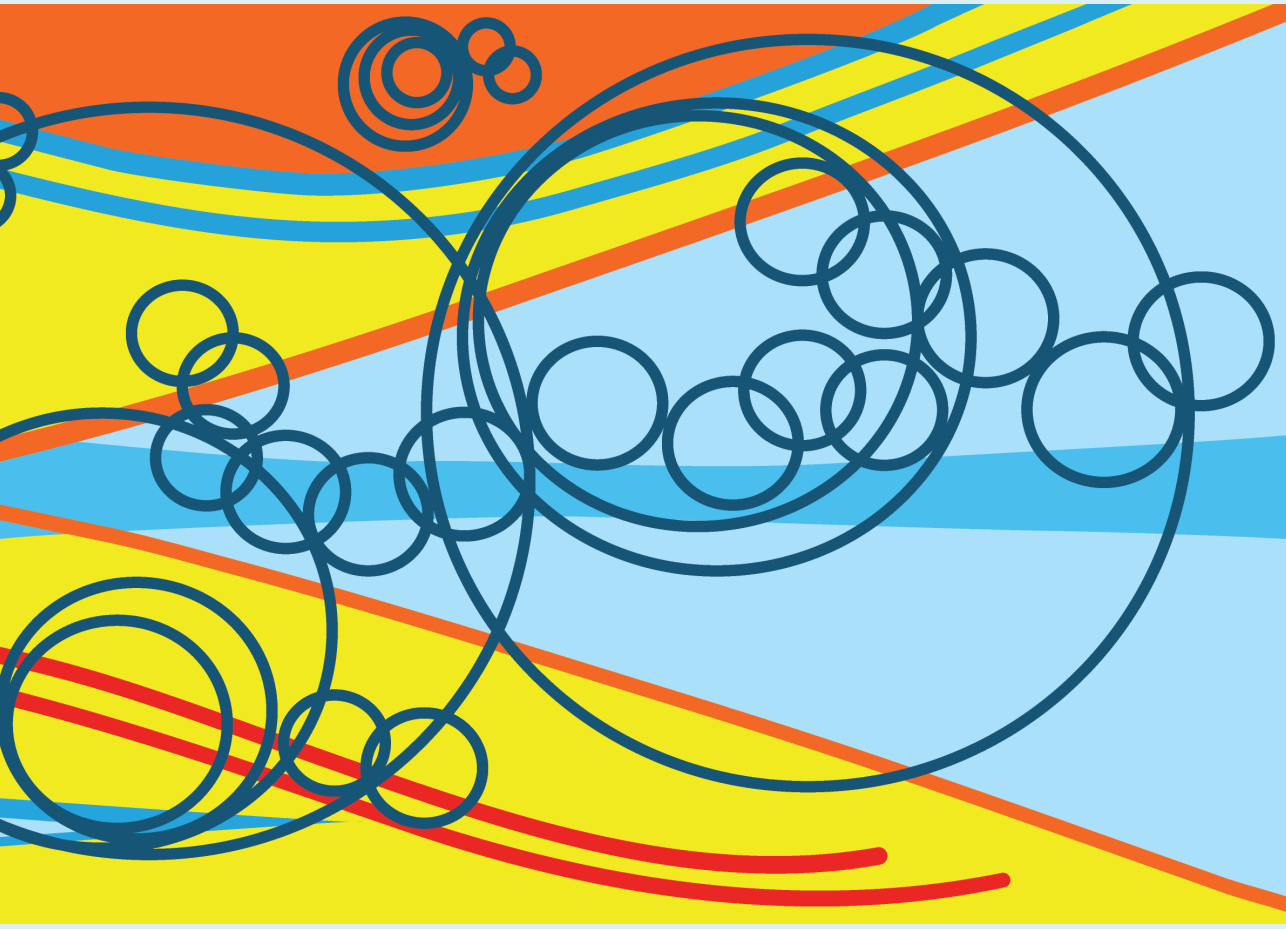
WERKREGELS VOOR INNOVATIEMANAGERS

Vernieuwing in het hoger beroepsonderwijs in een versnelling



REMCO COPPOOLSE

WERKREGELS VOOR INNOVATIEMANAGERS

Vernieuwing in het hoger beroepsonderwijs in een versnelling

Remco Coppoolse

ISBN: 978-94-6295-879-1

Lay-out: ProefschriftMaken // www.proefschriftmaken.nl
Gedrukt door: ProefschriftMaken // www.proefschriftmaken.nl

Copyright: ©2018, Remco Coppoolse, Utrecht. Niks uit deze uitgave mag worden gebruikt zonder toestemming van de auteur. Maar vragen staat vrij en de kans is groot dat de auteur gewoon “ja” zegt.

Werkregels voor innovatiemanagers

Vernieuwing in het hoger beroepsonderwijs in een versnelling

Work rules for innovation managers

Acceleration of innovation in higher professional education

(with a summary in English)

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor aan de Universiteit Utrecht
op gezag van de rector magnificus, prof.dr. G.J. van der Zwaan,
ingevolge het besluit van het college voor promoties in het openbaar
te verdedigen op vrijdag 6 april 2018 des middags te 12.45 uur

door

Remco Coppoolse

geboren op 24 juli 1971
te Vlissingen

Promotoren:
Prof.dr. A.J. Meijer
Prof.dr. G.A.C. Smid

Inhoudsopgave

Lijst van tabellen en figuren 9

Hoofdstuk 1. Het beperkte succes van onderwijsinnovatie

1.1 Noodzaak voor onderwijsinnovatie in het hbo 13
1.2 Weeffouten in benadering van onderwijsinnovatie 14
1.3 De problematiek van top-down onderwijsinnovatie 16
1.4 Zoektocht naar werkregels voor innovatiemanagers 20
1.5 Beoogde relevantie van het onderzoek voor theorievorming en maatschappij 26

Hoofdstuk 2. Onderwijsinnovatie vanuit een dynamisch multi-actor perspectief

2.1 Van lineair single actor perspectief naar dynamisch multi-actor perspectief 33
2.2 Uitwerking van het dynamisch multi-actor perspectief: de ontwikkelcyclus 35
2.3 Inzichten over continuïteit of stagnatie in onderwijsinnovatie 41
2.4 Conclusie: inzichten over continuïteit en stagnatie in onderwijsinnovatie 47

Hoofdstuk 3. Een oriëntatiebasis voor innovatiemanagers

3.1 Construeren van werkregels 53
3.2 Wat zijn werkregels? 53
3.3 Veronderstellingen over werkregels en de continuïteit in onderwijsinnovatie 54
3.4 Oriëntatiebasis voor innovatiemanagers 56
3.5 Conclusie: ontwerpcriteria voor een generieke oriëntatiebasis 61

Hoofdstuk 4. Onderzoeksdesign

4.1 Ontwerpgericht onderzoek 67
4.2 Strategie met verschillende onderzoekmethodes 69
4.3 Rol van de onderzoeker 74
4.4 Conclusie: ontwerpgericht onderzoek naar een generieke oriëntatiebasis 77

Hoofdstuk 5. Kandidaat-werkregels uit een exploratieve casestudie

5.1 Ontwikkelen van eerste kandidaat-werkregels 83
5.2 Patronen van stagnatie en continuïteit 88
5.3 Kandidaat-werkregels uit de exploratieve casestudie 94
5.4 Conclusie: eerste kandidaat-werkregels voor de oriëntatiebasis 96

Hoofdstuk 6. Kandidaat-werkregels volgens ervaren innovatiemanagers

6.1 Naar een uitbreiding van de kandidaat-werkregels 103
6.2 Opzet van de Delphi-studie 103
6.3 Kandidaat-werkregels uit de Delphi-studie 108
6.4 Conclusie: uitbreiding en verfijning van de kandidaat-werkregels 116

Hoofdstuk 7. Kandidaat-werkregels uit *learning histories* van onderwijsinnovatie

7.1 Op zoek naar aanvullingen op de kandidaat-werkregels 123
7.2 *Learning history* 1. Invoering *blended learning* - Domein Educatie 136
7.3 *Learning history* 2. Curriculumherziening – Domein Gezondheidszorg 152
7.4 *Learning history* 3. Herontwerp curriculum – Domein Recht 167
7.5 Kandidaat-werkregels uit de *learning histories* 186
7.6 Conclusie: kandidaat-werkregels uit voorbeelden onderwijsinnovatie 191

Hoofdstuk 8. Definitieve werkregels voor innovatiemanagers

8.1 Naar een oriëntatiebasis 199
8.2 Analyse van de kandidaat-werkregels 200
8.3 Werkregels beschouwd vanuit een dynamisch multi-actor perspectief 203
8.4 Een ordeningskader van de werkregels 208
8.5 Generieke oriëntatiebasis voor innovatiemanagers 212
8.6 Invloed van de werkregels op de ontwikkelenergie in de ontwerppraktijk 218
8.7 Ervaringen met inzet van de oriëntatiebasis in de onderwijsinnovatiepraktijk 222
8.8 Conclusie: inzet oriëntatiebasis verhoogt continuïteit 231

Hoofdstuk 9. Dynamisch innovatiemanagement in onderwijs

9.1 Oriëntatiebasis: een model voor onderwijsinnovatie 237
9.2 Theoretische bijdragen van de studie 246

9.3 Bijdrage aan praktijk 249
9.4 Reflectie op de onderzoeksmethoden 252
9.5 Aanbevelingen voor verdere ontwikkeling van de oriëntatiebasis 255

Referenties 259

Bijlages
Bijlage 1. Artikelen uit de literatuurreview 271
Bijlage 2. Interviewschema ontwikkelaars - Exploratieve casestudie 273
Bijlage 3. Vragenlijst Logboek - Exploratieve casestudie 274
Bijlage 4. Vragenlijst ronde 1 - Delphi-studie 274
Bijlage 5. Interviewschema - *Learning history* onderzoek 275

English Summary 277

Samenvatting 287

Dankwoord 297

Curriculum Vitae 301

Lijst van tabellen en figuren

Hoofdstuk 1
Figuur 1. Innovatiestrategieën in onderwijsinnovatie (gebaseerd op Williams & Parr, 2004) 20

Hoofdstuk 2
Tabel 1. Zoektermen gerelateerd aan continuïteit en stagnatie in onderwijsinnovaties 42
Figuur 2. Ontwikkelcyclus volgens Van Delden (2009) 39

Hoofdstuk 3
Tabel 2. Uitwerking van soorten oriëntatiebases (Vermaak, 2009) 59
Figuur 3. Structuur van de cultureel-historische activiteitstheorie (Engeström, 1987) toegepast op onderwijsinnovatie 55

Hoofdstuk 4
Figuur 4. Onderzoeksdesign van het onderzoek naar werkregels voor innovatiemanagers van onderwijsinnovatie 69

Hoofdstuk 5
Tabel 3. Overzicht van de dataverzameling in de exploratieve casestudie 88

Hoofdstuk 6
Tabel 4. Aantal deelnemers, soort vragen en opbrengsten van de rondes in de Delphi-studie 105
Tabel 5. Overzicht van de kandidaat-werkregels uit de Delphi-studie 113

Hoofdstuk 7
Tabel 6. Overzicht van het aantal interviews per *learning history*, met een onderverdeling naar aantal interviews in de binnenkring en de buitenkring 133
Tabel 7. Aantal fragmenten per opmerkelijke resultaat in *learning history* 1 die bijdragen aan continuïteit of stagnatie ingedeeld naar actor 137
Tabel 8. Aantal fragmenten per opmerkelijke resultaat in *learning history* 2 die bijdragen aan continuïteit of stagnatie ingedeeld naar bron 154
Tabel 9. Aantal fragmenten per opmerkelijke resultaat in *learning history* 3 die bijdragen aan continuïteit of stagnatie ingedeeld naar bron 168
Figuur 5. Overzicht van de ontwikkelstappen in het herontwerp van de bachelor opleiding 173

Hoofdstuk 8
Figuur 6. Een ordeningskader van het verloop van onderwijsinnovatie in vier rondes 212
Figuur 7. Generieke oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels 217

Hoofdstuk 9
Figuur 8. Generieke oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels 241

Hoofdstuk 1

Het beperkte succes van onderwijsinnovatie

Dit hoofdstuk geeft aan dat uitblijvende resultaten in onderwijsinnovatie het gevolg zijn van de gekozen top-down innovatieaanpak. Binnen die aanpak zijn denken en doen gescheiden, ontbreekt de dialoog met verschillende groepen actoren en worden ontwikkelaars niet betrokken bij het bedenken van de onderwijsinnovatie. De top-down innovatieaanpak is gebaseerd op een lineair single actor perspectief, waarin de veronderstelling is dat het verloop van een onderwijsinnovatie planbaar is. Dit doet geen recht aan de dynamiek van de processen in onderwijsinnovatie als gevolg van de inbreng van verschillende groepen actoren. Een verschuiving naar een innovatieaanpak die meer recht doet aan die dynamiek ligt voor de hand. Het hoofdstuk bespreekt de vraag wat deze verschuiving betekent voor de rol van de leider van de onderwijsinnovatie, de innovatiemanager. Om deze innovatiemanager te ondersteunen bij het leiden van het innovatieproces, uitgaande van een dynamische multi-actor perspectief, zijn werkregels nodig waarmee de innovatiemanager de continuïteit in het innovatieproces kan beïnvloeden en stagnatie kan voorkomen. Dit hoofdstuk beschrijft de route die ik heb gevolgd om tot dergelijke werkregels te komen.

1.1 NOODZAAK VOOR ONDERWIJSINNOVATIE IN HET HBO

De lat in het onderwijs moet omhoog als Nederland bij de top-5 van wereldwijde kenniseconomieën wil blijven horen, zo beschrijft Van der Klink (2012) in zijn inaugurele rede. In dat tijdsbeeld vinden allerlei veranderingen plaats die ingrijpen op de onderwijssector, waaronder het hoger beroepsonderwijs (hbo). Beleid van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) is erop gericht om Nederland omhoog te duwen als kenniseconomie en OCW heeft stimulerende maatregelen getroffen om die ambitie waar te maken. Voorbeelden van deze maatregelen zijn dat hogescholen Universities of Applied Sciences zijn gaan heten en lectoren zijn geïnstalleerd waardoor meer praktijkgericht onderzoek wordt gedaan. Verder zijn prestatieafspraken gemaakt tussen het ministerie en hogescholen, is de toetsing van de kwaliteit van de opleidingen in het hbo strenger geworden, worden mogelijkheden gecreëerd voor excellente studenten en stimuleert OCW het hbo om maatwerk te bieden voor volwassenen om hun studie te combineren met een baan en gezinssituatie. Al deze maatregelen zijn gericht op het verhogen van de kwaliteit van onderwijs wat ten goede komt aan de kenniseconomie (Sianesi & Van Renen, 2003). Deze maatregelen vragen om een flinke onderwijsinnovatie.

Onderwijsinnovaties zoals nu vormgegeven sijpelen maar moeizaam door in de onderwijsuitvoering (Fullan, 2007). Ook in Nederland is er zorg over de manier waarop grote onderwijsvernieuwingen zijn ingevoerd. Dit geldt niet enkel voor het hbo, maar ook voor andere onderwijssectoren. Deze zorg was aanleiding tot de installatie van een parlementaire onderzoekscommissie die de invoering van de Basisvorming, de Tweede Fase en het vmbo heeft bestudeerd. De uitkomsten zijn dat onderwijsvernieuwingen draagvlak in het onderwijsveld gemist hebben en onvoldoende (wetenschappelijk) onderbouwd zijn (Commissie Dijsselbloem, 2008). In het hoger beroepsonderwijs hebben we het afgelopen decennium een verschuiving zien optreden naar meer complexe innovaties (Schell-Kiehl & Gellevij, 2011). De noodzaak tot onderwijsinnovatie in het hbo en de beperkte effectiviteit waarmee recente innovaties zijn doorgevoerd geven het belang weer van het vinden van een manier van onderwijsinnovatie die leidt tot veranderingen in de onderwijsuitvoering. Dit proefschrift tracht de kennis over onderwijsinnovaties en succes- en faalfactoren in kaart te brengen en zo bij te dragen aan het laten slagen van onderwijsinnovaties in het hbo.

1.2 WEEFFOUTEN IN BENADERING VAN ONDERWIJSINNOVATIE

Als betrokkene en projectleider van onderwijsinnovaties ervaar ik, de auteur van dit proefschrift, regelmatig hoe lastig het is om onderwijsinnovaties aan de gang te houden. Te vaak komt de continuïteit van de onderwijsinnovatie onder druk te staan of stagneert het innovatieproces, waardoor beoogde resultaten niet worden behaald. In het volgende voorbeeld, een onderwijsinnovatie waar ik zelf bij betrokken ben geweest als innovatiemanager, wordt geïllustreerd hoe stagnatie zich kan voordoen.

Het Transferpunt Vaardigheidsonderwijs, een samenwerkingsverband van de Universiteit Maastricht en de Hogeschool Arnhem en Nijmegen, had met succes vaardigheidsonderwijs ontwikkeld voor alle opleidingen Verpleegkunde in Nederland. Managers van de opleidingen Fysiotherapie van verschillende hogescholen zagen de voorbeelden bij Verpleegkunde. Zij raakten enthousiast over het idee om gezamenlijk programma's te maken voor opleidingen Fysiotherapie. De opleidingsmanagers gaven vanuit hun samenwerkingsverband (SROF) opdracht aan het Transferpunt om werkboeken en video's te maken. De voorzitter van het SROF was de opdrachtgever. De opleidingsmanagers zouden zorgen voor de afname van het onderwijsmateriaal dat door het Transferpunt werd ontwikkeld. Verder zegden de opleidingsmanagers medewerking toe in de zin van inzet van expertdocenten. Onderling maakten ze een verdeelsleutel over de inzet, waarna de ontwikkeling van het materiaal van start ging. Ik werd met mijn achtergrond als fysiotherapeut en opleidingskundige gevraagd om dit proces te managen. Toen ik instapte was, met een enorme vertraging, een eerste set van drie werkboeken en video's ontwikkeld. Ik kreeg de opdracht om de elf werkboeken, video's en een cd-rom die nog gepland waren met enige spoed te ontwikkelen. Om met ontwikkelaars, opdrachtgevers en gebruikers uit opleidingen te overleggen over de voortgang, om ideeën af te stemmen en om betrokkenheid te organiseren reisde ik drie keer per week vanuit Maastricht noordwaarts. Een ontmoetingspunt in Utrecht in de buurt van het Centraal Station werd nagenoeg mijn kantoor. Die inspanningen waren niet voor niets. Langzaam kwam de stroom op gang en werd er door ontwikkelaars van hogescholen materiaal aangeleverd. Ik werkte het materiaal dat docenten aanleverden samen met een vormgever uit tot een werkboek. Verder maakte ik samen met een videoproductiebedrijf scripts voor de video's en een cd-rom. De moeilijkheid hierbij was dat ik voor de inhoud van de onderwijsproducten afhankelijk was van wat docenten aanleverden. Per slot van rekening waren zij de experts. Juist daar zat een kink in de kabel. Het merendeel van de docenten was steevast te laat met het aanleveren van inhoud. Veel van de uitwerkingen die ik ontving, moest ik alsnog aanzienlijk bewerken voordat ze in een werkboek konden worden opgenomen of bruikbaar waren als script voor een

video. Opvallend genoeg liep mijn mailbox in de eerste week van de zomervakantie plotseling vol met uitwerkingen van docenten. Het leek erop dat docenten pas ruimte in hun agenda hadden als hun werkzaamheden in het lopende opleidingsjaar waren afgerond. Als ik het gebrek aan voortgang rapporteerde aan de opleidingsmanagers, kreeg ik dat vaak als een boemerang terug in de trant van: "Jij hebt het productietempo toegezegd, dan moet je het ook regelen". De opdrachtgever, de voorzitter van het SROF, had begrip voor de situatie van mij en het Transferpunt. Hij bemiddelde tussen mij en de opleidingsmanagers, maar kreeg het ook niet voor elkaar dat docenten sneller gingen leveren.

Ondanks alle strubbelingen en met grote vertraging leverden we als Transferpunt zoals afgesproken elf werkboeken, bijhorende video's en een cd-rom. Maar nu ontstond het volgende probleem, de afname. Vooraf was afgesproken dat 75% van de opleidingen 75% van de werkboeken zou afnemen. Onder die voorwaarde kon het materiaal ontwikkeld worden. Uit de verkoopcijfers bleek echter dat die aantallen bij lange na niet werden gehaald. Als 20% van de opleidingen 20% van het materiaal gebruikten, was het veel. Tussen de opleidingsmanagers van de verschillende opleidingen ontstond wrijving. Het niet nakomen van de afspraken over de afname had nadelige financiële gevolgen voor alle opleidingen. Om te begrijpen waarom de afname achterbleef, en om een indruk te krijgen hoe het vaardigheidsonderwijs een plek kreeg in het onderwijsprogramma, bezocht ik de diverse opleidingen. Wat de verkoopcijfers al deden vermoeden, zag ik bevestigd in de uitvoering. Het ontwikkelde materiaal werd weinig gebruikt. De docenten die het materiaal hadden ontwikkeld, gebruikten het wel. Andere docenten waren vaak niet tevreden of zeiden dat ze het materiaal niet kenden. Wel vond ik bij het bestuderen van hun moduleboeken, tot mijn verbazing, verschillende keren uitgebreide kopieën van het materiaal uit de werkboeken. Ik begon te vermoeden dat er in de aanpak van dit project een behoorlijke "weeffout" zat: de toekomstige gebruikers van het materiaal kwamen pas in beeld als het materiaal af is. En de resultaten namen zij niet zonder meer over, in tegenstelling tot wat met de opleidingsmanagers was afgesproken.

Terugkijkend kan geconstateerd worden dat dit project mooi materiaal heeft voortgebracht, maar dat dit door de gehanteerde aanpak uiteindelijk nauwelijks werd gebruikt. Het voorbeeld laat zien dat een hele reeks spelers, met elk een eigen inbreng, invloed uitoefende op het verloop waardoor stagnatie kon ontstaan. Het gevolg in de beschreven onderwijsinnovatie was dat het enthousiasme van betrokkenen zoals opleidingsmanagers, docenten en zelfs de projectleider regelmatig het nulpunt naderde. De vraag is nu of dat te voorkomen was geweest. Een onderwijsinnovatie inrichten zoals in dit voorbeeld is gedaan, leidt kennelijk tot stagnatie in het in-

novatieproces. Maar had een andere aanpak wel het enthousiasme van betrokkenen kunnen vasthouden en tot continuïteit in de onderwijsinnovatie hebben geleid? Dit voorbeeld biedt aanknopingspunten om te verhelderen hoe onderwijsinnovaties worden benaderd en welke problemen in die benadering schuilen.

1.3 DE PROBLEMATIEK VAN TOP-DOWN ONDERWIJSINNOVATIE

Voordat ingegaan wordt op welke problematiek schuilt in top-down onderwijsinnovaties, is het zaak te bespreken wat in dit proefschrift wordt bedoeld met deze aanpak. In de literatuur ontbreekt het aan een eenduidig begrip van wat wordt verstaan onder onderwijsinnovatie (Verbiest, 2011; Waslander, 2007). Diverse termen worden door elkaar heen gebruikt: onderwijsverandering, onderwijsverbetering, onderwijsinnovatie, schoolontwikkeling en schoolverandering. Allemaal begrippen die min of meer hetzelfde bedoelen, zonder dat wordt uitgewerkt waarover het gaat (Verbiest, 2011). Ook Waslander (2007) constateert dat weinig auteurs zich wagen aan een definitie van de term onderwijsinnovatie en overwegend vage beschrijvingen hanteren, zonder duidelijk te maken wat ze er precies onder verstaan. In reactie daarop omschrijft Waslander (2007) onderwijsinnovaties als een concept of een idee, de praktische vertaling daarvan en de uitvoering in het onderwijs, die zich manifesteren als een verandering van gedrag die is ingebed in de dagelijkse routine. Een innovatie is een oplossing van een probleem, en creëert als zodanig meerwaarde voor de toekomst (Waslander, 2007).

Een aanpak van onderwijsinnovatie die veel voorkomt en die hier centraal staat, is top-down onderwijsinnovatie. De notie "top-down" doelt op het fenomeen dat een lijnfunctionaris in de onderwijsorganisatie een (externe) aanleiding omzet in een (intern) veranderinitiatief (Godin, 2006). Het gaat daarbij niet om een exacte scheiding van aanleidingen of om wie er al aan de gang was met het idee. Het onderscheid tussen externe en interne aanleidingen is immers niet altijd scherp te maken. Meestal is er sprake van een samenspel van aanleidingen. Externe ontwikkelingen worden vaak door individuele docenten of docententeams al ingepast in het onderwijs, zonder dat daar een veranderinitiatief vanuit een lijnfunctionaris aan voorafgaat. Of docenten brengen externe ontwikkelingen binnen in de organisatie, waarna een lijnmanager die ontwikkelingen overneemt als veranderinitiatief. Het gaat veel meer om ontwikkelingen waar een onderwijsinstelling iets mee wil of moet, en die invloed heeft op de onderwijsuitvoering. Het gaat er bovendien om dat die ontwikkeling wordt opgepikt in een organisatie en op een moment leidt tot een veranderinitiatief van een lijnmanager. In het voorbeeld van de ontwikkeling

van vaardigheidsonderwijs voor Fysiotherapie waren de gezamenlijke opleidingsmanagers de initiatiefnemers. Zij zagen de skillslabmethode, die in het onderwijs voor verpleegkunde succesvol bleek, als oplossing van de transferproblematiek van studenten fysiotherapie. Docenten experimenteerden al met onderdelen van de methode, zoals het werken met uitgewerkte protocollen voor de fysiotherapeutische vaardigheden en het inzetten van simulatiepatiënten, maar dat bleef bij individuele initiatieven van docenten. Door de afstemming tussen de opleidingsmanagers kon er een groot programma starten. In dat programma werd, met behulp van deskundigen op het gebied van de skillslabmethode, vaardigheidsonderwijs ontwikkeld voor alle opleidingen fysiotherapie en voor een breed scala aan fysiotherapeutische vaardigheden. Ook in dit voorbeeld leidden verschillende aanleidingen tot een veranderinitiatief vanuit lijnmanagement.

Top-down onderwijsinnovatie in dit onderzoek is gedefinieerd als *het fenomeen waarbij een lijnfunctionaris in de onderwijsorganisatie bij een aanleiding een veranderinitiatief neemt en een impuls afgeeft naar anderen in zijn organisatie, met als doel dat een concept of een idee door praktische vertaling en uitvoering het probleem oplost dat de aanleiding agendeert. Door dat initiatief komt een praktische vertaling naar de uitvoering in het onderwijs op gang die zich manifesteert als een verandering van gedrag en die is ingebed in de dagelijkse routine van de onderwijsuitvoering.* De vraag die nu ontstaat, is op welke manier onderwijsinnovatie volgens deze definitie verder wordt uitgewerkt en welke kernproblemen schuilen in deze benadering.

In het hbo lijkt een reflexmatige neiging te bestaan om onderwijsinnovatie aan te gaan met een top-down aanpak (Klink, 2012). Deze neiging komt voort uit meer dan een halve eeuw onderwijsinnovatie (Hargreaves, 2001; Desimone, 2002; Waslander, 2007; Van der Bolt, Studulski, Van der Vegt & Bontje, 2006; Cozijnsen, 2004). Eind jaren vijftig in de vorige eeuw leidde het Sputnik-succes van de Sovjet-Unie tot grote druk in de westerse wereld om het onderwijsstelsel te herzien. De regering van de Verenigde Staten besefte dat ze een slag in kennisontwikkeling hadden verloren en drong aan op een stevige onderwijsherziening. Onderwijsprogramma's werden ontwikkeld en scholen kregen de opdracht deze te implementeren. Dat wordt gezien als de eerste top-down benadering voor onderwijsinnovatie. Sindsdien is deze aanpak dominant aanwezig in het onderwijs (Van der Bolt et al., 2006; Waslander, 2007). De uitwerking van deze benadering verloopt meestal als volgt: Het veranderinitiatief wordt door een directeur of lijnmanager gedelegeerd aan een innovatiemanager. In een project is dat de projectleider. De projectleider knipt de opdracht in behapbare delen en zet die uit in een tijdschema met op te leveren resultaten per fase. De projectleider wordt gesteund door een projectgroep die

bestaat uit docenten, ontwikkelaars of anderen die direct invloed hebben op wat er in de onderwijsuitvoering gebeurt. De projectleider legt verantwoording af aan zijn opdrachtgever of een daarvoor ingerichte stuurgroep, die bestaat uit stakeholders die meebeslissen over de voortgang in het project. Echter, de kans dat een innovatie volgens deze top-down benadering leidt tot veranderingen in onderwijsuitvoering is klein (Miedema & Stam, 2008; Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004; Van den Berg & Vandenberghe, 2005; Fullan, 2007; Campbell, 1996; Achinstein, 2002; Little, 2002; Kwakman 2013; Polder, 2004). Er is een groot verschil tussen wat achter de tekentafel wordt bedacht en wat er in de onderwijsuitvoering verandert (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004; Van Streun, 2002; Waslander, 2007).

Twee kernproblemen in de top-down aanpak verklaren het uitblijven van resultaten. Het eerste kernprobleem is dat de benadering uitgaat van een *planmatige lineaire basisredenering* die geen recht doet aan de dynamiek in onderwijsinnovaties. De veronderstelling die ten grondslag ligt aan de lineaire redenering is dat een innovatie een rationeel proces is en een lineair verloop kent dat goed te plannen is in de tijd. De lineaire redenering houdt in dat door middel van onderzoek een centraal idee wordt uitgewerkt tot leermateriaal of didactische aanpakken. Die uitwerking wordt vervolgens door implementatiedeskundigen binnen de scholen verspreid (Onderwijsraad, 2011). Echter, uit evaluatieonderzoek blijkt dat het onderwijs zich niet zo planmatig laat innoveren als de architecten van ambitieuze innovaties verwachtten (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). Planmatig en lineair blijken geen goede handvatten voor het aansturen van onderwijsinnovaties (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). De dynamiek en het verloop in onderwijsinnovaties lijken moeilijk te voorspellen. Een vooraf vastgesteld tijdspad zal daardoor zelden worden gerealiseerd.

Het tweede kernprobleem van top-down onderwijsinnovaties is dat de innovatie uitgaat van het perspectief van één specifieke actor, namelijk de opdrachtgever. De Commissie Leraren (2007) beschrijft dat de vernieuwingen worden opgelegd door overheid, bestuur, management en externe adviseurs, maar dat voorbijgegaan wordt aan het inhoudelijke debat met docenten. Andere auteurs wijzen erop dat de docenten niet worden betrokken bij de onderwijsinnovatie (Hargreaves, 2001; Van der Bolt et al., 2006; Fullan, 2007). De docent wordt niet als een ontwerper van onderwijs gezien, maar als uitvoerder van vernieuwingen die door anderen zijn bedacht (Fullan, 2007; Verloop, Van Driel & Meijer, 2001; Hargreaves, 2001). Aan het perspectief, de werkopvattingen, de visies, aannames én aan de ontwerpactiviteiten van de docenten wordt nagenoeg geheel voorbijgegaan (Nelissen, 2003). Er bestaat in de literatuur brede overeenstemming over de constatering dat het voor docenten lastig, zo niet ondoenlijk is om door anderen bedachte onderwijsvernieuwingen

uit te voeren (Ghaith & Yaghi, 1997). Het door de vernieuwing "voorgeschreven" docentgedrag correspondeert vaak niet met de inzichten die docenten zelf hebben over docentgedrag dat "werkt" (Meijer, Verloop & Beijaard, 1999). Ook al staan de docenten globaal achter de vernieuwing, dan nog blijkt het lastig voor hen om de vernieuwing tot een succes te maken. Zij slagen er maar moeizaam in het beoogde nieuwe gedrag daadwerkelijk te integreren in hun werkroutine (Bergen & Van Veen, 2004). Fullan (1991) geeft een kernachtige samenvatting van dit tweede kernprobleem: *If we know one thing about innovation and reform it is that it cannot be done successfully to others* (Fullan, 1991, p. XIV).

Op basis van de onderwijskundige literatuur constateer ik dat de dominante top-down aanpak van onderwijsinnovatie tekortschiet. In het kader van dit onderzoek is de veranderkundige literatuur gezocht naar aanvullende inzichten op het ontstaan van stagnatie in innovaties en naar eventuele kansrijke alternatieve aanpakken. Uit die verkenning blijkt dat ook in andere domeinen lineaire single actor benaderingen van innovaties leiden tot stagnatie en dat de beoogde resultaten van de innovatie uitblijven. Beer, Eisenstat en Spector (1990) laten zien dat een benadering vanuit een lineair single actor perspectief niet tot verandering leidt. Ook Bennebroek Gravenhorst (2002) bekritiseert de lineaire aanpak. Hij noemt dat er veel aandacht is voor het management van de innovatie maar er te weinig aandacht wordt besteed aan de medewerkers en de procesmatige kant van de innovatie. Boonstra en Van der Vlist (1996) stellen dat het volgen van stappenplannen en andere ontwerpmatige aanpakken uitgaan van een lineaire benadering, terwijl de praktijk veel grilliger en onvoorspelbaarder is. Een lineaire benadering kan volgens Boonstra (2000) zinvol zijn in stabiele en voorspelbare situaties, waarin het gaat om de oplossing van bekende, niet al te complexe problemen in een bestaande context waarin weinig partijen zijn betrokken. De meeste situaties voldoen echter niet aan deze criteria. Echter, zo vervolgt hij, weerhoudt dat de betrokkenen er niet van om te vaak vanuit de planmatige aanpak de innovatie vorm te geven, wat doorgaans tot veel weerstand en mislukkingen leidt. Met deze aanpak ontstaat stagnatie in het verloop van de innovatie en blijft het eindresultaat buiten bereik.

Als we kunnen constateren dat de lineaire single actor benadering van een onderwijsvernieuwing niet werkt in verschillende domeinen, welke aanpak is dan wel kansrijk in onderwijsinnovatie? Bij de verkenning van die vraag biedt de veranderkundige literatuur aanknopingspunten. Williams en Parr (2004) hebben innovatiestrategieën ingedeeld in een vier-kwadrantenmodel (Figuur 1). Dat model maakt onderscheid in de te volgen aanpak en het beoogde resultaat, en de mate waarin deze bekend zijn. Linksboven staat de aanpak die wordt toegepast als de beoogde resultaten en de manier waarop je de resultaten wilt bereiken helder zijn.

In dat geval is de voorgeschreven aanpak een project. Als de beoogde resultaten helder zijn, maar de weg ernaartoe nog niet, dan is de voorgeschreven aanpak een stap-voor-stapbenadering. Als het beoogde resultaat nog open ligt, maar de route is bekend, dan wordt in dit model de metafoor van een film gebruikt. De uitkomst is een film, maar waarover die film gaat en waarvoor die wordt gebruikt wordt later wel bepaald. Als de route en doel nog open liggen, dan is de voorgeschreven aanpak een expeditie.

	Aanpak bekend	**Aanpak onbekend**
Doel bekend	Project	Stap-voor-stap
Doel onbekend	Film	Expeditie

Figuur 1.
Innovatiestrategieën in onderwijsinnovatie (gebaseerd op Williams & Parr, 2004)

Deze indeling biedt aanknopingspunten voor een alternatieve aanpak van onderwijsinnovaties. Bij innovaties waarbij de uitkomsten duidelijk zijn en het verloop goed te voorspellen, is een projectaanpak effectief. Echter, in veel onderwijsinnovaties zoals het voorbeeld van het vaardigheidsonderwijs voor opleidingen fysiotherapie, maar ook lokale onderwijsinnovaties (zoals het herontwerpen van een curriculum, het ontwikkelen van onderwijs in co-creatie met het beroepenveld of het invoeren van *blended learning*) is sprake van een duidelijk doel, maar is de route niet vooraf te bepalen. De veelheid aan actoren die betrokken zijn bij dergelijke onderwijsinnovaties en die het verloop ervan beïnvloeden, maken het verloop en de uitkomsten onvoorspelbaar. In dat geval blijkt een aanpak gebaseerd op een lineair single actor perspectief niet het meest effectief, maar kan beter worden gekozen voor een aanpak die ruimte biedt aan onverwachte wendingen in het resultaat of het verloop, zoals de stap-voor- stapbenadering of de expeditie (Williams & Parr, 2004). Met deze aanknopingspunten kan een alternatieve benadering van onderwijsinnovatie worden ontwikkeld, die ruimte biedt aan de dynamiek in onderwijsinnovatie en de invloed door actoren op het verloop van de onderwijsinnovatie. De vraag die dan voorligt is: Wat kan een innovatiemanager doen om de continuïteit in de onderwijsinnovatie te bevorderen en stagnatie te voorkomen, uitgaande van dat alternatieve perspectief op onderwijsinnovatie?

1.4 ZOEKTOCHT NAAR WERKREGELS VOOR INNOVATIEMANAGERS

Volgens Fullan (2007) is de innovatiemanager dé belangrijkste actor om het innovatieproces te beïnvloeden. Als leider van het innovatieproces bewaakt de innova-

tiemanager de voortgang en grijpt in als het innovatieproces stagneert. De innovatiemanager wordt in dit onderzoek gedefinieerd als degene die het innovatieproces vormgeeft, leidt en ervoor zorgt dat de continuïteit wordt gehandhaafd en ingrijpt bij (dreigende) stagnatie. In een project is de projectleider de innovatiemanager, maar de rol van innovatiemanager is niet voorbehouden aan een projectleider. In andere contexten kan de rol van innovatiemanager worden ingevuld door bestuurders, directeuren, opleidingsmanagers en teamleiders of door een persoon die daartoe wordt "opgesteld". De vraag is wat de verschuiving naar een meer dynamisch perspectief betekent voor een innovatiemanager die continuïteit in de innovatie wil realiseren en stagnatie probeert te voorkomen. Om die vraag te beantwoorden wordt ingegaan op het speelveld waarop de innovatiemanager zich begeeft en is onderzocht wat er bekend is over wat een innovatiemanager kan doen om het verloop van onderwijsinnovatie te beïnvloeden.

Hoger-onderwijsorganisaties kenmerken zich als kennisintensieve organisaties met weinig hiërarchie, grote autonomie van losjes gekoppelde systemen en een diffuse besluitvormingsstructuur, veelal gebaseerd op niet altijd even inzichtelijke vormen van collegialiteit (Kallenberg, 2016; Mouwen & Van Bijsterveld, 2000). Dergelijke organisaties zijn nauwelijks hiërarchisch aan te sturen, omdat er geen machtscentrum is van waaruit directieven naar beneden kunnen worden gestuurd (Birnbaum, 1988). Deze context maakt het leiden van onderwijsinnovaties tot een complexe aangelegenheid.

De vraag is dan ook wat een innovatiemanager kan doen om continuïteit in de onderwijsinnovatie te realiseren in dat speelveld. Om antwoord te geven op die vraag is de literatuur geraadpleegd. Ik constateer twee hiaten in de literatuur: onduidelijkheid over het perspectief waarmee onderwijsinnovatie wordt benaderd en de keuze in onderzoeksmethodes. Waslander (2007) constateert, op basis van een meta-review naar onderwijsinnovatie, dat er weinig onderzoek is gedaan naar de manier waarop een innovatiemanager het verloop van het innovatieproces kan beïnvloeden. Gangbare modellen waar innovatiemanagers in het onderwijs hun activiteiten op baseren, zoals de veranderstrategie van Kotter (2014), gaan uit van het lineaire single actor perspectief. Juist dat perspectief lijkt tot problemen te leiden in onderwijsinnovatie. Ook is bij studies naar onderwijsinnovaties niet duidelijk vanuit welk perspectief de onderwijsinnovatie is onderzocht, een lineair single actor perspectief of een perspectief dat recht doet aan de dynamiek die als gevolg van de pluriformiteit aan actoren kan ontstaan in onderwijsinnovaties. Kennelijk is het nog niet gangbaar om dit onderscheid in perspectieven op onderwijsinnovatie te maken.

Een tweede hiaat in het onderzoek naar onderwijsinnovaties betreft de keuze in onderzoeksmethodes. In onderzoek naar de ontwerppraktijk is vaak gekozen voor indirecte onderzoeksmethoden, zoals vragenlijsten en interviews. Er is weinig direct observationeel onderzoek gedaan naar wat er gebeurt in de ontwerppraktijk, als docenten samen nieuw onderwijs maken. Dat terwijl bekend is dat in observationeel onderzoek de waarnemingen van de onderzoeker tot meer valide data leiden, terwijl de data uit interviews en vragenlijsten een meer gewenste situatie kunnen schetsen in plaats van een beschrijving van wat daadwerkelijk heeft plaatsgevonden (Baarda, Bakker, Fischer, Julsing, Peters, Van der Velden, & De Goede, 2013). Om inzichtelijk te maken wat er daadwerkelijk in de innovatiepraktijk gebeurt, en om (uiteindelijk) inzichten voor innovatiemanagers af te kunnen leiden, is meer direct observationeel onderzoek nodig.

Naar werkregels voor innovatiemanagers

Het ontbreken van kennis over hoe een innovatiemanager onderwijsinnovatie kan leiden uitgaande van een dynamisch multi-actor perspectief, maakt het zinvol om een manier te ontwikkelen waarmee innovatiemanagers de continuïteit van onderwijsinnovatie kunnen beïnvloeden. Hoewel in de onderwijskundige literatuur weinig aandacht is voor de manier waarop innovatiemanagers het verloop van onderwijsinnovaties beïnvloeden, is in de organisatiekunde wel een interessante benadering gevonden, namelijk de inzet van ontwerpprincipes (Verdonschot, 2009). Verdonschot (2009) definieert ontwerpprincipes als factoren die vernieuwend leren bevorderen in organisaties. In het onderzoek van Verdonschot (2009) zijn elf ontwerpprincipes ontwikkeld, zoals: “werk vanuit individuele drijfveren”, “maak ongewone combinaties van materiedeskundigheid”, “werk op basis van kracht” en “maak samen iets”. Deze ontwerpprincipes zijn niet direct bruikbaar voor innovatiemanagers, omdat ze een ander doel nastreven dan bijdragen aan het proces van onderwijsinnovatie en een abstracte formulering hebben die een verdere uitwerking vraagt. Niettemin, is het wel een idee om een set “richtinggevende zinnen” te ontwikkelen die innovatiemanagers kunnen toepassen om de continuïteit in onderwijsinnovatie te realiseren en stagnatie te voorkomen. Hier ontstaat het idee van het ontwerpen van werkregels. Werkregels worden gedefinieerd als gedragsregels die innovatiemanagers kunnen inzetten om de continuïteit van onderwijsinnovatie te beïnvloeden en stagnatie te voorkomen of te doorbreken. Om te kunnen concluderen of deze benadering kansrijk is, moet worden onderzocht welke werkregels effectief zijn in onderwijsinnovatie uitgaande van dit nieuwe dynamisch multi-actor perspectief. Tevens moet worden onderzocht op welke manier de werkregels kunnen worden aangeboden, zodat ze daadwerkelijk gebruikt gaan worden door innovatiemanagers. En of inzet van de werkregels bijdraagt aan het behoud van continuïteit in de onderwijspraktijk.

Hiermee komen we op de kern van dit onderzoek. Het vertrekpunt is dat de dominante lineaire benadering in onderwijsinnovatie tekortschiet. Deze wordt ingewisseld voor een dynamisch multi-actor perspectief, waarin onderwijsinnovatie wordt beschouwd als een dynamisch gebeuren als gevolg van een veelheid aan actoren die het verloop beïnvloeden. De innovatiemanager heeft een belangrijke rol om de continuïteit van onderwijsinnovatie te realiseren. Echter, in de literatuur is weinig bekend over wat een innovatiemanager moet doen om onderwijsinnovaties gaande te houden en stagnatie te voorkomen. Dit proefschrift is een weergave van een ontwerpgericht onderzoek, waarin werkregels worden ontworpen, waarmee een innovatiemanager invloed kan hebben om continuïteit in onderwijsinnovatie te realiseren en stagnatie te voorkomen. De centrale onderzoeksvraag is: *Welke verzameling werkregels voor innovatiemanagers dragen bij aan continuïteit in top-down onderwijsinnovatie?*

Deze centrale onderzoeksvraag is nader uitgewerkt in deelvragen die zich richten op de elementen uit de centrale onderzoeksvraag. De deelvragen worden in de volgende hoofdstukken beantwoord. Ten eerste wordt onderzocht wat bekend is over continuïteit en stagnatie in onderwijsinnovaties, om op basis van lacunes in de literatuur de focus te bepalen in dit onderzoek. De onderzoeksdeelvraag die wordt beantwoord in hoofdstuk 2 is: *Wat is bekend in wetenschappelijke literatuur over hoe continuïteit of stagnatie in onderwijsinnovatie ontstaat?* Het vertrekpunt van dit hoofdstuk is de kritiek op het lineaire single actor perspectief. Aan de hand van de literatuur beschrijft hoofdstuk 2 een conceptueel kader voor de benadering van onderwijsinnovaties vanuit het dynamisch multi-actor perspectief, met daarin de ontwikkelcyclus van Van Delden (2009) als belangrijk element. Met behulp van de ontwikkelcyclus wordt uitgelegd op welke manier het verloop van onderwijsinnovatie van invloed is op de slaagkans van onderwijsinnovatie. De begrippen continuïteit en stagnatie worden uitgewerkt aan de hand van drie impulsen (intentioneel, activistisch en verbindend), en de overgangen tussen die impulsen in de ontwikkelcyclus. Tenslotte beschrijft dit hoofdstuk patronen van continuïteit en stagnatie zoals gevonden in de literatuur.

De volgende twee deelvragen betreffen de werkregels voor innovatiemanagers. De beoogde opbrengst van dit onderzoek is een set werkregels waarmee innovatiemanagers continuïteit binnen onderwijsinnovatie kunnen organiseren. Aan de hand van actuele literatuur is onderzocht wat er bekend is over werkregels en of er werkregels zijn die innovatiemanagers toepassen in onderwijsinnovaties. Ook is in literatuur gezocht naar mechanismes waarmee kan worden verklaard op welke manier innovatiemanagers de continuïteit in het innovatieproces kunnen organiseren. Daarbij

is onderzocht of er een koppeling is te maken tussen eventuele werkregels die aan de literatuur worden ontleend en de continuïteit in het innovatieproces. De onderzoeksdeelvragen in hoofdstuk 3 zijn: *(1) Wat zijn werkregels en wat is bekend over werkregels die innovatiemanagers toepassen in onderwijsinnovatie? (2) Welke inzichten uit eerder onderzoek zijn er over hoe werkregels voor innovatiemanagers kunnen bijdragen aan continuïteit of voorkomen van stagnatie in onderwijsinnovatie?* Dit hoofdstuk ontwikkelt een format voor de set werkregels. Daartoe wordt de functie van de werkregels onderzocht met behulp van de cultureel-historische activiteitstheorie van Engeström (1987). De cultureel-historische activiteitstheorie (CHAT) wordt gebruikt om uit te leggen op welke manier de uitkomsten uit dit onderzoek innovatiemanagers helpen bij het leiden van onderwijsinnovaties. Met de notie over oriëntatiebases, een alternatief voor de mediating tools die de innovatiemanager nu inzet om onderwijsinnovaties te leiden, wordt ingezoomd op hoe de werkregels kunnen ondersteunen in het werk van innovatiemanager en wat de consequenties zijn voor het ontwerp van de werkregels.

De onderzoeksvraag in hoofdstuk 4 is: *Met welk onderzoeksdesign en -strategie kan de centrale onderzoeksvraag het beste worden beantwoord?* Gezien het exploratieve en ontwerpgerichte karakter van de centrale onderzoeksvraag is een ontwerpgericht onderzoeksdesign ontwikkeld. In dat design worden drie deelstudies beschreven waarmee de generieke oriëntatiebasis als een samenhangende, onderbouwde set werkregels wordt ontworpen: een exploratieve case studie, een Delphi-studie en een *learning history* onderzoek. Tenslotte zoomt dit hoofdstuk in op de rol van de onderzoeker, mede omdat deze deel uitmaakt van de praktijk die is onderzocht.

In hoofdstuk 5 wordt de exploratieve case studie beschreven, waarin vanuit het perspectief van ontwikkelaars is onderzocht welke kandidaat-werkregels van invloed zijn op de continuïteit in onderwijsinnovatie. De onderzoeksdeelvraag die wordt beantwoord in dit hoofdstuk is: *Welke kandidaat-werkregels voor innovatiemanagers, die bijdragen aan continuïteit of het voorkomen van stagnatie in onderwijsinnovatie, zijn af te leiden uit een exploratieve case studie?* De studie vond plaats in een onderwijsinnovatie van een honoursprogramma. Data zijn verzameld door middel van observaties, interviews en logboeken gedurende een periode van drie maanden. Op basis van analyse van de opmerkelijke resultaten is een eerste set van vijf kandidaat-werkregels ontworpen. Deze kandidaat-werkregels worden doorontwikkeld in de volgende deelstudie.

In de tweede deelstudie is vanuit het perspectief van een innovatiemanager onderzocht welke kandidaat-werkregels bijdragen aan continuïteit in onderwijsinnovatie.

De onderzoeksdeelvraag die wordt beantwoord in hoofdstuk 6 is: *Welke kandidaat-werkregels dragen volgens ervaren innovatiemanagers bij aan continuïteit of het voorkomen van stagnatie in onderwijsinnovatie?* Door middel van een Delphi-studie zijn, in co-creatie met ervaringsdeskundigen op het gebied van onderwijsinnovatie in het hbo, nieuwe kandidaat-werkregels ontworpen en zijn de werkregels uit de exploratieve case studie verfijnd. In vier rondes is een nieuwe set kandidaat-werkregels ontwikkeld waarover de ervaringsdeskundigen het eens waren dat die belangrijk waren om op te nemen in de oriëntatiebasis.

In een derde empirische deelstudie is in drie cases onderzoek gedaan naar kandidaat-werkregels die kunnen bijdragen aan continuïteit van onderwijsinnovatie. De onderzoeksdeelvraag die wordt beantwoord in hoofdstuk 7 is: *Welke kandidaat-werkregels voor innovatiemanagers, die bijdragen aan continuïteit of voorkomen van stagnatie in onderwijsinnovatie, zijn af te leiden uit concrete voorbeelden van onderwijsinnovatie?* In een learning history onderzoek is het verloop van drie onderwijsinnovaties gereconstrueerd. Aan de hand van opmerkelijke resultaten is onderzocht of er werkregels zijn af te leiden die van invloed zijn op de continuïteit in de ontwikkelcyclus. Daarbij is gebruik gemaakt van de perspectieven van alle betrokken bij de onderwijsinnovatie. Na analyse van de opmerkelijke resultaten zijn nieuwe kandidaat-werkregels ontworpen. Samen met de kandidaat-werkregels uit de andere deelstudies vormen deze werkregels input voor de oriëntatiebasis voor innovatiemanagers.

De onderzoeksdeelvraag die wordt beantwoord in hoofdstuk 8 is: *Welke definitieve verzameling werkregels voor innovatiemanagers kunnen op basis van de drie deelonderzoeken worden opgesteld?* Om te komen tot een definitieve set van unieke samenhangende en onderbouwde werkregels zijn de sets van kandidaat-werkregels, die uit de empirische deelstudies voortkwamen, vergeleken. Tevens is een ordeningskader gemaakt, waarmee inzichtelijk wordt op welke momenten in onderwijsinnovatie de werkregels worden ingezet. Het ordeningskader samen met de werkregels vormt de oriëntatiebasis voor innovatiemanagers. De bevindingen uit de literatuur en de empirie zijn gekoppeld. Met die koppeling is inzichtelijk gemaakt hoe de werkregels, als opbrengst van dit onderzoek, bijdragen aan de continuïteit in onderwijsinnovatie en specifiek in de ontwerppraktijk. Tenslotte is door middel van eerste proeven in de praktijk gereflecteerd op de inzet van de werkregels.

In hoofdstuk 9 wordt de oriëntatiebasis als een samenhangende en onderbouwde set werkregels gepresenteerd en wordt een beschouwing gegeven van de bijdrage van dit onderzoek aan de wetenschap en de praktijk van onderwijsinnovatie. Daarnaast reflecteert dit hoofdstuk op het onderzoeksdesign en op de methodologische keuzes

die zijn gemaakt. Tenslotte worden de praktische implicaties van de uitkomsten van dit onderzoek voor onderwijsinnovatie besproken.

1.5 BEOOGDE RELEVANTIE VAN HET ONDERZOEK VOOR THEORIEVORMING EN MAATSCHAPPIJ

Dit onderzoek beoogt een opbrengst voor de *wetenschappelijke theorievorming* en voor de *maatschappij*. De relevantie voor de theorievorming is te beschrijven aan de hand van drie verfijningen. De beoogde opbrengst voor de maatschappij wordt op vier manieren beschreven.

Relevantie voor theorievorming

Een eerste verfijning is dat dit onderzoek bijdraagt aan de kennis over de manier waarop onderwijsinnovaties het best kunnen worden opgezet en geleid. Het succesvol leiden van een innovatie met effect in de onderwijspraktijk blijkt geen eenvoudige opgave. Vooral onderwijsinnovaties waarin docenten iets moeten veranderen in hun gedrag naar studenten blijken lastig te realiseren (Elmore, 2004). De verklaring wordt gezocht in de innovatieaanpak. De dominante top-down aanpak van onderwijsinnovatie werkt niet, omdat niet is voorzien in het eigenaarschap van ontwikkelaars (Hargreaves & Fink, 2003; Fullan, 2007). Een andere aanpak is gewenst, maar op welke manier en wat dat betekent voor de innovatiemanager is nog onbekend. Fullan (2002) beschrijft dat de sleutel tot succes de interactie tussen betrokkenen is. Maar kennis over wat er precies gebeurt in die interactie en hoe dat bijdraagt aan continuïteit in onderwijsinnovatie ontbreekt. De eerste verfijning die dit onderzoek levert is de kennis over de manier waarop onderwijsinnovaties moeten worden aangepakt, waarin het actorperspectief centraal staat. Verder levert dit onderzoek inzichten op over de manier waarop innovatiemanagers invloed uitoefenen op de interactie tussen betrokkenen en wat het gevolg daarvan is voor onderwijsinnovatie.

De tweede verfijning is dat onderwijsinnovatie wordt verrijkt met inzichten uit de organisatiekunde. De beoogde uitkomst van het onderzoek is een set werkregels waarmee de continuïteit in onderwijsinnovatie wordt georganiseerd. Om een set werkregels op te leveren die dat mogelijk maakt, wordt een verandering op het perspectief van onderwijsinnovatie uitgewerkt. Van het dominante lineaire single actor perspectief wordt verschoven naar een dynamisch multi-actor perspectief, dat verder wordt uitgewerkt met de ontwikkelcyclus van Van Delden (2009). Onderzoek naar innovaties in de onderwijscontext vanuit het dynamisch multi-actor perspectief,

uitgewerkt met de ontwikkelcyclus van Van Delden (2009), heeft nog niet eerder plaatsgevonden.

Een derde verfijning uit dit onderzoek is de ontwikkeling van een oriëntatiebasis (Engeström, 1994; Vermaak, 2009) voor innovatiemanagers. Het meest bekende werk van Engeström is de ontwikkeling van de cultureel-historische activiteitstheorie (CHAT) (1987), een theorie waarmee vanuit een systeembenadering naar een fenomeen kan worden gekeken. Er zijn wel enkele studies bekend die onderzoek hebben gedaan naar onderwijsinnovatie met behulp van CHAT, zoals Snoek (2014), Miedema en Stam (2008) en Akkerman, Bronkhorst en Zitter (2013). Echter, in eerder onderzoek met CHAT is niet de innovatiemanager die continuïteit in onderwijsinnovatie wil realiseren als subject gekozen. Het kan niet worden verwacht dat innovatiemanagers een set aan nieuwe werkregels internaliseren en hun oude werkregels loslaten. Effectiever lijkt het om een alternatieve set werkregels te ontwerpen die innovatiemanagers kunnen verkennen en gebruiken waar ze denken dat dat meerwaarde biedt, of die hen helpt te reflecteren op hun eigen werkregels. Daarbij lijkt de notie over oriëntatiebasis kansrijk, zoals ontwikkeld door Engeström (1994), en later verder uitgewerkt door Vermaak (2009). Om innovatiemanagers te voorzien van een alternatief voor hun mediërende tools wordt een oriëntatiebasis (Engeström, 1994) ontworpen met werkregels. De werking en uitwerking van een oriëntatiebasis is een centraal thema in dit onderzoek. Aan de hand van de kenmerken en ontwikkelstappen van een oriëntatiebasis wordt een set werkregels gevormd die bijdraagt aan de werkpraktijk voor innovatiemanagers. Het systematisch ontwerpen van een oriëntatiebasis is niet eerder gedaan in onderzoek naar onderwijsinnovatie.

Relevantie voor de maatschappij

Het doel van het ontwerpen van de werkregels is om innovatiemanagers te helpen bij het leiden van onderwijsinnovaties. De werkregels die voortkomen uit deze studie bieden materiaal voor innovatiemanagers waarmee ze de mogelijkheid hebben om hun activiteiten zo in te richten, dat zij bijdragen aan het succes van de poging tot vernieuwing. De werkregels leveren op vier manieren een bijdrage aan de innovatiepraktijk.

De eerste bijdrage die de werkregels leveren is aan *het ontwerp* van de onderwijsinnovatie. De werkregels kunnen voorafgaand aan de onderwijsinnovatie worden gebruikt bij het uitwerken van het plan. Innovatiemanagers gebruiken dan de werkregels om voorgenomen onderwijsinnovaties in te richten en de kans op verandering in de onderwijsuitvoering te vergroten. De manier waarop dat nu gebeurt is, dat aan de hand van een opdracht een projectplan wordt uitgewerkt. Dat projectplan

bevat een projectorganisatie, de beoogde opbrengsten en een tijdsplanning. Die aanpak gaat uit van het lineaire single actor perspectief. De werkregels die worden ontwikkeld in dit onderzoek zijn gebaseerd op een ander perspectief. Door bij de beschrijving van het plan voor de onderwijsinnovatie rekening te houden met de werkregels kan de slaagkans van onderwijsinnovatie worden vergroot.

De tweede bijdrage is dat innovatiemanagers *het verloop* van de onderwijsinnovatie kunnen beïnvloeden. Dit onderzoek beoogt een set werkregels te ontwikkelen die de innovatiemanager ondersteunt bij de uitvoering van zijn[1] taak. De werkregels zijn echter niet een recept of een "one size fits all" voor het slagen van onderwijsinnovatie. Immers, onderwijsinnovaties zijn zo verschillend dat het een illusie is om te denken dat er een universele set werkregels kan worden ontworpen die een oplossing biedt voor alle soorten onderwijsinnovatie. Eerder zijn de werkregels een bron waar de innovatiemanager uit kan putten. Hij weegt de werkregels op relevantie voor zijn onderwijsinnovatie en vertaalt de werkregels naar zijn eigen context. De formulering van werkregels wordt zo gekozen dat een innovatiemanager ze kan toepassen in zijn eigen context.

De derde bijdrage is dat de werkregels *als monitor* kunnen dienen voor het verloop van de onderwijsinnovatie. Gebruikelijk in onderwijsinnovatie is om de monitoring te richten op de doelen en de daaraan gekoppelde indicatoren. Echter, met behulp van de set werkregels kan ook het innovatieproces worden gemonitord. Door het verloop van onderwijsinnovatie met behulp van de werkregels te monitoren zal beter worden begrepen waarom continuïteit en stagnatie ontstaat. Daardoor zijn vroege interventies mogelijk en kan stagnatie worden voorkomen.

De vierde bijdrage is dat de werkregels kunnen helpen bij *het professionaliseren* van innovatiemanagers. De werkregels bieden een kijkvenster waarmee innovatiemanagers het verloop van onderwijsinnovaties en hun eigen interventies systematisch kunnen beschouwen. Met behulp van de set werkregels reflecteert de innovatiemanager op zijn eigen impliciete of expliciete werkregels. De innovatiemanager kan zich daardoor bewust worden van impliciete werkregels die hij hanteert. En de innovatiemanager kan zijn eigen werkregels toetsen aan deze set. Vervolgens kan de innovatiemanager zijn eigen werkregels aanvullen of bijstellen.

1 Voor de leesbaarheid is in dit proefschrift de mannelijke vorm gebruikt, maar vanzelfsprekend kan hier ook de vrouwelijke vorm worden gelezen.

Kortom: dit onderzoek beoogt een opbrengst die gericht is op het ondersteunen voor innovatiemanagers én die benut kan worden als (her)ontwerp- en monitoringsinstrument. Tevens biedt de set werkregels mogelijkheden bij het professionaliseren van innovatiemanagers. Hierbij moet worden opgemerkt dat dit onderzoek zich richt op het hbo, maar dat niet kan worden uitgesloten dat de werkregels ook voor onderwijsinnovaties in andere onderwijssectoren kunnen gelden.

Samenvatting

In dit hoofdstuk is de dominante top-down aanpak van onderwijsinnovatie geproblematiseerd. Deze benadering, die voortkomt uit het lineaire single actor perspectief op innovatie, leidt tot verzet bij ontwikkelaars, waardoor resultaten uitblijven. Om bij onderwijsinnovaties wel veranderingen in de uitvoering te bereiken, is in de aanpak een verschuiving naar een dynamisch multi-actor perspectief nodig. Deze verschuiving leidt ertoe dat een innovatiemanager nieuwe handvatten nodig heeft om het verloop van onderwijsinnovatie te beïnvloeden. Dit onderzoek beoogt werkregels te ontwerpen die een innovatiemanager helpen om onderwijsinnovaties, uitgaande van een dynamisch multi-actor perspectief, succesvol te laten verlopen. Als eerste stap in dit onderzoek wordt een conceptueel kader uitgewerkt.

Hoofdstuk 2

Onderwijsinnovatie vanuit een dynamisch multi-actor perspectief

Dit hoofdstuk beschrijft een conceptueel kader voor de benadering van onderwijsinnovaties met het dynamisch multi-actor perspectief als basis. In het conceptueel kader staat een ontwikkelcyclus centraal die door van Van Delden (2009) is geconstrueerd. De ontwikkelcyclus biedt een kijkwijze waarmee continuïteit en stagnatie in het verloop van onderwijsinnovatie kan worden onderzocht. Voorts wordt in dit hoofdstuk beschreven wat bekend is uit de literatuur over de redenen van continuïteit en stagnatie in onderwijsinnovatie met als doel om beter te begrijpen hoe het uitblijven van veranderingen in de onderwijsuitvoering kan worden verklaard.

2.1 VAN LINEAIR SINGLE ACTOR PERSPECTIEF NAAR DYNAMISCH MULTI-ACTOR PERSPECTIEF

Innovatie is al jarenlang een thema in sociaal wetenschappelijk onderzoek. In de loop der tijd zijn allerlei verschillende perspectieven ontwikkeld op innovatie. Het bekendste perspectief is het lineaire single actor perspectief (Godin, 2006). Dit perspectief gaat er van uit dat een centraal bedacht idee via diffusie zijn weg wel vindt en tot verandering leidt in de uitvoering. Echter, dat perspectief schiet tekort bij innovaties waarbij de doelen en aanpak niet vooraf vastliggen (Boonstra, 2000; Williams & Parr, 2004). Dit geldt ook voor het merendeel van de onderwijsinnovaties. Een belangrijke verklaring dat dit perspectief te kort schiet is dat docenten – doordat ze niet zijn betrokken – niet bereid zouden zijn om de onderwijsuitvoering om te vormen in lijn met het veranderinitiatief. Dat vraagt om een alternatief, een perspectief dat beter recht doet aan de dynamiek in onderwijsinnovatie, waarmee stagnatie in het verloop van onderwijsinnovatie kan worden begrepen en worden beïnvloed. Uitgaande van dit nieuwe perspectief wordt in dit hoofdstuk een conceptueel kader ontwikkeld, waarmee de continuïteit in onderwijsinnovatie kan worden onderzocht. De onderzoeksvraag in dit hoofdstuk is: *Wat is bekend in wetenschappelijke literatuur over hoe continuïteit of stagnatie in onderwijsinnovatie ontstaat?*

Een andere benadering van onderwijsinnovatie: het dynamisch multi-actorperspectief

In het voorliggende onderzoek wordt het dominante lineaire single actor perspectief verruild voor een perspectief waarin de interactie tussen de innovatiemanager en de ontwerppraktijk vooropstaat. Het lineaire perspectief op onderwijsinnovatie dat voortkomt uit een meer technocratische filosofie, waarbij denken en doen gescheiden zijn, werkt stagnatie in onderwijsinnovatie in de hand. Onderwijsinnovaties vragen om een andere benadering waarin de kernspelers, de ontwikkelaars in de ontwerppraktijk, wel worden betrokken. Die nieuwe benadering wordt gevonden bij het dynamisch multi-actor perspectief (De Bruijn & Ten Heuvelhof, 2007). Het dynamisch multi-actor perspectief op onderwijsinnovatie houdt in dat onderwijsinnovatie gezien wordt als een proces met veel spelers en belangen. De manier waarop de innovatie verloopt wordt bepaald door de invloed en de interactie tussen alle actoren. Stel dat ontwikkelaars in de ontwerppraktijk gezamenlijk stelling nemen tegen het veranderinitiatief, dan zal dat stagnatie van de onderwijsinnovatie in de hand werken. Deze wending naar een benadering van onderwijsinnovatie waarin dynamiek plaatsvindt tussen verschillende actoren of actorengroepen wordt ook onderschreven door Fullan (2007). Hij stelt dat de interactie tussen de actoren in het hele veld van onderwijsinnovaties zal leiden tot gedeelde betekenisgeving, een

belangrijke voorwaarde voor het realiseren van veranderingen in de onderwijsuitvoering als gevolg van de onderwijsinnovatie.

Ook is het vanuit het dynamisch multi-actor perspectief niet zo dat slechts één actor het overzicht heeft en weet wat er moet gebeuren, terwijl de anderen uitvoeren, zoals in het lineaire single actor perspectief wel het geval is. In het dynamisch multi-actor perspectief zijn er meerdere actoren die het verloop bepalen. Het kan ook zijn dat per fase van de onderwijsinnovatie de prominente actoren verschillen. Echter, de verschillende actoren gebruiken verschillende taal, concepten, werkwijzen en omgangsvormen, evenals dat hun beelden verschillen over het speelveld en de te bereiken doelen (Weick, 1976; Morgan & Ogbonna, 2008). Daarbij is de manier waarop de interactie tussen actoren verloopt in onderwijsinnovaties niet duidelijk (Vodegel, 2010; Hindin, Morocco, Mott & Aguilar, 2007; Little, 2002; Fullan, 2007). Op het eerste gezicht lijkt de innovatie tamelijk chaotisch te verlopen, maar wellicht is ook hier een bepaalde orde te vinden. Dus, een wending naar een perspectief, waarin de dynamiek tussen actoren een belangrijk element is om continuïteit te realiseren lijkt aanlokkelijk, maar dat vraagt om een nadere verkenning.

Voor de definitie van het dynamisch multi-actor perspectief wordt gebruik gemaakt van de beschrijving van De Bruijn en Ten Heuvelhof (2007). Zij beschrijven het als volgt: "*een dynamisch geheel van actoren die wederzijds afhankelijk zijn, een onderlinge variëteit kennen en zich relatief gesloten ten opzichte van elkaar kunnen opstellen*" (De Bruijn & Ten Heuvelhof, 2007, p21). Voor de uitwerking van het dynamisch multi-actor perspectief zijn de vier uitgangspunten gebruikt van De Bruijn en Ten Heuvelhof (2007): pluriformiteit, wederzijdse afhankelijkheden, geslotenheid voor hiërarchische signalen en dynamiek. *Pluriformiteit* in een dynamisch multi-actor perspectief uit zich er in dat veel verschillende personen zijn betrokken, met verschillende belangen en machtsmiddelen. Ook gaan actoren relaties aan met elkaar, maar niemand heeft een beeld van de relaties. Dus wordt het onduidelijk wat er gebeurt met interventies vanuit de top.

Wederzijdse afhankelijkheid betekent dat interventies van een actor niet door alle actoren zullen worden geaccepteerd, zelfs niet als deze hoger is geplaatst in de hiërarchie.

Tegenover openheid staat *geslotenheid in de hiërarchie*. In onderwijsinnovatie gebaseerd op het lineair single actor perspectief denkt een actor anderen te kunnen beïnvloeden op machtsbasis. Dat werkt niet in een dynamisch multi-actor perspectief, dan blijken actoren zich gesloten op te stellen.

Tegenover het idee van stabiliteit staat het idee van *dynamiek*. Een actor die in het verleden een onbetekenende rol speelde, kan ineens van cruciaal belang worden.

Nu de verschuiving van het perspectief is uitgewerkt zal worden ingezoomd op wat een innovatiemanager moet doen in een dynamisch multi-actor perspectief om de continuïteit te houden. Daarbij wordt het dynamisch multi-actor perspectief uitgewerkt met de ontwikkelcyclus van Van Delden (2009).

2.2 UITWERKING VAN HET DYNAMISCH MULTI-ACTOR PERSPECTIEF: DE ONTWIKKELCYCLUS

De basis van het conceptueel kader in dit onderzoek is het dynamisch multi-actor perspectief, waarin meerdere actoren met elkaar de innovatie vormgeven. De vraag is nu wat een innovatiemanager kan doen om een onderwijsinnovatie te laten slagen uitgaande van het dynamisch multi-actor perspectief? Door de invloed van innovatiemanagers te onderzoeken in onderwijsinnovatie ontstaat een handzaam perspectief voor het beantwoorden van de onderzoeksdeelvragen van het voorliggende onderzoek.

Om in beeld te brengen hoe een innovatiemanager invloed uitoefent is gezocht naar een benadering, die tegemoet komt aan de onvoorspelbaarheid van de dynamiek in onderwijsinnovatie. Ook zou de benadering recht moeten doen aan de verschuiving van het initiatief in het proces. Er zijn op verschillende momenten andere initiatiefnemers, en de regie ligt niet bij één actor, zoals in het lineaire single actor perspectief wel het geval is.

In de literatuur vinden we een debat over hoe we ons innovatie moeten voorstellen. Teisman (2001) beschrijft drie conceptuele modellen om over innovatie na te denken: het fasenmodel, het stroommodel en het rondenmodel. Het fasenmodel suggereert opeenvolgende fases met een begin en een eind in onderwijsinnovaties en het gaat uit van een single actor. Dat model staat juist datgene voor waarvan we zagen dat het niet aansluit bij complexe onderwijsinnovaties. Het stroommodel focust meer op de koppelingen tussen problemen, oplossingen en actoren. De stromen lopen onafhankelijk van elkaar, maar komen op onvoorspelbare momenten samen, bijvoorbeeld omdat een nieuwkomer een bepaald probleem aan een oplossing verbindt. Ook het stroommodel is niet het meest geschikte onderzoeksmodel. Hierbij speelt vooral het ontbreken van de centrale positie van de handelende actor, de innovatiemanager, een rol. Het gaat immers om een toevallige koppeling van afzonderlijke stromen. Het derde model, het rondenmodel, legt de focus op de interactie tussen actoren. Dit laatste model wijst erop dat een beleidsproces, in dit geval een onderwijsinnovatie, in verschillende ronden kan verlopen. Doelen en oplossingen worden daarbij niet gezien als verbonden aan één actor (de initiatiefnemer) of aan één

moment. In het rondenmodel hebben actoren en hun interactie een centrale plaats. In de interactie opereren de verschillende actoren vanuit hun eigen percepties van problemen en oplossingen. In de diverse ronden leidt de interactie tussen de actoren tot een of meer uitwerkingen van problemen en vooral oplossingen. Oplossingen en problemen zijn dus niet verbonden aan slechts een enkele actor. Alle actoren kunnen invloed uitoefenen op welk probleem of oplossing domineert. Actoren kunnen initiatieven nemen of voorstellen van anderen overnemen, waardoor een complex proces van interactie, probleemconstructie en constructie van oplossingen ontstaat (Achterberg, 2006). Dit rondenmodel sluit goed aan bij de observaties over onderwijsinnovatie, zoals beschreven in voorgaand hoofdstuk, waarin stagnatie ontstaat als gevolg van een lineaire benadering. Het rondenmodel zet het zoeklicht in het proces op de verweven kluwen van besluiten, genomen door verschillende actoren. Door de interactie ontstaat niet een strak verloop, want gedurende de ronden kunnen zich versnellingen en obstakels voordoen.

Bij het bestuderen van de wijze waarop een innovatiemanager invloed uitoefent op het verloop van onderwijsinnovatie is gekozen om verder te denken vanuit het rondenmodel. De dissertatie van Van Delden (2009) bevat een mooie benadering die goed aansluit op dit cyclisch denken over onderwijsinnovatie. Hij herdefinieert het vraagstuk van afstemming of *alignment* (gelijkgerichtheid tussen actoren) als een samenwerkingsvraagstuk. Hij deed onderzoek naar ketensamenwerking in de publieke dienstverlening, tussen zorginstellingen, welzijnsorganisaties, scholen en justitiële instanties. Hij bestudeerde daarvoor de samenwerking tussen diverse actoren in twaalf innovatiecases. Op basis van dat onderzoek constateert hij dat de resultaten van de samenwerking sterk afhankelijk zijn van de samenwerking tussen diverse actoren. Tevens beschrijft Van Delden (2009) een ontwikkelcyclus voor innovatie, dat aanknopingspunten biedt om de invloed van werkregels uit te werken.

Interessant in de benadering door Van Delden (2009) is de aandacht voor verschillende spelers en hun mogelijke bijdragen. Hij maakt onderscheid in twee actorenvelden die apart van elkaar opereren, maar ook elkaar ook beïnvloeden. Het eerste actorenveld is het exogene veld. Het exogene veld in onderwijsinnovatie zijn de actoren die wel de onderwijsinnovatie beïnvloeden, maar niet zelf het onderwijs innoveren. Dit zijn actoren als overheid, subsidievertrekkers, instellingbestuurders, beleidsmedewerkers, beroepenveldcommissies en hoger management. De processen in het exogene veld staan los van operationele processen en hebben een eigen dynamiek en bijdrage. Het tweede actorenveld is het endogene veld. In het endogene veld werken ontwikkelaars samen in de dagelijkse praktijk. In het endogene veld bevinden zich diverse actoren zoals opleidingsmanagers, studieloopbaanbegeleiders,

roosteraars, vertegenwoordigers uit de beroepspraktijk, onderzoekers, docenten en studenten. In dit onderzoek bestaat het endogene veld uit de actoren die de innovaties uitwerken naar de onderwijsuitvoering. Dit zijn meestal de docenten, maar omdat docenten verschillende rollen vervullen en om geen actoren uit te sluiten worden ze in dit onderzoek "ontwikkelaars" genoemd. Hierbij wordt onderscheid gemaakt in de activiteiten van docenten. De activiteiten in de klas, zoals het lesgeven en de begeleiding van studenten, worden type-1 activiteiten genoemd. De taken buiten de klas worden type-2 activiteiten genoemd. Voorbeelden van type-2 activiteiten zijn ontwikkelen, experimenteren met nieuwe ideeën, bijstellen en verder verbeteren van het onderwijs (van der Hilst, 2015). In dit onderzoek zijn we vooral geïnteresseerd in de type-2 activiteiten van de ontwikkelaars. De verzameling type-2 activiteiten van alle ontwikkelaars wordt de "ontwerppraktijk" genoemd.

Kortom, in het speelveld van onderwijsinnovatie wordt onderscheid gemaakt in een exogeen en een endogeen actorenveld. De ontwerppraktijk bestaat uit de ontwikkelaars die door middel van type-2 activiteiten het nieuwe onderwijs uitwerken ingegeven door het voorliggende veranderinitiatief. Nu wordt nader ingegaan op ontwikkelstappen in onderwijsinnovatie, waar de activiteit in de ontwerppraktijk een deel van uit maakt.

Vijf ontwikkelstappen van onderwijsinnovatie

Van Delden (2009) beschrijft dat in het gelaagde geheel van innovaties een bepaald ideaaltypisch verloop is te ontdekken. Dat verloop kent een aantal ontwikkelstappen: "lering trekken, doelen bepalen, praktisch samenwerken, structureren, verbreden en verdiepen van de relatie tussen de partners". Het voorbeeld van de ontwikkeling van het vaardigheidsonderwijs uit hoofdstuk 1 wordt gebruikt om de ontwikkelstappen te illustreren.

De eerste stap is lering trekken. Actoren uit het exogene veld merken op, dat er een verschil is tussen de schoolorganisatie en de behoefte in de buitenwereld. Bij het voorbeeld van de ontwikkeling van het vaardigheidsonderwijs werd geconstateerd dat de studenten fysiotherapie bij intrede in het beroepenveld weliswaar theoretisch goed waren onderlegd, maar transferproblemen hadden met de aangeleerde vaardigheden in school naar de toepassing in de praktijk. Successen bij verpleegkunde met de skillslabmethode werden verkend voor de fysiotherapie.

De tweede stap is doelen bepalen. Nadat de actoren in het exogene veld de verschillen tussen de schoolorganisatie en de buitenwereld hebben opgemerkt stellen zij doelen op. In het voorbeeld van het vaardigheidsonderwijs kwamen de opleidingsmanagers tot een gezamenlijk initiatief om het Transferpunt opdracht te geven het vaardigheidsonderwijs te ontwikkelen voor de opleidingen fysiotherapie.

In de derde stap, praktisch samenwerken, gaan de ontwikkelaars in de ontwerppraktijk met de doelen aan de slag en brengen innovaties aan in de onderwijsuitvoering. Zij geven betekenis aan deze doelen, experimenteren in de onderwijsuitvoering en leren van hun inzichten. Bij de ontwikkeling van het vaardigheidsonderwijs ging een eerste groep ontwikkelaars aan de slag met de ontwikkeling van het fysische therapie programma, een van de middelen die een fysiotherapeut kan inzetten in een behandeling.

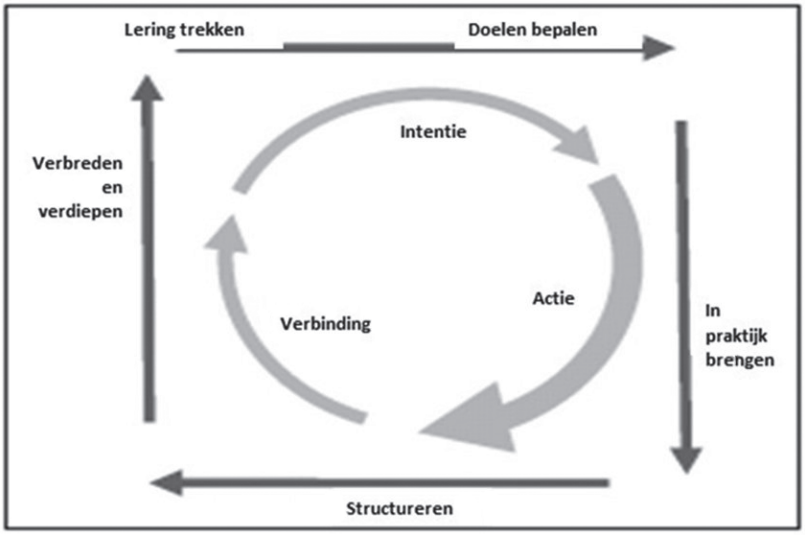
De vierde stap is structureren. De ontwikkelaars ontwikkelen een structuur in hun werk. Bij de ontwikkeling van het vaardigheidsonderwijs was het resultaat van het werk van de eerste groep ontwikkelaars een drietal werkcahiers en bijbehorende videobanden. De structuur die in deze werkcahiers werd gebruikt werd het voorbeeld bij de ontwikkeling van volgende cahiers.

De vijfde stap is verbreden en verdiepen van de relatie tussen de partners. In deze fase koppelen de ontwikkelaars uit de ontwerppraktijk de opbrengst terug aan het exogene veld. In het ontwikkelverloop zoals Van Delden (2009) dat beschrijft, gebeurt dat meestal via middenmanagement. Bij de ontwikkeling van het vaardigheidsonderwijs was dat een lastige stap. De onderwijsmaterialen van diverse fysiotherapeutische interventies werden opgeleverd, maar het bleek dat de afname aanzienlijk tegenviel. De verdieping die plaatsvond beperkte zich tot een enkele opleiding. Zo werd het vaardigheidsonderwijs bij de Hogeschool Leiden een succes, doordat het een belangrijke lijn werd in het onderwijsprogramma. Bovendien koos de coördinator van de lijn ervoor om simulatiepatiënten te trainen om de beroepsrealiteit te vergroten, wat ten goede kwam aan de transfer van vaardigheden uit het binnenschoolse naar het buitenschoolse leren van studenten. Verbreding trad op doordat andere disciplines, waaronder diëtetiek en logopedie, het onderwijsmateriaal als voorbeeld gebruikten voor een reeks op hun eigen vakgebied.

De vraag is nu hoe het komt dat het proces doorgaat of wordt onderbroken.

Continuïteit of stagnatie is het gevolg van vrijkomen of achterweg blijven van ontwikkelenergie. Binnen de vijf ontwikkelstappen die een innovatie doorloopt beschrijft Van Delden (2009) dat er sprake is van een drietal gedragsimpulsen die ontstaan als er voldoende ontwikkelenergie vrijkomt bij de betrokken actoren. De gedragsimpulsen zijn: (1) intentionele impuls, waarin het veranderinitiatief wordt geconstrueerd, (2) activistische impuls, waar ontwikkelaars aan de slag gaan met de impuls en (3) de verbindende impuls, waarin de resultaten weer opgenomen worden om te komen tot een nieuwe impuls (Figuur 2). De gedragsimpulsen komen totstand als de onderwijsinnovatie aansluit bij de generieke motieven, waardoor energie wordt geactiveerd in het gezamenlijke handelen, ontwikkelenergie genoemd. Van Delden (2009) stelt dat samenwerking leidt tot verdergaande continuïteit als deze

gedragsimpulsen elkaar versterken en zo extra ontwikkelenergie oproepen. Oftewel, als er voldoende ontwikkelenergie vrijkomt bij actoren in een bepaald deel van de ontwikkelcyclus dan leidt dat tot een gedragsimpuls gevolgd door activiteiten en handelingen op dat deel van de cyclus. De vraag is nu hoe continuïteit ontstaat en stagnatie optreedt in de ontwikkelcyclus.



Figuur 2.
Ontwikkelcyclus volgens Van Delden (2009)

Continuïteit en stagnatie in de ontwikkelcyclus

Of continuïteit of juist stagnatie in de ontwikkelcyclus optreedt, hangt volgens Van Delden (2009) af van het tot stand komen van de gedragsimpulsen en samenwerking op de overgangen tussen die gedragsimpulsen. Slaagt de samenwerking, dan komt er ontwikkelenergie vrij die leidt tot een gedragsimpuls. Slaagt de samenwerking op de overgang van het ene gedragsimpuls naar de andere dan gaat de ontwikkelenergie over naar het volgende gedragsimpuls en gaat de ontwikkeling voort. Als de ontwikkelcyclus doorloopt, zonder dat er onderbrekingen of haperingen ontstaan in het verloop van de cyclus, is er sprake van continuïteit.

Stagnatie ontstaat wanneer de ontwikkelcyclus wordt onderbroken doordat ontwikkelenergie uitblijft. Er zijn twee momenten waarop stagnatie in de ontwikkelcyclus kan optreden. Het eerste moment is stagnatie binnen de impulsen. De impuls komt niet tot stand, omdat de samenwerkingspartners elkaar niet vinden. Bijvoorbeeld wanneer ontwikkelaars in de ontwerppraktijk verschillend denken over de innovatie en niet komen tot afstemming in ideeën kan de ontwikkelenergie achterwege

blijven, waardoor de activistische impuls niet tot stand komt. Het tweede moment is stagnatie op de overgang tussen de impulsen. Stagnatie ontstaat als op de verschuiving van de invloed tussen de actoren op de overgang van het ene naar de volgende gedragsimpuls tot complicaties leidt. Ook in onderwijsinnovatie is de overgang van doel naar uitvoering een moment waarop stagnatie kan ontstaan. Zo zagen we ook in het voorbeeld van het Transferpunt. De opleidingsmanagers hadden kennelijk onderling wel overeenstemming over wat de onderwijsinnovatie moest opleveren, maar een activistische impuls vanuit de ontwikkelaars en docenten kwam nauwelijks tot stand. Dan stokt de continuïteit in de ontwikkelcyclus en is er sprake van stagnatie.

Een interessante constatering van Van Delden (2009) is dat in succesvolle innovaties de activistische impuls het sterkst samenhangt met de uitkomsten. Zo beschrijft hij dat een Kulturhaus dat tot stand was gekomen onder druk van de overheid en gevoed werd door subsidies, na opening veel minder bezoekers trok dan een Kulturhaus dat architectonisch minder fraai oogde, maar wel was voortgekomen uit initiatief van een aantal partners. In meer succesvolle situaties overheerst het pioniersklimaat, waarbij wordt geëxperimenteerd en gezocht wordt naar oplossingen (Van Delden, 2009). Kennelijk is in onderwijsinnovaties, waar de ontwikkelenergie bij ontwikkelaars groot is, een grotere kans op een succes. Dat gegeven nemen we mee bij het vervolg van deze studie om te onderzoeken hoe zich dat voordoet in onderwijsinnovatie.

Samengevat, de uitwerking van het dynamisch multi-actor perspectief met de ontwikkelcyclus van Van Delden (2009) biedt interessante aanknopingspunten voor het conceptueel kader voor dit onderzoek naar werkregels voor innovatiemanagers. Duidelijk is dat een fijn spelverloop tussen de actoren in de innovatie de slaagkans van onderwijsinnovatie vergroot. Echter, de opvattingen van actoren over de onderwijsinnovatie, de te bereiken resultaten, werkwijze en taal lopen uiteen. Dit maakt afstemming tot een flinke opgave, zowel binnen een gedragsimpuls als tussen gedragsimpulsen en stagnatie ligt op de loer. Om de innovatiemanager te voorzien van werkregels, waarmee hij de continuïteit in de ontwikkelcyclus beïnvloedt wordt onderzocht op welke manier deze afstemming tot stand komt. Specifieke aandacht gaat uit naar de overgang van doelen naar uitvoering, naar de activistische impuls oftewel de ontwerppraktijk, omdat blijkt dat deze impuls samenhangt met het resultaat van de innovatie. De vraag is of inzichten uit de literatuur kunnen helpen bij het uitleggen wat er gebeurt in de ontwerppraktijk en welke invloed dat heeft op continuïteit of stagnatie in de ontwikkelcyclus.

2.3 INZICHTEN OVER CONTINUÏTEIT OF STAGNATIE IN ONDERWIJSINNOVATIE

Een soepele overgang van de intentionele impuls naar de ontwikkelaars in de ontwerppraktijk en ontwikkelenergie tussen de ontwikkelaars vergroot de kans op verandering in de onderwijsuitvoering. Om inzicht te krijgen in wat er gebeurt in de ontwerppraktijk, dat kan verklaren wat er gebeurt in de ontwerppraktijk, is een literatuurreview uitgevoerd. In termen van Van Delden (2009) is onderzocht wat er gebeurt in de ontwerppraktijk waardoor de ontwikkelcyclus stagneert of juist continueert. Ook is onderzocht welke invloeden op de ontwerppraktijk afkomen die leiden tot reacties van ontwikkelaars in de ontwerppraktijk die weer duiden op stagnatie of continuïteit in de ontwikkelcyclus.

Literatuurreview

Voor de literatuurreview is gezocht in drie databases op het gebied van onderwijskundig onderzoek: ERIC, Academic Search Premier en Education Research Complete. Deze databases bevatten een grote selectie aan wetenschappelijke literatuur op het terrein van onderwijskunde en ook van onderwijsinnovatie. De databases zijn onderzocht aan de hand van zoektermen (A) "educational innovation" steeds gecombineerd met (B1) zoektermen "continuity" en "stagnation" of (B2) zoektermen die specifieker het proces tussen ontwikkelaars in de ontwerppraktijk: "teacher collaboration", "teacher interaction" en "teacher community".

Selectie artikelen op basis van in- en exclusiecriteria

Studies zijn geselecteerd uit de periode tussen 1990-2013, zodat de focus lag op recente inzichten in onderwijsinnovaties. Voor de selectie zijn een aantal inclusiecriteria gebruikt. Het eerste inclusiecriterium was dat het hoofdthema van het artikel de ontwerppraktijk van ontwikkelaars betreft in de context van onderwijsinnovatie. Het tweede inclusiecriterium was dat het empirische studies betreft, zodat de bevindingen afgeleid zijn van originele data en niet van interpretaties of afgeleide bevindingen, zoals in conceptuele of opiniestudies. De selectie vond plaats op basis van abstracts. In geval van twijfel is de volledige tekst bestudeerd.

Uitbreiding aantal artikelen

De zoekstrategie leverde 459 treffers op. Er zijn geen studies gevonden op de zoektermen (A) educational innovation en (B1) "continuity" of "stagnation". Kennelijk is onderzoek naar het verloop van onderwijsinnovatie met behulp van deze concepten een ongebruikelijke aanpak. De meerderheid van de artikelen ging over docent-student interactie of betrof geen empirisch onderzoek. Op basis van

de in- en exclusiecriteria zijn 31 referenties geselecteerd. Van twee studies kon de volledige tekst niet worden herleid, wat leidde tot een uiteindelijk aantal van 29 studies (Tabel 1). De referenties van deze 29 studies zijn gescreend op aanvullende studies, waaruit 3 nieuwe studies werden toegevoegd. Het definitieve aantal studies voor de literatuurreview was 32. De lijst van 32 treffers is weergegeven in bijlage 1.

Zoektermen		Treffers	
A	B	Aantal	Geselecteerd
Educational innovation	Continuity	–	–
	Stagnation	–	–
	Teacher collaboration	179	21
	Teacher interaction	86	4
	Teacher community	194	4

Tabel 1.
Zoektermen gerelateerd aan continuïteit en stagnatie in onderwijsinnovaties

Analyse van de literatuur

Om antwoord te geven op de vraag wat bekend is over continuïteit en stagnatie in onderwijsinnovatie is de geselecteerde literatuur onderzocht op uitingen van continuïteit of stagnatie in de ontwerppraktijk of op de overgang van de intentionele naar de activistische impuls. Continuïteit in de ontwerppraktijk is beschouwd als ontwikkelenergie die tussen actoren vrijkomt en vervolgens leidt tot een gedragsimpuls. Bij stagnatie blijft die ontwikkelenergie en de daarop volgende gedragsimpuls uit. Continuïteit op de overgang van de intentionele naar de activistische impuls is beschouwd als ontwikkelenergie die wordt overgedragen tussen de dragers van de twee impulsen. De analyse heeft tot een aantal inzichten geleid, waarmee continuïteit en stagnatie in dit deel van de ontwikkelcyclus kunnen worden verklaard.

Resultaten literatuurstudie: Continuïteit en stagnatie in de ontwerppraktijk

De bevindingen uit de literatuurstudie bieden aanwijzingen over continuïteit en stagnatie in onderwijsinnovatie ondanks dat er geen directe treffers waren. Er is onderscheid gemaakt in drie typen bevindingen. Het eerste type bevindingen betreft het vrijkomen of uitblijven van ontwikkelenergie door wat ontwikkelaars doen in de activistische impuls. Het tweede type bevindingen betreft ontwikkelenergie die vrijkomt als gevolg van de samenstelling van de groep. Het derde type bevindingen zijn invloeden van buiten de ontwerppraktijk, die de overgang van de intentionele impuls naar de activistische impuls beïnvloeden. Elk van de type bevindingen kent een aantal specifieke verschijningsvormen. In deze paragraaf zijn de drie soorten bevindingen en de specifieke verschijningsvormen uiteengezet.

1. Continuïteit en stagnatie in ontwerppraktijk door activiteiten ontwikkelaars

In de literatuur zijn aanwijzingen gevonden voor twee soorten activiteiten in de ontwerppraktijk die het verloop van de ontwikkelcyclus beïnvloeden. De eerste soort is diepe leeractiviteiten, waarbij ontwikkelenergie vrijkomt en continuïteit ontstaat in de ontwikkelcyclus. De tweede soort activiteit is micropolitiek, waarbij ontwikkelaars het veranderinitiatief links laten liggen en ontwikkelenergie achterwege blijft. Hier stagneert de ontwikkelcyclus. Op deze twee soorten activiteiten wordt nu ingezoomd.

Continuïteit door diepe leeractiviteiten in de ontwerppraktijk

Bij diepe leeractiviteiten in de ontwerppraktijk komt ontwikkelenergie vrij tussen de ontwikkelaars, waardoor continuïteit ontstaat in de ontwikkelcyclus. Veel studies benoemen leeractiviteiten van ontwikkelaars bij onderwijsinnovatie als succesfactor in onderwijsinnovatie. Daarbij hanteren veel studies de indeling van Little (1990), om leeractiviteiten te onderscheiden. Little (1990) onderscheidt vier soorten leeractiviteiten die ontwikkelaars toepassen in de ontwerppraktijk: (1) verhalen vertellen, (2) hulp bieden, (3) delen van onderwijsmateriaal en (4) gezamenlijk werken. Verschillende auteurs onderscheiden in de vier typen leeractiviteiten van Little oppervlakkige en diepere soorten leeractiviteiten. Verhalen vertellen en hulp bieden zien zij als oppervlakkige leeractiviteiten. Terwijl ze delen van onderwijsmateriaal en gezamenlijk werken duiden als diepere leeractiviteiten (Little & Crawford, 2002; Adamson & Walker, 2011; Meirink, Imants, Meijer & Verloop, 2010; Kwakman, 2003). Diepe leeractiviteiten leiden tot veranderingen in opvattingen, overtuigingen en taal bij ontwikkelaars (Meirink et al., 2010; Foulger & Williams, 2007). Andere auteurs vinden nog aanvullende diepere leeractiviteiten tussen ontwikkelaars zoals het ontwikkelaars die hun opvattingen bespreken, heroverwegen en bijstellen (Angelle, 2010) en elkaar feedback geven en morele steun bieden tijdens de onderwijsinnovatie (Meirink et al., 2010). Ook zijn er aanwijzingen die er op duiden dat leeractiviteiten niet alleen leiden tot ontwikkelde studiematerialen, maar ook tot veranderingen in opvattingen van ontwikkelaars. Meirink et al. (2010) vonden dat veranderingen in opvattingen van ontwikkelaars het resultaat waren van veel onderlinge gesprekken over ideeën en ervaringen. Foulger en Williams (2007) vonden dat de activiteiten in de ontwerppraktijk leidden tot afstemming in overtuigingen tussen ontwikkelaars. Friedman (1997) beschrijft dat samen nieuw onderwijs maken bij ontwikkelaars leidde tot ontwikkeling van gemeenschappelijke taal. Kennelijk draagt het werk in de ontwerppraktijk bij aan afstemming tussen ontwikkelaars en daarmee aan de continuïteit in de ontwikkelcyclus. Leeractiviteiten lijken een betekenisvol aspect voor het realiseren van continuïteit in de ontwikkelcyclus, waarbij het onderscheid tussen oppervlakkige en diepere vormen van leeractiviteiten mogelijk zinvol is.

Stagnatie bij micropolitiek in de ontwerppraktijk

Micropolitiek in de ontwerppraktijk heeft als gevolg dat er stagnatie optreedt in de ontwikkelcyclus. Micropolitiek zijn de strategieën waarmee ontwikkelaars hun macht en beïnvloedingsvermogen gebruiken om hun belangen te bewaken (Anchinstein, 2002). Adamson en Walker (2011) observeerden in een casestudie, waarin ontwikkelaars het niet eens zijn met het veranderinitiatief, dat activiteiten van ontwikkelaars gericht zijn op het veilig stellen van wat zij doen en wat zij zien als goed onderwijs. Andere voorbeelden van micropolitiek zijn beschreven in de studie van Anchinstein (2002), waarin ontwikkelaars beschreven dat ze de onderwijsinnovatie doorvoerden maar zich verzetten. Ook Adamson & Walker (2011) beschrijven voorbeelden van micropolitiek, waarin ontwikkelaars consequent afspraken niet nakwamen binnen de onderwijsinnovatie, niet bereid waren om alternatieve benaderingen te verkennen of collega's met afwijkende ideeën negeerden. Als de activiteiten van ontwikkelaars duiden op micropolitiek, dan is de kans op stagnatie in de ontwikkelcyclus zeer groot.

2. Continuïteit en stagnatie door groepskenmerken in de ontwerppraktijk

Ook biedt de literatuur aanwijzingen dat het verloop van de ontwikkelcyclus wordt beïnvloed door twee kenmerken die gaan over de samenstelling van de ontwerppraktijk: *alignment* en groepscohesie. Beide kenmerken leiden mits aanwezig tot continuïteit in de ontwikkelcyclus. Op deze twee kenmerken wordt dieper ingezoomd.

Continuïteit door alignment in de ontwerppraktijk

Uit de literatuur zijn aanwijzingen dat *alignment* tussen ontwikkelaars leidt tot continuïteit in de ontwikkelcyclus. Onder *alignment* wordt verstaan de afstemming in onderwijsopvattingen van de ontwikkelaars onderling over studenten, leeruitkomsten en doceer strategieën (Meirink et al., 2010). Meirink et al (2010) tonen aan dat als er een grotere mate van *alignment* tussen ontwikkelaars bestaat ten aanzien van beelden en doelen van onderwijs, dit leidt tot een hogere mate van bereidheid van ontwikkelaars om onderwijs te innoveren. Donisson, Edwards, Itter, Martin en Yager (2009) concluderen dat *alignment* tussen ontwikkelaars leidt tot een grote mate van afstemming van onderwijsopvattingen. *Alignment* leidde er in die studie toe, dat geïsoleerde curriculumonderdelen werden geïntegreerd en de onderwijspraktijk werd verbeterd. Andersom leidden verschillen in opvattingen tot problemen in de samenwerking tussen ontwikkelaars. Ook zijn er aanwijzingen, dat grote verschillen over de beelden en doelen van onderwijs leiden tot stagnatie van de onderwijsinnovatie. Zo vonden Adamson en Walker (2011) dat onderlinge verschillen in ideologieën een bron van spanning vormt in de samenwerking tussen

ontwikkelaars. Given, Kuh, LeeKeenan, Mardell, Redditt en Twombly (2010) beschrijven dat verschillen in achtergrond tussen de ontwikkelaars leidt tot spanning in het samenwerkingsproces. Kennelijk is *alignment* een belangrijke voorwaarde om te komen tot gezamenlijke ontwikkelenergie. Bij *alignment* in de ontwerppraktijk is er een grote kans op continuïteit in de ontwikkelcyclus. Achterwege blijven van *alignment* kan leiden tot stagnatie.

Continuïteit door groepscohesie in de ontwerppraktijk

Groepscohesie in de ontwerppraktijk vergroot de kans op continuïteit in de ontwikkelcyclus. Als ontwikkelaars het gevoel hebben van onderlinge afhankelijkheid, betrokkenheid bij elkaars werk, vertrouwen en intimiteit, dan zijn zij bereid elkaars opvattingen te verkennen en eigen opvattingen bij te stellen (Meirink et al, 2010). Meirink et al. (2010) vonden dat veranderingen in opvattingen van ontwikkelaars het resultaat waren van een grote mate van groepscohesie. Ook andere auteurs duiden op het belang van verbonden voelen voor het verloop van het innovatieproces. Friedman (1997) vond dat wanneer ontwikkelaars elkaar graag mogen, de bereidheid om in de onderwijspraktijk innovaties door te voeren hoger is. Little en Crawford (2002) beschrijven, dat overeenstemming tussen ontwikkelaars over de manier waarop studenten het beste kunnen worden geholpen, leidt tot het delen van gedachten en onzekerheden tussen ontwikkelaars. Ook Angelle (2010) vond in een casestudie dat de groep docenten zo veel onderling vertrouwen hadden dat inhoudelijke verschillen niet tot zorgen of angst leidde, maar tot constructieve interactie over de inhoud. Kennelijk is groepscohesie een element dat van invloed is op hoe ontwikkelaars met elkaar omgaan. Als gevolg van groepscohesie ontstaat er bereidheid om beelden onderling af te stemmen. Groepscohesie in de ontwerppraktijk is daarmee een voorwaarde voor dieper leren en daarmee van invloed op de continuïteit in de ontwikkelcyclus.

3. Continuïteit en stagnatie op de overgang van de intentionele en activistische impuls

Een derde en laatste categorie heeft betrekking op de overgang van de intentionele naar de activistische impuls. De literatuur biedt aanwijzingen dat er twee soorten invloeden zijn die de activiteiten in de ontwerppraktijk stimuleren of onder druk zetten. De eerste invloed is of de initiators een inspirerend concept met heldere doelen kunnen opleveren, dat aansluit bij beelden of doelen van de ontwikkelaars in de ontwerppraktijk. De tweede invloed is dat de ontwikkelaars zelf regie wordt gegeven op de manier waarop ze het onderwijs innoveren in de ontwerppraktijk en niet dat door externen wordt bedacht wat van hen wordt verwacht. In termen van Van Delden (2009) gaan deze soorten invloed over continuïteit in de ontwikkelcyclus op de overgang van de intentionele naar de activistische impuls. Beide

invloeden leiden mits aanwezig tot continuïteit in de ontwikkelcyclus. Op deze twee invloeden wordt dieper ingezoomd.

Continuïteit bij een inspirerend concept met heldere doelen dat aansluit bij ontwikkelaars

Inhoudelijke kenmerken van de innovatie bepalen of ontwikkelaars in de ontwerppraktijk aan de slag gaan met het veranderinitiatief in de ontwerppraktijk. Ontwikkelaars staan positief tegenover een onderwijsinnovatie als er een inspirerend concept achter ligt waarbij heldere doelen worden geformuleerd (Fullan, 1993; Evans, 1996; Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999; Desimone, 2002; Waslander, 2007; Datnow, 2000). Ook blijkt dat ontwikkelaars eerder bereid zijn hun onderwijspraktijk te innoveren als de doelen van de onderwijsinnovatie aansluiten bij hun eigen onderwijsopvattingen (Adamson & Walker, 2011; Pareja Roblin & Margalef, 2013; Anchinstein, 2002). Onderwijsopvattingen van ontwikkelaars hebben betrekking op studenten, leerinhouden en doceer strategieën (Adamson & Walker, 2011; Foulger & Williams, 2007; Pareja Roblin & Margalef, 2013; Anchinstein, 2002; Given et al., 2010). Ook is het belangrijk dat de vernieuwing aansluit bij hun onderwijspraktijk en een oplossing biedt voor problemen die daarbinnen spelen (Van der Bolt et al., 2006). Andersom zijn er ook studies waaruit blijkt dat als het initiatief voor onderwijsinnovatie niet aansluit bij onderwijsopvattingen ontwikkelaars niet bereid zijn om hun onderwijspraktijk aan te passen (Adams & Walker, 2011; Gaziel, 2001; Pareja Roblin & Margalef, 2013). Als de ontwikkelaars het veranderinitiatief op inhoudelijke kenmerken niet de moeite waard vinden om in te investeren, is het gevolg dat ze zich afkeren van de innovatie waardoor er in het primair proces geen wezenlijke innovatie plaatsvindt (Van der Bolt et al., 2006; Wikely ea, 2005; Borman, Hewes, Overman, & Brown, 2004). Kortom, een inspirerend concept met heldere doelen die aansluiten bij de opvattingen van ontwikkelaars is van invloed op de continuïteit in de ontwikkelcyclus.

Continuïteit doordat ontwikkelaars regie hebben op de veranderingen in uitvoering

Er zijn aanwijzingen dat ontwikkelenergie ontstaat doordat ontwikkelaars zelf het nieuwe onderwijs bedenken, ontwikkelen en ervaringen opdoen bij de invoering van een vernieuwing. Bij ontwikkelaars die zelf regie hebben bij het innoveren van hun onderwijs ontstaat het gevoel dat zij bepalen hoe ze het onderwijs vormgeven en uitvoeren en bij hen ontstaat een gevoel van eigenaarschap (Dempster, Benfield & Francis, 2012; Given, Huh, LeeKeenan, Mardell, Redditt et al., 2010; Gaziel, 2001; Moate, 2011). Ontwikkelaars die zelf regie hebben over het onderwijs ontwikkelen dieper inzicht, onderkennen het belang van innovaties en zijn intrinsiek gemotiveerd zelf aan onderwijsinnovaties te werken (Fullan 2007; Coenders, Terlouw & Dijk-

stra, 2008; Van Dam, Schipper & Runhaar, 2010). Dat vraagt van actoren buiten de ontwerppraktijk om de beslissingen over de uitvoering van het onderwijs bij de ontwikkelaars te laten en dat niet voor hen te willen bepalen. Doordat ontwikkelaars zelf regie hebben over het innoveren van hun onderwijs en dat niet laten doen door andere partijen, is de kans op continuïteit in de ontwikkelcyclus groter.

2.4 CONCLUSIE: INZICHTEN OVER CONTINUÏTEIT EN STAGNATIE IN ONDERWIJSINNOVATIE

Doel van dit hoofdstuk is om op basis van inzichten uit de literatuur over continuïteit en stagnatie te komen tot een conceptueel kader. Dit conceptueel kader biedt een lens waarmee in het vervolg van dit onderzoek werkregels naar onderwijsinnovatie wordt gekeken en wat "haakjes" biedt om werkregels op te stellen voor innovatiemanagers. Het conceptueel kader bestaat uit drie elementen.

Het eerste element van dit conceptueel kader is het perspectief op onderwijsinnovatie. Naar aanleiding van de kritiek op onderwijsinnovaties wordt het lineaire single actor perspectief verruild voor het dynamisch multi-actor perspectief. Het dynamisch multi-actor perspectief benadert onderwijsinnovatie als een context waarin een pluriformiteit van actoren bijdragen aan het verloop van onderwijsinnovatie. De pluriformiteit van actoren houdt in dat een keten van actoren invloed uitoefent op het object van de innovatie, waarbij de actoren losjes gekoppeld zijn, niet in een hiërarchische verhouding maar meer als een netwerkachtige keten. Doordat beelden, opvattingen, werkwijzen en beoogde resultaten uiteenlopen bij betrokken actoren, wordt het verloop van de onderwijsinnovatie dynamisch en onvoorspelbaar. Behalve pluriformiteit en dynamiek gaat het dynamisch multi-actor perspectief uit van wederzijdse afhankelijkheid en is het gesloten voor hiërarchische signalen. De activiteiten van ontwikkelaars zijn even belangrijk als die van een innovatiemanager. Dat is anders in het single actor perspectief, waarin de innovatiemanager de architect is en de ontwikkelaars slechts de ideeën van anderen implementeren.

Het tweede element van het conceptueel kader is de uitwerking van het dynamisch multi-actor perspectief. De ontwikkelcyclus van Van Delden (2009) biedt aanknopingspunten om onderwijsinnovatie te beschouwen als een systeem waarin dynamiek plaatsvindt tussen nauw betrokken actoren vanuit het exogene en het endogene veld, die richtinggevend is voor de continuïteit in de onderwijsinnovatie. In die ontwikkelcyclus wordt het verloop van een onderwijsinnovatie uitgelegd in vijf ontwikkelstappen: (1) lering trekken, (2) doelen bepalen, (3) activiteiten ontwik-

kelen, (4) structureren en (5) verbinden en verdiepen. Binnen die ontwikkelstappen constateert Van Delden (2009) drie impulsen: een intentionele, een activistische en een verbindende impuls. De impulsen komen tot stand doordat in een fase de dragers van die fase gezamenlijk ontwikkelenergie ontwikkelen. Continuïteit van de ontwikkelcyclus ontstaat als de gedragsimpulsen tot stand komen en er coördinatie is op de overgangen van de ene op de andere impuls. Stagnatie ontstaat als de ontwikkelenergie niet ontstaat, waardoor de gedragsimpuls uitblijft, of als de overgangen van de ene naar de volgende impuls uitblijft. Een innovatiemanager zet in op continuïteit in de ontwikkelcyclus.

Het derde element van het conceptueel kader is wat er in de literatuur wordt gesteld over continuïteit en stagnatie. Uit onderzoek van Van Delden (2009) blijkt dat in succesvolle innovaties juist in de ontwerppraktijk veel ontwikkelenergie vrijkomt leidend tot een krachtige activistische impuls. Dus als ontwikkelenergie vrijkomt in de ontwerppraktijk leidt dat eerder tot succesvolle onderwijsinnovatie dan wanneer ontwikkelenergie uitblijft en er stagnatie is op dat deel van de cyclus. Om te komen tot inzichten over wat er gebeurt in onderwijsinnovatie en specifiek in de ontwerppraktijk is de literatuur systematisch geraadpleegd op bevindingen in onderwijsinnovatie die duiden op continuïteit en stagnatie. Uit die literatuurstudie blijkt dat ontwikkelenergie vrijkomt als ontwikkelaars komen tot diepe leeractiviteiten, zoals samen onderwijs ontwikkelen, gezamenlijk reflecteren op hun opvattingen en deze bijstellen en elkaar feedback geven. De groepskenmerken "cohesie" en "*alignment* over de doelen van de innovatie" zijn van invloed op het ontstaan van ontwikkelenergie. Invloed van buiten heeft gevolgen voor de overgang van de intentionele naar de activistische impuls en daardoor voor het vrijkomen van ontwikkelenergie in de ontwerppraktijk. Twee invloeden buiten de ontwerppraktijk zijn van invloed op die overgang: "een inspirerend concept met heldere doelen die aansluiten bij ontwikkelaars" en "hen zelf regie geven over de onderwijsinnovatie". Ontbreken van groepscohesie of *alignment*, of uitblijven van de overgang van de impulsen doordat een inspirerend concept of zelfregie bij de ontwikkelaars ontbreekt, vergroot de kans op micropolitiek van ontwikkelaars, waardoor ontwikkelenergie uitblijft en stagnatie in de ontwikkelcyclus ontstaat.

In dit onderzoek worden onderwijsinnovaties beschouwd met behulp van dit conceptueel kader. Dit conceptueel kader beschrijft het speelveld waarin de innovatiemanager zich begeeft en de mechanismes waar hij invloed op uit kan oefenen. Centraal staat dat de ontwikkelcyclus doorloopt en niet stagneert. Om continuïteit in de ontwikkelcyclus te houden is de interactie tussen actoren een belangrijk aanknopingspunt. De vraag is nu hoe de innovatiemanager, gebruikmakend van

die interactie, de ontwikkelcyclus in onderwijsinnovaties kan beïnvloeden zodat continuïteit ontstaat en stagnatie wordt voorkomen. Via welk mechanisme beïnvloedt een innovatiemanager een onderwijsinnovatie en welke instrumenten heeft hij daarvoor. Daarvoor wordt nader ingezoomd op de rol van de innovatiemanager en de manier waarop innovatiemanagers invloed kunnen uitoefenen op het verloop van onderwijsinnovaties.

Hoofdstuk 3

Een oriëntatiebasis voor innovatiemanagers

Dit hoofdstuk beschrijft wat werkregels zijn en wat er bekend is over werkregels die innovatiemanagers gebruiken. Ook beschrijft dit hoofdstuk op welke manier werkregels worden ingezet in onderwijsinnovaties. Er kan niet worden verwacht dat innovatiemanagers nieuwe werkregels zonder meer zullen overnemen en hun eigen werkregels zullen vervangen. Vanuit deze verwachting benutten we de notie over oriëntatiebasis voor innovatiemanagers, een extern richtinggevend concept waar innovatiemanagers hun eigen bestaande regels, concepten en veronderstellingen aan kunnen toetsen of verrijken. De opbrengst van dit hoofdstuk is een format voor een oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels.

3.1 CONSTRUEREN VAN WERKREGELS

Doel van dit onderzoek is een set werkregels te ontwikkelen, waarmee innovatiemanagers invloed uitoefenen op het innovatieproces. De vraag is nu wat werkregels precies zijn en wat bekend is over werkregels die innovatiemanagers al toepassen. Dit leidt tot de volgende twee onderzoeksvragen die in dit hoofdstuk worden beantwoord:

(1) *Wat zijn werkregels en wat is bekend over werkregels die innovatiemanagers toepassen in onderwijsinnovatie?*
(2) *Welke inzichten uit eerder onderzoek zijn er over hoe werkregels voor innovatiemanagers kunnen bijdragen aan continuïteit of voorkomen van stagnatie in onderwijsinnovatie?*

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is in de literatuur onderzocht wat bekend is over werkregels en is verkend hoe werkregels kunnen bijdragen aan de continuïteit en voorkomen van stagnatie in de ontwikkelcyclus.

3.2 WAT ZIJN WERKREGELS?

Een "search" naar werkregels voor projectleiders in het kennisdomein van de onderwijskunde en organisatiewetenschappen levert geen treffers op. "Werkregels" is blijkbaar een ongewoon begrip in deze kennisdomeinen. Dat betekent dat in dit onderzoek het concept werkregels wordt gedefinieerd en uitgewerkt. Om aanknopingspunten te vinden is onderzocht of het begrip "werkregels" überhaupt bestaat. In twee boeken uit de meer populaire managementliteratuur wordt de term wel gebruikt. Deze boeken zijn verkend op elementen voor de uitwerking van werkregels in dit onderzoek. In het vervolg van het hoofdstuk wordt dit format verder uitgewerkt met behulp van literatuur, met name met de cultureel-historische activiteitstheorie (CHAT) van Engeström (1987).

Verkenning van de populaire managementliteratuur biedt eerste aanknopingspunten voor het uitwerken van wat we kunnen verstaan onder werkregels. Het eerste boek uit de populaire managementliteratuur dat spreekt van werkregels is van Loszlo Bock (2015), HRM directeur bij Google. Hij beschrijft 14 door hemzelf geconstrueerde werkregels. Hij noemt deze werkregels de bedrijfscultuur bij Google en vindt deze werkregels de verklaring voor het succes van het bedrijf. Voorbeelden van werkregels die hij beschrijft zijn: "becoming a founder", of "the best things in life are free". Bock beschouwt de werkregels niet als een soort "Bijbel" wat op het nachtkastje van iedere medewerker ligt of als een handboek dat iedere medewerker

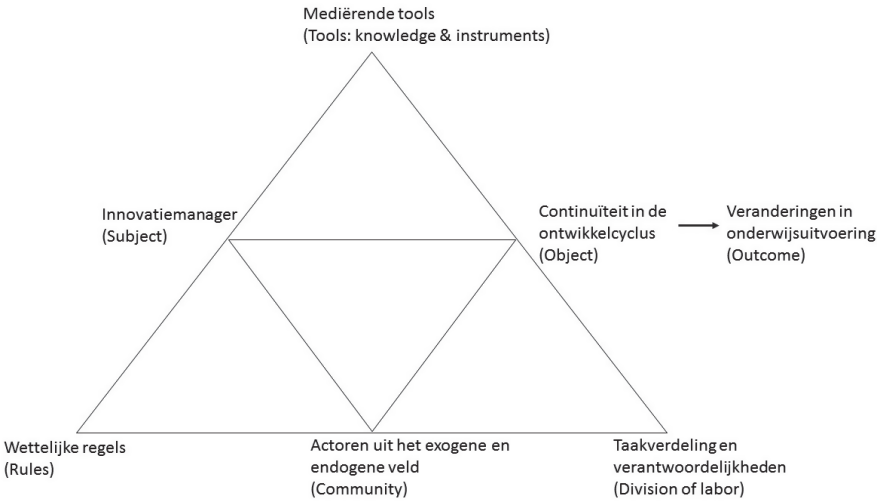
moet bestuderen indien hij aangenomen is bij Google. Hij ziet ze als verklaringen waarmee hij uitlegt wat er gebeurt binnen Google en waardoor het bedrijf zo succesvol is. Het tweede boek is van Templar (2005). Templar (2005) construeert werkregels over hoe medewerkers zich het beste kunnen gedragen in een organisatie. In totaal beschrijft hij 108 werkregels. De werkregels formuleert hij als "do's and dont's" voor de medewerker. Voorbeelden van werkregels uit dit boek zijn: "roddel niet", "gedraag je een stapje hoger" en "draag bij aan de reputatie van je baas". De uitwerkingen van de werkregels in de boeken van Bock (2015) en Templar (2005) bieden aanknopingspunten voor de vormgeving van de werkregels in dit onderzoek. Ten eerste zijn de werkregels van Templar (2005) beschreven als actie, dat wil zeggen een instructie op gedragsniveau. In het voorbeeld van "roddel niet" is duidelijk wat de actie is, namelijk onthoud je van roddelsessies in de organisatie waar je werkzaam bent. Impliciet is door het taalgebruik duidelijk voor wie deze regel geldt, namelijk voor de medewerker in de organisatie die hogerop wil. Ten tweede zijn in beide boeken de werkregels korte beschrijvingen en zijn ze gespeend van wollig taalgebruik. Dat maakt dat de werkregel maar voor één uitleg vatbaar is en dat komt de duidelijkheid ten goede. Ten derde gaan de beschrijvingen van de werkregels gepaard met korte anekdotes, waarin wordt uitgelegd hoe de werkregel in de praktijk werkt of gewerkt heeft. De anekdotes geven context aan de werkregels en helpen begrijpen op welke manier de werkregel invloed uitoefent. Samengevat, leiden werkregels uit de populaire managementboeken tot drie aanknopingspunten voor de uitwerking van werkregels in dit onderzoek: (1) biedt duidelijkheid over welke actie van de actor tot het beoogde resultaat leidt, (2) duidelijke instructies gespeend van wollig taalgebruik, (3) ondersteund door anekdotes over de werking en de vindplaatsen van de werkregels. De vraag is nu, op welke manier de werkregels worden ingezet om innovatiemanagers te helpen om continuïteit in de ontwikkelcyclus te realiseren en tot welke aanvullende criteria dat leidt voor de uitwerking van de werkregels.

3.3 VERONDERSTELLINGEN OVER WERKREGELS EN DE CONTINUÏTEIT IN ONDERWIJSINNOVATIE

Een verkenning in de populaire managementliteratuur biedt eerste aanknopingspunten, maar een diepgaandere verkenning van het werkingsmechanisme van werkregels is nodig om te komen tot een format voor werkregels. Immers, inzicht in de manier waarop de werkregels worden ingezet bepaalt de verdere uitwerking van de werkregels. Om inzicht te krijgen in de manier waarop de werkregels worden ingezet wordt onderwijsinnovatie beschouwd vanuit CHAT (Engeström, 1987), aangevuld met de notie over oriëntatiebases (Engeström, 1994; Vermaak, 2009).

Innovatiemanager in de cultureel-historische activiteitstheorie

CHAT (Engeström, 1987) biedt aanknopingspunten om te begrijpen op welke manier werkregels een innovatiemanager helpen om continuïteit in de ontwikkelcyclus te realiseren. CHAT vindt zijn oorsprong in de cultuur-historische school van Vygotski en Leontiev (Engeström, 1987). Er wordt ingezoomd om een aantal kernideeën van CHAT, die belangrijk zijn voor de manier waarop de werkregels worden uitgewerkt.



Figuur 3.

Structuur van de cultureel-historische activiteitstheorie (Engeström, 1987) toegepast op onderwijsinnovatie

CHAT kiest een activiteitssysteem tot eenheid van analyse. Het activiteitssysteem betreft de onderwijsinnovatie. Binnen een activiteitssysteem worden zes componenten onderscheiden: object, subject, tools, rules, community en divison of labor (Figuur 3). Het object is in dit onderzoek continuïteit in de ontwikkelcyclus. Als continuïteit in de ontwikkelcyclus slaagt en dus stagnatie wordt voorkomen, dan is de kans op succes in termen van veranderen in onderwijsuitvoering groot. Het subject is de innovatiemanager die probeert de continuïteit in de ontwikkelcyclus te realiseren. De tools verwijzen naar de gehanteerde mediërende kennis en instrumenten. De tools zijn de theorieën, modellen, tools en materiële hulpmiddelen, zoals fysieke inrichting of ict die de innovatiemanager inzet om het object, continuïteit in de ontwikkelcyclus te realiseren. De community betreft alle deelnemers aan een activiteitssysteem die hetzelfde object delen. De deelnemers in een onderwijsinnovatie zijn actoren uit het exogene en het endogene veld, zoals overheid, management, beleidsmedewerkers, vertegenwoordigers uit het beroepenveld, ontwikkelaars, docenten, roosteraars en studenten. Division of labour verwijst naar de verdeling

van taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden tussen de deelnemers. De opleidingsmanager heeft als taak om de kwaliteit van het onderwijs te bewaken, de innovatiemanager heeft als taak om het verloop van de onderwijsinnovatie te optimaliseren. Docenten hebben op hun beurt de verantwoordelijkheid om goed onderwijs te verzorgen. Rules verwijzen naar de expliciete of impliciete regels, afspraken en kaders waaraan het handelen van de betrokken actoren aan onderworpen is. In het hbo is dat bijvoorbeeld dat er een bindend studieadvies wordt gegeven aan studenten of dat er een beoordelingscyclus is waar iedere medewerker aan onderworpen is. Overigens, moeten deze "rules" niet worden verward met de werkregels die in dit onderzoek worden ontwikkeld.

CHAT is een systeembenadering waarin het geheel van deze zes componenten invloed uitoefenen. Ook zijn er deelsystemen in CHAT tussen de componenten. De driehoeken in CHAT laten zien hoe bemiddeld wordt tussen componenten (Engeström, 2003). Om te begrijpen hoe dat deelsysteem werkt in dit onderzoek wordt ingezoomd op de bovenste driehoek tussen subject, object en tools. Tussen het subject, de innovatiemanager, en de outcome in dit geval continuïteit in de ontwikkelcyclus zijn de tools de bemiddelende entiteit. De innovatiemanager benut bij zijn activiteit de mediërende tools: het "materiaal" waar de actor zich mee bedient als hij zijn het samenwerken met andere actoren vormgeeft. Voor de innovatiemanager zijn dat de werkregels of modellen, ideeën concepten waarvan hij zich nu bedient als hij leiding geeft aan onderwijsinnovatie. De werkregels in dit onderzoek bieden een alternatief voor de mediërende tools die innovatiemanagers nu ter beschikking hebben. Echter, de werkregels in deze studie worden ontwikkeld vanuit een dynamisch multi-actor perspectief op onderwijsinnovatie, een perspectief dat niet zonder meer aansluit bij de bestaande opvattingen over onderwijsinnovatie bij innovatiemanagers. De vraag is nu of verwacht kan worden dat innovatiemanagers de nieuwe werkregels zullen omarmen en in hun praktijk willen inzetten. Of vraagt deze toepassing door de innovatiemanagers om een andere benadering?

3.4 ORIËNTATIEBASIS VOOR INNOVATIEMANAGERS

Om de vraag te beantwoorden of innovatiemanagers de nieuwe werkregels zonder meer overnemen en verruilen voor hun eigen mediërende tools wordt de literatuur verkend. Op basis van onderzoek van Weber (2005) kan niet worden verwacht dat de nieuwe werkregels één op één worden overgenomen door innovatiemanagers. Volgens Weber (2005) gebruiken actoren nieuwe input nauwelijks, omdat correct gebruik van de nieuwe elementen moet worden geleerd en geoefend. Dat impli-

ceert dat nieuwe elementen moeten concurreren met de bestaande elementen. Dit betekent dat dat nieuwe werkregels aanvankelijk niet of nauwelijks zullen worden toegepast, omdat ze in strijd kunnen zijn met de bestaande ideeën en overtuigingen van innovatiemanagers. Of de innovatiemanagers de nieuwe werkregels gaan benutten, hangt in grote mate af of het cognitief gezien past bij wat ze al gebruiken aan werkregels. Verbindingen en aanvullingen met bestaande repertoires veronderstelt een leerproces en evenzo is een leerproces nodig om de bestaande elementen deels te vergeten of te onderdrukken. Dit roept de vraag op of in de formulering en presentatie van de werkregels iets kan worden gedaan om adoptie van de nieuwe werkregels te bevorderen.

Gebruik van de werkregels in deze context vraagt om een andere aanbiedingsvorm, waarbij nieuwe werkregels niet voorschrijvend zijn, maar gepresenteerd worden als mogelijk alternatief. Een strategie die hierbij aansluit is de benadering via oriëntatiebases (Engeström, 1994; Vermaak, 2009). Een oriëntatiebasis is een model dat iemand gebruikt om zijn begrip van iets te modelleren, te evalueren en het oplossen van taken die daaraan verbonden zijn (Engeström, 1994). Een oriëntatiebasis is niet voorschrijvend, maar biedt een mogelijk alternatief om een vraagstuk op te lossen. Voorbeelden van een oriëntatiebasis zijn de plattegrond van een stad of de inhoudsopgave van een boek. Een plattegrond is een visuele oriëntatie van de stad. Die oriëntatie helpt om te begrijpen hoe straten zijn gerangschikt en helpt de gebruiker om zijn weg te vinden. De oriëntatie is niet een volledige representatie van de weergave. Stoepen zijn bijvoorbeeld niet apart getekend, bomen of andere begroeiing zijn niet weergegeven, maar toch kan de kaartlezer zijn weg vinden. Kennelijk helpt de representatie de gebruiker om een overzicht van de situatie te krijgen.

Een inhoudsopgave is ook een voorbeeld van een oriëntatiebasis. Een inhoudsopgave geeft de lezer een overzicht van hoe het boek is opgebouwd, hoe de verschillende hoofdstukken samenhangen. Daarmee heeft de lezer een overzicht, maar ook kan hij op basis daarvan keuzes maken om in te zoomen op onderdelen van het boek. Dat betekent ook dat de oriëntatiebasis kan worden aangepast aan de functie die het heeft. Er is niet een beste vorm van een oriëntatiebasis, aldus Engeström (1994). Wel is belangrijk dat de oriëntatiebasis is gebaseerd op algemene principes die een gebruiker de mogelijkheid geeft om zijn eigen nieuwe oriëntatiebasis te ontwikkelen die past bij individuele situaties. Een goede oriëntatiebasis heeft de volgende kenmerken (Engeström, 1994):

(1) Het geeft een duidelijk systematisch overall plaatje van de materie die geleerd moet worden. Daarbij focust het op betekenisvolle patronen in plaats van op de grote hoeveelheid geïsoleerde details.

(2) Het helpt de gebruiker om taken uit te voeren als een externe ondersteuning en kan stapsgewijs worden geïnternaliseerd.
(3) De oriëntatiebasis helpt ook om de validiteit van de inhoud te bediscussiëren, evenals een evaluatie van het eigen handelen in de situatie.

Oriëntatiebases lijken een geschikte vorm om de werkregels te presenteren als alternatief voor de huidige mediërende tools van innovatiemanagers. Een oriëntatiebasis biedt een alternatieve set waarbij de innovatiemanager zelf kan beslissen of en welke onderdelen hij gebruikt. Voor de verdere ontwikkeling van de werkregels wordt onderzocht welke soort oriëntatiebasis het beste past bij dit onderzoek en wat dat die keuze betekent voor het format van de werkregels.

Soorten oriëntatiebases

Voor de oriëntatiebasis wordt ontwikkeld wordt ingegaan op welke soorten worden onderscheiden. Engeström (1994) en Vermaak (2009) onderscheiden vijf soorten oriëntatiebases: een prototype, een advanced organizer, een algoritme, een systeemmodel en een kiemcel (Tabel 2). Een *prototype* is een representatie van een classificatie van objecten of fenomenen. Meestal is dat weergegeven in de vorm van een plaatje of "mental image". Een prototype kan de gebruiker een lens bieden, waarmee hij situaties kan interpreteren, organiseren en wat hij kan toepassen op de activiteiten die hij van plan is. Het kan ook de vorm hebben van een verhaal of metafoor waarin opvallende en cruciale onderdelen worden uitgelicht. Dit type oriëntatiebasis maakt geen onderscheid in wat de belangrijke onderdelen zijn of wat de essentiële structuur is. Het is een holistische weergave van een bepaald fenomeen. Een *advanced organizer* deelt de materie in meerder hiërarchische delen. Een advanced organizer deelt een fenomeen in op onderdelen, waardoor de gebruiker een overzicht heeft over het geheel. Wil je weten waar iemand in een organisatie zit, dan helpt een organogram. Een organogram geeft een overzicht door de functies te ordenen. Ook de inhoudsopgave van een boek is een voorbeeld van een advanced organizer. Een *algoritme* geeft precieze stapsgewijze instructies voor het uitvoering van taken. Een voorbeeld van een algoritme zijn handelingen voor technische apparaten. Het ontbreekt bij een algoritme als oriëntatiebasis aan een toelichting wat er gebeurt als je deze stappen niet volgt. Een *systeemmodel* beschrijft de materie als een systeem en geeft interne relaties en dynamieken weer. Het helpt de gebruiker om een diagnose te maken van de situatie evenals te kiezen voor adequate oplossingen. Een *kiemcel* geeft een meer abstracte beschrijving van een fenomeen aan. Op dezelfde manier zoals een kiemcel in een levend mechanisme ook alle genetische informatie bevat die nodig is voor de activiteit van een organisme.

Wat je precies aan een oriëntatiebasis hebt, hangt van het soort oriëntatiebasis af. Hoe meer je omlaag gaat in tabel 2 hoe meer je de essentie van een fenomeen vat, maar daarmee is niet gezegd dat de laagste trede de beste oriëntatiebasis is. Elke oriëntatiebasis brengt iets anders. Een goede keuze voor een oriëntatiebasis als je aan wilt geven wat mensen kunnen doen, welke procedure of stappen die ze kunnen nemen, is een algoritme. Maar als je verbanden wilt begrijpen, maak dan een systeemmodel. Kortom, je kunt variëren met de kennisinhoud voor een bepaalde situatie, maar ook de vorm waarin je de kennis aanbiedt. Hoe beter beide aansluiten op de situatie, hoe toepasbaarder de kennis wordt (Vermaak, 2009). De vraag is nu welk model is geschikt voor innovatiemanagers van onderwijsinnovatie?

Soort	Denk aan…	Toepassing	Beperkingen
Prototype	Foto, metafoor, voorbeeld	Categorisering van een geheel	Geen differentiatie van onderdelen, geen verklaringen
Advanced organizer	Lijst, overzicht, visgraat, mindmap, organogram, inhoudsopgave	Classificatie van onderdelen, hiërarchie weergeven	Statisch, geen handelingssuggesties of zicht op dynamiek
Algoritme	Stroomdiagram, belastingformulier, checklist. Recept, regels, protocol	Procedures van te nemen stappen, monitoring van te nemen stappen	Situatiespecifiek, niet zomaar vertaalbaar naar andere contexten
Systeemmodel	Causaal diagram, correlaties	Diagnose van de dynamiek, opsporen van meerdere oorzaken/ remedies constructie van procedures.	Vaak zelf weer erg complex, niet rechtstreeks implementeerbaar
Kiemcel	Fractal, opstellingen, formules	Basis relaties vatten van het hart van het systeem	Abstract, los van context. Soms verraderlijk simplistisch ogend

Tabel 2.
Uitwerking van soorten oriëntatiebases (Vermaak, 2009)

De beoogde opbrengst in dit onderzoek is een oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels. Daarmee lijken werkregels in eerste instantie op een algoritme. Echter, als het zou lukken om meer een totaalplaatje met de verbanden tussen de werkregels te presenteren, dan ontwerpen we een systeemmodel. De innovatiemanager krijgt heldere werkregels op basis van de opgedane inzichten in de empirie. Ook worden de werkregels zo gepresenteerd dat de onderlinge samenhang duidelijk wordt. Een set werkregels, die beschreven is volgens dit format, biedt de innovatiemanager overzicht over de onderwijsinnovatie en biedt aanknopings-

punten om in te grijpen in het verloop van het innovatieproces. Eveneens kan de innovatiemanager afwijken van de werkregels als hij denkt dat dat voor zijn situatie beter is.

Kortom, in dit onderzoek wordt een oriëntatiebasis ontwikkeld waar innovatiemanagers uit kunnen putten bij het realiseren van continuïteit in de ontwikkelcyclus. Daarbij kan de innovatiemanager, doordat hij de werking begrijpt, de werkregels modificeren en geschikt maken voor de onderwijsinnovatie die hij leidt. Voor dat doel lijkt een oriëntatiebasis het meest geschikt, dat duidelijke instructies bevat (algoritme) en waarin de samenhang duidelijk wordt (systeemmodel).

Dat brengt ons bij de laatste vraag voor de realisatie van een oriëntatiebasis, namelijk wat zijn de ontwikkelstappen om te komen tot een oriëntatiebasis?

Ontwikkelstappen van een oriëntatiebasis

Een oriëntatiebasis naar het model van een algoritme of een systeemmodel wordt in vier stappen ontwikkeld (Engeström, 1994). De eerste ontwikkelstap is een versie waarbij de onderzoeker een aantal vragen beantwoordt, namelijk: wat wil je bereiken met de oriëntatiebasis en wat zijn de achterliggende principes? Op basis van de antwoorden op deze vragen maakt de onderzoeker de eerste uitwerking van de oriëntatiebasis. Deze uitwerking moet duidelijk zijn, dienen als een ordening van gedachten en behulpzaam zijn bij de evaluatie van praktijksituaties. In dit stadium is de oriëntatiebasis gebaseerd op de aannames van de onderzoeker. In een tweede ontwikkelstap krijgt de oriëntatiebasis verder vorm in een samenwerkingsproces met de gebruikers. In deze ontwikkelstap wordt de oriëntatiebasis voorgelegd en bediscussieerd met experts uit het veld. Op basis van de uitkomsten van de discussie ontwikkelt de onderzoeker een tweede versie van de oriëntatiebasis. De opbrengst van de tweede stap is een generieke oriëntatiebasis, een model dat toepasbaar is in meerdere contexten, zonder dat er uitvoerig rekening is gehouden met contextspecifieke informatie die de inzet van het model moeilijk kunnen maken. In de derde ontwikkelstap wordt de generieke oriëntatiebasis uitgebreid met aanvullende en meer specifieke variaties. In die ontwikkelstap experimenteren gebruikers met de oriëntatiebasis en vullen de oriëntatiebasis aan op basis van hun bevindingen. In de vierde ontwikkelstap wordt het model in de praktijk gebruikt, bekritiseerd en geïnternaliseerd. In deze ontwikkelstap ontwikkelen de gebruikers een eigen persoonlijke oriëntatiebasis voor de gebruiker.

3.5 CONCLUSIE: ONTWERPCRITERIA VOOR EEN GENERIEKE ORIËNTATIEBASIS

In dit hoofdstuk is door middel van literatuurstudie onderzocht (1) wat bekend is over werkregels die innovatiemanagers toepassen in onderwijsinnovatie en (2) welke inzichten er zijn over hoe werkregels voor innovatiemanagers bijdragen aan continuïteit van het proces van onderwijsinnovatie. Het resultaat van dit hoofdstuk is een format voor werkregels, waarmee de werkregels voor innovatiemanagers worden vormgegeven.

De term werkregels is nieuw in de wetenschappelijke literatuur. Kennelijk is het beïnvloeden van onderwijsinnovatie door middel van het gedrag van innovatiemanagers een onderbelicht perspectief in de organisatiewetenschappen. Wel reppen een tweetal populaire managementboeken over werkregels, die bij beschouwing een drietal aanknopingspunten bieden voor het format van werkregels: de werkregel beschrijft de actie die de actor onderneemt, het taalgebruik is helder en weinig omfloerst en door anekdotes wordt de context van de werkregels duidelijk.

Om te komen tot een wetenschappelijke verdieping van het format voor werkregels, is CHAT (Engeström, 1987) toegepast. Met behulp van CHAT (Engeström, 1987) is uitgewerkt hoe de innovatiemanager de continuïteit in de ontwikkelcyclus beïnvloedt via mediërende tools, de concepten, modellen, regels die een innovatiemanager ter beschikking heeft. Echter, ook blijkt dat het simpelweg ontwerpen en aanbieden van een alternatieve set werkregels als nieuwe input voor de mediërende tools weinig kansrijk is. Internalisatie van de nieuwe set werkregels vindt niet zonder meer plaats, maar vraagt om een leerproces (Weber, 2005). Innovatiemanagers gebruiken een nieuwe set werkregels om hun eigen werkregels aan te spiegelen en passen deze toe wanneer het aansluit bij de problematiek die zij ervaren.

Om een set werkregels op te leveren die aansluit bij dit leerproces helpt de notie van oriëntatiebases (Engeström, 1994; Vermaak, 2009). Een oriëntatiebasis is een model dat iemand gebruikt om zijn begrip van een fenomeen te modelleren, te evalueren en taken op te lossen die daaraan verbonden zijn. Voor het soort oriëntatiebasis dat wordt ontwikkeld is gekeken naar de problematiek van innovatiemanagers. Innovatiemanagers opereren in verschillende contexten. Zij willen invloed uitoefenen op het mechanisme van de onderwijsinnovatie, niet door het toepassen van lijstjes met aandachtspunten. De innovatiemanagers zijn gebaat bij een oriëntatiebasis met heldere werkregels, waarvan de samenhang duidelijk is. Engeström (1994) en Vermaak (2009) beschrijven vijf soorten oriëntatiebases. De oriëntatiebasis die het

beste aansluit bij dit vraagstuk heeft kenmerken van zowel een algoritme als een systeemmodel.

De ontwikkeling van een oriëntatiebasis kent een viertal ontwikkelstappen. De eerste stap is de ontwikkeling van een basismodel door de onderzoeker. De tweede stap is de ontwikkeling van een generieke oriëntatiebasis door het basismodel voor te leggen en te bediscussiëren met experts. In de derde stap wordt het model verrijkt met contextspecifieke uitwerkingen. In de vierde stap ontwikkelt de oriëntatiebasis zich tot een persoonlijk model door gebruik in de praktijk en internalisatie van de gebruiker. De ontwikkelstappen van een oriëntatiebasis, waarbij een eerste versie wordt ontwikkeld door de onderzoeker en een tweede generieke versie ontstaat in gesprek met experts, geeft richting aan het onderzoeksdesign.

Deze inzichten leiden naar een format voor de oriëntatiebasis als een samenhangende set van onderbouwde werkregels, dat bestaat uit:

(1) Werkregels waarin duidelijk is wat de actie is die de actor onderneemt om effect te hebben op de continuïteit in de ontwikkelcyclus.
(2) Duidelijke instructies, zonder omfloerst taalgebruik.
(3) Een beschrijving van anekdotes en vindplaatsen van de werkregels wat helpt om de werking te begrijpen.
(4) Een duidelijk systematisch overall plaatje met betekenisvolle patronen.

De ontwikkeling van de oriëntatiebasis heeft als doel om de continuïteit te vergroten en stagnatie te voorkomen. De vraag is nu hoe de werkregels van invloed zijn op de patronen van continuïteit en stagnatie in onderwijsinnovatie, zoals beschreven in het voorgaande hoofdstuk. Dit zal in de empirie nader worden onderzocht.

Hoofdstuk 4

Onderzoeksdesign

Dit hoofdstuk start met het ontwerp en een typering van het onderzoek, waarbij het onderzoekdesign wordt afgestemd op de stappen die worden gezet om een oriëntatiebasis te ontwikkelen. Vervolgens wordt de gehanteerde onderzoeksstrategie toegelicht die moet leiden tot het beantwoorden van de empirische onderzoeksvragen en er wordt dieper ingezoomd op de gekozen onderzoeksmethoden. Specifiek wordt ingegaan op de rol van de onderzoeker als actor in deze studie. Tenslotte worden de belangrijkste conclusies van dit hoofdstuk beschreven.

4.1 ONTWERPGERICHT ONDERZOEK

Kern van dit onderzoek is om een oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels te ontwikkelen, waarmee innovatiemanagers de continuïteit in onderwijsinnovatie kunnen beïnvloeden. De ontwikkeling van een oriëntatiebasis kent vier stappen: een basismodel, een generieke oriëntatiebasis, contextspecifieke aanvullingen en een gepersonaliseerd model. In dit onderzoek wordt een basismodel ontwikkeld op basis van de literatuur en een generieke oriëntatiebasis op basis van empirische bevindingen. In hoofdstuk 9 wordt vooruitgeblikt op wat er moet gebeuren om te komen tot contextspecifieke aanvullingen en tot een gepersonaliseerde oriëntatiebasis, de derde en vierde ontwikkelstap van de oriëntatiebasis. De vraag die dit hoofdstuk beantwoordt is: *Met welk onderzoeksdesign en -strategie kan de centrale onderzoeksvraag het beste worden beantwoord?*

Om te komen tot een generieke oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels is gekozen voor een ontwerpgericht onderzoeksdesign. De kennis die ontwerpgericht onderzoek oplevert betreft geen kant en klare oplossingen voor specifieke problemen, maar is generieke kennis die gebruikt kan worden bij het ontwerpen van specifieke oplossingen door professionals voor specifieke veldproblemen (Van Aken & Andriessen, 2011). Het gegeven dat onderwijsinnovaties vaak niet leiden tot veranderingen in onderwijsuitvoering is een dergelijk veldprobleem. De oriëntatiebasis die dit onderzoek oplevert kan helpen om de bestaande kennis, waar de innovatiemanagers nu onderwijsinnovatie mee leiden aan te vullen.

In het onderzoeksdesign is gebruik gemaakt van de methodiek van ontwerpgericht onderzoek, zoals uitgewerkt door Van Aken & Andriessen (2011). Deze uitwerking van het ontwerpgericht onderzoeksdesign kent een aantal processtappen, namelijk een probleemanalyse, het maken van een hoofdlijnen ontwerp en het ontwerpen van een format voor de oriëntatiebasis (Figuur 4). Deze processtappen zijn toegepast op de ontwikkeling van de oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels en vormen de rode draad door dit proefschrift. In hoofdstuk 1 is de probleemanalyse beschreven op basis van literatuurstudie. In dat hoofdstuk wordt beschreven dat het lineaire single actor perspectief op onderwijsinnovatie stagnatie in het innovatieproces in de hand werkt. Het hoofdlijnenontwerp en het format voor de oriëntatiebasis worden uitgewerkt in hoofdstuk 2 en 3. In hoofdstuk 2 wordt het hoofdlijnenmodel beschreven als zijnde het conceptueel kader. In dat conceptueel kader staat het dynamisch multi-actor perspectief centraal, dat is uitgewerkt met de ontwikkelcyclus van Van Delden (2009). In hoofdstuk 3 wordt het format voor de oriëntatiebasis uitgewerkt door in te zoomen op de manier waarop de innovatiema-

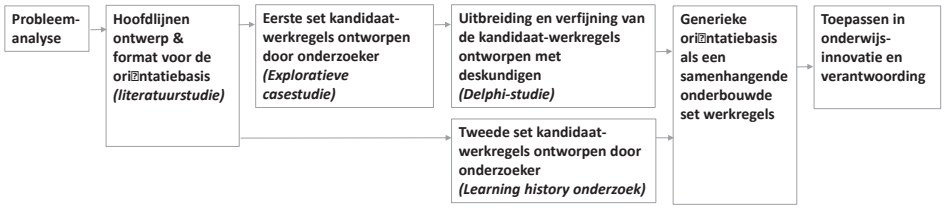
nagers het beste worden geholpen. Dit wordt uitgewerkt aan de hand van CHAT (Engeström, 1987), waarin specifiek wordt ingezoomd op hoe een innovatiemanager mediërende tools inzet om het object te beïnvloeden. In dit geval is het object dat de innovatiemanager beïnvloedt de continuïteit van het innovatieproces. Om te komen tot een generieke oriëntatiebasis, is empirisch onderzocht waardoor continuïteit en stagnatie in onderwijsinnovaties kunnen worden verklaard. De keuzes in de onderzoeksstrategie zijn gericht op het blootleggen van opmerkelijke resultaten in de ontwerppraktijk van ontwikkelaars en hoe die resultaten kunnen leiden naar werkregels. In eerste instantie wordt een ruim assortiment aan kandidaat-werkregels gedestilleerd, die later worden getoetst op geschiktheid voor onderwijsinnovaties vanuit een multi-actor perspectief. Dat resulteert in een strategie met meerdere methodes, meerdere cases en meervoudige respondenten.

De bevindingen leiden naar inzichten over continuïteit en stagnatie, maar om te komen tot werkregels is een bewerking nodig. Van Aken en Andriessen (2011) noemen deze bewerking een creatieve sprong. In deze studie is op basis van de bevindingen door middel van een creatieve sprong uit elk van de empirische studies een set kandidaat-werkregels afgeleid. Om de creatieve sprong te maken wordt een redenatievorm toegepast, abductie. Abductie is beschreven door Peirce (1923). Volgens Peirce (1923) is abductie een wijze van het maken van gevolgtrekkingen. Pierce (1923) omschreef abductie als het denken naar aanleiding van een willekeurige waarneming, met het oog op het vinden van een mogelijke verklaring. Bij abductie wordt niet een sluitende redenatieketen gehanteerd, maar bevat de redenatie een element van gissen. Wel is de redenatie navolgbaar. Deze redenering is niet uit op een onomstotelijk vaststaande verklaring, maar beperkt zich tot een mogelijke verklaring. In dit onderzoek is door abductie beredeneerd welke werkregels kunnen worden afgeleid van de empirische bevindingen.

De generieke oriëntatiebasis wordt gevormd door twee elementen. Het eerste element is de set werkregels, waarmee een innovatiemanager invloed uitoefent op het verloop van het innovatieproces. Het tweede element van de oriëntatiebasis is een visuele representatie of een ordeningskader waarmee de werkregels worden ingedeeld en waardoor samenhang tussen de werkregels inzichtelijk wordt. De werkregels uitgezet op het ordeningskader vormen samen het uiteindelijk ontwerp, de generieke oriëntatiebasis voor innovatiemanagers.

De laatste stap in het ontwerpgericht onderzoek is het verantwoorden van het gemaakte ontwerp. Het verantwoorden van de generieke oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels vraagt om aannemelijk te maken hoe

de ontwikkelde werkregels de continuïteit of stagnatie in de ontwikkelcyclus beïnvloeden. Daartoe wordt onderzocht of de werkregels invloed uitoefenen op de bevindingen uit de literatuur: diepe leeractiviteiten, micropolitiek, groepskenmerken en invloeden op de ontwerppraktijk. Bovendien wordt de oriëntatiebasis toegepast in de praktijk van innovatiemanagers om te onderzoeken of de oriëntatiebasis doet wat het beoogt.



Figuur 4.
Onderzoeksdesign van het onderzoek naar werkregels voor innovatiemanagers van onderwijsinnovatie

4.2 STRATEGIE MET VERSCHILLENDE ONDERZOEKMETHODES

Om te komen tot een oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels, dat tegemoet komt aan het dynamisch multi-actor perspectief is als onderzoeksstrategie een mix van onderzoeksmethoden gehanteerd. In de mix is steeds een andere actor centraal gesteld, zo kunnen de werkregels inspelen op de verschillende perspectieven van de betrokken actoren en de innovatiemanager helpen deze perspectieven in ogenschouw te nemen. De deelstudies leiden tot een set kandidaat-werkregels, die na nadere analyse de basis vormen voor de generieke oriëntatiebasis. Vervolgens is op basis van de bevindingen in de derde deelstudie, het *learning history* onderzoek, een ordeningskader gemaakt, waarmee de samenhang tussen de werkregels inzichtelijk wordt gemaakt. Deze paragraaf beschrijft de onderzoeksstrategie van de drie deelstudies en de vergelijking van de uitkomsten. In de empirische hoofdstukken wordt ingezoomd op de methode, de cases, de respondenten, de dataverzameling en data-analyse van de deelstudies.

Exploratieve casestudie

In een exploratieve casestudie is onderzoek gedaan naar welke kandidaat-werkregels kunnen worden ontworpen, afgeleid van momenten van continuïteit en stagnatie tijdens onderwijsinnovatie. Als case wordt een honoursprogramma in een hogeschool gekozen, waarin het programma moet worden herzien onder invloed van centrale beleidsontwikkelingen. Het gekozen perspectief is dat van ontwikkelaars in de ontwerppraktijk. In hoofdstuk 1 is geconstateerd dat er weinig direct observationeel

onderzoek gedaan is naar wat er gebeurt in de ontwerppraktijk. Daarom is gekozen voor een methode waarin de onderzoeker participeert in de ontwerppraktijk, een exploratieve casestudie. De onderzoeksvraag in deze studie is: *Welke kandidaat-werkregels voor innovatiemanagers, die bijdragen aan continuïteit of voorkomen van stagnatie in onderwijsinnovatie, zijn af te leiden uit een exploratieve casestudie?*

Een exploratieve casestudie is geschikt wanneer de grenzen tussen het fenomeen in de context niet heel duidelijk zijn en wanneer er meerdere vormen van dataverzameling worden gebruikt (Yin, 2003). Swanborn (2000) voegt daaraan toe dat een exploratieve casestudie een intensieve benadering is voor het bestuderen van sociale fenomenen in haar natuurlijke omgeving over een bepaalde periode, met gebruikmaking van verschillende databronnen, voor het bestuderen van "multiple interpretations" en voor het bestuderen van sociale processen.

Centraal in de exploratieve casestudie staan de ontwikkelaars in de ontwerppraktijk. Data worden verzameld door middel van interviews, observaties in de dagelijkse praktijk van de ontwikkelaars en logboeken. Tijdens het onderzoek vinden momenten plaats die zijn te duiden als continuïteit of stagnatie in de ontwikkelcyclus. Op basis van die momenten heb ik als onderzoeker door middel van een creatieve sprong een eerste set van vijf kandidaat-werkregels ontworpen, waarmee een innovatiemanager invloed kan uitoefenen op de activiteiten in de ontwerppraktijk in onderwijsinnovatie.

De vijf kandidaat-werkregels zijn geldig in deze specifieke omgeving, maar de vraag is of deze kandidaat-werkregels ook gelden voor andere onderwijsinnovaties in het hbo. Daarnaast is de kans groot dat er nog andere kandidaat-werkregels zijn die innovatiemanagers kunnen helpen om continuïteit in de ontwikkelcyclus te behouden, maar die niet in deze case naar voren kwamen.

Delphi-studie

Om tot aanvullende kandidaat-werkregels te komen vanuit het perspectief van innovatiemanagers, zijn ervaringsdeskundige innovatiemanagers gevraagd met welke werkregels de continuïteit in de ontwikkelcyclus kan worden behouden en stagnatie kan worden voorkomen. Om bijdrages te verzamelen uit een groot bereik zijn innovatiemanagers betrokken uit het hbo uit het hele land. De onderzoeksvraag voor deze deelstudie is: *Welke kandidaat-werkregels dragen volgens ervaren innovatiemanagers bij aan continuïteit of voorkomen van stagnatie in onderwijsinnovatie?* Doel van deze deelstudie is om te komen tot een set kandidaat-werkregels waarover overeenstemming is tussen de innovatiemanagers. Om te komen tot kandidaat-werkregels

waar consensus over is tussen deskundigen, is gekozen voor een Delphi-studie als onderzoeksmethode (Enzer, 1971; Delbecq, Van de Ven & Gustafson, 1975; Linstone & Turoff, 1975; Van Houten & Van der Zee, 1980; Parenté & Anderson-Parenté, 1987). In een Delphi-studie wordt een panel van deskundigen bevraagd inzake specifieke vraagstukken of problemen. Karakteristiek aan een Delphi-studie is dat een exploratieve vraag wordt gesteld en vervolgens wordt toegewerkt naar een antwoord waar consensus over is tussen de deelnemers. Daarnaast heeft een Delphi-studie een aantal kenmerken. Ten eerste is er geen interactie tussen de deelnemers, meer dan die is georganiseerd door de onderzoeker. Hierdoor vindt geen onderlinge beïnvloeding plaats van meningen van de deelnemers door dominantie of status van andere deelnemers. Ten tweede is een Delphi-studie plaats- en tijdsonafhankelijk. Informatie en vragen betreffende het onderzoek worden naar iedere expert gestuurd die vervolgens daarop responderen. De deskundigen kiezen een moment dat past in hun agenda om de vragenlijsten vanachter hun computer te beantwoorden, zodat het nauwelijks praktische problemen oplevert. Ten derde wordt toegewerkt naar consensus tussen de deskundigen. De manier waarop dat gebeurt, is dat de deskundigen tussen de rondes feedback krijgen over hun eigen oordeel, afgezet tegen het groepsoordeel over de kandidaat-werkregels. In deze Delphi-studie zijn in vier rondes kandidaat-werkregels ontwikkeld. Aan het resultaat van de eerste ronde, een eerste beschrijving van kandidaat-werkregels die verder is aangescherpt en onderzocht op consensus, zijn de vijf kandidaat-werkregels uit de exploratieve casestudie toegevoegd, zodat deze konden worden onderzocht op belangrijkheid en verder kunnen worden verfijnd. De opbrengst na vier rondes is een set van elf kandidaat-werkregels, waarover deskundigen consensus hebben, dat deze moesten worden toegevoegd aan de set kandidaat-werkregels als resultaat van deze deelstudie.

Learning history onderzoek

In een derde deelstudie is onderzocht welke kandidaat-werkregels zijn af te leiden uit het samenspel van actoren. Daarvoor is een methode gekozen waarin nadrukkelijker de verschillende perspectieven van actoren in onderwijsinnovatie aan de orde kwamen. Om die redenen is gekozen voor *learning history* onderzoek (Roth & Kleiner, 1996, 2000). Roth en Kleiner (1996, 2000) ontwikkelden deze onderzoeksmethode vanuit de basisgedachte dat velen in organisaties werken aan vernieuwingen, maar dat het collectieve geheugen niet goed wordt georganiseerd. Daardoor raken goede vondsten in de vergetelheid en leert men niet van de opgedane ervaringen. Om dit geheugen te organiseren stellen Roth en Kleiner (1996, 2000) voor om *learning histories* te schrijven, verhalen waarin de onderwijsinnovatie wordt gereconstrueerd. Een belangrijk kenmerk van de aanpak is het zogenaamde multivoicing: onderzoe-

kers laten meerdere perspectieven op het proces of de vondsten zien en laten de bijbehorende stemmen horen.

In een *learning history* reconstrueert een onderzoeksteam een periode of een situatie uit de recente geschiedenis in een organisatie. Het onderzoeksteam bestaat uit interne en externe onderzoekers die samen de regie voeren over het onderzoeksproces. Met deze methode wordt niet alleen wetenschappelijke kennis vergroot, maar ook de innovatiepraktijk geholpen met het begrijpen van hun aanpak van onderwijsinnovatie. *Learning history* onderzoek omvat zeven fasen. De fasen zijn: planning, research, destillatie, schrijven, validering, verspreiding en publicatie (Roth & Kleiner, 1996, 2000; Smid, Van der Zouwen, Halbertsma, Bussato et al., 2006). In de planningsfase worden deelnemers geselecteerd en uitgenodigd, terugkoppelmomenten gepland en de output afgesproken. In de researchfase gaan onderzoekers bij betrokkenen na wat de opmerkelijk resultaten zijn. De gesprekken worden letterlijk getranscribeerd door de onderzoeker. In de destillatiefase leidt de onderzoeker thema's af uit de transcripten van de interviews. In de schrijffase construeert het *learning history* team een gemeenschappelijk verteld verhaal en een representatie gecomponeerd in kolommen. Een kolom bevat een verhaal zoals verteld door de betrokkenen. Een tweede kolom bevat de reflectie van de onderzoekers of een duiding van de citaten. In aparte boxen is plaats voor uitweidingen. In de valideringsfase worden de uitkomsten weer voorgelegd aan de deelnemers. Daarin worden de uitkomsten gecontroleerd op onjuistheden. Ook start het gesprek over de bevindingen met als doel dat de participanten met elkaar tot een waardering komen van wat is gepresteerd door henzelf in het verleden. In de verspreidingsfase wordt het product gedeeld met andere betrokkenen. In de publicatiefase worden de uitkomsten gepubliceerd, in de vorm die was afgesproken in de planningsfase.

In deze deelstudie zijn drie *learning histories* gemaakt van drie verschillende onderwijsinnovaties. De onderzoeksvraag in deze deelstudie is: *Welke kandidaat-werkregels voor innovatiemanagers, die bijdragen aan continuïteit of voorkomen van stagnatie in onderwijsinnovatie, zijn af te leiden uit concrete voorbeelden van onderwijsinnovatie?* Bij de selectie van de *learning histories* is gekozen voor spreiding tussen verschillende domeinen, om domeinspecifieke kenmerken uit te sluiten. Ook vond één van de *learning histories* plaats in een andere hogeschool, zodat eventuele contextspecifieke factoren die van invloed zijn op de continuïteit naar voren komen. In de interviews is gevraagd naar opmerkelijk resultaten, momenten in de onderwijsinnovatie die kunnen duiden op continuïteit of stagnatie. Daarnaast zijn aanvullend secundaire respondenten (buitenkring) benaderd om beter te begrijpen wat de context was of om invloeden te detecteren die van invloed zijn op continuïteit of stagnatie in

de ontwikkelcyclus. De dataverzameling door middel van interviews is afgerond op het moment dat voldoende data aanwezig waren om de *learning histories* te beschrijven, namelijk als er in de interviews geen nieuwe opmerkelijk resultaten meer worden genoemd en geen nieuwe informatie meer werd toegevoegd aan de gevonden opmerkelijk resultaten. Vervolgens zijn de uitkomsten van de rapporten in één of meerdere rondes voorgelegd aan de verschillende teams. De uitkomsten uit de terugkoppeling zijn verwerkt in de rapporten.

Voor het verwerken van de uitkomsten zijn een aantal stappen gemaakt, die van belang zijn om te begrijpen hoe de kandidaat-werkregels tot stand zijn gekomen. De drie *learning histories* hebben gelijktijdig plaatsgevonden, ware het niet dat er kleine faseverschillen zijn geweest ten aanzien van de interviewperiodes en het uitwerken van de rapportage. Door deze fasering hebben de uitkomsten van de *learning histories* elkaar niet beïnvloed, in de zin van dat er in een *learning history* expliciet is gevraagd naar opmerkelijke resultaten uit andere *learning histories*. De kern van de *learning history* rapporten zijn de beschrijving van de opmerkelijke resultaten, waarin de perspectieven van de verschillende actoren zijn verwerkt. In dit proefschrift zijn de opmerkelijke resultaten overgenomen uit het leaning history rapport. Vervolgens zijn, door middel van wat in ontwerpgericht onderzoek een creatieve sprong wordt genoemd, door de onderzoeker kandidaat-werkregels ontworpen (Van Aken & Andriessen, 2011). Die kandidaat-werkregels zijn werkregels waarvan de onderzoeker verwacht dat die, wanneer ingezet in beschreven de opmerkelijke resultaten, bijdragen aan de continuïteit en het voorkomen van stagnatie in de ontwikkelcyclus. Tenslotte zijn de kandidaat-werkregels tussen de drie *learning histories* vergeleken. De uitkomsten van deze studie leidt tot negen kandidaat-werkregels voor innovatiemanagers. De vraag is nu of er een unieke set werkregels is af te leiden uit de deelstudies en of deze werkregels bijdragen aan continuïteit en voorkomen van stagnatie in de ontwikkelcyclus in onderwijsinnovatie.

Vergelijking van de uitkomsten

Om te komen tot een oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels is een set werkregels opgesteld uit de analyse van de kandidaat-werkregels uit de drie deelstudies. Vervolgens is onderzocht of de kandidaat-werkregels bruikbaar zijn in het dynamisch multi-actor perspectief door ze af te zetten tegen de uitgangspunten van dit perspectief: pluriformiteit, wederzijdse afhankelijkheden, geslotenheid voor hiërarchische signalen en dynamiek (De Bruijn & Ten Heuvelhof, 2007). Om te komen tot een ordeningskader voor de werkregels, is in de voorbeelden onderzocht of er een fasering is te ontdekken in het verloop van onderwijsinnovatie. De werkregels geplaatst op het ordeningskader vormt de generieke oriëntatiebasis,

als een samenhangende onderbouwde set werkregels, de beoogde opbrengst van dit onderzoek. Vervolgen is om het werkingsmechanisme te begrijpen onderzocht op welke manier de werkregels leiden tot het ontstaan of uitblijven van ontwikkelenergie uit de literatuurstudie: diepe leeractiviteiten, voorkomen van micropolitiek, *alignment* en groepscohesie bij de ontwikkelaars, een inspirerend concept met heldere doelen die aansluiten bij ontwikkelaars en ontwikkelaars zelf regie geven over de onderwijsinnovatie. Daarmee wordt aannemelijk gemaakt of inzet van de werkregels inspelen op continuïteit en stagnatie. Tenslotte is de oriëntatiebasis ingezet in de ondersteuning van innovatiemanagers van onderwijsinnovatie. Daarin is getoetst of de inzet van de oriëntatiebasis ook daadwerkelijk bijdraagt aan de continuïteit in onderwijsinnovatie of stagnatie voorkomt.

4.3 ROL VAN DE ONDERZOEKER

In ontwerpgericht onderzoek is het voor de onderzoeker vrijwel onmogelijk om het onderzoeksobject geheel onbevooroordeeld tegemoet te treden (Baarda et al., 2013; Walsham, 1995). Tegelijk is de onderzoeker een belangrijk instrument om te ontsluiten wat er gebeurt in de onderzochte praktijk en bij het ontwerp van in dit geval de oriëntatiebasis. Dat maakt dat vooringenomenheid van de onderzoeker in ontwerpgericht onderzoek een belangrijke rol speelt in de tot stand koming van de resultaten. Deze onmogelijkheid krijgt een extra accent als de onderzoeker zelf deel uitmaakt van de context. In een dergelijk geval is het bewustzijn van de onderzoeker dat hij, gegeven zijn specifieke achtergrond niet onbevooroordeeld kan zijn, al een eerste stap (Strauss & Corbin, 1998).

Als auteur van dit proefschrift ben ik tevens de onderzoeker die de oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels mede ontwerpt. Om met enige distantie naar mijn eigen rol te kunnen kijken in dat proces, reflecteer ik op mijn rol in de derde persoon enkelvoud. Voor dit onderzoek geldt dat de onderzoeker in de exploratieve casestudie deel uitmaakt van het veld van onderzoek. In de cases van de *learning histories* is de onderzoeker geen lid van de lokale community, maar wel van het ruimere veld. Om gevoel te krijgen voor eventuele bias in de resultaten wordt nader ingaan op vooringenomenheden van de onderzoeker en de frames die de onderzoeker hanteert bij het bestuderen van dit veld. Om de gehanteerde frames te duiden is gebruik gemaakt van het werk van Coghlan en Brannick (2014). Zij beschrijven vier dimensies, waarmee de manier waarop de onderzoeker zijn onderzoeksveld benadert en die van invloed zijn op het onderzoek kan worden geduid.

De eerste dimensie is: “Pre-understanding”. Deze dimensie verwijst naar het hebben van waardevolle kennis over de cultuur en informele structuren van de organisatie. Als innovatiemanager van verschillende onderwijsinnovaties in meerdere hogescholen heeft de onderzoeker een indruk van het onderzoeksdomein en een opvatting over hoe onderwijsinnovaties verlopen. Met die ervaring was de onderzoeker tot het vermoeden gekomen dat onderwijsinnovaties vaak tot stagnatie leiden. Om dat vermoeden te onderzoeken is een probleemanalyse gedaan in de literatuur. Daarin is onderzocht of stagnatie een bekend fenomeen was in onderwijsinnovatie. De bevindingen bevestigden de realiteit van dit frame, waaruit blijkt dat de “traditionele” manier van onderwijs innoveren niet heeft geleid tot het gewenste resultaat.

De tweede dimensie is: “Role-duality”. Role-duality (roldualiteit) verwijst naar het combineren van twee rollen, in dit geval van medewerker en onderzoeker, met flexibele en permeabele grenzen. Role-duality speelt een rol bij het ontwerpen van een eerste set kandidaat-werkregels en bij de verfijning en uitbreiding van de kandidaat-werkregels in de Delphi-studie. De exploratieve casestudie en twee van de *learning histories* vinden plaats in de hogeschool waar de onderzoeker werkzaam is. De exploratieve casestudie vindt zelfs plaats in een praktijk waar de onderzoeker zelf actief is als ontwikkelaar en docent. De onderzoeker heeft naar anderen toe de rol van docent en onderzoeker proberen te scheiden door zijn onderzoekersrol expliciet te benoemen. Echter, door de reactie van ontwikkelaars in de onderzoekscontext constateert de onderzoeker dat het scheiden van rollen niet altijd door anderen wordt gezien. Een voorbeeld daarvan is een moment in een begeleidersbijeenkomst waarop het gesprek gaat over het terugdraaien van een financiële ondersteuning voor de studenten die elders leerervaringen opdoen. Iets waar de onderzoeker zich in het verleden hard voor heeft gemaakt. Terwijl hij probeert te onderzoeken wat het gevolg was van een maatregel van een directeur op de ontwerppraktijk, wordt door de ontwikkelaars gevraagd wat hij van de maatregel vindt en of hij daar een stokje voor kon steken. De onderzoeker vindt het een nare maatregel, temeer omdat hij veel tijd en energie heeft ingezet om de middelen te realiseren om de financiële ondersteuning mogelijk te maken. Echter, in een poging om niet te interveniëren in het verloop kiest de onderzoeker ervoor om de groep te wijzen op zijn rol als onderzoeker en dat het niet zijn rol is om de maatregel te beïnvloeden. Om die scheiding van rollen ook op andere momenten duidelijker te maken heeft de onderzoeker gedurende het onderzoek besloten om zijn werktaken stop te zetten. Deze interventie creëerde duidelijkheid bij anderen. Na verloop van tijd is het makkelijker geworden om een positie van participatief onderzoeker in te nemen, die niet ten koste gaat van de dataverzameling en waarbij de onderzoeker betrokkenheid bij zijn vroegere collega’s wel kan handhaven. Op

dat soort momenten kiest hij ervoor om het vraagstuk even te "parkeren" en er op een later moment te komen.

De derde is dimensie is: "Access". Access heeft te maken met het toegang hebben en verkrijgen tot specifieke onderdelen van de organisatie. De onderzoeker herkent zich in de omschrijving van Mercer (2007) waar gesproken wordt van een continuüm in "insiderness". De positie van de onderzoeker als fluctuerend insider brengt met zich mee dat gemakkelijk toegang te verkrijgen is op alle niveaus (Schein, 1987). In de exploratieve casestudie is de onderzoeker een insider en participant binnen de organisatie. Ook in de Delphi-studie hielp de toegang tot het veld van innovatiemanagers. Zo waren een aantal van de deskundigen die aangedragen waren voor de Delphi-studie collega's, met wie de onderzoeker in het verleden heeft gewerkt. Voor de innovatiemanagers was de drempel om de onderzoeker te benaderen laag, wat heeft geholpen om barrières bij het invullen van de vragenlijsten weg te nemen. Ook heeft de onderzoeker de indruk dat de bekendheid met het veld in enkele gevallen heeft geholpen om deelname tot het einde door te zetten.

In de *learning histories* heeft de onderzoeker toegang tot het Programma Onderwijsinnovatie, een hogeschoolbreed beleidsinitiatief om gepersonaliseerd leren te stimuleren. Onderwijsinnovaties die zich afspelen in de hogeschool verlopen via het Programma Onderwijsinnovatie. De onderzoeker heeft samen met de directeur van dat programma verkend welke onderwijsinnovaties voldeden aan de criteria voor selectie. Een van de criteria was dat de innovatie goed loopt, omdat de verwachting van de onderzoeker was dat deelname en openheid van betrokkenen bij die onderwijsinnovatie groter is. De selectie van goedlopende onderwijsinnovaties heeft als risico dat innovaties die niet in het zicht van het programma onderwijsinnovatie afspelen, buiten beschouwing zijn gebleven. In de discussie wordt op deze keuze en de gevolgen die dit kan hebben voor vervolgonderzoek gereflecteerd. Tevens is gekozen voor een voorbeeld van onderwijsinnovatie buiten de hogeschool waar de onderzoeker werkzaam is, waarvoor dezelfde selectiecriteria golden.

De vierde dimensie is: "Politics and ethics". Deze dimensie duidt op het politieke krachtenveld in de organisatie en de onderzoeksethiek, wat vooral aan de orde was in het *learning history* onderzoek. Ondanks dat de onderzoeker welkom is om te komen kijken wat er gebeurt in onderwijsinnovatie, is hij in iedere *learning history* door de lijnmanager uitgenodigd om aan te geven hoe eventuele imagoschade door dit onderzoek kan worden voorkomen. Ook na afronding ziet hij de betekenis van deze dimensie, bijvoorbeeld door terughoudendheid van een lijnmanager over de vraag of de uitkomsten in een van de *learning histories* gepubliceerd kunnen worden. De vrees voor imagoschade heeft de onderzoeker uiterst serieus genomen. Het risico

op imagoschade heeft hij voorkomen door af te spreken dat de informatie uit het *learning history* rapport niet wordt verspreid zonder toestemming van de opleidingsmanager. Ook wordt de onderzoeker in een van de onderzochte voorbeelden van onderwijsinnovatie strategisch ingezet door de lijnmanager als energizer voor het team, door in een nieuwe periode van stagnatie de bevindingen te laten presenteren. De onderzoeker heeft geen moeite gehad om het onderzoek in te zetten als energizer, omdat het ook weer een kans is om de uitkomsten te bespreken en de voortgang zoals die beleefd is in het team te merken.

Kortom, de vier dimensies waarmee de onderzoeker het onderzoeksveld tegemoet treedt vormen zijn blikveld en de manier waarop de onderzoeker in dit ontwerpgericht onderzoek heeft geopereerd. In de probleemanalyse bevestigde de literatuurstudie de frames van de onderzoeker over het grillige verloop van onderwijsinnovaties, vaak leidend tot stagnatie. De onderzoeker kiest ervoor om role-duality te minimaliseren, in de deelstudies waarin de kandidaat-werkregels worden ontworpen, zodat duidelijk is dat de onderzoeker geen intentie heeft te interveniëren in het verloop van de onderwijsinnovatie. De toegankelijkheid tot het onderzoekveld heeft de organisatie van het onderzoek vergemakkelijkt, maar brengt als risico mee dat de onderzoeker blinde vlekken heeft gehad voor de selectie van onderzoeksobjecten. Politieke en ethische dilemma's zijn voorkomen door duidelijke afspraken te maken over de manier van onderzoek en het presenteren van de uitkomsten.

4.4 CONCLUSIE: ONTWERPGERICHT ONDERZOEK NAAR EEN GENERIEKE ORIËNTATIEBASIS

Er is gekozen voor een ontwerpgericht onderzoeksdesign, waar in verschillende onderzoeksstappen de oriëntatiebasis wordt ontwikkeld, uitgebreid, aangescherpt en getoetst. In voorgaande hoofdstukken is de literatuur onderzocht om te komen tot een eerste ontwerp van de oriëntatiebasis. Om een volgende ontwikkelstap te maken naar een generieke oriëntatiebasis wordt een set werkregels en een ordeningskader ontworpen. Het ontwerp van de werkregels vindt plaats in een drietal deelstudies, namelijk een exploratieve casestudie, een Delphi-studie en een *learning history* onderzoek. Aan de hand van de uitkomsten van iedere deelstudie worden keuzes gemaakt voor de volgende deelstudie. De exploratieve casestudie leidt tot een eerste set kandidaat-werkregels die verder wordt uitgebreid en verfijnd in de Delphistudie samen met deskundigen. Aan de hand van drie *learning histories* wordt in de praktijk onderzocht wat een innovatiemanager kan doen, om de continuïteit realiseren of stagnatie te voorkomen. De kandidaat-werkregels uit het *learning*

history onderzoek worden ontworpen door de onderzoeker. Kandidaat-werkregels worden geanalyseerd of ze in aanmerking komen voor de definitieve set werkregels, als onderdeel van de generieke oriëntatiebasis voor innovatiemanagers. Om de samenhang tussen de werkregels inzichtelijk te maken voor innovatiemanagers is op basis van het verloop van de onderwijsinnovaties in de *learning histories* een ordeningskader gemaakt, waarop de werkregels worden afgebeeld. Uiteindelijk is in een aantal onderwijsinnovaties onderzocht wat er gebeurt als de oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels wordt ingezet.

De onderzoeker heeft een belangrijke rol in het ontwerp van de oriëntatiebasis. Om die reden is ingezoomd op de betrokkenheid van de onderzoeker in het onderzoeksdomein die helpt of juist in de weg staat om stagnatie of continuïteit in onderwijsinnovatie te begrijpen. Opvallend is de toegankelijkheid die de onderzoeker heeft tot onderwijsinnovaties die zijn geselecteerd voor het onderzoek. Die toegankelijkheid vergemakkelijkt het keuzeproces, maar heeft in beginsel als risico dat andere relevante onderwijsinnovaties over het hoofd kunnen worden gezien.

Hoofdstuk 5

Kandidaat-werkregels uit een exploratieve casestudie

Dit hoofdstuk beschrijft de bevindingen uit een exploratieve casestudie naar een onderwijsinnovatie. Een team van acht ontwikkelaars bij een honoursprogramma werd gevolgd gedurende een periode van vier maanden tijdens de onderwijsinnovatie. Na beschrijving van de onderzoeksmethodes in deze deelstudie wordt uitgelegd in welke context de exploratieve casestudie plaatsvond. Vervolgens wordt gepresenteerd wat er gebeurde in deze ontwerppraktijk en welke invloeden inspeelden op de ontwerppraktijk, waardoor continuïteit of stagnatie plaatsvond. Voorts wordt ingezoomd op de eerste set van vijf kandidaat-werkregels die worden ontworpen op basis van de bevindingen. Tenslotte worden de resultaten van de exploratieve casestudie uitgewerkt in termen van de opbrengst voor de oriëntatiebasis voor innovatiemanagers.

5.1 ONTWIKKELEN VAN EERSTE KANDIDAAT-WERKREGELS

In dit onderzoek wordt in een exploratieve casestudie onderzocht wat er gebeurt in de ontwerppraktijk en wat voor invloeden inspelen op die ontwerppraktijk op momenten van continuïteit of stagnatie tijdens een onderwijsinnovatie. Op basis van deze resultaten zijn een eerste set kandidaat-werkregels ontworpen. De onderzoeksvraag in deze studie is: *Welke kandidaat-werkregels voor innovatiemanagers, die bijdragen aan continuïteit of voorkomen van stagnatie in onderwijsinnovatie, zijn af te leiden uit een exploratieve casestudie?*

Selectie van de case

De selectie van de onderwijsinnovatie waarin de exploratieve casestudie plaatsvond, is gericht op onderwijsinnovaties die in het kader van het zogeheten Sirius Programma zijn gestart. Doel van het onderwijs dat wordt ontwikkeld in het kader van dit programma was om studenten uit te dagen om te komen tot excellente prestaties. Met die excellente prestaties behaalden zij extra kwalificaties, in de vorm van een honours certificaat. Het Sirius Programma was een belangrijke beleidslijn in de hogeschool waar deze exploratieve casestudie plaatsvond en leidde tot een aantal veranderinitiatieven in de hogeschool.

De onderzoeker wilde met dit onderzoek dichtbij de relevante praktijk blijven voor de onderwijsorganisatie waar bij werkzaam was. Uit een groslijst van 13 programma's die in het kader van het Sirius programma werden ontwikkeld werd om een drietal redenen gekozen voor de Topclass van een bepaalde faculteit[2]. Ten eerste werd voor de Topclass gekozen, omdat er sprake moest zijn van een veranderinitiatief. Per slot van rekening was het doel van deze deelstudie om inzichten te ontwikkelen vanuit het perspectief van de ontwikkelaars uit de ontwerppraktijk op het moment dat daar een veranderinitiatief op losgelaten werd. Ten tweede waren in de Topclass een groep van acht docenten werkzaam. Bij andere programma's in het Sirius Programma waren minder docenten betrokken. De grotere groep docenten maakte de kans op vindingen in interactie tussen actoren in de ontwerppraktijk groter, waardoor er een grotere kans was op het vinden van kandidaat-werkregels. Ten derde had dit programma de speciale interesse van de onderzoeker, omdat hij binnen dat programma werkzaam was. Deze betrokkenheid had als voordeel dat hij overzicht had over de organisatie en de betrokken spelers. De onderzoeker verwachtte dat het organiseren

2 Omwille van anonimiteit wordt niet genoemd van welke hogeschool en faculteit dit programma een onderdeel uitmaakte.

van een exploratieve casestudie daardoor gemakkelijker werd. Het nadeel kon zijn dat hij vooringenomen was over het verloop van de innovatie.

De Topclass is een honoursprogramma dat sinds 2007 loopt binnen een faculteit in een hogeschool. Initiatiefnemer is de faculteitsdirecteur, die op dat moment constateert dat een flinke groep studenten behoefte heeft aan meer uitdaging dan het reguliere bachelorprogramma biedt. Als oplossing kiest hij voor het aanbieden van een extra-curriculair programma, de Topclass. De Topclass is in een aantal fases ontwikkeld. In de eerste fase van de ontwikkeling is het programma voor de student een vrij open en solistisch programma, waarin de student op eigen initiatief extra activiteiten uitvoert. In die fase coördineert één docent het programma, die zich beperkt tot het meedenken over activiteiten van studenten. Ook de toetsing is in die fase minimaal, waardoor de verschillen in prestaties van studenten uiteenlopen. Zo is er een student die gedurende drie maanden deelgenomen heeft aan een masteropleiding op haar vakgebied aan een gerenommeerde universiteit in Londen. Terwijl een andere student een dag meegereden heeft op een dierenambulance. Beiden krijgen na afloop het predicaat excellent, terwijl de inspanningen die beide studenten hebben geleverd geheel niet vergelijkbaar zijn. Er komen kritische geluiden over het programma van studenten en docenten en het aantal inschrijvingen in het tweede jaar lopen terug. Deze kritische geluiden luiden een tweede fase in. In 2009 neemt de oude coördinator afscheid. De nieuwe coördinator grijpt de terugloop van het aantal inschrijvingen en de kritische uitlatingen aan om het programma te herzien. Hij verzamelt een groep ontwikkelaars waarmee hij zich een aantal dagen terugtrekt op een boerderij, afgezonderd van alle andere beslommeringen. Samen ontwikkelen zij een nieuw programma. De groep in die tweede fase bestaat uit studenten van de Topclass en ontwikkelaars met verschillende deskundigheden, zoals internationalisering, ICT en gezondheidszorg. In het nieuwe programma worden afspraken gemaakt over het uitstroomniveau, selectie van deelnemers, de ruimte die de student heeft voor eigen keuzes en welke cursussen in het programma worden aangeboden. In de tweede fase nemen jaarlijks 25 studenten deel aan dat programma. Er participeren op dat moment acht docenten. Een van de docenten is tevens coördinator. De docenten zijn afkomstig uit verschillende opleidingen binnen de faculteit. Daar werken ze binnen hun eigen opleiding in het onderwijs voor studenten. Daarnaast zijn ze betrokken als docent bij de Topclass. Zij ontmoeten elkaar iedere twee weken, in sessies van circa twee uur. In die bijeenkomst bespreken zij wat er op dat moment actueel is rond de Topclass, zoals ontwikkelingen in het Sirius Programma, interessante ontwikkelingen over honoursprogramma's bij andere faculteiten of nieuwe kansen om studenten een route aan te bieden waarin ze kunnen excelleren. In die bijeenkomsten wordt ook gesproken over casuïstiek van studenten. Een voorbeeld

van casuïstiek die wordt besproken is of geleverde prestaties van studenten in aanmerking komen voor een excellent predicaat. Een ander voorbeeld is de bespreking van op welke manier zij studenten kunnen bedienen, die op een andere manier dan de Topclass extra activiteiten boven het bachelorniveau willen doen. De samenwerking in de ontwerppraktijk wordt door de docenten als constructief bestempeld. De bijeenkomsten beschouwen de docenten als zeer plezierig. De reden die daarvoor wordt aangegeven is de ruimte die men elkaar geeft, de verdiepende gesprekken die gevoerd worden en het onderlinge vertrouwen tussen de docenten.

De derde fase van de Topclass wordt ingeluid, doordat de ontwikkelaars in de Topclass te maken krijgen met een nieuw veranderinitiatief, het Siriusprogramma. Naar aanleiding van de landelijke discussie over de "zesjescultuur" neemt OCW het initiatief om het opleidingsniveau in Nederland te verhogen door studenten te stimuleren om te excelleren. Dat initiatief krijgt vorm door het entameren van het Sirius Programma in 2009. De hogeschool waar de Topclass is gehuisvest omarmt dit Sirius Programma. Het College van Bestuur van deze hogeschool formuleert als doel dat vijf procent van alle afstuderende studenten het predicaat "excellent" haalt. Iemand is excellent als hij/zij een "ster" weet te behalen, waarbij de sterpunten staan voor de aandachtsgebieden: (1) reflectieve professional en vakmanschap, (2) innovatie en disseminatie, (3) leiderschapskwaliteiten, (4) internationale oriëntatie en (5) gedrevenheid. Het veranderinitiatief dat daaruit voortvloeit is dat, ingegeven door het centrale Sirius programma, de directie van de Faculteit wil dat het aantal studenten dat deelneemt aan het Topclass programma wordt verdubbeld. Weliswaar is dit veranderinitiatief gericht op de schaalgrootte en niet direct op ander gedrag van docenten in relatie tot studenten. Desalniettemin heeft het veranderinitiatief veel consequenties op de relatie van de docenten en studenten en op de manier van werken van de docenten. Voorheen kennen de meeste docenten de meeste studenten. Juist die persoonlijke betrokkenheid is een van de positieve kenmerken van het programma. Echter, door de verandering in schaalgrootte komt de persoonlijke relatie tussen docenten en studenten onder druk te staan. Daarnaast verschuift de aandacht in het werkproces en de kern van het werk verandert. Voorheen hielden docenten zich vooral bezig met het begeleiden van hun groepje studenten. Door de gewenste uitbreiding van het studentenaantal moet er veel aandacht komen voor de naamsbekendheid van het programma en de werving en selectie van studenten. Ook wordt het docentenkorps aanzienlijk uitgebreid, waardoor de onderlinge communicatie moet worden aangepast. Dat maakt onderlinge afstemming ingewikkelder dan dat het was in de kleine groep. Kortom, het veranderinitiatief heeft vergaande consequenties voor het werk van de docenten in de Topclass en vormt een interessant onderzoeksobject voor deze exploratieve casestudie.

Dataverzameling

In de exploratieve casestudie zijn data verzameld over continuïteit en stagnatie in de ontwikkelcyclus. De data zijn verzameld gedurende vier maanden in de periode van februari tot juni 2013. De onderzoeker participeerde in de onderwijspraktijk van de Topclass om data te verzamelen. Voor de dataverzameling zijn diverse onderzoeksmethoden gebruikt, zoals interviews, observaties en logboeken. De eerste maand vonden de interviews plaats, de volgende drie maanden de participatieve observaties en het digitale logboek.

(1) Interviews ontwikkelaars

Om inzicht te krijgen in opmerkelijke resultaten in de ontwerppraktijk in termen van continuïteit of stagnatie in de ontwikkelcyclus zijn de acht ontwikkelaars geïnterviewd, die betrokken zijn bij de vormgeving en uitvoering van het onderwijsprogramma. Aan de hand van een semigestructureerde vragenlijst is gevraagd naar momenten, gebeurtenissen of fases waarop continuïteit of stagnatie plaatsvond. Er is gekozen voor een semigestructureerde vragenlijst (bijlage 2), zodat meteen zou kunnen worden doorgevraagd als daar aanleiding toe was. Deze resultaten zijn uitgevraagd, net zo lang tot er een reconstructie kon worden gemaakt. De interviews zijn opgenomen met audio, waarna de interviews volledig zijn getranscribeerd door de onderzoeker.

(2) Participatieve observaties

Na de interviews met docenten is door middel van participatieve observaties onderzocht, wat er gebeurt tussen ontwikkelaars op momenten van continuïteit of stagnatie in de ontwikkelcyclus. Daartoe is de methodiek van shadowing (McDonald, 2005) gebruikt bij het volgen van de activiteiten van ontwikkelaars. Shadowing houdt in dat de onderzoeker als een "schaduw" aanwezig is bij de activiteiten, gebeurtenissen, ontmoetingen, bijeenkomsten en dus niet doelgericht intervenieert. Tijdens die momenten maakte de onderzoeker voortdurend aantekeningen van zijn observaties. De bevindingen zijn geregistreerd in twee categorieën: (1) observatie wat er gebeurt en (2) de betekenis die de onderzoeker geeft aan de observatie.

In de drie maanden van observatie was de onderzoeker drie dagen in de week op locatie. De onderzoeker was aanwezig bij momenten die vooraf zijn aangekondigd als mogelijke interessante onderzoekmomenten waarin docenten in de ontwerppraktijk samenwerkten, zoals het geplande begeleidersoverleg, momenten dat docenten een handleiding ontwikkelden of een bijeenkomst met docenten die honours onderwijs wilden gaan ontwikkelen. Iedere ontwikkelaar werd gedurende twee dagen geobserveerd, zowel op geplande momenten als vergaderingen, lessen, informatie-

bijeenkomsten, tijdens niet geplande ontmoetingen, maar ook als de ontwikkelaar administratief - of computerwerk deed. Tijdens die observaties werden momenten geregistreerd die van invloed waren op de ontwikkelcyclus. Momenten waarop ontwikkelenergie vrijkwam of waar deze juist opvallend achterwege bleef. Daarin werd gedrag van ontwikkelaars geobserveerd, interactie die plaatsvond tussen docenten in de ontwerppraktijk en mogelijke invloeden van buiten de ontwerppraktijk die invloed hadden op dit moment. Deze momenten die duidden op continuïteit of stagnatie in de ontwikkelcyclus zijn geregistreerd door de onderzoeker in notities en geluidsfragmenten en opgeslagen in Evernote. De onderzoeker identificeerde de gegevens door aan te geven wie wat zegt, schrijft alles zo letterlijk en concreet mogelijk op. Tijdens de observaties werden aantekeningen gemaakt met een Smart-Pen. Deze Smart-Pen gaf ook de mogelijkheid om tekstfragmenten op te nemen. De gegevens werden opgeslagen in Evernote.

(3) Digitaal logboek

Om inzicht te krijgen in momenten van continuïteit en stagnatie op momenten waar de onderzoeker niet bij kon zijn, werden de ontwikkelaars gevraagd maandelijks een logboek in te vullen (bijlage 3). Hen werd gevraagd exact de situatie te omschrijven, de gedragingen die daarbinnen plaatsvonden, de interactie tussen actoren en aan te geven welk effect dat had op de uitkomsten voor het innovatieproces. In totaal rapporteerden de docenten drie keer met behulp van het digitale logboek. Als onderdelen bij de uitwerking onduidelijk waren, vroeg de onderzoeker om verheldering.

Data-analyse

De dataverzameling bracht de volgende bronnen op: een transcript van een interview met de projectleider, transcripten van acht interviews met docenten, notities over en fragmenten van interactiemomenten tussen ontwikkelaars (144 uur) en 24 digitale logboeken van ontwikkelaars (Tabel 3). De transcripten van de interviews, de notities van de observaties en de logboeken zijn geanalyseerd op bevindingen die duiden op activiteiten van ontwikkelaars die van invloed zijn op continuïteit of stagnatie in de ontwikkelcyclus. Uit alle data zijn 28 momenten geselecteerd waarop sprake was van ontwikkelenergie of het uitblijven ervan. Deze 28 momenten kennen een duidelijke actor en reactie in continuïteit of stagnatie van de ontwikkelcyclus. Die momenten zijn geclusterd. Uit de clustering zijn vijf opmerkelijke resultaten afgeleid die zijn verrijkt met exemplarische voorbeelden uit de data.

Soort dataverzameling	Aantal momenten
Interviews (n=8)	10
Observaties (144 uur)	16
Logboeken (n=24)	2

Tabel 3.
Overzicht van de dataverzameling in de exploratieve casestudie

5.2 PATRONEN VAN STAGNATIE EN CONTINUÏTEIT

Deze paragraaf beschrijft aan de hand van exemplarische voorbeelden van de opmerkelijke resultaten wat er gebeurde in de ontwerppraktijk, welke invloeden daaraan vooraf gingen wat de invloed was op de continuïteit of stagnatie in de ontwikkelcyclus. Deze opmerkelijke resultaten vormen de opmaat voor de kandidaat-werkregels uit deze deelstudie.

1. Een motregen van aanvullende veranderinitiatieven
Tijdens het geobserveerde begeleidersoverleg kwamen, na het veranderinitiatief dat het aantal studenten moest worden verdubbeld, voortdurend kleine veranderinitiatieven van buiten richting de ontwerppraktijk van docenten. Het eerste voorbeeld van een klein veranderinitiatief was dat het budget van studenten werd gehalveerd. In deze fase ontvingen studenten die deelnamen aan de Topclass een budget waarmee ze activiteiten die pasten bij hun ontwikkelingsplan konden financieren. Dat budget stond opeens ter discussie, zonder dat duidelijk was wat de exacte reden daarvan was. Een tweede voorbeeld was dat het streefgetal van het aantal studenten dat zou moeten afstuderen met het predicaat excellentie een paar keer verschoof van 5% naar 10%, weer terug naar 7,5%. Dat percentage had consequenties voor de instroom van de Topclass. Het streefcijfer voor deze faculteit moest worden opgeleverd door de Topclass, wat betekende dat het aantal deelnemers aanzienlijk moest stijgen. Een derde voorbeeld was dat de afdeling Marketing & Communicatie vond dat de namen van alle excellentieprogramma's moesten veranderen. Al deze voorbeelden leidden tot reactie in de ontwerppraktijk. De reactie was dat docenten strategieën toepasten die niet in lijn waren met het veranderinitiatief, wat leidde tot stagnatie in de ontwikkelcyclus.

Een exemplarisch voorbeeld van externe invloed op de ontwerppraktijk was een voorstel voor de naamswijziging van het programma. In de faculteit was de naam Topclass net uitvoerig gecommuniceerd, waardoor studenten en docenten op de hoogte waren van het bestaan van dit programma. Deze campagne was ingegeven

door het centrale veranderinitiatief, waarbij het aantal deelnemers zou moeten verdubbelen. De campagne leek goed gelukt, gezien de toename van het aantal instromende studenten. Echter, vanuit het centrale Sirius Programma besloot de projectleider op advies van de afdeling Marketing & Communicatie, dat alle excellentieprogramma's in de hogeschool dezelfde naam moesten krijgen, namelijk honoursprogramma. De moverende reden was dat het beeldmerk naar buiten eenduidig werd en dat studenten die afstuderen door het beroepenveld als excellent werden erkend. De opdracht van de centrale projectleider aan de facultair projectleider is om de naam "Topclass" te vervangen door "honoursprogramma". Echter, in de naam van dat programma kwam het begrip "honours" niet voor. Met het voorstel voor de naamswijziging ontstond spanning tussen het beeldmerk dat naar buiten toe werd gecreëerd en dat van het honoursprogramma van deze faculteit intern naar studenten en docenten. De facultair projectleider van het Sirius Programma besprak het initiatief in het begeleidersoverleg van het honoursprogramma:

> Facultair projectleider: *"Vanuit de centrale organisatie is aangegeven dat alle programma's vanaf nu honoursprogramma moeten heten. Dat betekent dat de huidige naam van het programma ook zal moeten veranderen in honoursprogramma."*
> Coördinator: *"Dat gaan we dus niet doen, de naam staat ergens voor, alle studenten kennen het programma onder deze naam eindelijk, dat gaan we nu niet aanpassen."*
> Facultair projectleider: *"Ja, maar het moet toch echt."*
> Coördinator: [stemverheffing, en loopt rood aan]. *"Maar deze naam is herkenbaar, het is echt een merk geworden. Als we dat nu aanpassen kunnen we weer opnieuw beginnen met de communicatie."*
> Docent: *"Mijn idee is, we gebruiken gewoon de huidige naam naar studenten en docenten in onze faculteit en als we ons verantwoorden naar de projectorganisatie dan gebruiken we een ondertitel "Honoursprogramma".*
> Reacties van de andere docenten [interpretatie: de aanwezigen stemmen in].

In dit fragment verschilden de beelden tussen de actoren vanuit die diverse niveaus (centraal versus facultair) dusdanig, dat er niet een oplossing was die daadwerkelijk iets veranderde aan de onderwijspraktijk. Het gevolg was dat docenten afspraken net te doen alsof ze iets veranderden, maar er gebeurde feitelijk niets anders in hun onderwijspraktijk. Dit patroon wordt ook teruggevonden in de andere voorbeelden. Voortdurend waren er dit type initiatieven. Er was vooraf geen afstemming in het exogene veld over het veranderinitiatief, waardoor er een aantal initiatieven werden toegevoegd. Lang niet altijd was duidelijk wie het veranderinitiatief nam, of het prioriteit had of wat er gebeurde als ze niets deden. Dit alles leidde docenten af van wat zij wilden, namelijk studenten faciliteren om te excelleren. Docenten wapenden

zich tegen wat er vanuit de intentionele impuls op hen afkwam. Die "motregen" van aanvullende veranderinitiatieven zorgde voor stagnatie op de overgang van de intentionele naar de activistische impuls.

2. Streefcijfers van het management versus beleving van docenten

De externe veranderinitiatieven gingen nauwelijks over kwaliteit van onderwijs, het thema dat docenten belangrijk vonden. Het leken meer cijfermatige of controlematige initiatieven. Uit de observaties bleek dat docenten niet bezig zijn met streefcijfers. Een exemplarisch voorbeeld hiervan was de manier waarop docenten omgingen met het besluit dat het aantal excellerende studenten in de faculteit moest worden vergroot naar 5%. Die opdracht kwam terecht bij de coördinator van het Topclass programma en zij besprak dit in een begeleidersoverleg. De docenten kenden de intentie maar de reacties waren desondanks wisselend. Eén van de docenten berekende hoeveel studenten moesten afstuderen met een predicaat excellent en benadrukte het verschil met de huidige situatie.

> Coördinator: *"Het plan is dat we vijf procent van alle studenten van de faculteit afleveren met het predicaat excellent."*
> Docent 1: *"Maar dat zijn 80 studenten per jaar, terwijl we er nu maximaal 15 afleveren!"*
> Docent 2: *"Ach, we zorgen gewoon dat het voor de boekhouders klopt en dan kunnen we weer bezig gaan met wat er echt toe doet."*
> Meerdere docenten lachen [interpretatie: instemming met deze werkwijze].

Wat docenten bezig hield zijn vraagstukken over het niveau van de prestaties van studenten, en over hoe de docent zich verhield tot de andere docenten in begeleiding en beoordeling. De initiatieven van buiten, in dit geval van de projectleider, waren gericht op hele andere, deels cijfermatige aspecten: een quotum van 5% van studenten, uitwerking van criteria van excellentie om eenduidigheid te creëren tussen opleidingen, een systeem waarmee de studentenaantallen werden geregistreerd en de naamgeving van het programma. In dit voorbeeld was het veranderinitiatief een appèl op de groep docenten om een centraal vastgestelde resultaatafspraak uit te voeren. De docenten zetten in dit geval de consequenties daarvan af tegen de huidige onderwijspraktijk en betwijfelden de haalbaarheid. De reactie van docent 2 gaf aan dat hij een verschil ervaarde tussen perspectieven van actoren in een onderwijsorganisatie, namelijk het perspectief vanuit docenten in de onderwijspraktijk en het perspectief vanuit actoren die vanuit controle opereerden, waarnaar hij verwees alszijnde "de boekhouders". In het fragment leek het erop dat docenten het spel pro forma meespeelden. Daardoor leek het alsof ze het centrale initiatief omarmden,

maar het is niet waarschijnlijk dat als gevolg van dit initiatief merkbare veranderingen in de onderwijspraktijk optraden. Ogenschijnlijk leek het op continuïteit in de ontwikkelcyclus, want niemand ondervond schade in termen van gezichtsverlies. In de ontwerppraktijk ging men weliswaar verder met het ontwikkelen van onderwijs, daar was geen stagnatie in termen van verzet of opstand. Toch wordt deze reactie van docenten in dit onderzoek uitgelegd als stagnatie in de ontwikkelcyclus. De inzet van streefcijfers, zoals die gebruikelijk is in projectmanagementtaal sluit niet aan bij de belevingswereld van docenten. Die zijn namelijk gericht op begeleiding van studenten. Docenten wapenen zich tegen wat er vanuit de intentionele impuls op hen afkomt. Het betreft een heimelijk verzet tegen de belangen van de initiatiefnemer en daar op een creatieve manier mee omgaan, maar zonder dat dat leidt tot veranderingen in de kern van hun onderwijspraktijk. Voor het innovatieproces is hier sprake van het ontbreken van afstemming tussen actorengroepen. Dat betekent zand in de motor, dus stagnatie in de ontwikkelcyclus. Deze onderbreking wordt geduid als stagnatie op de overgang van de intentionele naar de activistische impuls.

3. Coördinatie door een object

Een andere interessante bevinding was de rol van een "object" bij het delen van betekenisgeving tussen actoren. Ondanks verschillen in taal en belangen, die werden gevonden bij het vorige resultaat, vond afstemming in ideeën plaats door de inzet van een "object". Het object in deze innovatiepraktijk was de "ster" die stond voor de competenties van een excellente professional. Het gesprek over de sterren zorgde voor afstemming tussen docenten in begeleiding en beoordelen van studenten en de managers. Een docent beschreef dat ze veel heeft aan een gesprek over de sterpunten, omdat ze daardoor een beter beeld kreeg van het niveau van de prestatie dat van studenten werd verwacht. Ook gaf dit object, deze "ster", aan managers de mogelijkheid om kwantitatieve doelstellingen te formuleren, zoals het aantal studenten dat het predicaat excellentie had gehaald, of op weg was daar naartoe. Dit "object" zorgde dus voor afstemming. De verschillende actoren modelleerden het object vanuit hun eigen rol, zodat het paste bij hun beelden over de onderwijspraktijk. Ze maakten dus geen eenduidige beelden, terwijl ze soms wel dezelfde woorden gebruikten. Voor de onderwijsinnovatie betekende dit dat er een soepele overgang en dus geen stagnatie plaatsvond tussen de actoren, zowel van de intentionele naar de activistische impuls als van de activistische naar de verbindende impuls.

4. Belangstelling van management voor ontwikkelaars

Een van de bevindingen was continuïteit in de ontwikkelcyclus optrad als het management belangstelling had voor wat docenten doen in de ontwerppraktijk. Ook het omgekeerde is het geval. Als het management of andere exogene actoren

docenten in de ontwerppraktijk in de weg stonden, vonden ontwikkelaars manieren om die mensen te omzeilen. Een exemplarisch voorbeeld is het moment dat een tegenstander werd omzeild door ontwikkelaars uit de ontwerppraktijk. Ontwikkelaars die werkten aan een studiehandleiding besloten te wachten op goedkeuring tot een van de leden van de goedkeuringscommissie met vakantie was.

> Coördinator: *"Als we nu die handleiding indienen dan wordt 'ie goedgekeurd door de commissie…"*
> Docent 1: *"Waarom moet dat nu halsoverkop…?"*
> Coördinator: *"Omdat Y [kritisch lid van de commissie] deze dagen op vakantie is…"*

Uit dit fragment blijkt dat beelden van actoren uit verschillende groepen verschilden. Het gevolg was dat ontwikkelaars om mogelijke tegenstanders heen laveerden. Als tegenwerking dreigde vonden docenten oplossingen door de mogelijke confrontatie te ontwijken. Ontwikkelaars zochten naar manieren waarmee ze om "lastige" personen heen gaan, zodat ze geen veranderingen hoefden aan te brengen in hun eigen onderwijspraktijk. Ogenschijnlijk leek deze actie van docenten de ontwikkelcyclus gaande te houden, want een nieuwe handleiding werd snel ontwikkeld. Echter, ook in deze reactie bleef afstemming tussen betrokken actorengroepen achterwege.

In termen van de ontwikkelcyclus vindt hier geen overdracht plaats tussen de activistische en de verbindende impuls. In dit onderzoek wordt dat beschouwd als stagnatie in de ontwikkelcyclus.

In een ander voorbeeld blijkt hoe gebrek aan belangstelling leidde tot stagnatie in de ontwikkelcyclus. De coördinator van de Topclass presenteerde een kritische reflectie, die ze uit eigen beweging en in samenwerking met haar team ontwikkelaars opstelde. Het maken van de kritische reflectie bleek voor het team een waardevolle exercitie en leidde tot acties waarmee het programma nog verder werd verbeterd. De coördinator legde de kritische reflectie voor aan de faculteitsdirecteur, de opdrachtgever van dit programma. Later kreeg ze een mail van de faculteitsdirecteur, waarin stond dat ze nog een reactie zou ontvangen. Ze besloot bij de directeur langs te gaan en vroeg of ze nog iets toe moest lichten. De directeur reageerde daarop dat ze het stuk in beraad hadden en dat het kon zijn dat ze het grootste deel moest herzien. De faculteitsdirecteur gaf aan dat hij vraagtekens had of het mogelijk is om jezelf te beoordelen. Bovendien vond hij het stuk niet strak genoeg en te levendig door de voorbeelden van studenten die waren verwerkt. De afspraak die vervolgens werd gemaakt, is dat de coördinator die benaderd was als lid van een auditcommissie van een andere hogeschool, haar programma en dat van de andere hogeschool zou vergelijken. Ondanks dat ze toezegde, was voor haar de energie weg op dit thema

en werd de vergelijking tussen de programma's nooit gemaakt. Ook de faculteitsdirecteur kwam hier niet meer op terug. In een interview gaf de coördinator aan dat ze zich nog wel eens bedenkt voordat ze weer een rapport ongevraagd voorlegt aan de directie. Ook gaf ze aan dat dit voorval haar gevoel heeft versterkt om het inhoudelijke gesprek alleen met managers aan te gaan die belangstelling hebben, open staan en bereid zijn om te kijken naar wat er is. De managers die vanuit een "beheersmatig - of controle paradigma en strakke formele kaders denken", gaat ze liever uit de weg. Ze besloot het interview met haar nieuwe motto: "you'll better ask for forgiveness, then ask for permission".

Dit voorval, waarin gebrek aan belangstelling vanuit management leidde tot een terugtrekkende beweging vanuit actoren in de ontwerppraktijk wordt geduid als stagnatie in de ontwikkelcyclus, omdat de verbindende impuls van wat er gebeurt in de actie, terug naar de intentionele impuls niet plaatsvindt.

5. Tippers verbinden tussen actorengroepen

Op momenten van een overgang van de activistische naar de verbindende impuls, speelden in deze casus bepaalde actoren een belangrijke rol. Deze actoren worden in deze studie "tippers" genoemd, afgeleid van het boek van Gladwell (2006). Wat zijn nu eigenlijk tippers? Tippers infiltreren met kennis uit de ene groep in de betekenissen van de andere groep en dragen op die manier bij aan een subtiele afstemming in de betekenisgeving tussen groepen actoren, wat leidt tot een betere afstemming tussen de impulsen. Tippers creëren verbindingen, en ondersteunen de ontwikkelcyclus in dit geval op de overgang van de activistische naar de verbindende impuls. Zij delen kennis met de actorengroepen, waardoor beelden nader worden afgestemd en het proces nét de goede kant uit gaat. Een voorbeeld van het fenomeen tippers in de case waren docenten die hun informele netwerk inzetten om dingen te regelen. Eén van de docenten beschreef dat het moeilijk is om een student in een lectoraat te laten participeren. Ze beschreef vervolgens wat haar collega, die werd beschouwd als een tipper, deed om dat wel voor elkaar te krijgen: *"Als dat via haar gaat dan weet je het beste met wie je als eerste het gesprek kan hebben. Dat is dan ook iemand die enthousiast is en geïnteresseerd is in het onderwerp. Ze weet goed op ieder niveau wat er speelt, en vraagt ook informatie. En dan kan die student toch meedoen met de lectoren".*

Tippers zorgden, in tegenstelling tot georganiseerde afstemmingen, bijvoorbeeld door middel van beoordelingscommissies, voor afstemming tussen docenten uit de ontwerppraktijk en actoren uit het exogene veld. In termen van de ontwikkelcyclus duidt deze afstemming op continuïteit op de overgang van de activistische naar de verbindende impuls.

In deze exploratieve casestudie zijn vijf opmerkelijke resultaten gevonden van continuïteit of stagnatie in de ontwikkelcyclus. Uitgezet op de ontwikkelcyclus grijpen de opmerkelijke resultaten in op twee overgangen, namelijk van de intentionele naar de activistische impuls en van de activistische naar de verbindende impuls, maar ook op de activistische impuls zelf. Kennelijk is niet alleen wat in de ontwerppraktijk gebeurt, maar zijn ook de overgangen tussen de impulsen in deze case kwetsbare plekken voor de continuïteit, of juist plekken waar de continuïteit wordt vergroot. De volgende stap is om kandidaat-werkregels te ontwerpen met behulp van deze opmerkelijke resultaten uit de exploratieve casestudie, als eerste input voor de generieke oriëntatiebasis voor innovatiemanagers.

5.3 KANDIDAAT-WERKREGELS UIT DE EXPLORATIEVE CASESTUDIE

De bevindingen van de exploratieve casestudie zijn input voor het ontwerpen van de eerste kandidaat-werkregels. Door middel van een creatieve sprong worden kandidaat-werkregels ontworpen. In het ontwerp van de kandidaat-werkregels wordt input uit de opmerkelijke resultaten gehaald. De opmerkelijke resultaten zijn geanalyseerd op aanwezigheid van een of meerdere actoren die het opmerkelijke resultaat beïnvloeden door hun gedrag. Op basis van die analyse wordt een kandidaat-werkregel ontworpen die beschrijft wat een innovatiemanager kan doen. De uitwerking van de kandidaat-werkregel is afhankelijk of de bevindingen duiden op continuïteit of stagnatie. In het geval dat bevindingen duiden op continuïteit in de ontwikkelcyclus beschrijft de onderzoeker een kandidaat-werkregel waaruit blijkt wat een innovatiemanager kan doen om dit weer te realiseren. In het geval dat de bevindingen duiden op stagnatie in de ontwikkelcyclus beschrijft de onderzoeker hoe de innovatiemanager de stagnatie kan voorkomen. Daarbij wordt het format gebruikt, zoals ontwikkeld in hoofdstuk 3: welke actor is hier actief, welke actie onderneemt deze actor, wat is het beoogde resultaat, geen omfloerst taalgebruik en beschrijving van de vindplaatsen om de werking te begrijpen.

Kandidaat-werkregel A1. Eensluidend veranderinitiatief en spaarzaam met aanvullende initiatieven

In het eerste opmerkelijke resultaat blijkt dat managers switchen in veranderinitiatieven of voortdurend met aanvullingen komen, waar de ontwerppraktijk iets mee moet. Wat hiervan wordt afgeleid is dat in de ontwerppraktijk geen veranderingen in de onderwijsuitvoering worden aangebracht als het veranderinitiatief niet eenduidig is of als er voortdurend veranderinitiatieven op hen worden afgevuurd. De innovatiemanager kan door afstemming in het exogene veld te realiseren in

het veranderinitiatief en te voorkomen dat er steeds nieuwe initiatieven worden aangevuld, er voor zorgen dat docenten niet weigeren om veranderingen in de onderwijsuitvoering aanbrengen. De kandidaat-werkregel die hieruit voorkomt is: *De innovatiemanager zorgt ervoor dat actoren in het exogene veld een duidelijk en eensluidend veranderinitiatief voor onderwijsinnovatie geven en spaarzaam zijn in het geven van kleine aanvullende initiatieven.*

Kandidaat-werkregel A2. Afstemming tussen actoren uit het exogene veld en beleving docenten

In het tweede opmerkelijke resultaat blijkt dat aansluiting tussen de activiteiten van het exogene veld en de ontwerppraktijk van invloed is op de continuïteit in de ontwikkelcyclus. Hiervan wordt afgeleid dat in de ontwerppraktijk geen veranderingen in de onderwijsuitvoering worden aangebracht als het veranderinitiatief niet aansluit op de beleving van de ontwikkelaars in de ontwerppraktijk. De innovatiemanager kan door het verhaal van de exogene actoren en de beleving van docenten in de ontwerppraktijk af te stemmen, voorkomen dat ontwikkelaars in positie blijven. Hij fungeert als het ware als een verbinder tussen de actoren uit het exogene veld en de ontwikkelaars. De kandidaat-werkregel die hieruit voorkomt is: *De innovatiemanager creëert afstemming tussen het verhaal van de actoren in het exogene veld en de beleving van ontwikkelaars in de ontwerppraktijk.*

Kandidaat-werkregel A3. Coördinatie tussen actoren door objecten

Uit het derde opmerkelijke resultaat blijkt dat coördinatie tussen actoren door objecten van invloed is op de continuïteit in de ontwikkelcyclus. Een interessante bevinding was de rol van een "object" bij het delen van betekenisgeving tussen actoren. Het object leidde tot afstemming in dit geval tussen actoren buiten de ontwerppraktijk en docenten in de ontwerppraktijk. In termen van de ontwikkelcyclus duidt deze afstemming op continuïteit op de overgang van de intentionele naar de activistische impuls. Wat hiervan wordt afgeleid is dat de innovatiemanager moet zorgen dat er een object is, waartoe actoren van buiten de ontwerppraktijk en uit de ontwerppraktijk zich kunnen verhouden vanuit hun eigen rol en beleving. De kandidaat-werkregel die hieruit voorkomt is: *De innovatiemanager zorgt voor een object dat het toelaat dat de actoren buiten de ontwerppraktijk en de ontwikkelaars uit de ontwerppraktijk het benutten vanuit hun eigen rol en beleving zodat het past bij hun beelden over de onderwijspraktijk.*

Kandidaat-werkregel A4. Management heeft belangstelling voor ontwikkelaars in de ontwerppraktijk

Uit het vierde opmerkelijke resultaat blijkt dat management belangstelling heeft voor ontwikkelaars in de ontwerppraktijk. Wat hier gebeurde is dat er een heel specifieke relatie tot stand komt, op het oog nogal koel en niet geëngageerd. In termen van de ontwikkelcyclus wordt hier stagnatie geconstateerd tussen de activistische en de verbindende impuls. Wat hiervan wordt afgeleid is dat als de actoren in het exogene veld geen warmere relatie maken met de ontwikkelaars die aan de gang gaan met de initiële impuls, de innovatie zal stagneren. Op basis van deze observatie wordt geconstateerd, dat heel wat is op te halen bij de ontwerppraktijk. Ontwikkelaars zijn zelf actief met het verbeteren van hun onderwijspraktijk. Daar lijkt geen strakke sturing van buitenaf voor nodig. Belangstelling voor wat gebeurt in de activistische impuls zal de overgang van de activistische naar de verbindende impuls versterken. De kandidaat-werkregel die hieruit voortkomt is: *De innovatiemanager zorgt ervoor dat actoren buiten de ontwerppraktijk belangstelling hebben voor wat ontwikkelaars maken in hun ontwerppraktijk vóórdat er wat gebeurt in de intentionele impuls.*

Kandidaat-werkregel A5. Tippers zorgen voor verbindingen tussen actorengroepen

In het vijfde opmerkelijke resultaat zorgen tippers voor verbindingen tussen actorengroepen. Wat hiervan wordt afgeleid is dat tippers een rol spelen bij het realiseren van de overgang van impulsen in de ontwikkelcyclus. Een innovatiemanager kan dat gegeven gebruiken door goed in kaart te hebben wie de tippers zijn en welke verbindingen zij tot stand brengen. De kandidaat-werkregel die hieruit voortkomt is: *De innovatiemanager heeft oog voor tippers die verbindingen creëren tussen verschillende actorengroepen.*

5.4 CONCLUSIE: EERSTE KANDIDAAT-WERKREGELS VOOR DE ORIËNTATIEBASIS

In de exploratieve casestudie - bij een onderwijsinnovatie van een honoursprogramma – is onderzocht wat er gebeurt in de ontwerppraktijk en welke invloeden op de ontwerppraktijk inwerken, waardoor continuïteit of stagnatie in de ontwikkelcyclus kunnen worden verklaard. Deze invloeden van buiten de ontwerppraktijk bieden aanknopingspunten voor het ontwerpen van kandidaat-werkregels waarmee innovatiemanagers invloed kunnen uitoefenen op het verloop van onderwijsinnovaties.

Er zijn vijf opmerkelijke resultaten gedestilleerd die in deze exploratieve casestudie het verloop van de onderwijsinnovatie bepaalden. In twee opmerkelijke resultaten

was sprake van stagnatie op de overgang van de intentionele naar de activistische impuls. In het eerste fragment werd de ontwerppraktijk voortdurend geconfronteerd met aanvullende initiatieven van buitenaf. Het ontbrak aan coördinatie van buitenaf, waardoor er steeds initiatieven werden toegevoegd. Het gevolg was dat de ontwikkelaars zich wapenden, door strategieën toe te passen die niet in lijn waren met het veranderinitiatief. In het tweede fragment gingen externe veranderinitiatieven nauwelijks over kwaliteit van onderwijs, het thema dat docenten belangrijk vonden, maar waren gericht op hele andere, deels cijfermatige aspecten. De inzet van streefcijfers zoals die gebruikelijk is in projectmanagementtaal sloot niet aan bij de belevingswereld van docenten. Die waren namelijk gericht op begeleiding van studenten. Docenten verzetten zich tegen de belangen van de initiatiefnemer en gingen daar op een creatieve manier mee om maar zonder dat dat leidde tot veranderingen in de kern van hun onderwijspraktijk. In een derde fragment leidde afstemming tussen actorengroepen wel tot continuïteit op de overgang van de intentionele impuls naar de activistische en in de activistische impuls, onder invloed van een object dat betekenisgeving coördineerde. Het object in deze innovatiepraktijk was de "ster" die stond voor de competenties van een excellente professional. Het gesprek over de sterren zorgde voor afstemming tussen docenten in begeleiding en beoordelen van studenten en de managers. De verschillende actoren modelleerden het object, zodat het paste bij hun beelden over de onderwijspraktijk. Aan de andere kant vond terugkoppeling van de ontwerppraktijk naar de opdrachtgevers plaats of ontbrak dat juist. Inzet van tippers, actoren die een brugfunctie vervulden tussen verschillende actorengroepen hielden de ontwikkelcyclus gaande. Anderzijds stagneerde de ontwikkelcyclus doordat buitenstaanders de ontwikkelaars voor de voeten liepen of dat belangstelling van het management voor het werk van ontwikkelaars ontbrak.

Met behulp van de opmerkelijke resultaten is de eerste set van vijf kandidaat-werkregels ontworpen. In die ontwerpen is ingezoomd op de opmerkelijke resultaten en vervolgens aangegeven wat een innovatiemanager kan doen om in het geval van continuïteit dit weer te laten gebeuren, of in geval van stagnatie dit te voorkomen. De kandidaat-werkregels zijn:

1. De innovatiemanager zorgt ervoor dat actoren in het exogene veld een duidelijk en eensluidend veranderinitiatief voor onderwijsinnovatie geven en spaarzaam zijn in het geven van kleine aanvullende initiatieven.
2. De innovatiemanager creëert afstemming tussen het verhaal van de actoren in het exogene veld en de beleving van ontwikkelaars in de ontwerppraktijk.
3. De innovatiemanager zorgt voor een object dat het toelaat dat de actoren buiten de ontwerppraktijk en de ontwikkelaars uit de ontwerppraktijk het benutten

vanuit hun eigen rol en beleving zodat het past bij hun beelden over de onderwijspraktijk.
4. De innovatiemanager zorgt ervoor dat actoren buiten de ontwerppraktijk belangstelling hebben voor wat ontwikkelaars maken in hun ontwerppraktijk vóórdat er wat gebeurt in de intentionele impuls.
5. De innovatiemanager heeft oog voor tippers die verbindingen creëren tussen verschillende actorengroepen.

De eerste drie kandidaat-werkregels gaan over afstemming tussen actoren uit het exogene veld en actoren uit het endogene veld. In kandidaat-werkregel 1 moet de innovatiemanager ervoor zorgen dat actoren uit het exogene veld eenduidig zijn in hun veranderinitiatief en terughoudend zijn met aanvullingen nadien. In kandidaat-werkregel 2 zorgt de innovatiemanager voor afstemming tussen de ontwerppraktijk en de actoren in het exogene veld. In kandidaat-werkregel 3 vindt coördinatie plaats door een object dat aan het veranderinitiatief is verbonden. In de onderzochte innovatiepraktijk was dat een ster als symbool voor een excellente student. Alle drie de kandidaat-werkregels grijpen in de ontwikkelcyclus in op de overgang van de intentionele naar de activistische impuls en zorgen dat die overgang soepel verloopt. Kandidaat-werkregel 4 en 5 gaan over afstemming van wat er in de ontwerppraktijk gebeurt, de actoren uit het endogene veld en de actoren uit het exogene veld. In kandidaat-werkregel 4 moet de innovatiemanager zorgen dat het exogene veld met belangstelling de resultaten vanuit de ontwerppraktijk ophaalt, voordat er een nieuw veranderinitiatief wordt afgegeven. In kandidaat-werkregel 5 moet de innovatiemanager oog hebben voor tippers die verbindingen creëren tussen actorengroepen. Beide kandidaat-werkregels grijpen in op de overgang van de activistische naar de verbindende impuls en zorgen daar voor een soepele overgang.

De kandidaat-werkregels zijn eerste input voor een generieke oriëntatiebasis voor innovatiemanagers. De vraag is nu of deze eerste kandidaat-werkregels hout snijden als onderdeel van een oriëntatiebasis voor innovatiemanagers. Herkennen innovatiemanagers deze kandidaat-werkregels als relevant voor het leiden van onderwijsinnovaties? En zijn deze kandidaat-werkregels terug te vinden in andere onderwijsinnovaties? In de volgende studie worden de kandidaat-werkregels voorgelegd aan deskundigen op het gebied van onderwijsinnovatie met als doel om te komen tot een verrijking en verfijning van de kandidaat-werkregels voor innovatiemanagers van onderwijsinnovatie.

Hoofdstuk 6

Kandidaat-werkregels volgens ervaren innovatiemanagers

Dit hoofdstuk beschrijft de uitbreiding en verfijning van de set kandidaat-werkregels. Daartoe is een Delphi-studie uitgevoerd met deskundigen op het gebied van onderwijsinnovatie in het hbo. De onderzoeksopzet wordt beschreven. Vervolgens is beschreven hoe de set kandidaat-werkregels tot stand is gekomen in het verloop van de vier Delphi-rondes. Tenslotte zijn de resultaten uitgewerkt in termen van opbrengst voor de oriëntatiebasis voor innovatiemanagers.

6.1 NAAR EEN UITBREIDING VAN DE KANDIDAAT-WERKREGELS

In dit onderzoek wordt een oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels ontworpen, waar innovatiemanagers zich op kunnen oriënteren om onderwijsinnovaties naar een succes te leiden. Vanwege de schaarste aan empirische evidentie over werkregels, is eerst een exploratieve casestudie uitgevoerd. Deze studie heeft geleid tot vijf kandidaat-werkregels, de eerste input voor de oriëntatiebasis. Om een tweede ontwikkelstap te maken, is samen met deskundigen op het gebied van onderwijsinnovatie onderzocht welke werkregels zij belangrijk vinden. De onderzoeksvraag die in deze deelstudie wordt beantwoord is: *Welke kandidaat-werkregels dragen volgens ervaren innovatiemanagers bij aan continuïteit of voorkomen van stagnatie in onderwijsinnovatie?*

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is een Delphi-studie uitgevoerd. De methode van de Delphi-studie is in de jaren '60 ontwikkeld door de Rand Corporation in opdracht van de Amerikaanse luchtmacht. "Project Delphi" was de naam van een onderzoek naar de mogelijkheden om bij een groep deskundigen op een zo betrouwbaar mogelijke wijze te komen tot een gemeenschappelijke stellingname over toekomstige ontwikkelingen. Kenmerken van een Delphi-studie zijn dat een panel van deskundigen naar input over specifieke vraagstukken of problemen wordt gevraagd en er geen interactie is tussen de deelnemers, waardoor meningen van de deelnemers niet onderling worden beïnvloed door bijvoorbeeld dominantie of status van andere deelnemers (Enzer, 1971; Delbecq e.a., 1975; Linstone & Turoff, 1975; Van Houten & Van der Zee, 1980; Parenté & Anderson-Parenté, 1987). De Delphi-studie van dit onderzoek is gedaan om een volledigere set kandidaat-werkregels te ontwerpen voor innovatiemanagers van onderwijsinnovatie. Daartoe zijn deskundigen bevraagd welke werkregels zij belangrijk vinden voor onderwijsinnovatie.

6.2 OPZET VAN DE DELPHI-STUDIE

Nadat deskundigen zijn geworven en geselecteerd, zijn de kandidaat-werkregels in vier rondes ontwikkeld. In deze paragraaf wordt uiteengezet wie de deskundigen waren en wat de kenmerken waren van de vragenlijsten in de vier rondes.

Deelnemers aan de Delphi-studie

Voor de werving van deskundigen werd aan vijf sleutelpersonen (met een groot netwerk in het hbo) gevraagd, welke deskundigen moesten worden uitgenodigd.

Uiteindelijk leidde benadering van deskundigen via sleutelpersonen tot een lijst van 52 deskundigen, innovatiemanagers, projectleiders of programma-managers van onderwijsinnovaties. De deskundigen werd gevraagd of ze: (a) inderdaad deskundig waren op het gebied van onderwijsinnovatie in het hbo (b) meer dan 5 jaar ervaring hadden met onderwijsinnovaties in het hbo, (c) ze werkzaam waren in het hbo en (d) of ze in staat waren om de Delphi-procedure te volgen. Op basis van die criteria vielen negen deskundigen af. Een deel viel af omdat ze uiteindelijk toch geen ervaring in het hbo bleken te hebben, maar in andere sectoren. Een ander deel viel af, omdat ze voorzagen dat ze niet aan de procedure konden voldoen. Dat resulteerde in een groep van 43 deskundigen met wie het onderzoek werd gestart.

Vooraf was het gewenste aantal deelnemers dat de studie af zou ronden geschat op 25-30. Dit aantal oversteeg alle geadviseerde aantallen van het aantal deelnemers uit de literatuur over Delphi-studies, doorgaans wordt voor een homogene groep een groepsgrootte van tien tot vijftien deskundigen geadviseerd (Enzer, 1971; Delbecque et al., 1975; Linstone & Turoff, 1975; Van Houten & Van der Zee, 1980; Parenté & Anderson-Parenté, 1987). Echter, in Delphi-studies wordt rekening gehouden met uitval die kan oplopen tot 50% (Van Houten & Van der Zee, 1980; Parenté & Anderson-Parenté, 1987). Het aantal van 43 deskundigen was bij aanvang van de Delphi-studie dus aanzienlijk groter. Door een groter aantal deskundigen te selecteren kon eventuele uitval worden opgevangen.

Onder de geselecteerde deskundigen waren veel voorkomende functies die van projectleider, docent, middenmanagement, programmadirectie en onderwijskundige. Het overgrote merendeel van de deskundigen was op dat moment werkzaam in het hbo, een enkeling was werkzaam voor een adviesbureau, aan de universiteit of was niet meer werkzaam. Van het aantal deskundigen was 61% vrouw en 39% man. De gemiddelde leeftijd van deze deelnemers was 53,3 (8,5). De gemiddelde tijd dat deelnemers ervaring hadden met het doen van onderwijsinnovatie in het hbo was 11,8 (7,7) jaar.

De Delphi-studie bestond uit vier rondes. De studie vond plaats in een periode van een halfjaar. Iedere ronde startte met het uitsturen van een digitale vragenlijst per mail en eindigde met het opsturen van de resultaten, verwerkt in een feedbackrapport. Achtereenvolgens wordt beschreven wat de soort vragen per ronde waren en hoe groot het aantal respondenten was dat de vragenlijsten retourneerde (Tabel 4).

	Aantal respondenten	Soort vragen
Ronde 1	n=35	Open vragen naar recepten voor slagen en falen van onderwijsinnovaties, aandachtspunten en werkregels
Ronde 2	n=31	Gesloten vragen naar belangrijkheid van werkregels weergegeven op een vijfpuntschaal.
Ronde 3	n=28	Gesloten vragen naar belangrijkheid van werkregels, waarover nog geen consensus of stabiliteit was. De groepsscore van de vorige ronde versus de individuele score van de deskundige is per werkregel aangegeven.
Ronde 4	n=28	Gesloten vragen naar belangrijkheid van werkregels, waarover nog geen consensus of stabiliteit was. De groepsscore van de vorige ronde versus de individuele score van de deskundige is per werkregel aangegeven. Per werkregel is gevraagd naar feedback.

Tabel 4.
Aantal deelnemers, soort vragen en opbrengsten van de rondes in de Delphi-studie

Vragenlijst ronde 1

Het beoogde resultaat van de eerste ronde van de Delphi-studie was om te komen tot kandidaat-werkregels die deskundigen belangrijk vinden en het ijken en aanvullen van de kandidaat-werkregels uit de exploratieve casestudie (bijlage 4). Ook werden in deze ronde methodologische keuzes gemaakt waarmee kon worden bepaald of de kandidaat-werkregels worden opgenomen in de uiteindelijke set. Om de deskundigen uit te leggen in welk onderzoek deze deelstudie past, werden het conceptueel kader van dit onderzoek en de kandidaat-werkregels uit de exploratieve casestudie uitgewerkt in een animatie (Coppoolse, 2017). De animatie werd samen met de vragenlijst van de eerste ronde opgestuurd aan de deskundigen. Om te komen tot kandidaat-werkregels bevatte de vragenlijst van de eerste ronde hoofdzakelijk open vragen. De deskundigen werd gevraagd om (1) hun eigen ervaringen te beschrijven uit onderwijsinnovaties die ze zelf hadden geleid als innovatiemanager, (2) "recepten" voor slagen en falen van onderwijsinnovatie te beschrijven en (3) te beschrijven welke aandachtspunten zij hadden voor innovatiemanagers om de continuïteit in onderwijsinnovatie te realiseren. Tenslotte is hen gevraagd (4) naar werkregels waar zij nu al mee werkten. Daarbij werd hen gevraagd om de werkregels te formuleren volgens het format zoals dat is ontwikkeld in hoofdstuk 3, waarin de actor, de actie en de beoogde uitkomst wordt beschreven, zonder omfloerst taalgebruik te hanteren. De onderzoeker hielp de deskundigen door een format te gebruiken, afgeleid van Van den Akker (1999): "Als je interventie X wilt realiseren voor doel/functie Y in context Z, dan wordt aanbevolen om de interventie de karakteristieken A, B en C te geven en dat te doen via procedure K, L en M, vanwege de argumenten P, Q en R".

De vragenlijst van ronde 1 werd uitgezet onder 43 deskundigen. 35 deskundigen (81%) vulden binnen de aangegeven termijn van vier weken de vragenlijst in. Drie deskundigen meldden zich in verband met persoonlijke redenen af. Een vierde deskundige verontschuldigde zich na het verlopen van de deadline. Van de overige vier deskundigen werd ondanks herhaaldelijke reminders niets vernomen. Het uitvalpercentage lijkt groot (19%). Echter, een groot uitvalspercentage is niet ongebruikelijk bij Delphi-studies.

Van de 35 deskundigen die de antwoorden tijdig retourneerden, hebben 28 deskundigen de vragenlijst volledig ingevuld en zeven deskundigen deels. Van deze zeven deskundigen stopten de meesten bij het uitwerken van de werkregels. Wat de oorzaak was van het niet afmaken van de vragenlijst, is te verklaren vanuit de feedback. Een groot deel van deskundigen gaf aan moeilijkheden te ondervinden bij het formuleren van werkregels aan de hand van het voorgestelde format. Op basis van de antwoorden op de vragen in de eerste ronde, ontwierp de onderzoeker een set kandidaat-werkregels die voorgelegd werd in de volgende rondes van de studie.

De methodologische keuzes betroffen beslismomenten over wanneer kandidaat-werkregels worden opgenomen in de uiteindelijke set kandidaat-werkregels als resultaat van deze deelstudie. Deze beslissingen werden gemaakt op basis van belangrijkheid van een kandidaat-werkregel, de mate van consensus tussen de deskundigen over die belangrijkheid of een stabiele score van de werkregel op belangrijkheid door de deskundigen. Onder stabiliteit werd verstaan dat niet wordt verwacht dat de score nog verandert bij een volgende ronde. De deskundigen werden betrokken bij het bepalen van de afkappunten voor de analyse. De deskundigen werd gevraagd of ze het ermee eens zijn dat de kandidaat-werkregel wordt opgenomen als de score op belangrijkheid een modus (meest voorkomende score) heeft van 3-5 op een vijfpuntschaal, die uiteenloopt van “totaal niet belangrijk” (score 1) tot “heel belangrijk” (score 5). En dat de kandidaat-werkregels niet worden opgenomen bij een score 1-2. 89% van de deskundigen was het eens met dit voorstel.

De andere twee voorstellen betroffen consensus en stabiliteit. Ook hier was 89% van de deskundigen het eens met het voorstel dat er sprake is van consensus als 60% of meer van de deskundigen hetzelfde antwoord gaf. In de literatuur schommelt het vereiste percentage voor consensus tussen 50 en 100% (Green, Jones, Hughes, & Williams, 1999; Van der Bruggen, 2002). Vanwege het exploratieve karakter van deze studie werd in dit onderzoek gekozen voor een 60% meerderheid. Eveneens was 89% van de deskundigen het ermee eens dat er sprake is van stabiliteit als de verschuiving tussen de rondes niet groter is dan 25%. Gezien de grote consensus

over de afkappunten, werden deze maten voor belangrijkheid, consensus en stabiliteit gehanteerd bij de analyse van de kandidaat-werkregels in de volgende rondes.

Vragenlijst ronde 2

In de tweede ronde werden deskundigen gevraagd om aan te geven hoe belangrijk ze de kandidaat-werkregels vonden die zijn ontwikkeld in ronde 1. Dit werd gevraagd door de deskundigen op een vijfpuntschaal per kandidaat-werkregel te laten aangeven hoe belangrijk de werkregel was. Score 1 was "totaal niet belangrijk", score 5 was "heel belangrijk".

De vragenlijst van ronde 2 was uitgezet onder 35 deskundigen. Op het moment van de deadline ontbraken er nog 13 vragenlijsten, wat teveel was om de ronde af te sluiten. De waarschijnlijke reden van de vertraging was een tussenliggende vakantie. De deadline werd twee dagen opgeschoven, zodat de deskundigen meer tijd hadden om de lijst in te vullen. 31 deskundigen (88%) vulden uiteindelijk de vragenlijst in. Twee deskundigen meldden zich af in verband met drukte en twee andere deskundige stopten zonder opgave van reden.

De modus van de scores van de deskundigen werd berekend. De modus gaf de maat aan van consensus over de belangrijkheid van de kandidaat-werkregel. Daarbij werden de deskundigen uitgenodigd om toelichtingen te geven bij hun antwoorden. De score op groepsniveau, de mate van consensus en de samenvatting van de toelichtingen werden teruggekoppeld aan de deskundigen in het feedbackrapport.

Vragenlijst ronde 3

In de derde ronde werden de deskundigen opnieuw gevraagd hoe belangrijk zij vonden dat de kandidaat-werkregels waar nog geen consensus over was werden opgenomen in de uiteindelijke set. Ook werd de modus (meest voorkomende score) van de mate van belangrijkheid en het percentage deskundigen dat deze score had gekozen in ronde 2 gepresenteerd. De deskundigen werd gevraagd of ze bij hun eerder ingenomen standpunt bleven, wetende wat de andere deskundigen hadden geantwoord.

De vragenlijst van ronde 3 werd uitgezet onder 31 deskundigen. 28 deskundigen vulden uiteindelijk de vragenlijst in. Twee van de drie afvallers vielen af in verband met persoonlijke omstandigheden, een deskundige meldde zich af zonder opgave van reden.

De antwoorden werden verzameld en geanalyseerd. De score per kandidaat-werkregel, de mate van consensus over die score en de samenvatting van de toelichtingen zijn ook na deze ronde teruggekoppeld in het feedbackrapport.

Vragenlijst ronde 4

In de vierde ronde werden de laatste kandidaat-werkregels, waarover nog geen consensus bestond, opnieuw voorgelegd aan de deskundigen. Daarbij werd de score op de mate van belangrijkheid teruggekoppeld en het percentage deskundigen dat deze score had gekozen in ronde 3.

Alle 28 deskundigen retourneerden de vragenlijst van de vierde ronde. De deskundigen is weer gevraagd of ze bij hun eerder ingenomen standpunt bleven. De deskundigen werden gevraagd, als ze niet verschoven in hun score, om aan te geven wat daarvan de reden was. Na analyse van de antwoorden werden de uitkomsten samen met de score per kandidaat-werkregel en de mate van consensus over die score teruggekoppeld aan de deskundigen in het feedbackrapport. Na ronde 4 werd de studie afgerond, omdat op alle kandidaat-werkregels consensus of stabiliteit was bereikt.

6.3 KANDIDAAT-WERKREGELS UIT DE DELPHI-STUDIE

In de vier rondes van de Delphi-studie werden kandidaat-werkregels opgesteld, aangescherpt, verfijnd en getoetst zoals beschreven in de vorige paragraaf. Deze procedure leidde uiteindelijk tot de volgende set van 11 kandidaat-werkregels, de uiteindelijke set kandidaat-werkregels als resultaat van deze deelstudie[3]:

D1. De innovatiemanager adviseert de lijnmanager - na raadpleging van ontwikkelaars - een duidelijk en eenduidig veranderinitiatief te verkondigen, met een duidelijke aanleiding, doelstelling en criteria voor de uitwerking.

D2. De innovatiemanager formuleert het veranderinitiatief zodanig dat het de belangen van ontwikkelaars aanspreekt, waardoor ontwikkelaars zelf aan de slag gaan met het aanbrengen van veranderingen in de onderwijsuitvoering.

D3. De innovatiemanager biedt de lijnmanager en andere actoren buiten de ontwerppraktijk die het veranderinitiatief mede vormgeven inzicht in wat er al gebeurt in de onderwijspraktijk, zodat initiatieven die aansluiten bij het

3 De kandidaat-werkregels zijn voorzien van een letter “D”, zodat in de analyse van de kandidaat-werkregels vanuit de deelstudies duidelijk is dat ze uit de Delphi-studie voortkomen

veranderinitiatief worden ondersteund en waardevolle elementen behouden blijven.

D4. De innovatiemanager stimuleert het middenmanagement, zoals opleidingsmanager, teamleiders of een groep sturende docenten om (1) verbindingen te maken tussen ontwikkelaars en actoren buiten de ontwerppraktijk en (2) een hitteschild te vormen voor prikkels van actoren van buiten de ontwerppraktijk, zodat ontwikkelaars ruimte hebben om onderwijs te innoveren.

D5. De innovatiemanager adviseert de lijnmanager om ontwikkelaars te faciliteren om te gaan experimenteren met veranderingen in hun onderwijspraktijk passend bij het veranderinitiatief, zodat uitwerkingen van onderwijs in lijn met het veranderinitiatief worden gerealiseerd.

D6. De innovatiemanager vraagt ontwikkelaars wat ze willen veranderen in hun onderwijs en hoe ze dat denken aan te pakken, zodat eigenaarschap over de uitwerking van de innovatie in de onderwijspraktijk bij docenten blijft.

D7. De innovatiemanager organiseert voldoende ruimte (middelen en tijd) voor ontwikkelaars, zodat ze kunnen experimenteren in de onderwijspraktijk in lijn met het veranderinitiatief en eigenaarschap ontstaat.

D8. De innovatiemanager zorgt voor afstemming van beelden tussen actoren, gericht naar een gezamenlijk beeld, zodat vanuit een overeenkomstig beeld wordt gebouwd aan het nieuwe onderwijs.

D9. De innovatiemanager stimuleert tippers hun verbindende rol te pakken, door hen te laten aangeven wat hen drijft en het hen gemakkelijker te maken die rol te spelen.

D10. De innovatiemanager zorgt voor vertrouwen tussen de actoren, door het management te adviseren belangstelling te tonen voor de ontwerppraktijk en transparant te zijn over doelen, proces en uitkomsten.

D11. De innovatiemanager zorgt voor een systeem, waarin de verschillende groepen actoren communiceren, zodat betekenis en taal tussen actoren onderling wordt afgestemd.

De uiteindelijke set van 11 kandidaat-werkregels zoals hierboven gepresenteerd, is het resultaat van de Delphi-studie. Door in rondes kandidaat-werkregels te verzamelen, aan te scherpen, opnieuw voor te leggen en te herformuleren zijn deze kandidaat-werkregels ontworpen. In het vervolg van deze paragraaf wordt nauwgezet uitgewerkt hoe deze 11 kandidaat-werkregels in de vier rondes tot stand zijn gekomen.

Ronde 1: Een groslijst van werkregels

De inventarisatie van kandidaat-werkregels, het doel van de eerste ronde, leidde uiteindelijk tot een eerste groslijst van 15 kandidaat-werkregels (Tabel 5). Om te komen tot die groslijst analyseerde de onderzoeker de antwoorden in de geretourneerde vragenlijsten.

Ten eerste analyseerde de onderzoeker de eigen ervaringen van deskundigen op onderwerpen waar kandidaat-werkregels van konden worden afgeleid. De uitwerkingen werden geanalyseerd op onderwerpen die vaker werden genoemd (meer dan 1 keer). Voorbeelden van onderwerpen voor kandidaat-werkregels zijn: "*Duidelijke visie, waarom willen we de innovatie, voldoende middelen, een duidelijke strategie, een realistisch tijdpad, mensen zijn competent om de innovatie uit te voeren en afstemming in communities".* Op basis daarvan formuleerde de onderzoeker kandidaat-werkregels, waarbij werd geprobeerd dichtbij de beschrijvingen van de deskundigen te blijven. Uiteindelijk zijn vier kandidaat-werkregels ontworpen op basis van de antwoorden van deskundigen op dit deel van de vragenlijst (kandidaat-werkregel 2, 6, 7, 11).

Ten tweede leidden de antwoorden op vragen naar recepten voor slagen of mislukken van onderwijsinnovaties, de aandachtspunten voor onderwijsinnovatie en de beschrijvingen van onderwijsinnovaties waar de deskundigen leiding aan gaven, tot kandidaat-werkregels. Ook hier analyseerde de onderzoeker de antwoorden op onderwerpen waar kandidaat-werkregels van konden worden afgeleid. Het eerste onderwerp dat vaak voorkwam was: *"het uitdragen van een heldere visie op basis van een goede analyse door het hoger management"* (n=9). Deskundigen verwachtten van het hoger management ook, dat zij: "*belangstellend en verbindend zijn, niet bemoeien, niet tussentijds weer nieuwe vernieuwingen en niet doen alsof"* (n=8). Een aantal deskundigen benoemden dat het "*middenmanagement moet faciliteren, eigenaarschap bij docenten moet laten, niet moet sturen op resultaat, niet voorschrijvend aan docenten moet zijn en als hitteschild moet optreden voor de docenten voor prikkels van bovenaf"* (n=3). Een groot deel van de deskundigen vond dat "*docenten goed moeten worden betrokken in het traject"* en dat "*het exogene veld informatie ophaalt bij de docenten die de onderwijsinnovatie in de praktijk moet brengen"* (n=9). Een groot aantal deskundigen noemde "*ruimte in termen van tijd en middelen voor docenten"* om de onderwijsinnovatie door te zetten in de eigen onderwijspraktijk (n=9). Een aantal deskundigen gaf aan dat *"veelvuldig communiceren over de onderwijsinnovatie, gebruikmakend van verschillende middelen"*, een noodzaak is voor het slagen van de innovatie (n=7). Op basis van deze onderwerpen werden nog eens vijf kandidaat-werkregels ontworpen (kandidaat-werkregel 1, 3, 4, 5, 15).

Ten derde werd aan deskundigen gevraagd om zelf werkregels te formuleren waarvan zij vinden dat het innovatiemanagers helpt om continuïteit in de ontwikkelcyclus te realiseren. Echter, het bleek teveel gevraagd om deskundigen werkregels op te laten stellen. Het format bleek te ingewikkeld en de antwoorden bleven beperkt tot een aantal vruchteloze pogingen. Slechts in een enkel geval lukte het een deskundige om een werkregel te beschrijven, maar de meesten lieten deze vraag open. Enkele beschrijvingen van werkregels die voldeden aan het gestelde format werden overgenomen door de onderzoeker. Uit de beschrijvingen van werkregels van de deskundigen leidde de onderzoeker twee kandidaat-werkregels af die na een kleine bewerking zijn opgenomen in de set voor ronde 2. De eerste beschrijving was: "*De innovatiemanager besteedt aandacht aan gemeenschappelijke betekenisgeving tussen diverse actoren door het creëren van afstemming in netwerken of learning communities."* (kandidaat-werkregel 9). Een tweede beschrijving die na een kleine bewerking werd opgenomen in de set kandidaat-werkregels was: *"De innovatiemanager laat kennisdeling tussen actoren plaatsvinden door gebruik te maken van de kennis van tippers en door innovators in contact te brengen met andere teams."* (kandidaat-werkregel 12).

Tenslotte werd de set aangevuld met de kandidaat-werkregels uit de exploratieve casestudie, zodat deze kandidaat-werkregels konden worden getoetst op belangrijkheid en verder konden worden verfijnd. Vier van de vijf kandidaat-werkregels uit de exploratieve casestudie, die nog niet waren genoemd door de deskundigen, zijn opgenomen. Dat waren de werkregels die gaan over ruimte aan ontwikkelaars (kandidaat-werkregel 8), afstemming van beelden van actoren aan een overkoepelend beeld (kandidaat-werkregel 10), de verbindende rol van tippers (kandidaat-werkregel 13) en vertrouwen tussen actoren (kandidaat-werkregel 14). Kandidaat-werkregel 1, een eenduidig veranderinitiatief, kwam al uit de beschrijvingen van de deskundigen.

Om te onderzoeken welke kandidaat-werkregels uit de groslijst de deskundigen belangrijk vonden werden de werkregels aan de deskundigen voorgelegd in ronde 2.

Ronde 2: Eerste toets belangrijkheid van de werkregels

In ronde 2 werd de groslijst van 15 kandidaat-werkregels voorgelegd aan de deskundigen die aangaven hoe belangrijk zij de kandidaat-werkregels vonden door op een vijfpuntschaal te scoren. De resultaten uit ronde 2 lieten zien dat de groep deskundigen 14 van de 16 kandidaat-werkregels heel belangrijk vonden (Tabel 5). Over vier kandidaat-werkregels (kandidaat-werkregel 1, 5, 8, 14) was al na de tweede ronde consensus om ze op te nemen in de set kandidaat-werkregels (modus = 5). Deze vier kandidaat-werkregels betroffen een eenduidig veranderinitiatief van het hoger management (kandidaat-werkregel 1), management stimuleert ontwikkelaars

om te experimenteren (kandidaat-werkregel 5), voldoende ruimte voor ontwikkelaars om te experimenteren (kandidaat-werkregel 8) en vertrouwen tussen actoren (kandidaat-werkregel 14). De kandidaat-werkregels waar geen consensus over was, werden opnieuw voorgelegd in ronde 3.

Ronde 3: Tweede toets belangrijkheid van de werkregels

In ronde 3 werden de kandidaat-werkregels uit de groslijst waar nog geen consensus over was, opnieuw voorgelegd aan de deskundigen. De contouren van de uiteindelijke set kandidaat-werkregels begonnen zich af te tekenen in ronde 3. De belangrijkheid van de overgebleven twaalf kandidaat-werkregels bleef even hoog in ronde 3, maar het aantal deskundigen dat die score gaf nam toe op nagenoeg alle kandidaat-werkregels. Consensus over opname in de uiteindelijke set kandidaat-werkregels werd bereikt voor nog eens drie werkregels: ruimte voor ontwikkelaars doordat middenmanagement verbindt en als hitteschild werkt (kandidaat-werkregel 4), ontwikkelaars die zelf hun veranderwensen formuleren (kandidaat-werkregel 6) en een communicatiesysteem (kandidaat-werkregel 15). Deskundigen vonden opname in de set kandidaat-werkregels heel belangrijk (modus = 5) voor kandidaat-werkregels 4 en 6. Over één kandidaat-werkregel hadden deskundigen consensus op score neutraal (modus = 3). Deze kandidaat-werkregel betreft een communicatiesysteem waar iedereen informatie uithaalt (kandidaat-werkregel 15). Alle drie de kandidaat-werkregels zijn opgenomen in de set kandidaat-werkregels als opbrengst van deze deelstudie.

Ondanks dat er geen sprake was van consensus werd één kandidaat-werkregel toegevoegd aan de uiteindelijke set die deze deelstudie oplevert, omdat uit de data bleek dat deze kandidaat-werkregel wel belangrijk wordt gevonden. Deze kandidaat-werkregel betreft de kennisdeling door tippers en kennis delen tussen teams (kandidaat-werkregel 12). Slechts 18% van de deskundigen verschoof in hun scores tussen ronde 2 en 3 over deze kandidaat-werkregel. Deze mate van verschuiving wordt als stabiliteit beschouwd, zoals afgesproken in ronde 1. Bij beschouwing blijkt dat 48% van de deskundigen het heel belangrijk vond dat deze kandidaat-werkregel werd opgenomen, 28% een beetje belangrijk en 17% was daar neutraal over. Kortom, 93% van de deskundigen gaf de kandidaat-werkregel een score van 3-5, wat vooraf is gedefinieerd als opname in de set kandidaat-werkregels. Om die reden is besloten, ondanks dat de score niet stabiel was en er geen consensus was, om de kandidaat-werkregel wel op te nemen in de uiteindelijke set. De resterende zeven kandidaat-werkregels werden opnieuw voorgelegd in ronde 4.

	Kandidaat-werkregels	M	%	ronde
1.	De innovatiemanager adviseert de lijnmanager - na raadpleging van ontwikkelaars - een duidelijk en eenduidig veranderinitiatief te verkondigen, met een duidelijke aanleiding, doelstelling en duidelijke criteria voor de uitwerking.	5	63*	2
2.	De innovatiemanager formuleert het veranderinitiatief zodanig dat het de belangen van ontwikkelaars aanspreekt, waardoor ontwikkelaars zelf aan de slag gaan met het aanbrengen van veranderingen in de onderwijsuitvoering.	5	85*	4
3.	De innovatiemanager biedt de lijnmanager en andere actoren buiten de ontwerppraktijk die het veranderinitiatief mede vormgeven inzicht in wat er al gebeurt in de onderwijspraktijk, zodat initiatieven die aansluiten bij het veranderinitiatief worden ondersteund en waardevolle elementen behouden blijven.	4	52	4
4.	De innovatiemanager stimuleert het middenmanagement, zoals opleidingsmanager of teamleiders of een groep sturende docenten om (1) verbindingen te maken tussen ontwikkelaars en actoren buiten de ontwerppraktijk en (2) een hitteschild te vormen voor prikkels van actoren van buiten de ontwerppraktijk, zodat ontwikkelaars ruimte hebben om onderwijs te innoveren.	5	69*	3
5.	De innovatiemanager adviseert de lijnmanager om ontwikkelaars te faciliteren te gaan experimenteren met veranderingen in hun onderwijspraktijk passend bij het veranderinitiatief, zodat uitwerkingen van onderwijs in lijn met het veranderinitiatief worden gerealiseerd.	5	69*	2
6.	De innovatiemanager adviseert opleidingsmanagers om ontwikkelaars te laten formuleren wat ze willen veranderen in hun onderwijspraktijk en welke stappen ze gaan ondernemen om daar te komen.	5	76*	3
7.	De innovatiemanager laat ontwikkelaars vanuit hun ervaringen in de onderwijspraktijk aangeven wat ze willen veranderen, zodat eigenaarschap van de uitwerking van de innovatie in de onderwijspraktijk bij docenten blijft.	5	89*	4
8.	De innovatiemanager organiseert voldoende ruimte (middelen en tijd) voor ontwikkelaars, zodat ze kunnen experimenteren in de onderwijspraktijk in lijn met het veranderinitiatief en eigenaarschap ontstaat.**	5	66*	2
9.	De innovatiemanager besteedt aandacht aan gemeenschappelijke betekenisgeving tussen diverse actoren door het creëren van afstemming in netwerken of learning communities.	5	44	4
10.	De innovatiemanager stemt beelden van de innovatie af gericht naar een gezamenlijk beeld, door overtuigingen, ideeën en ervaringen van betrokken actoren te delen, zodat vanuit de overeenkomsten wordt gebouwd aan nieuwe perspectieven.**	5	93*	4
11.	De innovatiemanager laat gedeelde betekenisgeving plaatsvinden tussen actoren door gebruik te maken van bestaande of ontstane uitdrukkingen in de vorm van objecten, zoals metaforen, beelden, symbolen of concepten.	5	78*	4

12.	De innovatiemanager laat kennisdeling tussen actoren plaatsvinden door gebruik te maken van de kennis van tippers en door innovators in contact te brengen met andere teams.	5	48	3
13.	De innovatiemanager stimuleert tippers hun rol te pakken, door ze ruimte te geven om te vertellen wat hen drijft, ze te erkennen in hun rol, en het hen gemakkelijker te maken die rol te spelen.**	5	81*	4
14.	De innovatiemanager zorgt voor vertrouwen tussen de actoren, door het management te adviseren belangstelling te tonen voor de ontwerppraktijk en transparant te zijn over doelen, proces en uitkomsten.**	5	66*	2
15.	De innovatiemanager zorgt voor een systeem, waarin de verschillende groepen actoren communiceren, zodat betekenis en taal tussen actoren onderling wordt afgestemd.	3	62*	3

Tabel 5.

Overzicht van de kandidaat-werkregels uit de Delphi-studie
M is de modus op belangrijkheid (Score 1 = totaal niet belangrijk, score 5 = heel belangrijk).
*% is het percentage deskundigen dat deze score gaf. * Deze cijfers voldoen aan de vereiste waarde voor consensus (>60%). Ronde betreft de Delphi-ronde waarin de kandidaat-werkregel consensus of stabiliteit heeft bereikt. **Betreft een kandidaat-werkregel die zijn oorsprong heeft in de exploratieve casestudie.*

Ronde 4: Naar een definitieve set kandidaat-werkregels

Op basis van de uitkomsten van ronde 4 kon de uiteindelijke set kandidaat-werkregels op basis van de Delphi-studie voor innovatiemanagers worden opgemaakt. Een aantal kandidaat-werkregels werd nog toegevoegd op basis van de ontstane consensus in deze ronde. De score op belangrijkheid van de overgebleven acht kandidaat-werkregels bleef even hoog in ronde 4, maar het aantal deskundigen dat die score gaf, nam toe op nagenoeg alle kandidaat-werkregels. Consensus over opname in de uiteindelijke set kandidaat-werkregels werd bereikt voor nog eens vijf kandidaat-werkregels (kandidaat-werkregels 2, 7, 10, 11, 13). Deze kandidaat-werkregels hadden betrekking op de formulering van het veranderinitiatief in termen die ontwikkelaars aanspreekt (kandidaat-werkregel 2), ontwikkelaars brengen ervaringen in uit de onderwijsuitvoering (kandidaat-werkregel 7), afstemming van beelden door een gezamenlijk beeld (kandidaat-werkregel 10), gedeelde betekenisgeving door objecten of metaforen (kandidaat-werkregel 11) en tippers die gestimuleerd worden hun rol te pakken (kandidaat-werkregel 13). Deskundigen vonden opname van deze kandidaat-werkregels heel belangrijk (modus = 5).

Over twee kandidaat-werkregels (kandidaat-werkregels 3 en 9) was geen consensus, noch stabiliteit. Deze kandidaat-werkregels betreffen inzicht in de ontwerppraktijk, waardoor initiatieven behouden blijven (kandidaat-werkregel 3) en organiseren van gedeelde betekenisgeving door netwerken of *learning communities* (kandidaat-werkregel 9). Deskundigen verschoven in hun scores tussen de rondes nog 40% op

kandidaat-werkregel 3 en 60% op kandidaat-werkregel 9, wat aangaf dat er nog geen stabiliteit is. Echter, die verschuivingen waren in het bereik tussen score 3-5 (neutraal-heel belangrijk). Vooraf was bepaald dat een score van 3-5, opname in de set kandidaat-werkregels betekent. Voor kandidaat-werkregel 3 scoorden 52% van de deskundigen de werkregel op een beetje belangrijk en 44% van de deskundigen op heel belangrijk. Voor kandidaat-werkregel 9 scoorden 33% van de deskundigen neutraal, 19% een beetje belangrijk en 44% heel belangrijk. Om die reden is besloten om niet verder te onderzoeken en de kandidaat-werkregels op te nemen in de uiteindelijke set.

In tabel 5 wordt een overzicht gegeven van de resultaten in termen van acceptatie van de kandidaat-werkregels voor de uiteindelijke set kandidaat-werkregels. Per werkregel wordt aangegeven wat de score was van deskundigen over de mate van belangrijkheid dat de betreffende de kandidaat-werkregels werd opgenomen in de uiteindelijke set en in welke ronde daarover consensus ontstond. Het percentage geeft aan wat de hoogte was van de consensus tussen deskundigen over de score per kandidaat-werkregels, waarbij een score hoger dan 60% als consensus werd beschouwd.

Naar een eenduidige set kandidaat-werkregels

Deskundigen gaven na de vierde ronde als feedback, dat hun scores waren beïnvloed door de overlap tussen de kandidaat-werkregels. Die signalen duidden op de hanteerbaarheid van de set, vanwege de overlap tussen een aantal kandidaat-werkregels. De analyse van de feedback leidde tot bijstellingen in de set op drie onderdelen.

Ten eerste zijn kandidaat-werkregels 6 en 7 samengevoegd. De opmerkingen van deskundigen waren: (1) Kandidaat-werkregels 6 en 7 gingen over de verbinding van wat ontwikkelaars willen veranderen in hun eigen onderwijspraktijk afgestemd op het veranderinitiatief. (2) Kandidaat-werkregel 7 gaf de intentie aan en werkregel 6 was de uitwerking. De onderzoeker besloot om deze kandidaat-werkregels samen te voegen tot één kandidaat-werkregel (D6): *De innovatiemanager vraagt ontwikkelaars wat ze willen veranderen in hun onderwijs en hoe ze dat denken aan te pakken, zodat eigenaarschap over de uitwerking van de innovatie in de onderwijspraktijk bij docenten blijft.*

Ten tweede zijn kandidaat-werkregels 9, 10 en 11 herschreven en samengevoegd in één nieuwe kandidaat-werkregel. Uit de reacties van deskundigen werd afgeleid dat deskundigen vonden dat gemeenschappelijke betekenisgeving belangrijk is bij onderwijsinnovatie. Zij benoemden dat in termen van: “van belang als je een groep van

koers wilt laten veranderen", "het fundament voor de innovatiedoelen", "de motor van de innovatie" en "als iedereen een ander beeld heeft mag je niet verwachten dat de innovatie landt". Echter, de feedback was ook dat kandidaat-werkregels 9, 10 en 11 een grote overlap hadden. Ook vonden deskundigen dat de specifieke vorm, zoals die in kandidaat-werkregel 9 genoemd werd, namelijk in netwerken en learning communities, te beperkt was. Op basis van de feedback ontwierp de onderzoeker een nieuwe kandidaat-werkregel. In die nieuwe kandidaat-werkregel stond betekenisgeving centraal. Specifieke elementen, zoals *overtuigingen, ideeën en ervaringen van betrokken actoren te delen* (kandidaat-werkregel 9) een *overstijgend concept* dat de actoren helpt om hun activiteiten te richten (kandidaat-werkregel 10) en de *organisatievormen als netwerk en learning community* worden als mogelijke vormen genoemd. De nieuwe kandidaat-werkregel (D8) die daaruit voorkwam was: *De innovatiemanager zorgt voor afstemming van beelden tussen actoren, gericht naar een gezamenlijk beeld, zodat vanuit een overeenkomstig beeld wordt gebouwd aan het nieuwe onderwijs.*

Ten derde werden kandidaat-werkregels 12 en 13 samengevoegd in één nieuwe kandidaat-werkregel. Deze kandidaat-werkregels gingen beiden over de rol van tippers. De overlap tussen die kandidaat-werkregels benoemden de deelnemers als verwarrend. De onderzoeker besloot om één kandidaat-werkregel te maken over de rol van tippers en de verschillende elementen uit de kandidaat-werkregels op te nemen in het format. De nieuwe kandidaat-werkregel (D9) werd: *De innovatiemanager stimuleert tippers hun verbindende rol te pakken, door hen te laten aangeven wat hen drijft en het hen gemakkelijker te maken die rol te spelen.*

6.4 CONCLUSIE: UITBREIDING EN VERFIJNING VAN DE KANDIDAAT-WERKREGELS

Het doel van deze Delphi-studie was om een set kandidaat-werkregels te ontwerpen die volgens ervaren innovatiemanagers bijdragen aan de continuïteit in onderwijsinnovaties. Het conceptueel kader en de eerste vijf kandidaat-werkregels waren het vertrekpunt van deze deelstudie, waarin in co-creatie met deskundigen op het gebied van onderwijsinnovatie in een aantal rondes een verrijking en verfijning van de set is gemaakt. Dit onderzoek resulteerde in een uiteindelijke set van 11 kandidaat-werkregels.

Door de kandidaat-werkregels te koppelen aan de ontwikkelcyclus, wordt inzichtelijk op welk moment in de ontwikkelcyclus de innovatiemanager de dialoog tussen actoren in onderwijsinnovatie kan faciliteren. De kandidaat-werkregels beschouwend in

termen van het conceptueel kader, en specifiek de ontwikkelcyclus van Van Delden (2009), gaan kandidaat-werkregels 1-4 over wat actoren van buiten de ontwerppraktijk moeten doen om de ontwikkelcyclus te beïnvloeden. Deze kandidaat-werkregels gaan over een eenduidig veranderinitiatief van het hoger management met raadpleging van ontwikkelaars (kandidaat-werkregel 1), een veranderinitiatief dat ontwikkelaars moet aanspreken (kandidaat-werkregel 2), inzicht bieden in wat er al gebeurt in de ontwerppraktijk aan beïnvloeders van buiten (kandidaat-werkregel 3) en activiteiten van actoren uit een tussenlaag in de organisatie waardoor ontwikkelaars kunnen experimenteren (kandidaat-werkregel 4). De kandidaat-werkregels hebben invloed op de intentionele impuls en hoe voorwaarden worden gecreëerd voor een soepele overgang van de intentionele naar de activistische impuls. Vervolgens zijn er vier kandidaat-werkregels (kandidaat-werkregels 5-8) die inspelen op de voorwaarde om ontwikkelenergie vrij te maken in de ontwerppraktijk. Die kandidaat-werkregels gaan over het faciliteren van ontwikkelaars om te experimenteren (kandidaat-werkregel 5), laat ontwikkelaars aangeven wat ze willen veranderen (kandidaat-werkregel 6), organiseer voldoende ruimte voor ontwikkelaars (kandidaat-werkregel 7) en de afstemming van verschillende beelden op een gezamenlijk beeld (kandidaat-werkregel 8). Hierna komen drie kandidaat-werkregels (kandidaat-werkregel 9-11) die inspelen op de overgang van wat er in de ontwerppraktijk gebeurt terug naar het exogene veld. De kandidaat-werkregels gaan over het stimuleren van tippers om hun verbindende rol te pakken (kandidaat-werkregel 9), terugkoppeling door belangstelling en vertrouwen vanuit hoger management voor de ontwerppraktijk (kandidaat-werkregel 10) en een communicatiesysteem waarin actoren afstemmen (kandidaat-werkregel 11). In termen van de ontwikkelcyclus is dit de overgang van de activistische naar de verbindende impuls.

Twee opvallende discussiepunten bieden aanknopingspunten voor de volgende deelstudie. Ten eerste is het opvallend dat de Delphi-studie vooral tot kandidaat-werkregels heeft geleid die inspelen op de intentionele impuls en op de overgangen van de impulsen, maar niet tot kandidaat-werkregels die inspelen op de activiteiten van ontwikkelaars in de ontwerppraktijk. De kandidaat-werkregels die al gaan over invloed op de ontwerppraktijk, gaan over ruimte maken voor ontwikkelaars, zodat zij hun werk kunnen doen, waardoor betrokkenheid en eigenaarschap in de ontwerppraktijk ontstaat. Echter, geen van de kandidaat-werkregels gaat in op hoe de ontwikkelenergie in de ontwerppraktijk kan worden aangewakkerd. Dat terwijl we eerder vonden dat juist wat er in de ontwerppraktijk gebeurt belangrijk is voor het verloop van de ontwikkelcyclus (Van Delden, 2009). Mogelijk is de verwachting van ervaren innovatiemanagers, dat wanneer de opdrachtgevers duidelijk zijn in hun verwachting en vervolgens ontwikkelaars ruimte geven zonder ze lastig te vallen

met nieuwe initiatieven, het nog een kwestie van tijd is voordat veranderingen in de onderwijsuitvoering ontstaan. Het is nog maar de vraag of deze aanname klopt.

Ten tweede is het opvallend dat deskundigen snel en in hoge mate overeenkomst bereikten over kandidaat-werkregels die ook passen bij een innovatiemanager die acteert vanuit het lineaire single actor perspectief op onderwijsinnovatie. Over kandidaat-werkregels zoals goede analyse van een veranderinitiatief (kandidaat-werkregel 1), ruimte geven aan ontwikkelaars (kandidaat-werkregel 7), zorgen voor afstemming door vertrouwen van externen (kandidaat-werkregel 10) waren deskundigen het al snel eens. Veel minder snel bereikten deskundigen consensus over kandidaat-werkregels die meer kenmerkend zijn voor het dynamisch multi-actor perspectief, zoals kandidaat-werkregels die gaan over het veranderinitiatief laten aansluiten bij belangen van ontwikkelaars (kandidaat-werkregel 2), ontwikkelaars laten aangeven wat ze willen veranderen (kandidaat-werkregel 6), beelden afstemmen op een gezamenlijk beeld (kandidaat-werkregel 8) en tippers die verbindingen creëren (kandidaat-werkregel 9). Kennelijk zijn kandidaat-werkregels die aansluiten bij het dynamisch multi-actor perspectief op onderwijsinnovatie - waarin afstemming in betekenis tussen actoren een belangrijke voorwaarde is - niet een concept dat al geheel is omarmd bij innovatiemanagers.

De vraag is nu of de elf kandidaat-werkregels voldoende input zijn om een oriëntatiebasis te vormen voor innovatiemanagers. De formuleringen van de kandidaat-werkregels voldoen weliswaar aan het gestelde format, waarin duidelijk is wie de actor is, wat de actie is en tot welk beoogd resultaat het leidt. Echter, om een oriëntatiebasis te vormen moeten de werkregels alle belangrijke elementen bevatten voor innovatiemanagers om continuïteit te realiseren. Op basis van de uitkomsten van de Delphi-studie is het vermoeden dat er bij innovatiemanagers een blinde vlek zit, namelijk hoe je de ontwikkelenergie in de ontwerppraktijk aanzet. Ook ontbreken werkregels die ingaan op wat er in de activistische impuls gebeurt, terwijl onderzoek heeft aangetoond dat ontwikkelenergie in dat deel van de cyclus van belang is voor een succesvolle innovatie. Kortom, ondanks dat de Delphi-studie heeft geleid tot een waardevolle set van kandidaat-werkregels, die wanneer ingezet weleens zou kunnen bijdragen aan continuïteit in onderwijsinnovatie, is er nog een volgende ontwikkelstap gemaakt om te komen tot een generieke oriëntatiebasis.

Doel van de volgende stap is om empirisch te onderzoeken of de set kandidaat-werkregels nog verder kan worden uitgebreid, waarbij de focus nu ligt op wat er gebeurt in de ontwerppraktijk en hoe actoren van buiten invloed uitoefenen op de ontwerppraktijk.

Hoofdstuk 7

Kandidaat-werkregels uit *learning histories* van onderwijsinnovatie

Dit hoofdstuk beschrijft een derde deelstudie, waarin uit drie learning histories over onderwijsinnovatie kandidaat-werkregels zijn afgeleid. Het hoofdstuk beschrijft de onderzoekmethodes die zijn gehanteerd. Voorts worden de opmerkelijke resultaten uit de drie learning histories uitgewerkt. Op basis van de opmerkelijke resultaten zijn kandidaat-werkregels ontworpen. Uiteindelijk is uit de kandidaat-werkregels afkomstig uit de verschillende learning histories een eenduidige set kandidaat-werkregels afgeleid als input voor de oriëntatiebasis voor innovatiemanagers.

7.1 OP ZOEK NAAR AANVULLINGEN OP DE KANDIDAAT-WERKREGELS

De kandidaat-werkregels uit de exploratieve casestudie (hoofdstuk 5) en de Delphi-studie (hoofdstuk 6) zijn waardevolle input voor de oriëntatiebasis voor innovatiemanagers, maar ze lijken een blinde vlek te hebben. De kandidaat-werkregels uit die voorgaande studies zijn voornamelijk gericht op de invloed van actoren buiten de ontwerppraktijk op de onderwijsinnovatie. Er zijn nauwelijks kandidaat-werkregels die invloed uitoefenen op wat er gebeurt in de activistische impuls, terwijl ontwikkelenergie in dat deel van de cyclus een voorwaarde is voor een succesvolle innovatie (Van Delden, 2009). Daarbij komt dat de kandidaat-werkregels uit de exploratieve casestudie zijn ontwikkeld door onderwijsinnovatie te beschouwen vanuit het perspectief van ontwikkelaars. In de Delphi-studie zijn kandidaat-werkregels ontwikkeld vanuit het perspectief van innovatiemanagers. In deze derde deelstudie is het verloop van onderwijsinnovatie bestudeerd in termen van continuïteit en stagnatie in de ontwikkelcyclus vanuit het perspectief van alle betrokkenen, dus zowel van ontwikkelaars, innovatiemanagers, beleidsmedewerkers, management en externen. De onderzoeksvraag in dit hoofdstuk is: *Welke kandidaat-werkregels voor innovatiemanagers, die bijdragen aan continuïteit of voorkomen van stagnatie in onderwijsinnovatie, zijn af te leiden uit concrete voorbeelden van onderwijsinnovatie?* Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is gekozen voor een onderzoeksmethode waarmee kan worden onderzocht wat er gebeurt op momenten van continuïteit of stagnatie in de ontwikkelcyclus. Daarom is gekozen voor *learning history* onderzoek (Roth & Kleiner, 1996, 2000).

In *learning history* onderzoek wordt door middel van multivoicing - dus vanuit perspectieven van verschillende betrokken actoren - het verhaal van de onderwijsinnovatie gereconstrueerd in een gezamenlijk verhaal, dat weer wordt besproken met de betrokkenen. Externe en interne onderzoekers en de mensen die het innovatieproces hebben geleid of doorgemaakt, vertellen het verhaal samen. Voor de onderwijsorganisatie geeft dit inzicht in de manier waarop het innovatieproces is verlopen en in typische patronen die worden gehanteerd in de manier waarop zij onderwijsinnovaties benaderen. Ook geeft het aandachtspunten voor toekomstige onderwijsinnovaties.

In dit *learning history* onderzoek zijn opmerkelijke resultaten gereconstrueerd uit onderwijsinnovaties. Opmerkelijke resultaten zijn fases, gebeurtenissen of momenten waarbij de betrokkenen merkten dat deze het proces versnellen, danwel stagneren. Deze opmerkelijke resultaten bevatten succesfactoren voor de continuïteit in onderwijsinnovaties of juist factoren die leidden tot stagnatie. Op basis van deze

succesfactoren en factoren die leiden tot stagnatie heeft de onderzoeker kandidaat-werkregels ontworpen die een innovatiemanager kan inzetten om continuïteit te realiseren en stagnatie te voorkomen.

Selectie van de onderwijsinnovaties

Er is gekozen om onderzoek te doen naar meerdere voorbeelden van onderwijsinnovatie (op meerdere hogescholen en in verschillende domeinen) om te komen tot kandidaat-werkregels die niet alleen betrekking hebben op de betreffende onderwijsinnovatie, maar ook toepasbaar zijn voor andere onderwijsinnovaties. Om meerdere voorbeelden te kunnen onderzoeken zonder diepgang te verliezen is gekozen om drie *learning histories* te maken. Bij de keuze van de onderwijsinnovaties voor het *learning history* onderzoek, is een aantal selectiecriteria gebruikt. Het eerste selectiecriterium was dat het veranderinitiatief gericht is op veranderingen in het handelingsrepertoire van docenten, omdat daarvan bekend is dat een lineaire aanpak vaak niet leidt tot de beoogde veranderingen in de onderwijsuitvoering (zie hoofdstuk 1). Het tweede selectiecriterium was dat de innovatiestrategie kenmerken heeft van een dynamisch multi-actor perspectief. Daartoe werd onderzocht of in de onderwijsinnovaties aandacht is voor de dynamiek tussen de actoren en niet is gekozen voor een lineaire aanpak. De geselecteerde onderwijsinnovaties voor dit onderzoek zijn:

1. De invoering van *blended learning* in een instituut in het domein educatie (*learning history* 1).
2. Een curriculumherziening van een bacheloropleiding in het domein gezondheidszorg (*learning history* 2).
3. Een herontwerp van een curriculum van een bacheloropleiding in het domein recht (*learning history* 3).

Voorafgaand aan de data-verzameling zijn de lijnverantwoordelijke instituutsdirecteur (*learning history* 1) of opleidingsmanager (*learning history* 2 en 3) en het *learning history* team geïnterviewd over de context van de onderwijsinnovatie om een indruk te krijgen van wat er allemaal speelt en of de onderwijsinnovatie voldoet aan de selectiecriteria. Bij die interviews is de "veranderredenering" gebruikt als gespreksleidraad (Bennebroek Gravenhorst, 2008). De veranderredenering is een kernachtige redenering achter de innovatie. Deze komt tot stand door antwoord te geven op de volgende vijf redeneervragen:

1) Waarom innoveren: Wat is de aanleiding voor innoveren?
2) Waartoe innoveren: Wat streeft de organisatie in de toekomst na?
3) Wat innoveren: Wat zijn de wijzigingen die nodig of wenselijk zijn?

4) Hoe innoveren: Hoe wordt het innovatieproces georganiseerd?
5) Wie innoveren: Welke mensen zijn betrokken?

In deze paragraaf worden de redeneervragen voor elk van de onderwijsinnovaties beantwoord en is op basis van die bevindingen beschreven waarom deze onderwijsinnovaties voldoen aan de selectiecriteria.

Learning history 1. Invoering blended learning - Domein educatie

De innovatie betrof de invoering van *blended learning* in een instituut binnen het domein educatie. In dit instituut werden leraren opgeleid op bachelor- en masterniveau voor het VO en MBO. Het instituut had een breed assortiment aan lerarenopleidingen, verdeeld over 14 bacheloropleidingen en negen master opleidingen. Het instituut was met circa 4000 studenten een van grootste instituten van de betreffende hogeschool. Het instituut was onderdeel van een faculteit. Het instituut had circa 200 medewerkers (140 fte). Daarmee was het aantal medewerkers de helft van de totale faculteit, wat een indruk gaf van de grootte van dit instituut. Uit interviews met de instituutsdirecteur ontstond de indruk dat de docenten in het algemeen enthousiast waren goed wisten wat er speelde op het vakgebied en zeer betrokken waren bij de studenten die zij opleidden.

Waarom innoveren

Aanleidingen van de invoering van *blended learning* waren interne kritiek op de kwaliteit van het onderwijs, de ambitie om aan te sluiten bij het beleid van de hogeschool en teruglopende studentenaantallen. De kritiek op het onderwijs was dat onderwijs op veel plaatsen in het instituut traditioneel was vormgegeven in termen van kennisoverdracht van de docent naar de student. De wens was om het onderwijs zo in te richten dat de student zelfstandig stof eigen maakt waardoor de contactmomenten benut konden worden door activiteiten die een hoger cognitief niveau vereisen, in termen van de taxonomie van Bloom (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956).

De tweede aanleiding van de onderwijsinnovatie was de beleidsontwikkeling van de hogeschool. De hogeschool koos in haar beleid voor het leven lang leren concept. Uitwerking van het leven lang leren concept gaf studenten de mogelijkheid om plaats- en tijdsonafhankelijk onderwijs te genieten. Voorwaarde was dat de leeromgeving zich daar ook voor leende.

De derde aanleiding was bedrijfseconomisch, als gevolg van de teruglopende studentenaantallen. Dat leidde tot financiële tekorten. Tot nu toe waren het financiële tekort in de faculteit gecompenseerd door het College van Bestuur. Echter, deze stelde in het vooruitzicht dat de financiële tekorten niet meer werden aangevuld

na januari 2015. Deze drie aanleidingen lagen ten grondslag aan de voorgenomen onderwijsinnovatie.

Waartoe innoveren

Het doel van de invoering van *blended learning* was de kwaliteitsverhoging van het onderwijs, doordat de student uiteindelijk op een hoger cognitief niveau kennis ontwikkelde. Een ander doel was dat door de invoering van *blended learning* meer studenten instromen. Belemmeringen voor potentiele studenten in termen van afstand en tijd werden weggenomen, doordat studenten zelf bepalen wanneer ze studeren. Het derde probleem wat *blended learning* moest oplossen waren de dreigende financiële tekorten. Door een hogere instroom van studenten nemen de inkomsten toe.

Wat innoveren

De invoering van *blended learning* was gericht op alle opleidingen van het Instituut. Het beeld was dat *blended learning* zo werd ingevoerd dat studenten zelfstandig informatie tot zich nemen over basale concepten, op een zelf gekozen moment en plaats. Deze aanpak was radicaal anders dan het huidige onderwijs, waarin de kennisoverdracht gedaan werd door de docent. Door die verschuiving kon men de face-to-face bijeenkomsten met de docent op een hoger niveau insteken, refererend aan de taxonomie van Bloom et al. (1956). Enerzijds vroeg deze innovatie om de ontwikkeling van een leeromgeving waar studenten tijds- en plaatsonafhankelijk informatie kunnen verkrijgen. Bestaande ELO's zoals Moodle, Sharepoint waren te ingewikkeld voor docenten. De tool HUbl werd ontwikkeld, waarmee docenten op een eenvoudige manier hun onderwijs in een digitale omgeving konden plaatsen. Anderzijds vroeg deze innovatie van docenten om in de face-to-face bijeenkomsten op een hoger cognitief niveau in te steken.

Hoe innoveren

De onderwijsinnovatie ging gepaard met grote haast. In de eerste fase (2014) werd in een projectorganisatie met een externe partner de leeromgeving ontwikkeld. Met enthousiaste eerste docenten werden nieuwe cursussen ontwikkeld. In die fase werd ook een externe technisch ondersteuner toegevoegd aan de ontwerppraktijk, die de vertaalslag maakte van docentenwensen naar de digitale vormgeving van de leeromgeving. In de tweede fase (2015) richtte een volgende projectleider een learning community op, waarin betrokken actoren vanuit verschillende invalshoeken participeerden, zoals beleidsmedewerkers, videomakers, docenten, studenten, onderwijskundigen, onderzoekers. In die tweede fase werd de voortgang van de

innovatie meer vanuit de lijn bewaakt, via de instituutsdirecteur, clusterdirecteuren, teamleiders naar docenten.

Wie innoveren
De belangrijkste actoren die dit veranderinitiatief trof, waren de docenten. Docenten waren verdeeld over verschillende clusters in het instituut, ingedeeld volgens de oorspronkelijke vakgebieden. Zij moesten het onderwijs op een andere manier, namelijk blended vormgeven. De onderwijsinnovatie sloot bij een deel van de docenten aan bij hun didactische opvattingen, voor anderen was dat minder het geval. Voor sommige docenten bleek dit een uitkomst, omdat ze door *blended learning* beter met hun didactische opvattingen uit de voeten konden. Andere docenten hadden meer moeite met de onderwijsinnovatie, omdat zij het idee hadden dat de onderwijsinnovatie niet aansloot bij het onderwijs voor hun vakgebied of dat zij zelf niet in staat waren om de onderwijsinnovatie in de praktijk uit te voeren.

Kortom, de onderwijsinnovatie kwam voort uit een aantal aanleidingen die samenvallen en leidden tot een veranderinitiatief om *blended learning* in te voeren. Dit vroeg om een andere manier van lesgeven voor docenten. Lagere orde van kennisverwerving wordt zelfstandig bestudeerd door studenten, de hogere orde van kennisverwerving gebeurt in de klas. Voor docenten betekende dat dat ze hun onderwijs anders organiseren, een deel via een digitale omgeving aanbieden en in de klas aan de slag gaan met een hogere orde van kennisverwerving. Uit de omschrijving van de innovatieaanpak bleek dat er aandacht was voor een veelheid aan actoren, overeenkomstig met de dynamische multi-actor perspectief op onderwijsinnovatie. Daarmee voldeed dit voorbeeld aan de selectiecriteria en is dieper ingezoomd op wat er gebeurde in de ontwikkelcyclus in deze onderwijsinnovatie.

Learning history 2. Curriculumherziening – Domein Gezondheidszorg
Learning history 2 betrof een curriculumherziening in het domein van de gezondheidszorg bij een hogeschool in het westen van het land. Deze opleiding werd in vier typen aangeboden: een vierjarige bachelor voltijd, een duale opleiding, een verkorte duale opleiding en een deeltijdopleiding. Er waren 40 docenten werkzaam, waarvan het merendeel een full time en de anderen een parttime aanstelling had. Het aantal studenten was circa 700 over alle varianten.

Tot aan de start van studiejaar 2014-2015 werd er gewerkt in vrij geïsoleerde kerngroepen met een aantal kerndocenten die verantwoordelijk waren voor een blok van 10 weken. In totaal waren er circa 20-25 kerngroepen. Die waren verantwoordelijk voor de uitvoering en bijstelling van dat stuk onderwijs. Deze situatie vroeg om veel

afstemming zowel tussen de onderwijsperiodes als ook tussen de jaren en tussen de varianten. Sinds 2014-2015 was er overgegaan naar een nieuwe organisatiestructuur, waarbij er was gekozen voor werken in jaarteams die ieder resultaatverantwoordelijk waren. Daarnaast was er een aantal commissies waaraan docenten deelnamen met specifieke taken: curriculumcommissie, kwaliteit- en accreditatie commissie, PR commissie, toetscommissie en een examencommissie. Verder vonden het afgelopen decennium bij de opleiding veel wisselingen van opleidingsmanager plaats. De huidige opleidingsmanager van de opleiding was sinds een jaar werkzaam in deze rol.

Waarom innoveren

Directe aanleiding van de curriculumherziening was het verschijnen van een nieuw beroepsprofiel en landelijke opleidingsprofiel. Het huidige beroeps- en opleidingsprofiel sloot niet meer aan op maatschappelijk ontwikkelingen zoals mogelijkheden in de patiëntenzorg door technologische ontwikkelingen, verschuivingen in beroepen in het domein en veranderingen van de patiëntenpopulatie onder invloed van demografische ontwikkelingen. Samenwerkende opleidingen besloten om in hoog tempo hun curricula te herzien. Dit was de directe aanleiding voor de opleidingsmanager om een veranderinitiatief te nemen. Een tweede aanleiding was dat men het didactisch concept wilde herzien en het onderwijs flexibeler wilde maken, zodat beter kon worden ingespeeld op de veranderende doelgroep met verschillende achtergronden.

Waartoe innoveren

Het doel van de onderwijsinnovatie was dat de opleiding professionals afleverde die goed functioneren in de veranderende beroepsuitoefening. Daarbij was het onderwijsprogramma dermate flexibel dat beter kon worden ingespeeld op de diversiteit aan doelgroepen dan nu het geval was.

Wat innoveren

Het veranderinitiatief dat door het landelijke opleidingsprofiel ontstond werd binnen de opleiding doorgezet door de opleidingsmanager in een opdracht een nieuwe curriculum te ontwikkelen. De studenten die een onderwijsprogramma hadden gevolgd uitgaande van het nieuwe beroepsprofiel zullen in 2020 afstuderen.

Hoe innoveren

Hoewel het lastig was een concreet startpunt te benoemen van de innovatie, was een markeringsmoment de presentatie van het opleidingsprofiel in maart 2015. Het beoogde resultaat was, dat in studiejaar 2016 - 2017 jaar één en jaar drie in een nieuwe vorm starten en in 2017 - 2018 jaar twee en vier volgen. Het onderwijsprogramma

werd in een aantal fases herzien. De innovatieaanpak die was gekozen werd "procesmatig" genoemd. Daarbij was de intentie van de projectleider om alle actoren in de opleiding mee te nemen. Ook wilde ze andere perspectieven betrekken, vooral die van het werkveld en de student.

Wie innoveren
Bij aanvang van de onderwijsinnovatie stelde de opleidingsmanager een externe projectleider aan. De projectleider stuurde het proces in nauw overleg met de "denktank". In de denktank overlegden projectleiding, opleidingsmanager en wanneer nodig hogeschoolmedewerkers over - onderdelen van - het project en de realisatie van onderdelen zoals ICT-ontwikkeling, werkveldprofilering en studierendement. De ontwikkelgroepen ontwikkelden onderdelen van het onderwijsprogramma binnen de kaders. Functiegroepen ontwikkelden onderdelen vanuit een functiegebied, zoals OER (curriculumcommissie), toetsing (toetscommissie), examinering (examencommissie) en belangenbehartiging studenten (opleidingscommissie). Een bijzondere functiegroep was de blauwdrukgroep, een groep docenten die in samenwerking met de projectleider de kaders ontwikkelden voor de onderwijsinnovatie. Verder gaf de stuurgroep fiat aan voorgestelde concepten en de klankbordgroep dacht mee over de ontwikkelde concepten en producten.

Kortom, de onderwijsinnovatie kwam voort uit een landelijk initiatief en valt samen met twee ontwikkelpunten die binnen de opleiding zelf ook werden geconstateerd, namelijk maatwerk voor verschillende instromende studenten en de organisatie van het derde studiejaar. De aanleidingen leidden tot een veranderinitiatief om het curriculum te herzien. Het nieuwe competentieprofiel was een inhoudelijk kompas waarbij nadrukkelijk samenwerking met het beroepenveld moest worden georganiseerd. Deze samenwerking vroeg om een vroeg om een andere manier van lesgeven voor docenten. Uit de omschrijving van de innovatieaanpak bleek dat er is gekozen voor een procesmatige aanpak, waarbij aandacht was voor de verschillende actoren in de onderwijsinnovatie, overeenkomstig met de dynamische multi-actor perspectief op onderwijsinnovatie. Daarmee voldeed dit voorbeeld aan de selectiecriteria en werd dieper ingezoomd op wat er gebeurde in de ontwikkelcyclus in deze onderwijsinnovatie.

Learning history 3. Herontwerp curriculum - Domein Recht
Learning history 3 betrof een curriculum herontwerp van een opleiding in het juridische domein. De opleiding was een onderdeel van het instituut voor Recht, één van de vijf instituten in de faculteit. Deze bacheloropleiding telde 800 studenten. De instroom van het aantal eerstejaars was in studiejaar 2014-2015 nog 370, maar

in 2015-2016 “slechts” 157 eerstejaars. De terugloop in het aantal eerstejaars was naar alle waarschijnlijkheid het gevolg van het invoeren van een numerus fixus, toen de verwachting was dat het aantal studenten nog groter werd en het onderwijsprogramma niet meer organiseerbaar was.

De opleiding had een opleidingsmanager, die leiding gaf aan drie teams georganiseerd naar fases in het onderwijs (1ste jaar, 2e jaar en bovenbouw). Bij de opleiding werkten 39 man onderwijzend personeel (docenten en onderzoekers) en een ondersteuner. Er waren drie hoofddocenten in het instituut. Zij hadden als taak de inzichten uit onderzoek in te bedden in het onderwijs.

Waarom innoveren

In het werkveld vonden een aantal belangrijke ontwikkelingen plaats die consequenties hadden voor het beroep waartoe wordt opgeleid. Een belangrijke ontwikkeling die plaatsvond was de transitie van wetgeving naar gemeentes. De transitie had verregaande consequenties voor gemeente, welzijnsorganisaties en wijkgericht werken in de inrichting van hun diensten. Een ander werkveld, de reclassering, ondervond de gevolgen van de aangepaste wetgeving. Ook jeugdzorg had te maken met andere eisen en een andere financiering. Ook het juridisch loket was totaal veranderd, niet alleen door de transitie, maar ook door verandering in financiële stromen. Tegelijk veranderde de loketfunctie omdat veel meer digitaal ging. Naast de beroepsinhoudelijke ontwikkelingen die consequenties hadden voor het profiel waartoe zij opleiden, waren er ook een aantal andere aanleidingen voor herziening. De flexibiliteit van het onderwijsprogramma was beperkt. Daardoor konden ze niet goed reageren op vragen van buitenaf. Er waren verschillen in opvattingen in het docententeam over de mate van structuur die je studenten biedt. En onderzoekend vermogen kwam op als een thema in het hbo, maar daar was te weinig aandacht voor in het onderwijsprogramma.

Waartoe innoveren

Het nieuwe herontwerp moest studenten tot professional opleiden die waren toegerust om te werken in het veranderende beroepenveld. Maar ook moest het nieuwe herontwerp aansluiten op de beleidslijnen van de hogeschool, uitgedrukt in een aantal ontwerpdimensies.

Wat innoveren

Een nieuw curriculum werd gemaakt voor de bacheloropleiding, waarin de ontwikkelingen in het werkveld waren verwerkt, dat paste bij de uitgangspunten van

de hogeschool en waarbij afstemming was tussen de docenten over de didactische uitgangspunten van het programma.

Hoe innoveren
De ontwikkelingen in het werkveld samen met de interne organisatie leidden, ondanks dat het nieuwe curriculum net gerealiseerd was, tot de keuze voor een herontwerp. Dit resulteerde in een veranderinitiatief van de opleidingsmanager in mei 2014 om het curriculum te herontwerpen. De leerplanadviseur werd aangewezen als projectleider. De projectleider schreef een projectplan, dat gereed was in oktober 2014. Vervolgens richtte de projectleider een herontwerpteam in. Dit herontwerpteam was een groep die bestond uit 8 docenten van verschillende komaf, zodat de perspectieven uit de docentengroep werden gedekt. Dit herontwerpteam vormde de motor van het innovatieproces, doordat ze documenten ontwikkelden ten bate van de innovatie welke ze deelden met de docentengroep. Dat delen vond plaats op curriculumdagen, waar na de feedback op de documenten het herontwerpteam een vervolg gaf aan de documenten, eventueel na raadpleging van een aantal docenten. Betrokkenheid van de andere docenten werd belegd op studiedagen die eens per blok werden georganiseerd. Kenmerkend aan het proces was dat door de werkwijze alle leden van de docentengroep en teamleden betrokken werden, doordat ze input konden geven aan de producten die werden ontwikkeld.

Wie innoveren
De docentengroep bestond uit zogenaamde bloedgroepen, namelijk (1) juristen, (2) methodiekers en (3) sociaal wetenschappers. Die docentengroep was op het moment dat de eerste impulsen voor de huidige onderwijsinnovatie ontstonden, tijdens een curriculumdag in september 2013, net klaar met het herontwerp van de voltijdsbachelor. Het nieuwe curriculum dat was opgeleverd was succesvol geaccrediteerd. De motivatie om weer een nieuw herontwerp te zoeken werd niet door iedereen gedeeld.

Kortom, de onderwijsinnovatie kwam voort uit een aantal aanleidingen die samenvallen en leidden tot een veranderinitiatief om het curriculum te herontwerpen. Beroepsinhoudelijke, organisatorische en onderwijskundige verschuivingen vragen om de inrichting van een curriculum waarbij docenten op een andere manier lesgeven. Uit de omschrijving van de innovatieaanpak blijkt dat er aandacht is voor een veelheid aan actoren, overeenkomstig met de dynamische multi-actor perspectief op onderwijsinnovatie. Daarmee voldoet dit voorbeeld aan de selectiecriteria en wordt dieper ingezoomd op wat er gebeurt in de ontwikkelcyclus in deze onderwijsinnovatie.

Deze voorbeelden van onderwijsinnovatie werden verder onderzocht in het *learning history* onderzoek.

Learning history onderzoek

Het *learning history* onderzoek omvatte zeven fasen: planning, research, destillatie, schrijven, validering, verspreiding en publicatie (Roth & Kleiner, 1996, 2000; Smid et al., 2006). In de planningsfase werden deelnemers geselecteerd en uitgenodigd, terugkoppelmomenten gepland en de output afgesproken. In de researchfase gingen onderzoekers bij betrokkenen na wat de opmerkelijke resultaten waren. De gesprekken zijn letterlijk getranscribeerd door de onderzoeker. In de destillatiefase leidde de onderzoeker categorieën af uit de transcripten van de interviews. In de schrijffase construeerde het *learning history* team een gemeenschappelijk verteld verhaal. In de valideringsfase werden de uitkomsten weer voorgelegd aan de deelnemers en gecontroleerd op onjuistheden. Ook startte het gesprek over de bevindingen met als doel dat de participanten met elkaar tot een waardering kwamen van wat is gepresteerd door henzelf in het verleden. In de verspreidingsfase werd het product gedeeld met andere betrokkenen. In de publicatiefase zijn de uitkomsten gepubliceerd, in de vorm die was afgesproken in de planningsfase. Het onderzoek werd begeleid door het *learning history* team. Het team fungeerde als adviesgroep voor het onderzoek en bestond in elk geval uit de projectleider, een nauw betrokken docent en de externe onderzoeker. In *learning history* 1 is dit team nog aangevuld met een beleidsmedewerker die de invoering van *blended learning* had meegemaakt. In *learning history* 2 werden een interne onderzoeker en een docent toegevoegd. De interne onderzoeker en de externe onderzoeker deden samen de interviews, de selectie van de fragmenten en het schrijven van de opmerkelijke resultaten. In de andere twee *learning histories* voerde de externe onderzoeker de dataverzameling en -analyse uit. De overige genoemde leden van het *learning history* team ondersteunden bij de dataverzameling en analyse en het schrijven van het rapport, vanuit een interne blik in de organisatie.

Plannings- en researchfase

De dataverzameling, analyse, rapportage en terugkoppeling vonden voor alle drie de *learning histories* plaats in een periode van een jaar (december 2015 – december 2016). Om te komen tot opmerkelijke resultaten, als opmaak voor kandidaatwerkregels voor innovatiemanagers, zijn diepte-interviews gehouden. De interviews werden afgenomen bij actoren die nauw betrokkenen waren bij de innovatie (binnenkring), zoals ontwikkelaars en managers. Daarnaast werden interviews gehouden met mensen die meer op afstand betrokken zijn (buitenkring), zoals de faculteitsdirecteur, studenten, beleidsmedewerkers, onderzoekers en samenwerkingspartners. De deelnemers werden geselecteerd door het *learning history* team. Selectiecriteria

voor deelnemers uit de binnenkring waren dat (1) er spreiding was over de actorengroepen, zoals docenten, beleidsmedewerkers, management en technici en (2) de deelnemers gedurende het hele traject berokken zijn geweest, zodat ze momenten van stagnatie of continuïteit in onderwijsinnovatie hebben meegemaakt. In termen van Van Delden (2009) waren dit actoren uit het endogene veld en actoren uit het exogene veld die dichtbij de ontwikkelpraktijk staan. Een selectiecriterium voor deelnemers uit de buitenkring was dat de actoren wel invloed hadden uitgeoefend op het verloop van de onderwijsinnovatie, maar niet bij de daadwerkelijke ontwikkeling betrokken waren geweest. In termen van Van Delden (2009) waren dat actoren in het exogene veld.

Het aantal geïnterviewden per *learning history* varieerde (Tabel 6). De oorzaak was de variatie in het aantal betrokkenen bij de onderwijsinnovatie. De interviews vonden plaats in twee weken per *learning history*, in totaal in een periode van 1 december 2015 tot 15 januari 2016.

		Aantal interviews
Learning history 1. Invoering *blended learning* – Domein Educatie	binnenkring	13
	buitenkring	10
Learning history 2. Curriculumherziening – Domein Gezondheidszorg	binnenkring	13
	buitenkring	8
Learning history 3. Herontwerp curriculum – Domein Recht	binnenkring	13
	buitenkring	5

Tabel 6.
Overzicht van het aantal interviews per learning history, met een onderverdeling naar aantal interviews in de binnenkring en de buitenkring

Alle deelnemers werden uitgenodigd per mail en zegden allemaal hun medewerking toe. Het doel van de interviews was om momenten van continuïteit of stagnatie in de ontwikkelcyclus van de betreffende onderwijsinnovatie te detecteren, en te onderzoeken in welke impuls in de ontwikkelcyclus de continuïteit of stagnatie optrad en welke actoren op welke manier een rol hadden gespeeld. De interviews werden afgenomen met een semigestructureerde vragenlijst bestaande uit vier vragen (bijlage 5). De eerste vraag was wat de functie is van de deelnemer en op welke manier hij of zij betrokken was bij de onderwijsinnovatie. De tweede vraag was of de deelnemer aan de hand van een metaforisch beeld kon aangeven hoe hij of zij het proces van de onderwijsinnovatie had ervaren. Deze bespiegeling bood eerste aanknopingspunten voor opmerkelijke resultaten, momenten van continuïteit en stagnatie in de ontwikkelcyclus, waarop later in het interview werd doorgevraagd. De derde vraag was of

er momenten waren geweest waarbij de deelnemer merkte dat er ontwikkelenergie ontstond of dat de onderwijsinnovatie versnelde. De vierde vraag was of er momenten waren geweest, waarbij de ontwikkelenergie juist afwezig was, waarop het verloop van de innovatie stokte. De genoemde momenten werden uitgevraagd, naar wat er exact gebeurde, wat daarvan het gevolg was en bij wie. De interviews werden met audio opgenomen en letterlijk getranscribeerd door de externe onderzoeker.

Destillatie

De analyse van de data was gebaseerd op grounded theory (Glaser & Strauss, 1967). Tijdens de interviews ontstonden eerste categorieën. Dit waren de indrukken van de onderzoeker over belangrijke gebeurtenissen die in de betreffende onderwijsinnovatie in meerdere interviews aan de orde kwamen en zo werden besproken dat het leek dat ze een belangrijke invloed uitoefenden op het verloop van de onderwijsinnovatie.

Vervolgens werden per onderwijsinnovatie uit de transcripten van de interviews fragmenten geselecteerd waarin sprake was van continuïteit of stagnatie in de ontwikkelcyclus. De fragmenten die werden geselecteerd bevatten een uitwerking van ontwikkelenergie die vrijkwam waardoor continuïteit optrad of ontwikkelenergie dat juist achterwege bleef waardoor stagnatie ontstond. Uit de fragmenten bleek verder bleek welke actoren op dat moment actief waren. Momenten die vaker werden genoemd werden samengevoegd tot een fragment, zodat geen dubbele fragmenten zijn geselecteerd. Deze fragmenten werden voorgelegd aan de geïnterviewden ter goedkeuring voor gebruik in het *learning history* rapport. Na goedkeuring voor gebruik van de overige fragmenten selecteerde de externe onderzoeker per interview 2 à 3 exemplarische fragmenten waarin aandacht was voor continuïteit of stagnatie tijdens de innovatie en vergeleek deze met de eerste categorieën. Als fragmenten niet pasten dan is een nieuwe categorie gemaakt.

Schrijven, validering en verspreiding

De onderzoeker besprak de bevindingen direct na afloop van de interviews met het *learning history* team. Doel van dat gesprek was om uit de categorieën te komen tot opmerkelijke resultaten die het verloop van deze onderwijsinnovatie hebben bepaald. De uitkomsten van deze bespreking werd vastgelegd in een gespreksverslag met suggesties voor het *learning history* rapport. Daaruit ontstond een eerste set van opmerkelijke resultaten. Die eerste set aan opmerkelijke resultaten is gebruikt als analysekader om de fragmenten te ordenen. Van fragmenten die niet pasten binnen een van de genoemde opmerkelijke resultaten is een nieuw opmerkelijk resultaat gemaakt. Resultaten werden geselecteerd die veel genoemd werden in de interviews en waarvan de onderzoeker met het *learning history* team de indruk hadden dat dat

belangrijke momenten zijn geweest voor continuïteit of stagnatie. Hieruit ontstond een volgende set opmerkelijke resultaten en werd duidelijk hoe vaak bepaalde fragmenten zijn genoemd en door welke actoren.

Bij het schrijven van het rapport werden de opmerkelijke resultaten beschreven aan de hand van de fragmenten uit de interviews. De opmerkelijke resultaten werden beschreven als korte verhaaltjes, waarbij steeds iets gezegd werd over de context, welke actoren er waren, wat er gebeurde en hoe het uitpakte. Het rapport werd vijf keer voorgelegd en besproken met het *learning history* team. Verschillen tussen het rapport en de opvattingen van het *learning history* team werden uitgediept of leidden tot aanpassingen, totdat het uiteindelijke rapport er lag.

De manier waarop de terugkoppeling van het rapport plaatsvond verschilde per onderwijsinnovatie. In *learning history* 1 vond de terugkoppeling plaats in een bijeenkomst met een aantal geïnterviewden uit de binnenkring en het *learning history* team en op een tweede moment met de instituutsdirecteur. In *learning history* 2 viel de terugkoppeling samen met een teamontwikkelingsdag. Daarbij waren geïnterviewden uit de binnenkring uitgenodigd aangevuld met andere docenten uit het team. De fragmenten werden voorgelegd door de onderzoekers en besproken met de geïnterviewden. De methode die daarbij werd gehanteerd is de zogeheten contemplatieve dialoog (Boersema-Vermeer & de Groot, 2016). Bij die dialoogvorm verspreidden de deelnemers zich in twee groepen, waarbij geïnterviewden en niet-geïnterviewden zich mengden. De fragmenten werden per groep voorgelezen door de onderzoekers, waarna de deelnemers in twee ronden reflecteerden op wat hen in die fragmenten raakte (ronde 1) en wat hen raakte in de reflectie van collega's (ronde 2). Vervolgens werden in een derde ronde de uitkomsten van de subgroepen plenair besproken. De onderzoekers noteerden de opbrengst en uit de notities werden aanvullende inzichten afgeleid van momenten waarop continuïteit of onderbreking daarvan optrad in de ontwikkelcyclus. In *learning history* 3 werd de validering in twee rondes gedaan. In de eerste ronde gebruikte de onderzoeker nogmaals de contemplatieve dialoog, zoals in *learning history* 2. De deelnemers waren nu alleen de geïnterviewden uit de binnenkring. In een tweede bijeenkomst presenteerde de onderzoeker de uitkomsten in het hele team. De aanvullende informatie, verzameld uit die sessie, verwerkte de onderzoeker in het *learning history* rapport. Het uiteindelijke rapport werd in twee rondes voorgelegd en besproken met het *learning history* team. Verschillen tussen het rapport en de opvattingen van het *learning history* team werden uitgediept of leidden tot aanpassingen, totdat het uiteindelijke rapport gereed was. Tenslotte is de *learning history* als rapport gepresenteerd aan de opleidingsmanager die het gebruikte voor de audit van de opleiding.

Ontwerpen van kandidaat-werkregels

De opmerkelijke resultaten in de rapporten werden vervolgens gebruikt om te komen tot kandidaat-werkregels. Door middel van wat in ontwerpgericht onderzoek een creatieve sprong wordt genoemd, werden door de onderzoeker kandidaat-werkregels ontworpen (Van Aken & Andriessen, 2011). De onderzoeker ontwierp op basis van de kenmerken, momenten of factoren uit het opmerkelijke resultaat een kandidaat-werkregel. De kandidaat-werkregels zijn werkregels, waarvan de onderzoeker verwacht dat die, wanneer ingezet in de opmerkelijke resultaten, bijdragen aan de continuïteit en het voorkomen van stagnatie in de ontwikkelcyclus. Tenslotte werden de kandidaat-werkregels uit de drie *learning histories* vergeleken, wat uitmondde in een lijst van kandidaat-werkregels als resultaat van deze deelstudie.

In de volgende paragrafen is beschreven tot welke opmerkelijke resultaten de drie reconstructies hebben geleid en welke kandidaat-werkregels op basis van die bevindingen zijn ontworpen.

7.2 *LEARNING HISTORY* 1. INVOERING *BLENDED LEARNING* - DOMEIN EDUCATIE

Uit diepte interviews met 23 betrokkenen bij de invoering van *blended learning* in de periode van 17 november tot 2 december 2015 destilleerde de onderzoeker de volgende categorieën:

(1) Krachtig veranderinitiatief - het te krachtig neerzetten van het veranderinitiatief leidt tot stagnatie in de ontwerppraktijk.
(2) Samenwerking met externe partijen – keuze in de innovatieaanpak om door samenwerkingsafspraken te maken met externe partijen intern urgentie te creëren.
(3) Voorlopers onder docenten - activiteiten van voorlopende docenten zetten de innovatie in beweging.
(4) Ontwikkeling HUbl - enthousiasme over HUbl leidt tot eigenaarschap bij docenten.
(5) Beelden en discours management en docenten - afstand tussen management en docenten leidt tot stagnatie.
(6) Innovatie opgepakt als administratieve handeling – docenten verplaatsen het onderwijs van de ene naar de andere digitale omgeving, zonder didactische aanpassingen te maken.
(7) Opschaling van HUbl - opschalen leidt tot stagnatie in de ontwerppraktijk en vraagt om een eigenstandige dynamiek.

Bij de selectie van de fragmenten gaf één geïnterviewde aan dat haar fragmenten niet mochten worden gebruikt, omdat ze de indruk had dat ze gedurende het interview te negatief was geweest over de invoering van *blended learning*. Bij vijf andere geïnterviewden is van een aantal fragmenten geen toestemming gegeven om ze te gebruiken voor de rapportage of zijn de fragmenten herschreven. Dat betrof in alle gevallen fragmenten waar de geïnterviewde aanvankelijk herleidbaar was. De onderzoeker selecteerde uit de goedgekeurde fragmenten per interview 2 à 3 exemplarische fragmenten waarin aandacht was voor continuïteit of stagnatie tijdens de innovatie en vergeleek deze met de eerste categorieën. De fragmenten pasten allemaal bij een van de eerste categorieën.

Schrijven, validering en verspreiding

De onderzoeker besprak de bevindingen direct na afloop van de interviews, in een eerste oploop met het *learning history* team en een deel van de geïnterviewden uit de binnenkring. De feedback was dat de categorieën dekkend waren als opmerkelijke resultaten, maar er werden ook kanttekeningen gemaakt bij categorie 6, die te smal zou zijn opgevat. Het betrof ook de reactie van ontwikkelaars op het veranderinitiatief. Op basis van die kanttekening werd een nieuwe categorie gemaakt: "Reacties van ontwikkelaars en ondersteuning in de ontwerppraktijk".

	Docenten (n=5)	Managers (n=3)	Staf (n=5)	Studenten (n=2)	Externen (n=7)	Totaal
Krachtig veranderinitiatief	11	4	6	2	1	24
Samenwerking met externe partijen	2	2	4		1	9
Voorlopers onder docenten	5	7	2			14
Ontwikkeling HUbl	6	1	3			10
Verschil in beelden en discours management en docenten	1	1				2
Reacties van ontwikkelaars en ondersteuning in de ontwerppraktijk	13	4	1	5	3	26
Opschaling van HUbl	4	1	6		1	12
Rol teamleiders		2				2
Accreditatie		2				2
Technische problemen HUbl	1	1				2

Tabel 7.

Aantal fragmenten per opmerkelijke resultaten in learning history 1 die bijdragen aan continuïteit of stagnatie ingedeeld naar actor

Vervolgens werden alle geselecteerde fragmenten geordend per opmerkelijk resultaat. Van fragmenten die niet pasten binnen een van de genoemde opmerkelijke resultaten

is een nieuw opmerkelijk resultaat gemaakt. Deze aanvullingen waren "de rol van de teamleiders" die het team in stelling moeten brengen om het veranderinitiatief uit te werken, "accreditatie" die een druk van buitenaf meebracht waardoor er ontwikkelenergie vrijkomt en "technische problemen in HUbl", waardoor ontwikkelaars delen van het onderwijsmateriaal kwijtraakten vanwege technische mankementen van het programma. Dit resulteerde in een set van tien opmerkelijke resultaten met het aantal keren dat dit resultaat werd genoemd door de geïnterviewden (Tabel 7).

Wat opviel was dat een aantal opmerkelijke resultaten veelvuldig is genoemd, terwijl andere minder aan de orde kwamen in de interviews. Ook werden bepaalde opmerkelijke resultaten vaker genoemd door bepaalde groepen actoren dan andere resultaten. Het "krachtige veranderinitiatief" en "reacties van docenten en ondersteuning in de ontwerppraktijk" zijn veelgenoemde resultaten die door alle actorengroepen werd genoemd. "Voorlopers onder docenten", "opschaling van HUbl", "ontwikkeling van HUbl" en "samenwerking met externe partijen" zijn daarna veelgenoemde fragmenten. "Verschil in beelden tussen docenten en management", "rol teamleiders", "accreditatie" en "technische problemen HUbl" werden een enkele keer genoemd. Voor de verdieping van wat er gebeurt in onderwijsinnovatie op basis waarvan kandidaat-werkregels worden ontworpen werd een selectie gemaakt van opmerkelijke resultaten die verder werden uitgewerkt. Resultaten werden geselecteerd die veel genoemd zijn in de interviews en waarvan de onderzoeker met het *learning history* team de constateerden dat dat belangrijke momenten zijn geweest voor continuïteit of stagnatie.

In een later stadium, bij het uitwerken van de fragmenten tot een verhaal per opmerkelijk resultaat, constateerden onderzoeker en *learning history* team dat een aantal resultaten bij elkaar hoorden. Zo realiseerden zij dat de "voorlopers" in actie kwamen nadat "samenwerking werd ingezet met externe partijen". En dat "reacties van docenten en ondersteuning in de ontwerppraktijk" ook samenging met de manier waarop werd geïntervenieerd vanuit het management. De opmerkelijke resultaten die uiteindelijk werden geselecteerd zijn:

1. Voorlopers geven vorm aan innovatie na samenwerking met externe partijen.
2. Samenwerking tussen docenten en technische ondersteuners in de ontwerppraktijk.
3. Reacties van docenten op het veranderinitiatief.
4. Moeilijkheden in opschaling.

Deze opmerkelijke resultaten zijn uitgewerkt in de volgende paragraaf.

Opmerkelijke resultaten in learning history 1

De opmerkelijke resultaten zijn uitgewerkt, waarin de verschillende perspectieven zijn inbegrepen. Uit elk van de resultaten wordt een kandidaat-werkregel afgeleid.

Opmerkelijk resultaat 1. Voorlopers geven vorm aan innovatie na samenwerking met externe partijen

Kort nadat het management besloot over te gaan naar *blended learning* versnelden een aantal andere ontwikkelingen binnen de organisatie de invoering hiervan. De manier waarop een aantal docenten dit oppakten leidde tot continuïteit in de ontwikkelcyclus.

Voorlopers met ontwikkelenergie

Externe ontwikkelingen zetten kracht bij aan het veranderinitiatief in het instituut. Door wettelijke veranderingen die van invloed waren op het afstudeerniveau van een opleiding in het Instituut, ontstond de noodzaak voor een vraag naar een onderwijsprogramma voor een grote groep alumni. De alumni waren verspreid over het land. Zij voorzagen dat onderwijsbijeenkomsten op de hogeschool niet haalbaar zou zijn in hun agenda. Daarom besloot de instituutsdirecteur een plaats- en tijdsafhankelijk programma te laten ontwikkelen. Dat initiatief, gevolgd door samenwerkingsinitiatieven met VO-scholen en een uitnodiging om onderwijsprogramma's te ontwikkelen voor Caribisch Nederland, leidde tot een besef bij docenten dat er ontwikkeld moest gaan worden. Een groepje docenten uit de vakgroep Engels, aangevuld met andere docenten die mogelijkheden zagen in het blended aanbieden van het onderwijs, werden voorlopers onder de docenten. De voorlopers deelden hun ervaringen met anderen.

De voorlopers gingen aan de gang met het ontwikkelen van hun onderwijs in een digitale leeromgeving, behaalden goede resultaten en raakten enthousiast. Een van de voorlopers beschreef wat ze samen met haar collega's ging doen, nadat ze gevraagd was modules Engels aan te passen, zodat ze op afstand konden worden aangeboden:

> *"Ik was een van de mensen van de kerngroep, een kleine groep, samen met twee andere docenten. We zijn toen alle drie een andere richting gegaan, om te kijken hoe het moest. En we waren alle drie net zo stellig in onze overtuiging dat het zo moest. Maar we hebben het beste werk verricht toen we weer bij elkaar kwamen en zeiden wat heb jij, wat heb jij en wat heb jij? Dan kunnen we iets distilleren uit alle bevindingen om te zien wat het moet zijn."* **(docent)**

Structuur door gebruik van onderwijskundig model

Een van de momenten dat een versnelling plaatsvond was dat een van de voorlopers een onderwijskundig model vond, het R2D2 model. Dat model hielp als denkraam bij het ontwikkelen van het onderwijs. De docent die dat model vond beschrijft wat er gebeurde door dat model en hoe dat hielp in het maken van het onderwijs:

> *"Na veel leeswerk, had ik voor het eerst gelezen over dat R2D2 model. Dat gaf mij houvast. Dat is een model, dat wordt heel vaak gebruikt bij online cursussen, en het helpt je om alles te ordenen. Het is gebaseerd op de reflectiecyclus van Kolb. Ineens merkte ik van hé we zijn begonnen met "do". Wij dachten gewoon dat doen we wel even. Misschien was het handiger geweest als we eerst hadden gelezen, erover nagedacht, elkaar hadden uitgewisseld en dan pas doen. En het was niet alleen dat idee, maar je kunt het ook goed gebruiken bij online cursussen. Dit hebben we gebruikt, en ineens merkten we toen dit is zo'n handig model om je cursus in te richten."* **(docent)**

Bij doorvragen bleek dat het niet alleen voor haar zo werkte, maar dat het ook in de samenwerking met de andere docenten die de handschoen hadden opgepakt een doorslag was:

> *"Het model was net het ei van Columbus. Wij moesten in een noodvaart ontwikkelen. En dat model heeft ervoor gezorgd dat ik wist wat ik moest doen. Ik had geen idee hoe het eruit moet zien. Vanuit dat model konden we daarna heel snel de dingen in HUbl zetten. De inhoud ging in de hoofdpagina en de opdrachten stonden bij de opdrachten. Over de rest moesten we beslissen wat we daar zouden doen of dat we face to face zouden bespreken of in een team."* **(docent)**

Zij beschreef vervolgens dat het model in de groep voorlopers tot afstemming in werkwijze leidde en dat het juist datgene was wat een versnelling gaf in de ontwikkeling in hun groep:

> *"Het hele model kan ik bijvoorbeeld aan mijn collega geven, voordat ik het op HUbl zet. Je kunt zien als een blauwdruk voor de cursus. En zij kan heel snel kijken van, dit zijn je doelen, maar je doet er niks mee. En dan denk ik: oh ja dat ben ik vergeten, dit moet daar. Vanaf dat moment kun je heel snel. Dat heeft een enorme impuls gegeven."* **(docent)**

Voorlopers als inspirators

De energie bij voorlopers bleef niet onopgemerkt en had effect op andere ontwikkelaars in het instituut. De instituutsdirecteur beschreef wat er gebeurde door inzet van de voorlopers op andere docenten:

> *"Bij Engels kwam er snel een keerpunt, omdat er een paar mensen waren die het niet alleen maar zwaar, maar ook leuk begonnen te vinden. Als die groep zich dan gaat uitbreiden dan komt er wel iets op gang. Als die dan vanuit professionele ruimte zelf initiatieven gaan nemen, die niet meer van bovenaf zijn opgelegd, dan wordt het echt fijn. Zij hebben een professionaliseringscursus ontwikkeld, waarmee ze lieten zien hoe leuk het wel niet was. Dan gaat het echt goed."* **(instituutsdirecteur)**

De voorlopers waren belangrijk voor het verloop van deze onderwijsinnovatie, omdat zij invloed hadden op de beeldvorming bij andere ontwikkelaars en daarmee op de continuïteit in de ontwikkelcyclus. Kennelijk leidde het zichtbaar maken van voorlopers onder docenten, tot het beeld dat de onderwijsinnovatie effect had op de manier van leren van studenten. Terwijl, wanneer de manager het gezicht bleef van de onderwijsinnovatie en voorlopers onzichtbaar waren, de onderwijsinnovatie werd geframed als bezuiniging. Een teamleider gaf aan dat wanneer de voorlopers vanaf het begin beter zichtbaar waren geweest dat niet alleen tot een versnelling van de innovatie had geleid, maar ook tot een ander beeld van de onderwijsinnovatie bij andere ontwikkelaars:

> *"Ik vind dat die voorlopers meer zichtbaar hadden moeten zijn. Nu is er heel veel gekoppeld aan de faculteitsdirecteur. Als directeur heb je een andere positie dan je docenten en daar ontstaat er ruis. En dat vind ik jammer. Ik denk dat het goed is dat de instituutsdirecteur het zo heeft ingezet, maar als je als directeur het gezicht wordt van de innovatie dan ontstaan er hele andere beelden bij de docenten, dan kwaliteit en de uitdaging van onderwijs."* **(teamleider)**

Kortom, door samenwerkingsinitiatieven met externe partners ontstond een besef bij een groepje ontwikkelaars dat het menens is. Voorlopers, al dan niet gevraagd, pakten het veranderinitiatief op en bewerkten dat naar eigen inzicht. De werkwijze van apart van elkaar uitzoeken en ervaringen delen bleek effectief voor deze groep. Vooral de vondst van een raamwerk leidde tot afstemming over de manier waarop onderwijs werd ontwikkeld en leidde tot een versnelling van de ontwikkeling. De voorlopers deelden hun opgedane inzichten met collega's waardoor de onderwijsinnovatie zich verder verspreidde. De inzet van de voorlopers onder docenten zorgde ervoor dat ontwikkelaars de onderwijsinnovatie hadden geframed als een inhoude-

lijke verbetering. De verwachting in deze innovatie was dat als het management het gezicht was gebleven van de onderwijsinnovatie, dat de onderwijsinnovatie door docenten meer gezien werd als een manier om te bezuinigen.

Opmerkelijk resultaat 2. Samenwerking tussen docenten en technische ondersteuners in de ontwerppraktijk

De samenwerking tussen docenten en technische ondersteuners met kennis van onderwijs werd veel genoemd als versneller van het innovatieproces. Om docenten te laten werken met *blended learning* besloot de directie om een omgeving te laten maken waar alle docenten zelfstandig mee konden werken. Een beleidsmedewerker vond een geschikte partij die daarin kon voorzien en huurde een medewerker van hen in. Behalve de snelheid van handelen was ook vooral de gebruikersvriendelijkheid van HUbl belangrijk voor het gebruik van de omgeving. De samenwerking tussen de beleidsmedewerker en de technische ondersteuner afgestemd op de wensen vanuit docenten was hierin belangrijk. Een van de docenten zoomde in op hoe hij die samenwerking zag:

> *"Iets waarvan ik vind dat het versneld heeft is de ICT ontwikkeling. Een beleidsmedewerker vanuit het Instituut heeft een hele belangrijke bijdrage geleverd, door de eerste contacten te leggen met de technische ondersteuner. Tussen hen is iets ontstaan, en daarna ging het in een moordtempo. Die technische ondersteuner is een kei van een vent, weet heel veel van ICT maar weet ook wat onderwijs vraagt. En die twee hebben elkaar ook over het conceptuele van HUbl heel veel gesproken. Het mooie is dat je dan weer niet zo'n SharePoint of Blackboard-achtig ding krijgt met 88 knoppen, maar het is super simpel geworden, en iedereen kan het bedienen."* **(docent)**

Deze medewerker – in dit rapport technisch ondersteuner genoemd - begreep snel wat wensen van docenten waren. Hij was in staat deze wensen te vertalen naar de techniek en communiceerde vlot met programmeurs die op de achtergrond het programma bewerkten. Hij werd gestationeerd tussen de ontwikkelaars, waardoor hij eenvoudig te bereiken was voor docenten. Dit bleek een succesvolle formule. De eerste docenten gingen aan de slag, maakten in hun ontwerppraktijk onderwijs en raakten enthousiast door de mogelijkheden. De instituutsdirecteur legde uit wat er gebeurde in die samenwerking:

> *"Op het moment dat docenten een probleem tegenkwamen, dan konden ze die vraag neerleggen bij de technische ondersteuner en dan functioneerde het al na een paar dagen. Het is ook gezamenlijk opgebouwd, er lag niet een basissysteem, het is geza-*

menlijk ontwikkeld. De co-creatie werkte goed, de creativiteit, de flexibiliteit en korte lijntjes." **(instituutsdirecteur)**

Docenten bevestigden dat de samenwerking met de technische ondersteuner bijdroeg aan de continuïteit in de innovatie. De korte lijntjes tussen gebruikers en ontwikkelaars waren daarbij opvallend. Ook benoemden docenten het eigenaarschap over de onderwijsuitvoering dat ontstond als belangrijke versneller. De snelheid in programmeren, de specifieke wensen van docenten die in de omgeving werden gerealiseerd en het eigenaarschap wat daarmee bij docenten ontstond lijkt een belangrijke factor in het innovatieproces. Een van de docenten die zelf ontwikkelde maar ook zag wat er gebeurde bij zijn collega's merkte op:

"Alle vormgeving is gaandeweg ontwikkeld. Daarvoor zien de docenten ook wat er terugkomt. Die worden enthousiast: hé, daar gebeurt wat, het leeft. Die krijgen ook vertrouwen van, als wij gewoon aangeven als iets niet werkt, of anders beter werkt, dat er wat mee gedaan wordt. Dat niet met een bureaucratisch proces, dat je drie maanden moet wachten tot er iets gebeurt of iets nieuws wordt…maar juist door die snelle handeling houd je die creativiteit." **(docent)**

Kortom, de nauwe samenwerking tussen docenten en een technische ondersteuner in de ontwerppraktijk beïnvloedde het verloop van de onderwijsinnovatie. De technisch ondersteuner in deze *learning history* vertaalde de docentenwensen naar technische oplossingen in de leeromgeving, waarna docenten enthousiast raakten en verder experimenteerden. Ook stemde hij af met een beleidsmedewerker die het onderwijskundige kader op zijn netvlies had, waardoor de aansluiting tussen ontwerppraktijk en kaders tot stand kwam.

Opmerkelijk resultaat 3. Reacties van docenten op het veranderinitiatief

Een belangrijk kenmerk van deze onderwijsinnovatie was de manier waarop het veranderinitiatief werd ingezet. Het facultair managementteam gaf een krachtig veranderinitiatief af met daarbij duidelijke sturing vanuit het management. Het doel was om in hoog tempo een eerste deel van de onderwijsinnovatie te realiseren. Er werd ingezoomd op hoe het veranderinitiatief werd ingezet en welke effecten dat sorteerde. Eerder werd beschreven dat een groep voorlopers *blended learning* met veel enthousiasme oppakte, maar er waren ook docenten die twijfelden over *blended learning* voor hun vakgebied, of nog zoekende waren hoe ze de ideeën van *blended learning* uitwerkten in hun onderwijspraktijk. In de interviews ontstond een rijk pallet aan manieren waarop docenten omgingen met *blended learning*. De rijke variatie leidde tot een vermindering van de slaagkans van deze innovatie.

Het succes dat voorlopers boekten was aanleiding voor de instituutsdirectie voor een nieuw veranderinitiatief. De instituutsdirectie gaf opdracht aan docenten om al het onderwijs uit het instituut in HUbl te plaatsen. De manier waarop dat veranderinitiatief werd uitgezet liet weinig ruimte voor tegenspraak. Docenten legden uit dat de manier waarop het veranderinitiatief werd uitgezet als dwingend werd ervaren. In een van de interviews gebruikte een docent de metafoor van een pistool op het hoofd. Een andere docent beschreef:

> *"Mijn beeld bij de invoering is dat deze vrij ruw is neergezet. Echt heel ruw, we zullen en we moeten. En dat werd van argumenten voorzien die meer te maken hadden met: anders zijn we failliet, er is jarenlang geïnvesteerd in onze faculteit, en we hebben een tekort. Dus we zullen ergens tijdwinst moeten halen."* **(docent)**

Het krachtige veranderinitiatief ging ook gepaard met een hoge tijdsdruk. Die tijdsdruk leidde bij ontwikkelaars tot een gevoel van urgentie en tot een hoog verandertempo. Echter, dat hoge verandertempo leidde tot verwarring over de procedure en tot onrust onder docenten. Een van de docenten benoemde de haast als reden van de verwarring, waardoor er geen sprake was van een gestroomlijnd proces:

> *"En die haast, of die druk die er was, heeft er wel voor gezorgd dat er een hoop is gebeurd. Want zonder die druk waren we achterover gaan zitten. Maar dan was die rommel ook niet ontstaan, dan hadden we eerst eens rustig het didactisch concept uitgedacht, en rustig met elkaar afgestemd hoe gaan we het doen, komt er een uniforme structuur voor enzovoort. En dan was het lang niet zo snel gegaan of misschien helemaal niet gelukt. Dan waren we misschien verzand in allerlei filosofische beschouwingen. Dus die druk leidde er wel toe dat we meters gingen maken. Tegelijkertijd doordat de druk er was, was er weinig ruimte om met elkaar te overleggen, achterover te hangen, en eens 10 heidagen te hebben. En dat maakt het rommelig."* **(docent)**

De keuze om het veranderinitiatief zo krachtig in te zetten, leek te zijn ingegeven vanuit de opvatting van het management over haar eigen rol. Die rolopvatting was dat zij gaan over de toekomst van het instituut en docenten over de uitvoering van het onderwijs. Een van de managers beschreef deze opvatting als volgt:

> *"Ik word betaald om na te denken wat er gebeurt in de samenleving, in het onderwijs en in de wereld. En ervoor te zorgen dat ons instituut er over vijf jaar nog is. Docenten worden betaald om dat te vertalen naar hun les. Zij zijn eindverantwoordelijk voor hun lessen, ik ben eindverantwoordelijk voor de visie op de toekomst. Ze mogen wel input hebben, maar dat is mijn ruimte. Leven lang leren had de hogeschool al voor*

> *gekozen, maar om samen te werken met Limburg en om de uitvoering met blended learning te gaan doen dat is mijn beslissing, dat is mijn terrein. Ik heb een andere baan en een ander belang: ik moet de organisatie bewaken en de banen van alle mensen. Ik ben dus niet betrokken bij of Pietje zijn cursus wel past in een blended learning omgeving. Dat moet Pietje regelen."* **(clustermanager)**

Het krachtige veranderinitiatief leek ook te zijn ingegeven door de successen die voorlopers hadden geboekt. Echter, er werd niet goed geanalyseerd waarom de voorlopers successen hadden geboekt. Een van de voorlopende docenten meende dat het tempo waarmee al het onderwijs moest worden geïnnoveerd, zonder te kijken wat de reden was van een eerder succes, te hoog was. Volgens hem werd er onvoldoende gekeken naar de reden van het eerdere succes. Dit achterwege blijven van een analyse van het voorgaande bleek een belangrijke oorzaak voor de haperingen in het innovatieproces:

> *"Zoals ik het zie, is dat je met de wet van de remmende voorsprong voorzichtig moet zijn. Onze cursussen in Limburg waren heel succesvol. Dan moet je eigenlijk goed analyseren waarom waren ze zo succesvol. Komt dat door de studenten die toevallig heel geïnteresseerd waren, of was het inderdaad dat wij die cursussen goed hebben gedaan. En kan aan een heleboel dingen liggen, eerst even evalueren wat doen we goed. Dat is onvoldoende gebeurd."* **(docent)**

De manier waarop het veranderinitiatief werd uitgezet, en het tempo dat daarmee gepaard ging, heeft tot verdeelde reacties geleid bij docenten. Uit interviews met de instituutsdirecteur ontstond de indruk dat de docenten die in het instituut werkten in het algemeen enthousiast waren, goed wisten wat er speelde op het vakgebied en zeer betrokken waren bij de studenten die zij opleidden. De onderwijsinnovatie sloot bij een deel van de docenten aan bij hun didactische opvattingen, voor anderen was dat minder het geval. Voor sommige docenten bleek dit een uitkomst, omdat ze door *blended learning* beter met hun didactische opvattingen uit de voeten konden. Andere docenten hadden meer moeite met de onderwijsinnovatie, omdat zij het idee hadden dat de onderwijsinnovatie niet aansloot bij het onderwijs voor hun vakgebied. Of dat zij zelf niet in staat waren om de onderwijsinnovatie in de praktijk te brengen. Een aantal docenten zagen de mogelijkheden van *blended learning* en gingen volop experimenteren met HUbl. Andere docenten vonden dat deze innovatie niet paste bij hun onderwijsdoelen en weigerden veranderingen aan te passen. Desondanks wisten ze dat ze zouden worden aangesproken als ze het onderwijs niet in HUbl zetten. Hun oplossing was dat ze hun onderwijs wel in HUbl zetten, maar geen verandering aanbrachten in de onderwijsuitvoering. Weer andere docenten

wilden wel, maar voelden zich niet competent in wat de nieuwe didactiek van hen vroeg. Als laatste bleek dat docenten vertrokken als de onderwijsinnovatie ze teveel tegenstond.

Het deel van de docenten dat het onderwijs van Sharepoint naar HUbl verplaatsten als een administratieve omzetting, voldeed aan de gestelde norm, zonder didactisch iets te veranderen. Een docent beschreef hoe hij voldoet aan de streefcijfers, zonder wezenlijk iets te veranderen in de onderwijsuitvoering:

> *"90% moest in HUbl staan en het eerste jaar moest helemaal verHUblt zijn. Dat soort krachttermen zijn gebruikt. Dan word je opgejaagd en dan moet ik dat in drie of vijf weken voor elkaar krijgen. Wat ik dan ga doen is dat ik mijn onderwijs in HUbl plaats. Dan hussel ik het een beetje. Dat is de eerste slag die geslagen is. Daarmee voldoe je dus aan de vraag alles moet in HUbl. En de directie kan nu gewoon met verve uitspreken: kijk maar het staat erin, kijk eens hoe hard we gewerkt hebben. Wat nog niet echt zichtbaar is, is of de didactiek met HUbl is meegegaan. Dat vraagt toch een kanteling van denken, niet alleen door de studenten, maar ook door de docenten die het uitvoeren."* **(docent)**

De rol van teamleider kwam in dit verband in een enkel interview aan de orde. Hun opstelling werd aangegeven als een belangrijke factor voor de reacties van het team. Een clustermanager beschrijft dat de innovatie stokt als een teamleider geen sturing geeft:

> *"Dan zie je dat vakgroepen niets meer gaan doen. Op een gegeven moment hadden we het erover hoe het gaat. Toen zei een teamleider: gaan we alles blenderen? Dat was voor iedereen duidelijk, iedereen keek hem aan van waar heb je net over. Of alleen de deeltijd, of je mag toch keuzes maken bij dat vak wel en dat vaak niet. Dan merk je dat er vakgroepen zijn die niet snel gaan. Als je als managementteam er niet achter staat, dan zie je dat het tot vertraging lijkt."* **(clustermanager)**

Ook gaf de clustermanager aan wat voor kwaliteiten teamleiders hebben waar de ontwikkelaars het veranderinitiatief oppakten en invoerden in hun onderwijs:

> *"Het heeft iets te maken met integraal leiderschap: een stuk visie neer kunnen zetten, mensen kunnen overtuigen, maar ook weten wat er speelt in vakgroepen dus de zorgen van mensen. En toch ook wat enthousiasmeren. Het is een beetje: goed over de rand weten te lopen tussen persoonlijk belang en organisatie belang. Je ziet teamleiders die teveel naar het organisatie belang hellen, die krijgen veel weerstand in het team. Wat*

we het meeste zien is teveel teamleiders die naar de persoonlijke belangen hellen. Ja ja pietje, die is net terug, die maar even niet. Bij mij in het team, komen ze ook wel aan, dat de practica niet lukt. Mogen de practica dan uitblijven? Nee, dit is de lijn, en de vraag aan hun is: jij bent de expert, hoe ga je dat doen." **(clustermanager)**

Een tweede reactie vond plaats bij docenten die zich niet competent voelden. Deze docenten vonden invoering van *blended learning* moeilijk, liepen tegen obstakels aan en houden vast aan hun traditionele didactiek. Eén van de docenten legde uit hoe bij hem de invoering van *blended learning* verliep:

"Geef mij een krijtje, ik lul drie uur en jullie schrijven het op. Nu gaat het naartoe dat de student verbinding en een relatie aangaat met een beeldscherm. Om dan met de informatie van het beeldscherm zijn of haar eigen leren vorm op te geven. Dat in de tussenliggende bijeenkomsten niet de informatie wordt herhaald die al op HUbl staat, maar aansluit bij hetgeen wat de student al gedaan heeft, en na die bijeenkomst ook nog zelf moet oppakken. Die slag moeten we voor een zeer groot deel nog slaan. Ik verval er zelf ook nog steeds in; kijk de HUbl doet het, en toch ga ik weer de klassieke manier van onderwijs verzorgen." **(docent)**

Een van de docenten die wel enthousiast was over de mogelijkheden die de onderwijsinnovatie bood beschreef dat niet al haar collega's even enthousiast waren over de invoering van *blended learning*. Zij maakte een beschouwing van wat er was gebeurd en wat er nu zou moeten gebeuren om de onderwijsinnovatie verder te verspreiden in het instituut:

"Ik zie bij docenten dat zij echt bezwaren hebben. En ik denk dat het nu tijd is om even te stoppen, niet continu te proberen overtuigen hoe goed het is, maar luisteren waarom zij het geen goed idee vinden. Er is een Engelse uitdrukking: "to pull the carpet under their feet". Dat hebben wij gedaan. Dus in plaats van dat ik steeds vertel wat ze moeten doen en dat ze het ook nog leuk vinden, moeten we proberen er achter te komen wat hun angst is, dus meer luisteren en minder praten. Ik heb altijd geleerd dat wil je dat mensen dingen voor je doen, dan moet je de vraag kunnen beantwoorden: what's in it for me? En als je dat voor ze kan beantwoorden dan heb je het." **(docent)**

Kortom, een krachtig veranderinitiatief dat gepaard gaat met grote haast leidde tot ervaren druk en een rommelig veranderproces. Dit veranderinitiatief leidde tot reacties van docenten die duidden op stagnatie in de ontwerppraktijk van docenten. De aard van de reactie leek te maken te hebben met de competenties en de bereidheid

van docenten om het veranderinitiatief om te zetten in de onderwijspraktijk. In deze *learning history* was de eventuele aandacht voor de bezwaren van de docenten of aan hen geboden ondersteuning niet afdoende om de stagnatie te doorbreken.

Opmerkelijk resultaat 4. Moeilijkheden in opschaling

In de hogeschool werd gekozen voor een beleid van *leven lang leren*. Daarbij waren plaats- en tijdsonafhankelijk leren belangrijke begrippen, zoals beoogd werd bij *blended learning* in het instituut. Het succes van HUbl bleef niet onopgemerkt en er was sprake om dat systeem beschikbaar te maken voor de hele hogeschool. Echter, ondanks dat de opschaling het gevolg was van het succes van het programma bleek in de interviews dat die opschaling vertragend werkte.

Bij de opschaling van de digitale leeromgeving naar hogeschoolniveau ontstond stagnatie in de ontwikkelcyclus. Het aantal vragen nam aanzienlijk toe doordat een grotere groep ontwikkelaars aan de slag ging. Om dat aantal vragen aan te kunnen werd een nieuwe procesgang afgesproken. De nieuwe procesgang hield in dat docenten hun wensen voorlegden aan een commissie. Die commissie zette de vragen in een "roadmap", een werkprocedure waarmee zij vragen afhandelden. Het gevolg was dat het veel langer duurde voordat vragen werden beantwoord of oplossingen werden geboden en docenten ontmoedigd raakten hun wensen voor te leggen. Eén van de beleidsmedewerkers reflecteerde:

> *"Het wordt nu hogeschool breed opgepakt, daarmee is het groter geworden, dat is ook goed. Maar dat betekent dat het over meer lijnen moet. Het wordt natuurlijk gestructureerd aangepakt, nu is er een roadmap. Die zegt wat doen we wanneer. Als je nog iets wilt dan wordt het over driekwart jaar eens opgepakt. Je ziet wel dat je daardoor niet zo snel meer kunt schakelen als dat je zou willen. Veel partijen hebben nu iets te zeggen. Er worden veel meer docenten betrokken, die vinden er ook wat van. Die mensen moeten natuurlijk op één lijn uitkomen."* **(beleidsmedewerker)**

Maar de stagnatie ontstond niet alleen doordat de aanvankelijke snelle sprints plaatsmaakten voor veel ingewikkeldere en tragere procedures. Ook bleek dat docenten een andere plaats kregen in deze nieuwe procedure. In die procedures werden verschillende groepen actoren uit alle faculteiten betrokken. Een van de technische ondersteuners vertelde wat het gevolg was van de bemoeienis van meerdere actoren door de opschaling. Hij constateerde niet alleen dat het niet met docenten werd ontwikkeld, maar dat docenten eigenlijk geheel niet in beeld waren:

> *"Er wordt veel minder met docenten gesproken. Er wordt gesproken met een aantal vertegenwoordigers van de faculteiten en dan komt het in de centrale club. Daar moet consensus zijn, want we kunnen het geld maar één keer uitgeven. Het betekent dat er dan gepolderd wordt, en dan krijg je een beetje van dit en een beetje van dat. Dan is eigenlijk niemand tevreden."* **(technisch ondersteuner)**

Er ontstond ook stagnatie als gevolg van veranderde regelgeving en inbedding nadat de leeromgeving beschikbaar werd voor de hele hogeschool. Hoe dat van invloed was op het innovatieproces legde een van de beleidsmedewerkers uit:

> *"Vanaf het moment van opschaling mochten wij niet meer zeggen wat we nodig hadden. Toen moest het via de lijnen gaan. Vanaf dat moment liep de ontwikkeling van HUbl ook daadwerkelijk vertraging op. Toen moest de technische ondersteuner er namelijk voor zorgen dat het systeem bestand was tegen opschaling, dat de contracten in orde waren, van wie HUbl eigenlijk is, van wie de inhoud eigenlijk is? Dat soort vraagstukken. Goed, moest geregeld worden, goed dat het geregeld is. Maar het heeft veel onrust en onduidelijkheid veroorzaakt. Nu wordt de ontwikkeling stopgezet totdat hier duidelijkheid over is. Dan sta je dus een half jaar ongeveer stil."* **(beleidsmedewerker)**

Kortom, stagnatie in deze onderwijsinnovatie trad op als de instituutsontwikkelingen werden opgepakt en beschikbaar gemaakt voor de hele hogeschool, zonder een goede analyse van voorgaande processen. Opschaling vroeg om het opnieuw inrichten van een innovatieproces, waarbij de routes weer opnieuw werden gedefinieerd.

Kandidaat-werkregels van learning history 1

Op basis van de opmerkelijke resultaten uit *learning history* 1 worden kandidaat-werkregels afgeleid. De manier waarop dat gebeurt, wordt in ontwerpgericht onderzoek een creatieve sprong genoemd (Van Aken & Andriessen, 2011). De onderzoeker beschrijft op basis van de empirische bevindingen op welke manier een innovatiemanager kan reageren in onderwijsinnovaties. Daarin wordt onderscheid gemaakt in opmerkelijke resultaten die duiden op continuïteit en stagnatie. In geval van continuïteit beschrijft de onderzoeker wat een innovatiemanager kan doen om dat weer voor elkaar te krijgen. In geval van stagnatie beschrijft de onderzoeker wat een innovatiemanager kan doen om dat te voorkomen. Voor de uitwerking van de kandidaat-werkregels wordt het format gebruikt: welke actor is hier actief, welke actie onderneemt deze actor, wat is het beoogde resultaat, geen omfloerst taalgebruik en een beschrijving van de vindplaats waaruit de werking blijkt.

Kandidaat-werkregel LH1.1. Creëer voorlopers door samenwerking met externe partijen

Uit een eerste opmerkelijk resultaat ontstaat continuïteit in de ontwikkelcyclus, nadat samenwerking met externe partners leidt tot een groepje voorlopers in de ontwerppraktijk die met het veranderinitiatief aan de slag gaan. Voorlopers, al dan niet gevraagd, pakten het veranderinitiatief op en bewerkten het naar eigen inzicht. De inzet van de voorlopers onder docenten zorgde er tevens voor dat bij ontwikkelaars de onderwijsinnovatie werd geframed als een inhoudelijke verbetering. Bij succes verspreidden de voorlopers de inzichten onder collega's waardoor de ontwikkelcyclus doorging. Als het management het gezicht bleef, dan werd deze onderwijsinnovatie meer gezien als een manier om te bezuinigen. In dit fragment zit een soort dubbelslag. Enerzijds heeft de samenwerking met externe partners als gevolg dat sommige ontwikkelaars beseffen dat het menens is. Zij worden voorlopers. Daarnaast hebben voorlopers weer effect op andere ontwikkelaars. Doordat collega's het gezicht worden van een innovatie ontstaat het beeld dat de onderwijsinnovatie een inhoudelijk motief heeft dat aansluit bij de beleving van docenten, waardoor ook zij aan de slag willen in de ontwerppraktijk.

Wat betekent dit voor de werkregel? De innovatiemanager kan aansturen op samenwerking met externe partners. Dat doet de innovatiemanager niet alleen, maar samen met het management van de opleidingsorganisatie. Wat de innovatiemanager wel kan doen is de voorlopers faciliteren die aan de gang willen met het veranderinitiatief. Het onderliggende mechanisme is dan dat door het samenwerkingsinitiatieven met externe partners een besef ontstaat bij ontwikkelaars dat het menens is. En doordat voorlopers symbool staan voor een inhoudelijke verbetering zet dat andere ontwikkelaars aan mee te doen. Als kandidaat-werkregel voor innovatiemanagers wordt afgeleid: *De innovatiemanager adviseert de lijnmanager om samenwerkingsactiviteiten met externe partners te organiseren en voorlopers die met het initiatief aan de slag gaan te faciliteren, zodat de voorlopers de innovatie verspreiden onder andere ontwikkelaars.*

Kandidaat-werkregel LH1.2. Voeg ondersteuners toe aan de ontwerppraktijk

In een tweede opmerkelijk resultaat ontstaat continuïteit in de ontwikkelcyclus, nadat een ontwikkelaar met specifieke kwaliteiten op technisch vlak werd toegevoegd aan de ontwerppraktijk. Deze ontwikkelaar begrijpt wat de wensen zijn van ontwikkelaars in de ontwerppraktijk en maakt die wensen mogelijk door aanpassingen te maken in de digitale leeromgeving. Docenten raken enthousiast doordat hun wensen zo snel worden vertaald in de leeromgeving waarmee ze werken en gaan enthousiast verder in de ontwerppraktijk. Ook stemde de ontwikkelaar af met een

beleidsmedewerker die het onderwijskundige kader op zijn netvlies had, waardoor wat gebeurde in de ontwerppraktijk in lijn was met de onderwijskundige kaders.

Wat betekent dit voor de kandidaat-werkregel? De innovatiemanager kan ontwikkelaars met specifieke competenties toevoegen aan de ontwerppraktijk, zodat de ontwikkelcyclus doorloopt. Het onderliggende mechanisme is, doordat ontwikkelaars ondersteund worden bij het realiseren van oplossingen zij verder kunnen ontwikkelen. Door de ontwikkelaar en actoren die de onderwijskundige kaders op hun netvlies hebben met elkaar in contact te brengen ontstaat afstemming tussen onderwijskundige kaders en dat wat in de ontwerppraktijk gebeurt. Als kandidaat-werkregel voor innovatiemanagers wordt afgeleid: *De innovatiemanager voegt ontwikkelaars toe aan de ontwerppraktijk die docenten ondersteunen bij onderdelen van de innovatie, zodat afstemming ontstaat tussen onderwijskundige kaders, leeromgeving en wensen uit de ontwerppraktijk.*

Kandidaat-werkregel LH1.3. Zet een haalbaar veranderinitiatief uit op basis van een goede analyse

In een derde opmerkelijk resultaat ontstaat stagnatie bij een deel van de ontwikkelaars in de ontwerppraktijk doordat het management met kracht het veranderinitiatief uitzet. Het krachtige veranderinitiatief in deze *learning history* gaat gepaard ging met grote haast, waardoor het leidt tot ervaren druk bij ontwikkelaars en een rommelig innovatieproces. Hierbij is te weinig aandacht besteed aan de bezwaren van een deel van de ontwikkelaars, waardoor stagnatie optreedt in de ontwikkelcyclus. Ondanks dat afstemming tussen management en ontwikkelaars voordat het veranderinitiatief wordt afgekondigd aan te raden is, kan het krachtig uitzetten van een veranderinitiatief noodzakelijk zijn vanuit de analyse van de manager. In dit geval was een bedrijfseconomische noodzaak reden om niet te aarzelen en het veranderinitiatief met kracht af te geven. Echter in deze situatie leidde gebrek aan aandacht voor de bezwaren van een deel van de ontwikkelaars tot stagnatie in de ontwikkelcyclus.

Wat betekent dit voor de kandidaat-werkregel? De innovatiemanager kan na het uitzetten van het veranderinitiatief aandacht hebben voor de zorgen en bezwaren van de ontwikkelaars. Vervolgens kan de innovatiemanager de ontwikkelaars ondersteunen door ondersteuning te bieden in hun ontwerppraktijk, afgestemd op de bezwaren. Als kandidaat-werkregel voor innovatiemanagers wordt afgeleid: *De innovatiemanager heeft aandacht voor de bezwaren van ontwikkelaars en ondersteunt hen bij de uitwerking in de ontwerppraktijk, zodat ontwikkelaars in staat zijn het onderwijs te innoveren.*

Kandidaat-werkregel LH1.4. Zet succesfactoren uit voorgaande innovatie in bij opschaling

In een vierde opmerkelijk resultaat ontstaat stagnatie in de ontwikkelcyclus doordat het veranderinitiatief wordt opgeschaald naar andere instituten in de hogeschool. Het opschalen van de digitale leeromgeving in andere contexten blijkt tot de nodige problemen te leiden. Opschaling vraagt om het opnieuw inrichten van een innovatieproces, waarbij de routes weer opnieuw worden gedefinieerd. In deze innovatie wordt weliswaar de routing aangepast door in langere sprints te gaan werken. Echter, juist die langere sprints waardoor ontwikkelaars lang moeten wachten tot dat hun wensen werden verwerkt verlaagt de ontwikkelenergie in elk geval bij de actoren in deze *learning history*. Ook de succesfactor door een ontwikkelaar met technische vaardigheden die de leeromgeving snel programmeert volgens de wensen van de ontwikkelaars is niet verdisconteerd. Sterker nog, bij opschaling is ook sprake van een nieuwe aanbesteding waarin het lijkt dat deze ontwikkelaar buitenspel wordt gezet door centrale stafdienst.

Wat betekent dit voor de kandidaat-werkregel? De innovatiemanager kan bij opschaling van het veranderinitiatief onderzoeken wat het verloop van de ontwikkelcyclus beïnvloedde in de voorgaande innovatie. Veroorzakers van continuïteit of stagnatie worden in kaart gebracht en onderzocht wordt of deze kunnen worden gebruikt bij de vormgeving van de op handen zijnde opschaling. In de werkprocessen in de op handen zijnde innovatie wordt rekening gehouden met de bevindingen uit de voorgaande innovatie. Als kandidaat-werkregel voor innovatiemanagers wordt afgeleid: *De innovatiemanager onderzoekt wat er goed ging in de voorgaande innovatie en past bij opschaling de werkprocessen aan de nieuwe situatie aan, zodat nieuwe betrokken actoren in een aangepast traject opnieuw de onderwijsinnovatie kunnen realiseren.*

7.3 *LEARNING HISTORY* 2. CURRICULUMHERZIENING – DOMEIN GEZONDHEIDSZORG

Uit diepte interviews met 21 betrokkenen bij de curriculumherziening in het domein gezondheidszorg in de periode van 9 tot 12 november 2015 destilleerde de onderzoeker de volgende categorieën:

(1) Ruimte en tijd voor ontwikkelaars - ruimte en tijd om samen te werken aan het veranderinitiatief met andere ontwikkelaars leidt tot ontwikkelenergie in de ontwerppraktijk.
(2) Ontbreken van overzicht van de ontwikkelstappen– er ontbreekt een overzicht van de ontwikkelstappen, waardoor het voor de ontwikkelaars onduidelijk is wat moet gebeuren en zij in een afwachtende stand gaan.

(3) Onduidelijkheid in de besluitvorming – het lijkt onduidelijke wie waarover besluiten neemt, waardoor er vaak terug wordt gegrepen op ogenschijnlijk genomen besluiten.
(4) Binnenwereld en buitenwereld – de samenwerking met vertegenwoordigers start sterk, maar werd in de uitwerking van het onderwijs moeizaam, waardoor de ontwikkelenergie uitblijft. Andersom zorgt de inzet van een extern deskundige juist weer voor nieuwe ontwikkelenergie.
(5) Wisseling in stijl van leidinggeven – de opleidingsmanager heeft een delegerende stijl, maar schiet onaangekondigd in een sturende stijl als resultaten uitblijven. Daardoor zakt de ontwikkelenergie in de ontwerppraktijk
(6) Afwachten of initiatief nemen – ontwikkelaars leken afwachtend te reageren op het moment dat er onduidelijkheden in het traject kwamen, in plaats van pro-actief de onduidelijkheden aan te pakken. Daardoor bleef energie uit en ontstond stagnatie in de ontwerppraktijk.
(7) Communicatiesysteem – het lijkt te ontbreken aan een systeem waarin de voortgang kan worden gevolgd en waar stukken die vastliggen, kunnen worden teruggevonden.

Bij de selectie van de fragmenten gaf één geïnterviewde uit de buitenkring aan dat zijn fragmenten niet mochten worden gebruikt, omdat hij dacht dat zijn uitspraken politiek gevoelig lagen. Van een andere geïnterviewde uit de buitenkring werd door de onderzoekers en het *learning history* team besloten de fragmenten niet op te nemen, omdat die enkel betrekking hadden op de ontwikkeling van de deeltijdopleiding en geen bijdrage leverde aan inzichten met betrekking tot de voltijdsopleiding. Bij twaalf andere geïnterviewden werd van een klein aantal fragmenten geen toestemming gegeven om ze te gebruiken voor de rapportage of zijn de fragmenten herschreven. Dat betrof kleine nuanceringen in fragmenten of veranderingen waar de geïnterviewde aanvankelijk herleidbaar was. De onderzoekers selecteerden uit de goedgekeurde fragmenten per interview 2 à 3 exemplarische fragmenten waarin aandacht was voor continuïteit of stagnatie tijdens de innovatie en vergeleken deze met de eerste categorieën. Hieruit ontstonden een eerste set opmerkelijke resultaten.

Schrijven, validering en verspreiding

De onderzoekers bespraken de bevindingen direct na afloop van de interviews, met de opleidingsmanager en het *learning history* team. De feedback was dat de categorieën dekkend waren als opmerkelijke resultaten, maar er werd ook een kanttekening gemaakt. De kanttekening betrof een splitsing van het sensitizing concept "binnenwereld en buitenwereld" in twee delen, namelijk "*Moeilijk om samenwerking met externe actoren te realiseren" en "Inzet van deskundigen om ideeën van actorengroepen af te stemmen".*

De onderzoekers gebruikten de opmerkelijke resultaten om de fragmenten uit de interviews te ordenen (Tabel 8). Wat opviel was dat een aantal opmerkelijke resultaten veelvuldig werd genoemd, terwijl andere minder aan de orde kwamen in de interviews. Ook werden bepaalde opmerkelijke resultaten vaker genoemd door bepaalde groepen actoren en anderen noemden deze minder vaak. Voor de verdieping van wat er gebeurt in onderwijsinnovatie op basis waarvan kandidaat-werkregels worden ontworpen werd een selectie gemaakt van opmerkelijke resultaten die verder zijn uitgewerkt. Het "onduidelijkheid in de besluitvorming" en "moeilijkheden in samenwerking met externen" en "ontbreken van overzicht van de ontwikkelstappen" zijn veelgenoemde resultaten die door alle actorengroepen werden genoemd. "Wisseling in stijl van leidinggeven", "afwachten of initiatief nemen", "communicatiesysteem", "learning communities" en "projectmatig werken ontwikkelaars" zijn een enkele keer genoemd. "Inzet deskundigen" werd niet zo vaak benoemd, maar de onderzoekers en het *learning history* team vonden dit een opmerkelijke resultaat in termen van continuïteit in de ontwikkelcyclus in deze onderwijsinnovatie. Daarom werd dit opmerkelijk resultaat toch uitgewerkt.

Resultaten werden geselecteerd als ze veel genoemd werden in de interviews en als de onderzoeker met het *learning history* team de constateerden dat dat belangrijke momenten zijn geweest voor continuïteit of stagnatie.

	Docenten (n=9)	Managers (n=1)	Staf (n=1)	Studenten (n=2)	Externen (n=5)	Totaal
Ruimte en tijd voor ontwikkelaars	6		2		1	9
Ontbreken van overzicht van de ontwikkelstappen	10	6	1			17
Onduidelijkheid in de besluitvorming	27	2	1			30
Moeilijk om samenwerking met externe actoren te realiseren	7	1	3	7	19	37
Inzet van deskundigen om ideeën van actorengroepen af te stemmen	2					2
Wisseling in stijl van leidinggeven	6					6
Afwachten of initiatief nemen	5					5
Communicatiesysteem	4					4

Tabel 8.

Aantal fragmenten per opmerkelijke resultaten in learning history 2 die bijdragen aan continuïteit of stagnatie ingedeeld naar bron

Bij het uitwerken van het rapport constateerden de onderzoekers en het *learning history* team dat een aantal resultaten bij elkaar hoorden. Zo bleek dat de fragmenten

die gingen over switch in stijl van leidinggeven gekoppeld waren aan momenten van besluitvorming. Deze opmerkelijke resultaten werden samengevoegd. Ook viel op dat de fragmenten die te maken hadden met het ontbreken van een werkend communicatiesysteem voornamelijk plaatsvond als het overzicht van ontwikkelstappen ontbrak bij ontwikkelaars. Tenslotte viel op dat de fragmenten die gaan over afwachten en initiatief nemen nauw samenhangen met momenten waar besluiten moesten worden genomen. De opmerkelijke resultaten die uiteindelijk werden geselecteerd zijn:

1. Ruimte en tijd voor ontwikkelaars
2. Inzet van deskundigen om ideeën van actorengroepen af te stemmen
3. Ontbreken van overzicht van de ontwikkelstappen
4. Onduidelijkheid in de besluitvorming
5. Moeilijk om samenwerking met externe actoren te realiseren

De opmerkelijke resultaten zijn uitgewerkt in de volgende paragraaf.

Opmerkelijke resultaten uit learning history 2

De opmerkelijke resultaten zijn uitgewerkt, waarin de verschillende perspectieven zijn inbegrepen. Uit elk van de resultaten wordt een kandidaat-werkregel afgeleid.

Opmerkelijk resultaat 1. Ruimte en tijd voor ontwikkelaars

De blauwdrukgroep kwam moeizaam op gang. De leden van de groep kregen weliswaar tijd in de formatie om met de innovatie aan de slag te gaan. Echter, in de agenda's kwam daar weinig van terecht door versnipperde tijdseenheden en drukte met de reguliere onderwijsuitvoering, de type-1 activiteiten. Daardoor kwam er weinig van de grond van de onderwijsinnovatie. Een geïnterviewde docent uit de blauwdrukgroep vertelde:

> *"Met de blauwdrukgroep zijn we gestart op school, met af en toe eens een uurtje of een paar uurtjes bij elkaar te komen en dan na te denken over de kaders. Maar dan zit je ook wel in je alledaagse werkzaamheden waardoor het lastig is om grote stappen te maken."* **(docent)**

De projectleider constateerde de moeizame start en belegde een driedaagse. De groep trok zich terug in een hotel, weg van de dagelijkse routine. Zo konden ze geconcentreerd werken aan de opdracht die ze hadden. Een van de leden van de blauwdrukgroep beschreef hoe die driedaagse heeft bijgedragen aan de continuïteit:

> *"We zijn toen een paar dagen met de blauwdrukgroep naar Kijkduin gegaan om daar even een paar grote sprongen te maken. En dat is ook gebeurd. Ja, het feit dat je dan echt op een andere locatie zit, even los van het werk hier dat je niet continu gestoord wordt door anderen en door studenten. Je kan echt even doorwerken."* **(docent)**

Naast het ongestoord werken werd de meerwaarde van de interactie binnen de blauwdrukgroep naar voren gebracht. Ook deze interactie bracht een versnelling in het proces. Deze versnelling ontstond door andere perspectieven mee te nemen in de overwegingen en met elkaar "op te denken". Een docent uit de blauwdrukgroep benoemde het als:

> *"En wat gebeurt er in die interactie? Je vult elkaar aan, dus als je lang over iets aan het nadenken bent en je spreekt het uit, dan zegt een ander: ik heb daar wel een goede oplossing voor. Anders zit je heel erg in je eigen kokertje. Ik weet van mezelf dat het dan langer duurt."* **(docent)**

Kortom, in deze *learning history* was te zien dat gezamenlijk, afgezonderd en toegewijd aan een opdracht werken, zonder afgeleid te worden door andere taken leidde tot continuïteit in de onderwijsinnovatie.

Opmerkelijk resultaat 2. Inzet van deskundigen om ideeën van actorengroepen af te stemmen

De toetscommissie had als opdracht een toetsplan uit te werken dat aansluit bij de ideeën in dit nieuwe onderwijsprogramma. Dat toetsplan kwam nauwelijks van de grond omwille van pragmatische argumenten, versnippering van taken en moeilijkheden om afspraken te maken. Anderzijds had de voorzitter van die commissie niet het idee dat ze de handen op elkaar kreeg voor haar ideeën bij de projectleider en de opleidingsmanager. Ze verwachtte dat de door haar voorgestelde paradigmashift in toetsing zodanig was, dat ze zou stuiten op onbegrip.

Een moment waarop er plots een versnelling in de ontwikkelcyclus ontstond, was toen een extern deskundige een presentatie gaf over toetsing. De voorzitter nodigde deze extern deskundige uit om een verhaal te houden, waar elementen inzaten van haar eigen gedachtegoed. De presentatie viel goed bij het hele team. Een andere ontwikkelaar die ook bij de sessie over toetsing was, legde uit wat er gebeurde in deze bijeenkomst:

> *"Dan merk je ook dat mensen daar heel veel energie van krijgen. Die vrouw was zo inspirerend en die had het zo goed beargumenteerd, dat je echt denkt van: wow daar*

kunnen we wat mee. Dan zie je inderdaad van: hé, weet je, we hebben weer een stap genomen." **(docent)**

Snel na afloop van de sessie werkte de voorzitter het toetsplan uit in lijn met de presentatie en overhandigde het. Daarmee kreeg ze de handen op elkaar bij de andere commissieleden, opleidingsmanager en projectleider. Een andere ontwikkelaar, tevens lid van de blauwdrukgroep benoemde het effect van eensgezindheid naar aanleiding van de presentatie van de deskundige:

"Wij hadden vragen. Een expert in het vakgebied schetste een ander paradigma, waardoor een aantal vragen niet meer relevant waren. En we hebben daarna de ideeën op papier gezet. Je krijgt het voor elkaar om een aantal mensen bij elkaar te krijgen in die korte tijd, en de stok achter de deur op de tijdsdruk en ook de eensgezindheid ingegeven door dat onderbouwde verhaal lukte dat ook vrij vlot." **(docent)**

Kortom, in deze *learning history* was het een ontwikkelaar die een externe deskundige inzette. Deze deskundige maakte dat "anders denken" werd gestart, waardoor een plotselinge versnelling in de ontwikkelcyclus ontstond. Deze nieuwe percepties richtte de opvattingen van betrokkenen en versnelde de innovatie doordat er eensgezindheid bestond rond de invulling van het thema.

Opmerkelijk resultaat 3. Ontbreken van overzicht van de ontwikkelstappen
Ontwikkelaars misten overzicht over de onderwijsinnovatie of de processtappen. De curriculumherziening werd door ontwikkelaars stuurloos en ongestructureerd gevonden. Als gevolg van deze onzekerheid over de route schoten ontwikkelaars in een afwachtende respons. De ontwikkelaars vroegen om helderheid over de route en om kaders waarbinnen zij het nieuwe onderwijs konden ontwikkelen. Wanneer zij die duidelijkheid niet kregen, reageerde het overgrote deel door af te wachten wat er ging gebeuren. Een enkeling ging zelf aan de slag met het risico dat ze de aansluiting zou missen.

In de interviews werd uiting gegeven aan dat gebrek aan sturing op het proces. Een van de ontwikkelaars benoemde:

"Ik heb alsmaar zo vreselijk gewoon een projectplan gemist. Zo van wat zijn we nu eigenlijk aan het doen met z'n allen. Het was voortdurend zoeken waar past nou dit puzzelstukje en wat is nou de link met dat." **(docent)**

Een andere ontwikkelaar benoemde dezelfde spanning in de gekozen procesmatige aanpak en legde uit dat de invulling van een procesmatige aanpak ook anders kon:

> *"Maar procesmatig is niet hetzelfde als ongestructureerd en niet gepland en ik vind het heel zonde dat het in mijn beleving zo ongestructureerd verlopen is met ontzettend zoeken naar de puzzelstukjes. Heel veel tijd heeft dit gekost. Waardoor we nu opeens in 10 weken, dat vind ik echt frustrerend, 20 weken onderwijs moeten gaan ontwikkelen."* **(docent)**

Bij die kritiek werd gewezen naar de projectleider. Ontwikkelaars misten sturing vanuit de projectleider. Een van de ontwikkelaars beschreef:

> *"Nou, het hele proces voelt een beetje stuurloos. We hebben natuurlijk wel een projectleider, maar zelfs als lid van de blauwdrukgroep vind ik die vrij onzichtbaar. Ik heb eigenlijk ook niet echt een idee, buiten de bijeenkomsten waar die ook bij was, wat zij allemaal aan het doen zijn. Van een aantal dingen denk ik dat die behoorlijk urgent zijn, maar die zijn nog niet gebeurd. Ik heb ook geen idee waarom die nog niet gebeurd zijn. En of daar überhaupt aan gewerkt is."* **(docent)**

Wat hier leek te gebeuren is dat ontwikkelaars verwachtten dat de projectleider sturend was op de inhoud en op het proces. In een terugkoppelsessie bleek dat de projectleider haar rol anders had opgevat, dan van haar werd verwacht door de ontwikkelaars. Tijdens de terugkoppelsessie kwam de feedback van de ontwikkelaars over het gebrek aan sturing ter sprake. Ook noemde een van de ontwikkelaars dat hij verwachtte dat de projectleider de rol van architect aannam. De projectleider reageerde vervolgens op deze feedback dat haar beeld anders was. Het beeld dat de projectleider had was niet dat ze de "architect" was die leiding gaf vanuit een inhoudelijke visie. Zij noemde haar eigen rol procesmatig, waarin ze ontwikkelaars ondersteunde wanneer dat nodig was.

Kortom, in deze *learning history* was op te merken dat stagnatie ontstond in de ontwerppraktijk doordat er geen duidelijkheid was over de processtappen in de onderwijsinnovatie. Opvallend daarbij was dat de verwachtingen van docenten over wat de projectleider deed nogal afweek van hoe de projectleider dat zelf zag. Ontwikkelaars zagen haar als architect die het bouwsel bedenkt en de stappen uitzet om dit te maken. Zelf vond ze haar rol ondersteunend aan de ontwikkelaars.

Opmerkelijk resultaat 4. Onduidelijkheid in de besluitvorming
De manier waarop de besluitvorming plaatsvond in deze *learning history* leidde tot stagnatie. Er was onduidelijkheid over hoe besluiten werden genomen en door wie. Er werd vaak teruggekomen op genomen besluiten, waardoor vertraging of onduidelijkheid ontstond. Soms vielen besluiten plotseling uit de lucht en was de bedoeling onduidelijk. Een van de geïnterviewde beschreef:

> *"Ik krijg de indruk dat we vaak het idee hebben van, nu gaan we met z'n allen die kant op en dan opeens gebeurt er iets, of iemand beslist plotseling iets, en dan is het toch weer heel anders dan we dachten. Dan moet je toch weer een andere kant op. Dat is wel heel vervelend, vind ik."* **(docent)**

Een voorbeeld van onduidelijkheid in besluitvorming was dat de blauwdrukgroep werd opgeheven. Een lid van de blauwdrukgroep refereerde aan een teamdag waar werd gevraagd naar de rol van de blauwdrukgroep in de volgende fase. Ze beschreef:

> *"Dat is een van die dingen. Is de blauwdrukgroep er nog wel of niet en afgelopen dinsdag werd gezegd: Bij deze is die er niet meer. Dan denk je: oh, ok."* **(docent)**

Ook was onduidelijk wie waarover besluiten nam, waardoor er onduidelijkheid ontstond over genomen besluiten. De afspraken over de besluitvorming waren niet helder tussen opleidingsmanager, projectleiders en ontwikkelaars. Een voorbeeld van onduidelijkheid over besluitvormig ontstond kort na de zomervakantie bij de opstart van het nieuwe jaar. Tijdens een opstartdag ontmoette de faculteitsdirectrice de projecteider. De faculteitsdirectrice toonde interesse in de ontwikkelingen bij de curriculumherziening. De projectleider leidde daaruit af dat het opleidingsmanagement een beslissing wilde nemen over de plannen die gemaakt werden in de onderwijsinnovatie. Later werd de opleidingsmanager geconfronteerd met deze voor haar onverwachte route. Zij beschreef wat er toen gebeurde:

> *"Toen zei ik: ik wil niet in de positie komen, dat ik hier een besluit over neem. Want ik wil dat het hele team met elkaar goed nadenkt over wat deze kaders betekenen. Wat betekent dat nou?"* **(opleidingsmanager)**

Uit dit fragment werd afgeleid dat ontwikkelaars piketpaaltjes wilden slaan in het traject, als basis voor volgende stappen. De opleidingsmanager wilde niet in de rol worden gedwongen van scheidsrechter die keuzes maakte over volgende stappen in het traject, maar zag een traject voor zich waarin de beslissingen gedragen werden door het team. Er was onduidelijkheid over de spelregels tussen opleidingsmanager,

projectleiders en team in deze innovatie. Hierdoor ontstonden op momenten een situatie waarbij ieder zijn eigen regels en verwachtingen had.

Het gevolg van die onduidelijkheid in besluitvorming was dat de opleidingsmanager zoekend is naar haar rol. Ze wilde de innovatie op gang houden, maar switchte daardoor in leiderschapsstijlen van volledig delegeren naar sturen. Haar vertrekpunt leek om aan te sturen op eigenaarschap bij het team, maar als de vaart eruit ging, of als niet binnen de in haar idee afgesproken kaders werd gewerkt, intervenieerde ze vrij directief. Een docent beschreef als een patroon dat het team veel eigen verantwoordelijkheid en vrijheid kreeg, maar dat de opleidingsmanager daarin werd afgewisseld door meer sturende leiderschapsstijlen:

> *"Wat ik goed vond was de openheid wat we met elkaar kunnen beslissen, bepalen, uitdenken. Dat is natuurlijk goed voor het draagvlak. Maar aan de andere kant komen dan soms opeens momenten dat het ontzettend top-down werd, waardoor ik voortdurend op het verkeerde been gezet wordt."* **(docent)**

Een voorbeeld van die switch in leiderschapsstijl gebeurde tijdens de driedaagse van de Blauwdrukgroep. De Blauwdrukgroep was met een open opdracht aan de slag gegaan om kaders neer te zetten voor het nieuwe curriculum. Zij ontwikkelden op de eerste dag een casco, een schets op een flip-over vel. In het casco waren de contouren van het vierjarige programma zichtbaar, met thema's die per periode aan de orde zouden komen. De opleidingsmanager kwam langs, omdat ze geïnteresseerd was in de resultaten van de Blauwdrukgroep. In een interview beschreef een docent de reactie van de opleidingsmanager op het casco:

> *"Ze keek naar de flap en ze zag daarop het woord X. Nou dat kon echt niet, dat was niet de bedoeling, want dat moest Y zijn… Dat haalde wel de energie eruit, want er was niemand meer die nog iets zei op een gegeven moment. De indruk ontstond dat ze verwachtte dat we beschrijven wat zij graag wil, in dat geval denk ik dat het efficiënter is dat ze aangeeft, welke onderdelen ze graag terug wilt zien in wat we gaan ontwikkelen."* **(docent)**

In dit fragment schakelde de opleidingsmanager van een delegerende naar een sturende managementstijl, wat leidde tot verwarring bij de docenten. De verwarring ontstond doordat de opleidingsmanager niet aangeeft dat zij gaat schakelen. De wisseling in stijl leidde in dit geval tot inertie, de energie lekte weg in plaats van dat het gezien werd als een actie die het resultaat verbeterde.

Anderzijds vond de opleidingsmanager dat het team zijn eigen verantwoordelijkheid had. In het interview zoomde ze in op deze situatie en beschreef wat haar beelden waren over het werken van docenten in onderwijsinnovaties. De opleidingsmanager beschreef dat docenten enthousiast waren en inhoudelijk zeer betrokken, maar ze had twijfels over of de collega's competent waren in het projectmatig werken. Ze gaf aan:

> *"Je ziet dat in het onderwijs mensen ontzettend bezig zijn met de inhoud en iets willen vernieuwen, en wat ontbreekt, is de kennis over: hoe vlieg je dat nu aan. Wat ik zie is dat heel veel mensen die dit soort vernieuwingen doen of leiden, dat die dat doen vanuit de inhoud, vanuit didactische kennis of vanuit inhoudsdeskundigheid, maar dat ze geen kennis hebben over hoe organiseer ik dat nou projectmatig…"* **(opleidingsmanager)**

Een ander voorbeeld, waarin projectmatig werken bij ontwikkelaars ontbrak was als een lid van de blauwdrukgroep terloops terugkoppelde dat ze een ander voorstel hadden voor de invulling van het praktijkleren. De blauwdrukgroep stelde voor een doorlopende leerlijn te creëren, zodat studenten gedurende een langere periode in de beroepspraktijk zouden participeren. De opleidingsmanager reageerde daarop als volgt:

> *"Nou daar zit best een mooie gedachte achter, maar het kader van de hogeschool past daar niet bij. Daar heb ik dus gesprekken over en dan zeggen mensen ja, maar dat staat zo omschreven… Vanuit de inhoud lijkt het dan helemaal logisch en mensen vergeten dan wie ze nodig hebben om dat gesprek aan te gaan. Nou en daar maken mensen zich helemaal geen zorgen over. De blauwdrukgroep niet, ook de projectleiders niet…"* **(opleidingsmanager)**

De onduidelijkheid over wie besluiten neemt zong door in de interviews. Door die onduidelijkheid schoot de opleidingsmanager in een reflex om te gaan sturen. Daardoor leek de bereidheid om besluiten te nemen op andere niveaus nog kleiner te worden. Een opvallende passage over stagnatie in de ontwikkelcyclus was wanneer de opleidingsmanager beschreef wat consequenties waren, als gevolg van gebrek aan sturing in de route:

> *"Toen het nieuwe schooljaar begon had iedereen heel veel vragen over het proces van het nieuwe curriculum. Iedereen kwam bij mij met die vragen. Dat terwijl we een keer in de week learning community hadden er waren allerlei dingen in gang*

gezet. Dus ik zei tegen mensen stel die vragen aan elkaar, stel die vragen aan de projectleiders. Nou dat gebeurt dus niet." **(opleidingsmanager)**

De opleidingsmanager beschreef wat de consequenties waren van deze manier van werken voor de uitvoering van haar eigen rol:

"Ik merk nu dat ik heel veel problemen op mijn bord heb, doordat mensen in die stand aan het werken zijn… Dat geldt hiervoor, maar dat geldt voor een aantal andere dingen. Dat geldt ook voor de praktijk. Ze hebben bedacht dat ze in het eerste jaar geen stages meer gaan doen van 10 weken, maar oriëntatiestages. Nou dat hebben ze niet met de praktijk besproken…" **(opleidingsmanager)**

Opmerkelijk was de aanname van de opleidingsmanager, dat het docenten ontbrak aan projectmanagement competenties. De vraag was of die aanname terecht was. En, als die competenties niet in het team aanwezig waren, hoe de continuïteit dan plaatsvond. In deze context bleek het ontwerpproces voor deze docenten ongewoon, die waren normaliter vooral bezig met type-1 activiteiten. Gezien de taakstelling van docenten leek het gerechtvaardigd om vragen te stellen over de taakvolwassenheid ten aanzien van de type-2 activiteiten in onderwijsinnovatie. Niet aanpassen van de leiderschapsstijl op de situatie in de ontwerppraktijk leek de kans op stagnatie te vergroten.

Kortom, in deze *learning history* hadden opleidingsmanager, projectleiding en docenten niet duidelijk wie waarover besluiten nam. De opleidingsmanager switchte in leiderschapsstijlen, als ze merkte dat de innovatie stagneerde of niet paste bij de in haar ogen gemaakte afspraken. Docenten vonden dat verwarrend en raakten inert.

Opmerkelijk resultaat 5. Moeilijk om samenwerking met externe actoren te realiseren
Een aanvankelijke kansrijke samenwerking met externen bleek een bron van stagnatie te worden doordat het moeilijk bleek om een ontmoeting te plannen. Een van de uitgangspunten van de herziening was nauwe samenwerking tussen opleiding en werkveld. Een eerste sessie waarin samen met het werkveld een verkenning plaatvond op de professional van de toekomst en de samenwerkingsmogelijkheden met de opleiding leidde tot veel enthousiasme. Later bleek die samenwerking lastig doordat men geen manier vond om elkaar te ontmoeten. Het lukte niet goed om vertegenwoordigers uit het beroepenveld te blijven betrekken bij de vervolgstappen in de innovatie. Op dat punt ontstond vervolgens stagnatie in de ontwikkelcyclus. De oorzaak leek te liggen in dat er te weinig vanuit het perspectief praktijkvertegen-

woordigers werd gedacht, maar te veel vanuit het eigen perspectief van de opleiders. De opleidingsmanager beschreef hoe zij zag dat het misging:

> *"Mensen willen samen met de praktijk opleiden, dat zit ook helemaal in dat nieuwe kader en ze hebben geen flauw idee hoe ze dat dan organiseren… Ze doen het weer op de oude manier door weer twee weken van tevoren mensen uit te nodigen voor een LC tussen 9-12 wat het tijdstip is van onze school waarbij niet wordt nagevraagd van hee mensen, kunnen jullie dan wel?"* **(opleidingsmanager)**

Een tweede obstakel in de samenwerking met vertegenwoordigers uit het beroepenveld was onduidelijkheid over wie met wie afspraken maakte. Er vonden gesprekken plaats tussen verschillende actoren van de opleiding en uit het werkveld, op verschillende niveaus. Onduidelijkheid ontstond over wie waarover praatte en waarover besluiten nam. Samen opleiden betekende dat er ook op het strategisch niveau afgestemd dient te worden. Door de projectleider werd het maken van afspraken over samenwerking met gezondheidszorginstellingen los gezien van het ontwikkeltraject:

> *"De opleidingsmanager is de schakel naar het werkveld. Ze heeft aangegeven dat het contact via haar gaat, omdat zij de strategische agenda met het werkveld behartigt. Van dat laatste heb ik het idee dat dat nog meer op elkaar afgestemd kan worden. Hoe je tot samenwerking bij instanties komt is een heel complex geheel. Dat is een traject, maar dat is een ander traject dan ons curriculum ontwikkeltraject. Hoe verbind je dat nou goed aan elkaar. Dat is wat er nu volgens mij speelt."* **(projectleider)**

Het gevolg van het niet vinden van een constructieve samenwerkingsvorm was teleurstelling bij zowel vertegenwoordigers uit het beroepenveld als bij ontwikkelaars. In een enkel geval was het gevolg dat werd getwijfeld over de samenwerking. Een vertegenwoordiger uit het praktijkveld zag het als een kenmerk van deze hogeschool en speculeerde zelfs op een discussie over het vervolg van de samenwerking:

> *"Ik zeg het ook wel eens tegen docenten ik vind deze hogeschool een beetje naar binnen gericht. Het curriculum is opgebouwd door de belangrijke competenties dat je heel goed bent in netwerken. Je verbindt je met verschillende partijen om van elkaar te leren en zo te groeien. Als je bepaalde dingen wilt met stage en ik weet helemaal niet hoe het gaat lopen hoor maar misschien dat ze ons in de curriculumherziening wel betrekken, en dat we wel mee kunnen bepalen daarin. Er wordt ook wel eens genoemd van als het nou niet lukt dan ga je naar een andere hogeschool."* **(externe)**

Kortom, in deze *learning history* ontstond na een enthousiaste start stagnatie in samenwerking met externe partners, doordat er geen constructieve vorm van samenwerken werd gevonden. Twee obstakels werden daarbij genoemd. Het eerste obstakel is dat vanuit de projectleiding onvoldoende vanuit het perspectief van het beroepenveld werd gedacht. Het tweede obstakel was dat op verschillende niveaus verschillende gesprekken plaatsvonden maar dat afstemming tussen die verschillende actoren uitbleef.

Kandidaat-werkregels van learning history 2

Op basis van de uitkomsten van *learning history* 2 worden kandidaat-werkregels afgeleid. De manier waarop dat gebeurt, is dat de onderzoeker aan de hand van de bevindingen beschrijft op welke manier een innovatiemanager kan reageren in onderwijsinnovaties. Voor de uitwerking van de kandidaat-werkregels wordt het format gebruikt: welke actor is hier actief, welke actie onderneemt deze actor, wat is het beoogde resultaat, geen omfloerst taalgebruik en een beschrijving van de vindplaats waaruit de werking blijkt.

Kandidaat-werkregel LH2.1. Maak ruimte en tijd voor ontwikkelaars

In een eerste opmerkelijk resultaat blijkt dat gezamenlijk, afgezonderd en toegewijd aan een opdracht werken, zonder afgeleid te worden door andere taken, leidt tot continuïteit in de onderwijsinnovatie. Aanvankelijk lijkt stagnatie te ontstaan bij de ontwikkelaars doordat de tijd die ze hebben voor de innovatie gefragmenteerd is en het moeilijk is om bijeen te komen. Ook vragen type-1 activiteiten, de onderwijsuitvoering van het reguliere onderwijs, hun aandacht waardoor de type-2 activiteiten, werken aan de onderwijsinnovatie, erbij inschieten. De projectleider in deze *learning history* constateert die stagnatie en organiseert in een driedaagse sessie ruimte en tijd en de agenda om toegewijd met de onderwijsinnovatie aan de gang te gaan. Deze werkwijze is succesvol en resulteert in flinke ontwikkelstappen ten aanzien van de blauwdruk van de opleiding.

Wat betekent dit voor de kandidaat-werkregel? De innovatiemanager kan ruimte en tijd inruimen voor ontwikkelaars door sessies te organiseren, waarin ontwikkelaars kunnen samenwerken zonder afgeleid te worden door type-1 activiteiten. Als kandidaat-werkregel voor innovatiemanagers wordt afgeleid: *De innovatiemanager maakt ruimte en tijd voor onderwijsinnovatie in de werkzaamheden van ontwikkelaars, zodat zij zonder afgeleid te worden nieuw onderwijs ontwikkelen.*

Kandidaat-werkregel LH2.2. Zet deskundigen in om ideeën van actorengroepen af te stemmen

In een tweede opmerkelijk resultaat ontstaat continuïteit in de ontwikkelcyclus doordat afstemming ontstaat tussen management, projectleider en ontwikkelaars over het toetsbeleid, na inzet van een externe. Aanvankelijk is er geen overeenstemming over het toetsbeleid voor het nieuwe curriculum. In deze *learning history* was het een ontwikkelaar, de voorzitter van de toetscommissie, die een externe deskundige inzette. Deze deskundige maakte dat "anders denken" werd gestart, waardoor een plotselinge versnelling in de ontwikkelcyclus ontstond. Deze nieuwe percepties richtte de opvattingen van betrokkenen en versnelde de innovatie doordat er eensgezindheid bestond rond de invulling van het thema.

Wat betekent dit voor de kandidaat-werkregel? Als innovatiemanager kun je mogelijke stagnatie voorkomen door een externe in te schakelen die met een deskundig verhaal zorgt voor afstemming in ideeën tussen actoren. Als kandidaat-werkregel voor innovatiemanagers wordt afgeleid: *De innovatiemanager zet op momenten van stagnatie externen in om specifieke deskundigheid toe te voegen aan de onderwijsinnovatie, zodat ontwikkelenergie ontstaat in de ontwerppraktijk ontstaat en soepele terugkoppeling bij opleidingsmanagement van de uitkomsten uit de ontwerppraktijk.*

Kandidaat-werkregel LH2.3. Biedt een overzicht over de ontwikkelstappen

In een derde opmerkelijk resultaat ontstaat stagnatie doordat het voor ontwikkelaars niet duidelijk is wat van hen verwacht wordt en hoe ontwikkelstappen zich tot elkaar verhouden. Opvallend daarbij was dat de verwachtingen van docenten over wat de projectleider deed nogal afweek van hoe de projectleider dat zelf zag. Ontwikkelaars zagen haar als architect die het bouwsel bedenkt en de stappen uitzet om dit te maken. Zelf vond ze haar rol ondersteunend aan het proces dat de ontwikkelaars liepen.

Wat betekent dit voor de kandidaat-werkregel? De innovatiemanager kan door duidelijkheid te geven over de te nemen stappen in de onderwijsinnovatie continuïteit realiseren. Daarbij zal communicatie over de rolopvatting van de innovatiemanager en de behoefte van de ontwikkelaars aan de orde. Als kandidaat-werkregel voor innovatiemanagers wordt afgeleid: *De innovatiemanager communiceert zijn rolopvatting en maakt een overzicht van de ontwikkelstappen die zijn genomen en die nog gaan komen in de onderwijsinnovatie, zodat ontwikkelaars weten wat op welk moment van hen wordt verwacht.*

Kandidaat-werkregel LH2.4. Creëer duidelijkheid in de besluitvorming

In een vierde opmerkelijk resultaat ontstaat stagnatie doordat er onduidelijkheid is bij management, projectleider en ontwikkelaars over de besluitvorming en de stu-

ring die daarop volgt vanuit de opleidingsmanager. In deze *learning history* is sprake van een dubbele loop. De eerste loop is dat opleidingsmanagement, projectleiding en ontwikkelaars niet duidelijk hebben wie waarover besluiten neemt en daarin naar elkaar keken. Vervolgens reageert de opleidingsmanager op die stagnatie. In termen van taakvolwassenheid (Hersey & Blanchard, 1982) kiest zij aanvankelijk voor een leiderschapsstijl die past bij een team dat taakvolwassen is. Vervolgens switcht ze in leiderschapsstijl als ze merkte dat de innovatie stagneert of niet past bij de in haar ogen gemaakte afspraken, door te willen sturen. Docenten vonden dat verwarrend en raakten inert.

Wat betekent dit voor de kandidaat-werkregel? In de kandidaat-werkregel komt de dubbele loop weer terug. De innovatiemanager kan door duidelijkheid te creëren over wie waarover besluiten neemt in de onderwijsinnovatie continuïteit realiseren en voorkomen dat docenten inert raken. Tevens adviseert de innovatiemanager de opleidingsmanager over de toe te passen leiderschapsstijl aan de hand van de taakvolwassenheid van het team. Als kandidaat-werkregel voor innovatiemanagers wordt afgeleid: *De innovatiemanager maakt duidelijke afspraken met management en ontwikkelaars in de ontwerppraktijk over wie waarover besluiten neemt en past daarbij de besluitvormingsstijl aan de taakvolwassenheid van het team, zodat duidelijkheid ontstaat over wie besluiten neemt over de voortgang en er geen stagnatie ontstaat doordat de manier van besluiten niet aansluit bij de actoren.*

Kandidaat-werkregel LH2.5. Organiseer samenwerking met externe actoren

In een vijfde opmerkelijk resultaat ontstaat stagnatie in de ontwikkelcyclus doordat een passende manier van samenwerken voor alle partijen uitblijft als gevolg van niet passende werkritmes. Ondanks een enthousiaste start krijgt de samenwerking in het daadwerkelijk ontwikkelen geen vervolg. Daarvoor worden twee obstakels genoemd: (1) de projectleiding die onvoldoende vanuit het perspectief van het beroepenveld denkt en (2) op verschillende niveaus vinden verschillende gesprekken plaats waarbij afstemming tussen niveaus uitblijft. Het gevolg is dat het contact beperkt blijft tot initiatieven waarbij het vervolg onduidelijk was en de inbreng uit het werkveld in de herziening van het curriculum beperkt blijft.

Wat betekent dit voor de kandidaat-werkregel? De innovatiemanager kan stagnatie voorkomen door deze twee obstakels in de samenwerking met externe actoren voor te zijn. De innovatiemanager kan een samenwerkingsvorm vinden door de werkprocessen van externe partners en ontwikkelaars te verkennen en een modus te vinden waarin men wel kan samenwerken. Tevens, door de afspraken te communiceren, die zijn gemaakt op de verschillende niveaus waarop de samenwerking plaatsvindt, creëert de innovatiemanager duidelijkheid. Als kandidaat-werkregel voor innovatiemanagers wordt afgeleid: *De innovatiemanager organiseert samenwer-*

king met de beroepspraktijk met een open communicatie tussen verschillende betrokken actoren en rekening houdend met verschillen in werkprocessen tussen vertegenwoordigers uit het onderwijs en beroepenveld, zodat er afstemming is tussen beide partijen over de manier waarop het onderwijs wordt uitgewerkt.

7.4 *LEARNING HISTORY* 3. HERONTWERP CURRICULUM – DOMEIN RECHT

Uit de diepte interviews met 23 betrokkenen bij het herontwerp van het curriculum in het domein recht in de periode van 7-15 december 2015 destilleerde de onderzoeker de volgende categorieën:

(1) Ruimte maken voor ontwikkelaars – ontwikkelaars worden vrijgemaakt om aan de slag te gaan met het veranderinitiatief, waardoor ontwikkelenergie vrijkomt in de ontwerppraktijk.
(2) Biedt overzicht over de ontwikkelstappen aan de ontwikkelaars – de projectleider maakte een overzicht van de ontwikkelstappen, waardoor ontwikkelaars wisten wat van hen werd verwacht.
(3) Samen – een kenmerk van dit team is de saamhorigheid. De saamhorigheid lijkt consequenties te hebben voor de aanpak van de onderwijsinnovatie in de zin dat alles samen moet, omdat anders stagnatie optreedt.
(4) Organiseer gezamenlijke besluitvorming - de besluitvorming is een collectief proces, waardoor de ontwikkelenergie in de cyclus blijft en er nauwelijks stagnatie ontstaat over onduidelijkheden over gemaakte afspraken.
(5) Organiseer ondersteuning in de ontwerppraktijk bij het maken van nieuw onderwijs – ontwikkelaars die moeite hebben met het uitwerken van hun onderwijs volgens het afgesproken onderwijskundig concept krijgen ondersteuning waardoor de ontwikkeling niet stagneert.
(6) Samenspel opdrachtgever en projectleider – opleidingsmanager en projectleider weten wat hun rollen zijn en stimuleren elkaar die rol te pakken, waardoor er geen stagnatie ontstaat op dat deel van de ontwikkelcyclus, en ontwikkelaars duidelijke sturing krijgen.
(7) Team zet onderwijsinnovatie naar eigen inzichten voort na vertrek projectleider – nadat de projectleider vertrekt zet de onderwijsinnovatie door, omdat het team de uitgangspunten eigen heeft gemaakt en zonder architect verder kan.

Bij de selectie van de fragmenten gaven twee geïnterviewden over twee fragmenten geen toestemming om ze te gebruiken voor de rapportage. Dit betrof fragmenten waar over anderen werd gesproken. Ook werden door 10 geïnterviewden fragmenten herschreven. Dat betrof fragmenten waar een nuancering werd aangebracht als

er over anderen werd gesproken of fragmenten waarin de geïnterviewde herleidbaar was. De onderzoeker selecteerde uit de goedgekeurde fragmenten per interview 2 à 3 exemplarische fragmenten, waarin aandacht was voor continuïteit of stagnatie tijdens de innovatie en heeft deze vergeleken met de eerste categorieën. Op basis daarvan werd een categorie toegevoegd over het vertalen van de abstracte onderwijskundige kaders naar daadwerkelijke cursussen.

Schrijven, validering en verspreiding

De onderzoeker besprak de bevindingen direct na afloop van de interviews, in een eerste oploop met het *learning history* team. De feedback was dat de bevindingen dekkend waren als opmerkelijke resultaten. De kanttekeningen betroffen dat het sensitizing concept "samen" niet apart stond, maar belangrijk was voor het proces, met name de manier waarop besluitvorming plaatsvond waarbij alle berokkenen meedoen. Als gevolg daarvan werden "samen" en "besluitvorming" samengevoegd.

	Docenten (n=9)	Managers (n=1)	Staf (n=5)	Externen (n=3)	Totaal
Ruimte maken voor ontwikkelaars	13	2	3	2	20
Biedt overzicht over de ontwikkelstappen aan de ontwikkelaars	7	1	5	1	14
Organiseer gezamenlijke besluitvorming	11	1	13	3	28
Organiseer ondersteuning in de ontwerppraktijk bij het maken van nieuw onderwijs	8		2		10
Samenspel opdrachtgever en projectleider	2	3	2		7
Team zet onderwijsinnovatie naar eigen inzichten voort na vertrek projectleider			3		3
Externen betrekken lastig				5	5
Onderwijskundige abstractie versus ontwikkelen van cursussen	13	1	7		21

Tabel 9.

Aantal fragmenten per opmerkelijke resultaten in learning history 3 die bijdragen aan continuïteit of stagnatie ingedeeld naar bron

De fragmenten werden geordend per opmerkelijk resultaat. Alle fragmenten pasten binnen een van de genoemde resultaten. Hierdoor werd duidelijk hoe vaak bepaalde fragmenten zijn genoemd en door welke actoren (Tabel 9). Wat opviel was dat een aantal opmerkelijke resultaten veelvuldig werd genoemd, terwijl andere resultaten minder aan de orde kwamen in de interviews. Ook werden bepaalde opmerkelijke resultaten vaker genoemd door bepaalde groepen actoren en anderen noemden dit resultaat minder vaak. "*Organiseer gezamenlijke besluitvorming*", "*Onderwijskundige*

abstractie versus ontwikkelen van cursussen" en *"Ruimte maken voor ontwikkelaars"* waren veelgenoemde resultaten die door nagenoeg alle actorengroepen wordt genoemd. Alleen "*Onderwijskundige abstractie versus ontwikkelen van cursussen"* werd niet genoemd door externen die dit interne dilemma niet hadden meegekregen. *"Biedt overzicht over de ontwikkelstappen aan de* ontwikkelaars" en *"Organiseer ondersteuning in de ontwerppraktijk bij het* maken van nieuw onderwijs" waren daarna veelgenoemde fragmenten. *"Samenspel opdrachtgever en projectleider", "Team zet onderwijsinnovatie naar eigen inzichten voort na vertrek projectleider"* en *"Externen betrekken lastig"* werden slechts enkele keren genoemd. Het resultaat *"Externen betrekken lastig"* werd door de onderzoeker en het *learning history team* verworpen. Dit resultaat kwam voornamelijk van een externe alumnus, die dit niet als een probleem ervaarde, maar meer constateerde dat het komen tot afspraken lastig was. Later in het interview gaf hij overigens aan dat hij alle vertrouwen had dat de ontwikkelaars een onderwijsprogramma ontwikkelen waarin de ontwikkelingen in het beroep voldoende verdisconteerd waren.

In een later stadium, bij het uitwerken van de fragmenten tot een verhaal per opmerkelijk resultaat, constateerden onderzoeker en het *learning history team* dat een aantal resultaten bij elkaar hoorden. Zo ging het *"Samenspel opdrachtgever en projectleider"* hoofdzakelijk over de besluitvorming tussen deze actoren, bij de manier waarop het proces gaande werd gehouden. Dit was een onderdeel van het besluitvormingsproces van de hele onderwijsinnovatie, waar ook een resultaat over ging. Juist dat besluitvorming niet apart werd georganiseerd maar met het hele team maakte dat deze twee resultaten werden samengevoegd onder *"Organiseer gezamenlijke besluitvorming"*.

Ook voor *"Onderwijskundige abstractie versus ontwikkelen van cursussen"* en "*Organiseer ondersteuning in de ontwerppraktijk bij het maken van nieuw onderwijs*" gold dat er grote mate van overlap was. In beide gevallen betreft het dat ontwikkelaars moeite hebben met de onderwijskundige kaders te vertalen naar wat dat betekent voor het daadwerkelijke onderwijs. Ook hiervan concludeerden onderzoeker en *learning history* team om deze twee te vervangen voor een nieuwe opmerkelijke resultaat: "*Organiseer ondersteuning in de ontwerppraktijk bij het maken van nieuw onderwijs"*.

Het vertrek van de projectleider, waar een enkeling uit de buitenkring op speculeerde, werd later een opmerkelijk resultaat toen dat daadwerkelijk gebeurde. Naast enkele fragmenten uit de interviews werd hier in de terugkoppeling verder op ingegaan.

Voor de verdieping van wat er gebeurde in onderwijsinnovatie op basis waarvan kandidaat-werkregels werden ontworpen werd een selectie gemaakt van opmerkelijke resultaten die vervolgens verder zijn uitgewerkt. Resultaten werden geselecteerd die veel genoemd werden in de interviews en waarvan de onderzoeker met het *learning history* team de indruk hadden dat dat belangrijke momenten zijn geweest voor continuïteit of stagnatie.

Kortom, de opmerkelijke resultaten die uiteindelijk werden geselecteerd waren:
1. Ruimte maken voor ontwikkelaars
2. Biedt overzicht over de ontwikkelstappen aan de ontwikkelaars
3. Organiseer gezamenlijke besluitvorming
4. Organiseer ondersteuning in de ontwerppraktijk bij het maken van nieuw onderwijs
5. Team zet onderwijsinnovatie naar eigen inzichten voort na vertrek projectleider

De opmerkelijke resultaten zijn uitgewerkt in de volgende paragraaf.

Opmerkelijke resultaten uit learning history 3

De opmerkelijke resultaten zijn uitgewerkt, waarin de verschillende perspectieven zijn inbegrepen. Uit elk van de resultaten wordt een kandidaat-werkregel afgeleid.

Opmerkelijk resultaat 1. Ruimte maken voor ontwikkelaars

Een van de succesvolle ingrepen in deze *learning history* was dat de opleidingsmanager ruimte maakte voor ontwikkelaars om significant tijd te kunnen besteden aan de innovatie. De opleidingsmanager voorzag, dat een nieuw herontwerptraject een tijdrovende aangelegenheid was. Hij wilde ontwikkelaars vrijmaken om te innoveren, maar binnen de formatie was weinig ruimte vanwege het arbeidsintensieve curriculum. De opleidingsmanager beschreef:

> *"Ik heb de projectleider gevraagd of hij het curriculum wilde doorrekenen. En toen zag ik al, als je wilt gaan innoveren dan red je het nooit met dit budget."* **(opleidingsmanager)**

Opvallend was dat niet de opleidingsmanager die berekening deed, maar dat delegeerde aan de projectleider, afkomstig uit het team. Hij vertelde:

> *"Dat is dan een mooie samenwerking met de projectleider, ik kan roepen tegen het team: jullie zijn te duur, met een wijzend vingertje, maar dat is niet handig. Het is veel handiger als de projectleider zegt: joh, met de opleidingsmanager heb ik gekeken*

naar de toekomst, en als we willen innoveren dan hebben we nu te weinig budget om te innoveren. We zijn sowieso al te duur, maar als we ook nog eens willen innoveren dan kunnen we eigenlijk niks doen." **(opleidingsmanager)**

Niet alleen het probleem werd in het team geconstateerd, ook de oplossing kwam uit het team. Dat bleek in deze *learning history* een bijzonder effectieve maatregel, omdat het leidde tot een bezuiniging in het primair proces. De opbrengst werd ingezet in de innovatie:

"Dus de projectleider heeft het verhaal verteld, als een van de docenten, die zegt ik heb me er in verdiept en eigenlijk zijn we gewoon te duur en we kunnen niet innoveren. En dat willen we toch allemaal. Ja, dat willen we allemaal. Toen heeft hij tegen het team gezegd, dit is de doelstelling. Groepjes zijn bij elkaar gaan zitten en die kwamen binnen een paar weken met meer uren aan bezuiniging dan dat wij bedacht hadden." **(opleidingsmanager)**

Ook kwam er budget beschikbaar doordat de opleiding koos om aan te sluiten met het herontwerp bij een programma onderwijsinnovatie van de hogeschool, dat een nieuw beleid introduceerde met gepersonaliseerd leren als centraal thema.

De middelen werden ingezet op een manier dat het direct ten goede kwam aan de onderwijsinnovatie. Formatie die vrijgemaakt werd en subsidie uit het programma onderwijsinnovatie zette de opleidingsmanager in om ontwikkelaars vrij te maken om onderwijs te maken. Hij legde uit hoe hij dat aanpakte:

"Dat zet ik in door met tijdelijke contracten mensen in te huren. De bedoeling is dat je een stuk onderwijs uitvoering weggehaald bij de vaste docenten en dat laat doen door bijvoorbeeld tijdelijke contracten. Ik probeer daar zoveel mogelijk mensen in te zetten die zich twee jaar aan ons kunnen verbinden. En dus niet drie maanden A, dan drie maanden B, want daar wordt de student niet vrolijk van." **(opleidingsmanager)**

Kortom, de kans op continuïteit werd vergroot door een opleidingsmanager die ruimte liet maken door een bezuinigingsopdracht in het primair proces. Hij zette de opbrengst van de bezuiniging in om ontwikkelaars vrij te spelen voor de onderwijsinnovatie.

Opmerkelijk resultaat 2. Biedt overzicht over de ontwikkelstappen aan de ontwikkelaars

Het merendeel van de geïnterviewden loofde de projectleider over de manier waarop hij het project leidde. Hem werd een scala aan kwaliteiten toegedicht: weet waar het

naartoe gaat en een heldere procesroute, waren termen die daarbij werden gebruikt. Maar ook een aantal omgangsvormen en kwaliteiten van de projectleider werden genoemd. Er werd ingezoomd op wat de projectleider precies deed en op welke manier dat hielp in het proces.

Betrokkenen uit de faculteit die meer van buiten naar het herontwerp kijken zagen dat het herontwerp goed verliep en noemden daarbij de projectleider als belangrijke factor. Eén van de betrokkenen uit de buitenkring zegt:

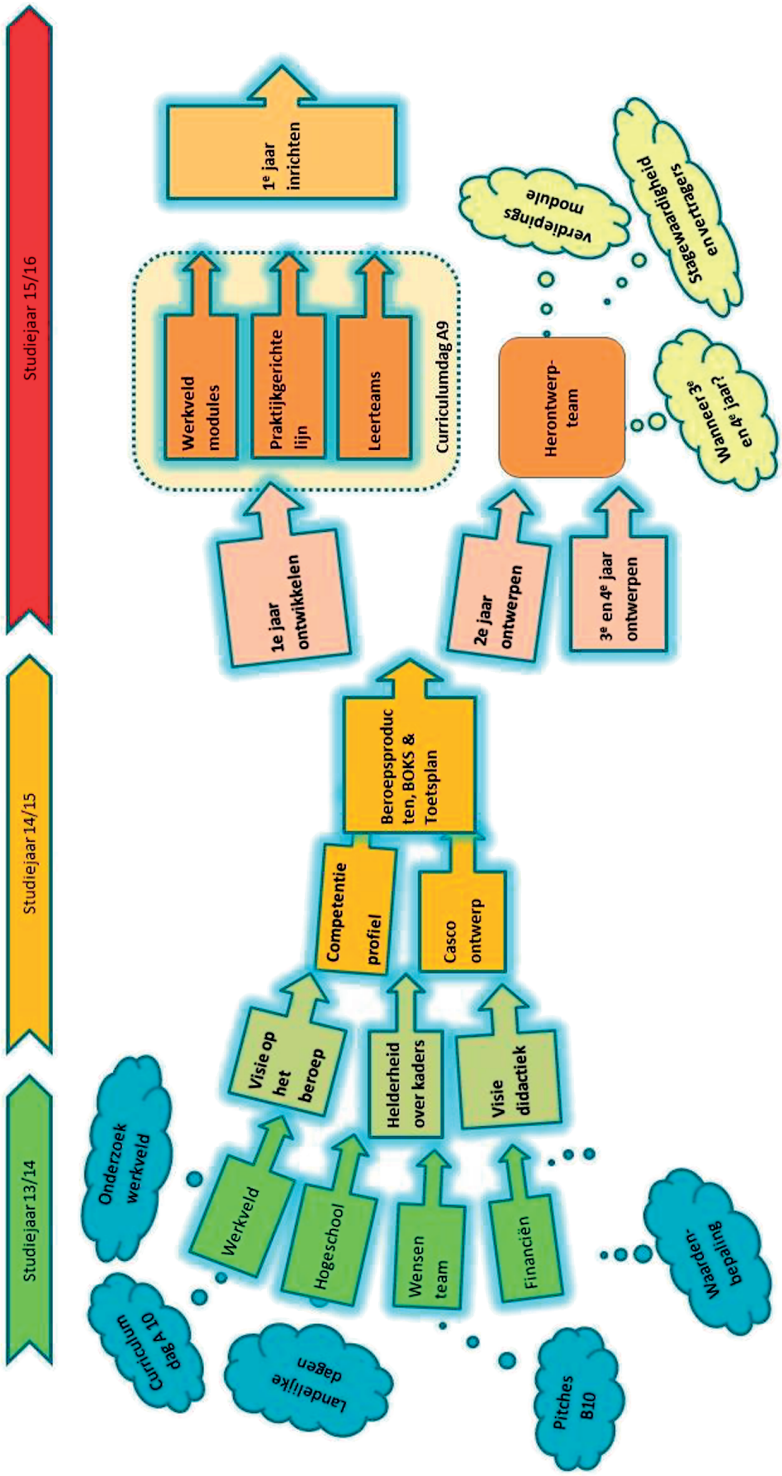
> *"Ze zijn ook heel slagvaardig. Dat komt niet alleen door het samen. Maar ook omdat ze een uitstekende projectleider hebben. Die heel erg goed op het proces zit. Dat is ook een enorme verbinder, een hele slimme man vind ik, iemand die heel goed grote lijnen ziet, maar ook wel kleine dingen en goed kan afmaken of aftikken. Dingen niet uit de weg gaat. Maar vooral het overzicht heeft. Overzicht, de planning de horizon. En weet mensen mee te nemen, hij heeft ook gezag."* **(externe)**

Een van de docenten sprak waardering uit over de projectleider:

> *"Wat vooral, als je er een soort kernhand in wil zien, dan moet ik echt veel credits aan de projectleider geven, want die kan dat heel goed. Hij kan mensen bij elkaar krijgen en een lat neerleggen, van hier gaan we naartoe."* **(docent)**

Opvallend was de waarde die werd toegedicht aan een overzicht dat de projectleider ontwierp, waarin de stappen stonden die waren gezet door dit team in deze innovatie, en de stappen die nog waren voorzien (Figuur 5). De duidelijkheid die hierdoor ontstond gaf het team veel vertrouwen, en zette ontwikkelaars in een ontwikkelstand.

> *"Ja, de projectleider werkt altijd heel visueel en heeft een schemaatje gemaakt. Toen zijn we dat stap voor stap gaan doen. Dus eerst werkveld onderzoek, werkveld analyse daar aangehangen, toen competenties herijkt. En elke keer zei hij: we zitten nu hier, competenties en werkveld analyse, en daar moet het nieuwe curriculum aan voldoen, dus dat moet flexibel zijn, we moeten meer ruimte geven voor het werkveld, er moet een betere koppeling met onderzoek zijn. Nou dat waren van die ankers waar we dan aan hingen."* **(docent)**



Figuur 5.
Overzicht van de ontwikkelstappen in het herontwerp van de bachelor opleiding, ontwikkeld door de projectleider in learning history 3

De projectleider zelf reflecteerde op die loftuitingen over zijn routekaart:

> *"Ik denk dat het gaat over het stappenplan. Ik ben begonnen met een projectplan. Dat was een groot projectplan waar we alle elementen van onze onderwijsinnovatie hebben uitgeschreven. We hebben de dimensies gepakt, en bekeken wat willen we op die dimensies bereiken. Dat hebben we neergelegd, zo gaan we het doen, en dat heb ik over een aantal jaren heen uitgespreid. Dit jaar doen we dat, volgend jaar doen we dat zo werken we er naartoe. Dat was in twee maanden gepiept, iedereen tevreden en enthousiast. Maar toen zijn we stap voor stap eraan gaan werken. Ik heb eigenlijk elke keer dat wat we deden in een PowerPoint sheet gezet, en elke keer dingen aan toegevoegd. Met het einddoel, nieuw curriculum. En elke keer komen daar stapjes bij, die voortkomen uit het vorige. Ik had ook zo'n doorzichtig balkje, want elke keer verder in de tijd schoof. Dus er waren fases, maar datgene wat we hadden gedaan kun je ook zien."* **(projectleider)**

Kortom, de kans op continuïteit werd vergroot doordat de innovatiemanager helderheid gaf over de route van de innovatie. Met de routekaart werd duidelijk welke stappen zijn gezet, wat dat betekende voor wat ontwikkelaars gingen doen en welke stappen nog gingen komen.

Opmerkelijk resultaat 3. Organiseer gezamenlijke besluitvorming

Een van de terugkerende items in de interviews was de term "samen". Betrokkenen gaven aan dat "samen" een belangrijk begrip was in het herontwerp, waarbij wens en noodzaak afwisselden. Het begrip "samen" kon uit de interviews worden verklaard aan de hand van een aantal dimensies: oorsprong en cultuur, eerdere ervaringen en persoonlijkheden in het team.

Een externe actor zag de manier waarop mensen samenwerkten als belangrijke factor voor continuïteit in de innovatie:

> *"Ik denk dat de cultuur in deze opleiding is, dat wat ze met elkaar uitgeknokt hebben dat dat ook gaat gebeuren. Het is een soort social commitment. Ergens onderling een soort stilzwijgende gedragscode waarbij mensen ernaar streven om er uiteindelijk samen uit te komen."* **(externe)**

Ook waren er momenten, waardoor die samen-cultuur gehandhaafd werd. Docenten verwezen naar processen uit het verleden, waarin afstemming misliep:

> *"We hebben ooit een curriculumteam gehad. Die verzonnen dan wat, en die stuiten dan op een muur van weerstand bij de rest van het team. Zo van: ja hoezo bedenk je dat. Uiteindelijk past het beter bij ons als we allemaal ons plasje mogen doen."* **(docent)**

Ontwikkelaars beschreven dat de sfeer in het team gericht is op harmonie. Er werd stevig gediscussieerd over de inhoud en daar was het ook veilig genoeg voor. Ontwikkelaars noemden de sfeer *"veilig"*, en *"het barst niet"*. Het was ook een ingewikkeld team vertelden ze:

> *"Als je besluiten neemt zonder te overleggen, dan wordt er stevig gereageerd. Mensen willen betrokken worden en meebeslissen. En als je vergeet te communiceren, dan krijg je het gelijk voor je neus."* **(docent)**

Interessant was hoe dat "samen" en de sociale commitment uitwerkte op de continuïteit of stagnatie van het innovatieproces. Deze "samencultuur" gaf een verklaring van een van de meest opvallende kenmerken van dit innovatieproces: de manier waarop besluiten werden genomen. Besluitvorming was een veelgenoemd aspect om het succes van de innovatie te benoemen. De kracht zat er in dat iedereen werd betrokken bij te nemen besluiten en mogelijke bezwaren werden serieus genomen. Dat terwijl er geen duidelijke procedure voor was, notulen werden gemaakt of dat een format werd gebruikt waarin de besluiten werden vastgelegd. Wat opviel in de interviews was dat de ontwikkelaars in kleine stappen steeds dichter bij hun doel kwamen. Een van de betrokkenen uit de buitenkring beschreef het proces:

> *"Ze gaan met z'n allen stap voor stap naar het doel toe. Ze komen gewoon en masse dichter bij hun doel."* **(externe)**

De manier waarop gezamenlijk besluiten werden genomen vond plaats aan de hand van een repeterend patroon. Als er discussie ontstond of vragen rezen in de loop van de innovatie die niet direct konden worden beantwoord of opgelost, ging er een mechanisme in werking. De groep verkende de vraag en mogelijke oplossingsrichtingen. Vervolgens kregen een of enkele deskundigen uit het team, of de herontwerpgroep een opdracht om de oplossing uit te werken. De oplossingen werden dan weer voorgelegd aan het team. Ieder teamlid kreeg de mogelijkheid om te reageren. Als er vragen over de uitwerking waren die op dat moment onoplosbaar waren, gingen de uitwerkers opnieuw aan de slag. Zij legden een volgende uitwerking weer aan het team voor, net zo lang totdat iedereen aangaf geen onoverkomelijke bezwaren te hebben. De opleidingsmanager gaf een voorbeeld van de besluitvorming aan de hand van het curriculumcasco:

"Het voorwerk is gedaan door het herontwerpteam van hoe het casco er precies uit kan zien. Dat is besproken met het hele team op een curriculumdag. Daar zijn dingen uitgekomen, waardoor het herontwerp weer andere dingen ging verzinnen. Toen is er een mooi plaatje gemaakt. En ik denk dat het herontwerp besloten heeft op basis van alle input, nou dit wordt hem. En omdat het op basis van alle input is het ook een gezamenlijk plaatje. En dan de volgende stap hoe gaan we dat dan invullen?" **(opleidingsmanager)**

Docenten bevestigden het beeld van de gezamenlijke besluitvorming. Een van de docenten gaf aan:

"*…Dan is het niet zo dat de opleidingsmanager of projectleider bepaalt, maar echt met elkaar. Uiteindelijk komt er wel een keer een klap op, maar niemand kan zeggen ik ben er niet bij betrokken geweest. Of ik heb mijn mening niet kunnen geven. Want we hebben allemaal input kunnen geven. Dus echt heel erg met elkaar, met van die grote flappen aan de muren, geef je mening maar, en dan gaan we schuiven. Dan hebben we weer een overleg. En dan zeggen we dit kan beter of dat kan beter. En daar heb ik net zo goed een stem in als ieder ander."* **(docent)**

Deze manier van werken leek stagnerend in de ontwikkelcyclus, maar het leidde juist tot een verdiepingsslag in de innovatie. Een van docenten beschreef die verdiepingsslag aan de hand van een voorbeeld:

"Bijvoorbeeld het beroepenveld, die mooie diagrammen. We hadden het er over gehad en nog een keer over gehad. Toen bleek toch dat mensen het gevoel hadden dat het niet klopt. Binnen de opleiding zijn dan ook die bloedgroepen die zich bij manifesteren. Dat vond ik zo'n moment, dat is eigenlijk een soort stokken, we nemen nu de tijd om dat aan te vullen. Dan gaan we pas verder. Dat is een concreet voorbeeld wat me te binnenschiet, maar dat soort momenten zijn er vaak geweest. Je kan het zien als een hapering in het proces, maar dat zijn net de momenten dat er ruimte wordt gegeven aan, we zijn nog niet zover en de ervaring leert dat de meeste stukken ook nog niet gelezen zijn, of vergeten, of hoe zat het ook alweer, of hoe hebben we dat besproken. Door niet te zeggen: dit hebben we besloten, en nu zijn we hier; maar door er ruimte aan te geven, ontstaat er een gevoel van dit is van ons allemaal, en het wordt er ook inhoudelijk sterker van. En mensen blijven betrokken. Door ruimte te geven aan haper momenten denk ik dat we vaak een verdiepingsslag slaan." **(docent)**

Door ruimte te nemen om een pas op de plaats te maken en niet verder te stappen als er nog aarzelingen waren over een te nemen stap ontstond een verdieping.

Het nemen van besluiten was niet een expliciete actie, maar door deze manier van werken ontstond een soort sociaal commitment. In de interviews kon niemand echt uitleggen op welke manier besluiten werden genomen, en toch kende iedereen de afspraken die samen waren gemaakt. De uitleg van de projectleider kwam het dichtste bij wat je als besluit kon framen. Op de vraag naar hoe dat beslissingsproces verliep, antwoordde de projectleider:

> *"Constant zeggen: we nemen de volgende stap, die stap is afgeleid van de vorige stap, en als we die stap hebben gezet dan is die ook gezet en daarna gaan we door. Steeds bij elk besluit heb je een fase waarin je gaat bedenken wat voor kant gaat het op. En dan kan je nog bijstellen, bijstellen, bijstellen. Maar er is een moment waarop je zegt, oké dit is het. We hebben nu overal rekening mee gehouden, We hebben zoveel mogelijk van wat we wilden hebben we in deze vorm voor elkaar gekregen, dit wordt het dan."* **(projectleider)**

In een teambijeenkomst bleek dat het niet expliciteren van besluiten tot stagnatie kon leiden. Nadat het patroon van besluitvorming voorgelegd werd aan het team reageerde een van de ontwikkelaars:

> *"Ja, ik herken dat we dat zo doen. Ik heb nu een situatie waarin de besluiten niet zijn geëxpliciteerd. Het betreft de verdeling van studiepunten. De projectleider heeft daar keuzes in gemaakt, lijkt het, die niet zijn gedeeld. Echter, waar die besluiten staan en waarop die zijn gebaseerd is onduidelijk."* **(docent)**

Om terugval te voorkomen was het belangrijk dat genomen besluiten werden geborgd. In de interviews viel op dat niet meer aan genomen besluiten werd getornd. Verschillende betrokkenen gaven aan dat projectleider en opleidingsmanager niet afweken van de ingeslagen weg. Op de vraag wat er gebeurde als ontwikkelaars toch anders besluiten gaf een van de docenten het voorbeeld over een botsing die plaatsvond tussen ontwikkelaars. De ontwikkelaars hadden een verschillende kijk op de hoeveelheid juridische kennis in het nieuwe curriculum. Een van de ontwikkelaars beschreef de rol van de opleidingsmanager:

> *"De opleidingsmanager wil iedereen horen, maar uiteindelijk moet je wel mee. Of niet, maar als je niet meedoet dan doe je niet mee met de nieuwe stijl van de opleiding. Dus dan heb je geen plek in dat nieuwe programma. Dat moest voor sommigen wel helder worden, van je hebt eigenlijk geen optie. Dat was ook wel een zorg van de opleidingsmanager en de projectleider, wat nou als die mensen echt zeggen dit doe ik niet. Dan is dat is dat de ultieme consequentie. Je kunt geen mensen aan*

boord houden die er echt niet aan mee willen doen. Dus de ultieme consequentie zou kunnen zijn dat mensen opstappen. Ik weet wel dat de opleidingsmanager dat ook van een paar mensen echt niet zou willen, dat ze eruit stappen. Daarom heeft hij er ook veel aandacht aan besteed. En ik denk dat ze ook wel binnenboord blijven. Maar hij is wel duidelijk geweest over het gaat wel die kant op. Ik wil je graag aan boord houden, maar dit is de richting." **(docent)**

In een nagesprek gaf de projectleider dat hij de besluitvorming organiseerde door voortdurend met alle betrokkenen de verandervragen door te nemen: waarom doen we dit, wat gaan we doen, waar gaat het toe leiden, met wie en hoe. Door iedereen te betrekken ontstond er commitment en een zelfcorrigerend systeem, zo bleek uit een voorbeeld wat hij beschreef:

"In de herontwerpgroep is afgesproken om met een toets per cursus te werken. Vervolgens maken twee docenten zes toetsen voor een cursus. Het herontwerpteam corrigeert dat. De twee docenten verontschuldigen zich, waarna het is opgelost. Zonder dat er macht vanuit een lijnmanager aan te pas hoeft te komen." **(projectleider)**

Het samen willen komen tot besluiten, met betrokkenheid van alle actoren leidde tot een ogenschijnlijk traag proces, waarin ontwikkelstappen werden voorzien van input uit allerlei perspectieven. Door de besluitvorming te organiseren als een gezamenlijk proces aan de hand van een viertal verandervragen ontstond er een sociaal commitment. Dat sociaal commitment leidde later tot continuïteit in de ontwikkelcyclus, omdat de beelden van iedereen over de kaders en de uitkomsten van de innovatie zijn betrokken en gelijkgericht waren.

Kortom, in deze *learning history* was de saamhorigheid in het team een belangrijke onderlegger voor de manier waarop de besluitvorming plaatsvond. Op die manier werd iedereen betrokken bij iedere stap in het proces. Ondanks dat deze manier van besluiten nemen een tijdrovend proces leek, voorkwam het terugval op eerder genomen besluiten. De aanpak bleek in deze *learning history* effectief te zijn.

Opmerkelijk resultaat 4. Organiseer ondersteuning in de ontwerppraktijk bij het maken van nieuw onderwijs

Stagnatie in deze *learning history* leek te ontstaan toen de ontwikkelaars cursussen gingen uitwerken in lijn met de onderwijskundige kaders. Ontwikkelaars vonden dat de kaders veel te gedetailleerd waren en doorspekt met onderwijskundige jargon dat niet aansluoot bij hun belevingswereld. Hierdoor hadden ze moeite om aan de slag te gaan met de uitwerking van cursussen. Ook was de mate van abstractie van de kaders hoog, wat maakte dat ontwikkelaars zich geen beeld konden vormen van

de consequenties voor het onderwijs. Een van de ontwikkelaars vroeg zich af waarvoor al die uitgangspunten dienden. Ook mocht het wat haar betreft wat minder gedetailleerd, beschreef ze:

> *"Dus ik vind het mooi dat we het samen doen, dat het echt verder gaat, dat we echt stappen maken, maar zelf vind ik het soms ook een beetje doolhof. Dan moeten we ook nog leerdoelen en competenties nou daar hebben we zo'n heel rijtje. Dan hebben we leerdoelen geformuleerd gerelateerd aan de boks-inhouden*[4] *en dan moesten we naar leertaken, en toen dacht ik wat zijn nou weer leertaken. Dan ga je in zo'n soort connotatie van wat is nu precies het woord en dan haak ik af. Dat is jammer, denk ik. Dan kun je denken: ben ik dan wel de aangewezen persoon om dit goed te kunnen doen, terwijl ik wel die methodiek lijn goed in mijn hoofd heb dus ik ben heel gestructureerd, en ik kan goed in grote lijnen denken. Maar dit is geneuzel op de millimeter voor mijn gevoel."* **(docent)**

Een andere docent legde uit dat ze het belang van een gezamenlijk vertrekpunt wel inzag, maar dat de mate van uitwerking wel wat minder kon:

> *"Ik snap wel dat ik niet los kan gaan met ontwikkelen voordat de grond goed is geformuleerd. Dat vind ik ook erg belangrijk. Maar als ik er nu op terugkijk denk ik wel: je kan ook kijken hoe stevig moet het in de grondverf? Dus wanneer hadden we al eerder een punt kunnen maken, zeker nu met dat half jaar wat nog komt, waarvan ik weet dat ik de laatste periode het heel druk hebt met onderwijs, dan heb ik eigenlijk alleen periode C. Dan word ik heel zenuwachtig als daarin nog heel veel moet gebeuren."* **(docent)**

Door het werken vanuit de kaders werden docenten onzeker. Het risico bestond dat ze de uitwerking uit de weg gingen, wat kon leiden tot stagnatie. Een van de docenten verwoordde dat als volgt:

> *"Ik ben niet zo fundamentalistisch, ik ben wat meer van de losse pols, wat pragmatischer. De projectleider zit er natuurlijk helemaal in en heeft allerlei modellen. Maar ik denk soms jij loopt zo voor de troepen uit en dit is jouw taak, maar ik moet nog 20 andere ballen in de lucht houden. Dus dat niveau dat haal ik niet, dat is ook niet mijn ambitie, maar voordat ik het kan uitvoeren moet ik het net iets beter snappen dan wat ik nu doe. Dan moeten we kijken of die boks inhouden er wel goed in zitten. Dan weten we gewoon niet wat er nog meer in moet. En dan gaan we allemaal*

4 Body of knowledge and skills. De kennisbasis en vaardigheden die horen bij het beroep waartoe wordt opgeleid.

grappen maken natuurlijk. Van denk je dat we nu al naar een product mogen. Maar dat achtervolgt ons wel een beetje, dat we ons steeds afvragen van: is het nu precies genoeg. Ik vind het een hele vermoeiende bezigheid eigenlijk." **(docent)**

Enthousiasme in de ontwerppraktijk ontstond weer als docenten aan de slag konden met het maken van de opdrachten in de cursussen. Dus als ze concreet aan de slag mochten met het maken van studiemateriaal voor studenten:

"Nou, voor ons is een versnelmoment dat docent X, ik en docent Y afgelopen keer gingen nadenken over het beroepsproduct. Dan gaan we helemaal los. Dan hebben we het ene wilde plan na het andere plan, en worden we helemaal enthousiast. Dan gaat het echt stromen. Dan hebben we hele wilde plannen over hoe dat mooie product en dat slechte product eruit zou zien. Dan hebben we heel veel plezier, dan gaan we lachen. We zien voor ons dat studenten in de weer zijn met mapjes. Daarna zei ik tegen docent X we hebben heel lekker gewerkt, en toen zei docent X: hebben jullie nu die boks al goed al in die leerdoelen? En toen dacht ik: oh fuck ja. Dan word je meteen weer terug geslagen. Je zit gewoon op een ander spoor. Nou ja zo en dan voel ik weer van wat ik goed kan en waar ik me niet goed bij voel." **(docent)**

Ondersteuning op het uitwerken van de onderwijskundige kaders kon de kans op stagnatie verkleinen, wat bleek uit de reactie van een van de docenten:

"Laat me met een type zitten die hier verstand van heeft en die ons helpt. Want het gaat op niveau van formuleringen, daar kun je helemaal stuk op bijten. Dat vind ik zonde van mijn tijd. Ik wil wel kunnen zeggen dit is mijn idee, dit zou er in moeten komen en dan dat iemand anders dat opschrijft." **(docent)**

Stagnatie van het innovatieproces werd voorkomen doordat de projectleider de onderwijskundige kaders enigszins losliet. Hij gaf docenten de ruimte aan de slag te gaan met het uitwerken van het onderwijs. Later zochten ze dan naar een afstemming tussen de kaders en het ontwikkelde onderwijs. Het voorbeeld dat docenten aanhaalden was dat ze afweken van de ontwikkelroute volgens een vaste rit aan documenten: Competenties, boks, leerdoelen, toetsdoelen en leertaken. In bepaalde ontwikkelteams bleek dat lastig vol te houden, omdat docenten liever vanuit de leertaken werkten. In een van die teams koos men ervoor om daarom van de voorgeschreven route af te wijken. Een van de docenten legde uit wat daardoor gebeurde:

"Wij hadden heel erg nodig om ons te verplaatsen in een student. Wat heeft hij voor onderwijs nodig, wat gaat hij doen. Wat willen we aan het eind van de rit? En

assessment, wat betekent dat? Dat betekent een portfolio, oké maar wat me willen we er dan in hebben? We krijgen steeds meer de behoefte aan echt beeld, een visualisatie. Voor de rest kwamen we er niet goed uit. Nu komen we wel verder, omdat we met die opdrachten gestart zijn. Ik ben gaan nadenken aan welke praktijkgerichte opdrachten kunnen we denken. En die heb ik op een rijtje gezet. Dan heb je in één keer 30 praktijkgerichte opdrachten. Dat gaf voor mij een boost aan het proces." **(docent)**

Kortom, in deze *learning history* werd de op handen zijnde stagnatie omgezet in een versnelling door het werkproces anders in te steken. De projectleider stelde zich flexibel op en door docenten niet te houden aan een vaststaand onderwijskundig ontwikkelformat. Hij liet ze aan de slag gaan met het ontwikkelen van opdrachten, zoals ze vroegen. Herontwerpen van onderwijs volgens onderwijskundige kaders bleek in dit team niet een alledaagse taak. Daar waren docenten niet ervaren in. Daarin hadden zij ook ondersteuning nodig.

Opmerkelijk resultaat 5. Team zet onderwijsinnovatie naar eigen inzichten voort na vertrek projectleider

Nadat de onderwijskundige kaders waren gerealiseerd zijn docenten aan het werk gegaan om leerjaar 1 uit te werken in cursussen. Aan de start van dat programma vertrok de projectleider. Hij werd programmamanager onderwijsinnovatie voor de hele faculteit en vertrok daardoor bij deze opleiding. Zijn opvolger werd iemand uit de herontwerpgroep. De onderzoeker was in die fase de ontwerppraktijk wat uit het oog verloren, maar een half jaar later presenteerde hij de uitkomsten uit dit onderzoek aan het hele team. Tijdens die sessie legde hij hen voor dat ze hun eigen stagnatie hadden georganiseerd door de projectleider te laten gaan. De reactie vanuit een van ontwikkelaars was:

"Dat was wel het risico, maar in de praktijk blijkt die stagnatie niet het geval. Eerst hebben we wel even moeten zoeken naar hoe gaan we verder, maar als snel heeft het team de innovatie doorgezet en belangrijker nog we hebben de innovatie eigen gemaakt. Waar we als ontwikkelaars het eerst leunden op de projectleider als het ware de architect die wist waar het naartoe moest, hebben we nu het onderwijs verder ontwikkeld op de manier zoals wij vinden dat het moet. Daarin is het voorgaande proces natuurlijk leidend en we hebben ook het idee dat we voldoende competent zijn om het onderwijs volgens de onderwijskundige kaders uit te werken." **(docent)**

Wat hier gebeurde is te duiden als een team dat taakvolwassen was. Het team was competent en bereid om de onderwijsinnovatie door te zetten. En ze zetten de onderwijsinnovatie naar hun eigen hand. Het aanvankelijke risico, het vertrek van de

architect van de onderwijsinnovatie, werd in plaats van stagnatie juist een opgaande continuïteit, waarbij het team de innovatie meer eigen maakte dan ervoor. Kennelijk was het voorgaand proces zo geweest dat afstemming in beelden was ontstaan, wisten ontwikkelaars wat van hen werd verwacht en was het risico van stagnatie minimaal. Dat was het moment dat deze innovatie een volgende fase in ging. Kennelijk was de innovatiemanager, als architect van het programma, overbodig geworden. In dat geval kun je als innovatiemanager met opgeheven hoofd afscheid nemen.

Kandidaat-werkregels van learning history 3

Op basis van de uitkomsten van *learning history* 3 worden kandidaat-werkregels afgeleid. De manier waarop dat gebeurt, is dat de onderzoeker aan de hand van de bevindingen beschrijft op welke manier een innovatiemanager kan reageren in onderwijsinnovaties. Daarbij wordt het format gebruikt van werkregels: welke actor is hier actief, welke actie onderneemt deze actor, wat is het beoogde resultaat, geen omfloerst taalgebruik en een beschrijving van de vindplaats waaruit de werking blijkt.

Kandidaat-werkregel LH3.1. Ruimte maken voor ontwikkelaars

In een eerste opmerkelijk resultaat ontstaat continuïteit doordat de opleidingsmanager ruimte maakt voor ontwikkelaars in hun formatie om met de onderwijsinnovatie aan de slag te gaan. Door een bezuinigingsoperatie op het lopende onderwijs wordt tijd gewonnen om te ontwikkelen. Opvallend is dat doordat de docenten zelf kritisch kijken naar waar bezuinigd kan worden in het onderwijs de opbrengst vele malen hoger is dan de opleidingsmanagers verwacht. Ook gebruikt de manager een subsidie om externe docenten aan te trekken en zo ontwikkelaars vrij te maken voor de onderwijsinnovatie. Docenten ervaren dat ze voldoende tijd hebben om in de ontwerppraktijk aan de slag te gaan, waardoor de ontwikkelcyclus niet stagneert.

Wat betekent dit voor de kandidaat-werkregel? De innovatiemanager kan continuïteit organiseren door de opleidingsmanager te adviseren om ruimte te maken voor ontwikkelaars in hun formatie om met de onderwijsinnovatie aan de slag te gaan. In deze *learning history* blijkt dat als docenten zelf het onderwijs tegen het licht houden dat veel meer tijdswinst oplevert dan wanneer de opleidingsmanager had aangegeven waarop moet worden bezuinigd. Door kritisch te kijken naar het huidige onderwijsprogramma ontstaat tijdwinst en ervaren docenten voldoende ruimte om met de onderwijsinnovatie aan de slag te gaan. Als kandidaat-werkregel voor innovatiemanagers wordt afgeleid: *De innovatiemanager adviseert de lijnmanager om ontwikkelaars in hun taakstelling vrij te maken voor onderwijsinnovatie, zodat zij voldoende tijd hebben in de ontwerppraktijk om onderwijs te vernieuwen.*

Kandidaat-werkregel LH3.2. Biedt overzicht over de ontwikkelstappen aan de ontwikkelaars

In een tweede opmerkelijk resultaat ontstaat continuïteit doordat de innovatiemanager duidelijkheid geeft over het verloop van de onderwijsinnovatie. De innovatiemanager maakt een tekening van te nemen stappen in de onderwijsinnovatie. Met enige regelmaat presenteert de innovatiemanager deze routekaart, wat er is gebeurd en waar de innovatie zich nu bevindt. Overigens was deze routekaart niet in steen gehouwen. Wanneer er gebeurtenissen plaatsvonden die van invloed waren op de route dan werd dat verwerkt op de routekaart. Daarmee wordt ook tegemoet gekomen aan de dynamiek van onderwijsinnovatie als gevolg van onverwachte gebeurtenissen. Bij ontwikkelaars ontstaat hierdoor duidelijkheid over wat er is gebeurd, wat er nog gaat komen en wat nu van hen wordt verwacht. Die duidelijkheid geeft hen het gevoel dat het werk wat ze doen betekenisvol is, waardoor zij met enthousiasme aan de innovatie werken in de ontwerppraktijk.

Wat betekent dit voor de kandidaat-werkregel? De innovatiemanager kan continuïteit organiseren door een heldere route te maken van de ontwikkelstappen. In deze *learning history* had de routekaart de vorm van een tekening, waarin de ontwikkelstappen zijn verwerkt. Ontwikkelaars houden op die manier het overzicht en hebben het idee dat wat ze doen betekenisvol is voor de onderwijsinnovatie. Als kandidaat-werkregel voor innovatiemanagers wordt hiervan afgeleid*: De innovatiemanager maakt een overzicht van de ontwikkelstappen in de onderwijsinnovatie, zodat ontwikkelaars weten wat er is gebeurt, wat nu van hen wordt verwacht en wat nog gaat komen.*

Kandidaat-werkregel LH3.3. Organiseer gezamenlijke besluitvorming

In een derde opmerkelijk resultaat ontstaat continuïteit, door de manier waarop de besluitvorming plaatsvindt. Opvallend is dat de innovatiemanager alle ontwikkelaars betrekt bij de besluitvorming. Weliswaar past deze manier van besluitvorming bij deze *learning history*, omdat een kenmerk van dit team is dat alles "samen" gebeurt. Echter, wat opvalt, is dat ondanks de pluriformiteit van opvattingen er door de manier van besluitvorming er nauwelijks terugval is in het innovatieproces. De manier waarop de besluitvorming plaatsvindt, is dat er in het verloop van de onderwijsinnovatie een vraagstuk ontstaat. Dat vraagstuk wordt vervolgens door de innovatiemanager geadresseerd, op een studiedag waar alle ontwikkelaars op aansluiten. Vervolgens inventariseert hij de oplossingsrichtingen van de ontwikkelaars. Wanneer het vraagstuk verder moet worden onderzocht wordt het vraagstuk aan iemand of aan een of meerdere ontwikkelaars toebedeeld. De ontwikkelaars leggen in een volgende bijeenkomst hun oplossing of oplossingen uit, waarna de ontwikkelaars worden gevraagd wat ze hiervan vinden. Bezwaren worden geïnventariseerd

en gewogen, waarna de ontwikkelaars terug naar de tekentafel gaan om de oplossing te bewerken. Deze werkwijze gaat net zo lang door totdat alle bezwaren zijn verwerkt. Ondanks dat deze manier van werken tijdrovend lijkt, ontstaat er, zoals een van de geïnterviewden het noemde, een sociaal commitment. Door dat sociaal commitment kwam terugval in een later stadium, doordat ontwikkelaars het dan niet eens zijn met genomen beslissingen, nauwelijks voor. Namelijk als er in een later stadium stagnatie dreigt, doordat een ontwikkelaar terugkeert op genomen besluiten, dan houdt de groepsdruk de continuïteit in de ontwikkelcyclus.

Wat betekent dit voor de kandidaat-werkregel? De innovatiemanager kan continuïteit organiseren door bij de ontwikkelaars inspraak te geven bij de ontwikkelstappen en eventuele bezwaren bij voorgestelde oplossingen te onderzoeken. Het gevolg is dat ontwikkelaars zich serieus genomen voelen, geen onderliggende bezwaren hebben die later in de ontwikkelcyclus opdoemen. Als kandidaat-werkregel voor innovatiemanagers wordt afgeleid: *De innovatiemanager betrekt ontwikkelaars bij de besluitvorming door inspraak te geven in ontwikkelstappen, zodat er sociaal commitment ontstaat over de ontwikkelstappen.*

Kandidaat-werkregel LH3.4. Organiseer ondersteuning in de ontwerppraktijk bij het maken van nieuw onderwijs

In een vierde opmerkelijk resultaat voorkomt de innovatiemanager stagnatie doordat hij goed luistert naar de behoefte van de ontwikkelaars in de ontwerppraktijk en op die behoefte inspeelt. Herontwerpen van onderwijs volgens onderwijskundige kaders bleek in dit team niet een alledaagse taak. Daarin hadden zij ook ondersteuning nodig. In deze *learning history* gaven docenten aan ondersteuning te willen op het vertalen van onderwijskundige kaders naar hun ontwerppraktijk. De inzet van een onderwijskundige bracht deze ondersteuning. Ook gaven docenten aan liever te starten met opdrachten voor studenten in plaats van toetsdoelen, zoals het onderwijskundige ontwerp voorschrijft. De projectleider stelt zich flexibel op door docenten niet te houden aan een vaststaand onderwijskundig ontwikkelformat. Hij laat ze aan de slag gaan met het ontwikkelen van opdrachten, zoals ze vroegen. Later schakelt hij een onderwijskundige in. De onderwijskundige maakt samen met de ontwikkelaars de vertaling naar de onderwijskundige kaders en voorkomt hiermee stagnatie. Deze flexibiliteit van de projectleider voorkomt stagnatie.

Wat betekent dit voor de kandidaat-werkregel? De innovatiemanager kan continuïteit organiseren door goed te onderzoeken of de docenten in staat zijn om vanuit de onderwijskundige kaders onderwijs te ontwikkelen, of dat daar ondersteuning bij nodig is. Door ondersteuning te bieden op de vertaalslag van onderwijskundige uitgangspunten naar onderwijsuitvoering worden docenten ondersteund op wat voor hen nog onbekend terrein is. Docenten voelen zich erkend in hun behoefte

om met de opdrachten voor de studenten aan de slag te gaan en werken verder in de ontwerppraktijk. Als kandidaat-werkregel voor innovatiemanagers wordt afgeleid: *De innovatiemanager onderzoekt of docenten in staat zijn om binnen de onderwijskundige kaders nieuw onderwijs te ontwerpen, organiseert ondersteuning of past de ontwikkelvolgorde aan, zodat docenten de vernieuwing doorzetten zonder stagnatie te ondervinden.*

Kandidaat-werkregel LH3.5. Team zet onderwijsinnovatie naar eigen inzichten voort na vertrek projectleider

In een vijfde opmerkelijk resultaat blijft stagnatie uit, ondanks dat de innovatiemanager vertrekt. De innovatiemanager in deze *learning history* is de architect van het nieuwe programma en tevens procesbegeleider. Hij krijgt een andere baan, terwijl de onderwijsinnovatie nog niet is afgerond. Voorzien wordt dat door zijn vertrek stagnatie zal ontstaan in de ontwikkelcyclus, echter dat gebeurt niet. Wat blijkt is dat het team de onderwijsinnovatie onverminderd doorzet en het naar eigen zeggen "de onderwijsinnovatie meer naar eigen hand heeft gezet". Volgens de ontwikkelaars is in voorgaand proces afstemming in beelden ontstaan over het beoogde resultaat en weten ontwikkelaars wat van hen wordt verwacht, waardoor het risico van stagnatie minimaal is. Wat hier gebeurt is te duiden als een team dat taakvolwassen is. Het team was competent en bereid om de onderwijsinnovatie door te zetten. Het aanvankelijke risico, het vertrek van de architect van de onderwijsinnovatie, werd in plaats van stagnatie juist een opgaande continuïteit, waarbij het team de innovatie meer eigen maakte dan ervoor. Kennelijk was de innovatiemanager, als architect van het programma, overbodig geworden. In dat geval kun je als innovatiemanager met opgeheven hoofd afscheid nemen.

Wat betekent dit voor de kandidaat-werkregel? De innovatiemanager kan continuïteit organiseren door te vertrekken op het moment dat het team taakvolwassen is, dat wil zeggen competent en bereid om de onderwijsinnovatie voort te zetten. Als kandidaat-werkregel voor innovatiemanagers wordt afgeleid: *De innovatiemanager vertrekt op het moment dat het team competent en bereid is om de onderwijsinnovatie zelfstandig uit te voeren, zodat zij de innovatie naar eigen inzicht kunnen vervolmaken.*

De opmerkelijke resultaten uit drie *learning histories* hebben geleid tot 14 kandidaat-werkregels. Nu is de vraag of er een set kandidaat-werkregels is af te leiden uit de drie *learning histories* als resultaat van deze deelstudie.

7.5 KANDIDAAT-WERKREGELS UIT DE *LEARNING HISTORIES*

Van de opmerkelijk resultaten in drie *learning histories* zijn in totaal 14 kandidaat-werkregels afgeleid. De kandidaat-werkregels zijn in de context van de betreffende *learning history* betekenisvol. De kandidaat-werkregels zijn nog niet onderzocht op overlap. De vraag is of er uit deze 14 kandidaat-werkregels een set kandidaat-werkregels is af te leiden als resultaat van deze deelstudie. Om die vraag te beantwoorden zijn de kandidaat-werkregels geanalyseerd op uniciteit en overlap.

Werkregels die voorkomen in meerdere learning histories

De kandidaat-werkregels zijn opgesteld volgens eenzelfde format. Dat format heeft een vijftal elementen: Uit de werkregel wordt duidelijk wat de innovatiemanager doet, welke actor in de onderwijsinnovatie actief is, wat de actie is die de actor onderneemt, wat het beoogde resultaat is en welk mechanisme onderliggend is aan het resultaat. Een aantal kandidaat-werkregels hebben overlappende elementen. Om te komen tot een eenduidige set unieke kandidaat-werkregels, waarin zo min mogelijk overlap zit tussen de kandidaat-werkregels, zijn de kandidaat-werkregels uit de *learning histories* geanalyseerd op overlap op de elementen actor en actie, om van daaruit te komen tot een eenduidige en unieke set kandidaat-werkregels als resultaat van deze deelstudie.

Kandidaat-werkregel LH1. Toevoeging ontwikkelaars aan de ontwerppraktijk

Learning history 1 en 2 leiden beiden tot een kandidaat-werkregel waarin de kern is dat de inzet van ondersteuners in de ontwerppraktijk van invloed is op de ontwikkelcyclus. De kandidaat-werkregel (LH1.2) uit *learning history* 1 is: *De innovatiemanager voegt ontwikkelaars toe aan de ontwerppraktijk die docenten ondersteunen bij onderdelen van de innovatie, zodat afstemming ontstaat tussen onderwijskundige kaders, leeromgeving en wensen uit de ontwerppraktijk.* De kandidaat-werkregel (LH2.2) uit *learning history* 2 is: *De innovatiemanager zet op momenten van stagnatie externen in om specifieke deskundigheid toe te voegen aan de onderwijsinnovatie, zodat ontwikkelenergie ontstaat in de ontwerppraktijk ontstaat en soepele terugkoppeling bij opleidingsmanagement van de uitkomsten uit de ontwerppraktijk.* Beide kandidaat-werkregels appelleren aan het inzetten van deskundigen op het moment dat de cyclus stagneert. Daarmee blijft de ontwerppraktijk aan de slag met de innovatie. In de kandidaat-werkregel uit *learning history* 2 blijkt ook nog dat de inzet van een extern deskundige de aansluiting tussen actorengroepen vergemakkelijkt. De kandidaat-werkregel die wordt afgeleid van beide kandidaat-werkregels is dat inzet van deskundigen de ontwikkeling in de ontwerppraktijk gaande houdt en bijdraagt aan de afstemming

tussen ontwerppraktijk en management. De kandidaat-werkregel die wordt opgesteld op basis van deze twee kandidaat-werkregels is:

> *De innovatiemanager zet deskundigen met specifieke competenties in om ontwikkelaars te ondersteunen bij realisatie van nieuw onderwijs of afstemming tussen actorengroepen te bewerkstelligen, zodat specifieke activiteiten of inzichten ervoor zorgen dat de ontwikkelaars doorgaan met het innoveren van het onderwijs.*

Kandidaat-werkregel LH2. Ondersteuning van ontwikkelaars

Learning history 1 en 3 bieden twee kandidaat-werkregels waarin de kern is dat ontwikkelaars die het moeilijk vinden om de onderwijsinnovatie in de ontwerppraktijk vorm te geven volgens de onderwijskundige kaders, worden ondersteund bij hun werkzaamheden. Een innovatiemanager doet dat door goed te kijken naar hun behoeften en daar op in te spelen, zodat stagnatie kan worden voorkomen. Vormen daarin zijn soepel omgaan met onderwijskundige kaders of aanbieden van trainingen als docenten zich niet competent voelen om een onderwijsinnovatie voor elkaar te krijgen. De kandidaat-werkregel (LH1.3) uit *learning history* 1 is: *De innovatiemanager heeft aandacht voor de bezwaren van ontwikkelaars en ondersteunt hen bij de uitwerking in de ontwerppraktijk, zodat ontwikkelaars in staat zijn het onderwijs te innoveren.* De kandidaat-werkregel (LH3.4) uit *learning history* 3 is: *De innovatiemanager onderzoekt of docenten in staat zijn om binnen de onderwijskundige kaders nieuw onderwijs te ontwerpen, organiseert ondersteuning of past de ontwikkelvolgorde aan, zodat docenten de vernieuwing doorzetten zonder stagnatie te ondervinden.*

Beide kandidaat-werkregels appelleren aan het ondersteunen van ontwikkelaars op het moment dat de cyclus stagneert. In de kandidaat-werkregel uit *learning history* 1 is een deel van de actie dat goed bekeken wordt welke bezwaren docenten hebben, maar is de manier waarop uitwerking wordt ondersteund niet expliciet. In de kandidaat-werkregel uit *learning history* 3 is de actie gericht op docenten die niet in staat zijn om binnen de onderwijskundige kaders onderwijs te maken. De actie die daarop volgt is ondersteuning organiseren of de ontwikkelvolgorde aanpassen. In die kandidaat-werkregel is de actie meer geëxpliciteerd. De kandidaat-werkregel die wordt opgesteld op basis van deze twee kandidaat-werkregels is:

> *De innovatiemanager onderzoekt of ontwikkelaars in de ontwerppraktijk bezwaren hebben tegen de onderwijsinnovatie en of ze in staat zijn om binnen de onderwijskundige kaders nieuw onderwijs te ontwerpen, organiseert ondersteuning en past de ontwikkelvolgorde aan, zodat ontwikkelaars geen barrières ervaren om aan de slag gaan te gaan met het veranderinitiatief in de ontwerppraktijk.*

Kandidaat-werkregel LH3. Ruimte en tijd voor ontwikkelaars

Learning history 2 en 3 bieden twee kandidaat-werkregels waarin de kern is dat ontwikkelaars in de ontwerppraktijk voldoende ruimte ervaren om nieuw onderwijs te maken. De kandidaat-werkregel (LH2.1) uit *learning history* 2 is: *De innovatiemanager maakt ruimte en tijd voor onderwijsinnovatie in de werkzaamheden van ontwikkelaars, zodat zij zonder afgeleid te worden nieuw onderwijs ontwikkelen.* De kandidaat-werkregel (LH3.1) uit *learning history* 3 is: *De innovatiemanager adviseert de lijnmanager om ontwikkelaars in hun taakstelling vrij te maken voor onderwijsinnovatie, zodat zij voldoende tijd hebben in de ontwerppraktijk om onderwijs te vernieuwen.*

Beide kandidaat-werkregels appelleren aan het ruimte maken in de werkzaamheden van ontwikkelaars om ongestoord aan de slag te kunnen in de ontwerppraktijk. In de kandidaat-werkregel uit *learning history* 2 blijkt dat docenten die niet worden afgeleid effectief ontwikkelen. Behalve dat er tijd werd ingeruimd in hun agenda bleek dat werkbijeenkomsten op een externe locatie de slagkracht vergroten. In *learning history* 3 zagen we een mooie manier waarop ruimte werd gemaakt voor de ontwikkelaars. In die *learning history* evalueren ontwikkelaars kritisch welke onderdelen uit het huidige onderwijsprogramma overbodig zijn. Deze onderdelen worden geschrapt en de uren die daarmee vrijkomen worden vrijgemaakt voor de innovatie. In de kandidaat-werkregel uit *learning history* 3 blijkt dat wanneer docenten ervaren dat ze voldoende tijd hadden, dat de innovatie ten goede kwam. In de nieuwe kandidaat-werkregel op basis van deze beide kandidaat-werkregels komt terug dat ruimte en tijd zowel in agenda als qua locatie de continuïteit in de innovatie ten goede komt. De kandidaat-werkregel die wordt opgesteld op basis van deze twee kandidaat-werkregels is:

> *De innovatiemanager adviseert de lijnmanager tijd in de taakstelling van ontwikkelaars te reserveren en organiseert werkbijeenkomsten op externe locaties, zodat ontwikkelaars zonder afgeleid te worden onderwijs ontwikkelen in de ontwerppraktijk.*

Kandidaat-werkregel LH4. Overzicht over de ontwikkelstappen

Learning history 2 en 3 bieden twee kandidaat-werkregels waarin de kern is, dat overzicht wordt geboden van de genomen en nog te nemen ontwikkelstappen. De kandidaat-werkregel (LH2.3) uit *learning history* 2 is: *De innovatiemanager communiceert zijn rolopvatting en maakt een overzicht van de ontwikkelstappen die zijn genomen en die nog gaan komen in de onderwijsinnovatie, zodat ontwikkelaars weten wat op welk moment van hen wordt verwacht.* De kandidaat-werkregel (LH3.2) uit *learning history* 3 is: *De innovatiemanager maakt een overzicht van de ontwikkelstappen in de onderwijsinnovatie, zodat ontwikkelaars weten wat er is gebeurt, wat nu van hen wordt verwacht en wat nog gaat komen.*

De kandidaat-werkregels verschillen ten aanzien van de communicatie over de rol van de innovatiemanager. Dat was in *learning history* 2 een oorzaak voor stagnatie, terwijl daar in *learning history* geen onduidelijkheid over was. Kennelijk is het niet communiceren over de invulling van de rol wel een reden voor stagnatie in de ontwikkelcyclus. Om die reden wordt dat opgenomen in de kandidaat-werkregel. Verder valt de gelijkenis op tussen de kandidaat-werkregels over de ontwikkelstappen. Beide kandidaat-werkregels zijn gebaseerd op dat ontwikkelaars die weten wat van hen wordt verwacht en een overzicht hebben over de te nemen ontwikkelstappen meer bereid zijn aan de gang te gaan met de onderwijsinnovatie in de ontwerppraktijk. De kandidaat-werkregel die wordt opgesteld op basis van deze twee kandidaat-werkregels is:

> *De innovatiemanager communiceert zijn rolopvatting en maakt een overzicht van de ontwikkelstappen in de onderwijsinnovatie, zodat ontwikkelaars weten wat er is gebeurd, wat nu van hen wordt verwacht en wat nog gaat komen.*

Kandidaat-werkregel LH5. Duidelijkheid in besluitvorming

Learning history 2 en 3 bieden twee kandidaat-werkregels waarin de kern is dat duidelijkheid is over besluitvorming tussen management, innovatiemanager en docenten van invloed is op de ontwikkelcyclus. De kandidaat-werkregel (LH2.4) uit *learning history* 2 is: *De innovatiemanager maakt duidelijke afspraken met management en ontwikkelaars in de ontwerppraktijk over wie waarover besluiten neemt en past daarbij de besluitvormingsstijl aan aan de taakvolwassenheid van het team, zodat duidelijkheid ontstaat over wie besluiten neemt over de voortgang en er geen stagnatie ontstaat doordat de manier van besluiten niet aansluit bij de actoren.* De kandidaat-werkregel (LH3.3) uit *learning history* 2 is: *De innovatiemanager betrekt ontwikkelaars bij de besluitvorming door inspraak te geven in ontwikkelstappen, zodat er sociaal commitment ontstaat over de ontwikkelstappen.* Beide kandidaat-werkregels appelleren aan duidelijkheid over de besluitvorming. In de kandidaat-werkregel uit *learning history* 2 wordt de stijl van besluitvorming door de manager gekoppeld aan de taakvolwassenheid van het team. In de kandidaat-werkregel uit *learning history* 3 blijkt ook nog dat als docenten inspraak hebben bij de besluitvorming dat dat leidt tot een sociaal commitment en docenten elkaar aanspreken op gemaakte afspraken gedurende het innovatieproces. De kandidaat-werkregel die is opgesteld op basis van deze twee kandidaat-werkregels is:

> *De innovatiemanager maakt duidelijke afspraken over de besluitvorming tussen management, innovatiemanager en ontwikkelaars, stemt de stijl waarmee besluiten worden genomen af op de taakvolwassenheid van het team en betrekt ontwikkelaars*

bij de besluitvorming door inspraak te geven in ontwikkelstappen, zodat er sociaal commitment ontstaat over de ontwikkelstappen.

Kandidaat-werkregel LH6. Nieuwe werkorganisatie en moment opschaling

Learning history 1 en 3 bieden twee kandidaat-werkregels waarin het moment centraal staat dat de onderwijsinnovatie naar een andere fase gaat. De kandidaat-werkregel in *learning history* 1 betreft opschaling, waarin de ontwikkelde digitale leeromgeving beschikbaar wordt voor andere instituten van de hogeschool. Die opschaling leidt tot een andere dynamiek door de toename van het aantal betrokkenen en eisen die worden gesteld. In *learning history* 3 staat het nieuwe onderwijs in de steigers en vertrekt de innovatiemanager. De kern van beide kandidaat-werkregels is dat een nieuwe fase ook een nieuwe organisatie vraagt, waarbij goed moet worden gekeken naar wat er eerder goed ging en dat een nieuwe fase zeker mogelijk is, maar vraagt om zorgvuldig onderzoek naar succesfactoren en naar taakvolwassenheid van het team dat onderwijsinnovatie uitvoert. De kandidaat-werkregel (LH1.4) uit *learning history* 1 is: *De innovatiemanager onderzoekt wat er goed ging in de voorgaande innovatie en past bij opschaling de werkprocessen aan de nieuwe situatie aan, zodat nieuwe betrokken actoren in een aangepast traject opnieuw de onderwijsinnovatie kunnen realiseren.* De kandidaat-werkregel (LH3.5) uit *learning history* 3 is: *De innovatiemanager vertrekt op het moment dat het team competent en bereid is om de onderwijsinnovatie zelfstandig uit te voeren, zodat zij de innovatie naar eigen inzicht kunnen vervolmaken.* Beide kandidaat-werkregels appelleren aan het volwassen worden van de innovatie. De innovatie is kennelijk in een fase beland dat het voor andere delen van de organisatie gebruikt kan worden, of dat een oorspronkelijke architect van de onderwijsinnovatie niet meer noodzakelijk is om de innovatie voort te zetten. Dat betekent dat het van belang is om zorgvuldig een aantal kritische factoren te analyseren voordat een volgende fase wordt aangegaan. De kandidaat-werkregel die wordt opgesteld op basis van deze twee kandidaat-werkregels is:

De innovatiemanager onderzoekt wat er goed ging in de voorafgaande onderwijsinnovatie voordat het innovatieproces wordt opgeschaald of elders start en past de werkprocessen aan de nieuwe betrokken actoren aan, zodat ook daar enthousiasme om met de innovatie aan de slag te gaan optreedt.

Kandidaat-werkregels van betekenis in één learning history

De overige twee kandidaat-werkregels zijn uniek voor een specifieke *learning history*. Deze kandidaat-werkregels komen niet terug in een andere *learning history*. Desalniettemin worden deze kandidaat-werkregels toegevoegd aan de kandidaat-

werkregels als resultaat van dit onderzoek gezien het exploratieve karakter van dit onderzoek.

Kandidaat-werkregel LH7. Voorlopers door samenwerking met externe partners
De eerste kandidaat-werkregel (LH1.1) komt uit *learning history* 1: *De innovatiemanager adviseert de lijnmanager om samenwerkingsactiviteiten met externe partners te organiseren en voorlopers die met het initiatief aan de slag gaan te faciliteren, zodat de voorlopers de innovatie verspreiden onder andere ontwikkelaars.* In het opmerkelijke resultaat bij deze kandidaat-werkregel was de samenwerking met partijen uit de externe omgeving een startmotor voor de onderwijsinnovatie van *blended learning*. Deze kwam aanvankelijk niet op gang, maar nadat samenwerking met externen werd afgesproken pakte een groepje voorlopers de handdoek op en starten met de innovatie. Wat ze deden leidde ook nog eens tot een succesvol programma en ze deelden hun ervaringen met peers.

Kandidaat-werkregel LH8. Onderwijsinnovatie met beroepspraktijk
De andere kandidaat-werkregel die niet terugkeert in de andere twee *learning histories* komt uit *learning history* 2 (LH2.5): *De innovatiemanager organiseert samenwerking met de beroepspraktijk met een open communicatie tussen verschillende betrokken actoren en houdt rekening met verschillen in werkprocessen tussen vertegenwoordigers uit het onderwijs en beroepenveld, zodat er afstemming is tussen beide partijen over de manier waarop het onderwijs wordt uitgewerkt.* De kandidaat-werkregels betreft de samenwerking met externen die niet van de grond kwam doordat men geen geschikte manier van samenwerken met externen kon vinden. Het onderwijsritme en het werkritme van actoren uit het werkveld viel samen, waardoor fysiek samenkomen lastig werd. Een andere werkorganisatie waarin men elkaar had kunnen vinden is niet ontdekt, waardoor er onduidelijkheid ontstond vooral bij het werkveld over wat van hen werd verwacht.

7.6 CONCLUSIE: KANDIDAAT-WERKREGELS UIT VOORBEELDEN ONDERWIJSINNOVATIE

In deze deelstudie is onderzoek gedaan naar kandidaat-werkregels in voorbeelden van onderwijsinnovatie. Uit de resultaten van de Delphi-studie ontstond de indruk dat er een blinde vlek was doordat kandidaat-werkregels ontbraken die invloed uitoefenden op de activistische impuls. Terwijl uit onderzoek blijkt dat juist de ontwikkelenergie in dat deel van de cyclus gekoppeld is aan succesvolle innovaties (Van

Delden, 2009). De blinde vlek kan ook zijn ontstaan door het eenzijdige perspectief in voorgaande deelstudies.

In deze deelstudie is voor een onderzoeksmethode gekozen waarin vanuit een dynamisch multi-actor perspectief opmerkelijke resultaten zijn gedestilleerd die invloed hadden op de continuïteit van de ontwikkelcyclus of stagnatie. In drie *learning histories* van onderwijsinnovaties in het hbo is onderzocht wat er gebeurde op momenten van continuïteit of stagnatie. Op basis van de opmerkelijke resultaten zijn door de onderzoeker kandidaat-werkregels ontworpen. Aanvankelijk zijn in dit onderzoek veertien kandidaat-werkregels ontworpen, die na analyse op overlap zijn terugbracht naar acht kandidaat-werkregels. Zes kandidaat-werkregels zijn gebaseerd op ervaringen uit meerdere *learning histories*. Twee kandidaat-werkregels waren uniek voor een *learning history*. Het onderzoek betreft een exploratieve studie waarin kandidaat-werkregels zijn ontworpen die bij kunnen dragen aan het realiseren van continuïteit van de ontwikkelcyclus en het voorkomen van stagnatie. Dus ook kandidaat-werkregels die uniek zijn voor een van de voorbeelden uit dit onderzoek zijn opgenomen als resultaat van het onderzoek. Dit leidde tot acht kandidaat-werkregels[5]:

LH1. De innovatiemanager zet deskundigen met specifieke competenties in om ontwikkelaars te ondersteunen bij realisatie van nieuw onderwijs of afstemming tussen actorengroepen te bewerkstelligen, zodat specifieke activiteiten of inzichten ervoor zorgen dat de ontwikkelaars doorgaan met het innoveren van het onderwijs.

LH2. De innovatiemanager onderzoekt of ontwikkelaars in de ontwerppraktijk bezwaren hebben tegen de onderwijsinnovatie en of ze in staat zijn om binnen de onderwijskundige kaders nieuw onderwijs te ontwerpen, organiseert ondersteuning en past de ontwikkelvolgorde aan, zodat ontwikkelaars geen barrières ervaren om aan de slag gaan te gaan met het veranderinitiatief in de ontwerppraktijk.

LH3. De innovatiemanager adviseert de lijnmanager tijd in de taakstelling van ontwikkelaars te reserveren en organiseert werkbijeenkomsten op externe locaties, zodat ontwikkelaars zonder afgeleid te worden onderwijs ontwikkelen in de ontwerppraktijk.

LH4. De innovatiemanager communiceert zijn rolopvatting en maakt een overzicht van de ontwikkelstappen in de onderwijsinnovatie, zodat ontwikkelaars weten wat er is gebeurd, wat nu van hen wordt verwacht en wat nog gaat komen.

LH5. De innovatiemanager maakt duidelijke afspraken over de besluitvorming tussen management, innovatiemanager en ontwikkelaars, stemt de stijl waarmee besluiten worden genomen af op de taakvolwassenheid van het team en betrekt

5 De acht werkregels zijn hier opgesomd en voorzien van de letters "LH", zodat de lezer weet dat het hier gaat om een kandidaat-werkregel die is afgeleid uit het *learning history* onderzoek.

ontwikkelaars bij de besluitvorming door inspraak te geven in ontwikkelstappen, zodat er sociaal commitment ontstaat over de ontwikkelstappen.

LH6. De innovatiemanager onderzoekt wat er goed ging in de voorafgaande onderwijsinnovatie voordat het innovatieproces wordt opgeschaald of elders start en past de werkprocessen aan de nieuwe betrokken actoren aan, zodat ook daar het enthousiasme om met de innovatie aan de slag te gaan optreedt.

LH7. De innovatiemanager adviseert de lijnmanager om samenwerkingsactiviteiten met externe partners te organiseren en voorlopers die met het initiatief aan de slag gaan te faciliteren, zodat de voorlopers de innovatie verspreiden onder andere ontwikkelaars.

LH8. De innovatiemanager organiseert samenwerking met de beroepspraktijk met een open communicatie tussen verschillende betrokken actoren en houdt rekening met verschillen in werkprocessen tussen vertegenwoordigers uit het onderwijs en beroepenveld, zodat er afstemming is tussen beide partijen over de manier waarop het onderwijs wordt uitgewerkt.

Heeft deze deelstudie geleid tot kandidaat-werkregels, waarmee meer invloed kan worden uitgeoefend op de activistische impuls? Wat opvalt, is dat net als in de Delphi-studie er verschillende kandidaat-werkregels zijn die invloed uitoefenen op verschillende delen van de ontwikkelcyclus. Echter, in tegenstelling tot de kandidaat-werkregels uit de Delphi-studie spelen het merendeel van de kandidaat-werkregels die voortkomen uit deze deelstudie in op wat gebeurt in de activistische impuls. Alle activiteiten van de innovatiemanager uit deze kandidaat-werkregels zijn er uiteindelijk op gericht om de ontwikkelaars in de ontwerppraktijk gaande te houden. De kandidaat-werkregels zijn gericht op duidelijkheid geven en ruimte bieden aan ontwikkelaars. De kandidaat-werkregels die zijn ontworpen om invloed uit te oefenen op de overgang van de intentie naar actie, zoals "het bieden van ondersteuning" of "een overzicht maken van de ontwikkelstappen" hebben als beoogd doel om de ontwikkelenergie in de ontwerppraktijk vrij te maken.

Een aantal kandidaat-werkregels is ontworpen om andere delen van de cyclus te beïnvloeden. Een interessante bevinding is de rol voor de externen op de ontwikkelcyclus. Inzet van of samenwerking met externen als een soort derde partij lijkt energie op te wekken bij ontwikkelaars en lijkt te helpen bij het afstemmen van beelden in de onderwijsorganisatie tussen het exogene en het endogene veld (studiedag en inzet deskundige bij toetsing). Samenwerken met externen vraagt wel om een nieuwe werkorganisatie. Lukt het om een nieuwe werkorganisatie te vinden, dan ontstaat energie bij ontwikkelaars en komt dat de ontwikkelcyclus ten goede. Als het niet lukt een nieuwe werkorganisatie te vinden leidt dat tot onduidelijk-

heid bij externen, en stagnatie in de ontwikkelcyclus. Tenslotte werd geconstateerd dat opschalen een eigenstandige dynamiek vraagt. Het opschalen van de innovatie vraagt om goed nadenken over een passende werkorganisatie. Het kopiëren van de werkorganisatie, zoals opgetuigd bij de oorspronkelijke onderwijsinnovatie, bij een ander organisatieonderdeel leidt niet automatisch tot continuïteit in de volgende onderwijsinnovatie.

Kortom, in deze deelstudie zijn een aantal kandidaat-werkregels ontworpen die invloed uitoefen op de ontwikkelpraktijk, het deel van de cyclus dat in vorige deelstudies onderbelicht bleef. Ook zijn een aantal andere kandidaat-werkregels ontworpen die invloed uitoefenen op andere delen van de ontwikkelcyclus. De vraag is nu hoe de kandidaat-werkregels uit de voorbeelden van onderwijsinnovatie zich verhouden tot de kandidaat-werkregels uit de exploratieve casestudie en de Delphi-studie. En of er een set werkregels is af te leiden die wanneer ingezet door innovatiemanagers de kans op vernieuwingen in de onderwijsuitvoering vergroot.

Hoofdstuk 8

Definitieve werkregels voor innovatiemanagers

Het resultaat van dit proefschrift is een generieke oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels die innovatiemanagers helpt de continuïteit in de ontwikkelcyclus te houden. In voorgaande hoofdstukken zijn kandidaat-werkregels ontwikkeld in een exploratieve casestudie, een Delphi-studie en een learning history onderzoek. In dit hoofdstuk wordt op basis van die uitkomsten een unieke set werkregels samengesteld, die past bij het dynamisch multi-actor perspectief op onderwijsinnovaties. Om te komen tot een oriëntatiebasis voor innovatiemanagers wordt een ordeningskader ontworpen, waarbij duidelijk wordt op welk moment in het verloop van onderwijsinnovatie de werkregels worden ingezet. Vervolgens wordt beschreven of het aannemelijk is dat de inzet van een oriëntatiebasis effect sorteert op de continuïteit in de ontwikkelcyclus. Tenslotte wordt uiteengezet op welke manier de oriëntatiebasis uitwerkt in de praktijk van innovatiemanagers en worden conclusie getrokken uit de bevindingen in dit hoofdstuk.

8.1 NAAR EEN ORIËNTATIEBASIS

Na de verschillende empirische verkenningen brengen we nu alles bij elkaar en maken we de stand van zaken op. Vanuit de opbrengst uit de deelstudies komen we tot een oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels. Ook is onderzocht of de werkregels passen in het dynamisch multi-actor perspectief op onderwijsinnovatie en of aannemelijk kan worden gemaakt of de werkregels bijdragen aan continuïteit in onderwijsinnovatie in de praktijk. De onderzoeksvraag in dit hoofdstuk is: *Welke definitieve verzameling werkregels voor innovatiemanagers kunnen op basis van de drie deelonderzoeken worden opgesteld?*

In dit hoofdstuk wordt een aantal analysestappen gezet om te komen tot de definitieve verzameling werkregels en de oriëntatiebasis voor innovatiemanagers:

- De eerste analysestap heeft als doel om te komen tot een definitieve set werkregels voor de oriëntatiebasis op basis van de uitkomsten uit de deelstudies. Daartoe zijn kandidaat-werkregels uit de Delphi-studie en het *learning history* onderzoek vergeleken. De kandidaat-werkregels uit de exploratieve casestudie zijn verfijnd en geïntegreerd in de kandidaat-werkregels uit de Delphi-studie en zijn om die reden niet meegenomen in de analyse. De kandidaat-werkregels zijn vergeleken en geanalyseerd op overlap. Werkregels die overlappen in hoe ze bijdragen aan continuïteit in de ontwikkelcyclus zijn geanalyseerd aan de hand van vier elementen van het format voor werkregels: actie, actor, beoogd resultaat en anekdotes waarmee de context wordt begrepen. Bij overlap tussen de kandidaat-werkregels, is door de onderzoeker een vervangende werkregel geconstrueerd, waarin de elementen van de oorspronkelijke werkregels zoveel mogelijk behouden blijven.
- De tweede analysestap is de toets van de werkregels aan het dynamisch multi-actor perspectief. Om te komen tot een definitieve set werkregels die bijdragen aan onderwijsinnovatie, zijn de werkregels getoetst aan de hand van de uitgangspunten van het dynamisch multi-actor perspectief.
- De derde analysestap was gericht op het ontwikkelen van een ordeningskader. Om een oriëntatiebasis te ontwikkelen, waarin de samenhang van de werkregels duidelijk wordt, is een ordeningskader ontwikkeld. De voorbeelden van onderwijsinnovatie in het *learning history* onderzoek zijn geanalyseerd op patronen tijdens onderwijsinnovatie. Uit het verloop van de onderwijsinnovaties kunnen rondes worden onderscheiden waarmee een ordeningskader wordt gevormd.
- De vierde analysestap leidt naar het ontwerp van de oriëntatiebasis voor innovatiemanagers. In de voorbeelden van onderwijsinnovatie zoals beschreven in het *learning history* onderzoek is onderzocht op welke manier de werkregels

bijdragen aan de continuïteit in onderwijsinnovatie of het voorkomen van stagnatie. Aan de hand van de uitkomsten worden de werkregels geplaatst op het ordeningskader, wat leidt tot de oriëntatiebasis.
- De vijfde en tevens laatste analysestap is de toets van de oriëntatiebasis in de praktijk. De oriëntatiebasis is op een viertal manieren ingezet in onderwijsinnovatie, met als doel om te onderzoeken of de oriëntatiebasis bruikbaar is voor innovatiemanagers om de continuïteit in onderwijsinnovatie te realiseren.

Daarmee is de tweede ontwikkelstap gezet naar een generieke oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels die innovatiemanagers.

8.2 ANALYSE VAN DE KANDIDAAT-WERKREGELS

Uit de vergelijking van de kandidaat-werkregels uit de Delphi-studie en het *learning history* onderzoek blijkt dat er nauwelijks overlap is tussen de kandidaat-werkregels uit de twee studies. Slechts één van de acht kandidaat-werkregels uit het *learning history* onderzoek overlapt met één van de elf kandidaat-werkregels uit de Delphi-studie. De overlap die is gevonden tussen de twee kandidaat-werkregels betreft de kandidaat-werkregel (LH3) uit het *learning history* onderzoek: *"De innovatiemanager adviseert de lijnmanager tijd in de taakstelling van ontwikkelaars te reserveren en organiseert werkbijeenkomsten op externe locaties, zodat ontwikkelaars zonder afgeleid te worden onderwijs ontwikkelen in de ontwerppraktijk".* De kandidaat-werkregel uit de Delphi-studie (D7) die daarmee overlapt is: "*De innovatiemanager organiseert voldoende ruimte (middelen en tijd) voor ontwikkelaars, zodat ze kunnen experimenteren in de onderwijspraktijk in lijn met het veranderinitiatief en eigenaarschap ontstaat".*

Beide kandidaat-werkregels beogen tijd en ruimte te maken voor ontwikkelaars. Een eerste verschil tussen de kandidaat-werkregels is de rol van de innovatiemanager. In de kandidaat-werkregel uit het *learning history* onderzoek adviseert de innovatiemanager de lijnmanager tijd te reserveren in de formatie van ontwikkelaars. Terwijl de kandidaat-werkregel uit de Delphi-studie suggereert dat de innovatiemanager zelf tijd vrijmaakt. De vraag is hoe dat gaat in de praktijk. In de praktijk die is onderzocht in de *learning histories* was het samenspel tussen lijnmanager, in dit geval de opleidingsmanager en innovatiemanager interessant. Zij hadden duidelijke afspraken gemaakt wie waarvoor verantwoordelijk was, bespraken de beoogde resultaten en wat dat betekende voor hun wederzijdse rollen en ze gaven elkaar ruimte op wederzijdse aandachtsgebieden. In dit voorbeeld was de opleidingsmanager verantwoordelijk voor de ruimte voor de ontwikkelaars in de aanstelling. Hoe dat

werkt in andere onderwijsinnovaties hangt van de context af, maar door de bank genomen zal de formatie van de ontwikkelaars de verantwoordelijkheid zijn van de lijnmanager en niet van de innovatiemanager. In deze kandidaat-werkregel fungeert de innovatiemanager als adviseur van de lijnmanager.

Een tweede verschil tussen deze kandidaat-werkregels is de uitwerking van het begrip "ruimte".

De kandidaat-werkregel uit de *learning history* is duidelijker over wat bedoeld wordt met ruimte. Daar gaat het over werken op een andere locatie, waardoor ontwikkelaars niet worden afgeleid met beslommeringen uit hun dagelijkse werk. Die duidelijkheid in de kandidaat-werkregel uit de *learning history* wordt overgenomen in de uiteindelijke werkregel.

Een derde verschil is de uitwerking van het beoogde resultaat. Beide kandidaat-werkregels laten gelijkenissen zien over het beoogde resultaat. In de kandidaat-werkregel uit de Delphi-studie is het beoogde resultaat dat ontwikkelaars door te experimenteren eigenaarschap over de onderwijsuitvoering ontwikkelen. De kandidaat-werkregel uit de *learning history* onderzoek beoogt dat ontwikkelaars toegewijd en zonder afleiding te werken aan de vernieuwing van de onderwijsuitvoering.

De nieuwe kandidaat-werkregel die is geconstrueerd uit de analyse van de twee kandidaat-werkregels is: "*De innovatiemanager adviseert de lijnmanager voldoende tijd te reserveren in de taakstelling van ontwikkelaars en organiseert werkbijeenkomsten op externe locaties, zodat ontwikkelaars zonder afgeleid te worden onderwijs kunnen ontwikkelen en er eigenaarschap ontstaat bij de ontwikkelaars over de onderwijsuitvoering.*"

Het resultaat van de deelstudies is een lijst van 18 unieke onderbouwde werkregels, met hun oorsprong tussen haakjes:

1. *De innovatiemanager adviseert de lijnmanager - na raadpleging van ontwikkelaars - een duidelijk en eenduidig veranderinitiatief te verkondigen, met een duidelijke aanleiding, doelstelling en criteria voor de uitwerking (D1).*
2. *De innovatiemanager adviseert de lijnmanager om samenwerkingsactiviteiten met externe partners te organiseren en voorlopers die met het initiatief aan de slag gaan te faciliteren, zodat de voorlopers de innovatie verspreiden onder andere ontwikkelaars (LH7).*
3. *De innovatiemanager zorgt voor vertrouwen tussen de actoren, door management te adviseren belangstelling te tonen voor de ontwerppraktijk en transparant te zijn over doelen, proces en uitkomsten (D10).*
4. *De innovatiemanager formuleert het veranderinitiatief zodanig dat het de belangen van ontwikkelaars aanspreekt, waardoor ontwikkelaars zelf aan de slag gaan met het aanbrengen van veranderingen in de onderwijsuitvoering (D2).*

5. *De innovatiemanager biedt de lijnmanager en andere actoren buiten de ontwerppraktijk die het veranderinitiatief mede vormgeven inzicht in wat er al gebeurt in de onderwijspraktijk, zodat initiatieven die aansluiten bij het veranderinitiatief worden ondersteund en waardevolle elementen behouden blijven (D3).*
6. *De innovatiemanager adviseert de lijnmanager om ontwikkelaars te faciliteren te gaan experimenteren met veranderingen in hun onderwijspraktijk passend bij het veranderinitiatief, zodat uitwerkingen van onderwijs in lijn met het veranderinitiatief worden gerealiseerd (D5).*
7. *De innovatiemanager communiceert zijn rolopvatting en maakt een overzicht van de ontwikkelstappen in de onderwijsinnovatie, zodat ontwikkelaars weten wat er is gebeurd, wat nu van hen wordt verwacht en wat nog gaat komen (LH4).*
8. *De innovatiemanager maakt duidelijke afspraken over de besluitvorming tussen management, innovatiemanager en ontwikkelaars, stemt de stijl waarmee besluiten worden genomen af op de taakvolwassenheid van het team en betrekt ontwikkelaars bij de besluitvorming door inspraak te geven in ontwikkelstappen, zodat er sociaal commitment ontstaat over de ontwikkelstappen (LH5).*
9. *De innovatiemanager stimuleert het middenmanagement, zoals opleidingsmanager of teamleiders of een groep sturende docenten om (1) verbindingen te maken tussen ontwikkelaars en actoren buiten de ontwerppraktijk en (2) een hitteschild te vormen voor prikkels van actoren van buiten de ontwerppraktijk van docenten, zodat ontwikkelaars ruimte hebben om onderwijs te innoveren (D4).*
10. *De innovatiemanager adviseert de lijnmanager voldoende tijd te reserveren in de taakstelling van ontwikkelaars en organiseert werkbijeenkomsten op externe locaties, zodat ontwikkelaars zonder afgeleid te worden onderwijs kunnen ontwikkelen en er eigenaarschap ontstaat bij de ontwikkelaars over de onderwijsuitvoering (D7 & LH3).*
11. *De innovatiemanager organiseert samenwerking met de beroepspraktijk met een open communicatie tussen verschillende betrokken actoren en houdt rekening met verschillen in werkprocessen tussen vertegenwoordigers uit het onderwijs en beroepenveld, zodat er afstemming is tussen beide partijen over de manier waarop het onderwijs wordt uitgewerkt (LH8).*
12. *De innovatiemanager zorgt voor afstemming van beelden tussen actoren, gericht naar een gezamenlijk beeld, zodat vanuit een overeenkomstig beeld wordt gebouwd aan het nieuwe onderwijs (D8).*
13. *De innovatiemanager zorgt voor een systeem, waarin de verschillende groepen actoren communiceren, zodat betekenis en taal tussen actoren onderling wordt afgestemd (D11).*

14. *De innovatiemanager vraagt ontwikkelaars wat ze willen veranderen in hun onderwijs en hoe ze dat denken aan te pakken, zodat eigenaarschap over de uitwerking van de innovatie in de onderwijspraktijk bij docenten blijft (D6).*
15. *De innovatiemanager onderzoekt of ontwikkelaars in de ontwerppraktijk bezwaren hebben tegen de onderwijsinnovatie en of ze in staat zijn om binnen de onderwijskundige kaders nieuw onderwijs te ontwerpen, organiseert ondersteuning en past de ontwikkelvolgorde aan, zodat ontwikkelaars geen barrières ervaren om aan de slag gaan te gaan met het veranderinitiatief in de ontwerppraktijk (LH2).*
16. *De innovatiemanager zet deskundigen met specifieke competenties in om ontwikkelaars te ondersteunen bij realisatie van nieuw onderwijs of afstemming tussen actorengroepen te bewerkstelligen, zodat specifieke activiteiten of inzichten ervoor zorgen dat de ontwikkelaars doorgaan met het innoveren van het onderwijs (LH1).*
17. *De innovatiemanager stimuleert tippers hun verbindende rol te pakken, door hen te laten aangeven wat hen drijft en het hen gemakkelijker te maken die rol te spelen (D9).*
18. *De innovatiemanager onderzoekt wat er goed ging in de voorafgaande onderwijsinnovatie voordat het innovatieproces wordt opgeschaald of elders start en past de werkprocessen aan de nieuwe betrokken actoren aan, zodat ook daar het enthousiasme om met de innovatie aan de slag te gaan optreedt (LH6).*

De vraag is nu wat de waarde is van die 18 werkregels voor de set van werkregels voor innovatiemanagers die een onderwijsinnovatie benaderen vanuit een multi-actor perspectief. Zijn dit de werkregels waar een innovatiemanager mee werkt, of zit er nog bias vanuit een lineair perspectief in vermengd. Om antwoord te geven op die vraag zijn de uitkomsten vergeleken met de principes van het dynamisch multi-actor perspectief.

8.3 WERKREGELS BESCHOUWD VANUIT EEN DYNAMISCH MULTI-ACTOR PERSPECTIEF

Om een generieke oriëntatiebasis te ontwikkelen voor innovatiemanagers die onderwijsinnovatie benaderen vanuit een dynamisch multi-actor perspectief is onderzocht of de set werkregels past bij de uitgangspunten van dit perspectief. Het dynamisch multi-actor perspectief op onderwijsinnovatie is in hoofdstuk 2 gedefinieerd als: "*een dynamisch geheel van actoren die wederzijds afhankelijk zijn, een onderlinge variëteit kennen, en zich relatief gesloten opstellen ten opzichte van elkaar kunnen opstellen*". (De Bruijn & Ten Heuvelhof, 2007, p21). Voor de uitwerking van het dynamisch multi-actor perspectief zijn de vier uitgangspunten van De Bruijn en Ten Heuvelhof

(2007) gebruikt: pluriformiteit, wederzijdse afhankelijkheden, geslotenheid voor hiërarchische signalen en dynamiek. De werkregels zijn geanalyseerd op deze vier kenmerken. Alleen de werkregels die passen bij het dynamisch multi-actor perspectief worden opgenomen in de definitieve set werkregels.

Pluriformiteit in de werkregels

Met *pluriformiteit* wordt bedoeld dat meerdere actoren met verschillende invalshoeken betrokken zijn die invloed uitoefenen op het verloop van de onderwijsinnovatie. In onderwijsinnovatie zijn veel verschillende actoren actief. De belangen tussen de actoren kunnen uiteenlopen en actoren gebruiken verschillende machtsmiddelen om hun belang te dienen. Ook gaan actoren relaties aan met elkaar, relaties die niet altijd door de top zijn te overzien. Dus wordt het onduidelijk wat er gebeurt met interventies vanuit de top.

Pluriformiteit wordt teruggevonden in alle werkregels. Bij iedere werkregel zijn meerdere actoren of actorengroepen actief en de werkregel is gericht op afstemming tussen actoren. De innovatiemanager is in alle werkregels actief. In bijna de helft van de werkregels organiseert de innovatiemanager inzet van een actorengroep dat gedrag uitlokt van een tweede actorengroep (werkregel 1, 2, 3, 5, 6, 9, 16, 17). In werkregel 9 zijn zelfs drie actorengroepen verwerkt. In die werkregel zorgt de innovatiemanager voor gedrag bij middenmanagent, zodat docenten ruimte hebben en initiatieven van externen worden gemodereerd. In een aantal werkregels is naast de innovatiemanager alleen de ontwikkelaar genoemd als actor (werkregel 4, 7, 10, 14, 15). Tenslotte is er een aantal werkregels waarin meer dan drie actoren betrokken zijn (werkregel 12, 13, 18). In die werkregels gaat het om afstemming in betekenisgeving bij alle betrokken actorengroepen door te richten op een gezamenlijk beeld (werkregel 12), door een systeem te ontwikkelen waarin communicatie plaatsvindt (werkregel 13) en inrichten van een werkproces met nieuwe actoren na opschaling (werkregel 18).

Kortom, alle werkregels verdisconteren dat meerdere actoren elkaar beïnvloeden en voldoen daarmee aan pluriformiteit, als element van het dynamisch multi-actor perspectief.

Wederzijdse afhankelijkheden in de werkregels

Met *wederzijdse afhankelijkheid* wordt gedoeld op het samenspel tussen verschillende actorengroepen noodzakelijk om een volgende ontwikkelstap te maken in de onderwijsinnovatie, terwijl ieder voor zich die stap niet kon maken. Het samenspel tussen de actorengroepen leidt, mits goed uitgevoerd, tot continuïteit in de ontwik-

kelcyclus. Om de wederzijdse afhankelijkheid te begrijpen, wordt onderzocht welke mechanismen er in het samenspel zijn te vinden. De manier waarop de wederzijdse afhankelijkheid wordt aangezet is via vijf mechanismen: gedrag van andere actoren, duidelijkheid creëren, bieden van ruimte, afstemmen van taal en beelden en inzet van externen. Het gevolg is dat het gedrag van actoren zodanig is dat continuïteit in de ontwikkelcyclus kan worden verwacht.

Het eerste mechanisme is gericht op het in gang zetten van actoren, waardoor het voor ontwikkelaars in de ontwerppraktijk mogelijk wordt gedrag te ontwikkelen dat ten goede komt aan de ontwikkelcyclus. Dit gebeurt in werkregel 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 11, 16, 17. In die werkregels wordt een actor van buiten de ontwerppraktijk door de innovatiemanager aangespoord om een bepaalde activiteit te ontwikkelen. Van die activiteit is in dit onderzoek gebleken dat het de ontwikkelaar in de ontwerppraktijk mogelijk maakt aan de slag te gaan met het veranderen van de onderwijsuitvoering.

Het tweede mechanisme in een aantal werkregels is gericht op het creëren van duidelijkheid. De duidelijkheid betreft het veranderinitiatief (werkregel 1), duidelijkheid over de op te leveren producten in de loop van de onderwijsinnovatie (werkregel 7) en duidelijkheid over de besluitvorming tussen innovatiemanager, lijnmanager en docenten (werkregel 8). Door de duidelijkheid ontstaat bereidheid om onderwijs te ontwikkelen in aansluiting met het veranderinitiatief.

Het derde mechanisme is het bieden van tijd en ruimte aan ontwikkelaars in de ontwerppraktijk. Dit is het geval in werkregel 6, 9, 10. Uit dit onderzoek blijkt dat ruimte voor ontwikkelaars om met het veranderinitiatief aan de slag te gaan, zowel in tijd als door te werken op een externe locatie, een belangrijke voorwaarde is om tot veranderingen te komen in de onderwijsuitvoering.

Het vierde mechanisme is om afstemming te vinden in taal en beelden. Hierop wordt aangestuurd in werkregel 1, 4, 12, 13, 14, 17. In dit onderzoek blijkt dat afstemmen van beelden een voorwaarde is om de activiteit in de ontwerppraktijk in lijn te krijgen met het veranderinitiatief.

Het vijfde mechanisme is dat door de inzet van externen het gedrag van docenten wordt beïnvloed ten gunste van de ontwikkelcyclus (werkregel 1, 10, 12, 15). Door samenwerking met externen in te zetten op organisatieniveau, of door externe deskundigen toe te voegen aan de ontwerppraktijk van docenten verandert gedrag van ontwikkelaars in de ontwerppraktijk. Die verandering leidt tot continuïteit in de ontwikkelcyclus.

Kortom, alle werkregels voldoen aan het kenmerk wederzijdse afhankelijkheid, als element van een benadering van onderwijsinnovatie uitgaande van het dynamische multi-actor perspectief. In de wederzijdse afhankelijkheid zijn vijf mechanismen onderscheiden waar de werkregels op inspelen.

Geslotenheid voor hiërarchische signalen in de werkregels

Met *gesloten voor hiërarchische signalen* wordt bedoeld dat niet een actor die hoger geplaatst is in de organisatiestructuur kan bepalen wat lager geplaatsten doen, maar continuïteit ontstaat door afstemming, onderlinge verkenningen en elkaar begrijpen. De geslotenheid in de hiërarchie staat tegenover de openheid. In een onderwijsinnovatie die wordt benaderd vanuit het lineaire single actor perspectief denkt een actor anderen te kunnen beïnvloeden op machtsbasis. Dat werkt meestal niet in een benadering van onderwijsinnovatie gebaseerd op een dynamisch multi-actor perspectief. Dan blijken actoren zich gesloten op te stellen door zich bijvoorbeeld te verzetten tegen het veranderinitiatief. De werkregels zijn onderzocht op tekenen van geslotenheid voor hiërarchische signalen.

In geen van de werkregels zit hiërarchische sturing, een beoogde doorwerking van boven naar beneden. De meerderheid van de werkregels gaan over organiseren of stimuleren van communicatie, afstemming van beelden en taal, bij elkaar brengen van actoren. De actie in de werkregels gaan er niet vanuit dat een actor(groep) iets oplegt aan een andere actor(groep). Dat is te zien in de formuleringen zoals: creëer samenwerkingsactiviteiten, faciliteer voorlopers, biedt inzicht, stimuleer om verbindingen te maken, voeg ondersteuning toe. De acties zijn eerder stimulerend, faciliterend en uitnodigend dan dwingend of voortschrijvend.

Kortom, alle werkregels voldoen aan het kenmerk gesloten voor hiërarchie. In geen van de werkregels zijn sporen van voorschrijvend gedrag van de ene actor(groep) voor de andere actor(groep). De formuleringen zijn eerder open, faciliterend en uitnodigend en gericht op afstemmen tussen actorengroepen.

Dynamiek in de werkregels

Met *dynamiek* is bedoeld dat het verloop van de onderwijsinnovatie niet voorspelbaar is. De manier waarop het traject gaat, wordt bepaald door invloeden van diverse actoren. Het exacte verloop is niet planbaar, zoals wel wordt verondersteld in een lineair perspectief op onderwijsinnovatie.

De werkregels worden onderzocht op de vraag of zij dynamiek verdisconteren. Daarbij is onderzocht of de werkregels een actie-reactie verband veronderstellen,

zoals in het lineaire single actor perspectief het geval is. Of dat er juist ruimte is voor een ander verloop van de innovatie, zoals in een dynamisch multi-actor perspectief. De werkregels hebben voornamelijk het karakter van een impuls, waarbij de beoogde reactie een procesmatige is. Nemen we bijvoorbeeld werkregel 1:“ Laat het (hoger) management - na raadpleging van ontwikkelaars - een duidelijke en eenduidig veranderinitiatief verkondigen, met een duidelijke aanleiding, doelstelling en criteria voor de uitwerking”. In de werkregel wordt initiatief genomen door de innovatiemanager, die een manager verzoekt ontwikkelaars te raadplegen en een duidelijke veranderinitiatief te verkondigen, wat voldoet aan een aantal criteria. Het gevolg, oftewel de reactie die dit teweeg brengt bij de andere actoren wordt open gelaten. Op basis van dit onderzoek is de veronderstelling dat deze actie leidt tot besef bij de ontwikkelaars in de ontwerppraktijk dat de innovatie ertoe doet. Ook in alle andere werkregels is wel de actie, maar niet de reactie van andere actoren gedefinieerd, zoals wel het geval zou zijn als gedacht wordt vanuit het lineaire single actor perspectief. De actie en de actor zijn tamelijk precies geformuleerd, maar er is ruimte gelaten voor de manier waarop andere actoren kunnen reageren.

Kortom, alle werkregels voldoen aan het kenmerk dynamiek. In geen van de werkregels zijn noties dat de actie van de ene actor(groep) voorschrijft welke reactie plaatsvindt bij de andere actor(groep). Er is dus ruimte voor de reactie van de andere actorgroep, waarmee er geen voorspelbaar verloop wordt georganiseerd. De formuleringen zijn eerder een duidelijk initiatief van de innovatiemanager, waardoor er beweging ontstaat bij andere actoren, waarmee continuïteit wordt verondersteld. Echter, wat die beweging bij andere actoren inhoudt wordt niet vastgelegd in de werkregels.

Voldoen de werkregels aan het dynamische multi-actor perspectief

De toets van de werkregels aan het dynamisch multi-actor perspectief had als doel om te komen tot een definitieve set werkregels. De conclusie is dat alle 18 werkregels passen bij onderwijsinnovatie dat wordt benaderd vanuit een dynamisch multi-actor perspectief. Alle werkregels gaan uit van pluriformiteit van actoren, wederzijdse afhankelijkheid tussen de actoren, zijn gesloten voor hiërarchie tussen actoren en hebben ruimte voor dynamiek doordat de reacties van actoren niet vooraf zijn geregisseerd.

Met de set van 18 werkregels heeft de innovatiemanager handvatten om in te grijpen in het verloop van onderwijsinnovaties. Om te komen tot een oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels is de vraag wat de samenhang is tussen de werkregels. In de volgende paragraaf wordt de samenhang tussen de werkregels nader verkend.

8.4 EEN ORDENINGSKADER VAN DE WERKREGELS

Een generieke oriëntatiebasis waarmee innovatiemanagers het verloop van onderwijsinnovatie beïnvloeden bestaat uit een set van samenhangende en onderbouwde werkregels. Om te komen tot een oriëntatiebasis waarin de samenhang tussen de werkregels blijkt wordt naar een ordeningskader gezocht voor de ontworpen werkregels. Het conceptueel kader metn de ontwikkelcyclus van Van Delden (2009) biedt een eerste ordening. Een nadere verkenning van hoe die cyclus zich afspeelt in onderwijsinnovaties kan helpen bij het begrijpen van de samenhang tussen de werkregels. In de *learning histories* is onderzocht of er een verloop is te ontdekken in de onderwijsinnovaties. Op basis de voorbeelden uit het *learning history* onderzoek is een ordeningskader af te leiden.

In *learning history* 1 zijn een viertal rondes te onderscheiden. In een eerste ronde werkten externen samen met een groep voorlopers die het veranderinitiatief oppakten. Zij deelden de opgedane kennis over het maken van een *blended learning* leeromgeving met andere ontwikkelaars en zetten anderen aan om in de ontwerppraktijk aan de slag te gaan. Belangstelling van het management maakte deze ronde af en was de start van een volgende ronde, waarin het veranderinitiatief door het management werd doorgezet naar de rest van het instituut. In die tweede ronde werd de ontwerppraktijk aangevuld met een ondersteuner die de digitale leeromgeving op maat ontwikkelde. Dit leidde tot energie bij een groter wordende groep docenten die aan de slag gingen. Daarmee werd een derde ronde ingeleid: het enthousiasme van docenten was een signaal voor het management om de impuls kracht bij te zetten en zij formuleerde resultaatafspraken. In die derde ronde waren de reacties van ontwikkelaars in de ontwerppraktijk uiteenlopend. Een aantal docenten ging enthousiast aan de slag. Een andere deel van de docenten voelde zich niet competent. Een derde groep vond dat deze manier van onderwijs niet paste bij de doelen van hun onderwijs. In deze ronde zagen we dat docenten verschillend reageerden op het veranderinitiatief, wat leidde tot gebeurtenissen die duidden op continuïteit of stagnatie. In de vierde ronde werd het initiatief uitgebreid naar andere instituten in de hogeschool, wat door de bemoeienis van veel actoren tot stagnatie leidde.

Ook in *learning history* 2 zijn vier rondes te onderscheiden. In de eerste ronde werden externe ontwikkelingen door de opleidingsmanager doorgezet naar de interne organisatie. Zij tuigde een projectorganisatie op met een projectleider en een groep ontwikkelaars (blauwdrukgroep) die de samenwerking met belangrijke actoren uit het werkveld verkende. In de tweede ronde zette de blauwdrukgroep de contouren neer van het nieuwe programma. In die ronde ontstonden moeilijkheden

in termen van leiderschap, overzicht en besluitvorming. De derde ronde startte met een opdracht van de opleidingsmanager aan ontwikkelaars, waarin de afstemmingsproblematiek tussen actoren in verschillende impulsen duidelijk werd. Verder kwam de samenwerking met externen niet van de grond als gevolg van verschillen in werkprocessen, wat tot teleurstelling en stagnatie leidde in het innovatieproces. In de vierde ronde nam de projectleider afscheid nadat de contouren werden uitgewerkt, het eerste onderwijs vanuit het nieuwe ontwerp plaatsvond en het team voldoende competent geacht werd om zelfstandig aan het nieuwe programma verder te werken.

In *learning history* 3 zijn de vier rondes in het verloop van de onderwijsinnovatie opnieuw zichtbaar. In de eerste ronde werden de externe ontwikkelingen geïnventariseerd, als aanleiding voor een besluit tot onderwijsinnovatie. Het team kreeg een belangrijke stem in de keuze voor innovatie, in plaats van dat ze de innovatie als mededeling doorkreeg. In de tweede ronde werden de kaders gemaakt die leidend zijn voor de onderwijsinnovatie. Dit was mede mogelijk, doordat de opleidingsmanager anticipeerde op de innovatie en ontwikkelaars vrijmaakte. De projectleider gaf duidelijkheid doordat hij de stip op de horizon in beeld had en de weg er naartoe schetste, met ruimte voor andere routes. Opvallend was de besluitvorming in dit team, waarin iedereen inspraak had en men niet eerder doorging, voordat er consensus was bereikt. In de derde ronde vond een interessant moment plaats toen de ontwikkelaars de onderwijskundige concepten te ingewikkeld vonden. Zij werden door de projectleider gestimuleerd om te ontwikkelen vanuit hun onderwijspraktijk en later met begeleiding de vertaling te maken naar onderwijskundige concepten. In de vierde ronde waren de onderwijskundigen concepten klaar, zijn de eerste cursussen ontwikkeld en ontwikkelde het team verder aan andere studiejaren. Op dat moment verliet de projectleider de onderwijsinnovatie. Terwijl het risico van stagnatie op de loer lag, pakte het team juist de innovatie op, zet het meer naar zijn eigen hand en zette de onderwijsinnovatie verder.

We zoomen nog eens in op wat er gebeurt in de *learning histories* in de achtereenvolgende rondes om te komen tot een ordeningskader van onderwijsinnovatie. In alle drie de onderwijsinnovaties is een eerste ronde waarin het initiatief dat al ergens is geformuleerd verder vorm krijgt. In *learning history* 1 kreeg het initiatief vorm door vanuit een samenwerking met de praktijk docenten te overtuigen dat er wat moest gaan gebeuren. In *learning history* 2 door de samenwerking met de praktijk te verkennen en een projectorganisatie in te stellen. In *learning history* 3 wordt het initiatief via derden gespeeld. Dat wil zeggen, externen die zicht hebben op ontwikkelingen schetsen wat er in de buitenwereld gebeurde, waarna bewustwording ontstond voor de noodzaak van onderwijsinnovatie.

In termen van actoren wil een initiatiefnemer dat er wat gaat gebeuren in die ronde, dat docenten aan de gang gaan met de ideeën die hij heeft. De initiatiefnemer wil dat er eerste beweging ontstaat en dat verkenningen plaatsvinden in lijn met het veranderinitiatief. Deze eerste ronde van onderwijsinnovatie die in alle drie de innovaties terugkomt wordt geduid als: *Stimuleren van verkenningen*.

In alle drie de onderwijsinnovaties is een tweede ronde waarin men werkt aan afstemmen van beelden over de leeromgeving. Bij *learning history* 1 werden niet de kaders uitgewerkt, maar werd geëxperimenteerd met het vormgegeven van de digitale leeromgeving. Ondanks dat de dynamiek anders is, is het doel van deze ronde hetzelfde. Namelijk tot een uitwerking komen van de leeromgeving voor studenten. Wat de actoren doen is onderzoeken of ze tot overeenstemming komen in de beelden over de uiteindelijke leeromgeving. In *learning history* 2 en 3 herkennen we een ronde waarin het kader wordt ontwikkeld. Met het kader worden documenten bedoeld, waarin wordt beschreven op welke manier, volgens welke didactische principes, hoe de toetsing plaatsvindt en welke inhoudelijke thema's in het onderwijs aan de orde komen. Een niveau abstracter geformuleerd, worden hier de afspraken gemaakt over hoe het onderwijs eruit gaat zien. De tweede ronde van onderwijsinnovaties zoals wordt afleid van deze drie voorbeelden wordt geduid als: *Overeenstemming in beelden over de leeromgeving.*

In alle drie de onderwijsinnovaties is een derde ronde, waarin zichtbaar wordt wat er gebeurt in de ontwerppraktijk. In deze ronde zijn de ontwikkelaars in de ontwerppraktijk aan de slag. De dynamiek is niet steeds hetzelfde. In *learning history* 1 was een deel van de docenten bereid om het onderwijs te veranderen in lijn met het veranderinitiatief en voelde zich competent. Maar ook waren er docenten die zich niet competent voelden of niet bereid waren om met het veranderinitiatief aan de slag te gaan. Het gevolg was dat een deel van de docenten actief aan het ontwerpen is, terwijl anderen ondersteuning nodig hadden of manieren uitwerkten om niet met de veranderinitiatief aan de slag te gaan. In *learning history* 2 staan de docententeams klaar om te ontwikkelen, maar voor hen was niet duidelijk van welke kaders zij moesten uitgaan, omdat communicatie en besluitvorming onduidelijk was. In *learning history* 3 werkten docententeams aan nieuwe cursussen. Een deel van de docenten werkte daarbij volgens opdracht, uitgaande van de onderwijskundige kaders. De andere dynamiek in *learning history* 3 was dat een aantal docenten de kaders te abstract vond. Die docenten ontwikkelden onderwijs vanuit hun beelden over wat is afgesproken en zoeken later aansluiting bij de kaders zoals ontwikkeld in ronde 2.

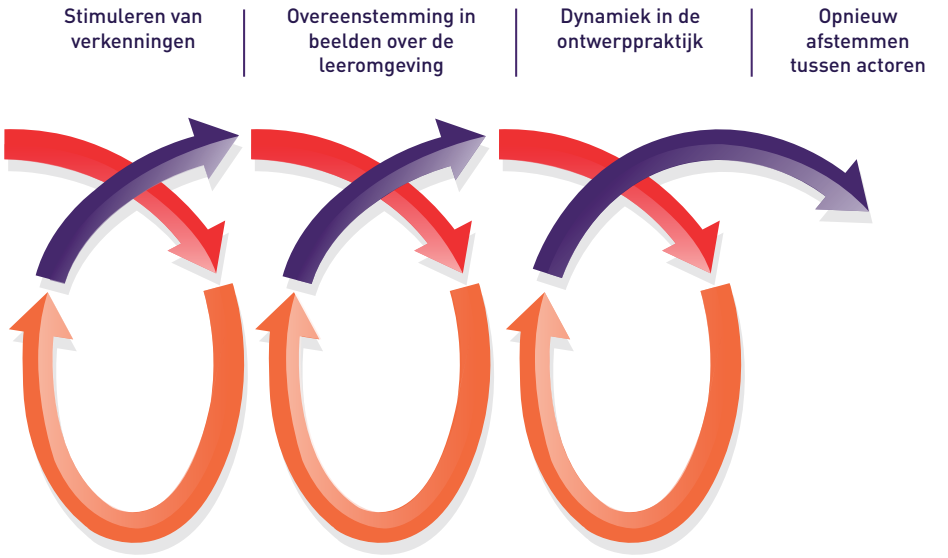
In de derde ronde gaat het steeds over het maken van onderwijs in de ontwerppraktijk afgestemd op de beelden die er zijn van de leeromgeving, zoals de zijn

gecreëerd in ronde 2. De derde ronde zoals is afgeleid van deze drie voorbeelden wordt geduid als: *Dynamiek in de ontwerppraktijk.*

In alle drie de onderwijsinnovaties zien we de start van een vierde ronde waarin de actoren opnieuw afstemmen. In *learning history* 1 ging het proces van de onderwijsinnovatie naar een ander niveau. Het succes van de innovatie bleef niet ongezien. De digitale leeromgeving werd de standaard voor de hogeschool. Bij *learning history* 2 nam de projectleider afscheid op het moment dat de onderwijsinnovatie weliswaar nog niet was afgerond, maar het team voldoende competent was om de innovatie tot een goed einde te brengen. Ook In *learning history* 3 ging het proces naar een ander niveau. De cursussen waren ontwikkeld voor een deel van het onderwijs. Voor andere studiejaren werd het onderwijs nog ontwikkeld. Op dat moment kreeg de projectleider een andere functie. Wat de *learning histories* in de start van deze vierde ronde gemeen hebben is dat de contouren staan, een deel van het onderwijs is ontwikkeld volgens die contouren, de eerste cursussen draaien en dat er nu een nieuw stadium is aangebroken. In dat stadium zijn andere actoren betrokken, start de afstemming in beelden opnieuw. De start van deze vierde ronde wordt geduid als: *Opnieuw afstemmen tussen actoren*.

Het voert te ver voor dit onderzoek om te volgen wat er daarna in de ontwerppraktijk gebeurt en hoe dat is uit te drukken in termen van continuïteit of stagnatie, maar wat opvalt, is dat de innovatie niet opnieuw start bij ronde 1, maar dat de volgende groep ontwikkelaar vrij snel doorpakt naar ronde 3, waarin de kernactiviteit is om daadwerkelijke nieuw onderwijs te ontwikkelen. Daarbij worden de eerste twee rondes waarin verkend tot welke resultaten de onderwijsinnovatie moet leiden en het delen van beelden die hierover bestaan tussen betrokkenen nagenoeg overgeslagen.

Concluderend, met behulp van de ontwikkelcyclus zoals Van Delden (2009), zien we dat in de drie voorbeelden van onderwijsinnovaties de ontwikkelcyclus - waarin initiële, activistische en verbindende impulsen ontstaan, of uitblijven – vier keer plaatsvindt. De vierde ronde beperkt zich in dit onderzoek tot de intentionele impuls, van de overige impulsen bestaat alleen een indruk. We duiden die vier ontwikkelcycli als vier verschillende rondes in onderwijsinnovatie. Deze vier rondes bieden een ordeningskader waarmee de samenhang tussen de werkregels kan worden beschreven. Een spiraalvormige schematisering met vier rondes die het verloop van een onderwijsinnovatie schetsen, lijkt een kansrijke ordeningskader voor de werkregels (Figuur 6).



Figuur 6.
Een ordeningskader van het verloop van onderwijsinnovatie in vier rondes. De pijlen staan voor de impuls in de ontwikkelcyclus, namelijk intentionele (rood), activistische (oranje) en verbindende impuls (paars).

8.5 GENERIEKE ORIËNTATIEBASIS VOOR INNOVATIEMANAGERS

Om te komen tot een ontwerp van de definitieve oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels wordt onderzocht of de werkregels zijn te ordenen met de vier rondes in onderwijsinnovatie: *stimuleren van verkenningen*, *overeenstemming in beelden over de leeromgeving*, *dynamiek in de ontwerppraktijk en opnieuw afstemmen tussen actoren*. Elke ronde representeert een ontwikkelcyclus met de achtereenvolgende intentionele, activistische en verbindende impulsen. Nu wordt ingezoomd op welke werkregels, waar in het verloop van onderwijsinnovatie worden ingezet om de continuïteit in het innovatieproces te beïnvloeden en stagnatie te voorkomen. De voorbeelden van onderwijsinnovaties zoals beschreven in de *learning histories* zijn gebruikt om te illustreren hoe de werkregels worden ingezet.

Eerste ronde: stimuleren van verkenningen

In de voorbeelden van onderwijsinnovatie werden in de eerste ronde, *stimuleren van verkenningen,* werkregel 1-3 ingezet om de continuïteit in de onderwijsinnovatie te realiseren of stagnatie te voorkomen. De innovatie startte in alle voorbeelden met het uitzetten van een veranderinitiatief door het management (werkregel 1). In werkregel 1 is verdisconteerd dat er afstemming plaatsvindt tussen management

en ontwikkelaars. In *learning history* 2 en 3 vond afstemming plaats tussen management en ontwikkelaars, voordat de impuls tot stand kwam. In beide *learning histories* zette het management een eenduidige impuls uit op basis van een gedegen analyse. Bovendien zagen we in *learning history* 1, dat samenwerking met externe partijen leidde tot een versnelling aan de innovatie, doordat voorlopers de impuls oppakten nadat samenwerking met externen werd aangekondigd (werkregel 2). In de andere *leaning histories* waren ook voorlopers aanwijsbaar, maar was het niet de samenwerking met externen die leidde tot een groepje voorlopers. In die *learning histories* werden groepjes voorlopers aangewezen en georganiseerd in de vorm van een blauwdrukgroep *(learning history 2)* en een herontwerpgroep *(learning history 3*). Ook zij deden voorwerk door een verkenning te doen van het nieuwe curriculum. Kennelijk is de rol die voorlopers hadden, al dan niet als gevolg van samenwerking met externen hier een belangrijk element om continuïteit te organiseren. In *learning history* 1 zagen we dat belangstelling van het management voor de resultaten van een aantal ontwikkelaars die hun cursussen hadden vormgegeven volgens de principes van *blended* leren leidde tot het ontwikkelen van een cursus voor ontwikkelaars die ook aan de gang wilden met deze innovatie (werkregel 3). Management zelf greep de successen aan om het veranderinitiatief door te zetten breder in de onderwijsorganisatie. In *learning history* 2 vonden we hoe gebrek aan vertrouwen van de manager in de ontwikkelaars leidde tot verslagenheid bij de ontwerpers, waardoor stagnatie ontstond in de ontwikkelcyclus. De belangstelling was dus een belangrijk aspect om de ontwikkelcyclus door te laten gaan. Als deze eerste ronde goed werd doorlopen volgt de volgende ronde, waarin andere werkregels het verloop beïnvloeden.

Tweede ronde: overeenstemming in beelden over de leeromgeving

In de tweede ronde van onderwijsinnovatie, *overeenstemming in beelden over de leeromgeving*, werden de werkregels 4-11 ingezet om continuïteit in de ontwikkelcyclus te realiseren. In *learning history* 2 en 3 zagen we dat deze ronde zich kenmerkte door het uittekenen van het beeld van de innovatie over het curriculum dat ontwikkeld werd. In *learning history* 2 en 3 leidden uitwerken van onderwijskundige kaders, ontwikkelstappen van de innovatie en de manier waarop besluitvorming plaatsvond tot continuïteit, of ontbreken hiervan tot stagnatie. Interessant was wat er gebeurde in *learning history* 1. In *learning history* 1 vond de tweede ronde wel plaats, ware het niet dat deze maar weinig aandacht kreeg. Weliswaar was er een veranderinitiatief uitgezet dat weerslag had op de breedte van de organisatie, maar de volgende werkregels waren nauwelijks aan de orde. Het leek erop dat door de haast die het management had deze ronde werd overgeslagen en dat verwacht werd dat docenten direct aan de slag gaan in de ontwerppraktijk met het uitvoeren van de verandering. Het management haalde nauwelijks beelden op uit de ontwerppraktijk en docenten

werd vooral meegedeeld dat er geïnnoveerd gaat worden. De besluitvorming lag bij het management. Het overslaan van deze ronde gepaard gaande met grote haast had tot gevolg dat er aanvankelijk weinig aandacht was voor bezwaren die verschillende docenten hadden over de onderwijsinnovatie.

In *learning history* 3 zagen we dat het veranderinitiatief tot stand kwam vanuit de inbreng van de ontwikkelaars. Ook in *learning history* 2 zagen we dat het veranderinitiatief aansloot bij de ervaringen van ontwikkelaars. Daar ontstond continuïteit op de overgang van de intentionele naar de activistische impuls (werkregel 4). In *learning history* 3 werd weinig aandacht besteed aan de afstemming met ontwikkelaars. Daar zagen we een veel grilliger verloop door verschillende reacties van ontwikkelaars op het veranderinitiatief. In *learning history* 3 verkenden ontwikkelaars eerst wat er al is wanneer ze gericht keuzes maken over wat ontworpen gaat worden (werkregel 5). In *learning history* 2 switchte de manager in stijlen, wat leidde tot verwarring bij het team. Dat team pakte niet het initiatief om aan de gang te gaan in de ontwerppraktijk, maar schoot in een afwachtende stand; een reflex die lijkt te zijn geconditioneerd in de afgelopen jaren van onzekerheid als gevolg van voortdurende wisselingen in management (werkregel 6). In *learning history* 2 zagen we dat onduidelijkheid over de rol van de innovatiemanager, die zichzelf ziet als procesbegeleider, terwijl het team ontwikkelaars verwachtte dat zij de onderwijskundig architect was die de inhoudelijke en onderwijskundige lijnen uitzet, leidde tot stagnatie. Helderheid over deze rol had stagnatie kunnen voorkomen (werkregel 7). Onduidelijkheid over besluitvorming leidde ertoe dat geen ontwikkelstap wordt geborgd, waardoor de ronde zich steeds herhaalt. In *learning history* 3 gebeurde het tegengestelde. Daar hadden de opleidingsmanager en de projectleider heldere afspraken over aansturing, pakte het team de regie onder aanvoering van de projectleider en werd ieder besluit gezamenlijk genomen, waardoor terugval werd voorkomen (werkregel 8). In *learning history* 3 zagen we dat de innovatiemanager de samenwerking met de opleidingsmanager zo organiseerde dat deze zich niet met de ontwikkelaars bemoeide. Ook werden vernieuwde inzichten eerst besproken in de herontwerpgroep en gingen dan pas als nodig naar de ontwikkelaars. Door deze benadering hadden de ontwikkelaars ruimte om te ontwikkelen, zonder tussentijdse interventies (werkregel 9). Een mooi voorbeeld van het vrijmaken van ontwikkelaars zagen we eveneens in *learning history* 3. Voorafgaand aan de onderwijsinnovatie was kritisch onderzocht waar in het programma ruimte kon worden gemaakt en werden overbodige onderdelen geschrapt. Daardoor kwam formatie vrij die werd ingezet om ontwikkelaars in te zetten om onderwijs te innoveren (werkregel 10). In *learning history* 2 en 3 was het effect merkbaar van een overzicht in ontwikkelstappen. In *learning history* 3 was dat overzicht juist wel goed geregeld en juist die regie op het

proces leidde bij ontwikkelaars tot merkbaar enthousiasme. In *learning history* 2 ontbrak zo een overzicht. Het gevolg was dat docenten inactief werden en afwachten op wat ging komen. In *learning history* 2 bleek dat ontwikkelaars loskwamen van hun dagelijkse werk en ongestoord konden werken aan de onderwijsinnovatie. *Learning history* 3 toonde een interessante manier waarop ontwikkeltijd voor docenten is gecreëerd doordat zij ruimte maakten om het primair proces door te snijden op overtollige onderdelen. In *learning history* 2 bleek dat samenwerking met het beroepenveld, wat een voorwaarde voor succes was in die onderwijsinnovatie, niet op gang kwam doordat er geen geschikte samenwerkingsvorm werd gevonden. Stagnatie in de ontwikkelcyclus was het gevolg. Een geschikte samenwerking met het beroepenveld had deze stagnatie kunnen voorkomen (werkregel 11).

Derde ronde: de dynamiek in de ontwerppraktijk

In de derde ronde van de onderwijsinnovatie, *de dynamiek in de ontwerppraktijk,* werden werkregels 12-17 ingezet om continuïteit in de ontwikkelcyclus te realiseren. In de *learning histories* was niet zo expliciet sprake van een beeld, waardoor afstemming ontstaat tussen actoren. In een andere deelstudie, de exploratieve *casestudie*, kwam de inzet van een beeld, in dat geval een ster die symbool stond voor de kwaliteiten die een student ontwikkelt in de cursus, de continuïteit in de onderwijsinnovatie ten goede. Een overkoepelend beeld in exploratieve casestudie hielp om afstemming te organiseren tussen actorengroepen (werkregel 12). In de *learning histories* ontbrak een overkoepelend inhoudelijk beeld. Afstemming op basis van een gezamenlijk beeld ontbrak dan ook in de *learning histories*. In *learning history* 3 bleek dat het overzicht van de ontwikkelstappen een dergelijke functie had voor de betrokkenen, zij het dat dat meer voor het innovatieproces gold, dan voor de inhoud waartoe men opleidde. Ontwikkelaars hadden behoefte aan duidelijkheid van het speelveld waarbinnen zij hun onderwijs vormgaven. In *learning history 2* leidde onduidelijkheid over wat al was ontwikkeld, de kaders waarmee werd gewerkt en eventuele formats waaraan moest worden voldaan, tot verwarring en stagnatie. Een systeem werd gemist waarin documenten zijn terug te vinden, waarin de voortgang werd gerapporteerd en gediscussieerd kon worden over de onderwijsinnovatie (werkregel 13). In andere onderwijsinnovaties waar dit wel was, werd dat niet als opvallende meerwaarde voor de continuïteit genoemd. Kennelijk werd het gemis van een systeem waarin de communicatie over de onderwijsinnovatie plaatsvond pas gemerkt als het er niet was of was het bestaan ervan een geruststellende gedachte voor ontwikkelaars. In de opmerkelijke resultaten in de *learning histories* werden geen opmerkelijke resultaten gevonden, waaruit kon worden opgemaakt dat ontwikkelaars werd gevraagd wat zij wilden veranderen aan het onderwijs op basis van hun ervaringen (werkregel 14). Van deze werkregel werd verwacht dat die bijdroeg

aan de continuïteit in de activistische impuls in deze ronde, omdat het bijdroeg aan de eigenaarschap van ontwikkelaars, die het onderwijs uitwerkten binnen de afgesproken onderwijskundige kaders. Ondersteunen van docenten om hun onderwijsuitvoering te veranderen hielp continuïteit van de ontwikkelcyclus (werkregel 15). In *learning history* 3 loste de projectleider een situatie op waarin ontwikkelaars niet uit de voeten kunnen met het onderwijskundig model waarbinnen zij moesten werken. Hij liet ontwikkelaars aangeven wat ze wilden aanpakken en bewoog daarin mee. Later organiseerde hij onderwijskundige ondersteuning om de aansluiting tussen wat ontwikkelaars hadden gemaakt en de aansluiting met de onderwijskundige ideeën goed te beschrijven. In *learning history* 1 werd een voorbeeld getoond van wat er gebeurde als docenten niet werden geholpen hun onderwijs te veranderen. Bezwaren tegen de onderwijsinnovatie werden weggewuifd door het management. Opstand, micropolitiek en pocketveto's van docenten naar de onderwijsinnovatie waren het gevolg.

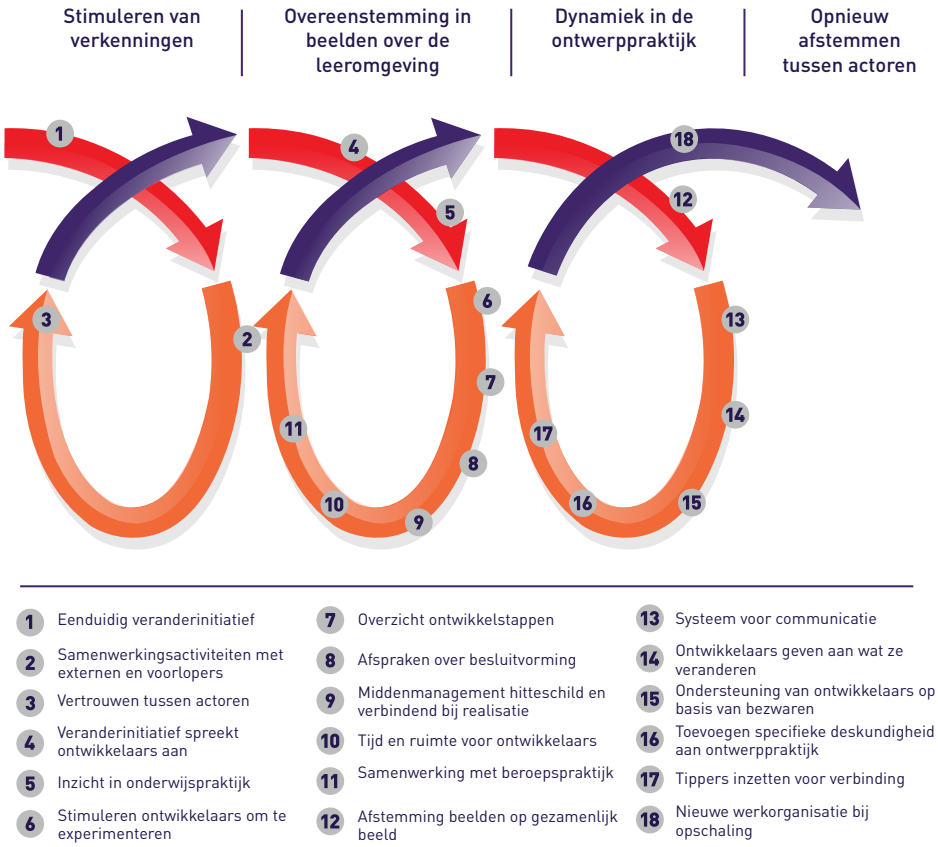
Aan de andere kant bleek slim inzetten van externen de continuïteit in de ontwikkelcyclus ten goede te komen (werkregel 16). In *learning histories* 1 en 2 was de inzet van externe deskundigen een significante versneller op het moment dat stagnatie dreigde. In *learning history* 1 leidde de toevoeging van een externe ontwerper aan de ontwerppraktijk tot het realiseren van didactische wensen bij docenten. De docenten ervaarden eigenaarschap en raakten enthousiast over de onderwijsinnovatie. In *learning history* 2 werd een toetsdeskundige ingevlogen, die met haar verhaal afstemming creëerde in het idee over toetsing tussen docenten en management. Die afstemming hief in dat voorbeeld stagnatie op.

Het verschijnsel tippers deed zich voor in *learning history* 3, waar de projectleider door een positie in de faculteit een positief beeld van de innovatie naar exogene veld uitstraalde en deskundigen wist te binden aan de ontwerppraktijk (werkregel 17). In de andere twee *learning histories* kwamen tippers niet terug.

Vierde ronde: opnieuw afstemmen tussen actoren

In de vierde ronde, *opnieuw afstemmen tussen actoren*, kreeg de innovatie op een andere manier vorm. Nadat het veranderinitiatief was omgewerkt tot een nieuwe onderwijsuitvoering komt een nieuwe dynamiek, namelijk opschalen en loslaten (werkregel 18). *Learning history* 1 bood een voorbeeld van wat er gebeurde als een succesvolle innovatie werd opgeschaald. Beleidsmakers en hoger management van de hogeschool stelden de succesvolle leeromgeving van deze innovatie beschikbaar voor de hele hogeschool, zonder dat de werkorganisatie op een passende manier werd aangepast. Het oorspronkelijke succes, als gevolg van korte lijnen tussen docenten

en ontwikkelaars van de omgeving verviel door de toename van het aantal betrokkenen en het enthousiasme van docenten nam zienderogen af. *Learning history 3* daarentegen gaf een voorbeeld van een succesvolle overdracht. De projectleider, die werd gezien als architect van het herontwerp, vertrekt. Ondanks dat het team zich moest herpakken, leidde zijn vertrek niet tot stagnatie in de onderwijsinnovatie. Integendeel, wat gebeurde, is dat het team de innovatie doorzette en heeft vormgegeven naar eigen inzicht, met de onderwijskundige kaders als gemeenschappelijk uitgangspunt.



Figuur 7.

Generieke oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels. Onderwijsinnovaties vinden plaats in vier rondes. De pijlen staan voor de impuls in de ontwikkelcyclus, namelijk intentionele (rood), activistische (oranje) en verbindende impuls (paars). De cijfers geven aan waar in het verloop van onderwijsinnovatie de werkregels invloed uitoefenen op de continuïteit.

De projectie van de werkregels op de rondes in onderwijsinnovatie leidt tot een generieke oriëntatiebasis (figuur 7). De generieke oriëntatiebasis heeft als doel om

de innovatiemanager te helpen inschatten in welke ronde de onderwijsinnovatie zich bevindt. Verder heeft de indeling als doel om de innovatiemanager te helpen kiezen welke werkregels in die ronde helpen om het verloop van het innovatieproces te beïnvloeden. De generieke oriëntatiebasis ondersteunt de innovatiemanager bij de keuze voor werkregels door te analyseren in welke ronde de onderwijsinnovatie zich bevindt, in welk deel continuïteit nodig is of stagnatie optreedt en een bijpassende werkregel te overwegen.

8.6 INVLOED VAN DE WERKREGELS OP DE ONTWIKKELENERGIE IN DE ONTWERPPRAKTIJK

De volgende onderzoeksstap in dit ontwerpgerichte onderzoek is de toets van de oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels in de praktijk. De vraag die wordt beantwoord is of aannemelijk kan worden gemaakt dat inzet van de oriëntatiebasis de ontwikkelenergie zo beïnvloedt dat continuïteit in de ontwikkelcyclus plaatsvindt.

Uit literatuurstudie in hoofdstuk 2 blijkt dat ontwikkelenergie vrijkomt als ontwikkelaars komen tot diepe leeractiviteiten, zoals samen onderwijs ontwikkelen, gezamenlijk reflecteren op hun opvattingen en deze bijstellen en elkaar feedback geven. De groepskenmerken "cohesie" en *"alignment"* zijn van invloed op het ontstaan van diepe leeractiviteiten. Ook "een inspirerend concept met heldere doelen die aansluiten bij ontwikkelaars" en ontwikkelaars die "zelf regie hebben over de onderwijsinnovatie" beïnvloedt de overgang van de intentionele naar de activistische impuls en daarmee de continuïteit van de ontwikkelcyclus. Andersom geredeneerd, ontbreken van "groepscohesie" of "*alignment*", of uitblijven van de overgang van de impulsen doordat een "inspirerend concept" of "zelfregie bij de ontwikkelaars" ontbreekt, vergroot de kans op "micropolitiek" van ontwikkelaars, wat leidt tot stagnatie in de ontwikkelcyclus. Het gevolg is dat een succesvolle innovatie van het onderwijs uitblijft.

De vraag in deze paragraaf is of aannemelijk kan worden gemaakt dat de oriëntatiebasis bijdraagt aan continuïteit of aan het voorkomen van stagnatie. Daarvoor wordt beschreven op welke manier werkregels bijdragen aan diepe leeractiviteiten, voorkomen van micropolitiek, *alignment* en cohesie van de groep ontwikkelaars, een aansprekend achterliggende concept en zelfregie bij ontwikkelaars. Daarnaast blijkt dat werkregels uit de oriëntatiebasis ook aansturen op een ander patroon, namelijk de afstemming tussen actorengroepen.

Diepe leeractiviteiten

Diepe leeractiviteiten bij ontwikkelaars leiden tot ontwikkelenergie en daarmee tot continuïteit in de ontwikkelcyclus. In geen van de werkregels worden sporen gevonden waaruit blijkt dat inzet van de werkregels direct leidt tot dieper leren bij ontwikkelaars. Wel leidt de inzet van een aantal werkregels indirect tot dieper leren, doordat het voorwaarden schept om te komen tot dieper leren. Werkregel 9 en 10 hebben indirect invloed, doordat ze ruimte maken voor de diepe leeractiviteiten en ontwikkelaars niet storen bij dat ontwikkelwerk. Werkregel 9 veronderstelt dat doordat een tussenlaag van managers de initiatieven van buiten tegenhoudt of gedoseerd doorgeeft aan het ontwerppraktijk, ontwikkelaars niet steeds worden afgeleid met nieuwe initiatieven, waardoor hun werk wordt verstoord. Werkregel 10 appelleert aan tijd en ruimte voor ontwikkelaars om met de type-2 activiteiten aan de slag te kunnen, zonder dat ze afgeleid worden door andere taken. Inzet van andere werkregels leidt tot een sfeer waar ontwikkelaars ruimte of vertrouwen krijgen om te komen tot diepe leeractiviteiten (werkregel 2, 3, 6). Een innovatiemanager organiseert de samenwerking met externen, of biedt ondersteuning aan ontwikkelaars, waardoor diepe leeractiviteiten plaatsvinden (werkregel 11, 15).

Kortom: de oriëntatiebasis draagt indirect bij aan diepe leeractiviteiten, door ruimte te maken voor dieper leren, actoren bijeen te brengen die bijdragen aan dieper leren en een sfeer te creëren waarin dieper leren kan plaatsvinden.

Voorkomen van micropolitiek

Ook zijn in de werkregels geen expliciete duidingen over het voorkomen van micropolitiek. Wel zijn er een aantal werkregels die wanneer ingezet logischerwijs micropolitiek kunnen voorkomen (werkregel 7, 8, 9, 10, 15 en 16). In werkregel 7 wordt door een overzicht van ontwikkelstappen voorkomen dat er onduidelijkheid ontstaat over wat ontwikkelaars moeten doen. We zagen in twee voorbeelden van onderwijsinnovaties hoe dit mechanisme werkte. In *learning history* 2 ontbrak het aan ontwikkelstappen, werden de ontwikkelaars passief en afwachtend en kwam nauwelijks ontwikkelenergie vrij. In *learning history* 3 gebeurt het tegenovergestelde. De innovatiemanager voorzag de ontwikkelaars van een overzicht in ontwikkelstappen, waarna ze wisten wat van hen werd verwacht, de route helder was en ze bleven op gang. Met werkregel 8 wordt micropolitiek voorkomen doordat iedereen zijn bezwaren kan aangegeven, mee mag denken over te nemen stappen en zijn bezwaren verdisconteerd ziet in de oplossing. Ook bij werkregel 9 wordt micropolitiek logischerwijs voorkomen. Doordat een tussenlaag voorkomt dat er allerlei spontane veranderinitiatieven worden toegevoegd, kan de ontwikkelaars gefocust blijven werken zonder afgeleid te worden. Datzelfde geldt voor werkregel 10, waar ontwikkelaars voldoende tijd en ruimte krijgen om met het veranderinitiatief aan de slag te gaan en

niet de ontwikkelenergie verliezen doordat allerlei andere taken in de weg staan. In werkregel 15 en 16 is het mechanisme dat er ondersteuning is van de ontwikkelaars op eventuele bezwaren en eventuele tekortschietende deskundigheid. Hierdoor blijft ontwikkelenergie vrijkomen in de ontwerppraktijk en vindt geen stagnatie plaats op dit deel van de ontwikkelcyclus.

Alignment

Alignment betreft de mate waarin de ontwikkelaars gelijkgestemd zijn over het uitvoeren van de taak. Meerdere werkregels doen een logische appel op gelijkgestemdheid in de ontwerppraktijk (Werkregel 8, 9, 10, 12, 13). Inzet van werkregel 8 beoogt *"alignment",* doordat sociaal commitment wordt georganiseerd in de besluitvorming. In *learning history* 3 blijft de innovatiemanager vragen naar eventuele bezwaren, wat leidde tot aanpassingen van de gekozen oplossingen. Dit herhaalde hij net zo lang totdat er commitment was over de gekozen oplossing. Door inzet van werkregel 9 en 10 worden de voorwaarden gecreëerd voor gelijkgestemdheid in de ontwikkelpraktijk, doordat ontwikkelaars ruimte krijgen om in de ontwerppraktijk te onderzoeken, te experimenteren en te komen tot oplossingen waar iedereen het over eens is. Werkregel 12 en 13 zijn gericht op het afstemmen van beelden, weliswaar niet alleen voor de ontwerppraktijk, maar voor het grotere geheel waar de ontwerppraktijk een onderdeel van is. Werkregel 12 maakt gebruik van een gezamenlijk beeld. Werkregel 13 zorgt voor afstemming door een communicatiesysteem in te richten, waarin afstemming tussen verschillende actorengroepen plaatsvindt.

Kortom: verschillende werkregels dragen bij aan de *alignment* tussen ontwikkelaars voor de taak waar ze voor staan.

Groepscohesie

De groepscohesie betreft de gelijkgestemdheid als gevolg van de samenstelling van de groep. Geen van de werkregels vertoont sporen dat de groepscohesie direct wordt beïnvloed. Wel lijken een aantal werkregels de groepscohesie indirect te beïnvloeden doordat afstemming plaatsvindt in beelden, zoals in werkregels 13 en 14. Werkregel 8 stuurt op een sociaal commitment, ware het niet dat dat lijkt te gaan over afstemming op de taak, dus *alignment* en minder over de cohesie in de groep. Kortom, ondanks dat de werkregels lijken te gaan over afstemming, lijkt de afstemming meer te gaan over afstemming op de taak *(alignment)* en minder over de gelijkgestemdheid in de groep.

Inspirerend concept

Een inspirerend concept dat ten grondslag ligt aan het veranderinitiatief draagt bij aan continuïteit. Werkregel 1 en 4 beïnvloeden de continuïteit door invloed uit te

oefenen op het inspirerend concept en de aansluiting van dat concept bij ontwikkelaars. Werkregel 1 gaat uit van een veranderinitiatief dat tot stand komt nadat afstemming is gezocht bij de ontwikkelaars. Ook in de formulering van werkregel 4 is opgenomen dat het veranderinitiatief is afgestemd met ontwikkelaars. Kortom, verschillende werkregels dragen bij aan een inspirerend concept dat ten grondslag ligt aan het veranderinitiatief.

Zelfregie bij ontwikkelaars

Zelfregie bij ontwikkelaars in de onderwijsinnovatie draagt bij aan de continuïteit in onderwijsinnovatie. Meerdere werkregels beïnvloeden de zelfregie bij de ontwikkelaars (werkregel 6, 8, 9, 10, 14 en 16). Bij inzet van werkregel 6 worden docenten gestimuleerd om te experimenteren met het veranderinitiatief, ingegeven door hun eigen ideeën. Bij werkregel 8 worden docenten betrokken bij de besluitvorming op basis van hun eigen ideeën. Bij werkregel 9 en 10 gaat het over het voldoende ruimte geven aan docenten om met hun eigen ideeën aan de slag te gaan. Bij werkregel 14 geven docenten zelf aan dat ze willen veranderen, ook daar hebben zij de regie. Werkregel 16 appelleert aan het ondersteunen van ontwikkelaars door specifieke competenties toe te voegen. Ondanks dat het geen garantie is op zelfregie bij de ontwikkelaars zagen we in *learning history* 1 hoe de toevoeging van een technische ondersteuner de ontwikkelcyclus gaande hield, doordat docenten zelfregie ervaarden over de cursussen die zij ontwikkelden.

Aanvullend patroon: Afstemming tussen actorengroepen

Werkregel 5, 17 en 18 dragen op een andere manier bij aan afstemming tussen betrokkenen bij onderwijsinnovatie, namelijk door afstemming over de taak te creëren tussen actorengroepen. Door de inzet van werkregel 5 wordt in kaart gebracht welk bestaand onderwijs al past bij de uitgangspunten van de onderwijsinnovatie en wordt aangesloten bij het voorwerk van ontwikkelaars, waardoor zij afstemming ervaren met de taak. Werkregel 17 zorgt voor afstemming tussen groepen, doordat tippers taal, inzichten en beelden uit de ene actorengroep inzetten in een andere actorengroep. Inzet van werkregel 18 leidt tot afstemming tussen actoren van een onderwijsinnovatie naar een volgende groep die met de onderwijsinnovatie aan de slag gaat. Kortom, ondanks dat in literatuurstudie de afstemming tussen diverse actorengroepen niet expliciet is gevonden als een belangrijk aandachtspunt voor het organiseren van continuïteit in onderwijsinnovatie, laat dit onderzoek zien dat aandacht voor afstemming tussen actorengroepen een belangrijk aandachtspunt is om continuïteit te realiseren.

Concluderend, er is aannemelijk gemaakt dat inzet van de werkregels leidt tot continuïteit en voorkomen van stagnatie in de ontwikkelcyclus door bij te dragen aan factoren die deze bepalen. De werkregels hebben evengoed aandacht voor wat ontwikkelaars in de ontwerppraktijk uitvoeren als ze invloed hebben op de overgang van de intentionele naar de activistische impuls. Diepe leeractiviteiten in de ontwerppraktijk zijn een belangrijk aspect om ontwikkelenergie vrij te maken en te komen tot continuïteit. Inzet van de werkregels leidt niet direct tot diepe leeractiviteiten, maar schept wel voorwaarden om te komen tot dieper leren. Anderzijds lijken de werkregels de groepscohesie niet te beïnvloeden, maar wel de *alignment* met de taak waar ontwikkelaars voor staan en de afstemming van het veranderinitiatief tussen initiatiefnemers en ontwikkelaars. Als gevolg van de *alignment* op de taak zal de kans op micropolitiek en dus op stagnatie in de ontwikkelcyclus afnemen. Tenslotte beïnvloeden de werkregels de dynamiek in onderwijsinnovatie door afstemming te creëren tussen actorengroepen, een aspect dat in de literatuurstudie onderbelicht is gebleven.

8.7 ERVARINGEN MET INZET VAN DE ORIËNTATIEBASIS IN DE ONDERWIJSINNOVATIEPRAKTIJK

De laatste stap in het ontwerpgericht onderzoek is de daadwerkelijke toets van de oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels in de innovatiepraktijk. Als eerste toets van de waarde voor de praktijk is onderzocht op welke manier de oriëntatiebasis wordt gebruikt door innovatiemanagers binnen het zogenaamd Learning Lab Onderwijsinnovatie van de Hogeschool Utrecht. Het Learning Lab is mede ontwikkeld door de onderzoeker en heeft als doel innovatiemanagers van onderwijsinnovatie te adviseren en te professionaliseren, door de kennis vanuit onderzoek te verbinden met de praktijk en bij te dragen aan het vergroten van het kennisdomein over onderwijsinnovatie.

In de periode van januari tot september 2017 is de oriëntatiebasis ingezet als coachingsinstrument bij individuele innovatiemanagers, in een training van innovatiemanagers en bij een groep actoren die reflecteert op de onderwijsinnovatie waarbij ze betrokken zijn.

De eerste toets was in een coachingsessie van een innovatiemanager. In een eenmalige sessie van een uur, waarin is onderzocht op welke manier zij stagnatie in haar onderwijsinnovatie kan verhelpen. Om haar bevindingen te registreren is achteraf gevraagd of ze in een e-mail kan aangeven hoe zij de inzet van de oriëntatiebasis had ervaren.

De tweede toets van de oriëntatiebasis vond plaats bij een groep senior projectleiders (n=14) in onderwijsinnovatie. Deze projectleiders leiden een complexe onderwijsinnovatie en zijn geselecteerd voor participatie in een leerarrangement. De projectleiders zijn afkomstig uit de Hogeschool Utrecht (n=12), NHL Stenden Hogeschool (n=1) en de Hogeschool Rotterdam (n=1). De training bestond uit twee delen. In het eerste deel participeerden de deelnemers in een simulatie van een ontwerpsessie. In het tweede deel reflecteerden zij op de onderwijsinnovaties die ze leidden met behulp van de oriëntatiebasis. De bevindingen zijn plenair besproken onder leiding van de onderzoeker en zijn genoteerd door een observator.

De derde toets van de oriëntatiebasis was als reflectie-instrument op teamniveau. De toepassing van de oriëntatiebasis op teamniveau vond plaats in twee situaties. De ene situatie betrof de ontwikkeling van een bacheloropleiding geneeskunde. De ander situatie betrof een facultair programma onderwijsinnovatie, waarbij de medezeggenschapsraad initiatief nam om met betrokken actoren te reflecteren op het programma. In beide gevallen is een sessie met betrokken actoren belegd. De onderzoeker heeft beide sessies gefaciliteerd. Tijdens die sessies is de oriëntatiebasis gepresenteerd. Vervolgens is in subgroepen gesproken over of de werkregels zijn toegepast. De deelnemers scoorden of ze vonden dat er aandacht was besteed aan de werkregel op een vijfpuntschaal. De groepsresultaten werden plenair gepresenteerd. In het gesprek wat daarop volgde zijn actiepunten gedestilleerd. Behalve een evaluatie aan het einde van de sessie is aan de initiatiefnemers van de sessies gevraagd wat hun ervaringen waren van het werken met de oriëntatiebasis. Deze bevindingen zijn genoteerd door de onderzoeker.

De vierde toets van de oriëntatiebasis is in de community van betrokkenen bij onderwijsinnovatie. Bevindingen binnen het Learning Lab Onderwijsinnovatie worden omgezet in kennisproducten, die worden verspreid in de community. Een van die kennisproducten is een animatie die is gemaakt op basis van gesprekken met een innovatiemanager over het verloop van de curriculumherziening van een van de opleidingen in de Hogeschool Utrecht. Een tweede kennisproduct is de animatie waarin het conceptueel kader van dit onderzoek werd uitgewerkt. De reacties op de animaties voornamelijk per mail en in de wandelgangen zijn genoteerd door de onderzoeker.

Hieronder volgt een beschrijving van de inzet van de oriëntatiebasis op deze niveaus en welk effect dat heeft op de continuïteit in onderwijsinnovatie.

Oriëntatiebasis als coachingsinstrument voor innovatiemanagers

De eerste toets van de oriëntatiebasis, de toepassing als coachingsinstrument heeft op twee manieren plaatsgevonden, namelijk in een coachingsessie van een individuele innovatiemanager en in een leergang voor projectleiders. In de coachingsessie was de coachee een innovatiemanager bij een masteropleiding in de gezondheidszorg. Tijdens een eenmalige sessie schetst ze de problematiek die ze ondervindt bij het leiden van de onderwijsinnovatie. Haar opdracht was om de masteropleidingen zo te flexibiliseren dat studenten een maatwerkprogramma kunnen doorlopen. Echter, het team van ontwikkelaars deelde de noodzaak van deze onderwijsinnovatie niet, mede gesteund door goede beoordeling van de studie die als "topopleiding" was gekenmerkt. De innovatiemanager brengt deze situatie in het consult in en geeft aan dat ze de ontwikkelaars niet in beweging krijgt. Daarnaast geeft ze aan dat de ontwikkelaars die de opdracht zouden moeten vertalen naar het onderwijsprogramma "blijven hangen" in veel praten, zonder dat er besluiten worden genomen, waardoor discussies zich herhalen en er niet wordt overgegaan tot actie. Met behulp van de oriëntatiebasis is geanalyseerd in welke ronde de stagnatie plaatsvindt en welke werkregel kan helpen om de continuïteit te herstellen.

Vanuit de oriëntatiebasis constateerden coach (tevens onderzoeker) en innovatiemanager dat de stagnatie in de eerste ronde optreedt, waarin verkenningen naar mogelijkheden van samenwerking niet worden gezocht. Tevens constateren ze dat het probleem op de overgang van de intentionele naar de activistische impuls optreedt. Vervolgens biedt de coach een bijpassende werkregel aan, namelijk om samenwerkingsactiviteiten met externe partners te organiseren en voorlopers die met het initiatief aan de slag gaan te faciliteren, zodat de voorlopers de innovatie verspreiden onder andere ontwikkelaars. (werkregel 2). Een mogelijke externe partner is de beroepsvereniging die belang kan hebben bij een groter aantal afgestudeerde masters in dit vakgebied. De innovatiemanager geeft aan dat dat traject geweest is en dat de beroepsvereniging eerder volgend is op wat de opleidingen doen. Als er geen eerste coalitie van ontwikkelaars kan komen als gevolg van een externe legitimatie, dan wordt overgegaan naar de volgende ronde in de spiraal om te onderzoeken of daar aanknopingspunten zijn te vinden om de stagnatie op te heffen: overeenstemming in beelden over de leeromgeving. Ingegeven door het signaal van de innovatiemanager dat er veel gediscussieerd wordt zonder dat er overgegaan wordt tot besluiten noemt de coach de werkregel over gezamenlijke besluitvorming (werkregel 8). De coach beschrijft hoe hij de werkregel heeft gezien in een onderwijsinnovatie, waarin betrokkenen gezamenlijk tot besluiten komen en deze vastleggen, waarmee de continuïteit in de ontwikkelcyclus is behouden. De derde werkregel die de coach voorlegt is het bieden van een overzicht van ontwikkelstappen (werkregel 7). Dit

ingegeven door de indruk dat dit team geen overzicht heeft over wat er moet gebeuren. Ter illustratie presenteert de coach het overzicht dat de innovatiemanager in *learning history* 3 heeft gemaakt, waarmee hij overzicht heeft gecreëerd over de te nemen stappen voor de ontwikkelaars in die innovatie. De innovatiemanager van de opleiding geeft aan dat deze laatste twee werkregels haar helpen met het weer in beweging krijgen van de ontwikkelaars en bij het afscheid geeft ze aan dat de werkregels haar hebben geholpen om de ontwikkelaars op een andere manier te benaderen. Bij navraag over hoe de sessie haar had geholpen antwoordt ze:

> *"De sessie hielp in het op een rij krijgen van mijn gedachten in dit complexe proces, in plaats van in cirkels te blijven redeneren. Ook werd duidelijk wat een oplossingsrichting is en wat niet."*

Kortom, de oriëntatiebasis biedt mogelijkheden om te onderzoeken in welke ronde de onderwijsinnovatie zich begeeft en wat stagnatie mogelijk veroorzaakt. De werkregels helpen de innovatiemanager om taal te vinden om de stagnatie te verklaren. Daarbij moet wel gezegd worden dat de toelichting op de vindplaatsen van de werkregels nodig is om de oriëntatiebasis goed te kunnen gebruiken. De werkregels helpen ook bij het kiezen van een interventie om de stagnatie van de onderwijsinnovatie te doorbreken.

Oriëntatiebasis als trainingsinstrument voor innovatiemanagers

De tweede toets van de oriëntatiebasis, vond plaats in een training voor innovatiemanagers. Tijdens een workshop van een dagdeel expliciteerden de deelnemers hun werkregels en bouwden deze verder uit. De workshop bestond uit twee delen. In het eerste deel vond een simulatie van een ontwerpsessie plaats. De groep werd in tweeën gesplitst. De opdracht aan elke subgroep was om in 20 minuten tijd de opleiding van hun dromen te ontwerpen. Daartoe kregen ze een zak lego waarmee het ontwerp kon worden gemaakt en een aantal Bausack stenen, houten vormen, die symbool stonden voor een dure bouwsteen in het programma. In de ontwerpsessie kreeg een van de deelnemers de rol van de innovatiemanager. Deze innovatiemanager had als opdracht om het samenwerkingsproces zo te leiden dat ze samen de opleiding van hun dromen ontwerpen. De opdracht was geslaagd als iedereen zijn individuele opdracht zou hebben verricht. De andere rollen en opdrachten waren:

– "De enthousiaste onderwijskundige", met hypermoderne onderwijskundige ideeën. De onderwijskundige had als opdracht minimaal twee en het liefst meer Bausackstenen in het ontwerp te krijgen,

– "De behoudende manager" voor wie het belangrijk is dat de accreditatie wordt gehaald en die verder geen dure onderwijskundige fratsen wil. De manager staat toe dat er maximaal een Bausacksteen in het ontwerp komt,
– "De voorzichtige docent" die samenwerken maar een overspannen concept vindt, liever ziet dat kennis over zijn vakgebied centraal staat en die het belangrijk vindt dat ze niet in september starten met het nieuwe programma,
– "De enthousiaste nieuwe docent" die alles leuk vindt en vooral het belang van de praktijk in het oog moet houden.

De spanning in de ontwerpsessie is verder verhoogd door de tijdsdruk. De groepen hadden inderdaad moeite om in korte tijd tot gezamenlijke beelden te komen. Na afloop is uitgebreid stilgestaan bij de rol van projectleider, de dynamiek in de groep en de leeropbrengsten voor de rol van de innovatiemanager. In dit gesprek zijn een eerste set werkregels geformuleerd voor innovatiemanagers van onderwijsinnovatie, zoals vooraf een gezamenlijk beeld ontwikkelen, de belangen van alle actoren kennen en aandacht voor individuele belangen.

In het tweede deel van de workshop reflecteerden de deelnemers met behulp van de oriëntatiebasis op de onderwijsinnovatie waar elk van hen leiding aan geeft. De workshopleider (de onderzoeker) presenteerde de oriëntatiebasis als een model, als een alternatief voor de gangbare manier van leiding geven en organiseren van onderwijsinnovatie. Benadrukt werd, dat het proces van onderwijsinnovatie wordt bepaald door de afstemming tussen actoren(groepen). De uitdaging voor de innovatiemanager is om ontwikkelenergie bij die actoren(groepen) los te maken en ervoor te zorgen dat de overdracht van de ontwikkelenergie tussen actorengroepen plaatsvindt. Vervolgens legde de workshopleider de verschillende rondes van het model uit en de werkregels die bij een ronde horen om continuïteit te behouden of stagnatie te voorkomen. De deelnemers bespraken in tweetallen in welke ronde de onderwijsinnovatie die zij leidde zich bevond. Tevens bespraken ze of er sprake was van stagnatie en waar in het verloop van de innovatie dat plaatsvond. Vervolgens koppelden de deelnemers hun bevindingen plenair terug.

In de terugkoppeling bleek dat innovatiemanagers uitstekend konden werken met dit model. Het hielp hen te duiden wat er gebeurt in de onderwijsinnovatie die zij leidden. Een van de deelnemers zei: "*Ik ga het boven mijn bed hangen*". Andere deelnemers kondigden aan dat ze de eerstvolgende bijeenkomst met hun opdrachtgever in gesprek wilden gaan over momenten van stagnatie in het verloop van de onderwijsinnovatie die zij leidden. Deelnemers gaven aan dat dit model een overzicht en taal bood om het gesprek met andere actoren te kunnen houden.

Een andere deelnemer reflecteerde aan de hand van dit model op de spanning die begint te ontstaan in de onderwijsinnovatie die hij leidde. Hij constateerde dat hij activiteit had ondernomen in zowel de eerste als de derde ronde van het model, dus actief was geweest bij het stimuleren van verkenningen en in de dynamiek in de ontwerppraktijk. Hij merkte spanning in de tussenliggende ronde, bij de poging om te komen tot beelden over de voorliggende innovatie. De overeenstemming in beelden over de leeromgeving te bereiken bij het uitwerken van de ontwerpeisen van de leeromgeving. Als mogelijkheid werd opgemerkt dat die spanning ontstaat als aan twee kanten van het model energie wordt gegenereerd. De ontwikkelenergie aan de voorkant van het model, en tegelijk aan de slag gaan met docenten in de uitwerking in het onderwijs, kan leiden tot een conflict in de tussenliggende ronde. De werkregel over besluitvorming (werkregel 8) was volgens hem de sleutel om wel afstemming in ideeën te krijgen.

Twee anderen deelnemers constateerden ook dat stagnatie in de derde ronde ontstond, doordat de besluitvorming in de tweede ronde niet op orde was. De ontwikkelaars die in de derde ronde het onderwijs ontwikkelden ten behoeve van studenten, weken af van de afspraken zoals gemaakt in de tweede ronde. De conclusie van de deelnemers was dat de besluitvorming in de tweede ronde niet goed was gebeurd en dat de kaders niet zijn vastgesteld. Die conclusie laat zien dat het lineaire denken nog diep verankerd zit in het werk van innovatiemanagers. Uitgaande van een dynamisch multi-actor perspectief kun je ook veronderstellen, dat het vanzelfsprekend is dat wat in de derde ronde gebeurt, afwijkt van wat is afgesproken. Kennelijk biedt de oriëntatiebasis nog ruimte aan het lineaire denken over onderwijsinnovatie.

Een van de deelnemers constateerde dat het werken met de oriëntatiebasis hem helder maakte dat er in zijn project een belangrijke stap was overgeslagen, namelijk een heldere analyse van het veranderinitiatief. Ze stelde vervolgens in de plenaire terugkoppeling de vraag, wat je moet doen als er geen heldere aanleiding kan worden geformuleerd voor onderwijsinnovatie. De conclusie van de groep was dat het in dat geval zinloos is om te beginnen met de onderwijsinnovatie. Tenslotte werd het risico van de presentatie van de oriëntatiebasis als een "model" benoemd. Enkele deelnemers grapten, dat als ze nu werkregel 1 tot en met 18 toepassen dat ze zeker zijn van een succesvolle innovatie. Daarbij gaven ze aan dat het hen duidelijk dat de oriëntatiebasis niet zo is bedoeld is, maar kennelijk roept de oriëntatiebasis toch deze reactie toch op.

Oriëntatiebasis als reflectie instrument op teamniveau

De derde toets, is de inzet van de oriëntatiebasis als *reflectie instrument op teamniveau.* De toepassing van de oriëntatiebasis op teamniveau vond plaats in twee situaties.

De ene situatie betrof de ontwikkeling van een bacheloropleiding geneeskunde. De ander situatie betrof een facultair programma onderwijsinnovatie, waarbij de medezeggenschapsraad initiatief nam om met betrokken actoren te reflecteren op het programma. In beide gevallen werd een sessie met betrokken actoren belegd. De onderzoeker heeft beide sessies gefaciliteerd. Tijdens die sessies is de oriëntatiebasis gepresenteerd. Vervolgens is in subgroepen gesproken over of de werkregels zijn toegepast. De deelnemers scoorden of ze vonden dat er aandacht was besteed aan de werkregel op een vijfpuntschaal. De groepsresultaten werden plenair gepresenteerd. In het gesprek wat daarop volgde zijn actiepunten gedestilleerd. Behalve een evaluatie aan het einde van de sessie is aan de initiatiefnemers van de sessies gevraagd wat hun ervaringen waren van het werken met de oriëntatiebasis.

Een voorbeeld van hoe de werkregels kunnen worden ingezet was bij de herziening van een bacheloropleiding geneeskunde. Bij de visitatie was een waarschuwing afgegeven over de didactische kwaliteit van het onderwijsprogramma. Als reactie daarop is een nieuw curriculumontwerp gemaakt, in hoofdzaak opgesteld door beleidsmakers in samenwerking met de projectleider en tijdens de ontwikkeling incidenteel voorgelegd aan ontwikkelaars in de ontwerppraktijk. Het overigens zeer gedegen curriculumontwerp was de start van een volgend moment, namelijk dat de ontwikkelaars in de ontwerppraktijk met de vernieuwing aan de slag gaan. De projectleider wil een naadloze overgang van de fase waarin het ontwerp is gemaakt naar de fase van de uitwerking van het onderwijs. Hij voorziet dat een presentatie van het curriculumontwerp zonder verdere aandacht voor de achterliggende procesgang zou leiden tot verzet onder een aantal van de ontwikkelaars. Hij kiest een procesinterventie en nodigt de onderzoeker uit met betrokken actoren te reflecteren op het proces en te komen tot een actieplan voor de volgende fase. Om reflectie met de ontwikkelaars op teamniveau te organiseren zijn de werkregels omgezet in een vragenlijst. In die vragenlijst scoren betrokkenen bij de onderwijsinnovatie op een vijfpuntschaal de mate waarin zij vinden dat er aandacht was voor de werkregel tijdens de voorliggende onderwijsinnovatie. De scores worden besproken in groepjes van vier of vijf personen. Het doel is om samen te reflecteren op het proces van de onderwijsinnovatie tot dan toe en aandachtspunten af te leiden voor het vervolg. De groepjes werden samengesteld op basis van diversiteit, zodat per groepje ontwikkelaars, beleidsmedewerkers en projectleiders het gesprek aangingen. Binnen de groepjes worden de scores vergeleken en verschillen besproken. De uitkomsten van ieder groepje op de verschillende werkregels worden aangegeven op een groot vel papier waarop de werkregels zijn gepresenteerd. Aansluitend wordt een dialoog georganiseerd, waarin de betrokkenen ingaan op de scores. Na bespreking van de scores wordt een nieuwe ronde ingelast waarin de deelnemers acties en aandachts-

punten opstellen voor het vervolg. Op die manier ontstaat een overzicht over de mate van aandacht die er is geweest in de verschillende stadia van de onderwijsinnovatie en worden gerichte plannen ontwikkeld voor het vervolg.

De oriëntatiebasis in het delen van taal op community niveau

De vierde toets van de oriëntatiebasis betreft de inzet in de community van betrokkenen bij onderwijsinnovatie, waarin door de *inzet van werkregels gemeenschappelijke taal ontstaat*. De individuele coaching en de begeleiding op teamniveau leidt soms tot inzichten waarvan de inschatting is dat die interessant zijn voor een grotere community. In het Learning Lab Onderwijsinnovatie worden inzichten die worden opgedaan bij de begeleiding van innovatiemanagers vertaald naar kennisproducten zoals bijvoorbeeld animaties, blogs of kennisclips. Een voorbeeld van een vondst die interessant leek voor de community was bij de opleiding ecologische pedagogiek van de Hogeschool Utrecht. De context was allesbehalve eenvoudig. Zij hadden te maken met werkveldveranderingen met veel impact voor de pedagoog, beleidsontwikkeling. Ook was er intern behoefte aan betere afstemming met master- en deeltijdvarianten. De naderende accreditatie bepaalde de agenda voor het management, maar daardoor was bij hen weinig ruimte om naar de langere termijn te kijken. Dat alles speelde zich af in een context van een team dat na frequente managementwisselingen, liever het onderwijs op eigen houtje bijstelde, zonder af te stemmen op een gezamenlijk doel. De adviesvraag van de innovatiemanager was: "*hoe krijg ik deze innovatie op gang*?" Uit het verhaal van de innovatiemanager dat er wel overeenstemming is over de aanleiding van de innovatie en het veranderinitiatief, maar dat in het team vooral behoefte is aan regie op het innovatieproces en overzicht over de te nemen stappen (figuur 5). Aan de hand van de oriëntatiebasis constateerden we dat werkregel 7 en 12 mogelijke stagnatie kan voorkomen, namelijk helderheid over de rol van in de innovatiemanager en de te nemen ontwikkelstappen (werkregel 7) en een gezamenlijk beeld over de aanpak van de onderwijsinnovatie (werkregel 12). Samen met de innovatiemanager wordt een animatie gemaakt: wegwijs in onderwijsinnovatie (Toby & Coppoolse, 2017). De animatie beschrijft de keuze voor de innovatiestrategie aan de hand van de indeling van Williams en Parr (2004) en de ontwikkelstappen die worden genomen. Daarbij is de metafoor van een landkaart gebruikt, waarmee je lang verschillende wegen en met verschil in snelheid naar het doel kunt reizen. Verder wordt de rol van de innovatiemanager en de docenten waarmee ze een regiegroep vormde uitgewerkt. Dit beeld werd neergezet door een helikopter, die uit kan stijgen boven het landschap, waarvandaan je uitzicht hebt over de weg die nog te gaan is, en waar vandaan je nu en dan eens terug kunt kijken naar het pad wat is gelopen.

Na terugkoppeling van de routekaart aan het team, werd de projectleider overladen met complimenten. Docenten voelden ruimte om hun onderwijs te herzien volgens hun eigen opvattingen over het beroep en didactiek. Het management herkende een duidelijke fasering en verheugde zich op de op te leveren resultaten. De projectleider zelf was niet het minst enthousiast. Zij kon haar verbindende rol pakken en het team leiden naar het beoogde doel. Deze animatie hielp als verantwoording voor de innovatiestrategie, ontwikkelaars wisten wat van hen werd verwacht en het hielp om tot een keuze te komen voor de eerste vier producten die ze willen ontwikkelen.

Het gevolg van het delen van de animatie via Youtube met de grotere community die zich bezighoudt met onderwijsinnovatie was dat er interactie ontstond over de animatie. Sommigen gaven aan dat ze de indeling in innovatiestrategieën nuttig vonden, anderen wilden de gekozen stap-voor-stap methode toepassen in hun eigen onderwijsinnovatie. Ook werden we als maker van de animatie uitgenodigd bij verschillende onderwijsconferenties om onze ideeën over onderwijsinnovatie te delen. In dit geval leidde het delen van de inzichten via de animatie tot nieuwe inzichten, reflectie op de gekozen innovatiestrategie in lokale innovaties en een dialoog over de aanpak van onderwijsinnovaties tussen deelnemers van de community.

Kortom, de set werkregels als generieke oriëntatiebasis voor onderwijsinnovatie vindt een ingang bij innovatiemanagers. De oriëntatiebasis helpt op microniveau bij de reflectie van innovatiemanagers op hun onderwijspraktijk, op mesoniveau bij teams om te leren over de manier waarop zij onderwijsinnovatie aanvliegen en op macroniveau bij het ontwikkelen van taal onder betrokkenen bij onderwijsinnovatie in het hoger onderwijs. Een discussiepunt is nog wel of deze oriëntatiebasis zonder begeleiding kan worden ingezet. In de voorbeelden heeft de onderzoeker als ontwerper van de oriëntatiebasis de ontstaanswijze van de werkregels toegelicht evenals het dynamisch multi-actor perspectief wat ten grondslag ligt aan de oriëntatiebasis. De ondersteuning bij de verschuiving van het gebruikelijke lineaire single actor perspectief naar een dynamisch multi-actor perspectief en begrijpen wat dat voor consequenties heeft voor de innovatiemanager vraagt wel aandacht, zoals blijkt uit de voorbeelden. Wat er gebeurt als de oriëntatiebasis wordt ingezet zonder verdere toelichting over het achterliggende perspectief en hoe de werkregels tot stand zijn gekomen vraagt om verder onderzoek.

8.8 CONCLUSIE: INZET ORIËNTATIEBASIS VERHOOGT CONTINUÏTEIT

Een generieke oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set van 18 werkregels is samengesteld uit de opbrengst van de verschillende deelstudies. De werkregels hebben de kenmerken pluriformiteit, wederzijdse afhankelijkheid, gesloten voor hiërarchische signalen en dynamiek. Dat maakt dat de oriëntatiebasis goed inzetbaar is in onderwijsinnovaties die uitgaan van het dynamisch multi-actor perspectief, zo blijkt uit de vergelijking met de kenmerken van dat perspectief.

De werkregels zijn gepresenteerd op een ordeningskader van vier typische rondes van onderwijsinnovatie, zoals die zich voordeden in de voorbeelden van onderwijsinnovatie in *het learning history* onderzoek. De vier rondes zijn: "stimuleren van verkenningen", "overeenstemming in beelden over de leeromgeving", "dynamiek in de ontwerppraktijk" en "opnieuw afstemmen tussen actoren". Elk van de rondes omvatte een ontwikkelcyclus bestaande uit de intentionele, activistische en verbindende gedragsimpulsen, zoals beschreven in het conceptueel kader. De rondes in onderwijsinnovatie hebben niet een lineair verloop, maar er werd heen en weer bewogen tussen de rondes. Voor het ordeningskader van de generieke oriëntatiebasis is dan ook gekozen voor de een spiraalvormige weergave.

De werkregels zijn geplot op de spiraal in de ronde en op de impuls waar ze invloed uitoefenen. Op deze manier is een generieke oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels ontstaan die een innovatiemanager kan helpenom invloed uit te oefenen op het verloop van een onderwijsinnovatie. De oriëntatiebasis heeft de kenmerken van verschillende soorten oriëntatiebasis. Enerzijds heeft het kenmerken van een algoritme, door de ordening en de beschrijving van de werkregels. Anderzijds heeft het kenmerken van een systeemmodel door het samenhangende geheeld van de werkregels en de onderliggende werkingsmechanismes. De projectie van de werkregels op de spiraalvormige weergave heeft als doel om de innovatiemanager te helpen om in te schatten in welke ronde de onderwijsinnovatie zich bevindt. Verder heeft de indeling als doel om de innovatiemanager te helpen kiezen welke werkregels in die ronde helpen om het verloop van het innovatieproces te beïnvloeden.

De finale stap in ontwerpgericht onderzoek is de toets in de praktijk en de reflectie op de bevindingen. Daarvoor is eerst aannemelijk gemaakt dat de werkregels bijdragen aan de continuïteit in onderwijsinnovatie, door te analyseren of ze invloed uitoefenen op de leeractiviteiten van ontwikkelaar, bijdragen aan groepskenmerken, zelfregie van ontwikkelaars of aan het achterliggende concept van de onderwijsin-

novatie. De oriëntatiebasis schept voorwaarden om te komen tot diepere leeractiviteiten bij ontwikkelaars en om micropolitiek te voorkomen, doordat ze inspelen op de gelijkgestemdheid tussen ontwikkelaars in de ontwerppraktijken, en door te sturen op afstemming van de initiatiefnemer van de innovatie en de ontwikkelaars die de innovatie verder vormgeven in de onderwijsuitvoering. Daarbij kan vanuit de inhoud van de oriëntatiebasis worden geconstateerd dat afstemming tussen actorengroepen een belangrijk aspect is om continuïteit te realiseren in onderwijsinnovatie.

Tenslotte is het model in een aantal contexten van onderwijsinnovatie ingezet om bij te dragen aan de continuïteit. Het model blijkt bij inzet individuele innovatiemanagers te helpen bij het leiden van de onderwijsinnovatie, helpt teams om te reflecteren op de gaande innovatie en draagt bij aan de kennis over onderwijsinnovatie in de community van deskundigen die zich bezighouden met onderwijsinnovatie.

Hoofdstuk 9

Dynamisch innovatiemanagement in onderwijs

Dit hoofdstuk geeft een antwoord op de centrale onderzoekvraag. Vervolgens wordt de opbrengst uit dit onderzoek besproken. Uitgelegd wordt hoe de oriëntatiebasis met een samenhangende en onderbouwde set werkregels kan worden ingezet in onderwijsinnovatie. Daarna wordt de bijdrage aan de theorie besproken. Het onderzoek heeft geleid tot een drietal verfijningen van de theorie over onderwijsinnovatie door een andere benadering van onderwijsinnovaties uit te werken, het ontwerpen van een oriëntatiebasis en de beïnvloedingtactieken uit de oriëntatiebasis. Op de bespreking van de bijdrage aan de theorie volgt de bespreking van de bijdrage aan de praktijk. Het onderzoek draagt bij aan de praktijk, doordat het innovatiemanagers helpt onderwijsinnovatie te ontwerpen en te monitoren en doordat beoogde gebruikers zijn betrokken bij het ontwerp. Deze bijdragen worden verder uitgewerkt. Vervolgens wordt gereflecteerd op de consequenties van de gekozen onderzoeksmethodes voor het ontwerp van deze oriëntatiebasis. Tenslotte leiden deze opbrengsten en reflecties tot aanbevelingen voor de verdere ontwikkeling van de oriëntatiebasis.

9.1 ORIËNTATIEBASIS: EEN MODEL VOOR ONDERWIJSINNOVATIE

De centrale onderzoeksvraag van dit proefschrift is: "*Welke verzameling werkregels voor innovatiemanagers draagt bij aan continuïteit in top-down onderwijsinnovatie?*" Voordat de centrale onderzoeksvraag wordt beantwoord zal worden stilgestaan bij de aanleiding van dit onderzoek.

Werkregels

De aanleiding van dit onderzoek was dat uit onderzoek blijkt dat de reflexmatige top-down aanpak van onderwijsinnovatie weinig succesvol is. Iedere hoger onderwijsorganisatie werkt voortdurend aan het verbeteren van de condities om te leren voor haar studenten. Eén van de manieren daarvoor is onderwijsinnovatie. De dominante top-down strategie in onderwijsinnovatie ondervindt hevige kritiek. De onvoorspelbaarheid, veroorzaakt door de invloed van een veelheid aan actoren die invloed uitoefenen op het verloop van de onderwijsinnovatie, maakt onderwijsinnovatie tot een ingewikkelde materie en de top-down strategie, zoals nu wordt gehanteerd, is daarop niet het juiste antwoord. Kenmerkend voor onderwijsinnovaties is de dynamiek die ontstaat doordat een veelheid aan actoren op verschillende niveaus het innovatieproces beïnvloeden. Allemaal actoren die vanuit hun optiek willen bijdragen aan beter onderwijs. En allemaal actoren die door hun bijdrages invloed uitoefenen op het verloop van onderwijsinnovatie. Voorbeelden van actoren die bijdragen zijn vertegenwoordigers uit het beroepenveld die beelden hebben over wat er in het onderwijs moet gebeuren, Inspectie en overheid die meedenken over de kwaliteit van het onderwijs, directeuren van onderwijsorganisaties die bezig zijn met de strategische koers van de organisatie, beleidsmedewerkers die ideeën hebben over hoe het onderwijs moet worden vormgegeven, ontwikkelaars die het onderwijs uitwerken voor de onderwijspraktijk en studenten die het onderwijs ondergaan. De dynamiek die ontstaat als gevolg van de invloed van deze actoren is niet te organiseren in een projectmatige aanpak. Dat roept het beeld op van een kruiwagen, waar de kikkers voortdurend uitspringen. De arme duwer van de kruiwagen die alle kikkers mee wil nemen staat voor een onmogelijke opgave.

Als reactie op de kritiek op de aanpak van onderwijsinnovaties is in dit onderzoek een oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set van 18 werkregels ontwikkeld, die innovatiemanagers een manier biedt om samenwerking met een veelheid aan actoren goed te organiseren, zodat onderwijsinnovatie wel leidt tot succes (figuur 8). De oriëntatiebasis beschrijft het spiraalvormige patroon binnen onderwijsinnovatie, kritische momenten waar stagnatie kan ontstaan en werkregels

waarmee een innovatiemanager het verloop van de onderwijsinnovatie kan beïnvloeden.

Er is een belangrijke rol weggelegd voor de innovatiemanager om de onderwijsinnovatie gaande te houden. De oriëntatiebasis biedt de innovatiemanager werkregels om te analyseren in welke ronde de onderwijsinnovatie is en hoe ontwikkelenergie bij of tussen actorengroepen kan worden vergroot. De werkregels uit de oriëntatiebasis kan een innovatiemanager gebruiken om het verloop van onderwijsinnovatie te beïnvloeden. De werkregels beschrijven wat een innovatiemanager kan doen, of welke andere actoren hij in stelling kan brengen en wat het beoogde resultaat is. De 18 werkregels zijn:

1. *De innovatiemanager adviseert de lijnmanager - na raadpleging van ontwikkelaars - een duidelijk en eenduidig veranderinitiatief te verkondigen, met een duidelijke aanleiding, doelstelling en criteria voor de uitwerking.*
2. *De innovatiemanager adviseert de lijnmanager om samenwerkingsactiviteiten met externe partners te organiseren en voorlopers die met het initiatief aan de slag gaan te faciliteren, zodat de voorlopers de innovatie verspreiden onder andere ontwikkelaars.*
3. *De innovatiemanager zorgt voor vertrouwen tussen de actoren, door management te adviseren belangstelling te tonen voor de ontwerppraktijk en transparant te zijn over doelen, proces en uitkomsten.*
4. *De innovatiemanager formuleert het veranderinitiatief zodanig dat het de belangen van ontwikkelaars aanspreekt, waardoor ontwikkelaars zelf aan de slag gaan met het aanbrengen van veranderingen in de onderwijsuitvoering.*
5. *De innovatiemanager biedt de lijnmanager en andere actoren buiten de ontwerppraktijk die het veranderinitiatief mede vormgeven inzicht in wat er al gebeurt in de onderwijspraktijk, zodat initiatieven die aansluiten bij het veranderinitiatief worden ondersteund en waardevolle elementen behouden blijven.*
6. *De innovatiemanager adviseert de lijnmanager om ontwikkelaars te faciliteren te gaan experimenteren met veranderingen in hun onderwijspraktijk passend bij het veranderinitiatief, zodat uitwerkingen van onderwijs in lijn met het veranderinitiatief worden gerealiseerd.*
7. *De innovatiemanager communiceert zijn rolopvatting en maakt een overzicht van de ontwikkelstappen in de onderwijsinnovatie, zodat ontwikkelaars weten wat er is gebeurt, wat nu van hen wordt verwacht en wat nog gaat komen.*
8. *De innovatiemanager maakt duidelijke afspraken over de besluitvorming tussen management, innovatiemanager en ontwikkelaars, stemt de stijl waarmee besluiten worden genomen af op de taakvolwassenheid van het team en betrekt ontwikkelaars bij de besluitvorming door inspraak te geven in ontwikkelstappen, zodat er sociaal commitment ontstaat over de ontwikkelstappen.*

9. *De innovatiemanager stimuleert het middenmanagement, zoals opleidingsmanager of teamleiders of een groep sturende docenten om (1) verbindingen te maken tussen ontwikkelaars en actoren buiten de ontwerppraktijk en (2) een hitteschild te vormen voor prikkels van actoren van buiten de ontwerppraktijk van docenten, zodat ontwikkelaars ruimte hebben om onderwijs te innoveren.*
10. *De innovatiemanager adviseert de lijnmanager voldoende tijd te reserveren in de taakstelling van ontwikkelaars en organiseert werkbijeenkomsten op externe locaties, zodat ontwikkelaars zonder afgeleid te worden onderwijs kunnen ontwikkelen en er eigenaarschap ontstaat bij de ontwikkelaars over de onderwijsuitvoering.*
11. *De innovatiemanager organiseert samenwerking met de beroepspraktijk met een open communicatie tussen verschillende betrokken actoren en houdt rekening met verschillen in werkprocessen tussen vertegenwoordigers uit het onderwijs en beroepenveld, zodat er afstemming is tussen beide partijen over de manier waarop het onderwijs wordt uitgewerkt.*
12. *De innovatiemanager zorgt voor afstemming van beelden tussen actoren, gericht naar een gezamenlijk beeld, zodat vanuit een overeenkomstig beeld wordt gebouwd aan het nieuwe onderwijs.*
13. *De innovatiemanager zorgt voor een systeem, waarin de verschillende groepen actoren communiceren, zodat betekenis en taal tussen actoren onderling wordt afgestemd.*
14. *De innovatiemanager vraagt ontwikkelaars wat ze willen veranderen in hun onderwijs en hoe ze dat denken aan te pakken, zodat eigenaarschap over de uitwerking van de innovatie in de onderwijspraktijk bij docenten blijft.*
15. *De innovatiemanager onderzoekt of ontwikkelaars in de ontwerppraktijk bezwaren hebben tegen de onderwijsinnovatie en of ze in staat zijn om binnen de onderwijskundige kaders nieuw onderwijs te ontwerpen, organiseert ondersteuning en past de ontwikkelvolgorde aan, zodat ontwikkelaars geen barrières ervaren om aan de slag gaan te gaan met het veranderinitiatief in de ontwerppraktijk.*
16. *De innovatiemanager zet deskundigen met specifieke competenties in om ontwikkelaars te ondersteunen bij realisatie van nieuw onderwijs of afstemming tussen actorengroepen te bewerkstelligen, zodat specifieke activiteiten of inzichten ervoor zorgen dat de ontwikkelaars doorgaan met het innoveren van het onderwijs.*
17. *De innovatiemanager stimuleert tippers hun verbindende rol te pakken, door hen te laten aangeven wat hen drijft en het hen gemakkelijker te maken die rol te spelen.*
18. *De innovatiemanager onderzoekt wat er goed ging in de voorafgaande onderwijsinnovatie voordat het innovatieproces wordt opgeschaald of elders start en past de werkprocessen aan de nieuwe betrokken actoren aan, zodat ook daar het enthousiasme om met de innovatie aan de slag te gaan optreedt.*

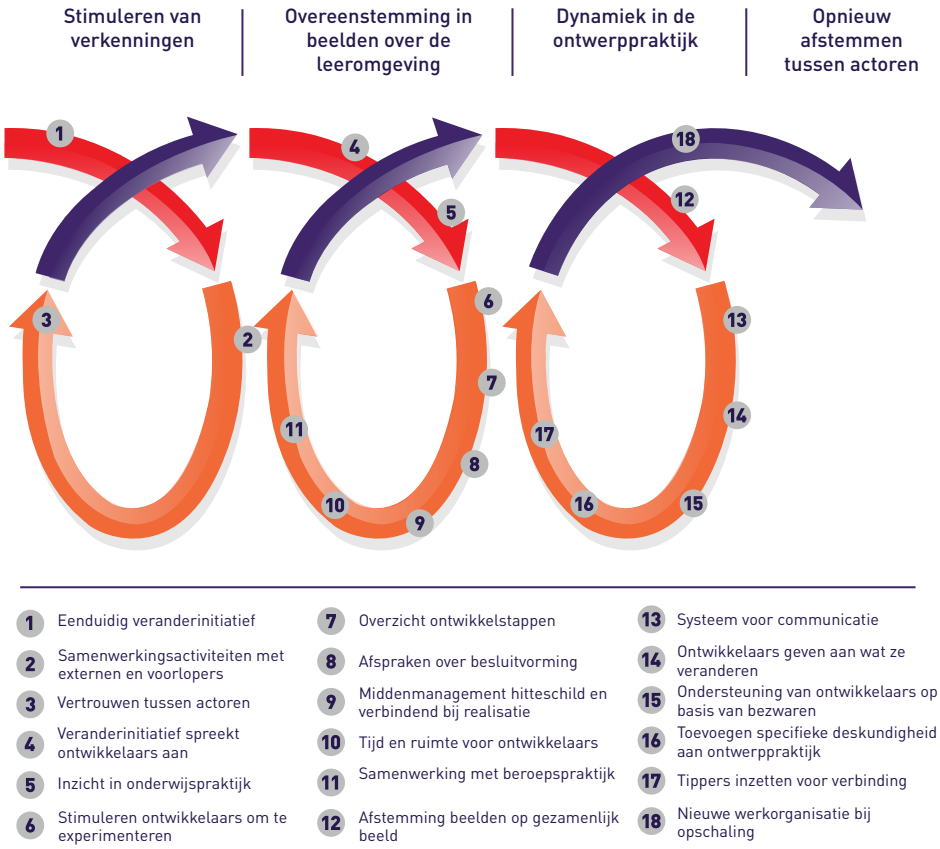
Oriëntatiebasis in werking

Er is gezocht naar een geschikt ordeningskader dat past bij de functie van de oriëntatiebasis. De oriëntatiebasis is niet een voorschrift, een recept of een set instructies die een garantie biedt voor een succesvolle onderwijsinnovatie. De oriëntatiebasis biedt innovatiemanagers een alternatief voor het leiden van onderwijsinnovatie. Het lineaire denken over onderwijsinnovatie zit stevig verankerd in de opvattingen van innovatiemanagers. Om te voorkomen dat de afstand te groot wordt en de oriëntatiebasis niet wordt toegepast, is een spiraalmodel gekozen. Immers, een spiraal is ook een lineaire voorstelling, maar tegelijk een meer dynamische voorstelling van zaken. Er is niet gekozen voor een fundamenteel ander type representatie, zoals bijvoorbeeld een *"causal loopmodel"*. Met de keuze voor een spiraal is er aandacht voor de dynamiek binnen onderwijsinnovatie, maar blijft er aansluiting bij de bestaande opvattingen van de innovatiemanagers.

De toepassing van de generieke oriëntatiebasis, zoals opnieuw gepresenteerd in figuur 8, wordt uitgewerkt in deze paragraaf. Het spiraalvormige patroon binnen de oriëntatiebasis start op het moment dat een veranderinitiatief wordt uitgezet en loopt door totdat de innovatie is gerealiseerd en wordt opgeschaald naar andere delen van de onderwijsorganisatie. Het patroon omvat vier rondes in onderwijsinnovaties: "stimuleren van verkenningen", "overeenstemming in beelden over de leeromgeving", "dynamiek in de ontwerppraktijk" en "opnieuw afstemmen tussen actoren". In de eerste ronde, stimuleren van verkenningen, wordt een veranderinitiatief nader onderzocht. In een eerste verkenning wordt de aanleiding van het veranderinitiatief nader geanalyseerd en gaan betrokkenen op zoek naar eerste oplossingsrichtingen. Daarin spelen oriëntaties met stakeholders en de activiteiten van voorlopers een belangrijke rol. De opbrengst uit deze ronde vormt richtinggevende beelden voor het vervolg van de onderwijsinnovatie. In de tweede ronde, overeenstemming in beelden over de leeromgeving, worden de contouren van de oplossingsrichtingen verder uitgewerkt in leeruitkomsten, onderwijsconcepten en ontwerpen van opleidingen. Allemaal manieren die helpen om beelden af te stemmen bij betrokkenen. Dat leidt tot de start van de derde ronde, dynamiek in de ontwerppraktijk, waarin de ontwikkelaars daadwerkelijk het onderwijs uitwerken naar materiaal dat aan studenten wordt aangeboden. Dit is vaak een roerige fase waarin ontwikkelaars aan de slag gaan. Vaak is het zo dat pas in deze ronde de reality check plaatsvindt, de consequenties van eerder gemaakte keuzes wordt dan pas duidelijk bij een deel van de ontwikkelaars. Deze reality check kan leiden tot een terugval in het patroon, doordat de eerder gekozen uitgangspunten ter discussie worden gesteld. Als het patroon doorzet, dan zien we dat de onderwijsinnovatie in de vierde ronde belandt, opnieuw afstemmen van de beelden. In die ronde bereikt

de onderwijsinnovatie een stadium, waarin het gedachtegoed uit de onderwijsinnovatie wordt ingezet bij de start van een nieuwe onderwijsinnovatie of naar andere delen van de onderwijsorganisatie.

Het patroon in de oriëntatiebasis is gebaseerd op overdragen van ontwikkelenergie binnen en tussen actorengroepen, zoals ontleend aan Van Delden (2009). Vrijkomen van ontwikkelenergie houdt de onderwijsinnovatie gaande, uitblijven van ontwikkelenergie leidt tot stagnatie. Het patroon in de oriëntatiebasis is gebaseerd op een bepaalde volgorde van initiatief, naar ontwikkeling, naar terugkoppeling. In de rondes keert deze drieslag steeds terug. Ontwikkelenergie in het exogene veld



Figuur 8.

Generieke oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels. Het verloop in onderwijsinnovatie is weergegeven in vier rondes. De pijlen staan voor de impuls in de ontwikkelcyclus, namelijk intentionele (rood), activistische (oranje) en verbindende impuls (paars). De cijfers geven aan waar in het verloop van onderwijsinnovatie de werkregels invloed uitoefenen op de continuïteit.

leidt tot een initiatief. Dat initiatief wordt afgegeven aan ontwikkelaars. Vervolgens gaan ontwikkelaars aan de slag met het initiatief. Zij werken het initiatief verder uit, verfijnen het desgewenst en realiseren het materiaal dat nodig is in deze ronde. De opbrengsten van wat de ontwikkelaars hebben gedaan wordt weer teruggekoppeld aan de actoren in het exogene veld die dat met belangstelling ontvangt. Het exogene veld weegt de opbrengst en komt tot een volgend initiatief, waarna een nieuwe ronde start.

Een innovatiemanager onderzoekt met de oriëntatiebasis in welke ronde de innovatie verkeert en waar in het patroon de stagnatie optreedt. Met de werkregel die past bij die ronde en dat deel van de ronde kan de innovatiemanager de ontwikkelenergie in dat deel van de onderwijsinnovatie weer aanwakkeren.

In het ideale geval, in een onderwijsinnovatie die vlekkeloos verloopt, komt steeds ontwikkelenergie vrij bij actorgroepen en vinden soepele overgangen plaats tussen de groepen, waardoor de onderwijsinnovatie het beschreven patroon volgt. In de praktijk is dat verloop vaak veel grilliger. Op het moment dat ontwikkelenergie niet vrijkomt bij actorengroepen of op de overgang tussen groepen ontstaat stagnatie. Wat maakt dat ontwikkelenergie vrijkomt, zal verschillend zijn tussen verschillende actorengroepen. Zo zal ontwikkelenergie bij directeuren ontstaan als ze zien dat de onderwijsinnovatie bijdraagt aan de strategische keuzes van de school. Terwijl ontwikkelenergie bij ontwikkelaars kan ontstaan als het nieuwe onderwijs helpt in het tackelen van problemen die zij eerder tegenkwamen of doordat er energie vrijkomt als ontwikkelaars samenwerken aan nieuw onderwijs. Niet alleen de ontwikkelenergie binnen actorgroepen is belangrijk, maar ook de overgang van de ontwikkelenergie van de ene naar de volgende actorgroep. Als de actorgroep zijn bijdrage aan de onderwijsinnovatie voor dat moment heeft geleverd komt de volgende groep in actie. De overgangen blijken kritische momenten voor het verloop van de onderwijsinnovatie. Gebrek aan afstemming van de ene naar de andere actorgroep haalt de ontwikkelenergie uit het proces, waardoor stagnatie ontstaat.

Vaak zal in de praktijk een onderwijsinnovatie niet verlopen volgens het voorgestelde patroon in de oriëntatiebasis. Het verloop van onderwijsinnovaties in de praktijk wordt eerder gekenmerkt doordat verschillende ontwikkelcycli over elkaar heen buitelen, soms volgens de geschetste volgorde en andere keren terugschakelend naar een vorige of volgende cycli. Soms lopen verschillende cycli gelijktijdig. Plotseling vindt een versnelling plaats van de ene naar de andere ronde of worden rondes zelfs overgeslagen. Maar ook kan het zijn dat het proces blijft steken in een bepaalde ronde, of wordt er teruggevallen naar een voorgaande ronde. Andere keren worden

bypasses gebruikt om de ontwikkeling toch op gang te houden. Met behulp van de spiraal kan beter worden begrepen in welke ronde het innovatieproces zich bevindt en welke werkregels adequaat zijn om het verloop te beïnvloeden.

De oriëntatiebasis is niet een voorschrift. Wat de oriëntatiebasis wel is, is een alternatief voor innovatiemanagers om hun eigen werkregels aan te spiegelen, uit te putten en om nieuwe ideeën op te doen bij het leiden van onderwijsinnovaties. De innovatiemanager bepaalt met behulp van de oriëntatiebasis in welke ronde stagnatie optreedt of kan gaan optreden in de onderwijsinnovatie. De vraag is vervolgens wat bepaalt dat stagnatie optreedt. Oftewel, waar ontbreekt de ontwikkelenergie? Ontbreekt het aan ontwikkelenergie in het exogene veld, bij directeuren, beleidsmakers, onderwijskundigen? Of ontbreekt het aan ontwikkelenergie bij de ontwikkelaars? En wat is de reden van het ontbreken van ontwikkelenergie? Zijn ontwikkelaars het niet eens met het gekozen veranderinitiatief of de voorgestelde oplossingsrichtingen? Hebben zij onvoldoende ontwikkelruimte waardoor activiteit uitblijft op dat deel van de cyclus? Zijn er andere verklaringen voor de micropolitiek? Of is er te weinig energie op de overgang van wat de ontwikkelaars doen naar de volgende fase? Ontbreekt het exogene veld aan ontwikkelenergie om de impuls door te zetten naar een volgende ronde? Zijn er redenen voor het exogene veld om de impuls niet door te zetten? De oriëntatiebasis helpt de innovatiemanager ook om het verloop van de onderwijsinnovatie te verklaren en gebeurtenissen in het verloop van de onderwijsinnovatie te duiden. Het biedt taal om met actoren in gesprek te gaan en te constateren wat er gebeurt, te besluiten of interveniëren nodig is en te overwegen wat een geschikte volgende interventie is.

De oriëntatiebasis biedt een kaart en een kompas voor de innovatiemanager. De oriëntatiebasis is het instrumentarium dat een innovatiemanager meeneemt als hij op expeditie gaat om onderwijs te innoveren. Vergelijk de oriëntatiebasis met de "kaart en het kompas" van een reiziger. De kaart biedt een oriëntatie op het gebied waar de reis plaatsvindt. Het laat zien welke wegen door het landschap lopen en waar mogelijke hobbels zijn te verwachten. Ook helpt de kaart om een keuze te maken voor een andere route, wanneer daar aanleiding voor is. Het kompas gebruikt de reiziger om te bepalen of hij nog steeds de goede kant opgaat. Ook bij alternatieve routes bepaalt de reiziger steeds wat zijn oriëntatie is, of hij nog steeds op weg is naar zijn doel. Met het kompas heeft de reiziger een instrument waarmee de koers voortdurend kan worden gecontroleerd en aangepast. Kortom, de oriëntatiebasis biedt een reflectiemiddel voor de innovatiemanager om te onderzoeken op welke manier deze de onderwijsinnovaties leidt en mogelijke alternatieve interventies.

Inzet oriëntatiebasis in de ontwikkeling van vaardigheidsonderwijs

Interessant is nog de vraag of de onderwijsinnovatie - aangaande het ontwikkelen van het vaardigheidsonderwijs fysiotherapie in een landelijk programma, zoals beschreven in hoofdstuk 1 – beter zou zijn gelopen als de oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels toen beschikbaar was geweest. Deze vraag is enkel te beantwoorden aan de hand van een gedachtenexperiment en langs een introspectie van de onderzoeker, tevens innovatiemanager van dit programma.

In die top-down onderwijsinnovatie leidde een benadering van de onderwijsinnovatie vanuit het lineaire single actor perspectief tot hooggespannen verwachtingen over de snelheid van op te leveren boeken en video's. Opleidingsmanagers kregen het niet voor elkaar om hun deskundigen vrij te maken, doordat het onderwijs in hun eigen opleiding voorrang had. Opleidingen die niet meededen met de ontwikkeling besloten, ondanks landelijke intentie-afspraken over het gebruik van het materiaal, niet voor dit vaardigheidsonderwijs te kiezen. Daardoor vielen de verkoopcijfers tegen, waardoor eventuele opschaling al niet eens ter sprake kwam.

Met de inzet van de oriëntatiebasis had de innovatiemanager beter kunnen begrijpen, waardoor stagnatie ontstond en wat hij had kunnen doen om dat te voorkomen of de continuïteit in de onderwijsinnovatie te herstellen. In termen van de rondes is weliswaar een eerste verkenning gedaan van het op te leveren onderwijsmateriaal, maar vooral vanuit een intentionele impuls, en ook zonder dat nu exact duidelijk was voor welk probleem deze innovatie een oplossing bood. Het idee van de skillslabmethode diende wel een probleem in de opleidingen verpleegkunde, waar een tranfserprobleem was van HBO-V studenten van theorie naar praktijk. Maar of dat ook een probleem was in de opleidingen Fysiotherapie was nauwelijks onderzocht. Reflectie op de onderwijsinnovatie met de oriëntatiebasis had de innovatiemanager aangezet om zorgvuldig te analyseren voor welk probleem deze innovatie een oplossing moest bieden.

Een oriëntatie op de taak, zoals de tweede ronde, werd gedaan door een stuurgroep. De uitwerking stond bij voorbaat vast, namelijk aan de hand van de vrij protocollaire skillslabmethode waar successen waren geboekt in de Universiteit Maastricht. Er werd niet aan ontwikkelaars gevraagd hoe die methodiek vorm moest worden gegeven, zodat het aan zou sluiten bij hun ervaringen in de onderwijspraktijk. Inzet van de oriëntatiebasis zou hebben geleid tot een kritische beschouwing op deze aanpak. Bij de oriëntatie op de taak zouden niet alleen het exogene veld zijn betrokken, maar ook de actoren uit de ontwerppraktijk. De uitkomst zou zijn dat er veel meer *alignment* was bij ontwikkelaars over het voorgestelde ontwerp waardoor de ontwikkelcyclus doorgaat. Die *alignment* over het voorgestelde ontwerp bij alle

betrokkenen van opleidingen had later ook bijgedragen aan de afname van de materialen, die nu mager was doordat docenten uit verschillende opleidingen niet waren betrokken en zich geen mede-eigenaar voelden van de opbrengst.

Behalve dat de ontwikkelaars voor een voldongen feit gesteld waren, werden zij geacht om tijd vrij te maken in hun toch al drukke taken om ook nog eens mee te werken aan een landelijke ontwikkeling. Wellicht was dat op papier wel gebeurd, maar duidelijk bleek dat de ontwikkelaars die ruimte niet ervaarden. Inzet van de oriëntatiebasis had ertoe geleid dat de innovatiemanager nadruk zou leggen op het vrijmaken van ontwikkelruimte voor ontwikkelaars.

Dus op de vraag die ten grondslag ligt aan dit gedachtenexperiment, of de onderwijsinnovatie beter zou zijn verlopen, is het antwoord een volmondig "ja". De inzet van de oriëntatiebasis had het mogelijk gemaakt om de beelden tussen actoren af te stemmen. Ontwikkelaars hadden ruimte gekregen om hun bijdrage te kunnen leveren en mede-eigenaar worden van het ontwikkelde materiaal. Betrokkenen hadden gezamenlijk het daadwerkelijke verloop van de onderwijsinnovatie beter kunnen begrijpen en accepteren dat terugval naar andere ronde of bypasses in het verloop van de onderwijsinnovatie nodig zijn om te komen tot dieper leren.

Beperkingen van de oriëntatiebasis

De oriëntatiebasis kent ook beperkingen, wat maakt dat het gebruik ervan in bepaalde gevallen niet voor de hand ligt. Ten eerste is de oriëntatiebasis niet bedoeld voor onderwijsinnovaties in stabiele en voorspelbare situaties, waarin het gaat om de oplossing van bekende niet al te complexe problemen, waarin weinig partijen zijn betrokken. Als we dat duidden met de indeling van veranderstrategieën van Williams en Parr (2014), dan is in dat geval de keuze voor een project meer voor de hand en is inzet van de oriëntatiebasis geschikter bij een stap-voor-stap benadering of een expeditie, benaderingen waarbij de route niet vooraf vastligt.

Ten tweede lijkt het gebruik van de oriëntatiebasis beter aan te sluiten bij innovatiemanagers die begrijpen dat onderwijsinnovatie onvoorspelbaar is en die zoekende zijn naar de manier waarop ze leidinggeven aan zo'n traject. Dus eigenlijk moet de gebruiker van de oriëntatiebasis wel een bepaald probleembesef hebben, of gemerkt hebben dat steeds meer van hetzelfde niet werkt. Innovatiemanagers die het lineaire denken als dominant paradigma hebben zien de oriëntatiebasis als een andere weergave van het lineaire verloop lijn en gebruiken de werkregels als checklist voor hun activiteiten. Het gebruik van de oriëntatiebasis op die manier zal niet leiden tot het gewenste effect, namelijk de uitbreiding en aanscherping van de tools van de innovatiemanager.

Tot slot zou een beperking kunnen zijn dat de oriëntatiebasis de gebruiker niet goed ondersteunt in situaties waarin de noodzaak tot een snelle verandering heel hoog is. Denk aan een situatie waarin banen op het spel staan of het bestaansrecht van de opleiding dreigt te vervallen. In de literatuur adviseert men in zo'n situatie voor een lineaire top-down aanpak (Buelens & de Vos, 2004). Bezien vanuit deze studie is dat eigenlijk teruggrijpen naar oude routines, waarvan duidelijk is dat die de complexiteit en de dynamiek niet goed aankunnen. In het geval van grote urgentie is het juist zaak om de diverse actoren vroeg te betrekken en het urgentiegevoel breed te delen. In dit geval ontbreekt er tijd om terugvallen in de rondes toe te laten. De oriëntatiebasis kan zeker benut worden om te volgen in welke ronde de onderwijsinnovatie zich bevindt. De werkregels uit de oriëntatiebasis kunnen dan aangevuld worden met gebruik van zogeheten hardere tactieken, bijvoorbeeld door wat meer druk te leggen op ontwikkelaars in opdrachten en deadlines, maar altijd in combinatie met het aanbieden van steun om te voorkomen dat actoren onder druk terugvallen in oude routines en om op de acceptatie van de onderwijsinnovatie te bevorderen (Smid, Bijlsma-Frankema & Bernaert, 2006).

Concluderend: de oriëntatiebasis biedt een alternatief voor bestaande werkregels bij innovatiemanagers, waaruit ze kunnen putten om het verloop van onderwijsinnovatie te beïnvloeden. De oriëntatiebasis is erop gericht om voortdurend ontwikkelenergie te genereren bij actoren op alle niveaus in de onderwijsinnovatie. Op momenten van stagnatie kan de innovatiemanager putten uit werkregels als interventie om de ontwikkelenergie weer terug te krijgen. De oriëntatiebasis lijkt het meest geschikt bij complexe onderwijsinnovaties, waar het pad nog niet is vastgelegd en waarin ruimte is om met diverse betrokkenen te onderzoeken wat de beste oplossing is voor het onderliggend vraagstuk. In onderwijsinnovaties waar weinig dynamiek is of in onderwijsinnovaties waar de druk om snel te leveren enorm hoog is lijkt inzet van de oriëntatiebasis niet voor de hand liggend.

9.2 THEORETISCHE BIJDRAGEN VAN DE STUDIE

Dit onderzoek leidt tot een drietal verfijningen van de literatuur over onderwijsinnovatie: een nieuw perspectief op onderwijsinnovatie, een oriëntatiebasis als alternatief voor de mediërende tools van innovatiemanagers en de beïnvloedingstactieken die uitgaan van de oriëntatiebasis.

Nieuw perspectief op onderwijsinnovatie

Ten eerste biedt dit onderzoek een andere benadering als antwoord op de dominante projectmatige reflex voor onderwijsinnovatie. De illusies "planbaarheid" en "beheersbaarheid" leiden tot een heroriëntatie op de innovatieaanpak (Boonstra en Schuiling, 2005). Er is een nieuw perspectief nodig dat rekening houdt met de motivatie en betrokkenheid van individuele personen en de context waarin ze werken (van den Berg, 2014). De oriëntatiebasis uit dit onderzoek, die voortkomt uit het dynamische multi-actor perspectief, biedt een uitwerking van dat nieuwe perspectief. Het dynamische multi-actor perspectief kenmerkt zich doordat het dynamische karakter als gevolg van interactie tussen betrokken actoren bij onderwijsinnovatie wordt geaccepteerd, zonder dat wordt geprobeerd het proces in een lineaire werkwijze te dwingen. Vanuit het dynamische multi-actor perspectief wordt onderwijsinnovatie niet beschouwd als een lineair proces maar meer als een reis of een expeditie, waarin steeds stappen worden gezet en voortdurend wordt bekeken of de innovatie nog op koers is en wat de volgende ontwikkelstappen zijn (Williams & Par, 2004). Dat wil zeggen dat er weliswaar een beeld is van waar de innovatie toe moet leiden, maar de weg waarlangs dat doel wordt bereikt is niet vooraf bepaald.

Kortom: de oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels beantwoordt een lacune in de literatuur, doordat het een nieuwe benadering voorstelt van onderwijsinnovaties, waarmee onderwijsinnovatie beter kunnen worden begrepen en geleid.

Oriëntatiebasis als alternatief handelingskader

Een tweede bijdrage aan de literatuur is de toepassing van inzichten uit de organisatiekunde in onderzoek naar onderwijsinnovatie. De benadering van onderwijsinnovaties met behulp van CHAT (Engeström, 1987) is weliswaar niet nieuw, maar ook geen common sense in onderzoek naar onderwijsinnovatie. In eerdere studies is ook CHAT gebruikt om het verloop van onderwijsinnovaties beter te begrijpen (Snoek, 2014; Akkerman et al., 2013; Miedema & Stam, 2008). Uit CHAT is afgeleid dat een innovatiemanager door inzet van mediërende tools, de werktheorieën die de innovatiemanager ter beschikking heeft, het verloop van de onderwijsinnovatie probeert te beïnvloeden. Wat wel een verfijning is van de theorie over onderwijsinnovatie, is de manier waarop de mediërende tools worden beïnvloed door het ontwerpen van een oriëntatiebasis (Engeström, 1994; Vermaak, 2009). De aanleiding voor het ontwerp van een oriëntatiebasis is eveneens een inzicht uit de organisatiekunde, namelijk dat het weinig effectief is om instructies op te dringen als een nieuwe manier van werken voor innovatiemanagers (Weber, 2005).

De innovatiemanager kan de oriëntatiebasis inzetten bij zijn oriëntatie op de onderwijsinnovatie, die staat voor de expeditie die gaat worden ondernomen. De representatie van het verloop van de onderwijsinnovatie biedt een kaart van het gebied. De rondes "stimuleren van verkenningen", "overeenstemming in beelden over de leeromgeving", "dynamiek in de ontwerppraktijk" en "opnieuw afstemmen tussen actoren" zijn wegen die worden bewandeld gedurende de expeditie. De innovatiemanager kan aan de hand van die rondes in het model begrijpen waar de onderwijsinnovatie zich bevindt, dat er voortgang is in de onderwijsinnovatie, dat de onderwijsinnovatie stagneert of er terug wordt bewogen naar een eerdere ronde. Door middel van de werkregels kan de innovatiemanager de onderwijsinnovatie bijsturen. In de metafoor van de expeditie zijn de werkregels het kompas. Bij stagnatie oriënteert de innovatiemanager zich op de ronde waarin de onderwijsinnovatie zich bevindt, constateert in welke impuls energie nodig is en kiest een werkregel die leidt tot nieuwe ontwikkelenergie.

Door het ontwerpen van een oriëntatiebasis wordt een alternatief geboden voor innovatiemanagers, waarop zij zich kunnen oriënteren en eigen keuzes kunnen maken in hun specifieke situatie. De toepassing van de oriëntatiebasis in de praktijk is in dit onderzoek een effectieve aanpak gebleken.

Beïnvloedingstactieken in de oriëntatiebasis

Een derde verfijning van de literatuur is de bijdrage aan de rolinvulling voor innovatiemanagers. Uiteraard is het niet mogelijk om op basis van dit onderzoek conclusies te trekken over het gedrag van de innovatiemanager. Wel kunnen we iets zeggen over het soort gedrag dat door de werkregels wordt gegenereerd en wat niet wordt gegenereerd. Behalve dat weinig bekend is over het gedrag van een innovatiemanager (Waslander, 2007), vraagt de verschuiving van het lineaire single actor perspectief naar een dynamisch multi-actor perspectief ook om een andere uitwerking van het gedrag van de innovatiemanager. De werkregels vragen om gedrag van een innovatiemanager dat gericht is op verbinding, veiligheid, zekerheid en betrokkenheid van actoren in de onderwijsinnovatie. Er is oog voor de interactie tussen actoren en hun onderlinge relaties. Dat blijkt uit woorden zoals "adviseert de lijnmanager", "zorgt voor vertrouwen tussen", "stimuleert het middenmanagement" en "vraagt docenten wat ze willen veranderen". Als we dat beschouwen als de beïnvloedingstactieken (Fu & Yukl, 2000), dan gaat het vooral om beïnvloedingstactieken zoals consulteren, samenwerken, rationeel overtuigen en inspireren, waarbij weinig gebruik wordt gemaakt van een hiërarchische positie. Het gaat niet zozeer om beïnvloedingstactieken zoals legitimeren, druk uitoefenen en beroep doen op hogeren in de organisatie, waarbij juist de hiërarchisch positie wordt gebruikt.

De oriëntatiebasis die voortkomt uit het dynamisch multi-actor perspectief is dus op wezenlijk andere onderliggende principes gebaseerd dan wat innovatiemanagers doen in onderwijsinnovatie die wordt benaderd vanuit het lineaire single actor perspectief. In de lineaire benadering zou vanuit de hiërarchie macht worden ingezet door de innovatiemanager om toch te voldoen aan het afgesproken tijdpad, het belang van de onderwijsinnovatie te herhalen bij uitblijvende resultaten en herhaaldelijk indringend verzoeken om een taak uit te voeren en aangeven dat het in overeenstemming is met eerder gemaakte afspraken. De inzet van de werkregels in onderwijsinnovatie vanuit een dynamisch multi-actor perspectief is gericht op het afstemmen van beelden en werkwijzen tussen actoren(groepen), terwijl de activiteiten van een innovatiemanager in onderwijsinnovatie vanuit het lineaire single actor perspectief is gericht op overreden van actoren.

Met de oriëntatiebasis is een manier ontworpen om, wetende dat onderwijsinnovaties een dynamisch verloop kennen, mee te kunnen laveren op de dynamiek en tegelijk het verloop te begrijpen en kunnen beïnvloeden. De vraag die nu voorligt is of deze kijkwijze houvast biedt aan innovatiemanagers om keuzes te maken voor de adequate inzet van werkregels.

9.3 BIJDRAGE AAN PRAKTIJK

Deze studie draagt bij aan de praktijk door een oriëntatiebasis te ontwikkelen die innovatiemanagers helpt om onderwijsinnovatie tot een goed einde te brengen. Dit onderzoek draagt op een viertal manieren bij aan de onderwijsinnovatiepraktijk.

Ten eerste draagt de oriëntatiebasis op microniveau bij aan het werk van de innovatiemanager. De oriëntatiebasis met samenhangende onderbouwde werkregels biedt handvatten voor innovatiemanagers om in te grijpen in onderwijsinnovatie op momenten dat het spaak loopt. Innovatiemanagers gebruiken de oriëntatiebasis diagnostisch om te bepalen in welke ronde de onderwijsinnovatie die ze leiden zich bevindt, om te bepalen waar stagnatie plaatsvindt. Daarnaast overwegen ze de bijpassende werkregel als interventie om de onderwijsinnovatie weer vlot te trekken. In dit onderzoek is de oriëntatiebasis ingezet bij een innovatiemanager die zich afvroeg waarom ze de ontwikkelaars niet mee kreeg. Door met haar te onderzoeken in welke ronde de onderwijsinnovatie zich bevond en welke werkregel daarbij pastte kreeg de innovatiemanager nieuwe manieren om de onderwijsinnovatie weer vlot te trekken. Die interventie leidde tot nieuwe ontwikkelenergie in de ontwerppraktijk, waardoor de stagnatie werd doorbroken en waarna de onderwijsinnovatie naar een goed einde

kon worden geleid. Ook leidde het gebruik van de oriëntatiebasis in leergangen over onderwijsleiderschap of voor senior projectleiders onderwijsinnovatie tot enthousiaste reacties, een van de deelnemers kondigde aan het model boven zijn bed te gaan hangen.

Ten tweede draagt de oriëntatiebasis op mesoniveau bij aan de reflectie op de voortgang in de onderwijsinnovatie op teamniveau of met de betrokken actoren. Door de voortgang van de onderwijsinnovatie te bespreken aan de hand van de oriëntatiebasis ontstaat een gezamenlijk beeld en taal om te duiden wat er gebeurt in de onderwijsinnovatie en wordt er samen afgesproken welke maatregelen kunnen worden ingezet om de onderwijsinnovatie weer vlot te trekken. Innovatiemanagers gebruiken de oriëntatiebasis op teamniveau maar ook in gesprek met hun opdrachtgever. De patroonmatige weergave van de oriëntatiebasis biedt taal, waarmee het mogelijk wordt om te bespreken wanneer wordt afgeweken van voorgestelde tijdspaden. De innovatiemanager bespreekt met opdrachtgever, andere exogene actoren of ontwikkelaars in welke ronde de onderwijsinnovatie zich bevindt. Door het duiden van die ronde en gebeurtenissen waardoor het nodig was om terug te stappen in het patroon, of door weer te geven waar de onderwijsinnovatie nu vastzit, kan het verloop beter worden begrepen en actie worden ondernomen om de onderwijsinnovatie op gang te houden.

Ten derde draagt de oriëntatiebasis op macroniveau bij aan de ontwikkeling van inzichten en taal voor betrokkenen bij onderwijsinnovatie. Kennelijk springt dit onderzoek in een praktijkniche, wat blijkt uit de grote belangstelling vanuit de praktijk voor de uitkomsten van dit onderzoek. Publicatie van de uitkomsten, zowel door het delen van wat docenten doen als ze worden geconfronteerd met onderwijsinnovaties (Coppoolse, Smid, Zitter & De Bruijn, 2014), alsook de presentatie van het theoretisch model van dit onderzoek leiden tot enthousiaste reacties uit de praktijk. De presentatie van het theoretische model en de eerste resultaten uit de exploratieve casestudie zijn verwerkt in de animatie: "Neeknikken en meestribbelen" (Coppoolse, 2017). Die animatie is verspreid via youtube en inmiddels meer dan 3000 keer bekeken en 30 keer geliked. Eén van de kijkers reageerde op de animatie als volgt: "*Exact mijn ervaring! mooie analyse en oplossing. Ja, zo gaat dat in een goede onderwijspraktijk...al 30 jaar, heb ik ervaren."* Omdat de animatie niet zozeer ingaat op het design maar op de inhoud, is dit enthousiasme geïnterpreteerd als waardering voor de inhoud en de relevantie van het thema. Daarnaast reageerden innovatiemanagers uit het hele land, dat ze de problematiek herkennen en blij zijn dat er aandacht voor is.

Ten vierde draagt dit onderzoek bij aan de praktijk van betrokkenen in dit onderzoek. In dit ontwerpgerichte onderzoeksdesign is ervoor gekozen om niet alleen te komen tot wetenschappelijke inzichten die bijdragen aan het ontwerp van de oriëntatiebasis, maar om onderzoeksmethodes te kiezen waardoor de onderzochte praktijk ook daadwerkelijk leert over onderwijsinnovatie. Dit soort onderzoek leidt tot inzichten over in dit geval interactie in het verloop van onderwijsinnovatie en tegelijkertijd tot een vruchtbare interactie tussen theorie en praktijk vanuit een academisch - en een actieperspectief (Zouridis, 2003). Tijdens het onderzoek is gereflecteerd op vier verschillende onderwijsinnovaties en de resultaten zijn teruggekoppeld aan betrokkenen. De betrokkenen bij de onderwijsinnovatie ontwikkelden door inzichten in het resultaat van de voor hen gebruikelijke patronen nieuwe strategieën om onderwijsinnovatie te benaderen. Dat kan worden gezien als een bijproduct van dit onderzoek. Bovendien zijn in de loop van het onderzoek vele innovatiemanagers betrokken. In totaal namen 32 innovatiemanagers deel aan de Delphi-studie. Maar ook in andere deelstudies participeerden innovatiemanagers, of waren ze betrokken bij het toetsen van de oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels in de praktijk. Op die manier droeg dit onderzoek direct bij aan de dagelijkse praktijk van innovatiemanagers. Ook bleek de belangstelling voor het onderwerp uit de aanmeldingen voor deelname van de tweede deelstudie, de Delphi-studie. Nadat de vraag is uitgezet welke deskundigen op het gebied van onderwijsinnovatie moeten worden uitgenodigd zijn 50 deskundigen verspreid over het hele land bereid om deel te nemen. Enkele van de reacties waren: *"wat fijn dat je hier aandacht aan besteedt", "wat goed dat hier onderzoek naar wordt gedaan"* en *"ik ben heel benieuwd naar de uitkomsten"*. Drie deskundigen die uitvielen vroegen of ze wel de uitkomsten mochten ontvangen. Uit deze bijschriften blijkt de relevantie en belangstelling van dit thema uit de praktijk van innovatiemanagers.

Kortom: de relevantie van de opbrengsten uit dit onderzoek voor de praktijk uit zich op drie niveaus. Op microniveau zet de individuele innovatiemanager de oriëntatiebasis in om zijn eigen werkregels bij het leiden van onderwijsinnovatie te toetsen en zodoende te komen tot succesvolle onderwijsinnovatie. Op mesoniveau helpt de oriëntatiebasis een groep actoren die onderwijs innoveren om te reflecteren op het proces van onderwijsinnovatie. Om macroniveau draagt de oriëntatiebasis bij aan de community van betrokkenen bij onderwijsinnovatie aan het ontwikkelen van taal waarmee het verloop van onderwijsinnovatie en de rol van de innovatiemanager kan worden geduid. Als bijvangst van dit onderzoek hebben betrokkenen bij deelstudies in dit onderzoek een andere mindset ontwikkeld en hun werkregels geëxpliciteerd en uitgebreid. Nu volgt een reflectie op de waarde van de oriëntatiebasis vanuit het perspectief van de gekozen onderzoeksmethoden.

9.4 REFLECTIE OP DE ONDERZOEKSMETHODEN

Om een oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels te ontwerpen is een ontwerpgericht onderzoeksdesign gekozen en een mix van onderzoeksmethoden gebruikt. Dit design heeft een aantal waardevolle elementen, maar ook een aantal beperkingen.

De eerste waarde van de gekozen ontwerpgerichte aanpak, waarbij het design niet vooraf in beton gegoten was, gaf de mogelijkheid op na iedere deelstudie nieuwe keuzes te maken. Zo leidde de exploratieve casestudie tot een eerste set werkregels die gebaseerd waren op deze ene case. Door de werkregels in te voegen in de Delphi-studie werden deze verrijkt en bruikbaar in andere contexten. De uitkomsten van de Delphi-studie bevatten een blinde vlek door de beperkte aandacht voor werkregels in de ontwerppraktijk. Door de keuze voor *learning history* onderzoek kwam juist ook het perspectief vanuit de ontwerppraktijk aan het licht. Door steeds voort te bouwen op de opbrengsten uit de voorgaande deelstudies zijn blinde vlekken in de werkregels of later in de oriëntatiebasis voorkomen.

Een tweede waarde van het gekozen design is dat de oriëntatiebasis ontwikkeld is in dialoog met betrokkenen uit de praktijk van onderwijsinnovatie. De inzichten uit de exploratieve casestudie zijn teruggekoppeld aan de projectleider en de ontwikkelaars, die daarmee inzicht kregen in wat zij doen in onderwijsinnovatie. De werkregels die in de Delphi-studie ontstonden zijn in co-creatie met de deelnemers gemaakt. Daarmee expliciteren zij niet alleen de werkregels die zij gebruiken bij het leiden van onderwijsinnovaties. Ze reflecteren ook op de waarde van hun werkregels aan de hand van alternatieve werkregels die in die studie zijn ontworpen. In het *learning history* onderzoek leidde de presentatie en bespreking van de opmerkelijke resultaten tot diepgaande reflecties bij betrokkenen. Door in de deelstudies steeds te kiezen voor methoden die niet alleen leiden tot wetenschappelijke inzichten, maar ook tot reflectie bij de doelgroep, namelijk innovatiemanagers in onderwijsinnovatie is dit onderzoek betekenisvol geweest voor betrokkenen.

Met deze methodenmix is weliswaar een rijker en vollediger oriëntatiebasis ontworpen, dan wanneer voor enkelvoudige methoden was gekozen. Echter, er is ook een aantal beperkingen van het gekozen onderzoeksdesign.

Een eerste beperking betreft het aantal *learning histories* dat is onderzocht in de derde deelstudie. Er is gekozen voor drie *learning histories*, zodat diepgaand kon worden onderzocht wat er gebeurt in onderwijsinnovatie met inachtneming van meerdere actorperspectieven. De diepgang en het daadwerkelijk begrijpen van wat

er gebeurt op momenten van continuïteit en stagnatie prefereerde boven het aantal *learning histories*. De werkregels die dit onderzoek heeft opgeleverd zijn toepasselijk in de onderzochte voorbeelden, maar van termen als "saturatie" van werkregels over de verschillende voorbeelden is geen sprake. Ondanks dat uit de toepassing de set waardevol is en er ook geen suggesties zijn gedaan voor aanvullingen is niet met zekerheid te zeggen dat de set werkregels uit deze studie volledig is.

Een tweede beperking betreft de creatieve sprong die gemaakt is, waarin op basis van de observatie van de innovatiepraktijk werkregels zijn ontworpen. Hier vindt een verschuiving plaats van descriptief onderzoek met als doel om bloot te leggen wat er in de praktijk gebeurt op momenten van continuïteit en stagnatie, naar prescriptief onderzoek waarin werkregels worden ontworpen om te interveniëren in het verloop van onderwijsinnovatie. Deze onderzoekstap vraagt om zorgvuldigheid. Onderzoekers maken vaak te snel de stap van "weten wat", naar "weten hoe", terwijl juist deze transitie het belang van ontwerpgericht onderzoek onderstreept. Om die reden is gekozen voor een ontwerpgericht onderzoekdesign, waarin de oriëntatiebasis in een aantal stappen is ontworpen. Om te onderzoeken of de oriëntatiebasis met de prescriptieve werkregels daadwerkelijk bijdraagt aan de innovatiepraktijk is de test in de praktijk een belangrijke onderzoeksstap (Van Aken & Andriessen, 2011).

De test in de praktijk heeft plaatsgevonden in een aantal "samples". In die tests bewijst de oriëntatiebasis zijn waarde als coachingsinstrument op individueel niveau, als reflectie-instrument op teamniveau en als een manier om te komen tot een gemeenschappelijke taal op het niveau van de onderwijsinnovatie community. Tevens is de oriëntatiebasis met succes ingezet in diverse cursussen voor innovatiemanagers in onderwijs, zowel in het hbo als in het primair onderwijs, overigens zonder dat daar een systematisch onderzoek aan gekoppeld is. Weliswaar maakt de spreiding van de onderzochte voorbeelden in hogescholen en domeinen van onderwijsinnovatie het wel aannemelijker dat de uitkomsten ook in innovaties op andere hogescholen worden herkend. Echter, in deze fase van de ontwikkeling van de generieke oriëntatiebasis is niet de inzet om een generaliseerbaar model op te leveren, maar een oriëntatie voor innovatiemanager om hun eigen handelen aan te spiegelen. In een volgende ontwikkelstap van de oriëntatiebasis, waarin specificaties voor een diversiteit aan onderwijsinnovaties zijn verdisconteerd, zal deze moeten worden getoetst in een meervoud aan innovatiepraktijken (Engeström, 1994).

Een derde beperking komt voort uit de minimale overlap tussen de kandidaat-werkregels uit de Delphi-studie en het *learning history* onderzoek. Hiervoor kan een aantal verklaringen worden gegeven. De eerste verklaring is dat er verschil is tussen wat innovatiemanagers doen en wat ze zeggen dat ze doen. In de Delphi-studie is alleen

indirect gevraagd naar wat ze zelf doen en is vooral gevraagd naar wat ze belangrijk vinden dat innovatiemanagers moeten doen om continuïteit in de ontwikkelcyclus te houden. Geïnterviewden zijn geneigd om het antwoord te geven wat ze denken dat de onderzoeker wil horen, echter er kan verschil zijn tussen wat ze zeggen dat er zou moeten gebeuren en wat ze zelf in werkelijkheid doen (Cook & Campbell, 1979). Een tweede verklaring is dat de verschillen het gevolg zijn van de onderzoeksmethodes die zijn gehanteerd. Onduidelijk is of hetzelfde onderzoeksobject wordt gebruikt. Zo is in het *learning history* onderzoek gekozen voor onderwijsinnovaties die in de betreffende onderwijsorganisatie als good practice werden gezien, waar meerdere actoren actief waren die ook daadwerkelijk participeerden. Of dat ook het object was wat ervaringsdeskundigen voor ogen hadden in het Delphi-studie is niet bekend.

Een vierde beperking is de subjectiviteit van het bepalen of ontwikkelenergie vrijkwam of juist achterwege bleef. Ontwikkelenergie bij actoren is een van de kernbegrippen in het onderzoek. Aanwezigheid van ontwikkelenergie zorgt voor een gedragsimpuls en houdt de continuïteit in de verschillende rondes van onderwijsinnovatie. Het uitblijven van ontwikkelenergie leidt tot stagnatie in de onderwijsinnovatie. De onderzoeker probeerde in de interviews en de observaties als het ware te voelen of de energie stroomt of juist niet. Als de gebeurtenis gepaard ging met enthousiasme, creativiteit, energieke betrokkenen, als opgewonden gesproken werd over een gebeurtenis of dat er daadkracht was bij betrokkenen dan duidde de onderzoeker dat als aanwezigheid van ontwikkelenergie. Als de gebeurtenis gepaard ging met afhaken, frustratie, uitgeput raken of futloos zijn, dan duidde de onderzoeker dat als achterweg blijven van ontwikkelenergie. Het bepalen van aanwezigheid of afwezigheid van ontwikkelenergie in de interviews of observaties was grotendeels een interpretatie van de onderzoeker en daarmee in grote mate subjectief. In vervolg onderzoek zal het begrip ontwikkelenergie nader moeten worden gedefinieerd en geoperationaliseerd. Het onderzoekswerk over “flow” in organisatie (Csikszentmihalyi, 1990) kan daarbij helpen.

De inhoudelijke bespiegelingen en de reflectie op de onderzoeksstrategie in deze paragraaf leiden naar een aantal aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

9.5 AANBEVELINGEN VOOR VERDERE ONTWIKKELING VAN DE ORIËNTATIEBASIS

De uitkomsten en reflectie op het onderzoeksdesign leiden tot aanbevelingen voor vervolgonderzoek. De opbrengst van dit onderzoek is een oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels voor innovatiemanagers. Innovatiemanagers kunnen hun handelen spiegelen aan de oriëntatiebasis en nieuwe werkregels uitproberen en internaliseren. De kritiek en bijstellingen van de oriëntatiebasis zijn input van de volgende ontwikkelstap van de oriëntatiebasis. Deze kritiek leidt tot een drietal aanbevelingen.

De eerste aanbeveling is om te onderzoeken of de set werkregels volledig is of dat de set verder dient te worden uitgebreid. De set is weliswaar tamelijk omvangrijk, maar niet uitgesloten is dat aanvullingen de set verder kunnen verrijken. Onderzoek naar de werkregels in andere contexten binnen het hbo, maar ook in andere sectoren in het onderwijs en daarbuiten kan leiden tot verrijking van de werkregels en is een goede toets voor de volledigheid van de set werkregels.

De tweede aanbeveling is om te onderzoeken wat daadwerkelijk de invloed is van de oriëntatiebasis op de ontwerppraktijk. Van Delden (2009) constateert dat in succesvolle innovaties veel ontwikkelenergie is bij de ontwikkelaars wat leidt tot een krachtige activistische impuls. In dit onderzoek is aannemelijk gemaakt door middel van een beschouwing of de werkregels bijdragen aan de ontwikkelenergie in de ontwerppraktijk. Op basis van eerste gebruik van de werkregels zijn er redenen om aan te nemen dat inzet van werkregels leidt tot continuïteit in de ontwikkelcyclus in onderwijsinnovatie. Echter, dit onderzoek had als doel om een oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels te ontwerpen, niet om het succes empirisch te toetsen. Deze relatie is dan ook onderbelicht gebleven. Empirisch onderzoek naar de relatie tussen de werkregels en de ontwikkelenergie in de ontwerppraktijk zal leiden tot aanvullende inzichten over de inzet van de oriëntatiebasis door innovatiemanagers.

De derde aanbeveling is te onderzoeken of de oriëntatiebasis ook daadwerkelijk wordt ingezet door innovatiemanagers. De set werkregels zijn weliswaar tot stand gekomen in samenspraak met innovatiemanagers of actoren die nauw betrokken zijn bij onderwijsinnovatie. De vraag is of innovatiemanagers de werkregels kunnen toepassen in hun onderwijspraktijk. De werkregels zijn beschreven op gedragsniveau, maar er kunnen allerlei onvoorziene barrières zijn waardoor een innovatiemanager de werkregels niet kan gebruiken. Zo kunnen elementen waar in dit onderzoek geen

aandacht aan is besteed, zoals cognities, frames, overtuigingen, scripts van de innovatiemanager in de weg staan bij het toepassen van de werkregels. Onderzoek naar barrières of cognities waardoor de oriëntatiebasis niet wordt toegepast kan bijdragen aan de inzet van de oriëntatiebasis en uiteindelijk de slaagkans van onderwijsinnovatie.

Kortom, de aanbevelingen zijn om vervolgonderzoek te richten op volledigheid van de oriëntatiebasis, de empirische onderbouwing van de relatie tussen de inzet van de oriëntatiebasis en de ontwikkelenergie in de ontwerppraktijk en de hanteerbaarheid van de werkregels.

Eén van de plaatsen waar de verdere ontwikkeling van de oriëntatiebasis zal plaatsvinden is in het Learning lab Onderwijsinnovatie, mogelijk gemaakt door de Hogeschool Utrecht. In het Learning Lab komen innovatiemanagers bijeen om te leren over hoe onderwijsinnovaties verlopen en wat een innovatiemanager kan doen om dat verloop te beïnvloeden. Behalve aandacht voor de oriëntatiebasis wordt daar ook dieper ingegaan op thema's die raken aan de oriëntatiebasis, zoals veranderdiagnose, veranderstrategieën, verandermethodes, beïnvloedingstactieken en de innovatiemanager als veranderinstrument. De oriëntatiebasis zal worden toegepast in de community van projectleiders, in het leerarrangement voor senior projectleiders en in diverse onderwijsleiderschap trainingen die daar plaatsvinden. Door de oriëntatiebasis in te zetten in de praktijk en te reflecteren op de bevindingen kan een volgende ontwikkelstap worden gemaakt.

Referenties

Achterberg, H. (2006*). De vinger op de zere plek: relationeel vertrouwen in 3 Rotterdamse herstructureringsprocessen* (Proefschrift). Erasmus Universiteit, Rotterdam.

Adamson, B., & Walker, E. (2011). Messy collaboration: Learning from a learning study. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), p29-36. doi: 10.1016/j.tate.2010.06.024

Akkerman, S. F., Bronkhorst, L. H., & Zitter, I. (2013). The complexity of educational design research. *Quality & Quantity*, *47*(1). doi:10.1007/s11135-011-9527-9

Anchinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *The Teachers College Record, 104*(3), p421-455. doi:10.1111/1467-9620.00168

Angelle, P. S. (2010). An organizational perspective of distributed leadership: A portrait of a middle school. *Research in Middle Level Education Online, 33*(5), p1-16.

Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V., Van der Velden, T., & de Goede, M. (2013). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek.* Groningen, Noordhoff.

Beer, M., Eisenstat, R. A., & Spector, B. (1990). *The critical path to corporate renewal*. Boston, Harvard Business School Press.

Bennebroek Gravenhorst, K. M. (2002). *Sterke staaltjes van samenwerking: Survey-feedback voor het aanpakken van belemmeringen bij organisatieverandering* (Proefschrift). Deventer, Kluwer.

Bennebroek Gravenhorst, K. (2008), 'Een redenering voor veranderen'. *M&O Tijdschrift voor Organisatie en Management* 3/4:232-244

Bergen, T., & Van Veen, K. (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? *VELON: Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 25*(4), p29-39.

Birnbaum, R. (1988). *How colleges work. The cybernetics of academic organization and leadership.* San Francisco, Jossey Bass Publ.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. *Handbook I: Cognitive Domain.* New York, David McKay.

Bock, L. (2015). *Work rules! Insights from Inside Google That Will Transform How You Live and Lead*. Londen, John Murray.

Boersema-Vermeer, H., & De Groot, G. (2016). *Werken met leren veranderen. Werkboek voor veranderaars in opleiding en praktijk.* Deventer, Vakmedianet.

Boonstra, J. J., & Van der Vlist, R. (1996). Begeleiden van veranderingsprocessen. In: Boonstra, J. J., Steensma, H. O. & Demenint. M. I. *Ontwerpen en ontwikkelen van organisaties: theorie en praktijk van complexe veranderingsprocessen*. Utrecht, De Tijdstroom.

Boonstra, J. J. (2000). *Lopen over water. Over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren.* Amsterdam, Vossiuspers.

Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2004). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. In C.T.Cross (Ed.), *Putting the pieces together: Lessons from comprehensive school reform research*. Washington, The National Clearinghouse for Comprehensive School Reform.

Buelens, M & Devos, G. (2004). Art and wisdom in choosing change strategies. In: Boonstra, J. J. *Dynamics of organizational change and learning.* Chichester, Wiley

Campbell, R. J. (1996). Educational reform and primary teachers' work: some sources of conflict, *Education 3 to 13*, p13–22.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience.* New York, Harper & Row.

Coenders, F., Terlouw, C., & Dijkstra, S. (2008). Assessing Teachers' Beliefs to Facilitate the Transition to a New Chemistry Curriculum: What Do the Teachers Want? *Journal of Science Teacher Education*, *19*, p317–335.

Coghlan, D., & Brannick. T. (2014). *Doing Action Research in Your Own Organisation*. London, Sage.

Commissie Dijsselbloem. (2008). *Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen.* Den Haag, Sdu.

Commissie Leraren. (2007). *LeerKracht! Advies van de Commissie Leraren*. Den Haag, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (rapport Commissie-Rinnooy Kan).

Cook, T. D., & Campbell, D. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings.* Boston, Houghton Mifflin.

Coppoolse, R., Zitter, I., Smid, G., De Bruijn, E. (2014). Docentreacties op top-down innovaties. *OnderwijsInnovatie*, *issue sept.*, p35-37.

Coppoolse, R. (2014). *Neeknikken en Meestribbelen.* https://www.youtube.com/watch?v=k4PBqONIysk, geraadpleegd op 1 oktober 2017.

Cozijnsen, A. J. (2004). *Anders veranderen, sturen op slaagfactoren bij complexe verandertrajecten.* Amsterdam, Pearson Education Benelux.

Datnow, A., & Stringfield, S. (2000). Working together for reliable school reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 5,* p183–204.

De Bruijn, H., & Ten Heuvelhof, E. (2007). *Management in netwerken. Over veranderen in een multi-actorcontext.* Lemma, Den Haag.

Delbecq, A. L., Van de Ven, A. H., Gustafson, D. H. (1975). *Group Techniques for Program Planning a Guide to Nominal Group and Delphi Processes.* Dallas, Scott-Foresman.

Dempster, J. A., Benfield, G., & Francis, R. (2012) An academic development model for fostering innovation and sharing in curriculum design. *Innovations in Education and Teaching International*, *49*(2), p135-147.

Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, *72*(1), p433–479.

Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance.* Cambridge, Harvard Education Press.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research.* Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.

Engeström, Y. (1994). *Training for change: new approach to instruction and learning in working life.* Geneva, International Labour Office.

Enzer, S. (1971). Delphi and cross-impact techniques: an effective combination for systematic future analysis. *Futures, 3*, p48–61.

Evans, R. (1996). *The human side of school change: Reform, resistance, and the real-life problems of innovation.* San Francisco, Jossey-Bass.

Foulger, T. S., & Williams, M. K. (2007). Filling the gap with technology innovations: Standards, curriculum, collaboration, success! *Journal of Computing in Teacher Education, 23*(3), p107-114.

Friedman, V. (1997). Making schools safe for uncertainty: teams, teaching, and school reform. *The Teachers College Record, 99*(2), p335-370.

Fu, P. P., & Yukl, G. (2000). Perceived effectiveness of influence tactics in the United States and China. *Leadership Quarterly*, *11*, 2, p251-266.

Fullan, M. G. (1991). *The New Meaning of Educational Change,* New York, Teachers College Press.

Fullan, M. G. (1993). *Change Forces: probing the depths of educational reform*. Bristol, Palmer Press.

Fullan, M. G. (2002). The role of leadership in the promotion of knowledge management in schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8*(3), p409-419. doi:1080/135406002100000530

Fullan, M. G. (2007). *The new meaning of educational change.* New York, Teachers College Press.

Gaziel, H. (2001). Accelerated school programmes: Assessing their effectiveness. *International Review of Education, 47*(1-2), p7-29. doi:10.1023/A:1017574123845

Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationship among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching & Teacher Education*, *13*(4), p451-458.

Given, H., Kuh, L., LeeKeenan, D., Mardell, B., Redditt, S., & Twombly, S. (2010). Changing school culture: Using documentation to support collaborative inquiry. *Theory into Practice, 49*(1), po36-46. doi:10.1080/00405840903435733

Glaser, B. G. & Strauss A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago, Aldine.

Godin, B. (2006). The linear model of innovation: the historical construction of an analytical framework. *Science Technology & Human Values 31* (6), p639–667.

Green, B., Jones, M., Hughes, D., & Williams, A. (1999). Applying the Delphi technique in a study of GP's information requirements. *Health and Social Care in the Community, 7*, p198–205.

Hargreaves, A. (2001). Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration. In Ball, S. J. (Ed.) *Sociology of education: Major themes*. London, Routledge Falmer.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2003) Sustaining leadership. *Phi Delta Kappan*, *84*(9), p693-700.

Hersey, E., & Blanchard, K. H, (1982). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Hindin, A., Morocco, C. C., Mott, E. A., & Aguilar, C. M. (2007). More than just a group: Teacher collaboration and learning in the workplace. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *13*(4), p349-376. doi:10.1080/13540600701391911

Imants, J. (2002). Restructuring schools as a context for teacher learning. *International Journal of Educational Research, 37*(8), p715-732. doi:10.1016/S0883-0355(03)00067-3

Kallenberg, T. (2016). *Organiseren & Innoveren in het Hoger Onderwijs. Beleid en Management door het Middenmanagement.* Amsterdam, Boom/Lemma.

Kotter, J.P. (2014). *Leiderschap bij verandering.* Amsterdam, Boom.

Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education, 19*(2), p149-170. doi:10.1016/S0742-051X(02)00101-4

Lagerweij, N., & Lagerweij-Voogt, J. (2004). *Anders kijken; De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering.* Apeldoorn, Garant.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times.* Buckingham, Open University Press.

Linstone, H. A., & Turoff, M. (1975). *The Delphi Method: Techniques and Applications*. Reading, Addison-Wesley.

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *The Teachers College Record, 91*(4), p509-536.

Little, J. W. (2002). Professional community and the problem of high school reform. *International Journal of Educational Research, 37*(8), p693-714. doi:10.1016/S0883-0355(03)00066-1

Little, M. E., & Crawford, P. A. (2002). Collaboration among educators for true innovative programming. *Teacher Education and Special Education, 25*(3), p320-24. doi:10.1177/088840640202500311

Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 15, p59–84.

Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education, 40*(2), p161-181. doi:10.1080/0305764X.2010.481256

Mercer, J. (2007). The challenges of insider research in educational institutions: Wielding a double-edged sword and resolving delicate dilemmas. *Oxford Review of Education*, *33*(1), p1-17.

Miedema, W., & Stam, M. (2008). *Leren van innoveren. Wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?* (Proefschrift). Amsterdam, Universiteit van Amsterdam.

Ministerie van OCW. (2007). *Actieplan Leerkracht van Nederland.* Den Haag: Ministerie van OCW.

Moate, J. (2011). Voicing the challenges faced by an innovative teacher community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 17*(2), p255-268. doi:10.1080/13540602.2011.539804

Morgan, P. I., & Ogbonna, E. (2008). Subcultural dynamics in transformation: a multiperspective study of healthcare professionals. *Human Relations, 61*(1), p39–65.

Mouwen, C., & Van Bijsterveld, S. (2000). *De hybride Universiteit: het onverenigbare verenigd? De integratie van taak en markt in de universiteit van de toekomst.* Doetinchem, Elsevier.

Nelissen, J. (2003). Opvattingen over innovatie en implementatie. *Tijdschrift voor Nascholing en Onderzoek van het Reken/ Wiskundeonderwijs*, *21*(4), p14-21.

Onderwijsraad. (2011). *Ruim baan voor stapsgewijze verbeteringen.* Den Haag, Onderwijsraad.

Pareja Roblin, N., & Margalef, L. (2013). Learning from dilemmas: Teacher professional development through collaborative action and reflection. *Teachers and Teaching*, *19*(1), p18-32. doi:10.1080/13540602.2013.744196

Parenté, F. J., & Anderson-Parenté, J. K. (1987). Delphi inquiry systems. In: Wright, G. & Ayton. P. *Judgmental Forecasting*. Chichester, England.

Peirce, C. S. (1923). *Chance, love, and logic.* New York, Harcourt, Brace & World.

Polder, K.J. (2004). *Probleemanalyse van de Basisvorming. Werkdocument 1. In Beweging in de onderbouw, Eindrapport van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut.

Roth, G. & Kleiner, A. (1996). *Field Manual for the learning historian.* Boston, MIT.

Roth, G. & Kleiner, A. (2000). *Oil Change.* New York, Oxford University Press.

Schein, E. H. (1987). *Clinical Perspective in Fieldwork.* Newbury Park, Sage.

Schell-Kiehl, I., & Gellevij, M. (2011). De betekenis van docenten voor innovaties. *OnderwijsInnovatie, 4*, p36-39.

Sianesi, B., & Van Reenen, J. (2003). The Returns to Education: Macroeconomics. *Journal of Economic Surveys*, *17*(2), p157–200.

Smid, G. A. C., Van der Zouwen, T., Halbertsma L., & Bussato, V. (2006). *Learning histories* in leer- en veranderingstrajecten. Geschiedenis maken vanuit hart voor de zaak. *M&O Tijdschrift voor Organisatie en Management, 60*(3), p85-98.

Smid, G. A. C., Bijlsma-Frankema K. M., & Bernaert, G. F. (2007). Innovatie en vertrouwen in netwerken. *M&O Tijdschrift voor Organisatie en Management, 3*, p. 75-93

Snoek, M. (2014). *Developing teacher leadership and its impact in schools* (Proefschrift). Amsterdam: UVA.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques.* Thousand Oaks, Sage.

Swanborn, P. G. (2000). *Case-study's: wat, wanneer en hoe?* Meppel, Boom.

Teisman, G. R. (2000). Models for research into decision-making processes: on phases, streams and decision-making rounds. *Public Administration, 78*(4).

Templar, R. (2005). *The rules of work: The unspoken truth about getting ahead in business.* Upper Saddle River, Prentice Hall.

Toby, S., & Coppoolse, R. (2017). *Wegwijs in onderwijsinnovaties*. https://www.youtube.com/watch?v=3mk9NrebvsE, geraadpleegd op 27 juni 2017.

Van Aken, J., & Andriessen, D. (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: wetenschap met effect.* Den Haag, Boom Lemma.

Van Dam, K., Schipper, M. & Runhaar, P. (2010). Developing a competency –based frame work for teachers entrepreneurial behavior. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), p965-971.

Van Delden, P. J. (2009). *Samenwerking in de publieke dienstverlening: Ontwikkelingsverloop en resultaten.* Delft, Eburon.

Van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (2005). *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties*. Alphen aan den Rijn, Kluwer.

Van den Berg, R., & Sleegers, P. (1996). The innovative capacity of secondary schools: A qualitative study. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 9*(2), p201-23.

Van der Bolt, L., Studulski, F., Van der Vegt, A. L., & Bontje D. (2006). *De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties.* Den Haag, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Van der Bruggen, H. (2002). Delphi-methoden. *Verpleegkunde*, *17*, p45-58.

Van der Hilst, B. (2015). *Blauwdruk voor de emergente school. De noodzaak voor horizontale sturing in onderwijsorganisaties*. Utrecht, Het Leren Organiseren.

Van der Klink, M. (2012). *Professionalisering van het onderwijs: Bekwaam innoveren voor een toekomstbestendig hoger onderwijs.* Heerlen: Hogeschool Zuyd.

Van Houten, H., & Van der Zee, H. (1980). Delphi, van orakel tot wetenschap. In: De Hoog, R., Stroomberg, H., & Van der Zee, H. *Veranderen door onderzoek; bijdragen uit de andragologie.* Meppel, Boom.

Van Streun, A. (2002). *Het denken bevorderen.* Groningen, Faculteit der Wiskunde en Natuurwetenschappen en Universitair Centrum voor de Lerarenopleiding.

Verbiest, E. (2011). *Leren innoveren. Een inleiding in de onderwijsinnovatie.* Antwerpen, Garant.

Verdonschot, S. G. M. (2009). *Learning to innovate. A series of studies to explore and enable learning in innovation practices* (Proefschrift). Enschede, Universiteit Twente.

Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. C. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research, 35*(5), p441–61.

Vermaak, H. (2009). Plezier beleven aan taaie vraagstukken. *Werkingsmechanismen van vernieuwing en weerbarstigheid.* Deventer, Kluwer.

Vodegel, F. (2010). *Grootschalige onderwijstransformatie: beleidstheorie, ontwerpprincipes en succesfactoren* (Proefschrift). Utrecht, Hogeschool Utrecht.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, Harvard University Press.

Walsham, G. (1995). Interpretive Casestudies in Is Research: Nature and Method. *European Journal of Information Systems, 4(2)*, p74-81.

Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren. Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs.* Utrecht: VO-project Innovatie: Expeditie Durven, Delen, Doen.

Weber, K. (2005). A toolkit for analyzing corporate cultural toolkits. *Poetics*, 33, p227-252.

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly, 21*, p1-19.

Williams, D. & Parr, T. (2004). *Enterprise Programme Management: Delivering Value*. New York, Palgrave Macmillan.

Yin, R. K. (2003). *Applications of Casestudie Research*. London, Sage.

Zouridis, S. (2003). A quest for practical theory: theory and interaction research in a Dutch city. *Administrative Theory & Praxis*, *25*(3), p351-370.

Bijlages

BIJLAGE 1. ARTIKELEN UIT DE LITERATUURREVIEW

1. Adamson, B., & Walker, E. (2011). Messy collaboration: Learning from a learning study. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 29-36. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.024
2. Anchinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *The Teachers College Record, 104*(3), 421-455. doi:http://dx.doi.org/10.1111/1467-9620.00168
3. Angelle, P. S. (2010). An organizational perspective of distributed leadership: A portrait of a middle school. *Research in Middle Level Education Online, 33*(5), 1-16.
4. Berg, R. van den, & Sleegers, P. (1996). The innovative capacity of secondary schools: A qualitative study. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 9*(2), 201-23
5. Bernacchio, C., Ross, F., Washburn, K. R., Whitney, J., & Wood, D. R. (2007). Faculty collaboration to improve equity, access, and inclusion in higher education. *Equity & Excellence in Education,* 40(1), 56-66. doi:10.1080/10665680601066511
6. Borman, G.D., Hewes, G.M., Overman, L.T., & Brown, S. (2004). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. In C.T.Cross (Ed.), Putting the pieces together: Lessons from comprehensive school reform research. (pp. 53-108). Washington DC: The National Clearinghouse for Comprehensive School Reform.
7. Butler, D. L., Lauscher, H. N., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 20*(5), 435-455. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2004.04.003
8. Cousins, J. B., Ross, J. A., & Maynes, F. J. (1994). The reported nature and consequences of teachers' joint work in three exemplary schools. *The Elementary School Journal,* 441-465. doi:http://dx.doi.org/10.1086/461777
9. Dempster, J.A., Benfield, G. and Francis, R. (2012) An academic development model for fostering innovation and sharing in curriculum design, *Innovations in Education and Teaching International*, 49 (2) 135-147.
10. Donnison, S., Edwards, D., Itter, D., Martin, D., & Yager, Z. (2009). Reflecting on improving our practice: Using collaboration as an approach to enhance first year transition in higher education. *Australian Journal of Teacher Education, 34*(3), 18-29. doi:10.1080/09500782.2010.504853

11. Eddy Spicer, D. H. (2011). Power and knowledge-building in teacher inquiry: Negotiating interpersonal and ideational difference. *Language and Education, 25*(1), 1-17. doi:10.1080/09500782.2010.504853
12. Foulger, T. S., & Williams, M. K. (2007). Filling the gap with technology innovations: Standards, curriculum, collaboration, success! *Journal of Computing in Teacher Education, 23*(3), 107-114.
13. Friedman, V. (1997). Making schools safe for uncertainty: Teams, teaching, and school reform. *The Teachers College Record, 99*(2), 335-370.
14. Gaziel, H. (2001). Accelerated school programmes: Assessing their effectiveness. *International Review of Education, 47*(1-2), 7-29. doi:10.1023/A:1017574123845
15. Geijsel, F., Van Den Berg, R., & Sleegers, P. (1999). The innovative capacity of schools in primary education: A qualitative study. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 12*(2), 175-191. doi:10.1080/095183999236240
16. Given, H., Kuh, L., LeeKeenan, D., Mardell, B., Redditt, S., & Twombly, S. (2010). Changing school culture: Using documentation to support collaborative inquiry. *Theory into Practice, 49*(1), 36-46. doi:10.1080/00405840903435733
17. Hargreaves, A. (2001). Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration. In S. J. Ball (Ed.), Sociology of education: Major themes (pp. 1480-1503). London: Routledge Falmer. doi: 10.1016/0742-051X(90)90015-W
18. Hindin, A., Morocco, C. C., Mott, E. A., & Aguilar, C. M. (2007). More than just a group: Teacher collaboration and learning in the workplace. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 13*(4), 349-376. doi:10.1080/13540600701391911
19. Imants, J. (2002). Restructuring schools as a context for teacher learning. *International Journal of Educational Research, 37*(8), 715-732. doi:http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00067-3
20. Kraus, C., & Volk, D. (1997). A casestudie of Teacher/Facilitator collaboration. *School Community Journal, 7*(1), 73-100.
21. Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education, 19*(2), 149-170. doi:http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4
22. Leander, K. M., & Osborne, M. D. (2008). Complex positioning: Teachers as agents of curricular and pedagogical reform. *Journal of Curriculum Studies, 40*(1), 23-46. doi:10.1080/00220270601089199
23. Little, J. W. (2002). Professional community and the problem of high school reform. *International Journal of Educational Research, 37*(8), 693-714. doi:http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00066-1
24. Little, M. E.& Crawford, P. A. (2002). Collaboration among educators for true innovative programming. *Teacher Education and Special Education, 25*(3), 320-24. doi:http://dx.doi.org/10.1177/088840640202500311

25. Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education, 40*(2), 161-181. doi:10.1080/0305764X.2010.481256
26. Moate, J. (2011). Voicing the challenges faced by an innovative teacher community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 17*(2), 255-268. doi:10.1080/13540602.2011.539804
27. Pareja Roblin, N., & Margalef, L. (2013). Learning from dilemmas: Teacher professional development through collaborative action and reflection. *Teachers and Teaching, 19*(1), 18-32. doi:10.1080/13540602.2013.744196
28. Rossi, R. J., & Royal, M. A. (1999). Predictors of within-school differences in teachers' sense of community. *Journal of Educational Research, 92*(5), 259. doi:10.1080/00220679909597605
29. Stevenson, H. J. (2004). Teachers' informal collaboration regarding technology. *Journal of Research on Technology in Education, 37*(2), 129-144. doi:10.1080/15391523.2004.10782429
30. Supovitz, J. A., & Christman, J. B. (2005). Small learning communities that actually learn: Lessons for school leaders. *Phi Delta Kappan, 86*(9), 649.
31. Uekawa, K., Aladjem, D. K., & Zhang, Y. (2006). Impact of comprehensive school reform on social capital and pedagogical change. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 11*(3-4), 295-307. doi:10.1207/s10824669espr110304_5
32. Wood, D. R. (2011). And then the basals arrived: School leadership, learning communities and professionalism. *International Journal of Leadership in Education, 14*(4), 475-497. doi:10.1080/13603124.2011.577911

BIJLAGE 2. INTERVIEWSCHEMA ONTWIKKELAARS - EXPLORATIEVE CASESTUDIE

Vragen	Cues
1. Wat is uw rol binnen de Topclass?	Ontwikkelaar, docent, coördinator, andere rollen in het Siriusproject
2. Wat vind u van het Topclass programma?	Kansen voor studenten, begeleiden van studenten, eigen rol
3. Hebben er in het laatste jaar momenten plaatsgevonden dat u onderwijs aan het maken was ten behoeve de Topclass? Kunt u beschrijven wat er is gebeurt in die situatie?	Wie was daarbij betrokken? Wie deed wat? Wat kwam eruit voor resultaat? Wat waren daar de effecten van? Was er sprake van continuïteit of stagnatie?

BIJLAGE 3. VRAGENLIJST LOGBOEK - EXPLORATIEVE CASESTUDIE

1. Hebben er in de afgelopen periode momenten plaatsgevonden dat je samen met anderen onderwijs aan het maken was ten behoeve van studenten die meer willen en kunnen?
2. Wie waren de andere mensen die betrokken waren bij deze ervaring?
3. Wat gebeurde er daadwerkelijk tijdens die ervaring? Denk daarbij aan:
   - Wat deden jullie?
   - Wie deed wat?
   - Was er een rolverdeling?
   - Was er een volgorde in de activiteiten?
   - Wat zeiden jullie tegen elkaar
   - Wat kwam eruit voor resultaat?
   - Wat waren daar de effecten van?
4. Was er sprake van continuïteit of van stagnatie?

BIJLAGE 4. VRAGENLIJST RONDE 1 - DELPHI-STUDIE

Vraag 1 - Persoonlijke gegevens
Naam
Leeftijd
Geslacht
Organisatie waar u nu werkzaam bent
Huidige positie
Aantal jaren ervaring met het sturing geven aan of leiden van onderwijsinnovatie
Organisatie(s) waar de onderwijsinnovatie(s) plaatsvonden

Vraag 2. Ervaringen bij leiden van een onderwijsinnovatie
a. Kunt u een beschrijving geven van de ingewikkelde onderwijsinnovaties waar u leiding of sturing aan hebt gegeven, waarvan we volgens u kunnen leren.
b. Ziet u de onderwijsinnovatie als een succes?
c. Wat maakt dat u het zo ziet?
d. Welke aandachtspunten waren voor u van doorslaggevende betekenis?

Vraag 3. Recepten voor slagen en falen van onderwijsinnovaties
a. Wat is volgens u hét recept om een top-down innovatie te laten slagen?
b. Wat is volgens u hét recept om een top-down innovatie te laten mislukken?

Vraag 4. Aandachtspunten voor onderwijsinnovatie
Welke aandachtspunten vindt u belangrijk bij het realiseren van onderwijsinnovaties?

Vraag 5. Aanvullende werkregels voor onderwijsinnovatie
Nu zijn we benieuwd welke werkregels u verder nog van belang vindt, vanuit uw eigen kennis en ervaringen. We zijn vooral geïnteresseerd in werkregels die helpen om de ontwikkelcyclus op gang te houden. Wederom vragen we u om uw keuze kort toe te lichten, eventueel ook met voorbeelden van situaties waaraan u denkt.
We vragen u bij het formuleren van de werkregels het volgende format te hanteren: "Als je interventie X wilt realiseren voor doel/functie Y in context Z, dan wordt aanbevolen om de interventie de karakteristieken A, B en C te geven en dat te doen via procedure K, L en M, vanwege de argumenten P, Q en R".

Vraag 6. Afsluiting
a. Heeft u nog aanvullende ideeën, die u met ons wil delen die ons kunnen helpen bij ons onderzoek?
b. Heeft u feedback over de manier waarop we u bevraagd hebben, of andere feedback op de methoden ten die we moeten weten bij het voorbereiden van de volgende ronde?

BIJLAGE 5. INTERVIEWSCHEMA - *LEARNING HISTORY* ONDERZOEK

Interview met binnenkring
A. Rol en beelden van de innovatie
   1. Naam en functie
   2. Wat is jouw rol binnen deze onderwijsinnovatie?
   3. Hoe zie jij deze onderwijsinnovatie (beeldkaarten)?
   4. Wat is in deze onderwijsinnovatie belangrijk voor je? Waar zou je het over willen hebben?

B. Inzoomen op opmerkelijke gebeurtenissen
   1. Wat zijn opmerkelijke gebeurtenissen geweest in deze onderwijsinnovatie?
   2. Was er sprake van continuïteit of stagnatie in dat moment? Hoe uitte zich dat?
   3. Wat vond er in die gebeurtenis plaats, wat gebeurde er? Hoe kwam dat?
   4. Heb je het idee dat er gedeelde betekenisgeving plaatsvond tussen betrokkenen of niet? Hoe uitte dat?

Steeds vragen naar verhalen en/of interpretaties

Interview met buitenkring

A. Rol en beelden van de innovatie
   1. Naam en functie
   2. Wat is jouw rol binnen deze vernieuwing?
   3. Hoe zie jij deze vernieuwing (beeldkaarten)?
   4. Wat is in deze vernieuwing belangrijk voor je? Waar zou je het over willen hebben?

B. Refereren aan opvallende gebeurtenissen uit de binnenkring
   1. Wat zijn belangrijke opmerkelijke gebeurtenissen geweest in de onderwijsinnovatie?
   2. Was er sprake van continuïteit of stagnatie in dat moment? Hoe uitte zich dat?
   3. Wat gebeurde er op dat moment? Hoe kwam dat?
   4. Heb je het idee dat er gedeelde betekenisgeving plaatsvond tussen betrokkenen of niet? Hoe uitte dat?

Steeds vragen naar verhalen en/of interpretaties

English Summary

Research question: Work rules to strengthen the continuity of top-down education innovation

The drive for innovation in higher vocational education is great, but educational innovation does not go off without a hitch. Educational innovations often fail. They fail to achieve the intended purpose or are terminated in the course of the process due to lack of results. Stagnation in the innovation process is a common problem and a major cause for the lack of results.

How change initiatives that are initially associated with energy become stagnant, is related to the key problems of the approach to educational innovation. The first key problem is that the approach is based on linear reasoning which does not correspond with the dynamics of education innovation. In higher vocational education there is a strong tendency to engage in educational innovation with a top-down innovation approach. The assumption underlying the linear reasoning is that innovation is a rational process that has a linear trend and can be planned in time. However, research shows that education is not as innovative as the architects of ambitious innovations expect (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). Planned and linearly change, the prescribed tools for driving education innovations are not necessarily present. The dynamics and progress of education innovations seem difficult to predict and a predetermined time path will therefore rarely be realized.

The second key problem of top-down educational innovations is that innovation starts from the perspective of an actor, namely the initiator, but ignores the substantive discussion with teachers. The teacher is not seen as a designer of education, but as executor of innovations devised by others (Fullan, 2007; Verloop, Van Driel & Meijer, 2001; Hargreaves, 2001). The result is that teachers have difficulties to effectively integrate the desired new behavior in their work routine (Bergen & Van Veen, 2004). As a result, teachers are not inclined to implement new behavior and innovation stagnates.

Starting point in this study is that the top-down perspective on educational innovation is unsuccessful. In educational innovation, various actors influence the course of the innovation. This makes educational innovation a dynamic game with an unpredictable course. Therefore, an approach that reduces the unpredictability of the course and the influence of many players is needed. This study therefore uses instead of a linear single actor perspective a dynamic multi-actor perspective, in

which education innovation is considered a dynamic event as a result of a multitude of actors that influence the course of the innovation.

Within this dynamic multi-actor perspective, this study focuses on one of the actors, namely the innovation manager. The task of this actor is to monitor the continuity of the innovation process and to intervene in case of imminent stagnation. Unfortunately, little is known from previous research about what an innovation manager can or should do to keep educational innovations going and prevent stagnation. The aim of this study is to give clarity from the dynamic multi-actor perspective about what an innovation manager can do to achieve continuity in educational innovation and prevent stagnation. The knowledge sought in this study is in the form of work rules. The idea is that innovation managers can use these work rules to properly implement their contributions, given the activities and contributions of other actors.

The central research question is: *Which set of work rules for innovation managers contribute to continuity in top-down educational innovation?*

The central research question is divided into theoretical and empirical research questions. The theoretical research questions are:

1. What is known in literature about how continuity or stagnation in education innovation develops?
2. What are work rules and what is known about work rules that are employed by innovation managers in education innovation?
3. What insights from earlier research are there about how rules for innovation managers can contribute to continuity or prevention of stagnation in education innovation?

The empirical research questions are aimed at designing preliminary preliminary work rules that are eventually incorporated into a set of unique work rules. The empirical research questions are:

4. Which preliminary work rules for innovation managers, which contribute to continuity or prevention of stagnation in educational innovation, can be deduced from an explorative casestudie?
5. According to experienced innovation managers, what preliminary work rules contribute to continuity or prevention of stagnation in education innovation?
6. Which preliminary rules for innovation managers, which contribute to continuity or prevention of stagnation in education innovation, can be deduced from concrete examples of education innovation?
7. Which final set of rules for innovation managers can be drawn up on the basis of the three sub-studies?

This design-oriented research developed a conceptual framework to study innovative top-down from a dynamic multi-actor perspective on the basis of a thorough analysis of the literature. Then three different research methods were applied to develop work rules.

The data from these methods form the basis for the design of a so-called orientation base with a set of substantiated and coherent work rules for innovation managers. The usefulness of this orientation base was investigated sequentially.

Conceptual framework: Orientation base and work rules

Thorough literature study on educational innovation provides three elements for a conceptual framework that describes the playing field in which the innovation manager manages and the mechanisms that he can exert on the basis of the three aforementioned elements.

The first element is the dynamic multi-actor perspective, approaching educational innovation as a context in which a pluralism of actors contributes to the development of educational innovation. Since images, views, methods and intended results differ among involved actors, the course of educational innovation becomes dynamic and unpredictable.

The second element is the elaboration of the dynamic multi-actor perspective with the development cycle of Van Delden (2009). The development cycle offers a basis for considering teaching innovation as a dynamic system which takes place between closely involved exogenous and endogenous actors and is a guideline for the continuity of the educational innovation. The continuity is created by the fact that developmental energy is released by actor groups at different times during the innovation. The release of developmental energy leads to three impulses: intentional, activist and connecting impulses. The impulses are created by the release of developmental energy from the carriers of that phase. Continuity in the development cycle occurs when the impulses are created and as the impulse goes on to a next group of actors. Stagnation arises if the impulse is absent or if the transitions remain from one to the next impulse.

The third element of the conceptual framework is formed by the characteristics of continuity and stagnation in educational innovation. From a selection of 32 of articles on educational innovation it can be deduced that continuity is created if there is any deeper learning in developers in the design practice, there is alignment in the design practice, developers themselves have control over the educational innovation, there is an inspirational concept that underlies in the change initiative, and if no so-called micro-politics is provoked.

If there is no alignment in the design practice due to the lack of an inspirational concept or autonomy among developers, the chance of micro-politics amongst developers is high, which in turn causes stagnation in the development cycle.

Central in the dynamic multi-actor perspective as developed in the conceptual framework is that the development cycle continues and does not stagnate. In order to maintain continuity, the interaction between actors is an important starting point. The question is how the innovation manager, using this interaction, can influence the development cycle in education innovations to ensure continuity and prevent stagnation. To answer this question work rules for innovation managers were designed.

To come to work rules that contribute to the continuity in educational innovation, the mechanism of work rules is explored and a format is developed. CHAT (Engeström, 1987) is used to elaborate on how the innovation manager influences continuity in the development cycle through mediating tools. Work rules are defined as rules of conduct that innovation managers can use to influence the continuity of education innovation and prevent or break stagnation. The work rules define who the actor is, what the action is and how it contributes to continuity, thus providing the innovation manager with clarity on how he can achieve continuity or prevent stagnation. However, simply offering a set of rules of work as an alternative to the mediating tools appears to have little chance of success (Weber, 2005). Innovation managers are inclined using a new set of work rules to reflect on and apply their own rules when they match the problems they experience.

The solution is found in the notion of orientation bases (Engeström, 1994; Entertainment, 2009). An orientation base is a model that someone uses to model, evaluate, and solve tasks related to a phenomenon. Because innovation managers operate in different contexts and benefit from an orientation base with clear and cohesive work rules, the orientation base has characteristics of both an algorithm and a system model.

These insights lead to an orientation base format as a coherent set of substantiated work rules that consists of:

(1) Work rules that clarify what action the actor can take to influence continuity in the development cycle.
(2) Clear instructions in the rules of work, without extensive language usage.
(3) A description of the anecdotes about the findings of the work rules that helps to understand the work rules.

(4) A clear systematic overall picture with significant patterns.

By means of design based research, the perspective of an orientation base is used to search for work rules and a regulatory framework as key elements of the orientation base for innovation managers.

Explorative casestudie, Delphi study and three learning histories

The design of a set of work rules took place in three studies, namely an exploratory casestudie, a Delphi study and a learning history research. In the exploratory casestudie, data collection took place through interviews (n = 8), observations (144 hours) and logs (n = 24) of activities of eight developers who were in the process of a change initiative. The analysis of the data led to five remarkable results that influenced the continuity of education innovation. Based on these results, a first set of five preliminary work rules was developed. These were further developed and refined in collaboration with 35 experienced innovation managers using a Delphi study consisting of four rounds. By presenting the results from the previous round in each subsequent round and asking the experts whether they maintained their point of view, consensus was reached on the set of preliminary rules. The Delphi study resulted in eleven preliminary work rules. Subsequently three learning histories were used to examine in practice what an innovation manager can do to achieve continuity or prevent stagnation. Interviews with participants in these educational innovations led to remarkable insights into how continuity of educational innovation is influenced. The learning histories led to the development of a further eight work rules on the basis of reconstructions of three education innovations. Eventually, the analysis of the preliminary work rules from these studies led to a final set of 18 work rules for innovation managers.

Result: Orientation base with work rules for innovation managers

The answer to the central question are 18 work rules that describe what an innovation manager can do to achieve continuity in educational innovation. The work rules have been projected on a spiral regulatory framework This leads to a generic orientation base that identifies critical moments where stagnation can arise and provides work rules that enable an innovation manager to influence the progress of educational innovation. The pattern in the orientation base is based on transferring developmental energy within and between actor groups. Releasing developmental energy keeps educational innovation going on, not releasing leads to stagnation.

The spiral pattern within the orientation base starts with a change initiative and continues until innovation is realized and scaled up to other parts of the educa-

tional organization. In the first round, stimulating explorations, a change initiative is further investigated. In a first exploration the reason for the change initiative is analyzed and involved actors seek for first solution directions. In this context orientations with stakeholders and the activities of precursors are important. The results from this round constitute directional images for the continuation of education innovation. The work rules that the innovation manager can use in this round are:

1. *The innovation manager advises the line manager - after consulting developers - to announce a clear and unambiguous change initiative with a clear reason, objective and criteria for the elaboration.*
2. *The innovation manager advises the line manager to organize collaboration activities with external partners and facilitators to initiate the initiative so that the precursors spread the innovation among other developers.*
3. *The innovation manager ensures trust between the actors, by advising management to show interest in the design practice and being transparent about goals, processes and outcomes.*

During the second round, matching images about the learning environment, the contours of the solutions are further elaborated in learning outcomes, educational concepts, and in order to help match images with those involved. The work rules that the innovation manager can use in this round are:

4. *The innovation manager formulates the change initiative to appeal to the interests of developers, which places developers themselves in the process of making changes in their education.*
5. *The innovation manager offers the line manager and other actors outside the design practice insight in what is already happening in education practice helping to shape the change initiative, so that initiatives that are in line with the change initiative are supported and valuable elements are retained.*
6. *The innovation manager advises the line manager to facilitate developers to experiment with changes in their education practices appropriate to the change initiative, so that the impact of education in line with the change initiative is realized.*
7. *The innovation manager communicates his role and summarizes the developmental stages in education innovation, so developers know what has happened, what is expected of them and what is still going to happen.*
8. *The innovation manager makes clear arrangements regarding decision making between management, innovation managers and developers, adjusting the style of decision making on team needs and involves developers in decision making by engaging in development steps so that social commitment is created.*
9. *The innovation manager encourages middle management, such as educational managers or team leaders or a group of leading teachers to (1) establish connection*

between developers and actors outside of design practice and (2) form a heat shield for incentives of actors from outside the design practice of teachers so that developers have space to innovate education.

10. *The innovation manager advises the line manager to reserve sufficient time in the developer's task force and organizes workflows at external locations, enabling developers to develop education without being distracted and creating ownership of developers of education.*
11. *The innovation manager organizes collaboration with professional practice with open communication between different actors and takes into account differences in work processes between representatives from the educational and occupational field, so that both parties agree on the way education is worked out.*

This leads to the start of the third round, dynamics in design practice, in which the developers actually work out the innovation into materials offered to students. This is often a messy phase. Often, it is only in this place that a reality check occurs and the consequences of earlier choices will then become clear for some of the developers. This reality check can lead to a drop in the pattern, because the previously chosen principles are discussed. The work rules that the innovation manager can use in this round are:

12. *The innovation manager ensures the alignment of images between actors, aimed at a common image, so that new education is built based on a similar image.*
13. *The innovation manager creates a system in which the different groups of actors communicate, so that meaning and language between actors are matched.*
14. *The innovation manager asks developers what they want to change in their education and how they deal with it, so ownership of the development of innovation in teacher education continues.*
15. *The innovation manager investigates whether developers in the design practice have objections to education innovation and whether they are able to design new education within the educational frameworks. The innovation manager also organizes support and adapts the development order so that developers do not experience barriers in getting started with the change initiative in the design practice.*
16. *The innovation manager puts experts with specific competencies in support of developers in realizing new education or alignment between actors, so that specific activities or insights ensure that developers continue to innovate in education.*
17. *The innovation manager encourages tippers to tackle their connecting role by letting them know what drives them and enabling them to play that role.*

As the pattern continues, we see that educational innovation ends in the fourth round, restart with the matching of images of the education. In this round, educa-

tional innovation has reached a stage in which the results of educational innovation are deployed at the start of a new educational innovation or to other parts of the educational organization. The work rules that the innovation manager can use in this round is:

18. *The innovation manager investigates what went well in the previous education innovation before the innovation process is scaled up or started elsewhere and fits the work processes to the new involved actors, so that the enthusiasm to get started with the innovation will also take place.*

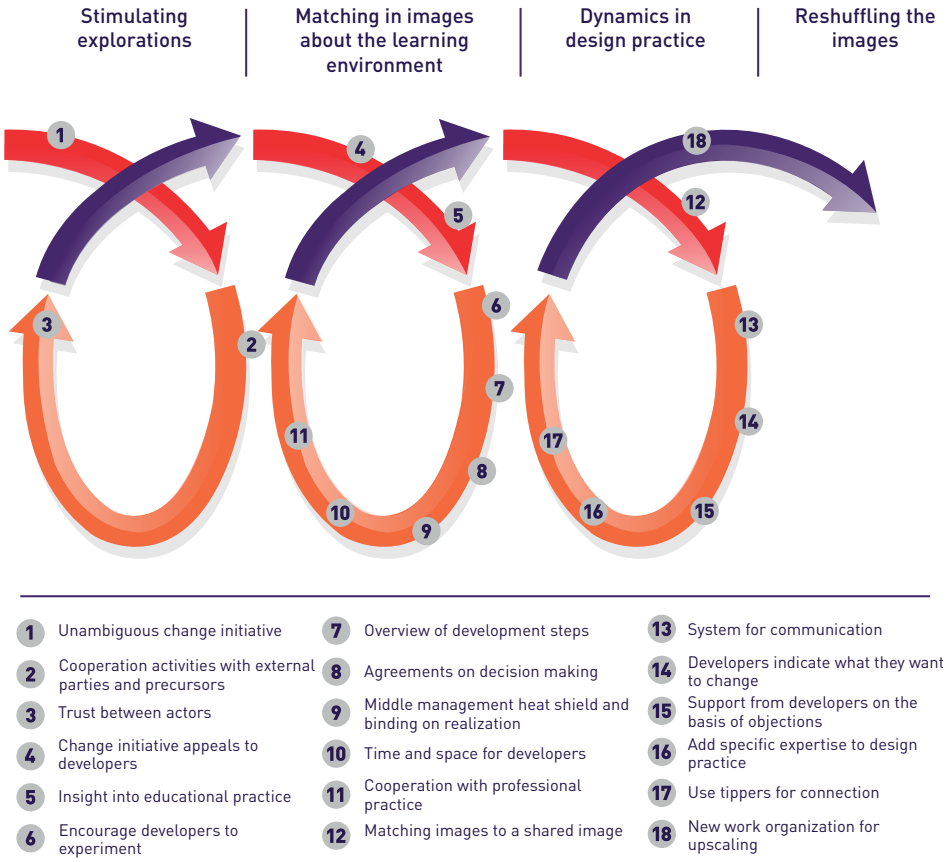


Figure 9.

Generic orientation base as a coherent substantiated set of work rules. The course in education innovation has been shown in four rounds. The arrows stand for the impulse in the development cycle, namely intentional (red), activist (orange) or connecting impulse (purple). The figures indicate where in the course of education innovation the work rules influence the continuity.

An innovation manager uses the orientation base to explore in which round the innovation is and where the stagnation occurs in the pattern. At times of stagnation, the innovation manager can pave out work rules as an intervention to regain the developmental energy in that part of the spiral.

Value of research: Theory formation on education innovation and reinforcement of educational management practices

Additional research on usability shows that using the orientation base contributes to continuity in the practice of education innovation and creates conditions to achieve deeper learning activities among developers and prevent micro-politics of teachers. This is achieved by employing managers aligning developers in design practices, and managing towards reconciliation of the initiator of innovation and the developers who are to further shape innovation in the design practice. In addition, using the orientation base shows that individual innovation managers help lead education innovation, help teams reflect on ongoing innovation and contribute to the knowledge of education innovation in the community of experts engaged in education innovation.

This research offers three theoretical refinements of the literature. The first refinement is that the elaboration of the dynamic multi-actor perspective offers a new approach to educational innovation. The second sophistication is the approach to educational innovations using the CHAT (Engeström, 1987). This approach is not new, but also not common sense in research on educational innovation. What is new is designing an orientation base, not as a compelling format, but as an alternative to innovation managers' mediating tools. The third sophistication is the influencing tactics based on the orientation base, aimed at matching images and processes between actors.

The study will be completed with a discussion of the contribution of this research to the teaching practice and reflecting on the strengths and the limitations of the chosen research methods for the design of this orientation base. This reflection leads to recommendations for direct follow-up research on the completeness of the orientation base, the empirical substantiation of the relationship between the deployment of the orientation base and the developmental energy in the design practice and the manageability of the work rules. One of the places where the orientation base will be further developed is the Learning Lab Educational Innovation at University of applied sciences Utrecht. Here innovation managers can learn how they can influence the course of educational innovations using the orientation base and its work rules.

Samenvatting

Vraagstelling: werkregels om de continuïteit van top-down onderwijsinnovatie te versterken

De innovatiedrang in het hbo is groot, maar het verloop van onderwijsinnovaties is niet probleemloos. Onderwijsinnovaties mislukken vaak, bereiken niet het beoogde doel of worden in de loop van het proces afgebroken. Stagnatie in het innovatieproces is een veelvoorkomend probleem en een belangrijke oorzaak voor het uitblijven van resultaten.

Aanvankelijk is er veel energie om met het veranderinitiatief aan de slag te gaan, maar later treedt er toch stagnatie op. De stagnatie heeft te maken met een tweetal kernproblemen in de veelgebruikte top-down aanpak van onderwijsinnovatie. Het eerste kernprobleem is dat de top-down aanpak uitgaat van een planmatige lineaire basisredenering die geen recht doet aan de dynamiek in onderwijsinnovatie. De veronderstelling die ten grondslag ligt aan de lineaire redenering is dat een innovatie een rationeel proces is en een lineair verloop kent. Een verloop dat goed te plannen is in de tijd. Echter, uit onderzoek blijkt dat het onderwijs zich niet zo planmatig laat innoveren als de architecten van ambitieuze innovaties verwachten (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). Planmatig en lineair blijken geen goede handvatten voor het aansturen van onderwijsinnovaties. De dynamiek en het verloop in onderwijsinnovaties lijken moeilijk te voorspellen.

Het tweede kernprobleem van de top-down aanpak van onderwijsinnovaties is dat de innovatie uitgaat van het perspectief van een actor, namelijk de opdrachtgever, maar dat voorbij wordt gegaan aan het inhoudelijke debat met docenten. De docent wordt niet als een ontwerper van onderwijs gezien, maar als uitvoerder van vernieuwingen die door anderen zijn bedacht (Fullan, 2007; Verloop, Van Driel & Meijer, 2001; Hargreaves, 2001). Het gevolg is dat docenten er maar moeizaam in slagen het beoogde nieuwe gedrag daadwerkelijk te integreren in hun werkroutine (Bergen & Van Veen, 2004). Het gevolg is dat docenten niet geneigd zijn het nieuwe gedrag te implementeren en de innovatie stagneert.

Vertrekpunt in dit onderzoek is dat het lineaire single actor perspectief op onderwijsinnovatie tekortschiet en wordt ingewisseld voor een benadering die de onvoorspelbaarheid van het verloop en de invloed van vele actoren verdisconteert. Deze studie hanteert daarom in plaats van het lineaire single actor perspectief een dynamisch multi-actor perspectief, waarin onderwijsinnovatie wordt beschouwd als

een dynamisch gebeuren als gevolg van een veelheid aan actoren die het verloop beïnvloeden.

Onderwijsinnovatie benaderd vanuit het dynamisch multi-actor perspectief vraagt om ander gedrag van de leider van onderwijsinnovatie, de innovatiemanager. De taak van deze actor is de continuïteit van het innovatieproces te bewaken en in te grijpen bij dreigende stagnatie. Helaas is in de literatuur weinig bekend over wat een innovatiemanager kan of moet doen om onderwijsinnovaties gaande te houden en stagnatie te voorkomen. Doel van deze studie is om meer helderheid te geven over wat een innovatiemanager kan doen om continuïteit in onderwijsinnovatie te realiseren, vanuit het dynamisch multi-actor perspectief. De vorm van de kennis waar naar gezocht is zijn werkregels. Het idee is dat innovatiemanagers deze werkregels kunnen benutten om hun bijdrage goed in te richten, gegeven de activiteiten en bijdragen van andere actoren.

De centrale onderzoeksvraag is: *Welke verzameling werkregels voor innovatiemanagers dragen bij aan continuïteit in top-down onderwijsinnovatie?*

De centrale vraag is onderverdeeld in theoretische en empirische onderzoeksdeelvragen. De theoretische onderzoeksvragen zijn:

1. Wat is bekend in wetenschappelijke literatuur over hoe continuïteit of stagnatie in onderwijsinnovatie ontstaat?
2. Wat zijn werkregels en wat is bekend over werkregels die innovatiemanagers toepassen in onderwijsinnovatie?
3. Welke inzichten uit eerder onderzoek zijn er over hoe werkregels voor innovatiemanagers kunnen bijdragen aan continuïteit of voorkomen van stagnatie in onderwijsinnovatie?

De empirische onderzoeksvragen zijn gericht op het ontwerpen van kandidaat-werkregels die uiteindelijk worden verwerkt tot een set unieke werkregels. De empirische onderzoeksvragen zijn:

4. Welke kandidaat-werkregels voor innovatiemanagers, die bijdragen aan continuïteit of voorkomen van stagnatie in onderwijsinnovatie, zijn af te leiden uit een exploratieve casestudie?
5. Welke kandidaat-werkregels dragen volgens ervaren innovatiemanagers bij aan continuïteit of voorkomen van stagnatie in onderwijsinnovatie?
6. Welke kandidaat-werkregels voor innovatiemanagers, die bijdragen aan continuïteit of voorkomen van stagnatie in onderwijsinnovatie, zijn af te leiden uit concrete voorbeelden van onderwijsinnovatie?
7. Welke definitieve verzameling werkregels voor innovatiemanagers kunnen op basis van de drie deelonderzoeken worden opgesteld?

Een ontwerpgericht onderzoek is opgezet waarin op basis van een grondige analyse van de literatuur een conceptueel kader is ontwikkeld om top-down innovatie vanuit een dynamisch multi-actor perspectief te bestuderen. Vervolgens zijn er drie verschillende onderzoeksmethoden toegepast om werkregels te ontwikkelen en is een ordeningskader ontworpen waarop de werkregels worden geprojecteerd.

Deze gegevens zijn de basis voor het ontwerp van een zogeheten oriëntatiebasis met een set onderbouwde en samenhangende werkregels voor innovatiemanagers. Tenslotte is de bruikbaarheid van deze oriëntatiebasis verkennend getoetst.

Conceptueel kader: oriëntatiebasis en werkregels

Literatuurstudie over onderwijsinnovatie levert drie elementen voor het conceptueel kader. Het conceptueel kader beschrijft het speelveld waarin de innovatiemanager zich begeeft en de mechanismes waar hij invloed op uit kan oefenen aan de hand van drie elementen.

Het eerste element is het dynamisch multi-actor perspectief, dat onderwijsinnovatie benadert als een context waarin een pluriformiteit van actoren bijdraagt aan het verloop van onderwijsinnovatie. Doordat beelden, opvattingen, werkwijzen en beoogde resultaten uiteenlopen bij betrokken actoren, wordt het verloop van de onderwijsinnovatie dynamisch en onvoorspelbaar.

Het tweede element is de uitwerking van het dynamisch multi-actor perspectief met de ontwikkelcyclus van Van Delden (2009). De ontwikkelcyclus biedt aanknopingspunten om onderwijsinnovatie te beschouwen als een systeem waarin dynamiek plaatsvindt tussen nauw betrokken actoren vanuit het exogene en endogene veld, die richtinggevend is voor de continuïteit in de onderwijsinnovatie. De continuïteit ontstaat doordat ontwikkelenergie vrijkomt bij actorengroepen op verschillende momenten van een onderwijsinnovatie. Het vrijkomen van ontwikkelenergie leidt tot een drietal opeenvolgende impulsen: intentionele, activistische en verbindende impuls. Continuïteit in de ontwikkelcyclus ontstaat als de impulsen tot stand komen en als de impuls doorgaat naar een volgende actorengroep. Stagnatie ontstaat als de impuls uitblijft of als de overgang van de ene naar de volgende impuls uitblijft.

Het derde element van het conceptueel kader is wat er wordt gesteld over continuïteit en stagnatie in onderwijsinnovatie. Uit een selectie van 32 artikelen over onderwijsinnovatie is af te leiden dat continuïteit ontstaat als er sprake is van dieper leren bij ontwikkelaars in de ontwerppraktijk, er gelijkgestemdheid is in de ontwerppraktijk, ontwikkelaars zelf regie hebben over de onderwijsinnovatie, er een inspirerend concept ten grondslag ligt aan het veranderinitiatief en als er geen zogeheten micropolitiek wordt uitgelokt. Als gelijkgestemdheid in de ontwerppraktijk ontbreekt doordat een inspirerend concept of zelfregie bij de ontwikkelaars

ontbreekt, is de kans op micropolitiek van ontwikkelaars groot, waardoor stagnatie in de ontwikkelcyclus ontstaat.

In het dynamisch multi-actor perspectief zoals uitgewerkt in het conceptueel kader staat centraal dat de ontwikkelcyclus doorloopt en niet stagneert. Om continuïteit in de ontwikkelcyclus te houden is de interactie tussen actoren een belangrijk aanknopingspunt. De vraag is nu hoe de innovatiemanager, gebruikmakend van die interactie, de ontwikkelcyclus in onderwijsinnovaties kan beïnvloeden zodat continuïteit ontstaat en stagnatie wordt voorkomen. Om deze vraag te beantwoorden worden werkregels voor innovatiemanagers ontworpen.

Om te komen tot werkregels die bijdragen aan continuïteit in onderwijsinnovatie wordt het werkingsmechanisme van de werkregels verkend en een format ontwikkeld. Met CHAT (Engeström, 1987) wordt uitgewerkt hoe de innovatiemanager de continuïteit in de ontwikkelcyclus beïnvloedt via mediërende tools. Werkregels worden gedefinieerd als gedragsregels die innovatiemanagers kunnen inzetten om de continuïteit in onderwijsinnovatie te beïnvloeden en stagnatie voorkomen of doorbreken. In de werkregels wordt uitgewerkt wie de actor is, wat de actie is, en op welke manier die actie bijdraagt aan continuïteit in onderwijsinnovatie. Deze uitwerking biedt de innovatiemanager duidelijkheid over op welke manier hij continuïteit kan realiseren of stagnatie kan voorkomen. Echter, ook blijkt dat het simpelweg aanbieden van een set werkregels als alternatief voor de mediërende tools weinig kansrijk is (Weber, 2005). Innovatiemanagers gebruiken een nieuwe set werkregels om hun eigen werkregels aan te spiegelen en passen deze toe wanneer het aansluit bij de problematiek die zij ervaren.

De oplossing wordt gevonden bij de notie van oriëntatiebases (Engeström, 1994; Vermaak, 2009). Een oriëntatiebasis is een model dat iemand gebruikt om zijn begrip van een fenomeen te modelleren, te evalueren en taken op te lossen die daaraan verbonden zijn. Innovatiemanagers opereren in verschillende contexten en zijn gebaat zijn bij een oriëntatiebasis met heldere werkregels, waarvan de samenhang duidelijk is. Om die reden wordt in dit onderzoek een oriëntatiebasis ontworpen met kenmerken van zowel een algoritme als een systeemmodel.

Deze inzichten leiden naar een format voor de oriëntatiebasis als een samenhangende set van onderbouwde werkregels, dat bestaat uit:
(1) Werkregels waarin duidelijk is wat de actie is die de actor onderneemt om effect te hebben op de continuïteit in de ontwikkelcyclus.
(2) Duidelijke instructies in de werkregels, zonder omfloerst taalgebruik.

(3) Een beschrijving van anekdotes over de vindplaatsen van de werkregels wat helpt om de werking van de werkregels te begrijpen.
(4) Een duidelijk systematisch overall plaatje met betekenisvolle patronen.

In dit proefschrift is beschreven hoe door middel van ontwerpgericht onderzoek, werkregels en een ordeningskader zijn ontworpen als belangrijke elementen van de oriëntatiebasis voor innovatiemanagers.

Veldwerk: Exploratieve casestudie, Delphi-studie en drie learning histories

Het ontwerp van een set werkregels vond plaats in een drietal deelstudies, namelijk een exploratieve casestudie, een Delphi-studie en een learning history onderzoek. In de exploratieve casestudie vond dataverzameling plaats door interviews (n=8), observaties (144 uur) en logboeken (n=24). In de dataverzameling zijn activiteiten van acht ontwikkelaars onderzocht die aan de slag waren met een veranderinitiatief. De analyse van de data leidde tot een vijftal opmerkelijke resultaten die van invloed waren op de continuïteit in onderwijsinnovatie. Op basis van de opmerkelijke resultaten uit de exploratieve casestudie werd een eerste set van vijf kandidaat-werkregels ontworpen. De kandidaat-werkregels werden verder uitgebreid en verfijnd in een Delphi-studie samen met 35 deskundigen, ervaren innovatiemanagers. De Delphi-studie besloeg vier rondes. Door in iedere ronde de resultaten uit de vorige ronde voor te leggen en de deskundigen te vragen of ze bij hun standpunt bleven ontstond consensus over de set kandidaat-werkregels. De opbrengst van de Delphi-studie waren elf kandidaat-werkregels. Aan de hand van drie learning histories werd vervolgens in de praktijk onderzocht wat een innovatiemanager kan doen, om de continuïteit realiseren of stagnatie te voorkomen. Interviews van betrokkenen bij deze onderwijsinnovaties leidden tot opmerkelijke resultaten die van invloed waren op de continuïteit. In deze deelstudies werden op basis van de drie reconstructies nog eens acht werkregels ontworpen. Uiteindelijk leidde de analyse van de kandidaat-werkregels uit de deelstudies tot de definitieve set van 18 werkregels.

Resultaat: Oriëntatiebasis met werkregels voor innovatiemanagers

Het antwoord op de centrale onderzoeksvraag zijn 18 werkregels die beschrijven wat een innovatiemanager kan doen om de continuïteit in onderwijsinnovatie te realiseren. De werkregels zijn geprojecteerd op een spiraalvormig ordeningskader. Dit leidt tot een generieke oriëntatiebasis, die kritische momenten waar stagnatie kan ontstaan in beeld brengt en werkregels biedt waarmee een innovatiemanager het verloop van de onderwijsinnovatie kan beïnvloeden. Het patroon in de oriëntatiebasis is gebaseerd op overdragen van ontwikkelenergie binnen en tussen actorengroepen. Vrijkomen van ontwikkelenergie houdt de onderwijsinnovatie gaande, uitblijven leidt tot stagnatie.

Het spiraalvormig patroon binnen de oriëntatiebasis start op het moment dat een veranderinitiatief wordt uitgezet en loopt door totdat de innovatie is gerealiseerd en wordt opgeschaald naar andere delen van de onderwijsorganisatie. In de eerste ronde, stimuleren van verkenningen, wordt een veranderinitiatief nader onderzocht. In een eerste verkenning wordt de aanleiding van het veranderinitiatief nader geanalyseerd en gaan betrokkenen op zoek naar oplossingsrichtingen. Daarin spelen oriëntaties met stakeholders en de activiteiten van voorlopers een belangrijke rol. De opbrengst uit deze ronde vormt richtinggevende beelden voor het vervolg van de onderwijsinnovatie. De werkregels die de innovatiemanager kan inzetten in deze ronde zijn:

1. *De innovatiemanager adviseert de lijnmanager - na raadpleging van ontwikkelaars - een duidelijk en eenduidig veranderinitiatief te verkondigen, met een duidelijke aanleiding, doelstelling en criteria voor de uitwerking.*
2. *De innovatiemanager adviseert de lijnmanager om samenwerkingsactiviteiten met externe partners te organiseren en voorlopers die met het initiatief aan de slag gaan te faciliteren, zodat de voorlopers de innovatie verspreiden onder andere ontwikkelaars.*
3. *De innovatiemanager zorgt voor vertrouwen tussen de actoren, door het management te adviseren belangstelling te tonen voor de ontwerppraktijk en transparant te zijn over doelen, proces en uitkomsten.*

In de tweede ronde, overeenstemming in beelden over de leeromgeving, worden de contouren van de oplossingsrichtingen verder uitgewerkt in leeruitkomsten, onderwijsconcepten, casco's. In deze ronde wordt de route afgestemd en een werkorganisatie gemaakt waarin ontwikkelaars ononderbroken aan het werk kunnen. Allemaal manieren die helpen om beelden af te stemmen bij betrokkenen. De werkregels die de innovatiemanager kan inzetten in deze ronde zijn:

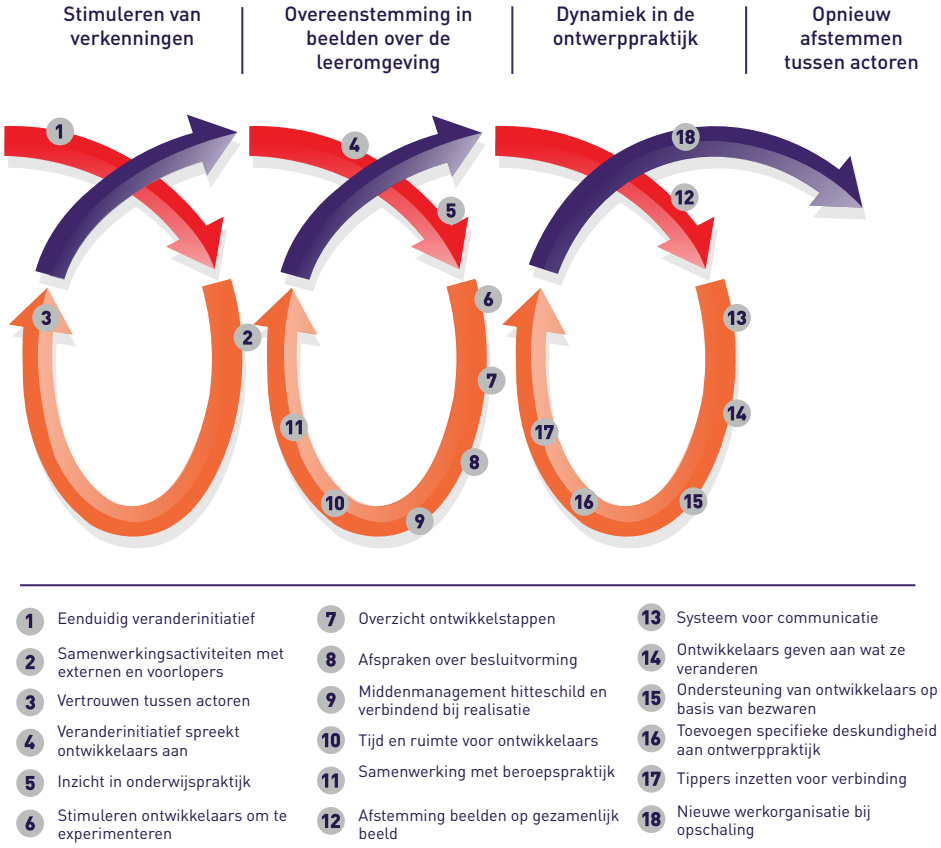
4. *De innovatiemanager formuleert het veranderinitiatief zodanig dat het de belangen van ontwikkelaars aanspreekt, waardoor ontwikkelaars zelf aan de slag gaan met het aanbrengen van veranderingen in de onderwijsuitvoering.*
5. *De innovatiemanager biedt de lijnmanager en andere actoren buiten de ontwerppraktijk die het veranderinitiatief mede vormgeven inzicht in wat er al gebeurt in de onderwijspraktijk, zodat initiatieven die aansluiten bij het veranderinitiatief worden ondersteund en waardevolle elementen behouden blijven.*
6. *De innovatiemanager adviseert de lijnmanager om ontwikkelaars te faciliteren te gaan experimenteren met veranderingen in hun onderwijspraktijk passend bij het veranderinitiatief, zodat uitwerkingen van onderwijs in lijn met het veranderinitiatief worden gerealiseerd.*

7. *De innovatiemanager communiceert zijn rolopvatting en maakt een overzicht van de ontwikkelstappen in de onderwijsinnovatie, zodat ontwikkelaars weten wat er is gebeurd, wat nu van hen wordt verwacht en wat nog gaat komen.*
8. *De innovatiemanager maakt duidelijke afspraken over de besluitvorming tussen management, innovatiemanager en ontwikkelaars, stemt de stijl waarmee besluiten worden genomen af op de taakvolwassenheid van het team en betrekt ontwikkelaars bij de besluitvorming door inspraak te geven in ontwikkelstappen, zodat er sociaal commitment ontstaat over de ontwikkelstappen.*
9. *De innovatiemanager stimuleert het middenmanagement, zoals opleidingsmanager of teamleiders of een groep sturende docenten om (1) verbindingen te maken tussen ontwikkelaars en actoren buiten de ontwerppraktijk en (2) een hitteschild te vormen voor prikkels van actoren van buiten de ontwerppraktijk van docenten, zodat ontwikkelaars ruimte hebben om onderwijs te innoveren.*
10. *De innovatiemanager adviseert de lijnmanager voldoende tijd te reserveren in de taakstelling van ontwikkelaars en organiseert werkbijeenkomsten op externe locaties, zodat ontwikkelaars zonder afgeleid te worden onderwijs kunnen ontwikkelen en er eigenaarschap ontstaat bij de ontwikkelaars over de onderwijsuitvoering.*
11. *De innovatiemanager organiseert samenwerking met de beroepspraktijk met een open communicatie tussen verschillende betrokken actoren en houdt rekening met verschillen in werkprocessen tussen vertegenwoordigers uit het onderwijs en beroepenveld, zodat er afstemming is tussen beide partijen over de manier waarop het onderwijs wordt uitgewerkt.*

In de derde ronde, dynamiek in de ontwerppraktijk, werken ontwikkelaars het onderwijs daadwerkelijk uit naar materiaal dat aan studenten wordt aangeboden. Dit is vaak een roerige fase. Vaak is het zo dat pas in deze ronde de reality check plaatsvindt, de consequenties van eerder gemaakte keuzes wordt dan pas duidelijk bij een deel van de ontwikkelaars. Deze reality check kan leiden tot een terugval in het patroon, doordat de eerder gekozen uitgangspunten ter discussie worden gesteld. De werkregels die de innovatiemanager kan inzetten in deze ronde zijn:

12. *De innovatiemanager zorgt voor afstemming van beelden tussen actoren, gericht naar een gezamenlijk beeld, zodat vanuit een overeenkomstig beeld wordt gebouwd aan het nieuwe onderwijs.*
13. *De innovatiemanager zorgt voor een systeem, waarin de verschillende groepen actoren communiceren, zodat betekenis en taal tussen actoren onderling wordt afgestemd.*
14. *De innovatiemanager vraagt ontwikkelaars wat ze willen veranderen in hun onderwijs en hoe ze dat denken aan te pakken, zodat eigenaarschap over de uitwerking van de innovatie in de onderwijspraktijk bij docenten blijft.*

15. *De innovatiemanager onderzoekt of ontwikkelaars in de ontwerppraktijk bezwaren hebben tegen de onderwijsinnovatie en of ze in staat zijn om binnen de onderwijskundige kaders nieuw onderwijs te ontwerpen, organiseert ondersteuning en past de ontwikkelvolgorde aan, zodat ontwikkelaars geen barrières ervaren om aan de slag gaan te gaan met het veranderinitiatief in de ontwerppraktijk.*
16. *De innovatiemanager zet deskundigen met specifieke competenties in om ontwikkelaars te ondersteunen bij realisatie van nieuw onderwijs of afstemming tussen actorengroepen te bewerkstelligen, zodat specifieke activiteiten of inzichten ervoor zorgen dat de ontwikkelaars doorgaan met het innoveren van het onderwijs.*



Figuur 9.

Generieke oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels. Het verloop in onderwijsinnovatie is weergegeven in vier rondes. De pijlen staan voor de impuls in de ontwikkelcyclus, namelijk intentionele (rood), activistische (oranje) en verbindende impuls (paars). De cijfers geven aan waar in het verloop van onderwijsinnovatie de werkregels invloed uitoefenen op de continuïteit.

17. *De innovatiemanager stimuleert tippers hun verbindende rol te pakken, door hen te laten aangeven wat hen drijft en het hen gemakkelijker te maken die rol te spelen.*

Als het patroon doorzet, dan zien we dat de onderwijsinnovatie in de vierde ronde belandt, opnieuw afstemmen van de beelden. In die ronde bereikt de onderwijsinnovatie een stadium, waarin de resultaten uit de onderwijsinnovatie worden opgeschaald naar nieuwe onderwijsinnovaties of naar andere delen van de onderwijsorganisatie. De werkregel die de innovatiemanager kan inzetten in deze ronde is:

18. *De innovatiemanager onderzoekt wat er goed ging in de voorafgaande onderwijsinnovatie voordat het innovatieproces wordt opgeschaald of elders start en past de werkprocessen aan de nieuwe betrokken actoren aan, zodat ook daar het enthousiasme om met de innovatie aan de slag te gaan optreedt.*

Een innovatiemanager onderzoekt met de oriëntatiebasis in welke ronde de innovatie verkeert en waar in het patroon de stagnatie optreedt. Op momenten van stagnatie kan de innovatiemanager putten uit werkregels als interventie om de ontwikkelenergie weer terug te krijgen op dat deel van de spiraal.

Waarde van het onderzoek: Theorievorming over onderwijsinnovatie en versterking van praktijken van onderwijsmanagers

Uit aanvullend onderzoek naar de bruikbaarheid blijkt dat de oriëntatiebasis bijdraagt aan de continuïteit in onderwijsinnovatie. De oriëntatiebasis helpt om voorwaarden te creëren waardoor diepe leeractiviteiten bij ontwikkelaars plaatsvinden en micropolitiek van docenten wordt voorkomen. Door inzet van de oriëntatiebasis sturen innovatiemanagers op de gelijkgestemdheid in de ontwerppraktijk en op afstemming tussen de initiatiefnemer van de innovatie en de ontwikkelaars die de innovatie vormgeven. Bovendien blijkt inzet van de oriëntatiebasis individuele innovatiemanagers te helpen bij het leiden van de onderwijsinnovatie, teams te helpen reflecteren op de gaande innovatie en bij te dragen aan de kennis over onderwijsinnovatie in de community van deskundigen die zich bezighouden met onderwijsinnovatie.

Dit onderzoek biedt een drietal theoretische verfijningen. De eerste verfijning is dat de uitwerking van het dynamisch multi-actor perspectief een nieuwe benadering biedt op onderwijsinnovatie. De tweede verfijning is de benadering van onderwijsinnovaties met behulp van CHAT (Engeström, 1987). Deze benadering is niet nieuw, maar ook geen common sense in onderzoek naar onderwijsinnovatie. Wat nieuw is, is het ontwerpen van een oriëntatiebasis, niet als een dwingend format, maar als alternatief voor de mediërende tools van innovatiemanagers. De derde verfijning

zijn de beïnvloedingstactieken die uitgaan van de oriëntatiebasis, gericht op het afstemmen van beelden en werkwijzen tussen actoren.

De studie wordt afgerond met een bespreking van de bijdrage van dit onderzoek aan de onderwijspraktijk en met een reflectie op de kracht en de beperkingen van de gekozen onderzoeksmethodes voor het ontwerp van deze oriëntatiebasis. Deze reflectie leidde tot aanbevelingen om vervolgonderzoek te richten op volledigheid van de oriëntatiebasis, de empirische onderbouwing van de relatie tussen de inzet van de oriëntatiebasis en de ontwikkelenergie in de ontwerppraktijk en de hanteerbaarheid van de werkregels. Een van de plaatsen waar de oriëntatiebasis verder zal worden ontwikkeld is het Learning Lab Onderwijsinnovatie aan de Hogeschool Utrecht. Daar kunnen innovatiemanagers leren op welke manier zij het verloop van onderwijsinnovaties kunnen beïnvloeden.

Dankwoord

Dit onderzoekstraject heeft niet alleen geleid tot een bijdrage aan innovatiemanagers van onderwijsinnovatie, maar leverde ook een rijke bijdrage aan mijn persoonlijke ontwikkeling. Mijn beoogde lineaire aanpak van dit promotietraject wisselde ik al snel in voor een zeer dynamisch pad. Ik ging met veel enthousiasme van start. Na twee jaar daalde mijn ontwikkelenergie, doordat ik was afgedwaald en niet meer voor me zag hoe ik een wetenschappelijke en praktische bijdrage kon leveren. Deze fase bleek een belangrijk kantelpunt. Door terug te gaan naar mijn oorspronkelijke ambitie, opnieuw mijn koers te bepalen en ruimte te creëren voor een aanpak die ik voorstond heb dit traject vervolgens met veel energie en plezier kunnen voortzetten en afronden.

Nu terugkijkend, waren het juist de momenten van stagnatie waar ik het meeste van heb geleerd. Na iedere dip in energie volgde een doorbraak en kon ik met veel nieuwe energie weer verder. Opvallend op die doorbraakmomenten waren de ontmoetingen met begeleiders, collega's, vrienden en familie. Juist die ontmoetingen hebben geleid tot nieuwe ontwikkelenergie en tot opheffen van de stagnatie. Het zou te ver voeren om al deze ontmoetingen te beschrijven, maar een aantal mensen op dat pad hebben het verschil gemaakt.

Ten eerste en allerbelangrijkste, projectleiders, managers, docenten, onderwijskundigen, onderzoekers, externen en ander betrokkenen bij de exploratieve casestudie, Delphi-studie en learning history onderzoek. Anonimiteit laat me niet toe om jullie bij naam te noemen, maar zonder jullie hulp, fijne gesprekken, openhartige inkijken en diepgaande reflecties was dit onderzoek niet mogelijk geweest.

Mijn promotoren Albert Meijer en Gerhard Smid. Albert, jouw voortdurende waarderende, kritische en betekenisvolle feedback en lenigheid in het begeleiden van een ingewikkelde promovendus die behalve een wetenschappelijke bijdrage vooral uit was op een bijdrage aan de onderwijspraktijk, zijn belangrijk voor me geweest om dit proefschrift te realiseren.

Gerhard, jouw ongelimiteerde kennis van organisatiekunde heeft een bijzondere bijdrage geleverd aan de keuzes in dit proefschrift en zodoende in de nieuwe inzichten over onderwijsinnovatie. Maar vooral door mijn vragen te nemen als vertrekpunt, mij voortdurend te verleiden om buiten mijn comfortzone te treden en handvatten te bieden die me verder hielpen, heb ik deze grote ontwikkelstap kunnen maken.

Albert en Gerhard, ik hoop dat we deze stimulerende samenwerking in de toekomst voortzetten.

Elly de Bruijn, voor het vrijmaken van dit onderzoekspad, de constructieve gesprekken over de manier waarop we mijn onderzoek het beste konden vormgeven en de ruimte die je in het lectoraat creëerde om van elkaar te leren. Ook toen ik een andere route koos heb ik jouw begrip als ondersteunend ervaren. Onze gesprekken zijn voor mij belangrijk geweest in het ontwikkelen van mijn identiteit en voorkeuren als onderzoeker.

Het management van de Hogeschool Utrecht, voor de mogelijkheid om een deel van mijn tijd te gebruiken om te mogen leren. De kans die ik heb gekregen verplicht me om mijn kennis weer terug te laten vloeien en bij te dragen aan de kwaliteit van het onderwijs in de Hogeschool Utrecht en het hbo in het algemeen. In het bijzonder ben ik André Boer dankbaar voor het vertrouwen en de kansen die hij me gaf. André, het spijt me dat je dit moment niet meer mee kon maken.

Collega-onderzoekers van het Lectoraat Beroepsonderwijs en het Kenniscentrum Leren en Innoveren. Met jullie nadenken over leren, innoveren en onderzoeken hebben mijn inzichten verrijkt. Maar vooral het delen van mooie ervaringen, spannende momenten en nodige teleurstellingen maakten dat onze werkkamer en onze gang de laatste jaren voor mij een fijne uitvalsbasis waren.

Alésha, Ellen, Jeroen en Marlies, voor het redigeerwerk. Jullie scherpe blik heeft niet alleen bijgedragen aan een leesbare tekst, maar dankzij jullie komt ook de boodschap van dit proefschrift beter uit de verf.

Projectleiders, deskundigen en andere betrokkenen bij het Learning Lab Onderwijsinnovatie. Ik ervaar het als een voorrecht om samen na te denken over onderwijsinnovatie, te komen tot nieuwe inzichten en die weer te delen met de rest van de onderwijsinnovatie community. Een grotere drijfveer kon ik niet hebben. Ik hoop nog lang met jullie na te denken hoe we onderwijsinnovaties op een mooie manier kunnen vormgeven. We zijn nog niet klaar.

Mijn vrienden voor fijne afleiding, de nodige relativerende opmerkingen en opbeurende adviezen.

In het bijzonder mijn paranimfen Jeroen Scholten Linde en Sander Toby, met jullie deel ik niet alleen een vergaande interesse voor onderwijsinnovatie, maar koester ik ook een waardevolle vriendschap.

Papa en mama, dit traject had ik niet tot een goed einde gebracht zonder het zelfvertrouwen dat jullie me meegaven en de veiligheid dat ik onvoorwaardelijk op jullie terug kon vallen.

Zoë en Feline, jullie waren niet alleen een welkome afleiding na een dag achter de computer, ook hebben jullie me geweldig geholpen, door mij steeds te laten zien waar het echt om gaat.

Zoë, jouw vastberadenheid en creativiteit waren een voorbeeld voor me. Ik heb dit traject tot een goed einde kunnen brengen door, net als jij, te blijven vasthouden aan wat ik wilde bereiken en slimme oplossingen te bedenken bij tegenslagen of onmogelijke vragen. Desondanks heb ik de moeilijkste vraag: "Papa, waarom schrijf je eerst een proefschrift en niet gelijk een echt schrift?," nooit goed kunnen beantwoorden.

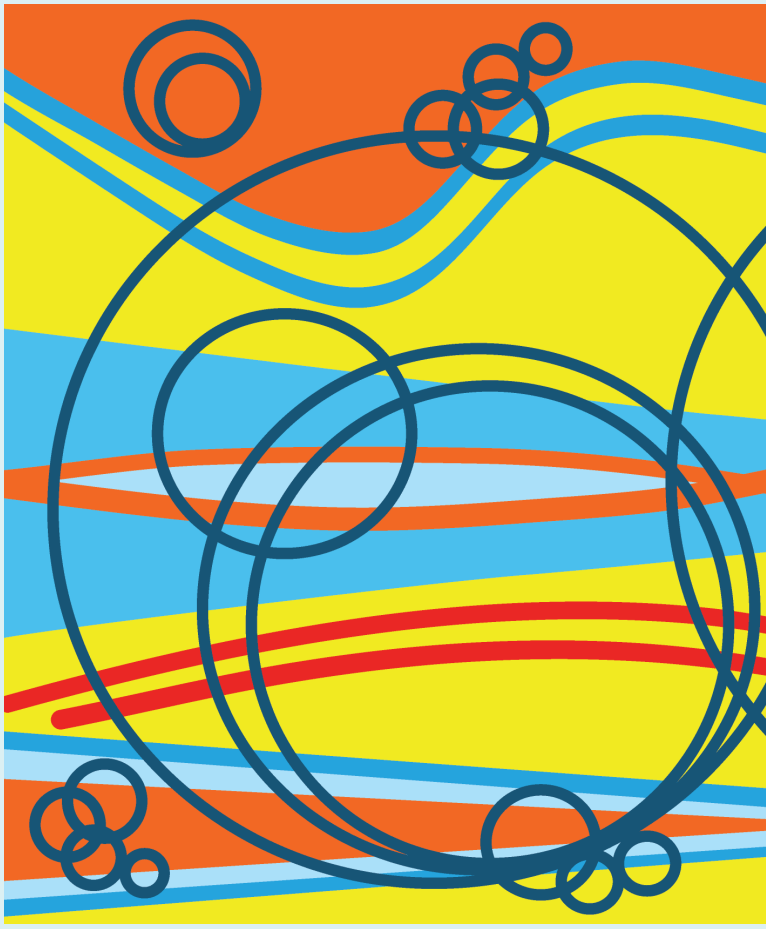
Feline, mijn dagelijkse hoe-was-het-op-school vraag veranderde in een gesprek, door jouw oprechte belangstelling naar wat ik op mijn werk doe. Met vragen, zoals: "wat is dat eigenlijk, onderwijs?" leerde je me vertellen over mijn onderzoek, waardoor ik het ook beter kon uitleggen aan anderen. En natuurlijk klopte je verbazing over wie er eigenlijk over gaat, toen je ruim voordat mijn promotoren mijn proefschrift goedkeurden al zei: "Hoezo, mama heeft toch al had goedgekeurd?"

Lieve Zoë en Feline, de wereld zien door jullie ogen is voor mij een onuitputtelijke bron van energie. Ik ben trots op jullie.

Manon, je hebt meegedacht, meegeleefd en meebeleefd. Ik bewonder de ruimte die je gaf als ik weer eens in verre gedachten was verzonken over hoe ik een volgende horde moest overkomen. En bovenal, dank voor er te zijn op de vele momenten dat het nodig was.

Curriculum Vitae

Remco Coppoolse groeide op in Vlissingen, waar hij ook de middelbare school doorliep. Hij studeerde fysiotherapie aan de Hogeschool West-Brabant waar hij in 1992 zijn diploma behaalde. Vervolgens studeerde hij gezondheidswetenschappen, met als afstudeerrichting bewegingswetenschappen en opleidingskunde aan de Universiteit Maastricht, waar hij afstudeerde in 1995. Tijdens zijn studie combineerde hij zijn werk als fysiotherapeut met het ontwikkelen van vaardigheidsonderwijs voor opleidingen fysiotherapie bij het Transferpunt Vaardigheidsonderwijs van de Hogeschool Arnhem/Nijmegen en de Universiteit Maastricht. Later werd hij projectleider en lid van het management team bij de bacheloropleiding fysiotherapie aan de hogeschool Leiden, waar hij de curriculumherziening leidde naar competentiegericht onderwijs. Sinds 2004 is hij werkzaam voor de Hogeschool Utrecht, waar hij projectleider was van de ontwikkeling van de masteropleidingen fysiotherapie, innovatiemanager bij de opleiding verpleegkunde en projectleider binnen het Siriusprogramma, waarbinnen honoursprogramma's werden ontwikkeld. Tevens was hij docent bij de master leren & innoveren van de Hogeschool Utrecht. Eerder schreef hij een tweetal boeken voor het onderwijs: "75 modellen van het onderwijs" en "Hoogvliegers".

Het centrale thema in zijn werk is onderwijsinnovatie en hoe innovatiemanagers een veranderinitiatief naar een succes leiden. Hij "tipte" daarbij steeds tussen kennisdomeinen en leende kennis uit de organisatiekunde om bij te dragen aan de onderwijskunde. Het onderzoeksproject maakte het voor hem niet alleen mogelijk om een bijdrage te leveren aan het wetenschappelijk debat, maar ook om een bijdrage te leveren die impact heeft in de praktijk van onderwijsinnovatie.

De laatste twee jaar combineert Remco zijn onderzoekswerk met het begeleiden van innovatiemanagers voornamelijk in het hbo, maar ook in andere sectoren van het onderwijs. Hij is betrokken bij onderwijsleiderschapstrajecten en verzorgt opleidingsactiviteiten voor innovatiemanagers in het Learning Lab Onderwijsinnovatie van de Hogeschool Utrecht en vanuit zijn eigen adviespraktijk.