
KENNISUITWISSELING IN HET BEROEPSONDERWIJS

AFSTUDEERONDERZOEK: DE INVLOED VAN **INTERNE SAMENWERKING** OP DE
KENNISCREATIE VAN ROC ALBEDA



Brahim Azaouagh (403158)
Erasmus Universiteit Rotterdam
Erasmus School of Social and Behavioural Sciences
Master Bestuurskunde

Eerste lezer: dr. (Rebecca) R.F.I. Moody
Tweede lezer: dr.(Henk) H.L. Klaassen
Datum: augustus 2020

VOORWOORD

Voor u ligt het onderzoek naar de invloed van interne samenwerking op de kenniscreatie van ROC Albeda ter afsluiting van mijn Masteropleiding Bestuurskunde aan de Erasmus Universiteit Rotterdam.

Met dit onderzoek worden aanbevelingen gedaan aan het management en directies van ROC Albeda over factoren die de kenniscreatie van de organisatie kunnen bevorderen tijdens samenwerkingsprocessen van onderwijsprofessionals en samenwerkingspartners. De kern van dit onderzoek is gericht op het innovatiever maken van het beroepsonderwijs en het blijven inspelen op invloeden uit de omgeving.

Wetenschappelijk onderzoek doen is een proces dat vraagt om flexibiliteit, empathie en creativiteit en als bestuurskundige blijft je leren in de praktijk als je reflectief bezig bent. Een aantal personen hebben mij daar in het bijzonder in ondersteund en begeleid. Allereerst gaat mijn dank uit naar de eerste lezer en tevens scriptiebegeleider dr. R.F.I. (Rebecca) Moody. Haar deskundige adviezen en feedback waren zeer waardevol. Ook wil ik de tweede lezer dr. H.L. (Henk) Klaassen enorm bedanken voor het lezen van dit onderzoek. Tenslotte wil ik Gonda Pisters (stafdirecteur Onderwijs & Kwaliteit van het Albeda) bedanken voor het faciliteren van dit onderzoek en het voorzien van informatie gedurende het proces.

Ik wens u alvast veel leesplezier toe.

Brahim Azaouagh

Rotterdam, augustus 2020

INHOUD

Voorwoord.....	2
Inhoud.....	3
Hoofdstuk 1 Inleiding	5
1.1 Probleemstelling.....	5
1.2 Doelstelling.....	6
1.2.1 Vraagstelling en onderzoeksvragen.....	6
1.3 Relevantie	7
1.3.1 Maatschappelijke relevantie	7
1.3.2 Wetenschappelijke relevantie	7
Hoofdstuk 2 Theoretisch Kader	9
2.1 Samenwerking.....	9
2.1.1 Inleiding: achtergrond en noodzaak van samenwerking.....	9
2.1.2 Wat houdt samenwerking in?.....	9
2.1.3 ‘Collaborative governance’ als nieuwe strategie van besturen	10
2.2 Het samenwerkingsproces.....	11
2.2.1 Startvoorwaarden	12
2.2.2 Kenmerken van samenwerking	14
2.3 Kenniscreatie.....	16
2.3.1 Wat houdt kennis in?.....	16
2.3.2 Het kennisconversieproces	18
2.4 Conceptueel model en de verbanden tussen de variabelen	21
Hoofdstuk 3 Onderzoeksdesign	22
3.1 Operationalisatie.....	22
3.2 Onderzoeksstrategie en methoden.....	27
3.2.1 Methode en werkwijze	27
3.2.2 Kwaliteitsindicatoren	28
Hoofdstuk 4 Context	30
4.1 Context “Het Albeda als organisatie”	30
Hoofdstuk 5 Beschrijving resultaten	31
5.1 Kwantitatieve resultaten.....	31
5.1.1 Standaard regressie-analyse SPSS.....	32
5.1.2 Onafhankelijkheid van waarnemingen	32
5.1.3 Lineariteit.....	32
5.1.4 Homoscedasticiteit	33
5.1.5 Multicollineariteit	33
5.1.6 Outliers (afwijkende waardes)	34

5.1.7 Normaliteit	35
5.1.8 Interpretatie van de statistische significantie van het totale model	36
5.2 Kwalitatieve resultaten	38
5.2.1 Resultaten onafhankelijke variabelen	38
5.2.2 Topic Startvoorwaarden	38
5.2.3 Topic Samenwerkingsproces	41
5.3 Resultaten afhankelijke variabele	45
5.3.1 Topic Kennisuitwisseling.....	45
HOOFDSTUK 6 ANALYSE	49
6.1 Analyse van de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten	49
6.1.1 Analyse startvoorwaarden (kwantitatieve resultaten).....	49
6.1.2 Analyse startvoorwaarden (kwalitatieve resultaten)	50
6.1.3 Analyse samenwerkingsproces (kwantitatieve resultaten)	51
6.1.4 Analyse samenwerkingsproces (kwalitatieve resultaten)	52
6.2 Samenvatting empirische analyse	54
Hoofdstuk 7 Conclusie	59
7.1 Beantwoording hoofdvraag.....	59
7.2 Aanbevelingen	60
7.3 Reflectie	61
Bronnenlijst	64
Bijlagen	68
Bijlage 1. Informatieblad respondenten interviews.....	68
Bijlage 2. Interview topiclijst	70
Bijlage 3. Lijst met geïnterviewden	71
Bijlage 4. Begeleidend schrijven survey	72

HOOFDSTUK 1 INLEIDING

In dit onderzoek wordt onderzocht welke invloed interne samenwerking heeft op de kenniscreatie van ROC Albeda in Rotterdam en de regio Rijnmond (hierna te noemen Albeda). Binnen dit onderzoek worden met de term ‘onderwijsprofessional’ de mbo-docenten bedoeld. Het beroepsonderwijs doet echter ook steeds meer een beroep op het vergaren van kennis. Binnen dit onderzoek worden met de term ‘samenwerkingspartners’ externe professionals bedoeld, zoals gastdocenten en -sprekers uit zowel het bedrijfsleven als maatschappelijke instellingen, die binnen de organisatie lezingen verzorgen of kennis verspreiden via seminars, workshops en gastlessen.

1.1 PROBLEEMSTELLING

De docent in het beroepsonderwijs opent de deuren naar de kennis, zienswijzen, vaardigheid, opvattingen en houdingen die horen bij de toekomstige beroepspraktijk van de student en draagt zorg voor de verwerving van een startpositie daarbinnen (De Bruijn, 2013). Het is volgens Onstenk en Van den Berg (2019) niet reëel te verwachten dat de kennis opgedaan in de initiële opleiding een leven lang meegaat. Leren in de beroepspraktijk, bijscholing of omscholing zal meerdere keren in een mensenleven aan de orde zijn, omdat relevante kennis en vaardigheden verouderen, bedrijven en functies veranderen en baan zekerheid afneemt. Om duurzaam inzetbaar te zijn op de arbeidsmarkt van de toekomst is het dus van belang over een breed palet aan kennis, competenties en ervaring te beschikken (Onstenk & Van den Berg, 2019).

Een onderwijsinstelling is, gezien het bovenstaande, een plaats waar (nieuwe) kennis tussen medewerkers, teams en afdelingen ontwikkeld kan worden. In recent onderzoek laten Al Ahbabi et al. (2019) zien dat diverse auteurs kennismanagementactiviteiten en -processen, zoals kenniscreatie, als de hoeksteen van een kwaliteitsverbeteringsproces zien in de publieke sector, waaronder het onderwijs. Ook stelt Harris (2008) dat voor het voortbestaan van een organisatie kennis als basis moet worden genomen voor wat een organisatie moet doen om te overleven.

De minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) heeft in het *Bestuursakkoord 2018-2022: Trots, Vertrouwen en Lef* samen met mbo-instellingen een nieuw profiel voor kwaliteitsafspraken vastgesteld over het werken aan verdere invulling en ontwikkeling in het mbo (Bestuursakkoord mbo, 2018). De minister onderstreept in het akkoord de urgentie om het mbo verder te ontwikkelen en stelt dat mbo-scholen voor een grote maatschappelijke uitdaging staan. Docenten moeten bijvoorbeeld structureler gaan samenwerken om het onderwijs innovatiever en meer hybride te maken. De minister stelt ook dat docenten een goed ontwikkelde antenne moeten hebben naar de nieuwste ontwikkelingen in hun vakgebied en deze ontwikkelingen moeten kunnen vertalen naar hun onderwijs. Zij zullen hun studenten moeten voorbereiden op vervolgonderwijs en op goed burgerschap (Bestuursakkoord mbo, 2018).

Hoe mbo-instellingen dit vorm moeten geven, vertelt de minister niet. Chong et. al. (2011) stellen dat er efficiënter samengewerkt moet worden in teams om kennis te ontwikkelen. De inhoud van de kwaliteitsafspraken moeten mbo-instellingen dus zelf buigen en ontwikkelen. Het is dan ook interessant om bij een mbo-instelling te kijken hoe kennisontwikkeling tot stand komt en welke factoren hieraan bij kunnen dragen. Centraal staat hierbij de vraag hoe onderwijsprofessionals intern efficiënt kunnen blijven samenwerken aan kenniscreatie en hoe ideeën en ervaringen van onderwijsprofessionals kunnen worden samengebracht binnen de organisatie. Dit proces is een sociaal proces en gebeurt in interactie met elkaar, zowel informeel als tijdens formele samenwerkingsprocessen. Samenwerking is een van de strategieën die organisaties kunnen stimuleren en ontwikkelen. De vraag rijst: Welke vormen van samenwerking zijn dan effectief en dragen deze voldoende bij aan kenniscreatie? Wanneer meer bekend is over samenwerking tussen de verschillende actoren in het onderwijs kan gestuurd worden op factoren in het proces van samenwerking die zouden kunnen leiden tot meer kenniscreatie binnen de organisatie. De onderzoeker wil dit vraagstuk bestuderen binnen ROC Albeda in Rotterdam-Rijnmond. De nadruk ligt hierbij op de vraag hoe de interne samenwerking verloopt bij het uitwisselen van kennis tussen onderwijsprofessionals binnen de organisatie en hoe samenwerking vorm krijgt bij de implementatie van nieuwe besluitvorming, zodat Albeda kan blijven inspelen op invloeden uit de omgeving, zoals het invulling geven aan de kwaliteitsafspraken om het beroepsonderwijs innovatiever te maken.

1.2 DOELSTELLING

Het doel van dit onderzoek is het formuleren van aanbevelingen aan het managementteam en directies van ROC Albeda over factoren die de kenniscreatie van de organisatie kunnen bevorderen tijdens samenwerkingsprocessen van onderwijsprofessionals om in te kunnen blijven spelen op maatschappelijke ontwikkelingen door het formuleren van een aantal verwachtingen op basis van inzichten en relaties uit wetenschappelijke literatuur tussen enerzijds interne samenwerking en anderzijds kenniscreatie en deze aan de hand van een survey en interviews onder de medewerkers te meten.

1.2.1 VRAAGSTELLING EN ONDERZOEKSVRAGEN

Bovenstaande doelstelling leidt tot de volgende centrale vraagstelling en bijhorende deelvragen:

Wat is de invloed van interne samenwerking van onderwijsprofessionals en samenwerkingspartners op de kenniscreatie binnen ROC Albeda in Rotterdam-Rijnmond?

Theoretische deelvragen

- D1. Wat zegt de literatuur over samenwerking?
- D2. Wat zegt de literatuur over kenniscreatie?

Empirische deelvragen

D3. Wat is de invloed van interne samenwerking op de kenniscreatie binnen het Albeda uitgaande van de kwantitatieve resultaten?

D4. Wat is de invloed van interne samenwerking op de kenniscreatie binnen het Albeda uitgaande van de kwalitatieve resultaten?

1.3 RELEVANTIE

Hieronder wordt ingegaan op de maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek.

1.3.1 MAATSCHAPPELIJKE RELEVANTIE

Met dit onderzoek wordt getracht een beter beeld te schetsen van het samenwerkingsproces op organisatieniveau binnen onderwijsinstellingen en andere publieke organisaties. Collaborative governance lijkt een nieuwe strategie te zijn en uitkomst te bieden voor het uitvoeren van beleid en besluitvorming in publieke organisaties (Bryson, 2006; Ansel & Gash, 2008). Er wordt gekeken of en welke factoren van het samenwerkingsproces altijd en overal even effectief zijn in publieke organisaties. Met de bevindingen worden aanbevelingen gedaan om de kenniscreatie van onderwijsinstellingen te verbeteren. Centraal staat hierbij hoe kenniscreërende organisaties zoals scholen hun (professionele) kennis, ideeën en ervaringen kunnen delen en blijven uitwisselen. Scholen verschillen in de manier waarop zij omgaan met hun kennis en waarop kennis tot stand komt. Het is belangrijk dat scholen condities creëren waarin docenten van elkaar kunnen leren, zodat bestaande en nieuwe kennis meer gedeeld kan worden en geïntegreerd kan worden binnen de organisatie. Door samen kennis te creëren wordt niet alleen het onderwijs actueel, maar zullen docenten ook beter onderwijs bieden aan hun studenten, wat uiteindelijk de onderwijsresultaten ten goede komt.

1.3.2 WETENSCHAPPELIJKE RELEVANTIE

Recente studies roepen expliciet op tot nieuw onderzoek naar kennismanagement in scholen Chu et al. (2011). Zij stellen in hun onderzoek dat medewerkers die samenwerken in een team efficiënter zijn in het creëren van nieuwe kennis. Het belang van kennismanagement als hoeksteen van het kwaliteitsverbeteringsproces wordt ook o.a. gepresenteerd in publicaties van (Linderman et al., 2004; Akdere, 2009; Loke et al., 2012; Howell & Annansingh, 2013). Ook Lyons et al. (2008) onderstrepen het belang van kennismanagementprocessen voor continue kwaliteitsverbetering zoals: planning, uitvoering en evaluatie van prestaties. Sommige auteurs hebben kwaliteitsverbetering specifiek gekoppeld aan kennismanagementprocessen zoals kenniscreatie (Linderman et al. 2004, Al Ahababi et al, 2019).

In de literatuur zijn echter nog geen onderzoeken bekend die het concept samenwerking combineren met kenniscreatie. Aangezien beide concepten uit een verschillende hoek van de wetenschap komen, is het daarom wetenschappelijk relevant om de twee concepten samen te

combineren en te onderzoeken. Wanneer dus meer bekend wordt over hoe kennis beter tot stand kan komen tijdens samenwerkingsprocessen binnen publieke instellingen zoals scholen kan er beter gestuurd worden op de kenniscreatie binnen scholen. De combinatie tussen samenwerking en kenniscreatie is nieuw en nooit eerder wetenschappelijk aan elkaar gekoppeld. Daarmee voegt het onderzoek nieuwe theoretische kennis toe aan de bestaande body of knowledge binnen de Bestuurskunde. Bovendien wordt een eerste poging gedaan om vanuit een interdisciplinaire benadering dit vraagstuk te onderzoeken.

HOOFDSTUK 2 THEORETISCH KADER

In dit hoofdstuk worden de centrale begrippen behandeld en worden de theoretische deelvragen beantwoord. De verschillende visies en paradigma's uit de literatuur over samenwerking en kenniscreatie worden tegenover elkaar gezet en waar mogelijk geïntegreerd. Hiermee wordt een lens voor dit onderzoek samengesteld.

In paragraaf 2.1 wordt het begrip samenwerking behandeld aan de hand van wetenschappelijke literatuur over *collaborative governance*. Vervolgens wordt in paragraaf 2.2 op basis van een aantal empirische raamwerken over samenwerking ingegaan op het samenwerkingsproces en de hiermee samenhangende variabelen. In paragraaf 2.3 komt het concept kenniscreatie aan bod. Eerst wordt uitgelegd wat verstaan wordt onder kennis en vervolgens wordt het proces van kennisconversie binnen organisaties behandeld.

2.1 SAMENWERKING

Hieronder wordt eerst ingegaan op het begrip samenwerking.

2.1.1 INLEIDING: ACHTERGROND EN NOODZAAK VAN SAMENWERKING

Organisaties en netwerken in zowel private als publieke organisaties worden vaak geconfronteerd met een onzekere en concurrerende omgeving. Zowel maatschappelijke als private organisaties moeten zich blijven ontwikkelen en omgaan met invloeden uit de omgeving. Daarom zoeken zij vaak naar manieren en strategieën om nieuwe kennis te ontwikkelen en naar mogelijkheden om onzekerheden te beperken. Vaak zoeken zij deze strategieën in interne en externe samenwerking.

2.1.2 WAT HOUDT SAMENWERKING IN?

Het begrip samenwerking is ambigu en de praktijk is vaak complex (Huxham & Vangen, 2000). Samenwerking kan bestudeerd worden in de meest uiteenlopende vormen. Zo worden samenwerkingsverbanden met diverse termen aangeduid: partnerschappen, allianties, collaboraties, netwerken, interorganisatorische betrekkingen of samenwerkingsforums (Huxham 2003; Provan & Kenis 2007; Ansel & Gash 2008). Om samenwerking beter te begrijpen moet daarom in de literatuur gekeken worden naar het type samenwerking, welke oorzaken actoren en organisaties ertoe bewegen om samen op te trekken en factoren die een succesvolle samenwerking bevorderen of belemmeren. Op basis van deze kenmerken en de som der delen is echter geen allesomvattende definitie te geven van het begrip samenwerking. De definitie is afhankelijk van het type samenwerking en de context waarin deze zich afspeelt.

Voor toepassing in de publieke sector kan de volgende definitie worden gegeven, waarin de nadruk ligt op samenwerking als een proces: *“Collaboration is a process in which autonomous or semi-autonomous actors interact through formal and informal negotiation, jointly creating rules and*

structures governing their relationships and ways to act or decide on the issues that brought them together; it is a process involving shared norms and mutually beneficial interactions” (Thomson et al., 2007). Samenwerking wordt gezien als een proces en de verschillende partijen zijn voor dit proces afhankelijk van de onderlinge interacties.

Om hiermee een brug te slaan naar samenwerking rondom kennis in organisaties stellen Faraj et al. (2011) de volgende definitie vast: *‘Knowledge collaboration’ is defined broadly as the sharing, transfer, accumulation, transformation, and cocreation of knowledge*. Om de tekortkomingen in de definitie van samenwerking op te vangen wordt in de literatuur naar meerdere kenmerken en dimensies gekeken. Voor de samenwerking is het van belang wie de deelnemers zijn en wie ze vertegenwoordigen. Deelnemers kunnen participanten, belanghebbenden, partijen, partners of medewerkers worden genoemd, afhankelijk van de context en doelstellingen (Emerson et al., 2011).

Een volgend kenmerk is dat succesvolle samenwerking bijna altijd gestoeld moet zijn op het gezamenlijk te behalen resultaat (Provan & Kenis, 2007; Ansel & Gash, 2008; Emerson et al., 2011). De verscheidenheid aan organisatorische en individuele agenda’s in een samenwerkingssituatie in de praktijk vraagt eerst om het eens te worden over de doelstellingen (Huxham, 2003).

Ook laten verschillende publicaties zien dat samenwerkende actoren geweest zijn op elkaars competenties, kennis en middelen. Er is dus sprake van ‘interdependency’ en dat is een van de redenen om samen te werken (Thomson & Perry, 2006; Emerson et al., 2011). Er kan dus gesteld worden dat samenwerking ook wordt veroorzaakt door een zekere mate van onderlinge afhankelijkheid.

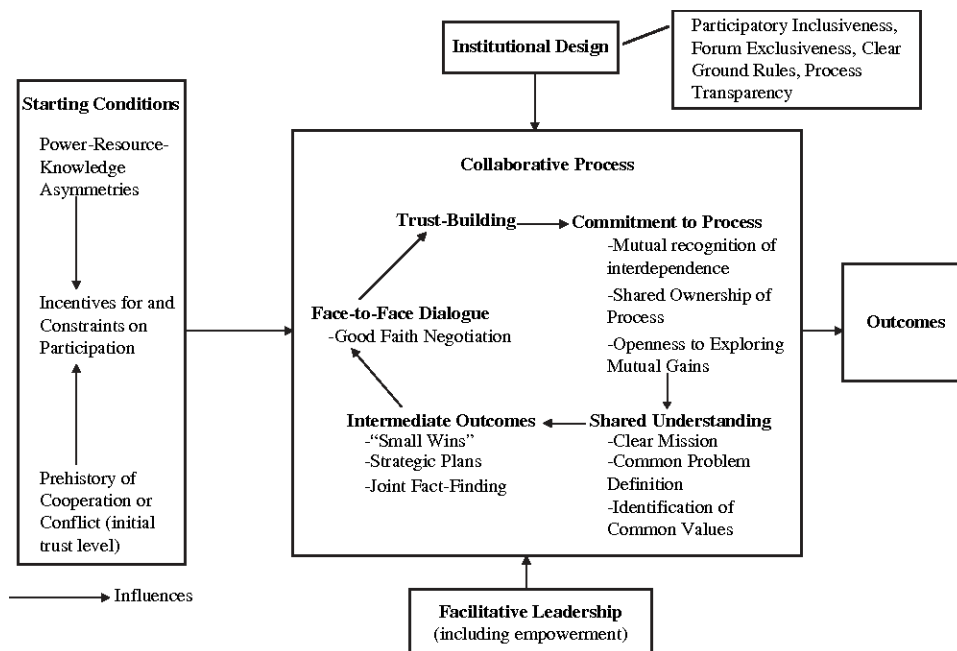
Emerson et al. (2011) relateren individuele en collectieve onzekerheid ook aan onderlinge afhankelijkheid. Onzekerheid die niet intern opgelost kan worden, kan groepen ertoe aanzetten om samen te werken om het aantal problemen en risico’s te verminderen, te verspreiden en te delen. Tenslotte moet ook rekening gehouden worden met het verminderen van risico’s door gezamenlijk opgestelde regels te hanteren, zodat interacties soepel verlopen. Volgens Koppenjan en Klijn (2004) kan hierdoor ook beter gestuurd worden op conflicten en neemt het vertrouwen toe.

2.1.3 ‘COLLABORATIVE GOVERNANCE’ ALS NIEUWE STRATEGIE VAN BESTUREN

De meeste publicaties over ‘collaborative governance’ zijn gericht op samenwerking in de publieke sector. Collaborative governance is een nieuwe strategie van besturen, waarbij samenwerking rondom het gezamenlijk uitvoeren van beleid en het nemen van besluiten centraal staat (Ansel & Gash, 2008). Collaborative governance wordt gezien als een proces waarbij diverse publieke en private partijen bij elkaar komen om problemen op te lossen die niet eenvoudig door een enkele partij opgelost kan worden (Agranoff & McGuire, 2003; Ansel & Gash, 2008; Emerson et al. 2011; Bryson et al., 2015).

2.2 HET SAMENWERKINGSPROCES

Diverse onderzoekers hebben aan de hand van een eigen raamwerk een integrale visie ontwikkeld om naar het proces van samenwerking te kijken. Het raamwerk van Ansel & Gash (2008), zoals hieronder afgebeeld, is daar een van. Het model van Ansel & Gash (2008) omvat naast de startcondities ook twee intermediërende variabelen, namelijk Facilitative Leadership en Institutional design. Deze twee variabelen horen bij het model, maar worden in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten. Vanwege het gekozen onderzoeksdesign biedt het geen meerwaarde om deze mee te nemen. Voor dit onderzoek wordt namelijk enkel binnen een school gekeken, waardoor geen sprake is van variatie in de te onderzoeken respondenten en variabelen. De variabelen zijn voor iedereen gelijk en dus heeft kijken naar Leadership en Institutional design geen meerwaarde voor het onderzoek.



FIGUUR 1: A MODEL OF COLLABORATIVE GOVERNANCE (ANSEL & GASH, 2008)

Het model doet handreikingen om samenwerking te zien als een proces dat gericht moet zijn op consensus tussen medewerkers. Zij bieden een contingency-model waarin variabelen worden behandeld die tot succesvolle samenwerking kunnen leiden. Zo kan dit proces ook geïntegreerd worden met kenniscreatie. Op basis van dit model is de verwachting dat nieuwe kennis ontstaat, wanneer actoren participeren aan het proces en kennisdelen binnen de organisatie. In de volgende paragraaf wordt daar verder op ingezoomd.

Het samenwerkingsproces verloopt cyclisch oftewel iteratief, doordat onderdelen zoals de onderhandelingen, het ontwikkelen van verbintenissen en het uitvoeren van die verbintenissen in het proces zich herhalen tijdens de samenwerking (Thompson & Perry, 2006; Ansel & Gash, 2008). Bij procesgerichte samenwerking moet rekening gehouden worden met het niet-lineaire en opkomende karakter van samenwerking, wat suggereert dat samenwerking evolueert naarmate de interactie tussen partijen langer duurt en partijen formeel en informeel met elkaar in contact komen (Thomson & Perry, 2006; Emerson et. al. 2011). Overigens maken Ansel en Gash (2008) de kanttekening dat het moeilijk is om het samenwerkingsproces in een model weer te geven, gezien het niet-lineaire karakter van interacties. De variabelen in het raamwerk van Ansel en Gash (2008) worden echter wel lineair weergegeven; het cyclische karakter van het samenwerkingsproces maakt dit model geschikt om binnen organisaties zoals onderwijsinstellingen te kijken naar het samenwerkingsproces van onderwijsprofessionals. Ondanks het lineaire karakter waarop de variabelen met elkaar samenhangen, zijn de verschillende variabelen in het proces onderling afhankelijk en ligt de volgorde niet vast. Het switchen van de ene dimensie naar de andere hoeft dus niet noodzakelijkerwijs opeenvolgend plaats te vinden (Thomson & Perry, 2006).

2.2.1 STARTVOORWAARDEN

Een succesvolle samenwerking valt of staat met de startvoorwaarden. Veel recente publicaties waarin het samenwerkingsproces wordt behandeld, besteden aandacht aan de algemene externe voorwaarden of startcondities. De startvoorwaarden worden aangeduid als ‘initial conditions’ (Bryson et al., 2006), soms ‘starting conditions’ (Ansel & Gash, 2008) en ook ‘drivers’ genoemd (Emerson et al., 2011). Volgens Emerson et al. (2011) moet sprake zijn van een of meerdere drijfveren om de samenwerking te kunnen starten. De aanwezigheid van meerdere drijfveren verhoogt de kans op een succesvolle samenwerking.

De contextuele variabelen worden soms gescheiden van de initiële drijfveren of onder een andere noemer of plaats gezet. Ansel en Gash (2008) zijn expliciet over de specifieke aspecten van de startvoorwaarden en erkennen de onderlinge afhankelijkheid tussen actoren. Zij stellen vanuit hun visie dat de startvoorwaarden de basis vormen voor onder andere vertrouwen en conflicten tijdens het proces. De startvoorwaarden zijn essentieel voor het samenwerkingsproces: *“The literature is clear that conditions present at the outset of collaboration can either facilitate or discourage cooperation among stakeholders and between agencies and stakeholders”* (Ansel & Gash, 2008).

Het raamwerk van Ansel en Gash (2008) behandelt de volgende drie startvoorwaarden:

1. Power-resource-knowledge imbalances

Een van de condities die voorafgaand aan het samenwerkingsproces gaat, betreft de ongelijkheid in kennis, macht en middelen. De startvoorwaarden kunnen namelijk het proces van samenwerken soepel laten verlopen of juist bemoeilijken. Een veelvoorkomend probleem is dat sommige

deelnemers misschien niet de vaardigheden en deskundigheid hebben om discussies over zeer technische problemen aan te gaan. Ansel en Gash (2008) stellen dat onevenwichtigheid in macht, kennis en middelen een effectieve gezamenlijke aanpak vereist van empowerment en vertegenwoordiging van zwakkere of achtergestelde actoren. Ook wanneer machtsverschillen in het spel komen, stellen deelnemers zich zelfs vaak kwetsbaar en terughoudend op om te vertrouwen (Vangen & Huxham, 2003). De aanwezigheid van machtsongelijkheid en -verschillen beïnvloedt het aanpassings- en samenwerkingsgedrag van de actor, omdat het enerzijds kan aanmoedigen tot opportunistisch gedrag of, omdat de sterkere partner zijn voordeel kan gebruiken om zich meer waarde toe te eigenen in de relatie (Nyaga et al., 2013). Uiteindelijk kan deze ongelijkheid invloed hebben op de procesuitkomsten.

2. Incentives for and constraints on participation

De beweegredenen van actoren hangen deels af van de verwachtingen die men heeft van de samenwerking. Actoren kunnen om diverse redenen deelnemen aan het samenwerkingsproces. Zo kunnen bepaalde onderliggende factoren (beweegredenen) ervoor zorgen dat participanten zich gestimuleerd voelen of juist terugtrekken (Ansel & Gash, 2008). Het is goed om voor ogen te hebben wat mensen drijft om deel te nemen aan een samenwerking. Deelname aan het proces is meestal op vrijwillige basis, maar doordat bijvoorbeeld ook sterkere spelers in het proces deelnemen kan dit voor sommige participanten aanleiding zijn om juist niet aan te schuiven. Het lijkt erop dat de beweegredenen sterker voor doen als deelnemers aanspraak kunnen doen op concrete en vaak ook tastbare resultaten.

3. Prehistory of cooperation or conflict

Volgens Ansel & Gash (2008) kan de voorgeschiedenis de samenwerking zowel negatief als positief beïnvloeden. Ervaringen uit het verleden blijken van directe invloed te zijn op vertrouwen. Negatieve ervaringen kunnen namelijk leiden tot een laag niveau van betrokkenheid, oneerlijke communicatie en manipulatief gedrag. Een negatieve invloed uit het verleden creëert een vicieuze cirkel van achterdocht, wantrouwen en stereotypering. Aan de andere kant zal een succesvolle samenwerking uit het verleden een hoge mate van vertrouwen creëren. Volgens Booher en Innes (2002) zijn succesvolle samenwerking en vertrouwen uit het verleden ook afhankelijk van wederkerigheid en onderlinge afhankelijkheid; dit leidt ertoe dat partijen een reden hebben om te blijven samenwerken.

2.2.2 KENMERKEN VAN SAMENWERKING

Het raamwerk van Ansel en Gash (2008) benoemt vijf factoren die het samenwerkingsproces sturen. Bij de uiteenzetting van deze vijf componenten zal ook gebruik worden gemaakt van inzichten uit andere literatuur (Vangen & Huxham, 2003; Bryson et al, 2006; Thompson & Perry, 2006; Emerson et al., 2011).

1. Face-to-face dialogue

Effectieve samenwerking is lastig voor te stellen zonder face-to-facecontact en dialoog. Het is een op consensus gericht proces en vormt de kern van het doorbreken van stereotypen en andere communicatiebarrières die het verkennen van wederzijds voordeel in de weg staan. Booher en Innes (2002) stellen het volgende: *“Authentic dialogue is the genetic code, providing structure within which agents can process their diversity and interdependence”*. Door onenigheid los te laten, worden de betekenissen helderder en de groep bouwt geleidelijk aan gedeelde betekenissen, die een veel hoger niveau van wederzijds begrip en creatief denken mogelijk maken (Schein, 1993). In het procesmodel begint de samenwerking met een dialoog (Ansel & Gash, 2008). Een dialoog berust op communicatie en zet aan tot divers denken, delen en begrijpen in een face-to-face format. Een dialoog maakt het mogelijk dat bijvoorbeeld leren niet alleen op individueel niveau plaatsvindt, maar ook in de organisatie gefilterd wordt (Wright, 2017). Wanneer dit vertaald wordt naar organisatieniveau, dan stelt Mascitelli (2000) dat bij persoonlijk contact meer betekenis gegeven kan worden aan het overbrengen van kennis. Hij zegt daar het volgende over: *“In face-to-face meetings, people can transmit meaning and thus share tacit knowledge better than on paper”*.

2. Trust building

Vertrouwen wordt gezien als het meest prominente aspect van de samenwerking. Volgens Huxham (2003), Ansel en Gash (2008) en Bryson et al. (2006) is vertrouwen moeilijk te cultiveren wanneer de deelnemers een voorgeschiedenis van tegenstellingen hebben gehad, omdat zij elkaar beoordelen op deze eerdere ervaringen. Het proces van het opbouwen van vertrouwen is gebaseerd op interactie (Chen, 2010). Vertrouwen gaat gepaard met dialoog en onderhandelingen over inhoudelijke zaken. Het wordt gekenmerkt als een tijdrovend proces, wat vraagt om een langdurige toewijding van actoren (Ansel & Gash, 2008; Emerson et al., 2012). Actoren hebben echter niet altijd de luxe om te kiezen met wie zij gaan samenwerken (Huxham, 2003). De samenstelling wordt vaak opgedragen door de opdrachtgever of is afhankelijk met de partijen die met elkaar samen moeten werken. Volgens Vangen en Huxham (2003) ontstaat vertrouwen niet vanzelf. Zij pleiten er daarom voor om eerder te werken aan het opbouwen van vertrouwen. Zij beschrijven twee factoren die kunnen bijdragen aan de vertrouwensrelatie. Allereerst dient gewerkt te worden aan de vorming van verwachtingen over de toekomst van de samenwerking. Verwachtingen over de toekomst zullen vaak gebaseerd zijn op reputaties of ervaringen uit het verleden of meer op formele contracten en afspraken. Het tweede uitgangspunt gaat uit van risico's nemen. Partners moeten voldoende

vertrouwen creëren en bereid zijn om risico's te nemen door een basis te leggen met bescheiden doelstellingen. Dit zal de basis vormen voor een ambitieuze samenwerking (Vangen & Huxham, 2003). Door het dynamische karakter van samenwerking wordt de kanttekening gemaakt dat de vertrouwensloop een fragiel proces is, omdat de vertrouwensband van nature kwetsbaar is en doorbroken kan worden door een verandering in de organisatie of een functieverandering van een sleutelfiguur.

3. Commitment to the process

Volgens Ansel & Gash (2008) geeft de variabele toewijding de mate aan waarin actoren toegewijd zijn aan het samenwerkingsproces en verklaart het succes of mislukking van de samenwerking (Ansel & Gash, 2008). *“Commitment is defined as the totality of internalized normative pressures to act in a way that meets organizational interests”* (Wiener, 1982). Toewijding is een terugkerende factor binnen de samenwerkingsdynamiek. Zij stellen dat de toewijding van de actoren nauw samenhangt met de oorspronkelijke motivatie om deel te nemen aan het samenwerkingsproces. Verondersteld wordt dat een van de redenen van een lage mate van betrokkenheid te wijten is aan een voorgeschiedenis van conflict. Bryson et al. (2006) en Emerson et al. (2011) zien toewijding als een van de procesdynamieken die gepaard gaat met vertrouwen of een logisch gevolg van de mate waarin actoren vertrouwen hebben in het samenwerkingsproces.

Bij de bespreking van de variabele toewijding geven Ansel en Gash (2008) een drietal factoren die betrekking hebben op de mate waarin toewijding voor het proces zich manifesteert.

Ten eerste moet sprake zijn van wederzijdse erkenning van onderlinge afhankelijkheden. Dit houdt in dat actoren te goeder trouw moeten handelen, zonder enige vorm van misleiding. Met toewijding deelnemen aan het proces hangt af van het vertrouwen dat andere belanghebbenden om iemands perspectieven en belangen te zullen respecteren. Om de betrokkenheid te vergroten moeten de procedures transparant en eerlijk zijn. De deelnemers moeten erop kunnen vertrouwen dat de overleg- onderhandelingsprocedure integer zal verlopen.

Samenwerking impliceert ook gedeeld eigenaarschap van het proces: *“An additional dimension of commitment is sometimes called “ownership of the process”* Ansel & Gash (2008). Eigenaarschap impliceert ook een gedeelde verantwoordelijkheid voor het proces. Gedeeld eigenaarschap kan namelijk worden belemmerd door machtsonevenwichtigheden of verschillende percepties over wie het initiatief moet nemen. Deze verantwoordelijkheid vereist dat deelnemers elkaar vertrouwen en hun verantwoordelijkheid met elkaar delen (Ansel & Gash, 2008).

(Ansel & Gash, 2008) stellen ten slotte ook dat een hoge mate van onderlinge afhankelijkheid de toewijding aan het proces kan stimuleren. In de praktijk kan dit zelfs leiden tot manipulatief gedrag

wanneer de een meer afhankelijk is van de ander. Verleidingen kunnen beperkt worden wanneer samenwerking zich herhaalt.

4. Shared understanding

Volgens Ansel en Gash (2008) omvat gedeeld inzicht een heldere missie, een gemeenschappelijke probleemdefinitie en het identificeren van gemeenschappelijke waarden. In de loop van het samenwerkingsproces moet gezamenlijk inzicht ontwikkeld worden over wat men moet bereiken. Booher (2005) omschrijft dit als volgt: *“In a collaborative network structure, the participants must actively work together to address what they recognize as an ongoing problem or issue of mutual concern they individually cannot address”*. Een gedeeld begrip kan ook betekenen dat men het eens wordt over een probleemdefinitie, of dat er overeenstemming wordt bereikt over de relevante kennis die nodig is om een probleem aan te pakken.

5. Intermediate outcomes

Tussentijdse resultaten kunnen opgevat worden als gezamenlijke kleine overwinningen. Deze kleine overwinningen lijken effect te hebben op vertrouwen en het samenwerkingsproces in de goede richting te sturen. Ansel en Gash (2008) stellen dat de samenwerking erop vooruitgaat als winsten en andere doelstellingen relatief concreet worden gemaakt en wanneer kleine successen uit samenwerking mogelijk zijn. Kleine overwinningen oftewel successen mogen niet verward worden met ‘quick wins’ en verwijzen naar concrete resultaten en tastbare resultaten (Ansel & Gash, 2008; Termeer & Dewulf, 2018). Zulke kleine overwinningen stellen mensen in staat om dubbelzinnigheid en onderlinge verbondenheid te omarmen. Hierdoor zijn de kleine overwinningen minder overweldigend en minder bedreigend.

2.3 KENNISCREATIE

In deze paragraaf wordt ingegaan op het concept kenniscreatie. In subparagraaf 2.3.1 wordt ingegaan op de definitie van kennis en een aantal perspectieven op kennis uiteengezet. In subparagraaf 2.3.2 wordt vervolgens kennisconversie behandeld middels de kenniscreatietheorie van Nonaka en Takeuchi (1995).

2.3.1 WAT HOUDT KENNIS IN?

In de kennismanagementliteratuur heeft kennis een brede betekenis die vanuit verschillende perspectieven wordt benaderd. Binnen dit onderzoek staat de kenniscreatietheorie van Nonaka en Takeuchi (1995) centraal. Zij hebben onderzocht hoe in organisaties kennis wordt ontwikkeld door individuen en teams. Deze managementtheorie was vooral gericht op Japanse commerciële organisaties die een concurrentievoorsprong wilden realiseren.

Davenport en Prusak (1998/2000) omschrijven kennis als volgt:

“Knowledge is a fluid mix of framed experience, 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 knower. In organizations, it often becomes embedded not only in documents or repositories but also in organizational routines, processes, practices, and norms”.

In diverse publicaties wordt kennis gekenmerkt door onderling verbonden gegevens en houdingen van actoren (feiten en cijfers die nog geen betekenis hebben). Kennis wordt gekenmerkt door verweven processen, waarbij gegevens en informatie worden uitgewisseld die zich tussen actoren en hun omgeving afspelen (Nonaka & Takeuchi, 1995; Davenport & Prusak, 2000; Jasimuddin, 2007). Kennis wordt gecreëerd en georganiseerd door een stroom van informatie en bestaat uit meerdere lagen die meerdere betekenissen hebben (Nonaka, 1994). Kennis is voortdurend in ontwikkeling en vormt een waardevolle organisatorische, strategische hulpbron die de sleutel tot succes en concurrentievoordeel vormt (Von Krogh, 1998; Howell & Annansingh, 2000; Jasimuddin, 2007). Informatie gaat vaak gepaard met een ervaringsfactor (Daft, 2004; Davenport & Prusak, 2013). Kennis is een persoonlijke capaciteit die iemand in staat stelt een taak uit te voeren. Dit vermogen wordt verbeeld als het resultaat van interacties tussen de informatie, ervaringen, vaardigheden en houding die een individu op een bepaald moment in de tijd bezit (Weggeman & Berends, 1999; Davenport & Prusak, 2000).

‘Tacit’ en ‘explicit’ knowledge

Kennis die uit interacties tussen actoren ontstaat wordt vanuit verschillende perspectieven benaderd en wordt onderverdeeld in ‘*tacit knowledge*’ en ‘*explicit knowledge*’. Expliciete kennis omvat de formele en systematische kennis die vastgelegd en gedocumenteerd is. Tacit knowledge oftewel stilzwijgende kennis is meestal gebaseerd op intuïtie, persoonlijke ervaringen en oordeelsvorming (Von Krogh 1998; Nonaka 2009; Mathews, 2012). Stilzwijgende kennis kan dus opgevat worden als subjectieve kennis, omdat deze zeer persoonlijk is, niet gemakkelijk uit te drukken en dus niet gemakkelijk te delen met anderen (Nonaka en Oburo, 1998). Expliciete kennis is in tegendeel objectief.

Het concept van ‘Ba’

Kennis kan volgens Nonaka en Oburo (1998) in tegenstelling tot informatie niet los worden gezien van de context. In hun organisatietheorie wordt een basis voor kenniscreatie beschreven aan de hand van het concept van ‘Ba’ oftewel plaats. Kennis wordt namelijk in een ‘Ba’ geactiveerd als

bron voor creatie. De 'Ba' kan beschouwd worden als een ruimte, die als volgt wordt gekenmerkt: fysiek (kantoor of werkplek), virtueel (e-mail, telecommunicatie), mentaal (gedeelde ervaring, ideeën, ervaring) of een combinatie hiervan.

De 'Ba' biedt een platform voor het bevorderen van individuele en/of collectieve kennis. Kennis is volgens Nonaka en Oburo (1998) ongrijpbaar, grenzeloos, dynamisch en tijd- en plaatsgebonden. Als kennis niet op een bepaalde tijd en plaats wordt gebruikt, is deze van geen enkele waarde.

2.3.2 HET KENNISCONVERSIEPROCES

Nu duidelijk is wat kennis inhoudt en dat er interactie nodig is tussen expliciete en stilzwijgende kennis, wordt verder ingezoomd op het proces waarbij bestaande kennis omgezet kan worden in nieuwe kennis.

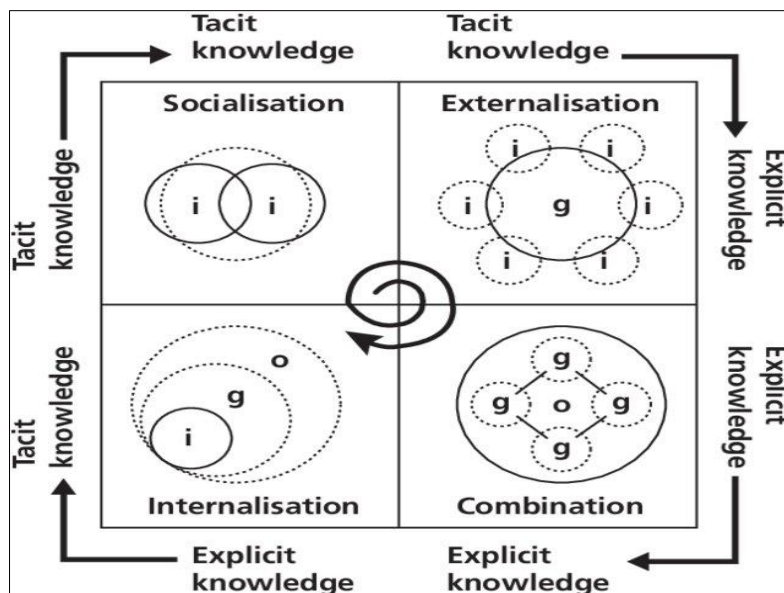
Kennisconversieproces

Het proces waarbij bestaande kennis omgezet wordt in nieuwe kennis heet *kennisconversie*. Nonaka en Takeuchi (1995) hebben vier patronen van interactie tussen stilzwijgende en expliciete kennis ontwikkeld. In de verschillende modi van kennisuitwisseling kan de 'Ba' binnen elke organisatieniveau plaatsvinden en kenniscreatie bevorderen. Wanneer informatie samenkomt en hier gevolgtrekkingen uit voortvloeien, spreekt men van kennisontwikkeling oftewel kenniscreatie (Mathews, 2012). Het proces waarbij binnen een organisatie kennis wordt ontwikkeld en wordt verbonden aan de organisatie omschrijven Nonaka en Von Krogh (2009) als volgt: "*Organizational knowledge creation is the process of making available and amplifying knowledge created by individuals as well as crystallizing and connecting it to an organization's knowledge system*".

Het SECI-model: 'vier fasen van kennisconversie'

In de kenniscreatietheorie van Nonaka en Takeuchi staat het SECI-model centraal, zoals in figuur 2 is afgebeeld. Dit model is ook wel bekend als de kennisspiraal waarbij op vier manieren kennisconversie tot stand komt. De afkorting SECI staat voor *Socialization* (sociale interacties), *Externalization* (codificeren, het ontwikkelen van concepten met stilzwijgende kennis), *Combination* (het combineren van elementen van stilzwijgende kennis) en *Internalization* (het vormen van individuele mentale modellen). Kennisconversie is een sociaal proces, wat zich voordoet tussen het individu zelf en tussen de actor en zijn omgeving. Sociale interacties en informatieuitwisseling kunnen dus plaatsvinden tussen organisatieleden, tussen organisatieleden en externe omgevingen, en tussen organisatieleden en de interne omgeving van de organisatie (Bhatt, 2000).

In figuur 2 zijn de kenmerken van de vier stappen in het kennisconversieproces weergegeven. Nonaka en Takeuchi (1995) beschouwen deze vier stappen in de praktijk als processen van zelftranscendentie.



I=INDIVIDU, G= GROEP, O=ORGANISATIE

FIGUUR 2 VIER FASEN VAN KENNISCONVERSIE IN SECI-MODEL, NONAKA EN TAKEUCHI (1995)

De vier fasen van kennisconversie

1. Socialization

In dit proces is zelfoverstijging fundamenteel voor het delen van individuele stilzwijgende kennis. Dit betekent o.a. inleven in collega's en klanten. Het gaat hier om de uitwisseling van gezamenlijke kennis middels gezamenlijke activiteiten, zoals samenzijn en tijd doorbrengen in dezelfde omgeving. Het vastleggen van kennis vindt plaats door fysieke nabijheid. Kennisverwerving wordt grotendeels ondersteund door directe interactie met collega's. Het rechtstreeks delen van ideeën of beelden met collega's betekent het delen van persoonlijke kennis en het creëren van een gemeenschappelijke 'Ba', plaats.

2. Externalization

In de externalisatiefase overstijgt het individu de binnen- en buitengrenzen van het zelf. Door middel van het uitdrukken van stilzwijgende kennis (intenties en ideeën) en de vertaling ervan in begrijpelijke vormen (codificeren) die door anderen begrepen worden, zet het individu zich in voor de groep en wordt een met de mentale wereld van de groep. In de praktijk zijn twee factoren van

belang bij de omzetting van kennis. Er moet sprake zijn van een dialoog waarbij stilzwijgende kennis wordt gedeeld middels woorden, concepten en beeldtaal. Ten tweede wordt zeer persoonlijke en professionele kennis van klanten of specialisten omgezet in expliciete en begrijpelijke vormen.

3. Combination

In de derde fase wordt de expliciete kennis die in de externalisatiefase gegenereerd omgezet in complexere sets van expliciete kennis en overstijgt de groep. De communicatie, verspreidingsprocessen en systematisering staan centraal.

De combinatiefase berust op drie processen:

1. Het vastleggen en integreren van nieuwe expliciete kennis van binnen of buiten de organisatie.
2. Het verspreiden van expliciete kennis onder de leden van de organisatie door middel van presentaties en bijeenkomsten.
3. Het bewerken of verwerken van nieuwe kennis in bijvoorbeeld rapporten, plannen en marktgegevens. De organisatie kan zich met de concrete documenten makkelijker verantwoorden.

4. Internalization

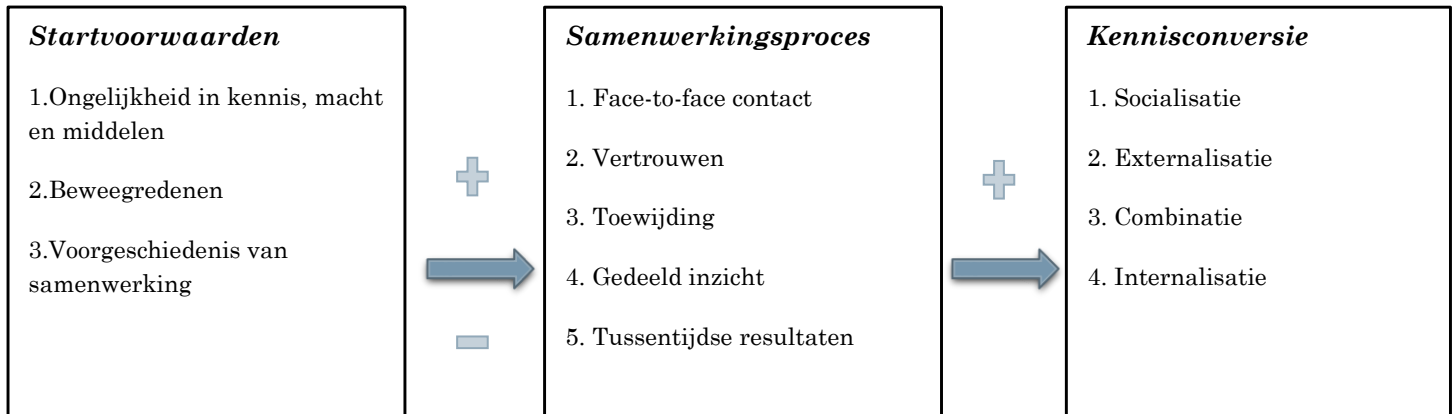
In de internalisatiefase wordt tenslotte de nieuw gecreëerde kennis omgezet in stilzwijgende kennis van de organisatie. Het individu identificeert voor zichzelf in het grotere geheel organisatorische kennis. Het individu kan door leren-door-doen, training en/of oefening toegang krijgen tot het kennisgebied van de groep en de gehele organisatie.

De internalisatiefase berust op twee componenten:

1. Expliciete kennis moet belichaamd worden in praktijk. Het proces van het internaliseren van expliciete kennisconcepten en methoden over strategie, tactiek, innovatie of verbeteringen wordt op deze manier geactualiseerd.
2. Het activeren van leren door te doen tijdens o.a. experimenten en simulaties.

2.4 CONCEPTUEEL MODEL EN DE VERBANDEN TUSSEN DE VARIABELEN

De begrippen uit het theoretisch kader worden hieronder in een conceptueel model weergegeven. Er wordt vervolgens ingegaan op de verbanden tussen deze begrippen.



FIGUUR 3 CONCEPTUEEL MODEL OP BASIS VAN DE THEORIE

De eerste verwachting is dat de startvoorwaarden leiden tot samenwerking en de aanwezigheid van een of meerdere kenmerken de samenwerking kan stimuleren of belemmeren. De startcondities hebben betrekking op verschillen in kennis, macht en middelen, prikkels om deel te nemen aan het proces en ervaringen van actoren uit het verleden. Deze kunnen de samenwerking vergemakkelijken of belemmeren. De variabele ervaringen uit het verleden worden in direct verband gebracht met vertrouwen.

Ten tweede wordt verwacht dat de samenwerking tijdens het samenwerkingsproces leidt tot kenniscreatie. In het samenwerkingsproces ontstaat een cyclus van factoren die doorlopen moet worden om te komen tot uiteindelijke resultaten. De cyclus heeft een iteratief karakter en is gebaseerd op sociale interactie tussen actoren (individueel en in groepsverband). Samenwerking doet zich voor op verschillende niveaus en tussen verschillende actoren binnen de organisatie. Deze cyclus begint altijd met face-to-face contact, omdat het immers gaat om interacties. Achtereenvolgens volgen vertrouwen, toewijding aan het proces, gedeeld inzicht en tussentijdse resultaten.

Doordat kennis voortdurend wordt verkregen en omgezet wordt door te oefenen, samen te werken en te leren, en door interactie, herhaalt dit proces zich telkens en leidt telkens tot nieuwe kenniscreatie.

HOOFDSTUK 3 ONDERZOEKSDESIGN

In dit hoofdstuk worden de begrippen uit de theorie geoperationaliseerd (paragraaf 3.1) door indicatoren, instrumenten en instructies te beschrijven, zodat de vragen samengesteld kunnen worden voor de survey en de interviews. In het tweede deel van het hoofdstuk volgt een beschrijving van de onderzoeksstrategie en methoden (paragraaf 3.2).

3.1 OPERATIONALISATIE

In dit onderzoek zijn drie concepten geselecteerd.

1. De startvoorwaarden gaan vooraf aan het samenwerkingsproces en kunnen de samenwerking vergemakkelijken of ontmoedigen tussen de deelnemers. Hiervan moet er minimaal één aanwezig zijn om het samenwerkingsproces te kunnen starten en succesvol te laten verlopen.

2. Samenwerking omvat een sociaal proces waarin autonome of semi-autonome actoren met elkaar in contact komen. Het is een proces van gedeelde normen en interacties die wederzijds voordeel moeten opleveren.

3. De kennisuitwisseling is het proces van het beschikbaar stellen en versterken van kennis (ervaring, waarden, contextuele informatie en deskundig inzicht) die door individuen is gecreëerd, alsmede het verbinden van deze kennis met het kennissysteem van een organisatie en de organisatorische routines, processen, praktijken en normen.

De concepten en variabelen in relatie tot de schalen voor de survey

De concepten startvoorwaarden en samenwerking bestaan uit meerdere variabelen. Deze worden hieronder nader toegelicht:

1. Het concept startvoorwaarden heeft vijf dimensies en is onderverdeeld in zeven aparte voorspellers. De variabele voorgeschiedenis omvat twee sub-items en vormt dus een schaal in dit onderzoek.

2. Het concept samenwerking omvat vijf dimensies en is onderverdeeld in zeven verschillende items.

3. Het concept kenniscreatie als uitkomstmaat vormt een schaal binnen dit onderzoek. Deze wordt onderaan in een aparte tabel weergegeven.

In de tabel hieronder worden de variabelen geoperationaliseerd. De survey- en interviewvragen zijn in de tabel opgenomen. De items in de survey hebben meetniveaus van ordinaal niveau en worden op basis van een vijfpunts Likertschaal bevestigd. De vijfpunts Likertschaal voor de stellingen in de survey is als volgt verdeeld: 1. Helemaal mee eens, 2. Mee eens, 3. Eens noch oneens, 4. Mee oneens en 5. Helemaal mee oneens.

De onafhankelijke variabelen

Concept	Variabelen	Survey-items	Interviewvragen
Start-voorwaarden	Kennisongelijkheid	1. In mijn samenwerking binnen de organisatie ervaar ik verschillen in kennis tussen collega's.	Is er volgens u sprake van ongelijkheid binnen de organisatie op het gebied van kennis, macht en middelen? In hoeverre beïnvloeden deze verschillen uw samenwerking met andere collega's?
	Machtsongelijkheid	2. Binnen mijn organisatie ervaar ik machtsongelijkheid.	
	Middelen-ongelijkheid	3. Ik heb de indruk dat sommige partners zich meer waarde toe-eigenen in het samenwerkingsproces, omdat zij over meer bronnen beschikken.	
	Beweegredenen	4. Ik ervaar prikkels om samen te werken, want ik voel mij gemotiveerd.	Welke verwachtingen heeft u van het samenwerken met anderen? (Doorvragen op beweegredenen)
		5. Ik verwacht meestal positieve resultaten van samenwerking.	

	Voorgeschiedenis van samenwerking	6.1 Ik heb een prettige voorgeschiedenis met mijn collega's. 6.2 Ik heb eerder positief samengewerkt.	Hebben zich tijdens samenwerking in het verleden positieve of negatieve ervaringen voorgedaan?
Samenwerking	Face-to-face-contact	1. Als ik samenwerk, is er sprake van voldoende face-to-face contact.	In hoeverre ervaart u face-to-face contact tijdens de samenwerking?
	Vertrouwen	2. In de samenwerking met anderen is meestal sprake van een vertrouwensband.	In hoeverre is er volgens u een vertrouwensband met anderen? Doorvragen op positieve verwachtingen en risico's durven nemen.
	Toewijding aan het proces	3. Ik ervaar betrokkenheid, want er is sprake van duidelijke, eerlijke en transparante procedures.	In hoeverre zijn volgens u de procedures transparant? Doorvragen op duidelijke en eerlijke procedures.
		4. In het algemeen is sprake van gedeeld eigenaarschap (wie initiatief neemt).	In hoeverre bent u gedeeld eigenaar van het proces? Doorvragen op verantwoordelijkheid en wederzijds respect.
	Gedeeld inzicht	5. Wanneer er wordt samengewerkt, kom ik altijd tot een gemeenschappelijke probleemdefinitie.	In hoeverre ervaart u een gemeenschappelijke probleemdefinitie tijdens de samenwerking?
	Tussentijdse resultaten	6. Als ik samenwerk, dan worden altijd gezamenlijke kleine overwinningen geboekt.	In hoeverre denkt u dat er (tussentijdse)resultaten worden geboekt?
		7. Samenwerken leidt bij mij tot concrete resultaten.	

De afhankelijke variabele

<p>Kennis- uitwisseling</p>	<p>Socialisatie</p>	<p>1. Doordat ik veel tijd doorbreng met collega's en middels gezamenlijke activiteiten wordt er veel kennis uitgewisseld.</p> <p>2. Tijdens het uitwisselen van kennis kan ik mij voldoende inleven in de collega's.</p> <p>3. Het opdoen van kennis doe ik in interactie met collega's.</p> <p>4. Ik deel graag mijn persoonlijke kennis en ideeën met anderen.</p>	<p>In hoeverre worden er volgens u nieuwe ideeën en ervaringen gedeeld?</p>
	<p>Externalisatie</p>	<p>5. In een dialoog komen mijn ideeën en gedachten goed tot uitdrukking.</p> <p>6. Ik kan kennis voor mijzelf en anderen op verschillende manieren communiceren (zowel in woord, geschrift als beeld).</p> <p>7. Bij het delen van kennis maak ik gebruik van dialoog.</p> <p>8. Binnen de organisatie krijgt verkregen kennis vorm en wordt deze meestal omgezet in begrijpelijke taal.</p>	<p>Op welke wijze deelt u uw kennis en hoe zorgt u ervoor dat andere collega's toegang krijgen tot uw kennis?</p>

	Combinatie	<p>9. Nieuwe kennis wordt vastgelegd en geïntegreerd binnen de organisatie.</p> <p>10. Ik verwerk en/of pas nieuwe kennis toe in bijvoorbeeld rapporten en plannen van de organisatie.</p> <p>11. Ik verspreid expliciete kennis onder de leden van de organisatie door middel van presentaties en tijdens bijeenkomsten.</p>	Op welke wijze legt u nieuwe kennis vast en in hoeverre zorgt u ervoor dat deze kennis wordt verspreid binnen de organisatie?
	Internalisatie	<p>12. Binnen de organisatie leer ik door te doen, door trainingen en/of oefening in de praktijk.</p> <p>13. Ik activeer en actualiseer mijn kennis o.a. door te doen tijdens experimenten en simulaties.</p>	Hoe wordt binnen de organisatie volgens u kennis geactiveerd en geactualiseerd? (vragen of men de ruimte heeft om kennis toe te passen tijdens trainingen)

TABEL 1 OPERATIONALISATIE VAN DE AFHANKELIJKE EN ONAFHANKELIJKE VARIABELEN

3.2 ONDERZOEKSSTRATEGIE EN METHODEN

In deze paragraaf volgt een beschrijving van de onderzoeksstrategie en methoden. In sub-paragraaf (3.2.1) wordt ingegaan op de onderzoeksmethode en werkwijze. Daarna volgt een beschrijving van de kwaliteitsindicatoren in sub-paragraaf (3.2.2).

3.2.1 METHODE EN WERKWIJZE

Het onderzoek vindt binnen het Albeda in de regio Rotterdam-Rijnmond plaats. Binnen dit onderzoek wordt zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek toegepast. De data wordt opgehaald via een vragenlijst in combinatie met diepte-interviews. In de literatuur wordt dit ook wel de *mixed-method approach* genoemd. Er is een toenemende vraag naar methodologische verfijning van onderzoek in het kader van sociale en gedragswetenschappen die vooral is gericht op verschillende bronnen en vele niveaus die van invloed zijn op een gegeven probleem (Creswell, et al. 2011). Volgens Creswell et al. (2011) gaat het bij gecombineerd onderzoek om meer dan alleen het verzamelen van gegevens uit kwalitatief en kwantiteit onderzoek, het gaat juist om het doelbewust verzamelen van zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens en de combinatie van de sterke punten van elk om onderzoeksvragen te beantwoorden.

Kwantitatieve dataverzameling

Een survey stelt volgens Van Thiel (2015, p. 91) de onderzoeker in staat om op een efficiënte manier veel gegevens te verzamelen over grote aantallen onderzoekseenheden. De vragenlijst wordt organisatiebreed per cluster/college via de onderwijsleiders uitgezet onder de medewerkers van alle onderwijsteams van het Albeda. De respondenten bestaan uit onderwijsprofessionals. De onderwijsprofessionals vervullen soms meerdere rollen binnen de organisatie zoals: studieloopbaanbegeleider, mentor, toets-examenleider, coördinator of onderwijsleider. De survey vraagt om een groot doelbereik. De uitkomsten zijn daarom digitaal verzameld. Er is gebruik gemaakt van de online surveysoftware Qualtrics om de vragenlijst op te stellen en uit te zetten binnen de organisatie. Het uitzetten van de vragenlijst heeft in overleg met de stafdirecteur Onderwijs & Kwaliteit plaatsgevonden. Via de directie is een lijst met alle emailadressen van onderwijsleiders van de verschillende colleges/clusters binnen Albeda ontvangen. In totaal zijn alle 61 teams van het Albeda benaderd. De vragenlijst stond open vanaf 13 mei 2020 gedurende zes weken. Bij de vragenlijst is een begeleidende mail geschreven. Het doorlopen van de enquête duurt ongeveer zeven minuten. Verder is er ook de optie om een QR-code te gebruiken om de enquête via de smartphone in te vullen. Bij het versturen en verwerken van de gegevens wordt rekening gehouden met de privacy van de respondenten door rekening te houden

met de FAQ (Frequently Asked Questions) van de Erasmus Universiteit en de AVG. Er worden geen bijzondere persoonsgegevens verwerkt in het onderzoek.

De afgeronde enquêtes zijn geëxporteerd naar SPSS. De geëxporteerde data zijn opgeschoond en geordend in SPSS tot een werkbare en complete dataset. Naast de centrale concepten zijn vier controlevariabelen bevraagd, namelijk leeftijd, geslacht, opleiding en aantal jaren werkzaam voor het Albeda. De SPSS-data is volgens de standaard meervoudige regressie geanalyseerd.

Kwalitatieve dataverzameling

De diepte-interviews zorgen voor meer diepgang en dikke data. Kwalitatieve dataverzameling zoals diepte-interviews geven gedetailleerde informatie over de setting of de context (Cresweel et. al, 2011). Verder is gekozen voor interviews om eventuele tekortkomingen van de survey te ondervangen. De resultaten van surveys en interviews zijn daarom met elkaar vergeleken om te kijken of er verschillen en overeenkomsten zijn. De interviews zijn in de periode tussen 18 mei - 28 juni 2020 afgenomen. Als gevolg van de coronacrisis kon er niet fysiek afgesproken worden en is besloten om de interviews via Microsoft Teams te houden. De respondenten zijn vooraf geïnformeerd over het feit dat deelname vrijwillig was en zijn gewezen op de privacy via het toestemmingsformulier, waarbij gebruik werd gemaakt van informed consent zoals opgenomen in de bijlage. De ingevulde toestemmingsformulieren zijn voorzien van de handtekening van de respondenten.

Voordat de kwalitatieve data geanalyseerd en vergeleken konden worden, zijn eerst alle opgenomen interviews getranscribeerd. Om de uitgeschreven interviews te analyseren, is gewerkt met het computerprogramma ATLAS.TI versie 8. In het programma is gebruik gemaakt van coderen om alle relevante data te markeren voor de analyse. In dit onderzoek is gesloten coderen toegepast, omdat sprake is van deductief onderzoek en de interviewvragen vooraf zijn geoperationaliseerd (zie hoofdstuk 3). De codes die in ATLAS.TI zijn gebruikt zijn labels die aan de citaten zijn toegekend op basis van deze eerder gegeven codes en de operationalisatie zoals in de tabel in hoofdstuk 3 is weergegeven.

3.2.2 KWALITEITSINDICATOREN

De onderzoeker is zich bewust van de nauwkeurigheid van de survey. Er is gekozen voor een vragenlijst, omdat het onderzoek een grote populatie betreft. Er zijn 61 teams met onderwijsprofessionals benaderd. De vragenlijst is zo opgesteld dat de vragen aan de hand van de vijfpunts Likertschaal eenvoudig te beantwoorden zijn. Om verschillende interpretaties van de vragen te voorkomen, zijn de vragen zo duidelijk mogelijk gesteld, zodat de variabele zo nauwkeurig

mogelijk gemeten wordt. De onderzoeker is zich ook bewust van herhaalbaarheid door het uitvoeren van een survey. De onderzoeker houdt rekening met de interne validiteit door alle kwalitatieve en kwantitatieve vragen op de theorie te laten baseren. Hiermee wordt de kwaliteit van het onderzoek verhoogt en worden de factoren op correcte wijze gemeten.

De onderzoekspopulatie bestaat uit onderwijsprofessionals van het Albeda. Uitgaande van de functie-mix op basis van het jaarverslag uit 2018 heeft het Albeda ruim 1100 docenten in dienst. Er zijn voor dit onderzoek 115 complete surveys verzameld. Voor de representativiteit wordt echter een hogere aantal verwacht. Er is hiermee rekening gehouden door ook interviews af te nemen. Hiervoor zijn zes verschillende medewerkers van het Albeda geselecteerd op basis van leeftijd, functie, aantal jaren in dienst en rol binnen de organisatie. Er zijn bijvoorbeeld drie vrouwelijke en drie mannelijke collega's geselecteerd. De leeftijd is zoveel mogelijk verdeeld tussen de 30 en 65 jaar. Collega's die ouder zijn en al langer in dienst zijn, hebben immers een andere kijk op de samenwerking dan jongere collega's die nog niet zo lang in dienst zijn van het Albeda. Ook de functie speelt een rol. Zo is erop gelet dat medewerkers werden bevraagd die op strategische plaatsen zitten en deels als grenswerkers fungeren. Dit zijn veelal personen die veel met kenniscreatie werken en in meerdere lagen en tussen verschillende teams van de organisatie actief zijn.

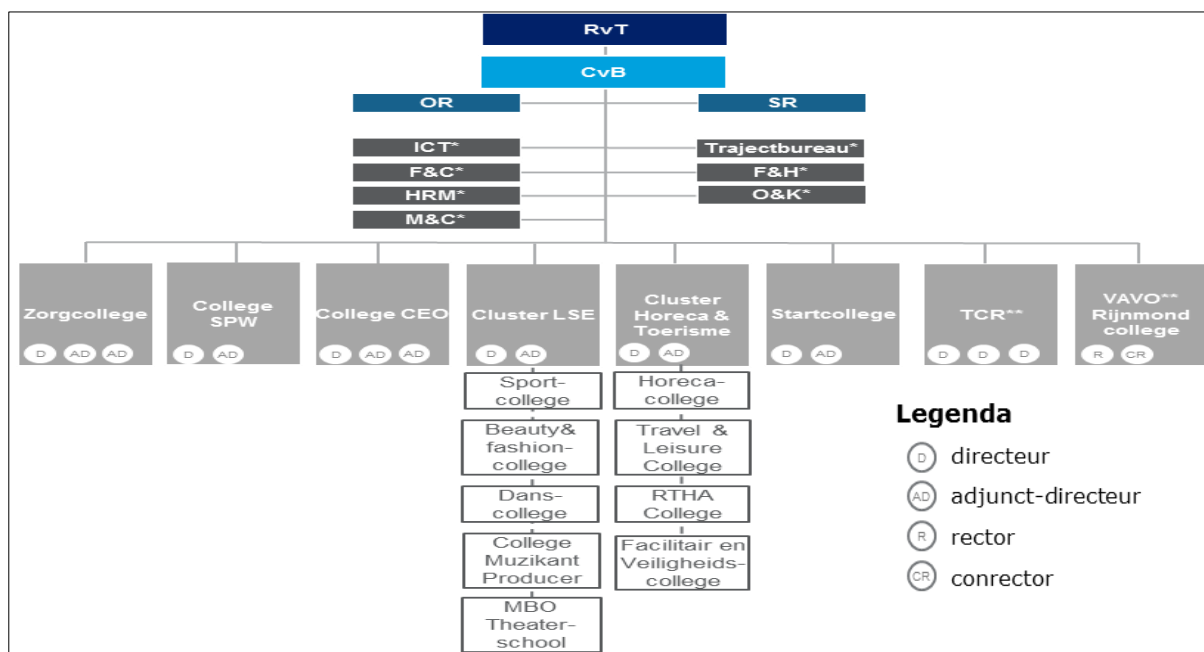
Kijkend naar de externe validiteit kan gesteld worden dat bovenstaande uitkomst representatief is voor het Albeda. Aangezien dit onderzoek alleen bij het Albeda wordt uitgevoerd is het lastig om een uitspraak te doen over andere scholen in Nederland. Het onderzoek is daarmee niet extern valide. Door het onderzoek te herhalen bij andere roc's of andere onderwijsinstellingen kan mogelijk een vergelijking gemaakt worden.

HOOFDSTUK 4 CONTEXT

In dit hoofdstuk staat de context van dit onderzoek centraal.

4.1 CONTEXT “HET ALBEDA ALS ORGANISATIE”

Dit onderzoek vindt plaats in de context van verbetering en vernieuwing van het beroepsonderwijs binnen het ROC Albeda. Het beroepsonderwijs in de 21ste eeuw staat voor grote uitdagingen (Bestuursakkoord mbo, 2018). Het Albeda heeft hier ook een grote maatschappelijke opdracht om te kunnen blijven voldoen aan de vraag en aanbod van de veranderende omgeving. Het Albeda wil hier ruimte bieden aan docenten voor initiatief en vernieuwing. De onderwijsprofessionals vertalen de ontwikkelingen naar de praktijk met een aanpak die past bij het beroep en de doelgroep van de opleiding (Brondocument onderwijsconcept Albeda, maart 2019). Albeda is georganiseerd in colleges, die kleinschalig en herkenbaar zijn voor studenten en het beroepenveld zoals hieronder is afgebeeld.



FIGUUR 4: ORGANOGAM ALBEDA INTERCONFESSIONEEL REGIONAAL OPLEIDINGSCENTRUM (ROC)

De colleges vallen onder de gezamenlijke Albeda-koepel. Het College van Bestuur van de koepel is verantwoordelijk voor het geheel van opleidingen dat binnen de colleges wordt aangeboden. Het bestuur stuurt op kwaliteit, vernieuwing, onderlinge samenwerking, uitwisseling en uiteraard op goed bestuur (Strategische visie Albeda, 2016).

HOOFDSTUK 5 BESCHRIJVING RESULTATEN

In dit hoofdstuk worden achtereenvolgens de kwantitatieve resultaten (paragraaf 5.1) en kwalitatieve data (paragraaf 5.2) gepresenteerd en geanalyseerd.

5.1 KWANTITATIEVE RESULTATEN

De Kwantitatieve data is afkomstig van de survey onder onderwijsprofessionals van het Albeda. Het originele databestand is geëxporteerd uit online survey software Qualtrics. De geëxporteerde data is opgeschoond en geordend in SPSS tot een werkbare en complete dataset. Er waren op het moment van exporteren uit Qualtrics 140 volledige enquêtes geregistreerd en 33 niet-afgeronde vragenlijsten. Gezien het werk van Hansen en Hurwitz (1946) blijkt in de praktijk vaak sprake te zijn van een grotere non-respons dan in dit onderzoek het geval was. Het aantal binnengekomen vragenlijsten in dit onderzoek is niet zorgwekkend of bijzonder, zoals de auteurs voorschrijven. Vastgesteld kan worden dat er binnen dit onderzoek geen sprake is van een te grote non-respons. Het aantal compleet ingevulde vragenlijsten is in SPSS (statistisch computerprogramma) uiteindelijk teruggebracht tot N=115 compleet ingevulde vragenlijsten. De respondenten van de complete vragenlijsten waren 67 vrouwen en 47 mannen. Bij een respondent was het geslacht niet ingevuld. De leeftijd van de respondenten varieerde tussen de 23 en 67 jaar. De gemiddelde leeftijd was, naar beneden afgerond op hele jaren, 47 jaar. Het gemiddelde aantal jaren dat de respondenten in dienst zijn van het Albeda was, naar boven afgerond op 14 jaren. Het overgrote deel 54,4 procent van de respondenten beschikt over een hbo-opleiding ten opzichte van 43 procent met een afgeronde wo-opleiding.

De SPSS-data is volgens de standaard meervoudige regressie geanalyseerd. Dit betekent dat de variabelen op hetzelfde moment zijn toegevoegd.

Eerst zijn alle gegevens van de survey verzameld en is de data in orde gemaakt. Daarna zijn schaalconstructies en een betrouwbaarheidsanalyse in SPSS uitgevoerd. Om de afhankelijke variabele (Y = kennisuitwisseling) te voorspellen, zijn meerdere verklarende variabelen gebruikt zoals toegelicht bij de operationalisatie in hoofdstuk 3. Om vervolgens tot de meervoudige lineaire regressie te komen, zijn eerst de assumpties voor regressie bepaald. Het databestand voor de regressie omvat 14 items.

Na het uitvoeren van de assumpties zijn de volgende predictors vastgesteld:

Bij het concept startvoorwaarden zijn dat: 1. KennisOngelijkheid; 2. MachtsOngelijkheid; 3. MiddelenOngelijkheid; 4. Motivatie; 5. PositieveVerwachting en 6. Voorgeschiedenis. Het laatstgenoemde item omvat twee vragen en vormt een schaal, namelijk (Ik heb een prettige voorgeschiedenis en ik heb eerder positief samengewerkt). Deze schaal geeft een Cronbachs α van 0.817.

De voorspellers van het concept samenwerkingsproces zijn onderverdeeld in zeven aparte items: Facetoface1; Vertrouwen3; Betrokkenheid; Eigenaarschap; Gedeeldbegrip3; KleineResultaten en ConcreteResultaten.

Het concept kennisuitwisseling heeft als afhankelijke variabele 13 items en vormt een hoofdschaal. Dit concept scoort een Cronbachs α van 0.777.

5.1.1 STANDAARD REGRESSIE-ANALYSE SPSS

In dit onderzoek is kennisuitwisseling de uitkomstmaat. Aan de hand van de eerdergenoemde voorspellers wordt kennisuitwisseling als afhankelijke variabele voorspeld. Door de multiple lineaire regressieanalyse uit te voeren zijn alle variabelen toegevoegd en is getoetst of het model significant is. Een meervoudige regressie wordt gebruikt om een continue afhankelijke variabele te voorspellen op basis van meerdere onafhankelijke variabelen en om de totale fit (verklaarde variantie) van het model te bepalen en de relatieve bijdrage van elk van de voorspellers aan de totale verklaarde variantie (statistics.laerd.com, z.d.). Eerst wordt gecontroleerd of de data voldoet aan de zestal assumpties van meervoudige regressie, namelijk:

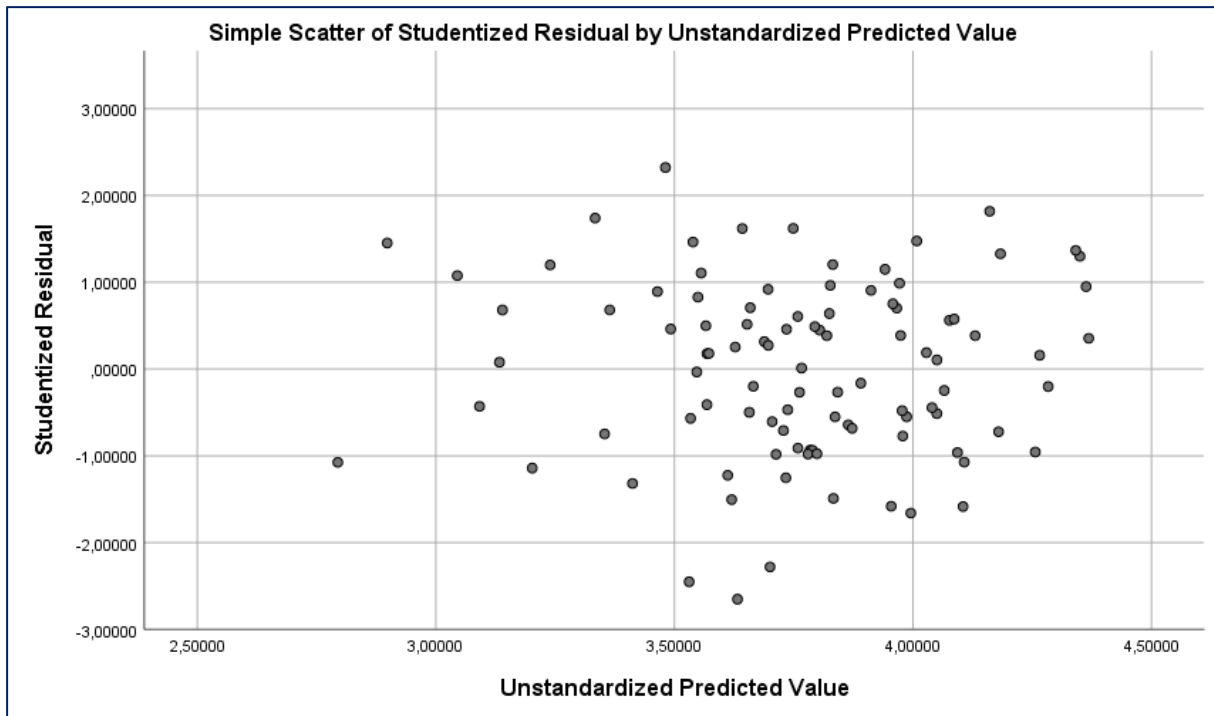
1. Onafhankelijkheid van waarnemingen;
2. Testen op lineariteit;
3. Testen op homoscedasticiteit;
4. Controleren op multicollineariteit;
5. Controleren op outliers;
6. Controleren op normaliteit.

5.1.2 ONAFHANKELIJKHEID VAN WAARNEMINGEN

De Durbin-Watson-statistiek is als onderdeel van de meervoudige regressieprocedure in dit onderzoek meegedraaid. In SPSS-Statistieken kan de onafhankelijkheid van de waarnemingen worden gecontroleerd met behulp van de Durbin-Watson-statistiek. De fouten (residuen) moeten onafhankelijk zijn. Deze laat het volgende zien: er was onafhankelijkheid van residuen, zoals beoordeeld door een Durbin-Watson-statistiek van 2.093. Er kan vastgesteld worden dat er geen correlatie tussen de residuen is. Er is dus sprake van onafhankelijkheid van fouten. Aan deze assumptie wordt voldaan.

5.1.3 LINEARITEIT

Om het verband tussen de voorspellende (samengestelde) variabelen en de afhankelijke variabele aan te tonen is een scatterplot uitgevoerd. Dit is geplotted met behulp van de Chart Builder-procedure in SPSS. Het scatterplot is beoordeeld op lineariteit. De residuen laten een horizontale band zien, zoals weergegeven in het volgende scatterplot.



FIGUUR 5 SCATTERPLOT LINEARITEIT

De relatie tussen de afhankelijke variabele (kennisuitwisseling) en de onafhankelijke variabelen kan daarmee vastgesteld worden als een lineair verband.

5.1.4 HOMOSCEDASTICITEIT

Er is gecontroleerd op homoscedasticiteit door nogmaals naar het plot van lineariteit te kijken. Na controle blijkt het een nette wolk te zijn. De wolk met punten lijkt geen trechtervormige gedaante of afwijkende patronen te vertonen. Er is horizontaal van de y-as zowel van bovenaf als onderaf gezien geen hyperboolvormige vorm waar te nemen. De punten zijn mooi van elkaar af verspreid en niet geconcentreerd op de x- of y-as.

Er kan dus geconcludeerd worden dat er sprake is van homoscedasticiteit, zoals beoordeeld door visuele inspectie van een plot van bestudeerde residuen versus niet-gestandaardiseerde voorspelde waarden.

5.1.5 MULTICOLLINEARITEIT

Voor het identificeren van multicollineariteit is in twee stappen gekeken. Eerst zijn de correlatiecoëfficiënten geïnspecteerd. Vervolgens is gekeken naar de Tolerantie/VIF-waarden.

Correlatiecoëfficiënten

Uit de correlatietabel (Pearson Correlation) is op te maken dat in dit onderzoek geen van de onafhankelijke variabelen een correlatie heeft groter dan 0,7. De correlaties variëren tussen de -0,10 en 0,62.

Tolerantie/VIF-waarden

Alle tolerantiewaarden zijn groter dan 0,1. De laagste is 0,499, dus er kan geconcludeerd worden dat er geen probleem is met de collineariteit in de gegevensreeks van dit onderzoek. Er wordt ook aan deze assumptie voldaan.

5.1.6 OUTLIERS (AFWIJKENDE WAARDES)

Er is gecontroleerd op outliers en gekeken naar de volgende drie onderdelen.

1. Stud. Deleted residual

Bij de lineaire regressie statistics is de tabel Casewise Diagnostics niet geproduceerd als onderdeel van de SPSS-Statistieken-output. Dit duidt erop dat de gestandaardiseerde residuen restwaarden hebben die kleiner zijn dan ± 3 . De tabel Casewise Diagnostics belicht alle gevallen waarin de gestandaardiseerde restwaarde groter is dan ± 3 standaardafwijkingen. De residuen zijn niet groter dan ± 3 standaardafwijkingen.

2. Leverage Points (aangrijpingspunten)

In de dataset zijn er cases die scoren tussen de 0,2 en 0,449. De gemiddelde Leverage-waarde is 0,173. Veruit de meeste cases hebben een Leverage-waarde van minder dan 0,2, wat als veilig is te beschouwen.

3. Influential points

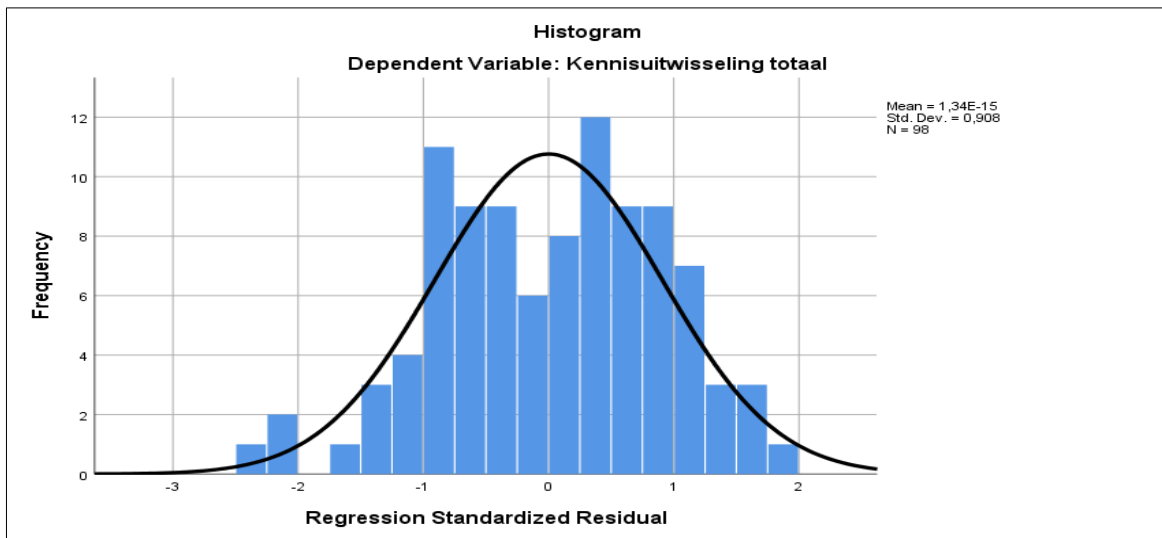
Cook's Distance is een maat voor de invloed. Er zijn geen Cook's Distance-waarden aangetroffen die boven de 1 liggen. Het minimum is ,000 en maximum ,187. Aan deze assumptie wordt ook voldaan.

5.1.7 NORMALITEIT

Hieronder wordt gekeken of de assumptie normaliteit wordt geschonden. Zoals hieronder afgebeeld zijn hiervoor een histogram met over elkaar heen liggende normale curves en een P-P-plot uitgevoerd tijdens de lineaire regressie.

Histogram voor de afhankelijke variabele kennisuitwisseling

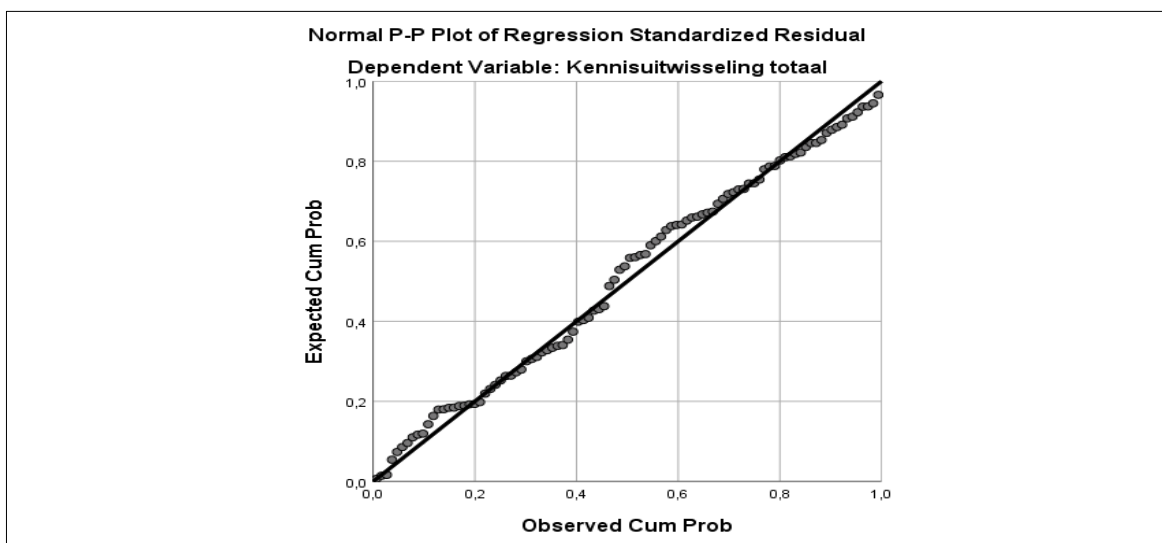
De standaardafwijking moeten respectievelijk waarden van ongeveer 0 (nul) en 1 hebben. De standaardafwijking scoort voor dit onderzoek 0,9. De fouten (residuen) zijn bij benadering normaal verdeeld.



FIGUUR 6 HISTOGRAM NORMALITEIT

P-P-plot

Zoals hieronder afgebeeld wijken de variabelen niet veel af van de lijn. De punten hebben een mooi patroon ten opzichte van de lijn. Dit wijst erop dat wordt voldaan aan de normaliteit.



FIGUUR 7 P-P-PLOT GRAFIEK NORMALITEIT

5.1.8 INTERPRETATIE VAN DE STATISTISCHE SIGNIFICANTIE VAN HET TOTALE MODEL

De Adjusted R-Square (R2)

Eerst is bepaald of het meervoudig regressiemodel goed past bij de gegevens. De R2 beoordeelt de geschiktheid van het model als geheel. De verklaarde variantie is met alle variabelen 51.9 procent voor de kennisuitwisseling. De R2 voor het totale model was 60,3% met een aangepaste R2 van 51,9%, een groot effect volgens de effectgrootte van Cohen (1988).

De statistische significantie van het totale model:

Het model voorspelde statistisch significant, $F(17, 80) = 7,159$, $p < .001$.

Coëfficiënten (significante predictors)

Hieronder wordt ingegaan op de significante voorspellers.

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,657	,415		3,987	,000
	In mijn samenwerking binnen de organisatie ervaar ik verschillen in kennis tussen collega's.	-,061	,054	-,107	-1,126	,263
	Binnen mijn organisatie ervaar ik machtsongelijkheid.	-,034	,039	-,083	-,874	,385
	Ik heb de indruk dat sommige partners zich meer waarde toe-eigenen in het samenwerkingsproces, omdat zij over meer bronnen beschikken.	-,008	,040	-,018	-,204	,839
	Ik ervaar prikkels om samen te werken, want ik voel mij gemotiveerd.	,043	,045	,096	,964	,338
	Ik verwacht meestal positieve resultaten van samenwerking.	,192	,047	,373	4,045	,000
	De eerste twee vragen over voorgeschiedenis.	,062	,059	,105	1,050	,297

Als ik samenwerk is er sprake van voldoende face-to-face contact.	,024	,042	,050	,567	,572
In de samenwerking met anderen is meestal sprake van een vertrouwensband.	,062	,048	,106	1,301	,197
Ik ervaar betrokkenheid, want er is sprake van duidelijke, eerlijke en transparante procedures.	,069	,041	,154	1,700	,093
In het algemeen is sprake van gedeeld eigenaarschap (wie initiatief neemt).	-,026	,042	-,056	-,616	,539
Wanneer er wordt samengewerkt, kom ik altijd tot een gemeenschappelijke probleemdefinitie.	,099	,042	,195	2,332	,022
Als ik samenwerk, dan worden altijd gezamenlijke kleine overwinningen geboekt.	,048	,054	,081	,887	,378
Samenwerken leidt bij mij tot concrete resultaten.	,022	,052	,039	,425	,672
Geslacht	,008	,060	,010	,133	,895
Leeftijd	,000	,003	,010	,107	,915
Aantal jaren werkzaam voor Albeda	-,006	,004	-,136	-1,425	,158
Opleiding	,071	,047	,126	1,494	,139
a. Dependent Variable: Kennisuitwisseling totaal					

TABEL 2 SIGNIFICANTE VOORSPELLERS TOTALE MODEL

In dit onderzoek is sprake van twee significante voorspellers.

Van de startcondities het volgende item:

- Ik verwacht meestal positieve resultaten van de samenwerking. Dit item scoort ,000 op de Sig. Waarde. Voor dit item kan vastgesteld worden dat er nul procent kans is dat de nulhypothese van het item ‘verwachten van positieve resultaten tijdens samenwerking’ waar is.

Van het samenwerkingsproces het volgende item:

- Wanneer er wordt samengewerkt, kom ik altijd tot een gemeenschappelijk probleemdefinitie. Dit item heeft een Sig. Waarde van ,022. We kunnen zeggen dat er 2 procent kans is dat de nulhypothese van dit item waar is.

Vastgesteld kan worden dat het effect van deze twee items significant is en dus bijdraagt aan de kennisuitwisseling.

Er is binnen dit onderzoek ook gekeken naar een aantal controlevariabelen, zoals weergegeven in de regressietabel. Alle resultaten zijn gecontroleerd op geslacht, leeftijd, aantal jaren werkzaam voor Albeda en opleiding. Gebleken is dat deze variabelen geen significante impact hebben op de uitkomsten.

5.2 KWALITATIEVE RESULTATEN

Hieronder wordt de resultaten van de zes interviews met respondenten van het Albeda gepresenteerd. De resultaten worden hier eerst apart beschreven en zullen in het volgende hoofdstuk worden vergeleken met de uitkomsten van de survey.

5.2.1 RESULTATEN ONAFHANKELIJKE VARIABELEN

Eerst wordt ingegaan op de resultaten van de onafhankelijk variabelen. Deze zijn onderverdeeld in startvoorwaarden en het samenwerkingsproces. Binnen deze twee topics vallen een aantal sub-items waarop hieronder nader wordt ingegaan.

5.2.2 TOPIC STARTVOORWAARDEN

Het eerste topic betreft de startvoorwaarden. Dit topic is onderverdeeld in een aantal items: 1. Ongelijkheid in kennis, macht en middelen 2. Beweegredenen om samen te werken en 3. Voorgeschiedenis van actoren.

1. Ongelijkheid in kennis, macht en middelen

De theorie zegt dat startvoorwaarden het samenwerkingsproces kunnen vergemakkelijken of belemmeren als er ongelijkheid is op een van deze items. De verschillen beïnvloeden namelijk het samenwerkingsgedrag van de actor. De ongelijkheid heeft uiteindelijke invloed op de procesuitkomsten.

Op de vraag of er sprake is van ongelijkheid binnen de organisatie op kennis, macht en middelen gaven de respondenten verschillende inzichten. Twee van de zes respondenten geven expliciet aan dat er verschillen merkbaar zijn in zowel kennis, macht en de middelen. De verschillen in kennis worden echter vaker onderstreept dan bij ongelijkheid in macht en middelen. Respondent 1 zegt hier het volgende over: *“Het zou niet zo raar zijn als je bepaalde kennis hebt en een positie hebt of een rol hebt binnen jouw team of binnen je college, zou bijna kunnen zeggen dat je daar meer gehoord wordt. Dat lijkt mij niet heel raar (...) Dus je macht of je positie speelt zeker een belangrijk rol. Maar je kennis hierin is wel het belangrijkste.”*

Respondent 5 vertelt hier over: *“Op het gebied van kennis zeker. Dat merk ik wel bij mij in het team, maar ook binnen het management. Daar ervaar ik inderdaad ongelijkheid. (...) Wat ik heel belangrijk vind. Kennis is macht. Als mijn collega meer kennis heeft van een bepaald onderwerp, dan ga ik met hem of haar mee. Zo zit ik in elkaar, dan trek ik mij terug en ga ik uit van zijn of haar expertise. Als mijn collega de middelen heeft, dan is dat ook vanzelfsprekend. Je gaat eerst kijken wat is de situatie. Wie heeft daar kennis over, wie heeft de middelen erover en wie heeft de macht erover en ga je dat in overweging nemen. En dan ga je daarop anticiperen.”*

Drie andere respondenten vinden dat er verschillen zijn, maar dat deze vaak toe te schrijven zijn aan het beleid dat de organisatie voert of inherent is aan de persoon in kwestie of andere factoren. In de interviews wordt daar het volgende over gezegd: *“Ik denk wel dat er de laatste jaren het een en ander binnen het Albeda veranderd is waarin iedereen wel op basis van gelijkheid het gesprek in gaat. Maar waar toch wel in de organisatie vanwege de hiërarchie toch wel verschillen zijn ten aanzien van de uiteindelijke besluiten. Dat heeft denk ik te maken met het feit dat eenieder wel mag zeggen hoe hij erover denkt, maar dat er aan de voorkant vaak al een gezichtspunt is waarnaartoe gewerkt zou moeten worden. En dat heeft ook alles te maken met missie, visie en als je weet dat er binnen Albeda vanuit een missie en visie gewerkt wordt, dan wil je ergens uitkomen.”* (Respondent 4).

Een van de zes respondenten ervaart de verschillen zelfs als storend: *“Ja, kijk die macht; verschil: die zit niet bij die persoon, die zit vaak een stap hoger. Bijvoorbeeld de onderwijsleider of iemand anders denkt, die schuif ik naar voren in dit project. Dat gebeurt weleens en dat gevoel heb ik, want op het moment heb ik geen werk voor de persoon. Ja en dan denk ik, is dat dan wel zo handig om aan kenniscreatie te doen? Want dat kan dan een storende factor zijn. Soms zie ik dat die macht niet bij dezelfde persoon zit of vaak elders en daar heb ik soms last van ja.”* (Respondent 3)

Het overgrote deel van de respondenten is dus van mening dat er sprake is van ongelijkheid in kennis, macht en middelen.

2. Beweegredenen

In de theorie is genoemd dat actoren om verschillende redenen willen deelnemen aan het samenwerkingsproces. Actoren kunnen zich om diverse redenen (eerder) gestimuleerd voelen als er bepaalde prikkels in het spel zijn om de samenwerking aan te gaan.

Bij de indicator beweegredenen zijn de reacties afwisselend. De helft van de respondenten is een positieve mening toegedaan. Een van de geïnterviewden is vooral gemotiveerd om samen te werken in het teken van het grotere geheel, de organisatie. Respondent 4 stelt daar het volgende over: *“Als ik naar mezelf kijk dan vind ik het heel fijn als ik mee mag denken in een proces van vernieuwing en waar we met elkaar naar toe willen. Dat vind ik heel fijn. Uiteindelijk is je bijdrage klein, maar je draagt wel bij aan het grote geheel (...) Bijvoorbeeld de innovatie die wij binnen Handel & Commercie vorm hebben gegeven. Wij zijn ooit begonnen met zo'n concept als scholingswinkel en dat*

heet nu binnen Albeda leerwerkplaatsen (...) Dan denk ik dat wij als Handel & Commercie trots mogen zijn dat het grote Albeda uiteindelijk zover is gegaan dat wat wij in het klein hebben opgezet nu een van die speerpunten is in de weg die Albeda wil gaan ten aanzien van het leren in een contextrijke omgeving.”

Twee andere respondenten voelen zich eerder gestimuleerd voor de samenwerking, omdat er op microniveau positieve resultaten te behalen vallen of omdat het een win-winsituatie betreft. Zo vertelt respondent 2: *“Als ik ga samenwerken, verwacht ik er uiteraard positief resultaat van en soms doe je het zonder dat je door hebt dat je aan het samenwerken bent. Als ik met jou bijvoorbeeld aan het overleggen ben, zijn we in feite aan het samenwerken en daar word ik vooral beter van, moet ik eerlijk zeggen”*. Respondent 6 stelt hierbij: *“Ik wil in principe altijd mijn bijdrage leveren en ik wil een goede bijdrage leveren.”*

De andere helft van de respondenten is minder snel geneigd om de samenwerking aan te gaan. Twee van de zes respondenten zijn voorzichtiger met het starten van de samenwerking of stellen zich terughoudend op als de andere partij andere bedoelingen heeft of wanneer er geen resultaten zijn te boeken. De respondenten hebben te kennen gegeven dat de noodzaak om samen te werken lijkt voort te komen uit het feit dat men elkaar nodig heeft. Men stelt zich echter wel terughoudend op wanneer de verwachtingen niet hetzelfde zijn, zoals blijkt uit het volgende: *“In de samenwerking vind ik het heel belangrijk dat je dingen komt brengen en dingen komt halen (...) Als ik merk dat iemand alleen komt halen en niks komt brengen, dan ben ik gewoon zuinig met mijn kennis.”* (Respondent 3)

Een enkeling geeft aan dat het niet alleen draait om positieve resultaten. Men voelt zich soms ook belemmerd om samen te werken: *“Dat collega’s altijd probleemgericht denken in plaats oplossingsgericht. Dat zorgt voor belemmeringen en dat zorgt ervoor dat je eerst je collega’s moet overtuigen in een proces en dat vraagt weer natuurlijk tijd.”* (Respondent 5)

Bij de indicator beweegredenen zijn de reacties dus gevarieerd. De helft van de geïnterviewden verwacht een positief resultaat van de samenwerking. De andere helft van de respondenten is wat voorzichtiger met het starten van een samenwerking of stelt zich terughoudend op als ze verwachten dat de andere partij andere bedoelingen heeft of wanneer er geen resultaten zijn te boeken.

3. Voorgeschiedenis van actoren

In de literatuur wordt genoemd dat ervaringen uit het verleden ook van invloed zijn op het aangaan van een samenwerking. Negatieve ervaringen kunnen zelfs leiden tot een laag niveau van betrokkenheid, oneerlijke communicatie en manipulatief gedrag. Dit blijkt uit het volgende voorbeeld:

“Alleen op het moment dat ik weet dat daarvoor de samenwerking niet erg goed is verlopen, dan word ik voorzichter. Dan ga ik meer aftasten en dan ben ik minder spontaan en intuïtief (...) Op de leerwerkplek daar worden tools ontwikkeld om de begeleiding beter vorm te gaan geven om het leren

van studenten beter in kaart te gaan brengen. Dat doen we samen met lectoraat van Utrecht. (..) En daar zit een persoon en dat weet ik uit het verleden, daar is de samenwerking niet goed mee gegaan, maar die doet alles op het buikgevoel. En die moest het zeggen, ik geloof niet zoveel in wetenschap omdat het voor haar niet pragmatisch genoeg is. Ja en dan denk ik, ja waarom zit je hier dan? En dan neemt zij ook een bepaalde rol hierin. Ze is nadrukkelijk aanwezig. Dan ga ik naar een houding “sit-back” en relax. En als jij dat wil vertellen, dan vertel jij dat maar, ik trek mijn eigen plan en ik zorg wel dat ik een ander plan ga schrijven, desnoods met anderen.” (Respondent 3)

Uit een van de andere voorbeelden blijkt zelfs dat conflicten of negatieve ervaring de samenwerking sterk kunnen belemmeren:

“In team (Juridisch) ging het twee jaar geleden niet goed wat betreft samenwerking in verband met wantrouwen bij collega’s en naar de onderwijsleider toe. Toen heb ik mij naar binnen toe getrokken. Ik was wel fysiek aanwezig tijdens vergaderingen, maar omdat ik mij onveilig voelde zei ik ook niks tijdens vergaderingen en deed ik mijn ding. Deed ik puur mijn taken en gaf ik mijn lessen. And that’s it.” (Respondent 5)

Uit de interviews blijkt dat bij de variabele voorgeschiedenis het overgrote deel van de respondenten vindt dat ervaringen uit het verleden de samenwerking negatief beïnvloeden. In alle zes interviews refereren de respondenten dus vaker naar minder goede ervaringen. Wanneer zij geen positieve ervaringen hebben gehad in het verleden, dan beïnvloedt dat de verdere samenwerking. Dit werkt soms beperkend; hierdoor stellen de respondenten zich enigszins voorzichtiger op.

5.2.3 TOPIC SAMENWERKINGSPROCES

Het samenwerkingsproces heeft vanuit de theorie de volgende indicatoren: face-to-face contact, vertrouwen, toewijding aan het proces, gedeeld inzicht en tussentijdsuitkomsten. Met betrekking tot de verschillende items in het samenwerkingsproces worden de volgende inzichten uit de interviews gepresenteerd.

1. Face-to-face contact

Vijf van de zes geïnterviewden gaven aan dat het persoonlijk contact heel belangrijk is in de communicatie met anderen om de samenwerking aan te gaan. In een van de interviews wordt het zelfs als de basis gezien om te kunnen samenwerken:

“Ik vind het persoonlijke contact het aller-, allerbelangrijkste wat er is.” (Respondent 6).

Een andere respondent benadrukt ook het belang van face-to-face contact in relatie tot samenwerking op afstand en zegt het volgende hierover:

Dan zit je in een clubje en dan ga je aan het werk en dat levert hele leuke samenwerking op. Maar ik moet wel iemand, daarmee kennis hebben gemaakt (...) Dus puur met mail of afstand dat werkt bij mij niet helemaal, ben ik bang.” (Respondent 2)

Dialogen kunnen in persoonlijk contact de interactie ook goed ondersteunen tijdens face-to-face contact, blijkt uit drie voorbeelden:

“Mijn voorkeur heeft al met al face-to-face contact. Op het moment dat je echt in het denken gaat zitten. Want wat ik belangrijk vind zijn dialogen.” (Respondent 3)

“Ja, een dialoog is altijd goed. Dat je met elkaar gaat kijken welke kwaliteit hebben mensen daar waar het gaat om de kwaliteit van mensen. Je moet ook weten wat voor type mens het is. We kennen allemaal de Bono-hoeden. In iedere mens schuilt wel een kwaliteit. Alleen we weten niet welke kwaliteit een ieder heeft.” (Respondent 4)

In twee gevallen is het persoonlijk contact in verband gebracht met vertrouwen. Het volgende voorbeeld illustreert dit:

“Als de dialogen ook goed gaan, dan vertrouw je de ander ook eerder. Wanneer de dialogen niet goed gaan en er geen ruimte is, dan vertrouw je ander ook niet zo. Ik denk wel dat er een correlatie tussen zit.” (Respondent 5)

Slechts één van de zes geïnterviewden vond face-to-face contact niet noodzakelijk tijdens het samenwerkingsproces:

“Het online contact is ook prima voor mij. Ik hoef niet per definitie samen aan tafel te zitten. Het mag ook digitaal. Dat is geen probleem. Als het zakelijk maar goed gaat. Het hoeft op persoonlijk vlak (...), als dat maar op professioneel gebied prima gaat.” (Respondent 5)

Bij de variabele face-to-face contact gaf dus het overgrote deel aan dat het persoonlijk contact heel belangrijk is in de communicatie met anderen om de samenwerking aan te gaan.

2. Vertrouwen

Op de vraag of vertrouwen belangrijk is tijdens het samenwerkingsproces worden diverse antwoorden gegeven. De voorbeelden laten zien dat het een situatie is van geven en nemen en een proces is waarin de deelnemers naar elkaar toe moet groeien:

“Er moet wel een klik zijn. We moeten wel op een lijn zitten (...) vaak (...) als een eindproduct succesvol wil zijn, want anders als ik de hele tijd iets zeg en iemand kapt het af of vind het niks. Tuurlijk er is ruimte voor discussie: als de ene Zuidpool is en de andere Noordpool, dan kom je eigenlijk naar elkaar toe.” (Respondent 1)

“Ja! Je moet de andere persoon wel vertrouwen. Ik moet niet het idee hebben dat die zijn eigen slaatje eruit wil slaan. Er moet ook wel wat voor mij erin zitten. Dat is ook wel waar ik naar ga kijken in samenwerkingsverbanden.” (Respondent 3)

Vertrouwen in de ander is soms ook afhankelijk van de situatie en het soort samenwerking. Hierbij worden de volgende voorbeelden gegeven.

“Als ik iemand vertrouw, dan ga ik heel ver. Dan kan inderdaad het risico dat ik wil nemen (...) kan best groot zijn. Maar dat ligt ook een beetje in welke situatie het is.” (Respondent 2)

“Ik zit in verschillende groepjes inderdaad. Wanneer je ziet dat de ene collega minder hard rent dan de andere, dan heb je er ook minder vertrouwen in. Zo zit dat, dan heb je minder vertrouwen in de kwaliteit die hij of zij levert.” (Respondent 5)

Twee respondenten geven aan dat vertrouwen van toegevoegde waarde is voor het proces van samenwerking, maar dat niet iedereen wordt benaderd. Niet iedereen zit op hetzelfde niveau en dat betekent dat men de ander erbij moet betrekken. Dat geldt vooral wanneer collega's nieuw zijn. De volgende quotes illustreren dit:

“Zowel in onderwijsteams als in projectgroepen. Als je afspraken maakt, dan zijn er altijd een aantal die zeg maar de volgende keer hun afspraken niet hebben uitgevoerd. Dat heeft denk ik ook wel met vertrouwen en waardering en mensen erbij betrekken. Voor mensen is het proces waarin zij zitten vaak allemaal nieuw. Die moeten allemaal nog een stuk vertrouwen krijgen. Vertrouwen doet heel veel met mensen denk ik.” (Respondent 6)

“Je moet mensen het vertrouwen geven dat ze een toegevoegde waarde hebben. (...) Uiteindelijk zijn het allemaal mensen die in mijn beleving voldoende denkkraft hebben. Maar die denkkraft wordt niet altijd benut. En wordt vaak niet uitgesproken.” (Respondent 4)

Bij deze variabele is opgevallen dat het merendeel van de zes respondenten wat aan de voorzichtige kant is in het scheppen van vertrouwen. Men stelt zich dus vaker terughoudend en afwachtend op tijdens samenwerkingsprocessen. Een enkeling stelt een proactieve houding voor ten opzichte van de variabele vertrouwen als het gaat om het erbij betrekken van anderen, in het bijzonder nieuwe collega's.

3. Toewijding aan het proces

Bij toewijding is gevraagd in hoeverre de respondenten betrokkenheid ervaren in het proces van samenwerking en in hoeverre sprake is van gedeeld eigenaarschap. Het overgrote deel van de zes respondenten is voorzichtig in het vertrouwen. Er wordt het volgende aangegeven:

“Iedereen moet zich eigenaar voelen, want als je je eigenaar voelt dan wil je ook dingen veranderen en wil je ook dingen doen. En dus dat is een groepsverantwoordelijkheid (..) Als je niet met die openheid in het project gaat, dan kom je volgens mij niet heel erg ver. Dan heb je maar een half project. Dus belangrijk is bij cruciale projecten de mensen die erin zitten dus wel moet vertrouwen.” (Respondent 3)

Gedeeld eigenaarschap is ook een groepsproces:

En dat gaat niet altijd even gemakkelijk. Je moet er wel in ondersteund worden door je collega's:

“Uiteindelijk moet je wel voor jezelf een kijkrichting bepalen. Soms gaat dat met horten en stoten. Soms gaat dat bijna vanzelfsprekend. Daar moet je wel de mensen om je heen hebben die met jou ervoor willen gaan.” (Respondent 4)

“Ik ben wel af van het verhaal dat mensen die niet vooruit te branden zijn dat het niet mijn taak is om daar iets mee te moeten (..) maar op een gegeven moment als ik het idee heb, dit gaat hem niet worden, dan haak ik af.” (Respondent 5)

Bij de variabele toewijding aan het proces blijkt dat vier van de zes respondenten niet toegewijd is aan het proces door de wijze waarop anderen zich opstellen tijdens de samenwerking. Het overgrote deel is dus van mening niet veel energie te willen steken in de samenwerking, wanneer niet de

juiste mensen aan tafel zitten of wanneer men de ander moet motiveren. Men trekt zich terug of haakt snel af. Een klein deel (twee van de zes respondenten) voelt zich wel verantwoordelijk voor het eindresultaat, maar treedt liever op de achtergrond.

4. Gedeeld inzicht

Tijdens het samenwerkingsproces moet men tot gedeeld inzicht komen. Men moet het met elkaar eens worden over de probleemdefinitie, of overeenstemming bereiken over relevante kennis die nodig is om het probleem aan te pakken. Wat betreft de variabele gedeeld inzicht zijn de antwoorden van respondenten wisselend. In de praktijk wordt de samenwerking vaak gestuurd door procedures en regels. Dat leidt ertoe dat men het idee krijgt dat alles vast is gekaderd en de speelruimte steeds minder wordt:

“Ik vind dat soms jammer en zeker nu in deze tijd met de corona. Er komen allerlei ideeën naar boven en de helft wordt afgeschoten door de examencommissie. Bijvoorbeeld dit kan niet, dat kan niet (...) Het lijkt soms alsof je als een protocol jou opdracht geeft om te werken, terwijl we een protocol samen moeten opstellen en dat dat een soort handleiding moet zijn en niet andersom. Ik denk dan dat we zoveel protocollen, papierwerk en paperassen hebben dat we daardoor ons laten leiden.” (Respondent 1)

Uit het volgende voorbeeld blijkt het gedeeld inzicht ook niet altijd even gemakkelijk te zijn.

“Vaak zie je in projecten verborgen agenda’s en dan denk je van ja dat is nou niet handig in die projecten (...) dan zie je niet altijd dat dingen worden uitgesproken.” (Respondent 3)

Uit een ander voorbeeld blijkt men ook verschil te ervaren in hoe men in de praktijk invulling geeft aan wat er gezegd wordt:

“Je probeert samen te werken. Dat doe je om iets te bereiken. Bijvoorbeeld als je een nieuwe lesplan moet maken. Of er komen weer nieuwe eindtermen, of nieuwe kwalificatiedossiers. Dan moet er iets gedaan worden en dan wil ik nog wel eens afwachtend zijn. Ik weet dan vaak niet wat er van mij verwacht wordt.” (Respondent 2)

Twee van de zes respondenten zijn van mening dat gedeeld inzicht in verband staat met de missie en visie van de organisatie. Men is zich er van bewust dat er een doel is waarnaartoe gewerkt moet worden en delen hierbij vaak de missie en visie van de organisatie:

Ik denk dat dat er absoluut aan bijdraagt (...) En dat komt wel voort uit het feit dat je met elkaar een doel hebt waar je naar toe wil werken .” (Respondent 4)

Uit een van de zes geïnterviewden blijkt zelfs dat er geen resultaten worden geboekt als er geen gedeeld inzicht is: “Ik heb heel lang in de voorlichtingscommissie gezeten van economie. Jarenlang kwamen wij een keer in de twee maanden bij elkaar. Er waren lange vergaderingen, maar uiteindelijk leidde het tot niks.” (Respondent 6)

Bij het merendeel van de zes respondenten leidt gedeeld inzicht niet altijd tot het gewenste resultaat. Twee van de zes respondenten proberen er het beste van te maken en laten zich leiden door de missie en de visie van de organisatie. Eén van deze respondenten vindt gedeeld inzicht heel

belangrijk en denkt dat het absoluut bijdraagt aan de samenwerking. Bij een enkeling is totaal geen sprake van gedeeld inzicht in bepaalde samenwerking, omdat de betrokkenen niet hetzelfde doel najagen.

5. Tussentijdse resultaten

Bij tussentijdse resultaten gaat het om kleine overwinningen in samenwerking en concrete resultaten. Respondenten geven het volgende aan als het gaat om tussentijdse resultaten:

“Ik ben een gedreven persoon. Ik zorg ervoor dat in mijn groepje, iemand die minder gedreven is, ik zorg ervoor dat mijn project (...) dat die slaagt. Hoe dan ook. Er worden zeker succesjes uit geboekt inderdaad.” (Respondent 5)

“Voor mij zijn het de kleine successen die je boekt. Daarom in onderzoek hou ik veel van experimenten. Als je gaat experimenteren, doe je dat in kleine stapjes en niet in grote stappen tegelijk. En die kleine stapjes dat moet voor mij voldoening geven. Want ik weet het en ik zie het niet overal wat ermee gedaan wordt. De volgende keer ga ik gewoon door, omdat ik het leuk vind om te doen. Omdat het wel kleine successen zijn.” (Respondent 3)

Het behalen van kleine successen kan leiden tot meer succes. Dat blijkt uit het volgende voorbeelden:

“Vaak wel. Er zijn ongetwijfeld momenten geweest dat het resultaat er niet was. Je probeert samen te werken. Dat doe je om iets te bereiken. Bijvoorbeeld als je een nieuw lesplan moeten maken. Of er komen weer nieuwe eindtermen, of nieuwe kwalificatiedossiers.” (Respondent 2)

“Dat is volgens mij waar we met z’n allen naar moeten streven. We staan met z’n allen voor een klus, alleen die kunnen we niet klaren. Maar ook mensen complimenten geven zodra die successen behaald worden, want succes genereert succes gewoon.” (Respondent 4)

Bij de variabele tussentijdse resultaten blijken alle zes respondenten van mening te zijn dat tussentijdse resultaten een positieve impact hebben tijdens de samenwerking en dus van meerwaarde zijn voor de kenniscreatie.

5.3 RESULTATEN AFHANKELIJKE VARIABELE

Hieronder worden de resultaten van de afhankelijke variabele gepresenteerd.

5.3.1 TOPIC KENNISUITWISSELING

De topic kennisuitwisseling is bevraagd op basis van de vier fasen van kennisuitwisseling van Nonaka en Takeuchi (1995). De vier niveaus van kennisconversie zijn socialisatie, externalisatie, combinatie en internalisatie.

1. Socialisatie

Bij socialisatie wordt kennis uitgewisseld met collega’s in een gemeenschappelijke omgeving. Het verwerven van nieuwe kennis gaat vaak gepaard met interactie tussen collega’s. Op het vlak van

socialisatie is gevraagd in hoeverre nieuwe ideeën en ervaringen worden gedeeld binnen de organisatie. Uit de interviews blijkt dat de mate waarin het delen van nieuwe ervaringen en kennis plaatsvindt verschilt per team of werkgroep. Zelfs binnen subgroepen lijkt men hier verschillend mee om te gaan:

“Ik denk dat het heel veel is. Als je bijvoorbeeld in de docentenruimte zit. Daar wordt van alles gedeeld. In de vergaderingen wordt van alles gedeeld. We hebben net ook een vergadering gehad waarin allerlei technische foefjes worden gedeeld. Ook kennis over studenten of over nieuwe ontwikkelingen. Volgens mij wordt dat heel veel gedaan.” (Respondent 2)

“Wanneer je gaat sparren over een bepaald onderwerp, dan komen er sowieso nieuwe ideeën. Wij zijn nu bezig met onderwijsvernieuwingen. Wij hebben bijvoorbeeld subgroepjes over keuzedelen.” (Respondent 5)

Uit de interviews blijkt dat er veel kennis is en wordt gedeeld, maar dat deze nog niet goed in kaart is gebracht:

“Ik denk dat er onvoldoende bekend is binnen het Albeda welke kennis er bij mensen zit (...) Bij mensen zit hele specifieke kennis, waardoor je heel snel kunt anticiperen. Het zou goed zijn om daar goed een beeld bij te hebben.” (Respondent 4)

De praktijk leert echter ook dat er niet altijd gedeeld wordt:

“Dan kom je erachter dat jouw collega die bij een ander team zit, die heeft al drie toetsen gemaakt. Dat willen we vaak niet delen met elkaar op de een of andere manier. Het is van mij en ik heb er tijd in gestopt. Dus zoek het maar uit, ga jij dat maar ook doen.” (Respondent 1)

“Wat ik altijd raar heb gevonden: mijn deur staat altijd open voor anderen. Maar iedereen is individualist op zijn manier. Het verhaal van ga af en toe bij elkaar in de les kijken en evalueer elkaars lessen; we praten er al jaren over. Het gebeurt gewoon niet.” (Respondent 6)

2. Externalisatie

Bij externalisatie wordt stilzwijgende kennis door het individu uitgedrukt en gecodificeerd in begrijpelijke vormen, zodat de groep deze kan begrijpen. Het individu overstijgt zichzelf. Daarvan geven de respondenten de volgende voorbeelden:

“Diegene die tegenover je zit, die moet wel kennis hebben. Die moet wel weten waar hij of zij het over heeft. Ik geef bijvoorbeeld HRM als keuzedeel. Ik kan dat bijvoorbeeld moeilijk bespreken met iemand die geen keuzedeel geeft. Het is wel belangrijk dat die collega weet waar hij of zij het over heeft. Want dan kan ik diegene serieus nemen en kan zijn/haar adviezen serieus nemen.” (Respondent 5)

Stilzwijgende kennis moet beter betekenis krijgen door een mix van expertise, zodat de kennis beter kan landen bij collega's:

“Er moeten veel werkgroepen komen die veel met elkaar zitten en die moeten gevarieerd zijn (...) Dat snap ik ook wel als ICT-specialist, als ik met een andere ICT-specialist ga praten dan heb ik heel gauw van wat voor instructie je geeft en dat is vaktaal. En die vaktaal, die is belangrijk binnen die groep. Dan communiceer je efficiënter en veel sneller, maar uiteindelijk wil je ook dat je die kennis

overdraagt aan andere groepen en dan kom je op de grens en op een ander gebied verstaan ze je taal niet. En die taal moet eigenlijk vertaald gaan worden, dus dat noemen ze je moet artefacten hebben op die grenzen. En dat zie ik nog heel weinig zodat je grensoverschrijdend aan het werk kan gaan.”
(Respondent 3)

3. Combinatie

In deze fase overstijgt expliciete kennis de groep. Expliciete kennis wordt vastgelegd, beschikbaar gesteld voor alle leden binnen de organisatie en toegepast in plannen en rapporten. Zo kan kennis bijvoorbeeld dienen voor verantwoordingsdocumenten en dergelijke. Bepaalde kennis wordt niet veel op organisatieniveau gedeeld. Het blijft vaak op teamniveau hangen. Over dit item hebben de respondenten het volgende gezegd:

“Voor de organisatie kan ik denk ik heel duidelijk zijn. Het gaat steeds beter, maar de kennis die wordt vastgelegd is heel erg slecht (...) is veel teveel versnipperd.” (Respondent 3)

De kennis die verspreid wordt overstijgt niet altijd de groep:

“Ik denk dat het meer binnen het team is. Als je wat gaat delen dat je dat met je eigen collega's doet, directe collega's. Ik vind dat we als College veel meer met elkaar kunnen gaan delen.” (Respondent 1)

Het probleem is vaak dat kennis niet voor iedereen toegankelijk is, maar ook niet op eenzelfde manier wordt gebruikt:

“Ik denk dat de kennis behoorlijk versnipperd is binnen het Albeda. Dat is ook logisch. Het Albeda is natuurlijk zo groot. Je hebt natuurlijk niet 'het Albeda'. Je hebt een Albeda met verschillende colleges intussen. En binnen zo'n college heb je natuurlijk ook nog eens verschillende opleidingen en afdelingen, locaties (...)Dat wil niet zeggen dat je allemaal toegang hebt tot dezelfde kennis, maar je gebruikt hem ook anders.” (Respondent 2)

4. Internalisatie

In de internalisatiefase wordt expliciete kennis belichaamd in de praktijk. Nieuwe kennis wordt omgezet in stilzwijgende kennis. Het individu selecteert de juiste kennis tijdens bijvoorbeeld trainingen en simulaties en zoekt toegang tot het kennisgebied van de groep en de gehele organisatie. De respondenten geven de volgende voorbeelden.

“Dat is denk ik wel dat we daar grote stappen in maken. Als je bijvoorbeeld kijkt van trainingen die wij geven, zoals pedagogisch kader. Daar wordt een visie en missie bedacht en die missie wordt ondersteund om mensen te laten ervaren hoe die missie geïnterpreteerd wordt en om te komen tot een gelijke interpretatie. Dus door middel van workshops, dus er wordt wel veel aan professionalisering gedaan en dat vind ik op zich positief. En Albeda Academy zou daar nog een grotere rol in kunnen spelen.” (Respondent 3)

“Je ziet dat we een of twee keer hebben we zo'n Albeda-brede dag in De Kuip waar allerlei workshops verzorgd worden door mensen vanuit verschillende colleges, vanuit de stafdiensten. Die

kennisdelingssessies die dienen volgens mij twee doelen. Het eerste doel is elkaar beter leren kennen. En het tweede doel is dat kennis die in sommige colleges is opgedaan en uitgewerkt tot projecten of anderszins toegevoegde waarde aan het onderwijs. Die worden daar met elkaar gedeeld. Dus je kunt leren van hetgeen wat in andere colleges ontwikkeld is die met kleine aanpassingen heel goed bruikbaar zijn (...) Dat is allemaal prachtig, maar het is ook denk ik het leren van elkaar, want met kleine aanpassingen kunnen experimenten die onderdeel zijn van regulier onderwijs zijn ook in andere colleges toegepast worden.” (Respondent 4)

Vaak worden bepaalde trainingen niet altijd benut voor de eigen praktijk. Er kan efficiënter met dit soort praktijken omgegaan worden:

“Als wij het hebben over trainingen die we hebben gehad, daar blijft het natuurlijk wat vager. Daar krijg je soms nog wel zo’n verslag van zo’n training. Dat blijft dan ook vaak ergens hangen. En dat wordt nauwelijks toegepast. Dat zag je bijvoorbeeld bij die trainingen in Kralingen. En ook bijvoorbeeld met een ProWise [digitale borden]. Daar wordt maar een heel klein stukje gebruikt van het bord bijvoorbeeld met wat we hebben geleerd. Omdat je daar eigenlijk wat dieper in moet zitten en meer mee aan de slag moet en daar hebben we weer in de waan van de dag de tijd niet voor.” (Respondenten 2)

Men geeft ook aan dat er op dit vlak een verbeterslag te maken valt. De kennis dient op een efficiëntere manier geselecteerd en opgeslagen te worden zodat de kennis binnen de organisatie makkelijk te vinden is. Ook is er de wens om bewuster om te gaan met bijeenkomsten en de roep om meer begeleiding en training.

“Ik denk zeker dat er nog wel een slag in te slaan is. Ik denk dat er veel dingen door mensen opnieuw wordt gedaan, terwijl het er al ligt. De efficiëntie, daar kan zeker een slag in geslagen worden (..) nu merk ik dat informatie via alle kanten binnenkomt. (...) Als dat ergens wordt vastgelegd en voor iedereen duidelijk en transparant wordt wie waarvoor verantwoordelijk is, dan landt dat ook bij de collega’s.” (Respondent 5)

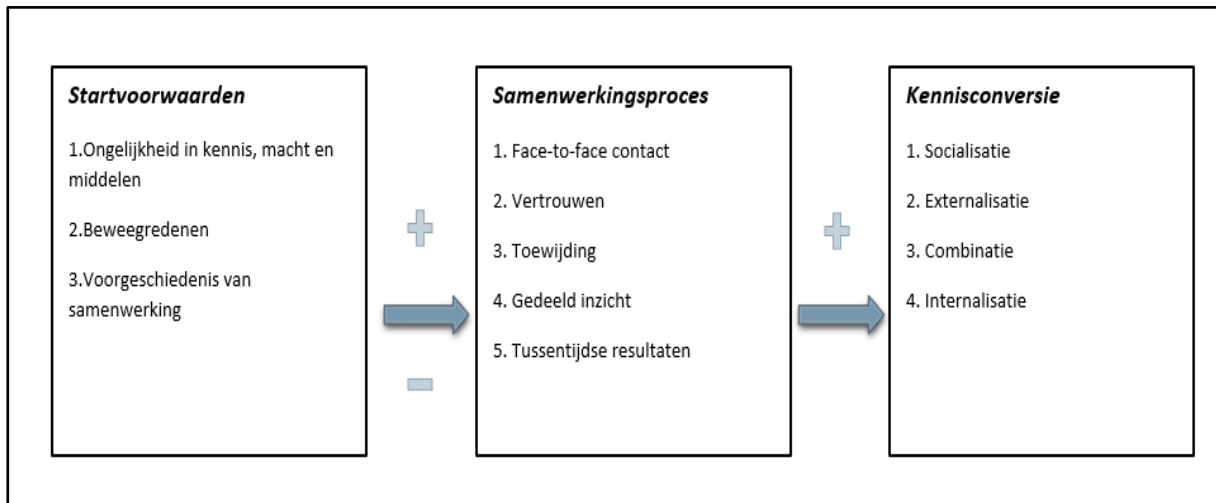
“Zeker op het gebied van ICT is het belangrijk dat je geholpen wordt. En dat er in plaats van een teamvergadering een uurtje is voor problemen. Dat je het daar veel meer over hebt. Dat je praktisch uit de voeten kunt. Met nieuw onderwijs, met modern onderwijs en digitaal onderwijs en niet blijven hangen in dat ouderwetse.” (Respondent 6)

HOOFDSTUK 6 ANALYSE

In dit hoofdstuk worden de bevindingen van de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten uit dit onderzoek bij elkaar gebracht en geanalyseerd. Er wordt ingegaan op de resultaten van de onafhankelijke variabelen (paragraaf 6.1) en in (paragraaf 6.2) wordt een samenvatting van de analyse met een nieuw conceptueel model gepresenteerd.

6.1 ANALYSE VAN DE KWANTITATIEVE EN KWALITATIEVE RESULTATEN

Hieronder is het conceptueel model op basis van het theoretisch kader nogmaals weergegeven. Er zal in deze paragraaf verder ingegaan worden op de analyse van de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten uit dit onderzoek.



FIGUUR 8 CONCEPTUEEL MODEL (IDEM HFST. 3)

6.1.1 ANALYSE STARTVOORWAARDEN (KWANTITATIEVE RESULTATEN)

De kwantitatieve analyse (meervoudige regressie) laat zien dat de variabele beweegredenen in het conceptueel model een sterk verband heeft met kennisuitwisseling. Volgens de regressieanalyse is het verband significant. Deze variabele is in de survey gemeten als *'de mate waarin positieve resultaten worden verwacht tijdens samenwerking'*. Op basis van deze uitkomst kan de kenniscreatie worden voorspeld. Hoe hoger men scoort op deze variabele, hoe hoger de kenniscreatie wordt ervaren. Geconcludeerd kan worden dat dit item positief bijdraagt aan de kennisuitwisseling. De variabele beweegredenen blijkt invloed te hebben op de samenwerking en de totstandkoming van kenniscreatie.

Uit de statistische data wat betreft de andere onafhankelijke variabelen (ongelijkheid in kennis, macht en middelen en de voorgeschiedenis van samenwerking) uit de startvoorwaarden zijn er geen andere significante relaties gemeten op de mate waarin deze van invloed zijn op de kenniscreatie. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de mixed-methoddesign en naast de kwantitatieve data zijn ook kwalitatieve resultaten verzameld aan de hand van interviews. Hier zijn meer verbanden

aangetroffen tussen de onafhankelijke variabelen van de startvoorwaarden, die zowel een positieve als een negatieve invloed hebben op de kenniscreatie. De verschillende verbanden worden in de volgende sub-paragraaf uiteengezet.

6.1.2 ANALYSE STARTVOORWAARDEN (KWALITATIEVE RESULTATEN)

De theorie zegt dat startvoorwaarden het samenwerkingsproces kunnen vergemakkelijken of belemmeren als er ongelijkheid is in een van deze items (Ansel & Gash, 2008). De verschillen beïnvloeden namelijk het samenwerkingsgedrag van de actor. De mate van ongelijkheid heeft uiteindelijk invloed op de procesuitkomsten.

1. Ongelijkheid in kennis, macht en middelen

Op de variabele ongelijkheid in kennis, macht en middelen is opgevallen dat er verschillen zijn in hoe men ongelijkheid ervaart. De ongelijkheid die men ervaart is van negatieve invloed op de kenniscreatie. Een deel ervaart ongelijkheid aan de zachte kant van de organisatie, dus in interacties met andere collega's of samenwerkingspartners. De andere helft ervaart deze ongelijkheid op basis van factoren aan de harde kant van de organisatie, zoals missie, visie en structuur van de organisatie. In lijn met de theorie is opgevallen dat wanneer er ongelijkheid is op een van de drie factoren, dit de samenwerking belemmert. Het is binnen de organisatie vaak ook hiërarchisch bepaald wie in welke samenwerkingen terechtkomt. Dit beperkt wederom de kennisuitwisseling en laat een negatief verband zien met de kennisuitwisseling. De interviewdata bevestigt dit. Als men de indruk heeft dat andere deelnemers meer kennis of macht hebben of over meer bronnen beschikken, dan trekt men zich over het algemeen terug. Er vindt hierdoor minder of geen kennisuitwisseling plaats. Door de ervaren ongelijkheid wordt de kenniscreatie niet bevorderd. Geconcludeerd kan worden dat kennisuitwisseling niet wordt bevorderd door ongelijkheid in kennis, macht en middelen.

2. Beweegredenen

Actoren kunnen zich om diverse redenen (eerder) gestimuleerd voelen als er bepaalde prikkels in het spel zijn om de samenwerking aan te gaan (Ansel & Gash, 2008).

De kwalitatieve resultaten bevestigen ook wat de theorie stelt wat betreft de variabele beweegredenen en laten zien dat er een verband is met het samenwerkingsproces en de kennisuitwisseling. De motivatie lijkt enerzijds te liggen in het dienen van het groter goed, de organisatie. Deze bijdragen worden omschreven als kleine stapjes die bij kunnen dragen aan het grotere geheel, waardoor men zich dus gemotiveerd voelt om kennis beschikbaar te stellen en de kennis te laten integreren binnen de organisatie. Anderen lijken eerder kennis te delen wanneer dit niet ten koste gaat van het eigen gewin. Een verklaring hiervoor kan zijn dat men eerder bereid is tot samenwerking over te gaan als de andere partij ook bereid is kennis te delen. De respondenten geven ook aan dat men elkaar wel nodig heeft. Men verwacht positieve resultaten van de samenwerking wanneer de wederzijdse verwachtingen gelijk oplopen. Op basis van de

kwantitatieve en kwalitatieve resultaten is deze uitkomst ook in lijn met wat Ansel en Gash (2008) toeschrijven aan onderliggende factoren, waardoor participanten zich geprikkeld voelen om samen te werken of zich juist terug te trekken uit de samenwerking. Vastgesteld kan worden dat de kans op een toename in de mate van kenniscreatie groter wordt als de deelnemers meer bereid zijn om met elkaar te delen in kennis. Deels hangt het ook af van de mate waarin collega's zelf eerst overtuigd moeten worden wat als belemmerend kan worden ervaren. Er kan geconcludeerd worden dat de invloed van de beweegreden op kenniscreatie aanwezig is, maar weinig bijdraagt aan de kennisuitwisseling binnen het Albeda.

3. Voorgeschiedenis van actoren

Negatieve ervaringen uit het verleden zijn van invloed op het aangaan van samenwerking en leiden zelfs tot een laag niveau van betrokkenheid, oneerlijke communicatie en manipulatief gedrag (Ansel & Gash, 2008). De kwalitatieve resultaten laten zien dat de voorgeschiedenis van eerdere samenwerking leidt tot minder of geen kennisuitwisseling binnen de organisatie. De kwalitatieve resultaten laten een negatief verband zien met de samenwerking en de kennisuitwisseling. De factor voorgeschiedenis leidt ertoe dat deelnemers zich extra voorzichtig opstellen als de samenwerking in het verleden niet goed is geweest of als zich eerder conflicten hebben voorgedaan. De onderlinge samenwerking verloopt hierdoor stroef. Voorbeelden uit de praktijk illustreren namelijk dat men zich zelfs sociaal geïsoleerd voelt en wantrouwen ervaart. De uitkomsten voor deze variabele zijn conform de theorie van Ansel en Gash (2008), die beredeneren dat negatieve ervaringen kunnen leiden tot een laag niveau van betrokkenheid. Geconcludeerd kan worden dat negatieve ervaringen uit het verleden de samenwerking negatief beïnvloeden en leiden tot geen kenniscreatie.

6.1.3 ANALYSE SAMENWERKINGSPROCES (KWANTITATIEVE RESULTATEN)

Op basis van de resultaten van de meervoudige regressieanalyse kan geconcludeerd worden dat er van de vijf afzonderlijke componenten van het samenwerkingsproces (face-to-face contact, vertrouwen, toewijding aan het proces, gedeeld inzicht en tussentijdsuitkomsten) alleen het item *gedeeld inzicht* een significant effect laat zien. Gedeeld inzicht gaat volgens Ansel & Gash (2008) over een gemeenschappelijke probleemdefinitie en het eens zijn over de relevante kennis die nodig is om problemen op te lossen. Hoe hoger de respondenten scoren op gedeeld inzicht hoe meer men de kennisuitwisseling ervaart. Dit item draagt dus volgens de statistische resultaten positief bij aan de kennisuitwisseling. Respondenten geven hiermee aan gedeeld inzicht een zeer belangrijke factor te vinden tijdens het samenwerkingsproces, die essentieel is om te komen tot kenniscreatie.

6.1.4 ANALYSE SAMENWERKINGSPROCES (KWALITATIEVE RESULTATEN)

De resultaten van de vijf afzonderlijke componenten van het samenwerkingsproces (face-to-face contact, vertrouwen, toewijding aan het proces, gedeeld inzicht en tussentijdse resultaten) op basis van de kwalitatieve resultaten worden hieronder gepresenteerd.

1. Face-to-face contact

De kwantitatieve resultaten lieten geen verband zien. In de survey is expliciet gevraagd of er sprake is van voldoende face-to-face contact. In een onderwijsinstelling wordt in sommige samenwerking regelmatig ook op afstand (telefonisch en via e-mail) contact onderhouden. Men heeft hier de vraag waarschijnlijk te expliciet geïnterpreteerd. De survey is daarnaast uitgezet ten tijde van de coronacrisis, toen veel op afstand werd gewerkt. Mogelijk heeft deze externe factor geleid tot een bias.

De variabele *face-to-face contact* is een factor die volgens de kwalitatieve data positief bijdraagt aan de kenniscreatie. Face-to-face-contact speelt een belangrijke rol in de communicatie en tijdens sociale en interactieprocessen van samenwerking. De resultaten van de kwalitatieve analyse bevestigen wat er in de theorie wordt gesteld volgens Ansel & Gash (2008).

Contact maken en onderhouden met de ander lijkt de basis te zijn voor het samenwerkingsproces en levert een positief resultaat op. Op basis van het contact gaan medewerkers in dialoog. De mate waarin dialogen goed verlopen heeft invloed op de mate van vertrouwen. Ook blijkt dat wanneer de dialogen goed lopen, de mate van vertrouwen stijgt en daardoor een betere samenwerking tot stand kan komen en de kenniscreatie toeneemt. In het contact dat men met elkaar heeft worden tevens elkaars kwaliteiten bepaald. Dit wordt in enkele gevallen zelfs geassocieerd met vertrouwen. Hoe meer face-to-face contact, hoe meer medewerkers op basis van het contact in dialoog met elkaar gaan en kennis gedeeld wordt in werkgroepen, teams en leergemeenschappen. Wanneer men meer met elkaar gaat sparren, ontstaan er meer nieuwe ideeën en wordt veel meer kennis gedeeld. Kortom, een hoge mate van face-to-face contact tijdens de samenwerking draagt dus positief bij aan de kenniscreatie. Hierbij wordt wel de kanttekening gemaakt dat face-to-face contact nog te veel binnen de eigen teams of clusters plaatsvindt en minder centraal. Op dit vlak zou de organisatie nog stappen kunnen maken om de kennisuitwisseling te bevorderen.

2. Vertrouwen

De mate van vertrouwen blijkt volgens de interviewresultaten weinig invloed te hebben op de kenniscreatie. De survey toont ook geen verband met kennisuitwisseling. Vertrouwen wordt wel gezien als een graadmeter voor de mate waarin men zich voor elkaar wil inspannen. Uit de kwalitatieve analyse volgt ook dat de variabele vertrouwen als belangrijke factor wordt gezien tijdens het samenwerkingsproces, maar nog onvoldoende aanwezig is. Men is eerder bereid om naar elkaar toe te groeien als vertrouwen meer wordt ervaren. Dit komt zowel de samenwerking als de kenniscreatie ten goede. Hierdoor durft men ook meer risico's te nemen in de samenwerking en

ontstaat er meer kenniscreatie. De kennis moet meer de groep overstijgen en veel meer binnen de organisatie terecht kan komen. Vastgesteld kan worden dat nog niet iedereen op hetzelfde niveau zit wat betreft vertrouwen en dat betekent dat (nieuwe) onderwijsprofessionals meer betrokken moeten worden bij het proces. Het delen van kennis zit nog veel meer op het niveau van socialisatie van het SECI-model en dat hierdoor veel kennis blijft hangen bij individuen. Geconcludeerd kan worden dat vertrouwen weinig invloed heeft op de kenniscreatie.

3. Toewijding aan het proces

De mate waarin actoren toegewijd zijn aan het samenwerkingsproces wordt als een kritische variabele beschouwd bij het verklaren van succes of mislukking van de procesuitkomsten (Ansel & Gash, 2008). Toewijding is een logisch gevolg van de mate waarin actoren vertrouwen hebben in het samenwerkingsproces (Bryson et al. (2006);Emerson et al. (2011). De interviewresultaten bevestigen over het algemeen in sterke mate wat er in de theorie wordt gezegd over toewijding aan het proces. Uit de kwalitatieve resultaten kan worden geconcludeerd de mate waarin onderwijsprofessionals toegewijd zijn aan het proces de kenniscreatie kan doen toenemen. Er blijkt echter ook dat een van de onderliggende factoren van toewijding aan het proces, namelijk '*gedeeld eigenaarschap*' een groepsproces is; dat gaat soms goed en soms niet. Het blijkt dat in een groepsproces niet altijd iedereen in dezelfde mate gedeeld eigenaarschap ervaart. Volgens de literatuur kan gedeeld eigenaarschap worden belemmerd door machtsonevenwichtigheden of verschillende percepties over wie het initiatief moet nemen (Ansel & Gash, 2008). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de onderwijsprofessional dus een belemmering ervaren om tot kennisuitwisseling te komen, doordat het ontbreekt aan de duidelijkheid over wie initiatief moet nemen tijdens het samenwerkingsproces. Dat is dus afhankelijk van welke mensen deelnemen aan het samenwerkingsproces. Geconcludeerd kan worden dat toewijding aan het proces daarom een factor is die nog weinig invloed heeft op de kenniscreatie.

4. Gedeeld inzicht

Uit de analyse van de kwantitatieve resultaten volgt dat de variabele 'gedeeld inzicht' bijdraagt aan kennisuitwisseling. Dit beeld wordt deels bevestigd en deels ontkend door de kwalitatieve resultaten.

Gedeeld begrip omvat volgens Ansel & Gash (2008) een heldere missie, een gemeenschappelijke probleemdefinitie en het identificeren van gemeenschappelijke waarden. Naarmate men zich meer identificeert met de gemeenschappelijke probleemdefinitie en de gemeenschappelijke waarden, neemt de kennisuitwisseling toe. De kwalitatieve resultaten spreken hier voor een deel echter de theorie tegen.

Uit de kwalitatieve resultaten kan worden vastgesteld dat de onderwijsprofessionals zich vanuit de missie en visie van de organisatie sterk gedreven voelen als het gaat om interne samenwerking en daardoor meer kennis uitwisselen. Kennisuitwisseling lijkt afhankelijk te zijn van het gedeeld

inzicht dat onderwijsprofessionals en samenwerkingspartners tijdens de samenwerking ervaren. Men geeft namelijk aan dat bepaalde instituties binnen de organisatie de regels en procedures teveel hebben vastgelegd. Hierdoor wordt de bewegingsvrijheid beperkt en wordt er minder kennis uitgewisseld. Men voelt zich dan eerder beperkt in het delen van kennis en ideeën, omdat al vastligt binnen welke kaders gewerkt moet worden. De mate waarin regels en procedures zijn vastgelegd kan de kenniscreatie namelijk belemmeren. Kortom, de kenniscreatie komt hierdoor minder goed tot stand. Geconcludeerd kan worden dat gedeeld inzicht weinig invloed heeft op de kenniscreatie.

5. Tussentijdse resultaten

De kwalitatieve resultaten laten veel beter dan de kwantitatieve resultaten blijken dat tussentijdse resultaten aanwezig zijn en leiden tot kenniscreatie. Succes lijkt succes te genereren. Men is daardoor gedreven om de samenwerking en kenniscreatie te continueren. Dit is ook in lijn met de theorie. De samenwerking gaat erop vooruit als winsten en andere doelstellingen relatief concreet worden gemaakt en wanneer kleine successen uit samenwerking mogelijk zijn (Ansel en Gash 2008; Termeer en Dewulf, 2018). Geconcludeerd kan worden dat tussentijdse resultaten een positief effect hebben op de kenniscreatie en dus leiden tot veel kennisuitwisseling.

6.2 SAMENVATTING EMPIRISCHE ANALYSE

Uit de analyse blijken verschillende factoren van invloed te zijn op de kenniscreatie, maar ook een aantal factoren weinig tot geen effect te hebben op de totstandkoming van kenniscreatie. Er zijn verschillende verbanden aangetoond tussen enerzijds de startvoorwaarden voor de samenwerking en de factoren van het samenwerkingsproces en anderzijds de kenniscreatie.

Het merendeel van de verbanden is aangetoond middels de kwalitatieve data, niet op basis van de statistische data. De interviews hebben het statistische onderzoek op dit vlak prima aangevuld. De respondenten wisten op basis van praktijkvoorbeelden goed uit te leggen waarom ze het ergens wel of niet mee eens waren. Op basis van deze voorbeelden is inzichtelijk geworden hoe men de samenwerking ervaart en welke ideeën men heeft over de kennisuitwisseling. Mede door de expliciete praktijkvoorbeelden is de interviewdata ook meer inzichtelijk gebleken voor de verschillende relaties die relevant zijn voor de kenniscreatie. De kwalitatieve en kwantitatieve resultaten botsen bij bepaalde variabelen. Zoals uit de analyse blijkt, doet dit zich met name voor bij de variabelen beweegredenen, face-to-face contact, gedeeld inzicht en tussentijdse resultaten. De gemaakte keuzen waarom kwalitatieve uitkomsten worden verkozen boven het kwantitatieve deel worden in deze totale conclusie uitgelegd en onderbouwd. De redenering is vooral methodologisch van aard. In de survey worden de vragen vaker wat harder gesteld, terwijl ik in de interviews kon doorvragen en erachter kwam dat er meer onder de oppervlakte zit. Er moeten daarom keuzes gemaakt worden. In die interviews heb ik gemerkt dat iets niet altijd meteen evident is, maar als je doorvraagt, ontstaat er een andere uitkomst. De reden waarom ik aanneem

dat het kwalitatieve deel wel klopt, is dat de vraag in het kwantitatieve onderzoek te hard en te direct was gesteld. Dit merkte ik pas bij het doorvragen tijdens de interviews.

Factoren van de startvoorwaarden voor samenwerking in relatie tot kenniscreatie

Eerst wordt ingegaan op de relaties tussen startvoorwaarden en kenniscreatie. In alle drie de gevallen wordt de theorie bevestigd. Met betrekking tot de factoren van de startvoorwaarden zijn meer negatieve verbanden aangetoond op de kenniscreatie. Van de startvoorwaarden blijken ongelijkheid in kennis, macht en middelen en voorgeschiedenis van samenwerking niet bij te dragen aan de kennisuitwisseling. Alleen beweegredenen hebben invloed op het samenwerkingsproces en de kenniscreatie. Voor het tweede verband (variabele beweegredenen) is een klein verschil gemeten tussen kwantitatieve en kwalitatieve data. De uitkomsten worden hieronder per variabele verder geduïd.

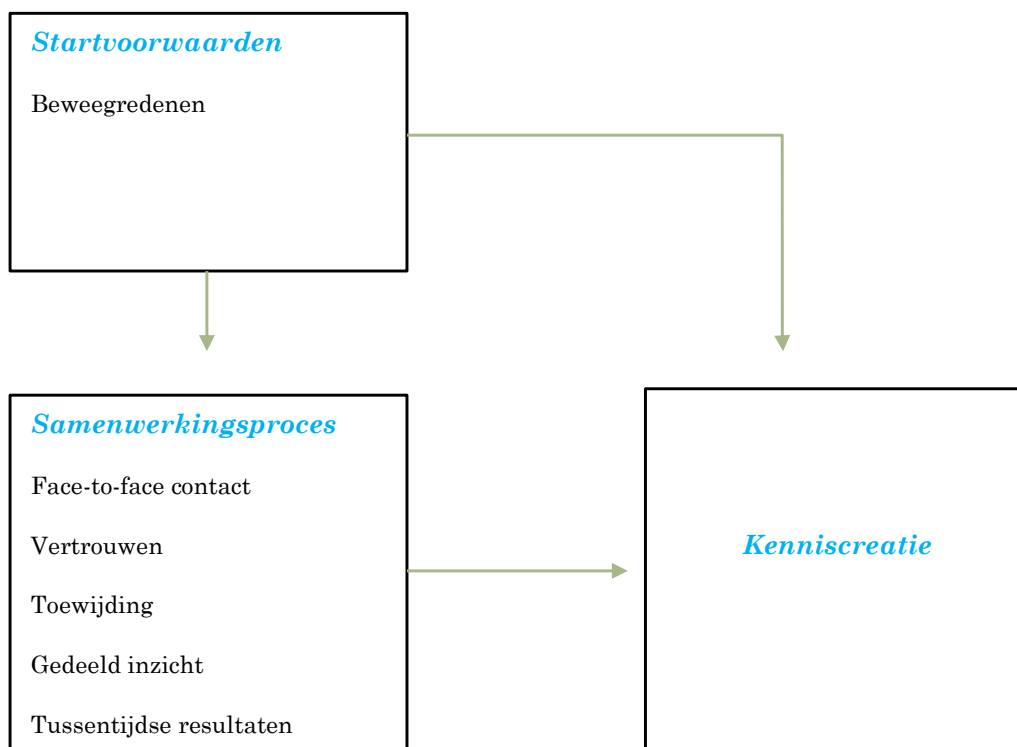
1. Uit de praktijkvoorbeelden binnen het Albeda was inzichtelijk op te maken hoe men keek naar ongelijkheid op het gebied van de afzonderlijke factoren kennis, macht en middelen. Zowel uit de survey als de kwalitatieve data blijkt de variabele ongelijkheid in kennis, macht en middelen niet bij te dragen aan de kenniscreatie. Deze uitkomst bevestigt wat Ansel en Gash (2008) hebben aangetoond, namelijk dat ongelijkheid de samenwerking belemmert en daardoor leidt tot minder goede resultaten. Bij het doorvragen tijdens de interviews is ook een bijkomstigheid gemeten, namelijk een verschil in hoe men de ongelijkheid in kennis, macht en middelen ervaart. Enerzijds ervaart men een verschil in ongelijkheid op basis van interacties die men heeft met andere onderwijsprofessionals, anderzijds ervaart men ongelijkheid op basis van kenmerken van de formele organisatie. De verschillen onderling beïnvloeden het samenwerkingsgedrag, waardoor deze factoren niet leiden tot kenniscreatie.

2. Het tweede verband tussen kenniscreatie en startvoorwaarden is aangetoond op het gebied van beweegredenen. De resultaten bevestigen ook hier de theorie van Ansel en Gash (2008). Dit verband is zowel uit de kwalitatieve als kwantitatieve data positief gebleken. Bij het doorvragen bleek echter tijdens de interviews dat iets niet altijd meteen evident is, maar als je doorvraagt, ontstaat er een andere uitkomst. Zo blijkt uit de kwantitatieve resultaten dat beweegredenen in enige mate bijdragen aan de kenniscreatie. Doordat niet alleen gevraagd is of de respondenten positieve resultaten verwachten zoals in de survey is gesteld, konden de respondenten tijdens het interview ook voorbeelden uit de praktijk aanhalen waarin hun verwachtingen beter werden uitgesproken. Zo werd er ook door de respondenten uitgelegd in welke samenwerkingen men meer of minder gemotiveerd is en wat hen beweegt om juist wel of geen samenwerking aan te gaan. Uit deze voorbeelden bleek dat de onderwijsprofessionals goede bedoelingen hebben en gemotiveerd zijn, maar de bijdragen aan de kennisuitwisseling zijn nog klein. Hierin kan het Albeda dus nog groeien. Er is invloed van de beweegredenen op kenniscreatie, maar dit draagt nog niet veel bij aan kennisuitwisseling binnen het Albeda.

3. Wat betreft de voorgeschiedenis van de samenwerking is geen sprake van een bijdrage aan de kennisuitwisseling. De survey laat geen verband zien met de kenniscreatie. Dit beeld geldt eveneens voor de kwalitatieve uitkomsten. De voorbeelden uit de interviews laten blijken dat onderwijsprofessionals negatieve ervaringen hebben meegemaakt, die ertoe hebben geleid dat zij zich gingen terugtrekken uit de samenwerking en zich daardoor minder inspanden voor de kennisuitwisseling. Dit blijkt bij de meeste geïnterviewden het geval te zijn, zodat voorgeschiedenis van de samenwerking dus niet leidt tot kennisuitwisseling.

Geconcludeerd kan worden dat de resultaten op het gebied van de startvoorwaarden overeenkomen met de theorie. Voor het Albeda leidt de factor beweegredenen bij aan de kenniscreatie, maar het delen gebeurt nog te weinig. De beweegredenen zijn wel aanwezig, maar het delen gebeurt nog te veel op microniveau. Dit is afhankelijk van de manier waarop individuen zich opstellen ten opzichte van de ander, waardoor er nog te weinig kenniscreatie tot stand komt.

Hieronder wordt een nieuw conceptueel model gepresenteerd op basis van de gevonden relaties tussen startvoorwaarden, het samenwerkingsproces en kenniscreatie.



FIGUUR 9 CONCEPTUEEL MODEL OP BASIS VAN EMPIRISCHE ANALYSE

Factoren van het samenwerkingsproces in relatie tot kenniscreatie

De kwantitatieve data toont geen significant verband met de variabele face-to-face contact. Dit komt waarschijnlijk doordat de vraag te direct is gesteld en dus in de survey alleen geantwoord is of er sprake is van face-to-face contact tijdens samenwerking. Vanuit de kwalitatieve data wordt face-to-face contact echter in sterke mate ervaren tijdens de samenwerking. Deze uitkomst is meer overtuigend doordat de respondenten tijdens de interviews de ruimte hadden om aan te geven hoe zij het contact ervaren. Zo blijkt uit de interviews dat er verschillende contexten zijn waarin face-to-face contact van toepassing is. Dit contact wordt als prettig ervaren. Men ziet graag andere collega's het liefst persoonlijk om met elkaar te sparren. Een ander voorbeeld dat ter sprake kwam is dat er ook behoefte is om vaker face-to-face contact te hebben met andere clusters en colleges. Zo ontstaan er meer ideeën en worden ervaringen gedeeld. Het contact leidt hierdoor tot veel kenniscreatie.

Uit zowel de survey als de kwalitatieve data blijkt de variabele vertrouwen van mindere invloed op de kenniscreatie. De kwalitatieve data laat zien dat duidelijk is wie welke rol heeft binnen de organisatie, waardoor vertrouwen niet altijd als basis wordt gezien voor het samenwerkingsproces. De samenwerking gebeurt meer binnen de eigen clusters of colleges en minder over de grenzen van de colleges heen. Nieuwe collega's moeten meer betrokken worden bij het proces, zodat ook zij kunnen bijdragen aan de kennis. Het vertrouwen wordt weinig ervaren, omdat men afhankelijk is van de mensen die aan tafel zitten. Geconcludeerd wordt dat vertrouwen hierdoor weinig invloed heeft op de kenniscreatie.

Toewijding aan het proces is ook een factor die ook uit de survey als de kwalitatieve data weinig invloed toont op de kenniscreatie. De toewijding is vaak afhankelijk van welke mensen deelnemen aan het samenwerkingsproces. De kwalitatieve data laat zien dat het vaak ontbreekt aan duidelijkheid over wie het initiatief moet nemen tijdens het samenwerkingsproces, waardoor de kennisuitwisseling niet echt gestimuleerd wordt.

Bij gedeeld inzicht spreken de resultaten elkaar deels tegen. De survey toont een significant verband met kenniscreatie. Wanneer gekeken wordt naar de kwalitatieve data, is op te merken dat men erg bereid is zich voor de organisatie in te zetten voor de kennisuitwisseling. Door te veel regels en procedures wordt de kenniscreatie echter vaak beperkt. Voor de context van het onderwijs lijkt deze uitkomst meer plausibel. Doordat men vaak vanuit vaste richtlijnen en protocollen moet werken, ligt een groot gedeelte van wat er verwacht wordt van de onderwijsprofessionals al vast, waardoor men snel het idee heeft dat het niet zinvol is om nieuwe kennis te ontwikkelen. Men blijft vasthouden aan de gedachte dat het onderwijs voor een groot gedeelte volgens bepaalde eindtermen en kwalificatiedossiers ontwikkeld moet worden. Deze richtlijnen zijn vaak leidend in de samenwerking tussen professionals; er is weinig ruimte voor hoe de professionals daar zelf over denken, en voor out-of-the-box denken. Het is dan ook vaak werken aan de inhoud het 'wat' en minder aan het 'hoe'. Gedeeld inzicht draagt daarom nog in beperkte mate bij aan kenniscreatie.

Tussentijdse resultaten leiden echter wel tot veel kenniscreatie. Alle geïnterviewden laten in de gesprekken duidelijk blijken dat deze resultaten de samenwerking bevorderen.

Geconcludeerd kan worden dat de vijf factoren van het samenwerkingsproces niet allemaal evenveel bijdragen aan de kenniscreatie. Twee factoren blijken duidelijk positieve invloed te hebben, namelijk face-to-face contact en tussentijdse resultaten. De drie andere factoren (vertrouwen, toewijding en gedeeld inzicht) lijken weinig invloed te hebben op de kennisuitwisseling, omdat deze in mindere mate terugkomen in de samenwerking of per concrete situatie verschillend worden ervaren, waardoor het effect op de kennisuitwisseling lastig is aan te geven.

HOOFDSTUK 7 CONCLUSIE

In de voorgaande hoofdstukken zijn de theoretische deelvragen reeds beantwoord in hoofdstuk 3. De empirische deelvragen zijn beantwoord in hoofdstuk 5 en 6 bij het uiteenzetten van de empirie en de analyse. Dit hoofdstuk geeft de conclusie weer. Eerst wordt ingegaan op de beantwoording van de hoofdvraag (paragraaf 7.1). Daarna wordt in paragraaf 7.2 een aantal aanbevelingen gedaan. Ten slotte volgen de reflectie en discussie (paragraaf 7.3).

7.1 BEANTWOORDING HOOFDVRAAG

In dit onderzoek is gekeken naar factoren die de kenniscreatie van ROC Albeda in Rotterdam en regio Rijnmond kunnen bevorderen tijdens interne samenwerkingsprocessen tussen onderwijsprofessionals en samenwerkingspartners.

In dit onderzoek stond de volgende hoofdvraag centraal:

Wat is de invloed van interne samenwerking van onderwijsprofessionals en samenwerkingspartners op de kenniscreatie van het Albeda in Rotterdam-Rijnmond?

Uit dit onderzoek blijkt dat in de startcondities van de samenwerking de verwachtingen van onderwijsprofessionals over het algemeen positief zijn. De mindset is nog wel iets te veel gefocust op het individu en op het geven en nemen, in plaats van meer op het grotere geheel, 'de organisatie', waardoor de kenniscreatie minder tot stand komt. De beweegredenen waaronder (externe) prikkels zoals het mogen meedenken in het ontwikkelingsproces en het kunnen leveren van een bijdrage aan de grote organisatie lijken hierdoor het samenwerkingsproces en de kenniscreatie enigszins te beïnvloeden.

Uit het onderzoek komt ook een aantal factoren naar voren die in mindere mate leiden tot kenniscreatie: vertrouwen, toewijding aan het proces en gedeeld inzicht blijken minder invloed te hebben op de kennisuitwisseling. Een aantal factoren van het samenwerkingsproces blijkt van invloed te zijn op de kennisuitwisseling en te leiden tot veel kenniscreatie. Face-to-face contact stimuleert de kennisuitwisseling in positieve zin. Men vindt het belangrijk om regelmatig fysiek bij elkaar te komen om te sparren over allerlei onderwijsideeën en -vernieuwingen. Het liefst gebeurt dit nog vaker buiten het eigen college/cluster. Het face-to-face contact beïnvloedt dus in sterke mate de kenniscreatie. De mate waarin tussentijdse resultaten worden ervaren tijdens het samenwerkingsproces lijkt eveneens bij te dragen aan kennisuitwisseling. Successen creëren een vliegwieleffect om verder te streven naar het gezamenlijke eindresultaat. Kortom, er kan geconcludeerd worden dat interne samenwerking van onderwijsprofessionals en samenwerkingspartners van invloed is op kenniscreatie binnen ROC Albeda.

7.2 AANBEVELINGEN

In deze paragraaf worden aanbevelingen gedaan die voortvloeien uit de conclusie.

Aanbevelingen op basis van de resultaten omtrent de startvoorwaarden

Het is duidelijk geworden dat ongelijkheid op het gebied van kennis, macht en middelen tussen onderwijsprofessionals leidt tot weinig kenniscreatie. De startvoorwaarden hebben tot doel om de samenwerking te bevorderen. Startpunt van samenwerking is dan ook ervoor zorgen ongelijkheid te verminderen. Aanbevolen wordt dat het management analyseert waar mogelijke interventies op dit gebied kunnen plaatsvinden. Factoren die gelieerd zijn aan de organisatiestructuur kunnen eerder aangepakt worden dan factoren uit de informele organisatie, omdat deze mogelijk langer voortduren en moeilijker te veranderen zijn.

Ten tweede blijkt dat beweegredenen een rol spelen in de kennisuitwisseling. De onderwijsprofessionals dienen meer te denken en handelen vanuit een collectieve mindset teneinde het grotere geheel te dienen. Concreet betekent dit dat medewerkers gestimuleerd moeten worden om hun impliciete kennis meer expliciet te maken zodat deze gecombineerd kan worden binnen de organisatie. Dit betekent ook concreet het in kaart brengen welke expliciete kennis er al is binnen de verschillende afdelingen zodat efficiënter omgegaan kan worden met deze kennis.

Aanbevelingen op basis van de resultaten omtrent het samenwerkingsproces

Uit de analyse volgt dat face-to-face contact als waardevol wordt gezien en bijdraagt aan de kennisuitwisseling. Aanbevolen wordt dat Albeda een kennisuitwisselingscultuur stimuleert via o.a. kennisdelingssessies binnen afdelingen, maar ook met andere afdelingen van het Albeda, zodat het persoonlijk contact onderling toeneemt. Hier moet veel meer integratie plaatsvinden. Er zit namelijk veel kennis verborgen in individuen binnen de organisatie, zodat het noodzakelijk is om mensen samen te brengen om de kenniscreatie te stimuleren. Beperk daarom de samenwerking niet alleen tot op teamniveau, maar organiseer meer en terugkerende organisatiebrede kennisdelingssessies.

Wanneer gedeeld inzicht toeneemt, nemen ook de samenwerking en kennisuitwisseling toe. Dit komt de kenniscreatie ten goede. Als de onderwijsprofessionals weten waarom en waarvoor ze iets doen, geeft dat richting. Het delen van de missie van de organisatie is een belangrijke factor gebleken in het bevorderen van gedeeld inzicht. De onderwijsprofessionals functioneren niet als individu, maar maken onderdeel uit van een groter geheel, het Albeda. Er moet daarom gewerkt worden aan een trend waarin de gemeenschappelijke visie centraal staat, zodat de kenniscreatie zal toenemen. Er wordt met betrekking tot dit punt sterk aanbevolen dat de leiding van de organisatie een visie ontwikkelt die overtuigt en in samenspraak met de onderwijsprofessionals wordt ontwikkeld en neergezet. Bij een grote organisatie als het Albeda zal de leiding in de volle breedte van de organisatie de mensen moeten activeren en enthousiasmeren voor kennisuitwisseling. Sterk leiderschap staat hierbij centraal. Het gaat uiteindelijk niet alleen om

het veranderen, maar ook om resultaten met elkaar bereiken en dat vraagt om goed management. Zonder de hulp van de onderwijsprofessionals zal de visie minder goed tot uiting komen. Door de medewerkers centraal te stellen en hen te betrekken bij de ontwikkeling, zal er eerder draagvlak ontstaan voor de ontwikkelde visie.

Tot slot blijkt dat onderwijsprofessionals te veel moeten werken binnen bepaalde kaders en procedures, waardoor enige terughoudendheid beleefd wordt in de eigen creativiteit en out-of-the-box denken. Er moet ruimte komen voor formele sessies waarin besluitvorming en beleid een plek krijgen, maar ook ruimte en facilitering om de creativiteit van onderwijsprofessionals te benutten voor kenniscreatie.

7.3 REFLECTIE

In deze paragraaf wordt een beschouwing gegeven ten aanzien van de methodologie, de gebruikte theorie en de conclusies van dit onderzoek.

In dit onderzoek is de mixed-method design gebruikt. De survey is aangevuld met interviews. Achteraf bleek dit een goede strategie te zijn, omdat de survey op een aantal punten niet helemaal is gelopen zoals was gepland. Allereerst bleek de respons flink lager te zijn dan verwacht. Met 115 complete surveys kon prima gewerkt worden, maar bij meer respondenten zal de betrouwbaarheid toenemen. Voor een deel werd dit veroorzaakt doordat dit onderzoek ten tijde van de coronacrisis is uitgevoerd. Het is mogelijk dat de toegenomen werkdruk voor docenten, juist in de laatste afrondingsmaanden van het schooljaar, tot een lagere respons heeft geleid. De onderzoeker kan met een crisis weinig rekening houden, maar binnen het onderwijs zijn de opstart van het schooljaar en de afrondingsmaanden meestal hectisch. In deze periode bleek ook het afstandswerken bij veel medewerkers voor extra werkdruk te zorgen, waardoor medewerkers ervoor kozen om de vragenlijst niet in te vullen.

Een tweede punt betreft de vragenlijst, die niet gebaseerd was op bestaande vragenlijsten. Na het uitvoeren van een Reliability Analysis is gebleken dat een aantal vragen van de concepten startvoorwaarden en samenwerkingsproces niet als hoofdschaal kon worden samengevoegd, wat zorgde voor een beperking. Als gevolg hiervan is een flink aantal vragen verwijderd.

Reflecterend op de combinatie tussen de theoretische concepten samenwerking en kenniscreatie kan vastgesteld worden dat de onderzoeker goed moest afbakenen. Literatuur over de combinatie van de concepten is niet kant en klaar te vinden, maar is wel in verschillende contexten meer dan voldoende aanwezig. Bij het zoeken naar literatuur voor de onderzoeksvraag stuitte ik op een groot aantal hits op zowel literatuur over samenwerking als literatuur over kenniscreatie. Het is opvallend dat veel literatuur over samenwerking in de publieke context met name gericht is op new public governance, waarbij samenwerking tussen zowel publieke als private partijen en in netwerken centraal staat. Voor het concept samenwerking zijn er diverse peer-reviewed

onderzoeken geselecteerd, o.a. Agranoff en McGuire (2003), Bryson et al. (2015), Ansel en Gash (2008) en Emerson et al. (2011).

Literatuur over kenniscreatie bleek voornamelijk te vinden in de kennismanagementliteratuur. De publicaties van Nonaka en Takeuchi (1995), Von Krogh (1998), Davenport en Prusak (2000) en Mathews (2012) stonden centraal binnen dit onderzoek. Anders dan bij het concept samenwerking was de literatuur over kennismanagement vooral gericht op private en commerciële instellingen. Dit wordt verklaard doordat kennis over het algemeen gebruikt wordt door bedrijven om hun positie in de markt te verbeteren. Het werk van Nonaka en Takeuchi (1995) is namelijk vooral gericht op de Japanse auto-industrie. Het is opvallend dat veel auteurs het belang van zowel samenwerking als een kenniscreërende organisatie uitspreken als belangrijke strategie om in te kunnen spelen op invloeden uit de omgeving. Steeds meer organisaties zien het belang in van kennismanagement en de meerwaarde hiervan in publieke organisaties (Al Ahababi et al., 2019) en meer specifiek in scholen (Chu et al. 2011).

Het risico voor het onderzoek was dat de conclusie zou zijn dat interne samenwerking geen invloed zou hebben op de kenniscreatie, juist omdat de samenwerking intern is. De wens vooraf was om nieuwe kennis in de organisatie te brengen, door meer met elkaar samen te werken. Het gaat om interactieprocessen tussen individuen, teams en werkgroepen binnen de organisatie. Dit sociale proces komt achteraf gezien in zowel samenwerking als kennisuitwisseling terug. De onderzoeker dient zicht dus vooral te richten op het proces. Interessant bleek tijdens het literatuuronderzoek dat zowel het raamwerk van Ansel en Gash (2008) als het kennisconversieproces van Nonaka en Takeuchi (1995) procesgeoriënteerd zijn. Sociale interacties en informatie-uitwisseling zijn dus processen die plaatsvinden tussen organisatieleden, tussen organisatieleden en externe omgevingen en tussen organisatieleden en de interne omgeving van de organisatie (Bhatt, 2000). Dit maakt beide concepten mooi om mee te werken, omdat beide als proces gezien worden. Er kan geconcludeerd worden dat er een verband is tussen beide concepten en dat het van meerwaarde is om bij verder onderzoek specifiek te kijken naar bepaalde onderdelen van de processen, bijvoorbeeld op micro- en macroniveau of tussen afdelingen. Zo kunnen de onderdelen vervolgens worden vergeleken met betrekking tot hun invloed op de kenniscreatie.

Hoewel er veel literatuur te vinden is over samenwerking en in het bijzonder collaborative governance, blijkt het in de praktijk lastig om een goede vertaalslag te maken van de samenhangende variabelen van het samenwerkingsproces van Ansel en Gash (2008) naar de praktijk van een onderwijsinstelling. Terminologie die binnen de bestuurskunde regelmatig terugkomt, moet goed vertaald worden naar de juiste context van de onderwijspraktijk. Dit werd tijdens het eerste interview ontdekt, waardoor in de daaropvolgende interviews meer duiding nodig bleek. De onderzoeker heeft vervolgens de termen duidelijker afgebakend. Zo ging het bijvoorbeeld bij samenwerking niet alleen om de formele bijeenkomsten en projecten, maar ook om alledaagse samenwerking onderling in bijvoorbeeld vakgroepoverleggen, vergaderingen, trainingen en andere onderlinge bijeenkomsten waar nieuwe ideeën en kennis tot stand kunnen komen. Het goed duiden

van de concepten verkleint de abstractie van de begrippen en vergroot de validiteit van het onderzoek.

Omdat het onderzoek vooral een intern karakter heeft, bleek uit het onderzoek dat bepaalde factoren uit het model van Ansel en Gash (2008) niet sterk bijdragen aan de samenwerking en kennisuitwisseling. Dit kan verklaard worden doordat de onderlinge samenwerking binnen de organisatie enerzijds minder onderhevig is aan complexiteit dan de auteurs stellen, vergeleken met externe samenwerking, waar men met meer diverse partijen uit de publieke en private sector om de tafel moet zitten en veel meer complexe problematiek aan de orde is. Het blijkt dat ongelijkheid in kennis, macht en middelen, voorgeschiedenis van de samenwerking en beweegredenen van de samenwerking veel meer een rol spelen in externe samenwerkingen, waar veel zaken minder transparant zijn en men veel meer van elkaar afhankelijk is om bepaalde problemen op te lossen of besluitvorming uit te voeren. In interne samenwerking lijkt men anderzijds dit minder te ervaren: de medewerkers binnen de organisatie zijn veelal gelijkgestemden die op grond van de startcondities veel minder van elkaar afhankelijk zijn en over het algemeen voor dezelfde werkgever opereren. Het is vaak duidelijk hoe de verhoudingen zijn en hoe de samenwerking verloopt. Hier zou in een vervolgonderzoek rekening mee gehouden kunnen worden, waarbij kan worden gekeken naar contextuele factoren binnen organisatie zoals leiderschap. In een onderwijsinstelling lijkt het erop dat deze factoren mogelijk de samenwerking op een andere manier kunnen sturen om bij te dragen aan de kennisuitwisseling.

De menselijke factor blijkt in de onderwijspraktijk heel belangrijk. Men vindt het prettig om met elkaar in contact te zijn en fysiek samen te werken aan nieuwe besluitvorming of onderwijsvernieuwing. Dit gebeurt grotendeels in interactie met elkaar, waarbij vaak consensus bereikt moet worden. Ook is uit de interviews gebleken dat de samenwerking vooral inhoudgedreven is in plaats van procesgedreven. Veel zaken zijn ingekaderd en van hogerop opgelegd, omdat iets bijvoorbeeld van de inspectie moet. Onderwijsprofessionals hebben vaak het idee dat ze beperkt worden in hun creativiteit, omdat al vastligt op welke manier iets moet gebeuren en wat het eindproduct moet zijn.

De variabele gedeeld inzicht suggereert dat het moeilijk is om kennis te creëren wanneer men het oneens is met elkaar. Om tot kenniscreatie te komen moet er gewerkt worden aan het wegwerken van de verschillen, waardoor meer consensus bereikt kan worden.

Dit onderzoek laat ook zien dat voor het vervolgonderzoek interessant is om te kijken naar ongelijkheid als iets wat mensen doen, dus iets wat zij ervaren als een sociaal proces. Anderzijds lijkt ongelijkheid vooral te zitten binnen de formele kant van de organisatie. Interessant is dan om te kijken waar mogelijke verschillen de kenniscreatie kunnen bevorderen of belemmeren. Het is relevant om te weten hoe het komt dat sommige medewerkers dit fenomeen vooral ervaren aan de harde kant van de organisatie en anderen juist aan de zachte kant van de organisatie. Het zou bijzonder zijn als in de publieke sector de context van de organisatie bijvoorbeeld anders is dan in commerciële organisaties.

BRONNENLIJST

Wetenschappelijke artikelen

Agranoff, R., & McGuire, M. (2003). Collaborative public management: New strategies for local governments. Georgetown University Press.

Akdere, M. (2009). The role of knowledge management in quality management practices: Achieving performance excellence in organizations. *Advances in Developing Human Resources*, 11(3), 349-361.

Al Ahbabi, S. A., e.a. "Employee perception of impact of knowledge management processes on public sector performance". *Journal of Knowledge Management*, vol. 23, nr. 2, 2019, pp. 351–73. Crossref, doi:10.1108/jkm-08-2017-0348.

Ansell, C., Gash, A. (Oktober 2008). Collaborative Governance in Theory and Practice. *Journal of Public Administration Research and Theory*, Volume 18, Issue 4, Pagina's 543–571.

van den Berg, N., & Onstenk, J. (2019). Evidence informed werken aan werkplekieren in het mbo: drie decennia onderzoek en wat schoolleiders kunnen doen. *De Nieuwe Meso*, 6(4), 57-61.

Bhatt, G. D. (2000). Information dynamics, learning and knowledge creation in organizations. *The learning organization*.

Booher D. E. & Innes J. E. (1 Maart 2002). Network Power in Collaborative Planning. *SAGE Journals*, Volume 21, Issue 3, Paginanummers 221-236.

Booher, D. E., (23 februari 2005). Collaborative Governance Practices and Democracy. *National Civic Review*, Volume 93, Issue 4, Pagina's 32-46.

Bruijn, E. de (2013). Docent zijn in het middelbaar beroepsonderwijs. *TH&MA Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 20(2), 53-58.

Bryson, J. M. , Crosby, B. C. & Stone, M.M. (December, 2006). The Design and Implementation of Cross-Sector Collaborations: Propositions from the Literature. *Public Administration Review (PAR)*, Volume 66, Special Issue: Collaborative Public Management , pp. 44-55.

Bryson, J. M. , Crosby, B. C. & Stone, M.M. (september/oktober 2015). Designing and Implementing Cross-Sector Collaborations: Needed and Challenging. *Public Administration review (PAR)*, Volume75, Issue5, Paginanummers 647-663.

Chen, B (8 december 2010). Antecedents or Processes? Determinants of Perceived Effectiveness of Interorganizational Collaborations for Public Service Delivery. *International Public Management Journal*, Volume 13, Issue 4, Pagina's 381-407.

Chong, S. C., Salleh, K., Ahmad, S. N. S., & Sharifuddin, S. I. S. O. (2011). KM implementation in a public sector accounting organization: an empirical investigation. *Journal of Knowledge Management*.

Choo, A. S., Linderman, K. W., & Schroeder, R. G. (2007). Method and context perspectives on learning and knowledge creation in quality management. *Journal of operations management*, 25(4), 918-931.

- Chu, K.W., Wang, M. en Yuen A.H.K (2011). Implementing knowledge management in school environment: Teachers' perception. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 139–152.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., & Smith, K. C. (2011). *Best practices for mixed methods research in the health sciences*. Bethesda (Maryland): National Institutes of Health, 2013, 541-545.
- Daft, R. L. (2004). Theory Z: Opening the corporate door for participative management. *Academy of Management Perspectives*, 18(4), 117–121.
- Davenport, T. H. & Prusak, L. (Januari, 1998). *Working knowledge: How Organizations Manage What They Know*. [Researchgate.net] Harvard Business School Press. Geraadpleegd op 1 november 2019, van <https://www.researchgate.net/publication/229099904>.
- Emerson, K., Nabatchi, T. & Balogh, S. (Januari, 2012). An Integrative Framework for Collaborative Governance. *Journal of Public Administration Research and Theory*, Volume 22, Issue 1, Pages 1–29.
- Faraj, S., Jarvenpaa, S. L., & Majchrzak, A. (2011). Knowledge Collaboration in Online Communities. *Organization Science*, 22(5), 1224–1239. <https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0614>
- Hansen, M. H., & Hurwitz, W. N. (1946). The Problem of Non-Response in Sample Surveys. *Journal of the American Statistical Association*, 41(236), 517–529. <https://doi.org/10.1080/01621459.1946.10501894>
- Harris, A. (2008). Leading Innovation and Change: knowledge creation by schools for schools. *European Journal of Education*, 43(2), 219-228.
- Howell, K. E., & Annansingh, F. (2013). Knowledge generation and sharing in UK universities: A tale of two cultures?. *International Journal of Information Management*, 33(1), 32-39.
- Huxham, C. (2003). Theorizing collaboration practice. *Public Management Review*, 5(3), 401–423. <https://doi.org/10.1080/1471903032000146964>
- Huxham, C., & Vangen, S. (2000). Ambiguity, Complexity and Dynamics in the Membership of Collaboration. *Human Relations*, 53(6), 771–806. <https://doi.org/10.1177/0018726700536002>
- Jasimuddin, S. M. (2007). Exploring knowledge transfer mechanisms: The case of a UK-based group within a high-tech global corporation. *International Journal of Information Management*, 27(4), 294-300.
- Klijn, E.H. & Koppenjan, J.F.M. (2014). Complexity in governance network theory. In: *Complexity, Governance & Networks*, 1 (1), 61-70. doi: 10.7564/14-CGN8
- Loke, S. P., Downe, A. G., Sambasivan, M., & Khalid, K. (2012). A structural approach to integrating total quality management and knowledge management with supply chain learning. *Journal of Business Economics and Management*, 13(4), 776-800.
- Mascitelli, R. (2000). From Experience: Harnessing Tacit Knowledge to Achieve Breakthrough Innovation. *Journal of Product Innovation Management*, 17(3), 179–193. <https://doi.org/10.1111/1540-5885.1730179>
- Mathews, J. (1 juli 2012). Knowledge Creation in Organizations: A Social-Cognitive View. *The Journal of Applied Behavioural Science*, Volume 37, Issue 3, pagina's 73-86.

Mitchell, R. & Boyle, B. (februari 2010). Knowledge Creation Measurement Methods. Emerald Group Publishing Limited, Journal Of Knowledge Management, Volume 14 , Issue 1 , pagina's 67-82.

Nonaka, I. & Noboru, K. (1 april 1998). The concept of "ba": Building a Foundation for Knowledge Creation. SAGE Journals California Management Review, Volume 40, Issue 3; Pagina 40-54.

Nonaka, I., Von Krogh G., (mei-juni 2009). Perspective Tacit Knowledge and Knowledge Conversion: Controversy and Advancement in Organizational Knowledge Creation Theory. OrganizationScience, Volume 20, Issue 3, Paginanummers 635–652.

Nyaga. G. N., Lynch , D.F., Marshall D. & Ambrose, E. (24 Juli 2013). Power Asymmetry, Adaptation and Collaboration in Dyadic Relationships Involving a Powerful Partner, Journal of Supply Chain Management, Volume 49, Issue 3, Pagina's 42-65.

O'Leary, R., Choi, Y. & Gerard, C.M. (16 oktober 2012). The Skill Set of the Successful Collaborator. Public Administration Review (PAR), Volume72, Issues1, Pagina's S70-S83. Special issue in honor of H. George Frederickson.

Provan, K. G. & Kenis, P. (april 2008). Modes of Network Governance: Structure, Management, and Effectiveness. Journal of Public Administration Research and Theory, Volume 18, Issue 2, Pag. 229–252.

Termeer C. J.A.M. & Dewulf A. (2019). A small wins framework to overcome the evaluation paradox of governing wicked problems. Policy and Society(Routledge), Volume 38, Issue 2, Paginanummers 298-314.

Thomson. A. M. & Perry, J. L. (9 november 2006). Collaboration Processes: Inside the Black Box. Public Administration review (PAR), Volume 66, Issue 1, Paginanummers 20-32.

Vangen, S. & Huxham, C. (1 maart 2003). Nurturing Collaborative Relations: Building Trust in Interorganizational Collaboration. SAGE Journals, Volume 39, Issue 1, Paginanummers 5-31.

Von Krogh, G. (1998). Care in knowledge creation. California management review, 40(3), 133-153.

Weggeman, M. C. D. P., & Berends, J. J. (1999). Facilitating knowledge sharing in non-hierarchical workrelations. In Advances in knowledge management (pp. 57-69). Ergon Verlag.

Wiener, Y. (Juli, 1982). Commitment in Organizations: A Normative View. The Academy of Management Review, Volume 7, Issue 3, pagina's 418-428.

Wright, J. (2017). Authentic Dialogue: The Communication of Collaborative Leadership. Advances in Social Sciences Research Journal, 4(2). <https://doi.org/10.14738/assrj.42.2660>

Boeken

Thiel, Sandra. Bestuurskundig onderzoek. 3de editie, Bussum-Nederland, Nederland, Coutinho, 2015.

Verschuren, Piet, en Hans Doorewaard. Het ontwerpen van een onderzoek. 4de editie, Den Haag-Nederland, Nederland, Boom Lemma, 2007.

Rapporten/documenten

Tweede Kamer. (2019, 2 januari). Kamerstuk 31524, nr. 394 | Overheid.nl > Officiële bekendmakingen. www.officielebekendmakingen.nl. <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-31524-394.html>

Van Engelshoven. (2018, 7 februari). Bestuursakkoord mbo 2018-2022: Trots, vertrouwen en lef. Rijksoverheid. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/convenanten/2018/02/07/bestuursakkoord-mbo-2018-2022-trots-vertrouwen-en-lef>

Agenda van de mbo-scholen. (2015, april). Manifest MBO2025. MBO Raad. https://www.mboraad.nl/sites/default/files/publications/het_mbo_in_2025_manifest_voor_de_toekomst_van_het_mbo.pdf

Van Eijk, C. (2019). Onderwijsconcept Albeda Zet De Toon! Albeda portaal. <https://studentalbeda.sharepoint.com/sites/InterneInfo/Onderwerpen/Paginas/Onderwijsconcept-Albeda-Zet-de-Toon!.aspx>

Anky Romeijnders, René Louwerse & Ron Kooren. (2016). Albeda zet de Toon! Strategische visie. Albeda portaal. <https://studentalbeda.sharepoint.com/sites/InterneInfo>

Websites

Statistics.laerd.com. (z.d.). statistics.laerd.com. Geraadpleegd 10 juli 2020, van <https://statistics.laerd.com/premium/spss/mr/multiple-regression-in-spss.php>

Figuren

Figuur 1 A model of collaborative governance (Ansel & Gash, 2008) 11

Figuur 2 Vier fasen van kennisconversie in SECI-model, Nonaka en Takeuchi (1995) 19

Figuur 3 Conceptueel model op basis van de theorie 21

Figuur 4 Organogram Albeda Interconfessioneel regionaal opleidingscentrum (ROC) 30

Figuur 5 Scatterplot lineariteit 33

Figuur 6 Histogram normaliteit 35

Figuur 7 P-P-plot grafiek normaliteit 35

Figuur 8 conceptueel model (Idem Hfst. 3) 49

Figuur 9 Conceptueel model op basis van empirische analyse 56

Tabellen

Tabel 1 Operationalisatie van de afhankelijke en onafhankelijke variabelen 26

Tabel 2 Significante voorspellers totale model 37

BIJLAGEN

BIJLAGE 1. INFORMATIEBLAD RESPONDENTEN INTERVIEWS

Onder begeleiding van dr.(Rebecca) R.F.I. Moody onderzoekt Brahim Azaouagh welke invloed interne samenwerking heeft op de kenniscreatie van ROC Albeda in Rotterdam-Rijnmond. Met behulp van uw deelname kan dit onderzoek worden gerealiseerd. Brahim is benieuwd naar uw mening over aspecten van het samenwerkingsproces en de kenniscreatie binnen de organisatie. Er zijn geen goede of foute antwoorden.

- Waarom onderzoek?** dit Het doel van dit onderzoek is het formuleren van aanbevelingen aan het managementteam en directie van ROC Albeda over factoren die de kenniscreatie van de organisatie kunnen bevorderen tijdens samenwerkingsprocessen van onderwijsprofessionals om in te kunnen blijven spelen op maatschappelijke ontwikkelingen en te sturen op de onderwijskwaliteit en –cultuur door het formuleren van een aantal verwachtingen op basis van inzichten en relaties uit wetenschappelijke literatuur tussen enerzijds samenwerking en anderzijds kenniscreatie en deze aan de hand van een vragenlijst en interviews onder de medewerkers te meten. Dit onderzoek wordt uitgevoerd vanuit de Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Verloop** U neemt deel aan een onderzoek waarbij we informatie zullen vergaren door:
- U te interviewen en uw antwoorden te noteren en op te nemen via audio- of video-opname. Er wordt een transcript uitgewerkt van het interview.
- Vertrouwelijkheid id** Wij doen er alles aan uw privacy zo goed mogelijk te beschermen. Naast de student zal alleen de scriptiebegeleider, tweede lezer toegang krijgen tot alle door u verstrekte gegevens.
Er wordt op geen enkele wijze vertrouwelijke informatie of persoonsgegevens van of over u naar buiten gebracht, waardoor iemand u zal kunnen herkennen.
In het onderzoek wordt u aangeduid met een verzonden naam (pseudoniem), tenzij u toestemming heeft verleend om uw naam voor citaten te gebruiken.
- Vrijwilligheid** U hoeft geen vragen te beantwoorden die u niet wilt beantwoorden. Mocht u iets niet in een groep willen vertellen, maar wel privé, dan kunt u Brahim achteraf e-mailen of bellen. Uw deelname is vrijwillig en u kunt stoppen wanneer u wilt.
Als u tijdens het onderzoek besluit om uw medewerking te staken, zullen de gegevens die u reeds hebt verstrekt tot het moment van intrekking van de toestemming in het onderzoek gebruikt worden.
Wilt u stoppen met dit onderzoek? Neem dan contact op met **Brahim Azaouagh** via [e-mailadres student: **403158ba@eur.nl** of **b.azaouagh@gmail.com**] of [Tel.: **06-14172979**].
- Dataopslag** In de scriptie zullen anonieme gegevens of pseudoniemen worden gebruikt. De audio-opnamen, formulieren en/of andere documenten die in het kader van deze scriptie worden gemaakt of verzameld, worden beveiligd opgeslagen.
De onderzoeksgegevens worden bewaard voor een periode van tien jaar. Uiterlijk na het verstrijken van deze termijn zullen de gegevens worden verwijderd of worden geanonimiseerd zodat ze niet meer te herleiden zijn tot een persoon.
- Indienen van een vraag of klacht** Indien u specifieke vragen heeft over hoe er met uw persoonsgegevens wordt omgegaan, kunt u deze stellen aan [Brahim Azaouagh] via bovenstaande contactgegevens. U kunt daarnaast een klacht indienen bij de Autoriteit Persoonsgegevens indien u vermoedt dat uw gegevens verkeerd zijn verwerkt.

Door dit toestemmingsformulier te ondertekenen erken ik het volgende:

- | | JA | NEE |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1 Ik ben voldoende geïnformeerd over het onderzoek. Ik heb het informatieblad gelezen en heb daarna de mogelijkheid gehad vragen te kunnen stellen. Deze vragen zijn voldoende beantwoord en ik heb voldoende tijd gehad om over mijn deelname te beslissen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 Ik neem vrijwillig deel aan dit onderzoek. Het is mij duidelijk dat ik deelname aan het onderzoek op elk moment, zonder opgave van reden, kan beëindigen. Ik hoef een vraag niet te beantwoorden als ik dat niet wil. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Voor deelname aan het onderzoek is het bovendien nodig dat u voor verschillende onderdelen specifiek toestemming geeft. Let wel, als je jonger dan achttien jaar bent, dient een van je ouders/verzorgers dit formulier ook te ondertekenen.

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 3 Ik geef toestemming om de gegevens die tijdens dit onderzoek over mij worden verzameld te verwerken zoals is uitgelegd in het bijgevoegde informatieblad. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 Ik geef toestemming om tijdens het gesprek geluid- en/of video-opnames te maken en mijn antwoorden uit te werken in een transcript. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 Ik geef toestemming om mijn antwoorden te gebruiken voor quotes in de scriptie van de student. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 Ik geef toestemming om mijn echte naam te vermelden bij de hierboven bedoelde quotes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 Ik geef toestemming om de bij mij verzamelde gegevens te bewaren en in gepseudonimiseerde vorm te gebruiken voor al het verdere onderzoek dat er later mee gedaan kan worden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Naam deelnemer:	Naam student: Brahim Azaouagh
Handtekening:	Handtekening:
Datum:	Datum:

BIJLAGE 2. INTERVIEW TOPICLIJST

Interviewvragen onderzoek: Invloed van interne samenwerking op de kenniscreatie van ROC Albeda

1. Is er volgens u sprake van ongelijkheid binnen de organisatie op het gebied van kennis, macht en middelen?
2. In hoeverre beïnvloeden deze verschillen uw samenwerking met andere collega's?
3. Welke verwachtingen heeft u van het samenwerken met anderen?
(doorvragen op beweegredenen)
4. Hebben zich positieve dan wel negatieve ervaringen voorgedaan in het verleden in de samenwerking?
5. In hoeverre ervaart u face-to-face contact tijdens de samenwerking?
6. In hoeverre is er volgens u een vertrouwensband met anderen?
7. In hoeverre zijn volgens u de procedures transparant, eerlijk en duidelijk?
8. In hoeverre bent u gedeeld eigenaar van het proces?
9. In hoeverre ervaart u een gedeeld inzicht tijdens de samenwerking?
10. In hoeverre denkt u dat er resultaten worden geboekt?
11. In hoeverre worden er volgens u nieuwe ideeën en ervaringen gedeeld?
12. Op welke wijze deelt u uw kennis en hoe zorgt u ervoor dat andere collega's toegang krijgen tot uw kennis?
13. Op welke wijze legt u nieuwe kennis vast en in hoeverre zorgt u ervoor dat deze kennis wordt verspreid binnen de organisatie?
14. Hoe wordt volgens u binnen de organisatie kennis geactiveerd en geactualiseerd?

BIJLAGE 3. LIJST MET GEÏNTERVIEWDEN

Lijst met geïnterviewden			
Respondent	Datum interview	Functie	Geslacht
1.	18-05-2020	SLB 'er / Team Examenleider	Vrouw
2.	20-05-2020	BPV-coördinator	Vrouw
3.	27-05-2020	ICT-specialist	Man
4.	28-05-2020	Accountmanager	Man
5.	25-6-2020	Docent beroepspraktijkvorming	Vrouw
6.	29-06-2020	Vakdocent	Man


BIJLAGE 4. BEGELEIDEND SCHRIJVEN SURVEY

Beste collega,

Wil jij mij helpen door mijn enquête in te vullen voor mijn afstudeeronderzoek? Het kan in 5 minuten.

Voor mijn masterthesis van de opleiding Bestuurskunde aan de Erasmus Universiteit doe ik onderzoek naar de invloed van interne samenwerking tussen onderwijsprofessionals op de kenniscreatie van het Albeda.

Via onderstaande link of QR-code kun je terecht bij de vragen.

<p>https://erasmusuniversity.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_e58oHVP2TH7Aa4l</p>	
--	---

Jouw anonimiteit is gewaarborgd. Mocht je nog vragen of opmerkingen hebben dan ben ik graag bereid jou meer informatie te geven. Ik hoop op jouw respons.

Ik wil je alvast ontzettend bedanken voor jouw deelname.

Met hartelijke groet,

Brahim Azaouagh
Docent / BPV-coördinator



College Economie & Ondernemen
Locatie Zuster Hennekeplein 80, 3033 BW Rotterdam
Telefoon: 0633685933
b.azaouagh@albeda.nl