

Leren van elkaar

*Een interpretatief kwalitatief onderzoek naar de totstandkoming van
impliciete leerprocessen bij de directie Beleid van de provincie
Noord-Holland.*



Afstudeerscriptie voor de master Organisaties, Verandering en Management.

Universiteit Utrecht

Auteur: Frank Hagelstein

Studentnummer: 3766365

Eerste lezer

Dr. ir. M. Koster

Tweede lezer:

Dr. J. Vermeulen

Datum: 2 juli 2012
Auteur: Frank Hagelstein
Studentnummer: 3766365



Provincie Noord Holland
Directie Beleid
Begeleider: Drs. A. de Rooij



Universiteit Utrecht

Universiteit Utrecht
Opleiding: Bestuurs- en Organisationswetenschap
Master: Organisaties, Verandering en Management
Cursus: Dynamiek van Organiseren en Managen
Cursuscode: USG 6100
Begeleider: Dr. ir. M. Koster
Eerste lezer: Dr. ir. M. Koster
Tweede lezer: Dr. J. Vermeulen

Voorwoord

“Je weet meer dan je kan zeggen”. Een uitspraak die Polanyi (1966) deed en die als inspiratie diende voor deze scriptie. Dit onderzoek naar impliciete leerprocessen was voor mij een leerproces waarbij ik heb geleerd dat het heel lastig is om alle kennis die je opdoet vast te leggen in een verslag van enkele tientallen pagina's. Je moet dan keuzes maken, en daar ben ik niet zo goed in. Maar het is gelukt en de gemaakte keuzes hebben geleid tot deze scriptie.

Als ik ergens aan begin dan wil ik het meestal graag goed doen. De afgelopen jaren heb ik al meerdere, voornamelijk kwantitatieve onderzoeken uitgevoerd en ik was me op voorhand bewust van de energie en tijd die het zou kosten om een onderzoek uit te voeren. Daar kwam bij dat het voor mij de eerste keer was dat ik zelfstandig een interpretatief kwalitatief onderzoek moest doen. Het doen van kwalitatief onderzoek heb ik, positief geformuleerd, als een uitdaging ervaren. Ik bemerkte gedurende het onderzoeksproces dat ik het kwantitatieve onderzoeksperspectief waarin ik ben geschoold, moeilijk los kon laten en vervangen door een kwalitatief perspectief. Soms had ik het idee dat ik als een Ajax-voetballer in een Feyenoordshirt moest spelen, en dat ik daardoor geen bal meer kon raken. In het begin vond ik dit verwarrend maar gedurende het onderzoek heb ik geleerd om ook in een Feyenoordshirt de ballen op doel te krijgen en er uiteindelijk ook een aantal in te schieten. Het doen van kwalitatief onderzoek was voor mij dan ook een groot leerproces. Door het lezen van literatuur heb ik veel expliciete kennis opgedaan welke een kader vormde voor mijn onderzoeksontwerp. Ik werd gedwongen mijn eigen referentiekader voortdurend aan te passen. Leren gebeurt, zoals u later zult lezen, vooral impliciet. Door met docenten en medestudenten te spreken over het doen van kwalitatief onderzoek en dingen te ervaren is het mij gelukt een kwalitatief referentiekader op te stellen dat nodig was voor het uitvoeren van dit onderzoek. Martijn Koster heeft mij hierbij in het bijzonder geholpen en ik wil hem dan ook bedanken voor de gesprekken die we hebben gehad en de begeleiding die hij mij heeft gegeven.

Naast Martijn wil ik ook de directie Beleid van de provincie Noord-Holland, met name Anne de Rooij, bedanken voor de totstandkoming van dit onderzoek. De ruimte, vrijheid en medewerking die ik kreeg om gedurende enkele maanden een kijkje te nemen in de organisatie en mensen te bevragen over de dagelijkse gang van zaken heb ik als heel prettig ervaren. Iedereen binnen de organisatie stelde graag zijn/haar kennis aan mij beschikbaar. Hierdoor heb ik veel informatie kunnen vergaren die ik heb samengebracht in deze scriptie.

Uiteindelijk is het met mij gelukt een scriptie op te leveren waar ik achter sta en kijk ik terug op een paar mooie maanden. De meervoudige doelstelling die ten grondslag lag aan dit onderzoek heb ik behaald. De aanbevelingen die staan opgenomen in deze scriptie zijn hopelijk van waarde voor de organisatie. Mijn belangrijkste doel, mijzelf uit te dagen en verder te ontwikkelen in het doen van onderzoek, heb ik in ieder geval behaald.

Samen met al mijn opgedane ervaringen neem ik deze scriptie mee op weg naar een bestaan als werkende. Het studeren is helaas voorbij. Gelukkig heb ik tijdens het schrijven van deze scriptie geleerd dat leren voornamelijk plaats vindt in de praktijk door te interacteren met anderen. Aankomende jaren is er voor mij dus nog genoeg te leren. Ik heb er zin in!

Frank Hagelstein
Utrecht, 2 juli 2012

Samenvatting

Deze afstudeerscriptie is het eindproduct van een interpretatief kwalitatief onderzoek naar de totstandkoming van impliciete leerprocessen bij de directie Beleid van de provincie Noord-Holland. De directie Beleid wil graag meer inzichten krijgen in de wijze waarop impliciete kennisdeling binnen de organisatie plaats vindt. Voor het effectief delen van kennis is het van belang om inzicht te hebben in de impliciete leerprocessen die voortkomen uit de deling van impliciete kennis. Impliciete kennis wordt door mij gezien als kennis die tot stand komt *door* en kan worden uitgedrukt *in* ervaringen, vaardigheden en attitudes. Gedurende een periode van vijf maanden heb ik onderzoek gedaan naar de wijze waarop impliciete leerprocessen binnen de organisatie tot stand komen. Tijdens het onderzoek heb ik observaties gedaan en interviews afgenomen met mensen in de organisatie. De data die hier uit voort kwam vormde de basis voor deze scriptie.

Impliciete leerprocessen ontstaan binnen de organisatie in elke sociale interactie die medewerkers met elkaar kennen. Door het delen van ervaringen, houdingen en opvattingen wordt het referentiekader van betrokkenen aangepast, wat gezien kan worden als een leerproces. Medewerkers zijn zich in veel gevallen niet bewust van de aanpassing van hun referentiekader voortkomend uit de interacties die zij met anderen hebben. Mijn onderzoek toont aan dat het effectief tot stand brengen van leerprocessen beïnvloed wordt door een aantal condities.

In de eerste plaats is dit de persoonlijke motivatie van mensen binnen de organisatie om kennis met elkaar te delen. Medewerkers moeten een bereidheid kennen om kennis aan anderen beschikbaar te stellen en kennis van anderen tot zich te nemen. Deze beide vormen van bereidheid zijn bij veel medewerkers binnen de organisatie aanwezig. Deze bereidheid wordt versterkt wanneer medewerkers een sterke verbondenheid met elkaar kennen. Deze verbondenheid staat onder druk door de invoering van Het Nieuwe Werken. Verbondenheid ontstaat wanneer mensen intensief of langdurig met elkaar samenwerken in elkaars fysieke nabijheid. De fysieke nabijheid staat met de invoering van het flexwerken, wat onderdeel uit maakt van Het Nieuwe Werken, onder druk. Hoewel medewerkers binnen de organisatie een sterke persoonlijke motivatie zeggen te hebben om van elkaar te leren door middel van sociale interactie, blijkt uit observaties dat deze negatief beïnvloed wordt door een afnemende verbondenheid en fysieke nabijheid.

Een tweede conditie die van invloed is op het ontstaan van impliciete leerprocessen is de organisatiestructuur. In het onderzoek komt naar voren dat de grote afstand tussen het MT en de medewerkers, de vele gestructureerde processen die ten grondslag liggen aan beleid maken, een gebrek aan intensieve samenwerking, en de vele overlegstructuren niet ondersteunend zijn voor het tot stand komen van impliciete leerprocessen. De organisatie probeert veel kennisoverdracht vast te leggen in structuren en processen terwijl dit voor impliciete kennis een weinig effectieve methode is.

Een laatste conditie die in dit onderzoek behandeld word is de organisatiecultuur. Deze conditie bezie ik als de belangrijkste voor het tot stand komen van impliciete leerprocessen binnen de organisatie. De cultuur binnen de organisatie kenmerk ik met betrekking tot impliciete leerprocessen als vrijblijvend en conflictmijdend. Mensen binnen de organisatie geven elkaar weinig feedback, kennen zelden een kritische onderzoekshouding tijdens sociale interactiemomenten, en hebben weinig aandacht voor het ondersteunen van anderen bij het tot stand brengen van impliciete leerprocessen. Door het bestaan van deze cultuur vinden impliciete leerprocessen niet altijd effectief plaats, doordat ze in veel gevallen onbewust blijven.

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Samenvatting	4
1. Inleiding	6
1.1 Organisatie en context	6
1.2 Aanleiding van het onderzoek	7
1.3 Onderzoeksvraag	8
1.4 Onderzoeksbenadering	8
1.5 Relevantie van het onderzoek	9
1.6 Leeswijzer	9
2. Theoretisch kader	11
2.1 Een kennisintensieve organisatie	11
2.2 Wat is kennis?	11
2.3 Van kennis naar leren	15
2.4 Conditie voor impliciete leerprocessen	19
3. Methodologie	24
3.1 Onderzoeksmethoden	24
3.2 Dataverzameling	25
3.3 Dataverwerking en analyses	27
3.4 Kwaliteitscriteria	28
4. Resultaten en Analyse	31
4.1 Impliciete leerprocessen	31
4.2 Persoonlijke motivatie	37
4.3 Organisatiestructuur	47
4.4 Organisatiecultuur	56
5. Conclusies	65
6. Discussie	68
7. Aanbevelingen	69
8. Bibliografie	71

1. Inleiding

Deze scriptie is de eindrapportage over mijn onderzoek naar impliciete leerprocessen binnen de directie Beleid van de provincie Noord-Holland. Het doel van deze scriptie is inzichten te geven in de wijze waarop impliciete leerprocessen binnen de provincie Noord-Holland vorm krijgen en de wijze waarop medewerkers deze processen ervaren. Deze inzichten komen voort uit een interpretatief kwalitatief onderzoek dat gedurende enkele maanden is uitgevoerd binnen de organisatie en bestond uit observaties en interviews. Dit hoofdstuk vormt een inleiding op de beschrijving van de ambtelijke organisatie van de provincie Noord-Holland, de directie Beleid en haar sectoren. Daarnaast schets het de aanleiding van het onderzoek en wordt vooruit geblikt op de hoofdstukken die zullen volgen.

1.1 Organisatie en context

De provincie Noord-Holland is gezien vanuit het aantal inwoners de op één na grootste provincie van Nederland. De provincie heeft als kerntaak om de werk- en leefomgeving van haar drie miljoen inwoners te ontwikkelen en te beheren. De rol van de provincie kan in dit verband worden gezien als die van regisseur van de regio. In samenwerking met verscheidene partijen (gemeenten, waterschappen, het Rijk en marktpartijen) draagt zij zorg voor haar kerntaak. De provincie wordt bestuurd door het college van Gedeputeerde Staten dat kan worden gezien als het dagelijks bestuur van de provincie. Het bestuur wordt ondersteund door een ambtelijke organisatie. Deze ambtelijke organisatie werkt volgens een directiemodel waarin vier directies zijn opgenomen. Binnen dit model is beleid van uitvoering gescheiden. Het onderzoek heeft plaats gevonden binnen de directie Beleid. De directie is, zoals de naam al doet vermoeden, voornamelijk bezig met het ontwikkelen, herijken of evalueren van beleid. Dit heeft tot gevolg dat er binnen de directie veel wordt gesproken en er veel documenten worden geschreven. Er is mijn inziens dan ook sprake van een erg *'talige organisatie'*. De werkzaamheden van de organisatie bestaan voornamelijk uit vergaderen en overleg plegen die leiden tot besluiten of beleidsdocumenten. De directie Beleid is onderverdeeld in elf sectoren¹. Elke sector bestaat uit twintig tot veertig medewerkers en heeft een specifiek vakgebied waarop zij haar taken uitvoert. Binnen de directie bestaat een sterke wil om sectorintegraal te werken. De verscheidende maatschappelijk thema's waarvoor beleid moet worden geformuleerd zijn vaak sectoroverstijgend waardoor een integrale aanpak van vraagstukken in veel gevallen wenselijk is.

De organisatie heeft in oktober 2010 haar intrek genomen in een tijdelijk onderkomen. Het eigenlijke onderkomen in het centrum van Haarlem wordt op dit moment grondig verbouwd en ingericht voor Het Nieuwe Werken. Er is in het huidige onderkomen al een start gemaakt met Het Nieuwe Werken. Een aantal afdelingen heeft enkele elementen van Het Nieuwe werken ingevoerd. De directie Beleid is één van de voorlopers als het gaat om het invoeren van het Nieuwe Werken. Zo bestaan er binnen de directie geen vaste werkplaatsen meer, mogen mensen thuis werken en is er voor iedereen een laptop en mobiele telefoon beschikbaar. Het Nieuwe Werken wordt gezien als een middel dat bijdraagt aan een integrale werkwijze. Zo hebben sectoren geen eigen kamers meer, maar bestaan er grote kamers met flexplekken waar medewerkers uit verschillende sectoren bij elkaar werken.

¹ (1) Verkeer & vervoer, (2) Ruimtelijke inrichting, (3) Kennis & beleidsevaluaties, (4) Water, (5) Jeugd, zorg & welzijn, (6) Cultuur & cultuurhistorie, (7) Natuur, recreatie & landschap, (8) Economische zaken, landbouw & toerisme, (9) Bestuurlijke ontwikkeling, strategie en Europa, (10) Milieu, (11) Gebiedsontwikkeling en grond.

De ambtelijke organisatie van de provincie Noord-Holland heeft in 2006 een reorganisatie ondergaan. De Galan Groep stelt in de zomer van 2011 dat de reorganisatie overwegend positieve effecten heeft gehad voor de organisatie. Er is een efficiëncyslag gemaakt, de kwaliteit van de medewerkers is toegenomen, de aansturing is verbeterd, er wordt meer resultaatgericht gewerkt en de relaties met externe partijen zijn verbeterd. De cultuur van de organisatie wordt gekenmerkt als risicomijdend, open, collegiaal en resultaatgericht. Ook de uitkomsten van de MTO-onderzoeken tonen dat de sfeer en cultuur van de organisatie de afgelopen jaren positief is veranderd.

1.2 Aanleiding van het onderzoek

De directie Beleid van de provincie Noord-Holland is al enkele jaren bezig met het vraagstuk van kennisdeling. Er zijn binnen de organisatie al enkele afstudeeronderzoeken betreffende het onderwerp gedaan. In deze onderzoeken lag de focus op het brede begrip van kennisdeling. Een aanbeveling die voortkomt uit de onderzoeken is dat de sociale interactie tussen medewerkers zo veel mogelijk gestimuleerd moet worden. Dit zal naar verwachting leiden tot een optimale kennisdeling van voornamelijk impliciete kennis. Impliciete kennis wordt door mij gezien als kennis die tot stand komt *door* en kan worden uitgedrukt *in* ervaringen, vaardigheden en attitudes.

De directie Beleid wil graag meer inzicht krijgen in de wijze waarop impliciete kennisdeling binnen de organisatie tot stand komt. Voor het effectief delen van kennis is het van belang om inzicht te hebben in de impliciete leerprocessen die voortkomen uit de deling van impliciete kennis. Een impliciet leerproces kan worden opgevat als het opdoen van impliciete kennis. In het directieplan 2012 schrijft de directie met betrekking tot haar OTV-plannen (Opleiding, Training en Vorming) het volgende: *We willen onze medewerkers vormen tot competente en vakkundige medewerkers en we willen de (gewenste) cultuur en werkwijze versterken*². De organisatie wil door middel van de ‘gewenste’ cultuur leerprocessen en processen van kennisdeling binnen de organisatie versterken. De directeur geeft in een gesprek aan dat de gewenste cultuur kan worden getypeerd als een cultuur waarin openheid, van buiten naar binnen denken, een kritisch positieve werkhouding, resultaatgerichtheid en mét elkaar praten en niet over elkaar praten belangrijke aspecten zijn. Bij het uitdragen van deze cultuur vervullen MT-leden een belangrijke voorbeeldfunctie, aldus de directeur. Zij moeten openheid verschaffen aan hun werknemers en werknemers moeten zich veilig voelen om te zeggen wat ze denken. Ook moeten zij inhoudelijk positief kritisch kunnen zijn ten opzichte van de door de werknemers geleverde prestaties. In het licht van het vormen van medewerkers tot competente en vakkundige medewerkers geeft de directeur aan dat hij veel waarde hecht aan het traineeprogramma dat de directie kent. Het aannemen van een groep trainees heeft volgens de directeur positieve gevolgen voor de organisatie aangezien de trainees een verbinding vormen tussen verschillende sectoren, wat integraal werken kan vergemakkelijken. Hij stelt dat *nieuw bloed* een *frisse blik* op de organisatie kan werpen. Daarnaast is hij van mening dat wanneer de trainees als groep kunnen functioneren zij minder snel gesocialiseerd raken binnen de huidige organisatiecultuur. Een sterke eigen dynamiek binnen een traineegroep zorgt ervoor dat zij minder snel beïnvloed raken door de heersende cultuur in de organisatie. Nieuwe medewerkers krijgen een coach die hen het eerste jaar kan ondersteunen om zo hun weg te vinden binnen de organisatie.

In het kader van het behoud van kennis geeft de directeur aan dat werknemers die bijna met pensioen gaan de mogelijkheid krijgen *hun hoofd leeg te maken*. De laatste periode van hun dienstverband krijgen zij de ruimte en tijd om de kennis en vaardigheden waarover zij beschikken te delen met anderen. De directeur hecht belang aan deze kennisoverdracht en geeft aan hier oog voor te hebben. De vraag blijft echter op welke wijze impliciete kennis in

² Directieplan directie Beleid, 2012.

de dagelijks praktijk van beleid maken tot uiting komt. Leren gebeurt namelijk overal en altijd en is vaak een bijproces van de alledaagse werkzaamheden (Bolhuis & Simons, 1999). Dikwijls wordt leren alleen gedefinieerd door de uitkomsten van leren zonder het proces zelf te beschrijven (Laat, Poel, Simons, & Korgt, 2001). De totstandkoming van leerprocessen wordt dan als middel gezien om een doel te bereiken. In dit onderzoek staat juist de totstandkoming van leerprocessen als gevolg van alledaagse werkzaamheden centraal en zal veel minder aandacht worden besteed aan de uitkomsten en effecten van deze leerprocessen.

1.3 Onderzoeksvraag

Het ontbreken van inzicht in de wijze waarop impliciete leerprocessen binnen de organisatie vorm krijgen vormde de aanleiding voor mijn onderzoek. Vanwege deze aanleiding heb ik gekozen voor de volgende onderzoeksvraag:

Onderzoeksvraag

Hoe krijgen impliciete leerprocessen binnen sociale interactie vorm in de praktijk binnen de directie Beleid van de provincie Noord-Holland?

De beantwoording van de onderzoeksvraag moet er toe leiden dat de doelstelling van het onderzoek wordt behaald. De onderzoeksdoelstelling heb ik als volgt geformuleerd:

Doelstelling

Het verkrijgen van inzichten in de wijze waarop impliciete leerprocessen vorm krijgen de directie Beleid van de provincie Noord-Holland.

De onderzoeksvraag en doelstelling die ten grondslag liggen aan dit onderzoek zijn breed. Om deze reden heb ik in dit onderzoek gekozen om de belangrijkste aspecten in de onderzoeksvraag en doelstelling verder af te bakenen. Op basis van de literatuur kan worden gesteld dat er twee belangrijke vormen zijn van impliciet leren binnen een organisatie. Enerzijds gaat het om *leren door ervaring* en anderzijds gaat het om leren door *sociale interactie*. In dit onderzoek, zoals ik in het theoretisch kader zal toelichten, maak ik geen onderscheid, omdat ik leren als ervaring bezie als een vorm van leren binnen sociale interactie. De wijze waarop leerprocessen succesvol worden vormgegeven binnen een organisatie hangt af van een aantal condities. De condities die ik in dit onderzoek heb opgenomen zijn de persoonlijke motivatie van de medewerkers, de structuur die de organisatie kent en de cultuur die binnen de organisatie bestaat.

1.4 Onderzoeksbenadering

Het ontstaan van impliciete leerprocessen in een organisatie wordt in dit onderzoek gezien als een sociaal proces dat tot stand komt doordat mensen met elkaar interacteren. Om inzicht te krijgen in de wijze waarop deze processen zich vormen heb ik een interpretatief kwalitatieve onderzoeksperspectief gehanteerd. Dit perspectief ziet de sociale realiteit niet als een externe werkelijkheid, maar één die door mensen in sociale interactie wordt geconstrueerd. Door het kiezen voor een interpretatieve kwalitatieve onderzoeksmethode heb ik een belangrijke stap gezet in de afbakening van mijn doelstelling en vraagstelling. Kwalitatief onderzoek kent in veel gevallen een tweeledig doel; enerzijds is dit het vergaren van kennis over de betekenis die mensen verschijnselen geven en anderzijds moet de vergaarde kennis gebruikt kunnen worden om een vraagstuk aan te pakken (Boeije, 2006). De kennis die ik tijdens mijn onderzoek heb opgedaan had tot doel om meer inzichten te verwerven in de wijze waarop impliciete leerprocessen in de praktijk vorm worden gegeven. Deze inzichten moeten de organisatie helpen impliciete leerprocessen te ondersteunen zodat impliciete kennis beter behouden kan blijven voor de organisatie. Een groot gedeelte van kennis die mensen opdoen

in hun werk, is echter het gevolg van de werkzaamheden die zij uitvoeren (Bolhuis en Simons, 1999) en een interpretatief kwalitatief onderzoeksperspectief was geschikt om inzichten te krijgen in de leerprocessen die voortkomen uit deze werkzaamheden.

1.5 Relevantie van het onderzoek

De laatste jaren vinden er vele veranderingen plaats die organisaties vragen te kijken naar andere een manier van het organiseren van hun werkzaamheden. De dreigende krapte op de arbeidsmarkt, de steeds sneller verlopende informatisering en automatisering en bezuinigingen als gevolg van de crisis zijn hier een gedeeltelijke aanleiding voor. Dit leidt o.a. tot nieuwe trends in de organisatiewetenschap die worden geïmplementeerd bij tal van organisaties. Het Nieuwe Werken is op dit moment waarschijnlijk de meest gebruikte term wanneer er gesproken wordt over organisatieverandering. Steeds meer overheidsorganisaties introduceren Het Nieuwe Werken als antwoord op de maatschappelijke veranderingen. Zonder het een hype te willen noemen, heb ik mijn twijfels bij de invoering van Het Nieuwe Werken in organisaties. De vele voordelen van deze organisatievorm worden in veel artikelen, overwegend geschreven door organisatieadviesbureaus, naar voren gebracht. Hoewel de positieve effecten uitgebreid worden besproken is er maar in zeer beperkte mate aandacht voor de negatieve gevolgen van Het Nieuwe Werken, zoals het verminderde directe contact wat een gevolg zal zijn van Het Nieuwe Werken.

Een andere ontwikkeling die zich voordoet is de toenemende aandacht voor kennismanagement binnen organisaties. Door de maatschappelijk veranderingen wordt kennismanagement steeds vaker als één van de belangrijkste factoren gezien binnen een succesvol opererende organisatie. Zo leeft in veel organisaties de vraag hoe de kennis van de oudere generatie medewerkers bewaard kan blijven nadat zij met pensioen is gegaan (Sprenger, 2009). Ook de directie Beleid is de afgelopen jaren bezig geweest met het opzetten van structuren om de kennis van ervaren werknemers over te dragen op jongere collega's. Er bestaat echter nog onduidelijkheid over de wijze waarop deze kennisdeling plaats vindt. Doordat impliciete kennis tot stand komt *door* en kan worden uitgedrukt *in* ervaringen, vaardigheden en attitudes zijn ze in een organisatie moeilijk vast te leggen. Kennis wordt verkregen door leerprocessen. Bolhuis & Simons (1999) stellen dat impliciete leerprocessen tot stand komen door leren uit ervaring of leren door sociale interactie. Veel organisatie gaan voorbij aan deze sociale component van kennis en leren wanneer zij werk maken van kennismanagement. Zij gaan aan de slag met het inrichten van structuren en systemen die kennisdeling en de totstandbrenging van leerprocessen moeten faciliteren. Kennis ontstaat pas wanneer mensen met elkaar interacteren doordat kennis in tegenstelling tot informatie bestaat uit de gedeelde waarden die er door mensen aan wordt gegeven. Dit onderzoek focust zich op deze sociale component die met kennis is verbonden. Het onderzoek richt zich dan ook niet op het overdragen van expliciete kennis, maar op de overdracht van impliciete kennis door middel van sociale interactie.

1.6 Leeswijzer

In dit hoofdstuk is de aanleiding van het onderzoek beschreven en heeft u kunnen lezen waarom onderzoek naar impliciete leerprocessen voor zowel de Provincie Noord-Holland als in een breder verband van belang is. In het volgende hoofdstuk zal de theorie over impliciete leerprocessen worden weergegeven en zal ik aangeven op welke theorieën de door mij gebruikte definities gebaseerd zijn. Ook zal de relatie worden gelegd tussen impliciete leerprocessen en de belangrijkste thema's die in dit onderzoek besproken zullen worden. Deze thema's zijn de persoonlijke motivatie van medewerkers, de cultuur die de organisatie kenmerkt en de structuur die binnen de organisatie bestaat. Hoofdstuk 3 bevat de methoden en technieken die zijn gebruikt tijdens het onderzoek en biedt een verantwoording voor de kwaliteit van het onderzoek. In het daaropvolgende hoofdstuk zullen de resultaten uit het

onderzoek worden besproken aan de hand van de eerder genoemde condities. De resultaten zal ik proberen te duiden aan de hand de theorieën die ik in hoofdstuk 2 beschreven heb. Dit zal leiden tot een conclusie die in hoofdstuk 5 zullen worden weergegeven, en die de aanleiding vormt voor de aanbevelingen die ik in hoofdstuk 6 voor het voetlicht zal brengen.

2. Theoretisch kader

Een onderzoek naar impliciete leerprocessen vraagt om een verheldering van het begrip impliciete leerprocessen. Verondersteld wordt dat impliciete leerprocessen tot stand komen als gevolg van impliciete kennisdeling. Over een eenduidige definitie van zowel het begrip impliciet als kennis bestaat bij auteurs op het gebied kennismanagement echter geen consensus. Het vergt dan ook enige theoretische diepgang om te komen tot werkbare definities van beide begrippen. In dit onderzoek wordt een impliciet leerproces gezien als het (onbewust) tot je nemen van kennis die tot stand komt *door* en kan worden uitgedrukt *in* ervaringen, vaardigheden en attitudes. Hoewel kennismanagement een redelijk nieuw onderwerp is is er al veel literatuur over geschreven. De literatuur die ik zal gebruiken in dit theoretisch kader is dan ook een selectie van de literatuur die ik heb gelezen. De beschreven literatuur heb ik gekozen, omdat deze mij het meeste richting heeft gegeven bij het ontwikkelen van een referentiekader voor dit thema. De belangrijkste theorieën op het gebied van kennisdeling zal ik in dit hoofdstuk bespreken alvorens ik zal ingaan op de verschillende vormen van impliciet leren en de organisatorisch context (condities) die hierbij van belang is. Dit doe ik echter nadat ik heb omschreven waarom ik de directie Beleid kenmerk als een kennisintensieve organisatie, waarin kennis een belangrijke rol speelt.

2.1 Een kennisintensieve organisatie

De directie Beleid omschrijf ik als een kennisintensieve organisatie. Starbuck (1992) stelt dat het labelen van organisaties vooral door economen wordt gedaan om de belangrijkste productiefactor van een organisatie te bepalen. Veelal wordt gesproken over kapitaal intensieve of arbeidsintensieve organisaties, waar respectievelijk kapitaal en arbeid de belangrijkste productiefactoren zijn. Naast deze klassieke labels worden organisaties steeds vaker gelabeld als kennisintensieve organisaties waarbij kennis als vanzelfsprekend de belangrijkste productiefactor is. De directie Beleid van de provincie Noord-Holland kan gezien worden als een kennisintensieve organisatie. Naast het feit dat kennis de belangrijkste productiebron is kan het ook gezien worden als belangrijkste output van de organisatie. Door middel van kennis wordt nieuwe kennis gevormd waardoor beleid kan worden ontwikkeld. Een kennisintensieve organisatie verschilt in veel gevallen van een kapitaal arbeidintensieve organisatie. De belangrijkste productiebron, kennis, is een abstract begrip en is in veel gevallen niet tastbaar. Kennis kan worden onverdeeld in expliciete (gecodificeerde kennis), impliciete kennis (nog niet gecodificeerde kennis) en tacit kennis (niet codificeerbare kennis). Expliciete kennis is kennis die is uitgedrukt in bijvoorbeeld, teksten, protocollen etc. Impliciete kennis is kennis die tot stand komt *door* en kan worden uitgedrukt *in* ervaringen, vaardigheden en attitudes. Tacit kennis kan gezien worden als alle kennis die we bezitten die we niet kunnen codificeren en dus niet tastbaar kunnen maken.

2.2 Wat is kennis?

Het begrip kennis is iets wat in de dagelijkse omgang maar al te vaak wordt gebruikt. Het zou erop kunnen duiden dat er consensus bestaat over de inhoud van het begrip. Dit is echter niet het geval, want kennis is een begrip dan gekenmerkt wordt door een verscheidenheid aan definities, vormen en interpretaties. Voordat ik mijn visie op kennis zal weergeven zal ik eerst beschrijven welke verschillende visies er binnen de literatuur bestaan. Nickols (2000) is van mening dat in algemene zin gesteld kan worden dat met kennis drie verschillende vormen worden bedoeld. In de eerste plaats wordt kennis gebruikt als een verzamelnaam voor gecodificeerde, bij elkaar gebrachte feiten, methoden, principes, technieken etc. Het gaat om kennis die is vastgelegd in boeken, formules, protocollen, computercodes etc. Kennis kan ook

worden kan gezien als *het weet hebben van*. Hierbij wordt kennis voornamelijk gezien als het op hoogte zijn van bepaalde zaken. Ten derde kan kennis worden gezien, zoals Senge (1990) het noemt "*the capacity for action*". Met kennis wordt hier bedoeld dat feiten, methoden, principes en technieken begrepen worden om ze te gebruiken om dingen te laten gebeuren. Het naast elkaar bestaan van verschillende vormen van kennis maakt het lastig om te komen tot werkbare definitie van het begrip (Spender & Scherer, 2007). Alveon en Karremans (2001, in Holsapple, 2003) stellen: *'the logic seems to be as follows "we don't know what knowledge is but it seems to solve problems in a functional way, so let's use it anyway"*. Hoewel er veel literatuur naar kennis in organisaties bestaat is er geen sprake van een eenduidig theorie maar bestaan er eerder vele tegenstellingen en verwarringen omtrent het thema. De belangrijkste tegenstellingen die de literatuur kent zijn enerzijds de tegenstelling tussen tacit en expliciete kennis en anderzijds de tegenstelling tussen persoonlijke en groepskennis (Tywoniak, 2007). In dit onderzoek wordt voornamelijk ingegaan op de eerste tegenstelling, die tussen tacit en expliciete kennis.

De auteurs Davenport & Prusak (1998) doen een voorstel voor een werkbare definitie van kennis binnen het kennismanagement. Zij stellen dat kennis geen data of informatie is, maar dat het wel aan beide begrippen gerelateerd is. Zij bezien data, binnen de context van een organisatie, als een set van discrete, objectieve feiten over gebeurtenissen. Ze veronderstellen dat data bestaan uit objectieve elementen die waarde vrij zijn en zonder context geen betekenis hebben. Informatie daarentegen wordt door de auteurs gezien als een boodschap bestaande uit data in een context. Informatie is niet waarde vrij en kent een zender die als doel heeft om door middel van het verzenden van data de wijze waarop de ontvanger tegen zaken aankijkt te veranderen. De auteurs stellen over informatie; *"It's data that makes a difference"*. In tegenstelling tot data heeft informatie betekenis doordat het gebruikt wordt binnen een context en niet kan bestaan zonder sociale interactie. Zowel data als informatie zijn volgens de auteurs gelieerd aan kennis, maar geven slechts gedeeltelijk inhoud aan het begrip. Kennis is in hun perspectief breder, dieper en rijker dan beide begrippen. Davenport en Prusak (1998) komen met de volgende definitie van kennis: *Knowledge is a fluid mix of framed experiences, values, contextual information, and expert insight that provides a framework for evaluating and incorporating new experiences and information. It originates and is applied in the minds of knowers. In organizations it often becomes embedded not only in documents or repositories but also in organizational routines, processes, practices and norms*. Deze definitie van kennis komt voort uit het gedachtegoed van Polanyi (1966) die als een van de eersten een theorie opstelde waarin kennis veel meer is dan alleen data en informatie.

2.2.1 De verwarring: Polanyi's tacit kennis

Michael Polanyi kan gezien worden als de grondlegger van het huidige denken over kennis binnen het kennismanagement. Hij introduceerde het begrip tacit kennis dat refereert aan alle vormen van kennis die niet in een expliciete vorm kunnen uitgedrukt. In zijn boek *The tacit dimension* stelt hij: *"we know more than we can tell"*. Hoewel dit volgens Polanyi (1966) voor veel mensen een logische redenering is blijkt het moeilijk om te benoemen wat het precies betekent. Als voorbeeld beschrijft Polanyi de wijze waarop mensen een gezicht herkennen. *"We know a person's face, and can recognize it among thousand, indeed among a million. Yet we usually cannot tell how we recognize a face we know (p.4)*. Polanyi is van mening dat we meer weten dan we kunnen zeggen. Dit komt doordat we niet in staat zijn al onze persoonlijke kennis codificeerbaar te maken. Tacit kennis kan dan ook wel gezien worden als *the knowledge that is non verbalizable, intuitive, and unarticulated* (Polanyi, 1966), dus tacit kennis is kennis die we niet tot uitdrukking kunnen brengen.

Het werk van Polanyi wordt tot de dag van vandaag gebruikt om onderscheid te maken in verschillende gradaties van kennis. Tacit kennis wordt door veel auteurs (o.a. Nonaka, 1994) gebruikt als tegenhanger van expliciete kennis. Zo stellen Yang & Fran (2009:211): *“explicit knowledge is regarded as knowledge that can be formally and systematically stored, articulated and, disseminated in certain codified forms such as manuals and computer files (Becerra-Frenandez & Sabeherwal, 2000). On the other hand, tacit knowledge is deeply rooted in action experience, thought and involvement in a particular context (Alavi & Leidner 2001), and thus is difficult to share.* Ook Romme (2002:113) maakt in navolging van Polanyi (1966) onderscheid tussen expliciete en impliciete kennis. Hij definieert de begrippen als volgt: *“Expliciete kennis heeft een georganiseerd en systematisch karakter en is codificeerbaar. Tacit kennis is ongeorganiseerd en persoonsgebonden, en derhalve moeilijk te formaliseren, communiceren en over te dragen aan andere personen. Denk aan routines van ervaren medewerkers opgeslagen in de organisatiecultuur (‘the way we do things around here’).”* Eenvoudig gezegd wordt expliciete kennis door veel auteurs beschreven als kennis die (makkelijk) codificeerbaar is naar data en dus overdraagbaar terwijl tacit kennis wordt gezien als kennis die (nog) niet expliciet is en gezien kan worden als persoonlijke kennis die lastig of niet overdraagbaar is.

Het onderscheid tussen tacit en expliciete kennis is de afgelopen jaren onderwerp van discussie geweest onder wetenschappers binnen het kennismanagement (Grant, 2007). *Knowledge is ambiguous in character, and contains both explicit (information) and tacit dimensions – the latter being difficult to value as well as to transfer* (Millar & Choi, 2009:565). Pozalli (2006) stelt dat er binnen het kennismanagement nog steeds geen eenduidige definitie van tacit kennis bestaat. Grant (2007) concludeert dat vele auteurs het werk van Polanyi verkeerd interpreteren en zijn definitie van tacit kennis op een onjuiste wijze gebruiken. Binnen de literatuur zijn er twee interpretaties ontstaan van de term tacit kennis zoals die door Polanyi werd geïntroduceerd. Vanuit de eerste interpretatie bezien is tacit kennis te expliciteren, terwijl de tweede interpretatie uitgaat van het feit dat het niet kunnen expliciteren van kennis dé eigenschap van tacit kennis is. D'Eredita & Barreto (2006) stellen dat er twee stromingen zijn te onderscheiden die beide werken met een ander begrip van wat Polanyi (1966) tacit kennis noemt. In de eerste stroming, voornamelijk gebaseerd op de ideeën van Nonaka & Takeuchi (1994, 1995) wordt tacit kennis gezien als kennis die nog niet expliciet is maar wel, zij het moeizaam, expliciet gemaakt kan worden. De tweede stroming is voornamelijk gebaseerd op het werk van Tsoukas. Tsoukas (1996) stelt dat tacit kennis juist de eigenschap heeft dat het niet te codificeren is en dus niet expliciet te maken is. Hij is van mening dat op het moment dat kennis expliciet gemaakt kan worden het geen tacit kennis kan zijn. Persoonlijke kennis, die wel codificeerbaar is te maken, maar waarvoor dat nog niet gebeurd is, benoemt hij als impliciete kennis. Impliciete kennis kan dan ook gezien worden als ongecodificeerde expliciete kennis die (nog) bestaat als persoonlijke kennis van individuen.

2.2.2 Nonaka

Nonaka (1994) stelt in navolging van Polanyi (1966) dat er onderscheid gemaakt kan worden tussen expliciete (explicit) en impliciete (tacit) kennis. De auteur ziet tacit en impliciete kennis als twee aan elkaar gelieerde begrippen. Nonaka en Takeuchi (1995) stellen dat expliciete kennis gebaseerd is op universele geaccepteerde en objectieve criteria. Expliciete kennis kan makkelijk gecodeerd en overgedragen worden. Over tacit kennis zeggen de auteurs: *“Tacit knowledge is highly personal and hard to formalize, making it difficult to communicate or to share it with others”*. Hoewel de auteurs aangeven dat tacit kennis moeilijk is over te dragen, zien zij het niet als iets onmogelijks. *Tacit knowledge is in personal nature and can be shared through sharing metaphors or experiences during social*

interaction without substantial knowledge loss. Het werk van Nonaka en Takeuchi wordt door veel auteurs overgenomen en heeft geleid tot een toenemende aandacht voor tacit kennis. Met de toename van aandacht voor tacit kennis is ook het belang van tacit kennis als belangrijke productiebron voor organisaties toegenomen. Nonaka en Takeuchi (1995) geven aan dat tacit kennis in twee dimensies kan worden onderscheiden. De eerste dimensie die zij onderscheiden is de technische dimensie. Hiermee bedoelen zij de *know how* die iemand heeft die tot stand komt door ervaring. De tweede dimensie die zij onderscheiden is de cognitieve dimensie. *“It consists of schemata, mental models, beliefs, and perceptions so ingrained that we take them for granted (p.8)”*. De auteurs zijn van mening dat tacit kennis op twee wijzen kan worden gedeeld. Bij de eerste, directe wijze kan tacit kennis worden gedeeld door middel van socialisatie. De tweede, indirecte wijze is een proces van externalisatie, combinatie en internalisatie. Hierbij wordt tacit kennis expliciet gemaakt alvorens een ander het zich eigen kan maken. *For tacit knowledge to be communicated and shared within organization, it has to be converted into words or numbers that anyone can understand (p. 9)*

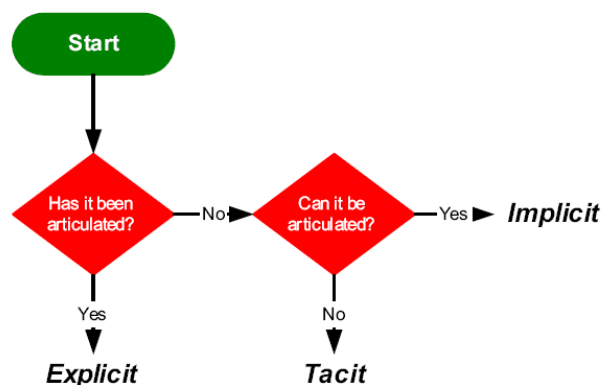
2.2.3 Tsoukas

De wijze waarop Nonaka aankijkt tegen tacit kennis wordt de laatste jaren heftig bediscussieerd. Tsoukas (1996:426) stelt: *“tacit knowledge cannot be captured, translated, or converted, but only displayed and manifested, in what we do”*. Hij is van mening dat het begrip tacit knowledge door veel wetenschappers, waaronder Nonaka en Takeuchi verkeerd wordt begrepen. *“Tacit knowledge has been greatly misunderstood in management studies (...) Nonaka and Takeuchi’s interpretation of tacit knowledge as knowledge-not-yet-articulated – knowledge awaiting for its “translation” or “conversion” into explicit knowledge- and interpretation that has been widely adopted in management studies is erroneous: it ignores the essential ineffability of tacit knowledge, thus reducing it to what can be articulated (p.425)”*. Tsoukas stelt dat Nonaka en Takeuchi impliciete kennis bedoelen wanneer zij spreken over tacit kennis. Impliciete kennis kan gezien worden als de persoonlijke kennis van medewerkers die nog niet expliciet is gemaakt.

De tweedeling tussen tacit en expliciet zoals die door Nonaka en Takeuchi gemaakt wordt doet mijn inziens geen recht aan de gedachten van Polanyi. Slechts een gedeelte van wat Nonaka en Takeuchi als tacit kennis beschouwen zou ik onder het begrip scharen. In navolging van Tsoukas (1996) stel ik dat tacit kennis, zoals door Polanyi bedoeld, niet codificeerbaar is en dus niet is waar te nemen. Immers wanneer tacit kennis wel waarneembaar zou zijn, dan zou het te codificeren zijn en dus expliciet te maken.

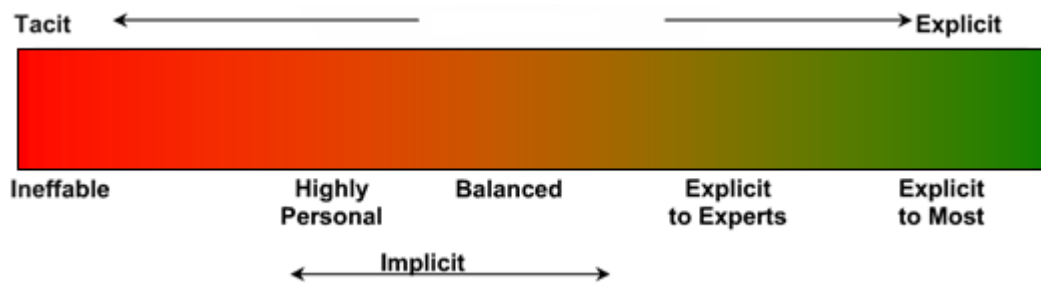
Nickols (2000) stelt dat tacit kennis kennis is die niet gearticuleerd kan worden, maar dat er geen harde grens getrokken kan worden tussen expliciete en tacit kennis. Nickols is van mening dat een groot deel van de verwarring over het begrip tacit kennis voortkomt uit het aan elkaar gelijk stellen van tacit en impliciete kennis. Hij stelt dat impliciete kennis nog niet gearticuleerd is maar dat dit wel mogelijk is. Waar veel auteurs (o.a. Romme, 2002) impliciet en tacit aan als een één zien maakt Nickols een duidelijk onderscheid tussen beide begrippen. Grant (2007) plaatst de begrippen tacit, impliciet en expliciet op een geleidende schaal (figuur 2).

Figuur 1: Expliciet, Tacit & impliciete kennis.



Bron: Nickols (2010)

Figuur 2: Kennis als een geleidende schaal.



Bron: op basis van: Polanyi (1966 in Grant, 2007:177)

De verschillende vormen van kennis lopen in elkaar over zonder dat er duidelijke grenzen getrokken kunnen worden. Orlikowski (2002) geeft aan dat het onderscheid van verschillende vormen van kennis niet van belang is omdat kennis van nature altijd tacit is. *Whether the actor's knowledge is explicit (understood) or implicit (not understood) makes no difference, knowing however is assumed to be primarily tacit in nature.* (Orlikowski, 2002: 252 in Schreyogg & Geiger, 2007). Het deel van de kennis dat we kunnen begrijpen wordt door Orlikowski gezien als expliciete kennis, terwijl impliciete kennis door de auteur gezien wordt als kennis die we (nog) niet kunnen begrijpen. Grant (2007) stelt dat volledige absolute tacit kennis niet codificeerbaar, niet waar te nemen en dus niet te onderzoeken is. Doordat we steeds meer begrijpen over kennis zal het gedeelte van kennis die we als impliciet en later als expliciet beschouwen steeds groter worden.

In dit onderzoek zal niet gesproken worden over tacit maar over impliciete kennis. Impliciete kennis wordt gezien als kennis die tot stand komt *door* en kan worden uitgedrukt *in* ervaringen, vaardigheden en attitudes, en die (nog) niet is vastgelegd. Impliciete kennis wordt door Sprenger (2009) benoemd als ervaringskennis. Hij ziet impliciete kennis als een mengeling van cognitieve, affectieve en handelingskennis. Een cruciaal punt hierbij is dat het kan worden uitgedrukt. Op het moment dat kennis niet tot uitdrukking kan worden gebracht beschouw ik het als tacit kennis, iets wat in mijn opvatting niet te codificeren en dus niet te onderzoeken is. Ik sluit hiermee aan bij het subjectieve perspectief. Dit perspectief beziet impliciete kennis als ervaringen en opgedane inzichten in specifieke situaties die deelbaar zijn. In tegenstelling tot het objectieve perspectief, waarin kennis wordt gezien als een generiek product, gebaseerd op objectieve waarnemingen en causale relaties, bezie ik kennis als een sociale constructie die door middel van sociale interactie tot stand komt.

2.3 Van kennis naar leren

Nu is aangegeven wat wordt verstaan onder impliciete kennis en in welk perspectief dit bezien wordt blijft de vraag, hoe kan impliciete kennis worden uitgedrukt in een organisatie oftewel hoe kan impliciete kennis worden gedeeld? Door het delen van ervaringen of het aanreiken van suggesties over de wijze waarop bepaalde zaken aangepakt kunnen worden kan deze impliciete kennis gedeeld worden. Impliciete kennis is in dit geval dan codificeerbaar te maken door middel van woorden. Daarnaast kan impliciete kennis gedeeld worden door middel van het overnemen van gewoontes, routines en handelingen van anderen. Bij deze laatste vorm wordt kennis niet gecodificeerd in woorden maar in gedragingen en houdingen.

Zoals veel onderzoekers beschouw ik het delen van kennis als het overdragen van een boodschap. Wilkesmann, Wilkesmann & Virgillito (2009) stellen dat er bij kennisdeling twee aspecten van belang zijn. In de eerste plaats gaat het om de wijze waarop mensen hun

impliciete kennis beschikbaar stellen. Zij benoemen dit als *providing knowledge*, oftewel het beschikbaar stellen van kennis. Daarnaast benoemt hij het proces van *obtaining knowledge*, het tot je nemen van kennis. *Obtaining knowledge* moet in dit licht gezien worden als het framen van kennis binnen een bestaand referentiekader. Het begrip *obtaining knowledge* valt samen met wat Bolhuis en Simons (2001) beschouwen als impliciete leerprocessen. De belangrijkste leerprocessen in een organisatie hebben betrekking op selecteren, opnemen, verwerken, integreren, vastleggen en gebruiken van en het betekenis geven aan informatie. De laatste jaren verschijnt er steeds meer literatuur met betrekking tot het leren van werknemers in de organisatie waarin zij werkzaam zijn. Bolhuis en Simons (2001) stellen dat er binnen het kennismanagement te beperkte aannames bestaan over leren in organisaties. Deze aannames zijn voornamelijk gestoeld op een expliciete vorm van leren waar voornamelijk expliciete kennis wordt overgedragen. Deze vorm van leren komt door middel van bewuste kennisoverdracht, door bijvoorbeeld trainingen, cursussen of reflectie tot stand. Bolhuis en Simons pleiten voor een breder begrip van leren binnen organisaties. Dit bredere begrip van leren kent de volgende aannames;

- mensen leren altijd; leren kan ook minder gewenste effecten hebben;
- er zijn verschillende manieren om te leren;
- leren gebeurt ook onbewust; leren doe je ook op non-verbale manier;
- leren vindt plaats in interacties met andere. Het is een sociaal proces in een sociale context met sociale resultaten;
- mensen uit verschillende (sub)culturen hebben stilzwijgend verschillende interpretaties van de wereld geleerd. Deze confrontatie leidt tot verschillende leerreacties.

In het bredere begrip van leren zoals door Bolhuis en Simons (1999) gepresenteerd spelen sociale interactie en cultuur een belangrijke rol. Zij bezien individueel leren als een samenkomst van vier verschillende vormen van leren; (1) leren door ervaring, (2) leren door sociale interactie, (3) leren door theorie (4) leren door reflectie. In dit onderzoek zal de focus liggen op de eerste twee vormen van leren, deze onderscheiden zich van leren door theorie en reflectie doordat ze zich *vanzelf* voordoen. Eraut (1998, in Simons en Bolhuis, 2001:39) stelt: *Much learning at work derives it's purpose and direction from the goals at work. Achieving the goals often requires learning, which is normally accomplished by a combination of thinking, trying things out and talking to others.* Eraut is van mening dat leren in veel gevallen een bijeffect is van het te behalen organisatie doel. Het gaat dan om leren op de werkplek zonder een vooropgezet doel. Naast het feit dat impliciete leerprocessen zich vaak onbedoeld voordoen zijn het gevolg van een sociaal gedreven proces. (Kaser & Miles, 2000; Nonaka, 1994 in Yang & Farn, 2009). Voor de medewerkers in een organisatie betekent dit dat zij continu hun capaciteiten uitbreiden en dat ze leren in samenwerking met anderen (Senge, 1990). Leren wordt dan gezien als het ontstaan of tot stand brengen van leerprocessen, door middel van selecteren, opnemen, verwerken, integreren, vastleggen en gebruiken van en het betekenis geven aan informatie, welke leiden tot relatief duurzame veranderingen in kennis, houding en vaardigheden en/of in het vermogen om te leren. Deze veranderingen resulteren - mits de condities daartoe aanwezig zijn - in veranderingen in arbeidsprocessen en –resultaten (de Laat, Poell, Simons, Krogt, 2001:70).

Ik zal later ingaan op de condities die de auteurs aanstippen. Eerst ga ik in op de wijze waarop leerprocessen ontstaan of tot stand kunnen worden gebracht als gevolg van ervaring en sociale interactie. Wanneer een organisatie inzicht heeft in de wijze waarop bepaalde leereffecten tot stand komen, kan zij hier beter op sturen om zo de gewenste leereffecten te versterken.

2.3.1 Leren door ervaring

Er zijn verschillende benamingen voor het leren door ervaring (Gino, Argote, Miron-Spektor, & Todorova 2010). Zo worden learning-by-doing, direct task experience of ervaringsleren genoemd om leren door ervaring te duiden. Veel auteurs (Sprenger, 2009, Tjepkema, 2002, Bolhuis & Simons, 1999 en Gino, Argote, Miron-Spektor, & Todorova, 2010) spreken over leren door ervaring als een aparte vorm van leren. Sprenger (2009) is van mening dat de meeste kennis die mensen bezitten impliciet is en niet simpelweg kan worden overgedragen door te expliciteren. Expliciteren kan door middel van o.a. instructie, opleidingen, mentoring, coaching of websites. Ervaringskennis kan het best worden overgedragen zoals deze ook gedurende de loopbaan ontstaat: in directe interactie met collega's. Om de persoonlijke bekwaamheid (kennis) van medewerkers te ontwikkelen als gevolg van opgedane ervaringen stelt Wenger (1998 in Laat, Poell, Simons en Krogt, 2001) dat er *communities of practices* moeten bestaan binnen organisaties. *Communities of practices* kunnen gezien worden als teams waarbinnen werknemers hun primaire werkzaamheden uitvoeren en waarin tegelijkertijd veel aandacht is voor leren. Intensief samenwerken en een gedeelde verantwoordelijkheid voor het eindresultaat zijn hierbij van groot belang. Wenger (1998) spreekt over een praktijkgemeenschappen. Hij stelt dat om te leren uit ervaring binnen een organisatie praktijkgemeenschappen moeten bestaan die bepaalde taken in gemeenschapsverband uitvoeren. Leren ontstaat in zo'n gemeenschap spontaan en is voornamelijk impliciet van aard doordat het een gevolg is van de ervaringen die mensen opdoen bij hun dagelijkse werkzaamheden. Ook Romme (2002) stelt dat impliciete kennis alleen is over te dragen via een langdurige en/of zeer intensieve samenwerking tussen ervaren en onervaren medewerkers, al dan niet in teamverband. De auteur bouwt voort op Nonaka en Takeuchi (1995) als hij spreekt over het proces van socialisatie, externalisatie, combinatie en internalisatie. Hij stelt dat socialisatie de beste weg is om impliciete kennis over te dragen. In de praktijk vereist dit een goed georganiseerde samenwerking en interactie tussen mentoren en seniormedewerkers enerzijds en juniormedewerkers anderzijds. Dit kunnen één-op-één relaties zijn, maar ook kleine teams, mits deze heterogeen van samenstelling zijn en de ervaren teamleden worden gemotiveerd en beloond om ook daadwerkelijk kennis en ervaringen over te dragen.

Echter leren uit ervaring kan ook, voornamelijk in grotere organisatie, problematisch zijn (Senge 1990). Medewerkers ervaren in een organisatie niet altijd zelf de gevolgen van bepaalde beslissingen of acties, omdat deze zich op een andere plek in de organisatie voordoen of pas jaren later (Tjepkema, 2002). Senge (1990:10) stelt: "*Trial-and-error learning is a delusion, since the most critical decisions made in an organization have system wide consequences stretching over years and decades, a time frame that makes learning from direct experience an impossibility*". Ook Poell en Krogt (1999, in Laat, Poell, Simons en Krogt, 2001) stellen dat leren door ervaring in grote bureaucratische organisaties vaak moeizaam is doordat de effecten van bepaalde handelingen of acties voor de betrokkenen vaak niet zichtbaar zijn en de besluitvorming niet altijd transparant plaats vindt.

Leren door ervaring is voornamelijk gebaseerd op een sociaalconstructivistische opvatting van leren. Deze opvatting verwijst naar een traditionele vorm van leren die gericht is op het verwerven en construeren van persoonlijke kennis. Auteurs die leren vanuit deze opvatting benaderen zijn echter niet goed in staat leerprocessen te beschrijven zonder deze te koppelen aan sociale interactie. Het leren door ervaring is binnen de directie Beleid zelden een proces dat voortkomt uit een ervaring waarin geen anderen personen betrokken zijn. Binnen de organisatie vinden in primaire werkprocessen altijd sociale interacties plaats om te komen tot een resultaat. Leren door ervaring is daarom voor dit onderzoek minder relevant. Ik zie leren door ervaring dan ook als een aspect van leren door sociale interactie, doordat binnen de organisatie bijna alle ervaringen worden opgedaan als gevolg van sociale interactie. Ik sluit

hiermee aan bij de sociaal-culturele opvatting van leren. Deze opvatting verwijst naar leren als een sociaal proces door deel te nemen aan verschillende gemeenschappen, waarbij je leert door je de gewoonten van de gemeenschap eigen te maken en tevens door deel te nemen en bij te dragen aan nieuwe ontwikkelingen binnen de gemeenschap als actief lid (Laat, Poell, Simons, Krogt, 2001:70). De sociaal-culturele opvatting kent veel overeenkomsten met de benadering van situationeel en sociaal leren (Keursten, 2006). De kerngedachte van deze benadering is dat leren is ingebed in een sociale context en activiteit, die zowel de inhoud als vorm van leren bepaalt en waarin dit sociale proces ook de inhoud en het karakter van leren verandert (Sauquet, 2004 in Keursten, 2006). Het ontwikkelen van vakbekwaamheid is dan niet het verwerven van de abstracte basiskennis van een vak, maar het ontwikkelen van een professionele identiteit door actieve participatie in een gemeenschap waarbij sociale interactie centraal staat (Lave & Wenger, 1991).

2.3.2 Leren door sociale interactie

Zoals in de vorige subparagraaf is beschreven vinden impliciete leerprocessen binnen de organisatie voornamelijk plaats als gevolg van sociale interactie. Ik heb gekozen voor de term sociale interactie, omdat het een omvattende term is. Gino et al. (2010) spreken van indirect experience, Argote & Ingram (2000) van knowledge transfer en Bandura (1977) van vicarious learning, waarmee zij verwijzen naar leren als gevolg van sociale interactie. Al deze termen verwijzen naar het proces waarbij individuen ervaringen van anderen tot zich nemen om hun impliciete kennis te vergroten. De auteurs zetten vraagtekens bij het leren door ervaring. Zij stellen dat elke ervaring gebaseerd is op sociale interactie. Laat (2006) stelt dat werken en leren altijd sociale processen zijn. Mensen lossen samen problemen op, wisselen voortdurend kennis met elkaar uit en onderhouden waardevolle contacten. Sprenger (2009) stelt dat kennis een persoonlijke bekwaamheid is, maar dat deze bekwaamheid niet alleen, maar juist in interactie met andere mensen ontwikkeld wordt. Nonaka (1994) stelt: *“Tacit knowledge is in personal nature and can be shared through sharing metaphors or experiences during social interaction without substantial knowledge loss. Thus social relationship may be the most important factor that facilitates tacit knowledge sharing among employees within an organisation”*. De overdracht van impliciete kennis verloopt in veel gevallen dan ook op een onbewuste wijze en wordt voor medewerkers pas zichtbaar wanneer zij hierop kunnen reflecteren. Schön (1983 en 1987 in Verkroost, 2009) maakt onderscheid tussen reflectie-in-actie en reflectie-op-actie. Reflectie-in-actie vindt plaats tijdens het handelen in de praktijk als zich een situatie voordoet waarin bekende situaties niet werken en naar een situatiespecifieke oplossing moet worden gezocht. Bij reflectie-op-actie wordt achteraf teruggekeken op het handelen in de praktijk. Beide vormen van reflectie zijn volgens Verkroost (2009) van belang om inzicht te krijgen in impliciete leerprocessen. Het lijkt algemeen geaccepteerd dat mensen een natuurlijke neiging tot leren bezitten (Senge, 1990). Tjepkema (2002) stelt dat vaak wordt onderkend dat mensen eigenschappen die voor leren onontbeerlijk zijn, zoals spontaniteit en experimenteerdrijf, in de loop der jaren min of meer ‘afleren’. Mensen ontwikkelen dan individuele leerbelemmeringen, zoals angst voor het maken van fouten, voor experimenteren of een onvermogen tot het vragen om feedback en het benutten hiervan (Egberts, 1992 in Tjepkema 2002). Ook Bolhuis & Simons (2001:38) stellen dat Eraut, Aldetrine, Cole & Senker (1998) constateren dat mensen de leermogelijkheden van hun werk niet allemaal even goed benutten. De wijze waarop medewerkers binnen een organisatie leren is dan ook sterk afhankelijk van persoonlijke eigenschappen en de ervaring van medewerkers. Naast de persoonlijke eigenschappen van mensen zijn er organisatorische factoren die belemmerend dan wel ondersteunend kunnen zijn bij het tot stand komen van impliciete leerprocessen als gevolg van sociale interactie. Voor organisaties is het van belang om inzicht te krijgen in de wijze waarop mensen van elkaar leren. Wanneer een organisatie

inzicht heeft in de wijze waarop bepaalde leereffecten tot stand komen, kan iets gedaan worden aan de ‘verkeerde’ of ongewenste zaken die medewerkers leren.

2.4 Conditie voor impliciete leerprocessen

Nu de complexiteit van impliciete kennis en de wijze waarop mensen deze tot zich kunnen nemen is beschreven, blijft de vraag welke thema's van belang zijn bij impliciete leerprocessen. In mijn onderzoek heb ik gezocht naar condities die gezien kunnen worden als (niet) faciliterend voor de totstandkoming van impliciete leerprocessen. Laat, Poell, Simons, Krogt (2001:70) benoemen deze condities als een cruciaal punt, maar expliciteren deze condities niet. Bolhuis & Simons (2001) stellen dat Eraut, Aldetrine, Cole & Senker (1998) constateren dat mensen de leermogelijkheden van hun werk niet allemaal even goed benutten. Dit komt voor een groot gedeelte voort uit onwetendheid over de totstandkoming van deze leerprocessen. Voor organisaties is het dan ook van belang inzicht te krijgen in de condities die ondersteunend of belemmerend zijn voor impliciete leerprocessen. Belemmerende condities van leren kunnen dan bestreden worden, terwijl ondersteunende condities verder ontwikkeld kunnen worden om leermogelijkheden zodoende optimaal te benutten. Sprenger, Pillen & de Jong (2007) spreken van ondersteunde condities voor leergerichte werkprocessen wanneer organisaties zo zijn ingericht dat primaire werkzaamheden leiden tot een leerreactie. De condities die in dit onderzoek besproken worden zijn de persoonlijke motivatie van mensen, de structuur die de organisatie kent en de cultuur die binnen de organisatie bestaat. Deze condities hebben een grote invloed hebben op de wijze waarop sociale interactie binnen een organisatie plaats vindt en dus ook op de impliciete leerprocessen die binnen de sociale interactie worden vorm gegeven.

2.4.1 Persoonlijke motivatie

Leren als gevolg van sociale interactie is een proces waarbij mensen kennis beschikbaar stellen zodat anderen deze kennis tot zich kunnen nemen. Zowel het beschikbaar stellen van kennis als het tot je nemen van kennis is een persoonlijke keuze die gedeeltelijk wordt ingegeven door persoonlijke eigenschappen en intrinsieke motivatie. In het algemeen gaat het erom dat mensen het gevoel hebben dat het de moeite loont om hun kennis, inzichten, vaardigheden in te zetten in nieuwe situaties of om nieuwe situaties te creëren (Swift, Balkin, & Matusik, 2010). Aanmoediging, materiële of immateriële beloning, ruimte om te oefenen en verantwoordelijkheid voor het resultaat zijn belangrijke motiverende factoren voor kennisdeling in een organisatie (Bolhuis en Simons 1999:150). Omdat het delen van impliciete kennis een sociaal gedreven proces is spelen onderlinge verhoudingen en vertrouwen een belangrijke rol. *This is built from the widely accepted assumption that the success of knowledge management initiatives is likely to be highly dependent upon having workers who are willing to share their knowledge* (Hislop 2003, in Lin 2007:412). Lin (2007) is van mening dat de persoonlijke bereidheid van mensen om te leren van groot belang is voor organisaties. In veel organisaties wordt ervan uit gegaan dat het leren van werkzaamheden als gevolg van ervaring een natuurlijk proces is waar organisaties en individuen in de organisatie maar weinig invloed op hebben. Sprenger (2009) toont echter aan dat individuen veel invloed hebben op de ervaringen die collega's meemaken. Als een senior beroepsbeoefenaar samenwerkt met een jonge collega die hem in zijn geheel niet bevalt kan hij ertoe besluiten om niets door te leren aan deze persoon, of zelfs, vanwege zijn ervaringskennis, deze persoon in een situatie brengen waarin hij niet effectief kan handelen (Sprenger, 2009:115). Zoals het voorbeeld van meestersvoetballer Johan Crujff die medespelers waar hij een hekel aan had de bal zo kon aangeven dat ze er niks mee konden (Winsemius, 2005 in Sprenger 2009). Johan Crujff mist in dit voorbeeld de bereidheid om de leerprocessen van zijn medespeler te ondersteunen. Ook in organisaties moeten medewerkers een bepaalde mate van bereid kennen om impliciete leerprocessen bij collega's te ondersteunen. De bereidheid van medewerkers

om leerprocessen van collega's te ondersteunen is afhankelijk van de mate van verbondenheid die zij met collega's ervaren. In dit onderzoek wordt onderscheid gemaakt tussen persoonlijke verbondenheid en vakinhoudelijke verbondenheid. Yang & Farn (2009:201) stellen dat de persoonlijke verbondenheid een belangrijke conditie is voor de totstandkoming van leerprocessen. *Implicit knowledge can be only facilitated by intrinsic motivation, such as sociability and friendship (Osterloh & Frey (2000). Choi and Lee (2003) also suggest that a individual can acquire implicit knowledge and personal experience only in a tacit-oriented manner that emphasises social interaction.* Door middel van sociale interactie leren mensen die een persoonlijke en vakinhoudelijke verbondenheid kennen in veel gevallen onbewust van elkaar. De mate van verbondenheid wordt in veel literatuur omschreven als de belangrijkste factor voor de persoonlijke motivatie van medewerkers om kennis te delen. Een andere factor die minder nadrukkelijk wordt benoemd is nabijheid. Nabijheid is in dit onderzoek opgenomen omdat het van belang is dat mensen direct contact met elkaar hebben en in elkaars nabijheid verkeren wanneer zij van elkaar willen leren. Mensen interacteren het meest met mensen in hun nabije omgeving. Fysieke nabijheid kan dan ook worden aangemerkt als belangrijk aspect voor de motivatie van medewerkers om kennis te delen. Naarmate mensen veel moeite moeten doen (een fysieke afstand overbruggen) zal hun motivatie om daadwerkelijk de sociale interactie op te zoeken afnemen. Ik sluit hiermee aan bij Reagans en McEvily (2003, in Swift, Balkin en Matusik, 2010: 379) die stellen dat *individuals are more willing to share when they perceived it would require less effort to articulate their knowledge.* Wanneer mensen in elkaars nabijheid zitten kost het minder moeite om met elkaar te interacteren wat een positief effect heeft op de motivatie van mensen om kennis beschikbaar te stellen en zo van elkaar te leren.

2.4.2 Organisatie structuur

Van den Hooff en Van Weenen (2004, in Lin, 2007) stellen dat, naast ethiek en cultuur, de structuur van de organisatie en de wijze waarop het management functioneert belangrijke condities vormen voor de totstandkoming van impliciete leerprocessen. Een structuur binnen een organisatie bestaat om de primaire doelstelling van de organisatie te ondersteunen en deze zo optimaal mogelijk te laten verlopen. Binnen de directie Beleid zie ik, overeenkomstig de medewerkers, het maken van beleid als primaire doelstelling. De organisatiestructuur is zo ingericht dat er zo goed mogelijk beleid kan worden ontwikkeld. Tsoukas (1996) stelt dat veel organisaties, ook kennisintensieve organisaties, een structuur kennen die gebaseerd is op economische principes: met zo min mogelijk energie de primaire taak zo goed mogelijk uitvoeren. In deze structuren worden leerprocessen gezien als een positieve bijkomstigheid. Regels en procedures worden opgesteld om de primaire taak zo efficiënt mogelijk in te richten. Door beleid te bezien als de output van de organisatie breng ik mijzelf in een lastige positie. Vrijwel alle literatuur die over kennisdeling of impliciete leerprocessen bestaat gaat over organisaties die een concrete output hebben. Maar juist in een kennisintensieve organisatie is het van belang dat kennis als een belangrijke productiefactor wordt gezien, om ook op langere termijn te kunnen blijven voldoen aan de primaire doelstelling.

In veel organisaties worden terugkerende vergaderingen en overleggen georganiseerd om informatie over te dragen. Deze vergaderingen kunnen worden gezien als een georganiseerd moment van sociale interactie. Bongers (2004) stelt dat kennisdeling zich juist voordoet in ongeplande interacties. Ook Wilkesmann, Wilkesmann & Virgillito (2009) tonen dat het opdoen van kennis en nieuwe inzichten in een organisatie weinig verband houdt met het hebben van vergaderingen. Pauzes en inspraak zijn volgens Wilkesmann, Wilkesmann, & Virgillito van veel grotere invloed op het opdoen van nieuwe kennis. Zij tonen in hun onderzoek aan dat overleggen, met name voor het tot zich nemen van kennis (obtaining knowledge), door medewerkers als weinig effectief worden ervaren. Naast overleggen en

vergaderingen zijn er andere wijzen waarop medewerkers in de dagelijkse praktijk met elkaar interacteren. Kollock en Smith (1996, in Wilkesmann, Wilkesmann & Virgillito, 2009) stellen dat impliciete leerprocessen vooral plaats vinden wanneer medewerkers intensief samenwerken in kleine teams. Naarmate medewerkers in een groter team samenwerken zullen zij tot minder innovatieve ideeën komen dan wanneer zij in een klein team samenwerken. Wilkesmann, Wilkesmann & Virgillito verklaren dit doordat de persoonlijke verbondenheid tussen mensen afneemt wanneer zij in te grote teams werken waardoor een belangrijke motivatiebron voor medewerkers om kennis beschikbaar te stellen en tot zich te nemen afneemt. Baum en Berta (1999, in Wilkesmann, Wilkesmann & Virgillito, 2009) stellen ook dat impliciete kennisdeling het meest effectief plaats vindt door persoonlijke contact tussen medewerkers. Persoonlijk contact tussen de betrokkenen zal leiden tot een hoge mate van impliciete kennisdeling. Een belangrijk aspect hierbij is het aantal betrokkenen. Kollock and Smith (1996 in Wilkesmann, Wilkesmann & Virgillito, 2009) tonen in hun onderzoek aan dat de groepsgroter een belangrijk factor is voor is de mate van kennisdeling tussen medewerkers. Naarmate een groep minder leden kent zal er meer kennis gedeeld worden, omdat het minder samenwerking, en dus inspanning kost. Naarmate groepen groter worden zal de sociale controle minder worden en zal het voor medewerkers verleidelijker zijn om een “free-riders” positie in te nemen en geen kennis te delen (Von Ledebur, 2007 in Wilkesmann, Wilkesmann & Virgillito, 2009). Mensen zouden dus niet in té grote groepen moeten samenwerken om een bepaalde mate van sociale controle te kunnen handhaven die belangrijk is voor een goede leeromgeving. Dit kan door medewerkers in kleine teams intensief te laten samenwerken. In op samenwerking gerichte leeromgevingen leren professionals te discussiëren met elkaar, hun eigen werk te bestuderen, en construeren zijn nieuwe conceptuele ideeën voor hun praktijk; ook leren ze nieuwe strategieën uit te proberen (Tillema, 2004: 183). Bovenal leren professionals er inzichten met elkaar te delen wat leidt tot kennisgroei in de professie (Huberman, 1995 in Tillema, 2004: 183). Wanneer de organisatiestructuur ondersteunend is aan de beschreven situatie zullen impliciete leerprocessen veelvuldig en beter doorgang vinden.

Uit de literatuur maak ik op dat een organisatie die de omstandigheden voor impliciete leerprocessen optimaal wil benutten de verantwoordelijkheid van het leren het beste bij de medewerkers zelf leggen. Het management moet dan in veel gevallen afstappen van de gedachte dat zij leerdoelen kan sturen en bepalen. Zij moet alleen de juiste condities creëren om impliciete leerprocessen te laten plaats vinden. Om impliciete leerprocessen optimaal te laten plaats vinden stelt Boonstra (2000) dat organisaties een handelingsperspectief moeten hanteren. Dit perspectief komt voort uit het sociaal constructivisme en heeft als uitgangspunt dat een organisatie contexten creëert waarin medewerkers zelf vorm geven aan vernieuwingsprocessen. *Kern is dat feedbackprocessen zichtbaar worden, dat er ruimte is voor processen van zelforganisatie, dat interactieprocessen tussen actoren op gang komen, dat meerdere stemmen klinken vanuit meervoudigheid en variëteit, dat betekenissen en vooronderstellingen zichtbaar worden, dat in dialoog een gedeelde betekenisgeving ontstaat en gezamenlijke handelingsalternatieven worden ontwikkeld, en dat processen op gang komen van handelen, reflecteren en leren* (p.27). Er moet een platte structuur bestaan waarin medewerkers als zelfstandige professionals kunnen opereren en waar het management een voornamelijk faciliterende rol heeft.

De structuur van de organisatie kan dus worden gezien als een belangrijke conditie bij het vorm geven van impliciete leerprocessen. Tsoukas (1996) hecht echter weinig belang aan de structuur van organisaties als het gaat over het tot stand komen van leerprocessen. Hij stelt in navolging van Starbuck (1985) dat alle kennis die mensen binnen organisatiestructuren opdoen geïnterpreteerd wordt vanuit een eigen referentiekader. Dat wordt gevormd door de

cultuur die binnen een organisatie bestaat en wordt door middel van socialisatie in de hoofden van medewerkers gevormd. Hij is dan ook van mening dat met name de organisatiecultuur onderzocht moet worden om inzicht te krijgen in de wijze waarop er aan impliciete leerprocessen vorm wordt gegeven.

2.4.3 *Organisatiecultuur*

Terwijl een structuur in veel gevallen is geëxpliciteerd blijft een cultuur impliciet. Een organisatiecultuur kan gezien worden als de gedeelde waarden die binnen een organisatie bestaan, maar die vaak niet zijn vastgelegd, maar zich uit in routines en werkwijzen (Wilkesman, Wilkesmann & Virgillito, 2009). Veel auteurs hebben geschreven over cultuur binnen organisaties. Ik heb er voor gekozen om in de subparagraaf de focus te leggen op auteurs die cultuur in relatie met impliciete leerprocessen hebben gedeut. Volgens Scott-Morgan (1994) kan een cultuur gezien worden als de ongeschreven regels van het spel. Wanneer deze ongeschreven regels, die de organisatiecultuur domineren, zichtbaar gemaakt kunnen worden kan de cultuur van een organisatie beter worden begrepen. Dit zal leiden tot inzichten in organisatorische processen, zoals impliciete leerprocessen, die niet aan de hand van structuurkenmerken zijn te verklaren. Schein (1996) stelt dat een cultuur kan worden opgevat als het resultaat van gezamenlijke leerprocessen binnen een groep, in antwoord op de problemen en uitdagingen van de omgeving en het managen van de groep. Een cultuurverandering is dan ook een gemeenschappelijk leerproces voortkomend uit veranderingen in de omgeving of de groep. Bolhuis en Simons (2001) stellen dat de behoudende kant en de veranderende kant in een organisatie niet zomaar te verenigen zijn. Een organisatie heeft de neiging om bestaande interpretaties en oplossingen voor problemen vast te houden, ook al vormen allerlei omstandigheden prikkels om tot andere interpretaties en oplossingen te komen. Individuele medewerkers zijn afhankelijk van persoonlijkheid en persoonlijke motivatie in verschillende mate gevoelig voor blootstelling aan die prikkels. De cultuur van een organisatie heeft een grote invloed op het leren en handelen van mensen in de organisatie. Voor het succes van een organisatie kan het buitengewoon belangrijk zijn om begrip te hebben voor cultuurverschillen en vaak ook om een bepaalde gezamenlijke cultuur te ontwikkelen: een gedeelde taal om het werk met elkaar te bespreken, gedeelde oplossingen voor problemen, benaderingen van het werk en de onderlinge omgang (Bolhuis en Simons, 2001). De microcultuur van de werkplek is volgens Eraut, Aldetrine, Cole & Senker (1998, in Bolhuis & Simons 2001) van grote invloed op de sociale interactie die leidt tot impliciete leerprocessen. *“If an actor commits himself or herself to an organizational culture that involves norms of cooperation and norms of helping each other, knowledge transfer is more probable than in hierarchical cultures in which colleagues compete with each other to win their superior’s favor”* (Wilkesman Wilkesmann, Wilkesmann & Virgillito, 2009:1147). Het bestaan van gedeelde normen en waarden bij verschillende mensen in een organisatie draagt bij aan een goed leerklimaat waarin leerprocessen zich snel zullen voordoen. Het management moet de normen die zij belangrijk vindt in een cultuur, hun visie, voortdurend uitdragen om deze bij medewerkers zichtbaar te maken. Het bereiken van de gewenste cultuur door het management kan worden bereikt door een verregaande interactie tussen mensen binnen de organisatie (Kessels, Learning in organisations: a corporate curriculum for the knowledge economy, 2001). Kessels (2001:8) stelt: *“Onderlinge betrokkenheid, vertrouwen, nieuwsgierigheid en de inspiratie vanuit een gedeelde missie, blijken de kennisdeling positief te beïnvloeden. Een kennisvriendelijke cultuur nodigt uit tot het samenwerken in teams en tot het deelnemen aan persoonlijke, professionele netwerken en informele bijeenkomsten”*. Doordat impliciete leerprocessen zich voornamelijk tussen medewerkers afspelen en plaats vinden in de dagelijkse praktijk is het sturen of stimuleren van deze processen moeilijk. Medewerkers zelf zijn een zeer bepalende factor bij het al dan niet tot stand komen van impliciete leerprocessen. Bolhuis en Simons (1999) stellen dat impliciete leerprocessen

ontstaan indien een microcultuur bestaat waarin leren wordt gezien als iets goeds, iets leuks, waarin mensen fouten mogen maken, waarin mensen van elkaar leren en zij de bereidheid kennen tot het geven en ontvangen van feedback.

Medewerkers raken binnen een organisatie gesocialiseerd binnen de huidige cultuur. Dit gebeurt voor het grootste gedeelte geheel onbewust. Dit komt doordat socialiserende (leer)processen in de culturele context van een organisatie in hoge mate vanzelfsprekend en impliciet zijn. Medewerkers weten dat zij gesocialiseerd raken maar kunnen moeilijk benoemen waarneer en waar dit zich afspeelt. Bolhuis (1995) stelt dat er gemakkelijk botsingen van culturen ontstaan wanneer nieuwe medewerkers komen werken in een organisatie. Een botsing van culturen is een confrontatie tussen eigen vanzelfsprekend geachte opvattingen en handelwijzen, kortom het referentiekader, en de opvattingen en handelwijzen van anderen die deze ook als vanzelfsprekend zien. Deze botsing van culturen kan leiden tot verschillende leerreacties, waarvan het ter discussie stellen van beide referentiekaders zal leiden tot de grootste leerreactie voor zowel het individu als de organisatie. De leerreactie die individuen kennen wordt voornamelijk gevormd door de cultuur die binnen een organisatie bestaat. Dit komt doordat impliciete kennis en leerreacties vaak in hoge mate geautomatiseerd, dat wil zeggen onbewust geworden, zijn (Bolhuis en Simons, 1999).

Dit hoofdstuk vormde een weergave van de belangrijkste theorieën over kennisdeling, impliciete leerprocessen en de thema's die in ik in mijn onderzoek heb opgenomen. Uit de literatuur kan worden opgemaakt dat impliciete leerprocessen binnen een kennisintensieve organisatie voornamelijk ontstaan uit sociale interactie en dat de wijze waarop leerprocessen binnen deze interactie vorm krijgen afhangt van een aantal condities. Deze condities benoem ik als persoonlijke motivatie, structuur en cultuur. In hoofdstuk 4, de resultaten, zal worden weergegeven hoe impliciete leerprocessen binnen directie Beleid van de provincie Noord-Holland vorm krijgen en in hoeverre er ondersteunende condities bestaan voor het tot stand komen van deze processen en zal een koppeling worden gemaakt met de literatuur. In het volgende hoofdstuk zal eerst worden ingaan op de onderzoeksmethoden en –technieken die ik tijdens mijn onderzoek gebruikt heb om te komen tot de resultaten.

3. Methodologie

3.1 Onderzoeksmethoden

3.1.1 Interpretatief kwalitatief onderzoek

De doestelling van mijn onderzoek bij de directie Beleid van de provincie Noord-Holland was om inzicht te verschaffen in de wijze waarop impliciete leerprocessen plaats vinden en welke aspecten door medewerkers al dan niet als ondersteunend worden ervaren om deze processen te laten plaats vinden. Om te voldoen aan deze doestelling heb ik gekozen voor een interpretatief kwalitatieve onderzoeksmethode. Boeije (2006) stelt dat kwalitatief onderzoek gebaseerd is het verschaffen van inzichten in wat zich af speelt in een organisatie. Het gaat hierbij om het interpreteren en analyseren van de wijze waarop mensen zich gedragen op basis van de betekenis die zij geven aan bepaalde verschijnselen. Boeije (2006) stelt dat een onderzoek met een interpretatieve karakter gericht is op de wijze waarop mensen een bepaalde situatie interpreteren. Deze scriptie beschrijft dan ook, zonder hier voortdurende bij stil te staan, mijn interpretatie van de wijze waarop impliciete leerprocessen binnen de directie tot stand komen.

3.1.2 Cultureel perspectief

Een onderzoek met een interpretatief karakter is vaak een onderzoek vanuit een cultureel perspectief. Kolb (1984) veronderstelt dat het van belang is om de onderstroom in organisatie in beeld te brengen om een goed inzicht te krijgen in de totstandkoming van impliciete leerprocessen. Het bestuderen van deze onderstroom in organisaties kan door gebruik te maken van een cultuur perspectief. Dit perspectief, dat voortkomt uit de culturele antropologie, ken een holistische kijk op sociale fenomenen met het doel deze fenomenen in zijn complexiteit te kunnen begrijpen. Schein (1985) beschrijft cultuur als: *"A pattern of shared basic assumptions that a group learned as it solved its problems of external adaption and integration, that has worked well enough to be considered valid and therefore to be taught to news members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems"*. Bezien vanuit een cultureel perspectief zijn artefacten, taal, betekenisgeving en waarden belangrijke aspecten bij het begrijpen van organisatorische processen. Het onderzoek is erop gericht geweest om verschijnselen te analyseren om vervolgens betrokkenen te bevragen over de betekenis die zij geven aan de verschijnselen. Het analyseren van verschijnselen heeft plaats gevonden op basis van observaties waarin ik heb geprobeerd een holistische kijk te hanteren. Interviews en gesprekken met mensen binnen de organisatie hebben mij inzichten gegeven in de betekenis die zij geven aan bepaalde fenomenen.

3.1.3 De positie van de onderzoeker

Resultaten in een interpretatief onderzoek komen tot stand door de interpretaties van de onderzoeker te bundelen en deze te analyseren. De wijze waarop ik als onderzoeker tegen zaken aankijk word bepaald door het referentiekader dat ik bezit. Het is dan ook van belang om inzichten te krijgen in dit referentiekader dat ik gedurende het onderzoek heb gehanteerd. Mijn referentiekader is voornamelijk gevormd door mijn eerdere ervaringen met onderzoek, mijn vooropleiding, de organisaties waar ik heb gewerkt en persoonlijke kenmerken. Mijn vooropleiding sociologie aan de Universiteit Nijmegen heeft bij mij een sterke voorkeur ontwikkeld voor kwantitatieve onderzoeksmethoden. Mijn master (Organisatie, Verandering en Management) aan de Universiteit Utrecht heeft mij ook de toegevoegde waarde van kwalitatieve onderzoeksmethode laten, maar hierin ben ik minder bedreven. De afgelopen jaren heb ik onderzoek gedaan bij de Algemene Rekenkamer in Den Haag en de brandweer

cluster EVA (Gemeente Apeldoorn). Deze organisaties hebben het beeld dat ik van overheidsorganisatie heb voor een belangrijk deel gevormd en hebben mijn referentiekader bepaald. Ook persoonlijke eigenschappen vormen mijn referentiekader. Zo zie ik mijzelf als kritisch, snel meningvormend, eigenzinnig en kan ik zoek ik niet naar dingen die herken maar waarover ik mij verwonder.

3.1.4 De rol van de onderzoeker

Gedurende het onderzoek heb ik wisselend een interactieve rol dan wel gedistantieerde rol aangenomen binnen de organisatie. De verschillende onderzoeksmethoden vereiste een verschillende afstand van de onderzoeker met betrekking tot de respondenten. Zo heb ik tijdens de interviews een interactieve rol aangenomen terwijl ik bij observaties in veel gevallen als *fly on the wall* heb opgetreden. Ook heb ik een aantal participerende observaties gedaan. Bij een participerende observatie wordt directe waarneming mogelijk door deelname van de onderzoeker aan het sociale leven van de respondenten (Schatzman & Strauss, 1973 in Boeije, 2006). Deze vorm van onderzoek heb ik gekozen tijdens een brainstorm of enkele informele overleggen. Binnen de organisatie heb ik een open rol gespeeld, aangezien ik eerlijk heb gecommuniceerd over mijn positie en het onderzoek dat ik aan het uitvoeren was. De werkwijze die ik gedurende het onderzoek heb gehanteerd is een iteratieve parallelle wijze van onderzoek geweest. Het onderzoek is benaderd met een open blik en met zo min mogelijk vooropgezette ideeën. Dit past bij het explorerende karakter van dit onderzoek. Het onderzoek bevatte wel enkele lineaire-seriele elementen. Zo was er geen uitloop mogelijk op de planning en zijn enkele thema's al op voorhand vastgesteld. Ondanks een strakke planning heb ik gezocht naar een bepaalde diepgang in het onderzoek om zo tot nieuwe inzichten te komen. Hierdoor is het onderzoek een arbeidsintensief proces geworden. Dit sluit aan bij het holistische type van onderzoek dat mijn onderzoek kenmerkte. Bezien het onderwerp van onderzoek heb ik gedurende de onderzoeksperiode een contingent rationaliteitsmodel gehanteerd. Dit wil zeggen dat de ik veel ruimte heb geboden aan multirationaliteit, waarbij onderzoek kan worden gezien als een sociaal proces (Verschuren, 2009) en waarin de betekenisgeving van de respondenten centraal staat. Naast de betekenisgeving van de medewerker heb ik ook een eigen beeld gevormd. Als onderzoeker heb ik een etic (buitenstaanders) perspectief gehanteerd (Verschuren, 2009). Vanuit dit perspectief heb ik geprobeerd inzichtelijk te maken hoe sociale interacties mijn inziens tot stand komen en op welke wijze deze van invloed zijn op impliciete leerprocessen.

3.2 Dataverzameling

Het onderzoek dat ik heb gedaan was een kwalitatief interpretatief onderzoek. Deze wijze van onderzoek is geschikt om inzichten te krijgen in de betekenissen die personen aan situaties toekennen. Het kan een methode zijn om onbewuste, niet zichtbare processen, zichtbaar te maken. Gezien het onderwerp van onderzoek is inzicht in deze onbewuste processen van belang. Impliciete leerprocessen spelen zich in veel gevallen onbewust af. Door middel van observaties ben ik nagaan welke sociale interactie zich tussen medewerkers zich voordeden en door middel van interviews ben ik vervolgens ingaan op de impliciete leerprocessen die hier evt. uit voortkwamen. Gedurende het onderzoek heb ik gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksmethodes.

3.2.1 Literatuurstudie

In van de elementen in mijn onderzoek was een literatuurstudie. Deze methode van onderzoek heb ik op verschillende wijze in mijn onderzoek gebruikt. In de eerste plaats heb ik literatuur die binnen de organisatie beschikbaar was bekeken en gelezen om mijzelf zo een beeld te kunnen vormen van de taken, doelen, uitgangspunten, resultaten en werkwijze van de organisatie. Naast deze vorm van literatuurstudie heb ik ook een wetenschappelijk

literatuurstudie gedaan om inzichten te krijgen in de onderzoeken en theorieën die omtrent impliciete leerprocessen bekend zijn. Deze literatuurstudie is gedurende het hele onderzoek doorgegaan omdat ik steeds opzoek was naar theorieën die ondersteunend dan wel afwijkend waren van de data die ik gevonden had. Verschuren en Doorewaard (2000) noemen dit een gefundeerde theoriebenadering. Bij deze benadering vergelijk je als onderzoeker voortdurend de empirische gegevens met de theoretische concepten.

3.2.2 Observaties

De empirische data uit mijn onderzoek kwam voort uit observaties en interviews. Onder observaties versta ik de indrukken en beelden die ik van de organisatie heb gekregen gedurende de onderzoeksperiode. Vooral tijdens de eerste fase (exploratieve fase) van het onderzoek hebben observaties een belangrijke informatiebron gevormd. Een groot gedeelte van de observaties die ik heb gedaan waren toevallige observaties. Deze konden plaats vinden op iedere locatie in het gebouw waar mensen met elkaar interacteerden. Daarnaast heb ik gedurende de onderzoeksperiode vijf personen een gedeelte van hun werkdag gevolgd. Hierdoor kreeg ik inzichten in de verschillende sociale interactiemomenten die medewerkers op een dag hadden buiten de georganiseerde overleggen om.

Naast de toevallige observaties, en het schaduwen heb ik ook een aantal gerichte observaties gedaan. Gericht observeren is een vorm van onderzoek waarbij ik als onderzoeker probeer om diepgaand inzicht te krijgen in een of enkele tijdruimtelijke begrensde objecten of processen (Verschuren & Doorewaard, 2000), in dit geval sociale interactie momenten. Zo heb ik gedurende het onderzoek eenentwintig georganiseerde vergaderingen of overleggen geobserveerd. Bij deze observaties heb ik de *fly on the wall* methode proberen toe te passen. Bij de keuze voor observaties heb ik gekozen voor een hiërarchische methode van onderzoek (Verschuren & Doorewaard, 2000). Dit houdt in dat ik in een eerste fase afzonderlijke observaties heb benadert alsof het een serie van enkelvoudige observaties betrof. In de tweede fase, de analyse fase, heb ik vervolgens gezocht naar overeenkomsten en verschillen in de observatieresultaten, en op basis daarvan heb ik aanvullende gerichte observaties gedaan. Bij het analyseren van de observatieresultaten heb ik een selectieve codering toegepast, oftewel: *“selecting the core category, systematically relating it to other categories and filling in categories that need further refinement and development (Strauss & Corbin, 1998:116 in Boeije, 2006)*. Deze selectieve codering leidde tot de drie condities, persoonlijke motivatie, organisatiestructuur en organisatiecultuur. De belangrijkste topics waar ik tijdens de tweede fase van observaties aandacht voor heb gehad waren de condities/topics die ik in dit onderzoek heb opgenomen. Ook gedurende de tweede fase van de onderzoeksperiode zij de condities steeds bijgesteld omdat ik door voortschrijdend inzicht besepte dat niet alle topics goede data opleverde, of omdat ik juist aandacht moest hebben voor topics die niet in mijn oorspronkelijke topiclijst naar voren kwamen.

3.2.3 Observaties & interviews

Gedurende de onderzoeksperiode heb ik vijf respondenten een dagdeel geschaduwd. De respondenten gaven vooraf toestemming om hen te schaduwen. Van te voren stuurde ik hen een korte uitleg van de observatiemethoden die ik zou hanteren. Alle respondenten kenden gedurende de observaties meerder interactiemomenten. Over de interactiemomenten heb ik zoveel mogelijk aantekeningen gemaakt waarbij ik specifiek gelet heb op het delen van ervaringen, attitudes en houdingen, en de wijze waarop hierover gesproken werd. Na de observaties heb ik de interviews gehouden met degene die ik geobserveerd had. Het doel hiervan was om data te vergaren door de respondent te laten reflecteren op het gebeurde. De interviews hield ik altijd directe naar een observatie om zodoende een korte tijdsspanne te hebben tussen een bepaald door mij geobserveerde actie en de reflectie van de geïnterviewde tijdens het interview. Silverman (2010:45) stelt de vraag of data uit interviews gezien kunnen

worden als een toegang tot een directe ervaring of slechts gezien kunnen worden als een, door de respondent gevormd, beeld van een ervaring. Door observaties en interviews aan elkaar te koppelen en te vergelijken heb ik hierin onderscheidt proberen te maken. Observatie data en interview data leverde in veel gevallen verschillende resultaten op die ik beide als een gelijkwaardige rationaliteit heb opgenomen in mijn onderzoek.

3.2.4 Interviews & gesprekken

Tijdens de onderzoeksperiode heb ik vele gesprekken en interviews gehad met medewerkers in de organisatie. Een interview beschouw ik als een gespreksvorm waarin een persoon- de interviewer- zich bepaalt tot het stellen van vragen over gedragingen, opvattingen, houdingen en ervaringen ten aanzien van bepaalde sociale verschijnselen, aan één of meer anderen –de participanten of geïnterviewden- die zich voornamelijk beperken tot het geven van antwoorden op die vragen (Maso, 1987 in Boeije, 2006:57). In totaal heb ik elf geplande interviews gehouden met mensen binnen de organisatie. Hiervan waren drie interviews met MT-leden en acht interviews met medewerkers. Naast de geplande interviews heb ik veel gesprekken/interviews gehad met mensen op basis van observaties of door toevallig contact. In deze gesprekken/interviews was het lastiger om mijzelf te beperken tot het stellen van vragen doordat ik op basis van de observaties vaak al (onbewust) een mening had gevormd over de gedragingen, houdingen of opvattingen van de respondent. Deze interviews kende dan ook in veel gevallen ongestructureerd of vrij karakter (Boeije, 2006). De elf interviews die gepland waren kende een semigestructureerd karakter. Topics die ik in deze interviews wilde bespreken waren;

- *sociale interactie*, belevenissen, betekenissen;
- *kennisoverdracht*, impliciet, expliciet;
- (*impliciete*) *leerprocessen*, ervaringen, motivaties, opvattingen, toegevoegde waarde;
- *cultuur*, normen, waarden, opvattingen, macht,.

De oorspronkelijke topiclijst voor het semigestructureerde interview was gebaseerd op de uitgangspunten van Scott-Morgan (1994) die stelt dat er een aantal belangrijke indicatoren zijn voor het effectief laten plaats vinden van impliciete leerprocessen binnen een organisatie. Door voortschrijdend inzicht en afhankelijk van de respondent heb ik mijn topiclijst aangepast of bijgesteld. De beide vormen van interviewen die ik gebruikt had kende hetzelfde doel, namelijk om de diepte in te gaan om zo de houdingen en opvattingen van de respondent inzichtelijk te maken (Boeije, 2006)

3.2.5 Respondenten

In het onderzoek heb ik vele vergaderingen, mensen en gebeurtenissen geobserveerd. Vanuit de organisatie had ik mogelijkheid gekregen, om met uitzondering van MT-overleggen bij alle overleggen aan te schuiven voor observaties. De observaties die ik heb gedaan waren random en waar mogelijk heb geprobeerd een spreiding aan te brengen tussen sectoren en vormen van overleg. Voor de interviews heb ik respondenten benaderd op basis van observaties. Iedereen die ik gedurende de onderzoeksperiode heb benaderd om mee te werken aan het onderzoek heeft hiermee ingestemd. Bij de keuze voor respondenten heb ik geprobeerd een zo'n divers mogelijk samenstelling van personen te krijgen op basis van functie, ervaring en sector waarin iemand werkzaam is. Alle respondenten die bij het onderzoek betrokken heb ik toegezegd dat zij geanonimiseerd in het onderzoek zullen worden opgetrokken. Dit heeft er toe geleid dat de namen in observatiebeschrijvingen fictief zijn, en citaten die mogelijk zijn terug te leiden naar een persoon niet in het onderzoek zijn opgenomen.

3.3 Dataverwerking en analyses

Gedurende het onderzoek heb ik verschillende onderzoeksmethodes toegepast om inzichten te krijgen in de organisatie en de impliciete leerprocessen die zich hierin afspelen. De data die ik

heb verzameld heb ik voortdurend geanalyseerd. Silverman (2010) stelt dat het analyseren van data uit verschillende databronnen leidt tot een completer beeld, maar dat het van een onderzoeker ook meer analysekwaliteiten vergt. Het is het allereerst van belang om te benadrukken dat de analyse niet op één moment heeft plaatsgevonden, maar een voortdurend proces was tijdens mijn onderzoek. Op basis van de literatuur heb ik mijzelf een frame aangemeten dat leidend was voor de wijze waarop ik naar de organisatie ben gaan kijken. Observaties en interviews leidden ertoe dat dit frame voortdurende werd bijgesteld, of dat er nieuwe elementen werden toegevoegd. Het analyseren van nieuwe data gebeurde voortdurend tijdens de eerste fase van onderzoek. Soms gebeurde dit onbewust, maar ik heb getracht zoveel mogelijk te expliciteren wat de gevolgen van de nieuwe data waren voor mijn frame. Na drie maanden onderzoek heb ik alle data naast elkaar gelegd en ben ik door de hiërarchische methode en selectieve codering gekomen tot de drie condities die in dit onderzoek beschreven worden. Met dit aangepaste frame ben ik vervolgens weer de organisatie ingegaan om meer gerichte data te verkrijgen. Dit proces heeft zich voortdurend herhaald totdat ik frame had gevonden dat paste op de organisatie en het tot stand komen van impliciete leerprocessen. Nadat ik enkele weken mijn frame heb laten aanpassen bemerkte ik tijdens observaties en interviews dat mijn frame steeds minder aan verandering onderhevig was. Er was sprake van verzadiging. Dit treedt op wanneer nieuwe data niet meer leiden tot wezenlijke nieuwe inzichten (Verschuren, 2009). Op dat moment heb ik citaten of cases gezocht die mijn frame typeerden. Deze voorbeelden, citaten of cases heb ik vervolgens beschreven wat leiden tot resultaten, die gezien kunnen worden als mijn frame van de organisatie. Deze resultaten heb ik in interviews en observaties nogmaals geverifieerd wat leiden tot kleine aanpassingen. Tijdens de analyse heb ik ruimte gegeven aan multirationaliteit, wat betekend dat theorie, observatiedata en interviewdata niet op elkaar hoefde aan te sluiten. Zo zijn de observatiedata niet altijd overeenkomstig de interviewdata en niet altijd te verklaren met bestaande theorieën. Deze multirationaliteit past mijn inziens goed bij het interpretatief kwalitatief karakter van mijn onderzoek en speelde een belangrijke rol bij de voortdurende analyse.

3.4 Kwaliteitscriteria

De conclusies die ik op basis van mijn onderzoek trek moeten betrouwbaar, valide en bruikbaar zijn. Juist bij interpretatief kwalitatief onderzoek is het van belang om aan te geven in welke mate het onderzoek al dan niet voldoet aan deze criteria voor goed onderzoek. Vanuit mijn eigen ervaring met veelal kwantitatief onderzoek was het gedurende het onderzoeksproces een zoektocht om te komen tot juiste, geldige en betrouwbare bevindingen en conclusies. In deze paragraaf zal ik ingaan op de betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid van het onderzoek en de hieraan gerelateerde thema's.

3.4.1 Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid van een onderzoek kan gezien worden als de mate waarin een onderzoek vrij is van toevalligheden of onjuistheden. Een korte en heldere definitie van het begrip wordt gegeven door Hammersley (1992:67) in (Silverman, 2010: 275) Hij stelt: "*Reliability refers to the degree of consistency with which instances are assigned to the same category by different observers or by the observer on different occasions*". Bij kwalitatief interpretatief onderzoek gaat het om de interpretatie die de onderzoeker geeft aan bepaalde sociale verschijnselen. De data wordt verzameld door middel van observatie en interviews die door de onderzoeker geïnterpreteerd worden. Gedurende de observaties heb ik geprobeerd zo veel mogelijk waarde vrij te observeren. Dit betekend dat ik mij bewust probeerde te zijn van mijn eigen opvattingen en meningen zodat deze mijn observaties zo min mogelijk zouden beïnvloeden. Ook heb ik geprobeerd met een gelijk referentiekader verschillende situaties te observeren. Door voortschrijdende inzichten en een toenemende kennis van het onderwerp is mijn

referentiekader gedurende het onderzoek verschoven van een holistische kijk op de organisatie naar een gerichte blik waarbij ik voornamelijk aandacht had voor de thema's die ik het onderzoek zou meenemen. Betrouwbaar onderzoek heeft als één van de belangrijkste kenmerken dat het herhaalbaar is. Indien het onderzoek op een gelijke wijze herhaald zou worden zou dit moeten leiden tot gelijke bevindingen en conclusies. Het onderzoek dat ik heb uitgevoerd is niet exact te herhalen aangezien veel van mijn data voortkomt uit de observaties die niet herhaald kunnen worden. In veel gevallen ontstonden de gevallen van dataverzameling op toevallige wijze. Wanneer de herhaalbaarheid van een onderzoek niet kan worden gewaarborgd moet er worden gestreefd naar een zo hoog mogelijke mate van navolgbaarheid. Boeije (2006) spreekt van navolgbaarheid wanneer een onderzoeker het onderzoeksproces op een adequate wijze beschrijft zodat het een virtuele replicatie mogelijk maakt, dus het onderzoeksproces moet zo worden beschreven dat het herhaald kan worden op basis van de in het rapport beschreven werkwijze. Om deze reden heb ik in de vorige paragrafen beschreven op welke wijze interviews en observaties tot stand zijn gekomen en welke keuzes ik daarbij heb gemaakt. Niet alle keuzes die in het onderzoek zijn gemaakt kan ik weergeven, omdat ik soms keuzes heb gemaakt zonder mij hiervan bewust te zijn. Om mijn gedachteprocessen en keuzemomenten gedurende het onderzoek zo veel mogelijk te documentaire ging ik nooit op pad zonder mijn notitieboek, waarin ik toevallige waarnemingen maar ook ideeën en keuzes in kon opschrijven.

Om de betrouwbaarheid van mijn bevindingen te vergoten heb ik deze op hoofdlijnen geverifieerd alvorens ik ze in mijn rapport heb opgenomen. Hiervoor heb ik mensen in de organisatie gesproken waarmee in niet eerder in aanraking was gekomen om een mogelijke vooringenomenheid van de respondent maar ook van mijn kant te voorkomen.

3.4.2 Validiteit

Validiteit kan worden gezien als de geldigheid van het onderzoek. Het gaat om de mate waarin de onderzoeker erin slaagt geldige uitspraken te doen over de door hem onderzochte verschijnselen (Verschuren, 2009). Validiteit kan worden onderverdeeld in interne validiteit en externe validiteit. De interne validiteit wordt bepaald door de mate waarin de onderzoeker erin slaagt om een compleet beeld te verkrijgen van het door hem onderzochte onderwerp. Ideaalitair schets de onderzoeker een beeld dat waarde vrij is. In de praktijk is het voor een onderzoeker niet mogelijk om waarde vrij onderzoek te verrichten. Het is wel van belang om als onderzoeker waarderingsvrij onderzoek te doen. Persoonlijke voorkeuren, motieven en vooroordelen en aannames moeten zo veel mogelijk buiten beschouwing worden gelaten.

De validiteit van de gevonden data en bevindingen is tijdens het onderzoeksproces een steeds terugkerend thema geweest. Als een onderzoeker, met een kwantitatieve achtergrond had ik moeite met de validiteit van mijn eigen data. Ik stelde mijzelf voortdurend de vraag of ik op basis van een aantal 'toevallige' observaties en interviews uitspraken mag doen over een gehele organisatie. Silverman (2010) noemt dit anecdotalisme. Bij kwantitatief onderzoek is de betrouwbaarheid van de data en de bevindingen hoog doordat de rol van de onderzoeker slechts in beperkte mate van invloed is op de bevindingen. Van de betrouwbaarheid van kwalitatief onderzoek was ik voorafgaande aan dit onderzoek nog niet overtuigd. Silverman (2010) stelt dat validiteit gelijk kan worden gesteld aan 'de waarheid'. Een duidelijke definitie van het begrip wordt gegeven door Hammersley (1992:67) in Silverman (2010:275). Hij stelt: *"By validity, I mean truth: interpreted as the extent to which an account accurately represents the social phenomena to which it refers"*. Bij kwalitatief onderzoek is de rol van de onderzoeker, en zijn bewustzijn hiervan van groot belang. De validiteit van het onderzoek wordt bepaald door de mate waarin de onderzoeker zichzelf en zijn lezers ervan weet te overtuigen dat zijn bevindingen de waarheid benaderen. Om deze waarheid zo dicht mogelijk te benaderen heb ik zoveel mogelijk gebruikt gemaakt van triangulatie. Deze term wordt gebruikt om aan te geven dat er verschillende vormen van data en methoden zijn gebruikt en

met elkaar vergeleken om tot conclusies te komen. Een bepaald onderwerp wordt dan op verschillende manier belicht. Zo heb ik interviews, documenten en observaties als data gebruikt en bekeken of er overeenkomstige bevindingen naar voren kwamen. De data die voortkwam uit mijn onderzoek heb ik geprobeerd te ondersteunen met theorieën. Swanborn (2002) spreekt in dit kader van een inductief karakter van onderzoek. Dit wil zegen dat de data leidend is voor de theorievorming. Het passen van theorie aan data was een voortdurend proces, dat zich steeds herhaalde. Verhoeven (2004) benoemt dit als een iteratief proces, of wel een methode van constante vergelijking. De gekozen methoden zijn gebruikt om de validiteit te verhogen zodat de gevonden data zo goed mogelijk aansluit bij de oncologische werkelijkheid.

De externe validiteit van mijn onderzoek is gering. Zelfs voor andere directies binnen de organisatie hebben de uitkomsten een beperkte waarde. Dit is het gevolg van de specifieke context waarin het onderzoek is uitgevoerd en die kenmerkend is voor de directie Beleid. Een lage externe validiteit is gezien vanuit de onderzoeksdoelstelling niet problematisch aangezien er inzichten zijn verkregen die specifiek van toepassing zijn op de directie Beleid. Elementen uit dit onderzoek zouden mogelijkerwijs bruikbaar zijn voor kennisintensieve beleidsorganisaties die in grote mate cultuur- en structuurovereenkomsten vertonen met de directie Beleid van de provincie Noord-Holland.

3.4.3 Bruikbaarheid

Naast de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek is de bruikbaarheid de belangrijkste voorwaarde voor een goed kwalitatief onderzoek (Verhoeven, 2002). Immers een onderzoek moet resulteren in nieuwe kennis of inzichten. De kennis die wordt vergaard moet bijdragen aan een oplossing voor een bepaald vraagstuk. In dit onderzoek ging het om inzichten te verschaffen in de wijze waarop impliciete leerprocessen binnen de organisatie tot stand komen. Er worden aan de hand van cultuur, structuur en persoonlijke motieven handvaten gegeven om deze impliciete leerprocessen te verbeteren. Het onderzoek heeft zich alleen gericht op de directie Beleid van de provincie Noord-Holland. De directie beleid is een specifieke directie gezien haar opdracht. De uitkomsten van dit onderzoek zijn dan ook in beperkte mate bruikbaar voor andere directie binnen de provincie. Voor andere overheidsorganisaties, die een gelijke organisatiemodel en doelstelling kunnen de inzichten die ik in deze scriptie geef wellicht wel bruikbaar zijn.

Alleen al door het uitvoeren van een onderzoek naar impliciete leerprocessen zijn er effecten geweest voor de organisatie. Verhoeven (2002) spreekt van een *Hawthorne-effect* wanneer respondenten als gevolg van het onderzoek nieuwe inzichten krijgen of anders over bepaalde zaken gaan denken. De interviews na aanleiding van de observaties leiden bij mensen tot een bepaalde mate van reflectie die in enkele gevallen nieuwe inzichten tot gevolg had. Hierdoor heb ik als onderzoeker invloed gehad op enkele bevindingen. Door de triangulatie die ik gedurende het onderzoeksproces hebt gehanteerd heb ik geprobeerd dit effect te beperken. De bruikbaarheid van het onderzoek komt voornamelijk tot uitdrukking in de adviezen aan de organisatie die in het laatste hoofdstuk van deze scriptie aan de organisatie worden gedaan om impliciete leerprocessen te ondersteunen.

4. Resultaten en Analyse

In dit hoofdstuk zullen de resultaten van het onderzoek worden besproken. Ik geef weer hoe impliciete leerprocessen tot stand komen en welke betekenis medewerkers hieraan geven. Leren door sociale interactie zal hierbij centraal staan. Nadat het tot stand komen van impliciete leerprocessen is besproken zal de relatie worden gelegd tussen impliciete leerprocessen en de persoonlijke motivatie van mensen. Na de bespreking van de effecten van persoonlijke motivatie op impliciete leerprocessen zullen ook de organisatiestructuur en -cultuur in verband worden gebracht met impliciete leerprocessen.

4.1 Impliciete leerprocessen

Voordat wordt ingegaan op de afzonderlijke thema's zal ik eerst het tot stand komen van impliciete leerprocessen illustreren aan de hand van data. Simons en Bolhuis (1999) stellen dat impliciete leerprocessen voornamelijk tot stand komen door middel van sociale interactie. Zij geven aan dat impliciete leerprocessen in elke interactie plaats vinden. De vraag is dan ook niet *of* maar *hoe* impliciete leerprocessen tot stand komen. Een impliciet leerproces komt tot stand wanneer een persoon zijn of haar referentiekader bijstelt doordat iemand anders zijn ervaringen en/of houdingen met de persoon in kwestie deelt. In het theoretisch kader heb ik aangegeven dat ik leren door ervaring zie als onderdeel van leren door sociale interactie. Immers elke ervaring met impliciete kennis speelt zich af in relatie met anderen.

4.1.1 Leren door sociale interactie

Een onderzoek naar impliciete leerprocessen was een zoektocht naar manieren om impliciete leerprocessen zichtbaar te maken. Gedurende het onderzoek heb ik bemerkt dat elke sociale interactie wel moet bijdragen aan een aanpassing van het referentiekader en dus, in veel gevallen onbewust, zal leiden tot een impliciet leerproces. Het doormaken van een impliciet leerproces is moeilijk te herkennen doordat het zich vaak onbewust afspeelt. Ik zal dit illustreren aan de hand van een voorbeeld.

Het is het aan de begin van de middag wanneer twee collega's op weg gaan naar een vergadering. De collega's hebben de hele morgen samen op een kamer gewerkt en al veel met elkaar gecommuniceerd over de vergadering. Eén van de collega's is Piet, een ervaren medewerker. Hij ondersteunt een onervaren medewerkster, Maria bij een groot project. Terwijl de twee collega's in het trappenhuis lopen bespreken ze de zaken die tijdens de vergadering naar verwachting behandeld zullen worden. De vergadering kent deelnemers uit zowel de directie Beleid als Beheer & Uitvoering, die samenwerken aan het project. De twee collega's zijn de enige vertegenwoordigers uit de directie Beleid. Gedurende de vergadering is het Maria die voornamelijk het woord voert namens Beleid. Zij stelt voortdurend vragen of plaatst opmerkingen bij de zaken die besproken worden. De voorzitter van het overleg schuift veel zaken die Maria bespreekbaar maakt ter zijde en geeft slechts in enkele gevallen antwoord op de vragen die door haar gesteld worden. Wanneer Maria een inhoudelijke vraag stelt krijgt zij vaak een antwoord dat aansluit op de vraag. In de gevallen dat Maria een vraag stelt over de wijze van handelen of het tot stand komen van beslissingen, krijgt zij of geen antwoord, of een inhoudelijk antwoord, dat geen recht doet aan de vraag. Haar non-verbale houding drukt een bepaalde irritatie uit en haar manier van spreken en vragen stellen wordt gedurende het overleg feller. Een aantal keer ondersteunt Piet Maria door een zelfde vraag te stellen of opmerkingen te plaatsen

maar dan in andere bewoordingen. In alle gevallen reageren de deelnemers van het overleg op de procesmatige vragen die door Piet gesteld worden. Wanneer de vergadering ten einde is lopen Piet en Maria de vergaderzaal uit. Piet wordt aangesproken door de voorzitter om nog wat zaken te bespreken terwijl Maria mij aanspreekt. Ze geeft aan dat ze het moeilijk vindt om haar punt te maken tijdens een overleg en geeft aan dat ze niet zo goed weet hoe dit komt. Ze zegt: *“Daarom neem ik Piet mee, dat is gewoon een strategische keuze, als hij iets zegt dan luisteren ze, hij weet hoe hij de zaken aan moet pakken”*. Nadat beide gesprekken zijn afgerond lopen Piet en Maria terug naar hun kamer en gaan beide weer aan het werk. In een gesprek later die dag geeft Piet aan dat hij zich heel bewust is van het feit dat hij dingen voor elkaar krijgt die anderen niet voor elkaar krijgen. Hij vindt het lastig om te benoemen waar dit door komt en wijt het aan de ervaring die hij heeft. Dit levert hem een bepaalde status op waardoor mensen eerder geneigd zijn naar hem luisteren.

Dit voorbeeld is mijn inziens een goede illustratie voor de wijze waarop leren door sociale interactie onbewust plaats kan vinden. In de eerste plaats blijken er tijdens het overleg vele verschillende opvattingen te bestaan over het thema waar over gesproken wordt. Met name Maria stelt veel vragen en plaatst opmerkingen bij zowel inhoudelijke als procesmatige zaken. De inhoudelijke vragen, waarin veelal informatie wordt uitgewisseld, worden beantwoord. Haar vragen over het tot stand komen van processen of beslissingen worden maar in beperkte mate beantwoord. Het duidt erop dat mensen in overleggen het lastig vinden om tegenstrijdige opvattingen en meningen te bespreken en graag een inhoudelijke discussie voeren. Hierdoor worden tegenstellingen in het referentiekader van de deelnemers vaak niet bespreekbaar gemaakt waardoor impliciete leerprocessen minder effectief tot stand komen. Maria beseft dat zij bepaalde zaken minder goed voor elkaar krijgt tijdens een overleg. Het is goed mogelijk dat zij onbewust de wijze waarop Piet zaken bespreekbaar maakt overneemt doordat ze ziet dat zijn handelen een effectieve methode is om haar doel te bereiken. Maria heeft ervaringen opgedaan die haar referentiekader zullen beïnvloeden. Binnen dit referentiekader wordt de informatie die mensen bezitten gewaardeerd en worden ervaringen als nieuwe kennis opgeslagen (Tsoukas, 2004). Leren door sociale interactie speelt zich binnen de organisatie voortdurend af doordat mensen in overleggen en werkzaamheden met elkaar interacteren en elkaars gedragingen, houdingen en opgedane ervaringen opnemen in hun referentiekader. Het voorbeeld van Piet en Maria geeft aan dat mensen het moeilijk vinden om de factoren, waardoor bepaalde zaken al dan niet succesvol verlopen, te benoemen. Piet en Maria bespreken de vergadering inhoudelijk na op weg naar de kamer, maar reflecteren niet op de wijze waarop zij gehandeld hebben en hoe het kwam dat Piet wel zijn doel bereikte en Maria niet. Het tot stand komen van reflectie op het handelen of op bepaalde gebeurtenissen kan bijdragen aan het zichtbaar maken van impliciete leerprocessen, zodat het referentiekader zo kan worden aangepast dat in de toekomstige situaties het handelen kan worden aangepast.

Zoals in het voorbeeld van Piet en Maria is beschreven werd er gedurende het overleg wel geprobeerd kennis over te dragen door het referentiekader van medewerkers ter discussie te stellen maar werd hier weinig ruimte voor geboden. Dit is iets wat ik binnen de organisatie tijdens het merendeel van de overleggen heb waargenomen. De wijze waarop het wel bespreekbaar maken van het referentiekader kan leiden tot impliciete leerprocessen wil ik bespreken aan de hand van een voorbeeld van Mieke, Isa en Johan.

Mieke en Isa maken onderdeel uit van een grote projectgroep die in opdracht van het MT werkt aan een specifiek project. Omdat zij vinden dat zij onvoldoende kennis hebben over een onderwerp dat in het project behandeld wordt, hebben zij

een gesprek georganiseerd met Johan, een ervaren medewerker in de organisatie. Het overleg vindt plaats in een vergaderzaal. Isa opent het gesprek door duidelijk haar doel van het gesprek te formuleren. Zij wil graag meer inzichten in de demografische ontwikkelingen in een bepaald gebied. Het ontbreekt haar aan kennis over de bevolkingscijfers, de ontwikkeling van de woningmarkt, en economische voorspellingen. Isa vraagt Johan of hij de notitie die zij hem heeft toegestuurd heeft gelezen. Johan geeft aan dat hij dit heeft gedaan en Isa vraagt: *“Ben je het eens met de aannames die we in de notitie hebben gedaan?”*. Johan geeft aan dat de aannames die gedaan zijn niet helemaal kloppen. Hij beargumenteert veel van zijn stellingen met data en informatie, waarvan hij goed op hoogte lijkt te zijn. Zowel Mieke als Isa vragen veel door, waarom aannames niet kloppen en geven Johan veel ruimte dit te beargumenteren. In plaats van het verschil in opvattingen te laten rusten wordt er uitgebreid over gesproken en worden ze door alle drie de deelnemers kritisch bevraagd. Isa, Mieke en Johan zijn op zoek naar een gedeelde opvatting door de kennis die zij hebben bij elkaar te brengen. Op vragen worden passende antwoorden gegeven en wanneer er onduidelijkheid bestaat wordt dit uitgesproken. Isa stelt: *“Oké, hier dacht ik heel anders over, maar als ik je goed begrijp dan zeg je dat..”*. Het overleg kent vele onderwerpen die natuurlijk in elkaar over gaan. Na elk onderwerp wordt er door Mieke of Isa samengevat wat er besproken is en welke nieuwe inzichten zij denken te hebben opgedaan. Naarmate het gesprek vordert deelt Johan steeds meer zijn ervaringen. Hij beschrijft veel oorzaak-gevolg-relaties, die Mieke en Isa kritisch bevragen. Wanneer het gesprek ten einde loopt vraagt Mieke: *“Welke ervaringen van jou zouden wij moeten meenemen in ons project?”*. Johan geeft op basis van zijn ervaring aan dat een goed project begint bij volledige en goede kennis. Als er een uur voorbij is geeft Isa aan dat er moet worden afgerond. Nadat het gesprek inhoudelijk is beëindigd vat Isa de kernpunten uit het overleg samen en zegt: *“Ik vond het een heel interessant gesprek”*. Nadat Johan de kamer uit is, blijven Mieke en Isa nog even zitten. Isa zegt tegen Mieke: *“Ik vond dit echt een heel goed overleg en ben er echt moe van. Het doel was om kennis te halen en dat is heel goed gelukt”*. Mieke beaamt dit en geeft aan dat ze het gesprek als heel waardevol heeft ervaren en veel meer nieuwe inzichten heeft verkregen dan dat normaal het geval is. De beide collega's zijn eigenlijk verbaasd over hoeveel nieuwe kennis ze tijdens het overleg hebben opgedaan. Ze bespreken de ineffectiviteit van andere overleggen en reflecteren op de wijze waarom ze aan dit overleg wel een voldaan gevoel hebben over gehouden. Isa: *“Ik herken het echt dat er mensen zijn die dan een vraag hebben en dan vervolgens alleen maar dingen tegen je komen vertellen. Dan denk ik echt; wil je nog wat weten of kom je nog wat doen?”*. Mieke herkent dit en beide medewerksters maken aanstalten om de vergaderzaal te verlaten. Als ik weg loop zegt Isa: *“Dit was echt een bijzonder overleg hoor, want normaal is het nooit zo effectief”*.

Deze casus van Isa en Mieke en Johan bezie ik als een duidelijk voorbeeld van het overdragen van kennis in sociale interactie waardoor impliciete leerprocessen tot stand komen. Dit voorbeeld toont dat het uitspreken van tegenstrijdige denkbeelden leidt tot nieuwe inzichten die het referentiekader van de betrokkenen vormt. Aan het begin van het overleg hebben Isa en Mieke een andere referentiekader over het thema waar zij over spreken dan Johan doordat zij over andere/mindere voorkennis beschikken. Doordat Mieke en Isa open staan voor nieuwe kennis en zij Johan ook de ruimte bieden om zijn zienswijze te beargumenteren, komen ze tot deze nieuwe inzichten. Wat mij opviel was dat de deelnemers erop gericht waren om elkaar te begrijpen en het als positief ervoeren dat er kritische vragen werden

gesteld. In het eerder beschreven voorbeeld van Piet en Maria werd het stellen van vragen als negatief ervaren waardoor er veel onduidelijkheid bestond over bepaalde zaken. Het stellen van vragen leidde er bij met name Johan toe dat ook hij zelf werd gedwongen om na te denken over zijn aannames en argumenten. Hierdoor kwam ook hij gedurende het gesprek tot nieuwe inzichten. Impliciet leren door sociale interactie vindt dus niet alleen plaats bij degene die kennis vraagt, maar kan ook plaats vinden bij degene die kennis beschikbaar stelt. Dat gebeurde in dit beschreven voorbeeld. Op basis van dit voorbeeld zou ik dan ook willen stellen dat het stellen van vragen gezien kan worden als het ontdekken van de kennis van iemand anders. Hierdoor krijg je niet alleen de informatie te horen die iemand zelf graag wil delen, maar ook inzichten in het referentiekader van de ander. Dit kan ertoe leiden dat de bevraagde op zijn beurt ook zelf meer inzichten verkrijgt in zijn referentiekader.

In het beschreven voorbeeld reflecteren Mieke en Isa na afloop van het overleg op wat er is voorgevallen. Uit mijn observaties blijkt dat er gedurende overleggen of vergaderingen nauwelijks reflectie plaats vindt. Reflectie-in-actie kan impliciete leerprocessen ondersteunen doordat medewerkers bewust zijn van het feit dat zij met elkaar interacteren met een bepaald doel. In veel gevallen is dit het overdragen van kennis. Het bespreekbaar maken van de vraag, waarom gaan de dingen zoals ze gaan tijdens een sociale interactie, heb ik nauwelijks waargenomen. Veel leerprocessen blijven hierdoor impliciet, medewerkers zijn zich niet bewust van de aanpassing van hun referentiekader. Uit mijn observaties maak ik op dat reflectie-op-actie wel plaats vindt, maar dat dit vaak niet met de betrokken zelf, wat ondersteunend zou zijn aan een impliciet leerproces, maar met anderen gebeurt. Medewerkers herkennen dit beeld. Een medewerker zegt hierover:

“Soms evalueer ik wel eens vergaderingen met anderen en dan kom ik er wel achter wat er allemaal fout gaat, maar dat doe ik niet met de mensen zelf maar met anderen”.

Hoewel ik uit mijn observaties opmaak dat in elke sociale interactie leerprocessen ontstaan, zijn medewerkers van mening dat leren door sociale interactie in veel gevallen niet mogelijk is. Mijn observatie is dat deze leerprocessen als gevolg van sociale interactie wel degelijk plaats vinden, maar dat ze in veel gevallen niet geëxpliciteerd worden. Het overdragen van ervaringen wordt door veel medewerkers als lastig ervaren en dat gebeurt volgens hen dan ook slechts in beperkte mate. Ik heb bemerkt dat er eigenlijk altijd ervaringen worden overgedragen, maar dat deze door medewerkers niet altijd als zodanig herkend worden. Het overdragen van ervaringen, opvattingen en houdingen gebeurt in elke sociale interactie, maar is gedurende de onderzoeksperiode nauwelijks bespreekbaar gemaakt. Met bespreekbaar maken bedoel ik het doorvragen en bediscussiëren van elkaars ervaringen. Waarschijnlijk leeft daarom onder veel medewerkers de gedachte dat leerprocessen zich nauwelijks voordoen in sociale interactie. Mijn observaties tonen aan dat ook het MT weinig oog heeft voor de totstandkoming van impliciete leerprocessen door mensen van elkaar te laten leren. Ook zij beperken zich in veel overleggen tot informatie en inhoudelijke vragen en gaan zelden in op gedeelde ervaringen. Tijdens overleggen heb ik nauwelijks waargenomen dat MT-leden degenen waren die het referentiekader van medewerkers kritisch bevroegen of medewerkers stimuleerden om dit bij elkaar te doen. Zij zijn meer gericht op de persoonlijke ontwikkeling van medewerkers los van de primaire werkzaamheden en de dagelijkse interacties. Zij geven tijdens interviews aan sterk te sturen op de ontwikkeling van persoonlijke competenties door middel van persoonlijke ontwikkeling. Medewerkers geven aan dat zij de mogelijkheid van leren door sociale interactie nauwelijks zien als een manier om hun competenties te versterken. Een medewerker zegt hierover:

“Nou uh dat is, het dus ja ik zit er over na te denken nu je het zo vraagt. Zo nadenkend is mijn indruk dat het leren op individueel niveau uitgebreid gestimuleerd wordt vanuit de organisatie, maar het onderling leren niet”.

De medewerker geeft aan dat hij vaak overleggen, of momenten waarop mensen samenkomen binnen de organisatie, niet effectief vindt en dat er wel degelijk mogelijkheden zijn om leerprocessen door middel van sociale interactie beter te laten verlopen. Uit mijn onderzoek komt naar voren dat impliciete leerprocessen als gevolg van sociale interactie beïnvloed worden door een aantal condities dat kan bijdragen aan de totstandkoming van deze processen. Deze zullen worden weergegeven in de volgende paragrafen. Zoals in de twee bovenstaande voorbeelden is beschreven zal elke sociale interactie leiden tot een (onbewust) impliciet leerproces. Medewerkers zien dit anders. Zij geven in tegenstelling tot mijn observaties aan dat impliciete leerprocessen als gevolg van sociale interactie nauwelijks ontstaan. Tijdens de reflectie benoemen veel medewerkers leren door ervaring als belangrijkste vorm van leren binnen de organisatie. Zij geven aan dan niet te leren van ervaringen van anderen, maar veelal van eigen ervaringen. Eén van de medewerkers geeft aan de hand van een metafoor over een videorecorder weer op welke wijze hij door ervaringen heeft geleerd binnen de organisatie.

“Het is net als dat je een videorecorder koopt, met een gebruiksaanwijzing die door een vertaalcomputer vertaald is. Van die apparaten snap je natuurlijk helemaal niks. Er zit wel een boekje bij en dat lees je dan, dat is hier ook. Op het Intranet staan allerlei handleidingen van hoe bepaalde processen werken, maar die zijn niet te begrijpen. Ja, het heeft natuurlijk ook te maken met wat voor soort werk doe je binnen de organisatie, en het heeft ook te maken met hoe zit je zelf in elkaar, qua karakter, ben je iemand die het apparaat eerst aansluit, of ben je iemand die eerste de handleiding leest. Ik ben iemand die het apparaat meteen aansluit. Ik ga niet alles grondig lezen, maar ik ga gewoon beginnen en dan zie ik het wel, en dan improviseer ik wel, en ik vraag af en toe wat. Maar je hebt ook mensen die natuurlijk eerst alles willen weten voordat ze een stap durven te zetten.

Zoals deze medewerker aangeeft heeft hij de zaken in de organisatie voornamelijk geleerd door het opdoen van ervaringen. Hij stelt dat door zelf aan de gang te gaan hij ervaringen opdoet die het referentiekader vormen. Leren door middel van protocollen of trainingen (expliciet leerproces) benoemt hij als ineffectief. Hij geeft aan dat hij leren voornamelijk als een sociaal proces ziet waarbij hij hulp inroept van anderen op het moment dat hij er zelf niet uitkomt, wat ik ook benoem als leren door sociale interactie. Hij maakt immers gebruik van de impliciete kennis van anderen op het moment dat hij voor een bepaald handelingsvraagstuk zelf niet voldoende kennis in huis heeft. Het gebruik van Intranet, opleidingen of beschikbare handleidingen en protocollen wordt door medewerkers zelden genoemd als manier om nieuwe dingen te leren. Deze middelen worden door de medewerkers ervaren als ondersteunende leermiddelen. Het zijn met name de ervaren werknemers die aangegeven te leren door de ervaringen die zij opdoen. Zij geven aan dat zij binnen de organisatie relatief weinig collega's kennen van wie zij nog zaken kunnen leren. Zij geven aan dat er maar weinig mensen in de organisatie zijn die voor hen bruikbare kennis hebben. Leren door het werk dat zij doen, zien zij dan ook als belangrijkste mogelijkheid om zichzelf verder en breder te ontwikkelen. Zij geven aan dat de context waarin zij hun werkzaamheden moeten uitvoeren voortdurend aan verandering onderhevig is wat er toe leidt dat zij hun werkwijze en manier van handelen aanpassen. Het doorgeven van hun kennis aan minder ervaren medewerkers tijdens sociale interactie zien zij als iets wat lastig is. Een ervaren medewerker geeft aan dat hij kennis, die hij door middel van ervaring heeft opgedaan, moeilijk kan doorgeven. Hij stelt:

“Ik denk dat ervaring maar in beperkte mate overdraagbaar is. Kennis is makkelijker. Uiteindelijk moet je dingen aan den lijve ondervinden en daarin moet je je eigen rol en positie zien te vinden”.

Deze medewerker koppelt ervaringen los van kennis. Met kennis doelt hij op inhoudelijke kennis, terwijl hij ervaring ziet als handelingskennis. Deze medewerker is van mening dat het overdragen van handelingskennis niet mogelijk is omdat dit voor hem voort komt uit het eigen handelen. Uit interviews blijkt dat veel medewerkers deze opvatting delen. Zij stellen dat mensen zelf bepaalde zaken moeten meemaken om er van te leren, het enkel overdragen van ervaringen is niet voldoende. Het delen van ervaringen wordt vaak niet gezien als een effectieve manier voor het delen van kennis. Onervaren medewerkers geven aan dat zij ook veel leren door ervaring maar dat zij het prettig vinden om hierbij ondersteund te worden door een ervaren medewerker, die zijn ervaringen overdraagt. Die ondersteuning, die zou kunnen plaats vinden aan de hand van directe feedback of reflectie, is in de dagelijkse praktijk niet altijd beschikbaar waardoor medewerkers het gevoel hebben dat ze toch veel dingen zelf moeten ontdekken. Een onervaren medewerker zegt hierover:

“Ja en vaak kom je er ook gewoon zelf achter doordat je denkt, hmm dit werkt niet en hoe komt dat eigenlijk, dan ga je er zelf over nadenken, ja misschien moet je het zo aanpakken en dan blijkt dat beter te werken”.

Deze medewerker geeft aan dat zij door te reflecteren op haar handelen tot nieuwe inzichten komt om zaken op een andere wijze aan te pakken, en dus een leerproces heeft doorgemaakt. Veel medewerkers stellen dat er weinig ervaringen gedeeld worden en dat er weinig met collega's gesproken wordt over hoe en waarop zaken op een bepaalde manier worden aangepakt. Deze opvatting wordt deels bevestigd door mijn observaties. Uit de observaties blijkt namelijk dat medewerkers tijdens overleggen goed in staat zijn om inhoudelijke kennis te delen. Inhoudelijke kennis kent een sterke overeenkomst met informatie, omdat het vaak makkelijk te expliciteren is en waardevrij. Handelingskennis daarentegen wordt gedurende sociale interactie ook vaak gedeeld, maar daar is minder aandacht voor. Medewerkers nemen dit minder snel van elkaar over. Dit kan verklaard worden omdat handelingskennis moeilijker te expliciteren is dan inhoudelijke kennis en dus lastiger zichtbaar. Het belang van handelingskennis is voor een kennisintensieve organisatie van groot belang, omdat inhoudelijke kennis steeds sneller aan verandering onderhevig is en dus steeds sneller devalueert.

Samenvattend

In deze paragraaf heb ik willen onderbouwen dat impliciete leerprocessen voortkomen uit sociale interactiemomenten die medewerkers met elkaar hebben. Impliciete leerprocessen ontstaan wanneer mensen ervaringen en houdingen delen die door anderen worden toegevoegd aan hun referentiekader. Het gevolg hiervan is dat het referentiekader zich ontwikkelt. Impliciete leerprocessen als gevolg van sociale interactie worden door medewerkers vaak niet herkend, doordat deze zich in veel gevallen onbewust afspelen.

4.2 Persoonlijke motivatie

De persoonlijke motivatie van medewerkers is van groot belang bij het tot stand komen van impliciete leerprocessen (Sprenger, 2009). De mate waarin medewerkers er binnen een organisatie in slagen om van elkaar te leren hangt sterk af van de bereidheid van medewerkers kennis beschikbaar te stellen en kennis van anderen tot zich te nemen. Deze paragraaf toont aan dat medewerkers een sterke bereidheid kennen inhoudelijke kennis (*know how*) beschikbaar te stellen, maar een beperkte bereidheid deze tot zich te nemen. De bereidheid om praktijkkennis, ervaringen en houdingen, (*know what*), of zoals Peter Senge (1990) het verwoordt *the capacity for action* met elkaar te delen is een stuk minder, terwijl er wel een sterke vraag bestaat naar deze vorm van kennis. Wanneer medewerkers een hogere bereidheid kennen om impliciete leerprocessen te ondersteunen zullen zij hiervoor meer gemotiveerd zijn. Naast bereidheid kennen ook verbondenheid en nabijheid een belangrijke relatie met de persoonlijke motivatie van mensen om kennis beschikbaar te stellen en van elkaar te leren. In deze paragraaf zal worden weergegeven wat de gevolgen zijn van een zwakke verbondenheid tussen medewerkers in de organisatie en zal het belang van nabijheid worden besproken.

4.2.1 Bereidheid

Binnen een sociale interactie zijn mensen afhankelijk van de bereidheid van anderen om te komen tot een impliciet leerproces. Zoals het tweede voorbeeld in de vorige paragraaf aantoonde geldt dit zowel voor de verstrekker van kennis als de ontvanger van kennis. De verstrekker (Johan) was bereid zijn kennis te delen terwijl Isa en Mieke bereid waren kennis te ontvangen. Dit leidde tot veel nieuwe inzichten wat kan worden opgevat als een impliciet leerproces omdat hun kennis is uitgebreid. De bereidheid kennis te ontvangen heb ik gedurende de onderzoeksperiode voornamelijk waargenomen door te observeren of mensen elkaar vragen stellen of ingaan op de kennis van hun gesprekspartner. Gedurende de onderzoeksperiode heb ik veel medewerkers vragen horen stellen aan collega's. Het zijn met name onervaren medewerkers die vragen stellen aan collega's op de werkplek. In bijna alle gevallen namen collega's de tijd om vragen, die persoonlijk werden gesteld, direct te beantwoorden en onderbraken zij daarvoor de werkzaamheden waar zij mee bezig waren. In veel gevallen, zoals ook het voorbeeld van Piet (4.2.3) toont, levert het stellen van een directe vraag in sociale interactie veel meer op dan alleen een antwoord op de vraag. Vaak is een vraag aanleiding voor een gesprek waarin veel kennis kan worden gedeeld. Ook medewerkers ervaren over het algemeen een grote bereidheid om kennis met elkaar te delen. Een medewerker zegt hierover:

“Die cultuur is hier ook absoluut niet zeg maar, dat mensen elkaar niet willen helpen, vragen moeten wel altijd zin hebben, maar ja, dat vinden we allemaal wel denk ik, maar op het moment dat jij gewoon een zinnige vraag hebt, en het belang ervan duidelijk is, jahoor dan uh, is de motivatie in dit huis huizenhoog volgens mij”.

Zoals de medewerker aangeeft kennen medewerkers een hoge bereidheid om tijdens één-op-één-contacten kennis met elkaar te delen. Dit is overeenkomstig mijn observaties. In overleggen en vergaderingen is de bereidheid van medewerkers hun kennis aan anderen beschikbaar te stellen een stuk minder dan tijdens deze één-op-één-contacten. Uit observaties blijkt dat tijdens overleggen relatief weinig vragen worden gesteld en medewerkers in beperkte mate ingaan op wat zijn/haar collega heeft benoemd. Ik zal dit illustreren aan de hand van een voorbeeld.

Aan het begin van de middag komt een sector bijeen voor het wekelijkse overleg. Op de afgesproken tijd zijn er slechts enkele deelnemers aanwezig. Tien minuten nadat het overleg zou beginnen opent de sectormanager het overleg. Het overleg kent veertien deelnemers die allemaal uit dezelfde sector afkomstig zijn. De sectormanager doet mededelingen die te maken hebben met besluiten van GS of het MT. Vele deelnemers zitten gedurende het overleg met elkaar te praten en te lachen. Zij luisteren ondertussen naar hun manager en een enkeling stelt een vraag. Bijna elk punt dat de sectormanager aandraagt eindigt met een grap, wat na een paar seconden lachen betekent dat het tijd is voor het volgende onderwerp. Nadat de sectormanager zijn mededelingen heeft gedaan vraagt hij enkele deelnemers toe te lichten waar zij mee bezig zijn. Dit doen zij. Er worden nauwelijks vragen gesteld en veel deelnemers luisteren niet actief. Zij spreken onderling, kijken op hun telefoon of staren naar buiten. Wanneer het onderwerp X besproken wordt nemen de deelnemers een actievere houding aan. Dit onderwerp vindt bijna iedereen interessant. De deelnemers hebben veel opmerkingen voor de manager of voor elkaar. Mensen gaan door elkaar heen praten en er ontstaan sub-overleggen. Dezelfde opmerkingen worden meerdere keren gemaakt door verschillende mensen. De deelnemers geven hun mening en delen hun ervaring over onderwerp X. Er worden nauwelijks vragen gesteld en medewerkers gaan niet in op de kennis van hun voorganger, maar brengen hun eigen ideeën naar voren. Er bestaat veel onduidelijkheid over onderwerp X. Na een paar minuten stelt de manager dat ze zo niet verder komen en hij gaat verder met het volgende onderwerp. Na een half uur zijn de onderwerpen die besproken moeten worden aan bod gekomen en zegt de manager: *“Zullen we nog even een rondje doen?”*. Veel deelnemers geven door middel van het schudden met het hoofd aan dat ze niets te melden hebben. Een aantal medewerkers geeft aan wel wat te willen zeggen. Zij beginnen met: *“Volgens mij heeft dit op heel weinig mensen betrekking maar”* en *“Ik vind het wel even leuk om te melden dat...”* en *“Wees maar niet bang ik heb maar een heel klein punt.”* De deelnemers die een punt naar voren brengen krijgen van enkele collega's een aantal vragen en geven daar antwoord op. Het overgrote gedeelte van de deelnemers luistert echter niet actief en smoest met elkaar over hele andere zaken. Nadat de punten besproken zijn sluit de manager af met een grap en verlaat iedereen de vergaderruimte.

Tijdens dit sectoroverleg was er een kleine groep medewerkers die aan het woord was en vragen stelde. Het grootste gedeelte van de deelnemers heeft niet actief geïnteracteed tijdens het overleg. Hoewel mensen stellen een hoge bereidheid te kennen om van elkaar te leren blijkt dit, zoals ik in mijn voorbeeld probeer aan te tonen, niet in georganiseerde overleggen. In het besproken voorbeeld is er slechts een beperkt aantal deelnemers die een bereidheid kent om kennis beschikbaar te stellen, en ontbreekt bij veel medewerkers de bereidheid om daadwerkelijk kennis van anderen tot zich te nemen. Dit blijkt ook uit gesprekken na afloop van het overleg. De deelnemers die ik heb gesproken zijn niet goed in staat om te reproduceren wat er tijdens het overleg besproken is, wat ik duid als een verminderde bereidheid om kennis tot zich te nemen. In veel overleggen is er een kleine groep deelnemers die veel participeert terwijl een groot gedeelte voornamelijk als toeschouwer kan worden aangemerkt. Opvallend vind ik dat, met name bij sectoroverleggen en overleggen met veel deelnemers, de bereidheid van mensen om kennis te delen minder is dan in teamoverleggen of in overleggen met een klein aantal deelnemers. Inde laatst genoemde worden veel vragen gesteld en worden ervaringen en opvattingen besproken en bediscussieerd. Uit observaties blijkt dat de (non)verbale participatie van deelnemers in kleine overleggen veel hoger is dan

in overleggen met meerdere deelnemers. In deze laatste overleggen delen mensen bovendien veel minder vaak hun ervaringen en opvattingen, maar beperken zij zich voornamelijk tot het delen van feitelijke informatie.

Gedurende de onderzoeksperiode is er in veel overleggen gesproken over het thema, kennis. Het is een thema dat volgens medewerkers steeds meer op de agenda komt binnen de organisatie. Veel medewerkers zeggen het belang van kennisdeling voor de organisatie en hun eigen positie te zien. Zij spreken in veel gevallen over kennisdeling als een activiteit die is losgekoppeld van de primaire werkzaamheden. Dit wil ik illustreren aan de hand van een brainstormmiddag.

Een aantal medewerkers heeft in overleg een brainstormsessie georganiseerd om te komen tot nieuwe ideeën voor kennisdeling binnen Het Nieuwe Werken. Bij de brainstorm zijn verschillende medewerkers uit de organisatie aanwezig. Verreweg de meesten zijn afkomstig uit de directie Beleid. De brainstorm is een drie uur durend creatief proces waarbij medewerkers worden gestimuleerd om out-of-the-box te denken. Gedurende de brainstorm komen mensen met ideeën voor manieren om kennis op een goede manier te delen. Deze ideeën worden op post-its geschreven die op een groot bord worden geplakt. Er zijn meer dan honderd verschillende ideeën. Uiteindelijk kiest de groep een aantal ideeën uit die in subgroepjes verder worden uitgewerkt. De overgrote meerderheid van de ideeën heeft betrekking op een expliciete vorm van kennisdeling, waarbij kennisdeling wordt losgekoppeld van het primaire proces en wordt gezien als een aparte handeling. De vier ideeën die naar aanleiding van de brainstorm worden uitgewerkt zijn allemaal *'nieuwe activiteiten'*, die naast het primaire proces moeten worden uitgevoerd om kennis te delen. Nadat de subgroepen de ideeën hebben uitgewerkt moeten deze gepitcht worden aan de groep.

Dit voorbeeld toont dat er binnen de organisatie weinig aandacht is voor impliciete kennis, maar veelal voor expliciete kennis. Hoewel er ideeën naar voren kwamen voor een verbetering van kennisdeling door cultuurveranderingen kiest een overgroot gedeelte van de medewerkers voor activiteiten die worden losgekoppeld van het primaire proces. Het gaat bovendien vaak om zaken die volgens medewerkers moeten worden vastgelegd in de structuur van de organisatie. Wanneer medewerkers spreken over kennisdeling wordt er vaak gedoeld op expliciete vormen van kennisdeling. Voor impliciete kennisdeling die tot stand komt door impliciete leerprocessen is nauwelijks aandacht. Medewerkers benoemen het leren in een organisatie als een toeval of een extra activiteit waar geld en/of waardering tegenover moet staan. Door medewerkers wordt in interviews aangegeven dat zij het delen van kennis niet zien als iets wat zich altijd voordoet maar iets wat *"speciaal georganiseerd moet worden"*. De Laet, Poell, Simons en Krogt (2001) maken onderscheid tussen *lerend werken* en *werkend leren*. Bij lerend werken staat werken centraal en leren vindt in dat kader en vaak onbewust plaats. Impliciete leerprocessen ondersteunen dit proces. Het is leren als gevolg van het uitvoeren van de primaire werkzaamheden. Bij werkend leren gaat het om een extra activiteit op de werkplek die als doel heeft zaken te leren. In het kader van impliciet leren is met name lerend werken relevant, waar bij medewerkers er voornamelijk bereidheid bestaat voor werkend leren. Ook het beschikbaar stellen van kennis wordt door medewerkers niet ervaren als een bijproduct van sociale interactie tijdens het primaire proces maar als een extra handeling. Medewerkers zien het delen van kennis als competentie waar zij op beoordeeld en voor beloond willen worden. Zoals één van de medewerkers aangaf:

“Het delen van kennis moet van toegevoegde waarde zijn voor individuele medewerkers. Als mensen er zelf geen voordeel van hebben of niet gedwongen worden zullen ze echt niet meedoen”.

Deze uitspraak toont dat de intrinsieke bereidheid die mensen zeggen te hebben om kennis aan elkaar beschikbaar te stellen nader moet worden bekeken. Uit mijn observaties blijkt dat veel medewerkers graag hun kennis beschikbaar stellen aan anderen zonder hier direct voordeel uit te halen. Het beschikbaar stellen van kennis kan ook gezien worden als een wijze van profilering van jezelf binnen de organisatie. Het doel is dan in mindere mate om anderen van jouw kennis te laten leren, maar om jezelf te profileren. Uit interviews blijkt dat onervaren medewerkers dit als een belangrijk motief zien om kennis met anderen te delen tijdens overleggen. Zij geven aan dat het beschikbaar stellen van kennis niet zozeer gericht is om anderen ervan te laten leren, maar om zichzelf te profileren en zo hun positie te versterken. Deze onervaren medewerkers ervaren dat binnen de organisatie de norm bestaat dat ze zichtbaar moeten zijn. In sociale interactiemomenten hebben zij dan ook het gevoel dat zij een bijdrage moeten leveren omdat dit goed is voor hun eigen positie. Het beschikbaar stellen van kennis komt dan niet zozeer voort uit het tot stand willen brengen van leerprocessen maar uit eigen gewin. Een medewerkster zegt hierover:

“En je ziet dat dat hier intern zo werkt, ik bedoel het is een grote organisatie, er zijn genoeg mensen met ambities, er zijn genoeg slimme mensen, en als jij je niet zo sterk aan het profileren bent dan ben je gewoon minder zichtbaar. Dus het is gewoon goed om zichtbaar te zijn en te vertellen wat je doet want daar heb je zelf gewoon baat bij, gewoon in carrièreperspectief intern maar ook voor je effectiviteit in je werk, ik bedoel als iedereen weet dat jij supergoed bezig bent op een bepaald gebied dan denken mensen ook wel eens aan je als ze een mailtje langs zien komen en dat is misschien relevant voor die en die want ik weet dat zij daar heel actief mee bezig is en dan kun je het doorsturen. Het vergroot daarmee ook wel heel erg je effectiviteit”.

Hoewel deze medewerkster in eerste instantie aangaf dat zij het delen van ervaringen en zaken waar zij me bezig is vooral ziet als een persoonlijke profilering, levert het haar ook bepaalde zaken op. Doordat anderen weten welke kennis zij bezit kunnen zij haar voorzien van aanvullende kennis, waardoor zij haar referentiekader kan aanpassen. Het zijn met name de onervaren medewerkers die aangeven behoefte te hebben aan nieuwe kennis om hun referentiekader te vormen. Ervaren medewerkers geven aan dat de mogelijkheden en noodzaak om te leren minder worden naarmate ze langer in een functie werken, maar dat ze er nog wel steeds bereid zijn om te leren. Sprenger (2009) waarschuwt voor perspectivische obsolescentie, een proces van het devalueren van impliciete kennis doordat de context ontwikkelt, terwijl de kennis van een medewerker minder snel ontwikkelt. Perspectivische obsolescentie kan er voor zorgen dat medewerkers hun handelen baseren op ervaringen en opvattingen uit het verleden waar die in de huidige context niet meer toereikend zijn. De bereidheid om de eigen impliciete kennis te blijven ontwikkelen hangt sterk samen met persoonlijke eigenschappen, maar ook met de mate waarin het werk en de werkomgeving een beroep doen op zelfsturing (Eraut, 2004). Binnen de organisatie wordt er een groot beroep gedaan op zelfsturing van medewerkers, wat een verklaring kan zijn voor de bereidheid van ervaren medewerkers om zich te blijven ontwikkelen. Een manager zegt hierover:

“Kritisch blijven op wat je doet zit volgens mij wel heel erg in je persoonlijkheid of wat je drijft om hier te werken. Ik kan dan niet zeggen dat dat bij oudere medewerkers, of mensen die langer op een beleidsterrein zitten, verdwijnt”.

Hoewel deze manager aangeeft dat een kritische blik, die impliciete leerprocessen ondersteunt, bij oudere werknemers ontbreekt, wijzen mijn observaties uit dat zij in sociale interactie voornamelijk bezig zijn met het beschikbaar stellen van kennis in plaats van het tot zich nemen van kennis. Zij stellen relatief weinig vragen in verhouding tot de dingen die ze uiteenzetten. Zij kennen dan ook een mindere bereidheid om, door het stellen van vragen aan anderen, nieuwe kennis tot zich te nemen. Uit mijn observaties blijkt dat het met name de onervaren medewerkers zijn die een sterke vraag naar kennis hebben om zodoende hun referentiekader te ontwikkelen. Zij zien het delen en tot zich nemen van kennis van anderen als een norm, terwijl zij tegelijkertijd het idee hebben dat deze voor ervaren medewerkers veel minder geldt. Een medewerker zegt hierover:

“Nee, ik bedoel ik deed de traineeship en toen was ik ook altijd het stille vogeltje en toen kreeg ik van mijn manager te horen van je moet wel dingen zeggen tijdens het overleggen. Hij heeft dat er wel ingeramd. Maar mensen die hier al twintig jaar werken die doen dat gewoon lekker niet, die denken van als ik het niet wil dan doe ik het niet”.

Doordat het overdragen van kennis in de structuren van de organisatie is opgenomen leeft bij ervaren medewerkers in enkele gevallen de gedachte dat de leerprocessen daar plaats vinden en niet in de sociale interactie in de dagelijkse praktijk. Een medewerker stelt:

“Ik heb niet de opdracht om nieuwkomers te begeleiden. Ik weet wel dat die mensen er zijn, die krijgen dan van hun sectorhoofd, we hebben die en die nieuw, die krijgen een soort coach, een inhoudelijke coach aangewezen om een beetje wegwijs te worden in deze wonderlijke organisatie. Naast de organisatiebrede introductiecursus. Ik doe dat niet want ik ben geen coach, maar ik maak ze wel een beetje wegwijs”.

Zoals deze medewerker aangeeft is het wegwijs maken van mensen in de organisatie iets wat iedereen doet. Het daadwerkelijk leren in een organisatie vindt volgens hem echter plaats door middel van cursussen en trainingen en in mindere door van elkaar te leren door het beschikbaar stellen van kennis. Terwijl onervaren medewerkers het delen van kennis als een norm zien en iets wat bijdraagt aan persoonlijke motivatie zien ervaren medewerkers het als een speciale activiteit. Uit de gespreken die ik met hen heb gehad blijkt dat zij een hogere bereidheid zouden kennen voor het beschikbaar stellen van kennis indien de organisatie dit meer zou waarderen. Het gaat dan om waardering in tijd of een financiële bonus.

Samenvattend

Medewerkers kennen een sterke bereidheid om inhoudelijke kennis (*know how*) beschikbaar te stellen en tot zich te nemen tijdens één-op-één-overleggen, maar deze bereidheid neemt af naarmate een overleg meer deelnemers kent. Dit geldt met name voor ervaren medewerkers. De bereidheid om praktijkkennis (*know what*), of zoals Peter Senge (1990) het verwoort *the capacity for action* met elkaar te delen is minder groot. Medewerkers kennen een sterke voorkeur voor werkend leren. Dit terwijl voor het tot stand komen van impliciete leerprocessen lerend werken juist van groot belang is.

4.2.2 Verbondenheid

Impliciete leerprocessen ontstaan binnen sociale interactie doordat mensen ervaringen en of houdingen met elkaar willen delen. Zij moeten degene met wie ze interacteren inzicht geven

in hun referentiekader. Wanneer er gesproken wordt over persoonlijke motivatie om kennis beschikbaar te stellen, dan speelt verbondenheid een belangrijke rol. In de eerste plaats onderscheid ik vakinhoudelijke verbondenheid. Deze verbondenheid is gebaseerd op vakinhoud. Mensen die met gelijke beleidsthema's bezig zijn hebben een raakvlak waardoor zij inhoudelijk met elkaar van gedachten kunnen wisselen, wat kan leiden tot impliciete leerprocessen wanneer zij hun ervaringen met elkaar delen. Zoals het voorbeeld van Piet (4.2.3) laat zien. Ten tweede onderscheid ik persoonlijke verbondenheid. Deze verbondenheid is gebaseerd op de sterkte van de persoonlijke relatie die kan worden als gezien als een product van de mate waarin mensen elkaar mogen en de tijd die zij met elkaar doorbrengen. Uit mijn observaties komt naar voren dat veel informele gesprekken plaats vinden tussen medewerkers die beide vormen van verbondenheid met elkaar hebben. Gesprekken op de kamer of in de gangen beginnen in veel gevallen omdat mensen elkaar op basis van een persoonlijke verbondenheid ervaringen met elkaar delen. Met deze bevinding sluit ik aan bij Yang & Farn (2009) die stellen dat persoonlijke verbondenheid, die zij typeren als sociabiliteit en vriendschap belangrijke condities zijn binnen een organisatie om impliciete leerprocessen plaats te laten vinden. Zij stellen dat een hoge persoonlijke verbondenheid leidt tot een sterke mate van sociale controle wat een positief effect heeft op impliciete leerprocessen. Uit observaties blijkt dat medewerkers vaker en meer interacteren met collega's met wie zij een persoonlijk en vakinhoudelijke verbondenheid kennen. Medewerkers stellen dat zij sneller hun kennis beschikbaar kunnen en willen stellen wanneer aan beide vormen van verbondenheid voldaan is. Zoals een medewerker het verwoordt:

“Als je mensen kent dan zijn ze al veel eerder bereid om iets voor je te doen. En elk werk in deze organisatie is een werk van samenwerken. Er is geen collega in deze organisatie, misschien is er wel iemand die pretendeert dingen in z'n eentje voor elkaar te krijgen, maar het blijft een kwestie van samenwerking, afstemming en coproductie. En ja dat vind ik het aardige, dat er ook af en toe dit soort interacties zijn”.

Met dit soort interacties bedoelt de respondent interacties die gebaseerd zijn op persoonlijke ervaringen of gebeurtenissen. De persoonlijke verbondenheid is een voedingsbodem voor het ontstaan van kennisoverdracht die kan leiden tot impliciete leerprocessen. Hij geeft aan dat de interacties die plaats vinden tussen hem en collega's bijna als vanzelf ontstaan wanneer hij een verbondenheid met deze personen kent. De dagelijkse werkzaamheden voeren medewerkers uit op grote flexkamers waar mensen niet op basis van verbondenheid, maar op basis van achternaam bij elkaar zitten. Deze kamerindeling is een eerste stap richting Het Nieuwe Werken. De invoering van Het Nieuwe Werken had als doel om integraliteit van werken tussen medewerkers van verschillende directies te bevorderen. De verwachting was dat de verbondenheid tussen mensen uit verschillende sectoren groter zou worden indien mensen met totaal verschillende beleidsterreinen bij elkaar in een kamer zouden worden gezet. Dit is volgens mij niet het geval. Uit mijn observaties blijkt dat op kamers waar mensen vaak op dezelfde plek zitten, wat bijdraagt een persoonlijke verbondenheid, meer interacties plaats vinden dan wanneer medewerkers elke keer naast iemand anders zitten. Het gaat vaak om interacties waarin persoonlijke zaken worden besproken, doordat de vakinhoudelijke verbondenheid mist. Op kamers waar medewerkers naast een persoonlijke verbondenheid ook een vakinhoudelijke verbondenheid met elkaar kennen heb ik waargenomen dat er veel interacties plaats vinden over werkgerelateerde zaken. Deze interacties leiden tot impliciete leerprocessen doordat medewerkers nieuwe inzichten opdoen over het werkveld waarin zij werkzaam zijn. Op kamers waar medewerkers alleen een persoonlijke verbondenheid kennen is dit veel minder het geval. In veel gevallen vinden hier interacties over persoonlijke onderwerpen plaats. Mensen op een grote flexkamer interacteren maar in zeer beperkte mate

met elkaar doordat zij geen verbondenheid met elkaar kennen. Een medewerkster stelt hierover:

“Voorheen konden alle sectoren gezien worden als eilandjes, maar door het flexwerken zijn het allemaal eilandjes geworden van individuen”.

Deze medewerkster stelt dat de onderlinge verbondenheid sterk is afgenomen door het flexwerken. Een manager geeft aan dit beeld te herkennen en dat het flexwerken in dit opzicht niet het gewenste effect heeft gehad. Waar het idee van het flexwerken was om de integraliteit van het werk te vergroten heeft dit volgens de medewerkers niet het gewenste effect. Ze geven aan dat ze meer collega's hebben leren kennen, maar doordat er met veel collega's geen vakinhoudelijke basis is om kennis uit te wisselen dit ook in veel mindere mate plaats. Het netwerk van medewerkers is dus wel groter, maar er is in veel gevallen sprake van een beperkte verbondenheid. De persoonlijke verbondenheid verwaterd, doordat collega's met wie ze een inhoudelijke verbondenheid kennen veel minder vaak zien en spreken. In interviews geven mensen aan het liefst in de buurt te zitten van mensen met wie ze inhoudelijk hetzelfde werk doen, omdat ze dan makkelijk kennis kunnen uitwisselen. Het flexwerken kan dan ook als een belemmering gezien worden voor het ontstaan van impliciete leerprocessen in de dagelijkse werkomgeving. Immers wanneer je dagelijks je werkzaamheden uitvoert in de nabijheid van collega's met wie je weinig verbondenheid voelt, dan neemt de motivatie om kennis met elkaar te delen af. Dit zal ik verder toelichten in paragraaf 4.4.3 waar ik wil laten zien dat er een vakinhoudelijke en persoonlijke verbondenheid nodig zijn voor medewerkers om een noodzaak te ervaren om van elkaar te leren.

Samenvattend

In deze subparagraaf heb ik willen aantonen dat persoonlijke en inhoudelijke verbondenheid van groot belang zijn voor de motivatie van medewerkers om met collega's in de dagelijkse praktijk kennis te delen. Het flexwerken heeft nadelige effecten voor de persoonlijke verbondenheid die medewerkers met vakinhoudelijke collega's kennen en daarmee voor het bevorderen van impliciete leerprocessen.

4.2.3 Fysieke nabijheid

Naast verbondenheid is fysieke nabijheid een belangrijke conditie voor de persoonlijke motivatie van mensen om te leren als gevolg van sociale interactie. Uit mijn observaties blijkt dat medewerkers bij de uitvoering van hun werkzaamheden vaak in de nabijheid verkeren van dezelfde collega's. Dit komt doordat mensen bijna elke dag achter hetzelfde bureau gaan zitten. Binnen de organisatie wordt geprobeerd het flexwerken te stimuleren maar veel medewerkers geven aan het liefst op een vaste plek te werken. Uit mijn observatie komt naar voren dat het overgrote deel van de medewerkers gedurende de onderzoeksperiode op dezelfde plek heeft gezeten. Op kamers waar medewerkers met een werkgerelateerde vakinhoudelijke achtergrond bij elkaar zitten vinden veel meer sociale interacties plaats dan op kamers waarbij medewerkers met verschillende vakinhoudelijke achtergronden werken. Medewerkers die op een kamer zitten met collega's met een andere vakinhoudelijke achtergrond moeten vaak aan de wandel gaan om een vakinhoudelijke vragen te stellen. Dit is iets wat niet vaak gebeurt. Terwijl op kamers waar collega's met een vakinhoudelijk raakvlak naast elkaar zitten vragen, ervaringen en opmerkingen vaak heen en weer vliegen, wordt er op kamers met een heterogeniteit aan vakinhoudelijke medewerkers voornamelijk gevraagd of iemand nog koffie wil. Medewerkers brengen een groot gedeelte van hun tijd door achter hun computer en verplaatsen zich in veel gevallen alleen op het moment dat zij een gepland overleg hebben dat veelal plaats vindt in het vergadergedeelte (de E-vleugel) van het gebouw. De mogelijkheid dat medewerkers van verschillende kamers of van verschillende etages

elkaar bij toeval in de dagelijkse praktijk tegenkomen is dan ook niet erg groot. Wat opvalt is dat medewerkers die wel een overleg op een andere etage hebben veel 'bijvangst' hebben van hun verplaatsing. Ik zal dit illustreren aan de hand van een voorbeeld.

Piet, een redelijk onervaren medewerker, zit de hele ochtend aan een bepaald beleidsdossier te werken. Hij realiseert zich dat hij bepaalde kennis mist om zijn werkzaamheden goed te kunnen uitvoeren. Op zijn kamer zitten geen collega's die hem met zijn kennisprobleem kunnen helpen. Hij besluit Jan, een collega uit zijn sector, te bellen met de vraag of ze elkaar kunnen spreken en maakt een afspraak.

Wanneer Piet naar de kamer van Jan (op een andere etage komt) loopt komt hij op de gang een collega tegen met wie hij een praatje maakt en die hij uiteindelijk een aantal vakinhoudelijke vragen stelt. Piet: *"Oh ik wist niet dat jij hier zoveel van wist, hier moeten we echt een keer over doorpraten"*. Als Piet op de kamer van Jan aankomt is deze nog in een telefonisch gesprek verwickeld. Piet wacht en ziet een andere collega van zijn sector met wie hij een praatje aanknoopt. Het gesprek gaat in beginsel over de werkzaamheden die beide uitvoeren maar gaat al snel over vakinhoudelijke raakvlakken. Piet: *"Dat is echt goed om even te weten, dat wist ik echt niet"*. Voordat Piet zijn gesprek met Jan begint heeft hij al twee collega's gesproken waarvan hij, door toevallig in de nabijheid te zijn, nieuwe kennis heeft opgedaan door middel van sociale interactie. Jan en Piet lopen door de gangen op zoek naar een geschikte vergaderplek. Deze kunnen ze niet vinden en de mannen besluiten op een bankje te gaan zitten in de gang. Geruime tijd spreken Jan en Piet over vakinhoudelijke onderwerpen. Het gesprek gaat veel verder dan de oorspronkelijk vraag die Piet had. Piet luistert en stelt veel vragen. Jan deelt veel van zijn ervaringen uit het verleden en vertelt Jan hoe hij in het verleden bepaalde zaken heeft aangepakt. Meer dan een uur nadat Piet naar Jan is gelopen gaat hij terug naar zijn eigen werkplek, met veel meer nieuwe kennis dan hij vooraf had kunnen inschatten.

Omdat Piet zich op een andere etage begaf is hij toevallig in de nabijheid gekomen van collega's waarmee hij een vakinhoudelijke verbondenheid kende. Ook in het gesprek met Jan heeft Piet veel meer informatie gekregen dan hij op voorhand had voorzien. Deze, voor Piet, belangrijke bijvangst zou hij niet hebben gedaan indien hij zijn vraag via de telefoon of e-mail had gesteld. Het ontbreken van nabijheid tot zijn vakinhoudelijke collega's heeft er toe bijgedragen dat Piet niet eerder van zijn vakinhoudelijke verbondenheid gebruik kon maken om zodoende van anderen te leren door middel van sociale interactie. Het ontbreken van nabijheid heeft ook volgens medewerkers negatieve effecten voor hun persoonlijke motivatie om in de dagelijkse praktijk kennis te delen. Medewerkers geven aan dat wanneer de nabijheid met collega's ontbreekt de verbondenheid afneemt wat als gevolg heeft dat mensen minder bereid zijn kennis te delen. Eén van de medewerkers zegt hierover:

"Ik vind het wel heel prettig als de collega's in de buurt zijn. Dat is ook de reden waarom ik op deze kamer ben gaan zitten. Ik zat eerst op de zevende. Ik vind het prettig om direct contact te kunnen hebben met collega's in hetzelfde werkveld."

Deze medewerker vertelt dat hij door de invoering van het flexwerken op een kamer geplaatst werd, waarin hij geen vakinhoudelijke verbondenheid kende met de andere medewerkers, en dat hier daardoor weinig kennis kon delen. Doordat hij de vakinhoudelijke discussies miste is hij van kamer geruild, waardoor hij nu weer met collega's op een kamer zit waarmee hij veel vakinhoudelijke en persoonlijke raakvlakken heeft. Uit mijn observaties blijkt ook dat deze

medewerker heel veel korte interactiemomenten heeft met collega's op de kamer over zowel persoonlijke als vakinhoudelijke zaken, waarin hij veel van zijn ervaringen kan delen. Een medewerker die is blijven zitten op de kamer waar hij na invoering van het flexwerken geplaatst is, ondervindt nog steeds negatieve effecten van de ontbrekende nabijheid van vakinhoudelijke collega's. Uit mijn observaties blijkt dat hij weinig inhoudelijke interactiemomenten met de collega's op zijn kamer kent en dat hij nauwelijks werkgerelateerde ervaringen kan delen of van anderen te horen krijgt. Hij spreekt met zijn collega's voornamelijk over persoonlijke zaken en algemene zaken die in de organisatie spelen. Hij geeft in een interview aan dat hij veel van zijn vakinhoudelijke vragen per mail, telefoon of in een georganiseerd overleg moet stellen. Hij zegt hierover:

“Als het gaat om kennisoverdracht weet je wat ik dan toch wel een beetje moeilijk vind? Ik ben iemand van sector X die in zijn eentje op een kamer van sector Y zit. Veel van de mensen met wie ik inhoudelijk te maken heb, zitten wel dicht bij elkaar en op grote afstand bij mij vandaan, dus die hebben een heleboel informele contacten over de inhoud van het werk. Daardoor sta ik continu op een soort kennisachterstand. Het is gewoon vermoeiend, dat alles wat je wil weten moet je organiseren. Bellen is nog laagdrempelig of je moet er een speciaal mailtje over gaan tikken, of een overleg gaan organiseren als het over meer mensen gaat. Ik heb heel weinig dat ik spontaan bij mensen langs loop. Mensen op de kamer naast ons met wie ik ook veel te maken heb, daar loop ik regelmatig langs. Verder zijn er weinig mensen waar ik spontaan langs loop, voor de inhoud van het werk. Dus als je dichter bij elkaar zit dan zie je makkelijker of mensen er wel of niet zijn, en dan zul je veel meer intensief contact hebben met elkaar over de inhoud, persoonlijke overigens ook wel, want ik heb nu ook met andere mensen persoonlijk contact”.

Deze medewerker geeft aan dat het zich niet in directe fysieke nabijheid bevinden van vakinhoudelijke collega's een drempel vormt voor het delen van kennis. Deze fysieke nabijheid, blijkt uit observaties moet eng worden opgevat. Het werken in een andere kamer, maar ook op grote kamers waar medewerkers op een grote afstand van elkaar zitten, vormt een belemmering voor het tot stand komen van impliciete leerprocessen, doordat er minder geïnteracteed wordt. Door medewerkers worden met name etages als fysieke drempel ervaren om elkaar vragen te stellen of voor de mogelijkheid tot een toevallige ontmoeting.

“Je loopt sneller naar de volgende kamer dan naar drie verdiepingen lager. Helemaal als je niet zeker weet of het gelegen komt. Je kunt altijd wat organiseren dan moet je inderdaad met de agenda gaan werken, dan moet je het gaan organiseren en dan is het nog steeds heel goed te doen, maar de praktijk wijst gewoon uit dat je een vraag ook kan stellen bij de koffiezetautomaat, als je toevallig op een verdieping zit dan is die vraag sneller gesteld bij de koffiezetautomaat”.

Deze medewerker geeft aan dat de gelegenheid om met collega's te interacteren een belangrijk deel van zijn motivatie vormt om dit ook daadwerkelijk te doen. Uit mijn observaties blijkt dat bij de kopieerautomaat en de koffiezetautomaat nauwelijks spontane interacties plaats vinden doordat veel medewerkers die elkaar daar tegenkomen een beperkte verbondenheid met elkaar kennen. Wat deze respondent volgens mij echter wil aangeven is dat de toevallige nabijheid van collega's een belangrijke conditie vormt voor het tot stand komen van leerprocessen. Dit blijkt ook uit mijn observaties. Dit geldt in mindere mate voor de koffiezetautomaat, de gang of de lift, maar de nabijheid van inhoudelijk gerelateerde

collega's in de direct nabijheid (op de kamer) heeft een positief effect op het ontstaan van sociale interactie en de mogelijkheid om impliciete leerprocessen tot stand te brengen.

Samenvattend

In de literatuur wordt weinig aandacht besteed aan fysieke nabijheid als conditie voor het tot stand komen van sociale interacties die kunnen leiden tot impliciete leerprocessen. Mijn bevinding is dat fysieke nabijheid binnen de organisatie een zeer belangrijke conditie is, die negatief wordt beïnvloed door het flexwerken.

4.3 Organisatiestructuur

In de vorige paragraaf is beschreven hoe bereidheid, verbondenheid en nabijheid van invloed zijn op de persoonlijke motivatie van medewerkers om impliciete leerprocessen door te maken. Wilkesman, Wilkesman & Virgillito (2009) stellen dat persoonlijke motivatie slechts één van de condities is bij het tot stand komen van impliciete leerprocessen. Een ander belangrijk aspect is de structuur die de organisatie kent. Tjepkema (2002) stelt dat in veel organisaties de organisatiestructuur blokkades opwerpt voor de totstandkoming van impliciete leerprocessen. De structuur die binnen organisaties bestaat is erop gericht om de primaire taak uit te voeren. Binnen de directie Beleid staat beleid maken centraal en is het werkproces zo ingericht dat die taak optimaal kan worden uitgevoerd. Dat beleid maken een abstract proces is dat gecreëerd wordt in een politieke omgeving waardoor leren lastig is wil ik in dit hoofdstuk bespreken. Vervolgens wil ik ingaan op de ‘platte’ structuur die de organisatie kent, de georganiseerde interactiemomenten binnen de organisatie. Tot slot zal ik aangeven dat impliciete leerprocessen niet gefaciliteerd worden door de organisatiestructuur omdat deze is veelal is gericht op taakdifferentiatie in plaats van samenwerking.

4.3.1 Beleid maken

Het maken van beleid is zoals ik eerder heb aangegeven een abstract proces. Tijdens de onderzoeksperiode heb ik kunnen ervaren hoe beleid tot stand komt en binnen welke structuren in de organisatie dit zich vormt. Karreman & Alvesson (2004) stellen dat in veel overheidorganisaties een sterke bureaucratie bestaat, die gericht is op een verticale verdeling van arbeid, hiërarchie en het formaliseren en standaardiseren van de werkprocessen. Deze aanduiding van een organisatie geldt ook voor de directie Beleid. Het werk dat binnen de organisatie gedaan moet worden wordt verdeeld over een brede groep zelfstandig opererende professionals. De werkprocessen zijn in grote mate gestandaardiseerd en geformaliseerd. Voorbeelden hiervan zijn de totstandkoming van Minuten³ (die op een zeer procesmatig wijze tot stand komen) en de vele ver van te voren geplande overleggen. Dit met het doel om de primaire taak van de organisatie, de Gedupteerde Staten te ondersteunen in het maken van beleid, zo effectief mogelijk te laten verlopen. Over de primaire taak van de directie stelt een MT-lid:

“We zijn effectief als we de agenda die onze gedupeerde heeft redelijk binnen de afgesproken termijn kunnen realiseren. Als we niet uit de planning lopen en zij op tijd besluiten kunnen nemen zijn we wat mij betreft effectief bezig”.

Omdat het MT zijn werkzaamheden zo effectief mogelijk wil uitvoeren hecht zij veel waarde aan de structuren en processen waarmee dit beleid tot stand moet worden gebracht. Medewerkers geven aan dat dit soms wel erg ver wordt doorgevoerd, waardoor er weinig ruimte bestaat voor het maken van fouten, wat er toe kan leiden dat het leereffect voor mensen in de organisatie uitblijft. Een medewerker stelt:

“Het leereffect is zeer beperkt, zij (het management, FH) vinden het format, dus het procesmatige, belangrijker dan de inhoud”.

Een ander probleem dat voorkomt uit de strakke procedures die de organisatie kent is dat er minder aandacht is voor de juistheid van kennis die gebruikt wordt om het beleid te ontwikkelen. Een medewerker geeft aan dat hij van mening is dat de organisatie te veel is gericht op de bovenkant. Hij doelt hiermee op het op tijd en procedureel goed opleveren van Minuten aan GS. Hij zegt hierover:

³ Minuten zijn beleidsdocumenten.

“Ik denk dat wij teveel gericht zijn op de bovenkant, en ik denk dat wij niet voldoende bezig zijn met kloppen onze vooronderstelling nog wel? Onze kennis, klopt die nog, is die nog actueel. Eigenlijk zou je er dus voor moeten zorgen dat, wanneer je zou willen dat je kennis voortdurend up-to-date is, dat je daar voortdurend naar moet kijken, maar dan moet je weten wat de vooronderstellingen zijn, wat de kennis is van de mensen die beleid maken”.

Doordat het maken van beleid niet altijd een rationeel proces is, en er vaak ook politieke keuzes en irrationele factoren aan ten grondslag liggen kunnen gelijke inspanningen leiden tot geheel verschillende resultaten. Hierdoor is het benoemen van succes- of faalfactoren in het handelen van medewerkers lastig te omschrijven. Het kunnen benoemen van succes- en faalvoorwaarden is wel een belangrijke voorwaarde voor de totstandkoming van impliciete leerprocessen. Mij observaties laten zien dat er in overleggen soms met onbegrip wordt gesproken over keuzes die door het MT of GS zijn gemaakt. Het is voor medewerkers moeilijk om te leren wanneer besluiten over hun voorbereidende werkzaamheden buiten hun invloedssfeer gemaakt worden en er geen terugkoppeling plaats vindt op basis waarvan deze tot stand zijn gekomen. In veel literatuur die geschreven is over impliciete leerprocessen gaan de auteurs er van uit dat een juiste inspanning leidt tot een gewenst resultaat. Hierdoor leren medewerkers impliciet wat zij wel en niet moeten doen om een gewenst resultaat te bereiken. Doordat binnen de directie de koppeling tussen handelen en het uiteindelijk effect niet altijd rationeel en vaak ook niet direct zichtbaar is komen impliciete leerprocessen moeilijk tot stand. Uit mijn observaties komt naar voren dat dit in enkele gevallen leidt tot frustratie, maar in de meeste gevallen leidt dit tot een bepaalde gelatenheid. Medewerkers weten dat het bij hun vak hoort dat er politieke besluiten worden genomen en accepteren de besluiten die genomen worden, zonder dat zij altijd de achtergronden hiervan kennen.

Het proces van beleid maken is vaak een langdurig proces waarvan de effecten van de werkzaamheden pas jaren later zichtbaar zijn. Mensen kunnen dus moeilijk leren van fouten, omdat ze hun fouten vaak niet kunnen overzien. De organisatie heeft wel een structuur opgezet waarin een kwaliteitsgarantie gegeven moeten worden voor het beleid dat tot stand komt. Verschillende mensen moeten een beleidstuk tekenen voordat het naar de gedeputeerde of GS mag. Medewerkers geven aan soms helemaal geen keuze te hebben en zich bijna gedwongen voelen te tekenen. Het niet tekenen van een stuk, kan het proces zodanig verstoren dat dossiers of stukken niet op tijd aan GS kunnen worden afgegeven, wat binnen de organisatie wordt gezien als niet effectief. Zij willen deze verantwoordelijkheid niet graag op zich nemen. Ze verkiezen het proces dan boven de inhoud, waardoor het leren van inhoudelijke fouten lastig wordt.

Een theoretische duiding voor dit fenomeen kan worden gevonden in de theorie van Senge (1990). Hij stelt dat de oorzaak en gevolg in grotere organisaties in veel gevallen niet dicht genoeg bij elkaar liggen in plaats, tijd en verantwoordelijkheid. Leren vindt plaats wanneer mensen door anderen worden aangesproken op hun fouten. In veel gevallen wordt er door middel van structuuroplösungen gezocht naar processen die de kwaliteit van het proces moeten waarborgen. Medewerkers krijgen dan terug wanneer ze procesmatig zaken verkeerd aanpakken. Dit merken ze dan vaak meteen. De directe terugkoppeling van het maken procesmatige fouten werkt ondersteunend aan impliciete leerprocessen. Voorbeelden hiervan zijn het ontbreken van een financiële bijlage of het ontbreken van parafen op de Minuten. Op dit vlak kan dan ook worden gesproken over lerend werken. Door directe terugkoppeling kunnen medewerkers leren van de fouten die zij maken in hun werkzaamheden. Dit geldt in mindere mate voor de inhoud of de totstandkoming van het product, terwijl feedback hierop

ook tot impliciete leerprocessen zal leiden. Senge (1990) geeft aan dat binnen veel organisaties de opvatting bestaat dat oorzaak en gevolg wel dicht bij elkaar liggen. Binnen een ambtelijke organisatie waar beleid en uitvoering van elkaar zijn gescheiden is dit erg lastig. Ook medewerkers geven dit aan. Zij stellen dat veel kennis over de effectiviteit van het beleid is terug te vinden tijdens de uitvoering van het beleid. Doordat beheer onder een andere directie valt, zijn de effecten van het gemaakte beleid voor medewerkers vaak niet zichtbaar. Een medewerker zegt hierover:

“Ik heb het (contacten met mensen van de uitvoering, FH) niet veel. Ik bedoel, waar we het bijvoorbeeld heel veel over hebben is dat wij als mensen die nu bijvoorbeeld op dit onderwerp zitten dat wij, heel erg niet inhoudelijk zijn als wij heel zwaar moeten leunen op onze collega's bij de uitvoering, en dat veel kennis daar zit. Dat is bijvoorbeeld echt een onderwerp waar we regelmatig tegen aanlopen waar we van de buitenwereld ook wel commentaar op krijgen”.

Deze medewerker geeft aan dat zij van de buitenwereld signalen opvangt dat het beleid en de uitvoering niet altijd met elkaar corresponderen. Er ontbreekt een voldoende mate van contact tussen medewerkers uit de verschillende sectoren om daadwerkelijk te leren van de effecten van het gemaakte beleid. De organisatie is fysiek zo ingericht dat elke directie werkt op een aantal etages. Zoals ik eerder aangaf is fysieke nabijheid een belangrijke conditie bij het tot stand komen van impliciete leerprocessen als gevolg van sociale interactie. Doordat medewerkers van andere directies niet in de directe nabijheid zitten is de kans dat zij elkaar spontaan tegen komen erg klein. Uit mijn observaties blijkt dat medewerkers van Beleid in veel gevallen alleen georganiseerde interacties hebben met de medewerkers van andere directies. Daar komt bij dat er bij de medewerkers van Beleid in veel gevallen geen noodzaak bestaat om met de medewerkers van andere directies te interacteren, waardoor spontane contacten, die kunnen leiden tot impliciete leerprocessen nauwelijks van de grond komen. Medewerkers geven tegelijkertijd aan dat wanneer zij wel contacten hebben met Beheer&Uitvoering zij een andere kijk hebben op bepaalde zaken waardoor het lastig is om samen te werken. Een medewerkster stelt.

“Er zijn genoeg mensen die zich met mijn onderwerp bezig houden, maar die doen de uitvoering en die hebben soms wel een idee van beleid, maar dat is niet persé, het zijn wel echte uitvoerders dus het zijn geen beleidsmensen, die willen misschien ook wel dingen opschrijven waarvan wij als beleid denken van ja dat vinden wij niet zo 'n goed idee”.

Deze medewerkster geeft aan dat veel van de kennis over haar vakgebied zit binnen de directie Beheer&Uitvoering. Zij ervaart het als lastig om met haar collega's van Beheer&Uitvoering te interacteren, omdat zij een geheel ander referentiekader hebben. Dit leidt volgens haar tot verschillende opvattingen en ideeën over een bepaald onderwerp. Deze opvattingen en ideeën komen voort uit de ervaringen die de medewerkers van Beheer&Uitvoering hebben opgedaan met een bepaald onderwerp in de praktijk. In het kader van impliciete leerprocessen is het dan ook heel zinvol om juist met de medewerkers van Beheer&Uitvoering te interacteren doordat de verschillende opvattingen een bron van nieuwe kennis kunnen vormen. De medewerkster geeft echter aan dat er weinig noodzaak bestaat om te interacteren met de medewerkers van Beheer&Uitvoering en dat zij het in veel gevallen niet nodig heeft om haar primaire werkzaamheden uit te voeren. Door wel te interacteren zou haar referentiekader echter kunnen veranderen waardoor zij in de toekomst beter beleid zou kunnen maken. Het opdoen van impliciete leerprocessen is in dit geval een extra inspanning, die niet ontstaat omdat er geen noodzaak toe is.

Samenvattend

Deze subparagraaf heeft tot doel aan te tonen dat de taak die de directie heeft en de politieke omgeving waarin zij moet opereren, een grote invloed heeft op de totstandkoming van leerprocessen. Er is veel aandacht voor de procedurele kant van het maken van beleid wat een negatief effect heeft op de totstandkoming van impliciete leerprocessen.

4.3.1 Een platte organisatie?

De directie Beleid presenteert zich als een platte organisatie. Er is een MT dat wordt aangestuurd door een directeur en waarin elf sectormanagers zitting hebben. Al deze sectormanagers sturen een sector aan met daarin grotendeels zelfstandig opererende beleidmedewerkers. Tussen de directeur en de werkvloer zit één laag. Bolhuis & Simons (2001) stellen dat een organisatie weinig tussenlagen moet kennen zodat er veel directe contacten bestaan tussen de verschillende lagen waardoor impliciete leerprocessen worden ondersteund. Dat weinig lagen ook daadwerkelijk leiden tot veel interactiemomenten tussen de lagen in de organisatie heb ik tijdens mijn onderzoek niet kunnen waarnemen. De managers hebben hun eigen flexkamer waar zij hun dagelijkse werkzaamheden uitvoeren wanneer zij niet in overleg zijn. Enkele managers werken gedurende de week op andere kamers maar over het algemeen zijn de managers tijdens de dagelijkse werkzaamheden slecht zichtbaar voor medewerkers. Bovendien zijn de agenda's van managers zo vol dat het lastig is ze ongeorganiseerd te spreken, aldus enkele medewerkers. Opvallend vind ik dat enkele managers zelfs spreekuren kennen, vastgestelde momenten waarop medewerkers hen kunnen benaderen. Dit is iets wat de toegankelijkheid van managers voor medewerkers niet bevordert en hierdoor niet bijdraagt aan de totstandkoming van impliciete leerprocessen. Voor de totstandkoming van impliciete leerprocessen is het van belang dat medewerkers direct kunnen interacteren met hun manager, om zodoende ervaringen en opvattingen te kunnen delen en hier directe feedback op te krijgen. Het houden van spreekuren kan gezien worden als een georganiseerde vorm van kennisdeling, terwijl deze juist in de alledaagse interacties plaats vindt. Tijdens georganiseerde overleggen spreken medewerkers en managers elkaar, maar medewerkers ervaren dat hier voornamelijk eenzijdig communicatie plaats vindt. Uit mijn observaties komt naar voren dat dit voor grotere overleggen zo is, maar dat er tijdens kleine overleggen wel veel wederzijdse communicatie plaats vindt. Medewerkers zeggen daarover dat de hoeveelheid (kleine) overleggen die zij met hun manager hebben echter in veel gevallen beperkt is, en dat het vaak lastig is om hun manager te spreken. Tijdens veel overleggen wordt bovendien voornamelijk informatie in plaats van kennis overgedragen. Tjepkema (2002) stelt dat het onvermogen van organisaties om individuele leerervaringen om te zetten in organisatieleden vaak het gevolg is van falende communicatie tussen verschillende organisatorische lagen. Uit mijn observaties blijkt dat er weinig directe sociale interactiemomenten zijn, behalve tijdens georganiseerde bilaterale overleggen, tussen managers en medewerkers in de dagelijkse praktijk. Uit interviews en gesprekken blijkt dat het beeld dat MT-leden en medewerkers van de organisatie hebben op dit punt nogal eens van elkaar verschilt. In een platte organisatie mag verwacht worden dat de verschillende lagen goed op de hoogte zijn van elkaars opvattingen en houdingen. Het op de hoogte zijn van houdingen en opvattingen van anderen komt tot stand door interacties tussen de verschillende lagen. Interacties vinden voornamelijk plaats in georganiseerde (sector, team) overleggen en bilaterale gesprekken over inhoudelijke zaken en in beperkte mate over de wijze waarop de organisatie functioneert en welke verwachtingen over en weer bestaan. Medewerkers geven dan ook aan dat zij niet het idee hebben dat ze in een platte organisatie werkzaam zijn. De afstand tot het MT ervaren zij als erg groot. Een medewerker zegt hierover:

“De organisatie lijkt wel heel erg plat op papier, maar in werkelijkheid is de afstand tussen het MT en de werkvloer ontzettend groot”.

Medewerkers spreken zich in interviews overwegend negatief uit over het MT, maar geven tegelijkertijd aan hun eigen manager vaak wel *oké* te vinden. In veel gevallen ervaren zij echter ook tot hun manager een zekere afstand. Deze afstand zorgt ervoor dat de manager vaak niet kan controleren of taken en werkzaamheden efficiënt, effectief en goed worden uitgevoerd, aldus de medewerkers. Medewerkers geven verder aan dat zij maar moeilijk kunnen volgen op basis waarvan het MT tot beslissingen komt en op basis waarvan het de kwaliteit van hun werk beoordeelt. Een medewerker zegt hierover:

“Zoals ik het zie is het hele MT gewoon een rommeltje, ze rommelen maar wat aan en weten volgens mij zelf ook niet zo goed waar ze mee bezig zijn. Zij doen hun ding in hun wereldje en wij doen ons ding in ons wereldje”.

Medewerkers geven tijdens interviews aan dat ze hun manager nauwelijks spreken over hun functioneren en dat hij/zij vaak niet voldoende kennis heeft om inhoudelijk feedback te geven op het beleidsterrein waar zij mee bezig zijn. Deze opvatting heb ik niet kunnen onderzoeken met behulp van observaties. Een gedeelte van de medewerkers ervaart het als plezierig dat er niet veel over hun functioneren wordt gesproken, omdat ze hierdoor een grote mate van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid kennen. Zij zijn van mening dat een professional zelf zijn werkzaamheden, en dus ook het tot stand brengen van leerprocessen, moet bewerkstelligen. Andere medewerkers geven aan dat zij hierin juist een belangrijke verantwoordelijkheid van het MT zien. Behalve door te wijzen op trainingen en het beoordelen van competenties ervaren zij weinig tot geen ondersteuning bij de totstandkoming van leerprocessen in de dagelijks praktijk. Wel zijn managers volgens medewerkers goed in staat om kritische vragen te stellen die tot nieuwe inzichten kunnen leiden. Met uitzondering van het gesprek over het Werkplan ervaren medewerkers weinig directe feedback op hun functioneren. Ik zal hierop verder ingaan in paragraaf 4.3.3. Terwijl veel medewerkers aangeven te leren door ervaring, krijgen zij hier van hun manager weinig reflectie op. Het MT probeert deze reflectie wel zo veel mogelijk te laten plaats vinden. Managers geven aan deze reflectie tijdens Werkplan- of andere bilaterale overleggen te laten plaats vinden. De grote sectoren die de directie kent leiden er volgens hen toe dat zij maar in beperkte mate toe komen aan het geven van feedback, omdat zij hier niet genoeg tijd voor hebben. Het geven van feedback of het bieden van reflectie op het handelen ervaren medewerkers als een gebrek van de organisatie. In een platte organisatie zouden intensieve, ongeorganiseerde interacties tussen verschillende lagen een belangrijk voordeel zijn doordat er veel directe contacten kunnen bestaan. Deze intensieve interactie heb ik niet waar kunnen nemen. Ik constateer dan ook dat de organisatie helemaal niet zo plat is als deze op het eerste oog doet voorkomen, omdat de contacten tussen het MT en de medewerkers weinig plaats vinden en in veel gevallen georganiseerd moeten worden. Mogelijkheden om spontaan de manager te spreken op een moment dat een medewerker er behoefte aan heeft doen zich weinig voor. In een platte organisatie die gericht is op impliciete leerprocessen hebben medewerkers echter zelf ook een verantwoordelijkheid bij de totstandkoming van leerprocessen. Van professionals mag dan ook verwacht worden dat zij elkaar ook ondersteunen bij het tot stand komen van leerprocessen. Dit is nauwelijks het geval en zal verder worden besproken in paragraaf 4.4.2.

Samenvattend

De afstand tussen het MT en de medewerkers is op papier klein, maar is in werkelijkheid behoorlijke groot. Van een intensieve interactie in de dagelijkse praktijk tussen managers en medewerkers is nauwelijks sprake. Managers zijn in de dagelijkse praktijk moeilijk

bereikbaar terwijl zij volgens medewerkers wel degenen zijn die hen kunnen ondersteunen bij de totstandkoming van impliciete leerprocessen tijdens de uitvoering van de dagelijkse werkzaamheden.

4.3.3 Overleggen: “Als ik een half jaar niet ga mis ik weinig”.

Overleggen of vergaderingen kunnen binnen de directie gezien worden als een georganiseerd moment waarop kennis gedeeld kan worden door middel van sociale interactie. De hoeveelheid aan vooraf vastgestelde overlegmomenten heb ik als groot ervaren. Opvallend vond ik dat veel overleggen vooraf worden ingepland, maar een aantal helemaal geen doorgang vindt omdat er “eigenlijk niets te bespreken valt”. Tijdens overleggen is de verbondenheid en nabijheid tussen medewerkers in veel gevallen hoog. Er is vaak een gemeenschappelijke inhoudelijke zaak te bespreken en mensen kennen een kleine fysieke afstand tot elkaar. Conditie die ik eerder heb beschreven als belangrijk voor de totstandkoming van impliciete leerprocessen. In mijn onderzoek onderscheid ik drie soorten overleggen; sectoroverleggen, teamoverleggen en één-op-één-overleggen. Uit observaties blijkt dat tijdens overleggen, met uitzondering van één-op-één-overleggen, nauwelijks effectieve leerprocessen ontstaan doordat er veelal alleen informatie wordt gedeeld en er in beperkte mate sprake is van het delen van ervaringen of houdingen.

Sprenger (2007) stelt dat voor het tot stand brengen van impliciete leerprocessen tijdens vergaderingen een onderzoekshouding moet worden aangenomen. Deze onderzoekshouding heeft als belangrijkste uitgangspunt dat mensen geen standpunten innemen maar voortbouwen op elkaars opvattingen en ideeën om zo tot impliciete leerprocessen te komen. Het aanreiken van suggesties en het stellen van (door)vragen zijn hierbij belangrijke elementen. Binnen de organisatie gebeurt dit tijdens overleggen zeer weinig. Met name in grotere overleggen wordt er niet doorgevraagd en geen suggesties gedaan die zouden kunnen leiden tot nieuwe inzichten en zo kunnen bijdragen aan een leerproces. Opvallend vond ik de lage participatie van medewerkers tijdens veel overleggen. Sectoroverleggen worden door veel medewerkers als ineffectief gezien, omdat ze naar eigen zeggen weinig nieuwe kennis opdoen. Het opdoen van kennis in sectoroverleggen is volgens MT-leden ook niet het primaire doel. Het gaat om het overdragen van informatie van boven naar beneden. Een manager zegt hierover:

“Ik probeer uit te stralen van jongens ik ga niet proberen dat hele uur vol te zitten lullen, want daar houd ik helemaal niet van. Dus ik probeer mijn bijdrage zo kort mogelijk te houden. Ik probeer mensen uit te nodigen, en ook af en toe wel wat dwingend om een keer een presentatie te houden over waar ze mee bezig zijn. De toegevoegde waarde wordt gewoon niet altijd gezien denk ik. Het is toch wel een verplicht nummer, en dan nog probeer ik het nog een beetje leuk te houden”.

De sectormanager geeft aan dat hij niet wil proberen een uur vol te lullen. Uit mijn observaties blijkt dat dit bij veel sectoroverleggen wel gebeurt. Het is met name de manager die aan het woord is. De laatste zin van deze manager is typerend voor de wijze waarop ook medewerkers denken over sectoroverleggen, een verplicht nummer. Dit blijkt ook uit mijn observaties. Veel sectoroverleggen waren bij uitstek een voorbeeld van sociale interactiemomenten waarbij voornamelijk sprake was van eenzijdige communicatie. Veelal was de manager aan het woord en bracht hij informatie over op de aanwezigen. Wanneer medewerkers zelf wat inbrachten, werd er zelden ingegaan of doorgevraagd op de zaken die voor het voetlicht werden gebracht. Sectoroverleggen kunnen dan ook niet gezien worden als een sociaal interactiemoment waar veel impliciete leerprocessen ontstaan. Bij enkele

medewerkers roept dit frustraties op doordat zij dit wel verwachten en sectoroverleggen eigenlijk “*behoorlijk nutteloos*” vinden. Zij zeggen hierover:

“Ik denk dat als ik een half jaar niet naar een sector overleg ga ik weinig mis”.

“In een sectoroverleg word er toch wel erg veel vanuit de zender gedacht en als ik meer aan motivatie denk, vanuit de ontvanger, dan denk ik eerder aan een nieuwsbrief die ik via de mail zie binnenkomen, en ik denk oh dat is voor die en die relevant dan stuur ik hem door, maar dat is een andere manier van communiceren. Dat is veel gericht, een sectoroverleg is in die zin veel ongericht omdat je dingen meldt waarvan je denkt ik vind het gewoon leuk om te melden. Het is nu niet perse voor iemand relevant en dat weet ik dan ook wel. Al kan er een onverwachts nuttigheidje voor iemand inzetten”.

Deze laatste quote vermeldt dat er een toevallig *nuttigheidje* tussen kan zitten wanneer mensen hun kennis in en overleg delen. Dit is een enkele keer het geval, maar over het algemeen zijn de overleggen voor medewerkers een moment “*waarop het leuk is om elkaar weer eens te zien*” of “*gewoon een gezellig koffie-uurtje*”. In kleinere overleggen delen medewerkers veel vaker met elkaar houdingen en ervaringen. Ik wil dit graag illustreren aan de hand van een voorbeeld.

Drie collega's verzamelen in een vergaderzaal voor een overleg. De meeste genodigden hebben afgemeld of komen niet opdagen. De vergadering wordt afgelast. Toch ontstaat er tussen de drie medewerkers die wel aanwezig zijn een gesprek over het nut en noodzaak van het vergaderen. Zij bespreken of de overlegstructuur in de organisatie niet anders kan worden ingericht. Ook het sectoroverleg komt ter sprake. De medewerkers stellen: “*Op zich vind ik het sectoroverleg best gezellig, maar helemaal niet effectief*”, en “*Tijdens het sectoroverleg zijn het altijd dezelfde mensen die wat zeggen*”, en “*Er zijn zoveel overleggen het moet gewoon efficiënter*”, en “*Er worden tijdens die overleggen zoveel dingen herhaald*”. Als de drie gesproken hebben over wat ze van het sectoroverleg vinden en welke ervaringen zij met andere overleggen hebben besproken ze hoe het anders en beter zou kunnen en spreken over hoe vaak overleggen daadwerkelijk nodig zijn en wat er dan besproken moet worden. “*Een keer in de zes weken overleggen is meer dan genoeg*” (nu overleggen ze elke week, FH).

Ik geef dit voorbeeld om te laten zien dat medewerkers tijdens veel georganiseerde overleggen geen ruimte ervaren om hun mening te vormen. Ervaringen of meningen die zij tijdens georganiseerde overleggen opdoen krijgen pas betekenis buiten overleggen om. De meningsvorming van medewerkers over bepaalde onderwerpen ontstaat pas wanneer zij hier naderhand in klein gezelschap op reflecteren. Tijdens grote overleggen vindt er nauwelijks betekenisgeving plaats omdat er veelal informatie wordt gedeeld en er geen ruimte bestaat om hierover met elkaar in gesprek te gaan. Medewerkers geven dan ook aan helemaal niet zoveel behoefte hebben aan tal van georganiseerde overleggen. Uit interviews blijkt bovendien dat veel mensen de overleggen helemaal niet ervaren als een moment waarop ze met elkaar kennis delen, maar dat ze er heen gaan omdat het wel gezellig is. In overleggen wordt ook geen kennis, maar veelal informatie gedeeld. Er wordt gesproken over zaken waar mensen mee bezig zijn. In het kader van leren van sociale interactie door middel van het delen van ervaringen zouden de overleggen veel effectiever kunnen worden ingestoken. Tjepkema (2002) stelt dat het bespreekbaar maken van de succesfactoren of de faalfactoren van een

project heel waardevol zijn om sectorbreed te bespreken. In de overleggen wordt er voornamelijk inhoudelijke informatie gedeeld en is er nauwelijks aandacht voor de wijze waarop bepaalde zaken zijn aangepakt en tot welke resultaten dit heeft geleid. Veelal worden zaken die goed gaan benoemd of aangestipt zonder dat er wordt bekeken welke oorzaken hieraan ten grondslag lagen. Op basis van mijn observaties stel ik dat dit deels komt doordat mensen stellen weinig goede vragen stellen of suggesties doen. Hierdoor blijven veel overleggen hangen in het delen van veelal gedeelde kennis. Er bestaat bij veel medewerkers geen onderzoekshouding tijdens overleggen. Er worden weinig vragen gesteld en in beperkte mate ingaan op wat anderen tijdens het overleg naar voren brengen. Een onderzoekshouding heeft als belangrijkste uitgangspunt dat mensen geen standpunten innemen maar voortbouwen op elkaars opvattingen en ideeën om zo tot impliciete leerprocessen te komen (Sprenger, 2009). Tijdens veel overleggen die ik heb waargenomen werden er voornamelijk standpunten uitgewisseld die door anderen niet verder werden bevraagd. Het aanpassen van het eigen referentiekader op basis van alleen informatie is moeizaam en het is daarmee niet aannemelijk dat er veel impliciete leerprocessen tot stand komen tijdens overleggen.

4.3.4 Samenwerken

Binnen de organisatie heb ik het als opvallend ervaren hoeveel tijd mensen, buiten overleggen om, zelfstandig aan het werk zijn. Los van de georganiseerde overleggen zitten zij voornamelijk achter hun computer aan stukken te schrijven. De structuur van de organisatie kenmerkt zich mijn inziens doordat medewerkers in veel gevallen specifieke opdrachten of taken uitvoeren waar zij grotendeels zelf de verantwoordelijkheid voor dragen. Elke medewerker heeft specifieke taken of een specifiek dossier waar hij of zij voor verantwoordelijk is. Binnen de organisatie bestaan wel een aantal projectteams waarin mensen en gezamenlijk verantwoordelijkheid dragen voor een project, maar het overgrote gedeelte van de mensen kent zijn eigen specialisatie. O.a. Tjepkema (2002) stelt dat het voor de totstandkoming van impliciete leerprocessen van groot belang is dat medewerkers intensief en op basis van een gedeelde verantwoordelijkheid samenwerken.

Een MT-lid geeft in een interview aan dat binnen een sector veel mensen hun eigen specialisatie kennen. Hij wil wel graag dat voor elk dossier twee mensen de kennis hebben zodat op het moment dat iemand uitvalt iemand anders het dossier kan overnemen. Hij hecht dan ook veel belang aan de overdrachtdossiers die moeten worden bijgehouden en overgedragen op het moment dat een onderwerp van medewerker wisselt. Deze overdrachtdossiers zijn een mooi voorbeeld van expliciete overdracht in plaats van impliciete overdracht. Bij medewerkers die samen verantwoordelijk zijn voor een dossier blijft veel kennis impliciet en deze wordt tijdens interactiemomenten op elkaar overgedragen. Het creëren van systemen en structuren voor kennisoverdracht binnen een organisatie is maar van beperkte waarde. *‘Afgetapte en vastgelegde kennis’ (expliciete kennis) raakt snel verouderd, in een voortdurend veranderende context. Terwijl kenniscreatie die plaatsvindt in interactie levend blijft. Door onderdeel te worden van mensen- in plaats van systemen- kan deze kennis zich blijven doorontwikkelen; ze is immers geïntegreerd in het denken en handelen van medewerkers’* (Roekel en Tanke, 2007). Terwijl de organisatie zoekt naar (expliciete) structuren om kennis over te dragen zou het effectiever zijn wanneer zij meer werk zouden maken van het overdragen van kennis op een impliciete wijze, door middel van intensieve samenwerking. Medewerkers kennen een sterke motivatie voor intensief onderling samenwerken en zien ook de voordelen daarvan in. Zoals één van de medewerkers het verwoordt:

“Dus dat is natuurlijk heel leuk aan in teams werken. In je eentje ontwikkel je je natuurlijk wel maar je mist goede die reflectie op hoe je dingen doet enzo. Je leert

natuurlijk heel veel over interactie enzo als je in teams werkt dus hoe verschillend je dingen kunt aanpakken. En met leuke mensen samenwerken is gewoon heel relaxed. Bij sommige mensen denk ik echt van ja met jou kan ik heel fijn samenwerken en dan word ik daar gewoon heel blij van”.

Zoals deze medewerker aangeeft leidt intensief samenwerken in veel gevallen tot een sterke verbondenheid en motivatie om kennis te delen wat binnen een organisatie als belangrijke voorwaarde kan worden gezien voor het tot stand komen van impliciete leerprocessen. Wanneer medewerkers alleen verantwoordelijk zijn voor een bepaald dossier, dan missen zij andere houdingen en opvattingen over bepaalde zaken en moeten deze dan opzoeken wanneer zij denken dat dit wenselijk is. Medewerkers zoeken echter niet vaak naar andere meningen of visies indien hier geen noodzaak toe bestaat. Dit leidt immers tot botsingen en conflicten, die zoals later zal worden beschreven, binnen de organisatie graag vermeden worden. Het is dan ook niet aannemelijk dat mensen doelbewust botsingen van referentiekaders opzoeken indien dit niet nodig is. Botsingen van referentiekaders kunnen gezien worden als impliciete leerprocessen en zijn daarom, wellicht niet direct productief voor het primaire proces, maar wel voor het leerproces van de medewerkers. Indirect dragen zij in grote mate bij aan de ontwikkeling van medewerkers, wat in toekomstige situaties kan leiden tot effectiever en dus productiever handelen van deze medewerkers. Medewerkers geven zelf ook aan dat het niet altijd wenselijk is afwijkende opmerkingen en meningen te moeten horen, maar dat het uiteindelijk wel leidt tot een betere uitvoering van de primaire werkzaamheden. Zoals een medewerker het tijdens een interview verwoordde:

“Het is heel dubbel, aan de ene kan, doe ik dingen gewoon graag op mijn eigen manier en als andere mensen wat anders willen dan is dat natuurlijk wel eens lastig, waarom vind jij hier nu wat anders? Maar je leert er natuurlijk wel heel veel van. Het is natuurlijk onwijs leuk als je elkaar aanvult. Ik bedoel Maria is chaotisch en dat soort dingen, maar die is wel super goed op de relaties. Die is super goed in er bovenop zitten en heel precies te kijken wat klopt er allemaal niet en waar moeten we iets van zeggen of iets van vinden en hoe doen we dat dan, hoe organiseren we dat. Ik doe ook wel veel dingen in dingetjes mooi maken en dingen organiseren, en dat soort dingen, en het is gewoon fijn als je elkaar daarin kunt aanvullen en elkaar scherp kunt houden enzo”.

Deze medewerker geeft aan dat zij veel impliciete leerprocessen doormaakt door de ervaringen die zij opdoet in de sociale interacties die zij heeft met haar directe collega waar zij intensief mee samenwerkt. Tjepkema (2002) stelt dat het creëren van een gezamenlijk project een gezamenlijke voedingsbodem creëert die in de dagelijkse praktijk vaak ontbreekt om kennis te delen. Leren door ervaring en sociale interactie vindt binnen een organisatie dus voornamelijk plaats door dingen samen te doen, iets wat medewerkers binnen de directie Beleid onderschrijven. Medewerkers ervaren echter dat zij in veel zaken alleen verantwoordelijk zijn voor een bepaald beleidsthema of dossier en dat er maar in zeer beperkte mate gezamenlijke projecten bestaan waar niet een individu, maar een groep verantwoordelijk is voor het behaalde resultaat.

Samenvattend

Deze subparagraaf is erop gericht om aan te geven dat de organisatiestructuur van de directie Beleid gericht is op taakdifferentie in plaats van intensieve samenwerking. Medewerkers geven, overeenkomstig de literatuur, aan dat impliciete leerprocessen voornamelijk optreden wanneer mensen intensief samenwerken en een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid kennen en voelen voor een bepaald resultaat.

4.4 Organisatiecultuur

De cultuur in een organisatie is vaak moeilijk te omschrijven en bestaat in veel gevallen uit verschillende subculturen. Ook binnen de directie Beleid bestaan tal van subculturen. Elke kamer en elke sector kent zijn eigen gebruiken, gewoontes, normen en waarden. Toch ga ik in dit onderzoek voorbij aan deze subculturen. In dit hoofdstuk zal ik mij richten op enkele elementen uit de cultuur die mijn inziens directiebreed gelden en die een sterke relatie kennen met het tot stand komen van impliciete leerprocessen. Scott-Morgan (1994) omschrijft een cultuur als *de ongeschreven regels van het spel*. Opmerkelijk is dat binnen de organisatie weinig consensus bestaat over deze ongeschreven regels. Mensen komen met heel verschillende ongeschreven regels op de proppen wanneer ik ze vraag om de ongeschreven regels van het spel te beschrijven. Naast het ontbreken van consensus over de *ongeschreven regels* zie ik het in grote mate ontbreken van feedback als een belangrijk aspect in de organisatiecultuur dat het tot stand komen van impliciete leerprocessen belemmert. Een ander aspect in de cultuur van de organisatie, dat is opgenomen in deze paragraaf, is het vermijden van conflicten. Bolhuis en Simons (2001) stellen dat er binnen elke cultuur subculturen bestaan die voortdurend met elkaar in botsing komen. Dit is aan de orde wanneer blijkt dat medewerkers of groepen medewerkers andere ongeschreven regels kennen. De botsing van culturen kan enerzijds een bron van nieuwe kennis zijn en maar anderzijds ook negatieve effecten hebben wanneer medewerkers zich niet openstellen voor de op de ongeschreven regels van de ander.

4.4.1 Missie en visie

Kessels (2001) stelt dat een gedeelde missie een belangrijke voorwaarde is voor het tot stand komen van impliciete leerprocessen. Dit omdat een missie leidend kan zijn voor de normen en waarden omtrent leerprocessen. Uit bestudering van organisatiedocumenten en door middel van interviews heb ik geprobeerd een missie en visie van het MT op de organisatie te destilleren. Binnen de organisatie wordt het collegeprogramma van het college van GS als missie opgevat. In Op Dreef (februari 2012) laat de provinciesecretaris optekenen: “*De provincie heeft een missie en die is al jaren geleden keurig omschreven. We zijn er om het college van GS te bedienen. Dat is onze missie. Heel simpel*”. Het zo volledig mogelijk en binnen het gestelde tijdsbestek uitvoeren van het collegeprogramma wordt door de organisatie gezien als haar primaire doelstelling. Wanneer de organisatie aan die doelstelling voldoet stellen MT-leden dat de organisatie efficiënt en goed werkt. In dit verband worden missie, visie en doelstelling in veel gevallen aan elkaar gelijk gesteld. In mijn optiek ontbreekt er een ondersteunde visie op de wijze waarop de organisatie los van haar primaire doelstelling wil functioneren. Simons en Bolhuis (2001) zien het hebben van een eenduidige gemeenschappelijk visie als een belangrijke aspect bij het tot stand komen van een gewenste cultuur. Het ontbreken van een duidelijke visie van het MT draagt volgens mij sterk bij aan het feit dat er binnen de organisatie veel verschillende opvattingen bestaan over de gewenste cultuur wat de totstandkoming van impliciete leerprocessen belemmert. De Galan Groep omschreef in het najaar van 2011 de cultuur als *familiair*. Deze omschrijving van de cultuur is voor mij gedeeltelijk herkenbaar binnen de organisatie. In een *goede* familie leven en werken mensen met elkaar samen, hebben ze respect voor elkaar maar kunnen ze wanneer nodig elkaar ook flink de waarheid vertellen. De eerste twee elementen vind ik erg typerend voor de organisatie. Het elkaar de waarheid vertellen is echter iets wat volgens mij in grote mate ontbreekt. Zoals een medewerker tijdens een brainstorm over kennisdeling zei: “*We bijten hier niet, we zouden meer naar elkaar moeten bijten*”. Binnen de organisatie is dit een niet vaak gehoorde mening. In interviews met MT-leden wordt er in het kader van impliciete leerprocessen een aantal keren gerefereerd aan een positief kritische houding die van medewerkers verwacht wordt. Uit observaties blijkt dat tijdens overleggen hier door managers

nauwelijks aandacht aan wordt besteed. Gedurende de sociale interactie momenten die ik tussen MT-leden en medewerkers heb waargenomen is dit nauwelijks door MT-leden benoemd of op enige wijze gestimuleerd. Dit gaat echter niet in alle gevallen op. Tijdens een observatie van een teamoverleg was er een manager die voortdurend kritisch vragen en doorvragen stelde aan één van zijn medewerkers. Dit leidde ertoe dat de medewerker moest reflecteren op zijn wijze van handelen, waarbij de medewerker zijn positieve en negatieve ervaringen over een bepaald handelingsvraagstuk met de andere aanwezigen moest delen. Als gevolg hiervan kwamen collega's met suggesties en eigen ervaringen om zo gezamenlijk te komen tot een antwoord op het handelingsvraagstuk. Doordat de manager met zijn vragen de medewerker aanspoorde zijn referentiekader te delen ontstonden impliciete leerprocessen.

Het creëren van een omgeving waarin impliciete kennisdeling tot stand komt is een belangrijke taak van managers in een kennisintensieve organisatie. Zoals eerder beschreven is bestaat er binnen de organisatie, ook in de belevenis van medewerkers, veel aandacht voor de structuren en regels (*bureaucratic rules*) en voor het goed verlopen van processen. De sterke focus op deze *bureaucratic rules* heeft binnen de organisatie een negatieve invloed op het ontstaan van een cultuur waarbinnen impliciete leerprocessen doorgang kunnen vinden. Het ontbreekt medewerkers in veel overleggen aan een positiefkritische houding ten opzichte van opvattingen en ervaringen van anderen. Verkroost (2009) stelt dat je niet van medewerkers kan verwachten dat zij een kritische onderzoekende houding hebben als een organisatie dit niet in zijn cultuur uitstraalt. Het "uitstralen" van een positiefkritische of onderzoekshouding in sociale interactiemomenten heb ik gedurende het onderzoek nauwelijks aangetroffen. Het ontbreken van een cultuur om van elkaar te leren door middel van een positief kritische onderzoekshouding, die de impliciete kennis van de medewerkers vergroot, komt deels voort uit een ontbrekende (uitgedragen) visie van het MT op deze processen. Uit interviews met medewerkers blijkt dat zij een organisatorische visie niet missen. Zij geven aan dat ze veel vrijheid ervaren in de werkzaamheden die zij verrichten en omschrijven dit als erg positief. Medewerkers weten wel dat het MT wil dat zij een positief kritisch zijn ten opzichte van elkaar maar veel medewerkers geven aan dat dit meer een term is die af en toe valt dan dat er ook daadwerkelijk sprake van is.

Samenvattend

Deze subparagraaf laat zien hoe er in de organisatie gedacht wordt over een visie op de werkwijze en wat de gevolgen hiervan zijn voor de totstandkoming van impliciete leerprocessen. De organisatie heeft als missie om het college van GS te bedienen. Het ontbreekt echter aan een ondersteunende visie op de wijze waarop deze taak uitgevoerd dient te worden. Hoewel veel medewerkers aangeven een ondersteunende visie niet te missen ("*Het geeft ons vrijheid*") is het volgens mij een belangrijke missende conditie voor het tot stand komen van impliciete leerprocessen.

4.4.2 Conflictmijdend

Zoals in de vorige subparagraaf is beschreven heb ik binnen de organisatie geen duidelijke organisatorische visie kunnen waarnemen. Medewerkers handelen inhoudelijk op basis van wat in het GS-akkoord staat beschreven. Door het ontbreken van een duidelijke organisatorische visie die als leidraad voor een *gewenste* cultuur kan gelden, die impliciete leerprocessen mogelijk maakt, bestaan er onduidelijk normen over de wijze waarop medewerkers in de organisatie moeten handelen. Gedurende de interacties die mensen met elkaar hebben is er nauwelijks sprake van het elkaar kritisch bevragen en worden zaken waar geen consensus over bestaat niet besproken. Een typerend voorbeeld hiervan kwam ik tegen

tijdens een sectoroverleg dat in het teken stond van de maatschappelijke ontwikkelingen waar de organisatie de aankomende jaren mee te maken kan krijgen.

Tijdens een sectoroverleg waarbij twintig mensen aanwezig zijn wordt er gesproken over mogelijke maatschappelijke ontwikkelingen waar de provincie de aankomende jaren mee te maken kan krijgen. De aanwezigen worden in twee groepen opgedeeld die beide in een andere ruimte gaan brainstormen over toekomstige ontwikkelingen. De medewerkers in de groep die ik observeer krijgen allemaal een paar post-its, waarop zij hun verwachte ontwikkelingen kunnen opschrijven. Deze worden vervolgens op een bord geplakt. De gespreksleidster loopt naar het bord toe en clustert de post-its waarvan zij denkt dat ze bij elkaar horen. Een paar post-its worden aan de rand van het bord geplakt. Eén van de deelnemers is een trainée die pas kort bij de provincie werkzaam is. Het zijn *zijn* post-its die niet geclusterd zijn omdat de onderwerpen die hij beschreven heeft volgens de gespreksleidster niet passen bij de andere onderwerpen. De gespreksleidster vraagt hem waarom hij verwacht dat de provincie te maken krijgt met deze ontwikkelingen en de trainée antwoordt. Vervolgens komen er vanuit de groep verschillende reacties die aangeven dat de verwachtingen van de trainee weinig prioriteit hebben. De trainee geeft geen weerwoord. Er wordt snel overgegaan naar de onderwerpen die op de geclusterde post-its zijn verwoord. Deze post-its zijn van ervaren medewerkers die allemaal min of meer dezelfde ontwikkelingen verwachten en tijdens het vervolg van de brainstorm wordt er met een grote mate van consensus gesproken over de ontwikkelingen waar de provincie de aankomende jaren mee te maken krijgt.

In dit voorbeeld komt naar voren dat er binnen de overleggen in de organisatie vooral gesproken lijkt te worden over zaken waar medewerkers het met elkaar over eens zijn. De trainee denkt vanuit een andere referentiekader en komt zo met andere verwachtingen op de proppen. Zijn ervaringen en houding worden door de groep niet verder bevraagd. Dit terwijl het voortborduren op andere inzichten had kunnen leiden tot impliciete leerprocessen. Nu werd er lange tijd gesproken over zaken waar iedereen ongeveer dezelfde mening over had, wat tot weinig aanpassingen van het referentiekader van de betrokkenen zal hebben geleid. Bolhuis en Simons (2001) omschrijven het naar voren komen van verschillende referentiekaders als botsende culturen. Binnen de organisatie wordt er naar mijn inziens tijdens sociale interactiemomenten weinig ruimte gegeven aan mensen met een afwijkende mening. Dit heeft in sterke mate te maken met degene die het overleg voorziet. In veel gevallen heb ik gemerkt dat een afwijkende opmerking door een voorzitter van een overleg zo wordt samengevat en verdraaid dat het past binnen het huidige gedeelde referentiekader van de groep. Argyris (1990) spreekt over *'idea killers'* wanneer nieuwe ideeën binnen een organisatie tijdens sociale interactie niet serieus worden genomen. Juist een brainstorm heeft als doel om te komen tot nieuwe inzichten en opvattingen, maar andere afwijkende opvattingen werden in het beschreven voorbeeld juist terzijde geschoven. Binnen veel overleggen die in de organisatie plaats vinden bestaat er een cultuur waarin conflicten vermeden worden. Opvallend hierbij is dat veel medewerkers met een ander referentiekader zich hiervan van bewust zijn en zich ongemakkelijk voelen wanneer zij wel een nieuw idee naar voren brengen. Typerend waren voor mij enkele uitspraken van (veelal) onervaren medewerkers die tijdens een overleg een idee naar voren wilden brengen. Zij starten hun vraag met *"Ik wil niet vervelend zijn maar,..."* of *"Ik weet niet of ik dit wil kan zeggen, want..."* of *"Sorry dat ik het vraag, maar..."* Vaak wordt tijdens grote overleggen gesproken over zaken waar een algemene consensus over bestaat. Lu, Yuan en McLeod (2012) stellen dat het delen van unieke informatie extra onwaarschijnlijk is in grote groepen. Ook tijdens de

brainstorm werd de groep in tweeën gedeeld vanwege de omvang. Dit gebeurde echter zo dat deelnemers dat de deelnemers met inhoudelijke verbondenheid bij elkaar in een groep belanden. Er werden zoveel mogelijk inhoudelijk homogene groepen gemaakt. Dit leidde ertoe dat er bij beide groepen verschillende uitdagingen naar voren kwamen, waarover binnen de groepen al een grote consensus bestond. Nadat de groepen bij elkaar terug kwamen werden de uitdagingen van beide groepen alleen gepresenteerd en was er geen ruimte meer om de uitdagingen van de andere groep te bevragen. Het lijkt erop dat medewerkers het prettig vinden om met collega's te interacteren die een gelijk referentiekader hebben. Medewerkers zien het als een risico om in een grote groep iets naar voren te brengen wat mogelijk tegen de groepsconsensus ingaat (Vonk, 2007). Juist het naar voren brengen van tegenstrijdige opvattingen leidt bij deelnemers tot leerprocessen doordat zij nieuwe ervaringen of opvattingen horen die hun referentiekader zullen beïnvloeden. Schein (1991) stelt dat een cultuur kan worden opgevat als het resultaat van gezamenlijke leerprocessen binnen een groep, in antwoord op de problemen en uitdagingen van de omgeving en het managen van de groep. Een cultuurverandering is dan ook een gemeenschappelijk leerproces voortkomend uit veranderingen in de omgeving of de groep. Doordat er binnen de sectoren een sterke geldende norm bestaat komen leerprocessen nauwelijks tot stand, omdat er op afwijkende meningen en opvattingen vaak niet wordt gereageerd. Daarmee worden individuele leerprocessen gestuurd richting het algemeen geldende referentiekader. Bolhuis en Simons (2001) omschrijven dit als een ongewenste leerreactie die zowel het lerend vermogen van het individu als de organisatie in zijn geheel beperkt.

De groeps grootte biedt deels een verklaring voor het ontbreken van impliciete kennisdeling tijdens overleggen. In kleinere overleggen spreken medewerkers vaker over tegenstrijdige opvattingen en/of meningen en worden er zoals eerder aangegeven ook vaker ervaringen en houdingen met elkaar gedeeld. In kleinere overleggen en met name in één-op-één-overleggen vinden mijn inziens dan ook veel vaker individuele impliciete leerprocessen plaats, doordat de geldende norm wordt bepaald door een klein aantal deelnemers, waardoor de mening van een enkeling eerder gehoord wordt. Tijdens kleine overleggen vindt ook vaker reflectie-in-actie (Schön, 1983 en 1987 in Verkroost 2009) plaats doordat medewerkers ervaringen met elkaar delen die voor anderen nieuw zijn. Omdat mensen elkaar met name in één-op-één-situaties bevragen over de wijze waarom zij handelen zoals zij handelen ontstaat er een directe reflectie die ondersteunend is aan een impliciet leerproces. Nieuwe medewerkers raken snel gesocialiseerd in de conflictmijdende cultuur van de organisatie. Medewerkers ervaren dat er binnen overleggen een grote mate van conflictmijdend gedrag wordt vertoond en dat het weinig zin heeft hiervan af te wijken. Een onervaren medewerkster zegt hierover:

“In het begin had ik echt goede ideeën, en was ik best bereid mijn hoofd uit te steken. Ik heb ook wel geprobeerd wat dingen te veranderen, maar uiteindelijk wordt er toch niets mee gedaan en is het zonde van je energie”.

Deze medewerkster geeft aan dat zij bij het begin van haar aanstelling veel energie had om met andere opvattingen en meningen te komen. Doordat zij zich niet gehoord voelde, en zij door ervaring heeft geleerd dat het weinig oplevert om anders te denken is de energie om veranderingen mogelijk te maken verdwenen en is zij grotendeels gesocialiseerd geraakt binnen de huidige cultuur. Ze geeft dit ook zelf aan en stelt dat het eigenlijk geen zin heeft om kritisch te zijn. MT-leden geven aan dat het met name de onervaren medewerkers zijn die kritisch vragen stellen en de geldende normen ter discussie durven te stellen. Zij ervaren dit over het algemeen als prettig. Zoals één van de managers het verwoordt:

“Nieuwe mensen stellen naar mijn idee ook de juiste vragen. Waarom doen we dit? Goh, is dit eigenlijk wel logisch? Waar houdt het nou eens op en waar stopt onze verantwoordelijkheid? Ik snap niet waar om we dit? Snap je wel, heel veel verwonderpunten en ik merk dat ik dat wel heel prettig vind. Ik heb een aantal mensen die je oudgedienden zou kunnen noemen die dat ook wel hebben, maar er zijn er ook die dat helemaal niet hebben”.

Deze manager geeft aan het prettig vinden dat medewerkers kritische vragen stellen. Hij geeft aan het prettig te vinden dat het referentiekader dat hij bezit kritisch bevraagd wordt door zijn medewerkers om zo door botsingen van culturen te komen tot nieuwe kennis en inzichten die de organisatie vooruit kunnen helpen. Medewerkers ervaren echter in veel gevallen dat wanneer zij een botsing van culturen veroorzaken dat dit voor hen geen resultaat oplevert, ongewenst wordt gevonden en uiteindelijk een negatief effect heeft op het beeld dat de organisatie van hen heeft. Uit mijn observaties van de overleggen blijkt dat managers in veel gevallen helemaal geen tijd nemen om kritische vragen te beantwoorden, maar vaak snel over gaan naar een volgend onderwerp, zoals in het voorbeeld van het sectoroverleg in paragraaf 4.2.1 naar voren kwam. De sectormanager kreeg in het geval van onderwerp X te maken met tal van verschillende meningen en opvattingen, maar besloot, zonder de vragen van de medewerkers beantwoord te hebben, over te gaan naar het volgende onderwerp. Uiteindelijk was er ruimschoots genoeg tijd geweest om onderwerp X uitgebreid te behandelen, wat waarschijnlijk had geleid tot botsende referentiekaders het geen vervolgens een aanleiding had kunnen zijn voor het tot stand komen van impliciete leerprocessen.

Samenvattend

Impliciete leerprocessen ontstaan vooral wanneer er conflicten bestaan tussen het referentiekader van medewerkers, doordat zij over bepaalde zaken anders denken. Door uit te spreken op welke wijze en waarom medewerkers over bepaalde zaken denken zoals ze doen stellen zij hun kennis beschikbaar, wat bij anderen kan leiden tot impliciete leerprocessen. Het bespreekbaar maken van verschillende denkbeelden tijdens overleggen heb ik echter tijdens mijn onderzoek maar in zeer beperkte mate waargenomen.

4.4.3 Feedback

Tijdens de dagen dat ik met respondenten meeloop kennen zij tal van momenten waarop zij met collega's interacteren. Zij kennen veel meer interacties dan dat zij zelf tijdens de interviews na afloop kunnen benoemen. Het observeren van individuele medewerkers gaf mij inzicht in de wijze waarop zij hun (on)vrede uiten over de wijze waarop overleggen en andere vormen van sociale interactiemomenten binnen de organisatie verlopen. Tijdens interactiemomenten is er, zoals eerder besproken, nauwelijks sprake van een kritische houding ten opzichte van elkaar en de zaken die besproken worden. Dit zou erop kunnen duiden dat mensen weinig aan te merken hebben op de wijze waarop collega's handelen en functioneren. Wat uit de observaties blijkt is dat medewerkers zelden feedback geven aan direct betrokkenen maar hun kritische opmerkingen bewaren om deze te delen met andere collega's. Zij praten dan niet, zoals de directeur het verwoordde, *met elkaar*, maar *over elkaar*. Zowel positieve als negatieve elementen uit een sociale interactie, in welke vorm dan ook, worden vaak besproken, maar dit gebeurt op een andere plaats en tijd dan waar de sociale interactie heeft plaats gevonden. Vaak bespreken medewerkers tijdens de lunch, in de gang of op de kamer momenten van sociale interactie met elkaar na. Dit doen zij in bijna alle gevallen met mensen met wie zij een sterke mate van verbondenheid voelen. Doordat medewerkers hun ervaringen van een sociale interactie niet met betrokkenen delen maar met anderen, blijft in

veel gevallen het leereffect, dat zou kunnen optreden wanneer mensen elkaar wel van directe feedback voorzien, uit.

Gedurende de onderzoeksperiode heb ik nauwelijks momenten waargenomen waarin collega's elkaar directe feedback gaven op elkaars functioneren en tegen elkaar uitspraken dat de vertoonde werkwijze en het bijbehorende resultaat niet gewenst waren. Wanneer dit wel gebeurde bleek dat dit door medewerkers als iets ongewoons werd ervaren.

Tijdens een observatie op een kamer wordt Klaas, een ervaren medewerker aangesproken door een collega, Maria, met wie hij samen aan een opdracht werkt. Ze werken allebei op een andere kamer. Als Sofie bij Klaas langsloopt en toont wat zij heeft gedaan is Klaas niet blij. Hij verheft zijn stem, wordt rood en vertelt in duidelijke bewoording dat hij niet blij is met het werk dat Sofie heeft geleverd. De vele andere medewerkers op de kamer stoppen hun werkzaamheden en kijken op. Ik ervaar een ongemakkelijke spanning. Klaas loopt met Sofie naar de gang en gaat op zoek naar een kamer waar ze kunnen spreken. Die is niet beschikbaar en in de gang raken de twee collega's in een discussie waar veel wordt gezegd over de wijze waarop beide functioneren. Verschillende medewerkers lopen langs en kijken verbaasd naar de discussie die plaats vindt.

Het voorbeeld dat ik hier beschrijf is een niet veel voortkomend voorbeeld van het geven van directe feedback op een ongepland moment. Voor mij is het een goed voorbeeld van twee medewerkers die duidelijk een botsend referentiekader hadden en dit heel duidelijk tegen elkaar uitspraken. Door het uitspreken van de verschillen in referentiekaders komen impliciete leerprocessen tot stand. Gedurende de onderzoeksperiode heb ik dit niet vaak waargenomen. In veel gevallen werd feedback niet direct aan de betrokkenen geven, maar werd er later bij andere collega's over gesproken. De reactie van de andere medewerkers die niet in de discussie betrokken waren vond ik opvallend. Zij voelden zich ongemakkelijk en waren verbaasd over de stevige woordenwisseling die Klaas en Sofie met elkaar in het openbaar hadden. Er was voor Klaas en Sofie geen mogelijkheid om elkaar van feedback te voorzien is een ruimte zonder anderen. Ze gingen wel op zoek naar een ruimte waar zij met z'n tweeën konden spreken, maar deze was niet beschikbaar. Door de reactie van de anderen medewerkers interpreteer ik de situatie die zich voordeed als iets ongewoons. De medewerkers vonden het opmerkelijk dat er in het bijzijn van anderen twee collega's stevig met elkaar van gedachten wisselden.

Ik heb het als opmerkelijk ervaren dat medewerkers elkaar binnen de organisatie nauwelijks aanspreken op het wederzijds handelen en de onderlinge verstandhouding. Het was voor mij dan ook een vraag die in veel interviews met medewerkers naar voren kwam. Bijna unaniem komt naar voren dat medewerkers het prettig zouden vinden als zij meer feedback zouden krijgen op hun functioneren van zowel hun manager als van collega's. Veel mensen binnen de organisatie ervaren het als vervelend of zelfs als frustrerend dat het geven van feedback "*totaal ontbreekt!*" De reden waarom deze feedback niet tot stand komt tussen collega's wijten veel mensen aan de cultuur die hiervoor geen ruimte biedt. Een medewerkster zegt hierover:

"Ik weet wel dat binnen deze organisatie feedback gegeven niet echt gebruikelijk is dus als je het doet komt het twee keer zo hard aan, dus ja dan doe ik het maar niet".

Deze medewerkster stelt dat er binnen de organisatie geen *ongeschreven regels* bestaan over

het geven van directe feedback aan collega's. Ze geeft aan dat ze het geven van directe feedback wel als wenselijk zou zien, en dat het een positief effect zou kunnen hebben op het tot stand komen van impliciete leerprocessen. Veel medewerkers geven aan dat ze het geven van directe feedback binnen sociale interactie vermijden. Ze stellen dat ze best meer feedback zouden willen geven aan elkaar, maar dat er geen noodzaak toe is en dat het eigenlijk voortkomt uit een bepaalde laksheid. Het lijkt erop alsof medewerkers het idee hebben dat als ze niets zeggen, ze ook niets verkeerd kunnen zeggen. Dit leidt ertoe dat medewerkers elkaar zelden direct aanspreken op zaken die zij als ongewenst of ongepast ervaren. MT-leden geven ook aan dat zij vinden dat medewerkers elkaar van weinig feedback voorzien en dat dit te wijten is aan de cultuur die binnen de organisatie bestaat. Dat stelt ook een MT-lid.

“Maar de cultuur is niet dat je elkaar feedback geeft. Ik zie niet dat de omstandigheden, de structuur, maken dat we dat niet doen. Dat denk ik namelijk niet. Ik werkte hier ook al voor deze omstandigheden en toen deden we het ook al niet, dus ik denk niet dat het in de omstandigheden zit.”

Wat het MT-lid naar voren brengt is interessant. Hij geeft aan dat het ontbreken van feedback in de organisatie voornamelijk gezien moeten worden als een probleem dat voortkomt uit een ontoereikende cultuur op dit vlak. Hoewel dit aannemelijk klinkt en door veel respondenten wordt bevestigd, heb ik gedurende mijn onderzoek ook tal van elementen in de motivatie van medewerkers en de structuur van de organisatie gevonden die niet bevorderend werken voor het tot stand komen feedback. Zoals het voorbeeld van Klaas en Sofie laat zien hebben medewerkers er behoefte aan om elkaar te spreken zonder dat er anderen bij aanwezig zijn. Klaas en Sofie gaan immers op zoek naar een ruimte waar ze niet gestoord kunnen worden door anderen. De werkruimte is zo ingericht dat medewerkers werken op een grote flexkamer en er zijn weinig spreekruimtes beschikbaar waar zij zich van anderen kunnen afzonderen. Wanneer medewerkers het ongemakkelijk vinden om kritisch op elkaar te zijn in het bijzijn van anderen dan is het van belang dat zij zich kunnen afzonderen. Het geven van feedback in het bijzijn van anderen kan als een drempel worden gezien, zeker als het niet gebruikelijk is, waardoor medewerkers dit niet zo snel zullen doen in het bijzijn van anderen. Een ander element is dat medewerkers veelal alleen een horizontale verantwoordelijkheid kennen, doordat ze voornamelijk alleen verantwoordelijk zijn voor een bepaald beleidsdossier. Hierdoor bestaat er geen noodzaak voor medewerkers om elkaar van feedback te zien, omdat zij hier immers zelf geen baat bij hebben. Ik ben van mening dat er binnen de organisatie geen leercultuur bestaat en dat dit sterk samenhangt met de structuur die de organisatie kent. De momenten waarop mensen binnen de organisatie elkaar wel van feedback voorzagen waren er niet veel maar hadden wel een aantal gemene delers. In alle gevallen was er sprake van collega's die in één-op-één-situaties met elkaar een gezamenlijk verantwoordelijkheid hadden voor een bepaald product, een sterke vakinhoudelijke verbondenheid kenden, en (in veel gevallen) in een afgesloten ruimte met elkaar in gesprek konden gaan. Deze elementen zijn ook volgens de literatuur belangrijk voor het tot stand komen van feedback. Binnen de organisatie heb ik deze condities maar enkele keren kunnen ontdekken wat erop zou kunnen duiden dat de organisatiestructuur de gewenste cultuur, waarin feedback geven als norm wordt gezien, niet faciliteert.

Medewerkers geven aan dat hun manager vaak goed in staat is om tijdens één-op-één-gesprekken kritische vragen te stellen om tot nieuwe inzichten te komen. Zij ervaren dit als positief, maar geven tegelijk aan dat de momenten waarop de manager de mogelijkheid heeft hen te voorzien van feedback maar minimaal zijn. Medewerkers stellen dat zij voornamelijk feedback krijgen op verworven competenties, een uitkomst van een leerproces, maar dat er minder aandacht is voor het leerproces zelf. Managers geven aan dat zij hierin niet altijd

kunnen voorzien doordat zij veel mensen moeten aansturen. Collega's onderling zouden elkaar dus meer feedback moeten geven op het handelen maar dit gebeurt zelden. Als reden voor het ontbreken van feedback in dagelijkse sociale interactie geeft een manager aan: *“we zijn allemaal keurige mensen, en heel erg aardig voor elkaar”*. Dat mensen heel aardig voor elkaar zijn is prettig voor de sfeer, maar heeft een negatief effect op de totstandkoming van impliciete leerprocessen. Uit mijn observaties blijkt echter dat ondanks het feit dat mensen aardig zijn voor elkaar zij elkaar wel degelijk van feedback kunnen voorzien, maar dat hiervoor een gedeelde verantwoordelijkheid nodig is.

Janneke, een onervaren medewerkster die ik een dag schaduw heeft een overleg met drie collega's over een groot project waar zij samen de verantwoordelijkheid voor dragen. Het project wordt uitgevoerd in samenwerking met tal van anderen partijen en binnenkort is er een overleg tussen de bestuurders van deze partijen. Dit overleg zal worden voorafgegaan door een ambtelijk overleg. Het overleg dat Janneke heeft met haar collega's heeft tot doel het gesprek met de anderen partijen op ambtelijk niveau voor te bereiden. Het overleg vindt plaats in de kamer van Wim, één van de andere deelnemers. Wim werkt samen met Koen binnen een andere directie, terwijl Janneke voornamelijk samenwerkt met Margot die ook binnen de directie Beleid werkt. Koen geeft aan dat hij naar het ambtelijk overleg zou gaan, maar dat hij niet kan en Janneke hem zal vervangen. Tijdens het overleg spreekt Koen over het project en geeft aan welke belangen er spelen en wat Janneke namens de provincie uit het ambtelijk overleg moet proberen te halen. De voorgeschiedenis wordt besproken. De deelnemers lachen veel met elkaar, maar hebben ook voortdurend inhoudelijke discussies. Koen geeft duidelijk aan waar in het verleden door de provincie fouten zijn gemaakt en neemt de stukken door die besproken zullen gaan worden. Alle deelnemers stellen veel vragen en delen hun ervaringen die zijn de afgelopen week met de partijen hebben gehad. Wim, Koen en Margot benadrukken voortdurend het belang van het ambtelijk overleg dat gaat komen en delen ervaringen over hoe het in het verleden fout is gegaan. Dan blijkt dat de afstemming tussen de vier collega's niet goed is verlopen, en dat er verschillende opvattingen bestaan over de wijze waarop het project moet worden aangepakt. Alle collega's balen hiervan en vertellen elkaar waar het volgens hen fout is gegaan. Zowel Janneke als Koen worden aangesproken op de wijze waarop zij gehandeld hebben en hoe die heeft geleid tot het ontstane misverstand. Zowel Janneke als Koen vragen Margot en Wim hoe ze de zaken dan wel hadden moeten aanpakken. Ze komen tot een gezamenlijke aanpak voor het project en maken afspraken over een betere samenwerking en afstemming. Het overleg gaat voort en er worden tal van scenario's en mogelijkheden besproken. Na een uur moet Margot weg en loopt het overleg ten einde.

Met dit voorbeeld wil ik illustreren dat het hebben van een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid een belangrijke rol speelt bij het geven van feedback, wat leidt tot leerprocessen, doordat het referentiekader wordt aangepast zodat in toekomstige situaties beter kan worden gehandeld. Doordat Janneke en Koen niet hebben gehandeld zoals volgens de anderen wenselijk was geweest is er een ongewenste situatie ontstaan. Margot en Wim geven directe feedback op het handelen van Janneke en Koen. Het handelen van Janneke en Koen is ook voor Margot en Wim van belang, omdat ze een gedeelde verantwoordelijkheid dragen voor het project. Janneke en Wim staan open voor de feedback die zij krijgen en schieten niet in de verdediging, maar vragen juist om mogelijkheden om hun handelen te verbeteren. In de meeste overleggen die ik binnen de organisatie heb waargenomen kenden

medewerkers zelden een gemeenschappelijk verantwoordelijkheid wat een reden zou kunnen zijn voor het ontbreken van feedback in veel overleggen.

Medewerkers geven ook in interviews aan dat zij nauwelijks worden aangesproken op zaken in hun handelen die zij juist goed of fout doen. Tijdens interviews geven alle respondenten aan dat ze “*ongetwijfeld en natuurlijk*” fouten maken, want dat “*doet immers iedereen*”. Opvallend is echter dat mensen, wanneer ik er om vroeg, zelden voorbeelden konden geven van fouten in hun handelen, omdat ze dit eigenlijk nooit van collega’s terug krijgen. Tijdens interviews merken medewerkers dit veelvuldig op. Ik zal dit illustreren aan de hand van een stukje uitgewerkt interview.

Interviewer: Maak je wel eens fouten in je werk?

Respondent: Ongetwijfeld!

Interviewer: En krijg je dat wel eens terug?

Respondent: Nouja..... nee niet direct eigenlijk, nee eigenlijk helemaal niet. Dat is wel opmerkelijk. (...) Je zou het wel verwachten, maar het elkaar aanspreken is hier wel wat minder gebruikelijk in deze organisatie. Op zowel dingen die goed gaan als op dingen die fout gaan.

De medewerker bemerkt pas tijdens het interview dat het opmerkelijk is dat hij eigenlijk nooit te horen krijgt wat hij fout (of goed) doet in zijn werk. Door mijn vraag moet hij reflecteren en komt hij tot een nieuwe inzicht. Het ontbreken van feedback of reflectie in de dagelijkse praktijk leidt ertoe dat impliciete leerprocessen niet optimaal plaatsvinden, omdat mensen zelden worden gewezen op dingen die zij goed of fout doen tijdens de uitvoering van hun primaire werkzaamheden. Hierdoor is het voor medewerkers lastig om te reflecteren op hun handelen. Het reflecteren op het eigen handelen is moeilijk maar wel van groot belang in kennisintensieve organisaties. Berman, Downen & Hill (2002) stellen in Yang & Farn (2009) dat “*Reflecting an individual’s know-how and experiences form past actions- is increasingly considered as a valuable intangible resource that is difficult to imitate and acquire, and can be regarded as the most important source of competitive advantage for an individual, a group, or a firm*”. Door middel van directe feedback worden mensen bewust gemaakt van hun handelen dat gezien kan worden als een uiting van het referentiekader dat zij bezitten. Feedback kan dus het referentiekader van mensen ontwikkelen, wat ik zie als een impliciet leerproces, waardoor ze in toekomstige situaties hun handelen kunnen aanpassen zodat zij beter hun taken kunnen uitvoeren.

Samenvattend

In deze subparagraaf heb ik beschreven dat het geven van directe feedback in de organisatie geen onderdeel uit maakt van de organisatiecultuur, hetgeen deels verklaard kan worden door het ontbreken van een gedeelde verantwoordelijkheid. Medewerkers hebben een sterke behoefte tot het krijgen van feedback, maar voelen een weerstand tegen het geven van feedback. Het geven van feedback is echter een belangrijk aspect bij het tot stand komen van impliciete leerprocessen zoals dit door (Tjepkema, 2002) wordt benoemd. Schön (1983, en 1987 in Verkroost 2009) benoemt dit als het ontbreken van reflectie-op-actie. Bij reflectie-op-actie wordt achteraf teruggekeken op het handelen in de praktijk en de sociale interactie, zodat impliciete leerprocessen daarmee worden gestimuleerd.

5. Conclusies

Met dit onderzoek heb ik inzicht gegeven in de wijze waarop en de condities waaronder impliciete leerprocessen vorm worden gegeven in de praktijk bij de directie Beleid van de provincie Noord-Holland. Gedurende het onderzoek heb ik gemerkt dat elke sociale interactie die mensen met elkaar of met menselijke uitingen hebben, het referentiekader dat mensen bezitten beïnvloedt. Binnen het referentiekader wordt de informatie die mensen bezitten gewaardeerd en worden ervaringen als nieuwe kennis opgeslagen (Tsoukas, 2004). Het referentiekader is voortdurend aan verandering onderhevig en een (gewenst) impliciet leerproces kan worden gezien als een bijstelling van het referentiekader waardoor de primaire werkzaamheden in de toekomst effectiever kunnen worden uitgevoerd. Aanpassingen van het referentiekader kunnen ontstaan wanneer mensen dingen waarnemen die niet in overeenstemming zijn met hun eigen referentiekader. Met name bij onervaren medewerkers verandert het referentiekader in rap tempo doordat zij in sociale interactie leerprocessen doormaken. Voor het ontstaan van leerprocessen door sociale interactie moeten mensen ervaringen, houdingen of andere kennis delen zodat anderen deze kunnen opnemen.

De persoonlijke motivatie van medewerkers om kennis met elkaar te delen wordt beïnvloed door de persoonlijke- en vakinhoudelijke verbondenheid die medewerkers met elkaar kennen en voelen. Binnen de directie Beleid heb ik bemerkt dat het flexwerken een negatieve invloed heeft op de onderlinge verbondenheid tussen medewerkers doordat de intensiteit van de relatie die medewerkers met elkaar hebben afneemt doordat zij minder direct contact met elkaar hebben. Wanneer de intensiteit van de relatie afneemt daalt de persoonlijke verbondenheid, aldus medewerkers. Medewerkers die een sterke persoonlijke en vakinhoudelijke verbondenheid met elkaar kennen hebben veel meer interacties met elkaar waarin ervaringen, houdingen en opvattingen worden gedeeld, dan medewerkers die deze verbondenheid niet kennen. Dit bevordert het tot stand komen van impliciete leerprocessen doordat het referentiekader van de betrokkenen voortdurend aan verandering onderhevig is. Binnen de organisatie bestaat er voornamelijk bij onervaren medewerkers een bereidheid om impliciete leerprocessen door te maken. Zij willen zowel kennis beschikbaar stellen aan anderen als kennis van anderen tot zich nemen. Bij meer ervaren medewerkers heb ik de bereidheid om kennis van anderen tot zich te nemen in mindere mate waargenomen, maar is de bereidheid om kennis beschikbaar te stellen groot.

Ik heb bemerkt dat de wijze waarop een sociale interactie plaatsvindt een belangrijke rol speelt bij het vorm geven van impliciete leerprocessen. De persoonlijke motivatie van mensen om kennis beschikbaar te stellen of tot zich te nemen wordt beïnvloed door de organisatiestructuur de cultuur die binnen de organisatie bestaat. Onder zowel medewerkers als MT-leden bestaat de opvatting dat impliciete leerprocessen door middel van het creëren van structuren kunnen worden gestimuleerd. De organisatie heeft de afgelopen jaren getracht impliciete kennis over te dragen door hiervoor structuurveranderingen aan te brengen. Binnen de organisatie bestaan voldoende structuren om kennis met elkaar te delen met als doel leerprocessen tot stand te brengen. Het Trainee-programma, de coach, de feedbackgesprekken met managers en de tal van georganiseerde overleggen zijn momenten die in de organisatiestructuur zijn ingebouwd om kennis met elkaar te delen. Deze structuren dragen echter slechts in zeer beperkte mate bij aan de overdracht van impliciete kennis (Roekel en Tanke, 2007). Andere structuren, zoals het invoeren van het flexwerken, dat heeft geleid tot een grote mate van zelfstandigheid en vrijheid in de dagelijkse werkzaamheden, hebben een negatief effect op de totstandkoming van impliciete leerprocessen. Ondanks mijn

bevinding dat er structuurkenmerken zijn die belemmerend werken voor de mogelijkheid om impliciete leerprocessen te laten ontstaan, is dit niet het belangrijkste punt dat in mijn onderzoek naar voren komt. Binnen een organisatiestructuur interacteren mensen met elkaar. De wijze waarop medewerkers met elkaar interacteren wordt voornamelijk beïnvloed door de cultuur die binnen de organisatie bestaat, en die van groot belang is bij het tot stand komen van impliciete leerprocessen.

De overdracht van impliciete kennis en de totstandkoming van impliciete leerprocessen wordt voornamelijk beïnvloed door de cultuur die binnen de organisatie bestaat. Dit komt doordat een impliciet leerproces evenals een cultuur bestaat uit *ongeschreven regels*. Het tot stand komen van impliciete leerprocessen is een bijproduct van de totstandkoming van het primaire proces in een organisatie. Een organisatie kan condities creëren waardoor het leereffect, voorkomend uit een impliciet leerproces, voor medewerkers zo groot mogelijk is. De cultuur van de organisatie in het kader van impliciete leerprocessen zou ik beschrijven als vrijblijvend, conflictmijdend, vriendelijk en procesmatig. Hiermee sluit ik deels aan bij wat de Galangroep in de zomer van 2011 stelt over de cultuur van de organisatie. Zij omschrijft de cultuur als familiair, resultaatgericht en met een focus op beheersing (proceduregericht, zakelijk, risicomijdend). Zij beschrijven dat de vrijblijvendheid uit de organisatiecultuur is verdwenen, terwijl deze vrijblijvendheid voor mij daarentegen kenmerkend is voor de organisatiecultuur in relatie met impliciete leerprocessen. Uit mijn onderzoek komt naar voren dat de organisatiecultuur meerdere elementen kent die het tot stand komen van impliciete leerprocessen niet ondersteunen. Het gaat in de eerste plaats om het ontbreken van een ondersteunende organisatievisie vanuit het MT die de gewenste cultuur kan stimuleren. Kessels (2001:8) stelt: *“Onderlinge betrokkenheid, vertrouwen, nieuwsgierigheid en de inspiratie vanuit een gedeelde missie, blijken de kennisdeling positief te beïnvloeden. Een kennisvriendelijke cultuur nodigt uit tot het samenwerken in teams en tot het deelnemen aan persoonlijke, professionele netwerken en informele bijeenkomsten”*. Binnen de organisatie kennen de verschillende hiërarchische lagen te weinig onderlinge betrokkenheid, en hebben de medewerkers niet voldoende vertrouwen in het MT om impliciete leerprocessen effectief vorm te geven. Ook bij de directie Beleid van de provincie Noord-Hoolland heeft het ontbreken van een gedeelde missie inderdaad een negatieve invloed heeft op de totstandkoming van impliciete leerprocessen. De cultuur, maar ook de structuur in de organisatie nodigen niet uit tot intensief samenwerken. Kessels (2001) gaat mijn inziens echter te kort door de bocht wanneer hij stelt dat het deelnemen aan netwerken voldoende is om te komen tot kennisdeling. In mijn onderzoek komt naar voren dat de mate waarin impliciete leerprocessen succesvol ontstaan ook sterk wordt beïnvloed door de wijze waarop mensen met elkaar interacteren. Binnen de organisatie bestaan voldoende netwerken en momenten waarop medewerkers met elkaar interacteren. Alleen ontbreekt binnen veel interacties de kritische onderzoekshouding (Sprenger, 2007) om daadwerkelijk te tot nieuwe inzichten te komen. Binnen de directie Beleid heb ik een kritische onderzoekshouding voornamelijk, maar beperkt, waargenomen in sociale interacties waar een kleine groep medewerkers met elkaar interacteerde. Hier vinden impliciete leerprocessen dan ook het meest effectief plaats. Tijdens veel interacties worden conflicten en tegenstrijdige denkbeelden gemedan, met name in interactie met meerdere deelnemers. Binnen de organisatie bestaat een cultuur van het vermijden van botsende referentiekaders en het elkaar wijzen op faal- en succesfactoren door middel van feedback. Dit leidt ertoe dat veel impliciete leerprocessen onbewust blijven en dus minder effectief of niet vorm worden gegeven.

Binnen de directie Beleid heb ik bemerkt dat het primaire proces, het maken van beleid, een belangrijke belemmering vormt voor het effectief vorm geven van impliciete leerprocessen. Senge (1990) stelt dat voornamelijk in grotere, bureaucratische organisaties het leren van

fouten moeizaam is. Medewerkers ervaren in een organisatie niet altijd zelf de gevolgen van bepaalde beslissingen of acties, omdat ze zich op een andere plek in de organisatie voordoen of pas jaren later (Tjepkema, 2002). Dit geldt ook voor de directie Beleid zo blijkt uit mijn onderzoek. Omdat het een ambtelijke organisatie betreft waarin uiteindelijk politieke besluiten worden genomen, die niet altijd rationeel zijn wordt dit effect versterkt. Binnen de organisatie bestaat als gevolg daarvan een sterke drang om de processen goed te laten verlopen. Een sterke focus op processen is niet bevorderend voor de totstandkoming van impliciete leerprocessen. Er zou meer aandacht moeten zijn voor het delen van kennis tijdens sociale interacties, waar door middel van het creëren van een *gewenste* cultuur op gestuurd kan worden. Kennis is steeds vaker en sneller aan verandering onderhevig en voor een kennisintensieve organisatie is het dan ook van belang dat alle medewerkers lerend werken. Tijdens het uitvoeren van het primaire proces moet zo'n groot mogelijk leerresultaat behaald worden, door oog te hebben voor het bestaan van impliciete leerprocessen. De motivatie van medewerkers om kennis met elkaar te delen en van elkaar te leren wordt op dit moment in de dagelijkse interactie belemmerd door de organisatiestructuur, waarin weinig aandacht is voor verbondenheid en nabijheid, maar het accent juist legt op integraliteit en zelfstandigheid.

Het belang van het delen van impliciete kennis wordt door veel auteurs gezien als één van de belangrijkste succesfactoren van een kennisintensieve organisatie. De directie Beleid kan worden gezien als een zeer kennisintensieve organisatie maar de aandacht voor kennis, kennisoverdracht en de totstandkoming van leerprocessen focust zich voornamelijk op expliciete kennis. Deze kennis is steeds sneller aan verandering onderhevig en devalueert ook steeds sneller. Het is wel een zichtbare vorm van kennis waardoor er binnen veel organisaties, ook de directie Beleid aandacht voor is. Kenniswerkers zouden de organisatie meer bewust moeten maken van de impliciete kennis die binnen organisaties bestaat. Volgens Bongers (2004) zijn kennismedewerkers personen die het kennisniveau van medewerkers op peil moeten houden door ze bewust te maken van de impliciete kennis die zij bezitten. Managers zouden in een kennisintensieve organisatie de rol van kenniswerkers moet vervullen, om zo de kennis van de medewerkers te kunnen managen. Dit kan door medewerkers kritisch te bevragen en medewerkers te stimuleren van elkaar te leren. Dit gebeurt binnen de organisatie nog maar weinig. Ook Bongers (2004) stelt dat ondanks het belang van kennis er nog maar weinig aandacht is voor kenniswerkers. *“Het werk van kenniswerkers (veelal impliciete kennis) is ongrijpbaar en moeilijk beheersbaar en daarmee is het vaak moeilijk te traceren en te definiëren”*. Deze scriptie kan een aanzet vormen om het belang van impliciete kennis en het werk van kenniswerkers binnen de directie Beleid meer onder de aandacht te brengen. Dit kan bijdragen aan een effectievere totstandkoming van impliciete leerprocessen wat op de langere termijn het algemene kennisniveau van de organisatie en daarmee haar effectiviteit zal verhogen.

6. Discussie

In dit korte hoofdstuk wil ik mijn onderzoek in de context van de sociale wetenschap en de literatuur ter discussie stellen.

In veel literatuur naar impliciete leerprocessen in organisaties (o.a. Tjepkema, 2002, Bolhuis & Simons, 2001) wordt een onderscheid gemaakt tussen de persoonlijke motivatie van medewerkers, de organisatiecultuur en -structuur in relatie tot impliciete leerprocessen. Uit de literatuur zou opgemaakt kunnen worden dat een cultuur los van een structuur kan bestaan. Tijdens mijn onderzoek heb ik bemerkt dat de verschillende condities in veel gevallen een sterke afhankelijkheid kennen van elkaar. De cultuur die binnen de organisatie bestaat wordt gevormd door de kaders die door de structuur binnen de organisatie bestaan. Een voorbeeld is de beperkte mate van verbondenheid (persoonlijke motivatie), die beïnvloed wordt door de grote flexkamers (structuur), maar die invloed heeft op het ontbreken van het geven van feedback (cultuur). In mijn scriptie heb ik er voor de leesbaarheid voor gekozen om deze condities apart te bespreken. Voor vervolg onderzoek zou het echter zinvol zijn om te kijken in hoeverre en op welke wijze de cultuur, persoonlijke motivatie en structuur samenhangen.

Een ander aspect dat ik na voren wil brengen is dat Het Nieuwe Werken overwegend negatieve effecten heeft op het effectief vorm geven van impliciete leerprocessen in een organisatie. De afnemende onderlinge verbondenheid en de nabijheid vormen hiervoor belangrijke redenen. Er zijn veel onderzoeken naar de effectiviteit van Het Nieuwe Werken gedaan. Dit heeft geleid tot publicaties waarin voornamelijk positieve effecten van Het Nieuwe Werken worden waargenomen voor een organisatie. In deze onderzoeken wordt nauwelijks aandacht besteed aan impliciete leerprocessen. Omdat impliciete leerprocessen in een organisatie vaak pas over een aantal jaar hun vruchten zullen afwerpen (kennisbehoud) wordt dit in veel onderzoek niet meegenomen. Onderzoek naar Het Nieuwe Werken in relatie tot kennisbehoud, als gevolg van impliciete leerprocessen, over een langere periode zou mijn inziens dan ook moeten worden uitgevoerd.

De literatuur die ik voor mijn onderzoek heb gebruikt kende in veel gevallen de aanname (met uitzondering van Senge, 1990) dat het uitvoeren van de primaire werkzaamheden leidt tot een concreet product. De uitkomst van het primaire proces is dan altijd helder te definiëren. Binnen een beleidsorganisatie is er echter niet altijd sprake van een concreet eindproduct dat helder gedefinieerd kan worden. Meer onderzoek naar leerprocessen in organisaties die opereren in een politieke omgeving zou dan ook wenselijk zijn, omdat ik heb bemerkt dat het werken in een politieke context veel invloed heeft op het vorm geven van impliciete leerprocessen.

7. Aanbevelingen

Om leerprocessen effectief vorm te geven binnen de directie Beleid zou ik voornamelijk zoeken naar oplossingen in de cultuur van de organisatie. De focus moet liggen op lerend werkend, waarbij leren wordt gezien als bijproduct van het uitvoeren van de primaire taak. Het management zou een duidelijke ondersteunde organisatorische visie moeten ontwikkelen waarin het leren van elkaar als norm wordt opgenomen en uitgedragen in de dagelijkse praktijk. Voor een kennisintensieve organisatie is het op de lange termijn noodzaak om het kennisniveau op peil te houden. In vergelijking met private organisatie wordt deze noodzaak bij overheidsorganisaties niet door de buitenwereld opgelegd maar moet dit voorkomen uit eigen initiatief. Medewerkers moeten worden aangemoedigd en gestimuleerd om ten opzichte van elkaar een positief kritische houding aan te nemen zodat ze elkaar voorzien van feedback zodat reflectie kan optreden wat zal leiden tot impliciete leerprocessen. Dit kan gefaciliteerd worden door medewerkers met een sterke verbondenheid intensief samen te laten werken in heterogene teams en gezamenlijk verantwoordelijk te maken voor een eindproduct. Mijn visie leidt tot een aantal concrete aanbevelingen voor de organisatie.

1. Draag een duidelijke visie uit op impliciete leerprocessen

Het gebrek aan een duidelijke ondersteunende visie op het uitvoeren van de primaire werkzaamheden heeft er binnen de organisatie toe geleid dat er geen duidelijke normen bestaan omtrent impliciete leerprocessen. Doordat er binnen een overheidsorganisatie, in een politieke context, in mindere mate een noodzaak bestaat om impliciete leerprocessen te laten plaats vinden komen deze niet als vanzelf tot stand. Een ondersteunde visie, die normen omtrent impliciet leren bevat, zou er voor kunnen zorgen dat impliciete leerprocessen beter kunnen worden vorm gegeven. Deze visie moet ontwikkelt, maar bovenal uitgedragen worden.

2. Stimuleer een onderzoekshouding tijdens sociale interacties

Wanneer mensen binnen de organisatie met elkaar interacteren, met het doel kennis uit te wisselen, zouden zij een onderzoekhouding of tenminste een positief kritische houding moeten aannemen om impliciete leerprocessen effectief vorm te geven. Dit kan gestimuleerd worden door mensen bewust te maken van de wijze waarop zij met elkaar interacteren. Het bieden van reflectie-in-actie is hierbij van groot belang. Dit wil zeggen dat tijdens sociale interactie momenten het handelen van medewerkers besproken moet worden in relatie tot inhoudelijke thema's. Op die manier kunnen succes- en faalfactoren van het handelen zichtbaar worden gemaakt wat leidt tot impliciete leerprocessen. Daarnaast moeten medewerkers moeten gestimuleerd worden om niet alleen informatie te delen, maar ook elkaars referentiekader kritisch te bevragen.

3. Geef medewerkers een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid

Wanneer medewerkers een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid kennen voor een eindproduct zullen zij collega's eerder aanspreken op hun handelen. Dit omdat zij zelf afhankelijk zijn van dit handelen. Hierdoor zullen zij zelf de noodzaak ervaren om kennis te delen.

4. Laat medewerkers intensief samenwerken

Door medewerkers intensief te laten samenwerken zullen zij veel met elkaar interacteren, wat de persoonlijke verbondenheid ten goede zal komen. Voorwaarde hiervoor is dat medewerkers een vakinhoudelijke verbondenheid kennen en in elkaars directe nabijheid verkeren. Dit betekent dat zij op dezelfde kamer moeten werken. Medewerkers zouden dan ook niet meer op achternaam, maar op basis van vakinhoud op een kamer moeten worden

ingedeeld. Dit kan ook tijdelijk zijn wanneer zij voor een korte periode aan een gemeenschappelijk project werken.

5. Maak de afstand tussen de verschillende hiërarchische lagen kleiner

Om meer reflectie te kunnen bieden op het handelen en om referentiekaders van MT-leden en medewerkers beter op elkaar af te stemmen zou de afstand tussen de lagen verkleint moeten worden. Dit kan door meer mogelijkheden te bieden voor spontane sociale interactiemomenten en een intensievere samenwerking tussen de verschillende lagen.

6. Overleg niet om te overleg, maar faciliteer spontane overleggen

Het verstrekken van informatie is mijn inziens iets anders dan het delen van kennis. Tijdens veel geplande overleggen binnen de organisatie is er voornamelijk sprake van informatieoverdracht. Dit komt deels voort uit de vele geplande overleggen met veel deelnemers. Medewerkers delen in geplande overleggen in mindere mate kennis met elkaar omdat zij vaak geen concrete vraag hebben, maar omdat het overleg gepland staat. Dit leidt ertoe dat de bereidheid om kennis met elkaar te delen afneemt. Ik zou dan ook duidelijk onderscheidt maken tussen overleggen waar informatie moet worden gedeeld en overleggen waar kennis moet worden gedeeld. Bij overleggen waar kennis gedeeld moet worden moet een concrete vraag liggen. Deze overleggen kunnen dan ook niet vooraf ingepland worden, maar zullen ontstaan uit noodzaak. De mogelijkheden om spontane overleggen te organiseren zouden moeten worden vergroot. Nu kennen met name MT-leden vaak een overvolle agenda en zijn vergaderzalen vaak bezet. Hierdoor is het organiseren van een spontaan overleg moeizaam.

8. Bibliografie

- Argote, L., & Ingram, P. (2000). Knowledge Transfer in Organizations: Learning from the Experience of Others. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82(1), 1-8.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Boeije, H. (2006). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Amsterdam: Boom.
- Bolhuis, S., & Simons, P. (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.
- Bolhuis, S., & Simons, P. (2001). Naar een breder begrip van leren. *Human Resource Development*, 37-51.
- Bongers, L. (2004). Kennis als motor van. *Intellectueel Kapitaal*, 3(4), 22-26.
- Boonstra, J. (2000). Lopen over water, over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren. Amsterdam.
- Davenport, H., & Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Harvard: President and Fellows of Harvard College.
- De Galan Groep (2011). *Notitie evaluatie inrichtingsmodel Provincie Noord-Holland*. Baarn: De Galan Groep B.V.
- D'Eredita, M., & Barreto, C. (2006). How Does Tacit Knowledge Profilate? An Episode-Based Perspective. *Organization Studies*, 27(12), 1821-1841.
- Gino, F., Argote, L., Miron-Spektor, M., & Todorova, G. (2010). First, get your feet wet: The effects of learning from direct and indirect experience on team creativity. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*(111), 102-115.
- Grant, K. (2007). Tacit Knowledge Revisited- We can still learn from Polanyi. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 5(2), 173-180.
- Holsapple, C. (2003). *Handbook on knowledge management*. Berlijn: Springer.
- Hurk, L. (2010). *Knowledge sharing in the public sector: what contributes to its success?* Groningen: Universiteit Groningen, afstudeerscriptie.
- Karreman, D., & Alvesson, M. (2004). Cages in Tandem: Management Control, Social Identity, and Identification in a Knowledge-Intensive Firm. *Organization*, 11(149), 149-175.
- Kessels, J. (2001). Learning in organisations: a corporate curriculum for the knowledge economy. *Futures*, 497-506.
- Kessels, J. (2001). Verleiden tot kennisproductiviteit. *Rede*. Universiteit Twente.
- Keursten, P. (2006). Ontwikkeling van leren in organisaties: Van conditioneren naar samen construeren. *Kessels & Smit, The Learning Company*, pp. 1-12.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Laat, M. (2006). *Networked learning*. Utrecht (Academisch proefschrift, Universiteit Utrecht).
- Laat, M., Poel, R., Simons, R., & Korgt, F. (sd). *Organiseren van leren op de werkplek*.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning, Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lin, C. (2007). To Share or Not to Share: Modeling Tacit Knowledge Sharing, Its Mediators and Antecedents. *Journal of Business Ethics*(70), 411-428.
- Millar, C., & Choi, C. (2009). Networks, Social Norms and Knowledge Sub-Networks. *Journal of Business Ethics*, 565-574.
- Nickols, F. (2000). The Knowledge in Knowledge management. In J. Cortada, & J. Woods, *The knowledge management yearboek 2000-2001* (pp. 12-21). Woburn: Butterworth Heinemann.

- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledgecreating Compagnie*. New York: Oxford University Press.
- Orlikowski, W. (2002). Knowing in Practice: Enacting a Collective Capability in Distributed Organizing. *Organization Science*, 13(3), 249-273.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Doubleday & company, inc. Garden city.
- Pozalli, A. (2008). Tacit knowledge, implicit learning and scientific reasoning. *Mind & Society*, 227-237.
- Romme, S. (2002). Kennismanagement, strategie en IT. *Maandblad voor Accountancy en Bedrijfseconomie*, 113-116.
- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schein, E. (1996). Culture: The missing Concept in Organization Studies. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 229-240.
- Schreyogg, G., & Geiger, D. (2007). The Significance of Distinctiveness: A Proposal for Rethinking Organizational Knowledge. *Organization*, 14(77), 77-100.
- Scott-Morgan, P. (1994). *The unwritten rules of the game, master them, shatter them en break through teh barriers to organizational change*. New-York: McGraw Hill.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. Cornerstone: Random House.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research*. Londen: Sage.
- Spender, J., & Scherer, A. (2007). The Philosophical Foundations of Knowledge Management. *Organization*, 14(1), 5-28.
- Sprenger, C. (2009). Kenniserfenis in een kenniscreërende organisatie. *Develop*, 112-121.
- Sprenger, C., Pillen, P., & Jong, T. (2007). De opdracht van HRD: De HRD-professional kennisproductieve leerpraktijken. *Opleiding & Ontwikkeling*, 16-19.
- Starbuck, W. (1992). Learning by knowledge-intensive firms. *Journal of Management Studies*, 29(6), 713-740.
- Swanborn, P. (2002). *Basisboek sociaal onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Swift, M., Balkin, D., & Matusik, F. (2010). Goal orientations and the motivation to share knowledge. *Journal of knowledge management*, 14(3), 378-393.
- Tjepkema, S. (2002). *Bouwen aan een lerende organisatie via het opsporen van leerblokkades*. Enschede: University Press.
- Tsoukas, H. (1996). The Firm as Distributed Knowledge System: A Constructionst Approach. *Strategic Management Journal*, 17, 11-25.
- Tsoukas, H., & Chia, R. (2002). On Organizational Becoming: Rethinking Organizational Change. *Organization Science*, 13(5), 567-582.
- Tywoniak, S. (2007). Knowledge in Four Deformation Dimensions. *Organization*, 14(1), 53-76.
- Verkroost, M. (2009). Leren door onderzoek. *Develop*, 16-21.
- Verschuren, P. (2009). *Praktijkgericht onderzoek, ontwerp van een organisatie- en beleidsonderzoek*. Den Haag: Boom.
- Verschuren, P., & Doorewaard, H. (2000) *Het ontwerpen van een onderzoek*. Utrecht: Lemma.
- Wenger, E. (1998). Communities of Practice. *Systems Thinker*, 9(5).
- Wilkesmann, U., Wilkesmann, M., & Virgillito, A. (2009). The Absence of Cooperation Is Not Necessarily Defection: Structural and Motivational Constraints of Knowledge Transfer in a Social Dilemma Situation. *Organization Studies*, 30(10), 1141–1164.
- Yang, S., & Fran, C. (2009). Social capital, behavioural control, and tacit knowledge sharing—A multiinformant. *International Journal of Information Management*, 29, 210–218.

