

Organisatieleren leren faciliteren

Een kwalitatieve casestudie naar de integreer- en
institutionaliseringsprocessen binnen
Rijkswaterstaat.

Naam: M.D.E. Abbes
Studentnummer: 666124ma
Faculteit: Erasmus School of Social and Behavioural Sciences

Begeleider en eerste beoordelaar: Dr. J.J.S. van der Meer
Tweede beoordelaar: Dr. R.B. Bouwman
Datum: 1 augustus 2024

Algemene informatie

Student

Naam: M.D.E. Abbes
Studentnummer: 666124
E-mailadres: 666124ma@eur.nl

Opleiding

Master: Bestuurskunde, Management van HR en Verandering
Faculteit: Erasmus School of Social and Behavioural Sciences (ESSB)

Begeleiding:

Erasmus Universiteit

Begeleider: Dr. J.J.S. van der Meer (Assistent professor, afdeling Public Administration en Sociology, faculteit Erasmus School of Social and Behavioural Sciences)
Erasmus Universiteit)

Tweede beoordelaar: Dr. R.B. Bouwman (Assistent professor Publiek Management, afdeling Public Administration en Sociology, faculteit Erasmus School of Social and Behavioural Sciences, Erasmus Universiteit.

Rijkswaterstaat:

Begeleiders: Dr. H. Gieske (RWS NOVA, Rijkswaterstaat Utrecht)
Dr. Ir. B. de Groot (RWS GPO, Rijkswaterstaat Utrecht)

Contactgegevens:

Erasmus Universiteit

Burgemeester Oudlaan 50
3062 PA, Rotterdam

Rijkswaterstaat

Griffioenlaan 2
3526 LA, Utrecht



Voorwoord

Beste lezer,

Voor u ligt de afgeronde versie van mijn masterscriptie: “Organisatieleren leren faciliteren.” Deze scriptie is geschreven voor het afstuderen van de master Bestuurskunde met de specialisatie Management van HR en Verandering. De afgelopen maanden heb ik hard gewerkt aan dit onderzoek en ik deel deze scriptie dan nu ook vol trots. Graag wil ik van deze gelegenheid gebruik maken om mijn dank uit te spreken voor alle begeleiding en ondersteuning die ik tijdens mijn afstudeertraject heb mogen ontvangen vanuit diverse partijen.

Allereerst gaat mijn dank uit naar de stageorganisatie waar ik mijn afstudeeronderzoek heb mogen doen; Rijkswaterstaat. Via deze weg wil ik mijn begeleiders van Rijkswaterstaat, dr. Hanneke Gieske en dr.ir. Bert de Groot nogmaals bedanken voor het vertrouwen dat ik heb gekregen om stage te mogen lopen bij Rijkswaterstaat. Zij hebben mij daardoor de kans gegeven om af te mogen studeren. Door hun specialisme, konden zij mij altijd voorzien van hele waardevolle feedback, waar ik veel van heb geleerd en zeker mee zal nemen in de volgende stappen van mijn carrière. Natuurlijk wil ik daarnaast al mijn respondenten bedanken voor hun bijdrage aan mijn onderzoek. Zonder hun behulpzaamheid had ik mijn scriptie niet kunnen schrijven. Dus hun bijdrage is zeker onmisbaar.

Daarnaast wil ik mijn dank uitspreken naar mijn scriptiebegeleider vanuit de universiteit. Mijn begeleider dr. Joëlle van der Meer, was altijd erg vriendelijk en was altijd bereid om mijn werk van waardevolle feedback te voorzien. Door haar input heb ik een goede denkrichting voor mijn scriptie kunnen vinden en heb ik deze uiteindelijk kunnen afronden. Ik heb de begeleiding van de universiteit als prettig ervaren en daar ben ik ook erg dankbaar voor.

Als laatste wil ik graag alle mensen om mij heen bedanken, zoals mijn ouders, vriendinnen, vrienden en partner, die ten alle tijden een luisterend oor boden en mij bijstonden om mij te motiveren om door te gaan en dit onderzoek af te ronden.

Ik wens u heel veel leesplezier.

Madina Abbès

Amersfoort, Augustus 2024



Samenvatting

Kernwoorden: organisatieleren; 4I-raamwerk; projectleren; integreren; institutionaliseren; ambidexter leiderschapsgedrag.

Aanleiding

Organisaties moeten zich voortdurend aanpassen aan veranderende omstandigheden, ertoe leidend dat voorheen geworven kennis niet altijd meer toepasbaar is op hetgeen wat de omgeving vraagt. Hierdoor is continue kennisverwerving vereist (Volberda, 1996). Organisatieleren is essentieel voor het verkrijgen van nieuwe kennis (Haile & Tüzüner, 2022; Palos & Veres Stancovici, 2016). Organisatieleren valt uiteen in vier processen bestaande uit intuïtie, interpreteren, integreren en institutionaliseren (Crossan et al., 1999). De focus van dit onderzoek ligt op de processen integreren en institutionaliseren. Hierbij wordt de overgang van team- naar organisatieniveau onderzocht. Het blijkt lastig om kennis die tijdens projecten op teamniveau is opgedaan, effectief te integreren en institutionaliseren op organisatieniveau (Mueller, 2015; Wiewiora et al., 2020). Hier is tevens beperkt onderzoek naar gedaan (Rebelo et al., 2019). Dit onderzoek speelt in op deze behoefte. Daarom is op basis van bovenstaande aanleiding, de volgende onderzoeksvraag opgesteld: *“Hoe heeft het faciliteren van integreer- en institutionaliseringsprocessen invloed op de overgang van leren op projectteamniveau naar organisatieleren op organisatieniveau binnen Rijkswaterstaat?”*

Theorie

Organisatieleren wordt in dit onderzoek gedefinieerd als: *“Een proces van verandering in denken en handelen zowel individueel als gedeeld, ingebed en beïnvloed door de instituties van de organisatie”* (Vera & Crossan, 2004, p.224). Dit wordt beschreven aan de hand van het 4I-raamwerk van Crossan (1999). Dit model betreft meerdere processen, waaronder integreren en institutionaliseren. Integreren wordt gedefinieerd als: *het ontwikkelen van het gedeeld begrip tussen individuen en het ondernemen van gecoördineerde actie door onderlinge aanpassing* (Crossan et al., 1999, p. 525) en institutionaliseren als: *het verankeren van leerervaringen die individuen en groepen hebben opgedaan in de instituties van de organisatie* (Crossan et al., 1999, p. 525). Binnen dit onderzoek wordt gekeken naar hoe deze processen gefaciliteerd kunnen worden om overdracht van leren op projectteamniveau naar organisatieniveau te realiseren. Dit wordt gekenmerkt door bevorderende en belemmerende factoren. Er werd verwacht dat integreren bevorderd wordt door wisselen van medewerkers, databases op projectteamniveau, autonomie en bijeenkomsten en wordt belemmerd door tijdsdruk en defensieve routines (Roloff et al., 2012). Bij institutionaliseren werd verwacht dat domineren bevorderend zou zijn en weerstand tegen veranderingen belemmerend zou werken (Lawrence et al., 2005). Hierbij werd de rol van leiderschap betrokken, omdat leiders zowel leerprocessen kunnen stimuleren als barrières wegnemen die leren belemmeren (Bedeian & Hunt, 2006; Berson et al., 2006).

Methode

Om de hoofdvraag te beantwoorden, is gekozen voor een onderzoek van kwalitatieve aard, waarbij diepgaande en gedetailleerde informatie kon worden verzameld over sociale processen die nog niet volledig begrepen worden (Bryman, 2016). Dit onderzoek kent een casestudie ontwerp, waarbij data is verzameld aan de hand van semigestructureerde interviews met projectmedewerkers en ondersteunend personeel die werkzaam zijn binnen het Tweefasen experiment binnen Rijkswaterstaat. Hierbij zijn 25 respondenten geïnterviewd. Deze interviews zijn getranscribeerd en geanalyseerd.

Resultaten

Uit de resultaten en analyse van de interviewdata zijn de volgende bevindingen naar voren gekomen: Bevorderende factoren voor integreren zijn wisselingen van medewerkers, databases op projectteamniveau, autonomie en bijeenkomsten. Hieraan werd nog de juiste mensen op de juiste plek en intrinsieke motivatie toegevoegd. Belemmerende factoren zijn tijdsdruk en belemmerende factoren. Het samenstellen van projectteams vanwege tijd in plaats van motivatie is toegevoegd. Domineren is tot een bepaalde hoogte bevorderend voor het institutionaliseringsproces. Richting geven, begeleiding en ondersteuning is nodig, maar er moet ruimte blijven voor autonomie. Daarnaast blijken eigenaarschap en evaluaties standaardiseren bevorderend voor het institutionaliseringsproces. Verder is weerstand belemmerend voor het institutionaliseringsproces, en werkt het gebrek aan landingsbanen waar leerresultaten tussentijds naartoe kunnen tevens belemmerend. Tot slot is ambidexter leiderschapsgedrag, wat transformationeel en transactioneel leiderschap omvat, cruciaal om de processen te kunnen faciliteren.

Aanbevelingen

Op basis van de data zijn een drietal aanbevelingen geformuleerd voor het faciliteren van integreer- en institutionaliseringsproces, zodat een efficiëntere overgang van projectleren naar organisatieleren op organisatieniveau kan plaatsvinden. Deze luiden als volgt:

1. **Creëer landingsbanen met behulp van design thinking.** Landingsbanen, waar leerervaringen tussendoor naartoe kunnen, zijn essentieel. Met behulp van design thinking kan hiermee op een creatieve manier geëxperimenteerd worden.
2. **Standaardiseer evaluaties.** Door evaluaties te standaardiseren kunnen rode draden sneller geïdentificeerd worden, waardoor sneller en meer kennis vastgelegd zou kunnen worden in de organisatie.
3. **Vergroten van motivatie.** Medewerkers hebben zowel intrinsieke motivatie als extrinsieke motivatie nodig. Voor intrinsieke motivatie kunnen vaardigheden van projectmedewerkers in kaart worden gebracht en kan voor extrinsieke motivatie een erkenningsprogramma worden opgezet.

Inhoudsopgave

Algemene informatie	2
Voorwoord	3
Samenvatting	4
Inhoudsopgave	6
H1. Introductie	9
1.1 Aanleiding	9
1.2 Probleemstelling	11
1.2.1 Doelstelling	11
1.2.2 Vraagstelling	11
1.2.3 Deelvragen	11
1.3 Onderzoeksmethodologie	11
1.4 Relevantie	12
1.4.1 Wetenschappelijke relevantie	12
1.4.2 Bestuurskundige relevantie	12
1.4.3 Maatschappelijke relevantie	12
1.5 Leeswijzer	13
H2. Theoretisch kader	14
2.1 Definitie en conceptualisering organisatieleren	14
2.1.1 Exploratie versus exploitatie	16
2.1.2. De rol van leiderschap	16
2.1.3 Keuze model	18
2.2 Projectleren	19
2.3 Het integreerproces	20
2.4 Het institutionaliseringsproces	21
2.5 Conceptueel model	22
H3. Methodologie	23
3.1 Onderzoeksontwerp	23
3.2 Casusselectie	24
3.3 Dataverzamelmethode	25



3.4 Selectie respondenten	25
3.5 Operationalisering	27
3.6 Methode van analyse.....	30
3.7 Privacy	30
3.8 Betrouwbaarheid en validiteit.....	31
3.8.1 Betrouwbaarheid	31
3.8.2 Validiteit	31
H4. Resultaten	32
4.1 Projectleren	32
4.2 Het integreerproces	33
4.3 Het institutionaliseringsproces	35
4.4 Organisatieleren en leiderschap	37
H5. Analyse	39
5.1 Het beïnvloeden van organisatieleren.....	39
5.1.1. Factoren die het integreerproces beïnvloeden.	39
5.1.2. Factoren die het institutionaliseringsproces beïnvloeden.....	41
5.1.3. Projectleren, organisatieleren en leiderschap	43
5.2 Herziene versie conceptueel model.....	45
H6. Conclusie en discussie	46
6.1 Beantwoording hoofdvraag.....	46
6.2 Discussie	47
6.2.1 Theoretische discussie.....	47
6.2.2 Methodologische discussie	47
6.3 Aanbevelingen.....	48
6.3.1 Landingsbanen en Design Thinking.	48
6.3.2 Evalueren standaardiseren	49
6.3.3 Motivatie	49
Referenties	50
Bijlagen.....	56
Appendix A: Leeraanpak Tweefasen	56
Appendix B: Interviewschema Projectmanagers.....	57

Appendix C: Interviewschema coaches:	60
Appendix D: Codeerboom	62
Codeerboom deductief open en axiaal	62
Codeerboom inductief open en axiaal	63
Selectief coderen	64
Appendix E: Uitwerking Landingsbanen x Design Thinking	65

H1. Introductie

Dit hoofdstuk begint met een algemene introductie van het onderzoeksonderwerp, gevolgd door een probleemanalyse, leidend tot de probleemstelling. Ook wordt de onderzoeksmethodologie beschreven. Vervolgens worden de wetenschappelijke, bestuurskundige en maatschappelijke relevanties gepresenteerd en afsluitend de leeswijzer.

1.1 Aanleiding

In een steeds complexere omgeving moeten organisaties zich continu aanpassen aan veranderende omstandigheden (Douglas & Haley, 2024). Dit leidt ertoe dat voorheen geworven kennis niet meer toepasbaar is op wat de omgeving vraagt, waardoor voortdurende kennisverwerving vereist is (Volberda, 1996). Organisatieleren, gedefinieerd als: *“Een proces van verandering in denken en handelen zowel individueel als gedeeld, ingebed en beïnvloed door de instituties van de organisatie”* (Vera & Crossan, 2004, p.224), is essentieel voor het verkrijgen van nieuwe kennis en kan leiden tot betere praktijken en efficiëntere besluitvorming die beter aansluiten bij wat de omgeving eist (Haile & Tüzüner, 2022; Palos & Veres Stancovici, 2016).

Organisatieleren vindt plaats op en tussen individueel-, team- en organisatieniveau, waarbij de leerprocessen intuïtie, interpretatie, integratie en institutionalisering deze niveaus met elkaar verbindt (Crossan et al., 1999). Intuïtie betreft het onbewust herkennen van patronen door individuen, interpretatie vertaalt deze patronen bewust naar woorden of acties, integratie creëert gedeeld begrip tussen teams en tijdens institutionaliseren wordt het geleerde in de organisatie vastgelegd (Crossan et al., 1999). Organisatieleren is een wederzijds proces: organisaties leggen kennis vast in bijvoorbeeld strategieën, terwijl medewerkers leren van voorheen geïnstitutionaliseerde kennis. Begrip van deze verschillende leerniveaus, hoe deze met elkaar verbonden zijn en hoe leerprocessen worden overgedragen is essentieel (AlMaian & Bu-Qammaz, 2023)

Het blijkt echter lastig om kennis die tijdens projecten is opgedaan, effectief te integreren en te institutionaliseren op organisatieniveau, vanwege de tijdelijke aard van projecten en de moeilijkheid om geleerde kennis over te dragen naar andere projectteams en de bredere organisatie (Mueller, 2015; Wiewiora et al., 2020). Beperkt onderzoek is gedaan naar hoe deze integreer- en institutionaliseringsprocessen gefaciliteerd kunnen worden om de overgang van projectteamniveau naar organisatieniveau te realiseren (Rebelo et al., 2019).

Dit onderzoek richt zich daarom op het faciliteren van deze overgang door bevorderende en belemmerende factoren voor de integreer- en institutionaliseringsprocessen te identificeren. Er wordt gekeken naar welke bevorderende factoren kunnen worden ingezet om deze processen te stimuleren en welke belemmerende factoren ingeperkt kunnen worden. De rol van leiderschap is hierbij cruciaal (Berson et al., 2006). Leiders kunnen zowel leerprocessen stimuleren, als barrières wegnemen die leren belemmeren (Bedeian & Hunt, 2006; Berson et al., 2006). Daarom wordt de rol van leiderschap tevens meegenomen in dit onderzoek.

Ook binnen Rijkswaterstaat wordt het belang van organisatieleren erkend. Rijkswaterstaat staat voor samenwerken aan een veilig, leefbaar en bereikbaar Nederland en is verantwoordelijk voor het beheren van het hoofdwegennet, hoofdvaarwegennet en hoofdwatersysteem (Rijksoverheid, Waterbeheer in Nederland). Om deze verantwoordelijkheid te vervullen, lopen er talrijke, vaak complexe projecten vanuit Rijkswaterstaat. Binnen deze projecten wordt veel geëxperimenteerd, waarbij er aandacht is voor leren. Tijdens deze projecten wordt voortdurend geleerd, en is het efficiënt en verstandig om projecten van elkaar te laten leren. Zo kan de gehele organisatie profiteren van projectkennis, met uiteindelijk als doel kennis breder te trekken naar organisatieniveau (Wiewiora et al., 2020).

Echter, wordt het integreren en institutionaliseren van het geleerde op projectteamniveau naar organisatieniveau door Rijkswaterstaat als uitdaging gezien. Daarom experimenteert Rijkswaterstaat met leeraanpakken binnen projecten op teamniveau met als doel om het geleerde te verspreiden tussen teams en inbedding in de werkwijzen, processen en dergelijke te realiseren. Om te verhelderen hoe deze leeraanpakken dit doel kunnen beogen, is reflectie op het leerproces cruciaal. Organisatieleren kan namelijk belemmerd worden door optredende barrières (Schilling & Kluge, 2009). Het is dus cruciaal om te reflecteren op het leerproces en eventuele barrières te minimaliseren.



1.2 Probleemstelling

De probleemstelling omvat de doelstelling, vraagstelling en de bijbehorende deelvragen.

1.2.1 Doelstelling

Het onderzoeksdoel is achterhalen hoe integreer- en institutionaliseringsprocessen gefaciliteerd kunnen worden en hoe dit de overgang van leren op projectteamniveau naar organisatieniveau beïnvloed door middel van het uitvoeren van een kwalitatieve casestudie aan de hand van 25 semigestructureerde interviews binnen Rijkswaterstaat.

1.2.2 Vraagstelling

Naar aanleiding van voorgaande paragrafen, is de volgende onderzoeksvraag tot stand gekomen:

“Hoe heeft het faciliteren van integreer- en institutionaliseringsprocessen invloed op de overgang van leren op projectteamniveau naar organisatieleren op organisatieniveau binnen Rijkswaterstaat?”

1.2.3 Deelvragen

Om dit te onderzoeken zijn de volgende deelvragen gegenereerd:

1. *Hoe kan organisatieleren gedefinieerd worden volgens de literatuur?*
2. *Wat houdt integreren en institutionaliseren in volgens de literatuur?*
3. *Hoe kunnen integreerprocessen gefaciliteerd worden?*
 - a. *Welke bevorderende en belemmerende factoren voor het integreren zijn te identificeren?*
4. *Hoe kunnen institutionaliseringsprocessen gefaciliteerd worden?*
 - a. *Welke bevorderende en belemmerende factoren voor het institutionaliseren zijn te identificeren?*
5. *Hoe hebben de factoren invloed op de overgang van leren op projectteamniveau naar organisatieniveau?*
6. *Welke aanbevelingen kunnen worden gedaan?*

1.3 Onderzoeksmethodologie

Een kwalitatieve single casestudie zal worden uitgevoerd om deelvragen 3, 4, 5 en 6 te beantwoorden met behulp van semigestructureerd interviews, leidend tot diepgaande inzichten met betrekking tot hoe bovenstaande processen gefaciliteerd kunnen worden.

1.4 Relevantie

Relevantie omvat wetenschappelijke, bestuurskundige en maatschappelijke relevantie.

1.4.1 Wetenschappelijke relevantie

Theorie over organisatieleren begon met focus op individuele en organisatorische leerprocessen (Cangelosi & Dill, 1965). Later kreeg teamleren steeds meer aandacht, vooral na Senge's boek waarin teamleren werd benadrukt als fundamenteel voor organisatieleren (Rebelo et al., 2019; Senge, 1997). Echter, beperkt onderzoek is gedaan naar de overgang van leren op team- naar organisatieniveau, waardoor het vertalen van geleerde kennis van projectteams naar organisatieniveau een uitdaging blijft (Mueller, 2015; Rebelo et al., 2019; Wiewiora et al., 2020). Verdere studie is nodig om deze relaties en processen beter te begrijpen. Dit zal worden onderzocht door een kwalitatieve casestudie, waardoor diepgaande en gedetailleerde informatie over deze relaties en processen kan worden verzameld (Creswell, J. W. & Poth, 2018). Dit onderzoek zal dus bijdragen aan een beter begrip van deze overgang en bijbehorende processen.

1.4.2 Bestuurskundige relevantie

In Bestuurskunde wordt het handelen van openbaar bestuur onderzocht (Brasz & Kleijn, 1962). Openbaar bestuur is hierbij georganiseerd in verschillende schaalniveaus, zoals lokaal, nationaal of Europees (Bovens & 't Hart, 2011). Dit onderzoek wordt uitgevoerd binnen Rijkswaterstaat, de uitvoerende organisatie van het Ministerie van Infrastructuur en Waterstaat, onderdeel van openbaar bestuur op nationaal niveau (Rijkswaterstaat, Onze organisatie). In 2020 publiceerde de overheid een reflectierapportrapport over leren naar aanleiding van een experiment (Kunseler et al., 2020). Organisatieleren binnen openbaar bestuur wordt gezien als cruciaal voor verbeteringen van de effectiviteit en legitimiteit van beleidsprocessen, leidend tot snellere probleemoplossing en effectievere besluitvorming (AlMaian & Bu-Qammaz, 2023). Het openbaar bestuur kan profiteren van nieuw verkregen inzichten hoe leren op projectteamniveau naar organisatieniveau gefaciliteerd kan worden binnen Rijkswaterstaat, omdat het meer inzichten biedt in hoe een organisatie binnen het openbaar bestuur kan verbeteren in het handelen betreffende dit specifieke component. Hierbij wordt de bestuurskundige literatuur uitgebreid.

1.4.3 Maatschappelijke relevantie

In een steeds veranderende omgeving, is voortdurende kennisverwerving essentieel, omdat oude kennis niet altijd meer toepasbaar is (Volberda, 1996). Organisatieleren is essentieel voor het verkrijgen van nieuwe kennis en kan leiden tot betere praktijken en efficiëntere besluitvorming die beter aansluiten bij de eisen van de omgeving (Haile & Tüzüner, 2022; Palos & Veres Stancovici, 2016). Daarom krijgt organisatieleren een steeds prominentere plek binnen organisaties. Organisatieleren vergroot de aanpassingscapaciteit, waardoor organisaties sneller kunnen reageren op de veranderende omgeving (Berends & Lammers, 2010; Palos & Veres Stancovici, 2016; Volberda, 1996). Dit onderzoek beoogt nieuwe inzichten in het proces van organisatieleren, waardoor organisaties beter kunnen omgaan met complexiteit en zich beter kunnen aanpassen aan veranderende omstandigheden. Dit vergroot de mogelijkheid van professionals en



organisaties in de publieke sector om efficiënter diensten te verlenen en hun aanpassingsvermogen te vergroten (Palos & Veres Stancovici, 2016; Rashman et al., 2009)

1.5 Leeswijzer

Hoofdstuk 2 behandelt de literatuur, waarbij deelvragen 1 en 2 volledig worden beantwoord, evenals het theoretische aspect van deelvragen 3 en 4. Hoofdstuk 3 beschrijft de toegepaste onderzoeksmethodologie, hoofdstuk 4 de resultaten en hoofdstuk 5 de bijbehorende analyse. Afsluitend worden in hoofdstuk 6 de conclusie van het onderzoek besproken, alsmede de discussie en aanbevelingen.

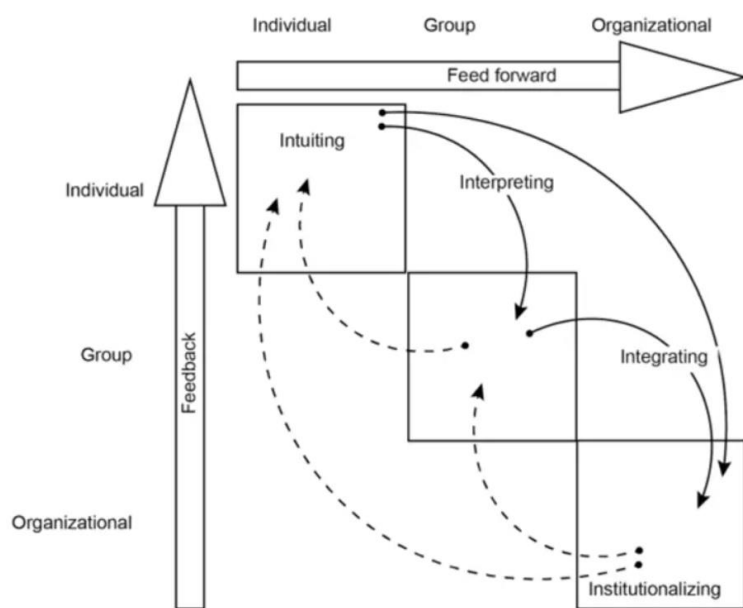
H2. Theoretisch kader

Aan de hand van de literatuur wordt de probleemstelling nader toegelicht, waarbij organisatieleren als uitgangspunt dient. Vervolgens wordt aandacht besteed aan leren op projectteamniveau en bijbehorende processen. Afsluitend wordt het conceptueel model gepresenteerd, inclusief de verwachtingen binnen dit onderzoek.

2.1 Definitie en conceptualisering organisatieleren

In de literatuur wordt organisatieleren op verschillende manieren gedefinieerd, maar binnen vele onderzoeken ligt de nadruk op strategische vernieuwing. Dit betekent dat organisatieleren een middel kan zijn om tot strategische vernieuwing te komen, dit vereist dat organisaties nieuwe onderwerpen leren, evenals gebruik maken van hetgeen dat al is geleerd (Berson et al., 2006; March, 1991). Ook Crossan (1999) betoogt het belang van organisatieleren als strategisch vernieuwingsproces. Zij beschouwen organisatieleren als:

“Een proces van verandering in denken en handelen zowel individueel als gedeeld, ingebed en beïnvloed door de instituties van de organisatie.” (Vera & Crossan, 2004, p.224)



Figuur 1: 4I-raamwerk van Crossan (Crossan et al., 1999)

Binnen theorie van organisatieleren, wordt regelmatig verwezen naar het 4I-raamwerk van Crossan. Crossan (1999) suggereert dat er vier leerprocessen zijn: intuïtie, interpretatie, integratie en institutionalisering, waarbij leren op drie niveaus plaatsvindt: individueel, team-, en organisatieniveau (Crossan et al., 1999).

Intuïtie betekent dat individuen onbewust overeenkomsten en verschillen herkennen, voornamelijk gebaseerd op eigen ervaringen, waarbij overeenkomsten gezien worden als patronen en verschillen als veranderingsmogelijkheden (Crossan et al., 1999).

Tijdens het interpreterenproces worden deze mogelijkheden of patronen bewust vertaald naar woorden of acties en uitgelegd aan anderen (Crossan et al., 1999). Interpretatie richt zich op veranderingen in begrip en kan naar teamniveau uitbreiden (Crossan et al., 1999)

Integratie is het eerste leerproces op groepsniveau en slaat de brug tussen team- en organisatieniveau (Crossan et al., 1999). Integratie kan worden gedefinieerd als:

“Het ontwikkelen van gedeeld begrip tussen individuen en het ondernemen van gecoördineerde actie door onderlinge aanpassing” (Crossan et al., 1999, p. 525).

Integreren realiseert gedeeld begrip en kan plaatsvinden door voortdurend gesprekken tussen werknemers, gebonden door een gedeelde praktijk, te faciliteren .

Tot slot kan institutionalisering plaatsvinden. Institutionaliseren kan worden gedefinieerd als:

“Het verankeren van leerervaringen die individuen en groepen hebben opgedaan in de instituties van de organisatie.” (Crossan et al., 1999, p. 525).

De focus van dit onderzoek ligt op de overgang van leren op projectteamniveau naar organisatieniveau. Hierbij staan integreer- en institutionaliseringsprocessen centraal, omdat dit processen zijn die de overgang naar organisatieleren op organisatieniveau mogelijk maken (Crossan et al., 1999). Deze processen en bijbehorende bevorderende en belemmerende factoren worden besproken in paragrafen 2.3 en 2.4.

Volgens het 4I-raamwerk kan organisatieleren zowel vanuit feed-forward- als feedbackleerprocessen plaatsvinden. Feed-forwardleren begint met nieuwe ideeën of acties op individueel- of teamniveau en beweegt vervolgens richting organisatieniveau. Organisatieleren op organisatieniveau wordt bereikt wanneer individuele en teamkennis zijn ingebed in organisatiestructuren, cultuur en routines (Lin & Sanders, 2017). Daarnaast kunnen leerprocessen worden bekeken vanuit feedbackprocessen (Crossan et al., 1999). Hierbij fungeert geïnstitutionaliseerde kennis als context waarin individueel en teamleren plaatsvindt. In die situatie wordt organisatieleren bereikt wanneer hetgeen dat geïnstitutionaliseerd is, wordt hergebruikt en toegepast door teams en individuen (Lin & Sanders, 2017).

2.1.1 Exploratie versus exploitatie

Binnen feed-forward- en feedbackleerprocessen vinden zowel exploratie als exploitatie plaats. Exploratie kan op elk niveau beginnen, bijvoorbeeld met intuïtie en het interpreteren van nieuwe informatie vanuit of richting teamniveau, waarbij nieuwe kennis vergaren, risico's nemen en experimenteren centraal staan (Berson et al., 2006). Exploitatie kan tevens op elk niveau starten, bijvoorbeeld met overdracht van kennis vanuit de organisatie richting andere niveaus, waarbij hergebruik van bestaande kennis, verfijning, efficiëntie en implementatie centraal staan (Berson et al., 2006). De gelijktijdigheid van exploreren en exploiteren creëert een spanning, omdat evenwicht tussen beide processen nodig is (Berson et al., 2006; Junni et al., 2013). Het is essentieel om bestaande competenties te benutten voor korte termijn successen en nieuwe kennis en competenties te ontwikkelen voor langdurig succes (Junni et al., 2013). Om dit evenwicht te realiseren is leiderschap cruciaal (Berson et al., 2006).

2.1.2. De rol van leiderschap

Om organisatieleren te faciliteren, is leiderschap cruciaal (Berson et al., 2006). Leiderschap wordt doorgaans gedefinieerd als de invloed en rol van individuen die als leiders worden gezien, en wordt beschouwd als gedrag of middel om doelen te bereiken (Bass & Stogdill, 1990; Berson et al., 2006). Vaak wordt onderscheid gemaakt tussen leiders en managers: managers worden geassocieerd met het vervullen van organisatiedoelen- en processen, terwijl leiders focussen op het stellen van een doel of visie (Zaleznik, 1977). Leiderschap komt op verschillende manieren en niveaus voor, en is belangrijk voor het faciliteren van organisatieprestaties (Bedeian & Hunt, 2006). Binnen dit onderzoek wordt leiderschap gedefinieerd als:

“Een proces van het faciliteren van individuele en collectieve inspanningen om te leren en gedeelde doelen in organisaties te bereiken” (Berson et al., 2006, p. 579; Yukl, 2006).

Organisatieleren wordt gezien als middel dat wordt ingezet om strategische vernieuwing te realiseren en prestaties te verbeteren door het creëren, vastleggen en overdragen van kennis (Berson et al., 2006). Leiders kunnen dit faciliteren door bevorderende factoren te stimuleren, maar ook barrières weg te nemen die leren belemmeren, bijdragend aan een omgeving die organisatieleren bevordert (Bedeian & Hunt, 2006; Berson et al., 2006).

2.1.2.1 Ambidexter leiderschap

Leiders kunnen exploratief leren integreren met bestaande kennis. Dit helpt leiders de spanning en balans van het exploreren en exploiteren van kennis te realiseren. Leiderschapsgedrag dat deze spanning aanpakt wordt ambidexter leiderschapsgedrag genoemd (Rosing et al., 2011). Hierbij moeten leiders enerzijds openingsgedrag verwerven, zoals het aanmoedigen van nieuwe aanpakken en experimenteren. Anderzijds sluitingsgedrag, zoals het ondersteunen van bestaande benaderingen en het behalen van doelen (Jia et al., 2022). Een flexibele leider kan tussen beide componenten fungeren. Vanuit conventieperspectief, inhoudend dat sociale orde en samenwerking zowel afhankelijk zijn van formele regels en hiërarchieën, als van informele en onbewuste afspraken gevolgd door groepsleden, bestaan deze leiderschapsgedragingen uit transformationeel en transactioneel leiderschap (Jia et al., 2022; Rosing et al., 2011). Dit betekent niet dat exploreren alleen gestimuleerd wordt door transformationeel leiderschap en exploiteren alleen door transactioneel leiderschap (Berson et al., 2006). In bepaalde situaties is transformationeel leiderschap beter en in andere situaties transactioneel, waartussen flexibel bewogen moet worden wanneer de situatie daarom vraagt (Vera & Crossan, 2004).

2.1.2.1.1 Transformationeel leiderschap

Transformationele leiders stimuleren intellectuele uitdaging, dagen de status quo uit en bevorderen voortdurend leren. Ze zijn gericht op het creëren en verspreiden van een gedeelde visie, institutionaliseren van nieuwe kennis en stimuleren teams om nieuwsgierig te zijn, risico's te nemen en leerervaringen te delen (Rosing et al., 2011; Vera & Crossan, 2004). Daarbij spelen transformationele leiders een cruciale rol in het faciliteren van de leerstroom van groep naar organisatie (Vera & Crossan, 2004). Transformationele leiders faciliteren dialogen, waarbij luisteren en gedeeld begrip centraal staan en eigen opvattingen en aannames worden geparkeerd. Dialogen zijn cruciaal om tot gedeeld begrip te komen op organisatieniveau (Mazutis & Slawinski, 2007)

2.1.2.1.2 Transactioneel leiderschap

Transactionele leiders focussen op het definiëren van verwachtingen en beloningen plus interveniëren wanneer nodig (Bass & Stogdill, 1990; Vera & Crossan, 2004). Binnen organisatieleren ligt de nadruk van transactioneel leiderschap op controle, standaardisatie, formalisatie en efficiëntie van hetgeen dat wordt geleerd (Bass & Stogdill, 1990). Hierbij worden rode draden uit projecten geïdentificeerd en verspreid naar anderen. Transactioneel leiderschap stelt dus het geleerde ter discussie. Discussies stellen individuen en teams in staat hun opvattingen te presenteren en te verdedigen om tot passende oplossingen te komen (Rebelo et al., 2019). Balans tussen dialoog en discussie is essentieel voor leerteams, aangezien dit bijdraagt aan het ontstaan van gedeeld begrip, wat de basis vormt voor toekomstige interacties (Mueller, 2015). Balans tussen dialogen en discussies is cruciaal, en tevens balans tussen transformationeel en transactioneel leiderschap. Een bepaalde mate van ambidexter leiderschapsgedrag wordt verwacht nodig te zijn om organisatieleren te faciliteren (Vera & Crossan, 2004).

2.1.3 Keuze model

Het 4I-raamwerk van Crossan dat in paragraaf 2.1 werd geïntroduceerd, wordt nog altijd gebruikt als uitgangspunt voor organisatieleren (Jose et al., 2023). Dit model kenmerkt zich door het multi-level perspectief, omdat het individueel, team- en organisatieniveau samenbrengt. Daarnaast geeft het dynamische overgangen weer tussen de niveaus aan de hand van mechanismen. Tot slot belicht dit model duidelijk de vier leerprocessen die leiden tot feed-forward- en feedbackleren (Lawrence et al., 2005). Daarom wordt tevens binnen dit onderzoek het 4I-raamwerk van Crossan als uitgangspunt genomen. Binnen dit onderzoek wordt gefocust op feed-forward processen van projectteamniveau naar organisatieniveau, omdat nog weinig bekend over hoe het in projectteams geleerde naar organisatieniveau getrokken kan worden (Mueller, 2015; Wiewiora et al., 2020). Hierbij wordt zowel exploreren meegenomen, verwerving van nieuwe kennis, als deels exploiteren, standaardisatie van opgedane kennis. Daarbij wordt verwacht dat ambidexter leiderschapsgedrag, wat in dit onderzoek transformationeel en transactioneel leiderschap omvat, cruciaal is om organisatieleren op organisatieniveau te realiseren, aangezien ambidextere leiders de overgang van leren op projectteamniveau naar organisatieniveau kunnen faciliteren (Berson et al., 2006).

2.2 Projectleren

Bij de eerste onderzoeken naar organisatieleren, lag de focus voornamelijk op individuele en organisatieleerprocessen (Cangelosi & Dill, 1965). Echter, heeft Senge(1997) toentertijd voorgesteld dat teamleren het fundamentele niveau is voor organisatieleren, omdat het cruciaal is gebruik te maken van hetgeen dat op teamniveau wordt geleerd en dat naar organisatieniveau te brengen. Teamleren kan worden gedefinieerd als:

“Afstemmen en ontwikkelen van het vermogen van een team om de resultaten te creëren die de leden werkelijk wensen.” (Senge, 1997, p.236)

In dit onderzoek wordt teamleren in projecten aangeduid als projectleren. Projectleren kan tot stand komen met behulp van projectleeractiviteiten, deze genereren projectkennis dat vervolgens in bredere context toegepast kan worden (Wiewiora et al., 2020). Projectleren verwijst hierbij naar:

“Het proces waarbij verandering in praktijken het gevolg is van het verwerven en creëren van kennis, evenals de codificatie en overdracht van kennis binnen en tussen projecten.” (Bakker et al., 2011; Wiewiora et al., 2020, p.201)

Projectleren is, zoals organisatieleren, een multidimensionaal en complex fenomeen, en kan plaatsvinden tussen individuen of tussen projectteams (Crossan et al., 1999; Wiewiora et al., 2020). De wens is dat projectteams in staat zijn om hetgeen dat wordt geleerd tijdens uitvoering van een project te delen met andere projecten of met organisatieonderdelen voor toekomstige toepassing (Swan et al., 2010). Projectleren maakt exploratief leren mogelijk, omdat nieuwe kennis tot stand kan komen (Brady & Davies, 2004; Wiewiora et al., 2020). Ondanks het belang van projectleren, falen organisaties consequent om van hun projecten te leren, daarbij worden lessen tussen projecten niet overgedragen. Er zijn moeilijkheden om deze kennis vast te leggen of te vertalen naar nieuwe routines en praktijken op organisatieniveau (Newell et al., 2003; Swan et al., 2010)

Dit wordt onder andere veroorzaakt doordat projecten een sterke interne focus hebben, gericht op het behalen van projectresultaten. Projecten worden uitgevoerd om tot resultaten te komen, waardoor focus op leren en de kennisdeling geregeld achterwege blijft (de Groot et al., 2020, 2022; Pemsel & Wiewiora, 2013).

2.3 Het integreerproces

Wanneer kennis wordt opgedaan binnen projecten, kan dit geïntegreerd worden binnen de organisatie. Tijdens het integreerproces wordt opgedane kennis binnen projectteams gedeeld met andere projectteams, waarbij gedeeld begrip tussen projectteams gerealiseerd wordt door onderlinge aanpassingen en gecoördineerde acties (Crossan et al., 1999).

Het integreerproces kan door een aantal factoren bevorderd worden. Het kan helpen individuen in verschillende teams te plaatsen en individuen door te wisselen, zodat projectteams kunnen leren van verscheidene ervaringen van individuen (Roloff et al., 2012). Tevens biedt het creëren van databases op projectteamniveau, waarin geleerde lessen worden vastgelegd, leermogelijkheden voor andere teams (Mueller, 2015). Het vastleggen en delen van ervaringen uit diverse projecten is essentieel voor betere prestaties in bouwprojecten, omdat projectteams dan terug kunnen lezen wat geleerd is en wat zij zelf het beste toe kunnen passen (Yap et al., 2017). Door het vastleggen en delen van hetgeen dat op projectteamniveau is geleerd, kan gedeeld begrip tussen teams worden gerealiseerd. Dit bevordert het integreerproces. Bovendien is het cruciaal dat projectteams autonomie krijgen om te leren en kennis te delen, wat vertrouwen en vrijheid biedt. Autonomie bevordert het ontwikkelen van acties en informele praktijken voor kruisbestuiving (Mueller, 2015). Informele bijeenkomsten van projectteamleiders kunnen ook kennisdeling tussen teams faciliteren, waardoor ze van elkaars ervaringen kunnen leren en vragen kunnen stellen over eventuele uitdagingen (Mueller, 2015). Autonomie en informele bijeenkomsten leiden dus tot meer kennisdeling tussen teams, waardoor gedeeld begrip ontstaat. Derhalve zijn deze factoren bevorderend voor het integreerproces.

Tijdsdruk en defensieve routines zijn belemmerend voor het integreerproces (Schilling & Kluge, 2009). Tijdsdruk leidt ertoe dat leren binnen en tussen projectteams beperkt blijft. Tijdsdruk leidt tot een interne focus, waarbij prioriteit ligt op het behalen van projectresultaten, waardoor leren en kennisdeling op de tweede plaats komt (de Groot et al., 2022). Hierdoor wordt minder kennis geïntegreerd dan mogelijk is. Defensieve routines kunnen op twee manieren worden opgevat. Enerzijds kan dit bestaan uit defensieve routines van andere projectteams, waarbij teams moeite hebben met dat zij niet degene zijn die hebben geleerd (Schilling & Kluge, 2009). Dit noemt men ook het 'not-invented here syndroom'. Hierbij willen projectteams zelf het wiel uitvinden en niet leren van anderen (Schilling & Kluge, 2009). Anderzijds kunnen defensieve routines bestaan uit reacties van teams om hun status quo te beschermen tegen fenomenen die dat verstoren (Senge, 1997). Deze projectteams blijven doen wat zij altijd al hebben gedaan en willen niet veranderen. Deze projectteams zijn vastgeroest in routine.

2.4 Het institutionaliseringsproces

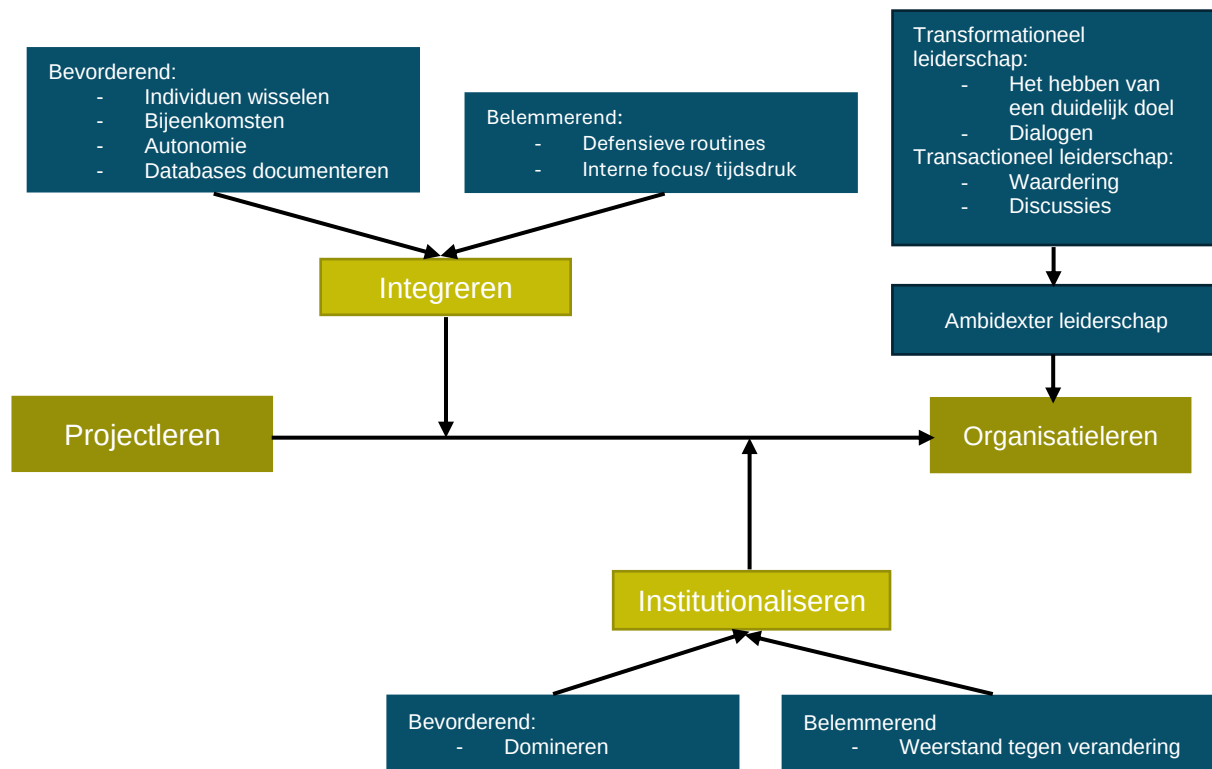
Tijdens het institutionaliseren wordt het geleerde op projectteamniveau, verankerd in bijvoorbeeld strategieën en processen van de organisatie (Crossan et al., 1999). Politieke wil en vaardigheden zijn hierbij cruciaal, omdat zonder politieke steun de overgang naar institutionalisering nooit volledig uitgelegd of voorspeld kan worden. Daardoor zal theorie over organisatieleren altijd onvolledig zijn wanneer macht en politiek niet worden geïncorporeerd (Lawrence et al., 2005).

Macht kan uiteen splitsen in systematisch of incidenteel (Lawrence et al., 2005). Incidentiele macht kenmerkt zich door discrete, strategische handelingen, tot stand gekomen door eigen persoonlijke belangen. Systematische macht uit zich in routines en voortdurende praktijken binnen de organisatie. Hierbij zijn systematische vormen van macht verspreid over sociale systemen die organisaties vormen. De mate van institutionaliseren is afhankelijk van systematische macht. Systematische macht bevordert het institutionaliseringsproces (Lawrence et al., 2005). Hierbij is domineren de meest cruciale vorm (Lawrence et al., 2001). Hierdoor wordt gedrag gestructureerd en acties beperkt. Dit kan worden ingezet om weerstand tegen te gaan (Lawrence, 2005).

Teams en individuen binnen organisaties kunnen weerstand bieden tegen veranderingen in hun werkpraktijken. Dit kan het institutionaliseringsproces belemmeren (Lawrence, 2005). Open communiceren tijdens het institutionaliseringsproces is cruciaal om geïntegreerde kennis in te bedden en werknemers mee te nemen in bijbehorende veranderingen (Armenakis & Harris, 2009).

2.5 Conceptueel model

Naar aanleiding van de literatuur is het volgende conceptueel model ontwikkeld:



Figuur 2: Conceptueel model.

Er wordt verwacht dat de overgang van projectleren naar organisatieleren gerealiseerd kan worden door integreer- en institutionaliseringsprocessen te faciliteren. Om dat te bereiken, wordt verwacht dat ambidexter leiderschapsgedrag nodig is, omdat leiders invloed hebben op het stimuleren van bepaalde factoren of juist het beperken van andere. Ambidexter leiderschap omvat transformationeel en transactioneel leiderschap. Componenten van transformationeel leiderschap zijn het hebben van een duidelijk overkoepelend doel en het voeren van dialogen. Componenten van transactioneel leiderschap zijn waardering en discussies. Bij deze factoren wordt verwacht dat deze als randvoorwaarden dienen voordat organisatieleren plaats kan vinden. Daarnaast wordt binnen het integreerproces verwacht dat individuen wisselen tussen projectteams, het samenkomen van projectteamleiders, autonomie en het documenteren van leerervaringen op projectteamniveau bevorderend zullen zijn voor het integreerproces. Dit wordt belemmerd door defensieve routines van projectteams en een interne focus door tijdsdruk. Binnen institutionaliseren wordt verwacht dat domineren, en dus sturing op leren, bevorderend zal zijn en weerstand juist belemmerend.

H3. Methodologie

Dit hoofdstuk bespreekt het onderzoeksontwerp, de casusselectie, de dataverzamelingmethoden en de selectie van de respondenten. Vervolgens wordt de operationalisatie en data-analysemethode besproken. Afsluitend wordt ingegaan op privacy waarborging en hoe gepoogd is betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek na te streven.

3.1 Onderzoeksontwerp

De hoofdvraag wordt beantwoord door kwalitatief onderzoek, dat zich richt op het verkrijgen van beschrijvende informatie zoals verhalen, meningen en gevoelens (Bryman, 2016). Deze onderzoekstijl is geschikt om te begrijpen hoe mensen betekenis geven aan sociale fenomenen, zoals organisatieleren. Kwalitatief onderzoek biedt flexibiliteit om categorieën toe te voegen of aan te passen en is nuttig voor verkenning van onvolledig begrepen fenomenen (Bryman, 2016). Aangezien leerprocessen van projectleren naar organisatieleren onvolledig worden begrepen, lijkt kwalitatief onderzoek bijzonder geschikt om meer inzichten te verkrijgen in dit sociale proces en de ervaringen van mensen hierin te betrekken.

Voor dit onderzoek is gekozen voor een kwalitatieve casestudie (Creswell & Creswell, 2017; Walby, 2015). Casestudies bieden de mogelijkheid tot diepgaande en gedetailleerde dataverzameling en zijn gericht op het verbinden van theorie met praktijkbevindingen (Creswell & Poth, 2018). Casestudies zijn zeer geschikt om complexiteit van situaties te ontrafelen en te onderzoeken hoe verschillende onderdelen elkaar beïnvloeden, vooral binnen sociale contexten (Denscombe, 2010). Dit onderzoek zal inzicht bieden in hoe integreer- en institutionaliseringsprocessen gefaciliteerd kunnen worden en hoe dit de overdracht van projectleren naar organisatieleren beïnvloedt. Aangezien dit sociale processen zijn, die onvolledig begrepen worden, is diepgaande dataverzameling vereist. Een kwalitatieve casestudie is derhalve zeer geschikt voor dit onderzoek.

3.2 Casusselectie

In dit onderzoek is één casus bestudeerd, de leeraanpak binnen het experiment de Tweefasenaanpak binnen Rijkswaterstaat.

Projecten met grote onzekerheden zijn moeilijk beheersbaar, wat kan leiden tot onverwachte negatieve fenomenen en hogere kosten dan begroot. De reguliere aanpak bood onvoldoende ruimte om in de aanbestedingsfase de complexe opgave goed te doorgronden en risico's te identificeren (Werkgroep 2-fasen aanpak, 2023). Naar aanleiding van een McKinsey-rapport kwam de Tweefasenaanpak tot stand. De doelstellingen van deze Tweefasenaanpak zijn om risico's te reduceren en kansen te benutten, zodat de projecten beter te beprijzen zijn en voorspelbaarder worden. Dit wordt gedaan door samen met de desbetreffende marktpartij projectrisico's inzichtelijk te maken voordat de definitieve prijs wordt bepaald. Hierdoor kunnen contracten beter afgesteld worden op de situatie (Werkgroep 2-fasen aanpak, 2023).

Bij Rijkswaterstaat is binnen elk experiment aandacht voor leren en ontwikkelen, ook binnen de Tweefasenaanpak. Om leren binnen en over projecten heen te realiseren, werd vooraf een leeraanpak opgesteld. Deze leeraanpak staat weergegeven in *Appendix A: Leeraanpak Tweefasen*. Deze aanpak bevat verschillende facetten, zoals leer- en ontwikkelopdrachten voor projecten (Heyningen & Troost, 2021). Deze opdrachten zouden worden geformuleerd door de projecten zelf. Coaches zouden ervoor zorgen dat deze leer- en ontwikkelopdrachten werden nageleefd en zouden verbindingen leggen tussen projectteams om van elkaar te leren (Vitale Infra sector, 2023). Daarnaast zouden Community of Practices opgezet, waar medewerkers van verschillende projecten kennis kunnen uitwisselen. Via coaches en Community of Practices zou het integreerproces gefaciliteerd worden. Daarnaast zou het geleerde, geïnstitutionaliseerd worden in de handreiking Tweefasen, dienend als beleidsdocument van Rijkswaterstaat, waarin de best-practices van de Tweefasen worden vastgelegd. Echter, was nog niet gereflecteerd op deze leeraanpak, waardoor de effectiviteit ervan onduidelijk bleef. Reflecteren is essentieel, omdat organisatieleren belemmerd kan worden door barrières (Schilling & Kluge, 2009).

3.3 Dataverzamelmethode

In dit onderzoek zijn semigestructureerde interviews afgenomen. Interviews zijn een specifiek type interacties waarbij een onderzoeker vragen stelt over bijvoorbeeld iemands ervaringen, meningen of gevoelens (Knott et al., 2022).

Deze aanpak bood flexibiliteit om dieper op bepaalde onderwerpen in te gaan doordat de mogelijkheid er was om door te vragen. Voor de interviews werd een topiclijst opgesteld als leidraad, met ruimte voor nieuwe inzichten door open en brede vragen (Knott et al., 2022). Hoewel de onderwerpen vooraf bepaald waren, varieerde de volgorde per interview (Baarda & Van der Hulst, 2017).

De topiclijst, te vinden in *Appendix B en C: Interviewschema projectmanagers en coaches*, werd opgesteld op basis van het conceptueel model uit paragraaf 2.5 en het operationalisatieschema van paragraaf 3.5. Respondenten werden op hun gemak gesteld door het interview plaats te laten vinden in een omgeving naar keuze van de respondent, om een natuurlijke gesprekssituatie te creëren en sociaal wenselijke antwoorden te minimaliseren (Knott et al., 2022). In totaal zijn 25 interviews afgenomen.

3.4 Selectie respondenten

Binnen Rijkswaterstaat experimenteren twintig projecten met de Tweefasenaanpak, wat meerdere fasen kent: de voorbereidingsfase, de aanbestedingsfase, de eerste en de tweede fase. Tijdens de voorbereidingsfase worden voorbereidingen getroffen en uitgewerkt, zodat een stabiele basis voor marktbenadering ontstaat. Tijdens de aanbestedingsfase gaat Rijkswaterstaat de markt op en voert concurrentiegericht dialogen met marktpartijen. Vervolgens wordt een marktpartij gekozen. In fase 1 gaat Rijkswaterstaat samen met de marktpartij risico's identificeren en verdelen. Hierbij wordt het ontwerp nader uitgewerkt. Tot slot wordt het ontwerp uitgevoerd in fase 2 (Werkgroep 2-fasen aanpak, 2023). Zowel projectmanagers als contractmanagers van diverse projecten zijn geïnterviewd om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van het leerproces tijdens alle fasen. De voorbereidingsfase is niet meegenomen in onderstaande tabel, omdat respondenten die een project in de voorbereidingsfase hadden, tevens een project in de eerste of tweede fase hadden. Hierdoor zouden de respondenten dubbel vermeld worden in de tabel. Er is één projectmanager bevraagd in de voorbereidingsfase en één contractmanager. Daarnaast is besloten een aantal respondenten te bevragen die zijdelings betrokken zijn bij projecten die Tweefasen toepassen, zoals coaches en adviseurs. Afsluitend is ervoor gekozen twee professionals te interviewen zonder directe relatie met de Tweefasen, maar met ervaring met leren binnen Rijkswaterstaat om meer inzicht te krijgen van organisatieleren binnen Rijkswaterstaat. Tabel 1 presenteert de respondenten per categorie. In totaal zijn 25 respondenten geïnterviewd.

Functie	Hoeveelheid	Specificatie
Projectmanager	9	Tweede fase: 3
		Overgang naar tweede fase: 2
		Eerste fase: 2
		Aanbestedingsfase: 2
Contractmanager	4	Tweede fase: 1
		Overgang naar tweede fase: 1
		Eerste fase: 1
		Aanbestedingsfase: 1
Ondersteunend	10	Coaches: 6
		Overig ondersteunend: 4
Overig	2	Leer- en ontwikkel professionals binnen Rijkswaterstaat

Tabel 1: Geworven respondenten

Voor dit onderzoek zijn bewust meer projectmanagers dan contractmanagers geïnterviewd, omdat projectmanagers verantwoordelijk zijn voor het ontwerpen, plannen, implementeren, monitoren en evalueren van projecten (Ika et al., 2020). Hierdoor werd verwacht dat projectmanagers meer inzicht hebben in het leerproces binnen projectteams en de communicatie van geleerde lessen naar andere projecten. De respondenten zijn dus doelbewust geworven, betekenend dat de steekproef zorgvuldig is samengesteld, waarbij werd verwacht dat deze combinatie van deelnemers de onderzoeksvraag volledig kunnen beantwoorden (Creswell & Creswell, 2023). De kracht van doelbewust werven is het selecteren van informatierijke respondenten waaruit men veel kan leren over concepten die centraal staan in het onderzoek en leveren een diepgaand begrip op (Patton, 2002). Daarbij zijn ondersteunende en overige respondenten deels geworven door middel van 'snowball sampling', een manier van werven waarbij respondenten worden aangesteld door eerder geworven respondenten (Suri, 2011).

3.5 Operationalisering

De belangrijkste concepten voor dit onderzoek zijn uitgewerkt in het operationaliseringsschema, wat concepten meetbaar maakt (Baarda, 2009). In de eerste kolom worden de concepten beschreven met een literaire definitie. De tweede kolom bevat bijbehorende dimensies, kolom drie bijbehorende sub-dimensies en in kolom vier staan de indicatoren. Indicatoren dienen als meetinstrumenten voor de concepten. Tot slot staan de waardes weergegeven. Binnen dit onderzoek is organisatieleren de afhankelijke variabele.

Concept	Dimensie	Sub-dimensie	Indicator	Waarde
Organisatieleren <i>“Een proces van verandering in denken en handelen zowel individueel als gedeeld, ingebed en beïnvloed door de instituties van de organisatie.” (Vera & Crossan, 2004, p.224)”</i>	Veranderingen in het denken en handelen op organisatieniveau.		De mate waarin feed-forward wordt geleerd De mate waarin hetgeen dat wordt geleerd vastgelegd is in de werkwijzer.	Ervaart in grote mate Ervaart in beperkte mate Ervaart niet. Ervaart in grote mate Ervaart in beperkte mate Ervaart niet.
Projectleren <i>“Het vloeiende proces waarbij verandering in praktijken het gevolg is van het verwerven en creëren van kennis, evenals de codificatie en overdracht van kennis binnen en tussen projecten.” (Bakker et al., 2011; Wiewiora et al., 2020, p.201)</i>	Kennisoverdracht binnen projecten. Kennisoverdracht tussen projecten.		Projectteams ondernemen projectleeractiviteiten. Projectteams nemen initiatief om kennis te delen met andere projecten.	Ervaart in grote mate Ervaart in beperkte mate Ervaart niet. Ervaart in grote mate Ervaart in beperkte mate Ervaart niet.
Integreren <i>“Het ontwikkelen van gedeeld begrip tussen individuen en het ondernemen van gecoördineerde actie door onderlinge aanpassing” (Crossan et al., 1999, p. 525).</i>	Ontwikkelen gedeeld begrip		Hetgeen wat wordt geleerd op teamniveau wordt vastgelegd in documenten. Er vinden (informele) bijeenkomsten plaats tussen projectteams. Individen worden tussen teams gewisseld. Teams ervaren autonomie. Teams houden zich aan eigen routines vast. Teams ervaren tijdsdruk	Ervaart in grote mate Ervaart in beperkte mate Ervaart niet. Ervaart in grote mate Ervaart in beperkte mate Ervaart niet. Ervaart in grote mate Ervaart in beperkte mate Ervaart niet. Ervaart in grote mate Ervaart in beperkte mate Ervaart niet. Ervaart in grote mate Ervaart in beperkte mate Ervaart niet. Ervaart in grote mate Ervaart in beperkte mate Ervaart niet.

Institutionaliseren <i>“Het verankeren van leerervaringen die individuen en groepen hebben opgedaan in de instituties van de organisatie.” (Crossan et al., 1999, p. 525)</i>	Verankering van het geleerde in de organisatie		Bereik van beschikbare acties wordt beperkt (domineren)	Ervaart in grote mate Ervaart in beperkte mate Ervaart niet.
			Weerstand tegen verandering.	Ervaart in grote mate Ervaart in beperkte mate Ervaart niet.
			Hetgeen dat is geleerd is opgenomen in de systemen en dergelijke	Ervaart in grote mate Ervaart in beperkte mate Ervaart niet.
Leiderschap <i>“Een proces van het faciliteren van individuele en collectieve inspanningen om te leren en gedeelde doelen in organisaties te bereiken” (Berson et al., 2006, p. 579; Yukl, 2006).</i>	Ambidexter leiderschap	Transformationeel leiderschap	Dialogen vinden plaats.	Ervaart in grote mate Ervaart in beperkte mate Ervaart niet.
		Transactioneel leiderschap	Er is een doel en visie.	Ervaart in grote mate Ervaart in beperkte mate Ervaart niet.
			Discussies vinden plaats.	Ervaart in grote mate Ervaart in beperkte mate Ervaart niet.
			Het doel/ de visie wordt nageleefd.	Ervaart in grote mate Ervaart in beperkte mate Ervaart niet.
			Teams weten wat er van hun verwacht wordt.	Ervaart in grote mate Ervaart in beperkte mate Ervaart niet.
			Werknemers worden beloond	Ervaart in grote mate Ervaart in beperkte mate Ervaart niet.

Tabel 2: Operationalisatie

3.6 Methode van analyse

Audio-opnames van interviews zijn getranscribeerd en vervolgens gecodeerd. Elk interview is opgenomen met Teams. De transcribeerfunctie van Teams is gebruikt om de interviews te transcriberen, waarna alle transcripten nogmaals zorgvuldig zijn doorlopen en indien nodig gecorrigeerd. Voor coderen is Atlas.ti gebruikt. Coderen bestaat uit het verbinden van kernwoorden met uitspraken. Deze kernwoorden worden codes genoemd en kunnen van tevoren bepaald zijn en kunnen tijdens het koppelen van uitspraken tot stand komen (Boeije & Bleijenbergh, 2005). Vooraf zijn een aantal codes bepaald op basis van het operationalisatieschema. Dit proces heet deductief coderen (Gale et al., 2013). Daarnaast was, door brede opzet van de vragen en de kwalitatieve aard van het onderzoek, ruimte om codes te genereren aan de hand van het vertelde. Dit proces wordt inductief coderen genoemd (Bradley et al., 2007).

Tijdens het coderen werd het stappenplan van Boeije(2005) gehanteerd, waarbij de eerste stap open coderen is. Hierbij zijn alle transcripten gelezen en opvallende tekstfragmenten gemarkeerd door middel van zowel codes die vooraf bepaald zijn aan de hand van het operationaliseringsschema als nieuwe codes die tot stand kwamen. De tweede stap was axiaal coderen. Hierbij werden verschillende tekstfragmenten samengevoegd in overkoepelende codes. Tot slot werd er selectief gecodeerd. Daarbij werd gekeken naar de codes en werden relaties tussen de codes gelegd (Elliott, 2018). Dit proces was iteratief. Wanneer nieuwe codes werden verkregen in een bepaald interview, werden andere interviews opnieuw bekeken (Neeley & Dumas, 2016). Het bijbehorende codeerschema staat weergegeven in *Appendix D: Codeerboom*.

3.7 Privacy

Privacy moet gewaarborgd worden in onderzoek. Daarom ontvingen respondenten voor het interview een informatie- en toestemmingsformulier. Hierin werd uitgelegd dat alle gegevens vertrouwelijk en anoniem zouden worden verwerkt, veilig worden opgeslagen, en na afloop van het onderzoek worden verwijderd. Daarnaast werd benadrukt dat deelname vrijwillig is en dat het op ieder moment tijdens het onderzoek mogelijk is voor de respondent om medewerking te beëindigen. Respondenten kregen tevens ruimte vragen te stellen met betrekking tot privacy waarborging. Wanneer de respondent akkoord ging, werd het toestemmingsformulier ondertekend door de respondent en kon het interview plaatsvinden.

Om anonimiteit te waarborgen, werd informatie niet herleidbaar naar individuen gemaakt door middel van het gebruik van pseudoniemen, zoals 'Respondent 5 betoogde dat'. Interviewopnames werden verwijderd nadat ze volledig getranscribeerd waren. Er zijn dus acties ondernomen die bijdragen aan het nastreven van ethisch onderzoek (Boeije & Bleijenbergh, 2005; Creswell & Poth, 2018). Drie respondenten hebben aangegeven geen toestemming te geven voor het citeren van uitspraken. Citaten van deze respondenten worden niet vermeld, maar zijn wel meegenomen in de analyse.

3.8 Betrouwbaarheid en validiteit

Bij wetenschappelijk onderzoek wordt betrouwbaarheid en validiteit geambieerd (Creswell & Creswell, 2023). In de volgende deelparagrafen wordt toegelicht wat dit inhoudt en wordt ingegaan op de manieren waarop dit onderzoek dit beoogde na te streven.

3.8.1 Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid betekent dat onderzoek reproduceerbaar en consistent is, betekenend dat een andere onderzoeker bij herhaling tot dezelfde resultaten zou moeten komen (Baarda & Van der Hulst, 2017). Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten, werd een topiclijst opgesteld die bij elk interview werd gevolgd (Creswell & Creswell, 2023). Hierdoor kwamen in alle interviews dezelfde onderwerpen aan bod. Echter is volledige reproductie niet mogelijk, omdat de vragenvolgorde niet bij elk interview hetzelfde was. Dit werd bepaald aan de hand van het gespreksverloop. Om de betrouwbaarheid van het onderzoek zo goed mogelijk te waarborgen zijn alle interviews opgenomen en getranscribeerd. Daardoor kon bij twijfel de transcripten worden teruggelezen (Baarda & Van der Hulst, 2017). Daarnaast is aandacht besteed aan het realiseren van een correcte operationalisatie, topiclijst en het documenteren van alle ondernomen stappen. Verder is een pilotinterview gehouden om te bepalen hoe interviews het beste plaats konden vinden.

3.8.2 Validiteit

Daarnaast wordt validiteit nagestreefd, betekenend dat de bevindingen een zo goed mogelijk beeld van de werkelijkheid schetsen (Creswell & Creswell, 2023). Validiteit omvat interne en externe validiteit. Interne validiteit betekent dat methoden en technieken van het onderzoek ertoe leiden dat het beoogde concept wordt gemeten (Willems & van Zwieten, 2004). Interne validiteit is gewaarborgd door verder te vragen en de geïnterviewde de mogelijkheid te geven om hun antwoord nader toe te lichten. Dit verkleinde de kans op sociaal wenselijke antwoorden (Baarda & Van der Hulst, 2017). Daarnaast is dit gewaarborgd door anonimiteit te realiseren en kregen de respondenten ruimte om het transcript te controleren nadat deze was afgerond, zodat eventuele misvattingen vanuit de interviewer gecorrigeerd konden worden (Willems & van Zwieten, 2004).

Met externe validiteit wordt bedoeld op de mate van generaliseerbaarheid (Willems & van Zwieten, 2004). Dit onderzoek is uitgevoerd door middel van een kwalitatieve casestudie. Casestudies bieden mogelijkheid tot diepgaande en gedetailleerde dataverzameling en zijn gericht op het verbinden van theorie met praktijkbevindingen (Creswell & Poth, 2018). Dit onderzoek heeft als uitgangspunt om diepgaande en gedetailleerde informatie te verkrijgen. Daarom is externe validiteit lastig te waarborgen. Toch is geprobeerd dit te vergroten door resultaten van dit onderzoek te vergelijken met bestaande theorie (Riege, 2003).

H4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de interviewresultaten beschreven. Eerst wordt ingegaan op projectleren. Vervolgens worden de integreer- en institutionaliseringsprocessen besproken. Afsluitend wordt ingegaan op organisatieleren en leiderschap. Achter elk citaat staat aangegeven onder welke groep de desbetreffende respondent valt.

4.1 Projectleren

Met projectleren wordt binnen dit onderzoek bedoeld op teamleren binnen projecten, met de volgende definitie: *“Het vloeiende proces waarbij verandering in praktijken het gevolg is van het verwerven en creëren van kennis, evenals de codificatie en overdracht van kennis binnen en tussen projecten.”* (Bakker et al., 2011; Wiewiora et al., 2020, p.201). Op projectteamniveau zouden projectteams met leervragen gaan werken, welke zij zelf zouden opstellen met hulp van coaches binnen de Tweefasen. Het uitgangspunt was om te leren vanuit individuele projecten met behulp van deze leervragen.

“Het idee was dat teams voor zichzelf leeropgaven zouden definiëren en aangeven wat zij de komende periode willen leren. Daarin zouden coaches in Tweefasen de begeleiding op zich nemen.” – Respondent 13, coach.

De meeste respondenten hebben aangegeven wel leer- en ontwikkelvragen te hebben opgesteld. Deze projectteams hebben zelf hun projectvisie geformuleerd. Echter, verloren deze leervragen prioriteit om verschillende redenen: het was onduidelijk hoe het geleerde werd toegepast, de leervragen sloten niet aan bij de uiteindelijke leerbehoeften van de projectteams, en het is lastig om leervragen vooraf te definiëren omdat projectteams pas tijdens het project ontdekken waarin ze zich willen ontwikkelen.

“De leervragen die we stelden sloten niet aan op de problematiek van de teams op dat moment, want die zaten heel erg op samenwerking. Terwijl de vragen heel erg op de harde kant georiënteerd waren.” - Respondent 13, coach.

“Wat ik lastig daarbij vind, is dat je niet weet wat eigenlijk op je afkomt. Daardoor is het ook lastig om aan de voorkant al te definiëren wat ga ik dan willen ontdekken en leren?” - Respondent 7, projectmanager.

Daarnaast kwam het voor dat er geen leeropgaven gedefinieerd werden. Dit komt onder andere voort uit dat projecten voornamelijk vraag-gestuurd leren, waarbij geleerd en gereflecteerd wordt wanneer anderen ernaar vragen. Wanneer geleerd moet worden vanuit projectteamniveau, is het cruciaal zo concreet mogelijk te zijn en de vragen overeen te laten komen met de leer- en ontwikkelbehoeften van de projectteams.

4.2 Het integreerproces

Het integreerproces wordt binnen dit onderzoek gedefinieerd als: *“Het ontwikkelen van gedeeld begrip tussen individuen en het ondernemen van gecoördineerde actie door onderlinge aanpassing”* (Crossan et al., 1999, p. 525).

Met integreren wordt een gedeeld begrip gerealiseerd en kan plaatsvinden door voortdurend gesprekken tussen werknemers, gebonden zijn door een gedeelde praktijk, te faciliteren. Deze gesprekken kunnen gefaciliteerd worden door het organiseren van bijeenkomsten. Alle respondenten betoogden dat bijeenkomsten daadwerkelijk bijdragen aan het verkrijgen van een gedeeld begrip tussen projectteams. Binnen Rijkswaterstaat vinden daarvoor Community of Practices plaats, bestaande uit bijeenkomsten met zowel Rijkswaterstaat als opdrachtnemers of uit overleggen met collega's die dezelfde functies en tevens bezig zijn met een Tweefasenproject. Zo hebben de projectmanagers overleggen samen, net als andere projectprofessionals.

“Daar zijn ook verschillende overlegstructuren. De projectmanagers van Tweefasenprojecten komen bij elkaar en ook mensen in vergelijkbare fases kunnen elkaar opzoeken.” – Respondent 3, projectmanager.

Echter, is er niet altijd ruimte voor diepgang en discussies tijdens deze bijeenkomsten vertelden zeven respondenten. Terwijl discussies en diepgang juist ertoe leiden dat er meer wordt geleerd. Diepgang wordt niet bereikt door de setting van de bijeenkomsten. Dit wordt meer bereikt wanneer projectteams die ervoor openstaan elkaar opzoeken. In paragraaf 4.4 zal verder worden ingegaan op de rol van discussies en dialogen binnen organisatieleren. Eerst wordt verder ingegaan op de belemmerende factoren van het integreerproces; tijdsdruk en weerstand.

Tijdsdruk leidt ertoe dat de focus van projectteams ligt op het behalen van projectresultaten en niet zozeer op het leren en het bijwonen van bijeenkomsten. Met als gevolg dat tijdsdruk het integreerproces belemmert. Elke respondent betoogde tijdsdruk te ervaren en dat dit inderdaad belemmerend is voor het leerproces.

“Hoe je het ook went of keert de waan van de dag van het project is echt killing elke keer voor het leren.” – Respondent 14, projectmanager.

Daarnaast bleek uit zestien interviews dat weerstand belemmerend is voor het integreerproces. Weerstand komt enerzijds voor uit werknemers die zijn vastgeroest in routines.

“Er zijn misschien ook wel zoveel mensen die ervan overtuigd zijn dat, omdat ze altijd zo doen, dat dat het goede is.” – Respondent 2, coach.

Anderzijds blijkt dat weerstand voor kan komen doordat niet elke medewerker op de juiste plek zit, gaven tien respondenten aan. Niet elke werknemer is even intrinsiek gemotiveerd om te leren en het geleerde door te geven. Dit wordt veroorzaakt doordat projectteams samengesteld worden op basis van beschikbaarheid, niet op basis van motivatie of bestaande kennis. Hierdoor kan het voorkomen dat werknemers zonder intrinsieke motivatie om te leren, of om bij te dragen aan organisatieleren op organisatieniveau, in de projectteams zitten, waardoor niet het volledige potentieel van dit proces wordt benut.

“Alleen hebben we nu niet de juiste mensen om dit soort projecten te kunnen draaien. Dus dat is moeilijk qua leren en ontwikkelen. Hoe gaan we nou de juiste mensen op dit project zetten.” – Respondent 9, ondersteunend.

Daarnaast kwam uit de interviews naar voren dat wisselingen in werknemers tussen projectteams, met name het koppelen van ervaren werknemers aan onervaren werknemers, het integreerproces bevordert. Hiermee wordt bedoeld dat projectmedewerkers waarvan het project zich in een verdere fase bevindt, geplaatst worden in projecten die in een vroegere fase zijn en andersom. Op deze manier kunnen ervaren medewerkers meedraaien met onervaren werknemers en kunnen onervaren werknemers leren van ervaren werknemers, waardoor sneller een gedeeld begrip kan worden bereikt. Leren wordt voornamelijk gedaan door te ervaren. Op deze manier hoeft niet continu het wiel uitgevonden te worden, maar kunnen mensen hun kennis delen en uiteindelijk tot gedeeld begrip komen. Het wisselen van werknemers kan dus het integreerproces bevorderen.

“Als je weet dat die persoon al best vaak een Tweefasenproject heeft gedaan en de ander nog niet, maar het wel graag wilt, dan is het handig dat die samen in een team terechtkomen” – Respondent 2, coach.

Afsluitend is het belangrijk dat projectteams de vrijheid krijgen om te leren en daarbij hoort de vrijheid om fouten te maken. Het is dus belangrijk dat projectteams autonomie hebben.

“Autonomie heb je natuurlijk nodig om uiteindelijk iets te kunnen leren. Als je niks anders mag doen dan leer je ook nooit of dat wel of niet werkt dus die vrijheid, dat was echt goud waard.” – Respondent 10, coach.

4.3 Het institutionaliseringsproces

Institutionaliseren wordt binnen dit onderzoek gedefinieerd als: *“Het verankeren van leerervaringen die individuen en groepen hebben opgedaan in de instituties van de organisatie.”* (Crossan et al., 1999, p. 525). Dit is de fase waarin het geleerde wordt vastgelegd. Bij de Tweefasenaanpak worden leerervaringen uiteindelijk vastgelegd in een handreiking, een beleidsdocument van Rijkswaterstaat met best-practices omtrent de Tweefasen en geven de richtlijnen weer waar projectteams zich aan dienen te houden.

Voordat het geleerde hierin vastgelegd kan worden, moet het voor projectteams duidelijk zijn waar leerervaringen, opgedaan tijdens de verschillende projectfasen, naartoe kunnen. Projectteams moeten tussentijds hun leerervaringen ergens kwijt kunnen. Veertien respondenten hebben aangegeven niet te weten waar zij hun leerervaringen naartoe kunnen brengen. Het ontbreken van een locatie waar leerervaringen naartoe kunnen, wordt in dit onderzoek gebrek aan landingsbanen genoemd.

“Wij gaan dit leren, maar konden het nergens naar binnen brengen. We zijn op directourniveau geweest, HID-niveau geweest en konden nergens wat we gingen leren naar binnen brengen.” – Respondent 17, coach.

“Maar überhaupt het ontbreken van landingsbanen van wat we leren. Dus waar moeten we het kwijt?” – Respondent 13, coach.

Gebrek aan landingsbanen, belemmert het institutionaliseringsproces. Uiteindelijk worden leerervaringen vastgelegd in de handreiking Tweefasen, waardoor het onderdeel wordt van de organisatie. Echter, ontbreekt de stap daartussen. Projectteams kunnen hun leerervaringen niet kwijt, tastbare leerresultaten kunnen daardoor lastig verspreid worden. Hetzelfde geldt voor evaluaties. Evaluaties moeten ergens kunnen landen om de volledige potentie ervan te benutten. Daarnaast kan meer potentie worden benut door de evaluaties op dezelfde manier uit te voeren betoogde een respondent.

“Het is geen georganiseerd proces, er is geen trigger en er zijn geen mensen voor beschikbaar. Je kunt een project doen zonder te evalueren, dat heeft denk ik te maken met dat we geen standaard systematiek hebben waarop we evalueren binnen Rijkswaterstaat”. – Respondent 6, ondersteunend.

Achttien respondenten gaven expliciet aan dat sturing op leren bevorderend is. Dit kan in de vorm van begeleiding, ondersteuning of richting geven vanuit coaches en het management. Door projectteams te begeleiden en richting te geven, wordt het doorgeven van leerervaringen richting organisatieniveau bevorderd en kan het vastgelegd worden in de systemen.



“Dat is wat ik nu zie ontbreken, teams worden wel begeleid en hebben vaak coaches, maar die zitten altijd op de samenwerking en niet op inhoud van twee fasen.” [...] “Dat laten we teams allemaal zelf uitzoeken en ik vind dat daar nog een enorm potentieel ligt”. – Respondent 10, coach.

Een bepaalde mate van sturing is dus essentieel, maar volgens een paar respondenten is het tevens belangrijk dat het geen verplichting wordt. Dus een balans tussen sturing op leren en autonomie is essentieel.

“Of mee te werken, een soort overgang te hebben, dan kunnen zij weer op onze schouders staan en brengen zij het gedachtegoed weer verder. Dat is een veel dynamischere manier van leren dan wanneer je iets in een kader giet over een standaard werkwijze” – Respondent 16, projectmanager.

In paragraaf 4.2 werd aangegeven dat het koppelen van ervaren aan onervaren werknemers integreren bevordert. Dit geldt ook voor het institutionaliseringsproces volgens een paar respondenten. Wanneer ervaren respondenten worden gekoppeld aan onervaren respondenten, wordt het geleerde op een dynamische manier onderdeel van de werkwijze binnen de organisatie.

Verder gaven zeventien respondenten aan dat eigenaarschap over leren cruciaal is, iemand moet de verantwoordelijkheid krijgen en ook daadwerkelijk voelen. Dan gaat iemand ermee aan de slag en zorgt ervoor dat hetgeen dat wordt geleerd in de systemen terecht komt.

“Dat is het allerbelangrijkste: eigenaarschap vanuit de organisatie. Dus iemand is eigenaar van leren, die vindt dat belangrijk.” – Respondent 13, coach.

4.4 Organisatieleren en leiderschap

Organisatieleren wordt binnen dit onderzoek gedefinieerd als: *“Een proces van verandering in denken en handelen zowel individueel als gedeeld, ingebed en beïnvloed door de instituties van de organisatie.”* (Vera & Crossan, 2004, p.224). Hiervoor zijn transformationeel en transactioneel leiderschap, en balans hiertussen, nodig. Dat geldt ook voor dialogen en discussies. Evenwicht tussen dialogen en discussies is nodig om te leren als organisatie. Een middel dat hiervoor werd ingezet is de Community of Practices, bestaande uit bijeenkomsten met zowel Rijkswaterstaat als opdrachtnemers of uit overleggen met collega's die dezelfde functie bekleden en bezig zijn met een Tweefasenproject. Zo hebben projectmanagers overleggen samen, net als andere projectprofessionals. Elke respondent benadrukte de aanwezigheid en het belang van deze overleggen. Echter, gaven zeven respondenten aan dat er niet altijd ruimte is voor discussies en diepgang binnen deze bijeenkomsten.

“Die COPS waren dermate groot opgezet. Daar waren alle projecten bij en marktpartijen konden daarbij zijn. Lopende problemen kun je daar niet bespreken.”- Respondent 5, ondersteunend.

Terwijl discussies en diepgang juist zorgen dat er meer wordt geleerd. Deze diepgang wordt niet bereikt door de setting van de bijeenkomsten, maar wordt uiteindelijk gefaciliteerd door projectteams met elkaar in verbinding te brengen. Daardoor kunnen projectteams met elkaar in discussie en dieper ingaan op hetgeen dat wordt geleerd.

“Dus wij legden echt die verbinding en vervolgens zag je dus dat ze elkaar gingen bellen of bij elkaar langs gingen om meer informatie op te halen.” – Respondent 6, ondersteunend.

Verder is transformationeel leiderschap, het krijgen van een duidelijk doel, cruciaal voor organisatieleren. Echter, gaven vijftien respondenten aan dit concrete doel te missen. Hierdoor is het voor zowel projectmedewerkers als coaches niet bekend wat er gedaan moet worden.

“Er is geen visie op leren en dus ook niet voor de Tweefasen, want als er geen visie op leren is, dan is die er ook niet voor het Tweefasen.” - Respondent 12, leer- en ontwikkelprofessional.

Daarnaast is het onbekend wat gedaan wordt met het geleerde. Dit werkt belemmerend voor organisatieleren. Werknemers willen weten waarvoor ze het doen en wat ermee gedaan gaat worden, want als er onduidelijkheden zijn of er niets mee wordt gedaan, zijn organisatieleden minder snel geneigd om ervaringen te delen.



“Wat heeft de organisatie nou gedaan met dat wat er geleerd is? Ik weet het niet.” – Respondent 13, coach.

Verder is een bepaalde mate van transactioneel leiderschap nodig. Daarbinnen wordt extrinsieke motivatie belangrijk gevonden. Echter, gaven veertien respondenten aan dat er geen waardering is op leren, alleen voor behaalde projectresultaten. Projectteams hebben deze extrinsieke motivatie wel nodig.

“Zorg dat je opdrachten hebt en zorg dat de incentives er ook zijn, zodat een team zich ook geroepen voelt om het te gaan doen en ook ziet dat er iets mee gebeurt. Dat heb ik allemaal niet gezien”. – Respondent 17, coach.

In paragraaf 4.1 werd aangegeven dat het voor projectteams lastig is van tevoren ontwikkeldoelen te stellen en dat daardoor voorkwam dat leervragen niet pasten bij de behoeften van de projectteams. Echter, is het ook cruciaal dat de leervragen passend zijn bij de behoeften van de organisatie. Hierbij is het cruciaal dat het management gecommitteerd is. Een balans tussen de leerbehoeften van de organisatie en de projectteams is nodig, zodat iedereen achter hetgeen staat dat uitgevoerd moet worden.

“Uiteindelijk probeer je zo wel eens gezamenlijke leeropgaven te definiëren waar projectteams wat aan hebben, maar waar wij ook als organisatie wat aan hebben.” – Respondent 9, ondersteunend.

“Het is niet alleen de werkvloer die moet leren, maar dus ook het management, de directie dus. Je moet met elkaar leren en dat is ook een denkfout die gemaakt wordt.” – Respondent 17, coach.

H5. Analyse

Dit hoofdstuk verbindt Hoofdstuk 2: Theoretisch kader en Hoofdstuk 4: Resultaten, waarbij verschillende invalshoeken uit het theoretisch kader worden vergeleken met de bevindingen, leidend tot herziening van het conceptueel model.

5.1 Het beïnvloeden van organisatieleren

In de analyse is onderzocht hoe integreer- en institutionaliseringsprocessen gefaciliteerd kunnen worden, om de overgang van project- naar organisatieleren te realiseren. Factoren die deze processen beïnvloeden zijn onderzocht, met nieuwe inzichten die cruciaal zijn voor het bereiken van dit doel als gevolg. De bevindingen worden verder besproken in de volgende paragrafen.

5.1.1. Factoren die het integreerproces beïnvloeden.

Er zijn een aantal factoren gevonden het integreerproces beïnvloeden, welke kunnen worden opgesplitst in bevorderende en belemmerende factoren.

5.1.1.1. Bevorderende factoren integreerproces

Binnen dit onderzoek wordt het integreerproces gedefinieerd als het ontwikkelen van een gedeeld begrip, wat wordt bereikt door het ondernemen van gecoördineerde acties en onderlinge aanpassingen (Crossan et al., 1999, p. 525).

Dit kan bevorderd worden door individuen in verschillende teams te zetten (Roloff et al., 2012). Veel respondenten gaven ook aan dat wisselingen van werknemers bevorderend kan zijn voor het komen tot een gedeeld begrip, bijvoorbeeld door ervaren medewerkers te koppelen aan onervaren medewerkers. Hierdoor wordt hetgeen dat wordt geleerd in een project, verder gedeeld met andere projecten.

Daarnaast leidt het vastleggen van het geleerde ertoe dat leerervaringen tussen projectteams verspreid kunnen worden (Mueller, 2015). Alle respondenten zagen noodzaak in het vastleggen van leerervaringen. Tot slot is een bepaalde mate van autonomie nodig (Mueller, 2015). Projectteams hebben vrijheid nodig om te kunnen leren, kennis op te doen, te delen en tot een gedeeld begrip te komen.

Daarnaast is intrinsieke motivatie bevorderend voor het integreerproces. Kijkende vanuit het AMO model, is motivatie één van de componenten om te kunnen presteren. Het AMO model staat voor 'ability, motivation and opportunity', betekendend dat werknemers bepaalde skills, motivatie en mogelijkheden nodig hebben om te presteren. De componenten samen versterken prestaties (Appelbaum, 2000; Marin-Garcia & Tomas, 2016). Dit lijkt op medewerkerswisselingen, maar dat, zoals eerder in deze paragraaf genoemd, wordt gedaan met als doel dat werknemers van elkaar leren en kennis in meerdere projecten kunnen toepassen. In dit geval zou het wisselen van werknemers als doel hebben om de juiste mensen op de juiste plek te plaatsen. Echter gaven de respondenten aan dat werknemers in projecten worden gezet vanwege tijdsredenen, niet vanwege motivatie. Hierdoor zitten de juiste mensen niet op de juiste plek. Wanneer dit wel

gebeurt, zitten er meer gemotiveerde mensen en voelen zij waarschijnlijk ook meer motivatie, wat het integreerproces bevordert.

5.1.1.2. Belemmerende factoren integreerproces

Werknemers ervaren tijdsdruk om projecten uit te voeren. Tijdsdruk belemmert het leren op teamniveau en het delen van kennis tussen projectteams en leidt ertoe dat projecten interne focus hebben op het behalen van projectresultaten (de Groot et al., 2020, 2022; Pemsel & Wiewiora, 2013). Alle respondenten bevestigden dit. Elk team ervaart tijdsdruk. Daarom is het belangrijk dat projectteams tijd krijgen om te leren.

Verder belemmeren defensieve routines het integreerproces (Senge, 1997). Sommige werknemers willen niet afwijken van hun status quo, wat kennisdeling tussen projectteams hindert en een gedeeld begrip belemmert (Senge, 1997). Respondenten gaven aan dat niet elke medewerker even gemotiveerd is om te leren en het geleerde door te geven aan andere projectteams.

5.1.2. Factoren die het institutionaliseringsproces beïnvloeden.

Er zijn een aantal factoren gevonden die invloed hebben op het institutionaliseringsproces, welke kunnen worden opgesplitst in stimulerende en belemmerende factoren.

5.1.2.1. Stimulerende factoren institutionaliseringsproces

Institutionaliseren is het proces waarbij het geleerde wordt verankerd in de organisatie, bijvoorbeeld via systemen en routines (Crossan et al., 1999, p. 525). Om het institutionaliseringsproces te faciliteren, is het noodzakelijk op leren te sturen (Lawrence et al., 2005).

Een bepaalde machtsvorm zou het institutionaliseringsproces bevorderen, waarbij domineren de meest cruciale vorm is (Lawrence et al., 2001). Dit staat haaks op autonomie. Projectteams gaven aan autonomie nodig te hebben om te leren, terwijl ondersteunend personeel sturing juist belangrijk vond. Wel gaven de meeste respondenten aan, dat bepaalde mate van ondersteuning, begeleiding en richting nodig is om hetgeen dat wordt geleerd naar organisatieniveau te tillen en vast te leggen in systemen. Met ondersteuning en begeleiding worden coaches en ervaren medewerkers bedoeld. Daarnaast is ondersteuning en sturing belangrijk vanuit hogere lagen van de organisatie, zoals de leden van het directieteam. Zij moeten worden meegenomen en bijdragen zodat kennis wordt vastgelegd. Derhalve is een bepaalde mate van ondersteuning, begeleiding en richting bevorderend voor het institutionaliseringsproces.

Verder is eigenaarschap cruciaal, betekenend dat iemand niet alleen verantwoordelijk moet zijn, maar zich ook verantwoordelijk moet voelen om uit het geleerde de gemene deler te extraheren en in te kaderen, anders vindt het institutionaliseringsproces niet plaats. Naar aanleiding van de interviews wordt eigenaarschap als bevorderende factor gezien voor het institutionaliseringsproces. Gebrek aan verantwoordelijkheid kan institutionaliseren belemmeren (Schilling & Kluge, 2009). Echter, verantwoordelijkheid voelen, dus eigenaarschap is niet gevonden in de literatuur en kan een toevoeging zijn aan bestaande literatuur.

Afsluitend zal standaardisatie van evaluaties het institutionaliseringsproces bevorderen. Wanneer evaluaties uniform plaatsvinden, wordt het gemakkelijker om de gemene deler uit projecten te halen. Uit de literatuur blijkt dat inconsistentie tussen doelstellingen en succescriteria voor evalueren het institutionaliseringsproces kan belemmeren (Schilling & Kluge, 2009). Wanneer evaluaties niet verplicht zijn en het onduidelijk is hoe projectteams deze uitvoeren, kan dit belemmerend werken. Daarom moeten evaluaties gestandaardiseerd worden en passen bij voorheen gestelde doelen.

5.1.2.2. Belemmerende factoren institutionaliseringsproces

Weerstand tegen veranderingen belemmert het institutionaliseringsproces (Lawrence et al., 2005). Er zijn werknemers die geen verandering willen of nodig achten (Armenakis & Harris, 2009). Tijdens de interviews werd aangegeven dat er niet alleen rekening gehouden moet worden met weerstand vanuit projectmedewerkers, maar ook met weerstand vanuit het management. Dat kan namelijk leiden tot tegenstemming in besluitvorming, waardoor werknemers gedemotiveerd kunnen raken. Daarom is weerstand binnen alle organisatielagen belemmerend voor het institutionaliseringsproces.

Daarnaast blijkt het ontbreken van landingsbanen belemmerend voor institutionalisering. Uit theorie komt naar voren dat databases op teamniveau gedeeld begrip tussen teams bevordert (Mueller, 2015). Zonder schriftelijke communicatie wordt minder kennis gedeeld en kan minder kennis geïnstitutionaliseerd worden (Mueller, 2015). Uit de interviews blijkt dat databases naast op teamniveau ook op organisatieniveau nodig zijn. Als er geleerd moet worden op organisatieniveau, is het cruciaal dat er een systeem beschikbaar is voor projectteams om hun leerervaringen te kunnen verspreiden naar organisatieniveau. Daarom belemmert het ontbreken van landingsbanen het institutionaliseringsproces.

5.1.3. Projectleren, organisatieleren en leiderschap

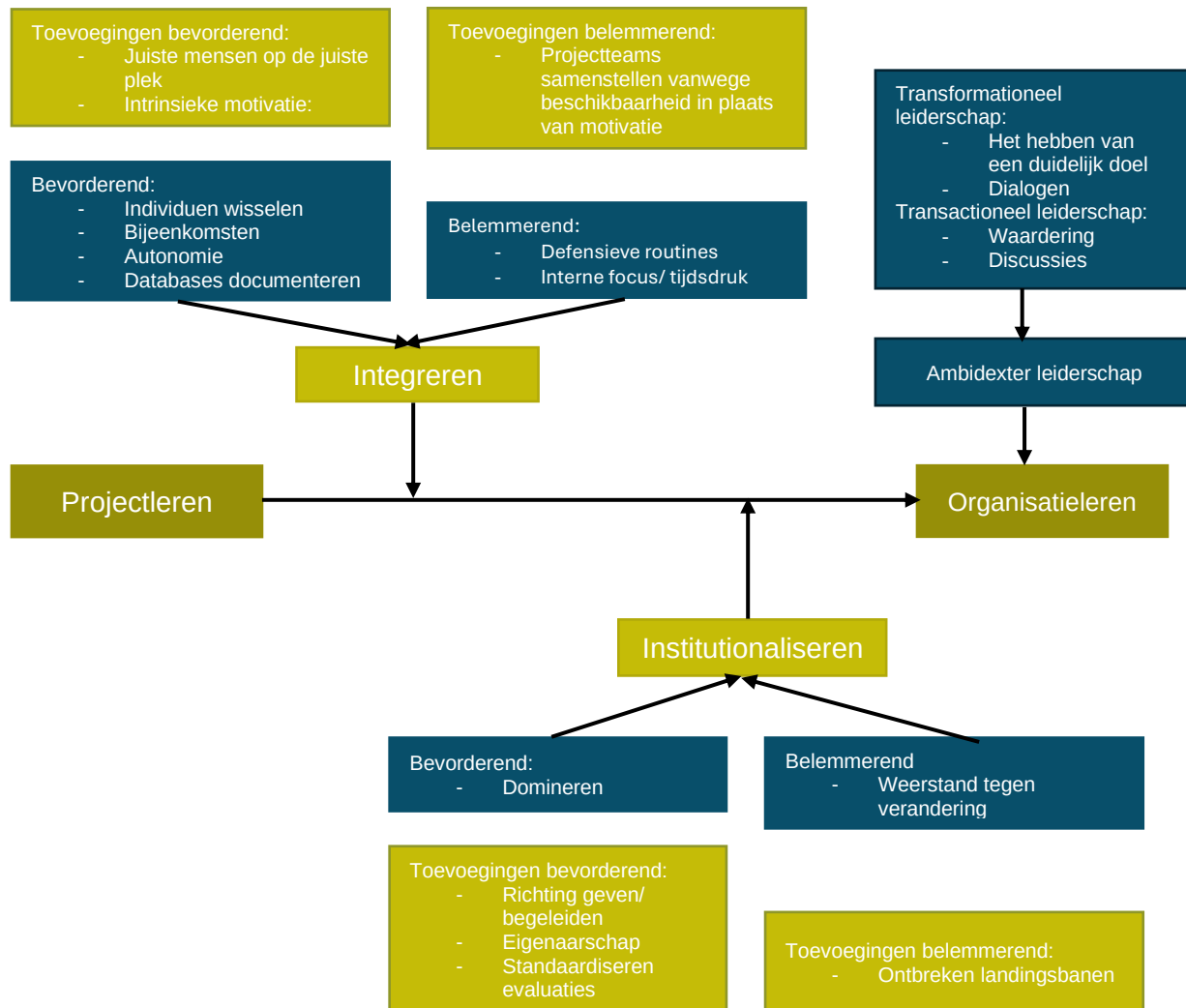
Naar aanleiding van de literatuur werd verwacht dat leiderschap een randvoorwaarde is om organisatieleren te realiseren (Jia et al., 2022). Leiderschap is cruciaal om hetgeen dat wordt geleerd te implementeren en veranderingen door te voeren (Burke, 2018). Met name ambidexter leiderschapsgedrag is nodig voor organisatieleren, zijnde transformationeel en transactioneel leiderschap (Jia et al., 2022; Rosing et al., 2011). Transformationeel leiderschap omvat het realiseren van dialogen door het opzetten van bijeenkomsten en opstellen plus communiceren van een duidelijk doel. Transactioneel leiderschap omvat discussies, waarbij het geleerde gestandaardiseerd en gewaardeerd wordt (Rosing et al., 2011; Vera & Crossan, 2004). Evenwicht tussen dialogen en discussies is nodig om gedeeld begrip te bereiken en te verspreiden naar organisatieniveau (Rebelo et al., 2019). Discussies en dialogen kunnen plaatsvinden bij bijeenkomsten tussen projectteams (Mueller, 2015). Respondenten gaven aan dat bijeenkomsten en overleggen met andere projectteams de basis vormen voor het onderling uitwisselen van kennis, waar voornamelijk dialogen plaats vinden. Discussies zijn volgens de respondenten nodig om diepgang te realiseren en maximaal van elkaar te kunnen leren. Leidinggevendens kunnen zulke bijeenkomsten organiseren waar ruimte is voor dialogen en discussies (Vera & Crossan, 2004).

Bijeenkomsten zijn een voorbeeld van projectleeractiviteiten. Projectleren wordt gedefinieerd als kennisverwerving binnen projecten en kennisdeling binnen en tussen projecten (Bakker et al., 2011; Wiewiora et al., 2020, p.201). Daarvoor worden projectleeractiviteiten ondernomen (Wiewiora et al., 2020). Het bleef onduidelijk wat gedaan zou worden met hetgeen dat wordt geleerd en gedeeld. Respondenten betoogden een concreet doel te behoeven, passend bij de leerbehoeften van projectteams, waarbij bekend moet zijn waar het geleerde naartoe kan en wat ermee gedaan wordt. Werknemers moeten weten wat het einddoel is (Vera & Crossan, 2004). Dit is een concreet voorbeeld van transformationeel leiderschap, en is noodzakelijk, omdat het duidelijkheid schept, benodigd voor het leerproces (Vera & Crossan, 2004).

Transactionele leiders standaardiseren leerervaringen en geven aan hoe prestaties gewaardeerd worden (Berson et al., 2006; Vera & Crossan, 2004). Een bepaalde mate van waardering en erkenning blijkt cruciaal voor het leren en voor het delen van het geleerde. Wanneer dit ontbreekt, hebben projecten geen incentives om te leren en wordt voornamelijk gefocust op het behalen van projectresultaten. Een vorm van extrinsieke motivatie, dus transactioneel leiderschap, is nodig om het organisatieleerproces te faciliteren. Extrinsieke motivatie is tevens één van de pijlers van het AMO model besproken in paragraaf 5.1.2.1 (Marin-Garcia & Tomas, 2016). Motivatie omvat zowel intrinsieke als extrinsieke motivatie, dus extrinsieke motivatie draagt wel degelijk bij aan het vergroten van prestaties, in dit onderzoek organisatieleren.

In paragraaf 4.2 werd uitgelegd dat autonomie een belangrijke bevorderende factor is voor integreren, maar volgens paragraaf 4.3 is juist sturing bevorderend voor institutionaliseren. Voornamelijk projectmedewerkers gaven aan autonomie te behoeven en gaven ondersteunende werknemers aan dat een bepaalde mate van sturing nodig is. Door de interviews wordt geconstateerd dat balans tussen autonomie en sturing nodig is voor organisatieleren. Projectteams hebben autonomie nodig om te kunnen leren en delen, maar vanuit organisatieniveau wordt het belangrijk geacht dat op leren gestuurd wordt (Lawrence et al., 2005). Dit kan worden gezien als balans in openingsgedrag en sluitingsgedrag. Werknemers moeten de ruimte en tijd krijgen om te leren, maar er moet een bepaalde mate van sturing zijn om het meest relevante naar organisatieniveau te brengen. Balanceren tussen openings- en sluitingsgedrag wordt ambidexter leiderschapsgedrag genoemd, wat het belang van dit type leiderschap voor het realiseren van organisatieleren op organisatieniveau benadrukt (Jia et al., 2022) .

5.2 Herziene versie conceptueel model



Figuur 3 Herziene versie conceptueel model

Naar aanleiding van de interviews is het conceptueel model herzien. Juiste mensen op de juiste plek en intrinsieke motivatie zijn toegevoegd als bevorderend voor het integreerproces en samenstellen van projectteams vanwege tijd in plaats van motivatie als belemmerend. Verder zijn richting geven, eigenaarschap en standaardisering van evaluaties bevorderende factoren voor het institutionaliseringsproces en wordt belemmerd door ontbrekende landingsbanen. Projectteams vinden autonomie cruciaal om te leren en delen, terwijl sturing op leren nodig is voor het institutionaliseringsproces. Daarom is gesteld dat een balans tussen autonomie en domineren organisatieleren bevordert. Het verkrijgen hiervan vereist ambidexter leiderschapsgedrag. Deze toegevoegde factoren binnen het herziene conceptuele model, zijn toevoegingen aan bestaande literatuur.

H6. Conclusie en discussie

Dit hoofdstuk vormt de conclusie van het onderzoek. Allereerst wordt de hoofdvraag beantwoord. Vervolgens wordt gereflecteerd in de discussie. Afsluitend worden aanbevelingen geformuleerd voor de organisatie waar dit onderzoek is uitgevoerd.

6.1 Beantwoording hoofdvraag

Binnen dit onderzoek is beoogd antwoord te geven op de volgende onderzoeksvraag:

“Hoe heeft het faciliteren van integreer- en institutionaliseringsprocessen invloed op de overgang van leren op projectteamniveau naar organisatieleren op organisatieniveau binnen Rijkswaterstaat?”

Zoals verwacht, is het faciliteren van integreer- en institutionaliseringsprocessen cruciaal voor de overdracht van projectleren naar organisatieleren op organisatieniveau (Crossan et al., 1999). Door deze processen te bevorderen of belemmeringen te verminderen, kan meer kennis worden geïntegreerd en geïnstitutionaliseerd, leidend tot efficiëntere overdracht van projectleren naar organisatieleren op organisatieniveau. Conform de theorie is ambidexter leiderschap, een combinatie van transformationeel en transactioneel leiderschap, vereist. Kenmerkend daarvoor zijn dialogen, discussies, duidelijke doelen, beloningssystemen en de standaardisatie van leerresultaten (Jia et al., 2022; Rosing et al., 2011).

Conform eerdere onderzoeken, is het wisselen van individuen, het hebben van bijeenkomsten, autonomie en databases voor het documenteren van leerervaringen bevorderend voor het integreerproces (Roloff et al., 2012). In dit onderzoek werd daaraan toegevoegd dat de juiste mensen op de juiste plaats en intrinsieke motivatie tevens factoren zijn die het integreerproces bevorderen. Daarnaast wordt, zoals verwacht, een gedeeld begrip belemmerd door defensieve routines en tijdsdruk (de Groot et al., 2022; Mueller, 2015). Verder bleek het neerzetten van medewerkers vanwege tijdsredenen in plaats van motivatie belemmerend. Verder werd verwacht dat sturing op leren bevorderend zou zijn voor het institutionaliseringsproces (Lawrence et al., 2005). Uit onderzoek blijken sturing, richting en begeleiding nodig te zijn, maar tot bepaalde mate. Verder bevorderen eigenaarschap en standaardisatie van evaluaties het institutionaliseren. Tot slot wordt, zoals verwacht, institutionaliseren belemmerd door weerstand tegen veranderingen (Lawrence et al., 2005). Daarnaast bleken ontbrekende landingsbanen het institutionaliseringsproces te belemmeren. Projectteams moeten leerervaringen kunnen delen op zowel projectteam- als organisatieniveau.

Focus op bovenstaande factoren, kan leiden tot efficiëntere overdracht van projectteamniveau naar organisatieniveau. Daardoor wordt het duidelijker waar opgedane kennis naartoe kan en wat geleerd wordt binnen de organisatie, bijdragend aan efficiëntere dienstverlening (Palos & Veres Stancovici, 2016; Rashman et al., 2009). Dit onderzoek biedt inzichten in hoe integreer- en institutionaliseringsprocessen gefaciliteerd kunnen worden en speelt in op de behoefte binnen (bestuurskundige) wetenschappelijke literatuur (Rebelo et al., 2019).

6.2 Discussie

In deze paragraaf wordt kritisch gekeken naar dit onderzoek, met een theoretische en methodologische discussie, inclusief aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

6.2.1 Theoretische discussie

Nieuwe factoren zijn ontdekt die bijdragen aan de leerprocessen, zoals dat de juiste mensen op de juiste plek integreren kan bevorderen. Echter, is niet onderzocht wat de juiste mensen op de juiste plek inhoudt voor deze situatie. Vervolgonderzoek zou kunnen onderzoeken wat “de juiste mensen op de juiste plek” inhoudt. Dit omvat het identificeren van de benodigde kenmerken, competenties en vaardigheden van deze mensen, evenals methoden om hen effectief te positioneren binnen een organisatie. Hierbij zouden persoonlijke factoren, de ‘ability’ en ‘motivation’ factoren van het AMO model, als focuspunt kunnen dienen met betrekking tot organisatieleren als prestatie (Appelbaum, 2000; Marin-Garcia & Tomas, 2016).

Ambidexter leiderschapsgedrag wordt geassocieerd met openings- en sluitingsgedrag, waarbij openingsgedrag wordt gezien als exploreren en sluitingsgedrag als exploiteren. Regelmatig wordt openingsgedrag, het exploreren, gekoppeld aan transformatieel leiderschap en wordt sluitingsgedrag, het exploiteren, gekoppeld aan transactioneel leiderschap (Baškarada et al., 2016). In enkele gevallen wordt transactioneel ook gekoppeld aan exploreren (Berson et al., 2006). Binnen dit onderzoek wordt transactioneel leiderschap deels gekoppeld aan exploreren, namelijk het hebben van een doel op projectteamniveau, en van tevoren willen weten welke beloningen leren oplevert. Deze koppeling wordt weinig gemaakt. Vervolgonderzoek zou toevoegingen kunnen doen aan de rol van transactioneel leiderschap in exploreren in context van organisatieleren.

6.2.2 Methodologische discussie

De eerste methodologische beperking betreft de gekozen respondenten binnen dit onderzoek. Het institutionaliseringsproces omvat meerdere facetten dan dat dit onderzoek laat blijken. Institutionaliseren is het vastleggen van het geleerde in systemen, werkwijzen en processen (Crossan et al., 1999). De handreiking Tweefasen werd als eindpunt gezien van het institutionaliseringsproces, maar dit proces omvat tevens veranderingen van processen en werkzaamheden. Het geleerde beïnvloedt vele werknemers, ook medewerkers zonder directe relatie met Tweefasen. Het implementeren van Tweefasen, kan andere teams en processen beïnvloeden doordat er kennis wordt opgedaan leidend tot veranderingen in werkzaamheden van anderen. Er is dus niet gekeken naar de bredere doorwerking en dus niet alle facetten van het institutionaliseringsproces zijn meegenomen. Vervolgonderzoek kan kijken naar hoe het geleerde van Tweefasen bewerkstelligd wordt binnen andere teams die beïnvloed worden door de implementatie ervan.

De volgende methodologische beperking heeft tevens te maken met de gekozen respondenten. Binnen dit onderzoek had de rol van leiderschap op organisatieleren een prominente positie. Daarbij zijn projectmanagers meegenomen, veronderstellende dat zij als leider dienden binnen

projectteams en zijn medewerkers ondervraagd die een coördinerende rol hebben binnen de Tweefasen. Echter, zijn geen respondenten geworven die deze mensen aansturen. Daarom zou vervolgonderzoek verschillende lagen boven de projectmanagers kunnen meenemen om te onderzoeken hoe volgens hun leiderschap op leren eruit moet zien en waar mogelijke verbeteringen daarin plaats kunnen vinden.

6.3 Aanbevelingen

In deze paragraaf worden de aanbevelingen geformuleerd voor de organisatie waar dit onderzoek uitgevoerd is.

6.3.1 Landingsbanen en Design Thinking.

Binnen de Tweefasen worden best-practices, die blijken uit hetgeen wat projectteams leren, opgenomen in de handreiking, wat bijdraagt aan de werkwijze van werknemers. Echter, ervaren projectteams dat er tussentijds geen duidelijke bestemming is voor hun leerervaringen. Aangezien de Tweefasenaanpak nog in de experimentele fase zit, biedt dit gelegenheid verschillende landingsbanen te testen met behulp van design thinking.

Design thinking, met nadruk op het creëren, testen en realiseren van oplossingen, kan helpen bij het structureren en verfijnen van dit proces (*Erasmus University Rotterdam, Design toolkit*). Hoewel er plaatsen zijn om leerervaringen vast te leggen, zoals Excel-sheets, worden deze vaak niet effectief gebruikt. Een mogelijkheid is om per project(type) een specifieke database voor leerervaringen te creëren, leidend tot meer overzicht en snellere actualisatie van handreikingen.

Het design thinking-proces, bestaande uit de fasen: onderzoeken, structureren, definiëren, creëren, selecteren, toetsen en realiseren, kan worden toegepast voor procesoptimalisatie (*Erasmus University Rotterdam, Design toolkit*). Een mogelijke opzet hiervan wordt beschreven in *Appendix E: Landingsbanen X Design Thinking*. Belangrijk is dat deze databases structureel worden bijgewerkt. Dit vereist een eigenaar die verantwoordelijk is voor het bijhouden van de database. Coaches moeten toegang hebben tot deze landingsbaan om inzichten toe te voegen, zodat het adviesteam Tweefasen de rode draden kan identificeren en door ontwikkelen.

6.3.2 Evalueren standaardiseren

Momenteel is er geen standaardmethodiek voor projectevaluaties binnen Rijkswaterstaat. De onderzoeker adviseert om een gestandaardiseerd evaluatieproces te implementeren, waarbij het doel van evaluaties duidelijk moet zijn voor projectteams, evenals de bestemming van de resultaten.

Evaluaties kunnen als basis dienen voor organisatieleren (Schilling & Kluge, 2009). Zo kunnen best-practices worden geïdentificeerd en kan kennis worden vastgelegd, waardoor continue verbetering en innovaties mogelijk zijn. Daarnaast dienen evaluaties om voortgang en prestaties van projecten ten opzichte van gestelde doelen te evalueren, knelpunten te identificeren en processen te verbeteren. Evaluaties kunnen dus zowel als doel hebben organisatieleren te stimuleren als proces- en productieverbeteringen door te voeren (Schilling & Kluge, 2009).

Delen van de resultaten zullen projectspecifiek zijn en kunnen in eigen database worden opgeslagen. Delen relevant voor de gehele organisatie, kunnen naar programmamanagers of het Tweefasenteam gestuurd worden. Zij kunnen vervolgens de rode draden identificeren en deze verder brengen, wat efficiënter kan met gestandaardiseerde evaluaties. Dit brengt de leerbehoeften van de projectteams en de organisatie dicht bij elkaar en maakt leren tastbaar.

6.3.3 Motivatie

6.3.3.1 Intrinsieke motivatie

Medewerkers moeten zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd zijn (Marin-Garcia & Tomas, 2016). Wanneer de juiste mensen op de juiste plek zitten, is het gevolg dat intrinsiek gemotiveerde mensen op deze plek zitten. Hiervoor zou de onderzoeker willen adviseren om ten eerste duidelijk in kaart te brengen welke vaardigheden nodig zijn voor het project om vervolgens voor projectaanvang, medewerkers een assessment in te laten vullen. Zodat duidelijk is welke vaardigheden werknemers bezitten, waardoor passende projectteams worden gevormd.

6.3.3.2 Extrinsieke motivatie

Daarnaast moeten projectteams en ondersteunend personeel gewaardeerd worden voor hun inzet (Vera & Crossan, 2004). Extrinsieke motivatie is nodig (Marin-Garcia & Tomas, 2016). Dit kan door een erkenningsprogramma, waarbij betrokken werknemers gewaardeerd worden. Waardering kan plaatsvinden via openbare erkenning of door positieve feedback van leidinggevenden op basis van evaluatieresultaten. Deze evaluaties kunnen worden gedaan aan de hand van leerdoelen die gezamenlijk worden opgesteld met medewerkers en leidinggevenden. Medewerkers kunnen waarderingsbehoeften delen via een medewerkerstevredenheidsenquête, waarop leidinggevenden kunnen inspelen. De HR-afdeling kan het erkenningsprogramma coördineren en uitvoeren, terwijl leidinggevenden verantwoordelijk zijn voor het identificeren van medewerkers en teams voor erkenning door middel van het houden van evaluatiegesprekken.

Referenties

- AlMaian, R. Y., & Bu-Qammaz, A. S. (2023). Organisational learning problems and implementation concerns in project-based organisations. *International Journal of Knowledge Management Studies*, 14(2), 182-211. <https://doi.org/10.1504/IJKMS.2023.130035>
- Baarda, B., & Van der Hulst, M. (2017). *Basisboek interviewen: Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews* (4de editie). Noordhoff Uitgevers bv. Groningen/Houten.
- Baarda, B. (2009). *Dit is onderzoek. Handleiding Voor Kwantitatief En Kwalitatief Onderzoek* (3^e editie). Noordhoff Uitgevers bv. Groningen/Houten.
- Berends, H., & Lammers, I. (2010). Explaining discontinuity in organizational learning: A process analysis. *Organization Studies*, 31(8), 1045-1068. <https://doi.org/10.1177/0170840610376140>
- Berson, Y., Nemanich, L. A., Waldman, D. A., Galvin, B. M., & Keller, R. T. (2006). Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 577-594. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.003>
- Boeije, H.R., & Bleijenberg, I. (2005). Analyseren in kwalitatief onderzoek. *Denken En Doen*. (3^e editie). Boom.
- Bradley, E. H., Curry, L. A., & Devers, K. J. (2007). Qualitative data analysis for health services research: Developing taxonomy, themes, and theory. *Health Services Research*, 42(4), 1758-1772. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6773.2006.00684.x>
- Brasz, H. A., & Kleijn, A. (1962). *Inleiding tot de bestuurswetenschap*. Vuga-boekerij.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. (5e editie) Oxford University Press.
- Cangelosi, V. E., & Dill, W. R. (1965). Organizational learning: Observations toward a theory. *Administrative Science Quarterly*, , 175-203. <https://doi.org/10.2307/2391412>
- Creswell, J. W., & Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry research design : Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design : Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Sixth edition ed.). SAGE Publications, Inc.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *The Academy of Management Review*, 24(3), 522-537. <https://doi.org/10.5465/amr.1999.2202135>

de Groot, B., Leendertse, W., & Arts, J. (2020). Building adaptive capacity through learning in project-oriented organisations in infrastructure planning. *Urban Planning*, 5(1), 33-45. <https://doi.org/10.17645/up.v5i1.2523>

de Groot, B., Leendertse, W., & Arts, J. (2022). Learning across teams in project-oriented organisations: The role of programme management. *The Learning Organization*, 29(1), 6-20. <https://doi.org/10.1108/TLO-06-2020-0118>

Denscombe, M. (2010). *The good research guide: For small-scale social research projects (open UP study skills)*. McGraw-Hill.

Douglas, S., & Haley, G. (2024). Connecting organizational learning strategies to organizational resilience. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 38(1), 12-15. <https://doi.org/10.1108/DLO-01-2023-0018>

Edmondson, A. C. (2002). The local and variegated nature of learning in organizations: A group-level perspective. *Organization Science*, 13(2), 128-146. <https://doi.org/10.1287/orsc.13.2.128.530>

Elliott, V. (2018). Thinking about the coding process in qualitative data analysis. *The Qualitative Report*, 23(11) <https://www.proquest.com/scholarly-journals/thinking-about-coding-process-qualitative-data/docview/2155621346/se-2?accountid=13598>

Gale, N. K., Heath, G., Cameron, E., Rashid, S., & Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC Medical Research Methodology*, 13, 1-8.

Haile, E. A., & Tüzüner, V. L. (2022). Organizational learning capability and its impact on organizational innovation. *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 16(1), 69-85. <https://doi.org/10.1108/APJIE-03-2022-0015>



Heyningen, D., & Troost, M. (2021). *20210112Startdocument leeropdracht.docx*. Unpublished manuscript. Retrieved Feb 22, 2024,

Ika, L. A., Söderlund, J., Munro, L. T., & Landoni, P. (2020). Cross-learning between project management and international development: Analysis and research agenda. *International Journal of Project Management*, 38(8), 548-558. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2020.10.005>

Johnston, R., & Hawke, G. (2002). *Case studies of organisations with established learning cultures*. National Centre for Vocational Education Research.

Jose, D. B., Nicolai, J. F., & Bo, B. N. (2023). Organizational learning: Understanding cognitive barriers and what organizations can do about them. *Management Learning*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13505076231210635>

Junni, P., Sarala, R. M., Taras, V., & Tarba, S. Y. (2013). Organizational ambidexterity and performance: A meta-analysis. *Academy of Management Perspectives*, 27(4), 299-312. <https://doi.org/10.5465/amp.2012.0015>

Knott, E., Rao, A. H., Summers, K., & Teeger, C. (2022). Interviews in the social sciences. *Nature Reviews Methods Primers*, 2(1), 73. <https://doi.org/10.1038/s43586-022-00150-6>

Kotnour, T. (2000). Organizational learning practices in the project management environment. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 17(4/5), 393-406. <https://doi.org/10.1108/02656710010298418>

Lawrence, T. B., Mauws, M. K., Dyck, B., & Kleysen, R. F. (2005). The politics of organizational learning: Integrating power into the 4I framework. *Academy of Management Review*, 30(1), 180(12). <https://doi.org/10.5465/amr.2005.15281451>

Lawrence, T. B., Winn, M. I., & Jennings, P. D. (2001). The temporal dynamics of institutionalization. *Academy of Management Review*, 26(4), 624-644. <https://doi.org/10.5465/amr.2001.5393901>

Lin, C., & Sanders, K. (2017). HRM and innovation: A multi-level organisational learning perspective. *Human Resource Management Journal*, 27(2), 300-317. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12127>

Mazutis, D., & Slawinski, N. (2007). The art of conversation: How authentic leaders influence organizational learning. *Learning Fusion*, , 662-675.

Ministerie van Infrastructuur en Waterstaat. *Missie Rijkswaterstaat* [Webpagina]. Retrieved Feb 8, 2024, from: <http://www.rijkswaterstaat.nl/over-ons/onze-organisatie/onze-missie>

Mueller, J. (2015). Formal and informal practices of knowledge sharing between project teams and enacted cultural characteristics. *Project Management Journal*, 46(1), 53-68. <https://doi.org/10.1002/pmj.21471>

Neeley, T. B., & Dumas, T. L. (2016). Unearned status gain: Evidence from a global language mandate. *Academy of Management Journal*, 59(1), 14-43. <https://doi.org/10.5465/amj.2014.0535>

Palos, R., & Veres Stancovici, V. (2016). Learning in organization. *The Learning Organization*, 23(1), 2-22. <https://doi.org/10.1108/TLO-01-2015-0001>

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (4e editie). SAGE Publications.

Pemsel, S., & Wiewiora, A. (2013). Project management office a knowledge broker in project-based organisations. *International Journal of Project Management*, 31(1), 31-42. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2012.03.004>

Rashman, L., Withers, E., & Hartley, J. (2009). Organizational learning and knowledge in public service organizations: A systematic review of the literature. *International Journal of Management Reviews*, 11(4), 463-494. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00257.x>

Rebelo, T. M., & Duarte Gomes, A. (2011). Conditioning factors of an organizational learning culture. *Journal of Workplace Learning*, 23(3), 173-194. <https://doi.org/10.1108/13665621111117215>

Rebelo, T., Lourenço, P. R., & Dimas, I. D. (2019). The journey of team learning since “The fifth discipline”. *The Learning Organization*, 27(1), 42-53. <https://doi.org/10.1108/TLO-10-2019-0144>

Remy, K., & Sané, S. (2024). The effect of humble leadership on the success of international development projects: The mediating role of organizational learning. *The Learning Organization*, 31(2), 163-184. <https://doi.org/10.1108/TLO-06-2022-0076>

Rijksoverheid. *Waterbeheer in Nederland* [Webpagina]. Retrieved 13th March, 2024, from [https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/water/waterbeheer-in-nederland#:~:text=Rijkswaterstaat%20\(RWS\),%2C%20dammen%2C%20stuwen%20en%20stormvloedkeringen.](https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/water/waterbeheer-in-nederland#:~:text=Rijkswaterstaat%20(RWS),%2C%20dammen%2C%20stuwen%20en%20stormvloedkeringen.)

Robinson, V. M. (2001). Descriptive and normative research on organizational learning: Locating the contribution of argyris and schön. *International Journal of Educational Management*, 15(2), 58-67. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005395>

Roloff, K. S., Woolley, A. W., & Edmondson, A. C. (2012). The contribution of teams to organizational learning. *Handbook of organizational learning and knowledge management* (pp. 249-271)<https://doi.org/10.1002/9781119207245.ch12>

Rustad, B., & Victoria, H. (2023). Contextual antecedents for team learning in professional service firms. *Learning Organization*, 30(4), 446-464. <https://doi.org/10.1108/TLO-11-2022-0139>

Schilling, J., & Kluge, A. (2009). Barriers to organizational learning: An integration of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 11(3), 337-360. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2008.00242.x>

Senge, P. M. (1997). The fifth discipline. *Measuring Business Excellence*, 1(3), 46-51.

Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63-75. <https://doi.org/10.3316/QRJ1102063>

van Male, J. (2011). Methoden en technieken in kwalitatief onderzoek. *Kwalon*, 16(2). <https://doi.org/10.5117/2011.016.002.006>

Vera, D., & Crossan, M. (2004). Strategic leadership and organizational learning. *The Academy of Management Review*, 29(2), 222-240. <https://doi.org/10.2307/20159030>

Vitale Infra sector. *Profiel begeleidersgroep vitale infra en VenR_ laatste versie.docx*

Volberda, H. W. (1996). Toward the flexible form: How to remain vital in hypercompetitive environments. *Organization Science*, 7(4), 359-374. <https://doi.org/10.1287/orsc.7.4.359>

Walby, K. (2015). Marshall, catherine, and Gretchen B. Rossman, designing qualitative research. *Canadian Journal of Sociology*, 40(3), 399-402.

Werkgroep 2-fasen aanpak. (2023). Handreiking toepassing 2-fasen aanpak bij Rijkswaterstaat projecten.(1.0) <https://vitaleinfrasector.nl/achtergronden/achtergronden+-documenten/handlerdownloadfiles.ashx?idnv=2475263>



Wiewiora, A., Chang, A., & Smidt, M. (2020). Individual, project and organizational learning flows within a global project-based organization: Exploring what, how and who. *International Journal of Project Management*, 38(4), 201-214. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2020.03.005>

Willems, D., & van Zwieten, M. (2004). *Waardering van kwalitatief onderzoek*. *HUWE* 47, 38-43. <https://doi.org/10.1007/BF03083653>

Yap, J. B. H., Abdul-Rahman, H., & Chen, W. (2017). Collaborative model: Managing design changes with reusable project experiences through project learning and effective communication. *International Journal of Project Management*, 35(7), 1253-1271. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2017.04.010>

Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations*, 9/e. Pearson Education India.

Bijlagen

Appendix A: Leeraanpak Tweefasen

2-fasen aanpak

Experimenteren in projecten: leren, borgen en besluiten



Figuur 1 Bijlage: Leeraanpak Tweefasen

Appendix B: Interviewschema Projectmanagers

Situatie:

Binnen Rijkswaterstaat wordt erkend dat organisatieleren van groot belang is. Daarom wordt er bij experimenten specifiek aandacht besteed aan het leren binnen projecten. Dit geldt ook voor de Tweefasenaanpak. De leeraanpak heeft als doel om nieuwe kennis of nieuwe werkwijzen in een project te ontwikkelen, over te dragen naar anderen en leveren een bijdrage aan RWS opgaven. Echter is het momenteel niet duidelijk welke resultaten de leeraanpak binnen de Tweefasen heeft opgeleverd en of het wel zo is uitgevoerd als van tevoren gepland was.

Om te onderzoeken hoe effectief deze aanpak is geweest voor organisatieleren en om te identificeren waar verbeteringen mogelijk zijn, worden er interviews afgenomen.

Onderzoeksvraag:

“Hoe heeft het faciliteren van integreer- en institutionaliseringsprocessen invloed op de overgang van leren op projectteamniveau naar organisatieleren op organisatieniveau binnen Rijkswaterstaat?”

Introductie:

Om te kijken hoe de leeraanpak heeft bijgedragen aan het ontstaan van nieuwe kennis en werkwijzen, en hoe deze zijn opgenomen in de organisatie, evenals hoe dit heeft bijgedragen aan het bevorderen van leren tussen teams, worden er interviews uitgevoerd om hier meer inzichten te krijgen vanuit de betrokkenen van dit experiment. In dit onderzoek wordt het interview afgenomen door mij, een studente Bestuurskunde van de Erasmus Universiteit van Rotterdam.

De resultaten van dit onderzoek zullen vertrouwelijk en anoniem worden verwerkt. De verzamelde anonieme gegevens zijn alleen beschikbaar voor mij. De resultaten worden alleen gebruikt voor het onderzoek en niet voor andere doeleinden. Het interview zal ongeveer drie kwartier tot een uur van uw tijd in beslag nemen. Voordat we met het interview beginnen wil ik u vragen of u toestemming geeft voor het opnemen van dit gesprek. De gemaakte opname dient alleen voor de uitwerking van het interview en zal na de uitwerking vernietigd worden. Geeft u toestemming op het opnemen van het interview, zodat het interview later uitgewerkt kan worden? Ook wil ik nog aangeven dat u op ieder moment tijdens dit interview mag stoppen. Hier hoeft u geen reden voor op te geven.

In het begin zal ik wat algemene vragen stellen. Deze worden niet verwerkt in het onderzoek, maar zijn meer voor eigen begrip. Daarna zullen we doorgaan met de vragen specifiek betreffende op de leeraanpakken. Zijn er nog vragen of onduidelijkheden? Dan beginnen we nu met het interview.

Beginvragen:

- Wat is uw functie en hoe lang bent u werkzaam binnen Rijkswaterstaat?
- Wat is uw rol met betrekking tot de Tweefasen?
- Hoe zag het proces eruit om een Tweefasenproject te worden?
- Hoe lang loopt het project?

Topics:

- **Organisatieleren:**
 - o Hoe is uw rol binnen projecten veranderd binnen tweefasen in vergelijking met regulier?
 - o Welke praktijken bestaan er om u te helpen kennis te delen?
 - o Hoe is er ruimte gemaakt om te leren?
 - Waar loopt u in dit proces nog tegenaan?
 - Hoe wordt er gestuurd op het geleerde trekken naar de organisatie?
 - Was het van tevoren ook duidelijk hoe dit zou veranderen?
 - Of moest dit zelf ondervonden worden?
 - o Hoe wordt hetgeen dat wordt geleerd binnen uw project naar organisatieniveau getrokken?
- **Projectleren**
 - o Hoe zag het proces eruit om tot de leeropgaven te komen?
 - Hoe ervaart u het werken met deze opgaven?
 - o Hoe ziet het leerproces er binnen uw project uit? Hoe heeft het team ervan geleerd?
 - Hoe evalueert u het?
 - Waar gaat de opgedane kennis naartoe?
 - o Hoe deelt u de opgedane kennis met andere teams?
 - Hoe wordt u daarin begeleid?
- **Integreren**
 - o Hoe is bepaald welke leervragen beantwoord moesten worden binnen dit project?
 - Ruimte voor aanpassingen gaandeweg?
 - o Hoe werd hetgeen dat is geleerd in andere teams gecommuniceerd met uw team?
 - o Hoe verspreid u hetgeen wat er is geleerd naar organisatie breed niveau?

- **Institutionaliseren:**

- Hoe wordt hetgeen dat wordt geleerd binnen uw project bewerkstelligd binnen de organisatie?
 - Hoe wordt u hierin ondersteund?
- Hoe komt hetgeen dat is geleerd in andere projecten terug in de werkwijze binnen uw eigen project?
- Waar gaat hetgeen dat jullie hebben geleerd naartoe?

- **Leiderschap**

- Welk doel werd van tevoren gecommuniceerd qua leren binnen de Tweefasen
- Waarom is de Tweefasen tot stand te komen?
- Wat heeft u nog nodig om meer te kunnen leren en te verspreiden?
- Hoe ziet begeleiding qua leren eruit binnen de Tweefasen?
- Hoe worden besluiten genomen over wat er wel/ niet wordt meegenomen vanuit jullie project richting organisatieniveau?

- **Laatste vragen:**

- Als u iets had mogen veranderen aan (leren binnen) de Tweefasen, wat was dat dan geweest?
- Waar bent u tot nu toe het meest trots op wat jullie als team hebben geleerd door deze opgaven?

Appendix C: Interviewschema coaches:

Beginvragen:

- Wat is uw functie en hoe lang bent u werkzaam binnen Rijkswaterstaat?
- Wat is uw rol met betrekking tot de Tweefasen?
- Hoe zag het proces eruit om tot deze rol te komen

Topics:

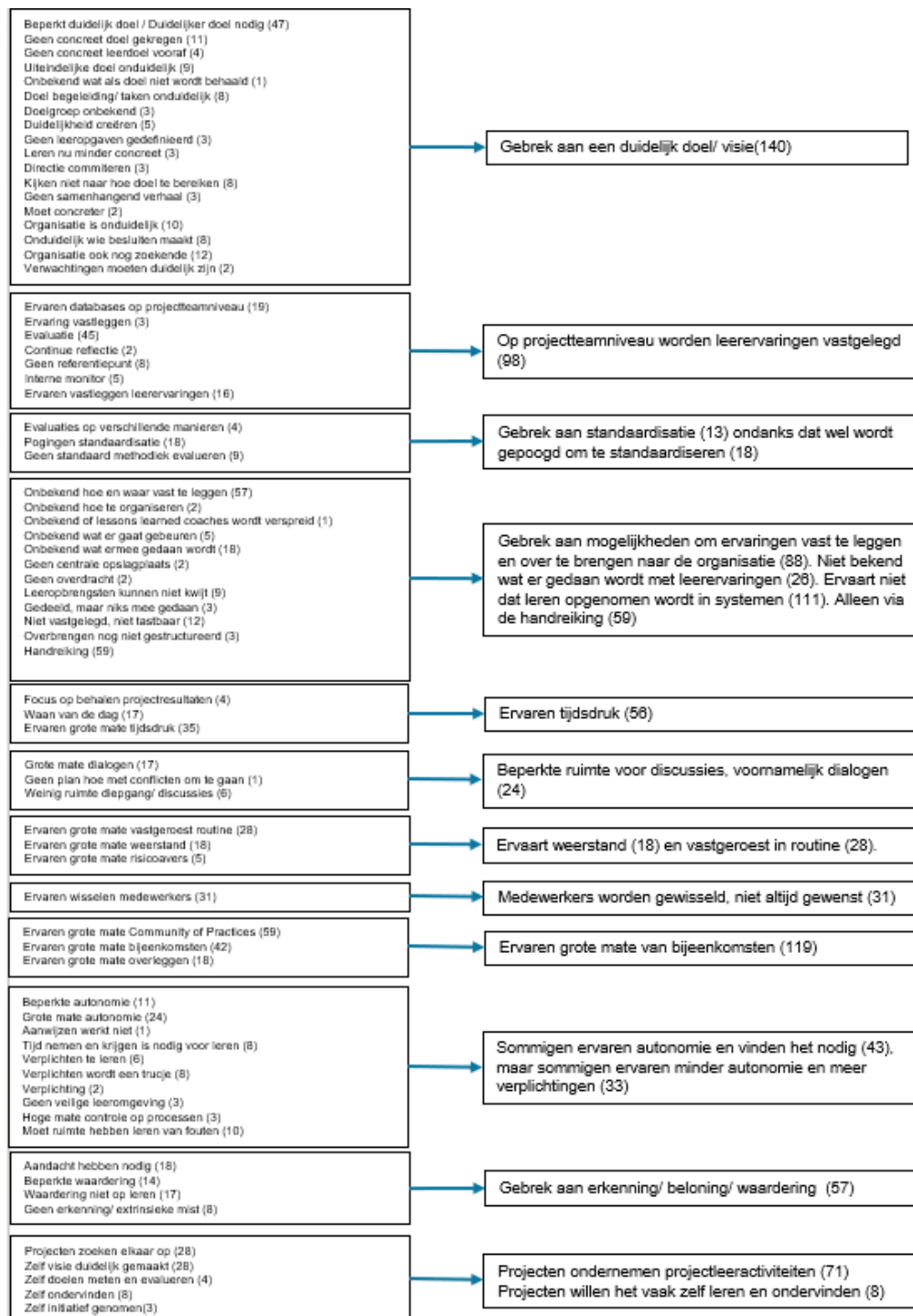
- **Organisatieleren:**
 - o Hoe is uw rol binnen projecten veranderd binnen tweefasen in vergelijking met regulier?
 - Was van tevoren duidelijk hoe dit zou veranderen?
 - o Hoe zag het proces eruit om tot de leeropgaven te komen?
 - Hoe ervaart u het werken met deze opgaven?
 - o Welke praktijken bestaan er om u te helpen kennis te delen met andere coaches?
- **Integreren**
 - o Hoe is bepaald welke leervragen beantwoord moesten worden?
 - o Wat is/ zijn de leervragen waar u projectteams in hebt begeleid?
 - o Hoe is bepaald welk project welke leervraag moest oppakken?
 - o Achteraf gezien, in welke mate was de verdeling van leervragen juist over de verschillende projecten?
 - Of hoe had dit anders gemoeten?
 - o Welke rol heeft u als coach in dit proces gespeeld?
 - o Hoe heeft u samen met andere coaches afstemming over leren?
 - o Welke acties zijn er ondernomen om hetgeen dat is geleerd te delen met anderen?
 - o Hoe is gedeeld begrip gerealiseerd?
- **Institutionaliseren:**
 - o Hoe verspreidt u hetgeen wat er is geleerd naar organisatie breed niveau?
 - o Hoe wordt hetgeen dat wordt geleerd binnen jouw project bewerkstelligd binnen de organisatie?
 - Hoe worden jullie hierin ondersteund?
 - o Waar gaat hetgeen dat jullie hebben geleerd naartoe?

- **Leiderschap**
 - Welk doel werd van tevoren gecommuniceerd qua leren binnen de Tweefasen
 - Waarom is de Tweefasen tot stand te komen?
 - Wat heeft u nog nodig om meer te kunnen leren en te verspreiden?
 - Hoe ziet begeleiding qua leren eruit binnen de Tweefasen?
 - Hoe worden besluiten genomen over wat er wel/ niet wordt meegenomen vanuit uw project richting organisatieniveau?

- **Laatste vragen:**
 - Als u iets had mogen veranderen aan (leren binnen) de Tweefasen, wat was dat dan geweest?
 - Waar ben je tot nu toe het meest trots op wat jullie als team hebben geleerd door deze opgaven?

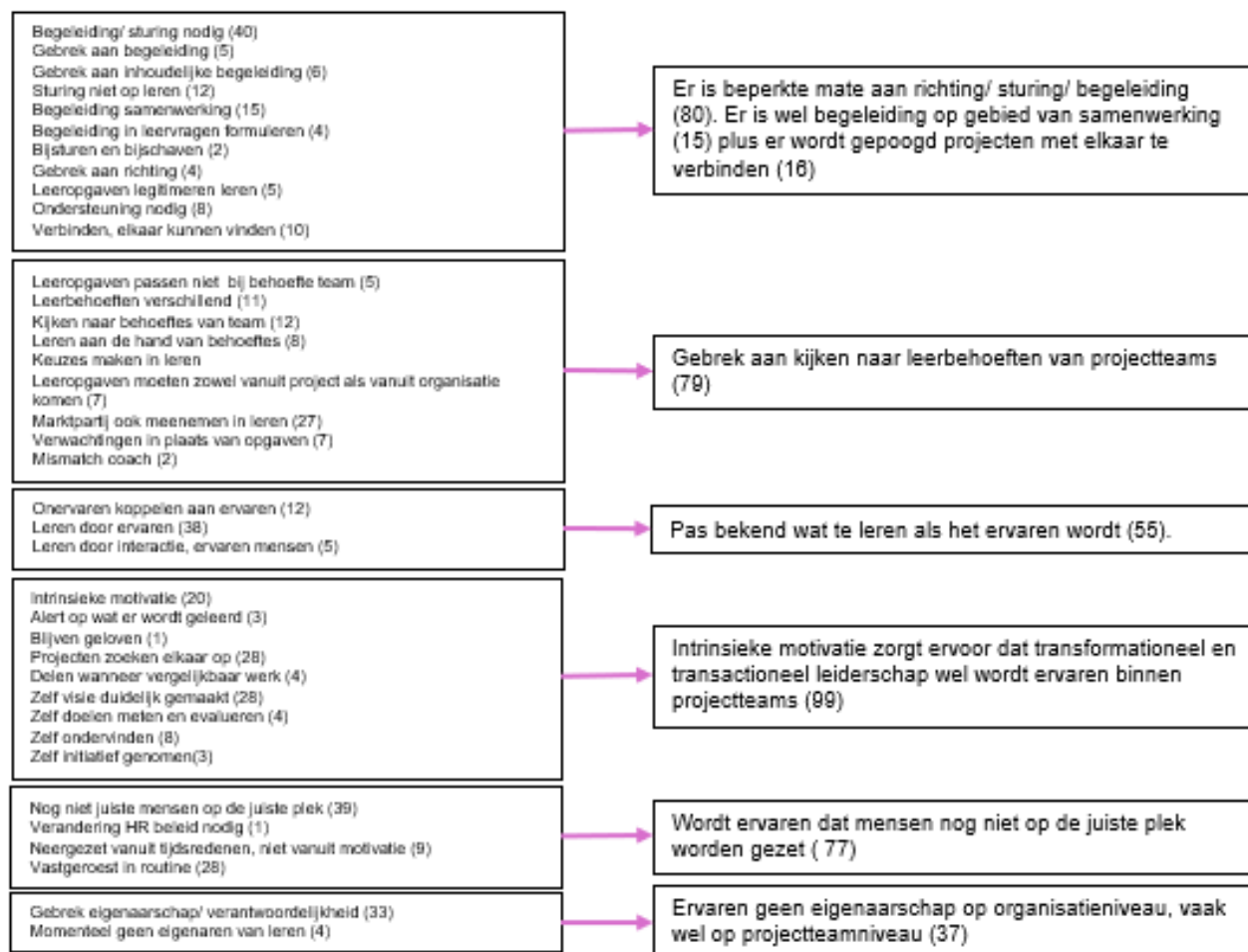
Appendix D: Codeerboom

Codeerboom deductief open en axiaal



Figuur 2 Bijlage: Codeerboom deductief open en axiaal

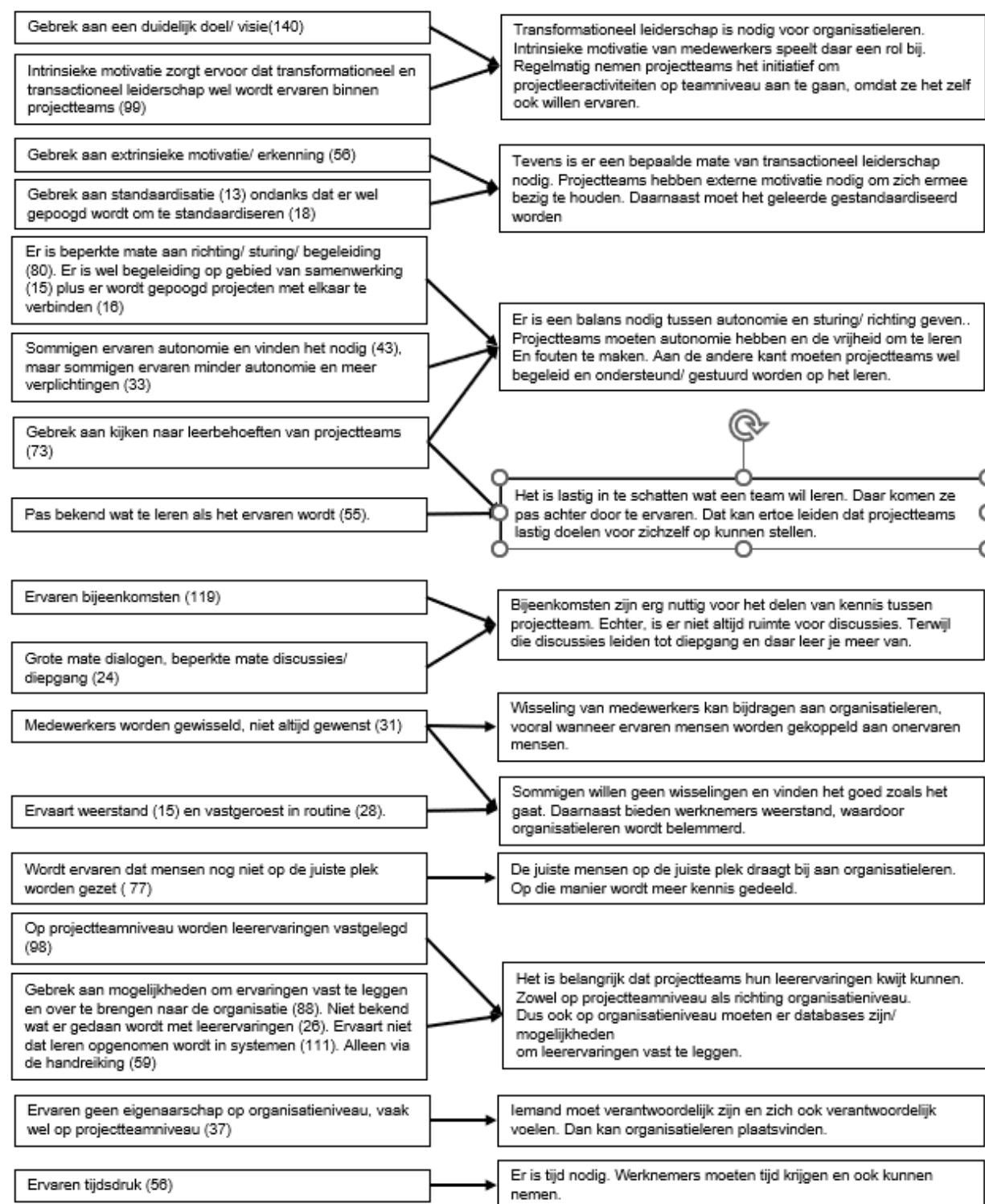
Codeerboom inductief open en axiaal



Figuur 3 Bijlage: Codeerboom inductief open en axiaal

De getallen achter de codes geven aan hoe vaak een bepaalde code is voorgekomen in totaal. Dit geldt zowel voor de codeerboom die in figuur 2 van de bijlage is weergegeven als figuur 3 en 4 van de bijlage.

Selectief coderen



Figuur 4 Bijlage: Codeerboom selectief coderen

Appendix E: Uitwerking Landingsbanen x Design Thinking

Design thinking kan een manier zijn om tot een creatieve oplossing te komen passend bij de situatie. Design thinking bestaat uit een aantal fasen: onderzoeken, structureren, definiëren, creëren, selecteren, toetsen en realiseren (Erasmus University Rotterdam, Design toolkit). Tijdens de onderzoeksfase kunnen tools worden ingezet, waardoor informatie, ervaringen en perspectieven kunnen worden verzameld met betrekking tot het vraagstuk. Tijdens de structureerfase kan de data worden geordend en kan deze data vanuit een andere invalshoek bekeken worden. Definiëren bevat tools die kunnen helpen met het bepalen van de richting. Op deze manier worden meer inzichten verkregen waarop, in dit geval landingsbanen, gerealiseerd kunnen worden. Creëren bevat tools die helpen om vanuit verschillende perspectieven tot ideeën voor oplossingen te komen. Deze stap daagt uit om met een andere blik naar het vraagstuk te kijken. Vervolgens bevat de selecteerfase tools die helpen om ideeën of conceptoplossingen te evalueren en te selecteren. Toets tools helpen om oplossingen in een vroeg stadium te evalueren. Zo worden grote fouten in een later stadium voorkomen. Tot slot realiseren. Deze fase bevat tools die helpen om na te denken over de relevante zaken met betrekking tot de realisatie van de gekozen oplossing (Erasmus University Rotterdam, Design toolkit).

Dit onderzoek kan gebruikt worden om de onderzoeksfase, selecteerfase en definieerfase in te vullen. Hier kunnen de vervolgfases op voortborduren. De vervolgfase zal dus creëren zijn. Hierbij kan één van de tools worden gebruikt om tot verschillende opties te komen. Aangezien Tweefasen nog steeds in experimentele fase is, kan het een goed uitgangspunt zijn om samen met projectprofessionals, marktpartijen, ondersteunend personeel en leidinggevenden deze fase aan te gaan. Zodat samen verschillende oplossingen gegenereerd kunnen worden. Op deze manier worden behoeften en perspectieven vanuit verschillende invalshoeken meegenomen, waardoor er een oplossing tussen kan zitten die de behoefte van alle partijen vervult. Daarom kan het erg waardevol zijn om via deze weg passende en werkende landingsbanen te creëren voor de Tweefasen waar leerervaringen tussentijds naartoe zouden kunnen gaan.

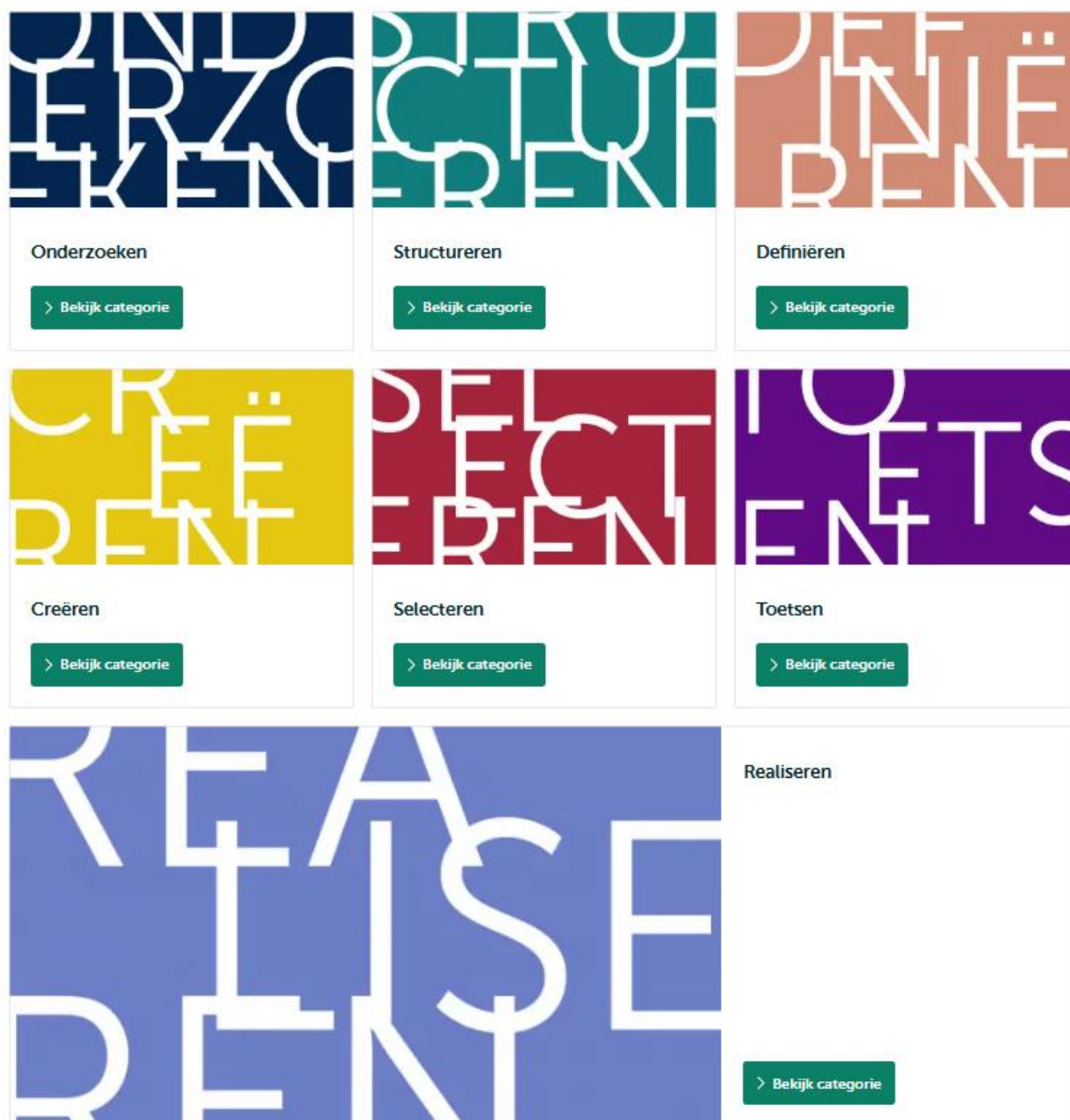


Figure 5 Bijlage: Fasen Design Thinking (Erasmus University Rotterdam, Design toolkit)