

De RAc als leergemeenschap

Hoe zelfassessment kan leiden tot het ontwikkelen van de leerhonger die de Rotterdam Academy nodig heeft om tot organisatieleren te komen en welke organisatiecoaching daarbij past.



Afb. 1, theo-jansen-animaris-percipiere-11

Heeten, den, H.R.

Studentnummer: 14155286

Opleiding: Master Organisatie Coaching, Haagse Hogeschool

Thesis: De organisatiecoach als praktijkgerichte onderzoeker

Opdrachtgever: Drs. H.A.J. Reul MBA, directeur Rotterdam Academy, Hogeschool Rotterdam

Begeleider: Dr. P. Breman

Inleverdatum: 25 november 2016

Aantal pagina's inclusief voorblad: 47

Voorwoord

Voor u ligt de thesis die als afronding van de Masteropleiding Organisatiecoaching is geschreven. Ik ben deze opleiding op relatief late leeftijd gestart in januari 2015. Op zich niet zo vreemd want het past naadloos aan bij de manier waarop ik professioneel ben ontwikkeld. Ooit in 1976 begonnen op een architectenbureau achter de tekentafel om via een aantal stappen in het organisatieadviesvak en het hoger beroepsonderwijs terecht te komen. Rode draad bij deze ontwikkeling is altijd geweest eerst de ervaring dan de theorie. Ik zie deze masteropleiding dan ook als een theoretische aanvulling op veertig jaar ervaring.

Ik wil mijn echtgenote Marga vanaf deze plek ook bedanken, niet alleen omdat zij veel tijd heeft besteed aan het transcriberen van de interviews die ik heb afgenomen, maar nog veel meer voor haar begrip waarom ik deze opleiding ben begonnen en de mentale support die ik van haar kreeg tijdens het proces.

Mijn werkgever de Hogeschool van Rotterdam bood mij de gelegenheid deze opleiding te volgen en verleende de opdracht die bij deze thesis hoort. Op mijn vraag of de investering die hiermee gemoeid is niet beter voor een jongere collega zou moeten worden aangewend werd ontkennend geantwoord. Roland, mijn direct leidinggevende van dat moment gaf daarbij aan dat het niet gaat om in economische termen te blijven: de terugverdientijd, maar om de toegevoegde waarde die ik daarmee als docent en onderzoeker lever aan het onderwijs van de Rotterdam Academy. Waarvoor dank.

Verder ook dank aan Paul Breman mijn begeleider tijdens deze thesis. Hij begreep welk type begeleiding bij mij past. Eerst maar even laten zoeken en dan in een later stadium de feedback. Mijn studiegenoten en docenten ook dank. De donderdagen waren mede dankzij jullie onderhoudend en inspirerend. In het bijzonder wil ik Irene bedanken voor haar vermogen om de vinger op de voor mij zere plek te leggen en Marcel, omdat hij in staat is te filteren wat bruikbaar is en wat niet.

Herman den Heeten,

Amstelveen, november 2016

Samenvatting

Aanleiding en doel

De Rotterdam Academy (RAC) is een zelfstandig instituut binnen de Hogeschool Rotterdam waar studenten worden opgeleid voor de Associate degree, een tweejarige hbo-opleiding. De RAC is ook een spanningsveld waarin vele doelen en belangen bij elkaar komen. Een kennisintensieve-organisatie waar hard gewerkt wordt, waar veel energie is en waar de wil is om er iets van te maken. De RAC is een organisatie waar onvoldoende ruimte wordt genomen, om te reflecteren op het eigen handelen in relatie tot wat de omgeving van haar vraagt. Juist vanwege de tweejarige doorlooptijd van de opleidingen is een intensieve uitwisselingsrelatie met de omgeving van groot belang. De systematiek van ééns in de zes jaar een assessment, zoals de wetgever dat voorschrijft, waarin kritisch wordt gekeken naar deze uitwisselingsrelatie, is niet toereikend. Dit kritisch kijken vraagt om een meer dynamisch proces waarin feedback en reflectie continue sturing geven aan de kennisuitwisseling met de omgeving. Een continu en dynamisch proces waarin de organisatie zelf het assessment uitvoert. Kennisuitwisseling als proces met als doel studenten zodanig op te leiden, dat zij bekwaam zijn om functies op het Ad-niveau te vervullen die aansluiten bij de vraag vanuit het beroepenveld in de regio Rotterdam.

Doel van dit onderzoek is inzicht te verkrijgen in de criteria waarlangs de RAC dit proces van kennisuitwisseling, binnen de door haar gewenste leergemeenschap, kan ontwikkelen. De te beantwoorden hoofdvraag hierbij, is als volgt geformuleerd:

Hoe kan zelfassessment leiden tot het ontwikkelen van een collectief vermogen voor leren dat de Rotterdam Academy nodig heeft om kennis door de organisatie te laten stromen die nodig is om adequaat af te stemmen op de omgeving en hoe kan begeleiding door een organisatiecoach de start van dit ontwikkelproces ondersteunen?

Methode van onderzoek en begeleiding

Bij de beantwoording van dit vraagstuk is eerst gekeken naar de context en daarna zijn er globaal verschillende theorieën en modellen bij gezocht. Het theoretisch kader is in het onderzoek verder uitgebreid. Deze inductieve wijze van onderzoek is ook gedurende het onderzoek zelf blijven plaatsvinden en is ondersteunend aan het ontwikkelen van verder

inzicht. De RAc is als *casestudy* belangrijk gebleken omdat we op deze manier goed inzicht verkregen in organisatieleren, als proces binnen de gegeven context. De uiteindelijke doelstelling van het onderzoek is inzicht in de criteria voor een ontwerp. Het ontwerp zelf staat centraal en het onderzoek is hierbij dienend. De onderzoeksbenadering voor deze thesis kent een viertal fasen die gekoppeld zijn aan één of meerdere deelvragen. Bij de beantwoording van deze vragen zijn verschillende methoden voor dataverzameling gebruikt, en is de organisatie zelf betrokken geweest bij de analyse en bij het formuleren van antwoorden. Deze benadering past ook binnen het begeleidingsvraagstuk van de organisatie. De rol van de onderzoeker is om op basis van een vooronderzoek het vraagstuk verder te conceptualiseren. In de fasen daarna is de onderzoeker meer de begeleider of coach van de organisatie die op basis van interventies samen met de organisatie betekenis geeft aan de verzamelde data. Het begeleidingsvraagstuk is afgerond met een zoekconferentie in oktober 2016, waar een aanzet is gegeven voor de verdere ontwikkeling van de RAc naar een leergemeenschap van studenten, partners en medewerkers.

Conclusie en aanbeveling

Op basis van de bevindingen kunnen we concluderen dat zelfassessment een sturende rol voor de RAc kan vervullen als we deze vorm van assessment zien als een werkwijze waarin aandacht is voor een functie die in de eerste plaats de behoeften vanuit de omgeving initieert en daar, voor intern gebruik, te hanteren normen uit afleidt. In de tweede plaats zien we deze vorm van assessment als een werkwijze met een evaluerende functie, ten opzichte van deze normstelling. De beide functies samen zijn naar aanleiding van het onderzoek te definiëren als het niveau waarop door de organisatie, triple-loop wordt geleerd. Vorm geven aan zelfassessment voor de RAc betekent het inrichten van het niveau waarop tripple-loopleeren ontstaat. Dit niveau is in de vingers krijgen door expliciet te reflecteren op de onderliggende leerprocessen zelf. Dit zijn de leerprocessen in de organisatie waar opvattingen over hoe de zaken gaan, bespreekbaar worden gemaakt en de processen in de organisatie waar men van concrete ervaringen leert. De ontwerpcriteria voor de inrichting van de RAc als leergemeenschap, moeten worden gezocht in de wisselwerking tussen, het initiëren en evalueren van normstellingen als sturend principe en het bespreken van processen en het leren van concrete acties als het te besturen proces.

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Samenvatting.....	3
1. Inleiding.....	7
2. Context.....	8
Probleemstelling.....	8
Hoofdvraag	10
3. Casebeschrijving.....	10
4. Theoretische kader	13
Conceptueel model.....	17
5. Methodologie.....	19
Onderzoeksdoelstelling	19
Onderzoekstrategie	20
Onderzoeksmethode	21
6. Bevindingen.....	25
Fase 1 collaboratie.....	25
Fase 2 elaboratie	27
Kwantitatieve data analyse.....	27
Kwalitatieve data analyse	30
Fase 3, conceptualisatie	34
Gezamenlijke betekenisgeving	34
7. Conclusie en discussie.....	36
Zelfassessment als sturend principe.....	37
Organisatieleren als het te besturen proces	37
De Rotterdam Academy als het systeem	38

Doelstelling onderzoek	39
Begeleiding door een organisatiecoach	39
8. Reflectie	40
Het theoretische kader	40
Het onderzoek	41
De begeleiding als organisatiecoach	42
Literatuur.....	44
Bijlagen	47

1. Inleiding

Deze thesis gaat over een onderzoek naar de manier waarop zelfassessment door de Rotterdam Academy het sturende principe kan zijn voor het lerend vermogen van deze organisatie om zo de uitwisselingsrelatie die de organisatie heeft met haar omgeving verder te ontwikkelen. Deze thesis gaat ook over de manier waarop de start van dit proces van ontwikkeling is begeleid.

De kunstenaar Theo Jansen ontwerpt objecten die hij “strandbeesten” noemt. Op het titelblad is een strandbeest afgebeeld (Afb. 1). Deze kunstobjecten zijn door de aard van hun ontwerp in staat om te evolueren in hun omgeving. Deze evolutie vindt plaats doordat de objecten invloeden uit de omgeving kunnen opnemen, kunnen verwerken en deze vervolgens weer kunnen aanwenden om in diezelfde omgeving te kunnen voortbestaan. De fundatie voor het vermogen om te mee te gaan met de omgeving wordt bij de strandbeesten gevormd door hun ontwerp (Jansen, 2016). Een ingewikkeld ontwerpproces waarin veel vragen moeten worden beantwoord die passen bij de doelstelling die de kunstenaar heeft met de objecten. Vragen als: op basis van welke metrische verhoudingen moeten bewegende en vaste onderdelen worden geconstrueerd of, waar en hoe vindt bijvoorbeeld de opslag van wind plaats, zijn relevant. Maar de relevantie krijgt pas echt gestalte als deze wordt gezien in de context van doelstellingen, zoals zelfstandig kunnen voortbewegen in de omgeving en zelfstandig kunnen voortbestaan door mee te bewegen met de omgeving.

Voor de Rotterdam Academy (hierna verder afgekort als RAC) geldt hetzelfde. Ook zij maakt deel uit van haar omgeving en afhankelijk van de eigen doelstellingen wordt van haar gevraagd om (mee) te bewegen in en met diezelfde omgeving. Ook hier geldt dat dit meebewegen alleen kan plaatsvinden als ergens bij het richten en inrichten van de organisatie rekening is gehouden met de uitwisselingsrelatie die zij heeft met de omgeving. De Rotterdam Academy van de Hogeschool Rotterdam heeft als doelstelling studenten op te leiden tot de Associate degree (Ad). Op te leiden zodanig zij bekwaam zijn om functies op het Ad-niveau te vervullen en die aansluiten bij de vraag vanuit het beroepenveld in de regio Rotterdam.

2. Context

Het management van de RAc balanceert op dit moment voortdurend tussen de vraag hoe het pionieren bij de start in 2011 met rond de 160 studenten en de hectiek die ruim 2200 studenten in 2016 met zich meebrengt, moet kanaliseren. Nog meer focus op planning en ratio met betrekking tot de dagelijkse operatie zijn dan verleidelijk. Het MT bestaat naast de directeur grotendeels uit managers vanuit deze dagelijks operatie. Veel tijd gaat zitten in het oplossen van ad-hoc problematiek. Kortetermijnoplossingen worden gebruikt om problemen recht te zetten. Voor de medewerkers (docenten en ondersteuning) van de RAc geldt hetzelfde. De werkdruk door de groei maakt dat er onvoldoende tijd is om te reflecteren op de ontwikkelingen. Zo is er bij de ene opleiding sprake van een jonge honden cultuur waarin innovatie hoog in het vaandel staat en is bij de andere opleiding meer sprake van, laten we vooral dat wat we doen simpel en goed doen om te overleven als leidend principe. Beide principes zijn legitiem en leiden tegelijkertijd niet tot het creëren van één geheel. Voor de omgeving van de RAc betekent dat op dit moment niet altijd aan de verwachting van het beroepenveld wordt voldaan. Op dit moment worden er vanwege de druk op de waan van de dag of vanwege kaders en richtlijnen, keuzes gemaakt die niet altijd passen in de uitwisselingsrelatie die de RAc met haar omgeving zou moeten hebben. Reflecteren op en richting geven aan de meer fundamentele aspecten van de uitwisselingsrelatie die er bestaan met de omgeving verschuiven hier hierdoor naar de achtergrond. Senge (1990) hanteert vanuit zijn systeemtheorie voor deze situatie het archetype van “het afschuiven van de last”. De RAc als organisatie is goed in het oplossen van kleine problemen. Dit leidt tot ogenschijnlijke successen op de korte termijn, echter medewerkers van de organisatie ervaren deze oplossingen soms als lapmiddel, grote vraagstukken blijven liggen.

Probleemstelling

Het onderwijs op het Ad-niveau vult een gap tussen functies op het mbo-niveau en die op het bachelor-niveau zoals die in de loop der jaren is ontstaan. Ad-onderwijs is kort cyclisch en heeft een doorlooptijd van slechts twee jaar. De RAc heeft daardoor als aanbieder van hbo-onderwijs op dit niveau, een eigen dynamiek in de relatie met het beroepenveld in de regio Rotterdam. Een dynamiek die zich het beste laat omschrijven als het vermogen om als onderwijsorganisatie continu te kunnen handelen naar dat wat de veranderende omgeving

van haar vraagt. Tegelijkertijd moet ook rekening worden gehouden met kaders en richtlijnen vanuit diezelfde omgeving. Dit proces van handelen wordt eens in de zes jaar vanuit de wetgeving (WHW, sd) geaccrediteerd. Deze vorm van assessment sluit onvoldoende aan bij wat er dagelijks van de organisatie gevraagd wordt. Management en medewerkers hebben het gevoel altijd achter te feiten aan te lopen en ervaren daarbij kaders en richtlijnen eerder als beperking dan als sturend principe. In de organisatie leeft sterk het idee om de uitwisselingsrelatie die men heeft met de Rotterdamse regio vaker zelf op effectiviteit te willen beoordelen. De vraag is nu: hoe kan de RAc een systeem ontwikkelen waarbij een vorm van zelfassessment het sturende principe is voor het vermogen om kennis door de organisatie te laten stromen, die nodig is om adequaat af te stemmen met datgene wat de omgeving aanbiedt en vraagt. Homan (2008) omschrijft het ontwikkelen naar dit proces van continue sturing, ook wel als een verandertraject dat verder gaat dan alleen het zetten van sequentiële stappen. Het gaat veel meer om het aanbrengen van een infrastructuur waarbinnen verandering continu kan bestaan (Homan, 2008, p.27) Blijkbaar is de organisatie op dit moment echter niet in staat om dit ontwikkelproces zelf op gang te brengen. Er zijn periodiek wel studiedagen georganiseerd, maar die zijn veelal per opleiding en gericht op de dagelijkse operatie en niet op het ontwikkelen van het vermogen om als organisatie van ervaringen te leren en hierop te reflecteren.

Kortom de RAc is een spanningsveld waarin vele doelen en belangen bij elkaar komen. Een kennisintensieve-organisatie waar hard gewerkt wordt, waar veel energie is en waar de wil is om er iets van te maken met elkaar. De RAc is ook een organisatie waar onvoldoende ruimte wordt genomen om te reflecteren op het eigen handelen in relatie tot wat de omgeving van haar vraagt. De systematiek van ééns in de zes jaar kritisch kijken naar deze uitwisselingsrelatie met de omgeving sluit niet aan bij een Ad-programma met een doorlooptijd van twee jaar. Dit kritisch kijken vraagt om een meer dynamisch proces waarin feedback en reflectie continue sturing geven aan de kennisuitwisseling met de omgeving. Kennisuitwisseling als proces met als doel studenten zodanig op te leiden dat zij bekwaam zijn om functies op het Ad-niveau te vervullen die aansluiten bij de vraag vanuit het beroepenveld in de regio Rotterdam.

Als organisatiecoach is hieraan een bijdrage te leveren door interventies te plegen die gericht zijn op het ontwikkelen van het lerend vermogen van de organisatie. Met andere

woorden: “to help the client learn to move between content and process, between identity and context, and between what Argyris (1990) calls single-loop and double-loop learning” (in Campbell, Coldicott & Kinsella, 1994, p.135).

Hoofdvraag

Uit bovenstaand probleemkluwen is voor deze thesis onderstaande hoofdvraag gedestilleerd:

Hoe kan zelfassessment leiden tot het ontwikkelen van een collectief vermogen voor leren dat de Rotterdam Academy nodig heeft om kennis door de organisatie te laten stromen die nodig is om adequaat af te stemmen op de omgeving en hoe kan begeleiding door een organisatiecoach de start van dit ontwikkelproces ondersteunen?

Deelvragen:

- Welk vermogen tot organisatieleren hebben de medewerkers, docenten en management van de RAc op dit moment?
- Hoe kijken stakeholders vanuit de omgeving aan tegen de manier waarop de RAc op dit moment invulling geeft aan haar uitwisselingsrelatie met diezelfde omgeving?
- Welke handvatten biedt zelfassessment om leidend te kunnen zijn voor het ontwikkelen van een collectief vermogen voor leren die de RAc nodig heeft om kennis door de organisatie te laten stromen.
- Welke begeleiding door een organisatiecoach kan de start van het ontwikkelproces bij de RAc ondersteunen.

3. Casebeschrijving

De RAc is als onderwijsorganisatie te kenschetsen als een pioniersfamilie die als eerste een bepaald gebied betreedt en daar zelf de weg moet vinden zonder gebruik te kunnen maken van ervaringen van anderen. Dit op weg gaan is in 2011 gestart en is niet zomaar ontstaan. Dit is het resultaat van een proces dat al in 2009 is begonnen. In dat jaar is de Hogeschool Rotterdam gestart met, zoals zij dat toen zelf formuleerde: “Associate degree trajecten” (Jaarverslag HR, 2009). Deze tweejarige trajecten leiden op voor een tussenkwalificatie binnen een hbo-bacheloropleiding. In dit jaar zijn, in samenwerking met het Albeda College

en ROC Zadkine, aanvragen voor nieuwe Ad-trajecten voorbereid. Aanvragen die aansluiten op een aantal mbo-opleidingen van deze ROC 's met als doel de doorstroom van mbo-studenten naar het hoger beroepsonderwijs in de Rotterdamse regio te verbeteren. Deze verbetering van de aansluiting mbo/hbo is een strategische keuze geweest van de Hogeschool Rotterdam. Deze keuze sluit aan bij ontwikkelingen binnen het Ministerie van OC&W en arbeidsmarkt doelstellingen van de Gemeente Rotterdam. Het Ministerie geeft daarmee invulling aan Europese afspraken om de onderwijsniveaus binnen de EU op elkaar af te stemmen. Het Ad-niveau ontbrak als onderwijsgraad tot 2010 in het Nederlandse onderwijssysteem. Rotterdam heeft een relatief laagopgeleide beroepsbevolking. Ad-opleidingen sluiten aan bij het beleid van de gemeente Rotterdam om het opleidingsniveau van deze beroepsbevolking te verhogen.

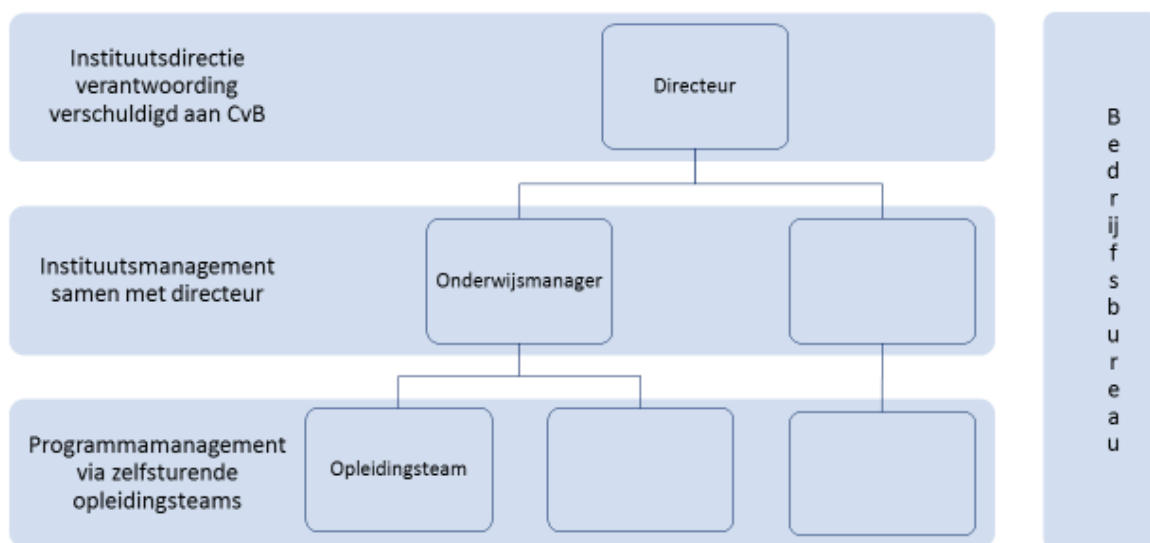
Planning en ratio vormden in 2010 de basis voor de inrichting van deze vernieuwing binnen de Hogeschool Rotterdam. Het doel is de aansluiting mbo/hbo te verbeteren en het opleidingsniveau van de beroepsbevolking in de regio Rotterdam te verhogen. Het middel om dit te bereiken is het aanbieden van onderwijs Ad-niveau als tussenkwalificatie tussen mbo en bachelor.

De kwartiermakers van de RAc hebben zich echter sterk gemaakt voor een meer ingrijpende vernieuwing. De overtuiging dat de Ad geen tussenkwalificatie is maar een eindkwalificatie, en de overtuiging dat het aanbieden van onderwijs op dit niveau juist om die reden vraagt om eigenheid en zelfstandigheid, waren daarbij belangrijke drijfveren. De Community College in het Amerikaanse onderwijssysteem gold hierbij als voorbeeld. Daar biedt men onderwijs aan dat aansluit bij de vraag vanuit de community, modulair qua inhoud en flexibel qua tijdstip van aanbod. De gemeenschap als geheel (het werkveld en de inwoners binnen een bepaalde regio) wordt hierdoor optimaal bediend.

Via een bottom-up benadering hebben de pioniers van de RAc de strategie van de vernieuwing beïnvloed. In het jaarverslag 2013 van de Hogeschool staat "om de Ad's met een eigen gezicht in de markt te zetten en om te laten zien dat de drie organisaties gezamenlijke verantwoordelijkheid dragen, is gekozen voor een eigen organisatie. Dat betekent dat de RAc een eigen opleidings- en curriculumcommissie heeft, een eigen instituut- medezeggenschapsraad en een eigen beroepenveldcommissie" en "begin 2013 hebben de samenwerkingspartners uitgesproken om de RAc verder te ontwikkelen tot een

eigen school voor Ad's. Dit voornemen sluit aan bij het Focusbeleid van de Hogeschool". Een eigen school voor Ad-opleidingen met daarbij de overtuiging dat andere hogescholen in Nederland het pad zullen volgen dat past bij de weg die de pioniers in 2011 zijn ingeslagen. Inmiddels is anno 2016 duidelijk dat zeven hogescholen in Nederland zich verenigd hebben in de Ad7 met als doel het oprichten van meerdere Regionaal Associate Colleges in Nederland naar het Rotterdamse model. Zeer recentelijk is een wetsvoorstel ingediend waarin de Ad als zelfstandige graad in de wet op het hoger onderwijs is opgenomen.

Met ingang van het studiejaar 2016-2017 heeft de RAc ca. 180 medewerkers in dienst en onderhoudt zij vijftien Ad-opleidingen verdeeld over voltijd-, deeltijd- en duale programma's. Het totaal aantal studenten bedraagt ruim 2200. De organisatiestructuur (figuur 1) is taakgericht en de besluitvorming is opgedeeld in een drietal niveaus die redelijk autonoom binnen gestelde kaders kunnen handelen.



Figuur 1, Organisatiestructuur RAc

In het beleidsplan 2016-2021 heeft de organisatie de volgende missie gedefinieerd.

“Met onze praktijkgerichte Ad-opleidingen willen we het verschil in onze omgeving maken door hoog opgeleide, direct inzetbare mensen te leveren aan de Rotterdamse regio en daarmee de sociale en economische omgeving naar een hoger peil te brengen” (Muris,

2016). De visie die de RAc heeft voor de komende jaren is dat men een ervaringsgerichte, onderzoekende leergemeenschap wil zijn, die sterk verankerd is in de regio Rotterdam en hier vernieuwing, vakmanschap en verbinding creëert.

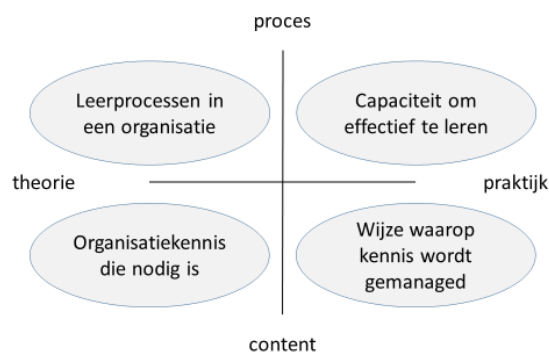
4. Theoretische kader

Breuer (in Van den Boomen & Jaarsveld, 2011, p.218) stelt dat de systeemtheorie voor organisatiecoaches een logische inspiratiebron is, omdat organisaties te zien zijn als een systeem in een complexe uitwisselingsrelatie verbonden met haar omgeving om in die omgeving een bewust doel te realiseren. In deze case wordt dat nog eens benadrukt omdat het bestaansrecht van de RAc haar grond vindt in deze uitwisselingsrelatie. Breuer stelt ook dat het verschaffen van inzicht in de dynamiek van de processen op verschillende niveaus binnen de uitwisselingsrelatie, de kracht van deze systeembenadering is. De processen die de uitwisselingsrelatie vormgeven zijn onlosmakelijk verbonden met de doelen die worden nagestreefd. Lawrence en Lorsch (1967) introduceerden in dit verband het begrip “contingentie”, hetgeen zoveel betekent als “bepaald door de situatie” (in Van Dam & Marcus, 2005, p.26). Verschillende omstandigheden zullen leiden tot een andere inrichting van organisaties, taakstellen en werkwijzen. Vanaf de 60-er jaren ontwikkelden wetenschappers een theorie die er vanuit gaat dat ieder moment dat een organisatie gebruik maakt van resources uit de omgeving in haar productieproces, het systeem open staat voor beïnvloeding van buiten af. Waarbij de omgeving niet meer wordt gezien als bron van de evenwicht bedreigende verstoring maar juist als een voor het evenwicht noodzakelijk element (De Leeuw, 1974, p. 78). Een interessante invalshoek in deze is “dass auch zwischen dem System und seiner Umwelt Wirkungsbeziehungen bestehen: Das System beeinflusst die Umwelt, diese aber auch das System” (Ulrich & Probst, 1991, p.50). Een wederkerige uitwisselingsrelatie dus. Wederkerig en in evenwicht. De dynamiek van organisaties vandaag de dag maakt het haast onmogelijk voor organisatie om de uitdagingen zo scherp te formuleren, dat de hierbij vereiste vermogens eveneens scherp kunnen worden beschreven. Bij het verkrijgen van het door Breuer genoemde inzicht in de dynamiek, gaat het over het situationeel herkennen van de complexiteit van de omgevingsrelaties en het daarnaar handelend vermogen dat een organisatie al dan niet heeft. Wanneer doelen onderhevig zijn aan veranderingen wordt in de systeemkunde door In't Veld (1994) het belang van voorwaartse- en terugkoppelingsmodellen onderkend. Een voorwaartskoppeling door een

storing in het proces te meten en de te verwachten invloed op het belang te compenseren. Een terugkoppeling als er een afwijking met de norm voor de uitvoer wordt gemeten. In dat geval worden corrigerende maatregelen aan het begin getroffen (In't Veld, 1994, hfst.5). Bij problemen in de praktijk wordt door medewerkers van de RAC al snel gezocht naar kortetermijn oplossingen. Vaak is dit te omschrijven als de voorwaartskoppeling. Terugkoppeling vindt zelden plaats. Het in hoofdstuk twee reeds beschreven archetype "het afschuiven van de last", van Senge (1990) sluit bij deze benadering aan. Bij het beoordelen van de uitwisselingsrelatie gaat het ook over de vragen: doen we de juiste dingen en doen we de juiste dingen goed. Bij het onderkennen van voorwaartse- en terugkoppelingsmodellen in organisaties gaat het dan enerzijds over het organiseren van initiatieven die erop gericht zijn om te bepalen wat de juiste dingen zijn welke norm men wil hanteren voor de juiste dingen goed doen. Anderzijds is het van belang om te evalueren wanneer herhaaldelijk niet aan de norm wordt voldaan of als blijkt dat de juiste dingen de juiste niet meer zijn. In 't Veld (1994) beschouwt dit proces van normstellen en evalueren als een regelkring, met een initiërende functie en een evaluerende functie. Beschouwen we de uitwisselingsrelatie van de RAC met de omgeving als een systeem, dan kunnen we deze initiërende- en evaluerende functie samen als (be)sturend voor het geheel zien. De Leeuw (1974) spreekt in dit verband van een te besturen systeem, de omgeving en een besturend orgaan (zie ook figuur 3). Het aldus door De Leeuw bestudeerde besturingsparadigma levert een praktische bijdrage aan de inrichting van organisaties (De Leeuw, 1974, hfst.7). Als we de hoofdvraag in dit onderzoek vanuit deze systeemtheorie beschouwen dan zou **zelfassessment** het besturende orgaan zijn. Zelfassessment gebaseerd op accreditatievraagstukken waarbij de RAC zelf verantwoordelijk is voor het beoordelen van de effectiviteit van de uitwisselingsrelatie met de omgeving. Kenmerken van zelfassessment die hierbij worden beschouwd zijn feedback en reflectie. Reflectie op de eigen praktijk kan volgens Klev & Levin (2012) ook een bijdrage leveren aan nieuwe praktijken, nieuwe frameworks voor begrip en processen bij anderen. Een proces van verandering dat opgedeeld kan worden in drie fasen. De eerste fase gaat over het verhelderen van doelstellingen. De tweede fase gaat over het daadwerkelijk starten van verandering en de derde fase gaat over het creëren van een continu proces van leren (Klev & Levin, 2012).

Alternatieve accreditatieprocessen waarbij de organisatie zelf verantwoordelijk is voor het beoordelen van het handelend vermogen hebben dit type organisatieleren tot gevolg (Stewart, 2006). In een artikel over het vermogen om zelfassessment te ontwikkelen onderscheiden Andrade en Valtcheva (2009) een systematische instructie op elementen als formulering van criteria, toepassing van criteria, feedback en ondersteuning bij planvorming (Dijkhuis, 2014). Deze vorm van instructie sluit aan bij de benadering van de initiërende en evaluerende functie zoals door De Leeuw (1974) benoemd.

Het te besturen proces is in dit onderzoek is het collectieve leervermogen van de organisatie. Het geheel van leerprocessen in en van een organisatie is te definiëren als



Figuur 2, dichotomieën organisatieleren en kennismanagement

organisatieleren en geeft aan hoe er in die organisatie worden geleerd. Leerprocessen zijn cyclisch en de effectiviteit hangt af van de capaciteit die de organisatie bezit om te kunnen leren. Dit kan echter op haar beurt weer niet los worden gezien van de benodigde

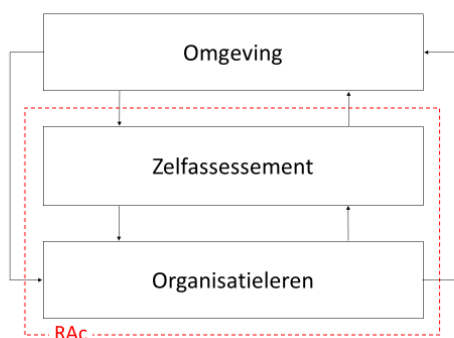
organisatiekennis en de wijze waarop kennisoverdracht wordt gemanaged. In Easterby-Smith (2011) zijn deze invalshoeken benoemd en in een tweetal dichotomieën tegenover elkaar gezet (figuur 2). Proces ten opzichte van content gecombineerd met theorie ten opzichte van de praktijk. (Easterby-Smith, 2011). Niet los van elkaar maar een geïntegreerd geheel. De manier waarop deze kennis door de organisatie stroomt omvat de kerncompetenties van een organisatie die leert. Organisatieleren als interacterend proces met de omgeving waarin het handelend vermogen van de Rotterdam Academy voor deze uitwisselingsrelatie plaatsvindt. Volgens Sprenger, Van Eijnsden, Ten Have & Ossel, (1995) zijn kenmerken van de dit proces de: absorptie, diffusie, generatie en exploitatie van kennisstromen. In zijn inaugurale rede spreekt Kessels (2001) over kennisproductiviteit. Bij het ontwerpen van een leeromgeving voor kennisproductiviteit benadrukt Kessels de rol van de bekwaamheidscomponent. De bekwaamheid die men daadwerkelijk gebruikt, en die geconstrueerd is op basis van een confrontatie met de werkelijkheid. Leerprocessen die

hiervoor nodig zijn zo stelt Kessels zijn niet van boven op te leggen. Men zou tot kennisproductiviteit moeten worden verleid vanuit een gevoelde noodzaak om als organisatie samen te werken, samen te ontwerpen en samen te leren (Kessels, 2001). Met verwijzingen naar Edmondson en Moingeon wordt door Schippers (2015) organisatieleren ook wel gedefinieerd als een proces waarin leden van een organisatie zich laten leiden door gebruikmaking van geverifieerde informatie, op zo'n wijze dat voortdurende adaptie en innovatie van de organisatie wordt bevorderd (Schippers, 2005). Interessant in dit verband is het begrip *voortdurend*. In deze studie zoeken we ook naar een voortdurend principe. In hetzelfde artikel verwijst Schippers ook naar Schön die in 1983 dit proces beschreef als reflection in action. Organisatieleren heeft volgens Schippers dan ook overeenkomsten met het construct reflexiviteit. Reflexiviteit als de mate waarin door de organisatie collectief gereflecteerd wordt op, en gecommuniceerd wordt over, de uitwisselingsrelatie die bestaat met de omgeving en de mate waarin op basis van deze reflectie wordt gehandeld. Een wisselwerking die een bepaald evenwicht veronderstelt. Vanuit organisatorisch perspectief gaat over het zoeken naar een balans tussen uitdaging en vermogen. In zijn dissertatie introduceert Boswijk (1992) hiervoor de begrippen *Complexiteit* en *Complexiteit Hanteringsvermogen*. Een organisatie kan het effectiefst bestaan in relatie tot haar omgeving als het handelend vermogen van die organisatie is afgestemd op de complexiteit van die omgeving zelf. Te veel of te weinig hanterend vermogen leidt tot ineffectiviteit. Smit en West (1998) onderscheiden 3 niveaus van reflectie, variërend in diepte (in Schippers 2005). In zijn proefschrift over werkend leren, lerend werken verwijst Van Veldhuizen (2011) hier in navolging van Argyris en Schon naar de begrippen single-loop leren en double-loop leren. Bij single-loop leren gaat het om reflecteren in actie en stuurt leren op het gedrag bij de uitvoering van werkzaamheden. Reflectie in actie is vaak onbewust (Argyris, 1976,1996; Schön 1987). Double-loop is reflecteren op gebeurtenissen en ervaringen en daar vervolgens patronen of gedrag (mentale modellen: Senge, 1990) in te herkennen (Argyris, 1976,1996; Schön 1987). Double-loop leren in organisaties is gericht op het blootleggen van gedrag en heersende opvattingen. Volgens Van Veldhuizen kunnen organisaties dit proces van double-loop leren in de vingers krijgen door expliciet te reflecteren op het proces van double-loop leren zelf. Dit proces wordt door sommige auteurs (Boonstra, 2004; Kessels1996; Schön 1986) ook wel triple-loop leren genoemd. (Van Veldhuizen, 2011). Het triple-loop leren kan in dit verband dan ook als sturend worden

aangemerkt. Het besturingsparadigma (figuur 3) van De Leeuw (1974) is om die reden als conceptueel uitgangspunt voor deze thesis gekozen.

Conceptueel model

Binnen dit onderzoek beschouwen we de relaties tussen de genoemde kenmerken van zelfassessment en organisatieleren van de Rotterdam Academy als het systeem. Doel van dit systeem is dat er op het Associatedegree niveau opleidingen zijn die qua inhoud en uitstroom aansluiten bij functies in het beroepenveld in de regio Rotterdam (= de omgeving).



Figuur 3, naar besturingsparadigma De Leeuw, 1974

In dit onderzoek is zelfassessment de variabele die als besturend orgaan invloed uitoefent en stuurt. Natuurlijk is zelfassessment op zichzelf afhankelijk van een heleboel factoren. We zijn in deze cases echter op zoek naar de handvatten voor sturing die zelfassessment als fenomeen kan bieden.

Organisatieleren is het te besturen proces. Een met de omgeving interacterend proces waarin kennis stroomt, zodanig dat de doelstellingen van het systeem gerealiseerd kunnen worden.

Als Organisatiecoach is binnen dit systeem een bijdrage te leveren door interventies te plegen die gericht zijn op het ontwikkelen van het lerend vermogen van de organisatie. Echte verandering draait volgens Homan (2015) om nieuwe werkelijkheidsconstructies en daarop geënte gedragspatronen. Het basisprincipe hierbij is een un- en relearning proces. Een organisatiecoach zou hierin een rol kunnen spelen door het door Homan geschetste (auto)katalytisch proces op gang te brengen. Belangrijk daarbij is wel om het eigenaarschap van dit proces bij de organisatie zelf te laten. Pas dan kan er worden geleerd. Eigenaar zijn van het eigen leren vraagt volgens Dewulf (2003) om creatieve spanning, taakspanning en leerspanning. Spanningen vanuit het besef een kloof te willen dichten. De organisatiecoach in deze case kan helpen door te interveniëren op de energie die deze spanningen oproept. Creatieve spanning die bij de RAC ontstaat doordat men de kloof wil dichten tussen de huidige situatie en de gewenste uitwisselingsrelatie met de omgeving. Taakspanning

ontstaat bij de RAc doordat men de kloof wil dichten tussen de huidige manier van werken en de gewenste manier van werken als het gaat om feedback geven, evalueren en reflecteren. Leerplanning ontstaat doordat men de kloof wil dichten tussen de huidige competenties en gewenste competenties die nodig zijn om de uitwisselingsrelatie tussen RAc en haar omgeving vorm te geven (Dewulf, 2003).

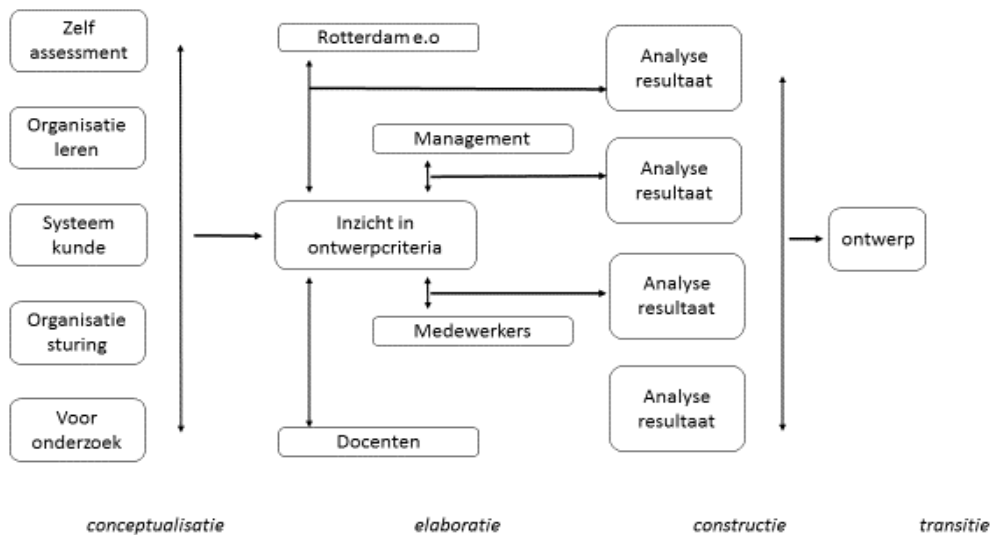
De uitdaging waar de RAc als organisatie nu voor staat is: te blijven doen waar men goed in is, de ervaringen tot nu toe te evalueren en initiatieven te ontwikkelen die aansluiten bij de functie die de organisatie vervult in haar omgeving. De huidige cultuur is bepalend voor de wijze waarop men met deze ervaringen omgaat. "Culture is the solification of learning processes and can also be changed by new experiences" (Boonstra, 2013, p. 28).

Kennisintensieve organisaties hebben als kernmerk dat vele doelen meervoudig zijn te interpreteren en werkprocessen in relatie tot resultaten niet altijd duidelijk zijn. Deze ambiguïteiten maken het voor organisaties niet eenvoudig om te veranderen. Karl Weick ontwikkelde hiervoor de theorie van de losse koppeling op organisatieniveau (in De Caluwé & Vermaak, 2014). Organisatieonderdelen zijn op een min of meer losse manier aan elkaar gekoppeld. Losjes gekoppelde systemen verhogen de weerbaarheid volgens Weick. Het dialogiseren van gesprekken tussen medewerkers op verschillende niveaus in de organisatie wordt door Tsoukas (in Easerby-Smidt & Lyles, 2011, hfst. 21) als mogelijkheid gezien om dat wat we zien of begrijpen recursief te benadrukken. Op die manier ziet men nieuwe verbanden en mogelijkheden. Het echte gesprek aangaan in een positief waarderend kader stimuleert de dialoog en brengt volgens Donovan (2007) de cyclus van individueel leren naar organisatie leren en weer terug op gang. Dit sluit aan bij samen denken en samendoen en leren vanuit een systemisch perspectief. Het zijn niet de individuen die het leren in een organisatie bevorderen maar groepen medewerkers samen (Senge, 1992, p. 15).

Organisaties worstelen met de toegenomen complexiteit in de uitwisselingrelatie met hun omgeving. Dit vraagt volgens Ruijters & Veldkamp (2012) om een ander manier van organisatieontwikkeling. Meer vanuit een holistische kijk op het systeem als geheel en niet naar de afzonderlijke deelsystemen. Kijken naar hoe de deelsystemen wisselwerken en naar hun plaats in het geheel.

5. Methodologie

De methodiek voor het opzetten van deze thesis is gebaseerd op de theorie zoals die wordt beschreven in het boek en op de website over het ontwerpen van een onderzoek. (Doorewaard & Verschuren).



Figuur 4, onderzoeksmodel naar Doorewaard & Verschuren

De stappen die bij de uitvoering van dit onderzoek worden gezet zijn door Van Strien (in De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011, p. 41) gedefinieerd als een regulatieve cyclus. Concreet betekent dit voor de hoofdvraag, dat in de conceptuele fase een nadere analyse wordt gemaakt van het probleem en de context waarbinnen in deze cases de oplossing wordt gezocht. In de elaboratiefase wordt deze oplossingsrichting gemeenschappelijk gediagnostiseerd. In de fase van constructie worden de ontwerpcriteria die mogelijk zijn om het probleem aan te pakken vastgesteld. De laatste fase is er één waarbinnen de uitvoering van de oplossing wordt geïmplementeerd en geëvalueerd. Op het niveau van het proces van het beantwoorden van de hoofdvraag wordt de regulatieve cyclus met de stappen probleem, diagnose, plan, ingreep en evaluatie, meerdere keren doorlopen.

Onderzoeksdoelstelling

Doel van het onderzoek is het verkrijgen van inzicht in de ontwerpcriteria voor de inrichting van de RAc als leergemeenschap, waarin zelfassessment het sturende principe is op een proces waardoor nieuwe kennis kan worden opgenomen, de capaciteit bestaat om

aanwezige kennis te verspreiden, nieuwe kennis kan worden ontwikkeld en kan worden geëxploiteerd.

Voor de RAc betekent dit onderzoek dat zij daardoor een verandertraject start, dat gericht is op het verder inrichten van de afstemming tussen de eigen organisatie en de omgeving. De RAc heeft een voorbeeldfunctie in Nederland. Het onderzoek kan daardoor ook een bijdrage leveren bij het richten en inrichten van toekomstige Regionaal Associate Colleges.

Voor organisatiecoaching als vakgebied betekent dit onderzoek dat er een bijdrage wordt geleverd aan kennis en inzicht op het gebied van een systemische benadering van sturen op organisatieleren. In het onderzoek zal onder andere ook gebruik worden gemaakt van een instrument om kwantitatieve data op het gebied van organisatieleren te verzamelen. Voor vakgenoten levert dit inzicht op in de bruikbaarheid van een dergelijk instrument binnen de gegeven context.

Onderzoekstrategie

Dit onderzoek en de daaraan gekoppelde begeleidingsvraag is vanuit een epistemologisch perspectief bekeken. We richtten ons op aanvaardbare kennis en theorieën (en de relatie die dat heeft met het vraagstuk van dit onderzoek (Saunders, Lewis, Thornhill, Booij & Verckens, 2011). De mate waarin dit objectief kan worden gemeten en de wijze waarop we deze metingen interpreteren wijzen naar een kritisch realistische benadering (Sekaran & Bougie, 2014).

Bij de beantwoording van de vraagstukken is eerst gekeken naar de context en daarna zijn er globaal verschillende theorieën en modellen bij gezocht. Het theoretisch kader is in het onderzoek verder uitgebreid. Deze inductieve wijze van onderzoek is gedurende het onderzoek zelf blijven plaatsvinden en helpt bij het ontwikkelen van verder inzicht. Een inzicht in de ontwerpcriteria die de RAc verder kan gebruiken, om het gevraagde continuüm uit de probleemstelling te gaan ontwikkelen. De RAc is als *casestudy* belangrijk gebleken, omdat we op deze manier goed zicht verkregen in organisatieleren, als proces binnen de gegeven context. De uiteindelijke doelstelling van het onderzoek is inzicht in de criteria voor een ontwerp. Het ontwerp zelf staat centraal en het onderzoek is hierbij dienend. Bij dit ontwerpgerichte onderzoek gebruiken we de probleemanalyse om te komen tot specifieke ideeën over interventies binnen het conceptueel model.

Plomp en Nieveen (2010) beschrijven dit proces als een studie van ontwerp, ontwikkeling en evaluatie van interventies als oplossing voor een bepaald probleem. Deze benadering past ook binnen het begeleidingsvraagstuk van de organisatie. De rol van de onderzoeker is om op basis van een vooronderzoek het vraagstuk verder te conceptualiseren. In de fasen daarna is de onderzoeker meer de begeleider van de organisatie die op basis van nog te ontwerpen interventies samen met de organisatie betekenis gaat geven aan de verzamelde data. Het begeleidingsvraagstuk is afgrond met een *large scale interventie* in oktober 2016 waarin een aanzet is gegeven voor de verdere ontwikkeling van de RAc naar een leergemeenschap van studenten, partners en medewerkers.

Onderzoeksmethode

De onderzoeksbenadering voor deze thesis kent een viertal fasen die gekoppeld zijn aan een of meerdere deelvragen. Bij de beantwoording van deze vragen zijn verschillende methoden voor dataverzameling gebruikt en is de organisatie zelf betrokken geweest bij het formuleren van antwoorden.

Fase 1. Conceptualisatie

In deze fase onderzoeken we welke inzichten er zijn op het gebied van zelfassessment als sturend orgaan op het proces van organisatieleren. Uitgangspunt voor deze fase is inzicht verkrijgen in mogelijke ontwerpcriteria voor een continu proces van organisatieleren zodanig dat: nieuwe kennis kan worden opgenomen, de capaciteit bestaat om aanwezige kennis te verspreiden, nieuwe kennis kan worden ontwikkeld, aanwezige kennis wordt toegepast en kan worden geëxploiteerd. Op basis van een vooronderzoek (literatuurstudie) zijn de kernbegrippen uit het conceptueel model uit hoofdstuk 2 en hun onderlinge relaties nader bestudeerd. Dit vooronderzoek is nodig gebleken om input te kunnen leveren bij het verder beantwoorden van de deelvragen. Het resultaat van deze fase is een eerste inzicht in de ontwerpcriteria voor het continuüm.

Fase 2. Elaboratie

In deze fase van het onderzoek zijn de deelvragen 1, 2 en 4 onderzocht. Vanuit oogpunt van triangulatie is er voor gekozen om verschillende invalshoeken en methoden van dataverzameling per deelvraag te gebruiken. Het resultaat van deze tweede fase is een verzameling geanalyseerde data.

Deelvraag 1

- Welk vermogen tot organiseren hebben de medewerkers, docenten en management van de RAc op dit moment?

Hier is gebruik gemaakt van een door Schippers, Den Hartog & Koopman (2005) ontwikkeld instrument voor het meten van de reflexiviteit van teams (zie USB). Voor dit instrument is gekozen omdat de studie die aan de ontwikkeling van de daarbij behorende vragenlijst ten grondslag ligt, twee factoren van reflectie heeft onderscheiden, te weten evalueren/leren en processen bespreken. Het zijn juist deze twee factoren die aansluiten bij de eerste twee leerniveaus zoals die in het theoretisch kader zijn benoemd. De data zijn kwantitatief verzameld en geanalyseerd met behulp van het evaluatiesysteem EvaSys van de Hogeschool Rotterdam. Ultimo mei 2016 is de vragenlijst reflexiviteit uitgezet bij alle medewerkers van de RAc. Er is gekozen om docenten, ondersteunde personeel en management gelijktijdig en met dezelfde vragenlijst te bevragen. Op dat moment waren dat 188 personen. Na een herinnering begin juni leverde dit een response op van 49,5%. De respondenten (n=94) zijn afkomstig uit alle 11 organisatieonderdelen en 75,3% van de respondenten is docent. De vragenlijst bestaat uit 16 items die te maken hebben met evalueren/leren (singel-loop leren) en 7 items geven inzicht in de mate waarin processen worden besproken (double-loop leren). Respondenten konden antwoorden op een vijfpunten schaal waarbij 1 = helemaal oneens, en 5 = helemaal eens.

Deelvraag 2

- Hoe kijken stakeholders vanuit de omgeving aan tegen de manier waarop de RAc op dit moment invulling geeft aan haar uitwisselingsrelatie met diezelfde omgeving?

Er is gebruik gemaakt van interviews met zes stakeholders in het proces. Er is gekozen voor een kwalitatieve methode van dataverzameling, omdat we met betrekking tot de belangrijkste stakeholders geïnteresseerd zijn in het begrijpen hoe zij betekenis geven aan hun eigen ervaringen (Merriam, 2009). Het zijn vooral deze ervaringen die de stakeholders hebben met de uitwisselingsrelatie waarnaar we op zoek zijn. De interviews zijn semigestructureerd opgezet. Semigestructureerd, omdat we in dit onderzoek gegeven de probleemstelling gericht op zoek zijn naar de ervaringen met de uitwisselingsrelatie maar anderzijds ook ruimte willen bieden aan de respondent om te kunnen uitweiden, zoals Evers

(2013) dit in haar definitie van een kwalitatief interview benoemt. Deze data is kwalitatief geanalyseerd door de audiobestanden te transcriberen (zie bijlagen) en de teksten te analyseren op topics in de betekenisgeving per respondent.

Naast de interviews zijn de resultaten van de NSE enquête 2015 meegenomen. In deze enquête evalueren studenten van de RAc de organisatie op een groot aantal thema's (zie bijlagen). Deze data zijn gebruikt in een secundaire analyse gericht op de vraag hoe de uitwisselingsrelatie door studenten wordt gewaardeerd. Met name de resultaten van die thema's die aansluiten op deze vraag zijn geanalyseerd.

Deelvraag 4

- Welke vorm van begeleiding door een organisatiecoach kan de start van het ontwikkelproces bij de RAc ondersteunen.

Leren binnen organisaties gebeurt veelal impliciet en vindt 'al doende' plaats (Van den Boomen & Jaarsveld, 2011). Om die reden is ervoor gekozen om het begeleidingsvraagstuk ook al doende in te vullen om zo gezamenlijk het proces van leren in te zetten. Of zoals Homan (2010) het samenvat als een proces waar eerst gekeken wordt wat moet gebeuren, dan een fase van onzekerheid, een fase van het uitproberen van nieuwe activiteiten, het experimenteren en totslotte de bezinking.

Fase 3, Constructie

In deze fase wordt deelvraag 3 beantwoord door gezamenlijk betekenis te geven aan de verzamelde data uit fase 2.

Deelvraag 3

- Welke handvatten biedt zelfassessment op dit moment om sturend te kunnen zijn voor organisatielernen door de RAc zodanig dat: nieuwe kennis kan worden opgenomen, de capaciteit bestaat om aanwezige kennis te verspreiden, nieuwe kennis kan worden ontwikkeld en kennis kan worden geëxploiteerd.

In samenspraak met de organisatie is ervoor gekozen om een studiedag te organiseren voor alle medewerkers van de RAc.

“Beste collega, door middel van deze mail herinner ik je graag aan de studiedag die morgen plaatsvindt. Voor de volledigheid: de locatie is dit keer het Paviljoen op vestiging Museumpark. In het ochtendprogramma gaan we het nieuwe strategisch plan kort behandelen. Daarnaast zal collega Herman den Heeten zijn onderzoek naar de RAc als leergemeenschap toelichten. Vervolgens kun je drie keer deelnemen aan één van onze zeven discussietafels, waar je samen met collega's van alle opleidingen aan de slag gaat met een aantal stellingen. De stellingen zijn gebaseerd op het strategisch plan en op het onderzoek van Herman. De informatie en inzichten die je in deze discussies opdoet kun je na de lunch met je eigen team bespreken en door ontwikkelen naar actiepunten voor jouw opleiding.”

Met deze mail naar alle medewerkers van de RAc werd door de directeur nog eens benadrukt hoe belangrijk de geplande gezamenlijke bijeenkomst is bij het verder groeien als organisatie. De medewerkersdag is georganiseerd om gezamenlijk betekenis te kunnen geven aan het begrip leergemeenschap. De drie geformuleerde invalshoeken voor de RAc als



Afb. 2, impressie zoekconferentie 27 oktober

leergemeenschap, uit het strategisch plan en de data uit fase 2 van dit onderzoek hebben geleid tot een 7-tal stellingen binnen de drie thema's: student, partners en medewerkers. Deze stellingen zijn in samenspraak met de organisatie geformuleerd. De drie gespreksrondes stonden in het teken van de leerniveaus single-loop, double-loop en triple-loop. Zo was de opdracht voor ronde één om argumenten voor of argumenten tegen de stellingen te formuleren, vanuit de gedachte welke fundamentele opvattingen liggen hier nu aan ten grondslag. In de tweede ronde is gezocht naar onderliggende strategieën om in de derde ronde te komen tot meer concrete acties. Per invalshoek binnen de leergemeenschap zijn door de organisatie zelf op deze 3 leerniveaus uitkomsten benoemd. De onderzoeker regisseerde in de rol van organisatiecoach deze dag. Als interventionist heeft hij een bijdrage geleverd door in de voorbereiding en de uitvoering patronen te duiden. Volgens De Caluwé & Vermaak (2014) heeft de gekozen opzet het karakter van een zoekconferentie (Afb.2).

Resultaat van deze fase is een gedeeld inzicht als start van de ontwikkeling naar een leergemeenschap waarbij zelfassessment het sturend orgaan is voor organisatieleren.

Fase 4. Transitie

De fase omvat de gehele transitie naar de gevraagde leergemeenschap. Dit is een proces dat een langere periode zal omvatten en blijft om die reden buiten de scope van deze thesis. Onderzoeker zal als begeleider van dit proces betrokken blijven.

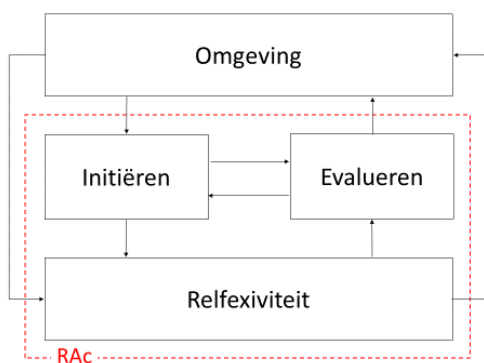
6. Bevindingen

Fase 1 conceptualisatie

Resultaat fase 1

Resultaat van deze fase is een eerste inzicht in de ontwerpcriteria voor het continuüm.

Het gevraagde inzicht in de ontwerpcriteria voor een continuüm waarin zelfassessment en organisatieleren de uitwisselingsrelatie van de RAc met haar omgeving vorm geeft is in de basis inzicht in een proces. We beschouwen zelfassessment in dit onderzoek als het besturend orgaan en mogen op basis daarvan concluderen dat dit bestaat uit een initiërende functie en de evalueren functie. Organisatieleren is het te besturen proces.

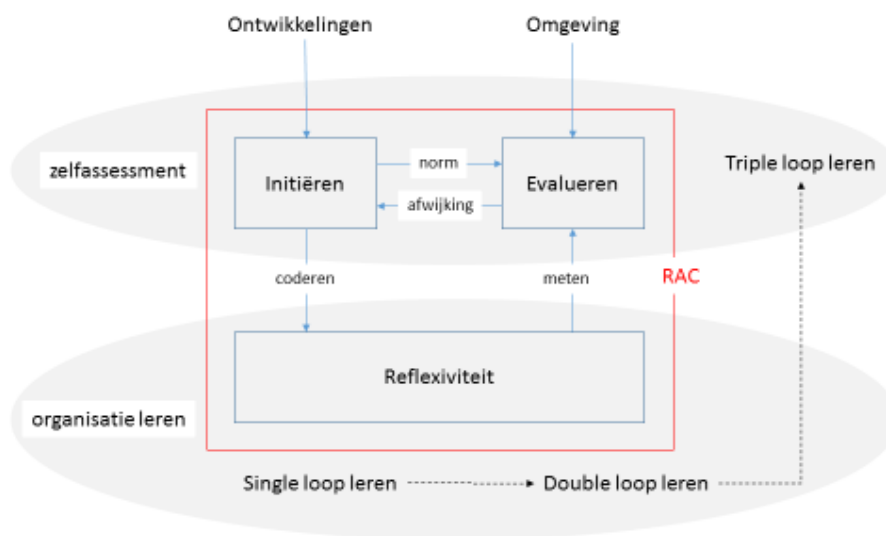


Figuur 5, wisselwerking elementen voor ontwerpcriteria

Een proces dat gevoed wordt doordat er een initiërende functie bestaat die informatie uit de omgeving adapteert en verifieert. Onder adapteren en verifiëren wordt in dit verband verstaan het bewerken en filteren van informatie, zodat het enerzijds normatief kan zijn voor latere evaluaties en anderzijds input is voor

planning en actie. De wijze waarop wordt gefilterd en bewerkt, vindt in eerste instantie zijn oorsprong in heersende opvattingen over gedrag in en doelen van de organisatie. De aldus verkregen input is richting gevend voor het doorvoeren veranderingen in strategie, doelen of processen. De ontwerpcriteria voor de RAc vinden we in de elementen initiëren, reflexiviteit en evalueren, die in dit model in een wisselwerking met elkaar zijn verbonden (figuur 5). In

deze case gaat het dus over input voor het collectief vermogen voor leren dat de Rotterdam Academy nodig heeft om kennis door de organisatie te laten stromen die nodig is om adequaat af te stemmen op de omgeving. De manier waarop afgeronde werkzaamheden en de acties binnen het proces zelf worden geëvalueerd, en de wijze waarop wordt besproken welke denkkaders aan deze acties te grondslag liggen, bepaalt de mate van reflexiviteit van een organisatie. Reflexiviteit is volgens Schippers, Den Hartog & Koopman (2005) de mate waarin door de organisatie collectief gereflecteerd wordt op en gecommuniceerd wordt over, de uitwisselingsrelatie die bestaat met de omgeving en de mate waarin op basis van deze reflectie wordt gehandeld. Een volgende stap in het proces is het in samenspraak met de omgeving van de organisatie, afstemmen in hoeverre het resultaat uit het proces overeenkomt met de verwachtingen vanuit de omgeving en de heersende opvattingen over het gedrag en de doelen van de organisatie. Bij eventuele afwijkingen dient te worden bekeken of de norm moet worden bijgesteld of dat moet worden ingegrepen in het proces van het uitvoeren van de acties zelf. In termen van leren vinden we twee van de drie leer cirkels volgens Schippers, Den Hartog & Koopman (2005) in dit systeem terug binnen het construct reflexiviteit. Het eerste niveau, single-loop leren, wordt bepaald door de wijze waarop men in de organisatie leert van ervaringen en concrete acties. Het tweede niveau, double-loop leren, heeft te maken met de manier waarop onderliggende strategieën worden besproken. Beide leerniveaus bevinden zich in het te besturen proces. Het derde niveau, triple-loop leren, waar het gaat over normen en opvattingen heeft haar grondslag binnen het besturende orgaan ofwel de initiërende- en evaluerende functie.



Figuur 6, schematisch model ontwerpcriteria

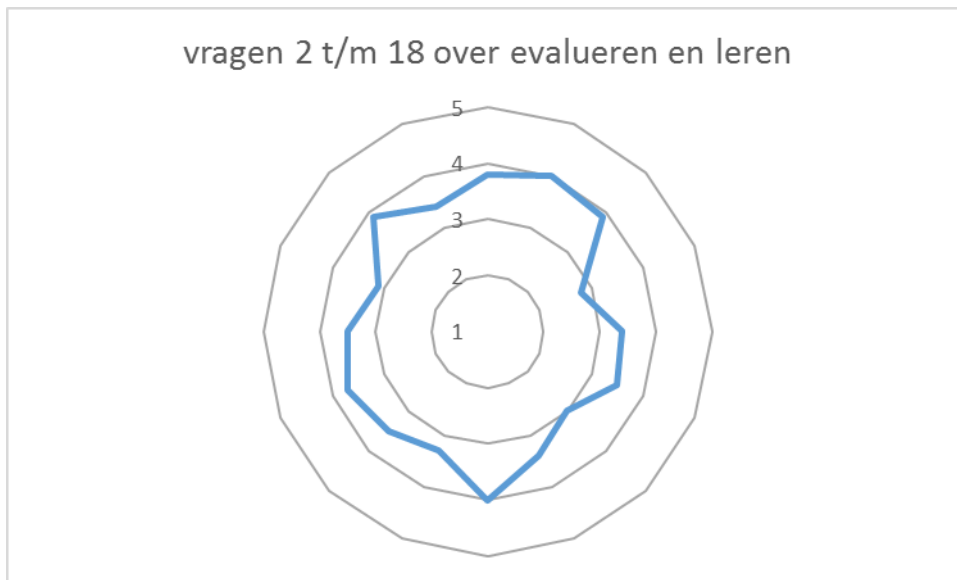
Als we alle onderdelen en hun onderlinge wisselwerking in model plaatsen (figuur 6), dan omvat dit de elementen waar de RAC de criteria moet zoeken voor het ontwikkelen van een collectief vermogen voor leren dat men nodig heeft om kennis door de organisatie te laten stromen die nodig is om adequaat af te stemmen op de omgeving.

Fase 2 elaboratie

Kwantitatieve data analyse

Hier is gebruik gemaakt van een vragenlijst voor het meten van de reflexiviteit van teams zoals ontwikkeld door Schippers, Den Hartog & Koopman (2005). De data zijn kwantitatief verzameld en geanalyseerd met behulp van het evaluatiesysteem EvaSys van de Hogeschool Rotterdam. De respondenten (n=94) zijn afkomstig uit alle 11 organisatieonderdelen en 75,3% van de respondenten is docent. De vragenlijst bestaat uit 16 items die te maken hebben met evalueren/leren (singel loop leren) en 7 items geven inzicht in de mate waarin processen worden besproken (double loop leren). Respondenten konden antwoorden op een vijfpunten schaal waarbij 1 = helemaal oneens, en 5 = helemaal eens. De resultaten van de vragenlijst zijn voor de RAC organisatie als geheel en per organisatieonderdeel geanalyseerd. Alleen de organisatie als geheel is in deze bevindingen meegenomen (zie ook bijlage 1). De totale data en de resultaten per opleiding zijn digitaal beschikbaar (zie USB).

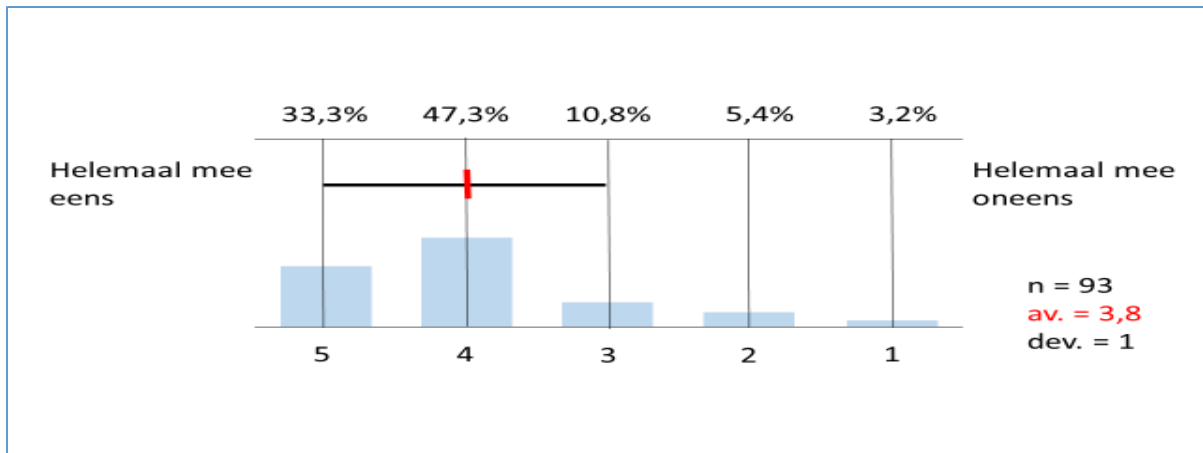
Het eerste deel van de vragenlijst gaat over de eerste laag van leren (single loop) en hangt samen met de actie zelf. Deze vragen zijn gericht op het bespreken van de taken en het uitvoeren van werkzaamheden.



Figuur 7, single-loop leren, gegenereerd uit vragenlijst reflexiviteit.

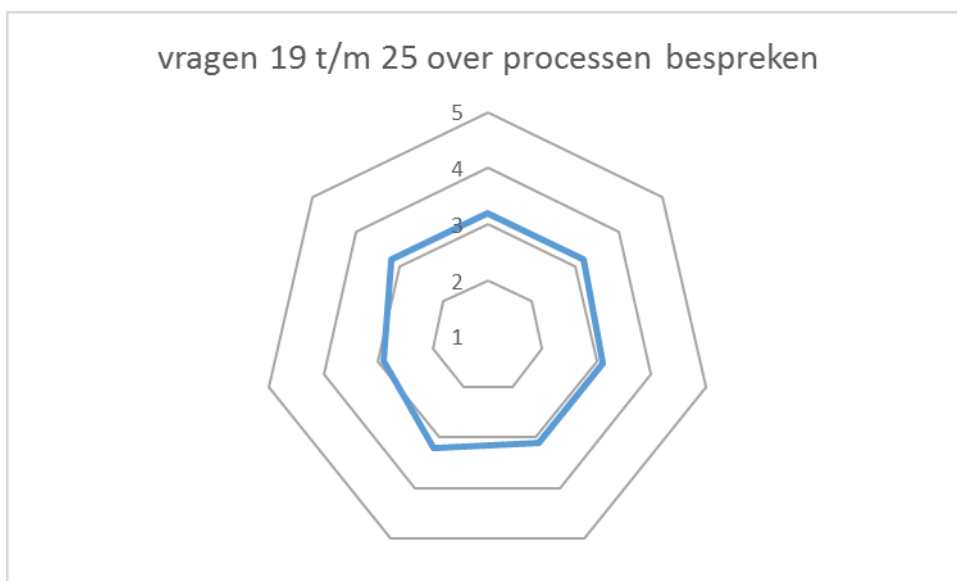
De mediaan per vraag op deze vijfpunten schaal zit gemiddeld genomen ruim boven de drie, terwijl de modus van deze serie vragen in 14 van de 16 gevallen 4 (eens) is.

Het gewogen gemiddelde is 3,5. Hetgeen zoveel wil zeggen dat het overgrote deel van de organisatie het eens is met de manier waarop op dit moment omgegaan wordt met het bespreekbaar maken van taken en uitgevoerde werkzaamheden. Een relevant voorbeeld hiervan is vraag 1.4: We herzien onze werkwijze naar aanleiding van veranderingen in de omgeving (figuur 8). Ruim 80% van de respondenten is het eens of helemaal eens met deze uitspraak.



Figuur 8, histogram vraag 4, vragenlijst reflexiviteit

Het tweede deel van de vragenlijst gaat over een meer kritische houding ten aanzien van de taken en doelen die men binnen de organisatie heeft. De tweede laag van leren (double loop) gaat over strategieën die aan de actie ten grondslag liggen.

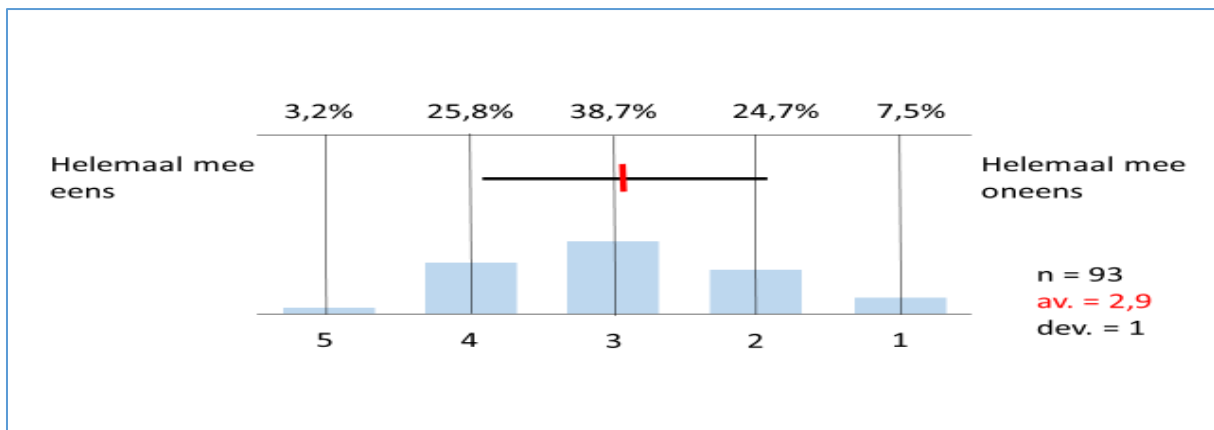


Figuur 9, double-loop leren, gegenereerd uit vragenlijst reflexiviteit

De mediaan komt eveneens op een vijfpunten schaal gemiddeld genomen net boven de 3 terwijl de spreiding van de antwoorden groter is. De meningen zijn meer verdeeld en de modus is in alle gevallen 3.

Hier zien we dat de respondenten minder tevreden zijn met de manier waarop dit onderling wordt besproken. Het bespreken van processen is reflecteren op een hoger niveau en minder gekoppeld aan concrete actie. Het betreft hier vragen als: de werkmethode die het

team gebruikt, stellen we vaak ter discussie of: het team heroverweegt vaak zijn doelstellingen. Tussen de 40% en de 50% van de respondenten is niet oneens maar ook niet eens met deze uitspraken. Een gemiddelde score voor deze groep vragen is 3,1. Een voorbeeld van waar dit goed tot uiting komt is vraag 24: Hoe goed we informatie uitwisselen wordt vaak besproken (figuur 10). Gemiddeld genomen is men niet zo tevreden over de manier waarop dat gebeurt. De score voor deze vraag is 2,9 met een vrij grote spreiding.



Figuur 10, histogram vraag 24, vragenlijst reflexiviteit.

Kwalitatieve data analyse

De interviews met deze stakeholders zijn semigestructureerd uitgevoerd en opgenomen. Deze aldus verkregen data zijn kwalitatief geanalyseerd door de audiobestanden te transcriberen (zie USB) en de teksten te analyseren op topics in de betekenisgeving per respondent.

Respondent 1, beleidsadviseur Hoger onderwijs gemeente Rotterdam

Respondent geeft een uitleg over de manier waarop de Gemeente Rotterdam de kennisvraag heeft gestructureerd. Via zogenoemde kenniswerkplaatsen praten gemeente en onderwijsinstellingen over behoeften en mogelijke uitwisselen van kennis. Respondent geeft ook aan dat hij de RAc hierin nauwelijks aangesloten ziet. Andere opleidingsinstututen en lectoraten zijn dat wel. De kennisplatforms sluiten aan bij de vier economische speerpunten van de gemeente *clean tech*, *medical*, *food* en *haven*. Respondent geeft als advies dan ook om aansluiting ook intern te zoeken. Respondent benadrukt ook dat het lastig is om de

ontwikkelingen op de arbeidsmarkt in de regio te voorspellen maar dat de genoemde speerpunten wel aansluiten bij het langetermijnbeleid van de gemeente Rotterdam. Focus hierop is wat hem betreft dan ook relevant en hij is altijd bereid mee te willen denken. Respondent is bereid om als partner met de RAc mee te denken, omdat hij erg gelooft in de Associate degree als opleidingsniveau.

Respondent 2, secretaris VNO/NCW, portefeuille onderwijs en bedrijfsleven.

Respondent benadrukt tijdens het interview dat zij de Ad-opleiding de allermooiste nieuwe ontwikkeling in het hoger beroepsonderwijs vindt. Zij geeft echter ook aan dat bedrijfsleven en de RAc elkaar hard nodig hebben. Dat schept wederzijdse verplichtingen. Naar de mening van de respondent, die zij baseert op geluiden uit haar achterban, maakt de RAc deze verplichting niet altijd waar. Het bedrijfsleven vindt veel te weinig betrokken te worden bij ontwikkelingen in het onderwijs en de inrichting van programma's. In het begin wordt nog wel input gevraagd, maar de klacht is "daarna hoor je of zie je ze niet meer". Respondent geeft aan dat er sprake zou moeten zijn van partnership gebaseerd op betrouwbaarheid. Houden aan afspraken. Respondent geeft aan dat als zij bij de RAc zat, zij de reflectie op het proces waarin arbeidsmarkt en onderwijsinstelling met elkaar interacteren cyclisch zou organiseren, door een aantal keren per jaar met een vaste groep betrokkenen bijeen te komen. Respondent zou dan het curriculum, ontwikkelingen en opleidingsmethodiek willen bespreken en willen afstemmen welke rol het bedrijfsleven hierin zou kunnen vervullen.

Respondent 3, extern lid beroepenveld commissie / gastdocent

Respondent is werkzaam in het domein van werving en selectie en ervaart nog een grote onbekendheid in de markt van de Ad als niveau binnen het HBO. Hier is naar zijn mening nog veel te winnen. Respondent geeft aan dat de buitwereld op zoek is naar mensen op een bepaald niveau, dus de buitwereld zou ook betrokken moeten zijn bij het opleiden zelf om dat niveau te duiden of te beoordelen. Respondent vindt de RAc als geheel te intern gericht. Evaluatie en feedback wordt niet serieus genomen. Volgens respondent zou dit proces projectmatiger aangepakt moeten worden. Als gastdocent ervaart respondent dat in voorkomende gevallen ad-hoc programmaonderdelen worden gewijzigd waardoor een les

toch opeens inhoudelijk anders blijkt te zijn. Op de vraag hoe respondent zijn eigen rol ziet geeft hij aan dat deze klein is. Hij vraagt zich ook af of de juiste partij wel aan tafel zit. Volgens respondent zijn het juist de grotere organisaties die een rol zouden moeten vervullen. Deze zouden ook hun deuren op bepaalde momenten voor studenten open moeten zetten om zo studenten de gelegenheid te geven in contact te komen, maar ook gericht op werving en selectie. Respondent geeft ook het volgende nog mee: “chase your battle, je moet ze niet allemaal aangaan, maar kies er één die je kan winnen”.

Respondent 4 , manager Workforce Development Centre (WDC) van de RAc

Respondent is met zijn afdeling verantwoordelijk voor het onderhouden van en uitbouwen van de contacten die de RAc heeft met de beroepspraktijk. Respondent definieert dat zelf als: “wij hebben met echte beroepspraktijk te maken, organisaties die oplossingen zoeken voor problemen die zij ervaren”. In het WDC zijn vertegenwoordigers vanuit de verschillende opleidingen als accountmanager actief. Respondent vindt het van essentieel belang dat deze accountmanagers ook echt naar buiten moeten gaan, contacten leggen met bedrijven en onderzoeken welke vragen er spelen. Dat vraagt van betrokkenen flexibiliteit, niet alleen denken vanuit opleidingsperspectief maar ook aansluiten op de vraag. Hier zit een spanningsveld. Respondent is van mening dat het onderwijsmodel van de RAc hier ruimte biedt. In de kennisgestuurde leerlijn wordt dan opleiden op het Ad-niveau geborgd, en in de praktijkgestuurde lijn kan de echte praktijk leading zijn. Respondent is ook van mening dat bij het reflecteren op feedback vanuit de omgeving niet terughoudend moet worden gereageerd. Niet bang zijn maar flexibel omgaan met de mogelijkheden.

Respondent 5, Onderwijsmanager 1 van een aantal opleidingen

Respondent is van mening dat het niet uit mag maken wanneer een externe organisatie naar binnenwandelt en vraagt wat je nu precies aan het doen bent. Een accreditatiecyclus van zes jaar zoals nu voegt niet veel toe. De manier waarop veel input vanuit het beroepenveld op dit moment is georganiseerd is niet scherp genoeg. Het is weinig kritisch en niet echt interactief. Volgens respondent zouden nieuwe ontwikkelingen ook sneller geïmplementeerd moeten kunnen worden. Nu zit de structuur en regelgeving een en ander

soms in de weg. Respondent geeft ook aan dat de organisatiegraad van het beroepenveld een rol speelt. Zo is bijvoorbeeld de zorg, super georganiseerd in allerlei gremia waardoor interactie beter tot stand komt. Daar waar het minder gestructureerd is, zal de RAc middels platforms zelf voor de organisatie kunnen zorgen. Respondent onderkent dat dat op RAc niveau te weinig gebeurt. Er wordt te veel op het interne proces en de mening van de student gereflecteerd. Meer feedback van buitenaf is belangrijk.

Respondent 6, Onderwijsmanager van opleiding in het domein rondom zorg

Respondent geeft aan dat de RAc vanuit een basisvisie dicht op de praktijk moet zitten. Als onderwijsmanager van een aantal opleidingen heeft zij dit vorm gegeven door het onderwijsmodel daarop af te stemmen. Studenten werken 2-3 dagen per week in de praktijk en zijn 2-3 dagen per week op school. De docenten en de bedrijfsbegeleiders werken samen op en zijn beiden betrokken bij de beoordeling van het niveau van de studenten. Docenten zijn geselecteerd op expertise en op relevante werkervaring. Het onderhouden en delen van kennis wordt gedaan via professionaliserings- en netwerkbijeenkomsten. Terugkoppeling vanuit de praktijk is georganiseerd op 3 niveaus, beleidsmakers, personeelsmanagers en bedrijfsbegeleiders. Respondent geeft aan dat dit proces intensiever kan, maar er is in ieder geval een start gemaakt. De onderzoeker maakt uit dit interview op dat respondent als onderwijsmanager zelf wel een sleutelrol vervult in deze kennisuitwisseling.

Secundaire analyse NSE enquête

Naast de interviews zijn op basis van een secundaire analyse de resultaten van de NSE enquête 2015 (zie USB) meegenomen. In deze enquête evalueren studenten van de RAc de organisatie op een drietal thema's. Ook hier is een vijf punten schaal gehanteerd. 1= zeer ontevreden, 5 = zeer tevreden. Gemiddeld genomen scoort de organisatie bij een respons van ruim 40% op de drie thema's onder de streefwaarde van 3,6. Opvallend is ook dat er een teruggang te zien is in vergelijking met het voorgaande jaar. Op de vragen die te maken hebben met het voorbereiden op de beroepsloopbaan en het aansluiten actuele op ontwikkelingen in de omgeving scoort de RAc laag respectievelijk 3,3 en 3,5. Als we de student zien vanuit extern perspectief, dat valt de score van 3,1, bij de mate van

tevredenheid over het mee vorm kunnen geven van de inhoud van de opleiding op. Bij sommige opleidingen zelfs onvoldoende.

Strategisch plan 2016-2021

Dit onderzoek loopt ook in de pas met het opnieuw formuleren van de strategische doelen van de Rotterdam Academie voor de periode 2016-2021 (zie USB). In dit strategisch plan wordt het begrip leergemeenschap geïntroduceerd. Het Ad-onderwijs wordt in deze nota gelijkgesteld met een leergemeenschap waarin studenten, docenten, alumni en werkgevers participeren. De kernwaarden die hierbij benoemd zijn omvatten: verbinden, vakmanschap en vernieuwen. Bij het verder uitwerken van de leergemeenschap zijn drie strategische thema's benoemd namelijk de student, de partners en de medewerkers met als doelen:

“De RAc, de student en de werkgevers vormen samen een leergemeenschap waarin ze elkaar uitdagen en stimuleren. Onze Ad-opleidingen betrekken actief het werkveld en de studenten bij het ontwikkelen en uitvoeren van het onderwijs”.

“We streven naar een optimale match tussen de bekwaamheden, behoeften en het profiel van de student en de verwachtingen en de behoeften van de werkgevers. Waar mogelijk stimuleren we student en werkveld om breder te kijken en tot verbeteringen in bestaande werkpraktijken te komen”

“Een afgestudeerde Ad'er kan waarde toevoegen in een veranderende beroepsomgeving”

Bovenstaand doelen en keuzes zijn in de case van dit onderzoek te definiëren als de beoogde uitkomst van het proces van het collectief vermogen voor leren dat de Rotterdam Academy nodig heeft om kennis door de organisatie te laten stromen die nodig is om adequaat af te stemmen op de omgeving. De ontwikkeling van het strategisch plan is gedurende dit onderzoek parallel gaan lopen met de beantwoording van de hoofdvraag. Beide trajecten maken in deze fase gebruik van elkaars uitkomsten.

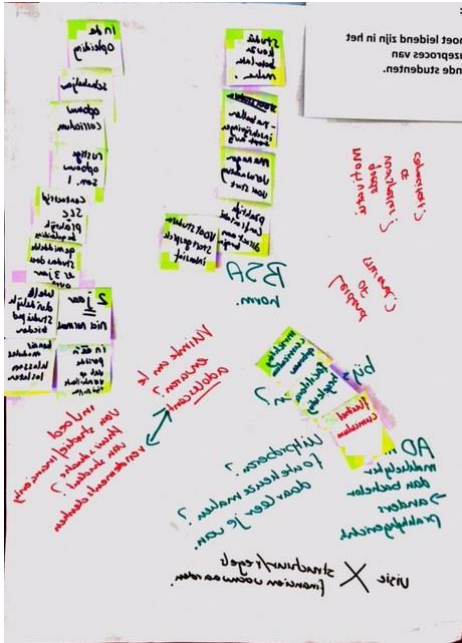
Fase 3, conceptualisatie

Gezamenlijke betekenisgeving

De medewerkersdag is georganiseerd om gezamenlijk betekenis te kunnen geven aan het begrip leergemeenschap. De drie geformuleerde invalshoeken bij de RAc als leergemeenschap, uit het strategisch plan en de data uit fase 2 van dit onderzoek hebben geleid tot een 7-tal stellingen (zie bijlage). In drie gespreksrondes is op 3 niveaus

gediscussieerd naar aanleiding van deze stellingen. Per invalshoek binnen de leergemeenschap zijn door de organisatie zelf op de 3 niveaus uitkomsten benoemd.

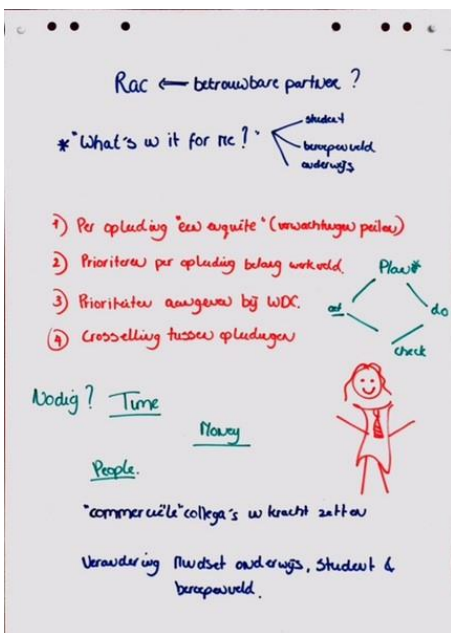
De leergemeenschap student:



Sheet 1, impressie uitkomst leergemeenschap student

Als het gaat om onderliggende normen en waarden dan blijkt hieruit dat de algemene opvatting is dat de aankomend student zelf verantwoordelijk is voor de keuze van zijn studie. Voor de studenten die al in huis zijn geldt dat deze zelf verantwoordelijk zijn voor het construeren van hun eigen leerproces. Het studieproces eindigt niet bij een diploma, ook alumni kunnen nog terecht bij de RAC. Als strategie om deze opvatting te ondersteunen wordt de docent in het bijzonder en de RAC in het algemeen in een coachende en ondersteunde rol geplaatst voor de zittende studenten. Voor de alumni is er meer sprake van partnership. Voor de concrete uitvoering zijn onderwerpen genoemd als gesprekken voeren, studie loopbaan coaching en vraaggestuurd onderwijs.

De leergemeenschap partners:



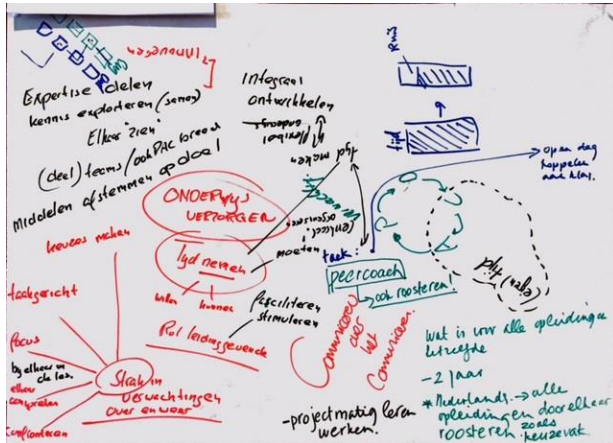
Sheet 2, impressie uitkomst leergemeenschap partners

Als het gaat om welke opvatting normen en waarden hebben ten aanzien van de relatie met werkveld of andere partners, dan wordt dat niet expliciet gemaakt. Voor wat betreft de rol die de RAC heeft in het domein van AD onderwijs zou deze als inspiratiebron moeten zijn.

Op het niveau van strategie horen daar keuzes bij op het gebied van strategie: geen plug en play benadering en uitgaan van eigen kracht

Voor de uitvoering betekent dit: verwachtingen peilen, prioriteren per opleiding belang werkveld, inzet WDC, Cross-selling tussen opleidingen, docentstages, externen voor de klas en onderwijs content zichtbaar voor derden.

De leergemeenschap medewerkers:



Sheet 3, impressie uitkomst leergemeenschap medewerkers

De dominante opvatting ten aanzien van normen en waarden is hier: autonomie binnen grenzen en procedures zo weinig als mogelijk, zo veel als nodig

Voor de strategie betekent dit: strak in de verwachtingen over en weer en een goede communicatie (structuur).

Op het niveau van actie en uitvoeren worden zaken genoemd als : tijd nemen, tijd maken (willen vs kunnen), met team over regels

praten: richtlijnen en overleggen met elkaar over afwijking, regels / procedures vastleggen in Factsheet (A4) en bundelen in een folder.

Met deze opbrengsten is de dag afgesloten. De verschillende teams zijn met de onderstaande boodschap op pad gegaan.

“Ieder thema is op zichzelf een proces. Als dit proces straks wordt geëvalueerd, wat zou dan de opbrengst moeten zijn. Hoe kunnen we die vaststellen? Past dit in wat de omgeving van de RAC vraagt? En wat zegt de gerealiseerde opbrengst over de opvatting en/of gehanteerde strategie of concrete actie? Belangrijk is nu om dit proces van evaluatie te gaan inrichten en nog een keer goed nadenken of de geformuleerde opvattingen en strategieën ook echt zijn wat men wil dat ze zijn”.

Rondom de RAC als leergemeenschap is het strategisch plan

naar aanleiding van deze dag aangepast soms ten aanzien van opvattingen maar veelal met betrekking tot strategie of acties op de korte termijn.

7. Conclusie en discussie

Hoofdvraag van dit onderzoek luidt: Hoe kan zelfassessment leiden tot het ontwikkelen van een collectief vermogen voor leren die de Rotterdam Academy nodig heeft om kennis door de organisatie te laten stromen die nodig is om adequaat af te stemmen op de omgeving en

hoe kan begeleiding door een organisatiecoach de start van dit ontwikkelproces bij de RAc ondersteunen.

Zelfassessment als sturend principe

Op basis van de bevindingen kunnen we concluderen dat zelfassessment een leidende rol kan vervullen als we deze vorm van assessment zien als een werkwijze waarin aandacht is voor een functie die in de eerste plaats de behoeften vanuit de omgeving initieert en daarvoor intern te hanteren normen uit afleidt. Als voorbeeld kunnen we hier noemen de te hanteren opvatting dat de student zelf verantwoordelijk is voor zijn eigen leerproces zoals die tijdens de zoekconferentie is geformuleerd. Een krachtige eerste functie die vraagt om een open en interacterende relatie met de omgeving. In de tweede plaats zou in zelfassessment als werkwijze aandacht moeten zijn voor een functie die evalueert of de gehanteerde norm of opvatting leidt tot het gewenste resultaat. Wanneer de norm herhaaldelijk niet aansluit bij de geïnitieerde behoeften uit de omgeving of als de behoeften in de omgeving wijzigen, zal moeten worden nagegaan wat de oorzaak is. Ook deze tweede functie van zelfassessment vraagt om een krachtige interactie met de omgeving. Op basis van de bevindingen uit met name de kwalitatieve data-analyse van de interviews kunnen we concluderen dat deze beide functies nog onvoldoende zijn ingebed in de werkwijze van de RAc. Het gebeurt hier er daar wel ad-hoc maar niet vanuit een collectief bewustzijn voor het belang van deze beide functies. Voor de vraag: *hoe* kan zelfassessment..., betekent dit dat de RAc werk zal moeten maken van het inrichten van de hierboven geschetste functies als vorm van zelfassessment om zo leidend te kunnen zijn voor collectief vermogen voor leren.

Organisatieleren als het te besturen proces

Uit de bevindingen blijkt ook dat effectief organisatieleren te maken heeft met het *vermogen* om de kennis door de organisatie te laten stromen. Het organisatieleren is het te besturen proces. Een proces dat bestaat uit het vermogen om met betrekking tot deze kennisstroom processen bespreekbaar te maken en concreet uitgevoerde activiteiten en ervaringen te evalueren en daarvan te leren. Een proces ook dat door de organisatie zelf is gewaardeerd middels de vragenlijst over reflexiviteit. Op twee niveaus van leren heeft de organisatie zich hierover uitgesproken. Als het gaat om het leren van concrete ervaringen (single-loop) dan is men tevreden over de wijze waarop dat gaat. Over het tweede niveau

van leren (double-loop) is men minder positief. Eigenlijk weet men niet goed hoe hier mee om te gaan. Consequentie daarvan is dat problemen ad-hoc worden opgelost. In de hoofdstuk 2 werd daarvoor al het door Senge (1993) geformuleerde archetype van “het afschuiven van de last” gebruikt. Voor het deel van de hoofdvraag die gaat over het collectief vermogen voor leren die de RAc nodig heeft om kennis door de organisatie te laten stromen, betekent dit het structureren van overleg per opleiding, waarin vragen over werkmethoden, samenwerking en wijze van communiceren centraal staan.

De Rotterdam Academy als het systeem

Het deel van de vraag dat gaat over de uitwisselingsrelatie van de RAc met de omgeving, is de missing link in de regelkring. Om te komen tot een systeem waarin collectief leren geleid wordt door een vorm van zelfassessment, moet de stap naar het derde niveau van leren (triple loop) worden gezet. Invullen van de eerder genoemde initiërende- en evaluerende functie en deze aan te laten sluiten op de manier waarop processen worden besproken en van concrete activiteiten wordt geleerd. Deze aansluiting kan tot stand worden gebracht door aan de ene kant de normen en opvattingen te vertalen naar planning en actie en aan de ander kant resultaten te meten en mee te nemen in de evaluatie met de omgeving (zie ook figuur 6). Dit sluit aan bij de stelling van Inkpen (1996), dat organisatieleren op systeemniveau een concept is dat alleen kan floreren als de componenten waar het uit bestaat degelijk begrepen worden en zijn teruggebracht naar het operationele niveau. Inkpen stelt ook dat een zestal voorwaarden van belang zijn om dit proces effectief te laten zijn. Het gaat hierbij om: flexibele leerdoelen, commitment vanuit management, klimaat van vertrouwen, een zekere tolerantie voor redundantie, creatieve chaos en het ontbreken van performance bijziendheid (Inkpen, 1996). Voor de cultuur binnen de organisatie betekent dit volgens Heorhiadi, La Ventura & Conbere (2014) dat deze zich moet transformeren naar één die double-loop leren ondersteunt. Om deze transformatie in stand te houden moeten drie onderdelen aanwezig zijn: betrokken leiderschap, een systeem dat het nieuwe mentale model ondersteunt en feedbackloops om valide informatie te verzamelen. Voor de RAc betekent dit dan ook dat zij bij de verdere inrichting van het systeem waarin zelfassessment sturend is voor organisatieleren hier rekening mee zal moeten houden. De filosoof Ten Bos (2014) zet kanttekeningen bij een inrichting uitsluitend gebaseerd op principes van de lerende organisatie waarbij alles vloeibaar en bewegelijk moet zijn. Hij concludeert de

zienswijze dat ieder leerproces de overgang impliceert van de ene realiteit naar de ander. Als dat zo is, dan stelt Ten Bos dat er sprake is van een paradox: als succesvol veranderen leidt tot minder fouten, dan verminderen ze ons leervermogen en onze veranderbereidheid (Ten Bos, 2014). Een paradox die aansluit bij de contextbeschrijving uit hoofdstuk 2, en tegelijkertijd het spanningsveld waarbinnen de RAc de ontwerpcriteria moet zoeken.

Doelstelling onderzoek

Deze boodschap is aan het eind van de zoekconferentie in oktober ook zo meegegeven aan de organisatie. Daarmee is het eerste deel van de doelstelling van dit onderzoek gerealiseerd. Er is inzicht ontstaan in criteria waarop zelfassessment leidend zou kunnen zijn voor het vermogen om als organisatie collectief te leren. De start van de ontwikkeling is tijdens de medewerkersdag ingezet. Belangrijk is nu om de op dit moment gevoelde relevantie vast te houden. Echte verandering draait volgens (Homan 2010) om te komen tot nieuwe werkelijkheidsconstructies. Juist hier kan de rol van een organisatiecoach een toegevoegde waarde leveren.

Begeleiding door een organisatiecoach

Dat brengt ons bij het laatste deel van de hoofdvraag niet zo zeer bij de vraag: hoe kan begeleiding door een organisatiecoach de start van dit ontwikkelproces bij de RAc ondersteunen, maar veel meer bij de vraag: hoe kan een organisatiecoach het ontwikkelproces verder begeleiden. Voor de RAc betekent dit het volgende. De start van deze ontwikkeling in mei had kenmerken van het belichten van dat wat er speelt. Via onderzoek en betekenisgeving is inzicht verkregen. In hun aard zouden deze twee onderdelen als interventies kunnen worden gezien. De Caluwé & Vermaak (2014) typeren deze beiden interventies als witdrukinterventies. Interventies die passen bij de veronderstelling dat er verandering ontstaat ten gevolge van energie en vitaliteit. Bij de RAc wordt dit ingegeven door de noodzaak om in de pas te kunnen blijven met de groei en de landelijke ontwikkelingen op het gebied van het Ad-onderwijs in Nederland. Bij de volgende stap in dit proces past meer het inrichten van het systeem waarbinnen zelfassessment leidend kan zijn voor collectief leren. Het gaat hier over leren en ontwikkelen. Interventies door een organisatiecoach op dit terrein worden door de Caluwé getypeerd als groendrukinterventies. Interventies vanuit de veronderstelling dat mensen veranderen

omdat ze kunnen leren en ontwikkelen. De RAc is een organisatie met professionals die leren en ontwikkelen hoog in het vaandel hebben staan. In het verder begeleidingstraject bij de RAc passen dan interventies als intervisie, studiedagen en het trainen op zelfassessment. In zijn artikel over reflexiviteitinterventies als begeleidingsmethodiek benoemt organisatiecoach Van Slooten (2014) binnen deze context zaken als expliciteren, gezamenlijkheid en de vertaalslag naar doelen en strategieën. Belangrijk bij deze begeleiding door een organisatiecoach is aandacht voor het ontwikkelen van gedrag dat past bij het ontwikkelen van de RAc als leergemeenschap. Zoals aangehaald door Van der Valk ontwikkelde Hattie en Timperley in 2007 een feedbackmodel dat gericht is op het verkleinen van de discrepantie tussen huidig gedrag en gewenst gedrag. Het model introduceert de begrippen feed up, feed back en feed forward (in Ruijters & Simon, (Red.), 2015, hfst.4) Dit in aanvulling op in hoofdstuk 4 genoemde spanningsvelden van Dewulf (2013) en de interventies daarbinnen door een organisatiecoach.

8. Reflectie

Het theoretische kader

Van het begin af aan stond voor mij vast dat de RAc *als systeem* leidend zou zijn voor het theoretisch kader. De basis hiervoor is voor mij gelegd in de jaren '90. Opdrachten die ik toen deed hadden te maken met de kennisintensieve-dienstverlening en waren voornamelijk gericht op het richten en inrichten van organisaties. Een systemische benadering en het besturingsparadigma van de Leeuw (1974) speelden bij het uitvoeren van deze opdrachten een belangrijke rol. Ik heb altijd de behoefte gevoeld om eens een opdracht te doen waarbij deze benadering ook als theorie in een bredere context een rol zou kunnen spelen. Misschien daardoor ook wel één van de redenen om aan de masteropleiding organisatiecoaching te beginnen. Ik realiseer mij dat dit een valkuil is omdat de mogelijkheid van een zekere tunnelvisie natuurlijk niet ondenkbaar is. Als ik echter het theoretisch kader beschouw dat nu binnen de gegeven context is gehanteerd, dan ben ik daar tevreden over. Tevreden vanwege het aggregatieniveau waarop het theoretisch kader is gebruikt. Ook tevreden omdat ik naar mijn idee in dit model een koppeling heb gemaakt tussen de meer technische benadering van organisatiebesturing en het ontwikkelen van leervermogen. Inzichten op het gebied reflexiviteit en niveaus van leren maken nu deel uit van het model.

Het gaat daarbij niet om wat zelfsturing of organisatieleren nu precies is, maar veel meer om hoe dit in een organisatie als de Rotterdam Academy kan worden ingebed. De bijdrage die deze thesis kan leveren aan de discussie over het vakgebied van een organisatiecoach kan onder andere hier worden gezocht.

Het onderzoek

Het vooronderzoek en de literatuurstudie zouden volgens planning voornamelijk in de fase van conceptualisatie worden uitgevoerd. Dit omvatte de periode mei-juni 2016. Dit is ook grotendeels gebeurd. Ik heb echter ook gemerkt dat tijdens de fase van conceptualisatie, waarin ook een aanzet werd gegeven voor het schrijven van de thesis opnieuw de theorie moest worden belicht. Als het ware vanuit een retro perspectieve benadering heb ik gekeken naar de theoretische uitgangspunten. Je zou kunnen zeggen dat dat geleid heeft tot een verdieping. Zo ging het bijvoorbeeld in de eerste fase nog over zelfassessment bestaande uit een initiërende en evaluerende functie en de besturende werking daarvan op organisatieleren. Naar aanleiding van het gebruik van een vragenlijst op het gebied van reflexiviteit is organisatieleren in deze cases nader geduid.

Bij de kwantitatieve data verzameling heb ik gebruik gemaakt van een gevalideerd instrument. Deze vragenlijst is zeer bruikbaar gebleken omdat het inzicht gaf in de manier waarop de medewerkers van de RAc hun eigen manier van evalueren waarderen en hoe zij aankijken tegen de wijze waarop zij zelf leer- en communicatieprocessen bespreken. Door gebruik te kunnen maken van het evaluatie-instrument van de Hogeschool Rotterdam was het niet moeilijk om de vragenlijst te maken en via de mail uit te zetten bij alle medewerkers. De respons van bijna 50% viel mij wel iets tegen, ik had hoger verwacht. Het tijdstip van eind mei een drukke periode kan hier debet aan zijn. Een recentelijk gehouden medewerkersonderzoek Hogeschool breed laat voor de RAc een respons zien van 74%. Daarbij moet gezegd worden dat daar vanuit het management wel meer druk op is uitgeoefend. Voldoende druk en timing zijn belangrijke componenten om bij een volgend onderzoek rekening mee te houden. De data-analyse is met behulp van Evasys gedaan. Inzicht in de resultaten hebben een belangrijke rol gespeeld bij het formuleren van de input voor de conferentie in oktober. Samen met de resultaten van de kwalitatieve verzameling en analyse hebben deze geleid tot stellingen waardoor gemeenschappelijk betekenis is gegeven aan de data.

De gezamenlijke betekenisgeving heeft plaatsgevonden tijdens een studiedag voor alle medewerkers op 27 oktober 2016. De opkomst was ongeveer 50 personen. Dit op een totaal van bijna 180 is te weinig. Vanwege de druk van het onderwijsprogramma is deze dag georganiseerd in de toetsweek van de eerste periode van het studiejaar. Dat is de enige week in de periode van september tot de kerst waarin geen roosterverplichtingen zijn. Op zich een legitieme keuze, echter in deze week ligt er ook weer veel druk op afronding en voorbereiding van onderwijsprogramma's. Studiedagen zijn binnen het HBO onderwijs facultatief en medewerkers bepalen zelf de urgentie. Ook hier geldt dat urgentiebepaling en timing belangrijke factoren zijn om rekening mee te houden bij de organisatie van toekomstige dagen. Het resultaat van de bijeenkomst is bemoedigend. Veel aanwezigen hebben het als zinvol ervaren en willen ook graag hiermee verder. Zaak is nu om dit proces levend te houden.

[De begeleiding als organisatiecoach](#)

Bij het aangaan van een opdracht hoort een fase van contracteren. Een fase waarin je over en weer verwachtingen en beoogde resultaten benoemt. Ik vind dat zelf de minst prettige fase van een opdracht, omdat ik het gevoel heb dat het mij beperkt. Zeker in het geval van deze opdracht, omdat het initiatief voor de opdracht bij mij lag en omdat het gaat over de organisatie waar ik zelf werkzaam ben. Om die reden heb ik er voor gekozen om het begeleidingstraject organisch in te steken. Een organische benadering past bij en ook bij mijn opdrachtgevers. Ik gebruik hier bewust de meervoudsvorm omdat er sprake is van een formele opdrachtgever, de directeur en een ambassadeur van de opdracht. De ambassadeur is mijn direct leidinggevende. Met hem werk ik ook in breder verband samen, bij de ontwikkelingen van Ad-onderwijs in Nederland en daarbuiten. Deze organische aanpak is overigens geen "we zien wel" benadering, maar meer één die gebaseerd is op het zoals ik dat noem, het *aikido* principe. Aikido is een krijgskunst die gebaseerd is op het gebruik maken van kracht van je tegenstander, niet om te winnen maar om beiden te kunnen ontwikkelen. Voor mij betekent dat een middelpuntzoekend proces dat bestaat uit de volgende fasen: meebewegen, energie toevoegen, sturen en scoren. Dit proces is meerdere keren achter elkaar doorlopen tijdens deze opdracht. Ieder doorlopen proces, hoe klein dan ook is in dit verband als interventie door de organisatiecoach te zien. Een bepalend voorbeeld voor mij uit deze benadering is geweest de organisatie van de studiedag. Naast

deze opdracht loopt ook de ontwikkeling van het strategisch beleidsplan 2016-2021. De geplande studiedag in oktober zou in het teken staan van dit plan. Door in eerste instantie mee te bewegen met de directeur rondom dit strategisch plan, was ik in staat om energie aan dit proces toe te voegen door elementen uit het onderzoek te koppelen aan strategische uitgangspunten. Op dat moment gingen beide trajecten gelijk op, het moment om de studiedag te richten op de hoofdvraag uit deze thesis.

Het lijkt erop dat deze aanpak in deze situatie heeft gewerkt. Dit is overigens wel een aanname van mijn kant die ik niet echt onderzocht hebt. Had ik meer of minder moeten doen? Het is juist het verder onderzoeken van deze vraag die een bijdrage kan leveren aan ontwikkeling van organisatiecoach als vakgebied.

Literatuur

- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*.
- Boomen, F. van den & J. van Jaarsveld (red.) (2011). *Organisatiecoaching in de praktijk: leren verlangen naar de zee*. Neer: Kloosterhof.
- Boonstra, J. (2013). *Cultural Change and Leadership in Organizations: a practical guide to successful organizational change*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Bos, R. ten (2014). Lerende organisatie en foutentolerantie. *Management en Organisatie*, nummer 2, 76-89.
- Boswijk, H. (1992, november 16). Complexiteit in evolutionair en organisatorisch perspectief. *Proefschrift ter verkrijging van de graad tot Doctor aan de TU Delft*. Delft: Bibliotheek Technische Universiteit.
- Caluwé, L. de & H. Vermaak (2014). *Leren veranderen: een handboek voor de veranderkundige*. Deventer: Vakmedianet.
- Campbell, D. C., T. Coldicott & K. Kinsella (1994). *Systematic work with Organizations: a new model for managers and change agents*. London: Karnac Books.
- Dam, N. van & J. Marcus (2005). *Organisatie en Management: een praktijk gerichte benadering*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Dewulf, L. (2003). Gras groeit niet door eraan te trekken. *Tijdschrift; Opleiding & Ontwikkeling* 16, nr.5.
- Dijkhuis, H. (2014). Het effect van een assessment-training op studieprestaties. *Meesterwerken, lustrumeditie MEBIT*.
- Donovan, M.F, S.R. Meijer & S.F. Fitzgerald (2007). Transformative learning, and appreciative inquiry; a more perfect union for deep organizational change. *ACAD MANAGE PROC August 1, 2007* 2007:1 1-6; doi:10.5465/AMBPP.2007.26533228.
- Doorewaard, H. & P. Verschuren (2015). *Het ontwerpen van een onderzoek*. Amsterdam: Boom en Lemma uitgevers.
- Easterby-Smith, M. & M.A. Lyles (2011). *Handbook of Organisational Learning & knowledge Management*. West Sussex: Wiley.
- Evers, J. (. (2013). *Kwalitatief interviewen: kunst en kunde*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Have, S. ten, W. ten Have & B. Janssen (2010). *Het Veranderboek: 70 verhalen van managers over organisatieverandering*. Amsterdam: Mediawerf.

- Heorhiadi, A. L., K. La Ventura & J. Conbere (sd). *What do organizations need to learn to become a learning organization*. Opgehaald van Research Gate:
<http://www.researchgate.net/publication/263652996>
- Homan, T. (2008). De binnenkant van organisatieverandering. *HRM in de praktijk*, aflvering 42B.
- Homan, T. (2015). *Organisatiedynamica: theorie en praktijk van organisatieverandering*. Amsterdam: Academic Service.
- Inkpen, A. (1996). Creating Knowledge through Collaboration. *California Management Review*, 123-140.
- In't Veld, J. (1994). *Analyse van organisatieproblemen: een toepassing van denken in systemen en processen*. Leiden: Stenfert Kroese.
- (2009). *Jaarverslag HR*.
- Jansen, T. (2016, april 12). *Beests*. Opgehaald van Theo Jansen's strandbeest:
<http://www.strandbeest.com>
- Kessels, J. (2001, februari 8). Verleiden tot kennisproductiviteit. *Rede uitgesproken bij het aanvaarden van het ambt van Hoogleraar, TU Twente*, 26. Enschede.
- Klev, R. & L. Morten (2012). *Participative Transformation: learning and development in practising Change*. Franham: Gower.
- Lange, R. de, H. Schuman & N. Montesano Montessori (2011). *Praktijkonderzoek voor reflektieve professionals*. Antwerpen: Garant.
- Leeuw, A. de. (1974). *Systeemleer en Organiseerkunde: een onderzoek naar de mogelijke bijdragen van de systeemleer tot de integrale organiseerkunde*. Leiden: Stenfert Kroese.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research, A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mintzberg, H. (1979). *Structuring of organizations: a synthesis of the research*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Muris, M. & M. Marcus (2016). *Strategisch beleidsplan RAc 2016-2021*. Rotterdam: Rotterdam Academy.
- Plomp, T. & N. Nieuwveeb (red.) (2010). *An introduction to Educational Design Research*. Enschede: SLO-Netherlands Institute for curriculum development.
- Ruijters, M. & I. Veldkamp (2012). *Drie, vormgeven aan organisatieontwikkeling*. Deventer: Kluwer.
- Ruijters, M. & R-J. Simons (2015). *Canon van het leren: 50 concepten en hun grondleggers*. Deventer: Vakmedianet.

- Saunders, M.L., P. Lewis, A. Thornhill, M. Booij & J.P. Verkckens (2011). *Methoden en technieken van onderzoek*. Amsterdam: Pierson Education Benelux.
- Schippers, M.C., D.N. den Hartog & P.L. Koopman (2005). Reflexiviteit van teams; ontwikkeling van een instrument. *Gedrag en organisatie*.
- Sekaran, U. & R. Bougie (2014). *Research methods for business*. West Sussex: Wiley.
- Senge, P. (1992). *De vijfde discipline: de kunst en praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum Management.
- Slooten, K. van (2014). Reflexiviteitsinterventies als begeleidingsmethodiek. *Tijdschrift voor begeleidingskunde*, 26-34.
- Sprenger, C. (red), C.H. van Eijnden, S. ten Have & F. Ossel (1995). *Vier competenties van de lerende organisatie*. Den Haag: Delwel Uitgeverij.
- Stewart, V.R. (2006, december 15). How organizational learning occurs through Academic Quality Improvement Program (AQIP) action projects: a community college experience. *Dissertation for the degree of Doctor of Education, University of Illinois*. Urbana-Champaign, USA.
- Ulrich, H. & G.J.B. Probst (1991). *Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln*. Bern: Haupt.
- Veldhuizen, B. van (2011, februari 11). Lerend werken, werkend leren. *Proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor aan de Universiteit van Utrecht*. Utrecht: Veldhuizen.
- WHW. (sd). Opgehaald van <http://wetten.overheid.nl/jci1.3:c:BWBR0005682&hoofdstuk=5a&z=2016-01-01&g=2016-01-01>

Bijlagen

Bijlage 1: Survey resultaat Reflexiviteit Rotterdam Academy aan dit document toegevoegd.

Bijlage 2: Digitale bestanden USB

- Artikel Reflexiviteit van teams: ontwikkeling van een instrument
- Kwantitatieve data
 - Rapportage per organisatieonderdeel
 - Ruwe data in SPSS formaat
- Kwalitatieve data
 - Transcripten interviews
 - Respondent 1
 - Respondent 2
 - Respondent 3
 - Respondent 4
 - Respondent 5
 - Respondent 6
 - Data t.b.v secundaire analyse NSE enquête
 - Concept Beleidsplan RAc 2016-2021
- Stellingen + instructie zoekconferentie 27-10-2016