

INVLOEDEN OP SOCIAL LEARNING IN DE DUURZAAMHEIDSTRANSITIE

Kwalitatieve casestudy over de invloeden op social learning in
de duurzaamheidstransitie bij de gemeente Rotterdam

J.B.T. Bentem

Masterscriptie Governance en Management van Complexe Systemen
Juli 2021

INVLOEDEN OP SOCIAL LEARNING IN DE DUURZAAMHEIDSTRANSITIE

Kwalitatieve casestudy over de invloeden op social learning in
de duurzaamheidstransitie bij de gemeente Rotterdam

Auteur

J.B.T. Bentem
445051

Erasmus Universiteit Rotterdam

Erasmus School of Social and Behavioural Sciences
Bestuurskunde
Governance en Management van Complexe Systemen (GMCS)

Begeleider en eerste lezer: Prof. dr. H. (Harry) Geerlings
Tweede lezer: dr. F.R. (Flor) Avelino

Rotterdam
26 juli, 2021

Voorwoord

Beste lezer,

Voor u ligt de masterscriptie 'Invloeden op social learning in de duurzaamheidstransitie' ter afronding van mijn opleiding Governance en Management van Complexe Systemen aan de Erasmus Universiteit in Rotterdam. Het afgelopen jaar dat ik deze master volgde was intensief maar ook heel leerzaam. Met veel plezier kijk ik terug op de afgelopen vijf jaar dat ik aan de Erasmus Universiteit hebben mogen studeren. Deze scriptie vormt dan ook het sluitstuk van mijn studententijd en het begin van mijn werkende leven.

Het onderzoek voor deze scriptie is uitgevoerd bij de afdeling Duurzaamheid van de gemeente Rotterdam, waar ik gedurende een half jaar ook stage heb gelopen. Door het coronavirus hebben het onderzoek en de stage geheel online plaatsgevonden. Desondanks heb ik door goede begeleiding van Loes Holtmaat mijn weg kunnen vinden binnen de afdeling. Ik wil haar daarvoor graag bedanken.

Ook wil ik Esther Sprangers en Noël Ghammachi bedanken voor de fijne samenwerking rond het Reflexief Monitoren Project. Ook alle mensen die ik heb mogen interviewen en observeren wil ik graag bedanken voor hun vertrouwen en openheid. Wietske van den Bovenkamp wil ik bedanken voor het nakijken van de scriptie en haar adviezen. Tot slot, wil ik Harry Geerlings bedanken voor zijn goede adviezen en begeleiding.

De scriptie die voor u ligt is het resultaat van een half jaar werk, waar ik erg trots op ben. Ik hoop dat deze scriptie nuttige handvatten biedt voor het faciliteren van leren bij de afdeling Duurzaamheid. Ook hoop ik dat dit onderzoek een bescheiden wetenschappelijke bijdrage heeft geleverd aan het onderzoeksveld over social learning en duurzaamheidstransities.

Ik wens u veel leesplezier toe!

Jim Bentem

Juli 2021, Rotterdam

Samenvatting

De gemeente Rotterdam heeft zichzelf tot doel gesteld om in 2050 klimaatneutraal, circulair, klimaatbestendig en een gezonde leefomgeving te zijn. Om dit te bereiken moet een duurzaamheidstransitie plaatsvinden. Volgens transitie management, de discipline die zich richt op het managen van transities, is *social learning* een drijvende kracht achter de transitie. Het proces van *Social learning* en wat het beïnvloedt is echter nog weinig onderzocht. Het doel van dit onderzoek is om theorie te construeren over de invloeden op *social learning* en om aanbevelingen te doen over het faciliteren van *social learning* binnen de afdeling Duurzaamheid van de gemeente Rotterdam. De onderzoeksvraag die centraal staat in dit onderzoek is: *Welke factoren beïnvloeden op welke manier social learning in de duurzaamheidstransitie bij de afdeling Duurzaamheid van de gemeente Rotterdam?*

Om deze vraag te beantwoorden is semi-inductief kwalitatief onderzoek uitgevoerd. Door middel van observaties van periodieke overleggen zijn interactiepatronen en leeruitkomsten waargenomen. Met aanvullende interviews zijn de factoren en mechanismen die invloed hebben op het proces van *social learning* gevonden. In dit onderzoek zijn zes interactiepatronen waargenomen, namelijk antithetisch, synthetisch, informierend, *word-of-power*, *agenda wars*, en conflict. Deze bevinding komt overeen met de theorie. Uit dit onderzoek blijkt dat antithetische interacties in verhouding het vaakst leeruitkomsten opleveren, maar dit interactiepatroon komt minder vaak voor dan de andere interactiepatronen. Synthetische interacties komen vaker voor en leveren daarom in absolute aantallen meer leeruitkomsten dan de antithetische interacties. Informerende interacties leveren geen leeruitkomsten. De andere interacties kwamen slechts enkele keren voor. Twee kenmerken van een overleg hebben invloed op de interacties die erin voorkomen: Het doel en de structuur van het overleg lijken in grote mate te bepalen welke interacties er voorkomen. Ook heeft de looptijd van het overleg een invloed op de interacties. De algemene factoren die zijn gevonden met invloed op *social learning* zijn ruimte voor dissonantie, procesfacilitering en toewijding. De factor pluralisme vormt de input van het leerproces.

De conclusie van dit onderzoek is dat de factoren ruimte voor dissonantie, procesfacilitering, toewijding, doel en structuur, en looptijd *social learning* beïnvloeden. Ruimte voor dissonantie en procesfacilitering hebben een positieve invloed op *social learning*. Deze twee factoren zorgen ervoor dat de verschillende perspectieven die aanwezig zijn in de deelnemers eerder of vaker worden geuit. De factor toewijding kan een positieve maar ook negatieve invloed hebben op het leerproces. Toewijding kan zorgen voor kritische blik, maar een te hoge mate van toewijding kan zorgen voor een verminderd kritisch vermogen. Het doel en structuur van het overleg bepalen welke interacties er voorkomen, wat een gevolg heeft voor het aantal leeruitkomsten. De factor looptijd heeft ook invloed op het leerproces, langer lopende overleggen leveren meer leeruitkomsten op.

Toekomstig onderzoek kan zich richten op een langere observatieperiode van de overleggen. Ook is er onderzoek nodig dat zich richt op het verband tussen de organisatiecultuur en *social learning*. Daarnaast is er onderzoek nodig dat zich richt op het reproduceren van deze bevindingen in een andere culturele context. Dit onderzoek heeft een wetenschappelijke bijdrage geleverd door de gebruikte onderzoeksmethode te reproduceren en te valideren. Dit onderzoek heeft een maatschappelijke bijdrage geleverd door inzichtelijk te maken hoe *social learning* gefaciliteerd kan worden. In dit onderzoek zijn daarom ook een drietal aanbevelingen geformuleerd. Ten eerste, door een 'facilitator' aan te wijzen die discussies samenvat en concludeert wordt de kans op leeruitkomsten groter. Ten tweede, door het aanwezige pluralisme te vergroten is er meer input in het leerproces wat kan zorgen voor meer leeruitkomsten. Ten derde, door mensen te stimuleren om bij te dragen aan interacties worden er meer perspectieven geuit, wat de kans op leeruitkomsten kan vergroten.

Inhoud

Voorwoord	2
Samenvatting.....	3
1. Inleiding	6
1.1 Aanleiding.....	6
1.2 Probleemstelling.....	7
1.3 Vraagstelling	8
1.4 Wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie.....	8
1.5 Leeswijzer	9
2. Theoretisch kader	10
2.1 Duurzaamheidstransities.....	10
2.2 Social learning in een duurzaamheidstransitie	13
2.3 Integrative approach	14
2.4 Het leerproces en factoren die van invloed zijn.....	15
2.5 Conceptueel model	18
3. Methoden.....	19
3.1 Onderzoeksopzet.....	19
3.2 Dataverzameling en analyse.....	19
4. Resultaten.....	21
4.1 Casus beschrijving	21
4.2 Leeruitkomsten en interacties	22
4.3 Relatie overleg-type en leeruitkomsten.....	25
4.3.1 Beschrijving overleggen.....	25
4.3.2 Invloeden overleg-type op leren	26
4.5 Factoren van invloed op <i>social learning</i>	28
4.5.1 Pluralisme en dissonantie.....	28
4.5.2 Procesfacilitering	29
4.5.3 Toewijding	31
4.5.4 Machtsverhouding.....	32
4.5.5 Tijdsdruk, overeenkomstigheid, en digitaal werken	32
4.5.6 Beantwoording deelvragen	34
5. Conclusies en aanbevelingen	35
5.1 Conclusies.....	35
5.2 Aangepast conceptueel model.....	36
5.3 Discussie	37

5.4 Aanbevelingen	39
6. Verwijzingen	41
7. Bijlagen	43
Bijlage 1: Planning dataverzameling.....	43
Bijlage 2: Codeerboek.....	44
Bijlage 3: Codeboom	52
Bijlage 4: interviewgids.....	53

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

Voor een leefbare toekomst is het nodig dat de maatschappij zo snel mogelijk verandert naar een duurzame samenleving. Het is nu 6 jaar na het klimaatakkoord van Parijs en Nederland staat onderaan het lijstje over het aandeel van hernieuwbare energie van de Europese lidstaten (Eurostat, 2020). Inmiddels begint de energietransitie in Nederland wel steeds meer vorm te krijgen, bijvoorbeeld met het vaststellen van de Regionale Energiestrategieën en gemeentelijke beleidsplannen. De energietransitie is echter niet het enige doel. Voor een houdbare toekomst is het ook nodig om steden klimaatbestendig te maken, om zo veel mogelijk circulair te consumeren en produceren en om de stad voor iedereen een gezonde leefomgeving te maken. Om deze doelen op tijd te behalen, is het van belang om deze duurzaamheidstransitie te versnellen. Gemeenten spelen hierbij een belangrijke rol omdat ze de schakel zijn tussen het landelijke beleid en de uitvoering op lokaal niveau.

De gemeente Rotterdam is dan ook sinds twee jaar haar inspanningen om de duurzaamheidstransitie te bewerkstelligen aan het intensiveren. Met name op het gebied van duurzame energie en CO₂ uitstoot zijn de ambities hoog. Zo moet de uitstoot in 2030 49% lager zijn ten opzichte van 1990 en in 2050 moet de stad klimaatneutraal zijn (Gemeente Rotterdam, 2020). Daarnaast heeft de stad de ambitie om in 2050 ook volledig circulair en klimaatadaptief zijn. Om dit te bereiken heeft de gemeente de afdeling Duurzaamheid in het leven geroepen. Deze afdeling heeft als doel om, in eerste instantie, die opgave zo veel mogelijk uit te voeren en andere afdelingen van de gemeente Rotterdam en externe partijen hierin te ondersteunen. Het andere doel van de afdeling is om de duurzaamheidsopgave te integreren in de primaire processen van de andere afdelingen binnen de gemeente. De afdeling Duurzaamheid wil op termijn niet meer de opgaven 'trekken' die eigenlijk beter bij een al bestaande afdeling passen. Duurzaamheid moet, op termijn, landen binnen de andere opgaven van de andere afdelingen. Om dat te bereiken moet duurzaamheid onderdeel worden van het afwegingskader van de andere afdelingen van de gemeente Rotterdam die de opgaven gaan uitvoeren. Duurzaamheid wordt hier gedefinieerd als een integrale afweging tussen energieneutraal, circulair, klimaatbestendig en leefbaarheid (Gemeente Rotterdam, 2020). Om dit doel te laten slagen, is het nodig om de fundamentele normen en waarden die aan een afweging ten grondslag liggen op alle gebieden waarbij de overheid actief is te veranderen. Met andere woorden, deze opgave vraagt om een systeemverandering naar duurzaamheid.

Deze transitie is een onzeker proces, waar nieuwe innovaties, problemen en actoren mee gemoeid zijn. Ook vraagt het om nauwe samenwerking met andere afdelingen en actoren omdat er nieuwe vraagstukken ontstaan die grensoverschrijdend zijn. Daarnaast is de afdeling Duurzaamheid een jonge afdeling die nog niet helemaal klaar is met zichzelf ontwikkelen. Het is nog niet zeker of de werkwijzen die zij nu hanteert de beste zijn om de interne systeemverandering en de bredere duurzaamheidstransitie te faciliteren. Om die uitdagingen het hoofd te bieden zet de afdeling in op een vergroting van het lerend vermogen. Leren is benoemd als een randvoorwaarde voor de opgaven die de afdeling Duurzaamheid heeft. De afdeling zet in op leren door bijvoorbeeld te starten met reflexief monitoren. Reflexief monitoren is een vorm van continu leren, waarbij er gereflecteerd wordt op de voortgang richting bepaalde doelen en op de manier waarop er naar de doelen gewerkt wordt (Van den Bosch, & Schouwenaar, 2020). De afdeling heeft ook een leeraanpak opgezet voor een deel van de afdeling, waarbij er op een gestructureerde manier leerpunten over processen worden vastgelegd. Door het lerend vermogen te vergroten zou de afdeling beter in staat moeten zijn om het constant evoluerende complexe speelveld te monitoren. Het zou ook adaptiever worden omdat de afdeling verbeterpunten sneller en beter kan integreren, ook op de langere termijn. Die adaptiviteit wordt essentieel geacht om de complexe en onzekere transitie te faciliteren. Bovendien is leren ook nodig om de kleinschalige experimenten die de afdeling uitvoert op een legitieme en geloofwaardige manier op te schalen. Door te leren van de experimenten en dat te laten zien en te delen, vormen de

experimenten een geloofwaardige en nuttige basis voor opschaling. Om een bijdrage te leveren aan het vergroten van het lerend vermogen focust deze masterscriptie zich op het leerproces. Voor de afdeling Duurzaamheid is het van belang om inzicht te krijgen in de vragen hoe, wanneer en door wie er geleerd wordt om het leren te kunnen faciliteren.

1.2 Probleemstelling

De opgave van de afdeling om aan een duurzame samenleving te werken, kan vanuit de theorie gezien worden als een duurzaamheidstransitie. Een fundamentele verandering van complexe socio-economisch systemen of regimes, zoals het energiesysteem en het voedselsysteem (Van Poeck et al., 2020). Een duurzaamheidstransitie is een lange-termijn proces waarbij diepgewortelde structuren, culturen en praktijken veranderen. Deze opgave is zo groot dat deze duurzaamheidstransitie niet alleen kan worden bewerkstelligd door overheden. Het vraagt om inspanningen van de hele samenleving: burgers, overheden, bedrijfsleven en organisaties. Tegelijkertijd is het door de (neo-)liberalisering van de samenleving en de groeiende complexiteit van vraagstukken moeilijker geworden voor overheden om sturing te geven (Loorbach, 2010). De moderne westerse wereld heeft dus te maken met een nieuwe balans tussen overheid, burgers en marktpartijen (Loorbach, 2010) en staat tegelijkertijd voor een grote complexe opgave. Dit vraagt om een vorm van governance die beter geschikt is om die complexe problemen op de lange termijn op te lossen en beter om kan gaan met een omgeving waar de overheid niet altijd het primaat heeft (Loorbach, 2010).

Dit probleem vraagt om een vorm van governance die de duurzaamheidstransitie indirect kan sturen. Transitie management is in de literatuur een veel gebruikte theorie over transitie governance. Deze vorm van governance beïnvloedt de transitie door zo veel mogelijk diversiteit te introduceren in het systeem (Loorbach, 2010). Via leerprocessen convergeert de diversiteit vervolgens naar een bepaald subsysteem dat druk uitoefent op het dominante systeem en het zo kan veranderen. Specifiek zijn deze leerprocessen *social learning*. *Social learning* is een sociaal leerproces waarbij informatie in een interactie zich verspreidt van een kleinere groep naar een grotere groep. Om de systeemverandering te kunnen sturen, moet de afdeling Duurzaamheid dus aan *social learning* doen. Hiervoor is het nodig om te weten hoe *social learning* in een duurzaamheidstransitie verloopt. Om het bewust toe te kunnen passen moet men eerst weten waar en wanneer het plaatsvindt en wat het oplevert.

Social learning in transitie is echter onvoldoende geconceptualiseerd en weinig bestudeerd (Van Mierlo & Beers, 2020; Van Mierlo, et al., 2020). Alhoewel leren een belangrijk onderdeel is van duurzaamheidstransities worden de verschillende wetenschappelijke stromingen over leren niet goed geïntegreerd (Van Mierlo & Beers, 2020). Daarnaast is er weinig empirisch onderzoek gedaan naar leren in duurzaamheidstransities. Het empirisch onderzoek dat wel is gedaan linkt de verschillende *learning traditions* niet goed met de resultaten (Van Mierlo et al., 2020). *Social learning* is een drijvend mechanisme achter transitie, daarom is het nodig om verder te onderzoeken hoe het in de praktijk voorkomt en kan worden toegepast (Van Mierlo et al., 2020). Recent zijn er enkele onderzoeken gepubliceerd die de link tussen leren en duurzaamheidstransities proberen te verduidelijken. Waaronder een aantal conceptuele studies (Goyal & Howlett, 2020; Van Mierlo & Beers, 2020; Van Poeck et al., 2020) en een aantal empirische studies (Plummer & Van Poeck, 2020; Scholz & Methner, 2020; Vinke-de Kruijf et al., 2020). Deze studies verduidelijken leren door het te linken met de verschillende *learning traditions*. In de empirische studies wordt vooral gebruik gemaakt van *social learning* en *collaborative learning theory* om het leren te beschrijven en te verklaren.

Collaborative learning theory en *social learning theory* hebben gemeen dat het gaat om een leerproces waar mensen, die min of meer gelijkwaardig zijn, tot gedeelde overtuigingen komen (Van Mierlo & Beers, 2020). Leren wordt hier in de brede zin van het woord bedoeld. Leren kan gaan over

praktische zaken, zoals een verandering in gedrag (Van Poeck, et al., 2020); over relationele zaken, zoals een groter of lager vertrouwen; of over conceptuele zaken, zoals kennis, normen en waarden, en ideeën. *Collaborative learning* focust zich echter meer op een kortere periode waarin er geleerd wordt door middel van projecten of taken. Het gaat over specifieke situaties waarin mensen samen iets leren. Social learning speelt zich daarentegen af over een langere periode en in netwerken, waarbij het leren meer is gefocust op het oplossen van problemen (Van Mierlo & Beers, 2020). *Collaborative learning* biedt handvatten om het proces van *social learning* te verklaren. *Collaborative learning* focust zich namelijk op de specifieke interactie die tot leren leidt en biedt daarom een duidelijke conceptualisatie van het proces in de interactie (Beers, Van Mierlo, & Hoes, 2016). Dit onderzoek zal daarom een combinatie gebruiken van deze twee theorieën, genaamd de *integrative approach* (Beers, Van Mierlo & Hoes, 2016), om het proces van *social learning* in de duurzaamheidstransitie, en de invloeden daarop, te verklaren.

1.3 Vraagstelling

Het doel van het onderzoek is, ten eerste, om theorie te construeren over factoren die van invloed zijn op *social learning* in de duurzaamheidstransitie door patronen af te leiden uit interviews gehouden met ambtenaren van de gemeente Rotterdam. Ten tweede beoogt dit onderzoek concrete aanbevelingen te doen over hoe leren binnen de gemeente Rotterdam gefaciliteerd kan worden. Om dit doel te bereiken bouwt deze masterscriptie voort op bovengenoemde recente publicaties door kwalitatief onderzoek te doen naar leren in een duurzaamheidstransitie vanuit het perspectief van *social learning*. De centrale onderzoeksvraag luidt als volgt:

Welke factoren beïnvloeden op welke manier social learning in de duurzaamheidstransitie bij de afdeling Duurzaamheid van de gemeente Rotterdam?

Deze centrale onderzoeksvraag is onderverdeeld in enkele deelvragen:

Wat is het proces van social learning in de duurzaamheidstransitie bij de afdeling Duurzaamheid van de gemeente Rotterdam?

Welke factoren zijn van invloed op leren in de duurzaamheidstransitie bij de afdeling Duurzaamheid van de gemeente Rotterdam?

Hoe beïnvloeden de factoren het leerproces in de duurzaamheidstransitie bij de afdeling Duurzaamheid van de gemeente Rotterdam?

1.4 Wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie

Dit onderzoek levert een bijdrage aan het veld over leren in de duurzaamheidstransitie doordat het een empirisch bijdrage levert in een veld waar weinig empirisch onderzoek is gedaan. Het draagt bij aan een betere conceptualisatie van leren door de resultaten van empirisch kwalitatief onderzoek te linken aan twee wetenschappelijke stromingen over leren, *social learning* en *collaborative learning*. Daarnaast levert dit onderzoek een bijdrage door de *integrative approach* van Beers, Mierlo & Hoes (2016) toe te passen op een andere context. Om zo de theorie te valideren in een andere context en verder te ontwikkelen.

Een beter begrip van leren in transitie kan er uiteindelijk voor zorgen dat *social learning* beter kan worden gefaciliteerd. Door dit betere begrip zou *social learning* ook expliciet kunnen worden toegepast als instrument om transitie te versnellen. Dit onderzoek is ook relevant voor het verder ontwikkelen van een lerende overheid, door meer inzichten te geven in hoe een overheid leert. De

resultaten van deze casus zijn niet alleen nuttig voor de gemeente Rotterdam maar bieden ook inzichten voor andere organisaties binnen de publieke sector die bezig zijn met transities of leervraagstukken.

1.5 Leeswijzer

In deze masterscriptie wordt in hoofdstuk twee het theoretisch kader gepresenteerd over *social learning* in een duurzaamheidstransitie en de invloeden daarop. Dat hoofdstuk eindigt met een conceptueel model waarin theorie wordt samengevat en dat de basis vormt voor het empirisch onderzoek. In hoofdstuk drie worden de methoden en technieken uitgelegd en verantwoord. In hoofdstuk vier wordt de casus beschreven, worden de resultaten gepresenteerd en geanalyseerd. In het laatste hoofdstuk komen de conclusies, de discussie en de aanbevelingen voor de praktijk aan de orde.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt het theoretisch kader van dit onderzoek gepresenteerd. Dit onderzoek richt zich op *social learning* gepositioneerd binnen de duurzaamheidstransitie. In dit hoofdstuk zal daarom eerst het begrip duurzaamheidstransitie verder uitgelegd worden en wat het belang van *social learning* voor de transitie is. Daarna zal het begrip *social learning* gedefinieerd worden, waaruit zal blijken dat de theorie niet genoeg handvatten biedt om het leerproces te kunnen onderzoeken. Vervolgens zal *social learning* worden gecombineerd met aspecten van *collaborative learning*, om het leerproces te conceptualiseren. Als laatste worden de interacties waarin het leerproces plaatsvindt benoemt en worden de mogelijke invloeden op het leerproces besproken. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een conceptueel model.

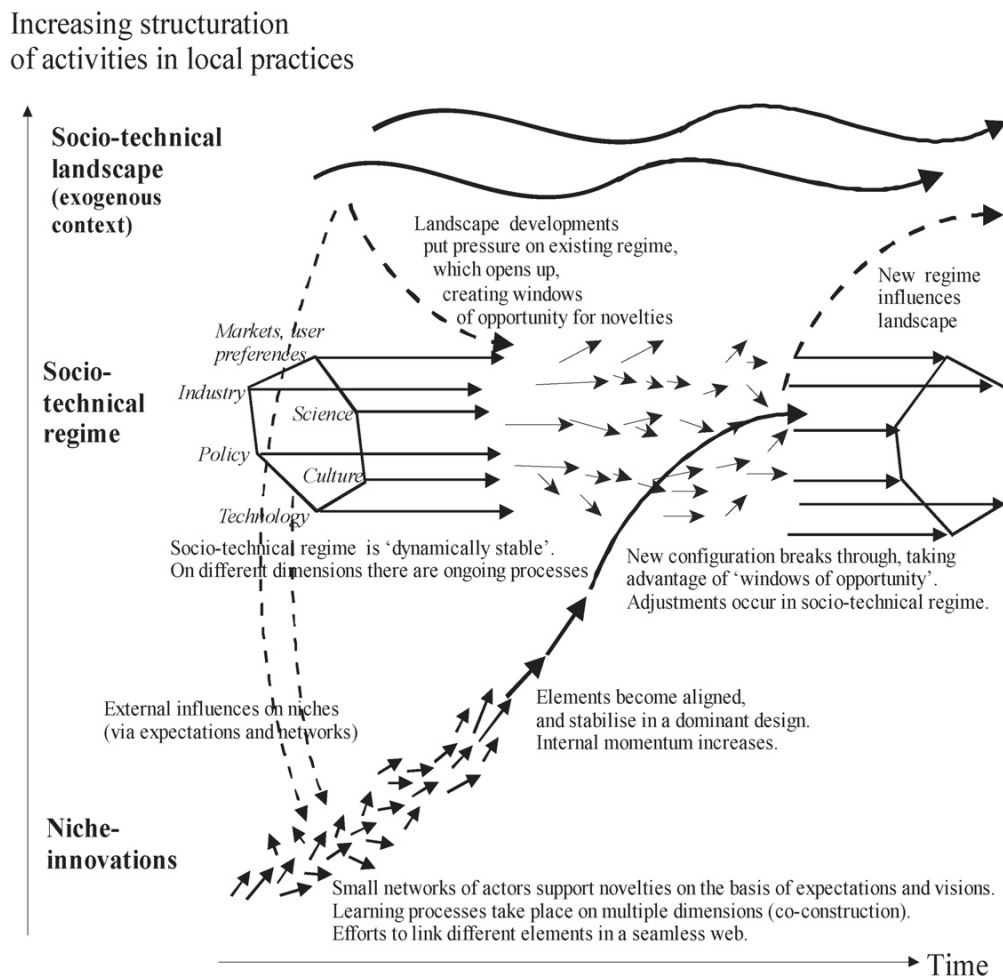
2.1 Duurzaamheidstransities

In het kort is een transitie een vervanging van het bestaande dominante regime door een ander opkomend regime (Geels & Schot, 2007). De meest gebruikte conceptualisatie van een transitie is het *multi-level perspective* op transities (Paredis, 2013; Geels & Schot, 2007). In deze conceptualisatie is een transitie een interactie tussen drie niveaus; zijnde het *sociotechnical regime*, de *technological-niche* en het *sociotechnical landscape*. Een sociotechnical regime bestaat uit meerdere socio-technical systems. Een socio-technical system is een gemeenschap die een bepaalde sociale functie vervult, zoals energievoorziening of mobiliteit (Paredis, 2013). Het regime functioneert doordat er een netwerk van actoren is die volgens de regels van het regime werkt en die regels met hun gedrag reproduceert (Paredis, 2013). Het gedrag is dus niet willekeurig maar wordt gestuurd door de regels die voortvloeien uit de configuratie van de verschillende elementen binnen het regime. Het regime is dus een set van semi-coherente regels die algemeen geaccepteerd zijn en normaal gesproken bewust of onbewust gevolgd worden door de actoren die onder het regime vallen. Een voorbeeld hiervan is het gebruik van kolen om energie op te wekken. Deze energiebron is dermate geïntegreerd in onze maatschappij dat het onmogelijk is om zomaar naar een andere energiebron te wisselen.

De vervanging van een regime met een ander regime – een transitie – vindt plaats door interactie tussen de niche, regime en landscape. Op het niveau van de niche vinden er verschillende innovaties plaats in kleine netwerken. Op een gegeven moment wordt er in een niche een innovatie bedacht die momentum opbouwt door leerprocessen, technologische verbeteringen en/of door steun van machtige actoren (Geels & Schot, 2007). Vanuit het landschap is er een druk op het regime om te veranderen, wat tegelijkertijd ook een drijfveer is voor de niche om te innoveren. Het regime raakt door de druk van het landschap en de activiteiten van de niche gedestabiliseerd. In die instabiele situatie is er de mogelijkheid voor niche innovaties om door te breken. De niche innovatie wordt daarna door steeds meer actoren overgenomen en wordt uiteindelijk deel van het nieuwe regime. Het regime is daarna dus een nieuwe configuratie van de verschillende onderdelen (Geels & Schot, 2007). Het *multi-level perspective* is in figuur 1 schematisch weergegeven. Kritiek op het *multi-level perspective* is dat het te veel nadruk legt op verandering van buiten het regime terwijl een transitie ook een geplande actie van het regime kan zijn (Paredis, 2013). Dit is bijvoorbeeld het geval bij de meeste overheden in Nederland. Zij zijn namelijk actief bezig om de energietransitie te realiseren door duurzame innovaties te stimuleren.

Figuur 1

Multi-level theorie over transitie



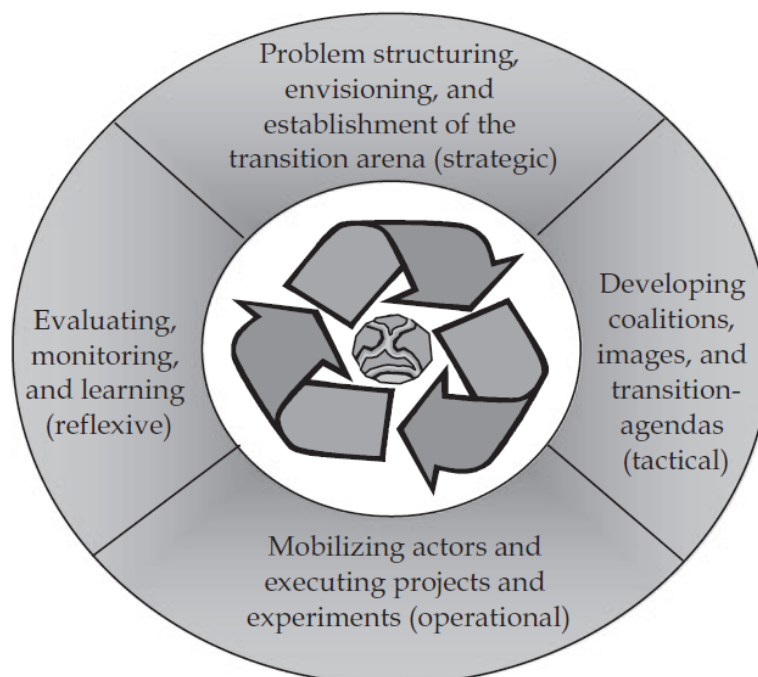
Noot. Herdrukt van "Typology of sociotechnical transition pathways", door Geels, F. W., & Schot, J., 2007, *Research policy*, 36(3), p. 401.

Dit onderzoek richt zich op leren gepositioneerd binnen een duurzaamheidstransitie, maar niet elke transitie is een duurzaamheidstransitie. De transitietheorie gaat namelijk niet alleen over duurzaamheid, maar is toe te passen op verschillende onderwerpen. Toch wordt er vaak over transitie gesproken in de context van verduurzaming. Dat komt omdat de transitietheorie wordt gebruikt om inzicht te geven in hoe sociale systemen omgaan met *persistent problems* (Rotmans, & Loorbach, 2009). Een *persistent problem* (voortdurend probleem) is de overtreffende trap van een *wicked problem* zoals beschreven door Rittel en Webber (1937). Deze problemen zijn diep ingeworteld in de structuren van de samenleving, en zijn moeilijk te bevatten en te interpreteren doordat de onzekerheden lastig te reduceren zijn (Rotmans & Loorbach 2009). Om een dergelijk probleem op te lossen is een herconfiguratie nodig van de samenleving over een lange termijn. Een voortdurend probleem is dus alleen op te lossen door een transitie. Een duurzaamheidstransitie wordt daarom gedefinieerd als een radicale transformatie richting een duurzame samenleving als een antwoord op een aantal voortdurende problemen die botsen met de moderne samenlevingen (Grin et al., 2010). Dat betekent een fundamentele verandering in structurele, functionele, relationele en cognitieve aspecten van de samenleving die leiden tot nieuwe patronen van interactie en uitkomsten (Scholz, & Methner, 2020).

Transitiemanagement is een specifieke vorm van *transition governance*, dat een bepaalde normatieve manier van *governance* voorschrijft om het beste een transitie te kunnen sturen (Loorbach, 2010). De theorie is in essentie een set van grondbeginselen over het managen van transities die zijn vertaald naar een raamwerk dat vier verschillende *governance* activiteiten onderscheidt. Dit raamwerk wordt samengevat in de *Transitiemanagement cyclus* (Loorbach, 2010) (zie figuur 2). Deze cyclus laat duidelijk het belang van *social learning* zien om een transitie te beïnvloeden. *Social learning* is impliciet en deels expliciet verweven in de cyclus. De nadruk bij transitiemanagement ligt op het inbrengen van diversiteit, verschillende achtergronden en standpunten, als input voor het leerproces. In de eerste drie stappen van de cyclus is *social learning* het impliciete achterliggende mechanisme. Bij de eerste stap (*strategic*) wordt er een visie gevormd door een groep van heterogene actoren via interacties tot een consensus te laten komen. Zoals in de volgende sectie verder zal worden uitgelegd komen hierin de drie vereisten van *social learning* naar voren (Reed, et al., 2010), samen met de nadruk van *social learning* op input van diverse actoren (Van Mierlo & Beers, 2020). Bij de tweede stap in de cyclus wordt dit mechanisme opgeschaald naar een grotere groep van actoren. Bij de derde stap zorgt de diversiteit van de experimenten in interactie met de uitvoerende werkelijkheid voor nieuwe kennis over wat de beste projecten zijn om op te schalen. Bij de vierde stap wordt *social learning* wel expliciet genoemd, maar blijft het onduidelijk hoe *social learning* er precies uitziet of hoe het werkt. Duidelijk is wel dat *social learning* een belangrijk mechanisme is van transitiemanagement. Het achterliggende idee hiervan is dat heterogene groepen nieuwe elementen introduceren, die door middel van *social learning* zich verder verspreiden in de samenleving. Zodra die nieuwe elementen zijn overgenomen door genoeg mensen kan dat zorgen voor een herconfiguratie van de samenleving. Het is namelijk het gedrag en de reproductie van gedrag dat de regels van het regime vormt (Geels & Schot, 2007).

Figuur 2

Transitiemanagement cyclus



Noot. Herdrukt van "Transition management for sustainable development: a prescriptive, complexity-based governance framework", door Loorbach, D., 2010, *Governance*, 23(1), p. 173.

2.2 Social learning in een duurzaamheidstransitie

Uit bovenstaande sectie blijkt dat *social learning* een belangrijke drijvende kracht is voor transitie. Door *social learning* ontstaan er nieuwe perspectieven en innovaties die nodig zijn om de transitie te bevorderen (Loorbach, 2010). Alhoewel het leerproces een belangrijk onderdeel is van transitie management blijft het weinig geconceptualiseerd en onderzocht (Van Mierlo & Beers, 2020; Van Poeck, Östman, & Block, 2020). In de theorie wordt *social learning* vaak op verschillende manieren gebruikt waardoor het concept vaak verward wordt met de methoden om *social learning* te faciliteren of met de potentiële uitkomsten (Reed et al., Van Poeck, Östman, & Block, 2020). Deze zwakke conceptualisatie zorgt ervoor dat het moeilijk is om te bepalen wanneer *social learning* heeft plaatsgevonden.

Zoals al eerder is genoemd gebruikt dit onderzoek de definitie van Reed et al. (2010). Deze definitie wordt ook gebruikt door Beers, Van Mierlo & Hoes (2016) in hun *integrative approach*. Reed et al. (2010) definiëren *social learning* als een verandering in begrip dat verder gaat dan het individu om onderdeel te worden van bredere sociale eenheden of praktijkgemeenschappen door middel van sociale interacties tussen actoren binnen sociale netwerken. Dat betekent dat een proces aan drie voorwaarden moet voldoen om *social learning* te zijn. Ten eerste moet er een verandering zijn in begrip (*understanding*). Dat wil zeggen dat er *single*-, *double*-, of *triple-loop* lering heeft plaatsgevonden. Dat houdt in dat het leren over, respectievelijk, nieuwe kennis of vaardigheden gaat, over veranderingen in onderliggend aannames, of over de normen en waarden die ten grondslag liggen aan de aannames (Reed, et al., 2010). Ten tweede moet het leren gesitueerd zijn in bredere sociale eenheden of gemeenschappen. Leren is een sociaal proces wat inhoudt dat er meerdere actoren mee gemoeid zijn. Concreet betekent dit dat het leren plaatsvindt in een netwerk van meerdere personen. Ten derde moet het leren plaatsvinden door middel van sociale interactie. Dat kan door informatie uit te wisselen en/of door te discussiëren over ideeën. Met discussiëren wordt bedoeld op *deliberation* zoals Habermas dat beschrijft: Een oprechte en eerlijke uitwisseling van ideeën en argumenten met het doel om anderen te overtuigen (Scheuerman, 2009). *Social learning* is dus de verspreiding van geleerde dingen in een grotere groep door middel van een sociale interactie.

Social learning is ontstaan binnen de literaire context van management van natuurlijke bronnen in sociale-ecologische systemen. Hier worden veel mechanismen en concepten van complexiteitstheorie gebruikt. *Social learning* is dus net zoals transitietheorie geworteld in de complexiteitstheorie (Van Mierlo & Beers, 2020). *Social learning* wordt gezien als een manier om complexe problemen op te lossen, waarbij de input de diversiteit van actoren is en de oplossingen de output. De output van het leerproces wordt meestal onderverdeeld in cognitieve en relationele uitkomsten (Van Mierlo & Beers, 2020). Cognitieve uitkomsten gaan onder andere over kennis en innovaties. Relationele uitkomsten gaan onder andere over het tot stand komen van nieuwe netwerken of vergroot vertrouwen.

Social learning wordt binnen transitie management als een voorwaarde gezien voor verandering (Loorbach 2010). Het blijft echter onduidelijk hoe *social learning* bijdraagt aan de transitie (Schäpke, et al., 2017), omdat de mogelijke uitkomsten vaak verward worden met het proces (Reed, et al 2010). Duidelijk is wel dat het onderliggende idee is dat er ten minste *double-loop* leren moet plaatsvinden om tot een verandering te komen (Schäpke et al., 2017), aangezien de verandering gaat over normen en waarden en onderliggende aannames. *Social learning* is op zichzelf echter niet altijd *double*-, of *triple-loop*, aangezien de uitkomst ook *single-loop* kan zijn (Reed et al., 2010). Desalniettemin wordt *social learning* geassocieerd met verandering in waarden, aannames en wereldbeelden. Ook zou het zorgen voor het vormen van een gedeeld beeld en zelfs met het vergroten van het bewustzijn rond duurzaamheid (Schäpke et al., 2017; Van Poeck, Östman, & Block, 2020). Daarnaast is er nog onduidelijkheid over welke interacties onderdeel zijn van het proces van *social learning* (Beers, Van Mierlo & Hoes, 2016). In een transitie vindt leren continu plaats, maar betekent

het dan dat elke interactie *social learning* is?

In de context van transitie gaat *Social learning* dus over het idee dat verschillende perspectieven in interactie tot nieuwe uitkomsten komen en die zo tot radicale transformaties kunnen leiden, omdat de uitkomsten zich via interactie positioneren binnen grotere gemeenschappen. Vanuit de definitie van Reed et al. (2010) is echter niet te herleiden hoe de sociale interactie waarin het geleerde zich verspreidt eruitziet. Het proces van *social learning* blijft vaag, waardoor het nodig is om *social learning* aan te vullen met een andere theorie. Dit onderzoek volgt Beers, Van Mierlo & Hoes (2016) in hun *integrative approach* en gebruikt *collaborative learning* om de lacunes van *social learning* betreffende het proces aan te vullen.

2.3 Integrative approach

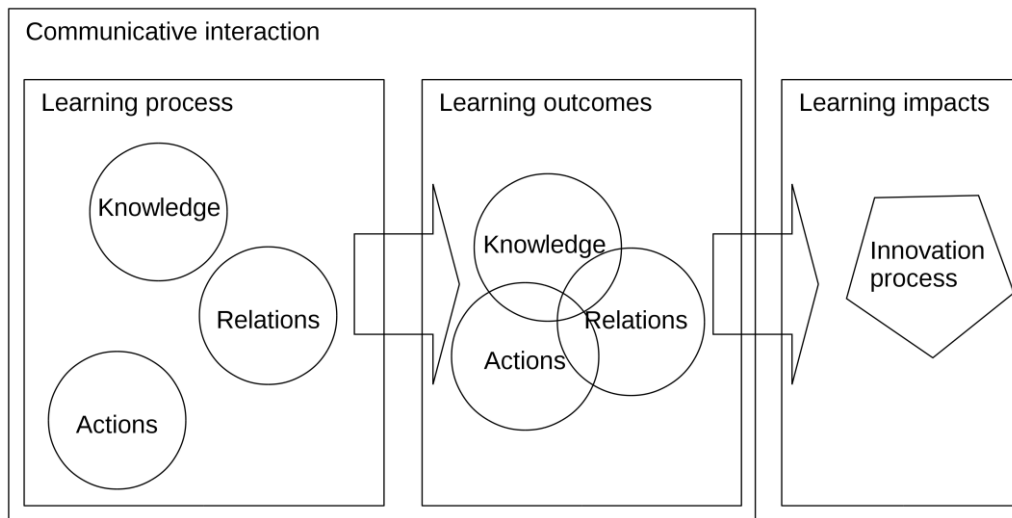
Om meer duidelijkheid te krijgen over de sociale interactie van *social learning* wordt *collaborative learning* gebruikt om de theorie aan te vullen. *Collaborative learning* komt voort uit de *educational sciences* en wordt traditioneel toegepast op het leerproces van homogene groepen in de context van een leermoment, zoals een les in een klaslokaal (Beers, Van Mierlo, & Hoes, 2016). *Collaborative learning* wordt gedefinieerd als een situatie waarin twee of meer mensen leren of proberen om samen iets te leren (Van Mierlo & Beers, 2020, p. 258). Leren komt hier tot stand door een discursief proces waarbij de participanten hun overtuigingen delen en een gedeelde overtuiging co-construeren (Beers, Van Mierlo, & Hoes, 2016). Dat doen zij door vragen te stellen, verschillen in opvattingen weg te nemen, en door uitingen te verduidelijken. *Collaborative learning* is dus het resultaat van een communicatieve interactie: een serie van uitingen en cognitieve processen binnen een groep waardoor kennis wordt gedeeld en nieuwe kennis wordt opgedaan. Deze theorie biedt een duidelijke conceptualisatie en operationalisatie van het discursieve proces van leren. Bovendien biedt het ook mogelijkheden om inzichten op te doen over hoe het proces ondersteunt kan worden.

In de *integrative approach* wordt *social learning* gecombineerd met het deel van *collaborative learning* dat gaat over de interactie waarin mensen leren. *Social learning* wordt in dit onderzoek gezien als een proces dat plaatsvindt in communicatieve interactie waarbij kennis gegenereerd en gedeeld wordt (Beers, Van Mierlo, & Hoes, 2016). *Social learning* vindt, in tegenstelling tot *collaborative learning*, niet alleen plaats op georganiseerde plekken, zoals het klaslokaal, maar ook in de alledaagse interacties. Dat betekent dat de alledaagse communicatieve interacties vooral van belang zijn voor het onderzoeken van *social learning*. Daarbij zijn de betrokkenen van dit leerproces in de context van de duurzaamheidstransitie niet neutraal, maar streven een bepaald doel na. Dat betekent dat actoren communicatie gebruiken als een strategische actie, waardoor zij op verschillende momenten tegenstrijdige uitingen kunnen hebben maar wel hetzelfde doel nastreven.

Social learning heeft geresulteerd in een leeruitkomst als de elementen 'kennis', 'relaties' en 'acties' in de interactie voorkomen en met elkaar in verband staan (Beers, Van Mierlo, & Hoes, 2016). Concreet betekent dit dat er over die drie dimensies gesproken moet worden en dat die over hetzelfde onderwerp gaan. De eerste dimensie gaat over conceptuele inhoud. Dit zijn ideeën, informatie, probleemoplossingen, probleemdefinities, of gedeelde waarden. De tweede dimensie gaat over nieuwe of veranderde acties. Het leren vindt plaats binnen een context die beïnvloed wordt door acties, daarom is het nodig om acties in de discourse te onderscheiden. In andere woorden, de leeruitkomst moet ook een gevolg hebben buiten de denkwereld. Dit zijn bijvoorbeeld voorstellen tot actie of overeenkomsten over een bepaalde actie. De derde dimensie gaat over de relationele inhoud. Dat zijn uitingen over andere actoren in relatie tot de eigen organisatie of de doelen van de organisatie. Het kan bijvoorbeeld gaan over de mening of kennis van een actor. Als het bovenstaande *wat* (kennis), *hoe* (acties) en *wie* (relationeel) samenkomen is er een leeruitkomst gevormd. Deze conceptualisatie maakt het mogelijk om leeruitkomsten uit de communicatieve interactie te herleiden naar leergevolgen buiten de interactie, die een mogelijk effect hebben op de transitie.

Figuur 3

Leren als een discursief proces met verweven acties, kennis en relaties als uitkomst.



Noot. Herdrukt van “Toward an Integrative Perspective on Social Learning in System Innovation Initiatives”, door Beers, P., Van Mierlo, B., & Hoes A. C., 2016, *Ecology and Society*, 21(1):33, p. 4.

De *integrative approach* is samengevat in figuur drie en heeft als voordeel dat het proces, de uitkomst en de gevolgen (*impact*) goed uit elkaar gehouden worden. De sociale verandering die nodig is voor de transitie begint in de interactie, maar moet uiteindelijk plaatsvinden in de echte wereld. De uitkomsten moeten daarom ook nog daadwerkelijk uitgevoerd worden om als *learning impact* te tellen.

2.4 Het leerproces en factoren die van invloed zijn

Het bovenstaande raamwerk biedt, door de scheiding van proces en uitkomsten en de conceptualisatie van het proces, een uitstekende basis voor het doel van dit onderzoek. Uit het onderzoek van Beers, Van Mierlo & Hoes (2016), waarbij zij dit conceptueel model hebben getoetst, zijn verschillende interactievormen gevonden die op verschillende manieren uitkomsten voortbrengen (zie tabel 1). Van de interactiepatronen die ze hebben onderscheiden blijkt de antithetische interactie de meeste leeruitkomsten voort te brengen. Bij deze interacties was er onenigheid over een positie of voorstel die iemand had geuit en waarover door voorstanders en tegenstanders wordt gediscussieerd totdat het voorstel werd geaccepteerd of afgewezen. Een voorstel werd pas geaccepteerd wanneer het op zo'n manier was aangepast dat de 'tegenstanders' het acceptabel vonden of totdat alle zorgen waren weggenomen. Ondanks het feit dat deze interactie minder vaak voorkwam dan de andere interactiepatronen, leidde deze relatief het vaakst tot een leeruitkomst. Hieruit blijkt dat constructieve kritiek, die karakteristiek is voor deze interactie, belangrijk is voor *social learning*. Dit komt overeen met transitie management waar heterogeniteit wordt gezien als de drijvende kracht achter *social learning* en de transitie (Loorbach, 2010). Dit komt ook overeen met de literatuur over *social learning* waar heterogeniteit vaak als input voor het leerproces wordt benoemd (Van Mierlo & Beers, 2020). De diversiteit aan kennis, ideeën, waarden en interesses zou zorgen voor verschillende inzichten waardoor men beter in staat is om met complexe problemen om te gaan. De aanwezigheid van verschillende inzichten wil alleen nog niet zeggen dat er ook een dynamiek ontstaat waarbij opbouwende kritiek wordt gegeven. Naast dat aanwezigheid van de diversiteit moet er ook ruimte zijn

om de verschillende inzichten te uiten (Van Poeck, Östman, & Block, 2020). De eerste factor die in dit onderzoek onderzocht gaat worden is de ruimte die er in de interactie is voor pluralisme en dissonantie. Dit uit zich in de mogelijkheid die er is om meningen en kritiek te uiten in de communicatieve interacties. Daarnaast uit zich dit ook in hoeverre er wordt ingegaan op (afwijkende) meningen of dat ze worden afgedaan zonder bespreking.

Binnen een organisatie is er een bepaalde machtsdynamiek die bepaalt wie er deelneemt aan de interactie. Dat gebeurt bijvoorbeeld door iemand, al dan niet bewust, wel of niet uit te nodigen voor een overleg. Of door bepaalde dingen wel of niet met iemand te bespreken. Deze machtsdynamiek heeft invloed op het creëren van een context waarbij *social learning* mogelijk is (Reed et al, 2010). Leidinggevendens zouden door de macht die zij hebben vanuit hun positie invloed kunnen hebben op het creëren van een context waarbij er ruimte is voor pluralisme en dissonantie. Daarnaast kan de machtsdynamiek ook leiden tot interacties zoals *word-of-power* waarbij een leidinggevende de meningen van anderen overrulet. De tweede factor die in dit onderzoek onderzocht gaat worden is daarom de machtsdynamiek tussen participanten. In de context van dit onderzoek ligt de focus op het gebruik van macht door middel van kennis of positie. Macht wordt hier dus gezien als een uiting van legaal-rationeel gezag (Weber, 1958), die grotendeels samenhangt met de positie binnen de organisatie, maar ook kan samenhangen met iemands expertise.

Hoewel er bij antithetische interacties de standpunten van anderen worden 'aangevallen' waren er in Beers, Van Mierlo & Hoes (2016) relatief de meeste leeruitkomsten gevonden. Dit duidt erop dat de participanten toegewijd zijn aan het verbinden van aan acties aan het doel dat zij nastreven (Beers, Van Mierlo & Hoes, 2016). Een participant moet namelijk toegewijd zijn aan de doelen van een organisatie om er moeite voor te willen doen om die doelen te behalen. Toewijding aan de doelen en waarden van de organisatie kan ertoe leiden dat participanten kritischer zijn en dus een antithetische interactie aangaan. Participanten zijn dan bereid om de standpunten van anderen ter discussie te stellen omdat zij gemotiveerd zijn om tot het beste resultaat te komen. Daarnaast zijn participanten ook eerder bereid om hun standpunten aan te passen om de organisatie of het doel te bevorderen. De werking kan echter ook andersom zijn, namelijk dat een antithetische interactie de toewijding aan het gedeelde doel kan vergroten. De derde factor in dit onderzoek is daarom de impliciete of expliciete toewijding van de participanten aan het collectieve doel en de onderliggende waarde van de organisatie.

De interactiepatronen die het vaakst voorkwamen bij Beers, Van Mierlo & Hoes (2016) zijn synthetische interactie en informeren, maar deze leverden in verhouding minder vaak een leerresultaat op dan de antithetische interactie. Bij deze interacties was het gesprek meer gericht op informeren en het onderzoeken van ideeën en mogelijke acties. Conflicten zijn dus geen vereiste voor *social learning*, maar hebben wel een positief effect. Tenminste, het heeft alleen een positief effect als de participanten erin slagen hun voorstel genoeg te veranderen zodat het acceptabel is voor de anderen (Beers, Van Mierlo & Hoes, 2016). Pas dan volgt er een beslissing en dus een uitkomst. Als er geen poging wordt gedaan om het voorstel acceptabel te maken dan volgt er geen uitkomst en is de interactie een conflict. De aanwezigheid van een facilitator die het gesprek modereert om scheve machtsverhouding en conflicten op te lossen zou mogelijk kunnen leiden tot meer uitkomsten (Ernst, 2019). De vierde factor in dit onderzoek is daarom de facilitering van het proces. In dit onderzoek worden echter geen interacties onderzocht waar een facilitator expliciet bij aanwezig is. In de alledaagse interacties die hier onderzocht worden, gaat het daarom om de impliciete rollen die de deelnemers op zich nemen. Dit uit zich doordat een deelnemer de taak op zich neemt om in de interactie een conflict op te lossen of overeenkomsten tussen standpunten te vinden. Daarnaast uit het zich door pogingen te doen om de interacties te structureren en alle deelnemers te laten bijdragen (Ernst, 2019).

Deze vier genoemde factoren worden gebruikt in het conceptueel model van dit onderzoek. Dit is geen allesomvattende lijst van mogelijke invloeden op het leerproces, maar het is een selectie van factoren die relevant zijn voor dit onderzoek en waar in de literatuur nadruk op ligt. Andere factoren zijn bijvoorbeeld de eigenschappen van de deelnemers, de context van de interactie en de toegang van deelnemers tot informatie (Ernst, 2019). Aan de hand van de literatuur is de verwachting dat de uitgewerkte factoren de meeste invloed zullen hebben en daarom in het onderzoek naar voren zullen komen. Door de lage hoeveelheid empirisch onderzoek naar *social learning* is het mogelijk dat er ook andere factoren naar voren komen. In het ontwerp van het onderzoek wordt er daarom rekening gehouden met mogelijke andere verklaringen. De interactiepatronen vormen de basis voor de analyse, aangezien zij het proces van *social learning* vormen. Deze patronen zijn echter nog niet door andere onderzoeken gereproduceerd, waardoor het mogelijk is dat er andere interactiepatronen in dit onderzoek worden gevonden. In de onderzoeksopzet wordt er verder ingegaan op hoe de analyse aan de hand van de interactiepatronen is vormgegeven.

Tabel 1

Interactiepatronen en omschrijving

Interactiepatroon	Omschrijving
Antithetische interactie	Interactie waarbij een participant een voorstel of een gelijksoortige bijdrage maakt waarover wordt gediscussieerd of verzet tegen is en die daarna wordt geaccepteerd of afgewezen.
Synthetische interactie	Interactie waarbij een participant een onderwerp introduceert en andere participanten hun kennis gebruiken om het geïntroduceerde onderwerp te verbeteren en de contributie op die manier meer acceptabel, meer in lijn met hun eigen ideeën en wereldbeelden, te maken.
Informeren	Een participant deelt informatie met anderen zonder dat de informatie ter discussie staat.
<i>Word-of-power</i>	Een participant gebruikt zijn positie om de discussie te overrulen en een beslissing te nemen.
<i>Agenda wars</i>	Een of meer participanten proberen actief het gesprek te sturen naar een onderwerp dat niet op de agenda staat.
Conflict	Gesprek waarin een participant een uiting doet en een andere participant zijn ongenoegen daarover uit.

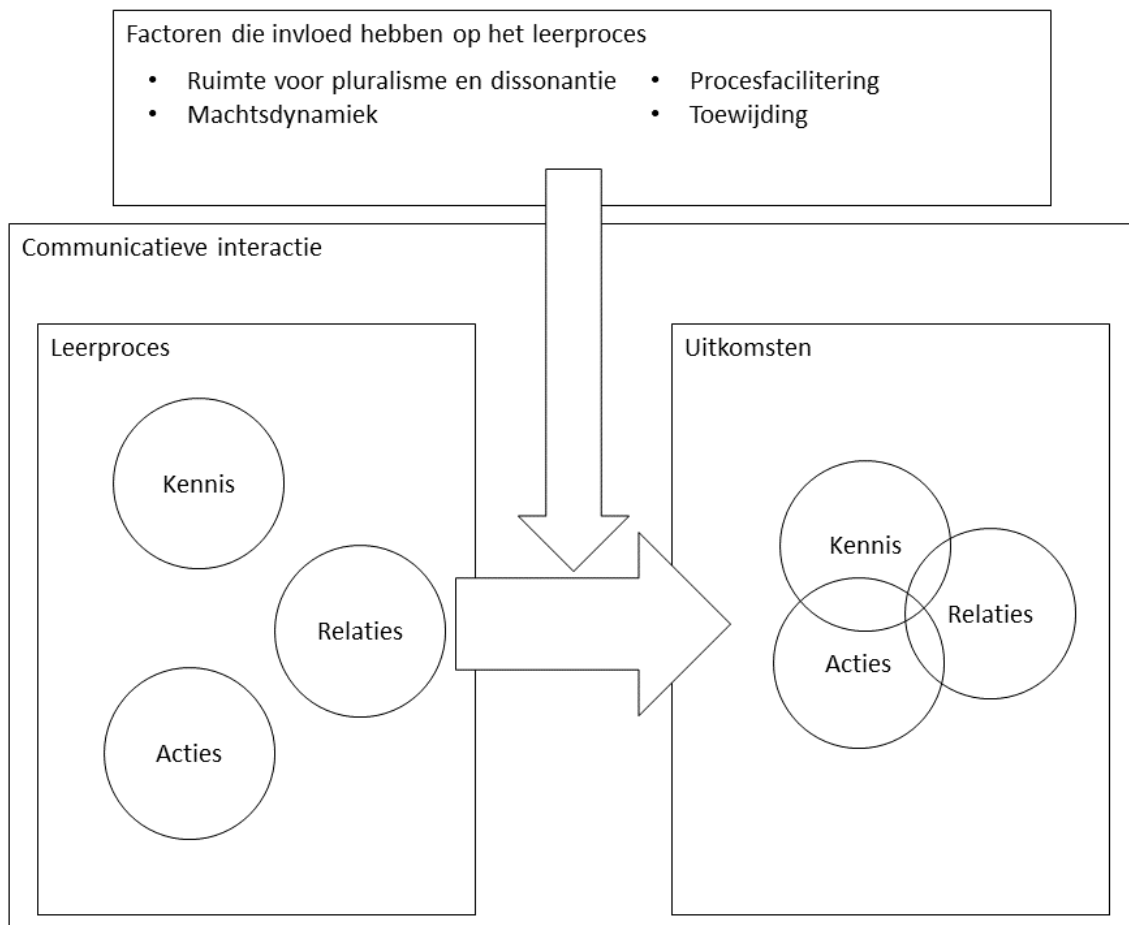
Noot: informatie uit Beers, Van Mierlo, & Hoes (2016).

2.5 Conceptueel model

Gebaseerd op de discussie in het theoretisch kader is het conceptueel model vormgegeven (zie figuur 4). Dit model is aangepast van de *integrative approach* van Beers, Van Mierlo & Hoes (2016) en laat zien hoe het leerproces leidt tot uitkomsten binnen de interactie. Toegevoegd zijn de vier factoren die, beredeneerd vanuit de theorie, invloed hebben op het leerproces. Ruimte voor pluralisme en dissonantie, machtsdynamiek, procesfacilitering, en toewijding hebben een positieve of negatieve invloed op het leerproces. Deze factoren hebben invloed op hoe er in de interactie wel of niet een leeruitkomst ontstaat. Om de uitkomsten niet te verwarren met het proces zijn het leerproces en de uitkomsten gescheiden. De impact van de uitkomsten blijft in dit onderzoek buiten beschouwing. Ook wordt er neutraal naar de uitkomsten gekeken, zodoende hoeft een uitkomst dus niet direct relevant te zijn voor de duurzaamheidstransitie. Dit conceptueel model vormt de basis voor het empirische gedeelte van dit onderzoek.

Figuur 4

Conceptueel model



3. Methoden

3.1 Onderzoeksopzet

Het doel van het onderzoek is om theorie te construeren over factoren die van invloed zijn op *social learning* in de duurzaamheidstransitie bij de gemeente Rotterdam. Voor dit doel gebruikt dit onderzoek een combinatie van participatieve observatie en semigestructureerd interviews. In dit onderzoek is gekozen voor de kwalitatief semi-inductieve aanpak omdat er nog weinig empirisch onderzoek is gedaan naar het proces van *social learning* en de invloeden op het proces. Daarnaast kan het proces van *social learning* via kwalitatief onderzoek gedetailleerd beschreven worden, waaruit theorie geconstrueerd kan worden.

De casus die centraal staat in deze gevalsstudie is de afdeling Duurzaamheid van de gemeente Rotterdam. Om praktische redenen is het niet haalbaar om de hele afdeling van 4 opgaveteams en in totaal ongeveer 50 medewerkers te bestuderen. Om toch een zo goed mogelijk beeld te krijgen van de hele afdeling wordt er een breed scala aan overleggen die raken aan de verschillende opgaven van de afdeling onderzocht. De observaties worden opgevolgd door interviews waarbij de respondenten willekeurig zijn gekozen uit de deelnemers van het overleg. Op die manier is er een diverse groep van mensen geïnterviewd. De casus is gekozen om pragmatische redenen, de onderzoeker doet dit onderzoek als onderdeel van zijn afstudeerstage bij de betreffende organisatie. Theoretisch gezien is deze casus een *typical case* van een afdeling binnen een grote gemeente die zich bezighoudt met duurzaamheid. Bij gevalsstudies is het van belang om de betrouwbaarheid en de validiteit extra te waarborgen vanwege het lage aantal onderzoekseenheden (Van Thiel, 2015). Om de validiteit te waarborgen wordt er triangulatie toegepast door meerdere onderzoeksmethoden toe te passen. Om de betrouwbaarheid te waarborgen is er een logboek en een geanonimiseerde database bijgehouden.

De participanten hebben allen toestemming gegeven voor het observeren of interviewen nadat de opzet en het doel van het onderzoek was uitgelegd. De transcripten zijn geanonimiseerd om de privacy van de deelnemers te waarborgen. Bij één observatie kwam een vertrouwelijke onderwerp ter sprake waarbij de onderzoeker gevraagd werd om het overleg te verlaten. Dit onderwerp stond als laatste agendapunt geagendeerd, daarom vormde het verlaten van het overleg ook het einde van de observatie. Bij anderen observaties kwam ook vertrouwelijke informatie ter sprake maar kon de onderzoeker bij het overleg aanwezig blijven. Alle data is geanonimiseerd en de participanten hadden de mogelijkheid om de opnames en transcripten in te zien. Van deze mogelijkheid is door één respondent gebruik gemaakt, maar heeft niet geleid tot aanpassingen. Tot slot is er op een vertrouwelijke manier omgegaan met de verkregen data. De geanonimiseerde data is beveiligd digitaal opgeslagen en wordt enkel verstrekt ten behoeve van de beoordeling van deze scriptie of voor verder onderzoek.

3.2 Dataverzameling en analyse

De eerste onderzoeksmethode die is toegepast is *participerende observatie*. Om de alledaagse interactie die centraal staat in dit onderzoek goed te kunnen bestuderen is het belangrijk dat de onderzoeker legitieme toegang heeft tot de interacties. De onderzoeker heeft deze toegang verkregen door dit onderzoek als onderdeel van zijn afstudeerstage bij de betreffende organisatie uit te voeren. Vanwege de situatie rondom het coronavirus in Nederland zijn alle observaties, alsmede de interviews, digitaal afgelegd. De verschillende interacties zijn op meerdere momenten geobserveerd over een periode van één maand. In totaal zijn er vier verschillende overlegvormen die wekelijks, tweewekelijks en maandelijks plaatsvinden met een kleine overlapping van deelnemers tweemaal geobserveerd (zie bijlage 1 voor het overzicht). Vanwege ziekte was één overleg geannuleerd waardoor er een ander overleg eenmalig is geobserveerd als vervanging. Het risico van participatieve observatie is dat de onderzoeker zich zoverre vereenzelvigd met de onderzoekseenheid dat de objectiviteit in het geding

komt (Van Thiel, 2015). Om dit te voorkomen worden er opnames gemaakt van de interacties, wat haalbaar is doordat de interacties digitaal plaatsvinden, en worden de opnames getranscribeerd. Tijdens de observaties zijn er ook aantekeningen gemaakt die later zijn gecontroleerd via de opnames en transcripten.

Over een periode van één maand zijn er 7 overleggen geobserveerd. De transcripten zijn geanalyseerd op interactiepatronen en leeruitkomsten. Als eerste zijn de observaties gesegmenteerd op episoden. Dat zijn de delen van het overleg die over één samenhangend onderwerp gaan, in de praktijk is dat vaak een agendapunt. Om de interactiepatronen te achterhalen werden de transcripten van de interacties gesegmenteerd volgens de omschrijvingen in tabel 1. Zodra de interactie een ander karakter kreeg werd het een nieuw segment, overeenkomstig met aanpak van Beers, Van Mierlo & Hoes (2016). Om de uitkomsten te analyseren werden eerst de segmenten waar een beslissing of actie voorkomt geïdentificeerd, aangezien de kans op een uitkomst daar het grootste is. Een uitkomst werd gecodeerd als de interactie conceptuele inhoud, relationele inhoud en actie inhoud bevatte; en er een duidelijke relatie was tussen deze drie elementen; en ten minste één van de besproken acties een besluit betrof om die actie uit te voeren. (Beers, Mierlo & Hoes, 2016). Uitingen werden gecodeerd als conceptuele inhoud als het ging over de organisatie, de context of probleemoriëntaties. Relationele inhoud werd gecodeerd als uitingen over andere actoren gingen. Actie inhoud werd gecodeerd als uitingen een beslissing of mogelijkheid tot actie bevatten.

De tweede onderzoeksmethode die is toegepast is het afnemen van *semigestructureerde interviews*. In totaal zijn er 12 interviews afgelegd na de observaties. De interviews zijn afgenomen tot een punt van verzadiging, waarbij interviews weinig nieuwe inzichten opleverden. Om die reden, en omdat er ook participatieve observaties zijn gedaan, zijn er minder dan 15 interviews afgenomen. De vragen die zijn gesteld tijdens het interview zijn afgeleid uit het theoretisch kader. Daarnaast is er in het interview ruimte opengelaten voor inbreng die niet in het theoretisch kader beschreven staat. Voorafgaande aan de afname van interviews is er een proefinterview afgenomen om de vragen te testen. Zie bijlage 4 voor de interviewgids die gebruikt is tijdens de interviews. De afgenomen interviews zijn getranscribeerd en daarna gecodeerd via Atlas.ti 9. De data van de interviews is geanalyseerd op factoren die invloed hebben op het leerproces. Om in dit gedeelte van de analyse ruimte te laten voor factoren die niet in de theorie zijn beschreven zijn de transcripten eerst via *open coding* gecodeerd. Een deel van de codes werd gesloten opgesteld volgens de vier factoren uit het conceptueel model en een deel werd inductief geconstrueerd vanuit de data. Via deze semi-inductieve aanpak wil dit onderzoek het mogelijk maken om afwijkende verklaringen of tegenbewijs te ontdekken om zo de validiteit van het onderzoek te vergroten (Van Thiel, 2015). Tijdens het proces werd de inhoud latent gecodeerd, dat wil zeggen dat data werd gecodeerd op de onderliggende boodschap in plaats van de letterlijke tekst. Na de *open coding* is er axiaal gecodeerd om de patronen in de data te vinden. Als laatste is er selectief gecodeerd om de analyse te focussen op invloeden op het leerproces. Het codeerboek is bijgevoegd in bijlage 2 en de codeboom in bijlage 3. De resultaten worden gepresenteerd in hoofdstuk vier.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd en geanalyseerd. Eerst wordt de casus die centraal staat in dit onderzoek beschreven. Vervolgens worden de resultaten over de leeruitkomsten en het leerproces gepresenteerd en geanalyseerd. Aan de hand van deze resultaten wordt de eerste deelvraag beantwoord. Daarna worden de kenmerken van de verschillende geobserveerde overleggen beschreven. Deze kenmerken worden geanalyseerd op verbanden met de leeruitkomsten. Hierna worden de algemene factoren die invloed hebben op het leerproces beschreven en geanalyseerd, waarmee de deelvragen twee en drie beantwoord worden.

4.1 Casus beschrijving

De afdeling Duurzaamheid is onderdeel van het cluster Stadsontwikkeling (SO) van de gemeente Rotterdam en is opgericht in 2019. De afdeling is de opvolger van het programma Duurzaamheid en is sindsdien in korte tijd gegroeid van ongeveer 20 medewerkers naar meer dan 50 medewerkers. De afdeling heeft enkele opgaven op het gebied van verduurzaming die zijn ondergebracht in vier opgave-teams. De opgaven waar de afdeling zich mee bezig houdt zijn klimaatadaptatie en schone energie, gebiedsaanpakken aardgasvrij en duurzame gebiedsontwikkeling, gebouwde en groene omgeving, en mobiliteit, economie, maatschappij en circulair. Daarnaast is er nog een team dat zich voornamelijk bezighoudt met het ondersteunen van de afdeling. Een aantal van de opgave-teams hebben een periodiek overleg waarin de teamleden elke twee weken samen komen om informatie te delen vanuit de afdeling, om te delen waar de deelnemers mee bezig zijn, en om input te vragen over bepaalde onderwerpen. Daarnaast komt het managementteam, dat bestaat uit de teamleiders van de opgave-teams en het afdelingshoofd, twee keer per week samen om advies te geven en beslissingen te nemen op ingebrachte onderwerpen. Drie van de periodieke overleggen van de opgave-teams en het overleg van het MT zijn in dit onderzoek onderzocht.

De afdeling heeft bij de oprichting de missie geformuleerd om de transitie van de gemeente Rotterdam naar een duurzame en klimaatneutrale gemeente integraal op te pakken door strategie, regie en coördinatie en een stukje uitvoering (2019)¹. De afdeling wil dit doen door op een praktische en betaalbare manier samen te werken met bedrijven, Rotterdamse burgers en organisaties. Concreet betekent dit dat de afdeling naar manieren zoekt om anderen binnen en buiten de organisatie bij te laten dragen aan haar opgaven. Met als overkoepelende doel om de energietransitie te bevorderen, en de duurzaamheidsopgaven aan elkaar te verbinden en integreren. Gezien binnen het transitie management raamwerk, opereert de afdeling voornamelijk op het tactische deel van de cyclus. Het grootste deel van de afdeling houdt zich namelijk bezig met het formuleren van beleid op gemeentelijk niveau, wat inhoudt dat ze de transitieagenda aan het formuleren zijn. Een kleiner deel, voornamelijk de gebiedsaanpakken, bevindt zich in het operationele deel van de cyclus, wat inhoudt dat ze experimenten uitvoeren en aanjagen, en actoren mobiliseren. De afdeling probeert de niche te versterken, maar is tegelijkertijd onderdeel van de gemeentelijke organisatie die gezien kan worden als een regime actor. Op dit schakelpunt tussen verschillende niches en het regime speelt *social learning* volgens transitie management een belangrijke rol (Loorbach, 2010).

¹ Bron afkomstig van het intranet (niet publiekelijk toegankelijk) van de Gemeente Rotterdam.

4.2 Leeruitkomsten en interacties

In de 7 geobserveerde overleggen zijn er 57 episoden waargenomen waar 94 interactiepatronen in plaatsvonden (zie tabel 2). Van die interacties waren er 23 met minimaal één leeruitkomst. In totaal zijn er 37 leeruitkomsten geïdentificeerd. Een goed voorbeeld van een leeruitkomst is:

Kennis: Een participant deelt met de anderen dat een kaart niet goed te lezen is door kleurenblinden omdat de kleuren groen en rood niet goed te onderscheiden zijn. Dan volgt er een discussie of de groene kleur überhaupt nodig is op de kaart omdat het maar weinig voorkomt.

Relationeel: Kleurenblinden kunnen de kaart niet lezen. De deelnemers van het overleg vinden dat de kaart leesbaar zou moeten zijn en er is een expert die daarmee kan helpen.

Actie: De beslissing is om met de expert te gaan kijken hoe de kleuren aangepast gaan worden en de maker van de kaart gaat kijken of het groene deel op de kaart blijft of weggehaald gaat worden.

Meestal waren er één of twee leeruitkomsten per interactie die een uitkomst hadden. Door een aantal interacties met vier leeruitkomsten is het totale aantal hoger uitgevallen. Synthetische interacties kwamen het meest voor, gevolgd door informeren, *word-of-power*, antithetisch en *agenda wars*. Het interactiepatroon conflict kwam het minst vaak voor. Bij de interactiepatronen synthetisch, antithetisch en *word-of-power* zijn er leeruitkomsten waargenomen. Daarentegen zijn er bij de interactiepatronen informeren, *agenda wars* en conflict geen uitkomsten waargenomen. De antithetische interactie heeft, in verhouding, per interactie het vaakst een leeruitkomst, maar komt niet vaak voor. De synthetische interactie komt vaker voor en heeft daardoor in absolute aantallen meer uitkomsten. Dit resultaat komt overeen met Beers, Van Mierlo & Hoes (2016). Een verschil is dat het interactiepatroon informeren in dat onderzoek wel uitkomsten had, maar in dit onderzoek niet.

Tabel 2

Leeruitkomsten in de interacties

Interactie	Aantal waargenomen	Interactie met één of meer uitkomsten	Totaal aantal uitkomsten
Antithetisch	6	4	5
Synthetisch	44	19	30
Informeren	32	0	0
Word-of-power	9	2	2
Agenda wars	2	0	0
Conflict	1	0	0
Totaal:	94	23	37

Noot: In totaal waren er 57 episoden waarin de interacties plaatsvonden.

Tussen de geobserveerde overleggen zit een duidelijk verschil in het aantal waargenomen leeruitkomsten (zie tabel 3). In overleg C zijn veruit de meeste leeruitkomsten aangetroffen, met 22 waargenomen leeruitkomsten. Dat is het dubbele aantal leeruitkomsten van overleg A met 11 uitkomsten en veel meer dan overleg B met 3 uitkomsten en overleg D met 1 uitkomst. Overleg A en C hebben ook meer waargenomen synthetische interactiepatronen dan de andere overleggen. De andere interacties komen ongeveer even vaak voor. Hierbij moet wel de kanttekening geplaatst worden dat overleg D slechts één keer is geobserveerd. Als de uitkomsten uitgesplitst worden per observatie dan zijn er bij overleg C en A consistent meer leeruitkomsten dan de andere twee overleggen (zie tabel 4).

Tabel 3

Aantal interactiepatronen en uitkomsten per overleg-type

Overleg	Anti-thetisch	Synthetisch	Informereren	Word-of-power	Agenda wars	Conflict	Totaal aantal interacties	Uitkomsten
Overleg A	2	18	11	2	0	1	33	11
Overleg B	1	9	6	3	0	0	19	3
Overleg C	2	12	9	2	2	0	27	22
Overleg D	1	5	6	2	0	0	14	1

Noot: overleg D is één keer geobserveerd.

Tabel 4

Uitkomsten per observatie

Observatie	Uitkomsten
Overleg A op 12-04-2021	7
Overleg B op 19-04-2021	1
Overleg C op 21-04-2021	11
Overleg A op 26-04-2021	4
Overleg C op 28-04-2021	11
Overleg D op 29-04-2021	1
Overleg B op 03-05-2021	2

De antithetische interactie kenmerkt zich doordat een participant een uiting van een andere als het ware uitdaagt. In de antithetische interactie is een participant het oneens met wat er gezegd wordt en laat dat merken en geeft soms een tegensuggestie. Belangrijk is wel dat in dit interactiepatroon deze uiting een open einde heeft en de andere een mogelijkheid geeft om te reageren. Een goed voorbeeld van het begin van een antithetische interactie is deze quote uit overleg C:

“Mag ik daar vragen over stellen, [spreker 7]? Waarom moet dit? Moeten we dit doen om de energietransitie verder te brengen? Ik ben het met je eens dat we dit misschien in een visie moeten opnemen, maar ik ben even opnieuw scherp. Wat moeten we nou echt gaan regelen met elkaar?”

Deze interactie zou dus omschreven kunnen worden als opbouwend kritisch en onderscheidt zich zo van het interactiepatroon conflict, want daar is de uiting gesloten en wordt er geen mogelijkheid gegeven om te reageren. In deze interactie daagt de participant de ander uit om zijn of haar punt te verdedigen, te verhelderen, of aan te passen zodat iedereen daarmee akkoord gaat. Door die uitdaging moet de uitgedaagde zijn of haar punt concreet maken om de ander te overtuigen. Op die manier komen de drie elementen die samen een leeruitkomst vormen (kennis, relationeel, en acties) mogelijk eerder aan bod dan bij de andere interacties. Als iedereen, of een meerderheid, het vervolgens eens is met het aangepaste of verduidelijkte punt is er een leeruitkomst. Deze bevinding komt overeen met Beers, Van Mierlo & Hoes (2016) en versterkt het idee dat onenigheid belangrijk is voor *social learning*.

De synthetische interactie komt het vaakst voor en levert relatief vaak een leeruitkomst op. Deze interacties kenmerken zich doordat een participant een onderwerp introduceert, al dan niet met het doel om input te verkrijgen, waarop andere participanten doorvragen en kennis over delen. Deze interactie heeft een opbouwend karakter, dat wil zeggen dat de participanten het niet met elkaar oneens zijn maar met elkaar bijdragen aan het verbeteren van een onderwerp. Vaak heeft deze interactie een verkennend of haast brainstormend karakter en blijft het vooral bij het delen van kennis vanuit de verschillende perspectieven of expertise die men heeft. Anderzijds ontstaan er in de interactie ook leeruitkomsten als de gedeelde informatie leidt tot een beslissing of een voorstel. Hieruit blijkt dat kennis delen vanuit verschillende perspectieven, oftewel pluralisme, kan leiden tot leeruitkomsten. Deze relatie wordt later in dit hoofdstuk verder uitgediept met behulp van de interviewdata.

De interactie informeren had in dit onderzoek geen leeruitkomsten, maar in Beers, Van Mierlo & Hoes (2016) wel. In dit onderzoek kenmerkte de informeren interactie zich door het delen van informatie door een participant zonder dat mensen die informatie ter discussie stelden of erop voort gingen bouwen, in enkele gevallen werd wel een verhelderende vraag gesteld. In deze interactie zijn wel momenten waargenomen dat de elementen kennis, relaties en acties samen kwamen, maar dat was niet in de context van het groepsproces. Dat waren bijvoorbeeld acties van anderen buiten het overleg en telden daarom niet als leeruitkomst. Deze interactie kenmerkte zich dus in dit onderzoek door een gebrek aan geuite reactie. Aangezien dat een vereiste is voor de gebruikte conceptie van *social learning*, zijn er geen leeruitkomsten uit dit interactiepatroon voortgekomen. In de discussie in hoofdstuk vijf wordt er dieper ingegaan op de betekenis van deze bevinding.

De interactie *word-of-power* kenmerkt zich doordat een participant een beslissing neemt zonder dat de mening van anderen daaraan bij dragen, ook al zijn die meningen wel geuit. Bij deze interactie ontstond een leeruitkomst als een participant na een discussie, waarin de elementen kennis en relationeel aan bod kwamen, een beslissing nam tot actie, waar de andere participanten het mee eens waren. Deze interactie onderscheidt zich van de synthetische interactie doordat er niet wordt opgebouwd naar de beslissing die uiteindelijk genomen wordt. Hier kan wel een discussie aan vooraf gaan, maar degene die de beslissing neemt doet dit zonder de meningen die geuit zijn mee te nemen

in de beslissing. Daarnaast wordt de beslissing ook doorgaans gebracht alsof de beslissing vaststaat. Een goed voorbeeld hiervan is deze quote uit overleg A:

“ja maar volgens mij staat dat er ook goed in, we hebben het hoofdstuk ‘hoe’. [Daarin] beschrijven we: hoe zet de gebiedsaanpakken dat in. En dat is juist het eerste, dat je kijkt, wat is er in de wijk. En volgens mij staat dat goed gedekt in dat hoofdstuk ‘hoe’. Dus het lijkt me niet dat daar nog een extra aanpassing nodig is, (..).”

De interacties *agenda wars* en conflict kwamen maar enkele keren voor en hebben niet geleid tot leeruitkomsten. Bij de *Agenda wars* interacties die voorkwamen, introduceerde een participant een ander onderwerp dat hij of zij belangrijk vond. Daar werd in één geval helemaal niet verder op ingegaan en in het andere geval werd beaamd dat het onderwerp belangrijk was maar dat het op dit moment niet relevant is. Bij het enige conflict dat voorkwam uitte een participant zijn of haar ongenoegen over een actie. Daar werd begrip voor getoond maar het gesprek ging daarna weer door zonder dieper in te gaan over die uiting van ongenoegen.

De resultaten over de leeruitkomsten per interactie-type komen grotendeels overeen met die van Beers, Van Mierlo & Hoes (2016). In dit onderzoek is dezelfde verhouding leeruitkomsten waargenomen tussen antithetische interacties en synthetische interacties. Ook komt in dit onderzoek de synthetische interactie het vaakst voor, gevolgd door informeren. Dit suggereert dat deze methode betrouwbaar is en dat de interactiepatronen mogelijk te veralgemeniseren zijn naar andere contexten. De analyse op het niveau van de interactiepatronen biedt echter niet genoeg informatie om de mechanismen die *social learning* beïnvloeden te onderscheiden. De bevindingen suggereren dat onenigheid en pluralisme mechanismen zijn die *social learning* bevorderen. Via de interviewdata verderop in dit hoofdstuk wordt deze relatie verder uitgediept.

De eerste deelvraag kan met deze bevindingen beantwoord worden: *Wat is het proces van social learning in de duurzaamheidstransitie bij de afdeling Duurzaamheid van de gemeente Rotterdam? Social learning* vindt plaats in een communicatieve interactie, waarbij de interactie verschillende vormen kan aannemen. De interactie kan synthetisch, antithetisch of informerend zijn, of een *word-of-power*, conflict of een *agenda wars*. Een leeruitkomst ontstaat wanneer in de interactie uitingen worden gedaan over kennis, relaties en acties, en die elementen samen komen. Alleen als die samengebrachte elementen door de meerderheid, of door de hele groep, geaccepteerd wordt vormt het een leeruitkomst.

4.3 Relatie overleg-type en leeruitkomsten

In deze sectie worden eerst de vier overleggen beschreven. Vervolgens worden twee kenmerken van de overleggen beschreven die de variatie in leeruitkomsten deels kunnen verklaren. Deze invloeden op leeruitkomsten zijn overleg-specifiek en worden daarom apart van de algemene invloeden op leeruitkomsten besproken.

4.3.1 Beschrijving overleggen

Overleg A bestaat het langste van de overleggen die georganiseerd zijn rond een opgave. Tijdens de overleggen wordt er voornamelijk gesproken over de opdrachten, projecten en programma's waar de participanten mee bezig zijn rondom de opgave van het team. Elke twee weken vindt dit overleg plaats en bespreken de deelnemers onderwerpen die zij in kunnen brengen over hun opgave. Er nemen gemiddeld ongeveer 11 mensen deel aan dit overleg. De respondenten geven aan dat het overleg drie doelen heeft. Ten eerste om informatie te krijgen vanuit het MT en de afdeling. Ten tweede om op de hoogte te blijven van wat anderen doen. Ten derde, om input te krijgen vanuit anderen op hun ingebrachte onderwerp. Dit overleg verloopt normaal gesproken als volgt: De leidinggevende maakt de agenda en vraagt de deelnemers om agendapunten aan te dragen als zij dat willen. Het overleg

wordt meestal eerst gestart met mededelingen, dat zijn voornamelijk mededelingen vanuit het MT. Vervolgens komen de verschillende agendapunten aan bod. Deze agendapunten kunnen informierend van aard zijn, maar kunnen ook bedoeld zijn om input te verkrijgen.

Overleg B bestaat al langer maar is in het begin van 2021 van opzet veranderd en richt zich nu voornamelijk op één onderwerp. Het overleg vindt ook elke twee weken plaats met een wisselende samenstelling van rond de 20 deelnemers. Kenmerkend voor dit overleg is dat de deelnemers allemaal een gelijksoortig project uitvoeren maar dan in een ander gebied. Het voornaamste doel van het overleg is om informatie te delen over het specifieke project: de leeraanpak. Een ander doel is om te delen waar iedereen mee bezig is. Normaal gesproken is er in dit overleg één hoofdpresentatie over de leeraanpak. Daarna is er nog ruimte om een 'rondje langs de velden' te doen of voor andere mededelingen.

Overleg C bestaat sinds de oprichting van de afdeling en bestaat uit de zes managementteamleden. Dit overleg is niet georganiseerd rond een opgave maar is het advies- en beslisorgaan van de afdeling Duurzaamheid. In dit overleg komen uiteenlopende onderwerpen aan bod van binnen en buiten de afdeling. Het doel van overleg C is enerzijds dat de MT-leden onderling elkaar op de hoogte houden van lopende zaken en anderzijds om concrete adviesvragen te behandelen of beslissingen te nemen. De structuur van overleg C is daarom ook anders dan de andere overleggen. Overleg C wordt ondersteund door een secretaris die de stukken verzamelt en de agenda samenstelt. De deelnemers bereiden het overleg voor door de stukken te lezen en commentaar voor te bereiden. Elk overleg is een ander MT-lid de voorzitter en die houdt zich voornamelijk bezig met mensen het woord geven en samenvatten. "We hebben wisselend voorzitterschap, dus elke keer is iemand anders van het mt voorzitter, dat is bewust gekozen,(..)." Bij elke agendapunt dat vervolgens aan bod komt wordt een rondje gedaan waarbij iedereen zijn of haar opmerkingen kan delen. De persoon die in de vergadering is gekomen voor zijn of haar punt kan daarop weer reageren. Nadat het punt is geweest doet het MT nog een reflectie over of zij die persoon geholpen hebben.

Overleg D bestaat sinds maart 2021 en is daarmee het kortst lopende overleg van de vier. Dit overleg heeft gemiddeld 11 deelnemers. Doordat dit overleg nog niet zo lang bestaat richt het zich nu vooral op elkaar informeren over de projecten en opdrachten die het team uitvoert. Dat houdt in dat het overleg begint met mededelingen en soms met nog een paar kleine punten die besproken moeten worden, maar de rest van het overleg wordt gevuld met een presentatie over het project of opgave waar een teamlid mee bezig is. Het doel van het overleg is op dit moment informeren, maar zodra iedereen zijn project een keer heeft gepresenteerd moet er meer ruimte komen voor discussie en input. Zoals een deelnemer van het overleg aangeeft:

"De presentaties hebben we nu in deze fase vooral echt nodig, maar dat mensen er ook als ze ergens tegen lopen van: goh hoe zouden we dat moeten doen. Of dat er daar ook echt ruimte voor discussie zou moeten kunnen zijn. Dat is wel de bedoeling, maar zo ver zijn we denk ik nog net niet."

4.3.2 Invloeden overleg-type op leren

In deze sectie worden de twee kenmerken van de overleggen die een mogelijke relatie hebben met de leeruitkomsten beschreven. Deze kenmerken zijn gevonden uit een combinatie van de interviewdata en observatiedata.

Structuur, doel en voorbereiding

De verschillen in structuur, doel en voorbereiding tussen de overleggen kunnen deels verklaren waarom een overleg meer uitkomsten heeft dan een andere. Overleg C heeft de meeste uitkomsten en dat is deels te verklaren door de structuur, het doel en de voorbereiding van het overleg. In dat overleg is er een duidelijk ander doel, namelijk feedback geven en beslissingen maken. De structuur

van het overleg is afgestemd op dit doel. De structuur is op een manier vormgegeven waarop er efficiënt feedback kan worden gegeven en erop gereageerd kan worden. Bij elk onderwerp wordt een 'rondje' gedaan, waarbij elk MT lid feedback mag geven. Ook wordt erop gelet dat MT leden geen punten herhalen van anderen. Onderdeel van de structuur is ook dat het overleg goed voorbereid wordt door de MT-Leden en de gasten. Verder wordt er verwacht dat de stukken vooraf zijn opgestuurd met daarin concrete hulpvragen of vragen om een beslissing. De structuur wordt als volgt uitgelegd door een participant:

"Het is altijd op dezelfde manier vormgegeven maar normaal gesproken is er een agendapunt, het mt doet vooraf eventueel een heel klein puntje, met een heel klein rondje met punten die enigszins gevoelig liggen, (..) daarna wordt de gasten ingebeld, de stukken zijn al gedeeld, dus het MT heeft alles al heel erg goed gelezen en is al helemaal op de hoogte en ze hebben al vragen en opmerkingen klaarstaan, dan kan de gast kan heel kort even twee zinnen ofzo toelichten waarom ze er zijn en wat hun concrete vraag aan het MT zijn. En daarna gaan de MT-leden één voor één daarop reageren, (..)."

Het effect hiervan is dat er in korte tijd concreet op het onderwerp in wordt gegaan. Men heeft de mogelijkheid om de vragen die er zijn te beantwoorden op een doordachte manier en om concrete suggesties te geven. Zoals een participant aangeeft:

"Ik denk dat het heel efficiënt is en heel effectief en de er voor zorgt dat er, dat er echt nuttige dingen worden besproken en en dat je niet verzandt in eerst gebabbel over van alles en de echte inhoudelijke punten pas aan het eind komen, waardoor er geen tijd meer is en ze daardoor niet besproken worden."

De overleggen A, B en D zijn georganiseerd rond een opgave en hebben een hele andere structuur. Bij overleg B en D ligt de focus op het presenteren van een bepaald onderwerp en het delen van updates. Het doel van het overleg is primair informeren in plaats van input of feedback verkrijgen, toch leiden de informerende segmenten ook geregeld tot discussies. Zoals een participant van overleg D aangeeft:

"Vaak is het zo: als ze een bepaald vraagstuk hebben dat behandeld moeten worden, dan heeft iemand vaak een notitie of een presentatie. Nou, dan, laat je dat zien via het scherm delen. En dan gaan we vervolgens de discussie aan. En dan, wat we soms doen, maar niet altijd, maar soms wel eens dat we per gebied dan bijvoorbeeld zeggen wat we ervan vinden."

Bij overleg A is het doel deels het delen van updates maar ook deels het ophalen van input op concrete vragen. Men kan agendapunten inbrengen en om input vragen, maar er worden van tevoren niet standaard stukken rondgestuurd ter voorbereiding.

Concluderend, bij overleg C zien we een groter aantal leeruitkomsten en een structuur die voorbereiding en concrete vragen aanmoedigt. Bij overleg B en D is er een structuur die meer gefocust is op informeren, waarbij er minder leeruitkomsten zijn waargenomen. Overleg A zit tussen die twee categorieën in qua structuur en leeruitkomsten. Daar worden agendapunten aangedragen waarbij om concrete input wordt gevraagd, maar waar geen sprake is van uitgebreide voorbereiding door de deelnemers. Deze resultaten suggereren dat een vergaderstructuur die concrete vragen en beantwoording aanmoedigt de kans op leeruitkomsten vergroot. Voorbereiding kan hier ook een rol in spelen, maar daar is te weinig bewijs voor.

Looptijd en frequentie van overleg

De looptijd van het overleg kan ook deels het verschil in leeruitkomsten tussen de overleggen verklaren. Overleg A en C hebben beiden een lange looptijd van, respectievelijk, twee jaar en anderhalf jaar. Overleg B en D daarentegen hebben een kortere looptijd. Overleg D bestaat sinds begin 2021 en overleg B bestaat sinds begin 2021 in deze opzet. Daarnaast komt het team van overleg A bijna dagelijks kort bij elkaar om kort informatie uit te wisselen. Overleg C vindt twee keer per week plaats en onderling hebben de deelnemers ook regelmatig contact.

Enkele respondenten geven aan dat doordat men vaker bijeenkomt dan enkel bij deze overleggen, men beter weet wat er onderling speelt. Het stukje informatie delen tijdens het overleg, ook wel ‘het rondje langs de velden’, is dan minder nodig. Op die manier blijft er meer ruimte over voor gerichte feedback en discussie. Een participant van overleg A omschrijft het als volgt:

“Ik denk eigenlijk dat waarom misschien bij overleg A discussiëren meer gebeurt, omdat we vaker bij elkaar zitten. Dus we hebben we ook die bijpraat momentjes van 12 tot half één, dus de mensen kennen, ja, het is allemaal via scherm nog steeds, maar je kent je team beter en volgens mij ga je dan, en je hoort dus vaker van elkaar waar je mee bezig bent. En dan ga je ook eerder in discussie, denk ik, terwijl bij het [project] team, ja, daar is het op één hand te tellen, zo vaak als we als team bij elkaar gezeten hebben. Dus dan weet je ook minder goed wat nou bij iedereen speelt en dan ga je denk ik, ook minder snel in discussie over zaken.”

Dit suggereert dat overleggen met een langere looptijd waarbij men beter van elkaar op de hoogte is een positieve invloed hebben op het aantal leeruitkomsten. Deze relatie is echter alleen door respondenten van overleg A benoemd. Onderzoek dat gedurende een langere periode interacties observeert is nodig om dit verband beter te duiden.

4.5 Factoren van invloed op *social learning*

Vanuit de interviewdata zijn enkele factoren onderscheiden die invloed hebben op het leerproces. De resultaten worden in deze sectie per factor beschreven.

4.5.1 Pluralisme en dissonantie

Volgens de respondenten is er in alle overleggen een diverse groep deelnemers qua perspectieven, ervaringen en opleidingen. De teams verschillen in werkervaring van starter tot bijna gepensioneerd. Ook zijn er mensen die uit het bedrijfsleven komen en mensen die alleen maar bij overheidsorganisaties hebben gewerkt. De opleidingen variëren van bestuurskunde tot technische opleidingen, maar de overgrote meerderheid is op HBO- of WO-niveau afgestudeerd. Daarentegen waren bijna alle respondenten het erover eens dat er weinig culturele diversiteit is binnen de teams. De overgrote meerderheid heeft een Nederlandse achtergrond. Een participant van overleg D vat het als volgt samen:

“Het zijn allemaal wel witte koppies dus ja, in die zin is het niet heel divers. Qua man, vrouw, zijn we wel in ons team aardig goed verdeeld, (...). Qua achtergrond zijn we denk ik wel divers. Dat is wel leuk en zelf kom ik uit het bedrijfsleven en zo zijn er nog wel een paar die uit het bedrijfsleven komen.”

De aanwezigheid van diversiteit van de deelnemers qua verschillende ervaringen, expertises en opleidingen was volgens de respondenten van meerwaarde voor het overleg. De respondenten vonden het specifiek meerwaarde hebben dat mensen vanuit verschillende perspectieven input konden geven op de onderwerpen die tijdens een overleg ter sprake kwamen. De respondenten gaven aan dat het leerzaam is om te horen hoe anderen een probleem aanpakken of nadenken over een

onderwerp. Als het gaat om algemene punten, zoals een presentatie over een onderwerp, nemen de participanten bewust of onbewust de input mee en passen die eventueel toe in hun eigen project. Dat betekent dus dat er in het interactiepatroon informeren ook geleerd kan worden, alleen wordt dat niet in de interactie uitgesproken. Als er wel interactie is, waarbij er bijvoorbeeld input wordt gegeven over een concreet onderwerp, dan kan daar een leeruitkomst uit volgen. Een participant van overleg D zegt bijvoorbeeld het volgende hierover:

“(..) maar wat ik ook zei, ook leren hoe je bepaalde problemen kan tackelen door gewoon mee te pikken aan hoe iemand anders een bepaald dossier ziet, welke kansen zij zien, of wat de wijze van denken die zij gebruiken om een probleem aan te vliegen. Ja, en dat is heel interessant, want het is, iedereen heeft natuurlijk een andere achtergrond en een andere, ook wel een andere taak, zoals ik aangaf.”

Wat betreft de ruimte voor dissonantie geven de respondenten aan dat er in de overleggen voor iedereen de mogelijkheid is om zijn of haar mening te geven en om kritiek te uiten. In alle overleggen hebben de deelnemers de vrijheid om hun mening te geven, ook als die afwijkend of kritisch is. De respondenten geven aan dat de bijdragen van de deelnemers op waarde worden geschat en dat iedereen zich comfortabel genoeg voelt om iets bij te dragen. Een respondent van overleg C zegt hier het volgende over:

“(..) en iedereen is ook gewoon gelijk. Dat vind we ook wel goed om te zeggen van: maakt niet uit wat je ervaring is, of wat je leeftijd is of wat dan ook. Iedereen heeft gewoon dezelfde, hoe noem je dat, zeggenschap, ofzo, dus als er iets gezegd moeten worden, dan kan dat gewoon. Dus het is een hele open sfeer, vind ik zelf.”

Wat er vervolgens met de dissonante mening wordt gedaan verschilt volgens de respondenten. Sommige respondenten geven aan dat deze meningen wel serieus worden genomen maar dat het ook kan afleiden van de hoofdzaak. Anderen geven aan dat deze meningen daarna apart worden, of zouden moeten worden, besproken met degene voor wie dat relevant is. Dat komt omdat sommige vinden dat deze overleggen niet de plek zijn om te discussiëren, omdat er te weinig tijd is of omdat het niet relevant is voor de onderwerpen op de agenda.

Concluderend, pluralisme wordt als waardevol gezien voor de overleggen en is volgens de respondenten ook aanwezig. Toch lijkt de aanwezigheid van pluralisme niet tot meer of minder leeruitkomsten te leiden, aangezien de respondenten aangeven dat pluraliteit in elk overleg aanwezig is. Pluralisme lijkt eerder een voorwaarde te zijn voor *social learning* dan een interveniërende factor. Dit komt overeen met de literatuur die pluralisme als input ziet voor *social learning* (Van Mierlo, & Beers, 2020). De verschillende perspectieven zijn al aanwezig in de deelnemers en worden in de interactie ingezet. Om dit verband verder te onderzoeken is onderzoek nodig dat overleggen observeert waarbij er minder pluralisme is, zoals een klein projectteam. Ruimte voor dissonantie is ook in alle overleggen aanwezig, maar hier blijkt het meer bepalend hoe er op dissonante meningen gereageerd wordt. Een dissonante mening leidt namelijk niet altijd tot een antithetische interactie of een conflict, de mening moet daarvoor relevant geworden worden en er moet voldoende tijd zijn. Als dat het geval is dan vindt er een discussie plaats en kan er een leeruitkomst plaatsvinden. Toch zorgt een open en veilige sfeer ervoor dat meningen geuit worden die anders niet zouden worden geaccepteerd. Ruimte voor dissonantie kan dus wel als een interveniërende factor gezien worden, maar hangt samen met andere factoren zoals procesfacilitering. In de volgende sectie wordt er dieper ingegaan over hoe procesfacilitering samenhangt met ruimte voor dissonantie.

4.5.2 Procesfacilitering

Vanuit de interviewdata kwamen twee elementen van procesfacilitering naar voren die invloed hebben op *social learning*, namelijk het toewerken naar een consensus en het zorgen voor een gelijke

verdeling van bijdragen. Wat betreft het werken naar een consensus geven respondenten aan dat als er discussie is geweest dat het vaak onduidelijk is wat daaruit is gekomen. Anderen geven aan dat als er een discussie is geweest dat het lastig is om daar een conclusie te verbinden. Een respondent uit overleg C zegt daarover dit:

“En als het discussiepunten zijn, ja, dan is het dus vaak voor mijn gevoel een beetje diffuus dus als het dan nog een, als er dan nog een standpunt komt dan, of [leidinggevende] die zegt van nou, zo gaan we het doen. Of het is voor mij dus onduidelijk.”

Dit wordt ondersteund door de data uit de observaties. Er zijn geregeld interacties waarbij een discussie aan de gang is maar waar uiteindelijk geen conclusie en/of concrete actie aan verbonden wordt. Hieruit blijkt dat er een gebrek is aan iemand die een discussie samenvat en conclusies maakt. Specifieker mist er iemand die de taak op zich neemt om de discussie naar een consensus toe werken. Respondenten geven aan dat zij verwachten dat de voorzitter deze rol op zich neemt. De voorzitter neemt deze taak volgens de respondenten echter niet altijd op zich. Een deelnemer van overleg C en tevens voorzitter van een ander niet geobserveerd overleg zegt hier het volgende over:

“Ik als voorzitter heb daar natuurlijk ook een rol in, om misschien die concreetheid dan wel vast te leggen of daarnaar te vragen. Alleen je hebt maar beperkte tijd en aan het eind gaan mensen er dan toch weer allemaal overheen praten, soms heb je gewoon niet een hele concrete conclusie.”

Hieruit blijkt dat de voorzitters het ook moeilijk vinden, net als de rest van de deelnemers, om een conclusie uit een discussie te ontwaren. Terwijl het trekken van een conclusie aan het einde van een discussie wel de kans zou kunnen vergroten op leeruitkomsten. Niet elke discussie levert uiteindelijk een leeruitkomst op, maar het samenvatten en concluderen van een discussie kan ervoor zorgen dat de drie elementen (kennis, relationeel, en actie) samen worden gebracht en een leeruitkomst oplevert. Bovendien vergroot het trekken van een conclusie ook de kans dat de discussie een vervolg krijgt. Dat vraagt wel om een kundig persoon die dit kan faciliteren.

Over een eerlijke verdeling van bijdragen geven respondenten aan dat, over het algemeen, er goed voor wordt gezorgd dat iedereen zijn bijdrage kan doen in een overleg. Deze taak ligt voornamelijk bij de voorzitter van het overleg. De respondenten verwachten dat de voorzitter ervoor zorgt dat iedereen aan het woord komt, wanneer dat van belang is. Soms is het namelijk minder van belang dat iemand aan het woord komt als het betreffende onderwerp geen discussiepunt is, of als er geen beslissing over genomen moet worden. Over het algemeen hoeft de voorzitter niet vaak in te grijpen en is het een natuurlijk proces. Een respondent van overleg D zegt hierover het volgende:

“(..) maar als iemand nog niet aan het woord is geweest dan heeft [voorzitter] dat wel door, dan komt diegene alsnog nog even aan het woord. En dat is vooral natuurlijk op punten die beslist moeten worden. Hè, als er meer een brainstormende discussie is, dan is dat minder nodig.”

Daarentegen zeggen respondenten ook dat in de overleggen A, B en D bepaalde deelnemers meer en vaker aan het woord zijn dan anderen. In die overleggen grijpt de voorzitter in op momenten dat input van iedereen belangrijk is. Over het algemeen wordt er dus gezorgd voor een gelijke verdeling van bijdragen door de voorzitter.

Een verband tussen dit element en leeruitkomsten komt echter niet duidelijk uit de data naar voren. Een mogelijk verband is dat door mensen de kans te geven om bij te dragen, die dat zonder facilitering van de voorzitter niet zouden doen, er meer input is in de interactie. Op die manier komen

meer perspectieven aan bod dan zonder interventie het geval zou zijn. Dit element staat dan ook in nauw verband met de factor ruimte voor dissonantie. Een mogelijk mechanisme is dat door de interventie meer elementen van een leeruitkomst (kennis, relationeel, en actie) worden geuit in de interactie waardoor er een leeruitkomst geproduceerd kan worden.

Concluderend, er is een verband gevonden tussen het toewerken naar een consensus en leeruitkomsten. Doordat er iemand is die ervoor zorgt dat een discussie wordt samengevat en er een conclusie uit wordt getrokken is de kans groter dat de elementen die een leeruitkomst vormen samen worden gebracht. Daarnaast kan het er ook voor zorgen dat deelnemers nog een keer nadenken over of die conclusie klopt, en verder over het onderwerp gaan doorpraten. Verder is er tussen het zorgen voor een eerlijke verdeling van bijdragen en leeruitkomsten geen duidelijk verband gevonden, maar zijn er wel aanwijzingen voor een verband. Het zou er namelijk voor kunnen zorgen dat een element dat een leeruitkomst opmaakt alsnog wordt geuit door iemand dat niet zou doen zonder interventie. Op die manier zou het kunnen bijdragen aan het creëren van leeruitkomsten. Procesfacilitatie, specifiek iemand die het proces begeleidt richting conclusies en ervoor zorgt dat iedereen kan bijdragen, kan in dit onderzoek gezien worden als een interveniërende factor met een positieve invloed op de leeruitkomsten.

4.5.3 Toewijding

De mensen die bij de afdeling Duurzaamheid werken hebben volgens de respondenten een hoge mate van toewijding aan de doelen van de afdeling. Zo zegt één respondent:

“Ja, ik denk dat dat mensen in onze afdeling vooral ja, echt intrinsiek gemotiveerd zijn. Ja, ik denk dat er weinig mensen die hier zitten omdat het zo goed verdient ofzo.”

De respondenten zijn het erover eens dat de afdeling een hoge mate van inhoudelijke gedrevenheid heeft en gepassioneerd is voor duurzaamheid. De mensen die op de afdeling werken zijn dus over het algemeen toegewijd aan de doelen waar de afdeling aan werkt. Ook zijn ze over het algemeen bereid om voor die doelen (extra) werk te verzetten, zoals een respondent aangeeft:

“We hebben bij de [evaluatie] steevast de hoogste werkdruk en deels komt het ook door sturing een nieuwigheid en dan, weet je wel, daar zitten ook echt wel management vraagstukken aan, maar er zit ook een stukje aan wat gewoon in de mensen zelf zit. Gedrevenheid weet je, (...). Dat is echt een innerlijke, daar gaan ze helemaal tot het gaatje voor, en dat heeft helemaal niks te maken met plannen of weet je, daar is haast geen kruid tegen gewassen. Die gaan gewoon.”

In een discussie of een gesprek zijn respondenten ook bereid om de belangen van de afdeling Duurzaamheid te verdedigen en om hun kennis in te brengen om de doelen van de afdeling te bevorderen. Dit suggereert dat een hoge mate van toewijding een positief effect heeft op het aangaan van synthetische en antithetische interacties en dat de participanten een drijfveer hebben om in die interacties tot leeruitkomsten te komen die de doelen bevorderen. In deze bevinding schuilt het gevaar dat de respondenten een sociaal wenselijk antwoord geven. Echter, respondenten geven ook aan dat de afdeling brede toewijding aan duurzaamheid een negatief effect kan hebben. Bijna alle mensen zijn het eens dat duurzaamheid ‘goed’ en belangrijk is, daardoor kan het zijn dat mensen minder kritisch kijken naar hun werk. Een respondent zegt hier het volgende over:

“(...) wat ik spannend vind, ik merk wel in de hele afdeling zitten wel alleen maar mensen in dezelfde bubbel. Dus wij zijn allemaal mensen die hoog opgeleid zijn, op in de staf na dan hè, maar zijn allemaal hoogopgeleid, super groene hart, vernieuwend. En ik vraag me wel af of we andere resultaten zouden boeken als je ook wat meer zeg maar de mensen uit een andere groep erin zou hebben, weet ik niet.”

Tegelijkertijd zijn er ook respondenten die aangeven dat een grote toewijding op duurzaamheid bij alle medewerkers van de afdeling niet leidt tot een minder kritische blik. Een respondent uit overleg C zegt:

“Ik denk dat het doel [duurzaamheid] niet echt ter discussie staat, maar de manier waarop is wel onderwerp van gesprek en dat daar ook wel voldoende professionaliteit in de, in de afdeling en in de mensen zit om die, ja, om het niet een heilige missie voor zichzelf te laten zijn zeg maar.”

Concluderend, de factor toewijding lijkt een rol te spelen in de mate waarin mensen bereid zijn om discussies aan te gaan en kan daardoor een positief effect hebben op leeruitkomsten. Het gevaar is echter als de toewijding te groot is dat het kritisch kijken naar de eigen praktijk en naar die van collega's moeilijker wordt. Toewijding is dus een interveniërende factor die zowel een positief als een negatief effect kan hebben.

4.5.4 Machtsverhouding

In de overleggen A, B en D speelt macht een kleine rol. De respondenten gaven aan dat de leidinggevende, die tevens voorzitter is, door zijn positie een bepaalde macht heeft. Die macht wordt alleen niet in de overleggen gebruikt om, bijvoorbeeld, anderen te overrulen. Een leidinggevende kan wel mensen uitdagen om hun standpunt, voorstel of kennis te verduidelijken vanuit zijn leiderschapsrol. Verder gaven de respondenten ook aan dat als de leidinggevende een besluit neemt daarnaar wordt geluisterd, maar dat het bijna nooit voorkomt dat de leidinggevende zelfstandig een besluit neemt dat niet uit een eerder gesprek of afspraak volgt.

Bij overleg C is er wel een duidelijke machtsverhouding aanwezig. Dat overleg bestaat uit alle leidinggevendenden, die tijdens het overleg een ingestuurd onderwerp van een medewerker behandelen. Hierbij is een of meerdere leidinggevende 'agenderend', wat wil zeggen dat zij verantwoordelijk zijn voor dit onderwerp. Daarnaast worden er medewerkers ingebeld die het onderwerp gaan toelichten en naar wie de feedback gericht is. Sommige respondenten geven aan dat het soms moeilijk kan zijn om in het overleg tegen de leidinggevendenden in te gaan, omdat de leidinggevendenden meestal met meer mensen aanwezig zijn dan de medewerkers en omdat zij een leiderschapspositie hebben. Daartegen wil men ook het beste van zichzelf laten zien tegenover de leidinggevende, waardoor deze machtsverhouding ander gedrag kan uitlokken. Een participant van overleg C zegt hierover:

“(..) sommige mensen vinden dat wel lastig, dus die zijn dan als ze langskomen wat meer, misschien terughoudend in al hun vragen stellen, omdat ze, ja, misschien niet zo goed weten of ze wel, omdat er geen domme vragen willen stellen. Je wilt, denk ik, toch goede indruk maken voor je MT.”

Hoe de machtsverhouding tot uiting komt hangt met name af van hoe gevoelig mensen er voor zijn en hoe het specifieke gesprek verloopt. Zoals de respondent hierboven aangeeft zullen sommige mensen terughoudender reageren als gevolg van een machtsverschil, anderen zullen juist meer van zichzelf laten zien. Of de macht zich uit in bijvoorbeeld overrulen of afkappen hangt af van het specifieke onderwerp dat besproken wordt. Over het algemeen wordt dit niet gedaan, enkel als het om 'harde' dingen gaat. Zoals bijvoorbeeld de financiering voor een project. Een algemeen verband tussen macht en leeruitkomsten is in dit onderzoek dan ook niet gevonden.

4.5.5 Tijdsdruk, overeenkomstigheid, en digitaal werken

Door de semi-inductieve aanpak van dit onderzoek zijn er nog drie andere factoren gevonden die mogelijk invloed hebben op de leeruitkomsten. De eerste factor die door bijna alle respondenten genoemd werd is tijdsdruk. Men geeft aan dat de overleggen vaak te vol zitten om goede discussies te voeren. De agenda kan simpelweg te vol zijn omdat er veel onderwerpen zijn die besproken moeten

worden. Respondenten geven aan dat meer tijd nemen om deze discussies te voeren ertoe zou kunnen leiden dat meer leeruitkomsten ontstaan, dus dat een discussie afgesloten kan worden met een conclusie. Anderen zeggen dat leren pas echt kan plaatsvinden als je er de tijd ervoor neemt. Echter, respondenten gaven ook aan dat meer tijd vrijmaken voor discussies geen positief effect zou hebben. De vergaderingen duren al lang, nog langer maken zou niet effectief zijn. Ten eerste, omdat mensen dan al te lang hebben overlegd. Ten tweede, omdat de tijdsdruk die er is bij de huidige vergaderduur ervoor kan zorgen dat er effectief vergaderd wordt. Ook wordt er genoemd dat meer tijd maken voor leren ervoor kan zorgen dat er minder tijd is voor andere bezigheden. Daarnaast zijn deze overleggen, volgens sommigen, niet de juiste plek voor lange discussies. Vanwege deze verdeeldheid kan er uit de interviewdata geen duidelijk verband gevonden worden tussen tijdsdruk en het leerproces.

Een tweede factor die door respondenten genoemd wordt is overeenkomstigheid. Hiermee wordt bedoeld dat de deelnemers van een overleg naarmate ze langer met elkaar werken dingen sneller van elkaar aannemen en accepteren. Mogelijk komt dat doordat men elkaar vertrouwt of doordat ze weten dat de persoon de juiste kennis heeft. Dat kan ervoor zorgen dat uitingen sneller worden geaccepteerd zonder dat die ter discussie staan. Zoals een participant van overleg A aangeeft: "Ik denk dat wij, omdat wij zo regelmatig bij elkaar komen, dat wij zo langzamerhand van elkaar leren en dat wij op termijn dezelfde gedachten gewoon gaan krijgen." Het effect op het leerproces is echter onduidelijk. Een mogelijk verband zou kunnen zijn dat een te hoge of een te lage mate van overeenkomstigheid een negatieve invloed heeft op het leerproces. Voor een goed lopend overleg is het nodig dat niet alles wat ter tafel komt ter discussie wordt gesteld, maar als dat nooit wordt gedaan of te vaak dan kan dat een negatief effect hebben op het overleg. Logisch gezien zou een goed lopend overleg ook een positief effect kunnen hebben op het leerproces. Voor het ontdekken van een dergelijk mechanisme is echter meer onderzoek nodig.

De derde factor die door een aantal respondenten werd genoemd is het digitale thuiswerken. Vanwege de destijds geldende coronamaatregelen werkte de hele afdeling Duurzaamheid vanuit huis. Respondenten geven aan dat door het thuiswerken en het digitale ontmoeten het sociale aspect van werken lastiger is geworden. Men heeft minder snel door wat anderen aan het doen zijn. Ook worden de informele ontmoetingen gemist, de respondenten geven aan dat juist bij die ontmoetingen ook veel geleerd wordt. Een respondent zegt hierover het volgende:

"(..) ik denk dat dat ook digitaal natuurlijk nog veel ingewikkelder is, want als je natuurlijk [collega] op de gang tegenkomt kun je dat natuurlijk al veel makkelijker, krijg je veel meer gevoel bij. Waar staat iemand, hoe zit iemand in z'n vel? Is er nog iets anders aan de hand?"

De respondenten geven aan dat de overleggen A, B en D een vervanging zijn voor de informele ontmoetingen. In die overleggen wordt nu om input gevraagd en gedeeld waar iedereen mee bezig is. Praktisch gezien heeft het digitaal werken ook nadelen. Bij discussies wordt er vaak een 'rondje' gedaan, omdat er anders door elkaar heen wordt gepraat of omdat er juist heel afwachtend wordt gereageerd. Toch heeft het digitaal werken ook voordelen. Vergaderingen kunnen efficiënter verlopen, omdat er weinig van het hoofdonderwerp wordt afgeweken. Ook is er bij overleg D een hogere opkomst omdat men vanaf overal kan meedoen.

De relatie tussen het leerproces en digitaal werken is te complex om in dit onderzoek goed te kunnen duiden. Het gaat om een compleet andere manier van werken in vergelijking met het 'traditionele' fysieke werken. Een mogelijk verband zou kunnen zijn dat digitaal werken een negatieve invloed zou kunnen hebben op het leerproces. Het kan lastiger zijn om meningen te uiten doordat er een barrière wordt ervaren, waardoor ander perspectieven niet aan bod zouden kunnen komen. Daarnaast wordt een deel van het overleg toegewijd aan elkaar op de hoogte houden, wat normaal gesproken op de werkvloer zou gebeuren. Dat zou kunnen betekenen dat er minder tijd besteed kan worden aan antithetische of synthetische interacties, waar meer leeruitkomsten in ontstaan. Aan de

andere kant kunnen digitale overleggen ook efficiënter zijn omdat ze meer gefocust zijn op het onderwerp dat geagendeerd is. Wat weer als nadeel heeft dat andere invalshoeken of onderwerpen die ook relevant zijn niet aan bod komen. Kortom, het is een complex verband en om het effect van digitaal werken goed te kunnen duiden is er meer onderzoek nodig. Bijvoorbeeld een vergelijkend onderzoek tussen een digitale werk-setting en een fysieke werk-setting.

4.5.6 Beantwoording deelvragen

De tweede deelvraag kan met deze bevindingen beantwoord worden: *Welke factoren zijn van invloed op leren in de duurzaamheidstransitie bij de afdeling Duurzaamheid van de gemeente Rotterdam?*

Twee factoren die samenhangen met de specifieke overleggen hebben invloed op *social learning*, namelijk het doel en de structuur van het overleg, en hoe lang het overleg al bestaat in deze vorm en samenstelling. De algemene factoren die zijn gevonden met invloed op *social learning* zijn ruimte voor dissonantie, procesfacilitering en toewijding. Voor de factor macht is in dit onderzoek geen invloed gevonden op leren. De factor pluralisme heeft geen directe invloed op leren maar vormt de input van het leerproces. Daarnaast zijn er drie factoren gevonden die niet uit het theoretisch kader voortkwamen. De factoren tijdsdruk, overeenkomstigheid en digitaal werken kunnen ook invloed hebben op het leerproces, maar komen te weinig voor in de data of bevatten tegenstrijdigheden waardoor er geen duidelijk mechanisme te onderscheiden valt.

De derde deelvraag kan ook met de bevindingen uit dit hoofdstuk beantwoord worden: *Hoe beïnvloeden de factoren het leerproces in de duurzaamheidstransitie bij de afdeling Duurzaamheid van de gemeente Rotterdam.* De factoren procesfacilitering en ruimte voor dissonantie hebben een positieve invloed op het leerproces. Door het proces te faciliteren wordt de kans op het samenbrengen van de elementen van een leeruitkomst groter. De facilitator, in deze casus vooral de voorzitter, doet dit door te zorgen voor een consensus, door te concluderen, of door samen te vatten. Ruimte voor dissonantie zorgt ervoor dat meningen eerder geuit worden, dan zonder ruimte voor dissonantie. Dat kan elementen van een leeruitkomst introduceren in de interactie waardoor een leeruitkomst kan ontstaan. De factor toewijding kan een positieve of negatieve invloed hebben. Enerzijds zorgt de grote mate van toewijding voor een gedrevenheid om de doelstellingen te behalen. Anderzijds kan de hoge mate van toewijding zorgen voor een verminderd kritisch vermogen op de eigen werkwijzen en doelen. De overleg-specifieke factor doel en structuur beïnvloedt het leerproces doordat het doel van een overleg de structuur bepaalt en dus welke interacties erin voorkomen. Bij een overleg dat gefocust is op informeren komt bijvoorbeeld vooral het interactiepatroon informeren voor. Tot slot heeft de looptijd van een overleg een positieve invloed op het leerproces. Een langere looptijd levert meer leeruitkomsten op.

5. Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de conclusies gepresenteerd. Op basis van deze conclusies wordt een herzien conceptueel model gepresenteerd. Vervolgens worden de resultaten van dit onderzoek geëvalueerd in de discussie. Hier wordt ook ingegaan op de limitaties van het onderzoek, welke mogelijkheden voor toekomstig onderzoek er zijn, en wat de wetenschappelijke en maatschappelijke bijdrage van dit onderzoek is. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met concrete aanbevelingen om *social learning* te faciliteren in de praktijk.

5.1 Conclusies

Deze masterscriptie heeft als doel om theorie te construeren over factoren die van invloed zijn op *social learning* in de duurzaamheidstransitie. De hoofdvraag die centraal stond in dit onderzoek was: *Welke factoren beïnvloeden op welke manier social learning in de duurzaamheidstransitie bij de afdeling Duurzaamheid van de gemeente Rotterdam?* Vanuit de literatuur was er een conceptueel model opgesteld waarbij de verwachting was dat de factoren ruimte voor pluralisme & dissonantie, procesfacilitering, toewijding, en machtsdynamiek invloed zouden hebben op het leerproces. Kwalitatief semi-inductief onderzoek is uitgevoerd door middel van observaties en interviews om de onderzoeksvraag te beantwoorden.

Uit de resultaten blijkt dat de antithetische interactie in verhouding de meeste leeruitkomsten oplevert. De synthetische interactie komt het meeste voor en levert in absolute aantallen de meeste leeruitkomsten op, maar in verhouding minder dan de antithetische interactie. Overleg C had 22 leeruitkomsten en daarmee het dubbele van overleg A. Overleg B en D hadden er, respectievelijk, drie en één. De eerste deelvraag kan hiermee beantwoord worden. *Social learning* vindt plaats in een communicatieve interactie, die de vorm kan aannemen van een antithetisch, synthetisch, informierend, *word-of-power*, *agenda wars*, of conflict interactiepatroon.

De verschillen in leeruitkomsten tussen overleggen zijn deels te verklaren door het verschil in doel en structuur van het overleg. Een informierend overleg levert minder leeruitkomsten op dan een overleg gericht op input en/of feedback. Daarnaast kan de looptijd het verschil verklaren: langer lopende overleggen hebben meer uitkomsten. Uit de interviewdata zijn de algemene factoren ruimte voor dissonantie, toewijding en procesfacilitering gevonden die een invloed hebben op het leerproces. Ook zijn er uit de interviewdata de factoren tijdsdruk, overeenkomstigheid, en digitaal werken gevonden met een mogelijke invloed op het leerproces. Van de data uit dit onderzoek kan echter geen conclusies worden getrokken over de manier waarop deze drie factoren invloed hebben op het leerproces. Pluralisme is gevonden als input voor het leerproces en niet als factor die invloed uitoefent op het opstaan van leeruitkomsten in de communicatieve interactie. De tweede deelvraag kan hiermee beantwoord worden. De factoren die invloed hebben op *social learning* zijn ruimte voor dissonantie, procesfacilitering, toewijding, doel en structuur, en looptijd van het overleg.

De factor ruimte voor dissonantie heeft een positieve invloed op het leerproces. Doordat er ruimte is voor meningen die niet overeenkomen met het dominante gedachtepatroon kunnen er nieuwe inzichten ontstaan. Daarnaast bevordert de ruimte voor dissonantie ook dat deze meningen eerder tot uiting komen dan in een situatie waar daar geen ruimte voor is. De factor procesfacilitering heeft ook een positieve invloed op het leerproces en bestaat uit twee elementen. Ten eerste, wordt het proces gefaciliteerd door alle deelnemers te laten bijdragen. Dit is nauw verwant aan ruimte voor dissonantie omdat het er ook voor kan zorgen dat meningen eerder tot uiting komen. Ten tweede, wordt het proces gefaciliteerd door in discussies en gesprekken naar een conclusie of consensus te werken. Door een conclusie te verbinden aan een gesprek wordt de kans vergroot dat alle elementen van een leeruitkomst samen komen. De factor toewijding kan een positieve of negatieve invloed hebben. Toewijding aan de doelen en waarden van de organisatie of opdracht kan ervoor zorgen dat

mensen vaker opbouwende kritiek uiten en zaken ter discussie stellen (e.g. een antithetische interactie). Een te hoge mate van toewijding kan ervoor zorgen dat mensen de onderliggende waarden en doelen als een gegeven zien en daardoor minder kritisch worden. Tot slot heeft het doel en de structuur van het overleg invloed op welke interacties er plaatsvinden. Daarnaast hebben langer lopende overleggen meer leeruitkomsten. De derde deelvraag en de hoofdvraag van dit onderzoek zijn hiermee beantwoord.

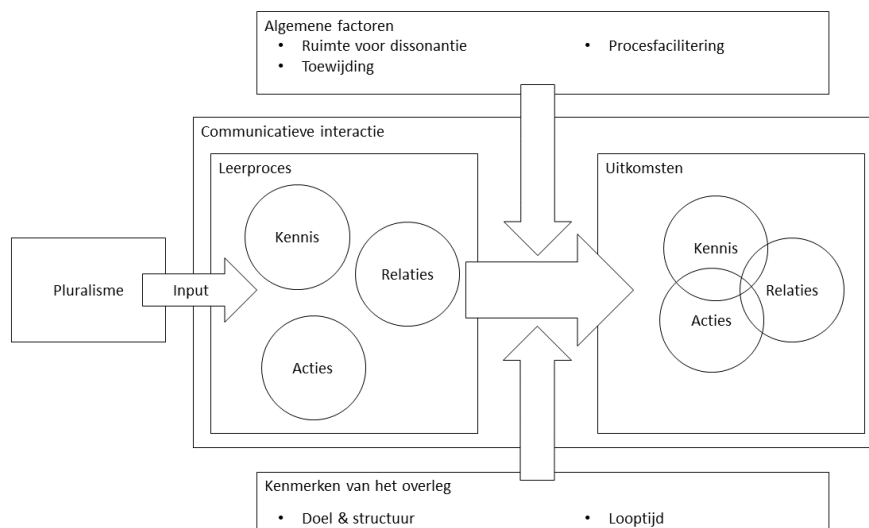
5.2 Aangepast conceptueel model

Op basis van de beantwoording van de hoofdvraag en deelvragen is het conceptueel model uit hoofdstuk 2 aangepast (zie figuur 5). De factor 'pluralisme en dissonantie' uit het originele conceptuele model van dit onderzoek is opgesplitst. Uit de resultaten blijkt namelijk dat pluralisme beter gezien kan worden als de input voor de interactie. De verschillende standpunten, ervaringen en meningen zijn aanwezig bij de deelnemers en kunnen tot uiting komen in de interactie. Ruimte voor dissonantie blijft een factor die het leerproces beïnvloedt. Door ruimte te creëren voor afwijkende mening is de kans groter dat de pluralisme tot uiting komt. De verschillende perspectieven komen eerder tot uiting, waardoor er een grotere kans is op een synthetische of antithetische interactie. Ook kan dit ervoor zorgen dat er meer elementen (kennis, relaties, acties) geuit worden die een leeruitkomst kunnen vormen.

Procesfacilitering blijft een factor met invloed op het leerproces en bestaat uit twee elementen. Ten eerste, uit facilitering door mensen te stimuleren om bij te dragen aan de interactie. Deze interventie zorgt ervoor dat de pluralisme tot uiting komt. Ten tweede, uit facilitering van discussies door ervoor te zorgen dat discussies naar een conclusie toewerken. Door de discussies te concluderen en concretiseren is de kans op leeruitkomsten groter. Deze twee elementen van procesfacilitering hebben daarom een positief effect op het leerproces. Toewijding blijft ook een factor met invloed op het leerproces en kan een positief of negatief effect hebben. Enerzijds kan het een positief hebben doordat mensen door hun toewijding kritisch en gedreven zijn. Anderzijds kan het een negatief hebben doordat mensen zo toegewijd zijn op de doelen en waarden dat er een tunnelvisie effect kan optreden, wat het kritische vermogen op het handelen rond de eigen doelen kan verminderen.

Figuur 5

Aangepast conceptueel model



Onderaan het conceptueel model zijn twee nieuwe factoren toegevoegd, dit zijn de kenmerken van het overleg die invloed hebben op het leerproces. Het doel en de structuur van het overleg hebben een invloed op het leerproces. Het doel van het overleg is vaak leidend voor de structuur en de structuur is van invloed op het leerproces. De structuur van het overleg bepaalt namelijk in grote mate welke interacties er plaatsvinden. Als de structuur is afgesteld op een informerend overleg, dan zullen er voornamelijk informerende interacties plaatsvinden die weinig leeruitkomsten opleveren. Als laatste is er de factor looptijd. Naarmate de overleggen langer bestaan hebben mensen meer kennis van elkaars werk en zijn ze op persoonlijk vlak ook beter bekend met elkaar. De factoren tijdsdruk, overeenkomstigheid en digitaal werken zijn niet meegenomen in het conceptueel model omdat de manier waarop zij invloed uitoefenen op het leerproces niet duidelijk is.

5.3 Discussie

De interactiepatronen die gevonden zijn, komen grotendeels overeen met Beers, Van Mierlo & Hoes (2016). De antithetische interactie leidt ook in dit onderzoek in verhouding vaker tot leeruitkomsten, wat de hypothese verder onderbouwd dat onenigheid een belangrijke factor is. Desondanks is er in dit onderzoek niet een duidelijke link gevonden tussen één van de factoren en het creëren van onenigheid, of het creëren van een antithetische interactie. Ruimte voor dissonantie zou daar een rol in kunnen spelen, maar heeft geen direct effect op het ontstaan van onenigheid. Het creëert enkel ruimte voor andere meningen, die tot onenigheid kunnen leiden. Toewijding zou ook een rol kunnen spelen doordat mensen gecommitteerd zijn aan de doelen en daardoor sneller dingen willen verbeteren, corrigeren of ter discussie stellen. Uit de resultaten blijkt echter dat toewijding niet direct tot onenigheid leidt. Het zou bijvoorbeeld ook kunnen leiden tot meer synthetische discussies. Er is meer onderzoek nodig gefocust op antithetische interacties en onenigheid in relatie tot *social learning* om een verband te ontdekken.

Het interactiepatroon informeren heeft in dit onderzoek geen leeruitkomsten voortgebracht, in tegenstelling tot het onderzoek van Beers, Van Mierlo & Hoes (2016). Het interactiepatroon informeren kenmerkte zich in dit onderzoek door een gebrek aan reactie, waardoor er geen uitkomsten konden worden waargenomen. In dit onderzoek, en in Beers, Van Mierlo & Hoes (2016), vinden leeruitkomsten plaats in een communicatieve interactie, een beurtelings proces van actie en reactie. Dit roept de vraag op of het enkel 'zenden' van informatie in een episode ook als een communicatieve interactie beschouwd kan worden. Deze conceptuele moeilijkheid is het resultaat van het integreren van het *social learning* en het *collaborative learning* perspectief. Vanuit *social learning* is een interactie vereist, terwijl in *collaborative learning* leren bijvoorbeeld ook kan plaatsvinden in een collegezaal waarbij de professor informatie 'zendt'. De manier waarop leeruitkomsten zijn geformuleerd in dit onderzoek, zijn dus minder toepasbaar op situaties waarbij er (bijna) geen interactie is. Het resultaat hiervan is echter dat de resultaten van dit onderzoek goed overeenkomen met de definitie van *social learning* van Reed, et al. (2010). De gebruikte definitie van *social learning* is daarom valide en levert alleen *social learning* leeruitkomsten op.

De conceptualisering van leeruitkomsten is wel veelal anders dan hoe de participanten het zelf zouden formuleren. In dit onderzoek is het een vereiste dat er een actie verbonden is aan de kennis en relaties. Voor veel respondenten is leren echter ook alleen kennis delen en/of opnemen. Hierdoor zijn er dingen niet meegenomen als leeruitkomst, terwijl een respondent die wel als leeruitkomst zou kunnen aanmerken. Tegelijkertijd heeft deze conceptualisering wel als voordeel dat de leeruitkomsten duidelijk zijn en ook opvolging hebben buiten de overleggen en de individuen.

De korte observatieperiode van dit onderzoek is een andere limitatie. De observaties hebben over een periode van anderhalve maand plaatsgevonden, maar in praktijk was de tijd tussen twee

observaties van hetzelfde overleg twee weken. De factoren tijdsdruk, looptijd en overeenkomstigheid zullen waarschijnlijk duidelijker terugkomen in de data als de observaties een langere periode beslaan. Mogelijkerwijs kunnen er ook andere factoren aan het licht komen. Daarnaast maakt een langere observatieperiode het mogelijk om leeruitkomsten te volgen als ze terugkomen bij opvolgende overleggen. Toekomstig onderzoek kan op die manier bekijken hoe een leeruitkomst evolueert in verdere communicatieve interacties.

Een ander bijzonder aspect van dit onderzoek is dat alle observaties en interviews online via een video-verbinding hebben plaatsgevonden. Door de destijds geldende maatregelen omtrent het coronavirus was het niet mogelijk om mensen fysiek te ontmoeten. De norm was dat iedereen vanuit huis werkt, alle overleggen en onderlinge interacties vonden dus digitaal plaats. Dat betekent dus ook dat alle korte ontmoetingen die normaal gesproken op kantoor gebeuren niet plaatsvinden. De vaste overleggen, die in dit onderzoek geobserveerd zijn, krijgen daardoor een belangrijkere rol in het informeren van elkaar en het verkrijgen van input. De alledaagse interactie verplaatst zich dus naar deze overleggen, wat voordelig is voor dit onderzoek dat zich op de alledaagse interactie richt. De manier van vergaderen is digitaal ook anders dan fysiek. Lichaamstaal speelt een kleinere rol en de dynamiek is vaak wat afwachtend. Mogelijkerwijs heeft dit aspect van het onderzoek ook een effect gehad op het interactiepatroon informeren. Tijdens een digitale presentatie zou het lastiger kunnen zijn om te reageren of vragen te stellen. Ook zijn mensen eerder afgeleid doordat ze makkelijker ondertussen iets anders kunnen doen. Dat kan eraan bijgedragen hebben dat er in dit onderzoek bij dit interactiepatroon geen leeruitkomsten zijn waargenomen. Desondanks heeft dit onderzoek, qua leeruitkomsten en interacties, resultaten opgeleverd die grotendeels overeenkomen met het onderzoek van Beers, Van Mierlo & Hoes (2016), dat wel fysiek heeft plaatsgevonden. Dit suggereert dat het verschil tussen digitale of fysieke interactie weinig effect heeft op het leerproces. Ook heeft de data vanuit de interviews en observaties goede resultaten opgeleverd, wat laat zien dat volledig digitaal onderzoek doen mogelijk is.

Dit onderzoek heeft zich gericht op de individuele overleggen en de deelnemers daarvan. Als gevolg hiervan zijn de bredere organisatorische kenmerken niet meegenomen. Toekomstig onderzoek kan zich richten op de cultuur of inrichting van een organisatie in relatie tot antithetische en synthetische interacties. Mogelijkerwijs kan de organisatiecultuur van invloed zijn op de mate waarin iemand een antithetische of synthetische interactie aangaat. Daarnaast heeft dit onderzoek plaatsgevonden in een Nederlandse culturele setting, evenals Beers, Van Mierlo & Hoes (2016). Om de resultaten te veralgemeniseren is er onderzoek nodig dat zich richt op andere culturele contexten.

Dit onderzoek heeft een bijdrage geleverd aan het valideren van de gebruikte onderzoeksmethode. Door een deel van de aanpak van Beers, Van Mierlo & Hoes (2016) te herhalen, waarmee vergelijkbare resultaten zijn behaald, is gebleken dat dit een geschikte methode is om *social learning* te onderzoeken. Ook is het via deze methode mogelijk gebleken om invloeden op het leerproces te onderscheiden. De onderscheiden factoren bieden een concretisering van de literatuur. Verder heeft dit onderzoek bijgedragen aan de conceptualisering van *social learning* door de *integrative approach* van Beers, Van Mierlo & Hoes (2016) te valideren. De resultaten van dit onderzoek bieden aanknopingspunten om aanbevelingen te doen over het faciliteren van het leerproces. Deze aanbevelingen zullen in de volgende sectie beschreven worden. Het verbeteren van het sociaal leerproces kan de duurzaamheidstransitie versnellen. Daarnaast kan dit onderzoek bijdragen aan een beter bewustwording van het leerproces van de organisatie.

5.4 Aanbevelingen

Vanuit de resultaten van dit onderzoek vloeien een drietal aanbevelingen voort ter verbetering van het leerproces. Ten eerste, uit het onderzoek blijkt dat procesfacilitering invloed heeft op het leerproces. Om te zorgen voor een goede procesfacilitering kan een persoon worden aangewezen als 'facilitator'. Deze persoon zal vervolgens na elk discussiepunt of agendapunt een samenvatting of een conclusie delen met de groep. In principe zou iedereen deze rol op zich kunnen nemen, maar de meeste respondenten verwachten dat deze taak bij de voorzitter ligt. De voorzitter zal het daarom nadrukkelijk duidelijk moeten maken wanneer deze rol toebedeeld wordt aan iemand anders. Een concrete manier om het proces te faciliteren is door in de conclusie of samenvatting de drie elementen (kennis, relaties en acties) van een leeruitkomst te benoemen. Welke nieuwe kennis is er gedeeld? Wat vinden anderen hiervan? Welke acties zijn er besproken? Als één van de elementen mist, kan dat aan de hand van de samenvatting van de facilitator in het gesprek worden verduidelijkt. Daarnaast is het ook van belang dat deze persoon signaleert of discussies relevant zijn voor alle deelnemers van het overleg of dat deze beter apart besproken kunnen worden. Op die manier blijft er tijd over om te praten over de onderwerpen die voor meer mensen nuttig zijn. Verder zou het ook nuttig kunnen zijn om de voorzitters, of degene die deze rol op zich neemt, naar een opleiding te sturen waar deze vaardigheden geleerd worden. De respondenten, inclusief voorzitters, geven namelijk aan dat ze het lastig vinden om te zien wat er uit een discussie is gekomen. Bij de vorm van faciliteren moet wel rekening worden gehouden of het past bij het doel en de structuur van het overleg. Het heeft namelijk vooral toegevoegde waarde bij een overleg gericht op feedback of input geven, zoals overleg C of, in mindere mate, overleg A. Deze manier van faciliteren voegt waarde toe ten opzichte van het traditionele notuleren of samenvatten omdat het de deelnemers forceert om tot een gezamenlijk begrip te komen over wat er is besproken en wat er gedaan moet worden.

Ten tweede, aangezien pluralisme, oftewel verschillende perspectieven, de input vormen voor het leerproces, is het van belang om het niveau van pluralisme in stand te houden of zelfs te vergroten. Dit kan enerzijds door tijdens de werving rekening te houden met de diversiteit van het team en mensen aan te nemen die daar een aanvulling op vormen. Diversiteit gaat hier niet alleen over culturele diversiteit, maar ook over werkervaring, competenties, studie-achtergronden, persoonlijke opvattingen en drijfveren. Anderzijds kan het pluralisme vergroot worden door op bepaalde momenten te organiseren dat andere perspectieven van buiten de afdeling gedeeld worden met de medewerkers van Duurzaamheid. Dat kan bijvoorbeeld een spreker zijn die een ander geluid laat horen of door bijvoorbeeld een nieuwsbericht te bespreken dat een ander perspectief vertegenwoordigt. Dit soort momenten moeten bewust door de afdeling georganiseerd worden. De overleggen waarbij de hele afdeling aanwezig is zouden een geschikt moment kunnen zijn om daar aandacht aan te besteden. Door het pluralisme te behouden wordt er ook voorkomen dat er een 'tunnelvisie' gaat ontstaan waardoor het kritisch vermogen van de afdeling minder wordt. Door de aanwezigheid van verschillende perspectieven houdt men elkaar 'scherp'. Een kanttekening bij deze aanbeveling is dat een transitie gebaat is bij een groep koplopers, oftewel een groep mensen met een hoge mate van toewijding die andere actoren meenemen in de transitie. In deze fase van de transitie is het daarom misschien juist wenselijk dat er een grote toewijding is waardoor de positieve effecten misschien wel opwegen tegenover de negatieve effecten. Naarmate de transitie vordert kan deze afweging echter weer veranderen. De afdeling Duurzaamheid zal daarom moeten kijken wat er nu en in de toekomst nodig is om de transitie te bevorderen om te bepalen welke mate van toewijding er nodig is.

Ten derde, het is belangrijk dat de verschillende perspectieven die aanwezig zijn in de overleggen ook daadwerkelijk worden geuit in de interactie. Mensen moeten dus de ruimte krijgen om hun mening te uiten en moeten zich veilig voelen om dat te doen. De voorzitter speelt hier een belangrijke rol in. Die moet ervoor zorgen dat de sfeer gemoedelijke blijft en mensen niet worden afgerekend op een afwijkende mening. Daarnaast kan de voorzitter ook actief interveniëren door

mensen te stimuleren om bij te dragen. Dit is met name effectief bij mensen die normaal gesproken minder bijdragen. Het kan ook effectief zijn in digitale overleggen, waar sommige mensen zich wat afwachtend kunnen opstellen. Zo blijft het aantal bijdragen dat deelnemers leveren ten opzichte van elkaar in balans. Ook worden er op die manier meer perspectieven geuit dan als er geen interventie was gepleegd, wat de kans op leeruitkomsten vergroot

6. Verwijzingen

- Beers, P., Van Mierlo, B., van & Hoes A. C. (2016). Toward an Integrative Perspective on Social Learning in System Innovation Initiatives. *Ecology and Society* 21(1):33. <http://dx.doi.org/10.5751/ES-08148-210133>
- Boeije, H. (2010). Analysis in Qualitative Research. Sage.
- Eurostat. (2020). Renewable energy statistics. Retrieved June 22, 2021, from https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Renewable_energy_statistics#Share_of_renewable_energy_more_than_doubled_between_2004_and_2019
- Ernst, A. (2019). Review of factors influencing social learning within participatory environmental governance. *Ecology and society*, 24(1).
- Geels, F. W. (2004). From sectoral systems of innovation to socio-technical systems. *Research Policy*, 33(6-7), 897-920. doi:10.1016/j.respol.2004.01.015
- Geels, F. W., & Schot, J. (2007). Typology of sociotechnical transition pathways. *Research policy*, 36(3), 399-417.
- Gemeente Rotterdam. (2019). Opgaveplan Duurzaamheid versie 1.0.
- Gemeente Rotterdam. (2020). Rotterdams Duurzaamheidskompas vernieuwd. Retrieved February 12, 2021, from <https://duurzaam010.nl/nieuws/rotterdams-duurzaamheidskompas-vernieuwd/>
- Goyal, N., & Howlett, M. (2020). Who learns what in sustainability transitions? *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 34, 311–321. <https://doi.org/10.1016/j.eist.2019.09.002>
- Grin, J., Rotmans, J., & Schot, J. (2010). *Transitions to sustainable development: new directions in the study of long term transformative change*. Routledge.
- Johansen, F., Loorbach, D., & Stoopendaal, A. (2018). Exploring a transition in Dutch healthcare. *Journal of Health Organization and Management*, 32(7), 875-890. doi:10.1108/jhom-07-2018-0185
- Loorbach, D (2010). Transition management for sustainable development: a prescriptive, complexity-based governance framework. *Governance*, 23(1), 161–183. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0491.2009.01471.x>
- Paredis, E. (2013). *A winding road: transition management, policy change and the search for sustainable development* (Doctoral dissertation, Ghent University).
- Plummer, P., & Van Poeck, K. (2020). Exploring the role of learning in sustainability transitions: a case study using a novel analytical approach. *Environmental Education Research*, 1-20, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1857703>
- Reed, M. S., Evely, A. C., Cundill, G., Fazey, I., Glass, J., Laing, A., & Stringer, L. C. (2010). What is social learning?. *Ecology and society*, 15(4).
- Rittel, H. & Webber, M. (1973). Dilemmas in general theory of planning. *Policy Sciences* 4(2): 155–159.
- Rotmans, J., & Loorbach, D. (2009). Complexity and Transition Management. *Journal of Industrial Ecology*, 13(2), 184-196. doi:10.1111/j.1530-9290.2009.00116.x
- Rotmans, J., Kemp, R., & Asselt, M. V. (2001). More evolution than revolution: Transition management in public policy. *Foresight*, 3(1), 15-31. doi:10.1108/14636680110803003
- Schäpke, N., Omann, I., Wittmayer, J., Steenbergen, F. V., & Mock, M. (2017). Linking Transitions to Sustainability: A Study of the Societal Effects of Transition Management. *Sustainability*, 9(5), 737. doi:10.3390/su9050737
- Scheuerman, W. E. (2009). Critical Theory Beyond Habermas. In J. S. Dryzek, B. Honig, & A. Phillips (Authors), *The Oxford handbook of political theory* (pp. 85-105). Oxford: Oxford University Press. doi:10.1093/oxfordhb/9780199548439.003.0004
- Scholz, G., & Methner, N. (2020). A social learning and transition perspective on a climate change project in south africa. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 34, 322–335. <https://doi.org/10.1016/j.eist.2019.10.011>
- Van den Bosch, S., & Schouwenaar, M. (2020). Reflexieve Monitoring en Leren in een (transitie-) experiment. *DRIFT*.

- Van Mierlo, B. & Beers, P. J. (2020). Understanding and governing learning in sustainability transitions: a review. *Environmental Innovation and Societal Transitions*. <https://doi.org/10.1016/j.eist.2018.08.002>
- Van Mierlo, B., Halbe, J., Beers, P. J., Scholz, G., & Vinke-de Kruijf, J. (2020). Learning about learning in sustainability transitions. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 34, 251–254.
- Van Poeck, K., Östman, L., & Block, T. (2020). Opening up the black box of learning-by-doing in sustainability transitions. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 34, 298–310. <https://doi.org/10.1016/j.eist.2018.12.006>
- Van Thiel, S. (2015). *Bestuurskundig onderzoek*. Bussum, Coutinho.
- Vinke-de Kruijf, J., Pahl-Wostl, C., & Knieper, C. (2020). Wider learning outcomes of european climate change adaptation projects: a qualitative comparative analysis. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 34, 270–297. <https://doi.org/10.1016/j.eist.2018.09.004>
- Voss, J. P., & Kemp, R. (2005). Reflexive Governance for Sustainable Development–Incorporating feedback in social problem solving. In *paper for ESEE Conference*.
- Weber, M. (1958). The three types of legitimate rule. *Berkeley Publications in Society and Institutions*, 4 (1): 1-11. Translated by Hans Gerth.

7. Bijlagen

Bijlage 1: Planning dataverzameling

Tabel 1

Overzicht geobserveerde overleggen

Datum	Naam	Duur	Frequentie van overleg
12-04-2021	Overleg A	1,5 uur	Elke 2 weken
19-04-2021	Overleg B	1,5 uur	Elke 2 weken
21-04-2021	Overleg C	2 uur	Twee keer per week
26-04-2021	Overleg A	1,5 uur	Elke 2 weken
28-04-2021	Overleg C	2 uur	Twee keer per week
29-04-2021	Overleg D	1,5 uur	Elke 2 weken
03-05-2021	Overleg B	1,5 uur	Elke 2 weken

Van elk overleg-type is een interview afgelegd met drie willekeurig gekozen deelnemers nadat het eerste overleg van dat type was geobserveerd.

Observaties: 7

Interviews: 12

Tabel 1

Codeerboek

Categorie	Code	Beschrijving	Voorbeeld
Achtergrond		Onder deze categorie vallen codes die gaan over de achtergrond van de afdeling, van de geobserveerde overleggen of van de geïnterviewde.	
	Achtergrond afdeling	Deze code refereert naar achtergrondinformatie over de afdeling duurzaamheid.	Ja, toen ik net kwam, hier, toen was, bestond de afdeling een paar maanden en toen waren we echt nog onszelf aan het uitvinden en het was bijvoorbeeld helemaal niet duidelijk in het begin dat [naam] mijn leidinggevende zou worden.
	Achtergrond overleg	Deze code refereert naar achtergrondinformatie over het specifieke overleg waar de participant deelnemer van is.	Ja, het opgave-overleg bestaat nog niet zo heel lang en het speelt daar wel een rol in.
	Achtergrond persoonlijk	Deze code refereert naar informatie over de participant, zoals personalia en werkzaamheden.	Ik ben de secretaris van het overleg, dus ik zorg voor de agenda, de stukken en het verslag, (...)
Leerpunten		Onder deze categorie vallen codes die gaan over wat er geleerd is in de geobserveerde overleggen, wat leren is en waar leren plaatsvindt.	
	Apart bespreken	Deze code refereert naar momenten in de segmenten waar leerpunten of mogelijke leerpunten buiten het overleg (mogelijk) besproken worden.	Lijkt me goed als jullie het onderling nog even goed bespreken, dan kunnen we nu wel verder naar het volgende onderwerp. Maar ja, maak daar even een afspraak voor die, die en die.
	Definitie leren	Deze code refereert naar segmenten waarin participanten hun definitie van leren uitlegden.	Voor mij leren is, heel veel naar luisteren, even naar luisteren
	Geleerd	Deze code refereert naar segmenten waar er werd uitgelegd wat er is geleerd door een participant of door andere deelnemers van zijn/haar overleg.	Ja, het verschilt wel een beetje per onderwerp. Soms zijn ze het heel erg met elkaar eens en soms wat minder. Ook omdat het dan voor de ene tafel weer anders geldt dan de andere. Maar ze leren ook heel erg van elkaar wel, hoe anderen het aanpakken.
	Vervolg	Deze code refereert naar segmenten over hoe (mogelijke) leerpunten worden opgevolgd.	Het hangt een beetje van het thema af hoor, maar dit is ook best wel vaak relevant, alleen is

		niet dat ik dan uit dat overleg komt met een actielijstje ofzo.
	Deze code refereert naar segmenten waar er wordt gesproken over waar en/of wanneer er geleerd is.	Ik denk dat het dat het soms ook onderling gebeurt, maar vanwege het expliciet maken in zo'n presentatie is het even iets breder, wordt het iets breder aangestipt en dan daarna dan. Ik heb de indruk dat dan daarna de gesprekken onderling weer gericht daarover doorgaan.
Macht	Onder deze categorie vallen codes die gaan over machtsgebruik en verhoudingen, en de invloed daarvan op <i>social learning</i> .	
	Deze code refereert naar segmenten waarin participanten het hebben over het afkappen over overrulen van anderen of henzelf.	Kijk, er zit daar natuurlijk ook een verschil in. Nou, ja, overrulen, kijk mijn advies in bepaalde dingen heeft veel zwaarte en niet dat die dan als ik zeg van we gaan dat zo doen, dan zegt hij natuurlijk wel van oh heb je dat vorige ook gedaan, heb je heb je collega's meegenomen? Dus hij zal mij dan vooral uitdagen op proces, maar niet zo snel op inhoud van iets, nee.
	Deze code refereert naar segmenten waarin participanten het hebben over de machtsverhoudingen.	Nee, ik denk dat niemand zegt zich meer macht toe eigent of meer in een dominante positie vindt in dit gesprek dan iemand anders.
	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over de verantwoordelijkheden die er bij macht horen.	Dus dat, ik denk wel dat dat wel hoort bij het leiding nemen. Al hoeft [persoon 1] dat soms niet per se zelf te doen maar dan moet iemand voor zijn die dat dan wel doet.
Overige invloeden op leren	Onder deze categorie vallen codes die niet passen in de andere categorieën maar wel invloed hebben op <i>social learning</i> .	
	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over in welke mate en hoe snel men het met elkaar eens wordt.	Als zij daar dingen over verteld die maar passen bij mijn plaatje, dan is het ook, dan neem ik wel heel snel dingen van haar aan, omdat het gewoon past en ik weet dat zij daar beter, nouja, meer van af weet.
	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over invloeden over leren die niet onder de andere	Kijk je zit natuurlijk uiteindelijk, ja zeker als die andere mensen er natuurlijk ook bij zitten dan zit je echt wel met een hele grote

Overleg specifiek		codes vallen en niet vaak genoeg voorkomen om een eigen code te krijgen (minder dan 3 keer voorgekomen of slechts bij 1 participant)	groep. Ik weet het ook niet. Ik weet niet welke manieren er allemaal voor zijn hahaha. Maar op zich leer je er ook, ja je kunt er echt wel dingetjes uithalen hoor.
	Reflecteren	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over reflecteren of de resultaten van reflecties.	Nou ja, dat leren volgens mij gebeurt als je er de tijd voor neemt en durft te nemen, en denk dat dat de grootste uitdaging voor onze afdeling is van.
	Tijdsdruk	Deze code refereert naar segmenten waar er wordt gesproken over de invloed van tijd of tijdstekort op leren en het overleg.	Kijk, een agenda is altijd snel gevuld, hè, waardoor je soms weinig tijd overhoudt voor een goede discussie dus dat is natuurlijk wel altijd een aandachtspunt dat je wel.
		Onder deze categorie vallen codes die gaan over eigenschappen die horen bij een specifiek overleg.	
	(On)afhankelijkheid	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over de (on)afhankelijkheid van de opgaven van deelnemers van één van de geobserveerde overleggen.	Ik vind wel dat. Ja ik vind dat ik wel toch te weinig weet van waar anderen nou precies mee bezig zijn. Ik weet natuurlijk wel vaak inde hoofdlijnen, maar sinds corona heb ik echt het gevoel dat het toch een beetje, ja, minder van af weet. Ja je bent natuurlijk echt, toch wel een beetje op je eigen eilandje aan het werk, heb ik soms het gevoel.
	Diepgang	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over hoe diep er op een bepaald onderwerp wordt ingegaan of hoe uitgebreid een bepaald onderwerp besproken wordt in de geobserveerde overleggen.	Ja, kijk, als je met mensen als [naam] en [naam] en [naam] is iets van minder worden, maar we houden allemaal wel van een goede inhoudelijk discussie en filosoferen eigenlijk over ja, wel binnen het thema vaak hoor. Ehm en dat gaat niet altijd naar een bepaald doel toe. En [naam] probeert dat gesprek dan wel te structureren.
	Doel	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over het doel van één van de geobserveerde overleggen, anders dan kennis van anderen opdoen, het creëren van een team-gevoel of weten wat anderen doen.	Doel van het overleg is, denk ik, dat we weten wat er in andere gebieden gebeurt en dat we lessen van elkaar leren en dat we als team, zeg maar, de team strategie uitstippelen en zo.
	Doel: Team-gevoel	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over het specifieke doel van één van de geobserveerde	Waarbij je denk ik ook wel nog moet zoeken naar, je kan natuurlijk heel zo'n opgave-team op de inhoud inrichten en dat, zo

**Pluraliteit en
dissonantie**

	overleggen om een team-gevoel te creëren.	doen we dat nu dus ook zo door elkaar nu gewoon een beetje te informeren over waar iedereen mee bezig is, om dan te kijken van waar zit nou eventueel nog ruimte en dingen voor kennisdeling of dat soort, dat soort zaken.
Doel: Weten wat andere doen	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over het specifieke doel van één van de geobserveerde overleggen om te weten te komen wat anderen doen.	Ja zeker. Ja vooral inderdaad wat speelt er binnen ons team, wat ook daarbuiten, wat is er binnen het MT besproken wat belangrijk is voor ons team. Ehm. Ik vind het ook echt goed dat we inderdaad update allemaal geven. Waar zijn we nou eigenlijk allemaal mee bezig. Wat speelt er.
Kennis anderen	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over het specifieke doel van één van de geobserveerde overleggen om kennis te delen en input te vragen van de deelnemers.	Waarbij je denk ik ook wel nog moet zoeken naar, je kan natuurlijk heel zo'n opgave-team op de inhoud inrichten en dat, zo doen we dat nu dus ook zo door elkaar nu gewoon een beetje te informeren over waar iedereen mee bezig is, om dan te kijken van waar zit nou eventueel nog ruimte en dingen voor kennisdeling of dat soort, dat soort zaken.
Meerwaarde	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over de meerwaarde voor de participant of anderen van één van de geobserveerde overleggen	En het opgave overleg is wel een van de overleggen waarvan ik denk oké daar heb ik heel veel, kan ik heel veel uithalen en daar brengen, ja, dat probeer ik wel af en toe, maar dat lukt misschien niet altijd goed.
Verloop	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over hoe één van de specifieke overleggen doorgaans verloopt.	Vaak is het zo: als ze een bepaald vraagstuk hebben dat behandeld moeten worden, dan heeft iemand vaak een notitie of een presentatie. Nou, dan, laat dje dat zien via het scherm delen. En dan gaan we vervolgens de discussie aan. (...)
	Onder deze categorie vallen codes die gaan over de mate van pluralisme en de ruimte voor dissonantie, en de invloed daarvan op <i>social learning</i> .	
Open voor kritiek ^a	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over in welke mate deelnemers aan een specifiek overleg open staan voor kritiek.	Dus ze staat echt wel open voor ook kritische noten.
Ander perspectief	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt	Dus niet vanuit onze eigen invalshoek of dat je je eigen

	gesproken over een ander perspectief van een andere collega of over het nut of nutteloosheid van andere perspectieven.	gekleurde bril op zet, maar echt vanuit een ander perspectief. Dus wat ik net ook zei, ik zou het ook wel vaker willen dat we op die manier even onze eigen werkelijkheid, ja, loslaten en een andere manier een andere bril opzetten en op die manier met andere collega's die je eigenlijk nog te weinig spreekt, op die manier dat je eigenlijk, ja, gedwongen bent om met andere te spreken over iets heel anders.
Andere belangen	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over het hebben van andere belangen en het effect daarvan.	Dus dan zijn bijvoorbeeld de collega's die zich bezighouden met nieuwbouw in de stad, waar we zoveel nieuwbouwplannen in Rotterdam, er wordt het heel veel bijgebouwd en dat moet ook allemaal duurzaam gebouwd worden. En dan merk je toch wel dat collega's vooral zitten op ja, leuk en aardig, al die duurzaamheid dingen, maar het moet ons niet te veel geld gaan kosten en het mag ook niet. De processen mogen niet ook niet langer gaan duren. Dus ja, dan zit je met een heel ander spel aan tafel, zeg maar.
Divers werven	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over het werven van mensen en in hoeverre daarbij op diversiteit gelet wordt.	Hebben vorig jaar ook twee nieuwe collega's geworven en het jaar daarvoor ook een aantal, dus ja, dan heb je gewoon meer ruimte om aan de voorkant goed te selecteren.
Diversiteit	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over in hoeverre het team of de deelnemers van een overleg divers zijn. Diversiteit wordt hier gebruikt in de breedste zin van het woord, dat wil zeggen culturele diversiteit, gender diversiteit, diversiteit in ervaringen en diversiteit in standpunten en meningen	Ja, het diversiteit in man of vrouw is er nu wel, voorheen zaten we met heel veel vrouwen. En nu zijn er wel meer mannelijke collegas bijgekomen. Jong en oud is nu ook al redelijk in balans, denk ik, (..)
Diversiteit: effect negatief	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken een (mogelijk) negatief effect van diversiteit.	Wat ik wel merk is dat, en dat heeft misschien ook te maken met die verschillende achtergronden, is dat we elkaar wel, dat we allemaal wel doen, is dat we wel hetzelfde zeggen soms in andere woorden. Wat niet altijd zo efficiënt is voor een overleg natuurlijk.
Diversiteit: effect positief	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt	Dus ik kan ook gewoon leren van de wijze dat zij denken over ja,

		gesproken een (mogelijk) positief effect van diversiteit.	over wat whatever daar ook besproken wordt.
	Openheid	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over de mate waarin een specifiek overleg open - in de zin dat het toegankelijk is - en transparant is	Ja, dus op die manier, dat vind ik wel heel goed dat het niet alleen maar bij onze eigen eilandjes houden. Maar dat je ook die verbinding met andere.
	Vervolg mening	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over hoe een mening die geuit is wordt opgevolgd.	Ja, ik merk wel dat het niet altijd duidelijk is welke besluiten worden genomen en of we er allemaal achter staan. Dus het is nu wel vaak zo dat iedereen zijn mening heeft gegeven en dat het dan een soort van open eindje, een soort vrijblijvend.
	Zeggenschap	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over hoeverre participanten de mogelijkheid hebben om hun mening te geven over een onderwerp. Dus in hoeverre ze er iets over te zeggen hebben.	Dat vind we ook wel goed om te zeggen van maakt niet uit wat je ervaring is, of wat je leeftijd is of wat dan ook. Iedereen heeft gewoon dezelfde, hoe noem je dat, zeggenschap, ofzo, dus als als ze iets gezegd moeten worden, dan kan dat gewoon. Dus het is een hele open sfeer, vind ik zelf. Ja.
Procesfacilitering		Onder deze categorie vallen codes die gaan over het proces en de facilitering van het proces, en de invloed daarvan op <i>social learning</i> .	
	Consensus	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over in welke mate er door iets of iemand wordt gezorgd voor een consensus na een interactie.	We doen niet echt aan een samenvatting of zo achteraf, het zou misschien wel een idee zijn. Ik denk dat het een goed idee, maar dat gebeurt nu niet.
	Digitaal: nadeel	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over de nadelen van digitaal vergaderen.	Ja, kijk, voorheen zag je elkaar nog wel op kantoor dus dan kreeg je nog wel eens wat mee zeg maar, nou ja, wat [naam] in de ochtend nog wel zei over dat dat niet altijd dan goed gaat. Da klopt, weet je, maar je zag elkaar wel vaker dan nu en dan heb je het toch een hele andere dynamiek dan nu digitaal. Dus dat was wel het nadeel.
	Digitaal: voordeel	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over de nadelen van digitaal vergaderen.	Maar eigenlijk vind ik het eigenlijk is het zo dat het opgave-overleg zoals het nu kennen, met meer structuur en meer mensen, die ook van andere teams die ook bij ons aanschuiven dat is eigenlijk pas sinds een jaar zo,

		sinds de corona-tijd, dat we echt wel makkelijk met elkaar digitaal kunnen overleggen en dat je ook makkelijk andere collegas kan uitnodigen voor een bepaald agendapunt.
Open voor kritiek ^a	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over in welke mate deelnemers aan een specifiek overleg open staan voor kritiek.	Dus ze staat echt wel open voor ook kritische noten.
Gelijke verdeling bijdragen	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over in welke mate er door iets of iemand wordt gezorgd voor een gelijke verdeling van bijdrage in een interactie.	Dat gebeurt natuurlijk vaak, maar als iemand nog niet aan het woord is geweest dan heeft [naam] dat wel door, dan komt diegene alsnog nog even aan het woord.
Ondersteuning	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over de procesondersteuning tijdens een overleg.	Ja precies. Mensen hebben daar wel zelf heel erg een rol in, hoor. Ik maak de mapjes op teams en mensen moeten het er zelf neerzetten en ik doe wel op vrijdag altijd een check of alles er staat.
Structuur	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over hoe de structuur van een specifiek overleg is en/of hoe de structuur van invloed is op het overleg.	Maar ze probeerde wel een bepaalde structuur aan te brengen en ook in de overleggen zelf. Dus dat we echt een agenda hebben, dat je zelf ook agendapunten mag mag in, ja, dat je gemakkelijk, je mocht het altijd al, maar nu is het nog makkelijker om je eigen agendapunt toe te voegen met bijlagen enzo, dat je even zegt, ik wil het hierover hebben, heb je dan nog tijd voor voor in het opgave-overleg.
Vorbereiding	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over de voorbereiding van een specifiek overleg en/of hoe de voorbereiding van invloed is op het overleg.	Wij hebben een halfuurtje ergens in de dagen daarvoor of in de week daarvoor, om in ieder geval te bedenken wat er op de agenda moet, aan specifieke dingen en welke presentatie we willen, wat er aan spannende dingen op ons afkomt om in ieder geval te noemen.
Voorzittersrol	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over de inhoud en/of de invulling van de voorzittersrol van een specifiek overleg en/of hoe de voorzitter van invloed is op het overleg.	Om de beurt hebben we voorzittersrol we zijn om de beurt voorzitter en die zou het eigenlijk goed moeten afronden vaak.
Toewijding	Onder deze categorie vallen codes die gaan over de mate van	

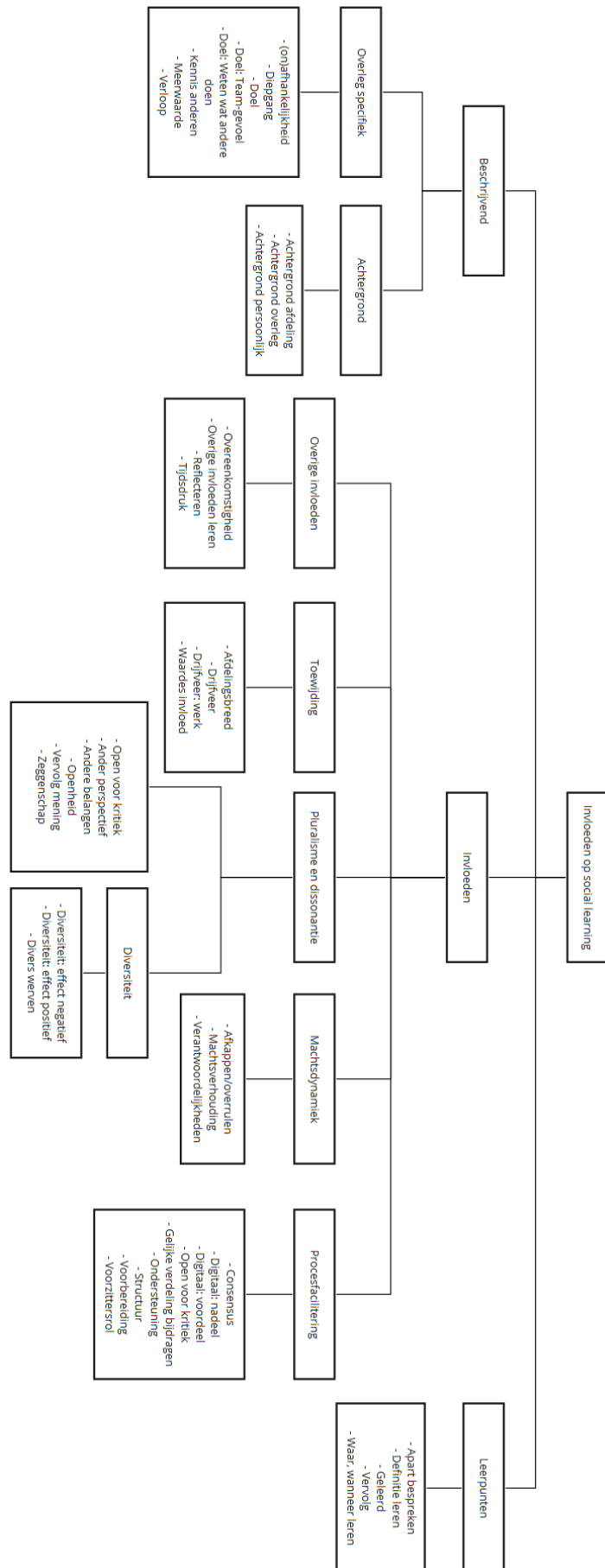
toewijding aan de doelen van de organisatie en/of de onderliggende waardes, en de invloed daarvan op *social learning*.

Afdelingsbreed	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over de mate van toewijding er is op de doelen van de afdeling, afdelingsbreed gezien.	En de mensen die bij de afdeling duurzaamheid werken, die werken er ook wel over het algemeen omdat ze duurzaamheid belangrijk vinden.
Drijfveer	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over de drijfveer van een persoon.	ja, ik ben denk ik echt met m'n stage in aanraking gekomen met circulair, circulariteit, circulaire economie en dat vond ik toen zo'n mooi concept. (..)
Drijfveer: werk	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over hoe de drijfveer van een persoon zich vertaalt naar zijn of haar werk.	Kijk op zich natuurlijk als je iets belangrijk vindt dan is het natuurlijk ook leuk als je dat in je werk ook kan terugvinden. Het is nou niet zo dat ik in mijn werk nou heel erg ook die dingen die ik zelf doe ook eeuwig bij anderen probeer over te brengen ofzo.
Waardes invloed	Deze code refereert naar segmenten waarin er wordt gesproken over hoe de waardes of drijfveren die men heeft invloed heeft van invloed zijn op de overeenkomstigheid.	Wat ik spannend vind, ik merk wel in de hele afdeling zitten wel alleen maar mensen in dezelfde bubbel. Dus wij zijn allemaal mensen die hoog opgeleid zijn, op in de staf na dan hè, maar zijn allemaal hoogopgeleid, super groene hart, vernieuwend. En ik vraag me wel af of we andere resultaten zouden boeken als je ook wat meer zeg maar de mensen uit een andere groep erin zou hebben, weet ik niet.

^a Onderdeel van de categorie pluraliteit en dissonantie, en van de categorie procesfacilitering.

Figuur 1

Codeboom



Tabel 1

Interviewgids semigestructureerd interview

Topic	Subtopic	Vraag
<i>Introductie</i>	Zelf voorstellen	Zelf voorstellen, vertellen in welke hoedanigheid ik bezig ben en waar ik onderzoek naar doe.
	Bevraging privacy	1. Hebt u bezwaar tegen het maken van geluids- en video-opnames van dit interview? 2. Het is noodzakelijk dat er van het interview een transcript wordt. Dit aangeven en akkoord vragen. 3. Onderwerp introduceren
	Voorstellen respondent	4. Zou u uzelf willen voorstellen? (Als men elkaar nog niet kent)
	Ervaring overleg	5. Ervaringen met het overleg dat zojuist is geweest?
<i>Proces en overige invloeden</i>	Uitkomsten	6. Wanneer vindt u dat u heeft geleerd tijdens dit overleg? 7. Wat heeft het leerproces geholpen?
	Belemmeringen	8. Wat belemmert het leerproces?
<i>Procesfacilitering</i>	Rol & taken	9. Wat is uw rol tijdens het overleg? 10. Welke taken horen daarbij?
	Discussies	11. Ruimte voor inbreng 12. Wat voor rol neemt u aan bij discussies? 13. Probeert er iemand discussies of conflicten normaal gesproken op te lossen?
	Verhoudingen	14. Wordt er gezorgd voor een gelijke verdeling van bijdragen?

<i>Ruimte voor pluralisme & dissonantie</i>	Achtergronden	15. Welke achtergronden zijn er binnen de overleggen? 16. Wordt hiernaar gekeken bij het samenstellen van team?
	Verschillende meningen	17. Zijn er (veel) verschillende meningen binnen het overleg? 18. Zijn er afwijkende meningen binnen het overleg? 19. Kunt u hier vrijuit spreken?
	Ruimte voor dissonantie	20. Worden afwijkende meningen gehoord? 21. Zijn de deelnemers kritisch? 22. Hoe wordt hiermee omgegaan?
<i>Machtdynamiek</i>	Rollen	23. Welke rolverdeling is er normaal gesproken in dit overleg? 24. Wie nodigt de deelnemers uit?
	Posities	25. Hoe beïnvloed de leidinggevende het gesprek?
	Overrulen	26. Wordt er wel eens iemand overruled of afgekapt? 27. Op basis waarvan gebeurt dat? (macht of kennis bijvoorbeeld) 28. Hoe wordt daar me omgegaan?
<i>Toewijding</i>	Betrokkenheid met onderwerp	29. Bent u er naast uw werk ook bezig met dit onderwerp? 30. Wat betekent dit onderwerp (duurzaamheid [indien overleg algemeen was]) voor u?
	Passie	31. In hoeverre voelt u zich betrokken met het onderwerp(en) dat werd besproken? 32. Weet u veel van dit onderwerp?
	Bereidheid conflict	33. Vindt u het belangrijk om anderen te overtuigen over uw standpunt over dit onderwerp? Of om anderen te overtuigen van uw belangen? 34. Bent u bereid hierover in discussie te gaan?
<i>Afsluiting</i>	Afronden interview	Participant bedanken van voor zijn/haar tijd, vragen of hij/zij de geluidsopname van het interview ter goedkeuring wil ontvangen, privacy benadrukken, vragen of respondent uiteindelijk het onderzoek wenst te ontvangen