

Teachers want*

Centralization
has led to
heavily
bureaucratized
procedures,
adding to
workload and
needlessly
reducing the
autonomy of
professionals.

MORE
AUTONOMY,
LESS
BUREAU-
CRACY



(*) to teach, but...

AUTONOMIE VS. BUREAUCRATIE

Betekenisgeving van docenten binnen een
universiteit als professionele bureaucratie

Felix Cornelissen

Masterscriptie

Universiteit Utrecht

Bestuur- en Organisationswetenschappen

Communicatie, Management en Beleid

Begeleider: Arnold Wilts

Tweede lezer: Pauline Hörmann

Datum: 24-11-2015

Dankwoord

Voor u ligt het verslag van mijn afstudeerscriptie voor de master Bestuur- en Organisatiwetenschappen aan de Universiteit Utrecht. Het onderzoek heeft door omstandigheden van zowel onderzoeksgelateerde als niet-onderzoeksgelateerde aard uiteindelijk 9 maanden in beslag genomen, dus ik permitteer me de clichématige uitspraak dat ik het als mijn kindje ben gaan beschouwen.

Ik wil langs deze weg mijn respondenten bedanken voor het feit dat zij hun kostbare tijd met mij hebben willen delen. Ik ben me bewust van de hoge werkdruk van docenten en vind het des te bijzonderder dat ze zo uitgebreid met me hebben willen spreken.

Daarnaast wil ik mijn directe collega's en teamleider bedanken, omdat ze er waren als er weer eens iets niet lekker liep, ondanks dat ik ze over de precieze toedracht niets kon en wilde vertellen. Dit geldt overigens ook voor mijn ouders, die ik gelukkig iets meer kon vertellen.

Ook wil ik mijn scriptiebegeleider Arnold Wilts bedanken. In de periodes dat ik zelfstandig werkte hadden we weinig contact, maar op de momenten dat ik hem nodig had, was hij er.

Verder ben ik ongetwijfeld nog mensen vergeten, en daarom wil ik iedereen bedanken die een aandeel heeft gehad in de totstandkoming van deze scriptie en ik hier niet bij name genoemd heb.

Dan rest mij verder niets dan mij te richten tot de lezer: ik hoop dat u mijn scriptieverslag met plezier zult lezen.

Amsterdam, november 2015

Felix Cornelissen

Samenvatting

Dit onderzoek richt zich op de betekenisgeving van docenten van een onderwijsinstelling ten aanzien van een beleidsmaatregel die in 2014 is ingevoerd en vanwege onvrede bij de docenten uiteindelijk is teruggetrokken. Deze maatregel hield in dat de hoorcolleges van alle grote eerste- en tweedejaarsvakken zouden worden opgenomen, tenzij de betreffende docent een bezwaarprocedure zou starten. Onderzocht is wat de inhoudelijke overwegingen van de docenten zijn bij het wel of niet laten opnemen van hoorcolleges, hoe de docenten betekenis geven aan de beleidsmaatregel, welke actoren in- en uitgesloten worden bij dat proces en binnen welke context de betekenisgeving van de docenten geplaatst kan worden.

In dit onderzoek wordt een interpretatieve benadering gehanteerd. Ter beantwoording van de onderzoeksvragen zijn er semigestructureerde interviews afgenomen bij vijftien docenten van opleidingen waarop de beleidsmaatregel van toepassing was. Om deze interviews te structureren en na afloop te kunnen analyseren is er een literatuurstudie gedaan om de wetenschappelijke literatuur omtrent betekenisgeving in organisaties, de universiteit als professionele bureaucratie en de opname van hoorcolleges in kaart te brengen.

Op basis van de analyse van de verhalen van de respondenten kan uit dit onderzoek geconcludeerd worden dat de docenten enkele belangrijke bezwaren hebben bij de opname van hoorcolleges. Omdat er weinig doorslaggevende onderzoeksresultaten beschikbaar zijn, moeten zij hierbij uitgaan van hun professionele intuïtie. De belangrijkste bezwaren zijn didactisch van aard. Daarnaast zijn er juridische bezwaren, bezwaren met betrekking tot privacy en sociale veiligheid en technische bezwaren.

Over de betekenisgeving van de docenten omtrent de beleidsmaatregel kan gesteld worden dat deze voornamelijk in interactie met collega-docenten van de eigen afdeling plaatsvindt, omdat zowel de identiteit van de docenten als de discussie over de opname van hoorcolleges hiermee samenvalt. De overige leden van de organisatie vallen buiten dit proces. De maatregel wordt als top-down en centraal beleid geïnterpreteerd, binnen de context van de afgenomen professionele autonomie van docenten en het verzet dat dit heeft opgewekt. Omdat er onvoldoende sprake is van interactie tussen de afdelingen en met de niet-wetenschappelijke staf is er geen ruimte voor een gedeelde betekenisgeving over het niveau van de afdelingen heen.

Inhoudsopgave

| | |
|---|-----------|
| DANKWOORD | I |
| SAMENVATTING | II |
| LIJST VAN AFKORTINGEN | V |
| LIJST VAN AFBEELDINGEN | V |
| INTRODUCTIE | 1 |
| ONDERWERP | 1 |
| AANLEIDING | 1 |
| TOEGANG | 2 |
| VRAAGSTELLING | 2 |
| RELEVANTIE | 3 |
| LEESWIJZER | 4 |
| 1. THEORETISCH KADER | 5 |
| 1.1. BETEKENISGEVING EN IDENTITEIT | 5 |
| 1.1.1. <i>Identiteit</i> | 7 |
| 1.1.2. <i>Retrospectie</i> | 8 |
| 1.1.3. <i>Enactment</i> | 9 |
| 1.1.4. <i>Sociale context</i> | 10 |
| 1.1.5. <i>Continu proces</i> | 10 |
| 1.1.6. <i>Cues</i> | 11 |
| 1.1.7. <i>Plausibiliteit</i> | 12 |
| 1.2. BETEKENISWOLKEN EN PETRISCHAALTJES | 12 |
| 1.3. DE UNIVERSITEIT ALS PROFESSIONELE BUREAUCRATIE | 15 |
| 1.3.1. <i>Onderwijshervormingen en verzet</i> | 16 |
| 1.4. OPNAME VAN HOORCOLLEGES | 18 |
| 1.4.1. <i>Studenten</i> | 19 |
| 1.4.2. <i>Onderzoekers</i> | 20 |
| 1.4.3. <i>Docenten</i> | 22 |
| 1.5. SYNTHESE | 24 |
| 2. METHODEN | 26 |
| 2.1. WETENSCHAPPELIJKE BENADERING EN ONDERZOEKSSTRATEGIE | 26 |

| | | |
|--|--|-----------|
| 2.2. | ONDERZOEKSMETHODEN | 26 |
| 2.2.1. | <i>Casestudy</i> | 26 |
| 2.2.2. | <i>Literatuurstudie</i> | 27 |
| 2.2.3. | <i>Semigestructureerde narratieve interviews</i> | 27 |
| 2.2.4. | <i>Selectie van respondenten</i> | 29 |
| 2.3. | DATA-ANALYSE | 29 |
| 2.4. | KWALITEITSCRITERIA | 30 |
| 2.4.1. | <i>Betrouwbaarheid</i> | 30 |
| 2.4.2. | <i>Validiteit</i> | 31 |
| 2.4.3. | <i>Geloofwaardigheid</i> | 31 |
| 2.4.4. | <i>Authenticiteit</i> | 32 |
| 2.4.5. | <i>Rol van de onderzoeker</i> | 34 |
| 3. | RESULTATEN | 35 |
| 3.1. | INHOUDELIJKE ARGUMENTEN | 35 |
| 3.1.1. | <i>Argumenten voor opname</i> | 35 |
| 3.1.2. | <i>Didactische bezwaren</i> | 37 |
| 3.1.3. | <i>Juridische bezwaren</i> | 39 |
| 3.1.4. | <i>Privacybezwaren en sociale veiligheid</i> | 40 |
| 3.1.5. | <i>Technische bezwaren</i> | 40 |
| 3.2. | PERCEPTIE TEN OPZICHTE VAN HET BELEID | 42 |
| 3.2.1. | <i>Communicatie in de praktijk</i> | 42 |
| 3.2.2. | <i>Top-down en centraal beleid</i> | 45 |
| 3.2.3. | <i>Afdelingsverschillen</i> | 46 |
| 3.2.4. | <i>Contacthypothese</i> | 49 |
| 3.2.5. | <i>Synthese</i> | 51 |
| 3.3. | ANALYSE | 52 |
| CONCLUSIE | 55 | |
| BEANTWOORDING ONDERZOEKSVRAGEN | 55 | |
| AANBEVELINGEN | 57 | |
| DISCUSSIE | 57 | |
| SUGGESTIES VOOR VERVOLGONDERZOEK | 58 | |
| LITERATUUR | 60 | |

Lijst van afkortingen

| Afkorting | Betekenis |
|------------------|---|
| ASW | Algemene Sociale Wetenschappen (opleiding) |
| CSW | College Sociale Wetenschappen |
| GPIO | Geografie, Planologie en Internationale Ontwikkelingsstudies (afdeling) |
| OC | Opleidingscommissie |
| UvA | Universiteit van Amsterdam |

Lijst van afbeeldingen

| Naam | Beschrijving | Paginanummer |
|--------------|---|---------------------|
| Afbeelding 1 | Betekenisgeving (Jenning & Greenwood, 2003) | 6 |
| Afbeelding 2 | Betekenisgeving: argumenten | 41 |
| Afbeelding 3 | Betekenisgeving: communicatie | 44 |
| Afbeelding 4 | Betekenisgeving: beleid | 46 |
| Afbeelding 5 | Betekenisgeving: afdelingsverschillen | 48 |
| Afbeelding 6 | Betekenisgeving: contacthypothese | 50 |
| Afbeelding 7 | Betekenisgeving: overzicht | 51 |

Onderwerp

De jaarlijkse instroom van nieuwe studenten naar universiteiten in Nederland neemt gestaag toe. Vanuit de overheid komt er echter niet meer geld beschikbaar. Nederlandse universiteiten hebben dus steeds minder budget beschikbaar per student (Keultjes, 2015). Het is dan ook niet verbazingwekkend dat universiteiten op zoek zijn naar manieren om zoveel mogelijk studenten te bedienen met zo min mogelijk middelen. De oplossing voor dit probleem wordt vaak gezocht in de vorm van moderne technologie. Dit kan verregaande gevolgen hebben voor de werkpraktijk van docenten. Hoe gaan docenten met deze veranderingen om en wat betekent dit voor de relatie tussen docent en management?

Een voorbeeld van een technologische verandering die verregaande gevolgen heeft voor de werkpraktijk van docenten is het opnemen van hoorcolleges. Het College Sociale Wetenschappen (CSW) is een bestuurlijk orgaan van de Universiteit van Amsterdam (UvA) waarbinnen een viertal afdelingen valt, te weten Geografie, Planologie en Internationale Ontwikkelingsstudies (GPIO), Politicologie, Sociologie en Antropologie. Binnen GPIO valt nog een opleiding, Algemene Sociale Wetenschappen (ASW), die vrijwel los opereert van de afdeling. Binnen het CSW is in 2014 een beleidsmaatregel doorgevoerd. De hoorcolleges van een groot deel van de eerste- en tweedejaarsvakken van de opleidingen zouden voortaan standaard worden opgenomen, tenzij de betreffende docent aangaf dat dit niet gewenst is en met argumenten kwam. Vanuit de verschillende afdelingen is hier zeer uiteenlopend op gereageerd. De onvrede vanuit specifieke afdelingen liep dusdanig hoog op, dat er uiteindelijk voor is gekozen om de maatregel terug te draaien.

Aanleiding

Ik werk zelf voor de Universiteit van Amsterdam, bij de afdeling ICT in het Onderwijs van het College Sociale Wetenschappen (ICTO-SW). Plannen voor het opnemen van hoorcolleges worden door de meeste docenten zonder al te veel emotie ontvangen. Ze kozen er vervolgens zelf voor of ze wel of niet wilden worden opgenomen, en wat er met de eventuele opnames moest gebeuren, en gaven dit door. Een aantal docenten heeft echter emotioneel gereageerd op de

maatregel. Deze docenten lijken grotendeels deel uit te maken van dezelfde afdeling: Geografie, Planologie en Internationale Ontwikkelingsstudies (GPIO). Informele gesprekken met verschillende organisatieleden schetsten het beeld dat er vanuit meerder afdelingen scepsis bestond tegenover de maatregel, maar dat de reacties daar veel minder hoog opliepen. Mijn persoonlijke interesse is gewekt door enerzijds de emotionele lading die de kwestie voor de docenten heeft en anderzijds de sterke verschillen in reacties tussen de verschillende afdelingen.

Toegang

Een belangrijke voorwaarde voor dit onderzoek was het verkrijgen van toegang. Omdat de reacties van sommige docenten met veel emoties gepaard gingen, heb ik mij voorgenomen om in de toenadering voorzichtig te zijn. Ik heb op aanraden van mijn leidinggevende contact opgenomen met de opleidingsdirecteuren van alle opleidingen van het College Sociale Wetenschappen van de UvA. De reacties waren overwegend zeer positief. Bijna alle opleidingen hebben toestemming gegeven en verwachtten volledige medewerking van de docenten. Helaas reageerde juist de opleidingsdirecteur van GPIO in eerste instantie afwijzend. Verdere pogingen tot toenadering werden vervolgens niet op waarde geschat. Uiteindelijk is het toch gelukt om iemand van de afdeling te spreken. De voorzitter van de Opleidingscommissie (OC) van GPIO bleek bereid om namens de gehele afdeling een interview te geven.

Vraagstelling

De aanleiding voor dit onderzoek komt voort uit de persoonlijke interesse van de onderzoeker naar de beeldvorming die vanuit de docenten van het CSW is ontstaan ten aanzien van de beleidsmaatregel. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt dan ook:

Hoe verhouden de docenten van de afdelingen van het CSW van de UvA zich tot de beleidsmaatregel omtrent de standaardopname van hoorcolleges?

Om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden zal een antwoord worden gezocht op een viertal deelvragen. Allereerst zullen de docenten inhoudelijke overwegingen maken bij de beslissing om een hoorcollege op te laten nemen of niet. Deze overwegingen zijn relevant omdat ze waarschijnlijk van invloed zijn op de manier waarop de docenten zich tot de maatregel verhouden. De eerste deelvraag luidt dan ook:

1. *Welke inhoudelijke overwegingen maken de docenten bij de beslissing om een hoorcollege wel of niet op te laten nemen?*

Naast dergelijke inhoudelijke overwegingen is het ter beantwoorden van de hoofdvraag van belang hoe de docenten de invoering en communicatie van de beleidsmaatregel percipiëren. Om beter te begrijpen wat de beleidsmaatregel voor de docenten betekent in hun dagelijkse praktijk, wordt hierbij het concept ‘betekenisgeving’ gehanteerd. We kunnen de invoering van de beleidsmaatregel namelijk als een geplande organisatieverandering beschouwen, en het succes of falen van organisatieveranderingen wordt volgens Homan (2008) immers bepaald door de betekenisgeving van de organisatieleden. Dit concept zal in het volgende hoofdstuk worden omschreven aan de hand van wetenschappelijke literatuur.

2. *Hoe geven de docenten collectief betekenis aan de invoering en communicatie van de beleidsmaatregel om alle hoorcolleges op te nemen?*

De eerste indruk is dat er vanuit de verschillende afdelingen verschillend op de beleidsmaatregel gereageerd is. Het is dan ook relevant om te onderzoeken wie er deel uit maken van het proces waarin betekenis wordt gegeven aan de beleidsmaatregel en wie hier buiten vallen:

3. *Welke actoren zijn onderdeel van dit betekenisgevingsproces en welke vallen erbuiten?*

Zoals uit het volgende hoofdstuk zal blijken, is betekenisgeving een continu en retrospectief proces. De docenten zullen de beleidsmaatregel niet slechts op zichzelf beschouwen, maar gebruik maken van eerdere ervaringen. Het is dan ook van belang om te onderzoeken binnen welke context de docenten betekenis geven aan de beleidsmaatregel:

4. *Binnen welke context vindt dit betekenisgevingsproces plaats?*

Relevantie

Maatschappelijk is dit onderzoek relevant omdat het inhaakt op een actuele maatschappelijke ontwikkeling. De protesten vanuit docenten tegen de manier waarop de Nederlandse universiteiten worden bestuurd, zijn aan de orde van de dag. Er hebben verschillende onderwijshervormingen plaatsgevonden in Nederland en docenten hebben weinig invloed gehad op dit proces. Sterker nog, ze hebben hierdoor te maken gekregen met een inperking van hun professionele autonomie. Dit onderzoek kan verhelderen hoe deze ontwikkelingen van invloed

zijn op de dagelijkse praktijk bij universiteiten, in het bijzonder de interactie tussen de professionele en de bureaucratische kant van de organisatie. Dit kan bijdragen aan het agenderen van de standpunten van de docenten binnen het debat over hoe de universiteit eruit zou moeten zien, en in de samenwerking tussen wetenschappelijke en ondersteunende staf binnen universiteiten. Daarnaast kan het voor de betrokken partijen nuttig zijn om inzicht te krijgen in de argumentatie van de docenten als het gaat om het wel of niet opnemen van hoorcolleges.

Op wetenschappelijk gebied is dit onderzoek relevant omdat het een theoretische koppeling verkent die niet eerder is behandeld: enerzijds betekenisgeving in termen van betekeniswolken en petrischaaltjes, en anderzijds de onvermijdelijke strijd tussen bureaucratie en professionals in een universiteit als professionele bureaucratie. Dit is echter een verkennend onderzoek en de tijdsbegrenzungen van een masterscriptie maken het onrealistisch om de onderzoeksresultaten al te ver te generaliseren.

Leeswijzer

In het eerste hoofdstuk zal op basis van een literatuurstudie getracht worden om een theoretisch kader te schetsen bij het uitgevoerde onderzoek. Aan het eind van elke paragraaf zal er op de belangrijkste inzichten worden teruggekomen en zullen deze worden gerelateerd aan de onderzoeksvragen. In het tweede hoofdstuk wordt omschreven hoe het onderzoek is uitgevoerd, en aan welke onderzoekscriteria getracht is te voldoen. In het derde hoofdstuk worden de onderzoeksresultaten besproken en geanalyseerd aan de hand van de besproken literatuur. Tot slot zal in de conclusie getracht worden op basis van de wetenschappelijke literatuur en de onderzoeksresultaten een antwoord te geven op de onderzoeksvragen. Tevens zal in dit hoofdstuk kritisch op het onderzoek worden gereflecteerd, en een aantal suggesties worden gedaan voor vervolgonderzoek.

1.

Theoretisch Kader

1.1. Betekenisgeving en identiteit

Om te kunnen begrijpen hoe de docenten van het College Sociale Wetenschappen van de Universiteit van Amsterdam betekenis geven aan de ingevoerde beleidsmaatregel, dienen we uiteraard eerst in te gaan op het concept ‘betekenisgeving’ in het algemeen, en specifiek in de context van organisaties. De term *sensemaking* werd binnen de organisatiewetenschappen geïntroduceerd door Karl Weick en zijn werk is dan ook leidend voor dit hoofdstuk. In deze eerste paragraaf zal zijn visie op betekenisgeving worden behandeld. In de hierop volgende paragraaf wordt een meer toegepaste benadering van Thijs Homan (2008) omschreven. Samen bieden deze theorieën een kader om tot een interpretatieve analyse van de verhalen van de respondenten te komen.

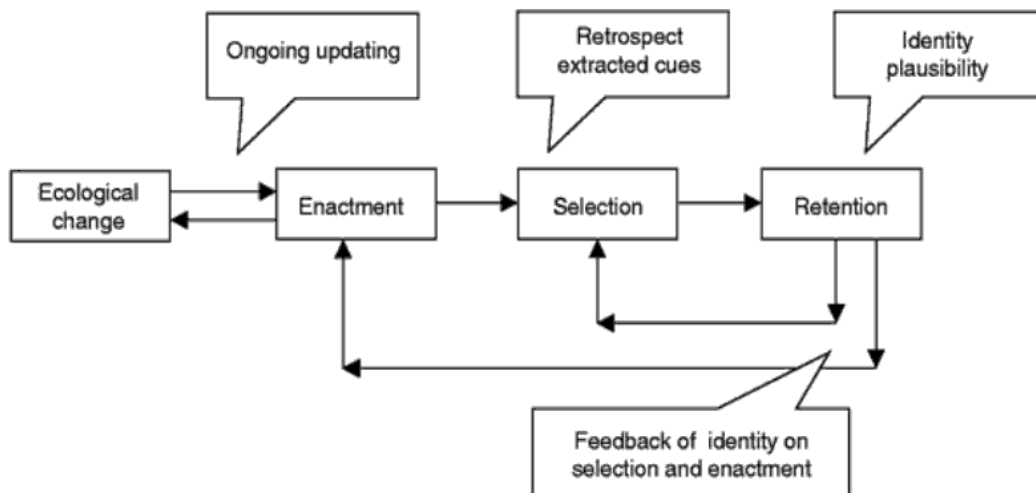
Karl Weick (1995) ziet een organisatie als een sociale constructie. Deze sociale constructie komt tot stand tijdens interactie tussen mensen, die samen betekenissen maken. Organisaties vormen volgens Weick geen objectieve realiteit, maar bestaan bij de gratie van het denken en handelen van mensen. Door betekenis te geven aan een organisatie construeren mensen hun werkelijkheid, in dit geval de organisatie. Dit proces van betekenisgeving noemt Weick *sensemaking*. Sensemaking valt niet helemaal te vertalen als betekenisgeving. Dit doet tekort aan het aspect dat de betekenis door actoren gecreëerd wordt. In dit onderzoek is er, bij gebrek aan een betere vertaling, toch voor gekozen om deze vertaling te hanteren.

“The basic idea of sensemaking is that reality is an ongoing accomplishment that emerges from efforts to create order and make retrospective sense of what occurs” (Weick, 1993, pp. 635). Sensemaking is dus het construeren van retrospectieve betekenis naar aanleiding van wat er binnen de context van de organisatie gebeurt. Retrospectief duidt er hier op dat sensemaking achteraf plaatsvindt. Taal, spraak en communicatie spelen hierbij een belangrijke rol: “Situations, organizations and environments are talked into existence”(Weick e.a., 2005, 409).

Weick stelt dat er binnen organisaties meer aandacht moet zijn voor welke vragen er belangrijk zijn, in plaats van alleen maar naar besluitvorming te kijken. Besluitvorming kan volgens Weick immers pas plaatsvinden als men weet welke vragen er toe doen. Door te discussiëren over de vraag wat er gebeurt in de organisatie worden betekenissen geconstrueerd en (her)overwogen (Weick, 2001, p. 95).

De betekenis van een organisatie is niet statisch. Het is een dynamische werkelijkheidsconstructie. De plaats, het uitgangspunt en het tijdstip zijn altijd van invloed op hoe een dergelijke constructie tot stand komt. Naast de invloed van verbeelding is de sociale component hierbij van belang: gedeelde betekenisgeving komt tot stand als verschillende mensen hun gedragingen koppelen. De realiteit is complex en veranderlijk, en ook de verschillende constructies van die realiteit veranderen continu (Weick, 2001, p. 11).

Weick (e.a., 2005) heeft zijn omschrijving van betekenisgeving ook geduid met een model, dat bewerkt is door Jennings & Greenwood (2003, zie afbeelding 1). Bij een verandering in de omgeving (*ecological change*), zal als reactie hierop door mensen gehandeld worden (*enactment*), wat weer een direct effect heeft op de omgeving. Op basis van betekenisvolle aanwijzingen (*extracted cues*), selecteren (*selection*) de informatie die voor hen relevant is en koppelen deze nieuwe informatie aan ervaringen uit het verleden (*retrospective*). Bij het proces van selectie, wordt de equivocaliteit van de informatie verminderd door ze te versimpelen volgens bepaalde regels. Tot slot vindt er een bepaalde retentie (*retention*) van de verwerkte ecologische cues plaats. Deze retentie heeft vervolgens weer invloed op toekomstige rondes van selectie en enactment.



Afbeelding 1: Betekenisgeving (Jennings & Greenwood, 2003)

Gekeken naar de tweede onderzoeksvraag (Hoe geven de docenten collectief betekenis aan de invoering en communicatie van de beleidsmaatregel om alle hoorcolleges op te laten nemen?) is het dus van belang om te kijken hoe de docenten reageren op de verandering in de omgeving (de beleidsmaatregel), en hoe ze daarin gebruik maken van enactment, selectie en retentie. Welke *cues* zijn voor hen relevant, welke retrospectieven worden hieraan gekoppeld en welke informatie blijft bewaard? Voordat we hier antwoord op kunnen geven, dienen we eerst dieper in te gaan op de zeven aspecten van betekenisgeving die Weick (1995) noemt, te weten identiteit, retrospectie, enactment, sociale context, continu proces, cues en plausibiliteit. Weick omvat ze grofweg in één zin:

“Sensemaking unfolds as a sequence in which people concerned with identity in the social context of other actors engage ongoing circumstances from which they extract cues and make plausible sense retrospectively, while enacting more or less order into those ongoing circumstances” (Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005).

In de volgende deelparagrafen zullen de zeven aspecten achtereenvolgens behandeld worden.

1.1.1. Identiteit

Allereerst staan identiteit en identificatie centraal bij betekenisgeving en werkt het door in alle andere eigenschappen. Het beeld dat mensen van zichzelf hebben in een bepaalde context bepaalt hoe ze handelen, hoe ze gebeurtenissen interpreteren en daarmee hoe ze betekenis geven (Pratt, 2000, Currie & Brown, 2003; Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005; Thurlow & Mills, 2009; Watson, 2009). Het construeren van een identiteit is op zichzelf ook een belangrijk doel van betekenisgeving (Seligman, 2006). Identiteit wordt dus enerzijds gevormd door processen van betekenisgeving, maar is anderzijds van invloed op de manier waarop betekenis wordt gegeven.

Ook op het niveau van de organisatie vindt identificatie plaats. Organisaties kunnen worden beschouwd als een verzameling mensen, die een poging doet om naar aanleiding van veranderingen in de omgeving betekenis te maken. De organisatie krijgt hiermee ook een identiteit (Weick, 2001, pp. 5). In die context wordt de definitie van identiteit die Albert & Whetten (1985) vaak gehanteerd. Zij beschrijven een organisatie-identiteit als datgene dat kernachtig, onderscheidend en duurzaam is aan het karakter van een bepaalde organisatie. Gekeken vanuit het betekenisgevingprincipe, vormt het beeld dat we van onszelf als organisatieactoren hebben hoe we handelen en hoe we onze context interpreteren, wat vervolgens weer invloed heeft op hoe buitenstaanders naar ons kijken en hoe zij met ons

omgaan, waardoor onze identiteit stabiliseert danwel destabiliseert (Fourie, 2009). Weick (& ea.a., 2005, pp. 416):

“Who we are lies importantly in the hands of others, which means our categories for sensemaking lie in their hands. If their images of us change, our identities may be destabilized and our receptiveness to new meanings increase. Sensemaking, filtered through issues of identity, is shaped by the recipe ‘how can I know who we are becoming until I see what they say and do with our actions?’”

Het daadwerkelijke of gepercipieerde imago van een organisatie heeft invloed op de identiteit van de werknemers van die organisatie, en op hoe zij betekenis geven aan hun wereld. De betekenis die over blijft is er meestal een waarin de organisatieidentiteit als positief gepercipieerd wordt. Een meer negatief imago wordt meestal hersteld door associatie of dissociatie met bedreigingen voor imago en identiteit. Identiteiten worden vooral bedreigd tijdens periodes van verandering in een organisatie (Fourie, 2009).

Gekeken naar de tweede deelvraag is het dus van belang welke identiteit de docenten toekennen aan zichzelf als onderdeel van de organisatie, en aan de organisatie als geheel.

1.1.2. Retrospectie

Sensemaking is retrospectief: er wordt pas achteraf betekenis gegeven aan een situatie. Een concept dat Weick noemt als belangrijke bron voor het retrospectieve aspect betekenisgevingstheorie is *meaningful lived experience* (betekenisvolle geleefde ervaring). Geleefd duidt hier op een ervaring die reeds gepasseerd is: alles waar betekenis aan gegeven wordt, is op dat moment al geschiedenis. Zelfs als de gebeurtenis slechts een fractie eerder heeft plaatsgevonden, geeft men betekenis aan de - zeer jonge - herinnering aan deze gebeurtenis (Fourie, 2009). Dit betekent dat (organisatie)doelen pas opgesteld kunnen worden op het moment dat er al bepaalde handelingen zijn uitgevoerd: “how can I know what I think of this task until I see how I’ve done” (Weick, 2001, p. x).

Betekenisgeving vindt dus pas plaats als er al iets gebeurd is. Betekenisgeving ten aanzien van een bepaalde samenwerking is dan ook vaak gebaseerd op eerdere ervaringen van samenwerking met dezelfde of een andere partij (Loyens & Van de Walle, 2006; Seligman, 2006).

Weick vergelijkt het retrospectieve element van betekenisgeving met een lichtbundel die zich vanuit het heden richt tot het verleden en segmenten van eerdere ervaringen belicht. Betekenis wordt niet alleen retrospectief gegeven aan de ervaring waarop gefocust wordt, maar is

afhankelijk van de mate van aandacht die er nú aan geschonken wordt, met inachtneming van emoties en handelingen die nú relevant zijn (Fourie, 2009).

Voor het beantwoorden van de tweede deelvraag is het dus van belang om in acht te nemen dat de docenten pas achteraf betekenis geven aan de maatregel, dat deze betekenisgeving beïnvloed door eerdere ervaringen met de beleidsmakers en dat het moment waarop de interviews plaatsvinden van invloed is op hoe zij hierop terugkijken.

1.1.3. Enactment

Bij betekenisgeving vindt er een interpretatie van de omgeving plaats, om hier vervolgens een bepaalde betekenis aan te koppelen. Dit lijkt een eenzijdig proces. Echter, mensen construeren bij betekenisgeving hun werkelijkheid door te handelen (Seligman, 2006). Of, in de woorden van Weick (1995, p. 61) zelf: “I create the object to be seen and inspected when I say or do something.” Betekenis wordt pas gecreëerd als er gehandeld wordt.

Dit fenomeen noemt Weick *enactment*. Door te acteren in dialogen en narratieven brengen mensen de omgeving die ze tegemoet treden tot leven (Bruner, 1991). Door te praten en narratieve verslagen te bouwen, kunnen we beter begrijpen wat we denken, onze ervaringen structureren en gebeurtenissen controleren en voorspellen (Weick, 1995; Abolafia, 2010). Zoals Weick stelt (1993, pp. 635): “The basic idea of sensemaking is that reality is an ongoing accomplishment that emerges from efforts to create order and make retrospective sense of what occurs”. In organisaties maakt men deel uit van hun omgeving. Die omgeving is niet een singulaire, vaste entiteit die los van die mensen bestaat (Fourie, 2009).

De interactie tussen mens en omgeving is tweerichtingsverkeer, en geen van beide richtingen is onveranderlijk. We ontvangen stimuli vanuit onze omgeving, handelen daarnaar en dat kan vervolgens weer voor verandering in de omgeving zorgen, waardoor er nieuwe stimuli ontstaan. We maken dus deel uit van deze stimuli-producerende situatie (Follet, 1924).

Gekeken naar de tweede onderzoeksvraag is het belangrijk om in acht te nemen dat betekenisgeving handelend tot stand komt. Dialoog met collega's is hoogstwaarschijnlijk een belangrijk moment waarin de docenten betekenis geven aan de beleidsmaatregel. Door op basis van deze betekenisgeving te handelen brengen ze weer een bepaalde organisatierealiteit tot stand.

1.1.4. Sociale context

Een vierde aspect van betekenisgeving is dat het tot stand komt in een sociale context. Individueel kan iemand zijn of haar interpretatie van de omgeving niet plaatsen: daar heeft het de ander voor nodig. Betekenisgeving is een sociaal gebeuren, plausibele verhalen worden in stand gehouden, opgeslagen of gedeeld (Maitlis, 2005). De spreker kan echter zelf ook luisteraar zijn tijdens het proces van betekenisgeving (Watson, 1995) en de narratieven zijn zowel individueel als gedeeld. Currie & Brown (2003) noemen het “een alsmaar evoluerend product van conversaties met onszelf en met anderen” (vrij vertaald, pp. 565).

Seligman (2006) illustreert het sociale aspect van betekenisgeving aan de hand van discussies. In groepsdiscussies draagt elke uitspraak bij aan de richting en de uitkomst van het gesprek. Elke deelnemer draagt uitspraken of vragen bij, die op hun buurt gebruikt worden door de andere deelnemers, naarmate de discussie vordert. Een conclusie die iemand aan het einde van de discussie formuleert, weerspiegelt misschien niet alle meningen van de gehele groep, maar mits hij naar de discussie geluisterd heeft, dan heeft hij stimuli van anderen uit de discussie geïncorporeerd en zelf stimuli bijgedragen door uitspraken te formuleren en te delen. (Seligman, 2006, pp. 113).

Onze gedachten, gevoelens en gedrag zijn altijd afhankelijk van anderen, ook als deze anderen niet daadwerkelijk aanwezig zijn. Zelfs de slechts voorgestelde of geïmpliceerde aanwezigheid van anderen beïnvloedt ons handelen en interpretaties. Dit wordt symbolische interactie genoemd en gebeurt intern, bij fysieke afwezigheid van anderen (Fourie, 2009, pp. 16).

Dit sociale aspect is hoogstwaarschijnlijk van groot belang bij de betekenisgevingsprocessen van de docenten. Ter beantwoording van de tweede deelvraag moet er dan ook gekeken worden naar hoe de docenten met elkaar in dialoog gaan om tot gedeelde betekenisgeving te komen. Daarnaast onderschrijft dit aspect het belang van de derde deelvraag (Welke actoren zijn onderdeel van dit betekenisgevingsproces en welke vallen erbuiten?) omdat het inzicht biedt in welke stimuli worden meegenomen in het betekenisgevingsproces en welke stimuli buiten beschouwing worden gelaten.

1.1.5. Continu proces

Een vijfde aspect van betekenisgeving is dat het een continu proces is. We stoppen nooit met betekenis geven aan ervaringen. Betekenisgeving is dus niet slechts een resultaat. Individuen vormen hun omgeving en reageren er tegelijk op. Door de gegeven betekenis te projecteren op de

omgeving en de gevolgen daarvan te observeren, komen ze meer te weten over hun eigen identiteit en de plausibiliteit van hun persoonlijke constructie van de werkelijkheid. Hoewel individuen hun identiteit afleiden van het gedrag van anderen ten opzichte van zichzelf, proberen ze dit gedrag ook te beïnvloeden (Thurlow & Mills, 2009).

Er is geen duidelijk begin of einde aan betekenisgeving. Het geven van betekenis gebeurt slechts op basis van momenten binnen een voortdurende stroming van ervaringen. Doordat we vervolgens een selectie maken en onze aandacht richten op bepaalde fragmenten binnen die stroom, schijnt het ons toe alsof er een duidelijk begin- en eindpunt aan deze fragmenten toegeschreven kan worden. Van die fragmenten extraheren we vervolgens *cues*, om zo betekenis te kunnen construeren. Deze neiging om veranderingen in onze omgeving te versimpelen en in te kaderen, gaat voorbij aan het dynamische en continue karakter van stromen van gebeurtenissen en dit leidt vaak tot misvattingen. Mensen worden zich pas bewust van de eerdergenoemde stroom als deze wordt onderbroken. Een dergelijke onderbreking leidt tot emotionele reacties. Binnen organisaties leidt een doorbreking van de tendens in gebeurtenissen meestal tot negatieve emoties. Deze emoties zijn van belang omdat betekenisgeving stemmingsafhankelijk is: het is voor mensen makkelijker om gebeurtenissen terug te halen die vergelijkbaar zijn met de emotie die ze op dat moment voelen (Fourie, 2009, pp. 17-20).

Voor het beantwoorden van de tweede deelvraag dient de aandacht gevestigd te worden op het continue aspect van betekenisgeving. Als zij de beleidsmaatregel als een doorbreking van de tendens ervaren, zal dit emoties oproepen. Daarnaast zullen zij deze maatregel waarschijnlijk makkelijker aan eerdere gebeurtenissen koppelen die dezelfde emotie oproepen.

1.1.6. Cues

Omdat het niet mogelijk is om alles wat er in de omgeving van een individu gebeurt, te duiden, vindt er een selectie van ervaringen plaats om betekenis aan te geven. Deze selectie gebeurt op basis van aanwijzingen over de relevantie van gebeurtenissen. Dergelijke aanwijzingen noemt Weick *cues* en deze dienen als hulpmiddel om te beslissen welke informatie relevant is en welke verklaringen acceptabel zijn (Salancick & Pfeffer, 1978; Brown, Stacey, & Nandhakumar, 2007). Ze bieden een referentiekader om ideeën te koppelen aan bredere betekenisnetwerken en zijn “simpele, bekende structuren die als zaadjes dienen voor mensen om een breder begrip te komen van wat er mogelijk aan de hand is” (vrij vertaald, Weick 1995, pp. 50).

Deze selectie is relevant voor de beantwoording van de tweede onderzoeksvraag: de docenten zullen niet alle gebeurtenissen rondom de beleidsmaatregel duiden, maar een selectie maken die past bij hun referentiekader.

1.1.7. Plausibiliteit

Bij het selecteren van ervaringen om betekenis aan te geven op basis van *cues*, verkiezen mensen plausibiliteit boven accuraatheid. (Currie & Brown, 2003; Brown, 2005; Abolafia, 2010). Weick: “in an equivocal, postmodern world, infused with the politics of interpretation and conflicting interests and inhabited by people with multiple shifting identities, an obsession with accuracy seems fruitless, and not of much practical help, either” (Weick 1995, pp. 61).

Daarnaast letten mensen, omdat betekenisgeving een sociaal gebeuren is, meer op de sociale wenselijkheid en geloofwaardigheid van verklaringen dan de accuraatheid ervan (Marshall, 2011).

In het kader van de tweede onderzoeksvraag betekent dit dat de betekenisgeving van de docenten niet zo zeer op feiten als wel op de plausibiliteit van de gezochte verklaringen gebaseerd zal zijn.

1.2. Betekeniswolken en petrischaaltjes

De derde onderzoeksvraag is gericht op de actoren die al dan niet deel uit maken van het betekenisgevingsproces van de docenten ten aanzien van de beleidsmaatregel. Ter beantwoording van deze vraag is het noodzakelijk om te kijken op welk niveau collectieve betekenisgevingsprocessen in organisaties tot stand komen en wie er in- en uitgesloten worden van deze processen.

Bedrijfskundige Thijs Homan (2008) onderscheidt twee dimensies bij het kijken naar organisatieveranderingen. Allereerst stelt hij dat een organisatieverandering ofwel gepland, ofwel spontaan plaatsvindt. De meeste verandertrajecten beginnen volgens Homan vanuit een relatief kleine groep mensen, meestal managers. Naar aanleiding van een bepaalde analyse en door middel van een bepaalde planning willen deze managers verandering bewerkstelligen bij een andere groep mensen, meestal de medewerkers. Spontane verandering daarentegen ontstaat meestal op de ‘werkvloer’, bij de mensen die managers over het algemeen voor ogen hebben als ze verandering willen realiseren. Dergelijke verandering ontstaat vanuit de betekenisgeving van de medewerkers en laat zich niet van hogerhand plannen. De tweede dimensie die Homan (2008)

noemt, is het verschil tussen polyvocale en monovocale verandering. Dit gaat over de mate waarin er bij een verandering de ruimte is voor verschillende opvattingen, denkbeelden en perspectieven. Bij een monovocaal verandertraject is er alleen ruimte voor één bepaalde visie. Bij een monovocaal verandertraject is er ruimte voor mensen met diverse opvattingen om zich te laten horen.

Breder gedeelde werkelijkheidsconstructies die ontstaan door lokale, informele processen van betekenisgeving, noemt Homan (2008) ‘betekeniswolken’. Deze betekeniswolken ziet Homan als “de meest directe gedragsbeïnvloedende factoren in organisaties” (pp. 15). Organisatieverandering vereist dan ook een bepaalde verandering in bestaande betekeniswolken. Betekeniswolken kunnen niet planmatig van hogerhand veranderd worden: er is slechts sprake van een non-lineair verband. Het is daarom niet zinvol planmatig en direct te proberen om betekeniswolken te veranderen. Wel is het mogelijk om het ontstaan van nieuwe betekeniswolken zo goed mogelijk te faciliteren.

Betekeniswolken ontstaan in kleine vertrouwensgroepjes, die Homan (2008) ‘petrischaaltjes’ noemt: “min of meer stabiele verdichtingen in het informele sociale netwerk in een organisatie” (pp. 16), waarbinnen er sprake is van hechte banden. Binnen deze groepjes ontstaan er, geheel in lijn met het gedachtegoed van Weick, continu gedeelde werkelijkheidsconstructies door gezamenlijke processen van *enactment*, selectie, retrospectie en retentie. Net als Weick benadrukt Homan (2008) dat dergelijke betekenisgeving een sociaal fenomeen is: het vindt plaats tijdens interactie. Een organisatie valt te beschouwen als een verzameling van petrischaaltjes. Ook het management maakt overigens deel uit van een eigen petrischaaltje. In elk petrischaaltje wordt er anders naar de organisatie gekeken. Er is dus sprake van een bepaalde microdiversiteit.

Per petrischaaltje kan er volgens Homan (2008) sprake zijn van een *game*-mentaliteit of een *play*-mentaliteit. Bij een game-schaaltje zijn de betekenisconstructies relatief stabiel. De eigen denkbeelden worden gekoesterd en gekoppeld aan een eigen identiteit. De mensen die het meest optreden om de bestaande betekenisconstructies binnen een game-schaaltje stand te houden en daar ook het meeste belang bij hebben, noemt Homan ‘regimebewakers’. Deze mensen klagen veel over problemen, maar hebben er belang bij dat deze problemen onopgelost blijven, omdat ze in die situatie hun ‘negatieve status’ zouden verliezen. Play-schaaltjes zijn

daarentegen een stuk dynamischer. De veranderbereidheid is groter: men is meer geneigd om op de eigen werkelijkheidsconstructies te reflecteren en om naar die van anderen te luisteren.

Homan (2008) gaat vervolgens in op de interactie tussen petrishaaltjes. Twee petrishaaltjes met sterk vergelijkbare opvattingen over een bepaalde geplande verandering zullen, als ze met elkaar in contact komen, niet snel tot nieuwe werkelijkheidsconstructies komen. In dat geval is er sprake van een te kleine variëteit. Ook als twee petrishaaltjes te sterk verschillen in hun opvattingen, zal dit niet snel voor nieuwe werkelijkheidsconstructies zorgen. De opvattingen liggen dan te ver uit elkaar voor de groepen om elkaars werkelijkheidsconstructie in overweging te nemen. Er moet dus sprake zijn van de juiste mate van variëteit om twee petrishaaltjes tot nieuwe perspectieven te laten komen. In dat geval zullen er “via een soort mentaal besmettingsproces allerlei gedeelde betekenisgevingen ontstaan die tal van petrishaaltjes omvatten en overstijgen” (pp. 19). Deze overstijgende, gedeelde betekenisgevingen noemt Homan dus betekeniswolken.

Een tweede voorwaarde voor het ontstaan van betekeniswolken is de aanwezigheid van een *holding environment*: een voldoende veilige en stimulerende omgeving. Dit betekent bijvoorbeeld dat er een bepaalde mate van balans moet zijn tussen de aanwezigheid van play- en game-schaaltjes in een organisatie (Holman, 2008). Een veilige omgeving kunnen we echter ook letterlijker nemen: als het voortbestaan van een of meerdere petrishaaltjes onzeker is, zullen deze mogelijk eerder vasthouden aan de status quo, uit angst voor de toekomst.

De derde en laatste voorwaarde voor het ontstaan van nieuwe betekeniswolken is dat er een bepaalde mate van connectiviteit tussen de petrishaaltjes moet zijn. Leden van petrishaaltjes reageren namelijk slechts op wat er in de directe omgeving gebeurt. Er is dus geen doelbewuste collectiviteitsdrang: betekeniswolken ontstaan spontaan, door interactieprocessen tussen en binnen verwante, naburige petrishaaltjes. Daarom is het van belang dat er genoeg verbinding tussen de petrishaaltjes is. Zoals Homan (2008, pp. 20) zelf stelt:

“Bij een te lage connectiviteit – denk aan koninkrijkjes in organisaties – gebeurt er in feite helemaal niets. Ieder petrishaaltje leeft in een gesloten wereldje en wordt daarbij niet of nauwelijks beïnvloed door de andere schaaltes. Dan ontstaat er een stabiele situatie, waarbij men vooral met zichzelf bezig is. Ergens in het midden tussen te veel en te weinig connectiviteit bevindt zich een gebied waarin de wederzijdse beïnvloeding precies goed genoeg is voor het op gang komen van zelforganiserende dynamieken die op den duur leiden tot collectieve patronen: de betekeniswolken”.

Voor de beantwoording van de tweede onderzoeksvraag is het van belang of de docenten de beleidsmaatregel als een monovocale of een polyvocale organisatieverandering zien. Daarnaast is het voor de derde onderzoeksvraag relevant hoe de ‘petrischaaltjes’ binnen het College Sociale Wetenschappen er volgens de docenten uit zien, wie er tot deze petrischaaltjes gerekend worden en hoe de mentaliteit van deze petrischaaltjes te typeren valt.

1.3. De universiteit als professionele bureaucratie

De vierde onderzoeksvraag luidt ‘Binnen welke context vindt dit betekenisgevingsproces plaats?’. Om deze vraag te kunnen beantwoorden, zal in deze paragraaf worden behandeld hoe het soort organisatie waar de docenten van deel uit maken, de universiteit, te typeren valt. Daarnaast zullen enkele ontwikkelingen binnen het onderwijs worden uitgelicht om zo inzicht te verschaffen op de context waarbinnen de docenten werken.

Mintzberg (1993) omschrijft in de contingentietheorie vijf ideaaltypen van organisaties. Binnen deze typen kunnen universiteiten en andere onderwijsinstellingen getypeerd worden als een professionele bureaucratische organisatie (Mintzberg, 1993; Majoor, 2001). Bij een professionele bureaucratie wordt het gedrag van de leden van de organisatie gereguleerd door enerzijds professionaliteit en anderzijds bureaucratie. Dit zorgt ervoor dat er binnen zo’n organisatie sprake is van twee domeinen: het professionele domein en het bureaucratische domein. In het professionele domein richt men zich op het primaire proces organisatielieden vooral gericht op het primaire proces. In het geval van universiteiten zijn dit de docenten. Zij richten zich immers primair op onderwijs en onderzoek. Het bureaucratische domein wordt gedomineerd door het management. Zij richten zich op de secundaire processen (exploitatie, formatie, personeel, organisatie en externe relaties).

Weick (1976) stelt dat onderwijsinstellingen *loosely coupled systems* (zwak gekoppelde systemen) zijn. Dit baseert hij op de sterke taakverdeling en hiërarchieverschillen tussen de docenten en het management. Er is weliswaar sprake van interactie tussen de elementen, maar ze hebben ieder een sterk eigen identiteit. Het lijkt dan ook waarschijnlijk dat er weinig connectiviteit zal zijn tussen de verschillende ‘petrischaaltjes’ binnen een universiteit.

Met zijn *interacting spheres model* (ISM) relativeert Hanson (2001) echter die strikte scheiding tussen het domein van docenten en managers. Docenten en managers hebben inderdaad ieder hun eigen domein met een eigen manier van doen die past bij de verschillende taken die ze hebben. Het domein van de managers wordt vooral gekenmerkt door rationaliteit en

geroutineerde, bureaucratische besluitvorming. In het domein van de docenten is er minder sprake van een dwingende routine: docenten hebben meer ruimte en flexibiliteit in hun handelen. Docenten en managers komen elkaar echter ook tegen, bijvoorbeeld tijdens vergaderingen. Binnen deze gemeenschappelijke zone kunnen problemen aan de orde gesteld worden. In deze gemeenschappelijke zone vindt een voortdurende machtsstrijd plaats over het te voeren beleid: Hanson noemt dit dan ook *the contested zone* (2001).

1.3.1. Onderwijshervormingen en verzet

Vanuit de overheid wordt van onderwijsinstellingen steeds meer verwacht dat ze ondernemend, strategisch en doelgericht te werk gaan en dat er verantwoording wordt afgelegd. Daarom is het noodzakelijk dat onderwijsinstellingen zelf beleid kunnen voeren (Majoor, 2001). Om dit mogelijk te maken is er zowel vanuit de overheid als vanuit onderwijsinstellingen zelf veel geïnvesteerd in de professionalisering en rationalisering van onderwijs en onderzoek, die vaak ten koste gaat aan de kwaliteit (Min. OCW, 2007; Francot & De Vries, 2010). Die neiging om onderwijsinstellingen zelfsturender te maken komt voort uit het idee dat onderwijsinstellingen efficiënter en effectiever kunnen worden gemaakt door het onderwijsaanbod rationeel te plannen zodat er getoetst kan worden en verantwoording afgelegd kan worden. Hierbij wordt voorbij gegaan aan de zwakke koppeling tussen de verschillende elementen, die directe sturing juist uitermate lastig maakt (Lowe Boyd & Crowson, 2002; Fusarelli, 2002; Meyer, 2002).

Vanuit het idee van *loosely coupled systems* van Weick (1976) valt dan ook te verklaren dat besluiten vanuit het bureaucratische domein niet noodzakelijkerwijs ook daadwerkelijk opgevolgd worden in het professionele domein. Het veranderingsproces komt dan dus niet op gang. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan een beleidsplan dat geïmplementeerd wordt in de bureaucratische kant van een universiteit, maar waaraan de wetenschappelijke kant van de organisatie zich niet of nauwelijks aanpast (Hooge, 1998).

Door de onderwijshervormingen is de handelingsrationaliteit in het bureaucratische deel van universiteiten gewijzigd. De positie van het management is versterkt, zoals blijkt uit de neiging om het onderwijsproces te monitoren, controleren en beheersen (Deem & Brehony, 2005). Wet- en regelgeving versterkt deze neiging tot het gebruik van managementinstrumenten om prestaties en processen in de organisatie inzichtelijk te maken. Daarnaast zijn de taken en verantwoordelijkheden van het management toegenomen (Meyer, 2002).

Ook in het domein van de docenten is het een en ander veranderd door de onderwijshervormingen. Docenten zijn eraan gewend om relatief autonoom hun taken in te kunnen vullen en uit te kunnen voeren (Marx, 1995). Dit hebben ze te danken aan hun professionaliteit: ze hebben kennis en kunde over hun vak en over onderwijs en leren. Tegenwoordig worden er echter nieuwe eisen aan docenten gesteld. Zo wordt er verwacht dat er meer aandacht wordt gericht op een goede aansluiting met de arbeidsmarkt. Hierdoor wordt er een andere expertise van de docenten verwacht. In die zin verliezen docenten een deel van hun autonomie: ze hebben niet langer als enige zeggenschap over de inhoud van hun vak, hoe het leerproces vormgegeven zou moeten worden en op welke manier onderwijs een voorbereiding zou moeten bieden op het arbeidsproces (Honingh, 2008).

Het management heeft steeds meer invloed gekregen op het primaire proces. Dit komt omdat dat management steeds meer verantwoording moet afleggen over de resultaten die behaald worden en daarom steeds meer behoefte heeft om het proces binnen het domein van de docenten te beheersen. Deze invloed op het primaire proces heeft ervoor gezorgd dat het meten van resultaten deel uit is gaan maken van het onderwijsproces (Meyer & Rowan, 2006). Omdat docenten zich nu ook met transparantie bezig moeten gaan houden hebben ze minder tijd voor primaire taken en zijn ze meer tijd kwijt aan papierwerk omtrent meetinstrumenten die zijn ingegeven door het management (De Bruijn, 2005; Day, 1999). Van Veen (2005) spreekt van een degradatie van docenten van professionals tot uitvoerders. Steeds meer mensen van buitenaf zoals politici en beleidsmakers bemoeien zich met de professionaliteit van docenten en wat zij zouden moeten doen en kunnen. Wat betreft de vormgeving van het onderwijsproces verliezen de docenten dus steeds meer autonomie (Mintzberg, 1993; Van Veen 2005).

Kort gezegd hebben de onderwijshervormingen dus gezorgd voor twee veranderingen in de professionaliteit van docenten. Allereerst hebben docenten minder vrijheid gekregen in het vormgeven van hun onderwijs doordat er van buitenaf meer invloed wordt uitgeoefend op het primaire proces. Daarnaast hebben docenten door een sterkere nadruk op rationaliteit vanuit het management meer taken gekregen met betrekking tot transparantie en het meetbaar maken van leerprestaties. De handelingsvrijheid van docenten wordt door beide veranderingen ingeperkt (Honingh, 2008).

In 2014 ontstond er bij de studenten van de Universiteit van Amsterdam protest naar aanleiding van de zware bezuinigingen op de afdeling Geesteswetenschappen. Eerst bezetten

studenten onder de noemer ‘De Nieuwe Universiteit’ het Bungehuis, waar het bestuur van de faculteit Geesteswetenschappen gezeteld was. Nadat ze uit het pand verwijderd waren volgde een grote studentendemonstratie, die uiteindelijk uitliep in een bezetting van het Maagdenhuis, waar het College van Bestuur van de UvA zitting neemt. Het protest bracht een breed debat op gang over de toekomst van de universiteit en welke waarden deze zou moeten vertegenwoordigen. Er bleek sprake van een breder gedragen onvrede in verschillende delen van de universiteit. De sterk op meetbaar studieresultaat gerichte benadering van de bureaucratische kant van de universiteit, die in de voorgaande paragraaf is beschreven, zorgde voor veel frustratie bij een groot deel van de studenten en docenten van de UvA, die het omschreven als ‘rendementsdenken’. Zij stelden dat de kwaliteit onder deze ontwikkelingen leed. Het College van Bestuur van de UvA probeerde de kritiek in eerste instantie te negeren, maar deze strategie bleek onhoudbaar. Ze stelde een tiental punten op, op basis waarvan de discussie over de toekomst van de universiteit volgens haar gevoerd zou moeten worden (Keestra & Keestra, 2015).

Op het studentenverzet volgde een docentenbeweging. Onder de naam ‘Rethink UvA’ organiseerden docenten van verschillende afdelingen en faculteiten zich rondom een gemeenschappelijk streven naar meer democratie binnen de universiteit en meer autonomie voor docenten. Daarnaast bestond er onvrede over het veelvuldig aanstellen van docenten met flexcontracten, dat voor een onzekere arbeidssituatie voor deze mensen zorgt (Schinkel, 2015).

1.4. Opname van hoorcolleges

In de voorgaande paragrafen van dit hoofdstuk is wetenschappelijke literatuur behandeld die gebruikt kan worden om de betekenisgevingsprocessen van de docenten te analyseren. Het is, geheel in lijn met de eerste onderzoeksvraag, echter ook van belang welke inhoudelijke overwegingen de docenten maken bij de beslissing om hoorcolleges wel of niet op te laten nemen. In de volgende deelparagrafen zal aan de hand van wetenschappelijke onderzoeksresultaten eerst de perceptie van studenten op de opname van hoorcolleges behandeld worden. Daarna zal een aantal onderzoeken naar de effecten van de opnames worden besproken. Tot slot wordt er gekeken naar de perceptie van docenten op de opnames. Het gaat hier dus om een analyse van onderzoeksuitkomsten van andere onderzoekers. Desalniettemin is er voor gekozen om deze analyse deel uit te laten maken van het theoretisch kader, omdat het op

dezelfde manier als de eerder besproken theorieën een raamwerk biedt om een interpretatieve analyse van de interviews te doen.

Door verschillende technologische ontwikkelingen is het opnemen van hoorcolleges steeds goedkoper en makkelijker geworden om te implementeren, waaronder de ontwikkeling van digitale opname faciliteiten, de ontwikkeling van grootschalige, automatische opnamesystemen, verbeterde internetverbindingen waardoor opnames via *streams* bekeken kunnen worden en afnemende kosten van dataopslag waardoor er grotere hoeveelheden videobestanden opgeslagen en beschikbaar gesteld kunnen worden (Secker e.a., 2010). Universiteiten nemen dan ook steeds vaker hoorcolleges op en stellen deze online beschikbaar voor studenten. De technologie om dit te doen nu bij veel universiteiten voldoende ontwikkeld en opgebouwd om er grootschalig gebruik van te maken. Het is echter niet duidelijk wat nu precies de effecten van de opnames is op studiehouding en –gedrag van studenten. (Bos e.a., 2015).

1.4.1. Studenten

Steeds meer studenten eisen meer flexibiliteit vanuit universiteiten zodat ze hun studie met sociale- en werkverplichtingen kunnen combineren (Gosper e.a., 2007). Dit komt onder meer voort uit de uitgebreide toegang tot tertiair studiemateriaal, waar studenten aan gewend zijn geraakt, en de toegenomen kosten voor studenten in het hoger onderwijs, waardoor ze het gevoel hebben dat ze het recht hebben om te kiezen waar, wanneer en hoe ze studeren. De beschikbaarheid van opgenomen hoorcolleges wordt door studenten gezien als middel om in die wens naar autonomie en flexibiliteit te voorzien (Macquarie University LTC, 2012). De opnames bieden de studenten flexibiliteit met betrekking tot hun studierooster. Ze kunnen werk en studie makkelijker combineren, en kunnen zelfs twee vakken volgen als de tijdstippen van de studieactiviteiten overlappen (Educause, 2008).

Andere voordelen voor studenten zijn dat zij gemiste colleges kunnen terugkijken (Albon, 2004; Willams & Fardon, 2005; Macquarie University LTC, 2012), dat ze aanvullingen op aantekeningen kunnen doen die tijdens de les gemaakt zijn, (Knight, 2006), dat ze de opnames kunnen gebruiken ter voorbereiding op tentamens (Willams & Fardon, 2005; Macquarie University LTC, 2012) en dat zij ingewikkelde stukken die zij niet hebben begrepen kunnen terugkijken (Albon, 2004; Knight, 2006; Willams & Fardon, 2005; Macquarie University LTC, 2012). Als de opnames breder toegankelijk zijn binnen de universiteit, dan biedt dit

studenten de bovendien de mogelijkheid om specifieke colleges terug te kijken van vakken die zij niet als geheel gevolgd hebben. Dit biedt mogelijkheden voor ad-hoc- en interdisciplinaire vormen van onderzoeksvoorbereiding, bijvoorbeeld ten behoeve van een scriptie (Educause, 2008).

Studenten percipiëren zelf overwegend een positieve invloed van de toegang tot opnames op hun leerprestaties (Bacro e.a., 2010; Brotherton & Abowd, 2004; Cardall, Krupat, & Ulrich, 2008; Dey e.a., 2009; Franklin e.a., 2011; Heilesen, 2010; Holbrook & Dupont, 2011; Lovell & Plantegenest, 2009; Mattick, Crocker, & Bligh, 2007; Pilarski, Johnstone, Pettepher, & Osheroff, 2008; Scutter, Stupans, Sawyer, & King, 2010; Solomon e.a., 2004; Spickard e.a., 2002; von Kinsky e.a., 2009; Yudko, Hirokawa, & Chi, 2008).

1.4.2. Onderzoekers

Onderzoekers zijn echter sterk verdeeld als het gaat om de relatie tussen de opname van hoorcolleges en studieresultaten. Er zijn onderzoeken die er op lijken te duiden dat er geen duidelijke relatie is tussen de opname en studieresultaten (Bacro, Gebregziabher, & Fitzharris, 2010; Brotherton & Abowd, 2004; Franklin, Gibson, Samuel, Teeter, & Clarkson, 2011; Solomon, Ferenchick, Laird-Fick, & Kavanaugh, 2004; Spickard, Alrajeh, Cordray, & Gigante, 2002), onderzoeken die lijken uit te wijzen dat er een gemengde of negatieve relatie is (Fernandes, Moira, & Cruickshank, 2012; Franklin e.a., 2011; McNulty e.a., 2009, 2011; Owston, Lupshenyuk, & Wideman, 2011), en onderzoeken die op een positieve relatie lijken te wijzen (Briggs, 2007; Bridge, Jackson, & Robinson, 2009; Dey, Burn, & Gerdes, 2009; Elsasser, Hoie, Destache, & Monaghan, 2009; Shaw & Molnar, 2011; Von Kinsky, Ivins, & Gribble 2009).

Een verklaring hiervoor kan zijn dat de studenten de opnames als alternatief zien voor aanwezigheid bij colleges en daarom wegblijven. Ook op dit gebied loopt de literatuur echter uiteen. Sommige onderzoekers stellen dat de opkomst van studenten bij hoorcolleges sterk afneemt als colleges worden opgenomen (Buxton e.a., 2006; Collins, 2010; Lauer, 2010). Andere onderzoekers vonden echter tegenovergestelde resultaten en stellen dat studenten net zo vaak naar hoorcolleges komen die tevens worden opgenomen, als naar niet-opgenomen hoorcolleges. (Neville & Fardon, 2003; Williams & Fardon, 2005; Brotherton & Abowd, 2004).

Danielson e.a. (2013) hebben onderzocht wat de relatie is tussen enerzijds specifieke karakteristieken van vakken die onderwezen worden, zoals de docerbenadering, vakinhoud en

de mate van curriculaire coördinatie, en anderzijds de implementatie van opnames en leeruitkomsten. Studenten waren meer geneigd om naar de opnames te kijken bij vakken die snel verliepen, sterk op literatuur leunden, als sterk relevant voor hun toekomst werden gepercipieerd en informatie bevatten die niet in een ander format beschikbaar was. Bij vakken die een formele, kennisoverdracht-gerichte doceerbenadering hanteerden en een sterk theoretische context hadden, correleerde een hoger aantal *views* van de opnames met hogere scores op tentamens. Bij vakken die minder formeel en meer interactief waren, en een meer op toepassing van kennis gerichte context hadden, was er geen significante correlatie tussen het aantal *views* en de tentamenscores.

Bos e.a. (2015) hebben onderzoek gedaan onder Psychologiestudenten aan de Universiteit van Amsterdam. Zowel de focus op Nederlandse studenten als de betrekkelijk vergelijkbare soort opleiding maken dit onderzoek bijzonder relevant. Uit dit onderzoek bleek dat studenten de opnames voornamelijk ter vervanging van aanwezigheid bij het hoorcollege gebruikten. Bij sterk kennisgerichte vakken was er een duidelijk verschil tussen studenten die alleen de opnames keken en studenten die de opnames als toevoeging gebruikten en dus ook bij de colleges aanwezig waren. Deze laatste groep scoorde significant hoger op de tentamens. Het fysiek aanwezig zijn bij een hoorcollege lijkt op basis van het onderzoek van Bos e.a. (2015) echter nog altijd het meest effectief als voorbereiding op het tentamen van vakken die dienen ter vergroting van de kennisbasis van de studenten. Bij vakken die meer gericht waren op de ontwikkeling een hoog niveau van kritisch denkvermogen, waren er geen significante verschillen tussen het gebruik van opnames en aanwezigheid bij de colleges. Beide vormen van colleges hebben relatief weinig voorspellende waarde met betrekking tot prestaties bij tentamens van dergelijke vakken.

Hierbij kan een kanttekening worden gemaakt: scores op tentamens is vanuit de eerder besproken onderwijshervormingen wellicht een aantrekkelijke maatstaf, maar het is als indicator van leerresultaten vrij beperkt. De retentie van de geleerde kennis en vaardigheden is bijvoorbeeld ook relevant, evenals het inspireren van de studenten om zichzelf verder te ontwikkelen.

Een ander interessant resultaat is dat de studenten gaandeweg steeds meer gebruik gingen maken van de opnames, en steeds minder naar de hoorcolleges kwamen. Bos e.a. (2015) stellen

dat de studenten steeds meer gewend raakten aan het gebruik van de opnames, en steeds meer het idee kregen dat de opnames hun aanwezigheid overbodig maakte.

1.4.3. Docenten

Er is een duidelijke discrepantie tussen de percepties van enerzijds studenten en anderzijds docenten ten aanzien van de opname van hoorcolleges. Docenten zijn veel minder positief over het nut van de opnames. (Buxton e.a., 2006; Phillips e.a., 2007). Chang (2007) stelt zelfs dat de voordelen voor docenten minimaal zijn. Omdat de voordelen voor docenten onduidelijk zijn, zijn ze minder snel geneigd om er gebruik van te maken, zoals Chang (2007, p.143) stelt:

Whereas academics could identify benefits for their students, they found it difficult to identify benefits for themselves. Therefore, unless valued benefits are articulated, adoption rates may continue to remain low, if adoption continues to be voluntary.

Desalniettemin benoemt Davis (2009) enkele voordelen. Allereerst kunnen docenten zichzelf terugzien en zo hun eigen prestaties kritisch beschouwen. Daarnaast zouden de opnames voor meer betrokkenheid bij studenten zorgen en zouden de studenten de kennis beter vasthouden. Ten derde zouden de opnames ervoor zorgen dat studenten minder oppervlakkige vragen hebben over de al behandelde stof, waardoor de tijd bij *face-to-face* interacties beter benut kan worden om diepgaandere vragen te behandelen.

Over het algemeen hebben docenten echter sterke bezwaren tegen het opnemen. Een grote zorg is een lagere opkomst bij hoorcolleges als gevolg van de opnames (Buxton e.a., 2006; Stevenson, 2005; Cowen, 2005; Macquarie University LTC, 2012; Chang, 2007). In de vorige paragraaf is gebleken dat er weinig consensus is over het daadwerkelijke effect van het opnemen van hoorcolleges op de aanwezigheid van studenten bij hoorcolleges. Een eventuele lagere opkomst is hoe dan ook een belangrijke zorg voor docenten.

Daarnaast is er bij sommige universiteiten de kwestie van intellectueel eigendomsrecht (Buxton e.a., 2006; Cowen, 2005; Collins, 2010; Educause, 2008). Het is onduidelijk wie nu het intellectueel eigendomsrecht van het geproduceerde materiaal heeft. Dit betekent dat universiteiten bijvoorbeeld de opnames kunnen exploiteren buiten de grenzen van de universiteit en hier geld mee verdienen. Daarnaast zouden universiteiten de opnames, als deze eenmaal geproduceerd zijn, als vervanging van de betreffende docent kunnen gebruiken, en de docent ontslaan (Collins, 2010). Mogelijk is het noodzakelijk om gebruik te maken van een zogeheten vrijgaveformulier, waarin een docent of gastspreker de universiteit het recht geeft om op

bepaalde manieren gebruik te maken van de opnames. Daarnaast is het de vraag wie er toegang tot de opnames mag en hoe lang. Een zeker copyrightbeleid vanuit universiteiten is wellicht wenselijk om deze onduidelijkheid weg te nemen. Ook bij de contractonderhandelingen met nieuwe docenten kan dit een onderwerp van gesprek zijn (Educause, 2008).

Verder twijfelen veel docenten aan het pedagogisch nut van de opnames. Zo zouden studenten een passieve leerhouding aannemen: ze zouden minder betrokken zijn bij hun studieactiviteiten, pas in een late fase de opnames bekijken en minder aandacht hebben voor de sociale aspecten van leren in de les (Macquarie University LTC, 2012; Chang, 2007; O'Donoghue e.a., 2007; Bennet & Maniar, 2007).

Chang (2007) beschrijft tevens dat docenten zich zorgen maken over de betrouwbaarheid van de gebruikte technologie. Het gaat dan met name om de beveiliging van de opnames, en of studenten de opnames via het internet kunnen verspreiden (Chang, 2007; Educause, 2008).

Docenten kunnen zich bovendien onzeker voelen als er een camera op hen gericht staat en ze dit niet gewend zijn. Ze kunnen bijvoorbeeld bang zijn om fouten te maken, of dat fragmenten van de opnames gebruikt worden als basis van beschuldigingen van laster. Privacyoverwegingen spelen hierbij een belangrijke rol (Buxton e.a., 2006; Knight, 2006; Cowen, 2005; Kadirire, 2011).

Docenten hebben verschillende methoden gekozen om geëngageerd te blijven met hun studenten, zoals verplichte aanwezigheid en wijzigingen in de manier van lesgeven (Phillips e.a., 2007). Waar veel docenten ervoor kiezen om de bezwaarlijke effecten van de opnames te ondervangen door het belang van aanwezigheid bij de colleges opnieuw te benadrukken, pleitten Phillips e.a. (2007) ervoor om kritisch naar het curriculum te kijken en het waar nodig te herstructureren om een optimaal leerresultaat te realiseren binnen de moderne realiteit waarin studenten tegenwoordig leven. Dit kan bijvoorbeeld door minder nadruk te leggen op hoorcolleges en meer gebruik te maken van online communicatie. Kadirire (2011) stelt voor om het kijken van de opnames verplicht te stellen, en de contacturen te gebruiken voor actievere vormen van leren, zoals groepsdiscussies, experimenten en samenwerken. Educause (2008) stelt dat docenten groepsactiviteiten kunnen toevoegen aan hoorcolleges om ervoor te zorgen dat studenten de opnames niet als vervanging van aanwezigheid gaan zien.

1.5. Synthese

In dit hoofdstuk is er allereerst ingegaan op de concepten betekenisgeving en identiteit. De realiteit binnen een organisatie is niet statisch, maar wordt sociaal geconstrueerd en gereconstrueerd door handelende actoren die samen deelnemen aan processen van retrospectieve betekenisgeving. Hierbij is identiteit een belangrijk concept: hoe de organisatieleden naar zichzelf en de organisatie kijken is van invloed op hoe ze betekenis geven aan gebeurtenissen. Dit doen ze voornamelijk in gesprekken met elkaar, op basis van gebeurtenissen die in het verleden hebben plaatsgevonden, en hierin beïnvloeden de organisatieleden elkaars werkelijkheidsconstructies. Om betekenis te kunnen geven, moeten organisatieleden eerst een selectie maken van ervaringen die ze relevant achten. Dit gebeurt op basis van een subjectief referentiekader en dit is over het algemeen meer op plausibiliteit en sociaal wenselijkheid gestoeld dan op het waarheidsgehalte van een verklaring.

Vervolgens is dieper ingegaan op collectieve betekenisgeving in complexe organisaties aan de hand van de begrippen betekeniswolken en petrischaaltjes. Binnen complexe organisaties is sprake van verschillende groepen, die ieder over een eigen collectieve wolk beschikken waarbinnen betekenisgevingsprocessen plaatsvinden. Deze petrischaaltjes bestaan uit mensen die veel met elkaar in contact komen en invloed hebben op elkaars werkelijkheidsconstructie. De mentaliteit die binnen een petrischaaltje heerst, valt te plaatsen op een continuüm, met als uitersten een game-mentaliteit waarbij er weinig veranderbereidheid is, en een play-mentaliteit waarbij er veel veranderbereidheid is. De meest invloedrijke actoren bij het in stand houden van de status quo binnen een game-schaaltje worden regimebewakers genoemd. Binnen een organisatie is het van belang dat er, naast voldoende interactie, de juiste mate van variatie in opvattingen en mentaliteit is tussen de petrischaaltjes. Tot slot moet er sprake zijn van een veilige omgeving waarin het voortbestaan van de petrischaaltjes niet bedreigd wordt.

In de derde paragraaf is omschreven hoe de universiteit als organisatie te typeren valt en binnen welke context de docenten hun professionaliteit uitoefenen. De universiteit valt te typeren als een professionele bureaucratie, waarbij er sprake is van een strikte scheiding tussen enerzijds de professionals, in dit geval de docenten, en anderzijds de bureaucraten, in dit geval de bestuurders, het management en de niet-wetenschappelijke staf van de universiteit. Er is echter ook een overlappend gebied waarbinnen de docenten en bestuurders met elkaar in contact komen. Hierbinnen wordt strijd geleverd over de koers die de universiteit dient te varen.

Daarnaast is gekeken naar recente ontwikkelingen in het onderwijslandschap. Mede door sturing vanuit de overheid drukt het management steeds meer zijn stempel op de koers van universiteiten. Hierbij wordt een sterk rationalistische visie gehanteerd, met een nadruk op meetbare studieresultaten. Docenten worden hierdoor in hun professionaliteit aangetast en leveren in op autonomie. De onvrede die over dit ‘rendementsdenken’ is ontstaan, heeft mede de basis gevormd voor de vorming van Rethink UvA, een collectief van docenten met als doel om de manier waarop de Universiteit van Amsterdam bestuurd wordt, te veranderen.

Tot slot is een blik geworpen op de huidige situatie omtrent de opname van hoorcolleges. Hoewel er vanuit studenten sterk de opvatting bestaat dat de opnames grote studievoordelen bieden, is er vanuit de wetenschappelijke literatuur weinig consensus. De effecten van opnames zijn onduidelijk. Wel lijkt het ervoor te zorgen dat studenten minder vaak naar college komen. Desalniettemin krijgen docenten te maken met een sterke wens vanuit de studenten om de colleges op te nemen. Zelf hebben de docenten grote zorgen over zowel het wegblijven van studenten als de mogelijke pedagogische effecten van opgenomen hoorcolleges.

Vanuit de wetenschappelijke literatuur kan er voorzichtig een hypothese worden opgesteld. De betekenisgeving van de docenten van het College Sociale Wetenschappen van de UvA is sociaal geconstrueerd. Mogelijk spelen zowel hun identiteit als docent als het beeld dat zij van de identiteit van het CSW en de UvA hebben een rol bij de manier waarop de onvrede over de beleidsmaatregel tot stand komt. Ook de andere aspecten van betekenisgeving dienen in acht te worden genomen. Hierbij is het mogelijk van invloed bij welk ‘petrischaaltje’ de individuele docenten horen, welke mentaliteit er binnen dit petrischaaltje heerst, of er regimebewakers zijn binnen dit petrischaaltje en welke mate van interactie er tussen de verschillende petrischaaltjes is. Vanuit deze gedachte kunnen we de professionele en de bureaucratische kant van de universiteit als afzonderlijke petrischaaltjes bekijken, maar ook binnen deze twee delen van de organisatie zullen waarschijnlijk verschillende petrischaaltjes te vinden zijn. Binnen de context van onderwijshervormingen, ingeperkte professionaliteit en autonomie van docenten en het daaropvolgende protest, is het ook interessant te bekijken in hoeverre er sprake is van een veilige omgeving.

2.

Methoden

In dit hoofdstuk zal de methodologische benadering van dit onderzoek worden behandeld.

2.1. Wetenschappelijke benadering en onderzoeksstrategie

Bryman (2008) omschrijft verschillende perspectieven van waaruit een sociaalwetenschappelijk onderzoek kan worden aangevangen. Het gaat hier dan met name over ontologie en epistemologie: voorondertellingen over respectievelijk de sociale werkelijkheid en kennisvergaring door onderzoek. Binnen dit onderzoek wordt een sociaal-constructivistisch, interpretatief perspectief gehanteerd. Dit paradigma is er niet één kenbare werkelijkheid buiten de betekenis die mensen eraan verlenen. Er is gekozen voor een kwalitatieve benadering. Uitgangspunt hierbij is om een zo gedetailleerd mogelijke weergave te geven van de beleving van de onderzochten, ter exploratie van de betekeniswereld achter interacties, processen, gedragingen en ervaringen.

2.2. Onderzoeksmethoden

2.2.1. Casestudy

Dit onderzoek is voortgekomen uit persoonlijke interesse in een specifieke case: de invoering en terugdraaiing van een beleidsmaatregel met betrekking tot de opname van hoorcolleges binnen het College Sociale Wetenschappen binnen de Universiteit van Amsterdam. Als onderzoeker was ik dus al enigszins bekend met de situatie. Omdat ik slechts als student-assistent verbonden ben aan de UvA en geen sterke mening heb over de effectiviteit van opgenomen hoorcolleges voel ik mij desalniettemin geschikt om het onderzoek te verrichten. Ik heb geen belang bij de eventuele uitkomsten van dit onderzoek en heb geen persoonlijke relatie met de respondenten. In de analyse van de onderzoeksresultaten heb ik mij zoveel mogelijk laten leiden door de uitspraken van de respondenten en mijn eigen referentiekader zo veel mogelijk losgelaten.

De *a priori* keuze voor het onderwerp maakt het noodzakelijk om een casestudy uit te voeren. Deze case leent zich uitstekend voor een diepgaand onderzoek: er is een sterke diversiteit in de betekenisgeving van docenten ten aanzien van de gebeurtenissen, zowel op groepsniveau als op individueel niveau.

2.2.2. Literatuurstudie

Voor de theoretische inkadering van dat onderzoek is een literatuurstudie uitgevoerd. In eerste instantie zijn verschillende theoretische concepten de revue gepasseerd, waaronder *disruptive innovation*. Vanuit gesprekken met docenten en mijn begeleider bleek echter al snel dat ‘betekenisgeving’ een geschikter concept was om de het verdere kader op in te richten. Dit concept was me al bekend vanuit de literatuur vanuit de masteropleiding. Ter verdere bestudering van dit concept heb ik gezocht op termen als *sensemaking*, *sensemaking in organizations*, ‘betekenisgeving’, Weick, et cetera. Hierbij heb ik vooral op artikelen gezocht die Weicks theorie beschouwen, omdat ik het vanuit zijn eigen schrijven lastig te bevatten vond. Vanuit de referentielijst van deze artikelen kwam ik op verdere artikelen, en uiteindelijk kwam ik zo weer bij de originele werken van Weick uit. Verder werd ik door mijn begeleider gewezen op het concept ‘polyvocaliteit’ van Thijs Homan. Via zijn boeken en artikelen kwam ik bij een ander concept dat hij bedacht heeft, ‘betekeniswolken’ en ‘petrischaaltjes’. Omdat ik een sterk vermoeden had dat de structuur van de Universiteit van Amsterdam, met veel bureaucratie, een rol zou spelen in de betekenisgeving van de docenten, heb ik gezocht op artikelen over onderwijsinstellingen als professionele bureaucratie. Via de referentielijst een proefschrift van Marlies Honingh kwam ik op de schat aan literatuur over dit onderwerp. Interessant genoeg kwam ook hier een artikel van Weick naar voren. Om ook met betrekking tot de case goed voorbereid te zijn, heb ik naar voorgaand onderzoek gezocht over de opname van hoorcolleges in het wetenschappelijk onderwijs. Hierbij heb ik vooral de term *recorded lectures* gehanteerd. De literatuur die ik vond ging eigenlijk nauwelijks over de betekenisgeving van docenten. Veelal werd het gedrag van studenten onderzocht, in het bijzonder de effecten van opgenomen hoorcolleges op

2.2.3. Semigestructureerde narratieve interviews

In de aanloop van dit onderzoek was er het voornemen om narratieve interviews te houden. Over narratieve interviews is veel geschreven. Met name het in tact laten van de narratieven van

respondenten is hierbij belangrijk. Volgens de meer puristische blik op narratieve interviews is het zelfs niet toegestaan om na een inleidende vraag nog een vervolgvraag te stellen. Pas als het volledige narratief is afgerond mag er een verdere vraag gesteld worden, en zelfs dat moet in de volgorde van het narratief gebeuren. Vanwege de strenge criteria van dergelijke interviews, de korte voorbereidingstijd en een tekort aan ervaring met dit type interview, is er echter voor gekozen om deze benadering slechts beperkt te hanteren. Met betrekking tot respectievelijk de principiële overwegingen van docenten bij het wel of niet laten opnemen van hoorcolleges; het beleid zoals dat door het College is ingevoerd, teruggedraaid en gecommuniceerd; en de grenzen van identificatie van de docenten is steeds aangevangen met een bijzonder brede vraag, met de intentie om de narratieven van de docenten zo min mogelijk te beïnvloeden. Vervolgens zijn er echter wel gerichte vragen gesteld over de topics die nog niet ter sprake waren gekomen. Deze vragen zijn niet vooraf opgesteld en werden altijd gerelateerd aan het verhaal van de respondent. Aan het einde van elk hoofdonderwerp werd er nog gevraagd of er relevante zaken nog niet besproken waren. Verder werden de respondenten aangemoedigd om het kenbaar te maken als een vraag voor hen niet relevant was.

Een dergelijke (semi)structuur past niet geheel binnen de definitie van betekenisgeving die in het theoretisch kader van dit onderzoek gehanteerd wordt. Zo gaat het voorbij aan de betekenisgeving die tijdens het interview plaatsvindt, in interactie met de onderzoeker. Door de beperkte tijd die voor een masterscriptie beschikbaar is, is het echter noodzakelijk om in dit geval een praktische afweging te maken en de in het vorige hoofdstuk behandelde concepten slechts als hulpmiddel te gebruiken bij de analyse van de empirische onderzoeksresultaten. Daarom is er gekozen voor een interpretatieve benadering.

Vrijwel alle interviews zijn afgenomen in het gebouw waar de afdelingen van het College Sociale Wetenschappen gevestigd zijn. Meestal gebeurde dit in het kantoor van de betreffende docent, soms werd er gekozen voor een nabije overlegruimte. In een enkel geval is er uitgeweken naar een café. Wegens tijdsgebrek bij een enkele respondent heeft dat interview over de telefoon plaatsgevonden.

Bij twee van de interviews bleek achteraf dat de opname mislukt was. Bij beide opnames zijn slechts 20 minuten daadwerkelijk opgenomen. Direct na de opname zijn alle herinneringen aan het gesprek daarom puntsgewijs genoteerd, zodat ook het latere deel van de gesprekken nog onderzoeksdata heeft opgeleverd. Bij de interviews die hierop volgden is daarom van een ander

programma gebruikgemaakt, met als resultaat dat er verder geen calamiteiten hebben plaatsgevonden.

2.2.4. Selectie van respondenten

Er zijn 16 interviews afgenomen, minimaal 3 bij elke afdeling. Allereerst is er contact opgenomen met de opleidingsdirecteuren van de vijf afdelingen van het College. Op één directeur na werd er door iedereen toestemming gegeven om de docenten van de afdeling te benaderen. Vervolgens is er een lijst samengesteld met eerste- en tweedejaarsvakken, de betreffende docenten en status van het vak als wel of niet opgenomen. Binnen deze lijst is vervolgens willekeurig een groep van 15 docenten aangeschreven met de vraag of zij mee wilden werken aan het onderzoek. De respons hierop viel tegen: veel docenten reageerden niet of pas na enkele herinneringsmails. Uiteindelijk is een groot deel van de respondenten verworven door middel van de sneeuwbalmethode: docenten met wie een afspraak gepland stond, werd gevraagd of zij nog collega's wisten die een mening hadden over de opname van hoorcolleges. Een aantal keer hebben de respondenten zelf contact opgenomen met deze collega's. Tegen het einde van het onderzoek is er alsnog contact gezocht met docenten van de afdeling van de directeur die geen toestemming gaf. Hier kwam uiteindelijk een afspraak uit met een docent van de afdeling die het voortouw heeft genomen in de discussie.

2.3. Data-analyse

De interviews zijn opgenomen en hierbij zijn aantekeningen gemaakt. De opnamen zijn getranscribeerd met behulp van het online programma oTranscribe. Deze uitgewerkte interviews zijn vervolgens gecodeerd met het programma ATLAS.ti, om het proces te versnellen en overzichtelijker te houden. Ter inspiratie is de *Grounded Theory* benadering geraadpleegd. Dit is een gangbare benadering om van grote hoeveelheden kwalitatieve data tot werkbare concepten te komen. Het vertrekpunt is hierbij de data zelf. Vanuit deze data wordt getracht om op een inductieve manier tot nieuwe theorie te komen. Deze benadering is echter niet tot de letter toe gevolgd. Wel is er, in lijn met de benadering, in drie fases gecodeerd: open, axiaal en selectief. De open coderingsfase leverde 400 codes op, grotendeels in de woorden van de respondenten zelf. Tijdens de axiale codeerfase zijn deze codes samengevoegd en teruggebracht tot een aantal van 50, meer conceptuele codes. In de laatste, selectieve codeerfase is er een visueel netwerk samengesteld van deze codes en hun onderlinge relaties, om vervolgens tot een aantal

hoofdconcepten te komen. Deze hoofdconcepten zijn leidend voor de indeling van het resultatenhoofdstuk. De visuele netwerken zijn aan het resultatenhoofdstuk toegevoegd ter verheldering en samenvatting van de getrokken conclusies.

In het voorgaande hoofdstuk is onder andere ingegaan op het gedachtegoed van Weick. Zijn benadering van betekenisgeving is echter slechts gebruikt als kader voor het interpreteren van de narratieven van de respondenten: er is in dit onderzoek gekozen voor een interpretatieve benadering. Er wordt met de respondenten dan ook teruggekeken op hun betekenisgeving ten tijde van de beleidswijzigingen, en niet op de betekenisgevingsprocessen tijdens de interviews zelf.

2.4. Kwaliteitscriteria

2.4.1. Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid van een onderzoek is een criterium met betrekking tot de herhaalbaarheid van dat onderzoek. Daartoe is het van belang dat de meetinstrumenten consistent zijn. Betrouwbaarheid is vooral bij kwantitatief onderzoek van belang (Bryman, 2008). Nu is dit onderzoek interpretatief van aard, en kennen de interviews een sterk narratief karakter. Daarnaast is het onderzoek exploratief. Dit betekent dat het bijzonder moeilijk is om de betrouwbaarheid van het instrument te garanderen. De topiclijst is zodanig opgesteld en gehanteerd om de bestaande narratieven in een bepaalde situatie in ruimte en tijd zo betrouwbaar mogelijk weer te geven. Bij herhaling van het onderzoek zouden echter andere resultaten naar voren kunnen komen, omdat de respondenten inmiddels andere ervaringen hebben opgedaan en bovendien al eens aan het onderzoek hebben meegewerkt. De gesprekken helpen de respondenten namelijk ook om te reflecteren op hun ervaringen, en ze vanuit een nieuw licht te bekijken. Zoals Weick (1995) zegt: “How can I know what I think until I see what I say?” Bryman (2008) onderschrijft dit probleem: hij stelt dat het onmogelijk is om een sociale setting en de omstandigheden van een eerste te ‘bevriezen’ om het herhaalbaar te maken in de gebruikelijke zin.

De bovenstaande aanmerking ten spijt, is er getracht de betrouwbaarheid toch zo veel mogelijk te waarborgen door de interviews woordelijk te transcriberen en deze structureel te coderen. Deze stappen zijn zo goed mogelijk gedocumenteerd.

2.4.2. Validiteit

Validiteit is een criterium dat aangeeft in hoeverre het onderzoek beïnvloed is door systematische fouten. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen de interne en externe validiteit van het onderzoek. Interne validiteit duidt aan of een onderzoek de concepten meet die de onderzoeker wil bevragen. Er moet dus een goede match zijn tussen de observaties van de onderzoeker en de theoretische ideeën die deze onderzoeker ontwikkelt. Volgens Bryman (2008) is dit een sterk punt van kwalitatief onderzoek, omdat de hoge mate van contact met de respondenten voor een hoge mate van congruentie tussen concepten en observaties zorgt.

Externe validiteit betreft de generaliseerbaarheid van de onderzoeksresultaten over het niveau van een sociale setting heen. Dit betreft in tegenstelling tot interne validiteit juist een probleem voor kwalitatieve onderzoekers omdat hier vaak casestudies en kleine steekproeven in gehanteerd worden (Bryman, 2008).

Uit het bovenstaande blijkt dat deze criteria niet volledig geschikt zijn om een kwalitatief onderzoek te beoordelen. Dit valt te verklaren doordat deze criteria vooronderstellen dat er één enkele, absolute versie van de sociale realiteit bestaat en dat het mogelijk is om deze te achterhalen. Dit valt moeilijk te verenigen met de eerdergenoemde uitgangspunten van interpretatief onderzoek. Twee andere criteria zijn mogelijk geschikter: *trustworthiness* (hier vertaald als ‘geloofwaardigheid’ om het contrast met betrouwbaarheid te benadrukken) en authenticiteit (Lincoln & Guba, 1985).

2.4.3. Geloofwaardigheid

Geloofwaardigheid kan worden opgedeeld in vier criteria, die ieder equivalent zijn aan een criterium van kwantitatief onderzoek: *credibility* (hier vertaald als ‘credibiliteit’ om ambiguïteit te vermijden); ‘overdraagbaarheid’; *dependability* (hier vertaald als ‘dependibiliteit’); en ‘controleerbaarheid’.

Credibiliteit, dat correspondeert met interne validiteit, geeft enerzijds aan in hoeverre de richtlijnen van goed onderzoek zijn gevolgd, en anderzijds in hoeverre de bevindingen van de onderzoeker een goede weerspiegeling zijn van de sociale wereld van de respondenten. Een vaak gehanteerd middel om dit te kunnen realiseren is respondentvalidatie. Dit houdt in dat de bevindingen aan de respondenten worden voorgelegd ter bevestiging. Tijdens dit onderzoek is van respondentvalidatie gebruik gemaakt om een hoge mate van credibiliteit te waarborgen.

Overdraagbaarheid komt grotendeels overeen met het criterium van externe validiteit. Het verschil is echter dat de vaststelling van overdraagbaarheid pas na afloop van een onderzoek, en door andere onderzoekers, plaatsvindt. Deze andere onderzoekers kunnen de overdraagbaarheid van een onderzoek empirisch proberen vast te stellen door het op een andere casus toe te passen. Ter ondersteuning van deze praktijk is het volgens Lincoln & Guba (1985) belangrijk om een *thick description* te hanteren: een zo rijk mogelijk verslag doen van een sociale context. In dit onderzoek is getracht om dit zo veel mogelijk te doen.

Dependibiliteit correspondeert met betrouwbaarheid en gaat dus over de herhaalbaarheid van het onderzoek. Hierbij ligt de nadruk op het bewaren van de onderzoeksgegevens in alle fasen van het onderzoek. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan de transcripties van de interviews. Andere onderzoekers kunnen deze gegevens dan bestuderen en beoordelen of de juiste procedures gevolgd zijn (Bryman, 2008). In het geval van dit onderzoek is het wat betreft privacy niet altijd wenselijk dat de transcripties voor andere onderzoekers bewaard blijven. Deze worden echter wel gedeeld met de scriptiebegeleider zodat een goede beoordeling van de dependibiliteit van dit onderzoek mogelijk is. Hierbij dient echter een belangrijke kanttekening te worden geplaatst: omdat betekenisgeving een continu proces is en dus ook tijdens een interview plaatsvindt, kan alleen de analyse van de onderzoeksresultaten eventueel herhaald worden. De transcripties corresponderen met de betekenisgevingsprocessen waarin de respondenten op het moment van het interview betrokken waren, en deze processen hoeven niet noodzakelijkerwijs stabiel te zijn gebleven.

Controleerbaarheid heeft betrekking tot het aantonen van het ter goeder trouwe handelen van de onderzoeker. In acht nemend dat complete objectiviteit in sociaalwetenschappelijk onderzoek niet haalbaar is, moet naar voren komen dat de onderzoeker zijn of haar persoonlijke waarden of theoretische positionering niet laat prevaleren boven de correcte uitvoering van het onderzoek en interpretatie van de onderzoeksresultaten. Ook dit criterium dient beoordeeld te worden door andere onderzoekers (Bryman, 2008).

2.4.4. Authenticiteit

Naast deze vier criteria van geloofwaardigheid suggereren Lincoln & Guba nog vijf criteria op het gebied van authenticiteit. Deze criteria hebben betrekking op de bredere politieke impact van sociaalwetenschappelijk onderzoek. Het gaat dan om eerlijkheid, ontologische authenticiteit, educatieve authenticiteit, katalysatorauthenticiteit en tactische authenticiteit.

Eerlijkheid gaat om de vraag of het onderzoek de verschillende zienswijzen onder de leden van de sociale setting die onderzocht wordt, op een eerlijke manier representeert. In dit onderzoek is getracht om zoveel mogelijk verschillende zienswijzen van de docenten van de afdelingen van het College Sociale Wetenschappen te belichten. Hierbij dient wel te worden opgemerkt dat enkele docenten niet wensten mee te werken aan dit onderzoek. Over het algemeen waren dit docenten die niet wensden opgenomen te worden. Desalniettemin zijn er voldoende meningen gehoord om een sluitend beeld te schetsen.

Ontologische authenticiteit is gebaseerd op de vraag of het onderzoek de leden helpt om een beter begrip te ontwikkelen van hun sociaal milieu. Dit onderzoek kan zowel voor docenten, staf als management van de UvA nuttig zijn om een beter begrip te krijgen van hoe betekenisgeving binnen de onderzochte context tot stand is gekomen.

Educatieve authenticiteit is een criterium met betrekking tot de mate waarin het onderzoek ertoe leidt dat leden van de sociale setting de zienswijzen van andere leden beter zullen begrijpen. Ook hier lijkt met dit onderzoek aan te worden voldaan. Vanuit de interviews blijkt dat de respondenten collega's met een tegengestelde mening soms niet begrijpen. Mogelijk leidt bestudering van dit onderzoek er voor deze respondenten toe dat zij meer begrip voor hun collega's op kunnen brengen.

Katalysatorauthenticiteit stelt de vraag of het onderzoek als impuls kan dienen voor de leden van de sociale setting om in actie te komen om hun omstandigheden te veranderen. Mogelijk maakt dit onderzoek andere docenten bewuster van hun eigen perceptie de omstandigheden rondom de beleidsmaatregel en de mogelijke effecten van de opname van hoorcolleges.

Tactische authenticiteit richt de aandacht op het potentieel van het onderzoek om als bron van *empowerment* te dienen voor de leden van de sociale setting, waardoor het voor hen beter mogelijk is om in actie te komen. Mogelijk kan dit onderzoek door docenten gebruikt worden als verheldering tijdens discussies over bijvoorbeeld autonomie van docenten en afdelingen, omdat ze kunnen putten uit zowel het theoretische als het empirische onderdeel van dit onderzoek. Ze staan dan mogelijk sterker in discussies met beleidsmakers.

Deze criteria van authenticiteit worden gezien als controversieel en weinig invloedrijk (Bryman, 2008). Toch biedt het een interessante kijk op de daadwerkelijke impact van sociaalwetenschappelijk onderzoek. Omdat dit onderzoek zich op – een onderdeel van – een

organisatie richt, lijkt het wenselijk om dit aspect te belichten. Omdat het hier om een masterscriptie gaat, is het niet realistisch om te stellen dat dit onderzoek een verregaande, directe impact zal hebben op de sociale setting van de betreffende docenten. Desalniettemin kan het als inspiratiebron dienen voor uitgebreider onderzoek naar het fenomeen van opgenomen hoorcolleges en de beleidsmatige inkadering hiervan.

2.4.5. Rol van de onderzoeker

Naast de verschillende criteria die hierboven benoemd zijn, is het in het bijzonder van belang om te reflecteren op de rol van de onderzoeker. Dit onderzoek is volledig uitgevoerd vanuit de rol van masterstudent aan de Universiteit Utrecht, maar de interesse voor het onderwerp is ingegeven vanuit persoonlijke ervaring als student-assistent binnen de onderzochte sociale setting. Het is dan ook belangrijk om die persoonlijke ervaring, hoewel deze onmogelijk uitgeschakeld kan worden (Boeije, 2008, 151), niet te laten prevaleren boven de betekenisgeving van de respondenten. Uiteraard spelen persoonlijke en theoretische aannames een rol in de formulering van onderzoeksvragen en topics, maar de respondenten is verzocht om aan te geven wanneer een bepaald onderwerp voor hun niet relevant is, en om zaken die niet bevraagd worden maar voor hen wel relevant zijn aan de orde te brengen. Tevens is de topiclijst niet gehanteerd bij het codeerproces: de codes zijn in verschillende fases puur uit de getranscribeerde interviews gedestilleerd. Daarnaast is voorafgaand aan elk interview benadrukt dat dit onderzoek niet is geïnitieerd door de Universiteit van Amsterdam, maar uitsluitend door de onderzoeker zelf, vanuit persoonlijke interesse en als masterstudent aan de Universiteit Utrecht. Dit om enige zorgen over de vertrouwelijkheid van informatie weg te nemen en de respondenten er zoveel mogelijk van bewust te maken dat zij vrijuit hun verhaal konden doen.

3.

Resultaten

In dit hoofdstuk zullen de uitkomsten van de afgenomen interviews worden besproken. Eerst wordt stilgestaan bij de inhoudelijke argumenten die voor de respondenten een rol spelen bij de afweging om hoorcolleges al dan niet op te laten nemen. Daarna zal de betekenisgeving van de respondenten ten aanzien van de beleidsmaatregel worden besproken. De theoretische concepten uit het eerste hoofdstuk worden in eerste instantie buiten beschouwing gelaten, in lijn met de *grounded theory* methode. Hierbij wordt een interpretatieve, inductieve benadering gehanteerd: aan de hand van citaten uit de interviews en de in de codeerfase ontstane codes wordt getracht een zo getrouw mogelijke weergave van de betekenisgeving van de respondenten te geven. Dit valt niet volledig te verenigen met de sociale constructie van betekenis zoals Weick die omschrijft. Om praktische redenen is er echter toch voor gekozen een interpretatieve stijl van rapporteren te handhaven. Na een korte samenvatting van de belangrijkste inzichten zullen deze vervolgens op deductieve wijze worden geanalyseerd. Hierbij wordt juist wel teruggegrepen op de in het eerste hoofdstuk besproken theoretische concepten, en gezocht naar overeenkomsten tussen de theoretische en empirische inzichten.

3.1. Inhoudelijke argumenten

3.1.1. Argumenten voor opname

Allereerst zullen de argumenten besproken worden, die de respondenten noemden als reden om hoorcolleges op te nemen. Een eerste argument dat geopperd werd is dat de opnames als feedback kan dienen voor docenten:

“Aan de andere kant is het heel nuttig om jezelf een keer terug te zien, dus vanuit de ontwikkeling van de kwaliteit van de docent zou het best wel eens nuttig zijn om te zeggen van nou laat eens een keer een college opnemen. Voor de docent, he? Dus niet voor de student. En zodat die zichzelf kan terugzien. En dat aanbieden kan ook al de kwaliteit van het onderwijs enorm verbeteren” (Respondent 6, Bijlage pp. 45).

Daarnaast zien veel van de respondenten de opnames als een service aan de student. Ze weten dat er binnen de studenten een vraag bestaat naar de opnames en vinden dat genoeg reden om de opnames aan te bieden. Hierbij stappen ze dus over eventuele didactische bezwaren heen en wijzen ze op de individuele verantwoordelijkheid van de student om goed te studeren.

“Het is technologisch mogelijk, en ik vind het niet ok om het niet te doen, om die reden, het voelt als het pesten, als plagen, als een soort moeder die zegt: ik vind dat jullie vroeg uit je bed moeten, ik vind dat jullie hard moeten studeren, ik vind dat jullie aanwezig moeten zijn. En dat vind ik ook allemaal wel, maar ik vind niet dat het aan mij is om door hun strot te duwen, dus ik vind dat we het moeten opnemen, ja” (Respondent 14, Bijlage pp. 118).

Een enkele keer komt het voor dat een student overlappende activiteiten heeft, bijvoorbeeld in verband met een tweede studie, of met een topsportprogramma. In deze situaties kunnen opgenomen hoorcolleges een uitkomst bieden, zo stellen de respondenten. De respondenten zien de opnames over het algemeen echter niet als geschikte vervanging voor fysieke aanwezigheid bij hoorcolleges. Als toevoeging aan het curriculum zien zij echter wel nut voor de studenten. Zo kunnen de docenten de opnames gebruiken als naslagwerk, om stukken van het college die zij de eerste keer niet helemaal meekregen nog eens terug te zien.

“Tweede reden dat ik het goed vind is dat het studenten de mogelijkheid biedt om in het college mee te gaan in een verhaal, gegrepen te worden door een verhaal en in tweede instantie nog een keer zom college kunnen kijken maar dan veel meer vanuit een leeridee. En ik geloof ook dat zo, op die manier die video's het beste werken dus... en dat is ook wat ik van studenten hoor, de gemotiveerde studenten zitten én in de zaal, én kijken de colleges (...) online” (Respondent 7, Bijlage pp. 55).

Veel van de respondenten gaven aan dat zij weliswaar een afname zien in de opkomst bij de hoorcolleges, en dat zij deze afname als gevolg zien van de beschikbaarheid van opnames, maar dat dit voor hen geen probleem is. De studenten die wel naar de hoorcolleges blijven komen, zijn volgens hen namelijk de meer betrokken en gemotiveerde studenten. Dit zou zorgen voor een prettige sfeer tijdens de hoorcolleges.

“Ik geef dit vak nu al 4 jaar en we zien het elk jaar dat het zo gaat, dus ik ben er inmiddels ook wel aan gewend op een bepaalde manier, en ik zie ook wel weer het voordeel ervan want de gasten die er zijn, die zijn wel attentief, he? En die zijn wel gemotiveerd en daar heb je leuk contact mee. Dus ik benader het zelf maar zo” (Respondent 14, Bijlage pp. 119-120).

De meer gemotiveerde studenten zijn vaker uitgangspunt voor de respondenten. Omdat het vooral de betere studenten zijn die van de opnames gebruik maken, wil men ze deze mogelijkheid niet ontfagen.

“Mijn grote zorg bij het (...) niet beschikbaar stellen van die hoorcolleges was dat ik dan gemotiveerde studenten, die het wel op de juiste manier inzetten, dat ik die die mogelijkheid zou ontzeggen. (...) Maar ik ... in die gesprekken met studenten merkte ik ook wel dat heel veel van die studenten (...) maar dat zijn geen gemiddelde studenten want die komen ook naar hoorcolleges enzo... maar die zeiden dat ze het heel erg hadden gewaardeerd om het nog eens een keer terug te zien. (...) en daar ben ik heel erg gevoelig voor dus ik... ja ik neig ernaar om vanaf volgend jaar toch weer, als videocollege aan te bieden een week voor tentamen” (Respondent 2, Bijlage pp. 11).

Een laatste argument voor het opnemen van hoorcolleges dat hier zal worden belicht, is de mogelijkheid die de opnames bieden om hoorcolleges buiten de grenzen van de universiteit aan te bieden:

“Uiteindelijk vind ik... net zoals ik bijvoorbeeld open access met tijdschriften, dus het is kennis die dan openbaar beschikbaar is, zie ik in de toekomst, zie ik ook wel meerwaarde daarvoor, dus dat het niet alleen beperkt blijft tot studenten maar dat het iets is wat mensen in kunnen zien, dat zie je natuurlijk nu ook al in Amerika ontstaan, dus in die zin: uiteindelijk gaat het om het delen van kennis en dat beschikbaar maken en toegankelijk maken... denk ik dat het absoluut toegevoegde waarde heeft” (Respondent 10, bijlage pp. 83).

De argumenten tegen het opnemen van hoorcolleges zoals omschreven door de respondenten, kunnen worden onderverdeeld in vier thema's, te weten didactische bezwaren, juridische bezwaren, privacybezwaren en sociale veiligheid, en technische bezwaren. Deze zullen hieronder achtereenvolgens behandeld worden.

3.1.2. Didactische bezwaren

Allereerst hebben de respondenten een aantal didactische bezwaren tegen de opnames, in het bijzonder vanuit het perspectief dat het bekijken van de opnames als alternatief voor aanwezigheid bij een hoorcollege gebruikt zou worden. Vrijwel alle respondenten zien immers een terugloop in het aantal studenten dat aanwezig is bij de hoorcolleges en wijten dit aan de beschikbaarheid van de opnames. Dit is volgens hen een probleem, om een aantal redenen. De meest terugkerende reden is dat de respondenten veel belang hechten aan de mogelijkheid tot interactie die hoorcolleges bieden. Zo kunnen studenten enerzijds inhaken als er iets in het verhaal van de docent onduidelijk is, en kunnen docenten anderzijds ingrijpen als zij merken dat bepaalde delen van het verhaal niet goed overkomen of als de aandacht van de studenten lijkt af te nemen. Zo wordt het leerproces meer dan simpelweg kennisoverdracht. Een term die hierbij een aantal keer is gevallen, is *collective effervescence*. Deze term is afkomstig uit het werk van de Duitse socioloog Émile Durkheim. Durkheim omschreef hiermee het fenomeen dat optreedt als een groep mensen samenkomt, zich met hetzelfde bezighoudt en daardoor een

gemeenschappelijke, bijna religieuze energie ervaart. Dit zou volgens de respondenten bij een goed hoorcollege plaatsvinden en ten goede komen aan zowel de ervaring van de docent als de student. Het bekijken van een hoorcollege op video zou deze ervaring teniet doen. Sterker nog: het (alleen) bekijken van de opnames leidt volgens de respondenten tot een passieve studiehouding bij de studenten.

Deze passieve studiehouding uit zich bijvoorbeeld in het excuus dat de opnames sommige studenten biedt om tijdens het college niet op te letten of zelfs niet naar college te komen. Vervolgens is het maar de vraag of die studenten de opnames wel daadwerkelijk gaan bekijken:

“Kijk uit dat onderzoek van Utrecht kwam naar voren dat een van de nadelen, of een van de studenten schreef op wat zijn dan de nadelen, ja nu voel ik me twee keer schuldig: de eerste keer dat ik niet naar het college ga en de tweede keer dat ik niet de video kijk. Vond ik een geweldige uitspraak, maar ik kan me dat heel goed voorstellen. en ik... dat kan ik me echt heel goed voorstellen want ja je.. ik geef mezelf ook voor een Coursera cursus op, ik kijk drie filmpjes, dan moet je wachten tot het volgende filmpje komt, ja dat vergeet je dan, dat rommelt tussendoor, en het is afgelopen. En dat... en dat krijg je natuurlijk. Dus dat is een nadeel, dat je een... een disciplinerende bij de studenten weghaalt. En... een hele logische disciplinerende” (Respondent 8, Bijlage pp. 25).

Om de afname van de opkomst bij hoorcolleges te beperken, wordt bij veel vakken de regel gehanteerd dat de opnames pas twee weken voor het tentamen beschikbaar worden gesteld aan de studenten, met het idee dat dit ervoor zorgt dat de studenten de opnames slechts als naslagwerk zullen gebruiken, ter voorbereiding van het tentamen. Volgens enkele van de respondenten leidt dit echter tot een fenomeen dat zij als *binge watching* omschrijven: het achter elkaar door, en vaak versneld, bekijken van alle colleges in deze korte periode voor het tentamen. Deze studenten zouden alsnog niet naar de hoorcolleges gaan, en vervolgens de opnames zo summier tot zich nemen dat ze de stof niet goed internaliseren:

En op de tentamens die we doen destijds, voorschreven, gaven heel veel van die antwoorden ook de indruk dat er simpelweg gestampt werd. Zowel aan de hand van powerpoints van hoorcollegesheets, maar ok als je dan bijvoorbeeld een antwoord... die videocolleges die werden meestal dan een week of wat voor het tentamen vrijgesteld, konden studenten die als naslagwerk inkijken maar zodra je bijvoorbeeld vroeg om een voorbeeld dan kon ik mijn eigen verhaal bijna letterlijk, in heel veel van die antwoorden terug zien of als ik dan iets buiten de begane paden of geparafraseerd iets vroeg, dan werd er... dan viel het kapot. Dus mijn indruk, maar dat is een indruk, was dat er... dat die videocolleges hetzelfde als laten we zeggen bulletpoints van hoorcolleges, dat die een passieve studiehouding stimuleerden (Respondent 2, Bijlage pp. 11).

Dit beeld van een minder gemotiveerde student die niet alleen wegblijft van het hoorcollege maar ook de opnames niet of niet op de juiste manier bekijkt, wordt weerspiegeld in de opmerking van enkele respondenten dat de opnames vooral door de meer gemotiveerde studenten worden gebruikt, die tevens naar de hoorcolleges komen. Voor zover de opnames didactische voordelen bieden voor studenten, zijn het dus de gemotiveerde studenten die ervan profiteren en de minder gemotiveerde studenten die juist een nog passievere studiehouding gaan hanteren. De kloof tussen deze studenten wordt volgens deze respondenten dan ook groter.

3.1.3. Juridische bezwaren

Nu het opnemen van hoorcolleges binnen de UvA steeds gebruikelijker wordt, worden de juridische kaders steeds belangrijker. Deze zijn echter nog niet vastgesteld. Dit wordt weerspiegeld door de verhalen van de respondenten: veel van hen hebben juridische bezwaren tegen de huidige procedure van het opnemen van hoorcolleges. Zo wordt het eigendomsrecht vaak genoemd. Bij wie ligt nu het eigendom van de opnames? In hoeverre speelt portretrecht een rol? Vooral bij de docenten met kortlopende contracten is dit een zeer relevante vraag. Er bestaat bij sommige respondenten het angstbeeld dat, mochten zij om wat voor reden dan ook weg gaan bij de UvA, de opnames van hun colleges lang na hun vertrek nog hergebruikt zullen worden:

Nee wat ik zelf nog enige twijfels zou hebben is op een gegeven moment stel voor ik heb een tijdelijk contract, dus dat contract is afgelopen, als je niet meer in dienst bent van de UvA, wat gebeurt er dan nog met die webcolleges van vorige jaren? Je zou dan eigenlijk zou het dan logisch zijn dat je dan kan zeggen nou, contract afgelopen, dus toedelo. Ik ben bang eerlijk gezegd dat het nog moeilijk is als docent om daar protest tegen aan te tekenen want je doet het in werktijd (Respondent 5, Bijlage pp. 38).

Daarnaast vragen enkele respondenten zich af welke regels er zijn met betrekking tot copyright en plagiaat. Zo kan het bijvoorbeeld een keer voorkomen dat een docent een afbeelding in een college gebruikt en vergeet hier een correcte referentie aan toe te voegen. Het is voor de respondenten onduidelijk wat de gevolgen zijn als dit college wordt opgenomen en beschikbaar wordt gesteld.

Deze juridische bezwaren maken het voor de respondenten des te belangrijker dat de opnames voldoende beveiligd zijn. Veel van de respondenten zouden het dan ook erg vervelend vinden als de opnames publiekelijk op het internet terecht zouden komen:

Ook is er zorg over de bewaartermijn van opnames, en de digitale veiligheid ervan: is het beschermd op tegen hacken of kopiëren? (iemand noemde het schrikbeeld dat studenten stukken uit opnamen op YouTube zouden zetten) (Discussiestuk Politicologie, Bijlage pp. 139).

3.1.4. Privacybezwaren en sociale veiligheid

Meerdere respondenten gaven aan dat zij een veilige omgeving tijdens de colleges uitermate belangrijk vinden. Het moet voor zowel de docenten zelf als hun studenten mogelijk zijn om alles te kunnen zeggen, zonder dat dit uit context wordt gehaald of tegen ze wordt gebruikt. Als een college wordt opgenomen, dan zijn docent en student zich hiervan bewust en dit kan ervoor zorgen dat ze zich anders gedragen. Docenten voelen zich bijvoorbeeld minder vrij om over politiek gevoelige onderwerpen te praten, maar ook voor studenten is het volgens sommige respondenten een beperking:

“Maar ook de privacy van de student, dus je wil ook een veilige omgeving creëren, dat is bijna filosofisch zou je kunnen zeggen, van ja een collegezaal moet toch ook een soort vrijplaats zijn om verschillen van mening te kunnen hebben. En waar studenten zich ook vrij moeten voelen om de vragen te stellen die ze hebben, maar ook van mening te verschillen met een docent, maar je ondermijnt heel erg dat idee van de universiteit als vrijplaats tot... om door gedachtes heen te werken, wat echt over gedachtevorming gaat, en over verschillen van mening gaat, dat je dat enorm ondermijnt op het moment dat er een camera op zo'n collegezaal staat” (Respondent 6, Bijlage pp. 43)

Ook persoonlijke onzekerheden spelen bij deze afweging een rol. Veel van de respondenten benoemen, zoals al in de vorige paragraaf gesteld is, dat zij het vervelend zouden vinden als de opnames publiekelijk op het internet zouden staan. Dit blijkt echter niet alleen vanuit juridisch oogpunt, maar ook vanuit persoonlijke onzekerheid gemotiveerd te zijn. Het idee dat de colleges, ook als een docent foutjes heeft gemaakt of niet lekker in zijn of haar vel zat, bekeken kunnen worden is niet voor iedereen een prettig idee:

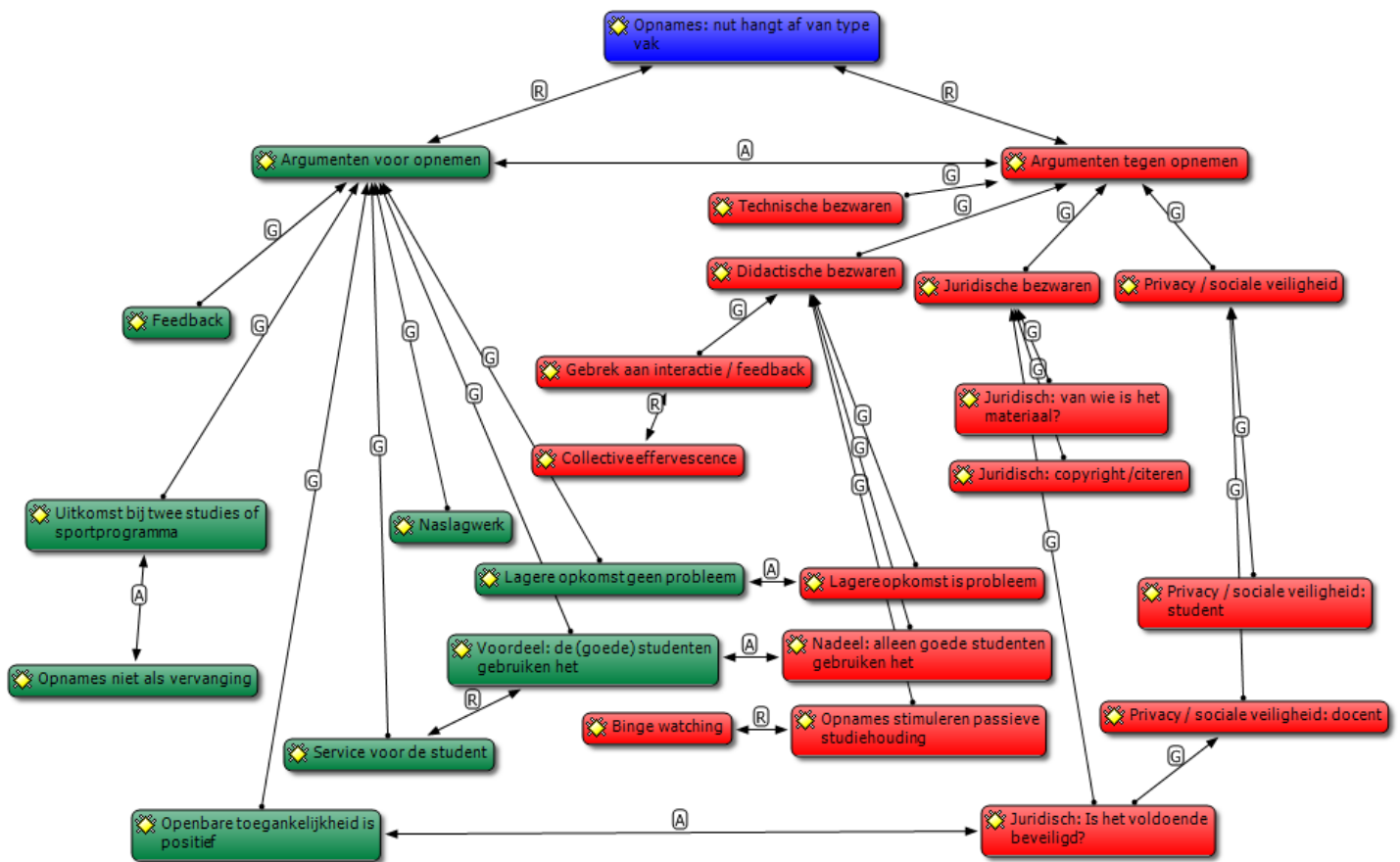
Nou ja je weet je bekeken, he? En op een andere manier, ook potentieel, ik bedoel een soort horrorscenario zou dan kunnen zijn dat je jezelf in je verbeelding terugziet in een studentenkamer met vijftien lachende gasten eromheen, die zeggen: moet je nou kijken, dat wijf, dat spoort toch niet? (Respondent 14, Bijlage pp. 119)

3.1.5. Technische bezwaren

Ook op technisch vlak hebben de respondenten het nodige aan te merken op de opnames. Zo laat de kwaliteit te wensen over, en zouden sommige respondenten meer controle willen over de montage van de opnames:

Dat vind het misschien niet het allerbelangrijkste, maar ik vind de technische ondersteuning, als je het dan doet, doe het dan ook goed. Weet je? (...) Als je het dan aanbiedt, laat het dan de docent zeggen: dit is een ingewikkeld stukje, dát biedt ik nog extra aan. Maar dat moment dat ik even in m'n neus sta te peuteren wil ik eruit hebben. En dat je echt controle hebt over wat er online komt en wat niet en dat je dus ook kan kiezen van nou, want ik heb vaak interactief stukje in mijn college zitten, dus dat is een zootje, dat is een rommeltje, dat is in discussie met studenten (Respondent 6, Bijlage pp. 44).

De argumenten voor en tegen het opnemen van hoorcolleges die de respondenten genoemd hebben worden hieronder schematisch weergegeven op basis van de codes die aan de transcripties zijn toegekend.



Afbeelding 2: Visualisatie van de argumentatie voor en tegen het opnemen van hoorcolleges. G = “is onderdeel van”, R = “wordt geassocieerd met”, A = “staat tegenover”

De respondenten zijn grotendeels op de hoogte van de argumenten voor en tegen het opnemen van hoorcolleges die hierboven zijn omschreven. Zij verschillen echter in het belang dat zij aan de verschillende aspecten hechten. Bovendien stellen zij dat het van de aard van een specifiek vak afhangt of het nuttig is om de colleges op te nemen. Dit verklaart dan ook waarom sommige docenten besluiten om hun hoorcolleges op te laten nemen, en anderen niet. Op basis

van deze informatie wordt echter niet duidelijk waarom sommige docenten emotioneler op de beleidsmaatregel reageren dan anderen. Mogelijk is de manier waarop die beleidsmaatregel gecommuniceerd is, hierop van invloed. Daarom zal in de volgende paragraaf de perceptie van de respondenten ten opzichte van het beleid met betrekking tot de opname van hoorcolleges binnen het College Sociale Wetenschappen worden besproken.

3.2. Perceptie ten opzichte van het beleid

In de interviews is niet alleen gevraagd naar de overwegingen die de respondenten maken bij de beslissing om hun hoorcollege wel of niet op te laten nemen. Daarnaast zijn zowel het beleid van het College Sociale Wetenschappen als de grenzen van identificatie van de respondenten aan bod gekomen. Om de betekenisgeving van de respondenten te conceptualiseren, dient onderscheid gemaakt worden tussen de communicatie van de beleidsmaatregel in de praktijk, een achterliggende beeldvorming van top-down en decentraal beleid, afdelingsverschillen en een contacthypothese. Deze deelonderwerpen zullen afzonderlijk worden besproken en in beeld worden gebracht aan de hand van de gehanteerde codes. Hierna zal getracht worden tot een sluitende verklaring te komen voor de diversiteit in reacties op de beleidsmaatregel aan de hand van een visuele totaalweergave.

3.2.1. Communicatie in de praktijk

Allereerst zal worden besproken hoe de respondenten de communicatie omtrent de beleidsmaatregel hebben ervaren. Dat communicatie in de gang van zaken rondom de beleidsmaatregel belangrijk is, wordt door de respondenten bevestigd:

“Heel veel van dit soort dingen heeft te maken met communicatie denk ik. Dat... op het moment dat een beetje het pad vereffend wordt, dat je voorbereid wordt op dat dingen spelen... enzo dat dan zo'n beslissing in ieder geval minder hard aan komt” (Respondent 2, Bijlage pp. 21).

Vanuit een groot deel van de verhalen van de respondenten klinkt een zekere onvrede over de manier waarop de beleidsmaatregel gecommuniceerd is. Lang niet iedereen is op de hoogte wat het beleid nu precies is, en door de respondenten die dit wel zijn werd de mededeling dat de hoorcolleges van de grotere eerste- en tweedejaarsvakken standaard zouden worden opgenomen als plotseling ervaren, en er was veel onduidelijkheid over bij de respondenten:

“Ja, toen de regel kwam, was iedereen een beetje verbaasd, en ook een beetje, nou niet boos, maar... een beetje: oh, wat is dit nou voor ding? En ik dacht ik ook, eigenlijk” (Respondent 4, Bijlage pp. 28).

Naast deze onduidelijkheid over de beleidsmaatregel zelf, was het voor de respondenten ook niet duidelijk op basis waarvan het beleid nu eigenlijk tot stand was gekomen. Ze misten de inhoudelijke motivatie achter het beleid:

“Maar ik weet dus ook niet waarom het college dit doet, omdat andere universiteiten dit doen, of dat er... diepe overtuiging, eigen onderzoek, vraag van de studenten, weet ik veel aan ten grondslag ligt. Ze doen het” (Respondent 12, Bijlage pp. 102).

“... ook omdat er geen duidelijkheid is, zoals ik zei, over de consequenties van het opnemen van de colleges. Zou er een duidelijke aanwijzing zijn in de richting van ja, mensen de studenten die toch de mogelijkheid hebben om de colleges na te kijken krijgen betere cijfers, of slaagpercentages gaan omhoog, of ze begrijpen het beter, of... dan zou ik het begrijpen, maar dat is niet onderbouwd volgens mij” (Respondent 4, Bijlage pp. 28).

Dit hangt samen met de behoefte van veel van de respondenten aan onafhankelijke onderzoeksresultaten naar de precieze effecten van de opname van hoorcolleges op de studiehouding en –resultaten van studenten:

“Wat überhaupt concreet het effect is van een videocolleges op studiegedrag, dat zou ik gewoon heel graag eens willen zien. Wat... dat mensen daar gewoon wat studies naar doen. En wat dat voor positieve of negatieve gevolgen heeft op studiegedrag. Tot die tijd zou ik zelf gewoon een beetje experimenteren maar dat is minder systematisch dan een echte studie” (Respondent 2, Bijlage pp. 17).

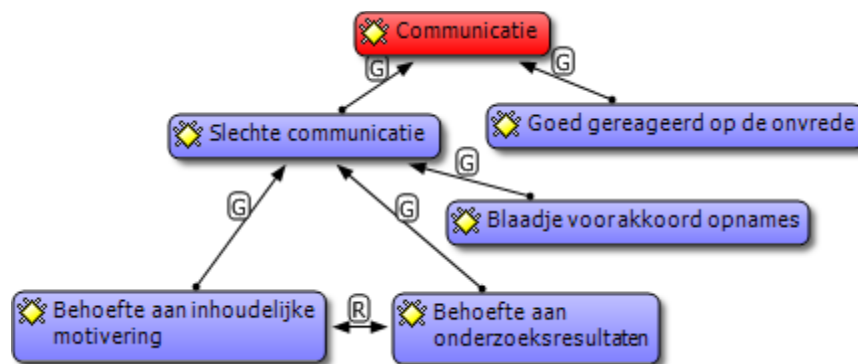
De respondenten komen ook met specifieke voorbeelden van gebeurtenissen die zij percipiëren als gemaakte fouten in de communicatie van de beleidsmaatregel. Zo was de OC van Politicologie ontevreden over de – onjuiste - suggestie dat zij instemde met het beleid:

“De eerste reden is dat ik kenbaar wil maken dat de OC Politicologie bijzonder ontstemd was over de gang van zaken. Reden daarvoor is niet zozeer de algemene communicatie tussen opleiding en staf, maar de wijze waarop de OC in die communicatie werd genoemd. Die suggereerde dat de OC op voorhand instemde met het beleid, *quod non*. (...) Niet alleen wenst de OC niet op die manier ter rechtvaardiging van niet-afgestemd beleid te worden aangehaald, het bracht ook onze geloofwaardigheid als gesprekspartner met (in dit geval) collega's in het geding” (Discussiestuk Politicologie, Bijlage pp. 138).

Daarnaast is een bron van ergernis die vaker naar voren komt uit de verhalen van de respondenten dat zij op een zeker moment een formulier gepresenteerd kregen waarmee zij, als zij het ondertekenden, toestemming gaven dat de colleges werden opgenomen. Dit formulier kwam voor de respondenten erg onverwachts. De manier waarop dit formulier werd gepresenteerd werd, werd bovendien als dwingend ervaren. De suggestie werd gewekt dat opnemen de norm was en dat hier niet zomaar van afgeweken diende te worden:

“Nou in ieder geval een paar maanden terug kreeg ik een blaadje onder m'n neus geduwd van wil je dit tekenen, daarmee geef je namelijk akkoord voor opnames. En, ja misschien een beetje flauw om te zeggen, maar daar was eigenlijk wel de aanname van ja je tekent dat. Zo werd het wel een beetje gebracht. Nou ja als je niet wil dan moeten we maar even... maar het werd gezien als een uitzondering. Dus ja, het basisidee was iedereen doet dat wel. En ik weet inderdaad... ja en wat je dan dus krijgt eigenlijk is dus als jij daar niet in wil meegaan dat anderen ook iets hebben van, maar waarom dan niet, heb je iets te verbergen of... (Respondent 10, Bijlage pp. 85)”

De respondenten zijn over het algemeen positief over hoe het managementteam heeft gereageerd op de onvrede over de beleidsmaatregel. Uit het bovenstaande kan echter geconcludeerd worden dat er in de optiek van de respondenten het nodige mis is gegaan in de communicatie van de beleidsregel zelf. Met name de perceptie van het beleid vanuit het College Sociale Wetenschappen als dwingend en top-down komt vaker terug. Dit is tekenend voor de visie die veel van de respondenten hebben ten aanzien van de bureaucratische kant van de UvA. Hierop zal in de volgende paragraaf dieper worden ingegaan.



Afbeelding 3: Visualisatie van de betekenisgeving ten aanzien van de communicatie in de praktijk. G = “is onderdeel van”, R = “wordt geassocieerd met”

3.2.2. Top-down en centraal beleid

Het beeld dat veel van de respondenten hebben ten aanzien van het beleid van het College Sociale Wetenschappen, valt te karakteriseren als top-down en gecentraliseerd. Het top-down aspect klinkt vooral terug aan de sterke norm die de respondenten ervaren om de colleges op te laten nemen.

“Wat op zich ok is, natuurlijk, maar... als er een norm wordt... of als iets een norm wordt, ofwel omdat het zo groeit door de tijd heen, of omdat het simpelweg wordt opgelegd, dan is dat niet iets, soort van neutraals. Ik bedoel, tegen een norm ingaan is over het algemeen, daar betaal je een prijs voor. Het is niet voor niets een norm. Dus mensen die stellen hun... die passen zich aan aan een norm in hun gedrag, dus bijvoorbeeld studenten die dan stages gaan lopen tijdens een semester waar ze hoorcolleges moeten doen, dat is simpelweg omdat ze een verwachting hebben dat die videocolleges beschikbaar zullen zijn, en dus wanneer er een norm wordt gesteld dan is het niet meer kosteloos om van die norm af te wijken. Dus wat dat betreft... ik heb de mogelijkheid als docent om zelf te besluiten wat ik doe met die videocolleges, maar in de praktijk is dat niet een hele neutrale keuze. Dus dat vond ik wel zorgelijk” (Respondent 2, Bijlage pp. 17).

Deze norm wordt zowel vanuit het management als vanuit de studenten opgelegd. Eerder is het formulier dat de docenten moesten ondertekenen al genoemd als voorbeeld van de druk die de respondenten ervaren vanuit het management. Ook vanuit de studenten ervaren de respondenten echter een bepaalde norm. Onder studenten is de verwachting nu dat colleges worden opgenomen:

“Waar ik bezorgd over was, (...) was dat het op een gegeven moment een soort verworven recht gaat worden van studenten” (Respondent 1, Bijlage pp. 5).

Dit kan daadwerkelijk consequenties voor de docenten hebben, zoals blijkt uit het verhaal van Respondent 2, die slechter geëvalueerd werd vanaf het moment dat de colleges niet langer werden opgenomen:

“Normaal gesproken zijn de evaluaties best ok. Ik heb... het is exact hetzelfde vak dus het is niet... de stof was niet anders, de docent was niet anders, de hoorcolleges waren niet anders, het enige verschil was dat de videocolleges er niet waren en dat werd... een dat zag je terug in de cijfers die ik kreeg” (Respondent 2, Bijlage pp. 12).

Door deze normstelling vanuit het management en de studenten voelen de respondenten zich aangetast in hun autonomie. Ze vinden het over het algemeen onwenselijk dat de bureaucratische kant van de UvA zich met onderwijsinhoudelijke zaken bezighoudt:

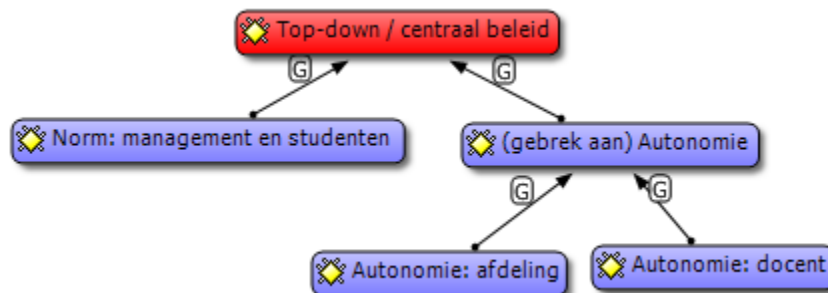
“(..) dan zou je eigenlijk verwachten het is... onze kernactiviteit, onderwijs, en het opnemen of niet opnemen dat is dus ook onderdeel van die kerntaak, en dan zouden de docenten zeg maar moeten worden gehoord. En de mening van de docenten zou zwaarwegender moeten zijn dan die van mensen die achter een bureau zitten eigenlijk” (Respondent 11, Bijlage pp. 95).

Ook op het niveau van de afdelingen verlangen de respondenten meer autonomie. Centraal beleid wordt vaak niet als wenselijk beschouwd en verschillen tussen afdelingen dienen in acht te worden genomen:

“Er is natuurlijk heel veel discussie hierover geweest, ook in verband van Rethink UvA en dat soort dingen. (...) Ik heb een beetje de indruk dat een van de pogingen is om een beetje een aantal beslissingen te centraliseren geweest... En dat vind ik niet altijd slim. In de zin van er zijn dingen die denk ik op het niveau van de opleidingen of op het niveau van de onderzoeksgroepen besloten kunnen worden. En dat maakt niet zoveel uit... stel dat ze over die opnames... je zou kunnen zeggen nou kijk, ASW, en Sociologie, ga maar even in gesprek met jullie mensen, over: is het zinvol of niet, om een beleid hierover te hebben. En het is gewoon het beleid van sociologie en van ASW. Is het zo belangrijk dat het beleid van het college wordt? Ja, denk ik niet” (Respondent 4, Bijlage pp. 29).

De negatieve houding van de respondenten richting top-down en centraal beleid, en de behoefte aan meer autonomie, vallen te plaatsen binnen het bredere streven naar meer autonomie voor docenten, dat onderdeel uit maakt van de belangrijkste speerpunten van Rethink UvA. Deze beweging wordt in dit kader dan ook meermaals genoemd door de respondenten.

In de verhalen van de respondenten worden afdelingsverschillen vaak benadrukt. Dit biedt enerzijds een verklaring voor de voorkeur voor decentraal beleid. Anderzijds kan het verhelderen waarom er per afdeling verschillend is gereageerd op de beleidsmaatregel. In de volgende paragraaf zal daarom dieper worden ingegaan op deze afdelingsverschillen.



Afbeelding 4: Visualisatie van de betekenisgeving ten aanzien van het beleid. G = “is onderdeel van”, R = “wordt geassocieerd met”

3.2.3. Afdelingsverschillen

De respondenten ervaren sterke culturele verschillen tussen de afdelingen. Dit heeft verschillende oorzaken. Over de relatief grote afdelingen Sociologie en Politicologie wordt bijvoorbeeld gezegd dat er sprake is van minder cohesie dan bij de kleinere afdelingen:

“ASW heeft een best, een duidelijke groepsidentiteit, qua docenten. Sociologie veel minder, omdat het groter is, en (...) ik zou zeggen dat het niveau van cohesie en dus ook van de identificatie, als ik een beetje Durkheim terughaal, is groter bij ASW dan bij Sociologie.” (Respondent 4, Bijlage pp. 29).

“Ik bedoel, het is misschien de aard van het beestje, maar bij Politicologie en Sociologie, daar wordt bij ons ook vaak van gezegd: dat zijn net slangenkuilen. En ja, dan heb je ook veel minder daadkracht en draagkracht voor gezamenlijke standpunten” (Respondent 6, Bijlage, pp. 52).

Bij de tweede uitspraak dient te worden vermeld dat deze afkomstig is van een docent van buiten de afdelingen Politicologie en Sociologie. Desalniettemin geeft het aan dat er grote culturele verschillen worden gepercipieerd door de respondenten. Deze verschillen worden ook toegedicht aan de aard van de studies:

“Maar je moet ook gewoon accepteren dat er verschillen zijn, tussen studies, en die komen ook voort uit de aard van die studies, soms. Verschillende soort thema's vereisen verschillende typen onderwijs. Denk ik. Maar het is natuurlijk niet voor niets dat... ik weet dat vooral bij politicologie, dat punt van sociale veiligheid van de docent heel belangrijk werd geacht, juist omdat daar, voor argument sake, de gewoonte is: dit is hoe de ene politieke partij, of... wat zijn opval... he? En dan andere, en daar... juist daarin kan er heel ongelukkig geknipt en geplakt worden. Dus... dat zijn hele... dus het is niet zo gek dat dat thema, daar aan de orde komt, snap je? Dus in die zin... is de weers... is zeg maar misschien ook de inhoudelijke discussies, een weerspiegeling van wat er in die afdeling speelt” (Respondent 6, Bijlage pp. 53).

Een ander belangrijk verschil tussen de afdelingen is dat het bij sommige afdelingen al de praktijk was om hoorcolleges op te laten nemen, en bij andere afdelingen veel minder.

“Ja er zit een emotionele lading... ja bij mij zit die niet met betrekking tot die filmpjes... Ik denk dat het... maar ik weet niet precies hoe het... hoe het ligt bij GPIO, ik weet dat er, dat er zo negatief over gedaan werd, de filmpjes, en dat het het verkeerde keelgat inschoot, en de verklaring die we hier in de wandelgangen hadden, was: ja wij deden het al (Respondent 8, bijlage pp. 63)”.

“Bij ons was het helemaal niet de praktijk, nog steeds niet. Eigenlijk wordt het bijna niet gedaan. Bij een enkel vak schijnt het te gebeuren. Maar heel weinig (Respondent 6, Bijlage pp. 51)”

Dit hangt samen met de norm die er binnen een afdeling bestaat ten aanzien van het opnemen van hoorcolleges. Niet alleen van het management en de studenten, maar ook vanuit de afdeling wordt er blijkbaar een bepaalde druk ervaren:

“Ik weet dat er bij politicologie, dat er heel veel docenten totaal niet blij mee waren, maar dat dat bij ASW en Sociologie eigenlijk al praktijk is. En dat mensen eigenlijk wel bezwaren hebben, maar dachten: nou, dit moet, dus doen we het maar. Dat idee. Ja dat is natuurlijk niet, dat is ook de toon... van bovenaf is het zo gebracht. En dan zie je dus ook dat... dat mensen ook bang zijn... toch bang zijn om er tegenin te gaan. En ik denk de reden dat dat bij ons op de afdeling iets minder gebeurt is dat het een vrij collegiale groep mensen is, die redelijk goed weten wat ze aan elkaar hebben, dus de sfeer onderling is vrij goed” (Respondent 6, Bijlage pp. 46).

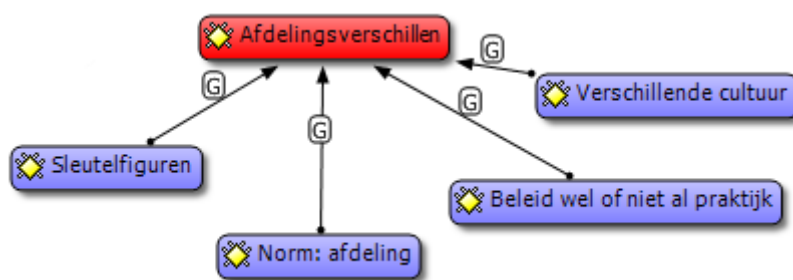
Hierbij dient te worden aangetekend dat een dergelijke norm ook kan inhouden dat het zeer ongebruikelijk of onwenselijk is om een college op te nemen. Bij het ontstaan van een afdelingsnorm is het ook van invloed of er voorvechters van die norm zijn, door één van de respondenten (Respondent 8, Bijlage pp.) ‘sleutelfiguren’ genoemd. Dit geldt zowel voor een eventuele norm om wel op te nemen als voor een eventuele norm om niet op te nemen. Bij de afdeling Sociologie zijn er bijvoorbeeld voorvechters geweest voor het opnemen van onderwijs:

“Behalve soort *group think*, en een afdelingsidee, moet er ook een paar figuren zijn die de kar een beetje trekken. En er moeten, de mensen die dat niet doen, die moeten op de een of andere manier een klein beetje buitenspel gezet worden, haha. Tenminste, dat is wat er hier is gebeurd (Respondent 8, Bijlage pp. 66).

Bij GPIO was de voorzitter van de OC juist een belangrijke sleutelfiguur in het uitspreken van de kritiek op de opname van hoorcolleges en de betreffende beleidsmaatregel:

“En je moet ook gewoon iemand hebben, zoals... ik heb gewoon een mail rondgestuurd van ja, wie.. he als jullie bezwaren hebben, stuur maar op. Dus het hangt er ook vanaf of iemand het oppikt. (...) Ik heb gewoon gedacht, van ja, ik ga gewoon, ik blijf gewoon moeilijk doen tot er.. haha. Ja, er moet gewoon ook iemand hebben die denkt: ik maak er mijn missie van” (Respondent 6, bijlage pp. 52).

De respondenten zien kortom veel afdelingsverschillen. De verschillende afdelingsculturen en afdelingsnormen, de aan- of afwezigheid van sleutelfiguren en in hoeverre de beleidsmaatregel binnen een afdeling al praktijk was, kunnen allemaal een verklaring bieden voor waarom er per afdeling zo verschillend op de maatregel is gereageerd. Het lijkt daarnaast te suggereren dat er weinig cohesie is tussen de verschillende afdelingen. Deze suggestie zal in de volgende paragraaf verder worden besproken.



Afbeelding 5: Visualisatie van de betekenisgeving ten aanzien van de afdelingsverschillen. G = “is onderdeel van”, R = “wordt geassocieerd met”

3.2.4. Contacthypothese

Als er inderdaad sprake is van weinig contact tussen de verschillende afdelingen, dan is dit mogelijk een verklaring voor de sterke eigen cultuur per afdeling. Daarnaast kan er een verband zijn met de weerstand tegen gecentraliseerd beleid.

Het contact met collega-docenten concentreert inderdaad hoofdzakelijk binnen de eigen afdeling. In het geval van de grotere afdelingen, Politicologie en Sociologie, zelfs een niveau lager, binnen de eigen onderzoeksgroep:

“Ja het is een *echo chamber*, een *group think* wat je krijgt. Ja dat geloof ik ook wel. Dat geloof ik ook wel. En die identificatie, ja, ligt ook op deze verdieping. Ik geef ook bij Antropologie onderwijs, en daar is mijn identificatie een stuk minder mee. (...). Dus die identificatie ligt op de eigen afdeling. Ja natuurlijk. En dan binnen de afdeling nog op de onderzoeksgroep, of de collega's waar je het meest nauw mee samenwerkt. Klopt. Dus... nog een argument om decentraal beleid te voeren, is dat het veel meer landt” (Respondent 7, Bijlage pp. 65).

ASW vormt een uitzondering omdat er relatief weinig contact met de rest van de afdeling (GPIO) is. Bij ASW vindt het contact dan ook grotendeels binnen de eigen opleiding plaats:

“Nee, en bij ons is het natuurlijk helemaal raar omdat wij officieel ook geen aparte afdeling zijn, maar een soort van appendix van GPIO. Ja met GPIO heeft niemand bij ons wat. (...) Dus daar is helemaal geen link of wat dan ook. Zij hebben zoiets van ja, wat moeten we met die ASW'ers en die ASW'ers denken waarom zitten we eigenlijk bij jullie?” (Respondent 10, Bijlage pp. 90).

Voor alle respondenten geldt echter dat ze normaal gesproken nauwelijks contact hebben met collega's van andere afdelingen:

“Nee, mijn... het meeste contact dat ik heb dat loopt inderdaad gewoon via de afdeling, en de medewerkers hier, en wel ook veel inderdaad mensen die, zeg maar de docenten, binnen het onderwijs, daar heb ik dan nog wel meer contact mee, en heel veel met ook de ja, noem het even de niet-wetenschappelijke staf, dus... eh de genen die met het rooster bezig zijn, en met de planning, en nou ja alles wat daar omheen hangt, zeg maar, daar heb ik wel vrij veel overleg mee” (Respondent 8, Bijlage pp. 73).

Ook het contact met de bureaucratische kant van de UvA, in dit geval de ondersteunende of niet-wetenschappelijke staf, concentreert zich binnen de afdeling. Het contact met personeel dat voor het College Sociale Wetenschappen werkt, is veel onpersoonlijker en minder frequent:

“Ja het is heel onpersoonlijk, vooral met het ondersteunend personeel, in de zin van we hebben regelmatig contact via email vanwege dit of dat, maar dat is het. Het is heel for... praktisch gericht en ja, ik ken die mensen niet, gewoon” (Respondent 4, Bijlage pp. 31).

Sterker nog, veel van de respondenten identificeren zich totaal niet met het College Sociale Wetenschappen:

“Maar ehm... de Graduate School of het College, dat soort constructies, die zeggen mij in dagelijks leven totaal niks. Het is niet dat ik langs die lijnen kijk naar.. collega's of wat dan ook. Dus die... ja die hele organisatiestructuur, die... die is er, en ik heb geen idee waarom die zo is gegroeid” (Respondent 2, Bijlage pp. 19).

Een uitzondering hierop vormen de respondenten die naast hun functies als docent en onderzoeker een bestuurlijke taak vervullen voor de UvA, zoals voorzitter van de opleidingscommissie of lid van de examencommissie. Deze respondenten hebben meer contact met andere afdelingen, en tevens meer contact met de staf en het management van het College Sociale Wetenschappen:

“En nu ben ik coördinator geworden van een minor, of een domein, bij sociologie, en dan moet ik vanwege organisatorische redenen contact opnemen met... bijvoorbeeld de opleidingscoördinator van verschillende bachelors, omdat ik bijvoorbeeld... keuzevakken moet kiezen, of dat soort dingen” (Respondent 4, Bijlage pp. 30).

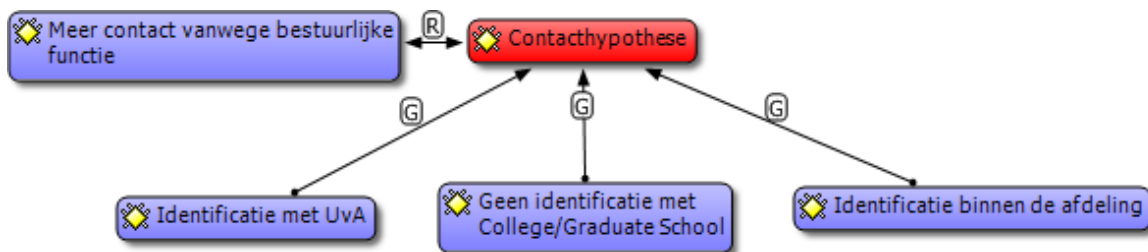
“Ik denk, nou ja ik weet wel zeker, voordat ik opleidingsdirecteur was, had ik daar geen contact mee, ja via mail omdat je een declaratie... en dan zag je ook mail van o die is goedgekeurd door, zeg maar, en dat was een beetje het contact, en ik had op een gegeven moment een vraag over het onderwijs, dat ik had gesteld, maar dat waren voor mij figuren die niet... die ik voor de rest niet tegen kwam, zal ik maar zeggen. En vanuit de rol die ik dan nu heb, heb je dat contact wel” (Respondent 11, Bijlage pp. 74).

Wel hebben bijna alle respondenten een sterke binding met de Universiteit van Amsterdam, zij het op een abstract niveau:

“Ja. Ja en als ik dat moet uitleggen dan vind ik dat heel moeilijk, maar ik voel me wel echt een UvA'er, ja” (Respondent 10, Bijlage pp. 89).

“Ik heb een soort abstracte, vage identificatie met de UvA” (Respondent 12, Bijlage pp. 104).

“Ja ik voel me erg verbonden met de UvA, maar dat is een volstrekt abstracte identiteit” (Respondent 11, Bijlage pp. 97).

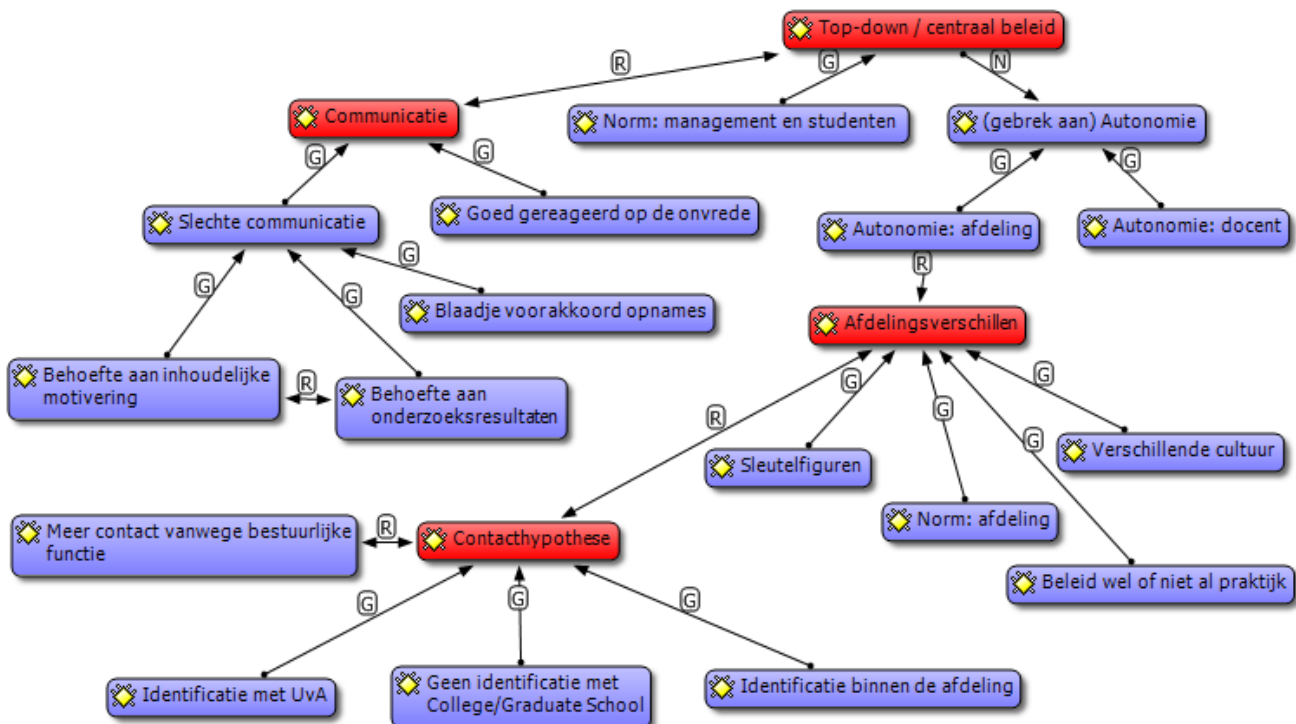


Afbeelding 6: Visualisatie van de betekenisgeving ten aanzien van het contact. G = “is onderdeel van”, R = “wordt geassocieerd met”

3.2.5. Synthese

Concluderend kunnen we stellen dat er in de ogen van de respondenten enkele aantoonbare fouten zijn gemaakt in de communicatie. Daarnaast is er behoefte aan meer inhoudelijke motivatie en relevante onderzoeksresultaten ter onderbouwing van het beleid. Deze onvrede moet worden gezien binnen een context van breder onbehagen ten opzichte van het top-down, gecentraliseerde karakter van de beleidsvoering van de UvA. Het top-down-aspect uit zich vooral in een inperking van de autonomie en professionaliteit van de docenten bij onderwijsinhoudelijke beslissingen. Daarnaast ervaren de respondenten een sterke norm vanuit zowel het management als de studenten dat de hoorcolleges opgenomen dienen te worden. Het gecentraliseerde karakter van de beleidsvoering uit zich in wat de respondenten zien als onvoldoende autonomie van de afdelingen en onvoldoende oog voor afdelingsverschillen. Deze afdelingsverschillen zijn terug te vinden in een sterke afdelingscultuur en sterke afdelingsnormen. Bij de totstandkoming hiervan is het van belang dat er sleutelfiguren binnen de afdeling zijn die deze kunnen verdedigen. Deze afdelingsverschillen worden in stand gehouden doordat er sprake is van weinig contact tussen de verschillende afdelingen en weinig identificatie met het overkoepelende College Sociale Wetenschappen.

Hieronder wordt de perceptie van de respondenten ten opzichte van de beleidsmaatregel schematisch weergegeven.



Afbeelding 7: Visualisering van de betekenisgeving ten aanzien van alle deeloponderwerpen samen. G = “is onderdeel van”, R = “wordt geassocieerd met”

3.3. Analyse

Nu de verhalen van de respondenten zijn besproken en geconceptualiseerd en gevisualiseerd met behulp van codes, is het mogelijk om een analyse te maken aan de hand van de in hoofdstuk 1 behandelde theoretische concepten.

De inhoudelijke overwegingen die de respondenten maken bij het wel of niet laten opnemen van een hoorcollege komen overeen met de overwegingen die in de wetenschappelijke literatuur zijn besproken. Er is een sterke twijfel aan het didactische nut van de opnames en er bestaat het vermoeden dat ze een passieve studiehouding stimuleren en de opkomst bij hoorcolleges af doen nemen. Daarnaast zijn er bezwaren bij het beperkte juridische kader voor de opnames zoals dat op dit moment beschikbaar is. Verder zijn er docenten die privacybezwaren hebben en de indruk hebben dat de opnames de sociale veiligheid binnen de hoorcolleges verminderen. Ook op technisch gebied valt nog het een en ander aan te merken. Studenten zijn veel meer te spreken over de opnames en de respondenten ervaren vanuit die groep een sterke norm om de colleges op te nemen. Wetenschappelijke onderzoeksresultaten spreken elkaar echter tegen en bieden dus geen uitkomst. Dit zien we terug in de verhalen van respondenten, die zowel bij de invoering van de beleidsmaatregel als bij hun eigen beslissing om wel niet op te laten nemen een behoefte hebben aan onderzoeksresultaten.

Wat betreft de invoering en communicatie van de beleidsmaatregel dienen we de aspecten van betekenisgeving nog eens onder de loep te nemen. Allereerst is de rol van identiteit bij betekenisgeving behandeld: het beeld dat organisatieleden van zichzelf en van de rest van de organisatie hebben, beïnvloed enerzijds de manier waarop betekenisgeving tot stand komt en wordt anderzijds beïnvloed door processen van betekenisgeving. In het geval van de docenten is dit terug te vinden in de hoge mate van identificatie met de afdeling dan wel onderzoeksgroep, en de lage mate van identificatie met het bestuurlijke orgaan, het College Sociale Wetenschappen. Dit komt overeen met de literatuur over de universiteit als een professionele bureaucratie, met een sterke scheiding tussen de docenten en de bureaucratische kant van de organisatie. Enerzijds beïnvloed dit de manier waarop betekenis gegeven wordt aan de beleidsmaatregel, en dan met name de karakterisering als top-down en gecentraliseerd, en anderzijds zorgt deze karakterisering ervoor dat docenten zichzelf des te sterker als professional zullen identificeren en het College Sociale Wetenschappen als bureaucratisch.

Ook het retrospectieve aspect van betekenisgeving valt in de verhalen van de respondenten ter herkennen. De respondenten kijken tijdens het interview immers terug op een situatie die in het verleden heeft plaatsgevonden, op basis van emoties en *cues* die in het heden relevant zijn. In het geval van de docenten kunnen we stellen dat er een discussie leefde over hoe de universiteit er uit zou moeten zien in het algemeen, en de professionele autonomie van docenten in het bijzonder, zowel op het moment van de beleidsmaatregel als tijdens de interviews. Dit heeft mogelijk invloed gehad op de aspecten van de gebeurtenissen rondom de beleidsmaatregel die de respondenten als relevant en plausibel ervoeren.

De betekenis die de respondenten geven aan de beleidsmaatregel komt handelend tot stand, en in een sociale context. Door in discussie te gaan met collega's, vormen zij een oordeel op de manier waarop de beleidsmaatregel is gecommuniceerd en ingevoerd. Deze dialoog vindt hoofdzakelijk op afdelingsniveau, tussen collega-docenten plaats. De stimuli die bij deze discussie ingebracht worden en uiteindelijk in een gemeenschappelijke betekenis geïncorporeerd worden, komen dus slechts vanuit docenten van dezelfde afdeling. Stimuli van collega-docenten van andere afdelingen, niet-wetenschappelijke staf en management blijven normaal gesproken buiten beschouwing. Ook dit heeft mogelijk effect op de *cues* die de respondenten relevant achten om fragmenten van de gebeurtenissen rondom de beleidsmaatregel te selecteren, op basis van hoe plausibel deze zijn binnen hun referentiekader.

Dit referentiekader is niet slechts gebaseerd op ervaringen met het College Sociale Wetenschappen: docenten in Nederland hebben te maken gekregen met verschillende ontwikkelingen op het gebied van onderwijs, grotendeels ingegeven door beleidswijzigingen en bezuinigingen vanuit de overheid, die voor een inperking van hun professionele autonomie hebben gezorgd. De onvrede die hier bij docenten van de Universiteit van Amsterdam uit voortgekomen is, richt zich voornamelijk tot het College van Bestuur, het hoogste bestuurlijke orgaan.

Uit de verhalen van de respondenten blijkt echter dat er vanuit de docenten wel degelijk vergelijkingen worden gemaakt tussen de manier waarop de beleidsmaatregel is ingevoerd en gecommuniceerd enerzijds, en de inperking van hun professionele autonomie anderzijds. Dit valt te verklaren door de manier waarop de 'petrischaaltjes' binnen het College Sociale Wetenschappen verdeelt zijn: zoals eerder genoemd identificeren de respondenten zich hoofdzakelijk met de afdeling dan wel onderzoeksgroep en is dit tevens de plaats waar de

discussie over de opname van hoorcolleges plaatsvindt, terwijl er nauwelijks identificatie met het CSW is. Het lijkt er dus op dat de afdelingen ieder een eigen petrischaaltje hebben, los van mogelijke petrischaaltjes binnen de niet-wetenschappelijke staf en management van het CSW, en dat er weinig sprake is van interactie tussen deze petrischaaltjes.

Om betekeniswolken te laten ontstaan is het noodzakelijk dat er een diversiteit is in de soorten petrischaaltjes, dat er voldoende interactie tussen de petrischaaltjes plaatsvindt en dat er sprake is van een veilige omgeving. De diversiteit tussen de petrischaaltjes lijkt aanwezig, aangezien er vanuit verschillende afdelingen divers gereageerd is op de beleidsmaatregel. Daarnaast ervaren de respondenten zelf cultuurverschillen tussen de afdelingen. De interactie tussen deze petrischaaltjes lijkt echter onvoldoende. Daarnaast blijkt zowel uit de wetenschappelijke literatuur als de verhalen van de respondenten dat er docenten zijn die zich niet zeker voelen van hun baan, vanwege enerzijds de kortlopende contracten die zij hebben en anderzijds de mogelijkheid dat de opname van hoorcolleges gebruikt wordt om ze te vervangen. In die zin is er dus geen sprake van een veilige omgeving. Dit betekent dat het onder de huidige voorwaarden onmogelijk lijkt om een betekeniswolk over de opname van hoorcolleges op gang te brengen, die door alle afdelingen gedeeld wordt. De maatregel gold echter voor alle afdelingen hetzelfde en ging aan dit probleem voorbij.

Nu de onderzoeksresultaten geanalyseerd zijn met behulp van het theoretisch kader, is het mogelijk om de onderzoeksvragen te beantwoorden. Dit zal in het volgende hoofdstuk gebeuren. Daarnaast zullen enkele aanbevelingen worden gedaan, kritisch worden gereflecteerd op het onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek worden geformuleerd.

Beantwoording onderzoeksvragen

In deze paragraaf zal op basis van een combinatie van de besproken wetenschappelijke literatuur en de onderzoeksresultaten een antwoord gegeven worden op de in de introductie opgestelde onderzoeksvragen.

- 1. Welke inhoudelijke overwegingen maken de docenten bij de beslissing om een hoorcollege wel of niet op te laten nemen?*

De inhoudelijke overwegingen van de docenten komen grotendeels overeen met de overwegingen die terugkomen uit de besproken literatuur. Ze hebben weinig duidelijke wetenschappelijke onderzoeksresultaten om zich op te baseren en gaan dus uit van hun professionele inschatting van de effecten van de opnames. De grootste zorgen die ze hebben, reflecteren die van hun internationale collega's en zijn didactisch van aard: de lagere opkomst bij hoorcolleges en de mogelijke stimulering van een passieve studiehouding bij studenten. Verder zijn er zorgen over de onduidelijke juridische kaders en is het behoud van een veilige omgeving waarin de privacy van docent en student gerespecteerd wordt. Hoewel de meeste docenten zowel de besproken voor- als nadelen kunnen benoemen, verschillen ze in de waarde die ze aan de diverse overwegingen hechten. Hun uiteindelijke besluit is tevens afhankelijk van de aard van het vak: interactievere vakken worden minder geschikt geacht voor opname.

- 2. Hoe geven de docenten collectief betekenis aan de invoering en communicatie van de beleidsmaatregel om alle hoorcolleges op te nemen?*

Bij de betekenisgeving van de docenten is identiteit belangrijk. Het beeld dat de docenten van zichzelf, van collega-docenten van andere afdelingen en van het College Sociale Wetenschappen hebben, heeft invloed op hoe ze betekenis geven aan de beleidsmaatregel. De docenten identificeren zich vooral met collega's van de afdeling, en nauwelijks met het CSW. Deze sterke scheiding tussen wetenschappelijke en niet-wetenschappelijke staf rechtvaardigt de karakterisering van de universiteit als een professionele bureaucratie. De docenten percipiëren de

beleidsmaatregel als een top-down en centraal besluit. Dit verstevigt hun identiteit als professional tegenover het bureaucratische CSW.

3. Welke actoren zijn onderdeel van dit betekenisgevingsproces en welke vallen erbuiten?

De discussies over de beleidsmaatregel vinden, net als de identificatie van de docenten, over het algemeen op afdelingsniveau plaats. De afdelingen kunnen we dus als afzonderlijke petrischaaltjes beschouwen. Uitzonderingen hierop zijn de grotere afdelingen, waar dit binnen onderwijs- en onderzoeksclusters plaatsvindt, en de relatief autonome opleiding ASW, waar dit op opleidingsniveau gebeurt. Het is dan ook niet verrassend dat er betekenisgeving ten aanzien van de maatregel per afdeling verschilt. Hoe de afdeling zich verhoudt tot de beleidsmaatregel is afhankelijk van de afdelingscultuur of –mentaliteit, in hoeverre de maatregel afwijkt van de voorgaande praktijk in de afdeling en of er sleutelfiguren of regimebewakers zijn die de afdelingscultuur kunnen bewaken. Daarnaast is er weinig contact tussen de verschillende afdelingen. Dit alles zorgt ervoor dat er vanuit bepaalde afdelingen veel sterker tegen de beleidsmaatregel is geageerd dan vanuit andere afdelingen: collectieve betekeniswolken, over de verschillende afdelingen heen, zijn immers niet mogelijk zonder voldoende interactie tussen de afdelingen. Daarnaast wordt dit proces verder bemoeilijkt doordat er voor sommige docenten geen sprake is van een veilige omgeving.

4. Binnen welke context vindt dit betekenisgevingsproces plaats?

De onvrede van de docenten die op de maatregel tegen zijn moet worden gezien binnen de context van bredere onderwijshervormingen en verzet daartegen. De bureaucratische kant van universiteiten is als gevolg van hervormingen door de overheid een rationalistische visie gaan bezigen, waarin de nadruk ligt op meetbare studieresultaten en ‘rendementsdenken’. Hierdoor worden de docenten beperkt in hun professionele autonomie. Deze context is sterk van invloed op de beeldvorming van de docenten ten aanzien van het College Sociale Wetenschappen, die zij associëren met top-down en centrale beleidsvoering. De beleidsmaatregel is in eerste instantie doorgevoerd bij alle afdelingen en de docenten zagen de maatregel over het algemeen niet aankomen. Bovendien ervaren de docenten een zekere druk vanuit studenten en management om op te nemen, een inhoudelijke beslissing die de docenten normaal gesproken zelf nemen vanuit hun professionaliteit. Dit verklaart waarom de maatregel door de docenten in dit kader geplaatst wordt en de onvrede activeert die daar mee samen hangt.

Aanbevelingen

Allereerst zijn er aantoonbare fouten gemaakt in de communicatie van de maatregel. Zo is de suggestie gewekt dat de Opleidingscommissie van Politicologie zou zijn geraadpleegd, terwijl dit niet het geval was. Verder is de manier waarop het formulier werd geïntroduceerd dat de docenten moesten ondertekenen als zij instemden met de opname van hun hoorcollege, ongelukkig te noemen.

Los van deze incidenten zijn er echter ook structurele verbeteringen mogelijk in de communicatie van beleidsmaatregelen. Er is vanuit de docenten een sterke behoefte om hun autonomie met betrekking tot onderwijsinhoudelijke zaken te behouden. Soortgelijke onvrede kan in de toekomst mogelijk voorkomen worden door de docenten een grotere stem te geven bij de discussie over de precieze invulling van een beleidsmaatregel, als deze onderwijsinhoudelijke aspecten heeft. Daarnaast dient er meer rekening gehouden te worden met afdelingsverschillen: de maatregel kan in verschillende ‘petrischaaltjes’ zeer verschillend landen. Het feit dat een beleidswijziging zijn oorsprong heeft in de praktijk van een bepaalde afdeling, betekent dan ook niet dat deze acceptabel is voor de andere afdelingen. Hierbij is het nuttig om de wenselijkheid en de specifieke invulling van de maatregel per afdeling te bekijken. Verder is het met het oog op de veranderbereidheid als het leervermogen van de afdelingen van belang om meer interactie op gang te brengen tussen de verschillende afdelingen. Daarnaast is het onwenselijk dat sommige docenten hun arbeidssituatie als onveilig beschouwen.

Discussie

Dit onderzoek is ingezet vanuit de belangstelling van de onderzoeker voor een zeer specifieke case. De kwalitatieve benadering die hierbij is gehanteerd zorgt ervoor dat het lastig is om bredere conclusies te trekken, buiten de context van het onderzoek. Een dermate specifieke *scope* is weliswaar bevorderlijk voor een rijke beschrijving van de case, zeker in het korte tijdsbestek van een masterscriptie, maar voor de externe validiteit van de onderzoeksresultaten heeft het uiteraard negatieve gevolgen. Desalniettemin passen de onderzoeksresultaten dermate goed binnen de besproken wetenschappelijke literatuur dat er mogelijk toch lessen getrokken kunnen worden die relevant zijn voor andere organisaties. De protesten tegen de manier waarop de Universiteit van Amsterdam bestuurd wordt, kenden immers navolging bij andere universiteiten in Nederland. Dezelfde sentimenten liggen elders kennelijk net zo gevoelig. Dat is niet vreemd:

andere universiteiten hebben immers met dezelfde ontwikkelingen in het beleid van de overheid te maken gekregen.

Daarnaast zijn er alleen interviews afgenomen bij docenten, en zijn de betekenisgevingsprocessen van andere organisatieleden buiten beschouwing gelaten. Het is dus niet mogelijk om een volledig beeld te schetsen van de gebeurtenissen. Dit was echter ook niet de insteek van dit onderzoek: gekozen is om zo diep mogelijk in te gaan in de betekenisgeving van docenten, omdat dit uiteindelijk doorslaggevend is in de onvrede die is ontstaan. Het betekent wel dat de problemen waar de bestuurders van de UvA mee te maken krijgen, niet zijn behandeld. Zo is het als directeur van het College Sociale Wetenschappen waarschijnlijk lang niet altijd mogelijk en wenselijk om per afdeling apart beleid te ontwikkelen. Het kan erg nuttig zijn als de verschillende afdelingen niet ieder voor zich het wiel steeds opnieuw hoeven uit te vinden. Dan geldt echter nog steeds dat de betekenisgeving van de organisatieleden bepalend is voor het succes van beleidsveranderingen. Een dergelijke maatregel landt alleen als deze ofwel aansluit op de betekeniswolken die binnen de verschillende petrischaaltjes spelen, ofwel als er nieuwe betekeniswolken op gang worden gebracht, bijvoorbeeld door meer interactie op gang te brengen, waarmee de beleidsmaatregel te verenigen is. Zeker als er inhoudelijke argumenten zijn om het met de maatregel oneens te zijn. Dat blijkt ook uit het uiteindelijke terugtrekken van de beleidsmaatregel.

Een laatste kanttekening is dat er hoofdzakelijk gebruikt is gemaakt van diepte-interviews met individuen. Uit zowel de onderzoeksresultaten als de besproken wetenschappelijke literatuur is echter gebleken dat zaken als de cultuur binnen groepen en de aanwezigheid van sleutelfiguren of regimebewakers sterk van invloed zijn op de manier waarop er op de beleidsmaatregel is gereageerd. Het was dan ook uitermate interessant geweest om als onderzoeker deel te nemen aan afdelingsvergaderingen en andere sociale *settings* waar groepsdynamiek een veel grotere rol speelt. De discussie was op het moment dat dit onderzoek gestart werd echter al grotendeels achter de rug, en de maatregel reeds teruggetrokken.

Suggesties voor vervolgonderzoek

De onderzoeksresultaten kunnen mogelijk een interessante invalshoek bieden voor toekomstig onderzoek. De koppeling van de literatuur over betekenisgeving en petrischaaltjes met de universiteit als professionele bureaucratie waarbinnen strijd en verzet plaatsvindt, is mogelijk ook voor andere onderzoekers interessant om naar specifieke casussen te kijken. Omdat het

tijdsbestek van een masterscriptie beperkt is, zijn de betekeniswolken van andere organisatieleden als de niet-wetenschappelijke staf en het management van het College Sociale Wetenschappen niet belicht. Voor een diepgaander begrip van de casus is het in de toekomst mogelijk interessant om ook deze kant verder te onderzoeken. Daarnaast kunnen er bij toekomstige beleidsmaatregelen mogelijk groepsdiscussies en vergaderingen bijgewoond worden, om ook het sociale proces waarin de betekenisgeving van de organisatieleden geconstrueerd wordt, te onderzoeken. Tevens kan het interessant zijn om een vergelijkend onderzoek te doen bij een (deel van een) universiteit waar er meer interactie is tussen verschillende afdelingen, om zo de invloed van interactie tussen ‘petrischaaltjes’ te toetsen.

- Abolafia, M. Y. (2010). Narrative construction as sensemaking: How a central bank thinks. *Organization Studies*, 31(3), 349.
- Albon, R. (2004). Ilectures: Their current role in learning. *HERDSA Conference, 2004*.
- Bacro, T. R., Gebregziabher, M., & Fitzharris, T. P. (2010). Evaluation of a lecture recording system in a medical curriculum. *Anatomical Sciences Education*, 3(6), 300–308.
- Bauer, M. W., Gaskell, G., & Atkinson, P. (2000). *Qualitative researching with text, image and sound*. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- Bennett, E., & Maniar, N. (2008). Are videoed lectures an effective teaching tool? In J. Biggs, & C. Tang, *Teaching for Quality Learning at University: What the Student does (Society for Research Into Higher Education)*. McGraw-Hill.
- Bos, N., Groeneveld, C., Bruggen, J. v., & Brand-Gruwel, S. (2015). The use of recorded lectures in education and the impact on lecture attendance and exam performance. *British Journal of Educational Technology*.
- Bridge, P. D., Jackson, M., & Robinson, L. (2009). The effectiveness of streaming video on medical student learning: a case study. *Medical Education Online*, 14, 11.
- Brotherton, J. A., & Abowd, G. D. (2004). Lessons learned from eClass: assessing automated capture and access in the classroom. *ACM Transactions on Computer–Human Interaction (TOCHI)*, 11(2), 121–155.
- Bruijn, H. d. (2005). Maak spanningen management & professionals vruchtbaar. In G. Van Den Brink, T. Jansen, & D. Pessers, *Beroepszeer: Waarom Nederland Niet Goed Werkt* (pp. 143-154). Amsterdam: Boom.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

- Buxton, K., Jackson, K., deZwart, M., Webster, L., & Lindsay, D. (2006). Recorded lectures: Looking to the future. *Proceedings of the 23rd annual ascilite conference: Who's learning? Whose technology?* (pp. 101-104). Sydney: The University of Sydney.
- Cardall, S., Krupat, E., & Ulrich, M. (2008). Live lecture versus video-recorded lecture: are students voting with their feet? *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 83(12), 1174–1178.
- Chang, S. (2007). Academic perceptions of the use of Lectopia: A University of Melbourne example. *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007* (pp. 135-144). Singapore: Ascilite.
- Christensen, C. M., & Eyring, H. J. (2011). *The innovative university: Changing the DNA of higher education from the inside out*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Christensen, C. M., Johnson, C. W., & Horn, M. B. (2008). *Disrupting class : How disruptive innovation will change the way the world learns*. New York: McGraw-Hill.
- Collins, W. (Director). (2010). *Innovations in Education* [Motion Picture]. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=VkegOsCxVMs>
- Cowen, T. (2005). *Should professors podcast their lectures on-line?* Retrieved from Marginal Revolution:
http://www.marginalrevolution.com/marginalrevolution/2005/10/should_professo.html
- Currie, G., & Brown, A. D. (2003). A narratological approach to understanding processes of organizing in a UK hospital. *Human Relations*, 56(5), 563-586.
- Davis, S., Connolly, A., & Linfield, E. (2009). Lecture capture: making the most of face-to-face learning. *Engineering Education*, 4(2), 4-13.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Deem, R. (2005). Management as ideology: The case of ‘new managerialism’ in higher education. *Oxford Review of Education*, 31(2), 217.

- Dey, E. L., Burn, H. E., & Gerdes, D. (2009). Bringing the classroom to the web: effects of using new technologies to capture and deliver lectures. *Research in Higher Education, 50*, 377-393.
- Educause. (2008). *7 Things You Should Know About... Lecture capture*. Retrieved from Educause: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7044.pdf>
- Elliott, J. (2005). *Using narrative in social research*. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- Elsasser, G. N., Hoie, E. B., Destache, C. J., & Monaghan, M. S. (19–24). Availability of internet download lecture audio files on class attendance and examination performance. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 6*(2), 2009.
- Fernandes, L., Moira, M., & Cruickshank, C. (2012). The impact of online lecture recordings on learning outcomes in pharmacology. *Journal of the International Association of Medical Science Educators, 18*(2), 62–70.
- Follett, M. P. (1924). *Creative experience*. New York: Longmans, Green and co.
- Francot, L., & De Vries, U. (2010). Adieu von humboldt? over domme organisaties en slimme mensen. In L. J. Dorsman, & P. J. Knegtman, *Het universitaire bedrijf: Over professionalisering van onderzoek, bestuur en beheer* (pp. 73-83). Hilversum: Verloren.
- Franklin, D. S., Gibson, J. W., Samuel, J. C., Teeter, W. A., & Clarkson, C. W. (2011). Use of lecture recordings in medical education. *Medical Science Educator, 21*-28.
- Fusarelli, L. D. (2002). Tightly coupled policy in loosely coupled systems: Institutional capacity and organizational change. *Journal of Educational Administration, 40*(6), 561.
- Gosper, M., McNeill, M., Woo, K., Phillips, R., Preston, G., & Green, D. (2007). Web-based lecture recording technologies: Do students learn from them? *EDUCAUSE Austrasia Conference*. Melbourne.
- Hanson, E. M. (1990). *Educational administration and organizational behavior*. Boston: Allyn and Bacon.
- Heilesen, S. B. (2010). What is the academic efficacy of podcasting? *Computers & Education, 55*(3), 1063–1068.

- Holbrook, J., & Dupont, C. (2011). Making the decision to provide enhanced podcasts to post-secondary science students. *Journal of Science Education and Technology*, 20(3), 233-245.
- Homan, T. H. (2008). *De binnenkant van organisatieverandering*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Honingh, M. E. (2008). *Beroepsonderwijs tussen publiek en privaat. een studie naar opvattingen en gedrag van docenten en middenmanagers in bekostigde en niet-bekostigde onderwijsinstellingen voor middelbaar beroepsonderwijs (PhD thesis)*. Amsterdam: UVA-DARE.
- Hooge, E. (1998). *Ruimte voor beleid. Academisch Proefschrift*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Jennings, P. D., & Greenwood, R. (2003). Constructing the iron cage: Institutional theory and enactment. In R. Westwood, & S. Clegg, *Debating organization: Point-counterpoint in organization studies* (pp. 195-207). Oxford: Blackwell.
- Kadirire, J. (2011). The Pedagogy of Lecture Capture. *Networks*, 14(14), 1-8.
- Kane, R. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice. *Higher Education*, 47(3), 283.
- Keestra, A., & Keestra, M. (2015). A 'circulation model' of education: a response to challenges of education at the New University. *Krisis*, 2015(2), 90-91.
- Keultjes, H. (2015, Februari 2). Minder geld, veel meer studenten: zijn bezuinigingen onvermijdelijk? *Het Parool*. Retrieved from <http://www.parool.nl/parool/nl/4/AMSTERDAM/article/detail/3874779/2015/02/27/Minder-geld-veel-meer-studenten-zijn-bezuinigingen-onvermijdelijk.dhtml>
- Knight, R. (2006). *Podcast pedagogy divides opinion at US universities*. Retrieved from FT.com: <http://www.ft.com/cms/s/904272e4-9997-11da-a8c3-0000779e2340.html>
- Konsky, B. R., Ivins, J., & Gribble, S. J. (2009). Lecture attendance and web based lecture technologies: a comparison of student perceptions and usage patterns. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(4), 581-595.

- Lammers, C. (1983). *Organisaties vergelijkenderwijs. Ontwikkeling en relevantie van het sociologisch denken over organisaties*. Utrecht: Het Spectrum.
- Lauer, J. (Producer). (2010). *Innovations in education*. Stony Brook University [Motion Picture]. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=YQOFeadfbk&NR=1>
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lovell, K., & Plantegenest, G. (2009). Student utilization of digital versions of classroom lectures. *Medical Science Educator*, 19(1), 20–25.
- Lowe Boyd, W., & Crowson, R. (2002). The quest for a new hierarchy in education: From loose coupling back to tight? *Journal of Educational Administration*, 40(6), 521.
- Macquarie University Learning and Teaching Centre. (2012). *Making the Most of Lectures Through Echo 360: Staff Guide*. Retrieved from Macquarie University: http://www.mq.edu.au/ltc/altc/wblt/docs/A412_013_Echo360_staff_guide.pdf
- Maitlis, S. (2005). The social processes of organizational sense making. *Academy of Management Journal*, 48(1), 21-49.
- Marx, E. (1995). Organisatiemodellen voor scholen. In P. Karstanje, B. Auer, B. Elsen, D. Mentink, J. d. Schutter, & J. Mos, *Gids voor onderwijsmanagement, domein 5a*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Mattick, K., Crocker, G., & Bligh, J. (2007). Medical student attendance at noncompulsory lectures. *Advances in Health Sciences Education*, 12, 201-210.
- McNulty, J. A., Hoyt, A., Chandrasekhar, A. J., Espiritu, B., Gruener, G., & Price, R. J. (2011). A three-year study of lecture multimedia utilization in the medical curriculum: associations with performances in the basic sciences. *Medical Science Educator*, 1, 29–36.
- McNulty, J. A., Hoyt, A., Gruener, G., Chandrasekhar, A., Espiritu, B., & Price, R. J. (2009). An analysis of lecture video utilization in undergraduate medical education: associations with performance in the courses. *BMC Medical Education*, 9(6).

- Meyer, H. D. (2002). From “loose coupling” to “tight management”? making sense of the changing landscape in management and organization theory. *Journal of Educational Administration*, 40(6), 515.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1978). Environments and Organizations. In M. Meyer, *Environments and Organizations* (pp. 78-109). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mintzberg, H. (1993). *Structure in fives: Designing effective organizations*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Neville, M., & Fardon, M. (2003). Case Study: Stages in establishing a large scale streaming media implementation – an institutional perspective. *Presented at Educause 2003*. Adelaide: University of Adelaide.
- O'Donoghue, M., Hollis, J., & Hoskin, A. (2007). Lecture recording : help or hinder in developing a stimulating learning environment. *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007* (pp. 769-770). Singapore: ASCILITE.
- Owston, R., Lupshenyuk, D., & Wideman, H. (2011). Lecture capture in large undergraduate classes: student perceptions and academic performance. *Internet and Higher Education*, 14(4), 262–268.
- Phillips, R., Gosper, M., McNeill, M., Woo, K., Preston, G., & Green, D. (2007). Staff and student perspectives on web based lecture technologies: Insights into the great divide. *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007* (pp. 854-857). Singapore: Ascilite.
- Pilarski, P. P., Johnstone, A. D., Pettepher, C. C., & Osheroff, N. (2008). From music to macromolecules: using rich media/podcast lecture recordings to enhance the preclinical educational experience. *Medical Teacher*, 30(6), 630–632.
- Riel, C. B. (2012). *Identiteit & imago: Wenken voor het creëren van een positief bedrijfsimago door middel van geïntegreerd gebruik van communicatiemiddelen*. Den Haag: Academic Service.

- Rowan, B. (2002). Rationality and reality in organizational management: Using the coupling metaphor to understand educational (and other) organizations—a concluding comment. *Journal of Educational Administration*, 40(6), 604.
- Schinkel, W. (2015). What should democracy mean in the university? *Krisis*, 2015(2), 76-83.
- Scutter, S., Stupans, I., Sawyer, T., & King, S. (2010). How do students use podcasts to support learning? *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(2), 180–191.
- Secker, J., Bond, S., & Grussendorf, S. (2010). Lecture capture: rich and strange, or a dark art? *ALT-C 2010*. Nottingham: University of Nottingham.
- Seligman, L. (2006). Sensemaking throughout adoption and the innovation-decision process. *European Journal of Innovation Management*, 9(1), 108.
- Shaw, G. P., & Molnar, D. (2011). Non-native English language speakers benefit most from the use of lecture capture in medical school. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 39(6), 416–420.
- Søderberg, A. (2003). Sensegiving and sensemaking in an integration processes. In B. Czarniawska, & P. Gagliardi, *Narratives we Organize by* (pp. 3-35). Philadelphia: John Benjamins.
- Solomon, D. J., Ferenchick, G. S., Laird-Fick, H. S., & Kavanaugh, K. (2004). A randomized trial comparing digital and live lecture formats. *BMC Medical Education*, 4, 27–32.
- Spickard, A., Alrajeh, N., Cordray, D., & Gigante, J. (2002). Learning about screening using an online or live lecture – does it matter? *Journal of General Internal Medicine*, 17(7), 540-545.
- Stevenson, A. (2005, Februari 26). *Empty lecture halls in the online campus*. Retrieved from Sydney Morning Herald: <http://www.smh.com.au/news/National/Empty-lecture-halls-in-the-online-campus/2005/02/25/1109180113568.html>
- Veen, K. v. (2005). Lesgeven, een vak apart. In G. v. Brink, T. Jansen, & D. Pessers, *Beroepszeer waarom nederland niet goed werkt* (pp. 196-206). Amsterdam: Boom.

- Watson, T. J. (1995). Rhetoric, discourse and argument in organizational sense making: A reflexive tale. *Organization Studies*, 16(5), 805-821.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 409-421.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. Thousands Oaks: Sage.
- Williams, J., & Fardon, M. (2005). On-demand internet-transmitted lecture recordings: attempting to enhance and support the lecture experience. *Proceedings of the 12th Proceedings of Association for Learning Technology Conference*. Manchester: University of Manchester.
- Yudko, E., Hirokawa, R., & Chi, R. (2008). Attitudes, beliefs and attendance in a hybrid course. *Computers & Education*, 50, 1217–1227.