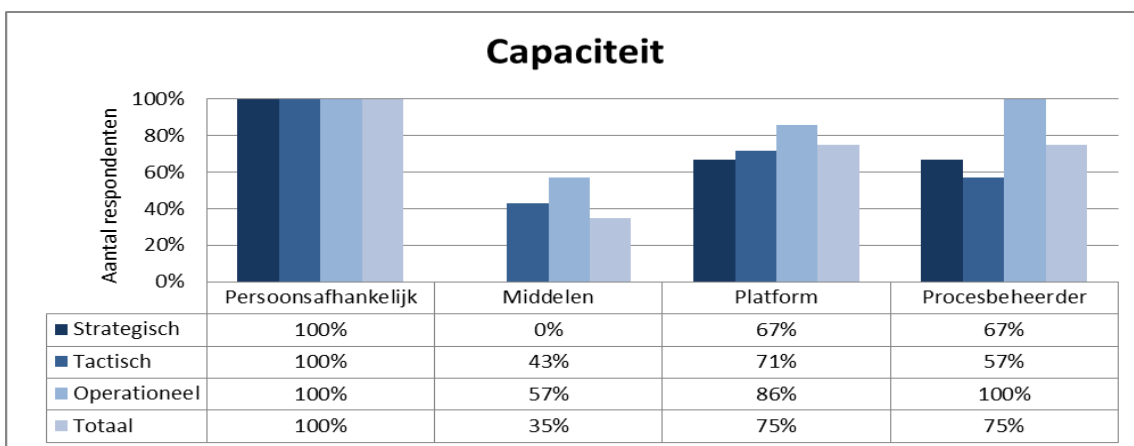
Respondent 11: "De omloopsnelheid en de roulatiesnelheid van mensen die aan tafel zitten, dat moet laag zijn. En ze moeten zich meerjarig verbinden aan z'n thema als ondermijning."

4.2.2 Capaciteit

De tweede factor uit het conceptueel model, dat ook door de respondenten wordt ervaren als een belangrijke factor van netwerklernen, is 'capaciteit'. In dit onderzoek wordt de factor capaciteit gezien als: *'het vermogen van kennis, middelen en personen die nodig zijn om het netwerk zo goed mogelijk te laten functioneren'*. Alle respondenten noemen kenmerken die onder deze factor vallen. Deze zijn verdeeld over de volgende vier elementen: persoonsafhankelijk (100%), middelen (35%), platform (75%) en procesbeheerders (75%).

In figuur 7 is de hoeveelheid respondenten per managementlaag weergegeven, die belangrijke aspecten van deze factor hebben genoemd. Hieruit valt op te maken dat iedere respondent erkent dat netwerklernen voor een groot deel persoonsafhankelijk is. Verder wordt er ook veel waarde gehecht aan een platform waar kennis gedeeld en opgeslagen kan worden. Ten slotte wordt er vooral op operationeel niveau ervaren dat er iemand verantwoordelijk moet zijn om het leerproces te begeleiden.

Figuur 7: draagvlak 'capaciteit' onder respondenten



Uit de empirische data blijkt dat iedere respondent ervaart dat het persoonsafhankelijk is of en hoe er wordt geleerd. Dit heeft vervolgens weer gevolgen voor het netwerklernen, aangezien individuen hier een grote rol in spelen. Ook wordt er ervaren dat dit te maken heeft met de manier van leidinggeven en met de persoonlijke relaties binnen het netwerk. Het blijkt bijvoorbeeld voor het gehele netwerk van belang te zijn of een burgemeester een rol als crimefighter of burgervader heeft. Dit valt onder de factor capaciteit omdat het iets zegt over de personen die beschikbaar zijn of beschikbaar gesteld worden.

Respondent 7: ‘‘Het is heel persoonsafhankelijk of mensen willen samenwerken, leren en een stapje harder willen lopen. Is heel erg afhankelijk van hoe je er zelf in zit.’’

Op tactisch (43%) en operationeel niveau (57%) wordt er aangegeven dat er middelen vrijgemaakt moeten worden om te kunnen leren. Zo gaat het volgens respondent 9 bij het leren niet om ‘doe capaciteit’, maar om ‘leer capaciteit’ en moet daar dan ook tijd en middelen beschikbaar voor gemaakt worden. Verder ervaren 75% van de respondenten dat een kennisplatform belangrijk is bij het netwerklernen voor het delen en behouden van kennis.

Respondent 13: ‘‘Want het is leuk als je kennis hebt en dingen leert. Maar het moet natuurlijk ook behouden blijven. Het zou een middel kunnen zijn waar je dingen in stopt en het ook weer uit kan halen wanneer je het nodig hebt. In feite kunnen de best practices best wel gestald worden om die eruit te kunnen halen en als blauwdruk te kunnen fungeren.’’

Naast kennisdeling en kennisbehoud wordt er door 75% van de respondenten ervaren, hoofdzakelijk op operationeel niveau, dat er een procesbeheerder nodig is om het netwerk te laten leren. Hierbij wordt de voorkeur gegeven voor een onafhankelijk iemand als dit mogelijk is. Respondent 11 noemt een procesbeheerder zinvol om het kennisplatform te beheren en draaiende te houden. Respondent 17 voegt hieraan toe dat het ook waardevol is om de juiste mensen met elkaar in contact te laten komen middels een platform. De paradox zit hem erin dat het platform pas wordt gebruikt op het moment dat er genoeg op staat, terwijl er pas genoeg op staat als het veel gebruikt wordt.

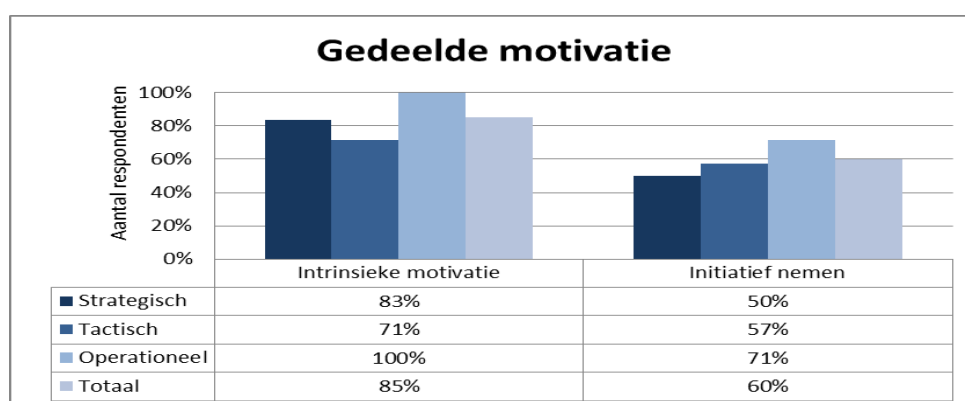
4.2.3 Gedeelde motivatie

De derde factor uit het conceptueel model, dat ook door de respondenten wordt ervaren als een belangrijke factor van netwerklernen, is ‘gedeelde motivatie’. In dit onderzoek wordt de factor gedeelde motivatie gezien als: ‘*de gezamenlijke bereidheid van netwerklernen tot het verrichten van bepaald gedrag ten behoeve van het netwerk.*’ De meeste respondenten noemen kenmerken

die onder deze factor vallen. Deze zijn verdeeld over de volgende twee elementen: intrinsieke motivatie (85%) en initiatief nemen (60%).

In figuur 8 is de hoeveelheid respondenten per managementlaag weergegeven, die belangrijke aspecten van deze factor hebben genoemd. Hieruit valt op te maken dat er op alle niveaus veel waarde wordt gehecht aan de intrinsieke motivatie van partners. Daarnaast valt het op dat ‘het nemen van initiatief’ op operationeel niveau belangrijker wordt ervaren dan op strategisch niveau.

Figuur 8: draagvlak ‘gedeelde motivatie’ onder respondenten



Wil een netwerk kunnen leren, zullen de partners niet alleen betrokken bij het netwerk moeten zijn, maar moet dit ook echt vanuit zichzelf komen. 85% van de respondenten ervaren het als een leerbelemmering wanneer organisaties medewerkers sturen die niet intrinsiek gemotiveerd zijn. Respondent 14 stelt dan ook dat een netwerk een doel moet hebben waarbij de partners intrinsiek gemotiveerd zijn. Respondent 7 ervaart ook dat het pas werkt als de mensen verbinding hebben met het thema waarvoor ze het doen.

Respondent 17: ‘Dus de wil om te leren. Dan zit je weer met doelstellingen, wil je integraal iets doen, wil je van elkaar leren of wil je het vooral zelf doen. Dus wil je intrinsiek of ben je intrinsiek gemotiveerd om samen te werken en dus te leren? Uh, ik denk dat dat het belangrijkste is.’

Daarnaast wordt door 60% van de respondenten ‘het nemen van initiatief’ genoemd als onderdeel van het netwerklernen. Hierbij worden regelmatig de link gelegd met het aanjagen, bewustwording en een buitenboordmotor. Respondenten ervaren dat er iemand moet zijn die het voortouw neemt en de partijen bij elkaar brengt. Ze zeggen dat er anders onvoldoende gebeurt om te kunnen leren en ontwikkelen.

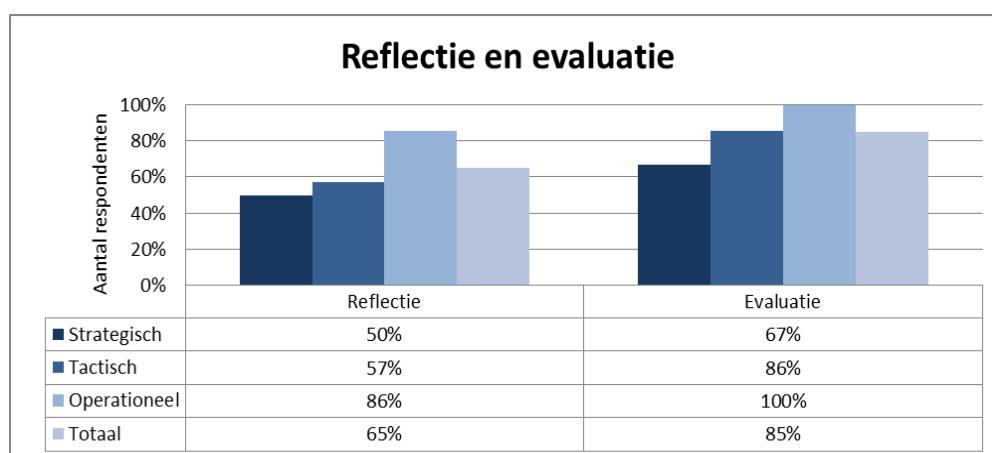
Respondent 18: ‘‘Er moet iemand zijn om dat te doen. Er moet iemand zijn die van de partijen is, en het maakt mij niet uit wie het is, maar er moet iemand zijn die de partijen bij elkaar brengt.’’

4.2.4 Reflectie en evaluatie

De vierde en laatste factor uit het conceptueel model, dat ook door de respondenten wordt ervaren als een belangrijke factor van netwerklernen, is ‘reflectie en evaluatie’. In dit onderzoek wordt de factor reflectie en evaluatie gezien als: ‘het kritisch onderzoeken wat er goed en minder goed gaat, waarbij men tracht tot verbeteringen te komen middels het reflectie en evaluatieproces’. De meeste respondenten noemen kenmerken die onder deze factor vallen. Deze zijn verdeeld over de volgende twee elementen: reflectie (65%) en evaluatie (85%).

In figuur 9 is de hoeveelheid respondenten per managementlaag weergegeven, die belangrijke aspecten van deze factor hebben genoemd. Hieruit valt op te maken dat de meeste respondent reflectie en evaluatie ervaren als een belangrijke factor. Wel wordt dit op strategisch niveau minder vaak genoemd.

Figuur 9: draagvlak ‘reflectie en evaluatie’ onder respondenten



Netwerken kunnen alleen leren als zij zich nieuwe werkwijzen en theorieën eigen kunnen maken. 65% van de respondenten ervaren dat feedback en reflectie op het netwerk en op de netwerkleiden hiervoor nodig is. Ook dient er binnen het netwerk geëvalueerd te worden. Hierdoor ontstaat er volgens respondent 12 onder andere een feedbackmechanisme waarbij fouten tijdig boven water komen en hersteld kunnen worden. Dit resulteert in verbeterde netwerkprestaties.

Respondent 7: ‘‘Maar dat action learning wat nu helemaal gaaf is, dat je echt dat als je bezig bent ook durft te evalueren en durft te zeggen dit werkt niet en nemen we afscheid van. En dat doen we veel te weinig. En dat is soms moeilijk met zoveel organisaties met allemaal hun eigen dynamiek.’’

Voor het netwerkleren is het volgens 85% van de respondenten een voorwaarde dat ieder netwerk lid betrokken is bij de evaluatie. Zij moeten toegang hebben tot interacties binnen het netwerk en niet buiten gesloten worden. Hierdoor kan er gereflecteerd worden en feedback gegeven worden op handelingen en beslissingen van het netwerk.

Respondent 18: "Maar ze moeten het in hun pakket hebben zitten. Zodat ze weten dat ze dit moeten doen en hiervoor tijd krijgen. Evaluaties zijn hierin cruciaal. Ja ik kan het wel een half uur over de Navy SEALs hebben en weet hoe getraind ze zijn voor een missie, is het gek dat wij dat niet zo doen en veel minder lessen ervan leren. Denk bijvoorbeeld aan elkaars veters controleren voor een missie."

In een netwerk blijven individuen en organisaties niet altijd verbonden aan het netwerk. Om te voorkomen dat de kennis verloren gaat, moet de kennis geïnstitutionaliseerd worden (netwerkbehoud). Dit kan volgens deze respondenten door de communicatie te formaliseren in de netwerkstructuur. Dit kan door verantwoordelijkheden en besluitvormingsprocessen te beschrijven en overleggen vast te leggen. Respondent 8 illustreert dit met onderstaand voorbeeld.

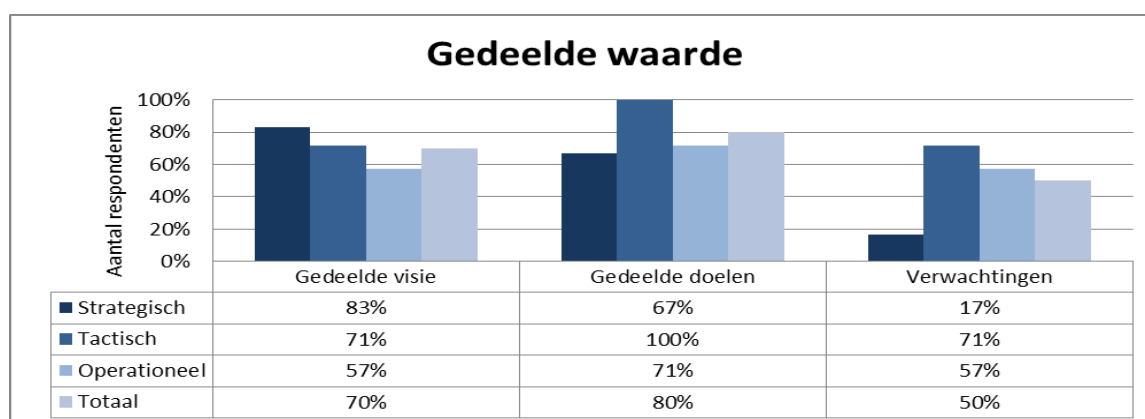
*Respondent 8: "Wat nu wel beter uh ingebakken is als het ware, is dat we afrondingsdocumenten maken van een casus. [...] En daarin zit een paragraaf in waarin je de lessons learned en de best practices opschrijft [...] En dat ga je vervolgens wel delen met *het netwerk*. Hoe wordt dat gedaan? Want dat is ontzettend interessant. Want dan zorg je ervoor de je die kennis behoud en verspreid ook."*

4.2.5 Gedeelde waarde

De eerste factor die niet in het conceptueel model genoemd wordt maar wel door de respondenten wordt ervaren, is de factor 'gedeelde waarde'. In dit onderzoek wordt de factor gedeelde waarde gezien als 'een gezamenlijke netwerkcultuur waarin het netwerk tegemoetkomt aan de wensen, gebaseerd op een gedeelde visie en doelstellingen waarbij de verwachtingen over en weer bekend zijn.' Alle respondenten noemen kenmerken die onder deze factor vallen. Deze zijn verdeeld over de volgende drie elementen: gedeelde visie (70%), gedeelde doelen (80%) en verwachtingen (50%).

In figuur 10 is de hoeveelheid respondenten per managementlaag weergegeven, die belangrijke aspecten van deze factor hebben genoemd. Hieruit valt op te maken dat respondenten op operationeel niveau minder waarde hechten aan een gedeelde visie en dat er op strategisch niveau juist minder waarde wordt gehecht aan de verwachtingen van partners.

Figuur 10: draagvlak 'gedeelde waarde' onder respondenten



Waar het conceptueel model spreekt over richtinggevende ideeën, wordt er door de respondenten gesproken over gedeelde belangen, doelen en verwachtingen. Bij de opstartfase van het netwerk wordt er door respondenten ervaren dat het belangrijk is om te weten wat de gedeelde waarde is die het netwerk wil creëren. Vaak is dit besef er niet meteen en komt het pas later. Een gedeelde visie gaat hand in hand met het gedeelde belang van de netwerkliden. 70% van de respondenten geven aan dat een gedeelde visie een belangrijke factor is om te kunnen leren, want anders zitten ze niet op één lijn en wordt er langs elkaar heen gewerkt.

Respondent 9: "En het steeds erboven gaan hangen en het gezamenlijke doel voor ogen houden blijft toch lastig. Ook omdat je afgerekend wordt op bepaalde dingen van je eigen organisatie. Dus je moet een stapje boven jezelf uitstijgen eigenlijk om die samenwerking te zoeken."

Naast een gedeelde visie zijn volgens 80% van de respondenten, gesteund door verschillende managementlagen, de gedeelde doelen erg belangrijk. Zonder die gedeelde doelen wordt het als lastig ervaren om te kunnen leren in netwerkverband. Die doelen brengen focus aan waar alle partijen zich in kunnen vinden en aan moeten houden, zo blijkt uit het volgende citaat.

Respondent 6: "Een soort vernieuwde focus moeten we dan aanbrengen, en nieuwe ontwikkelingen met beter bedachte doelstellingen die gedragen worden door alle partijen, waarin we vloeiender kunnen ontwikkelen, wat een nieuwe basis kan worden."

Ten slotte wordt er door zeven respondenten, voornamelijk op operationeel en tactisch niveau, gesproken over verwachttingsmanagement. Dit kan door aan de voorkant duidelijk af te spreken wat er verwacht wordt, wie er verantwoordelijk is en welke keuzes gemaakt moeten worden. Respondent 15 zei hierover: "in der beschränkung zeigt sich der meister." Oftewel, je kan beter vijf dingen goed doen dan tien dingen voor de helft. Ook wordt er door 50% van de

respondenten aangegeven dat er duidelijkheid moet zijn over de doorlooptijd van cases en experimenten, waarbij er ook tijd gemaakt moet worden om ervan te kunnen leren. Ook hier is het van belang om aan de voorkant helder te krijgen wat elkaars verwachtingen zijn.

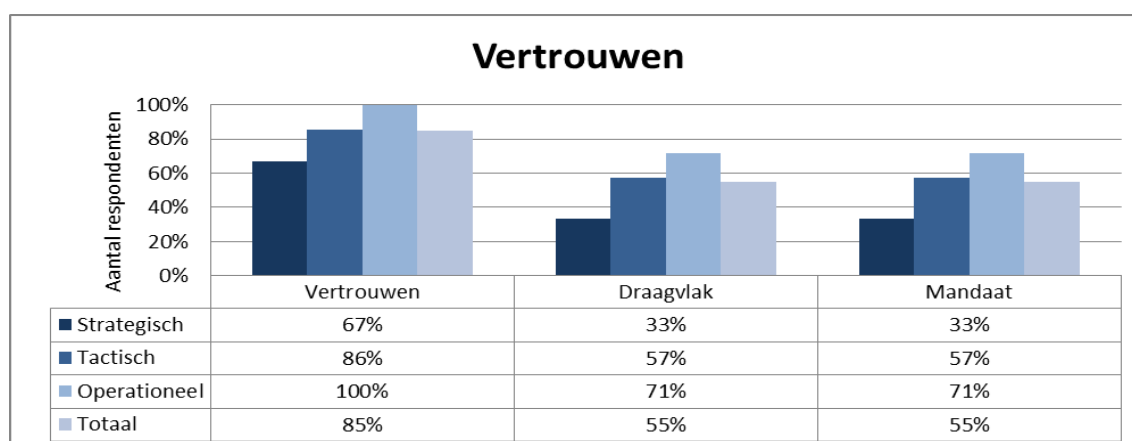
Respondent 15: ‘‘Wat belangrijk is en een factor is, dat je uh van tevoren een soort doorlooptijd of een doorloopmodel met elkaar af gaat spreken. Dat als we iets nieuws met elkaar gaan uitproberen. En dan doen we dat, of dat nou 3 maanden of 3 jaar is, dat maakt me niet uit. Maar in ieder geval A een voorzienbare periode en B zeg maar ook degene die het echt hebben gedaan ook erbij worden betrokken van wat hebben we er nou van geleerd.’’

4.2.6 Vertrouwen

De tweede factor die niet in het conceptueel model genoemd wordt maar wel door de respondenten wordt ervaren, is de factor ‘vertrouwen’. In dit onderzoek wordt de factor vertrouwen gezien als: ‘*de bereidheid en steun van een individu of organisatie om afhankelijk te zijn van de daden van een andere individu of organisatie binnen het netwerk.*’ De meeste respondenten noemen kenmerken die onder deze factor vallen. Deze zijn verdeeld over de volgende drie elementen: vertrouwen (85%), draagvlak (55%) en mandaat (55%).

In figuur 11 is de hoeveelheid respondenten per managementlaag weergegeven, die belangrijke aspecten van deze factor hebben genoemd. Hieruit valt op te maken dat respondenten op operationeel niveau veel meer waarde hechten aan de factor vertrouwen dan de respondenten op strategisch niveau.

Figuur 11: draagvlak ‘vertrouwen’ onder respondenten



Volgens 85% van de respondenten ontstaat vertrouwen in de loop der tijd wanneer partners met elkaar samen werken, elkaar leren kennen en bewijzen dat ze betrouwbaar zijn. Zo gaf

respondent 18 het voorbeeld dat één van de partners zijn afspraken niet na kwam op een actiedag. Het gevolg was een vertrouwensbreuk de periode hierna, wat ten koste ging van de samenwerking en de informatiedeling. Vertrouwen winnen vergt tijd en energie terwijl je het snel kan kwijtraken. ‘Vertrouwen komt te voet en gaat te paard’, aldus respondent 15.

Respondent 1: ‘Het begin met vertrouwen, dit gaan we samendoen, inspireren, en waar liggen de kansen. Dat je vanuit je eigen positie nadenkt over waar liggen de kansen.’

Behalve dat vertrouwen noodzakelijk is voor de samenwerking en er ingezet moet worden op de relatie, draagt vertrouwen volgens deze respondenten ook bij aan informatie-uitwisseling en innovatie. Vertrouwen zorgt er volgens de respondenten voor dat de netwerkpartners in staat gesteld worden om verder te kijken dan hun eigen kaders en perspectieven.

Respondent 17: ‘Als je het vertrouwen hebt in elkaar dat je jouw gegevens, jouw informatie niet misbruikt wordt in andere situaties, dan is dat een vliegwieltje voor het netwerk.’

Vertrouwen is volgens de respondenten niet alleen belangrijk voor de kennisdeling, maar ook om de verschillende organisaties die ieder hun eigen doelstellingen kennen samen te laten werken. 55% van de respondenten ervaren dan ook dat de draagvlak en het mandaat van de moederorganisatie een belangrijke rol speelt in het kunnen leren. Op operationeel (71%) en tactisch niveau (57%) wordt dit meer ervaren dan op strategisch niveau (33%). Zo zei respondent 20 dat vertrouwen nog belangrijker is als organisaties actief zijn op verschillende domeinen zoals opsporing en toezicht. 30% van de respondenten, verdeeld over verschillende niveaus, geven expliciet aan dat het belangrijk is om met de juiste mensen aan tafel te zitten. Niet alleen voor het draagvlak maar ook om het juiste geluid te laten horen.

Respondent 12: ‘Het gaat meer om mandaat. Want als ik mandaat heb, en ik moet naar buiten en moet iets doen, dan kan ik hier ook meer capaciteit krijgen. [...] Maar uh als je een mandaat hebt, en ook mandaat in jouw uhh en back up in jouw eigen organisatie, dan kan je pas leren want dan ga je die post gewoon draaien en kan je fouten maken.’

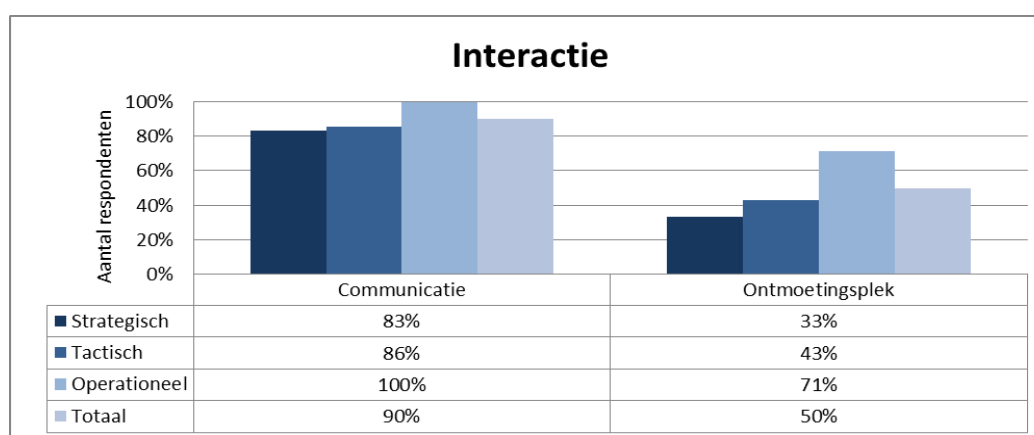
4.2.7 Interactie

De derde factor die niet in het conceptueel model genoemd wordt maar wel door de respondenten wordt ervaren, is de factor ‘interactie’. In dit onderzoek wordt de factor betrokkenheid gezien als: ‘een wisselwerking waarbij er wederzijdse informatiewisseling plaatsvindt tussen netwerkliden.’ De meeste respondenten noemen kenmerken die onder deze

factor vallen. Deze zijn verdeeld over de volgende twee elementen: communicatie (90%) en een ontmoetingsplek (50%).

In figuur 12 is de hoeveelheid respondenten per managementlaag weergegeven, die belangrijke aspecten van deze factor hebben genoemd. Hieruit valt op te maken dat respondenten op operationeel niveau meer waarde hechten aan de factor interactie dan op strategisch niveau. Op operationeel niveau wordt er dan ook meer waarde gehecht aan een fysieke ontmoetingsplek om de interactie te bevorderen.

Figuur 12: draagvlak 'interactie' onder respondenten



90% van de respondenten hechten veel waarde aan het openstaan en het willen horen van andermans mening en belang. Hierbij moeten de partners elkaar zowel de positieve als de negatieve dingen durven zeggen. Het uitwisselen van deze denkbeelden kan vervolgens leiden tot nieuwe inzichten om het netwerk verder te ontwikkelen. Het onderstaande citaat is hier een mooie illustratie van:

Respondent 13: "Dus, dus wat je nu als lerend vermogend heb gezien gedurende de jaren, dat men weet waar je voor staat als organisatie, wat je aankan als organisatie, maar ook de grondslag waarop een organisatie in beweging komt. En dat is wel iets wat we de afgelopen jaren geleerd hebben van elkaar. En dat doe je middels lijfelijk aanwezig zijn, het uitleggen waarom je iets wel of niet doet. Die communicatie. Maar uh dus ook de mogelijkheden bespreekt, ja en de onmogelijkheden."

50% van de respondenten ervaren dat het fysiek aanwezig zijn hierbij helpt. Vooral op operationeel (71%) en tactisch niveau (43%) wordt er aangegeven dat een fysieke ontmoetingsplek bijdraagt aan het netwerklernen. Op dit moment is er sinds kort één netwerk gestart met een fysieke ontmoetings- en werkplek. Het grote deel van deze respondenten zijn afkomstig uit dit netwerk en ervaren dit als een plek waar personen elkaar zien en spreken.

Hierdoor verbetert zowel de communicatie als de onderlinge relatie. Voor alsnog leidt dit uitsluitend tot tevredenheid bij alle respondenten binnen dit netwerk.

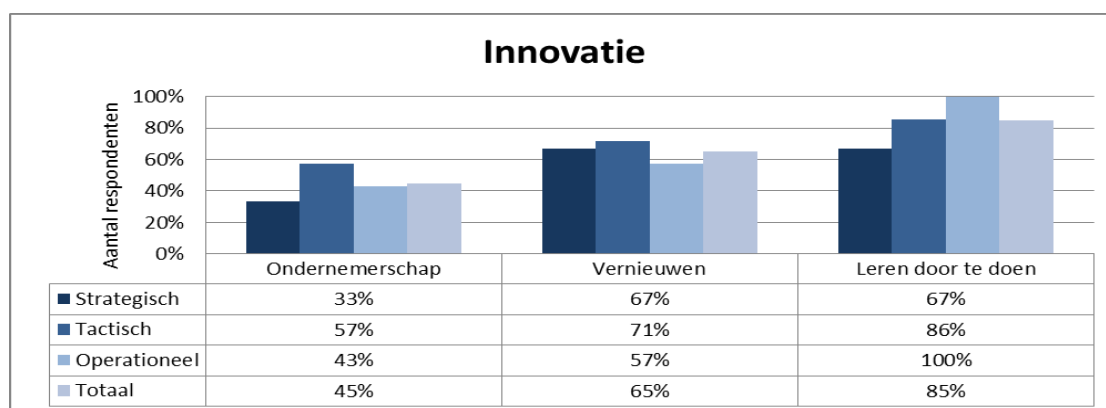
Respondent 16: ‘‘Een fysiek ontmoetingscentrum is min of meer een organisatorisch steunpunt waarbij uh de organisaties elkaar hier treffen, samenwerken en informatie delen. Hierdoor is er een soort sparringsfunctie ontstaan. Dat er uh een soort participatie aanjaagrol inzit.’’

4.2.8 Innovatie

De vierde en laatste factor die niet in het conceptueel model genoemd wordt maar wel door de respondenten wordt ervaren, is de factor ‘innovatie’. In dit onderzoek wordt de factor innovatie gezien als: ‘het geheel van handelingen en de houding van netwerkliden gericht op vernieuwing.’ De meeste respondenten noemen kenmerken die onder deze factor vallen. Deze zijn verdeeld over de volgende drie elementen: ondernemerschap (45%), vernieuwen (65%) en leren door te doen (85%).

In figuur 13 is de hoeveelheid respondenten per managementlaag weergegeven, die belangrijke aspecten van deze factor hebben genoemd. Hieruit valt op te maken dat innovatie breed gedragen wordt en dat het leren door te doen op operationeel niveau door iedereen als belangrijk wordt ervaren.

Figuur 13: draagvlak ‘innovatie’ onder respondenten



Netwerken kunnen volgens 65% van de respondenten alleen leren als zij zich openstellen voor nieuwe ideeën en verandering zonder altijd maar vast te blijven houden aan het oude. Dit vraagt volgens 45% van de respondenten om een bepaalde houding die ook wel ondernemerschap wordt genoemd. Hiermee wordt vooral durf en lef bedoeld.

Respondent 7: ‘‘Als je echt wil veranderen en verbeteren, want daar is het leren tenslotte om te doen, dan ga je dat niet voor elkaar krijgen door de dingen op dezelfde manier te blijven doen. Dus je moet

het echt gaan proberen om dezelfde dingen beter te doen of andere dingen te doen. Dit vraagt om een stukje ondernemerschap waarin je niet bang bent maar doet.’’

85% van de respondenten ervaren het leren door te doen als een belangrijk aspect van het netwerklernen. Volgens de respondenten 8 en 10 is dit extra belangrijk in de experimenteerfase omdat juist hier fouten gemaakt mogen worden. Vervolgens moet het netwerk wel leren van deze fouten. Een aantal respondenten, vooral op strategisch niveau, noemen hier ook de meerwaarde van een tijdelijke buitenboordmotor voor innovatiekracht. Doordat ze buiten de keten fungeren, kunnen ze het netwerk aanjagen om te innoveren.

Respondent 5: ‘Dus ga het gewoon doen, trial and error. En als het dan goed gaat kan je ervan leren en blijven doen, en als het fout gaat dan leer je er ook van en weet je hoe het niet moet.’’

4.3 Het proces van netwerklernen

In deze paragraaf zijn de acht gepresenteerde factoren geïntegreerd in het model van netwerklernen. Hierdoor is het voorlopige conceptueel model verrijkt met de empirische data. Vervolgens zijn de verschillende fases van het netwerklernen besproken, die op basis van de empirie zichtbaar zijn. Door deze fases kan het model vanuit verschillende tijdsperspectieven bestudeerd worden.

4.3.1 Verrijking van het model van netwerklernen

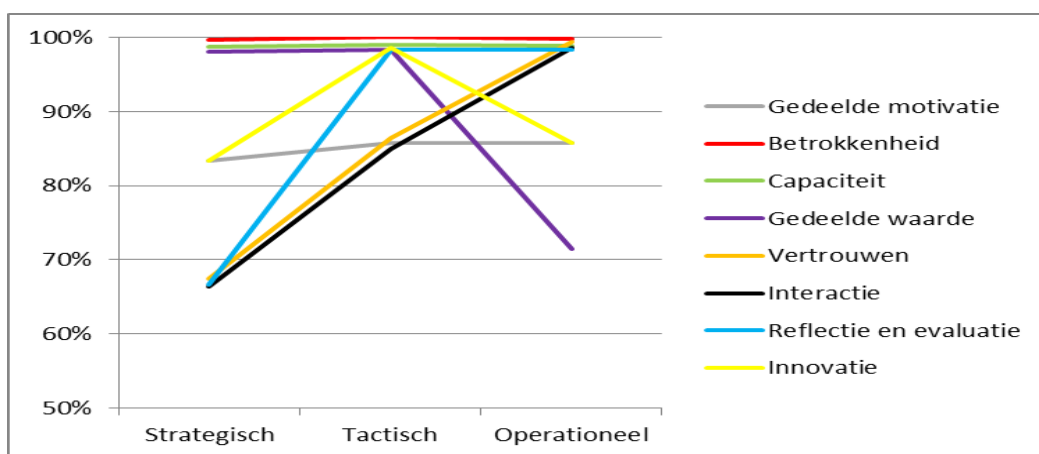
Op basis van de resultaten afkomstig uit het veldonderzoek kan het conceptueel model uit hoofdstuk 2 verder verrijkt worden. De verwachting was dat het netwerklernen kon plaatsvinden op drie leerniveaus. Het blijkt dat respondenten enkel het single-loop en double-loop leren hebben ervaren, en dat er (nog) geen sprake is geweest van deuterio-loop leren.

Vervolgens worden er in het conceptueel model zes factoren genoemd die van invloed zijn op het netwerklernen. Er is een theoretisch onderscheid gemaakt tussen netwerkarchitectuur en netwerkdynamiek. Op basis van de interviews is dit theoretische onderscheid niet meer zichtbaar. Dit komt doordat respondenten de factoren van netwerklernen als dynamisch ervaren. Dit houdt in dat de samenhang tussen factoren van invloed is op het netwerklernen. Het theoretische onderscheid uit het conceptueel model wordt daarom niet gehanteerd in het verrijkte model.

Het verrijkte model kent de volgende acht factoren die van belang zijn bij het netwerklernen: gedeelde motivatie, betrokkenheid, capaciteit, reflectie en evaluatie, gedeelde waarde,

vertrouwen, interactie, en innovatie. Hierbij zijn de eerste vier factoren uit het conceptueel model overgenomen en zijn de overige vier nieuw. Figuur 14 is een weergave van de hoeveelheid respondenten die een bepaalde factor hebben genoemd. Hierbij is er een onderscheid gemaakt tussen strategisch, tactisch en operationeel niveau. Hieruit blijkt dat alle factoren relatief breed gesteund worden. Wel valt het op dat de betrokkenheid en capaciteit door iedereen genoemd is en dat er op strategisch niveau minder waarde wordt gehecht aan reflectie en evaluatie, interactie en vertrouwen terwijl deze op operationeel niveau juist als erg belangrijk worden ervaren. Het omgekeerde geldt voor de gedeelde waarde.

Figuur 14: Hoeveelheid respondenten die factoren noemen



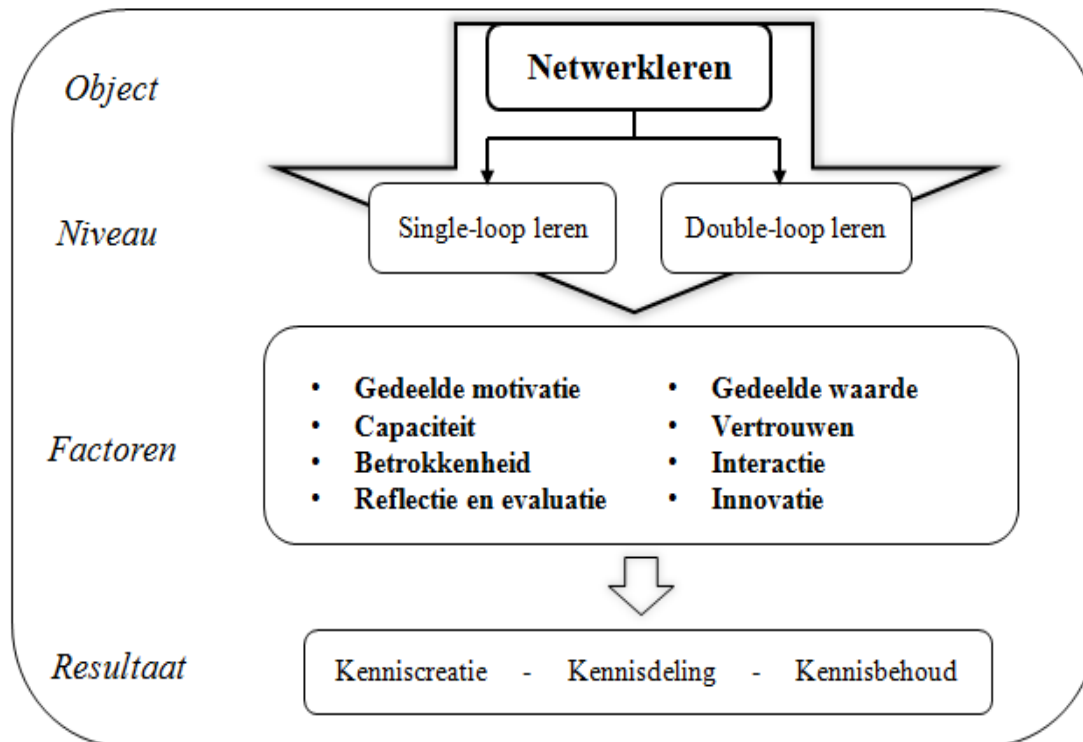
In hoofdstuk 4 zijn er ten opzichte van het conceptueel model vier nieuwe factoren ontdekt die van belang zijn bij het netwerklernen. Waar het conceptueel model spreekt over richtinggevende ideeën spreken respondenten over gedeelde belangen en doelen. Richtinggevende ideeën dekt de lading onvoldoende omdat het over meer gaat dan slechts ideeën. Vandaar dat het model spreekt over gedeelde waarde. Verder spreekt het conceptueel model over vernieuwing, waar respondenten spreken over innovatie. Onder deze factor valt naast vernieuwing ook ondernemerschap en het leren door te doen. De factor interactie valt in het conceptueel model onder reflectie en evaluatie, terwijl het volgens respondenten ook gaat over het open en eerlijk zijn, onderlinge contacten en een ontmoetingsplek. Ten slotte valt de factor vertrouwen in het conceptueel model onder gedeelde motivatie, terwijl respondenten aangeven aan vertrouwen een van de belangrijkste voorwaarden is om te kunnen leren.

Ten slotte kent het conceptueel model de verwachting dat het resultaat van netwerklernen zich uit in kenniscreatie en kennisbehoud. Op basis van de empirische data blijkt dat vrijwel alle respondenten kennisdeling ook als een resultaat ervaren. Dit betekent dat er binnen het netwerk

bij kenniscreatie iets nieuws geleerd is of een les is geïdentificeerd, dat er bij kennisdeling kennis overgedragen is en dat bij kennisbehoud de kennis ook daadwerkelijk is opgeslagen.

Op basis van de empirische resultaten is het conceptueel model verrijkt tot het uiteindelijke model van het lerend vermogen van publieke netwerken in de veiligheidssector. Dit model is hieronder weergegeven in figuur 15

Figuur 15: Verrijkte model van netwerklernen



4.3.2 Drie ontwikkelingsfases van netwerklernen

Op basis van de verzamelde data kunnen niet alleen de factoren die van invloed zijn op het lerend vermogen van netwerken bepaald worden, maar kunnen ze ook in verschillende leerfasen van het netwerk geplaatst worden. Een groot deel van de respondenten gaven al aan dat de mate van aanwezigheid van een factor afhangt van de fase waarin het netwerk zich bevindt en dat het belangrijk is om deze fasen te kennen.

Door de factoren te bestuderen in hun context, is het duidelijk dat de respondenten verschillende ontwikkelfases zien van het netwerklernen. Op basis van de verzamelde data kunnen er grofweg drie ontwikkelingsfasen van netwerklernen ontdekt worden: aanloopfase, aanpassingsfase en innovatiefase. Iedere fase kent unieke karakteristieken, waarbij sommige factoren een grotere rol spelen bij een bepaalde ontwikkeling dan andere factoren. De meerwaarde van deze fasen is

dan ook dat de factoren voor netwerklernen in een bepaalde tijd geplaatst kunnen worden, waardoor hier rekening mee gehouden kan worden bij het sturen en ontwikkelen van het leervermogen.

Fase 1: Aanloopfase

Fase 1 gaat over de startjaren waarin het netwerk nog zoekende is. Hierin wordt er vooral gebruik gemaakt van single-loop learning, waarbij de nadruk ligt op het detecteren en corrigeren van een ‘simpele fout’, waarbij de aard van het netwerk hetzelfde blijft. Dit wordt vooral gedaan door middel van ‘learning by doing’, het vermogen om te leren tijdens werkzaamheden door het opdoen van ervaringen en het invoeren van kleine verbeteringen. De geleerde lessen en best practices worden in deze fase geprobeerd te delen binnen het netwerk.

Respondent 10: “De eerste fase is een tijdelijke fase, veel experimenteren, beroep doen op persoonlijke. Vervolgens ga je door naar een volgende fase. Eerlijk gezegd heb je daar geen buitenboordmotor meer voor nodig. Die waren in de beginfase nodig voor bewustwording en de boel aan te jagen.”

In deze fase is het vooral belangrijk om te experimenteren en durven te doen. Belangrijke factoren in deze fase zijn: bewustwording, communicatie, gedeelde waarde en een buitenboordmotor. In deze fase is het cruciaal om de juiste partners aan tafel te krijgen en dat iedereen hiervan bewust van is. Een buitenboordmotor, dat los staat van organisatorische bureaucratie, wordt ervaren als een hulpstructuur om het netwerk in deze fase aan te jagen. Dit alles werkt het beste als er sprake is van goede en open communicatie tussen de partners en gedeelde waarde in het netwerk, zoals gedeelde doelstellingen en gedeelde belangen.

Fase 2: Aanpassingsfase

Het netwerk bestaat een aantal jaar, de netwerkleden zijn zich bewust van de nut en noodzaak van het netwerk en best practices worden geregeld gedeeld. In de tweede fase van het ontwikkelen van lerend vermogen zal dit zich verder ontwikkelen en wordt er steeds meer ingezet op het identificeren, leren en delen van lessen. Dit wordt zowel via single-loop als double loop learning gedaan. Dit komt doordat er nu ook dieper gekeken wordt naar de structuren waarbij er onderzoek gedaan wordt naar de geldigheid van maatregelen en resultaten. Zo wordt er bijvoorbeeld een platform ontwikkeld om best practices met elkaar te delen. Dit platform voorziet het netwerk van kennisdeling en kennisbehoud.

Respondent 12: “Maar wat het mooie is, er is eerst een beetje awareness en enthousiasme gekweekt. Iedereen wil. Nu moeten we gaan richten en verwachtingen gaan managen. Echt een nieuwe fase in de

samenwerking. En wat ik er eigenlijk mee wil bewerken dat iedereen zegt van ja we willen gewoon meedoen met die club tegen ondermijning, want die jongens hebben het gewoon goed voor elkaar.’’

In deze fase van het netwerk krijgt het leren steeds meer aandacht doordat de netwerkliden zich steeds bewuster worden van het belang hiervan. Belangrijke factoren zijn: betrokkenheid, evaluatie en reflectie en vertrouwen. Nadat de leden zich bewust zijn van het belang van het netwerk, is het zaak dat ze betrokken zijn en blijven bij het netwerk. Intrinsieke motivatie bevordert dit proces. Ook continuïteit in de personele bezetting helpt. Als er veel personele wisseling plaatsvinden, is er geen tijd om de reeds opgedane kennis te delen. Ook komt er een vertrouwensband tussen de partners indien de samenwerking goed verloopt. Ten slotte dient er voldoende ruimte gemaakt en aandacht besteed te worden aan reflectie en evaluatie. Dit is namelijk het moment om terug te blikken en leermomenten vast te stellen.

Fase 3: Innovatiefase

Respondenten vermoeden dat er in de derde fase bewust geleerd en geïnnoveerd wordt. De onderzochte netwerken bevonden zich nog niet geheel in fase 3, waardoor het deels is gebaseerd op de vertelde plannen, ideeën en doelen. In deze fase zou volgens de respondenten deuteroloop leren mogelijk kunnen zijn, omdat het netwerk wellicht gaat leren hoe het moet leren. Ofwel het optimaliseren van het lerend vermogen. Dit zou dan ook gebeuren door het ‘learning by research’ en niet meer door het ‘learning by doing’. Het delen van best practices zou in deze fase niet meer genoeg zijn, waardoor ook ‘good practices’ worden gedeeld. Verder zou er ook gezocht worden naar ‘promising practices’, zoals voorbeelden of bepaalde ideeën die potentie hebben om een best practices te worden. Om dit te faciliteren zou ook het leerplatform verder ontwikkeld en verbeterd moeten worden.

Respondent 17: ‘‘En het zouden eventueel potential good practices kunnen zijn in die bewoordingen, maar dat wordt nog niet echt samengedaan in het netwerk. Nu wordt er vooral weergegeven waar ze mee bezig zijn, zonder te kijken naar potential of best practices.’’

In deze fase speelt het bewust leren en het innoveren een grote rol. Het belangrijkste hierbij is dat de netwerkliden proberen publieke waarde te realiseren. Dit houdt in dat er geleerd wordt met als doel de gedeelde waarde van het netwerk te realiseren. En dan gaat het dus om de gedeelde waarde van het netwerk; de aanpak van ondermijnende criminaliteit

Respondent 20: ‘‘Het is ook zo dat netwerken daarin een soort van uh bepaalde fases doorgaan. Dat hoor je ook nog wel eens. In het begin was het toch wel die bewustzijn en aanjagersrol, vervolgens het verbinden en daarna meer richting innovatieve programma’s om ondermijning aan te pakken.’’

In tabel 3 zijn drie ontwikkelfases van het lerend vermogen van publieke netwerken in de veiligheidssector met de bijbehorende kenmerken weergegeven.

Tabel 3: Ontwikkelfases van het lerend vermogen van publieke netwerken

	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Tijdperiode	0-5 jaar	5-10 jaar	10+ jaar
Leermechanisme	Single-loop	Single-loop, double-loop	Single-loop, double loop, (mogelijk deuterio-loop)
Kenniscreatie	Learning by doing	Learning by doing	Learning by research
Kennisdeling	Ontdek en deel best practices	Deel best practices	Deel good practices, ontdek en deel promising practices,
Kennisbehoud	Individueel niveau	Ontwikkelen leerplatform	Verbeteren leerplatform
Waarde	Experimenteren	Meer aandacht voor Leren	Bewust leren en Innoveren
Kernfactoren	Bewustwording, communicatie, gedeelde waarde, buitenboordmotor	Betrokkenheid, evaluatie en reflectie, gedeelde motivatie en vertrouwen	Innovatie en realiseren gedeelde waarde

5 Conclusie en aanbevelingen

Dit laatste hoofdstuk is de afronding van het onderzoek. Hierin zijn er conclusies getrokken op basis van de bevindingen en de analyses die zijn besproken in hoofdstuk 4. Allereerst is er in paragraaf 5.1 antwoord gegeven op de centrale onderzoeksvraag. Vervolgens is er in paragraaf 5.2 teruggeblikt en gereflecteerd op het onderzoek middels een inhoudelijke en methodologische discussie. Ten slotte zijn er in paragraaf 5.3 aanbevelingen gegeven voor de praktijk en voor nader onderzoek.

5.1 Conclusie

De centrale onderzoeksvraag van dit onderzoek luidt:

In hoeverre zijn de factoren van organisatorisch leren in de perceptie van netwerkliden van belang bij de invulling van het leervermogen van publieke netwerkorganisatie in de veiligheidssector?

Om deze vraag te beantwoorden is er kwalitatief onderzoek uitgevoerd. In hoofdstuk 2 is er op basis van de literatuur een voorlopig conceptueel model opgesteld. In hoofdstuk 4 is dit model verrijkt op basis van de resultaten uit het empirisch onderzoek binnen de context van ondermijning. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de factoren van organisatorisch leren verschillen met die van netwerkliden. Vier van de zes vooraf opgestelde factoren worden ook ervaren door de respondenten. Dit zijn de factoren: *betrokkenheid, capaciteit, gedeelde motivatie en reflectie en evaluatie*. Daarnaast zijn de volgende vier factoren aan het model toegevoegd: *gedeelde waarde, vertrouwen, interactie en innovatie* (zie figuur 15 in paragraaf 4.3.1). De factoren van netwerkliden worden door de respondenten als dynamisch en samenhangend ervaren. Hierdoor komt het verwachte theoretische onderscheid (dynamiek en architectuur) uit het voorlopige conceptuele model niet overeen met empirische bevindingen. Er kan dus geconcludeerd worden dat de factoren van organisatorisch leren gedeeltelijk van belang zijn bij het netwerkliden, maar dat de respondenten het toch anders ervaren.

Om de factoren van netwerkliden in kaart te brengen, is ook het leerproces van netwerken onderzocht. Hieruit valt op te maken dat een netwerk leert middels single-loop en double loop learning, maar dat de respondenten (nog) geen deuterio-loop learning hebben ervaren. Daarnaast resulteert het netwerkliden volgens de respondenten niet alleen in kenniscreatie en kennisbehoud, zoals Senge (1992) en Yeo (2005) dat stellen, maar ook in kennisdeling. Dit betekent dat netwerkliden leidt tot iets nieuws of een geïdentificeerde les (kenniscreatie), dat er

kennis wordt overgedragen (kennisdeling) of dat de kennis daadwerkelijk wordt opgeslagen (kennisbehoud). De respondenten ervaren de benadering van Senge (1992) en Yeo (2005) als onvolledig en steunen het perspectief van Garvin (2000) dat kennisoverdracht ook geldt als het resultaat van leren.

Ten slotte kunnen bij de verdere ontwikkeling van het conceptueel model van netwerklernen de factoren in het perspectief van verschillende leerfasen gezien worden. De volgende drie ontwikkelingsfasen van het netwerklernen zijn ontdekt: aanloopfase, aanpassingsfase en innovatiefase. Iedere fase kent zijn eigen karakteristieken, waarbij sommige factoren een grotere rol spelen dan andere factoren (zie tabel 3 in paragraaf 4.3.2). De aanloopfase gaat over de startjaren van het netwerk waarin het belangrijk is om te experimenteren en het durven te doen. Belangrijke factoren die de respondenten ervaren zijn: bewustwording, communicatie, gedeelde waarde en een buitenboordmotor. In de aanpassingsfase krijgt het leren steeds meer aandacht doordat netwerkleden het belang ervan gaan inzien. Belangrijke factoren die de respondenten ervaren zijn: betrokkenheid, evaluatie en reflectie en vertrouwen. Ten slotte is er de innovatiefase waarin het netwerk bewust leert. Belangrijk hierbij is dat de netwerkleden blijven inzetten op innovatie en proberen hun gedeelde waarde te realiseren.

5.2 Discussie

5.2.1 Inhoudelijke discussie

Allereerst is er in dit onderzoek een basis gelegd voor de ontwikkeling van een conceptueel model voor het netwerklernen. Dit is gedaan binnen het thema ondermijning. De onderzochte netwerken zijn actief in de bestrijding van ondermijnende criminaliteit. Dit betekent dat het gaat over publieke netwerken in de veiligheidssector. Dit heeft gevolgen voor de factoren die respondenten ervaren bij het netwerklernen. Zo zijn deze organisaties van oudsher sterk hiërarchisch gericht zonder te hoeven samenwerken met andere organisaties (Tops & Schilders, 2018). Hierdoor is bijvoorbeeld de bewustwording en betrokkenheid van extra groot belang en kan een buitenboordmotor dit volgens de respondenten versnellen. Het zou goed kunnen dat dit bij netwerken in een andere context niet het geval is. Bijvoorbeeld bij een netwerk dat al gewend is om samen te werken en alle partijen al bewust zijn van de noodzaak van die samenwerking. De context van de onderzochte cases kunnen daardoor van invloed zijn op de invulling van het conceptueel model van netwerklernen

Netwerkleren wordt in dit onderzoek opgevat als een bewust proces. Het leren in netwerken veronderstelt namelijk dat netwerken hier mee bezig zijn (Agostino & Dal Molin, 2015). Daarnaast is het bewust leren belangrijk om de opgedane kennis te kunnen behouden voor het netwerk, zodat het leerproces een duurzaam karakter heeft (Bolhuis, 2002). Toch speelt het onbewust leren weldegelijk een belangrijke rol in het leerproces van individuen en organisaties (Bolhuis & Simons, 2011). Bij het ontwikkelen van het conceptueel model van netwerkleren is er alleen gekeken naar het bewust leren, waardoor de factoren van netwerkleren eenvoudiger in kaart gebracht konden worden. Het zou kunnen dat het onbewust leren een dusdanig grote rol speelt binnen netwerken, dat de factoren van netwerkleren er anders uit zouden zien als het onbewust leren ook was meegenomen in dit onderzoek. Zo zijn veel dingen te ingewikkeld om bewust te leren, is het onbewuste leren niet altijd zichtbaar en is bijvoorbeeld het imiteren of het opdoen van ervaring ook een vorm van leren (Dijksterhuis, et al., 2007). Deze vormen van onbewust leren hebben nu geen plek in het model van netwerkleren.

De resultaten van dit onderzoek tonen aan dat de factoren van organisatorisch leren volgens de onderzochte respondenten gedeeltelijk van belang zijn bij het netwerkleren. Zo ervaren respondenten vier van de zes factoren bij het netwerkleren en zijn er vier nieuwe factoren aan toegevoegd. De verschillen tussen het voorlopige conceptuele model en het verrijkte model komen vermoedelijk omdat er nog geen onderzoek is gedaan naar het netwerkleren. Een andere verklaring kan komen doordat de vier nieuwe factoren van netwerkleren bepaalde raakvlakken met het organisatorisch leren hebben. Zo vallen de richtinggevende ideeën van het organisatorisch leren onder de gedeelde waarde van het netwerkleren (Moore, 2013). Het grote verschil zit in de gezamenlijkheid van de visie en doelen. Ansell en Gash (2008) stellen ook dat een samenwerking mislukt zonder een gedeelde visie en doelen. Dit zou dan ook gelden voor het netwerkleren. De reden dat de factor vernieuwing uit het voorlopige conceptueel model niet meer voorkomt, zoals Senge (1992) wel stelde, is omdat het nu onder de factor innovatie valt. Deze factor is breder getrokken waardoor het ook over de houding en mindset van netwerkleden gaat.

De andere twee nieuwe factoren in het verrijkte model komen ook bij het organisatorisch leren voor, maar hebben daar een kleinere rol. Zo wordt interactie gezien als een onderdeel van reflecteren en evalueren (Wang en Ahmed, 2003), terwijl de respondenten ervaren dat bij netwerken een fysieke ontmoetingsplek in het bijzonder van belang is. Ook valt de houding van netwerkleden onder de interactie. Auteurs als Wang en Ahmed (2003) en Crossan, et al. (2011)

stellen wel dat interactie gaat over informatie-uitwisseling, maar er wordt nog niet gesproken over het belang van de houding van netwerkliden gedurende die interacties. De factor vertrouwen viel bij het organisatorisch leren onder de gedeelde motivatie (Fisher & White, 2000). Bij het verrijkte model van netwerkleren krijgt vertrouwen een eigen plek, aangezien het door de respondenten wordt ervaren als een basisvoorwaarde. Dit sluit aan bij de bevindingen van Thomson en Perry (2006) dat vertrouwen bij samenwerkingen van cruciaal belang is wil een samenwerking succesvol zijn. De respondenten ervaren dit ook bij netwerkleren.

Een opmerkelijke bevinding is dat sommige factoren door alle respondenten zijn genoemd, zoals betrokkenheid en capaciteit. Dit kan wellicht te maken hebben met de context van het onderzoek. Deze netwerken hebben zich in de beginfase veel beziggehouden met de bewustwording van ondermijning. Hierin komt ook het personele aspect van de factor capaciteit naar voren, namelijk de inzet van personeel. De factoren van netwerkleren kunnen wellicht in een andere context minder nadrukkelijk naar voren komen. Verder wordt er op strategisch niveau minder waarde gehecht aan de factoren reflectie en evaluatie, interactie en vertrouwen terwijl deze op operationeel niveau als belangrijk worden ervaren. Dit kan komen door de verschillende belangen en ervaringen van de managementlagen. Zo zou er op operationeel niveau meer gekeken kunnen worden op casusniveau, waarin netwerken leren op basis van vertrouwen, directe interactie en evaluaties na een afgeronde casus. Op strategisch niveau is men vooral actief op bestuurlijk niveau. Hierin lijken vooral de elementen van de factor gedeelde waarde belangrijk te zijn, zoals een gedeelde visie en doelstellingen. Uit de empirische data blijkt dat de factoren van netwerkleren verschillend worden ervaren per managementlaag, maar dat er onvoldoende informatie beschikbaar is om te bepalen hoe die precies komt.

De resultaten laten ook zien dat het theoretische onderscheid tussen netwerkdynamiek en netwerkkarchitectuur niet zichtbaar is in de empirische data en daarom ook niet in het verrijkte model. Op basis van de theorie was er een onderscheid zichtbaar waarin drie factoren de kaders en drie factoren de dynamiek vormden (o.a. Moore, 2013; Emerson, et al., 2012). In de praktijk ervaren respondenten dat de factoren met elkaar samenhangen en ze dynamisch van aard zijn. Dit kan enerzijds komen door de manier van interviewen, aangezien er niet expliciet is ingegaan op dit onderscheid. Anderzijds kan dit komen doordat het leerproces van netwerken dynamischer van aard is dan het leerproces van organisaties. Hierdoor kan het binnen de ondermijningscontext per casus verschillen welke factoren er van belang zijn om als netwerk te kunnen leren.

Verder blijkt dat de respondenten enkel het single-loop en double-loop learning hebben ervaren en dat er (nog) geen sprake is geweest van deuterio-loop learning. Er zijn wel voorbeelden gegeven van deuterio-loop leren binnen hun eigen organisaties. Enerzijds kan dit te maken hebben met de ontwikkelingsfase waarin de netwerken zich bevinden. Op dit moment bevinden de onderzochte netwerken zich in de tweede fase, terwijl het deuterio-loop leren volgens de respondenten pas in de derde fase zou kunnen plaatsvinden. Hartley en Rashman (2018) laten zien dat een netwerk bij het innovatieproces in de derde fase pas bewust bezig is met het innoveren. Dit zou ook mogelijk kunnen zijn bij het leren, aangezien ze in de eerste twee fases nog niet bewust leren, terwijl ze dit wel in de volgende fase willen en verwachten te gaan doen. Wil er namelijk sprake zijn van deuterio-loop leren, moet het netwerk zich bewust zijn van het leerproces en dit optimaliseren (Boonstra, 2000). Anderzijds kan het komen doordat het deuterio-loop learning helemaal niet voorkomt op netwerkniveau. Dit leerconcept is namelijk ontwikkeld en onderzocht op individueel en organisatorisch niveau (Argyris & Schon 1978; Gmur, 2000; Ruijters, 2006).

Ten slotte laten de resultaten zien dat de factoren van netwerklernen in drie fases gezien kunnen worden. Dit houdt in dat er bij iedere fase bepaalde factoren belangrijker zijn dan andere factoren. De eerste en tweede fase zijn gebaseerd op de ervaringen van respondenten, terwijl de derde fase is gebaseerd op doelstellingen, ideeën en verwachtingen. Dit maakt de bevindingen van fase drie minder valide. Verder is dit onderzoek niet expliciet gericht om de factoren in bepaalde fases te kunnen plaatsen. Gedurende het onderzoek viel het op dat respondenten spraken over verschillende fases en dat het belang van een factor ook kan afhangen van de fase waarin het netwerk zich bevindt. In de literatuur is hier, net als over het netwerklernen, weinig onderzoek naar gedaan op netwerkniveau. Hartley & Rashman (2018) hebben wel onderzoek gedaan naar de verschillende innovatiefases bij een netwerkorganisatie. Deze tonen overeenkomsten met de fases van netwerklernen, waarbij de factoren wel verschillend van aard zijn. Het zou dus kunnen dat de fases van netwerklernen een grotere rol spelen dan dat ze in dit onderzoek hebben gehad.

5.2.2 Methodologische discussie

In hoofdstuk 3 is de gehanteerde methode van dit onderzoek uiteengezet. Om de centrale vraagstelling te beantwoorden is er gekozen voor een kwalitatief onderzoek. Hierin is er gebruik gemaakt van de twee netwerken waar de onderzoeker toegang toe had. Er zijn namelijk niet veel netwerken die zich bezighouden met ondermijnende criminaliteit en de toegang tot deze

netwerken is lastig. Dit heeft gevolgen gehad voor de caseselectie, namelijk dat deze twee netwerken als cases zijn gebruikt voor dit onderzoek. Indien er meerdere cases beschikbaar zouden zijn om te onderzoeken, zouden de uitkomsten beter te generaliseren zijn. Om dit tegen te gaan is er gekozen om de respondenten te selecteren op basis het managementniveau waarop ze actief zijn. Hierdoor is er binnen de netwerken gesproken met veel mensen op alle niveaus.

Dit onderzoek is gebonden aan de context van de aanpak van ondermijnende criminaliteit. Dit uit zich niet alleen in de caseselectie zoals hierboven beschreven, maar ook voor de verzamelde data en het verrijken van het conceptueel model van netwerklernen. De vraag is dan ook of het verrijkte model wel voldoende valide is, aangezien ondermijning een specifieke context is. Daartegenover staat dat ondanks er geen literatuur beschikbaar was over het netwerklernen, er in dit onderzoek wel gebruik gemaakt is van bestaande theorieën en perspectieven over het concept 'leren'. Hierbij kan gedacht worden aan de systeembenadering van Jolly (2003), het single-loop, double-loop, en deuterio-loop learning (Argyris en Schon, 1978), de public value theory (Moore, 2013) en het collaborative governance model (Emerson, et al., 2012). Hierdoor is het verrijkte model van netwerklernen een toevoeging aan de wetenschap en kan het verder uitgewerkt worden binnen deze opvattingen.

Verder heeft dit onderzoek veel waarde gehecht aan de afgenomen interviews bij de respondenten. Hierdoor kon het model verrijkt worden op basis van de empirie. Door semi-structureerde interviews te houden, was er veel ruimte voor de verhalen en voorbeelden van respondenten. De onderzoeker heeft daar vervolgens de factoren uitgehaald. Hierdoor kregen de respondenten het gevoel dat ze veel konden vertellen en kon de onderzoeker de factoren in de context bestuderen. Het gevolg is dat niet alle interviews hetzelfde zijn verlopen en dat de onderzoeker een grote rol heeft gehad bij het verwerken ervan. Ondanks het systematisch coderen zou het kunnen dat er iets andere data uit was gekomen bij een andere methode. Hierbij kan gedacht worden aan een meer kwantitatieve benadering of gestructureerde interviews. Dit geldt ook voor de uitkomsten in figuur 14 (paragraaf 4.3.1), waarin weergegeven wordt hoeveel respondenten een bepaalde factor als belangrijk ervaren. De resultaten laten zien dat alle factoren relatief breed gedragen worden door de respondenten. De vraag is echter of het draagvlak voor deze factoren echt zo hoog is, of dat het door de manier van onderzoeken komt.

Ten slotte zou de stage van de onderzoeker ook invloed op het onderzoek gehad kunnen hebben. Zo heeft de onderzoeker veel achtergrondkennis opgedaan en is de data verzameld mede dankzij deze stage. Zonder de stage had de onderzoeker nooit alle contacten kunnen leggen die

nodig waren om dit onderzoek te volbrengen. Daarnaast heeft de onderzoeker in zijn rol als stagiair een rol gespeeld bij een vraagstuk van Berenschot voor één van de onderzochte netwerken. Hierdoor wilden respondenten wellicht eerder meewerken met dit onderzoek, waardoor de onderzoeker in staat was om aan een hoog aantal respondenten te komen. Het zou ook kunnen dat ze door deze omstandigheid hun verhalen en ervaringen toch net wat anders hebben geformuleerd omdat ze bijvoorbeeld dachten dat het interview ook direct voor de opdracht werd gebruikt. Dit is lastig te bepalen omdat het niet te meten valt of en hoeveel invloed dit heeft gehad op het onderzoek. Wel verdient deze omstandigheid benoemd te worden, omdat de mogelijkheid bestaat dat het wel degelijk invloed heeft gehad op het onderzoek.

5.3 Aanbevelingen

Op basis van dit onderzoeken kunnen er een aantal aanbevelingen worden gegeven. Dit onderzoek had als doel om te bepalen in hoeverre de factoren van organisatorisch leren van belang zijn bij het netwerklernen. Doordat er nog geen onderzoek is gedaan naar het netwerklernen, heeft dit onderzoek een eerste conceptualisering hiervan gemaakt. Hierdoor is het leerproces, de factoren en de verschillende fases van netwerklernen in kaart gebracht binnen de context van ondermijning. Uit het onderzoek blijkt dat er, volgens het perspectief van de respondenten, acht factoren van invloed zijn op het netwerklernen en dat deze verschillen per fase van het netwerk. Het zou interessant zijn om dieper in te gaan op zowel de factoren als op de verschillende leerfasen van netwerken. Wat is er bijvoorbeeld per factor van belang om optimaal te kunnen leren, hoe kan de aanwezigheid van factoren gemeten worden en hoe ontwikkeld het leren zich in de verschillende fases van het netwerklernen?

Daarnaast is dit onderzoek gehouden bij twee netwerken die zich bezighouden met de aanpak van ondermijnende criminaliteit. Hierbij heeft de caseselectie invloed gehad door de omstandigheden van de onderzoeker. Het is interessant om te onderzoeken hoe andere netwerken in deze sector het netwerklernen ervaren. Ook zou het interessant zijn om dit onderzoek nogmaals uit te voeren in een andere sector waar publieke netwerken voorkomen. Op deze manier kan het conceptueel model nog verder verrijkt worden, zodat het toepasbaar is op het netwerklernen in zijn geheel, in plaats van publieke netwerken in de veiligheidssector.

Verder is er dit onderzoek gebaseerd op de veronderstelling dat netwerken bewust leren. De vraag is of de uitkomsten anders waren geweest als ook het onbewust leren onderdeel uit had gemaakt van het onderzoek. Het dient dan ook de aanbeveling om dit te onderzoeken. Dit kan

middels dezelfde methodiek, maar het is ook interessant om te kijken hoe de uitkomsten zijn bij gestructureerde interviews of een onderzoek dat meer kwantitatief van aard is. Hierbij is er minder ruimte voor de respondent en de context, maar kan er beter in kaart gebracht worden hoeveel respondenten bepaalde factoren herkennen of juist niet. Dit kan bijdrage aan de theorievorming rond het fenomeen netwerkleren.

Al met al kan er gesteld worden dat er nog geen onderzoek was gedaan naar het concept netwerkleren en dat dit onderzoek een eerste conceptualisering van het netwerkleren heeft gemaakt. Voor de praktijk betekent dit dat netwerken in de veiligheidssector een indicatie hebben welke factoren van belang kunnen zijn bij het leren. Daarnaast kunnen ze hun netwerk plaatsen in een bepaalde ontwikkelingsfase, zodat ze beter kunnen bepalen welke factoren van netwerkleren van belang zijn. Op basis hiervan kan er vervolgens een instrument ontwikkeld worden waarbij netwerken het leervermogen kunnen meten en vergroten. Het concept netwerkleren staat pas in de kinderschoenen vergeleken met het organisatorisch leren, waardoor er nog ontzettend veel te onderzoeken valt. Dit onderzoek biedt dan ook handvatten en uitgangspunten voor nader onderzoek, zodat het model van netwerkleren verder verrijkt kan worden. Hierdoor kan de theorie omtrent het netwerkleren verder ontwikkeld worden.

Literatuur

- Aghion, P., & Howitt, P. (1990). *A model of growth through creative destruction*. National Bureau of Economic Research.
- Agostino, D., & Dal Molin, M. (2015). Learning in Inter-organizational Network. In *XIX IRSPM Conference* (pp. 1-24).
- Agranoff, R. (2006). Inside collaborative networks: Ten lessons for public managers. *Public administration review*, 66, 56-65.
- Ansell, C., & Gash, A. (2008). Collaborative governance in theory and practice. *Journal of public administration research and theory*, 18(4), 543-571.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Arrow, K. J. (1962). The economic implications of learning by doing. *The review of economic studies*, 29(3), 155-173.
- Askim, J., Åge J., and Knut-Andreas Christophersen, (2008), Factors behind Organizational Learning from Benchmarking: Experiences from Norwegian Municipal Benchmarking Networks, *Journal of Public Administration Research and Theory* 18(2): 297–320.
- Baarda, D., de Goede, M., & Teunissen, J. (2001), *Basisboek Kwalitatief Onderzoek*, Groningen: Stenfert Kroese
- Bardach, E. (2001). Developmental dynamics: Interagency collaboration as an emergent phenomenon. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 11(2), 149-164.
- Bekkers, V. J. J. M. (2007). *Beleid in beweging. Achtergronden, benaderingen, fasen en aspecten van beleid in de publieke sector*. Uitgeverij Lemma Den Haag.
- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Bolhuis, S. (2002). Professioneel leren: wat is het en hoe bevorderen we het? *Tijdschrift voor medisch onderwijs*, 21(4), 173.

- Bolhuis, S., & Simons, R. J. (2011). Naar een breder begrip van leren. In *Handboek human resource development* (pp. 63-86). Bohn Stafleu van Loghum, Houten.
- Boonstra, J. (2000). *Lopen over water: Over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Boutellier, H., & Broekhuizen, J. (2016). Impulsen tegen ondermijning. *De Taskforce Brabant-Zeeland wetenschappelijk tegen het licht gehouden. Geraadpleegd op www.verweyjonker.nl/doc/2016/115043_Impuls_tegen_ondermijning_Strategische_Advies_WEB.pdf*
- Caluwé, L., & Vermaak, H. (2006). *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Deventer: Kluwer.
- Castells, M. (2011). *The rise of the network society: The information age: Economy, society, and culture*. London: Wiley-Blackwell.
- Cross, R. L., & Parker, A. (2004). *The hidden power of social networks: Understanding how work really gets done in organizations*. Harvard Business Press.
- Crossan, M., Lane, H. & White, R. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *The academy of management review*, 3, 522-537.
- Crossan, M., Maurer, C., & White, R. (2011) Reflections on the 2009 AMR decade award: Do we have a theory of organizational learning? *Academy of Management Review* 36(3): 446-460.
- Cristofili, D., Markovic, J., Meneguzzo, M. (2014). Governance, management and performance in public networks: How to be successful in shared-governance networks, *Journal of Management & Governance*, 18, 77-93.
- Daniels, S. E., & Walker, G. B. (2001). *Working through environmental conflict: The collaborative learning approach*. Westport, Conn.
- Dijksterhuis, A., Chartrand, T. L., & Aarts, H. (2007). Effects of Priming and Perception on Social Behavior and Goal Pursuit. In J. A. Bargh (Ed.), *Frontiers of social psychology. Social psychology and the unconscious: The automaticity of higher mental processes* (pp. 51-131). New York, NY, US: Psychology Press.

- Emerson, R. M., Nabatchi, T., Balogh, S. (2012) An Integrative Framework for Collaborative Governance, *Journal of Public Administration Research and Theory*, 22(1), 1–29.
- Emerson, R. M., Orr Patricia, J., Keyes Dale, L., McKnight, L, M. (2009). Environmental conflict resolution: Evaluating performance outcomes and contributing factors. *Conflict Resolution Quarterly*, 27, 27-64.
- Nabatchi, T., Balogh, S. (2012) An Integrative Framework for Collaborative Governance, *Journal of Public Administration Research and Theory*, 22(1), 1–29.
- Epple, D., L. Argote, R. Devadas. (1991). Organizational learning curves: A method for investigating intra-plant transfer of knowledge acquired through learning by doing. *Organ. Sci.* 2(1) 58–70.
- Fisher, S.R. and White, M.A. (2000). Downsizing in a Learning Organization: Are There Hidden Costs? *The Academy of Management Review*, 25(1), 244-251.
- Fombrun, C. J. (1982). Strategies for network research in organizations. *Academy of Management Review*, 7, 280–291.
- Garvin, G. A. (2000). *Learning in action: A guide to putting the learning organization to work*. Boston: Harvard Business School Press.
- Garvin, D. A. (2003). *Learning in action: A guide to putting the learning organization to work*. Harvard Business Review Press.
- Gerlak, A. K., & Heikkila, T. (2011). Building a theory of learning in collaboratives: evidence from the Everglades Restoration Program. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 21(4), 619-644.
- Gmür, M. (2000). Strategisches Management für Nonprofit-Organisationen. *Management in Nonprofit-Organisationen*, 177-200.
- Hall, J. K. (1993). The GSI digital terrain model (DTM) project completed. *Geological Survey of Israel Current Research*, 8, 47-50.
- Hartley, J., & Rashman, L. (2018). Innovation and inter-organizational learning in the context of public service reform. *International Review of Administrative Sciences*, 84(2) 231–248

- Hendriks, F. (2007). *Vergelijkende bestuurskunde: De methodenstrijd voorbij*. Bestuurskunde, 4, 75-86.
- Hoonard, van den, D. K. (1997). Identity foreclosure: Women's experiences of widowhood as expressed in autobiographical accounts. *Ageing & Society*, 17(5), 533-551.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization science*, 2(1), 88-115.
- Hutjes, J. M. & Van Buuren, J. A. (1996) De gevalstudie: Strategie van kwalitatief onderzoek. *Meppel: Boom*.
- Huxham, C., & Vangen, S. (2013). *Managing to collaborate: The theory and practice of collaborative advantage*. Routledge.
- Jolly, R. (2003), *De lerende bureaucratie? Een onderzoek naar de betekenis van ICT voor leren in het openbaar bestuur*, Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam
- Kenis, P., & Provan, K. (2008). Het network-governance-perspectief. *Business process management*, 296-312.
- Kim, L. (1998) Crisis construction and organizational learning: Capability building in catching up at Hyundai motor. *Organization Science* 9(4), 506–521.
- Knaap, van der, P. (1997), *Lerende overheid, intelligent beleid. De lessen van beleidsevaluatie en beleidsadvisering voor de structuurfondsen van de Europese Unie*, Den Haag: Phaedrus
- Knight, L. (2002). Network learning: Exploring learning by interorganizational networks. *Human Relations*, 55(4), 427-454
- Koppenjan, J., & Klijn, E. (2004). *Managing Uncertainties in Networks*. London: Routledge.
- Klijn, E. (2005). Designing and managing networks: Possibilities and limitations for network management. *European Political Science* 4(3), 328–39.
- Lam, J., Wal, van der R., & Kop, N. (2018). Sluipend gif. *Een onderzoek naar ondermijnende criminaliteit*.

- Landman, W. & Muller, T. (2004). Regie in het integrale veiligheidsbeleid. Geraadpleegd op <http://www.websitevoordepolitie.nl/archief/regie-in-het-integrale-veiligheidsbeleid-193.html>
- Lecy, J. D., Mergel, I. A., & Schmitz, H. P. (2014). Networks in public administration: current scholarship in review. *Public Management Review*, 16(5), 643-665.
- Mandell, M., & Keast, R. (2007). Evaluating network arrangements: Toward revised performance measures. *Public Performance & Management Review*, 30(4), 574-597.
- Mannak, R., Moors, H., & Raab, J. (2012). Zijn veiligheidshuizen effectief. *Tijdschrift voor Veiligheid*, 11(4), 34-50.
- McGuire, R. and Agranoff, R. (2011). The limitations of public management networks. *Public Administration*, 89(2), 265-284;
- Metze, T., & Turnhout, E. (2014). Politiek, participatie en experts in de besluitvorming over super wicked problems. *Bestuurskunde*, 23(2), 3-12.
- Miesing, P., Kriger, M. P., & Slough, N. (2007). Towards a model of effective knowledge transfer within transnationals: The case of Chinese foreign invested enterprises. *The Journal of Technology Transfer*, 32(1-2), 109-122.
- Milward, H. B., & Provan, K. G. (2006). *A manager's guide to choosing and using collaborative networks* (Vol. 8). Washington, DC: IBM Center for the Business of Government.
- Moore, M. H. (2013). *Recognizing public value*. Harvard University Press.
- Moynihan, D.P., & Landuyt, N. (2009), How do public organizations learn? Bridging Cultural and Structural perspectives, *Public Administration Review*, 69(6): 1097-1105.
- McGuire, M., Agranoff, R. (2011). The Limitations of Public Management Networks, *Public Administration*, 89(2), 265-284.
- Nonaka, I., Toyama, R., & Konno, N. (2000). SECI, Ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. *Long range planning*, 33(1), 5-34.

- Politie <https://www.politie.nl/nieuws/2017/februari/20/09-de-strijd-tegen-ondermijnende-drugscriminaliteit-zuid-nederland-in-cijfers.html>
- Powell, W. W. (1990). Neither market nor hierarchy: Network forms of organizations. *Research in Organizational Behavior*, 12, 295-336.
- Powell, W. W., White, D. R., Koput, K. W., & Owen-Smith, J. (2005). Network dynamics and field evolution: The growth of interorganizational collaboration in the life sciences. *American journal of sociology*, 110(4), 1132-1205.
- Provan, K. G., & Kenis, P. (2008). Modes of network-governance: structure, management and effectiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(2), 229-252.
- Rhodes, R. A. W. (1996). The new governance: governing without government. *Political studies*, 44(4), 652-667.
- Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4, 155-169.
- Roberts, N. (2000) *Coping with Wicked Problems. Paper presented at the Third BiAnnual Research Conference of the International Public Management Network*, Sydney, Australia,
- Roberts, N. (2004). Public deliberation in the age of direct citizen participation. *American Review of Public Administration*, 34, 315-353
- Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren*. Deventer: Kluwer.
- Schumpeter, J. (1942). Creative destruction. *Capitalism, socialism and democracy*, 825.
- Selin, S., & Chavez, D. (1995). Developing an evolutionary tourism partnership model. *Annals of Tourism Research*, 22(4), 844-856.
- Senge, P. M. (1992). *De vijfde discipline. De praktijk en de kunst van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum Books.
- Simon, H. (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 125-34.

- Sørensen, E., & Torfing, J. (2016). *Theories of democratic network governance*. New York: Palgrave Macmillan.
- Thiel, S. van (2010). *Bestuurskundig onderzoek: Een methodologische inleiding*. Bussum: Coutinho.
- Thomson, A. M., & Perry, J. L. (2006). Collaboration processes: Inside the black box. *Public administration review*, 66, 20-32.
- Tjepkema, M. (2002). The health of the off-reserve Aboriginal population. *Health Reports*, 13-73.
- Tops, P., & Schilders, H. (2016). Naar een meervoudige aanpak van ondermijning. *Tijdschrift voor de politie*, 78(7), 12-15.
- Turrini, A., Cristofoli, D, Frosini, F. and Nasi, G. (2010). Networking literature about determinants of network effectiveness. *Public Administration*, 88, 528-550;
- Walker, D. H., & Christenson, D. (2005). Knowledge wisdom and networks: a project management centre of excellence example. *The Learning Organization*, 12(3), 275-291.
- Wang, C. L., & Ahmed, P. K. (2003). Organisational learning: a critical review. *The learning organization*, 10(1), 8-17.
- White, L. (2008). Connecting Organizations: Developing the Idea of Network Learning in Inter-Organizational Settings. *Systems Research and Behavioral Science*, 25, 701-716
- Yeo, R. K. (2005). Revisiting the roots of learning organization. A synthesis of the learning organization literature. *The learning organization*, 4, 368-382.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. California: Thousand Oaks: Sage Publications.

Bijlage

Bijlage 1

Tabel 4: Overzicht deelnemende organisaties

Organisatie
Kleine gemeente
Middelgrote gemeente
Grote gemeente
Netwerk X
Netwerk Y
Openbaar Ministerie
Ministerie van Justitie en Veiligheid
Provincie
Omgevingsdienst
FIOD
Politie
Belastingdienst

Bijlage 2

Figuur 16: Memo voor respondenten ter voorbereiding op het interview

	Berenschot
Memo	
Aan	Respondent X
Van	Sander Engelen
Datum	Xx xx xxxxx
Beträft	Interview masterthesis: netwerkleren

Geachte heer/mevrouw X,

Allereerst hartelijk dank dat ik u mag interviewen in het kader van mijn masterthesis Bestuurskunde die ik schrijf bij het adviesbureau Berenschot. Het doel van mijn onderzoek is om in kaart te brengen welke factoren van invloed zijn op het leervermogen van een netwerk. In het onderzoek wordt er specifiek gekeken naar netwerken die zich bezig houden met de aanpak van ondernijning, zoals netwerk X. Uw voorbeelden en ervaringen van onder andere good practices en uw inzichten in het fenomeen netwerken zijn van grote waarde voor mijn onderzoek. Ik kijk dan ook uit naar een goed gesprek!

Op basis van een uitgebreide literatuurstudie heb ik een voorlopig theoretisch model ontwikkeld, waarin de factoren die van invloed zijn op netwerkleren inzichtelijk zijn gemaakt. Mede op basis van uw interview is het mogelijk om dit model te verrijken met informatie uit de praktijk. Gezien de gevoeligheid van het onderwerp en de gemaakte afspraken, wordt de opgehaalde informatie volledig geanonimiseerd. Het interview zal ongeveer 60 minuten duren.

Voorafgaand aan ons gesprek vraag ik u om alvast na te denken over de volgende elementen:

1. Wat ging er goed en minder goed in de ontwikkeling van het netwerk?
2. Wat zijn de voorbeelden van good practices? En wat heeft het netwerk hiermee gedaan (lessons learned)?
3. Zijn er voorbeelden waarin het netwerk beter had kunnen/moeten leren?
4. Welke factoren zorgen er volgens u voor dat een netwerk wel of niet kan leren?

Uiteraard is er in het gesprek ruimte om andere aspecten die u voor dit onderzoek van belang acht te bespreken.

Nogmaals hartelijk dank voor uw deelname en graag tot snel.

Met vriendelijke groet,

Sander Engelen
06-xxxxxxx
s.engelen@berenschot.nl / s.engelen@student.ru.nl

Radboud Universiteit

