



'There's more to life than just increasing it's speed'

Mahatma Gandhi

InGesprek

*een onderzoek naar de waarde van dialoog voor de ontwikkeling van
collectief leren*

Datum: 07-04-2019
Instelling: Radboud Management Academy
Faculteit: Faculteit der Managementwetenschappen
Opleiding: MSc Bedrijfskunde
Begeleider: dr. M.J.P. van Berkel
Tweede lezer: prof. dr. W.F. de Nijs
Auteur: Bonna Roos- de Rouw
Studentnummer: s1008936
Plaats: Escharen

Voorwoord

Twee jaar geleden begon ik vol goede moed, maar toch ook wel met wat angst en beven aan de opleiding bedrijfskunde aan de RMA. Voor sommigen was mijn keuze voor deze opleiding een vreemde; vanwege mijn werk als bestuurssecretaris zou bestuurskunde wellicht logischer zijn geweest en ook mijn sociale achtergrond leek weinig basis voor een opleiding tot bedrijfskundige te bieden. Mijn interesse in de wijze waarop organisaties werken en ontwikkelen en het sociaal-organisatorische perspectief dat de RMA biedt, pasten naar mijn idee echter prima bij elkaar. Bijzonder om te bemerken dat de combinatie van mijn sociale achtergrond en de opleiding bedrijfskunde in veel gevallen inderdaad een hele handige was. Kennis over psychologische en sociale processen van individuen, is ook goed toepasbaar op organisaties als het gaat om ontwikkeling en verandering.

Het onderwerp van deze thesis is dialoog, een sociaal proces. Naar mijn idee past het binnen onze opleiding bedrijfskunde om hier aandacht aan te besteden. Ik heb voor dit onderwerp gekozen omdat ik denk dat het voor organisaties ontzettend belangrijk is, dat haar leden in staat zijn om het goede gesprek met elkaar te voeren. De structuur, de HR, de technologie en de financiën kunnen nog zo goed op orde zijn; als men niet in staat is op de goede manier over de juiste onderwerpen met elkaar in gesprek te komen, heeft dat volgens mij een negatief effect op de ontwikkeling van een organisatie. Gesprekken voeren kost tijd, maar soms is het verstandig om tijd te nemen. Mahatma Ghandi zei:

'There's more to life than just increasing it's speed'

Ik wil een aantal mensen bedanken voor het mede mogelijk maken van deze studie en deze thesis: Jacqueline, directeuren en staf van Stichting Prodas: dank voor jullie medewerking aan mijn onderzoek en de bemoedigende woorden.

Vrienden; bedankt voor de steun en vooral de ruimte om al 2 jaar wat afgehaakt te zijn, maar me niet afgehaakt te voelen.

Pap en mam: Onderwijsdieren in hart en nieren, dank voor jullie tijd en werk.. in één woord geweldig.

Marga: dank voor het samenwerken, het samen leren, het sparren, de feedback en ondersteuning.

Michel: dank voor je kritische blik en alle punten op de i. Je hield me op het rechte pad.

Mijn lieve pubers: dank dat jullie mij de ruimte hebben gegeven dit te doen. Jullie ontwikkelen je tot zelfstandige, behulpzame, begripvolle en geduldige mensen. Ik hoop dat ik jullie heb kunnen inspireren; je kunt bereiken wat je wil, je kunt worden wat je wil, als je er maar voor gaat. Ik weet dat mijn gebrek aan aandacht jullie soms prima beviel.. jullie zijn daar wijs mee omgegaan, dank je wel.

En dan mijn lieve Jan-Willem: zonder jouw aansporing en zonder jouw vertrouwen in mij en mijn kunnen, was ik hier nooit aan begonnen. De rust die jij in en om mij hebt gecreëerd was precies wat ik nodig had. Bij jou weet ik dat het goed is.. dank je wel.

Managementsamenvatting

Het primair onderwijs in Nederland in het algemeen en Stichting Prodas in het bijzonder, ziet zich gesteld voor een groot aantal complexe vraagstukken. Zo kampt het onderwijsveld met arbeidsmarktproblematiek en is er sprake van een voortdurende daling van leerprestaties in het funderend onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2018). Uit verschillende studies (Easterby-Smit & Lyles, 2003; Örtenblad, 2015) blijkt dat focus leggen op leren in en ontwikkeling van organisaties belangrijk is. De bestuurder van Stichting Prodas is er van overtuigd dat 'in gesprek zijn' van belang is om tot leren in en ontwikkeling van de organisatie te komen. Zij heeft daarom eind 2016 de interventie 'InGesprek' in de organisatie geïntroduceerd (Stichting Prodas, 2017). Doel van deze interventie is, door het voeren van voortdurende dialoog in de organisatie, het leren van de organisatie te bevorderen, zodat het mogelijk wordt om te gaan met complexe vraagstukken.

Voor Stichting Prodas is het van belang om een goed beeld te krijgen van het leren gericht op het behalen van collectieve doelen. Daarom is er voor gekozen een evaluatieonderzoek uit te voeren met de volgende doelstelling:

Het doel van dit onderzoek is het doen van aanbevelingen aan de bestuurder van Stichting Prodas voor het verbeteren van de ontwikkeling van collectief leren binnen de organisatie, door een beoordeling te maken van de kwaliteit én de waarde van dialoog op basis van een evaluatieonderzoek onder directeuren en stafleden van Stichting Prodas.

Lodders (2013) deed verschillende onderzoeken naar collectief leren met behulp van verschillende methoden. Zij stelde vast dat collectief leren bestaat uit vier leerprocessen (*shared vision, collective action, evaluation & reflection en dialogue & inquiry*), waarbij het leerproces *dialogue & inquiry* het kernproces is dat van invloed is op de andere drie leerprocessen. In onderhavig onderzoek wordt dit kernproces (verder dialoog genoemd) centraal gesteld. De aanwezigheid van de vier leerprocessen bij Stichting Prodas wordt geevalueerd. Daarbij is speciale aandacht voor het leerproces dialoog omdat verondersteld wordt dat dialoog niet alleen het kernproces is, maar zelfs voorwaardelijk is voor de ontwikkeling van de andere drie leerprocessen. Het is daarbij essentieel dat de kwaliteit van de dialoog hoog is. Vaardigheden die cruciaal zijn voor de kwaliteit van dialoog zijn *listening, respecting, suspending en voicing*.

Het onderzoek is kwalitatief, deductief en evaluatief van aard. Het betreft een casestudy waarbij gebruik wordt gemaakt van triangulatie van onderzoeksmethoden. Op basis van literatuur zijn de dimensies van collectief leren en de dimensies van dialoog gepreciseerd. Het concept dialoog is tweeledig. Enerzijds is dialoog een middel of methodiek. Door middel van interviews, observatie en

zelfevaluatie is onderzocht of in de empirie de methodiek toegepast wordt zoals in de literatuur voorgeschreven wordt: met andere woorden of de kwaliteit goed is. Anderzijds is dialoog een variabele die waarde heeft voor een andere variabele, in dit onderzoek -in navolging van Ladders (2013)- collectief leren. Door middel van documentstudie, interviews, observaties en zelfevaluatie is onderzocht wat voor Stichting Prodas de waarde is van dialoog in het licht van de ontwikkeling van collectief leren.

Op basis van het zowel het theoretisch als het empirisch onderzoek wordt geconcludeerd dat het voeren van een kwalitatief goede dialoog voorwaardelijk is voor de ontwikkeling van collectief leren. Hoe beter de kwaliteit van de dialoog, hoe meer een gesprek oplevert; hoe beter men komt tot *shared vision*, hoe makkelijker het wordt om samen te bepalen hoe te handelen en hoe beter ook evalueren en reflecteren tot zijn recht komt. Dialoog is in alle data teruggekomen als belangrijke waarde voor de ontwikkeling van de andere leerprocessen, al is het moeilijk om concreet te maken hoe het precies werkt. Dit heeft mogelijk te maken met het feit dat in gesprek zijn, interactie met elkaar, als vanzelfsprekend ervaren wordt. Praten is nu eenmaal wat men doet in organisaties. Men is zich er vaak niet van bewust welke rol die interactie precies heeft al wordt wel duidelijk dat hoe hoger de kwaliteit van de dialoog is, hoe meer het oplevert. Daar waar men in staat is een kwalitatief goede dialoog te voeren is er sprake van meer waarde voor collectief leren dan wanneer de kwaliteit van de dialoog minder hoog is. Gesprekken die bewust gevoerd worden en waarin men probeert de vaardigheden toe te passen die van belang zijn voor de kwaliteit van dialoog, zijn waardevoller.

Bij Prodas is de ontwikkeling van de leerprocessen sterker aanwezig in dialoog die in de clusters gevoerd wordt dan in dialoog die op het niveau van de stichting gevoerd wordt. Dit leidt tot een aantal aanbevelingen voor het vervolg.

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Managementsamenvatting	3
Lijst met figuren.....	6
Lijst met tabellen	6
Lijst met bijlagen	6
1. Introductie.....	7
1.1 Onderzoekskader	7
1.2 Afbakening van het onderzoek.....	7
1.3 Doelstelling.....	8
1.4 Vraagstelling	9
1.5 Leeswijzer	10
2. Theoretisch kader.....	11
2.1 Collectief leren	11
2.2 Dialoog.....	16
2.3 De waarde van dialoog voor collectief leren.....	21
2.4 Definitief conceptueel model.....	22
3. Methodologische verantwoording.....	24
3.1 Opzet van het onderzoek	24
3.2 Casus beschrijving	24
3.3 Methoden van dataverzameling	26
3.4 Verantwoording.....	30
4. Onderzoeksresultaten	32
4.1 Wat is de kwaliteit van dialoog bij Prodas?.....	32
4.2 Is er sprake van collectief leren bij Prodas?	38
5. Conclusie	44
5.1 Bevindingen	44
5.2 Aanbevelingen.....	47
5.3 Kritische reflectie.....	48
Bibliografie.....	52
Bijlagen	54

Lijst met figuren

Figuur 1 Onderzoeksmodel	10
Figuur 2 Globaal conceptueel model	11
Figuur 3 Overzicht van gesprekswijzen	18
Figuur 4 Definitief conceptueel model	23

Lijst met tabellen

Tabel b1 Resultaat documentanalyse	69
Tabel b2 Resultaat interviewanalyse	70
Tabel b3 Resultaat observaties	71
Tabel b4 Scores voor dialoog in zelfevaluatie	72
Tabel b5 Scores voor collectief leren in zelfevaluatie	73
Tabel b6 Vergelijking scores dialoog en collectief leren in zelfevaluatie	73

Lijst met bijlagen

Bijlage 1	Definitieve schalen voor Collectief leren van Lodders (2013)	54
Bijlage 2	Observatieschema van Lodders (2013)	55
Bijlage 3	Topiclijst met indicatoren	56
Bijlage 4	Overzicht documenten gebruikt voor documentanalyse	58
Bijlage 5	Overzicht operationele definities	59
Bijlage 6	Vragenlijst interview	60
Bijlage 7	Observatieschema	61
Bijlage 7a	Observatieformulier	64
Bijlage 8	Instructies interview en observatie	66
Bijlage 9	Evaluatieformulier clusters	68
Bijlage 10	Resultaat document- en interviewanalyse	69
Bijlage 11	Resultaat observaties	71
Bijlage 12	Resultaat zelfevaluaties	72

1. Introductie

1.1 Onderzoekskader

Het primair onderwijs in Nederland in het algemeen en Stichting Prodas in het bijzonder, ziet zich gesteld voor een groot aantal complexe vraagstukken. Zo kampt het onderwijsveld met arbeidsmarktproblematiek en is er sprake van een voortdurende daling van leerprestaties in het funderend onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2018). Uit verschillende studies (Easterby-Smit & Lyles, 2003; Örtenblad, 2015) blijkt dat focus leggen op leren in en ontwikkeling van organisaties belangrijk is. Leren leidt ertoe dat adequaat met deze vraagstukken om gegaan kan worden (Linden, 2000; E Verbiest et al., 2005). De bestuurder van Stichting Prodas is er van overtuigd dat 'in gesprek zijn' van belang is om tot leren in en ontwikkeling van de organisatie te komen. Zij heeft daarom eind 2016 de interventie 'InGesprek' in de organisatie geïntroduceerd (Stichting Prodas, 2017). Doel van deze interventie is, door het voeren van voortdurende dialoog in de organisatie, het leren van de organisatie te bevorderen, zodat het mogelijk wordt om te gaan met complexe vraagstukken.

Diverse theorieën onderbouwen dat 'in gesprek' zijn oftewel de dialoog voeren (Bohm, 1996; Isaacs, 1999) een belangrijke waarde is voor de ontwikkeling van een lerende organisatie. Als grote denker op het gebied van de lerende organisatie zegt Senge (1990) bijvoorbeeld dat het beoefenen van dialoog voor tenminste één van zijn vijf leerdisciplines (teamleren) essentieel is. Crossan et al. (1999), De Laat en Simons (2002) en Ladders (Ladders, 2013) bevestigen dit. In deze thesis wordt een evaluatie gedaan van de waarde van dialoog voor de ontwikkeling van een lerende organisatie bij Stichting Prodas.

1.2 Afbakening van het onderzoek

Leren in of door organisaties is een veel besproken onderwerp van studie sinds de jaren 60 van de vorige eeuw. In een overzichtsartikel van Easterby-Smit & Lyles (2003, p.3) worden theorieën rondom leren verdeeld over vier velden: organizational learning, the learning organization, organizational knowledge en knowledge management. Studies met betrekking tot de laatste twee velden gaan over kennis: de inhoud van wat er geleerd wordt in organisaties (Blackler, 1995; Nonaka, 1994). Hoewel het proces van kenniscreatie ook gelinkt is aan het concept dialoog, wordt literatuur gericht op organizational knowledge en knowledge management in deze thesis buiten beschouwing gelaten.

De eerste twee velden beslaan een meer theoretische en een meer praktische kant; respectievelijk organizational learning (Kim, 1993) en the learning organization (Argyris, 2004; Senge, 1990). Beide beslaan volgens Easterby-Smit & Lyles (2003, p.10) een rijke traditie van onderzoek.

Het begrip lerende organisatie kent verschillende niveaus van leren in de organisatie. In Senge's (1990) beschrijving van de vijf leerdisciplines worden drie niveaus van leren zichtbaar: 1. van individuen in persoonlijk meesterschap, 2. van teams in gemeenschappelijke visie, mentale modellen en teamleren en 3. van organisaties (en hun omgeving) in systeemdenken. Ook Crossan et al. (1999) beschrijven organizational learning op meerdere niveaus; individueel, groeps- en organisatieniveau.

Lodders (2013) presenteert een conceptueel model waarin organizational learning wordt uitgewerkt als een werk gerelateerd leerproces dat bestaat uit twee dimensies: leren zonder directe sociale interactie en leren met directe sociale interactie. De dimensie leren met directe sociale interactie bestaat uit twee processen: individueel leren in interactie en collectief leren. Het onderscheid tussen deze processen is te vinden in het niveau waarop doelen behaald worden. Uit vooronderzoek blijkt dat de interventie InGesprek van Stichting Prodas vooral leeft op het niveau van directeuren en staf, en het leren in de organisatie richt zich op het behalen van collectieve doelen door deze groep. Voor Stichting Prodas is het van belang om een goed beeld te krijgen van het leren (met directe sociale interactie) gericht op het behalen van collectieve doelen. Daarom is er voor gekozen dit onderzoek af te bakenen tot het niveau van groepsleren en voort te bouwen op het door Lodders (2013) geïntroduceerde proces van collectief leren.

1.3 Doelstelling

Bij de bestuurder, directeuren en staf bestaat, om InGesprek van meer betekenis te laten zijn, behoefte aan een evaluatie van de interventie tot nu toe. Uit vooronderzoek blijkt dat voor de interventie InGesprek geen blauwdruk of plan van aanpak is gemaakt. De bestuurder is van mening dat niet de uitkomst maar het proces het meest van belang is om tot ontwikkeling van een lerende organisatie te komen. InGesprek heeft tot nu toe verschillende concrete resultaten opgeleverd: een organisatievisie, een besturingsfilosofie en onderwijskundig beleid. De wijze waarop binnen InGesprek de dialoog plaatsvindt (de kwaliteit van de methodiek) en de waarde daarvan voor de ontwikkeling van collectief leren is niet onderbouwd; er is geen methodiekomschrijving die de basis vormt voor gesprekken. Ook is niet bepaald wanneer men vindt dat de organisatie voldoende collectief leert.

Het doel van dit onderzoek is het doen van aanbevelingen aan de bestuurder van Stichting Prodas voor het verbeteren van de ontwikkeling van collectief leren binnen de organisatie, door een beoordeling te maken van de kwaliteit én de waarde van dialoog op basis van een evaluatieonderzoek onder directeuren en stafleden van Stichting Prodas.

Lodders (2013) deed verschillende onderzoeken naar collectief leren met behulp van verschillende methoden. Zij stelde vast dat collectief leren bestaat uit vier leerprocessen, waarbij het leerproces *dialogue & inquiry* het kernproces is dat van invloed is op de andere drie leerprocessen. In onderhavig onderzoek wordt dit kernproces (verder dialoog genoemd) centraal gesteld. In dit onderzoek evalueer ik de aanwezigheid van de vier leerprocessen bij Stichting Prodas. Daarbij heb ik speciale aandacht voor het leerproces dialoog omdat ik veronderstel dat dialoog niet alleen het kernproces is, maar zelfs voorwaardelijk is voor de ontwikkeling van de andere drie leerprocessen. Mogelijk leidt dit tot een aanpassing in het conceptueel model van Lodders (2013). Het leerproces dialoog behandel ik dan ook als onafhankelijke variabele in dit onderzoek.

1.4 Vraagstelling

Om de doelstelling van het onderzoek te kunnen bereiken, is conform het TEA model (Verschuren & Doorewaard, 2015) de vraagstelling uitgewerkt in theoretische, empirische en analytische vragen. Dit helpt de onderzoeker bij het gestructureerd bereiken van de onderzoeksdoelstelling. De centrale vraag in dit onderzoek luidt:

Wat is bij Stichting Prodas de waarde van dialoog voor de ontwikkeling van collectief leren?

In deze centrale vraag komt naar voren welke variabelen in dit onderzoek van belang zijn: dialoog en collectief leren. Er is sprake van een relatie tussen twee variabelen waarbij dialoog de onafhankelijke en collectief leren de afhankelijke variabele is.

Theoretische deelvragen die uit deze centrale vraag voortvloeien zijn:

1. *Wat is er vanuit de theorie bekend over de relatie tussen de onafhankelijke variabele dialoog en de afhankelijke variabele collectief leren?*
 - a. Wat is collectief leren? (afhankelijke variabele)
 - b. Wat zijn elementen van collectief leren? (beoordelingscriteria)
 - c. Wat is dialoog? (onafhankelijke variabele)
 - d. Uit welke aspecten bestaat dialoog? (beoordelingscriteria)

Empirische deelvragen zijn:

2. *Wat vinden de staf en directeurs bij Stichting Prodas van de kwaliteit van dialoog?*
3. *Wat vinden de staf en directeurs van de waarde van de dialoog binnen InGesprek in het licht van collectief leren?*
4. *Welke rol speelt de kwaliteit van dialoog bij de ontwikkeling van collectief leren volgens de staf en directeurs?*

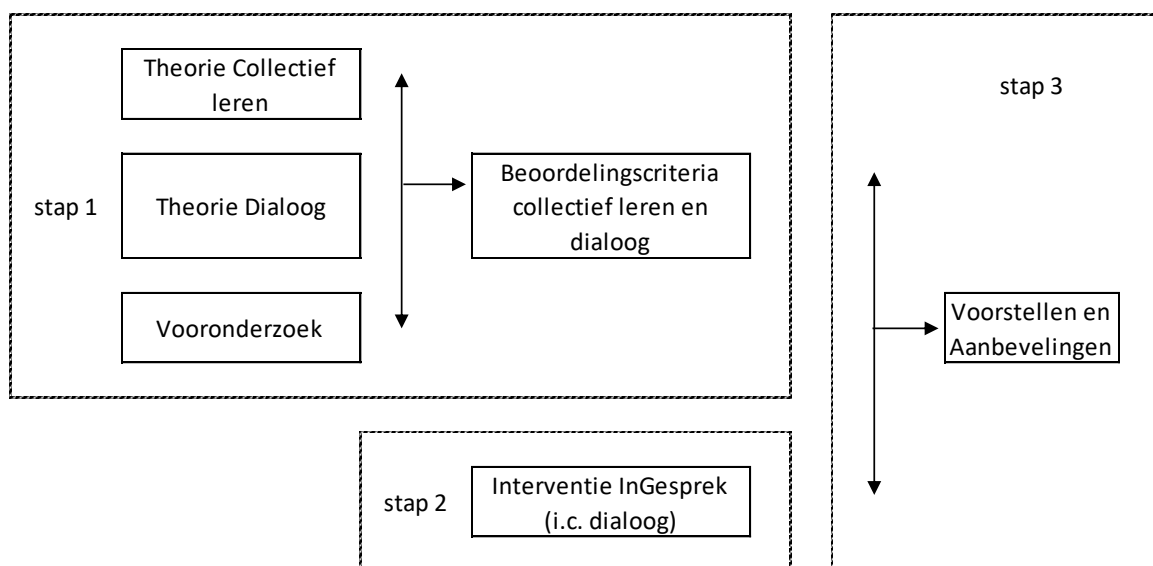
Analytische deelvragen zijn:

5. *Wat is bij Stichting Prodas in het licht van de beoordelingscriteria voor dialoog, de kwaliteit van de dialoog die binnen InGesprek gevoerd wordt?*
6. *Is er bij Stichting Prodas in het licht van de beoordelingscriteria voor collectief leren, sprake van collectief leren?*

1.5 Leeswijzer

Om het onderzoeksdoel te kunnen behalen, is een enkelvoudige kwalitatieve casestudy uitgevoerd. Hierbij is een documentanalyse gedaan, zijn een twaalfstal directeuren en stafleden van Stichting Prodas geïnterviewd, zijn vier cluster overleggen geobserveerd en is de deelnemers aan deze overleggen gevraagd een zelfevaluatie te doen. Hiermee is diepgaand inzicht in de kwaliteit en de werkzaamheid van de interventie InGesprek verkregen.

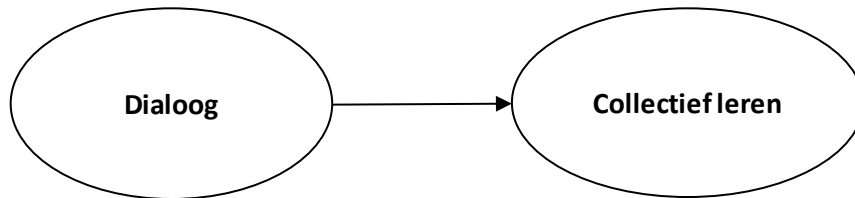
De opbouw van deze thesis volgt het onderzoeksmodel dat is weergegeven in figuur 1. Het theoretische deel van deze thesis (hfst. 2) beantwoordt de theoretische deelvragen (*stap 1 in figuur 1*). In hoofdstuk 3 komen de *empirische vragen* aan de orde. Er wordt beschreven op welke wijze getoetst wordt of het gesprek dat in de organisatie wordt gevoerd voldoet aan de beoordelingscriteria zoals ze op basis van de theorie zijn geformuleerd (*stap 2 in figuur 1*). In hoofdstuk 4 wordt antwoord gegeven op de *analytische vragen*. Daaruit volgt in hoofdstuk 5 de beantwoording van de centrale vraag in dit onderzoek en worden aanbevelingen gedaan aan de bestuurder en directeuren van Stichting Prodas ter verbetering van de interventie InGesprek (*stap 3 in figuur 1*). Ook reflecteer ik, zowel inhoudelijk als persoonlijk op het onderzoek.



Figuur 1 Onderzoeksmodel

2. Theoretisch kader

In het vorige hoofdstuk heb ik de probleemstelling beschreven en toegelicht wat de variabelen zijn in deze thesis: dialoog en collectief leren. Figuur 2 geeft het globaal conceptueel model weer dat het uitgangspunt is voor dit theoretische hoofdstuk.



Figuur 2 Globaal conceptueel model

In dit hoofdstuk worden de variabelen uitgewerkt en de theoretische deelvragen beantwoord. In paragraaf 2.1 geef ik, na een beschrijving van de lerende organisatie (Senge, 1990, Argyris, 2004), de operationele definitie van collectief leren op basis van Lodders (2013). In paragraaf 2.2 behandel ik de onafhankelijke variabele, dialoog, aan de hand van de theorieën van Schein (1993), Bohm (1996) en Isaacs (1999). In paragraaf 2.3 komt de waarde van dialoog voor collectief leren aan de orde. Iedere paragraaf wordt afgesloten met een beschrijving van operationele definities en beoordelingscriteria (B1 tot met B3). In paragraaf 2.4 presenteer ik het conceptueel model van dit onderzoek.

2.1 Collectief leren

In hoofdstuk 1 is aangekondigd dat de lerende organisatie bestaat op verschillende niveaus: het individuele, het collectieve en het organisatieniveau. In deze thesis staat het collectieve niveau centraal omdat het voor de ontwikkeling van Stichting Prodas van belang is om een goed beeld te krijgen van het leren, gericht op het behalen van collectieve doelen. De organisatie streeft immers ontwikkeling van de organisatie na, een collectief doel. Om de term collectief leren (Lodders, 2013) in een perspectief te plaatsen dat past bij de visie van Stichting Prodas op het leren en ontwikkelen van de organisatie, begin ik met een beschrijving van de term lerende organisatie aan de hand van Senge (1990) en Argyris (2004).

2.1.1 De lerende organisatie

Lerende organisaties zijn *'organisaties waarin mensen er steeds beter in worden om dat tot stand te brengen wat zij echt willen, die een voedingsbodem zijn voor nieuwe, steeds meeromvattende ideeën, waar een gezamenlijk streven mogelijk gemaakt wordt en waar de mensen voortdurend leren hoe ze*

samen kunnen leren' (Senge, 1990, p.9). Het is nodig om tot lerende organisaties te komen omdat het simpelweg niet meer mogelijk is om alleen vanuit het topmanagement te bedenken en voor te schrijven hoe het moet; daarvoor is de wereld te complex geworden. In een lerende organisatie gaat het niet zozeer om het ontwikkelen van vaardigheden, maar om een verandering van perspectief, zowel individueel als collectief. Argyris (2004) maakt hierbij onderscheid tussen Model I leren en Model II leren. Model I leren betekent het opsporen en corrigeren van fouten. Het individu (of de organisatie) leert hierbij alleen oppervlakkig omdat er niet dieper wordt nagedacht over achterliggende oorzaken van het ontstaan van problemen. Zij onderscheiden niet het verschil tussen datgene dat ze denken dat ze doen en datgene dat ze daadwerkelijk doen. Dit wordt vermeden omdat mensen het lastig vinden het eigen handelen onder de loep te nemen. Argyris (1986) spreekt in dit kader van *defensive routines*. Senge (1990) spreekt in dit verband over leerdisfuncties: vaste patronen die mensen en organisaties belemmeren te leren. Een lerende organisatie is volgens Argyris (2004) echter een Model II organisatie. Hierbij is het de uitdaging om individuen te helpen, datgene wat ze denken dat ze doen, ook daadwerkelijk datgene te laten zijn, dat ze doen. Niet alleen het handelen wordt beoordeeld maar ook achterliggende redenen van het handelen zijn onderwerp van reflectie en feedback.

Senge (1990) beschrijft vijf leerdisciplines die er aan bijdragen dat een organisatie om kan gaan met haar leerdisfuncties waardoor een lerende organisatie ontstaat. Met discipline bedoelt Senge(1990): *'een activiteit die deel van het leven uitmaakt'*. De vijf leerdisciplines zijn persoonlijk meesterschap, mentale modellen, gemeenschappelijke visie, teamleren en systeemdenken.

Persoonlijk meesterschap beschrijft Senge (1990, p.137) als het persoonlijk groeien door leren: het vergroten van het vermogen om die resultaten tot stand te brengen die werkelijk belangrijk zijn voor mensen. Wanneer leden van een organisatie er voortdurend naar streven persoonlijk te blijven leren, komt daaruit ook de lerende organisatie voort. Hierbij is het van belang dat men voortdurend voor ogen houdt wat men wil bereiken (visie) en dat men leert de 'actuele werkelijkheid' te zien. Het creëren van, en omgaan met spanning, tussen wat men wil bereiken en de huidige stand van zaken is de kern van persoonlijk meesterschap.

Mentale modellen (Senge, 1990, p.170) zijn beelden, veronderstellingen en verhalen die men in het hoofd heeft en op basis waarvan men handelt. Deze modellen ontstaan gedurende het leven en worden beïnvloed door bijvoorbeeld familie, cultuur, een organisatie, vrienden. Deze mentale modellen kunnen helpend maar ook beperkend zijn en zijn aanwezig op zowel individueel, team als organisatieniveau. In een lerende organisatie is men in staat om de mentale modellen zichtbaar en bespreekbaar te maken zodat zij getoetst en veranderd kunnen worden.

Een *gemeenschappelijke visie* is een gezamenlijk beeld dat mensen in een organisatie met zich meedragen (Senge, 1990, p.201). Het vormt een punt waarop het leren in een organisatie zich richt en is daardoor een bron van energie voor dat leren. Hierbij is het van belang dat deze visie niet een opgelegde visie is, maar gezamenlijk vorm gegeven en tot stand gebracht is.

Teamleren wil zeggen dat er in een team 'gelijkgerichtheid' ontstaat wat wil zeggen dat de individuele kracht van individuen in een team, gericht wordt op het bereiken van een gezamenlijk doel, een gemeenschappelijke visie en eensgezindheid over de manier van samenwerken (Senge, 1990, p.227). Teamleren heeft binnen een organisatie de functie om ingewikkelde kwesties te doorgronden, om tot vernieuwende actie over te kunnen gaan en om als voorbeeld te dienen voor andere teams binnen de organisatie. Teamleren is een collectieve discipline waarvoor het geoefend zijn in het voeren van dialoog en discussie cruciaal is.

Bij de discipline van *stysteemdenken* gaat het erom dat men leert dat alles met alles samenhangt en dat iedere invloed op een proces zowel een oorzaak als een gevolg van iets anders is. Volgens Senge (1990) is het cruciaal voor het ontwikkelen van een lerende organisatie dat men patronen leert zien. Hij beschrijft 9 archetypen die helpen de werking van bepaalde structuren beter te zien. Daardoor kan een organisatie beter leren. Systeemdenken is verbonden met de andere leerdisciplines: ze dragen er met elkaar aan bij dat vaardigheden en capaciteiten ontwikkeld worden die kenmerkend zijn voor een lerende organisatie: het vermogen te veranderen omdat men dat wil, niet omdat dat moet; het vermogen om na te denken over uitgangspunten en gedrag patronen, zowel individueel als collectief; het vermogen grotere systemen te zien en manieren te vinden om deze in visie uit te drukken. Wanneer men er in een organisatie in slaagt zich de vijf leerdisciplines eigen te maken, is de kans groot dat er minder op incidenten en gebeurtenissen gereageerd wordt, maar dat er sprake is van handelen vanuit een visie, waarbij ook alternatieven voor dat handelen tegen het licht gehouden zijn.

2.1.2 Onderscheid tussen individueel en collectief leren

In de vorige paragraaf zijn aspecten beschreven die eraan bijdragen dat een lerende organisatie ontstaat. Alvorens in te gaan op het begrip collectief leren, licht ik in deze paragraaf het onderscheid tussen individueel leren en collectief leren toe.

De Laat en Simons (2002) maken verschil tussen individueel leren in sociale interactie en collectief leren. In de eerste vorm is er sprake van individuele leeruitkomsten, terwijl het in het geval van collectief leren gaat om het streven naar gedeelde en gemeenschappelijke leer- en werkresultaten.

Lodders (2013) brengt daarin nog een nuance aan. Zij geeft aan dat leren in een organisatie bestaat uit twee dimensies: leren zonder directe sociale interactie (individueel leren) en leren met directe sociale interactie (Lodders, 2013, p.183). De dimensie leren met directe sociale interactie bestaat uit twee processen: individueel leren in interactie en collectief leren. Het onderscheid tussen deze processen is, evenals bij De Laat en Simons (2002), te vinden in het niveau waarop doelen behaald worden. Bij individueel leren in interactie richt het leren zich op het behalen van individuele doelen. Bij collectief leren richt het leren zich op collectieve doelen. Individueel leren met directe sociale interactie en collectief leren zijn volgens Lodders (2013) sterk aan elkaar gelinkt omdat de basis van collectief leren ligt bij mensen die individueel bereid zijn om te leren.

De Laat en Simons (2002, p.4) maken ook onderscheid tussen verschillende vormen van collectief leren: leren in netwerken, leren in teams en leren in gemeenschappen. Het grootste onderscheid in deze drie vormen is te vinden in de intentie waarmee er door het collectief geleerd wordt; organisatie-gerelateerd of professie-gerelateerd. Indien het leren vooral organisatie-gerelateerd is, zal het leren zich vooral richten op het verbeteren van het werk. Indien het leren vooral professie-gerelateerd is, zal het leren zich vooral richten op het leren an sich.

Leren in netwerken is de meest losse vorm van collectief leren. Er is sprake van een gezamenlijk belang, ideeën worden uitgewisseld en leden van het netwerk helpen elkaar. Er is echter geen sprake van een gezamenlijke taak die volbracht moet worden. Bij leren in teams is er wel sprake van het uitvoeren van een gezamenlijke taak. Het uitvoeren van die taak kent echter een tijdelijk karakter. Leren in een team is doelgericht. Het leren in een gemeenschap ontstaat gaandeweg tussen individuen die informeel elkaars gedrag beïnvloeden en gebruik maken van elkaars capaciteiten. De intentie tot leren komt voort uit individuen met een individueel leerdoel, die samen komen om elkaar te helpen (De Laat & Simons, 2002, p.8). Leren in een gemeenschap is vooral gericht op het leren zelf. Leren in netwerken en teams zijn gericht op verbeteren van het werk.

2.1.3 Collectief leren

Lodders (2013, p.15) beschrijft leren in organisaties als een proces zowel als een resultaat (2013, p.7). Zij definieert het begrip collectief leren als volgt: *'de werk gerelateerde leerprocessen die ontstaan wanneer de leden van een collectief samenwerken, waarbij zij bewust streven naar het bereiken van gezamenlijke leer- en/of werkresultaten. Dergelijke leerprocessen kunnen leiden tot lange-termijn veranderingen in vaardigheden, kennis, houding en leervermogen, en uiteindelijk in veranderingen in werkprocessen en de resultaten daarvan; we spreken dan van respectievelijk ontwikkeling en verandering'*. Deze definitie bevat verschillende elementen die terug te vinden zijn in de vijf

leerdisciplines zoals collectief samenwerken vanuit een gedeelde visie, het streven naar gezamenlijke resultaten, het op persoonsniveau veranderen van vaardigheden, kennis, houding en leervermogen. De definitie past ook goed bij het beeld dat de bestuurder van Stichting Prodas heeft ten aanzien van leren en ontwikkelen van de organisatie.

Collectief leren bestaat volgens Ladders uit 4 leerprocessen (2013, p.45). Wil er sprake zijn van collectief leren, dan moeten alle vier deze leerprocessen in het team aanwezig zijn.

Leerproces 1 noemt zij *Shared vision* wat bestaat uit de ontwikkeling van een gedeeld mentaal beeld van de toekomst door de leden van een collectief. Een team wordt gekarakteriseerd door leden die er aan gewend zijn in hoge mate zelfstandig te werken en zelfstandig beslissingen te nemen. Als zij geen gemeenschappelijke visie hebben over de doelen die ze willen bereiken, de ontwikkeling die ze nodig vinden en de prioritering van problemen die opgelost moeten worden, zullen ze minder geneigd zijn tot collectief leren.

Leerproces 2 is dat van *Dialogue and Inquiry*. Dit begrip wordt vertaald met de term onderzoekende dialoog. Collectief leren vraagt zowel om inzicht in interpretaties van mensen als om dialoog die gericht is op de constructie van gezamenlijke betekenisgeving. Dialoog is het kernproces van collectief leren. Hierop wordt in paragraaf 2.3 dieper ingegaan.

Leerproces 3 is *Collective action* wat Ladders (2013, p.18) definieert als: '*Vanuit het perspectief van de lerende organisatie kan het ondernemen van actie als essentieel element voor een leerproces worden beschouwd omdat het mentale leerresultaten vertaalt in verandering van organisatiegedrag*'. Door het aanpassen van de individuele bijdrage aan het handelen van een groep ontstaat collectief handelen. Als taken verdeeld worden tussen teamleden, betekent dit niet perse dat teamleden altijd maar aan één taak werken. Men stemt de eigen ideeën en het eigen handelen af op de ideeën en het handelen van de anderen. *Shared vision* geeft richting aan het team, *dialogue & inquiry* kenmerkt het proces en *collective action* leidt tot resultaten. Hierdoor is het handelen van een team consistent en is er sprake van collectief leren.

Leerproces 4 tenslotte is dat van *Evaluation and reflection*. Ladders (2013, p.18) geeft aan dat evaluatie en reflectie van processen en resultaten essentieel is voor leren. Door evaluatie en reflectie krijgt men inzicht in wat al geleerd is en kan men bedenken hoe volgende acties genomen moeten worden. De evaluatie wordt een nieuw startpunt voor collectief leren.

2.1.4 Operationele definitie en beoordelingscriterium voor collectief leren

In deze paragraaf worden theoretische deelvragen 1 a en b beantwoord: de operationele definitie van collectief leren en een beoordelingscriterium wordt gegeven.

Dit onderzoek bouwt voort op de optiek van Ladders. Zij relateert individueel leren in interactie en collectief leren aan onderzoekende dialoog. Omdat in dit onderzoek het leren van het team directeuren en staf bij Prodas wordt onderzocht, richt dit onderzoek zich op het begrip collectief leren. Uit vooronderzoek bij Stichting Prodas komt naar voren dat er door de vorming van clusters steeds meer sprake is van teams van directeuren dan van een netwerk van directeuren. Bij collectief leren staat het bereiken van gezamenlijke leer- en werkresultaten centraal. De vier leerprocessen die kenmerkend zijn voor collectief leren, liggen in lijn met het toepassen van de vijf leerdisciplines (Senge, 1990) om tot de ontwikkeling van een lerende organisatie te komen. In alle leerprocessen zijn de verschillende disciplines herkenbaar. Daarmee past de afbakening van dit onderzoek binnen het raamwerk van Senge dat als uitgangspunt fungeert.

De operationele definitie voor collectief leren wordt als volgt omschreven:

Collectief leren is het bewust streven naar het bereiken van gezamenlijke leer- en/of werkresultaten tussen leden van een team. Collectief leren bestaat uit vier leerprocessen. Deze leerprocessen worden in navolging van Ladders (2013) in deze thesis als volgt gedefinieerd:

- *Shared vision* is de ontwikkeling van een gedeeld beeld van de toekomst door de leden van een team.
- *Collective action* is het vanuit een gezamenlijk perspectief handelen op basis van een eerder tot stand gekomen gedeelde visie.
- *Evaluation & reflection* is het verkrijgen van inzicht in wat al geleerd is en het daaruit bepalen hoe volgende acties genomen moeten worden.

Het vierde leerproces van collectief leren is *dialogue & inquiry*. Volgens Ladders (2013) is dit proces het kernproces van collectief leren en als zodanig van invloed op de andere drie leerprocessen. Deze variabele wordt als onafhankelijke variabele in dit onderzoek in paragraaf 2.3 diepgaand uitgewerkt. Om te kunnen beoordelen in het empirische deel van dit onderzoek of er sprake is van collectief leren wordt beoordelingscriterium 1 (zie B1 in figuur 4 op bladzijde 23) geformuleerd: Hoe beter de vier leerprocessen zichtbaar zijn of ervaren worden, hoe meer er sprake is van collectief leren.

2.2 Dialoog

In paragraaf 2.1 is duidelijk geworden dat collectief leren ontstaat door de aanwezigheid van vier leerprocessen (*shared vision, dialogue & inquiry, collective action en evaluation & reflection*), waarbij *dialogue & inquiry* het kernproces is (Ladders, 2013). In het conceptueel model van deze thesis geef ik dit kernproces weer met de term dialoog. Ik geef dialoog weer als onafhankelijke variabele omdat ik veronderstel dat dialoog voorwaardelijk is voor de ontwikkeling van de andere drie leerprocessen van collectief leren. In deze paragraaf beschrijf ik wat dialoog is, wat het doet en wanneer er sprake is van

een kwalitatief goede dialoog. Tenslotte worden theoretische deelvragen 1 c en d beantwoord: de operationele definitie van dialoog en de beoordelingscriteria worden gegeven.

2.2.1 Wat is dialoog?

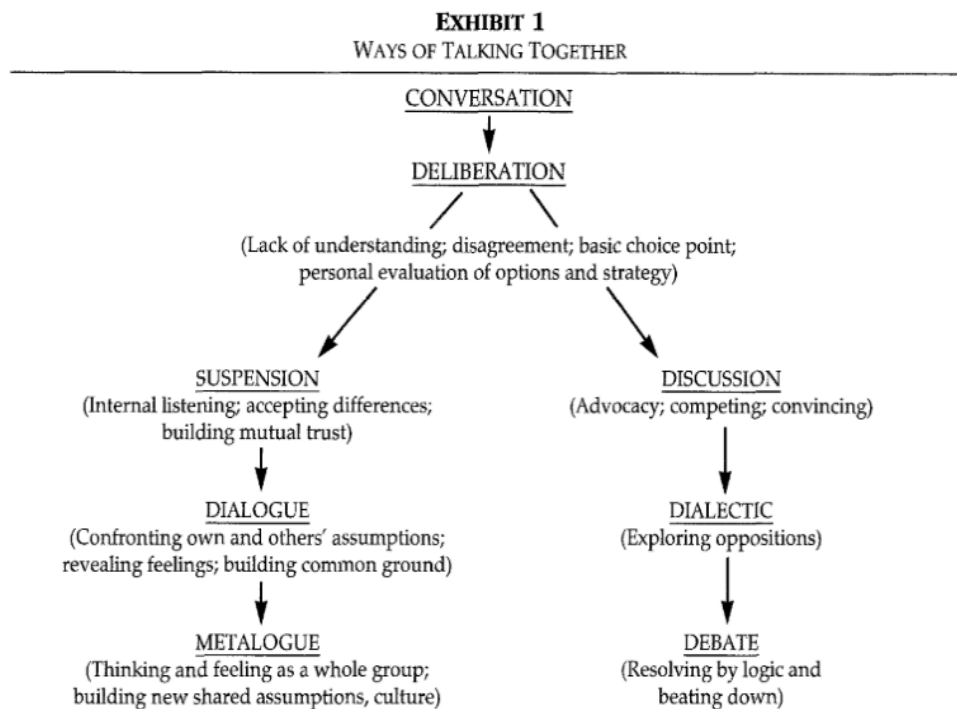
Isaacs (in Senge, Kleiner, Roberts, Ross, & Smith, 1994, p.302) definieert dialoog als *'een duurzaam collectief informeren naar alledaagse praktijken en alles wat we als vanzelfsprekend ervaren. Het doel van dialoog is nieuw terrein verkennen door een gemeenschappelijk veld af te bakenen; een omgeving waarin mensen de context rond hun ervaringen, en de denk- en emotionele processen waarop deze ervaringen berusten, beter leren kennen'*. Met alledaagse praktijken worden de gezamenlijke betekenissen bedoeld die door groepen mensen in een sociale context, zoals een organisatie, worden toegekend aan handelingen. Anders gezegd is dialoog een gesprek tussen twee of meerdere personen gericht op het ontwikkelen van nieuwe of andere inzichten bij de deelnemers aan dat gesprek.

2.2.2 Wat doet dialoog?

Schein (1993, p.40) beschrijft dat dialoog ervoor kan zorgen dat groepen effectiever en creatiever worden in het oplossen van problemen die ontstaan ten gevolge van samenwerken. Dit soort problemen ontstaan doordat mensen elkaar niet goed begrijpen. Het 'elkaar niet goed begrijpen' ontstaat doordat de mens gewend is niet volledig open te zijn, de waarheid soms te verpakken, of de ander te willen sparen. Argyris (2004) heeft het in dit kader over *defensive routines*.

Defensive routines hebben een functie: ze maken sociale interactie mogelijk. Als er in een team echter problemen ontstaan die met spoed opgelost moeten worden, laat men vaak het sociaal wenselijke achterwege en ontstaat er discussie en debat. Dat kan leiden tot afname van vertrouwen. Dit kan het openlijk en vrij delen van een mening in de weg staan. Schein (1993, p.42): *'iedere groep die problemen moet oplossen zou moeten starten met dialoog om een gezamenlijke basis en vertrouwen te creëren en het mogelijk te maken te zeggen wat werkelijk gedacht wordt'*. Hij stelt dat dialoog de focus legt op onderliggende aannames, op denkprocessen en op de wijze waarop onze percepties beïnvloed worden door ervaringen uit het verleden. Als men zich bewuster wordt van de eigen denkprocessen, kan men beter gezamenlijk denken en communiceren. In een dialoog voelen de leden van een groep zich vrij om ideeën te delen. Debat en discussie zijn volgens Schein ook prima manieren om problemen op te lossen maar alleen als het aannemelijk is dat de groepsleden 'dezelfde taal spreken' en elkaar echt willen begrijpen. Als dat niet het geval is, is de kans groot dat de consensus die ontstaat, niet echt is.

Het doel van dialoog is volgens Schein (1993, p. 47) niet het overtuigen van elkaar, maar het creëren van gedeeld begrip. Schein (1993, p.45) ontwikkelde op basis van Isaacs (1993) een 'roadmap ways of talking together' dat een goed beeld geeft van wat er kan gebeuren als mensen met elkaar in gesprek gaan. Deze roadmap is weergegeven in figuur 3.



Figuur 3 Overzicht van gesprekswijzen (Schein, 1993, p.46)

Bohm (1996) stelde dat 'communicatie in een crisis verkeert'. Dit is een gevolg van bestaande systemen, culturen, politieke verhoudingen, organisatorische contexten, etc. Hij beschrijft dat deze crisis veroorzaakt wordt door vier systeemfouten in ons denken. Ten eerste zegt hij dat 'we niet echt denken, maar gedachtes herhalen'; dit is volgens Bohm een gevolg van neurale circuits en daardoor moeilijk beïnvloedbaar. Het zorgt ervoor dat vooronderstellingen die zich opbouwen vanuit opvoeding, ervaringen, cultuur en tegenwoordig ook sociale media, ons denken sturen en daardoor ook ons handelen sterk beïnvloeden zonder dat we ons daar bewust van zijn. Deze stelling is vergelijkbaar met wat Senge (1990) mentale modellen noemt. De tweede systeemfout is dat het lijkt alsof dat wat we denken de werkelijkheid is, terwijl het eigenlijk abstracties van de werkelijkheid zijn. Een tafel is alleen maar een tafel omdat de mens die betekenis eraan gegeven heeft. De werkelijke omschrijving is 'plank op vier balken'. In sommige (misschien wel de meeste) gevallen is het behulpzaam dat het denken op deze manier werkt. Echter kan het ook belemmerend werken als mensen willen of moeten leren. De derde systeemfout is dat we niet goed luisteren; we horen vaak alleen datgene dat past bij wat we

willen horen. Tenslotte is de vierde systeemfout volgens Bohm, dat we redeneren vanuit het eigen ik, en dat we, wat we daarbij denken, voor waar aannemen. Als mensen in gesprek zijn, is er altijd verschil tussen wat de een zegt (en bedoelt) en wat de ander hoort (en de betekenis die hij aan de woorden geeft). Door de vier systeemfouten in het denken krijgen mensen de neiging steeds de eigen mening te moeten verdedigen in discussie of debat. Als men echter goed naar elkaar luistert, bouwt men met elkaar iets nieuws op. Volgens Bohm (1996, p.77) gaat het hierbij niet over de waarheid, maar over betekenisgeving.

Bohm (1996) wijst erop dat de huidige wijze van communiceren in organisaties maar ook in de maatschappij fragmentatie in de hand werkt: men is voor of tegen een stelling, men redeneert vanuit het ene standpunt of vanuit het andere, men probeert de eigen rol te verdedigen. Dialoog is volgens Bohm nodig omdat het zorgt voor een zekere mate van coördinatie in het handelen van een groep zonder dat hierover steeds opnieuw besluiten genomen moeten worden. Omdat door dialoog iedereen die deelneemt aan die dialoog onderdeel wordt van een groter geheel, weet ieder wat er van hem verwacht wordt en wat hij moet doen. Dialoog zorgt ervoor dat we de werkelijkheid die we afzonderlijk van elkaar of juist met elkaar creëren expliciet wordt. Deze gedachte sluit aan bij het systeemdenken van Senge (1990).

Volgens Ladders (2013) leidt dialoog niet noodzakelijkerwijs tot gelijke interpretaties maar wel tot een gezamenlijk inzicht op basis waarvan een organisatie haar acties kan baseren. Diversiteit van meningen verrijken en verbeteren de gezamenlijke activiteiten van een groep.

2.2.3 De kwaliteit van dialoog

Er zijn legio voorbeelden te noemen van methoden van gespreksvoering. Deze zijn terug te vinden in diverse stromingen van onderzoeksliteratuur (psychologie, communicatie). Maar ook in de managementliteratuur wordt de dialoog veelvuldig beschreven om tot (organisatie)verandering te komen. Voorbeelden hiervan zijn Socratische gespreksvoering (Nelson, L. in Altorf, 2019), Appreciative Inquiry (Cooperrider & Srivastva, 1987), Authentic Dialogue (Mazutis & Slawinski, 2008), Fierce Conversations (Scott, 2017) en dialoog (Isaacs, 1993). Ondanks de verschillende benaderingswijzen en uitgangspunten van deze methoden, zijn er ook overeenkomsten. Deze zijn te vinden in de vaardigheden die toegepast worden om de dialoog te voeren.

Evenals Schein (1993) zegt Isaacs (1999, p.41) dat mensen (onbewust) een aantal keuzes maken voordat er sprake is van dialoog. Een gesprek begint vaak als conversatie: men spreekt om de beurt. De informatie die uitgewisseld wordt, wordt door beide partijen gewogen: dit noemt hij deliberatie. Dan is er sprake van een keuze: de gesprekspartners stellen hun mening uit en houden een open

houding in het gesprek, of men reageert door de eigen mening of positie te verdedigen. Als men kiest voor het verdedigen van de eigen mening of positie ontstaat er geen dialoog maar discussie of debat. Bij keuze voor een open houding ontstaat de mogelijkheid van dialoog. In eerste instantie is dat *reflectieve dialoog*, waarin men is bereid na te denken over eigen aannames en eigen handelen. Dat kan zich ontwikkelen naar *generatieve dialoog* waarin nieuwe inzichten en mogelijkheden ontstaan tussen de deelnemers aan het gesprek. Zowel discussie als dialoog zijn volgens Isaacs (1993) zinvol. Als er besluiten genomen moeten worden is discussie relevant. Dialoog echter zorgt voor het verkrijgen van gezamenlijk inzicht.

Dialoog begint volgens Isaacs (1999, p.79) met het individu en kent vier vaardigheden waarover men moet beschikken: *listening, respecting, suspending en voicing*. Om een dialoog van voldoende kwaliteit te laten zijn, moeten alle vier de vaardigheden toegepast worden door de deelnemers aan dat gesprek.

Listening staat voor de vaardigheid om te luisteren. Dit vraagt niet alleen om het horen van woorden maar ook om het accepteren van die woorden en 'het loslaten van innerlijk geschreeuw' (Isaacs, 1999, p.83). Dit betekent niet alleen luisteren naar anderen, maar ook naar jezelf en de eigen reactie. De manier waarop men luistert en betekenis geeft aan de wereld, hangt af van mentale modellen: van wat men als waarheid beschouwt.

Respecting betekent het vermogen om iemand te zien zoals hij is, niet alleen één aspect van de persoon maar de persoon in zijn geheel, en zijn grenzen, te accepteren. Hierbij is het van belang te kijken naar coherentie: de achterliggende oorzaken of gedachten bij wat iemand inbrengt in gesprek.

Suspending is het uitstellen van het oordeel dat men ontwikkelt over wat er gezegd wordt. Het betekent ook dat men in een gesprek open staat voor wat men nog niet weet in plaats van uit te gaan van wat men wel weet.

Voicing staat voor het kenbaar maken van iemands waarheid zonder rekening te houden met andere invloeden. Het gaat erom dat deelnemers de moed hebben te zeggen wat ze te zeggen hebben. Dit vraagt zelfvertrouwen en vastbeslotenheid.

Lodders (2013) zegt over de kwaliteit van dialoog dat het van belang is dat teamleden elkaar actief bevragen op ideeën en meningen. Hiervoor is het nodig dat ze open staan voor nieuwe ideeën, ook als deze afwijken van de eigen ideeën; dat teamleden openlijk spreken over wat hen bezig houdt en hun argumenten en gedachten achter die ideeën delen. Gesprekken moeten gericht zijn op toegevoegde waarde voor de verschillende perspectieven, niet op het overtuigen van de ander of op gelijk hebben. De waarom vraag moet gesteld worden om beter begrip te ontwikkelen van wat de ander denkt en

doet. Status, positie en rol in het team zijn niet belangrijk: iedereen kan waardevolle ideeën hebben. Dit vraagt om gelijkwaardigheid. De vaardigheden die Isaacs (1999) beschrijft komen hierin terug.

2.2.4 Operationele definitie en beoordelingscriterium voor dialoog

Dialoog is van belang voor leren: het is gericht op het bereiken van nieuwe inzichten. Vaardigheden om een goede dialoog te kunnen voeren zijn *listening, respecting, suspending en voicing* (Isaacs, 1993). De vaardigheden sluiten aan bij de indicatoren die Ladders in haar onderzoek noemt voor het leerproces *dialogue & inquiry*. In deze thesis wordt het leerproces *dialogue & inquiry* verder gedefinieerd als dialoog, wat geoperationaliseerd wordt als: *een gesprek tussen twee of meerdere personen in de organisatie gericht op leren*. Om te kunnen beoordelen in het empirische deel van dit onderzoek, of er sprake is van kwalitatief goede dialoog wordt beoordelingscriterium 2 (zie B2 in figuur 4 op bladzijde 23) opgesteld: Hoe beter de vaardigheden *listening, respecting, suspending, voicing* aanwezig zijn of ervaren worden in dialoog, hoe beter de kwaliteit van de dialoog is.

2.3 De waarde van dialoog voor collectief leren

In hoofdstuk 1 deed ik de vooronderstelling dat dialoog niet alleen van belang is voor collectief leren (Ladders, 2013) maar dat het *een voorwaarde* is voor de ontwikkeling van de andere drie leerprocessen en daarmee voor collectief leren. Ik formuleerde theoretische deelvraag 1: *Wat is er vanuit de theorie bekend over de relatie tussen de onafhankelijke variabele dialoog en de afhankelijke variabele collectief leren?* Hieronder wordt aan de hand van verschillende theorieën deze vooronderstelling bevestigd.

Om van het individuele niveau van leren in organisaties naar een collectief niveau te komen zijn interactieprocessen van belang (Crossan et al., 1999). Zij stellen dat nieuwe ideeën en inzichten vaak ontstaan op persoonsniveau. Door ze te delen, er actie op te ondernemen en er gezamenlijk betekenis aan te geven, ontwikkelen ze zich verder tot groepsleren. Als zich, door het delen van individuele denkwijzen in een organisatie, werkwijzen en vaste handelingspatronen ontwikkelen, is er sprake van leren op organisatieniveau. Zo stellen Crossan et al. (1999, p. 524) dat de drie niveaus van leren gelinkt zijn door sociale en psychologische processen; *intuition, interpreting, integrating en institutionalizing*. Zij noemen dit het 4I framework. Dialoog is volgens hen zowel een input als een outcome van het 4I framework. *Intuition* en *interpreting* zijn processen die een rol spelen bij leren op individueel niveau, *interpreting* en *integrating* bij leren op groepsniveau en *integrating* en *institutionalizing* spelen een rol bij leren op organisatieniveau.

Volgens Geijsel en De Laat (2006) is de beste manier om leren in organisaties te verbeteren door te focussen op informele manieren van leren waardoor kennis gedeeld, bediscussieerd en geïnnoveerd

kan worden. Hierbij is het van belang dat impliciete kennis expliciet gemaakt wordt. *Externalization* is volgens Geijsel en De Laat (2006, p.301) van cruciaal belang voor collectief leren omdat het expliciet maken van impliciete kennis zorgt voor nieuwe inzichten en nieuwe kennis.

Lick (2006) stelt dat het van belang is lerende teams te creëren om leren in organisaties mogelijk te maken. Deze teams moeten synergie ervaren en met elkaar opbouwen. Dit kunnen zij doen door interactie, waarderend begrip, integratie en implementatie.

Gubbins en Maccutain (2008) geven aan dat collectief leren meer vraagt dan alleen leren van anderen. Het gaat er om dat mensen die leren een gezamenlijk begrip van het leerproces ontwikkelen op basis waarvan ze nieuwe kennis creëren. Daarbij is het van belang dat de interactiemechanismen voortkomen uit een sterk gevoel van 'bij elkaar horen'.

Mazutis en Slawinski (2008) onderzochten hoe authentieke leiders leren in organisaties mogelijk maken met behulp van het mechanisme dialoog. Zij stellen dat dialoog 'het hart' van leren in organisaties is, omdat het zonder dialoog niet mogelijk is dat tussen individuen en groepen ideeën worden uitgewisseld, of dat er gezamenlijk begrip wordt gecreëerd. Door het voeren van dialoog wordt leren in organisaties mogelijk. Dialoog legt patronen van collectief denken en voelen bloot, maar creëert ook mogelijkheid voor creatieve uitwisseling.

In het voorgaande vind ik ondersteuning voor mijn vooronderstelling dat dialoog voorwaardelijk is voor de ontwikkeling van collectief leren: via dialoog creëert men *shared vision*, wat zich door dialoog vertaalt in *collective action*. Door dialoog is men in staat tot *evaluation and reflection*. Om te kunnen beoordelen wat bij Stichting Prodas de waarde van dialoog is geweest voor de ontwikkeling van collectief leren, wordt als derde beoordelingscriterium voor de waarde van dialoog geformuleerd (zie B3 in figuur 4 op bladzijde 23): Dialoog leidt tot de ontwikkeling van *shared vision*, *collective action* en *evaluation & reflection*.

2.4 Definitief conceptueel model

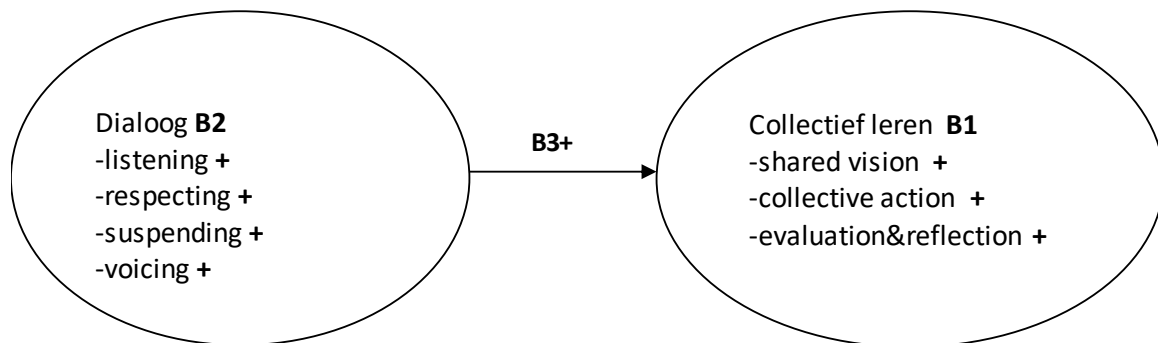
In lerende organisaties wordt op verschillende niveaus geleerd. Collectief leren is het niveau dat in deze thesis het uitgangspunt is. Er zijn vier leerprocessen van belang voor collectief leren: *shared vision*, *collective action*, *evaluation en reflection* en dialoog. In de literatuur lijkt ondersteuning gevonden te zijn voor de vooronderstelling dat dialoog als voorwaardelijk proces voor collectief leren kan worden beschouwd. Het is daarbij essentieel dat de kwaliteit van de dialoog hoog is. Vaardigheden die cruciaal zijn voor de kwaliteit van dialoog zijn *listening*, *respecting*, *suspending* en *voicing*. In het voorgaande zijn operationele definities voor collectief leren en dialoog geformuleerd en zijn beoordelingscriteria (B1- B3) opgesteld die in de empirie getoetst zullen worden. Hiermee hoop ik ook in de empirie bevestiging te vinden voor de vooronderstelling dat dialoog voorwaardelijk is.

In figuur 4 wordt het definitief conceptueel model dat is ontstaan visueel weergegeven. Voor de duidelijkheid worden ook de drie beoordelingscriteria herhaald.

B1: Hoe beter de vier leerprocessen zichtbaar zijn of ervaren worden, hoe meer er sprake is van collectief leren.

B2: Hoe beter de vaardigheden *listening*, *respecting*, *suspending*, *voicing* aanwezig zijn of ervaren worden in dialoog, hoe beter de kwaliteit van de dialoog is.

B3: Dialoog leidt tot de ontwikkeling van *shared vision*, *collective action* en *evaluation & reflection*.



Figuur 4 Definitief conceptueel model

3. Methodologische verantwoording

In dit hoofdstuk werk ik uit op welke wijze in de empirie de beoordelingscriteria B1, B2 en B3 getoetst zijn bij de directeuren en staf van Stichting Prodas. Er is op verschillende manieren data verzameld en de data is op verschillende manieren geanalyseerd. In paragraaf 3.1 ga ik in op de opzet van het onderzoek, in paragraaf 3.2 geef ik een beschrijving van de casus en licht ik toe welke respondenten deel hebben genomen aan dit onderzoek. In paragraaf 3.3 verantwoord ik welke methode van dataverzameling gebruikt is, waarna in paragraaf 3.4 de methode van data-analyse onderwerp van toelichting zijn. Dit hoofdstuk eindigt met paragraaf 3.5 over de onderzoeksethiek.

3.1 Opzet van het onderzoek

Het onderzoek is kwalitatief, deductief en evaluatief van aard. Het betreft een casestudy waarbij gebruik wordt gemaakt van triangulatie van onderzoeksmethoden. Het onderzoek resulteert in aanbevelingen aan de bestuurder en directeuren van Stichting Prodas ter verbetering van de interventie InGesprek. De aanbevelingen die uit dit onderzoek volgen kunnen behulpzaam zijn bij de verdere implementatie.

Op basis van literatuur zijn de dimensies van collectief leren en de dimensies van dialoog gepreciseerd. Het concept dialoog is tweeledig. Enerzijds is dialoog een middel of methodiek. Door middel van interviews, observatie en zelfevaluatie is onderzocht of in de empirie de methodiek toegepast wordt zoals in de literatuur voorgeschreven wordt: met andere woorden of de kwaliteit goed is. Anderzijds is dialoog een variabele die waarde heeft voor een andere variabele, in dit onderzoek -in navolging van Ladders (2013)- collectief leren. Door middel van documentstudie, interviews, observaties en zelfevaluatie is onderzocht wat voor Stichting Prodas de waarde is van dialoog in het licht van de ontwikkeling van collectief leren.

Omdat er gebruik wordt gemaakt van verschillende methoden van dataverzameling en omdat het onderzoek zich richt op het bestuderen van een sociaal verschijnsel in de natuurlijke omgeving, gedurende een bepaalde periode met behulp van diverse databronnen, is er sprake van het uitvoeren van een enkelvoudige casestudy (Verschuren & Doorewaard, 2015). In het onderzoek wordt bestaande kennis toegepast op een specifiek geval om zo tot specifieke kennis over het bestaande probleem en de oplossingsrichtingen te komen.

3.2 Casus beschrijving

Stichting Prodas staat voor Primair Onderwijs Deurne-Asten-Someren. Binnen de stichting bieden zo'n 470 medewerkers basisonderwijs aan circa 4.300 leerlingen. De stichting bestaat uit 24 scholen: 23

voor regulier onderwijs en één school voor speciaal basisonderwijs. De verhouding onderwijsgevend - onderwijsondersteunend is 85-15%. Er zijn 16 directeuren in dienst, 21 personen werken op het bestuurskantoor, inclusief 3 stafleden (waaronder de onderzoeker) en de bestuurder.

De missie van Stichting Prodas is: *In een veranderende samenleving meerwaarde bieden aan de ontwikkeling van kinderen in Deurne, Asten en Someren* (Stichting Prodas, 2017). De scholen worden 'aangestuurd' door het bestuur, dat ondersteund wordt door een bestuurskantoor. De verantwoordelijkheid voor het onderwijs (gemandateerd) ligt bij de scholen, het bestuur zorgt voor overkoepelende ondersteuning op het gebied van onderwijsbeleid, personeelszaken, financiën, facilitaire zaken en huisvesting. Sommige scholen hebben gezamenlijk één directeur.

Binnen het gehele onderwijsveld en ook binnen Stichting Prodas speelt een groot aantal complexe vraagstukken ten aanzien van onderwijsontwikkeling. In 2016 hebben het bestuur en de directeuren met elkaar geconstateerd dat zij deze vraagstukken niet adequaat aanpakten. De oorzaak hiervan zochten zij in de wijze waarop men in de organisatie met en van elkaar leert. Er werden wel gezamenlijk (beleids)afspraken gemaakt maar de individuele scholen hadden veel eigen belangen die opvolging van de afspraken in de weg konden staan. Tegelijkertijd hadden de scholen (i.c. de directeuren) wel behoefte aan een betere en nauwere samenwerking zodat ze vraagstukken van de toekomst beter aan zouden kunnen pakken.

De door Stichting Prodas gekozen aanpak om tot ontwikkeling van de organisatie te komen, komt voort uit de besturingsfilosofie van de bestuurder. Zij gelooft niet in het vanuit de top van de organisatie bedenken van een aanpak voor verandering, maar vindt dat juist professionals als experts het beste weten wat het beste werkt. Het bestuur stimuleert bij al haar personeel een actieve bijdrage aan ontwikkeling en groei van zichzelf én ook van de organisatie. In plaats van als bestuur een stappenplan voor deze ontwikkeling te formuleren, is bij Prodas expliciet gekozen voor een andere benadering: zoeken naar antwoorden door met elkaar in gesprek te zijn, op alle niveaus van de organisatie én met de omgeving. Dit organisatie-ontwikkelingstraject is 'InGesprek' genoemd. Er is een programmaleider aangesteld die verantwoordelijk is gemaakt voor het veranderingstraject. Daarnaast is er een zogenaamde redactiegroep opgericht die tot doel heeft het gesprek in de organisatie te entameren en faciliteren.

Het traject is in 2016 gestart en kent sindsdien drie fasen. In de eerste fase is een visie op toekomstbestendig onderwijs bij Prodas geformuleerd. Ook is een bij de visie passende besturingsfilosofie opgeleverd. De tweede fase heeft, begin 2018, geleid tot een advies voor een, bij de visie passende, samenwerkingsstructuur. De kern van het advies is om de scholen van Prodas te verdelen in vier clusters en bevoegdheden zo laag mogelijk in de organisatie te beleggen. Daarmee

ontstaan clusters van een aantal scholen die gezamenlijk zo veel mogelijk vorm en inhoud geven aan het onderwijs in dat betreffende cluster. Met het werken in clusters wil Prodas bereiken dat professionals meer regie krijgen, dat onderlinge concurrentie tussen scholen verdwijnt, dat de samenwerking verbetert en dat er meer ruimte ontstaat voor onderwijs- en personeelsontwikkeling. Vanaf juli 2018 loopt de derde fase van InGesprek. Deze fase draait vooral om het inrichten van en werken in de clusters. Behalve dat samengewerkt wordt in clusters en dat directeuren binnen een cluster gezamenlijk verantwoordelijkheid dragen, is veel nog niet duidelijk. Het samenwerken in clusters krijgt vorm in een groeiproces. Het onderwijskundig beleid fungeert als kwaliteitsuitgangspunt voor alle scholen. Net als in de eerdere twee fases van InGesprek staat de interactie met elkaar in de clusters centraal; In gesprek over hoe medewerkers elkaar kunnen versterken in het belang van het onderwijs. Daarbij is en blijft veel ruimte voor de professional.

InGesprek is een organisatie verandertraject dat relevant is voor de hele organisatie. Vooralsnog echter zijn lerende organisatie en dialoog vooral thema's die op directie- en bestuursniveau veel aandacht krijgen vanuit de gedachte dat de leidinggevende laag in de organisatie, wil zij voorbeeld gedrag kunnen vertonen, eerst moet leren 'hoe het moet'. Het is de bedoeling dat het voeren van dialoog een vaste waarde in de organisatie wordt.

3.2.1 *Selectie van de respondenten*

Mijn onderzoek richt zich op de directeuren en stafleden van de stichting omdat zij op dit moment voornamelijk degenen zijn die te maken hebben met dialoog. Na een presentatie van het onderzoeksvoorstel in het 'Prodas-overleg' (een twee maandelijks overleg waarbij alle 16 directeuren, de drie stafleden en de bestuurder aanwezig zijn) heb ik in november 2018 aan alle directeuren en stafleden (20 personen) gevraagd om deel te nemen aan dit onderzoek. Deelname was mogelijk door onderdeel te zijn van een te observeren overleg en door medewerking te verlenen aan een interview. Respondenten konden zich online inschrijven voor deelname. Alle aanwezigen spraken hun bereidheid uit mee te werken. Uiteindelijk hebben 12 directeuren, 2 stafleden en de bestuurder zich aangemeld voor deelname aan een interview. Vier clusters nodigden mij uit voor observatie. Iedere directeur van Prodas is onderdeel van één cluster. De interviews en observaties hebben plaatsgevonden in de maanden januari en februari 2019.

3.3 Methodes van dataverzameling

In dit onderzoek is data verzameld door middel van interviews, documentanalyse, observaties en zelfevaluaties. Deze vier bronnen zijn gebruikt om de onderzoeksvragen te beantwoorden en de

beoordelingscriteria B1, B2 en B3 te toetsen. In verband met consistentie van literatuuronderzoek en gegevensverzameling zijn door Lidders (2013) ontwikkelde meetinstrumenten als basis gebruikt (zie bijlage 1 en 2). Omdat de door Lidders (2013, p. 215-216) ontwikkelde vragenlijst kwantitatief van aard is en dit onderzoek kwalitatief is, is de vragenlijst vertaald voor kwalitatief onderzoek op de volgende wijze: Van de dimensies van collectief leren zijn de te scoren items in de kwantitatieve vragenlijst, herschreven in topics. Vervolgens is in een overzicht uitgewerkt welke topics volgens de onderzoeker terug te vinden zijn in documentstudie en interviews en welke in observaties en zelfevaluatie (zie bijlage 3). Hoewel in het model van Lidders sprake is van vier leerprocessen worden er in het conceptueel model en de topiclijst van deze thesis, drie getoond als onderdeel van de afhankelijke variabele collectief leren. Het vierde leerproces van Lidders, *dialogue & inquiry*, is terug te vinden in de topics van de onafhankelijke variabele dialoog. De topiclijst fungeert als uitgangspunt van de documentstudie, de interviews, de observaties en de zelfevaluaties.

3.3.1 Documentstudie

Als startpunt van het onderzoek, zijn de bij de casusbeschrijving genoemde documenten geanalyseerd (zie in bijlage 4 het overzicht). Hiermee is input verzameld voor de toetsing van beoordelingscriterium B1: *Hoe beter de leerprocessen zichtbaar zijn of ervaren worden, hoe meer er sprake is van collectief leren*. Uitgangspunt voor de documentanalyse zijn de operationele definities zoals ik ze in het vorige hoofdstuk heb geformuleerd (zie voor een overzicht van de operationele definities bijlage 5). De documenten zijn gescoord aan de hand van de topics van collectief leren.

3.3.2 Interviews

In het theoretisch hoofdstuk is onderbouwd dat dialoog cruciaal is voor het ontwikkelen van collectief leren. Met behulp van interviews is achterhaald of 1) de leerprocessen die collectief leren kenmerken, aanwezig zijn bij Stichting Prodas (beoordelingscriterium B1), 2) of en zo ja hoe dialoog die leerprocessen beïnvloedt (beoordelingscriterium B3). Dit heb ik gedaan aan de hand van een semi gestructureerde vragenlijst die ik ter ondersteuning en leidraad bij het gesprek gebruikt heb (zie bijlage 6 voor de vragenlijst). De interviewvragen zijn gebaseerd op de operationalisering van de topics (zie bijlage 3), maar er is vooral doorgevraagd op ervaringen van de respondenten. Ook is doorgevraagd naar specifieke voorbeelden zodat concreet is geworden op welke manier dialoog waarde heeft voor de leerprocessen.

De bestuurder, 11 directeuren en 2 stafmedewerkers hebben aangegeven mee te willen werken aan een interview. Met ieder van hen is een afspraak van 1,5 uur ingepland op de eigen schoollocatie.

Er is een uur gereserveerd voor het uitvoeren van het interview; het extra half uur is gepland voor het eventueel in orde maken van de interviewruimte, het bespreken van de werkwijze van het interview, het benadrukken van de anonimiteit en het bespreken van de wijze waarop de respondent de interviewresultaten wil toetsen. Er is geen informatie verzameld over geslacht, leeftijd of aantal dienstjaren omdat dat voor dit onderzoek met deze aantallen geen toegevoegde waarde heeft en het bovendien voor herleidbaarheid zou kunnen zorgen. Aan alle respondenten is enkele dagen voorafgaand aan het interview een mail gestuurd met een aantal belangrijke noties met betrekking tot het interview (zie bijlage 8). Uiteindelijk hebben er dertien interviews plaats gevonden. Eén interview kon niet doorgaan wegens ziekte van de respondent. Aangezien dit het laatste interview was, en er inmiddels voldoende data verzameld was, is er niet voor gekozen dit interview te verzetten.

3.3.3 Observaties

In hoofdstuk 2 is onderbouwd dat de kwaliteit van de dialoog bepaald wordt door de toepassing van essentiële vaardigheden, beoordelingscriterium B2: *Hoe beter de vaardigheden listening, respecting, suspending, voicing aanwezig zijn of ervaren worden in dialoog, hoe beter de kwaliteit van de dialoog is.* Om data te kunnen verzamelen waarmee het beoordelingscriterium getoetst kan worden, zijn observaties uitgevoerd aan de hand van een observatieformulier dat gebaseerd is op een observatieschema (zie bijlage 7 en 7a). De observaties waren gericht op het door de onderzoeker herkennen van concreet gedrag, gericht op de vaardigheden van dialoog (*listening, respecting, suspending en voicing*). Ook werden de items van collectief leren (*shared vision, collective action en evaluation & reflection*) geobserveerd. Hierdoor werd ook informatie verzameld voor de toetsing van beoordelingscriterium B1: *Hoe beter de leerprocessen zichtbaar zijn of ervaren worden, hoe meer er sprake is van collectief leren.*

De indicatoren voor *shared vision, collective action en evaluation & reflection* die gebruikt zijn in het observatieformulier zijn overgenomen van het observatieformulier van Lodders (2013, p.251-255). Bij *shared vision* zijn twee indicatoren toegevoegd ten opzichte van originele observatielijst omdat de overlegvorm waarbinnen de observatie plaatsvond praktisch van aard was en er daardoor minder aandacht was voor doelen dan voor agendapunten. Ook is er één indicator weggelaten omdat het overleg waarin de observatie plaatsvond niet gericht was op teamontwikkeling. Daarnaast zijn de indicatoren die in het observatieformulier van Lodders (2013, p. 251) onderdeel waren van het leerproces dialoog, in mijn observatielijst onderdeel geworden van de kwaliteitsaspecten van dialoog. In bijlage 7 en 7a alle wijzigingen ten opzichte van het originele observatieschema cursief gedrukt.

Van ieder van de vier clusters binnen Prodas werd een vergadering geobserveerd. Een cluster bestaat uit vier of vijf directeuren die allen directeur van één of twee scholen zijn. Zij hebben gezamenlijk de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs in het cluster. Soms nemen stafleden deel aan een clusteroverleg, soms ook de bestuurder. De clusters voeren naar eigen inzicht overleg volgens een bepaalde frequentie en met een bepaalde duur. Per cluster was de observator aanwezig gedurende het gehele overleg. Dit betekent dat de observaties in lengte verschilden. Aan alle clusters is enkele dagen voorafgaand aan de observatie een mail gestuurd met een aantal belangrijke noties met betrekking tot de observatie (zie bijlage 8).

3.3.4 Zelfevaluaties

In navolging van het onderzoek door Lidders (2013) is iedere observatie afgesloten met een kwartier evaluatie. Hierbij is gebruik gemaakt van de beschrijving van de items van collectief leren die zij in de zelfevaluatieronde gebruikte (Lidders, 2013, p. 147), met uitzondering van *dialogue & inquiry*. Vergelijkbaar met Lidders (2013) heb ik de kwaliteitsaspecten van dialoog op basis van de operationele definities zelf toegevoegd. Doel van de zelfevaluatie was dat directeuren zelf reflecteren op: 1) de kwaliteit van de dialoog die zij voeren in hun cluster (beoordelingscriterium B2), en 2) de aanwezigheid van de leerprocessen van collectief leren (beoordelingscriterium B1). Aan de deelnemers is gevraagd eerst individueel een kort evaluatieformulier in te vullen (zie bijlage 9). Hun eigen beoordeling gaf extra input voor de analyse. Na de individuele reflectie, werd de deelnemers gevraagd hun scores met elkaar te vergelijken en in dialoog te komen tot een gezamenlijke beoordeling. Er werd geen aanvullende instructie gegeven over de wijze waarop de teams tot een gezamenlijke score moesten komen. Het doel van deze gezamenlijke reflectie was het specifiek kunnen observeren van het leerproces *evaluation & reflection*.

3.3.5 Data analyse

De documentanalyse bestond uit het nauwgezet lezen van de documenten en het selecteren van relevante stukken tekst. Als selectiecriterium zijn de topics van collectief leren gebruikt (*shared vision, collective action en evaluation & reflection*). Omdat grote delen van deze documenten door de onderzoeker zelf zijn opgesteld, is een collega onderzoeker gevraagd de documenten ook te coderen aan de hand van de topics. Daartoe zijn de documenten en de topiclijst ter beschikking gesteld. De analyse van de collega onderzoeker en mijzelf zijn met elkaar vergeleken. Aangezien er weinig afwijking in de codering geconstateerd werd, is verder gebruik gemaakt van mijn eigen analyse.

Er is een kwalitatieve inhoudsanalyse (Bleijenbergh, 2016) gedaan van getranscribeerde interviews. Ook hier is gestart met het nauwgezet lezen van de uitgewerkte interviews en het selecteren van relevante stukken tekst. Daarbij zijn niet alleen de topics van collectief leren (*shared vision, collective action en evaluation & reflection*) gebruikt, maar is ook gezocht naar de kwaliteitsaspecten van dialoog (*listening, respecting, suspending en voicing*). De resultaten van zowel de documentanalyse en de interviewanalyse zijn met elkaar vergeleken (zie bijlage 10). Het doel van deze vergelijking was te kunnen toetsen of datgene dat bij Prodas beschreven wordt, aansluit bij wat ervaren wordt door de respondenten.

In de observaties is kenmerkend gedrag van het team aan de hand van indicatoren gescoord met 1, 0 of -1 waarbij score 1 betekent: dit gedrag kenmerkt de groep; score 0 betekent: dit gedrag kenmerkt de groep niet, maar het tegengestelde gedrag ook niet; score -1 betekent: dit gedrag kenmerkt de groep niet, het tegengestelde gedrag doet dat nadrukkelijk wel. Het geobserveerde gedrag is per team beschreven en de resultaten van de vier teams zijn met elkaar vergeleken (zie bijlage 11). Er is een vergelijking gemaakt van de scores op de aspecten van dialoog en de leerprocessen van collectief leren om te onderzoeken of er sprake is van een verband. De observaties zijn ook gebruikt om in de analyse de resultaten van de interviews te vergelijken met zichtbaar gedrag.

Met de scores in de zelfevaluatie is de door de deelnemers beleefde mate van collectief leren en de door de deelnemers beleefde mate van kwaliteit van dialoog zichtbaar gemaakt (zie bijlage 12). Deelnemers konden stellingen scoren op een schaal van 1 tot 10. Hierbij stonden de scores 1-2 voor erg laag, 3-4 voor laag, 5-6 voor gemiddeld, 7-8 voor hoog en 9-10 voor erg hoog. In de analyse zijn de teamscores voor dialoog vergeleken met de teamscores van collectief leren om te kunnen achterhalen of er een sprake is van een verband. Ook is voor ieder team een gemiddelde score berekend voor collectief leren en dialoog.

De input die vanuit de verschillende analyses is verzameld, is in samenhang gebruikt om antwoord te kunnen geven op de analytische deelvragen van dit onderzoek.

3.4 Verantwoording

Om voldoende gegevens te kunnen verzamelen heb ik het minimale aantal interviews bepaald op twaalf en het aantal observaties op vier. Door inzichtelijk te maken welke afwegingen een rol speelden in de keuzes tijdens het onderzoek en door data zorgvuldig vast te leggen (controleerbaarheid van de data) is getracht de navolgbaarheid van het onderzoek te vergroten (Bleijenbergh 2016). Er is op verschillende manieren getracht de betrouwbaarheid van dit onderzoek te vergroten; Er is gebruik gemaakt van bronnen- en methoden triangulatie. Ook is door de voorbereiding van de interviews en semi-structurering van de vragen, gezorgd dat alle respondenten binnen het onderzoek dezelfde soort

vragen kregen voorgelegd. De sturing door deze semi-structurering kan de validiteit ook beïnvloeden, maar omdat de interviewer na het stellen van gestructureerde beginvragen vooral een open gesprek heeft gevoerd, lijkt hiervan geen sprake.

De interne validiteit (Verschuren & Doorewaard, 2015) is in dit onderzoek gewaarborgd door de keuze voor een casestudy, door een zorgvuldige afbakening van de onderzoeksvragen en kernbegrippen en door triangulatie van onderzoeksmethoden. De externe validiteit van dit onderzoek is zeer beperkt.

Het onderzoek is uitgevoerd onder directeuren, de bestuurder en een staf lid. In totaal hebben 16 van 19 mogelijke participanten deelgenomen aan het onderzoek. De resultaten van het onderzoek zijn daardoor representatief voor de organisatie. De bruikbaarheid van dit onderzoek is vooral gericht op het beantwoorden van de onderzoeksvragen om daarmee tot aanbevelingen te komen over de verdere inzet van de interventie InGesprek. Het onderzoek geeft veel inzicht in de waarde van dialoog voor een lerende organisatie in deze context. Aangezien het begrip lerende organisatie in zwang is in de Nederlandse onderwijscontext, is dit onderzoek mogelijk ook van toegevoegde waarde voor andere organisaties.

4. Onderzoeksresultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de data analyse gepresenteerd op basis van de analytische deelvragen die ik geformuleerd heb in hoofdstuk 1. In paragraaf 4.1 komt deelvraag 5 aan de orde: Wat is bij Stichting Prodas in het licht van de beoordelingscriteria voor dialoog, de kwaliteit van de dialoog die binnen InGesprek gevoerd wordt? In paragraaf 4.2 bespreek ik deelvraag 6: Is er bij Stichting Prodas in het licht van de beoordelingscriteria voor collectief leren sprake van collectief leren?

4.1 Wat is de kwaliteit van dialoog bij Prodas?

In hoofdstuk 2 is duidelijk geworden dat het voor de kwaliteit van dialoog van belang is dat er vier vaardigheden worden toegepast in dialoog: *listening, respecting, suspending, voicing* (Bohm, 1996; Isaacs, 1999; Schein, 1993). Hieronder wordt in paragrafen 4.1.1 tot en met 4.1.4 per kwaliteitsaspect het resultaat van de data analyse besproken om vervolgens de resultaten van algehele kwaliteit van dialoog weer te geven in paragraaf 4.1.5. Tenslotte geef ik in paragraaf 4.1.6 antwoord op analytische deelvraag: wat is de kwaliteit van dialoog bij Prodas? Per paragraaf worden steeds de resultaten uit de interviews, observaties en zelfevaluaties behandeld. Een schematische weergave van de resultaten is terug te vinden in bijlage 10 (document- en interviewanalyse, 11 (resultaat observaties) en 12 (resultaat zelfevaluaties).

4.1.1 *Listening*

Twaalf van de dertien respondenten geven aan dat luisteren in dialoog van belang is. Door verschillende respondenten wordt luisteren beschreven. Luisteren is volgens hen meer dan alleen maar wachten tot de ander klaar is met praten en dan de eigen ideeën naar voren brengen. Luisteren is *'Checken of je goed begrepen hebt wat de ander zegt. De ruimte voelen om terug te komen op iets wat eerder al besproken is. Gewoon een respectvol gesprek. En het is altijd mijn bedoeling om respectvol met mensen in gesprek te gaan en achteraf realiseer ik me ook wel eens ooit dat me dat niet altijd gelukt is. Ja.'* [interview R2]. Luisteren is volgens respondenten ook doorvragen, de ander de tijd geven na te denken, elkaar bevragen, er echt zijn in het gesprek, de ander de gelegenheid geven zijn eigen oplossing te vinden, open staan voor elkaar. Over de kwaliteit van het luisteren bij Prodas wordt gezegd: *'Er worden goeie gesprekken gevoerd maar er worden ook echt rukgesprekken gevoerd, sorry. En dat ligt voor mij heel erg in ... gesprekspartners en vooral in luisterhouding. Daar zit het 'm voor mij vooral in.'* [interview R3]. Als voorbeeld van goed luisteren is een casus beschreven: *'Ik kan nog wel een voorbeeld noemen: ik heb een aantal keer gesprekken gehad met over(redactie). Ik ben een*

paar keer terug geweest. Dat zou ik, dat zou ik echt een half jaar geleden niet gedaan hebben. Maar nu wel, ik dacht: ik ga nog terug. Ik wist al lang dat ... niet zou gaan zeggen van: ja dan gaan we dat zo maar doen hè. Maar wel dat ik dacht: ik wil wel verteld hebben waarom ik vind dat het anders moet. En ik ging naar huis en toen dacht ik: goed gedaan Maar ook, goed gedaan, ook aan andere kant. Er werd naar mij geluisterd. ... zei van: ja ik kan, ik ga hier nou niks mee doen. Want ik heb daar een ander idee bij. Uitstekend dat mag ook. Maar het maakte wel dat ik ... d'r was wel tijd aan besteed of d'r was wel zorg .. d'r is wel zorgvuldig mee omgegaan. Op dat moment heb ik het gevoel: ja, er is naar mij geluisterd.' [interview R10].

Uit de zelfevaluatie komt naar voren dat de teams hun vermogen tot listening verschillend scoren; een team geeft zichzelf op dit aspect een 9, een ander team geeft zichzelf een 5. De gemiddelde score is een 7. Ook binnen een team is er sprake van grote verschillen in score; het ene teamlid scoort zichzelf een 4, een ander een 8.

Ten aanzien van listening is in de observaties zichtbaar geworden dat er naar elkaar geluisterd wordt, maar dat het luisteren bij sommige teams nog wat weinig diepgang kent. Af en toe wordt afgeweken van het onderwerp om daar vervolgens wel weer bij terug te komen. Meningeën worden gegeven, maar niet altijd getoetst. Regelmatig probeert men elkaar te overtuigen van de eigen mening. Bij één team is het gedrag dat hoort bij listening soms afwezig, een ander team laat juist tegengesteld gedrag zien. Bij één team zijn drie van de vier indicatoren kenmerkend voor het team en bij een team zijn alle indicatoren kenmerkend voor de groep.

4.1.2 Respecting

Twaalf respondenten zijn ingegaan op het kwaliteitsaspect respecting. De term gelijkheid of gelijkwaardigheid is hierbij tien keer aan de orde gekomen. De respondenten beoordelen een dialoog beter als er sprake is van gelijkwaardigheid. *'Op het moment dat iedereen van een gelijk niveau is daarin en iedereen voelt dat ie kan zeggen wat ie wil. Dan krijg je een, dan krijg je een gesprek van een niveau waarvan je denkt van: ja hier hè! Dit levert echt iets op, dit maak je veel ontvankelijker voor je collega. Dit is echt een basis om te zeggen van: nou we kunnen ieder gesprek voeren. Maakt niet uit wat want we weten van elkaar dat we elkaar kunnen vertrouwen en we weten dat er geen addertjes onder het gras zitten. Dat!'* [interview R4]. Een ander belangrijk aspect dat is benoemd, is de reactie die mensen krijgen op hetgeen er gezegd wordt. Door drie respondenten is benoemd dat een onplezierige reactie ervoor zorgt dat men zich niet prettig voelt in een gesprek of dat men niet het gesprek kan voeren op de wijze waarop dat wenselijk is.

Uit de zelfevaluatie komt naar voren dat de teams op het aspect respecting gemiddeld een 7,25 scoren. De hoogste score is een 9, de laagste een 6. Binnen de teams is bij één team de range drie, bij de overige teams is dit twee of een.

De observator heeft in alle teams gezien dat er sprake is van een ontspannen sfeer al wordt bij één team wel enige voorzichtigheid gevoeld bij een deelnemer. Er is bij alle teams veel gezamenlijkheid ervaren. Afhankelijk van het gespreksonderwerp leken op bepaalde momenten sommige deelnemers wat af te haken. Soms was er sprake van ongeduld en gingen er blikken over tafel. Bij twee teams zijn drie van de vier indicatoren kenmerkend voor het team, bij een ander team is dat er één. Bij één team zijn twee indicatoren kenmerkend en laat het team tegengesteld gedrag zien ten aanzien van één indicator.

4.1.3 Suspending

Tien respondenten zijn ingegaan in op het aspect suspending. Opvallend is dat de eigen rol hierbij vaak in beeld komt. Respondenten geven aan zichzelf niet zo goed te vinden in het uitstellen van de eigen mening of het niet doen van aannames. Een respondent zegt hierover: *'Geen aannames doen hè, doorvragen. Niet direct met oplossingen komen. Ik heb altijd tijd nodig. Ik heb niet zo snel overal een genuanceerde mening over, wel een eerste mening en dat moet ik dus niet doen.'*[interview R2].

Suspending draagt volgens de respondenten bij aan de kwaliteit van het gesprek. Het zorgt ervoor dat er dieper nagedacht kan worden, dat iemand tot een eigen oplossing voor een probleem kan komen.

In de zelfevaluatie geven de teams zichzelf gemiddeld een zes, waarbij opgemerkt moet worden dat de range groot is. Een team geeft zichzelf een negen, terwijl een ander team zichzelf een vier geeft. Binnen de teams is de range twee, met uitzondering van één team waar de range vier was. Binnen dit team scoren de individuele leden tussen de vier en de acht. Na bespreking geven ze zichzelf de teamscore vier.

De observator ziet dat de discussie hier en daar scherp gevoerd wordt, met als doel elkaar te overtuigen. Men laat elkaar niet dieper nadenken over wat er gezegd wordt. Er worden veel open vragen gesteld, maar men merkt zelf op dat dit alleen gebeurt als dingen niet duidelijk zijn. Als men elkaar denkt te begrijpen wordt niet verder doorgevraagd. Sommige deelnemers doen pogingen wel die verdiepende vragen te stellen en tot een dialoog te komen, maar dit wordt niet altijd opgepikt. Afhankelijk van het agendapunt worden er 'waarom' vragen gesteld en wordt er doorgevraagd. Dan wordt meteen zichtbaar dat dat leidt tot dieper nadenken richting de toekomst. Tijdens de evaluatie wordt meerdere keren aangegeven dat agendapunten zich niet lenen voor dialoog omdat het veelal

over het oplossen van praktische punten gaat. Voor drie teams geldt dat drie van zes indicatoren kenmerkend zijn voor het gedrag van het team. Een team laat veel tegengesteld gedrag zien.

4.1.4 Voicing

Zes respondenten zijn ingegaan op het kwaliteitsaspect voicing van dialoog. Ook hier kwam de eigen rol ter sprake. Niet alle respondenten voelen altijd de vrijheid om te zeggen wat ze willen zeggen. Soms komt dit door hun positie in de groep en soms door de vorm waarin gesprekken plaatsvinden. Ook wordt ervaren dat sommige teamleden juist wel heel goed zijn in voicing, wat het voor anderen moeilijker maakt om inbreng te hebben. *'Nou met name, wij hebben een aantal harde roepers, zeg ik dan maar even netjes, die met heel veel passie en heel veel betrokkenheid de dingen uitspreken en roepen. En het ook heel graag uit willen leggen, laat ik het zo zeggen, en ik ben iemand, ja, ik heb een mening, ik geef mijn mening zo kort mogelijk zonder omweg en dan is het voor mij klaar, en dan is het: hier, doe ermee wat je wilt.'* [interview R8]. Een ander aspect wat hier terug komt, is het belang van het zich kwetsbaar op willen en durven stellen.

De teams geven zichzelf gemiddeld een zeven als het gaat om voicing. De hoogste score is een acht, de laagste een vijf. Binnen twee teams is er sprake van een range van drie punten.

In de observatie is zichtbaar dat deelnemers durven te spreken. Er worden veel meningen gegeven. Niet altijd wordt ook gevraagd naar de mening van de ander. Men durft vrij te zeggen wat men wil zeggen al zijn sommige leden wel wat afwachtend. In drie van de vier teams doet zich een situatie voor waarbij voicing een belangrijke rol speelt: bij het inbrengen van een persoonlijk punt blijkt een deelnemer moeite te hebben met het inbrengen ervan. Het wordt als spannend ervaren. Anderen moedigen vervolgens aan en bevestigen dat het goed is dat het punt ingebracht wordt. In een ander gesprek maakt een deelnemer bespreekbaar dat zij zich niet altijd serieus genomen voelt, hierop werd respectvol gereageerd. In een overleg wordt een deelnemer niet altijd goed begrepen door met name één andere deelnemer. De wijze waarop dit geuit wordt, wordt door de observator als minder prettig beoordeeld.

4.1.5 Algemene kwaliteit van dialoog

In de voorgaande paragrafen zijn de kwaliteitsaspecten van dialoog apart aan de orde geweest. Er is echter ook in algemene termen gesproken over en gekeken naar de kwaliteit van dialoog.

Vijf respondenten geven expliciet aan dat de kwaliteit van de gesprekken nog niet voldoende is. Er wordt een wisselend niveau ervaren. Er worden wel veel gesprekken gevoerd, maar er wordt weinig dialoog ervaren. Er is sprake van *'pingpongen'*: een mening wordt geponeerd en daar zet iemand

anders een mening tegenover. Uiteindelijk hebben alle gespreksdeelnemers dan hun mening gegeven maar is er geen sprake geweest van een gesprek. Eén respondent geeft aan nooit na te denken over de kwaliteit van de gesprekken, wat voor deze respondent betekent dat de kwaliteit wel voldoende moet zijn: *'Fijn, goed, open. Ik zit me nu even te bedenken, alleen al het feit dat ik me daar nooit meer iets over afgevraagd heb. Dat wil zeggen dat ik daar heel erg tevreden over ben. Ik vind drempels heel laag. Ik vind gesprekken heel open. Ik heb niet het gevoel dat er een dubbele boodschap achter zit.'* [interview R7].

Vijf respondenten gaven aan dat er groei zit in de kwaliteit van de gesprekken sinds de start van InGesprek. Gesprekken worden meer ter zake doende, mensen durven zich kwetsbaarder op te stellen. Er is meer gelegenheid een gesprek aan te gaan en van gedachten te wisselen. Belangrijk daarbij is dat er volgens sommige respondenten sprake moet zijn van een gezamenlijk belang bij het gesprek dat gevoerd wordt. Dat geeft meer kans op een goed gesprek. Tegelijkertijd geeft een andere respondent juist aan dat je *'gewoon van gedachten kunt wisselen. En dat je daardoor ook opties open gooit waar misschien van tevoren niet over nagedacht is.'* [interview R8].

Vijf respondenten beschreven kenmerken waaraan een goede dialoog volgens hen moet voldoen. Zo moet een dialoog diepgang hebben, moet ze tot kritische reflectie leiden en moet ze een (voor alle deelnemers) duidelijk doel hebben. Een goede dialoog zorgt voor draagvlak.

Acht respondenten merkten op dat de manier waarop overleggen zijn georganiseerd, van invloed is op de kwaliteit van de gesprekken die er gevoerd worden. Het aantal deelnemers, de tijd die beschikbaar is voor agendapunten, de manier waarop agendapunten worden ingebracht, de rol van de voorzitter, het focus houden op het agendapunt, het doel van bespreking van het agendapunt, zijn allemaal elementen die van invloed zijn en waarin verbetering mogelijk is bij Stichting Prodas. Er wordt aangegeven dat de waa van de dag soms het voeren van een goed gesprek in de weg staat. *'Echt een diepgaand gesprek voeren over en wat beweegt ons nou of wat levert... Nou, dat doen we wel op een tweedaagse. Daar kunnen we dat ook beter, dan zijn we ook los uit het systeem. Maar het blijft natuurlijk zo dat een dialoog wat meer tijd kost. En dat niet elke agenda dat altijd toe laat of dat we ons laten leiden. Dus dat is natuurlijk voortdurend..... onder constructie, ik bedoel, dat is, daar moet je constant op reflecteren van: doen we dat nog wel goed genoeg en kunnen we er nog iets anders inzetten en ..nou, zijn we daar wel al aan toe?'* [interviewR13]. Tegelijkertijd geeft een respondent aan dat het voeren van een goed gesprek juist ook veel tijdwinst op kan leveren. *'En die tijd die je dan eigenlijk extra besteedt aan het voeren van het gesprek levert aan de achterkant, nou zoveel op dat het die tijd ook waard is.'* [interview R11].

Vier respondenten doen suggesties ter verbetering van gesprekken: het inzetten van een gespreksleider, het formuleren van een gezamenlijk doel, een jaarlijkse training gesprekstechnieken en het management development traject werden genoemd als best practices. Vijf respondenten geven aan dat de kwaliteit van dialoog verbeterd kan worden als de gesprekstechnieken beter worden. *‘Je haalt er meer uit als je je gesprekstechnieken beheerst’* [interview R2]. Dat zit hem voor deze respondenten in luisteren, veiligheid bieden en rust creëren. Ook de betrokkenheid van de deelnemers aan een dialoog is van groot belang. *‘Het niveau van gesprek wat wij voeren is vaak: pingpongen, over en weer. En daar proberen tussen te komen en ja, wat is dan daadwerkelijk het gesprek? En natuurlijk kun je ook niet iedere keer een heel diepgaand gesprek met elkaar voeren. Maar een goed gesprek brengt elkaar op een hoger niveau. En dat mis ik in onze gesprekken. Ik denk dat we daar nog een heleboel in te leren hebben. Kijk de openheid is er nu. Maar ja, hoe voer je je nu een goed gesprek met elkaar?’* [interview R12].

In de zelfevaluatie is aan de deelnemers ook gevraagd zichzelf een score te geven aangaande dialoog in zijn algemeenheid. Opvallend is dat alle teams zichzelf een hogere score toekennen op de algemene term dialoog, dan op het gemiddelde van de losse aspecten, al zijn de verschillen bij geen een team groter dan één punt. In tabel b4 in bijlage 12 is dit weergegeven. Verder is opvallend dat er een verschil is in scores tussen de vier teams. Twee teams scoren zichzelf hoog, twee teams scoren zichzelf gemiddeld. Er is een verschil van 2,5 punten tussen de teams op het gemiddelde van de aspecten. Op de score van dialoog is de range tussen de scores drie punten. Ook binnen de teams is er sprake van veel verschil in de scores. Er is slechts 1 team dat op 1 aspect allemaal gelijke scores geeft. De range tussen de overige items binnen de teams is in 4 gevallen 1, in 6 gevallen 2, in 3 gevallen 3 en in 2 gevallen 4. Dit zou kunnen betekenen dat er binnen het team in eerste instantie onvoldoende gelijk beeld bestaat over de betekenis van het aspect. Op basis van de evaluatieronde lukt het de teams vervolgens wel om tot een gezamenlijke score te komen die voor alle betrokkenen acceptabel is.

4.1.6 Conclusie

Uit de interviews komt het beeld naar voren dat de vaardigheden listening, respecting, suspending, voicing in aanwezig zijn in de gesprekken die gevoerd worden. Voor een overzicht zie tabel b2 in bijlage 10. De kwaliteitsaspecten zijn in de organisatie bekend en men kan benoemen waarom ze zo belangrijk zijn. Dit wil echter nog niet zeggen dat ze ook als zodanig toegepast worden. De kwaliteitsaspecten *listening* en *respecting* zijn in de interviews het meest aan de orde geweest, *suspending* en *voicing* het minst. In de zelfevaluatie krijgt suspending gemiddeld de laagste score.

De score van de observator op de items van dialoog zijn zichtbaar in tabel b3 in bijlage 11. Uit de observaties blijkt dat twee teams verder zijn in het voeren van een goede dialoog dan de twee andere teams. Alle vier aspecten van een kwalitatief goede dialoog zijn in kenmerkend gedrag terug te zien in deze teams. Bij twee teams is het luistergedrag weinig tot niet aanwezig en ook ervaart de observator in deze twee teams niet altijd voldoende respect voor alle teamleden. Ten aanzien van suspending en voicing geldt dat in alle teams er sprake was van de aanwezigheid van indicatoren, maar dat er soms ook nadrukkelijk sprake was van tegengesteld gedrag.

Zowel uit de interviews als uit de zelfevaluaties komt het beeld naar voren dat er geen gezamenlijke norm of afspraken bestaan over de kwaliteitsaspecten van dialoog. De kennis die aanwezig is over de kwaliteit van dialoog komt voort uit persoonlijke ervaring of uit wat mensen in eerdere cursussen geleerd hebben. Zeker in bepaalde specifieke overlegvormen bij Prodas is het nog geen gemeengoed dat er aandacht is voor zorgvuldige gesprekvoering. In andere specifieke overlegvormen is die aandacht er juist wel en dan is de kwaliteit van die gesprekken beter. Dit beeld wordt ondersteund door de bevindingen van de observator en het beeld dat de teams van zichzelf hebben. De kwaliteit van de verschillende vaardigheden kan verbeterd worden al is er wel sprake van groei.

4.2 Is er sprake van collectief leren bij Prodas?

In hoofdstuk 2 is duidelijk geworden dat collectief leren bestaat uit vier leerprocessen (Lodders, 2013). Ook is de bijzondere rol van het leerproces dialoog ten opzichte van de andere leerprocessen besproken (o.a. De Laat & Simons, 2002). Hieronder worden in paragrafen 4.2.1 tot en met 4.2.3 de resultaten van de data analyse per leerproces besproken. Hierbij wordt ook aandacht besteed aan de rol die dialoog heeft. In paragraaf 4.2.4 wordt besproken welke waarde het leerproces dialoog volgens de data analyse heeft voor de ontwikkeling van collectief leren. Daarmee wordt op basis van de data analyse ingegaan op de centrale vraag van deze thesis. In paragraaf 4.2.5 tenslotte wordt antwoord gegeven op de vraag of er bij Prodas sprake is van collectief leren. Per paragraaf worden steeds de resultaten uit de documentanalyse, interviews, observaties en zelfevaluaties behandeld. Een schematische weergave van de resultaten is terug te vinden in bijlage 10 (document- en interviewanalyse, 11 (resultaat observaties) en 12 (resultaat zelfevaluaties).

4.2.1 Shared vision

Alle dertien respondenten zijn van mening dat de dialoog die in de organisatie gevoerd is, heeft geleid tot *shared vision*. Zo werden verschillende beleidsdocumenten en -besluiten genoemd die door dialoog

tot stand zijn gekomen en die zorgen voor een gedeeld beeld in de organisatie. Voorbeelden hiervan zijn de nieuwe visie van Prodas, het nieuwe strategisch beleidsplan, de onderwijskundige visie, de besturingsfilosofie en het besluit om in clusters te gaan werken. Men ervaart hierdoor een gezamenlijk beeld van waar de organisatie naar toe wil. Respondenten voelen zich eigenaar van dat gezamenlijke beeld omdat de beleidstukken in dialoog tot stand zijn gekomen en besluiten na overleg genomen worden. Respondenten vinden het gezamenlijke beeld ook prettig want: *Omdat je altijd iets hebt om aan op te hangen, om het terug te grijpen. Die gezamenlijke taal, zoals ik al in het begin al zei. Dat samen, dat wij. En dat geeft je kracht!* [interview R7].

Uit de documentanalyse komt naar voren dat er overeenstemming is tussen dat wat, naar aanleiding van InGesprek, in beleidsdocumenten als de visie is opgeschreven en dat wat vervolgens in de werkelijkheid beleefd wordt door respondenten. Zo spreekt men in de interviews over meer draagvlak, minder concurrentie, gezamenlijke verantwoordelijkheid, een bredere blik en meer gezamenlijkheid; termen die ook terugkomen in de documentanalyse (zie voor een overzicht tabel b1 in bijlage 10).

Uit de zelfevaluatie komt naar voren dat de teams zichzelf allemaal een ander cijfer geven voor het werken vanuit *shared vision*, variërend van vijf tot acht. Uit het gesprek in de zelfevaluatie wordt duidelijk dat dit heeft naar hun mening te maken heeft met de fase van ontwikkeling waarin het team zich bevindt. Sommige teams zijn na de formering van het cluster nog erg bezig met het komen tot een gezamenlijke beeld van hun samenwerking. Andere teams zijn hierin al verder.

De observator ziet dat alle teams gedrag vertonen dat past bij het werken vanuit *shared vision*. Ze werken met een vooraf opgestelde agenda. Het doel van bespreking van de agendapunten is duidelijk. Er is echter ook een team waarin deelnemers veelal vanuit de eigen situatie lijken te redeneren. Met name één deelnemer zoekt hier naar de verbinding met de anderen en een gezamenlijk doel. De andere deelnemers doen dat minder. In een ander team lijkt het kennisniveau op de agendapunten niet altijd bij iedereen gelijk te zijn wat leidt tot discussie op verschillende niveaus. Bij het bespreken van input van een van de deelnemers wordt geen gezamenlijke verantwoordelijkheid gevoeld. Deelnemers zijn vooral bezig met het eigen belang. Er wordt meer gezonden dan ontvangen. Bij twee teams wordt tijdens de bespreking duidelijkheid verkregen over ieders standpunten en gezichtspunten en wordt nadrukkelijk gezocht en gekomen tot een gezamenlijk beeld.

4.2.2 Collective action

Dertien respondenten beschrijven situaties waarin het gezamenlijke beeld dat er in de organisatie ontstaan is, door dialoog, ook leidde tot *collective action*. *'Ja, die visie helpt inderdaad wel om te weten*

hoe we aankijken tegen ontwikkeling van onze mensen, van ons, van iedereen die bij ons werkt. Dus dat helpt me dan inderdaad wel. Ja, ook om daar dan strikt op te zijn en daar ook accenten te leggen. Dus dat helpt inderdaad wel.' [interview R3]. Respondenten ervaren het handelen anders, sinds de dialoog in de organisatie breed wordt gevoerd: *'Natuurlijk heeft iedere directeur op z'n eigen school zijn eigen manier van werken en dat vind ik ook dat we moeten behouden, maar ik denk ook dat we ergens, als zijnde Prodas samen, ook een basis moeten hebben van waaruit dat dan vormgegeven kan worden. En dat vind ik het mooie ook omdat we nu afstemmen met elkaar wat we wel samen pakken en wat we niet samen pakken.'* [interview R8]. Er wordt aangegeven dat nog zal moeten blijken hoe in concrete situaties zal worden omgegaan met dit gezamenlijke beeld. Een respondent geeft een voorbeeld: *'We hebben het natuurlijk op de leiderschapsconferentie gehad over digitale geletterdheid en dan vraag ik: moet ik een mevrouw van 62 die echt digibeet is, volop cursussen heeft gevolgd, maar het echt niet pakt, moet ik die dan gaan ontslaan? Ja zeggen een paar mensen. Denk ik, Oké. Dat wil ik dan wel eens zien als dat dadelijk echt een hard criterium wordt.'* [interview R1]. De dialoog zorgt ervoor dat er meer sprake is van samenwerken, met name in de clusters. Veel respondenten ervaren dit als een verrijking van hun werk: *'Mijn werk is veranderd in die zin dat ik meer echt in gesprek ben met mijn collega's. Dat het voor mij interessanter is geworden door het werken in die clusters, dat vind ik ontzettend leuk om te doen. Dus, ja ook het gevoel te hebben dat je de leiding mag hebben in dat cluster en dat wat je doet of bespreekt, doordat je met z'n vieren bent, je soms wel tegenover die bestuurders staat. Maar het je ook samen sterk maakt. En ja, dat je 't ook moet beargumenteren, moet verantwoorden, maar dat je dat ook samen wil. Ja dat vind ik een mooie manier om bezig te zijn met het onderwijs. Dus het heeft voor mij mijn beroep wel .. ja het verrijkt mijn beroep.'* [interview R12].

Uit de document analyse komen begrippen naar voren als gezamenlijke werkwijze, elkaar beter begrijpen, samen oplossingen zoeken. Termen die, in soortgelijke bewoordingen, door de respondenten ook in interviews genoemd worden.

De teams geven zichzelf in de zelfevaluatie een cijfer tussen de zes en acht. Opvallend is dat de twee teams die zichzelf een acht geven, vertellen dat er sprake is van urgentie om samen te werken in hun team terwijl de teams die een zes en een zes en een half scoren aangeven dat er in hun team juist geen sprake is van urgentie. Dit lijkt erop te duiden dat urgentie van betekenis is voor *collective action*.

De observator heeft gezien dat er bij twee teams tijdens de bespreking gezocht wordt naar afstemming en het maken van gezamenlijke afspraken. Problemen die deelnemers in de uitvoering tegenkomen worden besproken. Wanneer een persoonlijk punt ingebracht wordt, worden adviezen gegeven. Deelnemers maken duidelijke afspraken over de wijze waarop ten aanzien van een aantal agendapunten gehandeld moet worden. In een ander team worden vooral de eigen situaties

toegelicht. Problemen worden wel gedeeld, maar dat leidt niet tot een gezamenlijke aanpak. Er wordt wel geprobeerd, door vragen te stellen, de ander verder te laten nadenken. In weer een ander team worden veel adviezen gegeven waarbij niet getoetst wordt of er behoefte is aan advies. Het kost nogal wat moeite om duidelijkheid te verkrijgen over de acties die ondernomen moeten worden. Het team voelt zich wel duidelijk een team en wil elkaar helpen en ondersteunen.

4.2.3 Evaluation & reflection

Twaalf respondenten linken dialoog ook aan *evaluation & reflection*. Er worden verschillende voorbeelden genoemd van een toename van evaluatie en reflectie in de organisatie. In de documentanalyse werd het belang van dialoog al zichtbaar. Termen als reflectie, elkaar aanspreken, hulp vragen en blijvend ontwikkelen zijn belangrijk in de beleidsdocumenten van Prodas. Maar ook uit de interviews bleek dit. Een respondent beschreef: *'Daar waar ik altijd gevonden heb dat reflecteren een intern proces is, is het nu wel breder gemaakt. En komt dat door InGesprek? Ja, misschien wel. Het komt in elk geval doordat we op een andere manier met elkaar samenwerken.'*[interview R2]. Respondenten zijn van mening dat het reflecteren ervoor zorgt dat er bewuster wordt gehandeld, dat er betere resultaten behaald worden en dat zij leren en groeien. *'Een tijdje geleden was er iets waar ik me ontzettend aan gestoord heb en normaal gesproken had ik dat laten liggen. Maar nou heb ik gedacht:" Nee, ik ga die collega die feedback geven omdat ik vind dat dat moet!" Want anders blijft het tussen ons instaan.'* [interview R4]. Er wordt aangegeven dat het reflecteren en evalueren op het niveau van de clusters steeds meer gebeurt, maar op het niveau van de Stichting nog te weinig.

In de zelfevaluatie geven de teams zichzelf cijfers tussen de vijf en acht op dit item. Teams geven aan dat zij evalueren en reflecteren ontzettend belangrijk vinden, maar dat het nog veel te weinig gebeurt. Soms omdat de dagelijkse praktijk er te weinig tijd voor laat, soms omdat het nog niet vanzelfsprekend is om elkaar kritisch te bevragen. Er wordt wel groei ervaren op dit item.

De observator herkent het hiervoor geschetste beeld tijdens de overleggen. Echter tijdens de observatie van de zelfevaluatie wordt duidelijk dat alle teams wel in staat te zijn tot evaluatie al mist bij sommige teams de diepgang. Alle teams bepalen vooraf hoe de gezamenlijke score tot stand moet komen. Men stelt elkaar verduidelijkende vragen over de individuele scores. Bij een team lijkt de evaluatie tot bewustwording te leiden. Bij een team komt er, als een belangrijk punt wordt geraakt, verdieping in het gesprek en ontstaat er voorzichtig dialoog. Een team geeft aan dat meer doorgevraagd kan worden; Als ze het met elkaar eens zijn, zoeken ze niet naar wat er nog meer geleerd kan worden.

4.2.4 De waarde van dialoog voor collectief leren

In de voorgaande paragrafen is naar voren gekomen dat respondenten aangeven dat dialoog een rol heeft gespeeld in de ontwikkeling van de andere drie leerprocessen. In deze paragraaf wordt dieper ingegaan op die rol.

Negen van de dertien respondenten vinden het moeilijk om de directe koppeling te leggen tussen de ontwikkeling van collectief leren en de dialoog die voortkomt uit de interventie InGesprek. *'Nou, ik merk dat we een andere organisatie hebben, dat er dingen in de organisatie veranderd zijn. Dat merk ik. Dan hoor ik van: ja, door InGesprek zijn wij het anders gaan doen. En dat zal dan wel. Tenminste ik denk maar dat het door InGesprek komt... ik weet het niet, ik weet het niet.'* [interview R6]. Ook is aangegeven dat de kwaliteit van de dialoog van belang is al weet men niet precies hoe dat werkt. *'Ja, als ik kijk naar de kwaliteit van het gesprek in het cluster. En als ik kijk wat we daarmee bereiken, dat is echt veel meer. En als je nou vraagt: benoem dat eens concreet, kan ik dat niet.'* [interview R10]. *'En dat komt allemaal omdat je die gesprekken beter voert, op een dieper niveau, niet genoeg neemt met een oppervlakkige reactie. En open staat ook voor de andere inzichten.'* [interview R9].

Als andere mogelijke redenen voor de ontwikkeling van collectief leren worden genoemd: de bestuurder met haar besturingsfilosofie, het management development-traject en het samenwerken in de clusters. Deze elementen worden tegelijkertijd echter ook benoemd als concrete resultaten van de dialoog. Een respondent verwoordt: *'Maar ja, je laat mij steeds dieper nadenken over: welke betekenis heeft InGesprek nou gehad en mijn conclusie wordt eigenlijk steeds meer: daar kan ik niet de vinger opleggen. Maar dat het een betekenis gehad heeft, dat staat voor mij wel als een paal boven water. En of het de betekenis gehad heeft die bij de aanvang van het project werd bedoeld? Ik kan 'm zo niet naar voren halen, maar het lijkt me eigenlijk wel. Het lijkt me eigenlijk dat InGesprek veel voor de organisatie betekend heeft zonder dat we het allemaal zo goed in de gaten hebben...'* [interview R2]. Of een collega: *'Kijk, een concreet product als een visie, dat kwam er onder de vorige bestuurder ook. Maar dat was een ander traject: een externe kwam, die maakte een mooi rapportje, een aantal directeuren kon aansluiten en dan lag het er. En nu, met InGesprek ben je zelf betrokken geweest. Dus het grootste product is gedragenheid en dat mensen voelen dat ze invloed hebben gekregen.'* [interview R12].

In tabel b5 in bijlage 12 zijn de scores weergegeven die teams zichzelf gaven voor collectief leren. Hierin is te zien dat het team dat zichzelf de hoogste score geeft op collectief leren, ook hoog scoort op dialoog. Het team dat zichzelf de hoogste score geeft op dialoog, geeft zichzelf de een na hoogste score op collectief leren. Het team dat zichzelf het laagst scoort op dialoog, scoort zichzelf ook het laagst op collectief leren. Er is een verschil in scores zichtbaar tussen de vier teams. Twee teams scoren

zichzelf hoog, twee teams scoren zichzelf gemiddeld op het totaal van collectief leren. Er is een verschil van 1,9 punten tussen de teams op het gemiddelde van de aspecten. De verschillende aspecten van collectief leren scoren in de zelfevaluatie redelijk dicht bij elkaar. Gemiddeld zijn de teams het meest tevreden over dialoog en *collective action*. *Shared vision* en *evaluation & reflection* scoren gemiddeld het laagst. Ook binnen de teams is er sprake van veel verschil in de scores. Er is slechts één team dat op één aspect allemaal gelijke scores geeft. De range tussen de overige items binnen de teams is in zes gevallen één, in vier gevallen twee, in drie gevallen drie en in twee gevallen vier. Evenals bij dialoog lukt het de teams om in de evaluatieronde tot een gezamenlijke score te komen. Het gesprek leidt daarbij tot bewustwording.

4.2.5 Conclusie

Op basis van de data die is opgehaald uit de document analyse, de interviews, de observaties en de zelfevaluaties kan geconcludeerd worden dat de leerprocessen *shared vision*, *collective action*, *evaluation & reflection* en dialoog zichtbaar zijn en ervaren worden bij Stichting Prodas.

Uit de interviews blijkt dat *shared vision* en *collective action* het meest ervaren worden. Ook in de documentanalyse komt terminologie naar voren die vooral past bij *shared vision* en *collective action*. Dialoog komt in alle data terug als belangrijke waarde voor de ontwikkeling van de andere leerprocessen al wordt in de interviews duidelijk dat men het moeilijk vindt de waarde precies te duiden. Dialoog heeft geleid tot de totstandkoming van visie en verschillende beleidsdocumenten en -besluiten die het uitgangspunt vormen voor het handelen. De kwaliteit van de dialoog heeft veel invloed op de kwaliteit van *evaluation & reflection*. Dit wordt zichtbaar als aan de teams specifiek gevraagd wordt in de zelfevaluatie om de wijze waarop het gesprek gevoerd wordt te evalueren.

Ook uit de observaties valt op te maken dat dialoog een positieve waarde heeft voor collectief leren; de twee teams voor wie het gedrag dat bij dialoog hoort het meest kenmerkend is, vertonen ook het meest het gedrag dat voor collectief leren kenmerkend is.

5. Conclusie

Bij Stichting Prodas bestond behoefte aan een evaluatie van de interventie InGesprek: een organisatie-ontwikkeltraject gericht op de ontwikkeling van een lerende organisatie. Het fenomeen lerende organisatie is in dit onderzoek afgebakend tot het niveau van collectief leren (De Laat & Simons, 2002; Senge, 1990; Verbiest, 2002) omdat uit vooronderzoek is gebleken dat de interventie zich tot op heden vooral op het niveau van directeuren en staf gericht heeft en bij hen het ontwikkelen van collectieve doelen centraal stond. Onderzoek van Ladders (2013) is uitgangspunt geweest in deze thesis. Haar beschrijving van collectief leren, dat bestaat uit vier leerprocessen, heeft centraal gestaan. Voor deze thesis heb ik één van de vier leerprocessen, dialoog, diepgaand onderzocht. Enerzijds omdat het voeren van dialoog de kern van de interventie InGesprek is en het past bij een evaluatieonderzoek om heel precies te willen weten hoe een interventie gewerkt heeft (Swanborn, 2007) en anderzijds omdat ik veronderstel dat dialoog niet alleen het *kernproces* is van collectief leren, maar dat het *voorwaardelijk* is voor collectief leren. Op basis van een bestudering van theorieën over dialoog en collectief leren in hoofdstuk 2, zijn beoordelingscriteria geformuleerd die als toetsingskader voor de evaluatie fungeren. Door middel van documentstudie, interviews, observaties en zelfevaluaties is data verzameld (hoofdstuk 3) die als input heeft gediend voor analyse in hoofdstuk 4. De toetsing van die analyseresultaten aan de beoordelingscriteria heeft vervolgens geleid tot conclusies in dit hoofdstuk. In paragraaf 5.1 bespreek ik de bevindingen per deelvraag en geef ik antwoord op de centrale vraag van dit onderzoek. In paragraaf 5.2 doe ik op basis van de conclusies aanbevelingen ter verbetering van de interventie InGesprek. In paragraaf 5.3 reflecteer ik op de inhoud van dit onderzoek en op het onderzoeksproces.

5.1 Bevindingen

In deze paragraaf worden aan de hand van de beoordelingscriteria die in hoofdstuk 2 op basis van theorie tot stand zijn gekomen, conclusies geformuleerd ten aanzien van de deelvragen, waarna antwoord wordt gegeven op de centrale vraagstelling in dit onderzoek.

5.1.1 De kwaliteit van dialoog

In hoofdstuk 2 werd beoordelingscriterium B2 geformuleerd: *Hoe beter de vaardigheden listening, respecting, suspending, voicing aanwezig zijn of ervaren worden in dialoog, hoe beter de kwaliteit van de dialoog is.* Op basis van de data analyse kan geconcludeerd worden dat de kwaliteit van de dialoog bij Stichting Prodas nog niet is wat het zou kunnen zijn, maar dat er wel sprake is van groei. De vaardigheden listening, respecting, suspending, voicing zijn in meer of mindere mate aanwezig in de

gesprekken die gevoerd worden. De vaardigheden suspending en voicing behoeven meer aandacht dan de vaardigheden listening en respecting. De kennis die aanwezig is over de kwaliteit van dialoog komt voort uit persoonlijke ervaringen of uit wat mensen in eerdere cursussen geleerd hebben. Dit zorgt ervoor dat er sprake is van verschillen tussen personen en teams in de toepassing van de vaardigheden en daarmee ook in de kwaliteit van dialoog. Zeker in bepaalde specifieke overlegvormen bij Prodas is het nog geen gemeengoed dat er aandacht is voor zorgvuldige gesprekvoering. In andere specifieke overlegvormen is die aandacht er juist wel en dan is de kwaliteit van die gesprekken beter.

5.1.2 De aanwezigheid van collectief leren

Ten aanzien van collectief leren zijn twee beoordelingscriteria geformuleerd: *Hoe beter de leerprocessen zichtbaar zijn of ervaren worden, hoe meer er sprake is van collectief leren en Dialoog leidt tot de ontwikkeling van shared vision, collective action en evaluation & reflection.*

Op basis van de data die is opgehaald uit de documentanalyse, de interviews, de observaties en de zelfevaluaties kan geconcludeerd worden dat de leerprocessen *shared vision, collective action, evaluation & reflection* en dialoog zichtbaar zijn en ervaren worden bij Stichting Prodas.

Shared vision is de ontwikkeling van een gedeeld beeld van de toekomst door de leden van een team. Bij Stichting Prodas is er sprake van ontwikkeling van een gedeeld beeld van de toekomst door de leden van teams. Dit beeld heeft zich in gezamenlijkheid gevormd tijdens de interventie InGesprek en komt tot uiting in verschillende documenten die voor de organisatie van belang zijn en waarvan de betrokkenen zich eigenaar voelen. Er is sprake van veel gedragenheid van deze visie wat volgens Senge (1990) van belang is in een lerende organisatie.

Collective action is het vanuit een gezamenlijk perspectief handelen op basis van een eerder tot stand gekomen gedeelde visie. Het gedeelde beeld van de toekomst heeft de directeuren en staf bij Prodas duidelijkheid en kaders gegeven voor het handelen. Die duidelijkheid wordt meer ervaren op het clusterniveau dan op stichtingsniveau, hoewel ook gesteld kan worden dat het vormen van de clusters op zichzelf al een uiting is van het gezamenlijk handelen. Doordat de organisatie ervoor gekozen heeft in clusters te gaan samenwerken, is het belang van het creëren van en werken met gezamenlijke doelen voor de scholen steeds groter geworden. Dit leidt tot betere resultaten zoals wordt bevestigd door De Laat en Simons (2002). De gezamenlijke doelen in de clusters leiden ook tot 'gelijkgerichtheid' (Senge, 1990). Dit helpt om beter om te kunnen gaan met de problematiek waarmee de clusters te maken hebben en om tot actie over te kunnen gaan. Het belang daarvan wordt door Verbiest et al. (2005) beschreven: *'If schools want to keep up with the times, learning cannot be restricted to the classroom. School development requires collective learning processes'*.

Evaluation & reflection is het verkrijgen van inzicht in wat al geleerd is en het daaruit bepalen hoe volgende acties genomen moeten worden. Er wordt bij Prodas steeds meer gedaan aan reflectie en evaluatie. Men is steeds meer in staat om het eigen handelen ter discussie te stellen en open te staan voor feedback. Doel hiervan is voor alle betrokkenen om met en van elkaar te kunnen leren en tot ontwikkeling te kunnen komen. Dit leerproces is bij uitstek gevoelig voor de kwaliteit van de dialoog omdat evalueren en feedback geven, beter gaat wanneer gespreksvaardigheden in acht worden genomen.

Dialoog is *een gesprek tussen twee of meerdere personen in de organisatie gericht op leren*. Stichting Prodas is veelvuldig in dialoog (geweest). Zoals in de vorige paragraaf al beschreven, is de kwaliteit van deze dialoog nog niet optimaal maar dat er wel sprake is van groei. De vaardigheden *listening, respecting, suspending, voicing* zijn aanwezig in de gesprekken die gevoerd worden. Dialoog heeft bij Prodas geleid tot de totstandkoming van visie en verschillende beleidsdocumenten en -besluiten die het uitgangspunt vormen voor het handelen en evalueren in de organisatie. Deze zouden mogelijk ook tot stand gekomen zijn als er minder sprake was geweest van dialoog, maar het voeren van dialoog heeft geleid tot gedragenheid en gezamenlijkheid in de organisatie, tot een duidelijker handelingskader en tot een toename van de gewoonte om met elkaar kritisch dat handelen te evalueren.

Collectief leren is *het bewust streven naar het bereiken van gezamenlijke leer- en/of werkresultaten tussen leden van een team. Collectief leren wordt zichtbaar in de aanwezigheid van de vier leerprocessen*. Op basis van het voorgaande kan gesteld worden dat bij Stichting Prodas sprake is van collectief leren. In teams op cluster- en stichtingsniveau wordt getracht vanuit een gedeelde visie collectief te handelen en vervolgens het handelen ter discussie te stellen. Dit proces verloopt niet in ieder team op dezelfde wijze, maar in alle teams is sprake van ontwikkeling.

5.1.3 De waarde van dialoog voor de ontwikkeling van collectief leren

Met dit onderzoek wilde ik antwoord vinden op de vraag wat de waarde is van dialoog voor de ontwikkeling van collectief leren. In lerende organisaties wordt op verschillende niveaus geleerd. Collectief leren is het niveau dat in deze thesis het uitgangspunt is geweest. Er zijn vier leerprocessen van belang voor collectief leren: *shared vision, collective action, evaluation en reflection* en dialoog. In de literatuur lijkt ondersteuning gevonden te zijn voor de vooronderstelling dat dialoog als voorwaardelijk proces voor collectief leren kan worden beschouwd. Het is daarbij essentieel dat de kwaliteit van de dialoog hoog is. Vaardigheden die cruciaal zijn voor de kwaliteit van dialoog zijn *listening, respecting, suspending en voicing*.

Op basis van het empirisch onderzoek kom ik ook tot de conclusie dat het voeren van een kwalitatief goede dialoog voorwaardelijk is voor de ontwikkeling van collectief leren. Hoe beter de kwaliteit van de dialoog, hoe meer een gesprek oplevert; hoe beter men komt tot *shared vision*, hoe makkelijker het wordt om samen te bepalen hoe te handelen en hoe beter ook evalueren en reflecteren tot zijn recht komt. Dialoog is in alle data teruggekomen als belangrijke waarde voor de ontwikkeling van de andere leerprocessen, al is het moeilijk om concreet te maken hoe het precies werkt. Dit heeft mogelijk te maken met het feit dat in gesprek zijn, interactie met elkaar, als vanzelfsprekend ervaren wordt. Praten is nu eenmaal wat men doet in organisaties. Men is zich er vaak niet van bewust welke rol die interactie precies heeft al wordt wel duidelijk dat hoe hoger de kwaliteit van de dialoog is, hoe meer het oplevert. Daar waar men in staat is een kwalitatief goede dialoog te voeren is er sprake van meer waarde voor collectief leren dan wanneer de kwaliteit van de dialoog minder hoog is. Gesprekken die bewust gevoerd worden en waarin men probeert de vaardigheden toe te passen die van belang zijn voor de kwaliteit van dialoog, zijn waardevoller. Maar ook de setting, de samenstelling van de groep en de ervaren betrokkenheid bij gespreksonderwerpen zijn belangrijke elementen voor het ontstaan van een goede dialoog en daarmee ook voor het ontstaan van collectief leren. Bij Prodas is de ontwikkeling van de leerprocessen sterker aanwezig in dialoog die in de clusters gevoerd wordt dan in dialoog die op het niveau van de stichting gevoerd wordt.

5.2 Aanbevelingen

Het doel van dit evaluatie onderzoek was om aanbevelingen te doen aan de bestuurder en directeuren van Stichting Prodas ter verbetering van de interventie InGesprek. Op basis van het voorgaande kom ik tot de volgende aanbevelingen:

Op basis van dit onderzoek wil ik voorstellen dialoog tot een kernactiviteit te benoemen die vast onderdeel wordt van het organisatieleven van Stichting Prodas. Daarbij is het van belang een duidelijker beeld te scheppen van de vaardigheden waaraan dialoog moet voldoen en tot een afspraak te komen over wat binnen Prodas verstaan wordt onder dialoog. Het vraagt aandacht en training om hierin beter te worden. Senge (1990, p. 251) geeft aan dat *'een team moet oefenen om zijn gemeenschappelijke vaardigheid te ontwikkelen'*. Dialoogsessies zijn hiervoor goede oefenmethoden (Isaacs, 1999; Senge, 1990). Concreet betekent dit;

- Verhef dialoog tot kernwaarde van de organisatie;
- Bepaal met elkaar een norm waaraan de kwaliteit van dialoog bij Prodas moet voldoen;
- Richt dialoogsessies in waarin geoefend kan worden met dialoog.

Het 'pingpongen' dat door sommige respondenten als negatief ervaren en beoordeeld is, kan ook een functie hebben. Zowel discussie als dialoog zijn zinvol (Isaacs, 1999; Schein, 1993). Dialoog zorgt voor het verkrijgen van gezamenlijk inzicht maar als er besluiten genomen moeten worden is discussie relevant. *'Bij teamleren is discussie de noodzakelijke tegenhanger van dialoog'*, aldus Senge (1990, p.239). Het is dan wel nodig om te leren vaardig te worden in de discussie zodat die iets oplevert. Ook is het zinvol om voorafgaand aan besprekingen duidelijk te maken wat het doel van de bespreking is zodat bewust gekozen kan worden voor een bepaalde gespreksvorm. Concrete aanbeveling;

- Zorg voor een training gespreksvaardigheden waarbij zowel dialoog als discussie getraind worden.
- Wees duidelijk bij het opstellen van een overlegagenda wat het doel van bespreking is.
- Maak keuzes in gebruik van verschillende gespreksvormen.

5.3 Kritische reflectie

Dit hoofdstuk eindigt met een inhoudelijke discussie, een reflectie op het onderzoeksproces en een persoonlijke reflectie. Hiermee maak ik de cirkel rond en rond ik mijn thesis af.

5.3.1 Inhoudelijke discussie

Het resultaat van onderzoek is, hoewel diepgaand qua opzet, beperkt qua bruikbaarheid voor anderen. Bij Stichting Prodas is InGesprek een specifieke interventie. In dit onderzoek komt naar voren dat dialoog van waarde is voor collectief leren, maar er wordt ook duidelijk dat die waarde niet expliciet beleefd wordt. De interviews hebben ertoe geleid dat respondenten steeds dieper na gingen denken over de werkzaamheid van dialoog. Het zorgde voor bewustwording. In dat kader is de vraag relevant of de resultaten van dit onderzoek betrouwbaar zijn. Een onderzoek naar de waarde van dialoog voor de ontwikkeling van collectief leren in organisaties die dialoog niet zo op de voorgrond hebben staan, zou interessant zijn om te kunnen bepalen of mijn conclusies herkenbaar en betrouwbaar zijn. Op basis van dit onderzoek zou aanpassing van het conceptueel model van Lodders (2013) verdedigbaar zijn. Verder onderzoek bij andere organisaties is nodig om deze conclusie te staven en verder te onderbouwen.

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van het onderzoek van Lodders (2013) zowel vanwege de mogelijkheden die het gaf in het gebruik van haar conceptueel model als vanwege de overeenkomsten die er zijn in de context van het onderzoek: het onderwijs. In een overkoepelend geheel onderzocht zij door middel van verschillende subonderzoeken en met behulp van verschillende methoden de variabele collectief leren, waarbij de vier leerprocessen centraal staan. Er zijn meerdere onderzoeken

gevonden waarin collectief leren een belangrijke rol speelde (o.a. De Laat & Simons, 2002; Geijsel & De Laat, 2006; Kim, 1993). Hierin wordt collectief leren op verschillende wijzen benaderd. Het zou interessant kunnen zijn om nader onderzoek te doen naar aspecten die ook van invloed kunnen zijn op collectief leren. Zo kwam in mijn onderzoek naar voren dat urgentie in een team, van betekenis is voor het ondernemen van *collective action* (zie paragraaf 4.2.2). Met deze bevinding is in dit onderzoek verder niets gedaan.

Dialogo wordt door velen meer als een middel of methodiek gezien dan als een concept. In de vorm van methodiek beschrijving was er voldoende literatuur te vinden. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een aantal publicaties waarin dialoog het centrale thema was. In de onderzoeksliteratuur is dialoog echter niet een veelvuldig onderzocht concept. Alhoewel redelijk vaak wordt benoemd dat dialoog, of interactie, of gesprek, belangrijk is in organisatie-ontwikkeling, was er weinig state-of-art onderzoek beschikbaar dat mij diepgaand inzicht kon verschaffen in de waarde van dialoog. Hopelijk geeft mijn onderzoek aanleiding deze lacune te verkleinen.

Dit onderzoek heeft zich toegespitst op dialoog als voorwaarde voor collectief leren. Uit de aangehaalde onderzoeken (Bohm, 1996; Isaacs, 1999; Schein, 1993; Senge et al., 1994) komt naar voren dat naast dialoog ook discussie en debat zinvolle vormen van gesprek zijn. Dit roept de vraag op of deze andere vormen van interactie ook van invloed zouden kunnen zijn op collectief leren. Hiernaar zou nader onderzoek gedaan kunnen worden.

Dit onderzoek richt zich op het begrip collectief leren. Aan collectief leren gaat individueel leren (al dan niet in interactie) vooraf en het wordt gevolgd door organisatieleden. Vanwege de beperkte tijd die beschikbaar was om onderzoek te doen, is ervoor gekozen het onderzoek af te bakenen op het niveau van collectief leren. Vervolgonderzoek naar de waarde van dialoog voor individueel leren en organisatieleden zou ook interessant zijn voor organisaties die leren hoog in het vaandel hebben staan.

5.3.2 Reflectie op het onderzoek

Het belangrijkste punt van aandacht in dit onderzoek was dat ik als de onderzoeker zelf onderdeel ben van de staf van Stichting Prodas en als zodanig direct betrokken bij en onderdeel van het organisatieontwikkelingstraject InGesprek. Dit levert de volgende reflectie op.

De onderzoeker heeft ervoor gekozen de respondenten op een voor haar doen afstandelijke en zakelijke wijze te benaderen voorafgaand aan en tijdens de interviews en observaties. Er is geprobeerd zo open mogelijk het gesprek te voeren zonder vooringenomenheid over wat er gezegd werd. Aan de respondenten is de mogelijkheid aangeboden om, indien zij dit wensen, anoniem aanvullende informatie te verstrekken aan een collega onderzoeker. Dit is niet gebeurd.

Tijdens een observatie ontstond er emotie bij een deelnemer. Ik was (in mijn eigenlijke rol als collega) onderdeel van de emotie. Ik heb ervoor gekozen tijdens de observatie niet te reageren, maar na het overleg nog in gesprek te gaan met deze deelnemer. Het is mogelijk dat dit voorval het overleg en de zelfevaluatie van dit overleg beïnvloed heeft, al gaven alle deelnemers en ook de betreffende deelnemer na afloop aan dat dit niet het geval is geweest.

Het onderwerp van dit onderzoek, dialoog, kan effect hebben op de wijze waarop observanten zich gedragen tijdens de observaties. Na het onderzoek kan geconstateerd worden dat het veelvuldig doorvragen in de interviews er bij verschillende respondenten toe leidde dat zij dieper na gingen dingen over het thema en al pratende tot een genuanceerder beeld van InGesprek kwamen dan dat zij in eerste instantie hadden. In die zin leidde de dialoog die wij voerden in de interviews tot leren.

5.3.3 *Persoonlijke reflectie*

Het is nu exact 2 jaar geleden dat ik gestart ben met de studie bedrijfskunde. Al die tijd weet je dat het schrijven van de masterthesis het 'piece de resistance' gaat zijn van de opleiding. In september 2018 startte voor mij het afstudeertraject met het vak Onderzoek in Organisaties. Het schrijven van het onderzoeksvoorstel vormde de opmaat voor de masterthesis, zo werd ons verteld. Het zou een iteratief proces worden waarin voortdurend vooruit én achteruit geblikt diende te worden om de consistentie van het geheel te waarborgen. Met name dáár keek ik tegenop. Ik ben gewend om in mijn hoofd te itereren. Ik begin pas te schrijven als ik denk voldoende te weten hoe iets in elkaar steekt om vervolgens een kloppend verhaal uit mijn mouw te schudden. Ik kreeg al snel door dat die werkwijze in het geval van een thesis niet werkt. Keer op keer keerde ik terug naar eerder geschreven stukken. Soms omdat ik dat zelf nodig vond, soms omdat mijn begeleider Michel me daarop wees en soms omdat mijn medestudenten Jacqueline en Marga me daarop wezen. Ik kan alleen maar concluderen dat het geheel beter is geworden van dat iteratieproces en de tijd die het gekost heeft.

Wat ik ontdekte, is dat ik het erg leuk vind om al werkende weg steeds dieper de materie in te duiken; te onderzoeken. Om verschillende manieren uit te proberen om de informatie die ik wilde vinden, boven tafel te krijgen, om onderzoeksmethoden te combineren. Nu eens niet de hoofdlijnen volgen, maar verdiepen en veel leren van een bepaald onderwerp. Niet ongeduldig worden als er te weinig verandering is van onderwerp, maar de tijd nemen om echt te begrijpen waar het over gaat.

Wat ik ook heb geleerd is dat het prima mogelijk is om jezelf een pittig doel te stellen. Je kunt moeder zijn, partner, vriendin, dochter, sporter, werknemer én student. Dat kan ook allemaal tegelijk. Sterker nog, je bent het allemaal tegelijk. Wat niet kan, is alles blijven doen op de manier zoals je dat altijd hebt gedaan. Je moet kiezen en tijd maken voor wat je echt belangrijk vindt. Voor mij was dat de

afgelopen twee jaar studeren. Als student heb ik het tempo van mijn leven enorm verhoogd. Dat kon omdat ik de keuze maakte om op andere vlakken het tempo juist te verlagen.

Tenslotte wil ik opmerken dat de conclusie ten aanzien van de waarde van dialoog voor mij wat aanvoelt als 'een open deur'. Het in gesprek zijn op een kwalitatief goede manier, kan naar mijn idee alleen maar goeds opleveren. Ik ben blij dat ik met dit onderzoek bevestiging heb gevonden voor de vooronderstelling die ik deed in hoofdstuk 1. In de hoop dat nog veel goede gesprekken zullen volgen bij Stichting Prodas, ook al kost het voeren van een goed gesprek soms wat veel tijd.

'There's more to life than just increasing it's speed' Mahatma Ghandi

Bibliografie

- Altorf, H. M. (2019). Dialogue and discussion: Reflections on a Socratic method. *Arts & Humanities in Higher Education*, 18(1), 60–75. <https://doi.org/10.1177/1474022216670607>
- Argyris, C. (2004). Double-loop learning and organizational change: facilitating transformational change. In J. Boonstra (Ed.), *Dynamics of Organizational Change and Learning* (pp. 389–402). Chichester, UK: Wiley. Retrieved from www.wileyurope.com
- Blackler, F. (1995). *Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation**. Retrieved from <https://journals-sagepub-com.ru.idm.oclc.org/doi/pdf/10.1177/017084069501600605>
- Bleijenbergh, I. (2016). *kwalitatief onderzoek in organisaties* (2e druk). Amsterdam: Boom Lemma uitgevers.
- Bohm, D. (1996). *ON DIALOGUE*. (Lee Nichol, Ed.). London: Routledge. Retrieved from <http://dlib.scu.ac.ir/bitstream/Ebook/8666/2/0203180372.pdf>
- Cooperrider, D. L., & Srivastva, S. (1987). *APPRECIATIVE INQUIRY IN ORGANIZATIONAL LIFE. Research in Organizational Change and Development* (Vol. 1). Retrieved from https://www.oio.nl/wp-content/uploads/APPRECIATIVE_INQUIRY_IN_Organizational_life.pdf
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522–537. <https://doi.org/10.5465/AMR.1999.2202135>
- De Laat, M., & Simons, P. R. J. (2002). *Collective Learning: Theoretical Perspectives and Ways To Support Networked Learning POERUP View project Exploring Learning Technologies and Social Media for VET Students at Risk View project*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/46634854>
- Easterby-Smit, M., & Lyles, M. A. (2003). Introduction: Watersheds of Organizational Learning and Knowledge Management. *Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, 1–15. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Geijsel, F., & De Laat, M. (2006). Communities of practice as stimulating forces for collective learning. *Article in Journal of Workplace Learning*, 298–312. <https://doi.org/10.1108/13665620610674971>
- Inspectie van het Onderwijs. (2018). Rapport De Staat van het Onderwijs 2018 | Onderwijsverslag over 2016/2017 | Rapport | Inspectie van het onderwijs. Retrieved January 23, 2019, from <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2018/04/11/rapport-de-staat-van-het-onderwijs>
- Isaacs, W. N. (1993). Taking Flight: Dialogue, Collective Thinking and Organizational Learning. *Organizational Dynamics*, 22(2), 24–39. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(93\)90051-2](https://doi.org/10.1016/0090-2616(93)90051-2)
- Isaacs, W. N. (1999). *Dialogue : the art of thinking together*. NewYork: Currency Doubleday.

- Kim, D. H. (1993). The link between individual and organizational learning. *SLOAN MANAGEMENT REVIEW*, 35(1), 37–50.
- Linden, J. L. van der. (2000). Leren in dialoog : een discussie over samenwerkend leren in onderwijs en opleiding. 001889678. Retrieved from <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/205459>
- Lodders, N. M. P. (2013). *Teachers learning and innovating together : exploring collective learning and its relationship to individual learning, transformational leadership and team performance in higher vocational education*. Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036534956>
- Mazutis, D., & Slawinski, N. (2008). Leading Organizational Learning Through Authentic Dialogue 1. *Management Learning*, 39(4), 437–456. <https://doi.org/10.1177/1350507608093713>
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5(1), 14–37. <https://doi.org/10.1287/orsc.5.1.14>
- Örtenblad, A. (2015). Towards increased relevance: context-adapted models of the learning organization. *The Learning Organization*, 22(3), 163–181. <https://doi.org/10.1108/TLO-06-2014-0027>
- Schein, E. H. (1993). On dialogue, culture, and organizational learning. *Organizational Dynamics*, 22(2), 40–51. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(93\)90052-3](https://doi.org/10.1016/0090-2616(93)90052-3)
- Scott, S. (2017). *Fierce conversations*. Great Britain: Piatkus.
- Senge, P. M. (1990). *THE FIFTH DISCIPLINE*. Doubleday. Massachusetts: MCB UP Ltd.
- Senge, P. M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. B., & Smith, B. J. (1994). *Het vijfde discipline praktijkboek*. (T. (Utrechtse V. A. Roozenboom, Ed.) (Nederlands). New York: Academic Service, Schoonhoven.
- Stichting Prodas. (2017). *Jaarverslag Stichting Prodas*. Asten. Retrieved from <https://www.prodas.nl/uploads/files/insite/bestuursverslag-2017.pdf>
- Swanborn, P. G. (2007). *Evalueren* (Tweede druk). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Verbiest, E. (2002). *Collectief leren in schoolorganisaties (Oratie)*. Tilburg. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/254832403>
- Verbiest, E., Ansems, E., Bakx, A., Grootswagers, A., Heijmen-Versteegen, I., Jongen, T., ... Teurlings, C. (2005). *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación COLLECTIVE LEARNING IN SCHOOLS DESCRIBED: BUILDING COLLECTIVE LEARNING CAPACITY. Leithwood, Jantzi & Steinbach* (Vol. 3). Morissey. Retrieved from http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Verbiestelal.pdf
- Verschuren, P., & Doorewaard, H. (2015). *Het ontwerpen van een onderzoek*. Nijmegen: Boom Lemma uitgevers.

Bijlagen

Bijlage 1 Definitieve schalen voor Collectief leren van Lodders (2013, p. 215-216)

Table B1
Final scales and items of Collective Learning

Factor	Item	Within my department...
Shared vision $\alpha_A = 0.87$ $\alpha_A = 0.85$	3	...we are committed to the goals because we believe in them, not because they have been imposed.
	11	... we have coherent and shared ideas about the goals of the department.
	17	... we have shared and coherent ideas about the problems we need to solve.
	20	... we have shared and coherent ideas about how we would like to develop as a department.
	21	... we teach based on coherent ideas about education.
	24	... we have shared ideas about the execution of the studies.
	28	... we develop our studies based on coherent ideas about education.
Dialogue and inquiry $\alpha_A = 0.79$ $\alpha_A = 0.83$	8	... we spend time building trust with each other.
	14	... whenever we state our view, we also ask what others think.
	23	... we listen to others' views before speaking.
	25	... we treat each other with respect.
	26	... we give open and honest feedback to each other.
29	... we ask "why?" regardless of rank or status.	
Collective action $\alpha_A = 0.77$ $\alpha_A = 0.81$	38	... I prepare my lessons together with colleagues.
	42	... communicating with colleagues leads me to adapt the development of my educational activities.
	54	... I discuss problems in my work with others.
	55	... communicating with colleagues leads me to adapt the execution of my educational activities.
	65	... communicating with colleagues leads me to work more in line with others.
67	... I work together with colleagues to develop subjects/ modules.	

Appendix R (Chapter 6) Observation list for Collective Learning

Table R1
Observation list to be filled in by the team observer during each of the three game rounds

Aspect of the Collective Learning process	Score (0, 1, -1) ¹ assigned to the team by the observer		
	Game round 1	Game round 2	Game round 3
<p>Shared vision Team members try to reach agreement on the goals they pursue as a team Team members mutual try to get sight on the problems they need to solve as a team Team members try to get to an agreement on the preferred development of the team</p>			
<p>Dialogue and inquiry Whenever team members state their view, they also ask what others think Team members react respectful to each other's ideas, even when those ideas do not match their owns. Team members inquiry about each other's ideas ("why?"), regardless of the role distribution in the team.</p>			
<p>Collective action Deliberation makes that team members mutually align their activities Team members put their problems before others in order to find a solution together Team members give each other advice and support with each other's tasks</p>			
<p>Evaluation of the results and reflection on the process Together, team members compare the current achievements with the achievements in the previous round Together, team members look back (reflect) on the way tasks have been performed within the team Together, team members make new agreements and plans based on their reflections</p>			

¹ Score '1' is defined as 'This behavior characterizes the group', score '0' is defined as 'This behavior does not characterize the group, but neither does the opposite behavior', and score -1 is defined as 'This behavior does not characterize the group, the opposite behavior explicitly does'.

Bijlage 3 Topiclijst met indicatoren

Uitwerking van de variabelen van dit onderzoek in kernbegrippen, topics en indicatoren. Na het vaststellen van de methodes van dataverzameling heeft de onderzoeker uitgewerkt met behulp van welke methode zij informatie over de betreffende indicator dacht te kunnen verzamelen.

Variabele	Kernbegrip	Topics	Indicatoren	O	I	D	Z
Afhankelijke	Collectief leren	Shared vision	Commitment aan doelen		x		x
			Gezamenlijke doelen	x	x	x	
			Gedeelde ideeën over op te lossen problemen	x	x		
			Gedeelde ideeën over ontwikkeling		x	x	
			Gedeelde waarden en normen		x	x	
			Gedeelde meningen over de uitvoering van het werk	x	x		
			Ontwikkelen van teams op basis van gedeelde ideeën		x	x	
		Collective action	Werk samen voorbereiden	x	x		x
			Bespreken van problemen	x	x		
			Communicatie leidt tot aanpassing van handelen		x	x	
			Communicatie leidt tot overeenkomst in handelen		x		
			Samen beleid ontwikkelen	x	x	x	
		Evaluation&Relection	Samen nadenken over wat er niet goed ging	x	x	x	x
			Delen wat hieruit geleerd wordt	x	x		
			Vergelijken van prestaties met eerdere prestaties		x		
			Reflecteren op de werkwijze		x	x	
			Documenteren van handelswijzen		x		
			Prestaties vergelijken met prestaties van anderen		x		
			Bespreken van de communicatiewijze		x		
			Metten van verschil tussen huidige en verwachte prestaties		x		
			Open en eerlijke feedback geven	x	x		

NB: Informatie hierover mogelijk verkrijgbaar door: O = observatie, I = interview, D = documenten, Z = zelfevaluatie (een kruisje bij Z representeert informatie over de gehele topic, niet per indicator).

Variabele	Kernbegrip	Topics	Indicatoren	O	I	D	Z
Onafhankelijke	Dialogo	Listening	Bewust zijn van gedachten en eerder gevormde meningen		x		x
			Bij de feiten blijven, niet interpreteren	x			
			Luisteren naar andere mening voordat we zelf spreken	x	x		
			Conclusies toetsen	x			
			Objectief luisteren		x		
			In stilte luisteren	x			
		Respecting	Aandacht focussen op het moment en op de ander		x		x
			Ontspannen	x			
			Verantwoordelijkheid nemen voor de dialoog	x			
			Luisteren vanuit een ander perspectief	x	x		
			Tijd besteden aan ontwikkelen van vertrouwen	x	x		
			Verschillen accepteren, niet oplossen	x			
		Suspending	Zekerheden/overtuigingen loslaten		x		x
			Goede vragen stellen en de spanning die ze veroorzaken accepteren	x			
			Geen kant kiezen	x			
			Mensen op een andere manier bekijken		x		
			Gedachten externaliseren		x		
			Vragen wat buiten de conversatie blijft	x			
			Waarom vraag stellen ongeacht rang of status	x	x		
			Vragen hoe het probleem werkt	x	x		
		Voicing	Weten wat je wil zeggen en het uit durven te spreken		x		x
			Mening geven maar ook andermans mening vragen	x	x		
			Geen zelfcensuur toepassen		x		
			De ander vragen zich uit te spreken	x	x		
			Stilte laten vallen nadat iets gezegd is	x	x		
			Focussen op het midden, niet op elkaar	x			

Bijlage 4 Overzicht van documenten gebruikt voor documentanalyse

Voor de documentanalyse zijn documenten gebruikt die Stichting Prodas opgesteld heeft tijdens InGesprek.

- Visie Stichting Prodas
- Besturingsfilosofie Stichting Prodas
- Onderwijskundig beleid Stichting Prodas

Bijlage 5 Overzicht operationele definities

Collectief leren
<p><i>Collectief leren</i> is de ontwikkeling van vier werk gerelateerde leerprocessen (<i>shared vision</i>, <i>dialogue & inquiry</i>, <i>collective action</i> en <i>evaluation & reflection</i>) tussen leden van een team, waarbij zij bewust streven naar het bereiken van gezamenlijke leer- en/of werkresultaten.</p>
<p><i>Shared vision</i> is de ontwikkeling van een gedeeld beeld van de toekomst door de leden van een team. Een team wordt gekarakteriseerd door leden die er aan gewend zijn in hoge mate zelfstandig te werken en zelfstandig beslissingen te nemen. Om collectief te leren is het van belang dat zij een gemeenschappelijke visie hebben over de doelen die ze willen bereiken, de ontwikkeling die ze nodig vinden en de prioriteit van problemen die opgelost moeten worden.</p>
<p><i>Collective action</i> is het vanuit een gezamenlijk perspectief handelen op basis van een eerder tot stand gekomen gedeelde visie. Door het aanpassen van de individuele bijdrage aan het handelen van een groep ontstaat collectief handelen. Men stemt de eigen ideeën en het eigen handelen af, met de ideeën en het handelen van de anderen.</p>
<p><i>Evaluation & reflection</i> is het verkrijgen van inzicht in wat al geleerd is en het daaruit bepalen hoe volgende acties genomen moeten worden. Teamleden nemen de tijd om de resultaten te beschouwen en te reflecteren op de wijze waarop het resultaat tot stand is gekomen. Samen evalueren zij of en in welke mate doelen zijn bereikt en welke aspecten daarbij een rol speelden.</p>
Dialoog
<p>Een cruciaal element van collectief leren is dialoog. Wil een dialoog van waarde zijn, dan is het van belang dat de dialoog op een goede manier gevoerd wordt. Vaardigheden om een goede dialoog te kunnen voeren zijn <i>listening</i>, <i>respecting</i>, <i>suspending</i> en <i>voicing</i>.</p>
<p><i>Dialoog</i> is een gesprek tussen twee of meerdere personen in de organisatie waarin de vaardigheden <i>listening</i>, <i>respecting</i>, <i>suspending</i> en <i>voicing</i> worden toegepast. Dialoog leidt niet noodzakelijkerwijs tot gelijke interpretaties maar wel tot een gezamenlijk inzicht op basis waarvan een organisatie haar acties kan baseren.</p>
<p><i>Listening</i> staat voor de vaardigheid om te luisteren. Dit vraagt niet alleen om het horen van woorden maar ook om het accepteren van die woorden en 'het loslaten van innerlijk geschreeuw'. Dit betekent niet alleen luisteren naar anderen, maar ook naar jezelf en je eigen reactie. De manier waarop men luistert en betekenis geeft aan de wereld, hangt af van mentale modellen; van wat men als waarheid beschouwt.</p>
<p><i>Respecting</i> betekent het vermogen om iemand te zien zoals hij is, niet alleen één aspect van de persoon maar de persoon in zijn geheel, en zijn grenzen te accepteren. Hierbij is het van belang te kijken naar coherentie; de achterliggende oorzaken of gedachten bij wat iemand inbrengt in het gesprek.</p>
<p><i>Suspending</i> is het uitstellen van het oordeel dat men ontwikkelt over wat er gezegd wordt. Het betekent ook dat men in een gesprek open staat voor wat men nog niet weet, in plaats van uit te gaan van wat men wel weet.</p>
<p><i>Voicing</i> staat voor het kenbaar maken van iemands waarheid zonder rekening te houden met andere invloeden. Het gaat erom dat deelnemers de moed hebben te zeggen wat ze te zeggen hebben. Dit vraagt zelfvertrouwen en vastbeslotenheid.</p>

Bijlage 6 Vragenlijst

Evaluatie InGesprek
InGesprek is de naam die Prodas bedacht heeft voor een interventie die tot doel heeft het collectief leren in en van de organisatie te bevorderen. InGesprek staat voor het voeren van een voortdurende dialoog in de organisatie.
<i>Algemene Mening</i>
Wat is je algemene mening over InGesprek?
<i>Waarde</i>
Wat heeft InGesprek jou tot nu toe opgeleverd?
Wat doe je met hetgeen InGesprek opgeleverd heeft?
Wat doe je door InGesprek anders dan dat je daarvoor deed?
<i>Kwaliteit</i>
Wat vind je van de kwaliteit van de gesprekken die in het kader van InGesprek worden gevoerd?
Kun je voorbeelden noemen van goede of juist slechte gesprekken en wat is daar dan goed of slecht aan?
<i>Kwaliteit -> Waarde</i>
We hebben nu gesproken over de waarde van InGesprek en de kwaliteit van de gesprekken die gevoerd worden. Wat is volgens jou de rol van kwaliteit van de dialoog voor de waarde ervan?
Kun je daar een voorbeeld van geven?

Bijlage 7 Observatieschema

In deze bijlage is per topic uitgewerkt naar welk gedrag gekeken wordt. Ter ondersteuning zijn voorbeelden uitgewerkt van gedrag dat aanwezig zou moeten zijn om de topic positief te kunnen scoren, welk gedrag juist niet zichtbaar is als de topic negatief scoort en welk gedrag tegengesteld is aan het gedrag dat bij de topic hoort. Het te observeren gedrag dat cursief gedrukt staat, is door de onderzoeker toegevoegd ten opzichte van de observatielijst van Ladders (2013) zie bijlage 2. De aspecten van *dialogue en inquiry* in de oorspronkelijke observatielijst zijn toegevoegd aan de aspecten van dialoog. Ook deze zijn cursief gedrukt.

Collectief leren

Topic <i>Shared vision</i>		
Observatie		
<i>aanwezigheid van het gedrag</i>	<i>afwezigheid van het gedrag</i>	<i>tegengesteld gedrag</i>
<i>Teamleden proberen overeenstemming te bereiken over het doel van de agendapunten.</i>	<i>Teamleden spreken niet over de doelen die ze gezamenlijk willen bereiken.</i>	<i>Teamleden verdelen het werk zonder erover in gesprek te gaan.</i>
Teamleden zijn gericht op het bereiken van een gezamenlijk doel.	Teamleden zijn niet gericht op het bereiken van een doel.	Teamleden zijn gericht op het bereiken van persoonlijke doelen.
Teamleden proberen gezamenlijk zicht te krijgen op de problemen die zij als team moeten oplossen.	Teamleden focussen zich op individuele problemen zonder dat zij dit expliciet maken.	Teamleden vinden dat ieder de eigen problemen op moet lossen en leggen de verantwoordelijkheid daarvoor bij degene die die taak heeft.
Teamleden delen hun mening over welke problemen opgelost moeten worden.	Er wordt niet gesproken over problemen die opgelost moeten worden.	Teamleden verschillen van mening over de problemen die opgelost moeten worden.
Teamleden proberen overeenstemming te bereiken over de ontwikkelrichting van het team.	Teamleden focussen zich ieder voor zich op mogelijkheden voor ontwikkeling zonder hierover het gesprek te voeren met teamleden.	Teamleden geloven dat iedereen voor zich zijn eigen mogelijkheden moet benutten.

Topic <i>Collective action</i>		
Observatie		
<i>aanwezigheid van het gedrag</i>	<i>afwezigheid van het gedrag</i>	<i>tegengesteld gedrag</i>
<i>Discussie tussen teamleden zorgt ervoor dat het handelen van de teamleden gecoördineerd verloopt.</i>	<i>Het werk wordt verdeeld zodanig dat iedereen weet welke taak hij uit moet voeren. Ze spenderen geen tijd aan de overlap tussen de taken.</i>	<i>Er wordt expliciet vastgesteld dat het niet nodig is taken op elkaar af te stemmen.</i>
Teamleden delen problemen die zij tegenkomen bij de uitvoering van hun taken zodat daarover gesproken kan worden.	Problemen die ontstaan bij het uitvoeren van taken worden niet besproken.	Teamleden maken expliciet dat problemen bij de uitvoering van taken ieders eigen verantwoordelijkheid zijn.
Teamleden geven elkaar advies en steun bij de uitvoering van taken.	Teamleden voeren de eigen taken uit zonder betrokken te raken bij de taken van andere teamleden.	Teamleden houden zich expliciet aan de vastgestelde taakverdeling en zien geen reden om elkaar te helpen.

Topic *Evaluation and reflection*

Observatie		
aanwezigheid van het gedrag	afwezigheid van het gedrag	tegengesteld gedrag
Teamleden vergelijken behaalde resultaten met eerder behaalde resultaten.	Teamleden besteden geen aandacht aan eerder behaalde resultaten.	Teamleden beschouwen eerder behaalde resultaten als irrelevant.
Teamleden reflecteren op de wijze waarop resultaten zijn behaald.	Teamleden besteden geen aandacht aan de manier waarop resultaten zijn behaald.	Teamleden beschouwen de wijze waarop resultaten zijn behaald als irrelevant.
Teamleden delen de kennis die ze hebben opgedaan met andere teamleden.	Teamleden vergeten de kennis die ze hebben opgedaan met andere teamleden te delen.	Teamleden willen de kennis die ze hebben opgedaan niet met andere teamleden delen.

Dialogo

Topic *Listening*

Observatie		
aanwezigheid van het gedrag	afwezigheid van het gedrag	tegengesteld gedrag
Teamleden blijven bij de feiten tijdens het gesprek. Er wordt niet geïnterpreteerd.	Teamleden reageren niet op wat er gezegd wordt.	Teamleden halen allerlei omstandigheden aan die niet ter zake doen bij de bespreking van dit punt.
Teamleden toetsen of de conclusies die zij trekken juist zijn.		Teamleden trekken conclusies en bestempelen die als de waarheid zonder dat feiten gecheckt worden.
		Teamleden generaliseren feiten die niet getoetst zijn.
Teamleden praten niet door elkaar heen. Er wordt zichtbaar geluisterd naar elkaar.		Er wordt voortdurend door elkaar heen gepraat.

Topic *Respecting*

Observatie		
aanwezigheid van het gedrag	afwezigheid van het gedrag	tegengesteld gedrag
Als er tijdens een gesprek verschillen van mening naar voren komen, laten de teamleden die verschillen bestaan.		Teamleden proberen elkaar te overtuigen van elkaars mening of zijn constant op zoek naar consensus.
<i>Teamleden gaan respectvol om de mening van anderen ook al komt die mening niet overeen met de eigen mening.</i>	<i>Teamleden bevestigen elkaars meningen niet, maar wijzen ze ook niet af. Ze reageren niet of slechts oppervlakkig.</i>	<i>Teamleden reageren zonder mededogen of compassie op andermans meningen.</i>
Alle teamleden participeren in de gesprekken die gevoerd worden.		Teamleden participeren niet in de gesprekken die gevoerd worden.
Er is een ontspannen sfeer.		Er heerst een gespannen sfeer.

Topic *Suspending*

Observatie		
aanwezigheid van het gedrag	afwezigheid van het gedrag	tegengesteld gedrag
Teamleden stellen open vragen.	Teamleden stellen geen vragen.	Teamleden stellen gesloten vragen
Teamleden stellen waarom vragen.		
Er wordt doorgevraagd.		
Moeilijke onderwerpen worden besproken.	Moeilijke onderwerpen worden vermeden.	Moeilijke onderwerpen worden expliciet buiten het gesprek gehouden. Als ze ter tafel komen, worden ze daar meteen weer vanaf gehaald.
Teamleden stellen zich onpartijdig op ten opzichte van elkaar.		Er zijn zichtbare bondjes binnen het team.
<i>Teamleden vragen naar elkaars meningen en het waarom zonder daarbij acht te slaan op rollen of posities</i>	<i>Teamleden vragen niet naar elkaars mening. De waarom vraag wordt niet gesteld.</i>	<i>Teamleden hechten meer waarde aan de ene mening boven de ander ten gevolge van een positie of rol.</i>

Topic *Voicing*

Observatie		
aanwezigheid van het gedrag	afwezigheid van het gedrag	tegengesteld gedrag
Teamleden moedigen elkaar aan om te zeggen wat ze denken en voelen.	Er wordt geen aandacht besteedt aan de moed om een tegengestelde mening te geven.	Teamleden waarderen het niet als een andere mening wordt verkondigd.
Er vallen stiltes tijdens het gesprek die niet ongemakkelijk zijn.	Stiltes worden vermeden.	Stiltes worden meteen doorbroken.
Teamleden spreken richting het collectief.		Teamleden richten zich specifiek tot bepaalde andere teamleden.
<i>Als teamleden hun mening geven, vragen ze ook naar de mening van anderen.</i>	<i>Teamleden geven hun mening zonder anderen te willen overtuigen. Ze vragen niet wat anderen denken of voelen.</i>	<i>Teamleden proberen elkaar te overtuigen van hun eigen ideeën zonder naar de mening en ideeën van anderen te vragen.</i>

Bijlage 7a Observatieformulier

Formulier dat gebruikt is tijdens de observaties om het gedrag te kunnen scoren. Het te observeren gedrag dat cursief gedrukt, staat is door de onderzoeker toegevoegd ten opzichte van de observatielijst van Ladders (2013). De aspecten van *dialogue en inquiry* in de oorspronkelijke observatielijst zijn toegevoegd aan de aspecten van dialoog. Ook deze zijn cursief gedrukt.

Cluster	datum			
Topics	<i>Te observeren gedrag</i>	A	NA	T
Shared vision				
	<i>Teamleden proberen overeenstemming te bereiken over het doel van de agendapunten.</i>			
	Teamleden zijn gericht op het bereiken van een gezamenlijk doel.			
	Teamleden proberen gezamenlijk zicht te krijgen op de problemen die zij als team moeten oplossen.			
	Teamleden delen hun mening over welke problemen opgelost moeten worden.			
Collective action				
	Discussie tussen teamleden zorgt ervoor dat het handelen van de teamleden gecoördineerd verloopt.			
	Teamleden delen problemen die zij tegenkomen bij de uitvoering van hun taken zodat daarover gesproken kan worden.			
	Teamleden geven elkaar advies en steun bij de uitvoering van taken.			
Evaluation&Relection				
	Teamleden vergelijken behaalde resultaten met eerder behaalde resultaten.			
	Teamleden reflecteren op de wijze waarop resultaten zijn behaald.			
	Teamleden delen de kennis die ze hebben opgedaan met andere teamleden.			
Listening				
	Teamleden blijven bij de feiten tijdens het gesprek. Er wordt niet geïnterpreteerd.			
	Teamleden toetsen of de conclusies die zij trekken juist zijn.			
	Teamleden generaliseren niet.			
	Teamleden praten niet door elkaar heen. Er wordt zichtbaar geluisterd naar elkaar.			

Respecting				
	Er is een ontspannen sfeer.			
	Als er tijdens een gesprek verschillen van mening naar voren komen, laten de teamleden die verschillen bestaan.			
	<i>Teamleden gaan respectvol om de mening van anderen ook al komt die mening niet overeen met de eigen mening.</i>			
	Alle teamleden participeren in de gesprekken die gevoerd worden.			
Suspending				
	Teamleden stellen open vragen.			
	Teamleden stellen waarom vragen.			
	Er wordt doorgevraagd.			
	<i>Teamleden vragen naar elkaars meningen en het waarom zonder daarbij acht te slaan op rollen of posities.</i>			
	Moeilijke onderwerpen worden besproken.			
	Teamleden stellen zich onpartijdig op tov elkaar.			
Voicing				
	Teamleden moedigen elkaar aan om te zeggen wat ze denken en voelen.			
	<i>Als teamleden hun mening geven, vragen ze ook naar de mening van anderen.</i>			
	Er vallen stiltes tijdens het gesprek die niet ongemakkelijk zijn.			
	Teamleden spreken richting het collectief.			

NB: A = aanwezig

NA = niet aanwezig

T = tegengesteld gedrag

Bijlage 8 Instructies

Aan alle respondenten wordt enkele dagen voorafgaand aan het interview of de observatie een mail gestuurd met de volgende informatie:

Interview

Beste ...,

Op... neem je deel aan een interview met mij in het kader van mijn afstuderen aan de Radboud Management Academy, master bedrijfskunde. Hartelijk dank voor je bereidheid mee te werken! Ik doe een evaluatie onderzoek naar de kwaliteit en de waarde van ons organisatie ontwikkeltraject InGesprek. Met de resultaten hoop ik de bestuurder en directeuren aanbevelingen te kunnen doen voor het vervolg.

Hieronder vind je puntsgewijs een aantal belangrijke noties met betrekking tot het interview. Voorafgaand aan het interview zal ik je vragen of dit alles duidelijk is en of je aanvullende vragen hebt.

- Het interview duurt 1 uur.
- Ik stel open vragen.
- Het interview wordt opgenomen om te kunnen transcriberen. Als het onderzoek is afgerond vernietig ik alle opnames.
- Als ik het interview heb uitgewerkt en samengevat, dan leg ik je deze samenvatting voor. Als je dan op-of aanmerkingen of aanvullingen hebt, hoor ik dat graag.
- Anonimiteit van gegevens is gewaarborgd. In de rapportage is niet herleidbaar wie wat heeft gezegd. Ik verzamel geen informatie over geslacht, leeftijd of aantal dienstjaren omdat dat voor dit onderzoek met deze aantallen geen toegevoegde waarde heeft.
- Mocht je informatie hebben die je belangrijk vindt voor mijn onderzoek maar die je lastig vindt om in het interview te delen, dan kun je deze informatie schriftelijk anoniem kwijt via mijn postvakje op het Prodaskantoor of door een mail te sturen aan een collega onderzoeker van mijn opleiding. Zij zorgt er dan voor dat de informatie geanonimiseerd bij mij terecht komt. Haar mailadres is m.bijma@ggzpraktijk.nl Uiteraard weet zij wat zij moet doen als zij een dergelijk mail ontvangt.
- Na mijn afstuderen wordt mijn thesis, of een managementsamenvatting daarvan, beschikbaar gesteld aan de organisatie en dus ook aan jou.

Observatie

Beste leden van cluster....,

Op... mag ik jullie overleg observeren in het kader van mijn afstuderen aan de Radboud Management Academy, master bedrijfskunde. Hartelijk dank voor jullie bereidheid mee te werken! Ik doe een evaluatie onderzoek naar de kwaliteit en de waarde van ons organisatie ontwikkeltraject InGesprek. Met de resultaten hoop ik de bestuurder en directeuren aanbevelingen te kunnen doen voor het vervolg.

Hieronder vind je puntsgewijs een aantal belangrijke noties met betrekking tot de observatie. Voorafgaand aan de observatie zal ik jullie vragen of dit alles duidelijk is en of je aanvullende vragen hebt.

- Ik zal per cluster aanwezig zijn gedurende het gehele overleg. Dit kan betekenen dat de observaties in lengte verschillen.
- De observatie richt zich op het gesprek dat tussen jullie plaatsvindt. Probeer mijn aanwezigheid te negeren en te doen 'zoals je normaal gesproken' ook met elkaar het gesprek zou voeren.
- Ik zal als 'stille observant' aanwezig zijn en mij niet bemoeien met de inhoud van het gesprek dat plaatsvindt, ook niet achteraf.
- Het overleg wordt opgenomen om mij te helpen met de uitwerking ervan. Wanneer het onderzoek is afgerond zullen de opnames vernietigd worden.
- Aan het eind van jullie overleg zou ik graag een korte evaluatie doen. Ik vraag jullie eerst individueel en daarna gezamenlijk een kort evaluatieformulier in te vullen. Ik licht dit formulier ter plekke toe. Dit alles kost maximaal 15 minuten tijd.
- Ik ruim na de bijeenkomsten direct tijd in voor het maken van aanvullende aantekeningen, zodat er zo min mogelijk kans is op vervormingen achteraf. Mogelijk dat ik aan iemand van jullie dan een verhelderende vraag stel. Dit zal dan niet over de inhoud van het gesprek gaan, hoogstens over het proces.
- Mocht je informatie hebben die je belangrijk vindt voor mijn onderzoek maar die je lastig vindt om tijdens of na de observatie rechtstreeks met mij te delen, dan kun je deze informatie schriftelijk anoniem kwijt via mijn postvakje op het Prodaskantoor of door een mail te sturen aan een collega onderzoeker van mijn opleiding. Zij zorgt er dan voor dat de informatie geanonimiseerd bij mij terecht komt. Haar mailadres is m.bijma@ggzpraktijk.nl. Uiteraard weet zij wat zij moet doen als zij een dergelijke mail ontvangt.
- Na mijn afstuderen wordt mijn thesis, of een managementsamenvatting daarvan, beschikbaar gesteld aan de organisatie en dus ook aan jou.

Bijlage 9 Zelfevaluatieformulier clusters

Dit zelfevaluatieformulier werd eerst individueel door de leden van het team gescoord op een schaal van 1-10 waarbij 1 de laagste score is, wat betekent dat dit gedrag volgens de respondenten niet aanwezig is in het cluster; 10 is de hoogste score wat betekent dat het gedrag heel erg aanwezig is in het cluster. Na de individuele ronde werd de teamleden gevraagd met behulp van hetzelfde formulier in dialoog tot een gezamenlijke score te komen.

Cluster										
<i>Shared vision</i> Binnen ons team hebben we een gedeeld beeld van de doelen die we willen bereiken, de gewenste ontwikkeling van ons team en de problemen die we op moeten lossen.										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<i>Collective action</i> Door ons eigen handelen in overeenstemming te brengen met het handelen van teamleden, is ons handelen meer in lijn met ons gezamenlijk doel. We ondersteunen elkaar bij het uitvoeren van de eigen taken en bij het oplossen van problemen weten we elkaar te vinden.										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<i>Evaluation & reflection</i> Door expliciet onze resultaten, en de manier waarop we die bereiken, te bespreken, proberen we de leer-en werkprocessen binnen ons team te verbeteren. We beoordelen of we onze doelen bereiken en inventariseren welke factoren bijgedragen hebben aan dat resultaat. Kennis en inzichten die we opdoen, bespreken we met elkaar.										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<i>Dialogue & Inquiry</i> Binnen ons team staan we open voor elkaars ideeën en respecteren we deze, zelfs als ze erg verschillend van elkaar zijn. Door de ‘waarom-vraag’ te stellen, proberen we van elkaars ideeën te leren en zo betere resultaten te bereiken, ongeacht de rol of positie van degene die ideeën inbrengt.										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<i>Listening</i> Binnen ons team luisteren we naar elkaar. We accepteren onze eigen woorden, maar ook de woorden van de anderen. (Dit betekent niet alleen luisteren naar anderen, maar ook naar jezelf en je eigen reactie)										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<i>Respecting</i> Binnen ons team zijn we in staat om iemand te zien zoals hij is. Niet alleen één aspect, maar de persoon in zijn geheel. Wij accepteren zijn grenzen. Hierbij hebben wij oog voor de achterliggende oorzaken of gedachten bij wat iemand inbrengt in gesprek.										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<i>Suspending</i> Binnen ons team stellen we een oordeel over wat er gezegd wordt uit. Het betekent dat we in een gesprek open staan voor wat we nog niet weten, in plaats van uit te gaan van wat we wel weten.										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<i>Voicing</i> Binnen ons team hebben we de moed om te zeggen wat we te zeggen hebben.										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Bijlage 10 Resultaat document- en interviewanalyse

Tabel b1 geeft een overzicht van de terminologie die gevonden werd in documenten, gerubriceerd naar de topics van collectief leren.

Tabel b2 geeft een overzicht van de terminologie die gebruikt werd in de interviews, gerubriceerd naar de topics van collectief leren én dialoog. Hierbij is aangegeven hoe vaak de betreffende term door verschillende respondenten genoemd werd. De dikgedrukte cijfers zijn het totaal per topic van de daaronder weergegeven getallen.

Tabel b1 Documentanalyse

Collectief leren
<i>terminologie in documenten</i>
shared vision
samen richting bepalen kennis delen gezamenlijke besluitvorming kwaliteitskader Prodas samen verantwoordelijk gezamenlijke doelen leercultuur kennisgemeenschappen
collective action
expertise gebuiken samen oplossingen zoeken samen vorm en inhoud aan onderwijs reflectie verantwoorden leren van fouten blijvend ontwikkelen
evaluation & reflection
hulp vragen reflectie verantwoorden leren van fouten blijvend ontwikkelen

Tabel b2 Interviewanalyse

collectief leren	aantal x genoemd in interviews
shared vision	29
draagvlak	5
minder concurrentie	4
gezamenlijke verantwoordelijkheid	4
ontwikkeling van de organisatie	3
meer autonomie	3
meer kennis	3
breder blik	3
meer gezamenlijkheid	3
focus	1
collective action	28
gezamenlijke werkwijze	8
meer acceptatie	4
elkaar beter begrijpen	4
steun	3
betere band	2
meer openheid	2
nieuwsgierigheid	2
trots	2
minder klachten	1
evaluation & reflection	11
collegiale consultatie	4
reflectie	3
elkaar aanspreken	3
constructief conflict aangaan	1
Dialog	13
Listening	17
checken wat de ander zegt	2
doorvragen	5
een ander de tijd geven	2
luistergedrag	5
open staan	2
stiltes accepteren	1
Respecting	18
respectvol reageren	3
gelijkwaardigheid	10
elkaar serieus nemen	2
verschil van mening respecteren	3
Suspending	10
geen aannames doen	8
zelf laten nadenken, geen oplossingen aandragen	2
Voicing	8
onzekerheid om zich uit te spreken	2
veiligheid voelen	3
harde roepers	3

Bijlage 11 Resultaat observaties

Tabel b3 geeft de resultaten weer van de observaties die in de vier teams zijn uitgevoerd. Score 1 betekent: dit gedrag kenmerkt de groep; score 0 betekent: dit gedrag kenmerkt de groep niet, maar het tegengestelde gedrag ook niet; score -1 betekent: dit gedrag kenmerkt de groep niet, het tegengestelde gedrag doet dat nadrukkelijk wel.

Tabel b3 Resultaat observaties

Resultaat observaties	team 1	team 2	team 3	team 4
Aspecten van collectief leren				
Shared vision				
<i>Teamleden proberen overeenstemming te bereiken over het doel van de agendapunten.</i>	1	1	1	1
Teamleden zijn gericht op het bereiken van een gezamenlijk doel.	1	0	1	1
Teamleden proberen gezamenlijk zicht te krijgen op de problemen die zij als team moeten oplossen.	1	0	-1	1
Teamleden delen hun mening over welke problemen opgelost moeten worden.	1	1	1	1
Collective action				
Discussie tussen teamleden zorgt ervoor dat het handelen van de teamleden gecoördineerd verloopt.	1	0	0	1
Teamleden delen problemen die zij tegenkomen bij de uitvoering van hun taken zodat daarover gesproken kan worden.	1	0	1	1
Teamleden geven elkaar advies en steun bij de uitvoering van taken.	1	0	1	1
Evaluation& Reflection				
Teamleden vergelijken behaalde resultaten met eerder behaalde resultaten.	0	0	0	0
Teamleden reflecteren op de wijze waarop resultaten zijn behaald.	1	1	1	1
Teamleden delen de kennis die ze hebben opgedaan met andere teamleden.	1	1	1	1
Aspecten van dialoog				
Listening				
Teamleden blijven bij de feiten tijdens het gesprek. Er wordt niet geïnterpreteerd.	1	1	0	1
Teamleden toetsen of de conclusies die zij trekken juist zijn.	1	-1	0	1
Teamleden generaliseren niet.	0	-1	0	1
Teamleden praten niet door elkaar heen. Er wordt zichtbaar geluisterd naar elkaar.	1	1	0	1
Respecting				
Er is een ontspannen sfeer.	1	1	1	1
Als er tijdens een gesprek verschillen van mening naar voren komen, laten de teamleden die verschillen bestaan.	0	0	-1	1
<i>Teamleden gaan respectvol om met de mening van anderen ook al komt die mening niet overeen met de eigen mening.</i>	1	0	0	1
Alle teamleden participeren in de gesprekken die gevoerd worden.	1	0	1	0
Suspending				
Teamleden stellen open vragen.	0	-1	0/1	0
Teamleden stellen waarom vragen.	0	-1	0/1	0
Er wordt doorggevraagd.	0	-1	0/1	0
<i>Teamleden vragen naar elkaars meningen en het waarom zonder daarbij acht te slaan op rollen of posities.</i>	1	1	0	1
Moeilijke onderwerpen worden besproken.	1	1	1	1
Teamleden stellen zich onpartijdig op ten opzichte van elkaar.	1	0	1	1
Voicing				
Teamleden moedigen elkaar aan om te zeggen wat ze denken en voelen.	1	-1	0	0
<i>Als teamleden hun mening geven, vragen ze ook naar de mening van anderen.</i>	0	-1	0	0
Er vallen stiltes tijdens het gesprek die niet ongemakkelijk zijn.	1	0	1	1
Teamleden spreken richting het collectief.	1	1	1	1

Bijlage 12 Resultaat zelfevaluaties

In deze bijlage is het resultaat van de zelfevaluaties op het niveau van de teams weergegeven. Tabel b4 laat de score op dialoog zien. Eerst is gevraagd om een algemene score voor dialoog toe te kennen. Er is een schaal van 1- 10 gebruikt waarbij de scores 1-2 staan voor erg laag, 3-4 voor laag, 5-6 voor gemiddeld, 7-8 voor hoog en 9-10 voor erg hoog. Daarna is gevraagd de verschillende kwaliteitsaspecten van dialoog te scoren. In de tabel is ook de gemiddelde score van alle kwaliteitsaspecten van dialoog weergegeven. Deze gemiddelde score van dialoog is meegenomen in tabel b5. Hierin is per team de score voor collectief leren uitgewerkt door een gemiddelde te berekenen van de losse aspecten van collectief leren. Tenslotte vergelijkt tabel b6 de scores voor dialoog en collectief leren.

Scores voor dialoog in de zelfevaluatie						
Aspect van dialoog						
Teamscore	algemene score dialoog	listening	respecting	suspending	voicing	gemiddelde van aspecten van dialoog
Team 1	9	9	9	7	8	8,25
Team 2	6	5	6	4	8	5,75
Team 3	8	7	7	8	7	7,25
Team 4	7	7	7	5	5	6
gemiddelde	7,5	7	7,25	6	7	6,8
minimum	6	5	6	4	5	5,75
maximum	9	9	9	8	8	8,25
range	3	4	3	4	3	2,5

Tabel b4 Scores voor dialoog in de zelfevaluatie

Leesinstructie: een 9 voor team 1 op listening betekent dat de deelnemers uit team 1, zichzelf gezamenlijk een 9 toedelen op het kwaliteitsaspect listening op een schaal van 1 (laag) -10 (zeer hoog).

Scores voor collectief leren in de zelfevaluatie

Aspect van collectief leren					
Teamscore	shared vision	dialogoog	evaluation		gemiddeld
			collective action	& reflection	
Team 1	7	8,25	6,5	8	7,4
Team 2	5	5,75	6	6	5,7
Team 3	8	7,25	8	7	7,6
Team 4	6	6	8	5	6,5
gemiddelde	6,5	6,8	7,1	6,5	6,7
minimum	5	6	6	5	5,7
maximum	8	9	8	8	7,7
range	3	3	2	3	2

Tabel b5 scores voor collectief leren in de zelfevaluatie

Leesinstructie: een 7 voor team 1 op shared vision betekent dat de deelnemers uit team 1, zichzelf een 7 toedelen op het aspect shared vision op een schaal van 1(laag)-10(zeer hoog). De scores voor dialogoog zijn het gemiddelde van de scores op de kwaliteitsaspecten van dialogoog.

Scores in zelfevaluatie

Dialogoog en Collectief leren		
gemiddelde	Dialogoog	Collectief leren
Team 3	7,25	7,6
Team 1	8,25	7,4
Team 4	6	6,5
Team 2	5,75	5,7

Tabel b6 vergelijking scores

Leesinstructie: De gemiddelde scores voor dialogoog en collectief leren in de zelfevaluatie per team. De teams zijn gerangschikt van hoogste score van collectief leren naar laagste score voor collectief leren.