

# Over veranderen en leren

**Een onderzoek naar de weerstand dan wel veranderingsbereidheid  
ten aanzien van het (leren) werken met ICT in het onderwijs**



**Emmy van den Berg**

**Juli 2008**

# Over veranderen en leren

**Een onderzoek naar de weerstand dan wel veranderingsbereidheid  
ten aanzien van het (leren) werken met ICT in het onderwijs**

**Masterscriptie**

**Master Communicatie, Beleid en Management**

**Universiteit Utrecht**

**Utrechtse School voor Bestuurs- en Organiseringswetenschap**

**Student: Emmy van den Berg**

**Docenten: mevr. drs. I.Y.E.van Veenendaal**

**dr. E.F. Loos**

**Woerden, juli 2008**

# Over veranderen en leren

**Een onderzoek naar de weerstand dan wel veranderingsbereidheid  
ten aanzien van het (leren) werken met ICT in het onderwijs**

**Masterscriptie**

**Master Communicatie, Beleid en Management**

**Universiteit Utrecht**

**Utrechtse School voor Bestuurs- en Organisationswetenschap**

**Student: Emmy van den Berg (studentnummer 3208109)**

**Willem van Naaldwijkstraat 5**

**3442 BT Woerden**

**Docenten: mevr. drs. I.Y.E.van Veenendaal**

**dr. E.F. Loos**

**Woerden, juli 2008**

## VOORWOORD

---

Het is zover! Met het schrijven van dit woord van dank is niet alleen de scriptie voltooid, maar ga ik ook mijn loopbaan als student afronden. Met het behalen van mijn bachelor Communicatiemanagement aan de Hogeschool Utrecht was het studeren voor mij nog niet ten einde en wilde ik nog heel graag een masteropleiding doen. De master Communicatie, Beleid en Management aan de USBO heeft me gebracht wat ik zocht, waardoor nu de tijd rijp is om ervaring in het werkende leven op te gaan doen. Het voelt bijzonder, wat een mijlpaal eigenlijk ook: twintig jaar in de 'schoolbanken'. En hoe vaak heeft de afgelopen tijd niet het 'Emmy heeft geen tijd die zit achter de computer' geklonken. Daar komt nu een eind aan met weer volop mogelijkheden voor leuke dingen met familie en vriendinnen.

Voor u ligt mijn scriptie getiteld 'Over veranderen en leren - een onderzoek naar de weerstand dan wel veranderingsbereidheid ten aanzien van het (leren) werken met ICT in het onderwijs'. Een onderzoek wat ik deels vormgegeven heb binnen de Christelijke Hogeschool Ede. Op deze plaats wil ik dan ook een woord van dank uitspreken naar de mensen van het projectteam 'CHE Online' die mij de mogelijkheid geboden hebben om het onderzoek uit te voeren. Tevens wil ik hierbij alle docenten, opleidingsmanagers en studenten aan de Christelijke Hogeschool Ede die hun medewerking aan mijn onderzoek verleend hebben, bedanken. Zij hebben immers in belangrijke mate input aan het onderzoek geleverd.

In het bijzonder bedank ik ten slotte mijn beide afstudeerbegeleiders aan de USBO, Eugène Loos en Iris van Veenendaal. Eugène, als tweede begeleider, bedankt voor de tijd die je voor me vrijmaakte en je snelle reactie op mijn vragen, al was het in het weekend. Iris, als eerste begeleider, bedankt voor je tijd, het meedenken, je inhoudelijke feedback, het vertrouwen wat je in me gesteld hebt en je positieve woorden die me steeds opnieuw frisse moed gaven om door te gaan. Dank jullie wel!

Het eindresultaat is er, rest mij u veel leesplezier toe te wensen.

Emmy van den Berg  
Woerden, juli 2008

## SAMENVATTING

---

Onder invloed van maatschappelijke en technologische ontwikkelingen zien organisaties zich vandaag de dag veelvuldig voor veranderingen gesteld. Organisatieverandering is dan ook een thema waar menig wetenschapper en verandermanager zich over buigt. De kern van vraagstukken die rondom organisatieveranderingsprocessen spelen, is immers niet alleen het veranderingsproces te voltooien, maar eveneens een verandering in gedrag van mensen teweeg te brengen. Wat dan vereist is, is leren, want veranderen is leren en leren wordt wel gedefinieerd als het veranderen van gedrag. Juist dit inzicht vormt de basis en tevens rode draad van deze scriptie.

Het onderzoek wat ik ten behoeve van mijn scriptie heb uitgevoerd, valt uiteen in literatuuronderzoek en empirisch onderzoek. Voor het empirisch onderzoek geldt dat ik dit binnen de Christelijke Hogeschool Ede (CHE) heb uitgevoerd. De CHE is één van de vele organisaties die zich voor een veranderingsproces gesteld ziet. Vanuit zowel maatschappelijke als technologische ontwikkelingen heeft het zich tot doel gesteld om met behulp van een nieuwe ICT-architectuur ICT een plaats te geven in het onderwijs. Om dit te realiseren heeft de CHE een project in het leven geroepen bestaande uit een portalproject genaamd 'CHEntree' en een ELO-project 'CHE Online'. Voorafgaand aan de implementatie van een elektronische leeromgeving (ELO) speelt binnen het veranderingsproces de fase van 'Awareness ICT in het onderwijs' met als doel dat opleidingen binnen de CHE visie op ICT in het onderwijs ontwikkelen. Doel van het gehele project is om op termijn te komen tot een leeromgeving die binnen de opleidingen gebruikt wordt en een plaats heeft binnen het curriculum. Het werken met een nieuwe, elektronische leeromgeving heeft in eerste plaats gevolgen voor de rol van docenten. Docenten aan de CHE, specifiek die van de opleidingseenheden Verpleegkunde en Mens & Organisatie, hebben dan ook centraal gestaan in het onderzoek. Daarnaast heb ik, om de beleving en visie van docenten in breder perspectief te kunnen plaatsen, eveneens opleidingsmanagers en studenten Verpleegkunde en Mens & Organisatie in het onderzoek betrokken.

Voor het literatuuronderzoek geldt dat ik me met name gericht heb op inzichten rondom organisatieveranderingen (Ten Have en Ten Have, 2004), het lerend vormgeven hiervan (De Caluwé en Vermaak, 2002 en Swieringa en Wierdsma, 2002), inzichten rondom leren (Dixon, 2002 en Argyris, 1996), weerstand bij veranderen (Swieringa en Jansen, 2005 en Van Aken, 2002), maar evengoed ook weerstand rondom leren (Ruijters, 2006), de relatie tussen weerstand en veranderingsbereidheid (Metselaar en Cozijnsen, 1997) en ICT in het hoger onderwijs (Van den Dool en Ten Brummelhuis, 2003, Jörg, Admiraal en Droste, 2001 en Simons, 2002).

De vragen die ik binnen het onderzoek centraal heb gesteld, zijn achtereenvolgens:

- *Welke visie op leren en onderwijzen onderschrijven docenten Verpleegkunde en Mens & Organisatie aan de Christelijke Hogeschool Ede?*
- *Welke leervoorkeuren typeren docenten Verpleegkunde en Mens & Organisatie aan de Christelijke Hogeschool Ede?*
- *Wat zijn voor docenten zowel bevorderende als belemmerende factoren ten aanzien van het (leren) werken met ICT in het onderwijs?*
- *In hoeverre is sprake van weerstand dan wel veranderingsbereidheid onder docenten ten aanzien van het veranderproces om te (leren) werken met ICT in het onderwijs en welke factoren liggen hier met name aan ten grondslag?*
- *Welke rol zien opleidingsmanagers en studenten Verpleegkunde en Mens & Organisatie aan de Christelijke Hogeschool Ede weggelegd voor ICT in het onderwijs?*

Het empirisch onderzoek waarbij ik semi-gestructureerde face-to-face interviews heb afgenomen onder docenten Verpleegkunde en Mens & Organisatie en ten aanzien van hun leervoorkeuren het Situgram van Ruijters heb ingezet, heeft uitgewezen dat deze docenten vooral een ondersteunende rol voor ICT in het onderwijs weggelegd zien. Voor het merendeel van de geïnterviewde docenten geldt dat zij ICT positief ervaren op het moment dat het mogelijkheden voor studenten biedt om het leerproces te ondersteunen, maar zij ICT als belemmerend ervaren op het moment dat het iets van de eigen rol zou gaan overnemen of vervangen en daarmee het fysieke contact met studenten zou verminderen. Vanuit de visie op leren en onderwijzen is door geïnterviewde docenten genoemd dat zij voor zichzelf naast een begeleidende rol eveneens de rol van inhoudsdeskundige weggelegd zien, waarbij eveneens het enthousiasmeren van studenten en het vervullen van een voorbeeldrol veelvuldig genoemd is. Het merendeel van de geïnterviewde docenten heeft dan ook te kennen gegeven in bepaalde mate terughoudend tegenover de komst van een elektronische leeromgeving te staan. De interviews onder zowel docenten als opleidingsmanagers hebben uitgewezen dat er nog onvoldoende beeld is van wat een elektronische leeromgeving is en welke mogelijkheden een dergelijke leeromgeving zou kunnen bieden. Eveneens is door een aantal geïnterviewden de vraag naar de meerwaarde van een elektronische leeromgeving naar voren gebracht. Het collectieve profiel van alle ingevulde Situgrammen heeft naar voren gebracht dat het merendeel van de respondenten 'ontdekken' als leervoorkeur heeft, gevolgd door leervoorkeur 'participeren' op de tweede plaats. Onder beide opleidingsmanagers is een verdeeld beeld ten aanzien van de rol die ICT in het onderwijs zou moeten vervullen naar voren gekomen. De deelnemende studenten aan de focusgroepen ofwel groepsgesprekken hebben laten weten vooral een ondersteunende rol voor ICT in het onderwijs weggelegd te zien.

## INHOUDSOPGAVE

---

<b>Voorwoord</b> .....	<b>4</b>
<b>Samenvatting</b> .....	<b>5</b>
<b>Hoofdstuk 1: Inleiding</b> .....	<b>10</b>
<b>1.1 Achtergrond en aanleiding voor het onderzoek</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Christelijke Hogeschool Ede</b>	<b>11</b>
<b>1.3 Probleemstelling</b>	<b>13</b>
<b>1.4 Relevantie van het onderzoek</b>	<b>14</b>
1.4.1 Maatschappelijke relevantie	14
1.4.2 Wetenschappelijke relevantie	15
<b>1.5 Onderzoeksmethoden</b>	<b>16</b>
1.5.1 Literatuuronderzoek	16
1.5.2 Empirisch onderzoek	17
<b>1.6 Eigen positie als onderzoeker</b>	<b>18</b>
<b>1.7 Leeswijzer</b>	<b>19</b>
<b>Hoofdstuk 2: Literatuurstudie</b> .....	<b>20</b>
<b>2.1 Organisatieverandering</b>	<b>20</b>
2.1.1 Veranderen als proces of resultaat	20
2.1.2 Manieren van denken over veranderen	21
2.1.3 Strategieën voor organisatieverandering	21
2.1.4 Succes- en faalfactoren van organisatieverandering	23
2.1.5 Resumé	24
<b>2.2 Lerend veranderen</b>	<b>24</b>
2.2.1 Het begrip 'leren'	25
2.2.2 Van individueel naar organisationeel leren	25
2.2.3 Collectief leren op verschillende niveaus	26
2.2.4 Belemmeringen in het leren	28
2.2.5 Diversiteit in leren	31
2.2.6 Leervoorkeuren	33
2.2.7 Resumé	34
<b>2.3 Weerstand bij veranderen</b>	<b>35</b>
2.3.1 Naar een positieve kijk op weerstand	35
2.3.2 Soorten weerstand en het waarom ervan	36

2.3.3 Willen, moeten en kunnen veranderen	38
2.3.4 Resumé	41
<b>2.4 ICT in het hoger onderwijs</b>	<b>41</b>
2.4.1 Motieven voor het gebruik van ICT in het onderwijs	42
2.4.2 Visies op leren en onderwijs	43
2.4.3 Verschillende functies van ICT in het onderwijs	44
2.4.4 Meerwaarde van ICT in het onderwijs	45
2.4.5 Veranderende rol van docenten	46
2.4.6 Resumé	47
<b>Hoofdstuk 3: Methodologische verantwoording van het empirisch onderzoek.....</b>	<b>48</b>
<b>3.1 Onderzoekstype</b>	<b>48</b>
3.1.1 Kwalitatief onderzoek	48
3.1.2 Kwalitatief beschrijvend onderzoek	49
<b>3.2 Methoden van onderzoek</b>	<b>49</b>
3.2.1 Semi-gestructureerde (face-to-face) interviews	49
3.2.2 Focusgroepen	50
3.2.3 Het Situgram	51
<b>3.3 Onderzoeksgroep</b>	<b>52</b>
3.3.1 Beschrijving van de steekproef	52
3.3.2 Selectie deelnemers	53
<b>3.4 Procedure</b>	<b>55</b>
3.4.1 Werkwijze voorafgaand aan de interviews	55
3.4.2 Werkwijze tijdens de interviews	56
3.4.3 Aanpak focusgroepen	56
<b>Hoofdstuk 4: Resultaten van het empirisch onderzoek en analyse.....</b>	<b>58</b>
<b>4.1 Resultaten en analyse interviews met docenten</b>	<b>58</b>
4.1.1 Kenmerken van de geïnterviewden en motivatie voor deelname	58
4.1.2 Visie op (het nieuwe) leren en onderwijzen	58
4.1.3 Visie op ICT in het onderwijs en het huidige ICT-gebruik	61
4.1.4 Kansen voor ICT in het onderwijs	62
4.1.5 Belemmerende factoren van/voor ICT in het onderwijs	63
4.1.6 Ervaringen met de huidige leer-/werkomgeving	65
4.1.7 Houding ten aanzien van de komst van een elektronische leeromgeving	67
4.1.8 Verwachte gevolgen voor de invulling van de eigen rol	70
4.1.9 Gevoel al dan niet mee te moeten in de verandering	71
4.1.10 Ervaringen met eerdere veranderingstrajecten binnen de CHE	72



4.1.11 Stimulans om mee te gaan in de verandering	73
4.1.12 Kennisdeling intercollegiaal en de rol van ICT daarin	74
4.1.13 Resumé	75
<b>4.2 Resultaten en analyse leervoorkeuren(test)</b>	<b>76</b>
4.2.1 Profiel leervoorkeuren Situgrammen	76
4.2.2 Voorkeur voor de manier van leren werken met de ELO (vanuit de interviews)	79
4.2.3 Belemmeringen om te leren werken met de elektronische leeromgeving	81
4.2.4 Resumé	82
<b>4.3 Resultaten en analyse interviews met opleidingsmanagers</b>	<b>82</b>
4.3.1 Visie ten aanzien van ICT in het onderwijs (in relatie tot onderwijsvisie)	82
4.3.2 Mogelijkheden voor ICT in het onderwijs en de elektronische leeromgeving	84
4.3.3 Visie op de eigen rol en randvoorwaarden voor het verandertraject	84
4.3.4 Resumé	85
<b>4.4 Resultaten en analyse focusgroepen met studenten</b>	<b>86</b>
4.4.1 Kenmerken van de deelnemers en motivatie voor deelname	86
4.4.2 Beelden bij een elektronische leeromgeving	86
4.4.3 Ervaringen met ICT in het onderwijs en de huidige leeromgeving	87
4.4.4 Kansen voor ICT in het onderwijs en binnen de elektronische leeromgeving	88
4.4.5 Mogelijke belemmeringen van werken met een elektronische leeromgeving	89
4.4.6 Resumé	91
<b>Hoofdstuk 5: Conclusies.....</b>	<b>92</b>
<b>Hoofdstuk 6: Aanbevelingen.....</b>	<b>99</b>
<b>Nawoord.....</b>	<b>102</b>
<b>Literatuur.....</b>	<b>103</b>
<b>Bijlagen.....</b>	<b>106</b>
<b>Bijlage 1: Organisatieschema Christelijke Hogeschool Ede</b>	<b>106</b>
<b>Bijlage 2: Interviewvragen docenten</b>	<b>107</b>
<b>Bijlage 3: Interviewvragen opleidingsmanagers</b>	<b>110</b>
<b>Bijlage 4: Dia's PowerPoint focusgroepen studenten</b>	<b>113</b>
<b>Bijlage 5: Overzicht scores Situgrammen</b>	<b>120</b>

## HOOFDSTUK 1: INLEIDING

---

Dit hoofdstuk vormt de introductie van mijn scriptie. Het geeft inzicht in de achtergrond en aanleiding voor het onderzoek wat ik uitgevoerd heb. Tevens wordt duidelijk binnen welke organisatie ik het empirisch onderzoek verricht heb. Vervolgens staat de vraagstelling van het onderzoek centraal en zal ik de relevantie van het onderzoek beschrijven. Daarna geef ik inzicht in de onderzoeksmethoden. In de paragraaf daaropvolgend geef ik iets weer van mijn positie als onderzoeker. Het hoofdstuk eindigt met een beschrijving van hetgeen in de hierop volgende hoofdstukken volgt.

### 1.1 Achtergrond en aanleiding voor het onderzoek

Organisaties zijn volop in beweging. Juist nu misschien wel meer dan ooit. Onder invloed van velerlei ontwikkelingen die elkaar in rap tempo opvolgen, is het voor organisaties van belang om mee te kunnen. Niet alleen om te volgen in bepaalde ontwikkelingen, maar juist de concurrentie ook voor te blijven. Een scherp oog voor wat er in de omgeving leeft, waar eigen sterkten en zwakten liggen, is geboden. De uitdrukking 'verandering is de enige constante' geeft treffend weer dat organisaties tegenwoordig vrijwel continu moeten veranderen om zich staande te houden. Opvallend gegeven is dan dat nationaal en internationaal onderzoek laat zien dat tegenwoordig zo'n 70% van de verandertrajecten mislukt. (Ten Have en Ten Have, 2004: 68). Belangrijke reden die hiervoor onder andere genoemd wordt, is het werken vanuit een zogenoemde blauwdrukmethode. 'Grofweg komt de ontwerp- of blauwdrukmethode erop neer dat een commissie van lijnmanagers en stafleden, al dan niet ondersteund door adviseurs, eerst een zo goed en volledig mogelijke blauwdruk maakt van de toekomstige gewenste organisatie - in termen van strategie, structuur, systemen en cultuur - en vervolgens op allerlei manieren probeert de betrokken medewerkers te overtuigen van de juistheid van die blauwdruk. Kenmerk van de blauwdrukmethode is dat de verandering gesplitst is in een denk- en een doeproces: een scheiding van reorganisatie en gedragsverandering.' (Wierdsma en Swieringa, 2002: 78-79).

Een dergelijke benadering heeft het gevaar in zich dat na verloop van tijd het reorganisatieproces voltooid is, maar de gedragsverandering uitblijft. Een essentiële vraag is dan ook hoe beide processen - zowel het denk- als doeproces - verenigd kunnen worden, zodat daadwerkelijk een verandering in het handelen van mensen optreedt. Wierdsma en Swieringa (2002) geven met de titel van hun boek *Lerend organiseren - als meer van hetzelfde niet helpt* al aan dat wat hen betreft interessant gedachtegoed ligt op het gebied van leren. Zij definiëren leren als het veranderen van gedrag. 'Doel van gedragsverandering is het realiseren van gedrag dat beter beantwoordt aan het doel van degene die leert en de eisen van de specifieke handelingscontext. Een organisatie manifesteert zich in het

collectieve gedrag van haar leden: het organisatiegedrag. Van een organisatieverandering is sprake als men gezamenlijk dingen anders gaat doen of andere dingen gaat doen: als het organisatiegedrag verandert. Kortom, collectief leren, het leren - en dus veranderen - van organisatiegedrag, staat gelijk aan organisatieverandering.' (Wierdsma en Swieringa, 2002: 35, 46-47).

Wanneer het gaat over organisatieverandering is weerstand bij veranderen een veelgehoord dilemma. Hierbij worden de oorzaken van weerstand meestal gezocht in de organisatieverandering zelf. 'Deze kan bijvoorbeeld voor de betrokkenen een bedreigend karakter hebben. Daarnaast kan de oorzaak van weerstand gelegen zijn in de wijze waarop het veranderingsproces wordt aangestuurd. Een derde bron van weerstand heeft te maken met de betrokkenen zelf. Factoren die hier een rol spelen zijn onder andere de gemiddelde leeftijd van de betrokkenen, ervaringen met voorgaande veranderingsprocessen en de tijd die zij beschikbaar hebben om het veranderingsproces vorm te geven', zo verklaren Metselaar en Cozijnsen. (Metselaar en Cozijnsen, 1997: 10). Waar veelal in mindere mate aandacht voor is, maar wat eveneens een rol van betekenis kan spelen, is weerstand rondom het leren. Vanuit de koppeling tussen veranderen en leren is het evengoed belangrijk oog te hebben voor de manier waarop mensen leren en het leren in organisaties gefaciliteerd wordt. In het boek *Liefde voor leren - over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties* presenteert Ruijters (2006) een taal om de diversiteit in leren bespreekbaar te maken en vanuit uiteenlopende leersituaties het thema weerstand rondom leren te verdiepen. (Ruijters, 2006: 11,12). Deze en aanvullende inzichten die in een volgend hoofdstuk zullen volgen, hebben mij geïnspireerd om ten behoeve van mijn scriptie onderzoek te doen op het vlak van veranderen en leren. Vanuit mijn wens om naast literatuuronderzoek ook daadwerkelijk in een organisatie onderzoek te doen, ben ik in contact gekomen met de Christelijke Hogeschool Ede. De Christelijke Hogeschool Ede is de plaats waar het empirisch onderzoek vorm heeft gekregen.

## **1.2 Christelijke Hogeschool Ede**

De Christelijke Hogeschool Ede (ook wel afgekort als CHE) is één van de vele organisaties die zich vanuit maatschappelijke en technologische ontwikkelingen voor veranderingen gesteld ziet. De afgelopen jaren is binnen de hogeschool volop gewerkt aan organisatie- en onderwijsvernieuwing. De CHE heeft zich ontwikkeld tot hoger onderwijs- en kenniscentrum, een leer- en werkgemeenschap die zich richt op het ontwikkelen en verzorgen van hoogwaardig hoger beroepsonderwijs en het ontwikkelen, delen en toepassen van kennis. (Informatiegids CHE 2007 - 2008: 5). De CHE kent een protestants-christelijke identiteit wat tot uitdrukking komt in de kernwaarden van de hogeschool. De kernwaarden *relatie, inhoud en verantwoordelijkheid* staan centraal in de visie op leren en onderwijs. *Relatie* tot God en met

elkaar, *inhoudelijk* christelijk en hoogwaardig onderwijs en *verantwoordelijkheid* naar de samenleving. De CHE voorziet in een tiental opleidingen verdeeld over zes opleidingseenheden (Verpleegkunde, Educatie, Theologie, Mens & Organisatie, Journalistiek & Communicatie en de Academie voor Sociale Studies). (zie organisatieschema bijlage 1). Op dit moment telt de CHE meer dan 4000 studenten en zijn er ongeveer 400 medewerkers in dienst.

Elke vier jaar presenteert het College van Bestuur de strategische koers van de CHE in het zogenoemd strategisch instellingsplan. In dit plan komt tot uitdrukking wat de strategische doelen en activiteiten zijn waar de komende periode aan gewerkt wordt. *Met vertrouwen verder* zo luidt het strategisch instellingsplan 2008 - 2012. Dit als voortgang en verdieping op het voorafgaande plan (2004 - 2008) onder het motto *Met visie vooruit*. Voor de periode 2008 - 2012 is een zestal strategische speerpunten geformuleerd op het vlak van de organisatie, management van medewerkers en management van middelen die uitmonden in vijf strategische resultaten. Voor mijn onderzoek is het volgende van belang: 'Vanuit de kernwaarden van de CHE werken wij de komende periode aan het optimaal inzetten van ICT in ons onderwijs. Om dit te realiseren gaan visieontwikkeling en het stimuleren van en gebruiken van de nieuwe technologische mogelijkheden hand in hand. We werken aan het hogeschoolbreed invoeren van een nieuwe ICT-architectuur, waarbij rekening wordt gehouden met de beginsituatie en specifieke kansen en mogelijkheden voor iedere academie. Om het primaire proces van de CHE goed te kunnen faciliteren zijn in 2012 de ICT voorzieningen *state-of-the-art*.' (Strategisch Instellingsplan 2008 - 2012: 29, 31).

Door dit doel te formuleren, ziet de CHE zich voor een organisatieveranderingsproces geplaatst. Een veranderingsproces wat langs twee wegen vormgegeven wordt. De eerste is 'Awareness ICT in het onderwijs', de tweede betreft de implementatie van een elektronische leeromgeving (ELO) in het onderwijs. Gedreven door de huidige situatie waarin de gegeven leeromgeving niet meer voldoet en de ontwikkelingen wat betreft de inzet van ICT in het onderwijs nagenoeg stil liggen, is een project in het leven geroepen. Dit project bestaat uit twee deelprojecten, portalproject 'CHEntree' en ELO-project 'CHE Online', waarbij 'CHE Online' staat voor *onderwijs en leren in netwerken*. Waar 'CHEntree' zich richt op het opleveren van een basisvoorziening voor de leeromgeving, betreft 'CHE Online' het gebruik ervan binnen het onderwijs. Binnen het project 'CHE Online' wordt gewerkt aan de hand van een zogenoemde plateauplanning. Concreet wil dat zeggen dat de uitkomsten van een eerste plateau (fase) van invloed zijn op de achtereenvolgende. In die zin moet het realiseren van een eerste plateau een trede vormen op weg naar het eindplateau. In dit kader vormt de gewenste (eind)situatie een wenkend perspectief, maar wordt voor het bereiken van het eindplateau vooraf geen gedetailleerde blauwdruk van het eindresultaat gemaakt. Een

belangrijke doelstelling voor de fase 'Awareness ICT in het onderwijs' is dat opleidingen een visie hebben op ICT in het onderwijs. Het doel van het gehele project is te komen tot een rijke leeromgeving, een leernetwerk ondersteund door ELO-functionaliteiten die opleidingen weten te gebruiken en in te zetten in het curriculum. (Projectopdracht 'CHE Online', 2008).

Ter ondersteuning voor het veranderingsproces heeft de Christelijke Hogeschool Ede een organisatieadviseur met expertise op het vlak van verandermanagement en ICT van organisatieadviesbureau Twynstra Gudde aangetrokken. Deze organisatieadviseur heeft de functie van projectmanager voor zowel het portalproject 'CHEntree' als het ELO-project 'CHE Online'. Vervolgens vervult de informatiemanager aan de CHE de rol van projectleider 'CHEntree' en wordt de projectleiding 'CHE Online' op zich genomen door een docent Psychologie van de Academie voor Sociale Studies in de rol van projectleider en een medewerker Onderwijs & ICT in de rol van assistent projectleider. Binnen dit projectteam van vier personen, wat vervolgens ondersteund wordt door projectcoördinatoren en -medewerkers binnen de verschillende opleidingen, heb ik als onderzoeker een plaats gekregen. De rol die voor mij is weggelegd, is om door middel van onderzoek input te leveren aan de eerste fase van het ELO-project 'CHE Online', namelijk 'Awareness ICT in het onderwijs' en van daaruit zicht te krijgen op de implicaties hiervan ten aanzien van de implementatie van een elektronische leeromgeving. Vanuit de overtuiging dat docenten in eerste plaats van essentieel belang zijn om daadwerkelijk het leren van studenten met de leeromgeving te kunnen ondersteunen, richt ik mij in het onderzoek voornamelijk op docenten. In overleg met het projectteam 'CHE Online' heb ik besloten het onderzoek binnen een tweetal opleidingseenheden te concentreren, namelijk Verpleegkunde en Mens & Organisatie. Om de beleving en visie van docenten ten aanzien van ICT in het onderwijs in perspectief te kunnen plaatsen, zal ik eveneens opleidingsmanagers en studenten in het onderzoek betrekken. Hierbij wil ik overigens benadrukken dat de focus in het onderzoek op de visie van docenten zal liggen en hoe zij het veranderproces ervaren.

### **1.3 Probleemstelling**

De vragen die centraal staan in de scriptie en waar ik vanuit het onderzoek een antwoord op zal formuleren, heb ik onderverdeeld in een vijftal onderzoeksvragen. Van belang is om hierbij aan te geven dat de vijfde onderzoeksvraag een andere doelgroep in zich verenigt dan de eerste vier onderzoeksvragen. Zoals hierboven aangegeven zal ik me in het empirisch onderzoek voornamelijk richten op docenten van de opleidingseenheden Verpleegkunde en Mens & Organisatie. Vandaar ook dat zij centraal staan in het eerste viertal onderzoeksvragen. De vijfde en tevens laatste onderzoeksvraag richt zich op opleidingsmanagers en studenten Verpleegkunde en Mens & Organisatie. Op deze manier wordt het mogelijk om naast de visie van docenten Verpleegkunde en Mens & Organisatie

op ICT in het onderwijs eveneens iets van de beleving ten aanzien hiervan van opleidingsmanagers en studenten aan het licht te brengen. De onderzoeksvragen die ik achtereenvolgens onderscheid, zijn:

Onderzoeksvraag 1:

*Welke visie op leren en onderwijzen onderschrijven docenten Verpleegkunde en Mens & Organisatie aan de Christelijke Hogeschool Ede?*

Onderzoeksvraag 2:

*Welke leervoorkeuren typeren docenten Verpleegkunde en Mens & Organisatie aan de Christelijke Hogeschool Ede?*

Onderzoeksvraag 3:

*Wat zijn voor docenten zowel bevorderende als belemmerende factoren ten aanzien van het (leren) werken met ICT in het onderwijs?*

Onderzoeksvraag 4:

*In hoeverre is sprake van weerstand dan wel veranderingsbereidheid onder docenten ten aanzien van het veranderproces om te (leren) werken met ICT in het onderwijs en welke factoren liggen hier met name aan ten grondslag?*

Onderzoeksvraag 5:

*Welke rol zien opleidingsmanagers en studenten Verpleegkunde en Mens & Organisatie aan de Christelijke Hogeschool Ede weggelegd voor ICT in het onderwijs?*

## **1.4 Relevantie van het onderzoek**

### **1.4.1 Maatschappelijke relevantie**

De afgelopen decennia hebben zowel maatschappelijke als technologische ontwikkelingen ertoe geleid dat onze hedendaagse samenleving zich laat kenmerken als informatie- of kennissamenleving. Informatie en kennis zijn cruciale productiefactoren geworden waarmee meerwaarde en strategisch voordeel behaald kan worden. (Noordegraaf, 2004: 51). Vanuit het gegeven dat veranderingen zich vrijwel continu voordoen in de omgeving waarin organisaties opereren, is kennis ook nodig om op nieuwe ontwikkelingen in te spelen. Ontwikkelingen doen daarmee een beroep op het verander- en tegelijkertijd het leervermogen van organisaties. In het hoger onderwijs komt dit onder andere tot uitdrukking doordat het kabinet, al vanaf de periode van kabinet Balkenende II, ICT-initiatieven in het onderwijs stimuleert. (e-overheid.nl). De toepassing van ICT in het onderwijs heeft gevolgen voor de manier waarop de docent invulling geeft aan zijn rol en vraagt om een verandering

in gedrag, om leren. In dit onderzoek staat de Christelijke Hogeschool Ede als kennisintensieve organisatie, als organisatie van professionals, centraal. Het onderzoek is van belang voor het management van de CHE, omdat het inzicht geeft in de visie van docenten op ICT in het onderwijs. Daarbij toont het aan op welk vlak weerstanden leven, niet alleen ten aanzien van het veranderingsproces *an sich*, maar ook als het gaat om het leren werken met ICT in het onderwijs. Tegelijkertijd geeft het onderzoek hiermee invulling aan voortschrijdende inzichten op het gebied van leren, zowel als het gaat om leerinterventies binnen verandertrajecten als het leren van studenten, waarbij leren meer is dan onderwezen worden. Hiermee is het onderzoek niet alleen relevant voor de CHE, ook andere hoger onderwijsinstellingen die zich voor een dergelijke opdracht gesteld zien, kunnen van de inzichten leren. Daarnaast is het onderzoek relevant voor mensen, zoals managers en adviseurs, die binnen een organisatie voor een veranderingsproces staan waar mogelijkheden liggen om het proces lerend vorm te geven.

#### **1.4.2 Wetenschappelijke relevantie**

Het onderzoek levert een bijdrage aan de inzichten die in de loop der tijd verzameld zijn op het gebied van veranderen en leren. Specifiek gaat het hierbij om inzicht in de factoren die voor docenten Verpleegkunde en Mens & Organisatie aan de CHE een rol spelen om al dan niet positief tegenover het veranderingsproces te staan. Daarbij verschaft het onderzoek inzicht in de leervoorkeuren van deze docenten en brengt het aan het licht in hoeverre deze in relatie staan met de weerstanden ten aanzien van het leren, in dit geval ten aanzien van het leren werken met ICT in het onderwijs. Tevens verleent het onderzoek inzicht in de manier waarop studenten aan de CHE anno 2008 aankijken tegen ICT in het onderwijs. De afgelopen jaren is door de opkomst van nieuwe technologieën en de invloed daarvan op het onderwijs en de mogelijkheden voor onderwijsinnovatie, geschreven over studenten als behorend tot de zogenoemde netgeneratie. De publicatie 'Leren van jongeren - een literatuuronderzoek naar nieuwe geletterdheid' van Veen en Jacobs (2005) geeft hier onder andere blijk van. Iets van andere aard, maar eveneens van belang om de relevantie van het onderzoek te duiden, is de plaats die het onderzoek inneemt binnen het vakgebied waar ik als student aan de Utrechtse School voor Bestuurs- en Organisationswetenschap (USBO) voor opgeleid ben. De USBO heeft als academisch kenniscentrum de focus op organisaties met een publieke functie. Organisaties die zich vanuit ontwikkelingen voor veranderingen gesteld zien, waarbij het van belang is om zo goed mogelijk op veranderingen in te spelen. Het thema veranderen en leren is een thema wat aan elk van de drie kernwoorden van de master Communicatie, Beleid en Management raakt. De kwaliteit van de communicatie, het beleid en management zijn immers alledrie van invloed op het al dan niet welslagen van een organisatieveranderingsproces.

## 1.5 Onderzoeksmethoden

Om genoemde onderzoeksvragen invulling te geven en uiteindelijk te kunnen beantwoorden, ga ik voorafgaand aan het empirisch onderzoek literatuuronderzoek doen. In deze paragraaf zal ik beide methoden, elk in een afzonderlijke subparagraaf, nader toelichten.

### 1.5.1 Literatuuronderzoek

Voor het literatuuronderzoek geldt dat ik me allereerst zal concentreren op literatuur ten aanzien van organisatieveranderingsprocessen. Specifiek gaat het me hierbij om de verschillende mogelijkheden om een veranderingsproces vorm te geven en gedachten die daaraan ten grondslag liggen over hoe mensen veranderen, welke plaats het lerend veranderen hierin inneemt en wil ik op zoek gaan naar hetgeen geschreven is over succes- en faalfactoren van organisatieveranderingsprocessen. Hiervoor wil ik gebruikmaken van:

- *Het boek Verandering - over het doordacht werken aan de organisatie* van Ten Have en Ten Have (2004);
- *Leren Veranderen - een handboek voor de veranderkundige* van De Caluwé en Vermaak (2002);
- *Lerend organiseren - als meer van hetzelfde niet helpt* van Wierdsma en Swieringa (2002).

Eveneens wil ik het boek van Wierdsma en Swieringa gebruiken om de samenhang tussen veranderen en leren verder te verdiepen. Vanuit het gedachtegoed van Wierdsma en Swieringa dat pas sprake is van organisatieverandering als ook het gedrag van mensen daadwerkelijk verandert, als er collectief geleerd wordt, wil ik eveneens in de literatuur onderzoek doen naar het wezen van leren, specifiek ook organisationeel leren en het kenmerkende van de manier waarop een organisatie van professionals leert. Naast Wierdsma en Swieringa wil ik hiervoor gebruikmaken van:

- *De organisatie-leercyclus – hoe we effectief kunnen leren* van Dixon (2002);
- *Organizational learning: a theory of action perspective* van Argyris en Schon (1978);
- *Leren in en door organisaties – het hanteerbaar maken van kennis* van Argyris (1996).

Ten aanzien van weerstand dan wel veranderingsbereidheid wil ik onderzoeken hoe beide begrippen zich tot elkaar verhouden en welke soorten weerstand te onderscheiden zijn en welke factoren aan weerstand dan wel veranderingsbereidheid ten grondslag liggen. Voor weerstand bij veranderen wil ik gebruikmaken van:

- *Gedoe komt er toch – zin en onzin over organisatieverandering* van Swieringa en Jansen (2005);
- *Van weerstand naar veranderingsbereidheid* van Metselaar en Cozijnsen (1997);
- *Strategievorming en organisatiestructurering* van Van Aken (2002).



Vanuit de koppeling tussen veranderen en leren en van daaruit ook niet alleen de aandacht voor weerstand bij veranderen, maar voor ook weerstand rondom het leren, zal ik gebruikmaken van *Liefde voor leren – over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties* van Ruijters (2006). Dit boek zal eveneens als leidraad dienen om vast te kunnen stellen welke leervoorkeuren te onderscheiden zijn. Tevens zal ik diverse publicaties raadplegen over het thema ICT in het onderwijs. Hierbij richt ik me met name op de motieven voor het gebruik van ICT in het onderwijs, de verschillende visies op leren en onderwijzen die mogelijk iets zeggen over de rol die men voor ICT weggelegd ziet en wat het leren werken met ICT in het onderwijs aan verandering teweegbrengt voor de rol van docenten. Hiervoor wil ik onder andere gebruikmaken van:

- ‘Compileren van kennis voor ICT-rijk leren’ van Van den Dool en Ten Brummelhuis (2003);
- ‘Onderwijsoriëntaties en het gebruik van elektronische leeromgevingen’ van Jörg, Admiraal en Droste (2001);
- ‘Digitale didactiek: hoe (kunnen) academici leren ICT te gebruiken in hun onderwijs’ van Simons (2002).

### **1.5.2 Empirisch onderzoek**

Ten aanzien van het empirisch onderzoek heb ik ervoor gekozen om kwalitatief onderzoek te gaan verrichten. Onderzoek wat zal plaatsvinden binnen twee opleidingseenheden binnen de CHE, Verpleegkunde en Mens & Organisatie. De opleidingseenheid Verpleegkunde bestaat uit de opleiding Verpleegkunde, Mens & Organisatie heeft de opleidingen Management, Economie & Recht en Personeel & Arbeid in zich. De focus zal binnen het onderzoek op de docenten van beide opleidingseenheden komen te liggen. De docenten vormen de doelgroep waarvan het met het oog op het slagen van het veranderingsproces in de eerste plaats van belang is dat zij (leren) werken met een elektronische leeromgeving. Op basis van het aantal docenten per opleidingseenheid heb ik ervoor gekozen om een derde aan docenten te gaan interviewen. De methode die ik daarbij zal toepassen betreft het afnemen van face-to-face, semi-gestructureerde interviews voor de duur van een uur. Ten aanzien van de leervoorkeuren van docenten Verpleegkunde en Mens & Organisatie ga ik in het onderzoek gebruikmaken van het Situgram, ontwikkeld door Ruijters. Dit Situgram, ook wel leervoorkeurentest genoemd, wil ik docenten voorafgaand aan het interview via e-mail voorleggen waarna ik de reflectie op de ingevulde test tijdens de interviews plaats zal laten vinden.

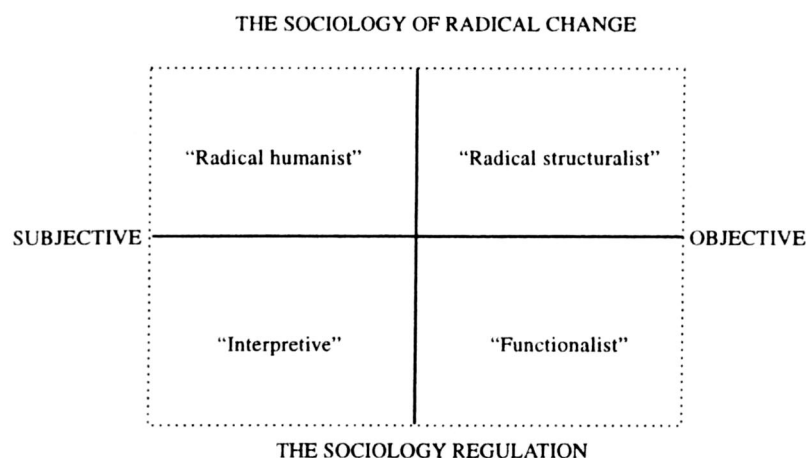
Om de beleving en visie van docenten ten aanzien van ICT in het onderwijs in breder perspectief te kunnen plaatsen, zal ik eveneens beide opleidingsmanagers interviewen. Dit betreft evenals onder docenten face-to-face, semi-gestructureerde interviews. Voor studenten Verpleegkunde en Mens & Organisatie ga ik een tweetal groepsinterviews/-

gesprekken organiseren, ook wel zogenaamde focusgroepen genoemd. Hierbij gaat het om één focusgroep waarin studenten Verpleegkunde zullen participeren en een focusgroep bestaande uit studenten Management, Economie & Recht en Personeel & Arbeid. Voor de verantwoording van de keuze voor kwalitatief onderzoek en de methoden van onderzoek binnen het empirisch onderzoek verwijs ik naar hoofdstuk 3.

## 1.6 Eigen positie als onderzoeker

Op deze plaats wil ik eveneens iets weergeven van mijn eigen veronderstellingen die mede van invloed zijn op de keuze voor het uitvoeren van kwalitatief onderzoek. Eigen aannames die ik hierbij van belang acht om te expliciteren om enerzijds iets te weerspiegelen van mijn visie op de werkelijkheid en de aard van het onderzoek. Burrell en Morgan (1979) hebben een model ontwikkeld (zie figuur II) waarin zij vier paradigma's onderscheiden die verschillende benaderingen binnen de sociale wetenschap representeren. Deze vier paradigma's hebben een positie binnen twee verschillende dimensies die Burrell en Morgan onderscheiden en op de horizontale respectievelijk verticale as in het model geplaatst hebben. Over deze twee dimensies zeggen Burrell en Morgan het volgende: 'It has been suggested that assumptions about the nature of science can be thought of in terms of what we call the subjective-objective dimension and assumptions about the nature of society in terms of a regulation-radical change dimension.' (Burrell en Morgan, 1979 in Frost, Lewin & Daft, 2000: 107). Vervolgens komen zij vanuit de genoemde dimensies tot de vier paradigma's. 'Taken together, they define four distinct sociological paradigms which can be utilised for the analysis of a wide range of social theories. The relationship between these paradigms which we label 'radical humanist', 'radical structuralist', 'interpretive' and 'functionalist', is illustrated (...).' (Burrell en Morgan, 1979 in Frost et al., 2000: 108-109).

Figuur II: Two dimensions: Four Paradigms van Burrell en Morgan, 1979 (uit Frost et al., 2000: 109).



Burrell en Morgan onderstrepen met de vier paradigma's de diversiteit in zienswijzen op de werkelijkheid voortkomend uit verschillen in aannames behorend bij iemands overtuiging ten aanzien van de aard van wetenschap en het wezen van de maatschappij.

Het model in ogenschouw genomen, kan ik zeggen dat ik mijzelf als onderzoeker en het onderzoek wat ik ga uitvoeren, positioneer in het kwadrant linksonder, 'the interpretive paradigm'. Persoonlijk voel ik me binnen de wetenschapsfilosofie meer aangetrokken tot het constructivisme dan het positivisme. Met name in mijn masteropleiding heb ik rondom verschillende thema's de bekrachtiging van het uitgangspunt dat mensen samen een sociale werkelijkheid construeren ervaren wat me tegelijkertijd de beperkingen van objectiviteit heeft laten zien. In mijn onderzoek zal vooral de belevingswereld van docenten, opleidingsmanagers en studenten centraal staan, van waaruit ook ik als onderzoeker een beeld creëer. Burrell en Morgan: 'The interpretive paradigm is informed by a concern to understand the world as it is, to understand the fundamental nature of the social world at the level of subjective experience. It sees the social world as an emergent social process which is created by the individuals concerned.' (Burrell en Morgan, 1979 in Frost et al., 2000: 114). Naast 'subjectiviteit' wordt het interpretatieve paradigma eveneens gevormd door 'the sociology regulation' in plaats van 'the sociology of radical change'. Dit aspect komt in mijn onderzoek met name tot uitdrukking in het feit dat ik binnen de huidige kaders onderzoek zal doen. Hiermee wil ik aangeven dat ik mij bijvoorbeeld niet ten doel stel om de hogeschool als instituut *an sich* om onderwijs te genieten ter discussie te stellen. Van hieruit past het onderzoek dan ook meer in de richting van regulatie dan dat het fundamentele verandering binnen de maatschappij tot doel zou hebben.

## **1.7 Leeswijzer**

De opbouw van de scriptie is als volgt. In het hierop volgende hoofdstuk, hoofdstuk 2, geef ik de literatuurstudie naar veranderen en leren, weerstand bij organisatieveranderingsprocessen, weerstand rondom leren en ICT in het hoger onderwijs weer. Vervolgens staat in hoofdstuk 3 de methodologische verantwoording van het empirisch onderzoek centraal. Hoofdstuk 4 beslaat de resultaten van het empirisch onderzoek en de analyse daarvan. Dit hoofdstuk bestaat zowel uit de analyse van de belangrijkste uitkomsten van de individuele interviews met docenten en opleidingsmanagers als die van de focusgroepen. In hoofdstuk 5 geef ik de conclusies van het onderzoek. In dit hoofdstuk beantwoord ik eveneens de onderzoeksvragen. In hoofdstuk 6 presenteer ik ten slotte de aanbevelingen.

## HOOFDSTUK 2: LITERAATUURSTUDIE

---

In dit hoofdstuk staat de literatuurstudie centraal. Hierin schets ik een beeld van hetgeen in de literatuur gezegd wordt over veranderen en leren. Hoe de beide begrippen zich tot elkaar verhouden en welke inzichten hierover bestaan die van waarde zijn voor het onderzoek. Allereerst gaat het in dit hoofdstuk over organisatieveranderingsprocessen en de plaats die lerend veranderen inneemt binnen de verschillende mogelijkheden om een verandertraject vorm te geven. Tevens noem ik hierbij de succes- en faalfactoren van organisatieverandering. Vervolgens staat leren centraal, hoe organisaties leren, op welke niveaus geleerd kan worden, wat belemmeringen in het leren zijn en welke leervoorkeuren onderscheiden kunnen worden. Vervolgens zal ik het thema weerstand bij veranderen bespreken, waarbij ik aangeef hoe weerstand en veranderingsbereidheid in relatie tot elkaar staan en welke factoren aan beide ten grondslag liggen. Naast weerstand bij veranderen geef ik eveneens inzicht in weerstand rondom leren. De laatste paragraaf binnen dit hoofdstuk beslaat ICT in het hoger onderwijs. Hierbij zal ik onder andere aangeven wat de motieven zijn voor het gebruik van ICT in het onderwijs, welke functies ICT kan vervullen en wat het werken met ICT in het onderwijs voor implicaties heeft voor de rol van docenten.

### 2.1 Organisatieverandering

Deze paragraaf gaat over verandering in organisaties. Daarbij heb ik in eerste instantie vooral gezocht naar literatuur die me op weg kon helpen om het onderzoek invulling te geven. Vanuit de eerste gesprekken in Ede heb ik ideeën gegenereerd over wat gezien de aard van de organisatie, het veranderingsproces en voorspellingen over reacties ten aanzien van de verandering passend zou kunnen zijn. In deze paragraaf wil ik beginnen met het staven van deze gedachten aan de literatuur. Gedachten over onder andere de mogelijkheden om het veranderproces lerend vorm te geven en wat het betekent als een organisatieveranderingsproces er niet één is die op het eerste oog onvermijdelijk lijkt zoals bij een reorganisatie of voortkomend uit financiële problemen het geval zou kunnen zijn.

#### 2.1.1 *Veranderen als proces of resultaat*

De Caluwé en Vermaak (2002) geven aan dat het woord veranderen vaak als containerbegrip gebruikt wordt. Hiermee wijzen zij op de verschillende betekenissen die het woord kan hebben. Enerzijds verwijst veranderen naar het proces als zijnde de overgang van de ene situatie naar een andere. Hierbij gaat het dan om de weg die afgelegd wordt om van de huidige naar een toekomstige situatie te komen. 'Dat zie je in zinsneden als: 'De verandering is nog bezig', 'We zijn het gebouw aan het veranderen', 'Piet verandert'.' (De Caluwé en Vermaak, 2002: 43). Anderzijds wordt het woord veranderen gebruikt om het resultaat aan te duiden. Dan is er sprake van verandering als de einduitkomst bereikt is. De

Caluwé en Vermaak: 'Dat zie je in zinsneden als: 'Deze verandering is duidelijk zichtbaar', 'Het gebouw is heel erg veranderd', 'Piet is heel erg veranderd'. (De Caluwé en Vermaak, 2002: 43).

### **2.1.2 Manieren van denken over veranderen**

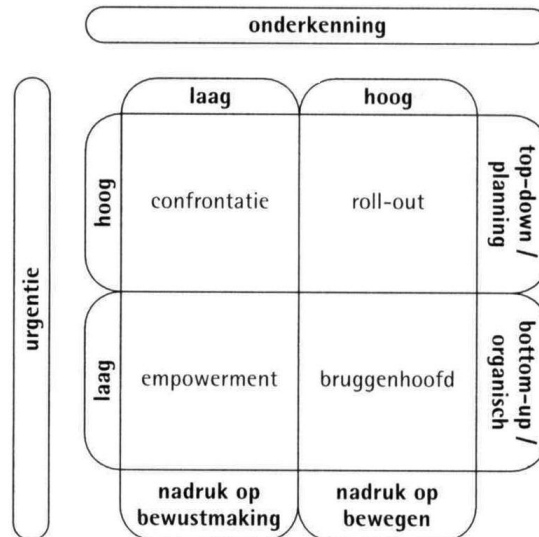
De Caluwé en Vermaak hebben de betekenis van het woord veranderen verder verdiept door eveneens de vraag te stellen waarom en hoe mensen veranderen. Van daaruit onderscheiden zij een vijftal manieren van denken over veranderen, waarbij elk gedachtegoed een kleur heeft gekregen. Achtereenvolgens zijn dat geeldruk-, blauwdruk-, rooddruk-, groendruk en witdrukdenken. Deze uiteenlopende denkwijzen vormen inhoudelijk gezien een handvat om een veranderingstraject vorm te geven. Bij geeldrukdenken wordt veranderen vooral gezien als machtsspel. In het veranderingsproces ligt de nadruk op coalitievorming, gaat het erom weet te hebben van de verschillende belangen van mensen en hen te verleiden of te dwingen tot een bepaalde overtuiging. Blauwdrukdenken vervolgens gaat uit van de gedachte dat mensen veranderen als hen vooraf in detail bekend wordt gemaakt wat het eindresultaat van de verandering zal zijn. De blauwdruk staat in dit geval voor het ontwerp van de einduitkomst van het proces, waarbij het er gedurende het proces om gaat mensen te overtuigen van de geschiktheid van deze blauwdruk. Voor rooddrukdenken geldt het idee dat mensen veranderen als ze beloofd of gestraft worden. 'Veranderen is hier in sterke mate een ruilexercitie. Voor wat, hoort wat. De mens moet worden beïnvloed, verleid en uitgelokt.' (De Caluwé en Vermaak, 2002: 46). Groendrukdenken wil zeggen dat het er bij veranderen om gaat dat mensen kunnen groeien. 'Groeien zoals in het groen van de natuur', aldus De Caluwé en Vermaak. In deze denkwijze wordt ervan uitgegaan dat veranderen en leren samen gaan en mensen zich al lerend andere manieren van doen eigen maken. Witdrukdenken tenslotte gaat uit van het denkbeeld dat alles in verandering is, dat veranderingen autonoom plaatsvinden en niet of nauwelijks te sturen zijn. 'Bij witdrukdenken ligt het ideaal in de spontane evolutie. In 'toevallig' veranderen en leren.' (De Caluwé en Vermaak, 2002: 59).

### **2.1.3 Strategieën voor organisatieverandering**

Alberdingk Thijm & Jansen (1996) hebben een model ontwikkeld (zie figuur III) waarin zij een viertal strategieën voor organisatieverandering onderscheiden. Met dit model bekrachtigen zij de visie dat een succesvolle veranderstrategie afgestemd dient te worden op de doelstelling van de verandering en de situatie waarin de verandering plaatsvindt. Concreet laten zij dit tot uitdrukking komen door de mate van urgentie af te zetten tegen de mate van onderkenning. Het eerstgenoemde aspect beslaat de hoeveelheid tijd die er is om te veranderen, de mate van onderkenning gaat over de mate waarin mensen in de organisatie zich al dan niet bewust zijn dat er veranderd moet worden en ook bereid zijn te veranderen.

De vier strategieën voor verandering die achtereenvolgens ontstaan, zijn de confrontatiestrategie, de roll-out-strategie, de empowerment-strategie en bruggenhoofdstrategie.

Figuur III: veranderstrategieën van Alberdingk Thijm & Jansen, 1996 (uit Ten Have en Ten Have, 2004: 98).



Wanneer de mate van urgentie hoog is en de mate van onderkenning laag, is de druk om te veranderen groot. Alberdingk Thijm & Jansen geven aan dat in deze situatie de organisatie er niet goed voorstaat. 'De pijn wordt opgevoerd om de noodzaak tot veranderen te forceren. Probleemdefinitie en oplossingsrichtingen worden top-down neergezet.'

(Alberdingk Thijm & Jansen, 1996 in Ten Have en Ten Have, 2004: 98). Bij de roll-out-strategie is zowel de mate van urgentie als de mate van onderkenning hoog. De organisatie staat er ook hier niet goed voor, maar de medewerkers zijn zich in deze situatie wel bewust van de noodzaak tot veranderen en accepteren ook dat er veranderd moet worden. Wanneer de mate van urgentie en de mate van onderkenning beide laag zijn, adviseren Alberdingk Thijm & Jansen de empowerment-strategie. In deze situatie gaat het relatief goed met de organisatie, is het op het eerste oog geen directe vereiste om te veranderen, maar is het de top van de organisatie die mogelijkheden ziet voor ontwikkeling. Om dit te laten slagen, gaat het er binnen deze strategie om om een zogenoemde bottom-up-beweging tot stand te brengen. Om mensen een lonkend perspectief te verschaffen. Op het moment dat de mate van urgentie laag is, maar de mate van onderkenning hoog, is de bruggenhoofdstrategie gepast. Kenmerkend voor dit veranderingsproces is dat het plaatsvindt in een organisatie waar het eveneens relatief goed gaat en mensen in de organisatie zich laten kenschetsen door hun gedrevenheid en hoge mate van intrinsieke motivatie om te veranderen.

Interessant is vervolgens de toevoeging dat de mate van urgentie niet enkel uiteenvalt in hoog of laag, maar eveneens doorvertaald wordt naar, in het eerste geval een top-down

benadering en in het andere een bottom-up-beweging. Evenzo de verdieping voor de mate van onderkenning, waarbij laag versus hoog doorwerken in de nadruk op bewustmaking respectievelijk de nadruk op bewegen.

#### **2.1.4 Succes- en faalfactoren van organisatieverandering**

In *Het boek Verandering - over het doordacht werken aan de organisatie* van Ten Have en Ten Have wordt inzicht geboden in het wezen van organisatieverandering. Het boek stoelt op ervaringen en inzichten van vijftien hoogleraren op het vlak van management, organisatie en verandering. Deze leermeesters komen in het boek aan het woord en vormen op deze manier gezamenlijk een rijke inspiratiebron voor visie op succes- en faalfactoren van organisatieverandering. In deze subparagraaf presenteer ik iets van het gedachtegoed wat ik in het bijzonder van betekenis acht, enerzijds voor begrip van de aard van organisatieverandering, anderzijds om als toetssteen te kunnen hanteren binnen het empirisch onderzoek. Hoogleraar Organiseerkunde, Van Aken, verwoordt: 'De kern van goed verandermanagement is het vermogen van veranderaars om zich in te leven in wat een verandering gaat betekenen voor belanghebbenden. Veranderaars, of dat nu managers, teams of externe adviseurs zijn, moeten de impact en het belang van een verandering kunnen inschatten. Aan hen de taak van elke belanghebbende een betrokkene te maken.' (Van Aken, in Ten Have en Ten Have, 2004: 71). 'Belanghebbenden, medewerkers, moeten loskomen van oude situaties en de ontwerpen voor nieuwe situaties voor zichzelf als het ware weer herontwerpen. Van Aken: 'Zij moeten daarmee actief aan de slag. Dat vereist een nieuwe manier van denken en nieuwe gedragingen. Medewerkers zullen zelf de consequenties van een verandering voor hun werk en interacties met collega's moeten vertalen en invullen.' (Ten Have en Ten Have, 2004: 71).

In aansluiting hierop past de overtuiging van hoogleraar Organiseren en Co-creëren, Wierdsma. Hij zegt: 'Mensen refereren via taal altijd aan hun eigen mentale modellen en concepten, geven zelf betekenis aan informatie die ze krijgen. Veranderingen krijgen daarom pas duurzaam betekenis voor mensen als ze zelf hebben geworsteld met en betrokken zijn geweest bij de veranderproblematiek, dus onderdeel zijn geweest van het proces van creatie van een nieuwe betekenis die een verandering met zich meebrengt.' (Wierdsma, in Ten Have en Ten Have, 2004: 135). '(Maar) verandermanagers denken nog te gemakkelijk dat wanneer een systeem of structuur binnen een organisatie verandert, het gedrag van medewerkers vanzelf mee verandert. Hun energie gaat dan zitten in het implementeren van die structuren en systemen en het uitleggen en opleggen daarvan.' (Wierdsma, in Ten Have en Ten Have, 2004: 140). Hoogleraar Organisatieleer en -verandering, Strikwerda, benadrukt het belang van openheid in het veranderingsproces. 'Als het waarom van een organisatieverandering onduidelijk blijft, creëert dat angst in het

veranderingsproces. Werknemers willen van hun baas gewoon weten waarom er moet worden veranderd, wat de noodzaak of aanleiding is. Ook willen ze weten wat het uiteindelijke doel is van die verandering, wat ermee bereikt moet worden. Want als ze het waarom echt inzien, dan pas komt bij mensen de benodigde energie vrij om nieuw, creatief gedrag te vertonen', aldus Strikwerda. (Strikwerda, in Ten Have en Ten Have, 2004: 81).

Wat doorklinkt, is het inzicht dat gedrag een cruciale factor is voor organisatieverandering. Uit onderzoek van Ghoshal en Bartlett (1996) naar succesfactoren van veranderingsprocessen komt dit eveneens treffend naar voren in een resultante als: 'Gedragsverandering is de drijvende kracht achter in plaats van het resultaat van een transformatie.' (Ten Have en Ten Have, 2004: 105).

### **2.1.5 Resumé**

In deze eerste paragraaf heb ik vooral geprobeerd begrippen in hun context te laten zien. Om te laten zien welke plaats ideeën in het geheel innemen. Om van hieruit ook iets door te laten klinken van het waarom van de door mij ingeslagen weg. Met de situatie van het organisatieveranderingsproces binnen de Christelijke Hogeschool Ede voor ogen zetten de geschetste theorieën de koers kracht bij. De koers om de focus vooral te richten op het proces van veranderen en het geloof in de denkwijze dat veranderen en leren samen gaan. Vervolgens het inzicht dat een situatie waarin de mate van urgentie en de mate van onderkenning beide laag zijn dat iets met het veranderingsproces doet. Dat de nadruk in een dergelijk proces in eerste instantie ligt op bewustmaking ('awareness') en vooral betrokkenheid van medewerkers zelf van belang is. Ook het inzicht dat om echt een verandering tot stand te brengen een verandering in gedrag vereist is. In die zin vervult deze paragraaf de basis voor het vervolg. De volgende paragrafen dienen als verdieping, vormen onder andere een zoektocht naar antwoorden op de vraag hoe mensen individueel en organisaties als geheel tot gedragsverandering kunnen komen.

## **2.2 Lerend veranderen**

In deze paragraaf staat leren centraal. Leren als concept om tot verandering in gedrag te komen. Hierbij wil ik van start gaan met een verdieping op het begrip leren. Vervolgens geef ik aan wanneer er sprake is van organisationeel leren en op welke wijze het begrip leer- of verandervermogen hiermee verband houdt. Daarna zal ik verschillende niveaus die in het leren te onderkennen zijn, beschrijven. Van hieruit geef ik weer wat belemmeringen in het leren zijn, wat tegenhoudt om als organisatie op meer diepgaande manieren te leren en ook het eigen leren te leren ontwikkelen. Hierbij laat ik eveneens een typering voor de manier van leren van organisaties van professionals van Wierdsma en Swieringa (2002), namelijk de 'doorlerende organisatie', de revue passeren. Vervolgens staat diversiteit in leren centraal.



Hierbij wil ik vooral inzicht bieden in een ontwikkelde taal die helpt om perspectieven op leren te duiden. Ik richt de aandacht vooral op het perspectief van de context van waaruit leervoorkeuren van mensen te onderscheiden zijn. In de laatste subparagraaf noem ik de leervoorkeuren en zal ik inhoudelijk weergeven wat elke voorkeur beslaat.

### **2.2.1 Het begrip 'leren'**

Wierdsma en Swieringa (2002) vormen met hun boek *Lerend organiseren - als meer van hetzelfde niet helpt* een inspiratiebron op het vlak van veranderen en leren. In hun boek staat het veranderen van organisaties centraal, waarbij zij de mensen in organisaties als leidend beschouwen om organisatieveranderingen te realiseren. 'Mensen maken de organisatie en veranderen haar, en niet omgekeerd. Organisatieverandering begint daarom volgens ons bij voorkeur met gezamenlijke gedragsverandering: met *leren*.' (Wierdsma en Swieringa, 2002: 6, 7). 'Leren is het *veranderen van gedrag*', aldus Wierdsma en Swieringa. Beiden laten weten dat het leren vooral tot uitdrukking komt in iemands handelen. In het boek nemen zij dan ook stelling in tegen het idee dat leren enkel het vermeerderen van kennis is. Wierdsma en Swieringa geven aan dat het leren tot uitdrukking komt in gedrag, dat dus niet alleen is wat iemand weet, maar wat iemand op basis van zowel kennis, ervaring, vaardigheden als attitude doet. (Wierdsma en Swieringa, 2002: 35). Dixon (2002) verdiept het begrip leren door, evenals De Caluwé en Vermaak bij veranderen doen, de verschillende betekenissen van het begrip te expliciteren. Ook zij onderscheidt proces en resultaat. Dixon illustreert dit door leren als proces te benoemen als het verwerven van nieuwe inzichten ofwel het veranderen van bestaande tegenover leren als resultaat wat voor haar zoveel wil zeggen als leren gelijkstellen aan kennis. Bij laatstgenoemde is leren dan de uitkomst van het streven naar kennisverwerving. Dixon zegt in *De organisatie-leercyclus - hoe we collectief kunnen leren* hierover: 'Een belangrijk uitgangspunt van dit boek is dat leren bestaat uit het geven en opnieuw geven van betekenis, wat als zodanig een dynamisch proces is. Verzamelde kennis is daarom minder belangrijk dan de processen die nodig zijn om voortdurend kennis te scheppen of te herzien.' (Dixon, 2002: 18). Dixon geeft hierbij aan dat het de geïnterpreteerde betekenis is die voor mensen in de organisatie leidt tot handelen. In wezen dus een nieuw gecreëerde werkelijkheid die helpt het handelen te veranderen.

### **2.2.2 Van individueel naar organisationeel leren**

Om te kunnen spreken van een organisatieverandering is het van belang dat mensen in de organisatie niet alleen zelf leren, maar de organisatie als geheel leert. Wierdsma en Swieringa vertalen het als volgt: 'Een organisatie leert pas als iemand niet alleen zijn individuele taak beter uitvoert, maar als gevolg daarvan ook andere leden van de organisatie anders gaan functioneren. Van het leren van organisatiegedrag is pas sprake als een gedragsverandering van het ene individu effect heeft op het gedrag van andere individuen. Het veranderen van

organisatiegedrag is een collectief leerproces.' (Wierdsma en Swieringa, 2002: 45). Interessant daarbij is dat Wierdsma en Swieringa expliciet noemen dat het opbouwen van collectieve bekwaamheid op zichzelf ook een leerproces is. In die zin dus geen optelsom van individuele bekwaamheden, maar iets om bewust aan te werken. 'Het kost tijd en training om op elkaar ingespeeld te raken', aldus Wierdsma en Swieringa. Hiermee wordt een beroep gedaan op samenwerking. Samenwerking met als doel ook met en van elkaar te leren. De collectieve bekwaamheid van mensen in de organisatie zegt iets over het leervermogen van de organisatie. 'Het lerend vermogen van een organisatie, het verandervermogen, is het vermogen van mensen om samen patronen van handelen en denken te veranderen', zo verklaren Wierdsma en Swieringa. (Wierdsma en Swieringa, 2002: 173).

Argyris (1996) begint zijn boek *Leren in en door organisaties* door te zeggen dat leervermogen iets is dat alle organisaties zullen moeten ontwikkelen. 'De gedachte hierachter is dat hoe beter een organisatie leert, des te groter de kans is dat ze fouten zal kunnen opsporen en herstellen en ook dat ze zal kunnen onderkennen waar en wanneer ze daar niet toe in staat is. En hoe effectiever een organisatie leert, des te waarschijnlijker is het dat ze zich innovatief kan opstellen dan wel de beperkingen van haar vernieuwend vermogen kan onderkennen. Dit leren wordt in dit boek 'organisatieleren' of 'organisatorisch leren' genoemd.' (Argyris, 1996: 11). Dixon definieert organisationeel leren als: 'het welbewuste gebruik van leerprocessen op individueel, groeps- en systeemniveau, teneinde de organisatie voortdurend te transformeren in een richting die voor haar belanghebbenden steeds bevredigender wordt.' (Dixon, 2002: 17). Daaraan voegt zij toe: 'Organisationeel leren zoals ik deze term gebruik, is het proces dat de organisatie hanteert om nieuwe inzichten op te doen of bestaande inzichten te corrigeren; het slaat dus niet op de verzamelde kennis van de organisatie.' (Dixon, 2002: 18). Deze verschillende interpretaties van het wezen van organisatieleren laten al iets doorklinken van de niveaus die in het leren te onderscheiden zijn. Waar Argyris het heeft over het signaleren van en anticiperen op tekortkomingen, zou je kunnen zeggen dat Dixon door te spreken over het opdoen van andere zienswijzen een ander niveau van leren appelleert.

### **2.2.3 Collectief leren op verschillende niveaus**

Wierdsma en Swieringa onderscheiden in *Lerend organiseren - als meer van hetzelfde niet helpt* een drietal niveaus waarop geleerd kan worden, die zij betitelen als enkelslag, dubbelslag en drieslag leren. Waar het hierbij om gaat, is om aan te geven op welk vlak geleerd wordt, dus ook om te duiden op welk vlak de verandering zich voordoet. 'Van enkelslag leren is sprake als collectief leren leidt tot verandering van de bestaande regels', verklaren Wierdsma en Swieringa. (Wierdsma en Swieringa, 2002: 48). Regels vormen in die zin richtsnoeren voor gewenst gedrag. Wierdsma en Swieringa benadrukken dat deze zowel

expliciet als impliciet kunnen zijn. Expliciet bijvoorbeeld in de vorm van procedures of bepaalde werkwijzen, voorschriften die je in een handboek zou kunnen vinden. Impliciet veel meer in de betekenis van de regels die als het ware tussen de regels door aan het licht komen. Regels die je leert kennen door onderdeel van de organisatie uit te maken, af te leiden uit wat mensen vertellen of de dingen die spreken uit het non-verbale gedrag van mensen. Wanneer leren plaatsvindt op het niveau van de regels gaat het volgens Wierdsma en Swieringa over moeten en mogen binnen de gestelde kaders. 'De gedrags- en regelveranderingen liggen op het niveau van beter van hetzelfde.' (Wierdsma en Swieringa, 2002: 49). Enkelslag leren wordt in dit verband dan ook wel aangeduid als verbeteren. Verbeteren omdat er gezocht wordt naar mogelijkheden die gebreken helpen te verhelpen.

Wanneer het leren in organisaties dieper gaat, komen ook de aan de regels ten grondslag liggende denkwijzen aan bod. Op dat moment is volgens Wierdsma en Swieringa sprake van dubbelslag leren. In een dergelijk leerproces kan niet worden volstaan met het veranderen van de regels, maar voert de vraag terug naar het waarom van de regels. Het zijn de achterliggende inzichten die aan de orde worden gesteld. 'Inzichten over wat een goede organisatie is en kan, en hoe die opgebouwd en gestuurd moet worden. Inzichten, in de betekenis van meer of minder verfijnde, betrouwbare, expliciete, logische redeneringen, theorieën, concepten, opvattingen over inkoop, verkoop en productie, over besluitvorming en communicatie, over budgettering en administratie.' (Wierdsma en Swieringa, 2002: 26). Zoals de regels uitdrukking geven aan het moeten en mogen, representeren de inzichten wat mensen in organisaties weten en begrijpen. Er wordt duidelijk beroep gedaan op het expliciteren van denkwijzen, visies en standpunten. Om tot dubbelslag leren te komen, is het een opdracht om de discussie hierover aan te gaan om zo een verandering in het denken te realiseren. Wierdsma en Swieringa omschrijven dubbelslag leren ook wel als vernieuwen; 'het vernieuwen van de inzichten binnen de bestaande principes.' (Wierdsma en Swieringa, 2002: 51). Bij drieslag leren vervolgens zijn het juist de gehanteerde principes die onder invloed van collectief leren veranderen. Het mag duidelijk zijn dat dit een diepgaande organisatieverandering is. In dit geval staat het wezen van de organisatie, de eigen identiteit, centraal. Principes komen tot uitdrukking in de waarden van de organisatie, het representeert als het ware de grondbeginselen. Wierdsma en Swieringa spreken van principes als zijnde de grondslag van wat vanzelfsprekend wordt gevonden. Van hieruit is het dan ook moeilijk om dergelijke natuurlijke overtuigingen ter discussie te stellen. Het zijn de principes die het willen en zijn van de organisatie verbeelden. Vandaar dat Wierdsma en Swieringa drieslag leren ook wel betitelen als ontwikkelen. 'Het is het ontwikkelen van nieuwe principes, waarmee de organisatie kan overgaan naar een volgende fase.' (Wierdsma en Swieringa, 2002: 52).

Zoals Wierdsma en Swieringa onderscheid aanbrengen in drie niveaus van leren, doen Argyris en Schön dat in de klassieker *Organizational Learning: a theory of action perspective* ook. Zij spreken van single-loop, double-loop en deuterio-learning. Waar enkelslag en dubbelslag leren zoals Wierdsma en Swieringa deze beschrijven in de lijn van single- en double-loop learning liggen, geldt deze overeenkomstigheid niet voor deuterio-learning en drieslag leren. Argyris en Schön (1978) vertellen over single-loop learning het volgende: 'Single-loop learning is sufficient where error correction can proceed by changing organizational strategies and assumptions within a constant framework of norms for performance. It is concerned primarily with effectiveness – that is, with how best to achieve existing goals and objectives and how best to keep organizational performance within the range specified by existing norms.' (Argyris en Schön, 1978: 20, 21). Double-loop learning omschrijven zij als volgt: 'We will give the name double-loop learning to those sorts of organizational inquiry which resolve incompatible organizational norms, or by restructuring the norms themselves together with associated strategies and assumptions.' (Argyris en Schön, 1978: 24). 'When an organization engages in deuterio-learning, its members learn, too, about previous contexts for learning.' That is, the organization needs to learn how carry out single- and double-loop learning.' (Argyris en Schön, 1978: 27, 26). Deuterio-learning vertoont op deze manier meer gelijkenis met wat Wierdsma en Swieringa omschrijven als meta-leren; het vermogen van organisaties om te leren leren. Dit staat eveneens in relatie met het eerdergenoemde leervermogen van een organisatie. In de aangehaalde definitie van Argyris komt dat treffend tot uitdrukking wanneer hij aangeeft dat hoe beter een organisatie leert, ze zich ook meer bewust zal zijn van de situaties waarin ze niet tot leren komt. Wierdsma en Swieringa benadrukken in deze dan ook het belang van zelfkennis. Zelfkennis op individueel, maar ook op organisationeel niveau. 'Hoe beter men weet wat men kan, begrijpt en wil, des te beter kan men zijn eigen leerdoelen, leerroute en leerwijze bepalen.' (Wierdsma en Swieringa, 2002: 41).

#### **2.2.4 Belemmeringen in het leren**

Wat het moeilijk maakt om tot leren leren te komen, is dat de genoemde zelfkennis eveneens het inzicht in eigen blinde vlekken, redeneer- en zienswijzen vereist. Dixon (2002) geeft aan dat dit niet zo gemakkelijk is, omdat mensen in het leren te maken hebben met een aantal menselijke beperkingen. Zo schrijft zij over de neiging die mensen van nature hebben om vooral aandacht te besteden aan de ideeën die eigen, al bestaande zienswijzen bevestigen in plaats van zich toe te staan deze te falsificeren. Tevens noemt ze de aanleg van het generaliseren en de geneigdheid te verzaken om getrokken conclusies ook te toetsen alvorens uitspraken te doen. Dixon voert deze beperkingen terug op het wezen van de door ieder individu ontwikkelde betekenisstructuren. Ze schrijft: 'Wij creëren uit de gegevens die wij uit interactie met onze omgeving binnenkrijgen 'betekenisstructuren'. Betekenisstructuren zijn manieren waarop we gegevens organiseren om eruit wijs te worden. Wij leggen geen

gegevens vast die in de omgeving aanwezig zijn, maar krijgen eigenlijk zintuiglijke indrukken van een onderverzameling gegevens, waarna we die zintuiglijke indrukken gaan interpreteren. En uit deze interpretatie ontwikkelen we betekenisstructuren.' (Dixon, 2002: 27). Argyris refereert in *Leren in en door organisaties* aan zijn werk met Schön en geeft als ondergrond voor de presentatie van onderzoeksresultaten: 'Wij kwamen met het idee dat er belangrijke verschillen bestaan tussen de betekenissen die worden geschapen wanneer mensen hun mening naar voren brengen, en die welke opdoemen wanneer ze deze ten uitvoer brengen.' (Argyris, 1996: 19).

### *Handelingstheorieën*

Om dit verschil te duiden spreekt Argyris van de in samenwerking met Schön ontwikkelde handelingstheorieën. Argyris en Schön onderscheiden twee soorten handelingstheorieën; zogenoemde beleden handelingstheorieën en gehanteerde handelingstheorieën. 'Beleden theorieën zijn theorieën die het individu beweert te volgen. Gehanteerde theorieën zijn de theorieën die uit het handelen kunnen worden afgeleid.' (Argyris, 1996: 253). Het gedachtegoed wat hieraan ten grondslag ligt, is het idee dat mensen er bepaalde theorieën over effectief handelen op nahouden om het eigen gedrag te organiseren en dat van anderen te kunnen plaatsen. Dat de gehanteerde theorieën vaak in strijd zijn met de beleden theorieën is iets dat mensen zich nauwelijks bewust zijn. Argyris (1996) verklaart: 'Mensen lijken te zijn geprogrammeerd om automatisch en stilzwijgend te handelen op manieren die contraproductief zijn voor hun beleden theorieën en voor de adviezen die zij anderen geven. Zij zijn zich wel bewust van de inconsequenties in andermans gedrag, maar zij zijn geprogrammeerd om feedback voor zich te houden en zodoende de beschuldiging te vermijden anderen van streek te hebben gemaakt.' (Argyris, 1996: 43). Dit laatste kan verduidelijkt worden aan de hand van het model dat Argyris en Schön uit onderzoek voortgebracht hebben om een veelgebruikte gehanteerde theorie te expliciteren. Met deze theorie, model I genoemd, geven Argyris en Schön inzicht in de variabelen en gedragsstrategieën die veelvuldig van invloed blijken te zijn op de handelingskaders die mensen construeren. De vier variabelen die model I vaststellen, zijn: het streven als enige de touwtjes in handen te hebben, het verlies zo klein mogelijk en de winst zo groot mogelijk te maken, zo weinig mogelijk negatieve gevoelens te uiten en rationeel zijn. (Argyris, 1996: 41).

Dit patroon van handelen, wat de meeste mensen als vanzelf in de praktijk lijken te brengen, doet Argyris en Schön de hypothese stellen dat model I-gedrag geleerd is door socialisatie. In wezen betreft het een defensief patroon, waarbij de nadruk ligt op beheersing van de situatie en mensen zowel voor zichzelf als anderen emoties willen onderdrukken. Argyris (1996) geeft aan dat wanneer mensen zichzelf of anderen voor moeilijke dilemma's geplaatst zien, zij overgaan tot defensief redeneren. Daarbij noemt Argyris dat het juist dit defensief

redeneren is dat leidt tot ideeën of gevoelens die nadelig uitwerken voor het leren leren en effectief optreden. (Argyris, 1996: 258). Vanuit de gehanteerde theorie model I bezien, is het waarschijnlijk dat mensen ongemakkelijke situaties zullen ontwijken. Wierdsma en Swieringa (2002) zijn dezelfde mening toegedaan. Zij concluderen: 'De belangrijkste oorzaak dat de problemen niet via een dubbelslag leerproces worden opgelost, ligt in het vermijden van het onderlinge debat of de dialoog over de achtergrond van de problemen. Men vlucht voor de verschillen.' (Wierdsma en Swieringa, 2002: 50). Dit maakt dat mensen uit angst voor onoverbrugbare verschillen discussie omzeilen en doorgaan op de reeds ingeslagen weg ofwel, zoals Wierdsma en Swieringa het verwoorden, de weg van meer van hetzelfde.

### *Doorlerende organisatie*

Dit meer van hetzelfde is eveneens iets wat het leren van een bepaald type organisatie typeert. Wierdsma en Swieringa beschrijven in hun boek een aantal typen organisaties die zij genoemd hebben naar de manier waarop, van wie en waarom deze organisaties leren. Achtereenvolgens onderscheiden zij aanlerende, belerende, aflerende, doorlerende en lerende organisaties. Met name interessant in dit verhaal is de typering doorlerende organisaties, waarmee organisaties van professionals - zoals hogescholen dus ook - bedoeld worden. 'We hebben deze organisaties doorlerende organisaties genoemd, in de betekenis van de knapste kinderen van de familie die mochten doorleren', zo schrijven Wierdsma en Swieringa. (Wierdsma en Swieringa, 2002: 87). Dit type organisatie kent een aantal belemmeringen om tot dubbelslag, drieslag of deuterolearning te komen. Wierdsma en Swieringa vertellen: 'Doorlerende organisaties zijn tegelijkertijd goedleers en hardleers. In dat laatste zit hun kernzwakte: ze blijven op hun eigen weg, binnen hun paradigma, doorleren.' (Wierdsma en Swieringa, 2002: 88). Het idee is dan ook dat binnen doorlerende organisaties voornamelijk op individueel niveau geleerd wordt. Professionals die leren om steeds competentere te worden in het eigen vak. Het genoemde paradigma, Wierdsma en Swieringa omschrijven dat als de gedeelde opvattingen en waarden die het vak inhoud geven, is hetgeen wat de verbindende schakel vormt om samen te leren. Het leren beperkt zich echter ook dan tot het leren van professionals binnen de eigen eenheid. 'Samen leren vindt dus plaats in het verband van de school waartoe men behoort. Het gekozen paradigma houdt de school bij elkaar. Vanuit het perspectief van de klanten en gebruikers zijn het daarom uiterst hardleerse organisaties', stellen Wierdsma en Swieringa. (Wierdsma en Swieringa, 2002: 87).

In doorlerende organisaties, waar professionals vooral aan de eigen ontwikkeling werken, kan een voor de organisatie benarde situatie ontstaan op het moment dat professionals de organisatie verlaten. Met hun vertrek verliest de organisatie immers ook een hoeveelheid opgebouwde kennis. Wierdsma en Swieringa spreken van het gevaar als organisatie te

veranderen in een zogenoemde ontlerende organisatie. Hier laat het belang van het binden en boeien van professionals zich gelden. Dat is ook iets wat binnen doorlerende organisaties aandacht behoeft. Vanuit de gerichtheid op het eigen vak en een in bepaalde mate ontwikkelde 'ik-cultuur' bestaat de kans dat het gesprek over wat mensen in organisaties ten diepste verenigt door de waan van de dag niet (meer) gevoerd wordt. 'De kracht, focus op de professie binnen de school, is tevens de zwakte: er is weinig aandacht voor wat bindt.' (Wierdsma en Swieringa, 2002: 89). Dit brengt het verhaal terug bij de start van deze subparagraaf. Zelfkennis op organisationeel niveau impliceert immers ook het weten van wat men samenbindt, wat men wil zijn en kan.

#### *Reflectie op het eigen functioneren*

Belemmering in het leren is dan ook dat organisaties zo weinig zicht hebben op het eigen vermogen en onvermogen, over welke competenties zij beschikken en op welk vlak men minder bedreven is. Wierdsma en Swieringa (2002) spreken van eigen collectieve bekwaam- en onbekwaamheden waarvan mensen in organisaties zich niet bewust zijn of niet onder ogen durven of willen zien. Het niet willen zien, komt voort uit de eerdergenoemde angst voor ongemakkelijke situaties. 'Met de blik van een buitenstaander steeds laten zien waar de ontwikkelingsmogelijkheden liggen, betekent dat zelfgenoegzaamheid weinig kans krijgt. Het gaat hier juist om het van een afstand kijken naar en reflecteren op het eigen collectief functioneren. Daarvoor is durf nodig je eigen werkelijkheid niet als de werkelijkheid te zien. Dit vraagt de bereidheid te accepteren dat er meer manieren zijn om naar dezelfde werkelijkheid te kijken en deze op verschillende manieren betekenisvol te maken.' (Wierdsma en Swieringa, 2002: 98, 99, 43). Dit laatstgenoemde bewerkstelligen, zal geen gemakkelijke opgave zijn. De theorie van Dixon (2002) over betekenisstructuren leert immers dat mensen van nature eerder al aanwezige betekenisstructuren bevestigen dan zich zomaar een geheel nieuwe zienswijze toe te staan. Dixon geeft aan dat het daarvoor van belang is dat mensen zich bewust zijn van hun betekenisstructuren. Belemmering daarin is echter dat het grootste deel aan betekenisstructuren impliciet is. In die zin vraagt het dus om bewustzijn van iets wat onbewust is. 'Onze impliciete betekenisstructuren zijn als een kader waarin wij zijn opgenomen en een perspectief maakt het ons mogelijk onszelf en ons handelen van buiten het kader te bezien. Anderen, die aanzienlijk van ons verschillen, kunnen ons in vele gevallen dit perspectief leveren. Werken in een ander land, een organisatie bezoeken die een proces gebruikt dat wij als onuitvoerbaar beschouwden of soms zelfs een overlevingscursus zijn manieren om zicht te krijgen op ons huidige kader.' (Dixon, 2002: 44).

#### **2.2.5 Diversiteit in leren**

Het is de sociaal-constructivistische benadering die ten grondslag ligt aan het idee dat er geen objectieve werkelijkheid bestaat, maar mensen in interactie met elkaar een eigen

werkelijkheid creëren. (Simons, 2000 in Ruiters, 2006: 286). Die gecreëerde werkelijkheid is in wezen dan resultaat van het proces van betekenisverlening. Ruijters schrijft in haar boek *Liefde voor leren - over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties* dat zij het zoeken naar diverse perspectieven op de werkelijkheid heeft getracht toe te passen op het concept leren. De vraag waar zij zich in haar boek over buigt, is: 'welke perspectieven op leren hebben mensen en hoe kunnen we hierover beter communiceren?' (Ruijters, 2006: 14). In haar boek presenteert ze vervolgens een taal om deze perspectieven te duiden, de 'language of learning' genoemd. Binnen deze taal bestaan drie verschillende perspectieven op leren. Ruijters onderscheidt het perspectief van het vraagstuk, het perspectief van de context en het perspectief van de cognitie. 'In de kern gaat de language of learning over het oprekken van het begrip leren en over het ontwikkelen van taal voor het leren. Met behulp van deze taal kunnen we vervolgens gebruikmaken van de rijkdom die het leren kent', aldus Ruijters. (Ruijters, 2006: 89). Deze rijkdom in het leren laat zich onder andere kennen door het gegeven dat leren tegenwoordig bij veel meer organisatorische vraagstukken een rol speelt dan dat vroeger het geval was. Leren is niet alleen het opdoen van kennis om een taak goed uit te kunnen voeren. Leren speelt, zoals in deze scriptie ook naar voren komt, eveneens een rol van betekenis bij veranderingsprocessen in organisaties. Ruijters noemt ook vraagstukken op het vlak van het realiseren van innovatie, het effectiever gaan samenwerken en het werken aan voeling met de buitenwereld waar begrippen als leren en ontwikkelen aan verbonden worden. Daarnaast representeert de rijkdom in het leren iets van de verschillende manieren waarop mensen leren. Ruijters: 'Er zijn mensen die leren door kennisoverdracht, maar er zijn ook mensen die de kunst afkijken. Er zijn er die het meeste leren onder druk, net voor een deadline en midden in een heel complexe situatie, terwijl anderen zweren bij een veilige omgeving, nodig om te experimenteren en te leren van eigen fouten.' (Ruijters, 2006: 89). Daarbij laat het iets doorklinken van de verschillende mogelijkheden die er zijn om het leren te organiseren. Enkele voorbeelden zijn: opleidingen, trainingen, intervisiebijeenkomsten, rollenspellen, games enzovoort. Ruijters doet in haar boek geen uitspraak over wat de meest effectieve vorm van leren zou zijn, in plaats daarvan brengt ze vooral het belang van het onderkennen van diversiteit in het leren naar voren.

Ruijters geeft aan dat de diversiteit in het leren vaak geïnterpreteerd wordt als individuele verschillen, waarbij deze individuele verschillen merendeels vertaald worden naar leerstijlen. 'Wat er dus gebeurt, is dat diversiteit wordt getypeerd in leerstijlen. Het leren heeft een grote diversiteit en complexiteit, mijns inziens te groot om door te kunnen vertalen naar één indeling (...), namelijk leerstijlen', verklaart Ruijters. (Ruijters, 2006: 11). Om die diversiteit en complexiteit te verhelderden, geeft Ruijters aan dat het leren zowel impliciet als expliciet plaatsvindt, individueel en collectief, georganiseerd en onvoorbereid, onder spanning en ontspanning en dat nog eens binnen een ruime verscheidenheid aan situaties. Van hieruit



verantwoordt zij haar keuze om de diversiteit niet in één model te vatten, maar aan de drie genoemde perspectieven invulling te geven. Het perspectief van het vraagstuk laat iets zien van de diversiteit in leerprocessen in en om het werk. Het perspectief van de context gaat over de diversiteit in voorkeuren voor bepaalde contexten om in te leren. Ruijters noemt dit leervoorkeuren. Het perspectief van de cognitie representeert de diversiteit in denkpatronen van mensen wat Ruijters aanduidt met denkgewoonten. Om leervoorkeuren en denkgewoonten van mensen in een organisatie inzichtelijk te maken, heeft Ruijters een tweetal instrumenten ontwikkeld. Voor leervoorkeuren is dat het Situgram, voor denkgewoonten het zogenoemde Cognigram. Beide bestaan uit een reeks aan vragen, waarbij de antwoorden die mensen hierop geven en de analyse daarvan, helpen om tot passende en weloverwogen leervormen te komen. Waar het spreken over denkgewoonten een wat hoger abstractieniveau kent, zijn de leervoorkeuren meer in overeenstemming met ons alledaags begrippenkader. Het spreekt wellicht wat meer tot de verbeelding. Bovendien kennen de leervoorkeuren een sterke koppeling tussen de manier waarop mensen leren en de daarbij passende interventies wat het met name met het oog op het begeleiden van een lerend veranderingsproces interessant maakt. 'Je haalt dubbele winst in langere leertrajecten als het lukt om deelnemers mee te nemen in waarom je wat doet en inzicht te geven in zowel hun eigen leren als dat van hun collega's', verklaart Ruijters. (Ruijters, 2006: 190). 'Mensen die verschillen tussen het eigen leren en dat van anderen begrijpen, halen meer rendement uit leermomenten.' (Ruijters, 2006: 33). Specifiek de leervoorkeuren vormen hiervoor een taal.

### **2.2.6 Leervoorkeuren**

Ruijters (2006) gebruikt een vijftal metaforen om uiting te geven aan de wijze waarop mensen leren en welke setting zij daarvoor prefereren. Deze metaforen die Ruijters benoemt zijn: kunst afkijken, participeren, kennis verwerven, oefenen en ontdekken. Elk van deze representeert onder welke condities 'aanhangers' van elke context tot leren komen, wat ze doen en welke leervorm als prettig al dan niet onprettig ervaren wordt. Ruijters geeft in haar boek per metafoor een omschrijving, waar ik in deze subparagraaf iets van ten gehore wil brengen. Allereerst kunst afkijken, Ruijters zegt daarover: 'kunst afkijken floreert onder spanning. Voor de lerenden van deze metafoor is de dagelijkse praktijk de beste leeromgeving: die is hectisch, vrij onvoorspelbaar en constant in beweging. Zij zoeken zelf de situaties op waar zij iets van leren. Deze lerenden raken zeker niet gemotiveerd door een spel- of oefensituatie.' (Ruijters, 2006: 207, 208). Leervormen die wel aanspreken bij dit type lerenden zijn bijvoorbeeld bedrijfsbezoeken of demonstraties. Aan participeren ligt het gedachtegoed ten grondslag dat leren iets is wat je samen doet, dat je elkaar nodig hebt om tot betekenis te komen. 'Mensen die juist samen met anderen goed tot leren komen, hebben het 'sparren' nodig om eigen ideeën helder te krijgen en aan te scherpen. Leren is voor deze lerenden het

gemakkelijkst in een groep die aandacht heeft voor elkaar en waar men elkaar vertrouwt.’ (Ruijters, 2006: 209). Ruijters geeft aan dat het hierbij van belang is om te zorgen dat er voldoende tijd is, zodat mensen ook daadwerkelijk de interactie met elkaar aan kunnen gaan. Voorbeelden van vormen die aansluiten bij deze leercontext zijn intervisiebijeenkomsten of communities of practice. Bij kennis verwerven staat leren in de wat meer klassieke betekenis van het woord centraal. Hier spreekt het geloof in objectieve kennis en de wens om te weten. Ruijters beschrijft de mensen die deze context prefereren als volgt: ‘Zij hechten belang aan overdracht van kennis en aanleren van vaardigheden. Zij leren vaak goed in een gestructureerde situatie waarin doelen zijn gesteld en waar het onderwijs wordt verzorgd door ‘vakmensen’, docenten die hun vak goed beheersen.’ (Ruijters, 2006: 210). Leervormen die deze lerenden het meest aanstaan, zijn bijvoorbeeld lezingen en hoorcolleges. Oefenen is de leercontext waar geleerd wordt in situaties die de werkelijkheid nabootsen. ‘Centraal blijft daarbij wel staan dat het een ‘leersituatie’ betreft’, verduidelijkt Ruijters. (Ruijters, 2006: 211). Bij oefenen gaat het er dus om om leervormen aan te bieden die de praktijk raken, maar waar tijd en ruimte is om fouten te maken, te experimenteren, vragen aan te kaarten en in alle rust het leerproces te overdenken. Voorbeelden van dergelijke vormen zijn rollenspellen en simulaties. Een begeleider speelt in een dergelijke setting overigens een belangrijke rol van betekenis. In tegenstelling tot de ‘leersituatie’ waar Ruijters bij oefenen expliciet op doelt, spreekt zij bij ontdekken van leren in een ‘leefsituatie’. Ontdekken beslaat als het ware een wat meer vrije leercontext. Het gaat om leren in de praktijk van alledag. Ruijters geeft aan dat de achterliggende visie hierbij is dat niet leren niet mogelijk is. Je zou dus kunnen zeggen dat mensen die deze voorkeur hebben, van mening zijn voortdurend te leren. Voor deze mensen is een geconstrueerde leersituatie dan ook niet nodig. Zij laten zich vooral in de dagelijkse praktijk inspireren en kennen waarde toe aan zelfsturing. ‘Deze lerenden zijn vaak herkenbaar aan een drang naar creativiteit en het zelf willen uitvinden’, aldus Ruijters. (Ruijters, 2006: 213). Voorbeelden van leervormen die passend zijn, zijn brainstormsessies of het vertellen van verhalen.

### **2.2.7 Resumé**

In dit hoofdstuk zijn uiteenlopende aspecten van leren naar voren gekomen. De inzichten rondom leren vormen een rijke inspiratiebron om in het empirisch onderzoek naar de werkelijkheid te kijken. Vanuit de gepresenteerde zienswijzen zal ik leren vooral benaderen als proces, zal vooral de manier waarop mensen betekenis geven centraal staan. Met het oog op collectief leren, wil ik de aandacht vooral richten op de mogelijkheden die binnen de Christelijke Hogeschool Ede bestaan om samen te leren. De mate waarin wordt samengewerkt en er van hieruit met en van elkaar geleerd kan worden, vormt een belangrijke voorwaarde richting het organisationeel leren. Om inzicht te krijgen in de leervoorkeuren van mensen en de aangereikte leervormen op weloverwogen wijze hierop af

te kunnen stemmen, zal ik in het onderzoek aansluiten bij het gedachtegoed van Ruijters. Met name de inzichten rondom de belemmeringen in het leren, waarbij het gaat om een verschil in beleden en gehanteerde handelingstheorieën van mensen, het bestaan van voornamelijk impliciete betekenisstructuren en de organisatie van professionals die zich laat kenschetsen als doorlerende organisatie, vormen een kader om de complexiteit van de werkelijkheid niet uit het oog te verliezen. Het helpt om bewust te zijn van het feit dat lerend veranderen complex is en gedrag niet 1-op-1 te sturen en te verklaren is.

## **2.3 Weerstand bij veranderen**

In deze paragraaf staat het verschijnsel weerstand centraal. Hierbij wil ik beginnen met het verdiepen van de betekenis van het begrip en daartoe presenteer ik verschillende visies op weerstand bij organisatieveranderingsprocessen. Vervolgens geef ik inzicht in de soorten weerstand die onderscheiden kunnen worden, waarbij ik ook de grondslag ofwel de reden(en) van het ontstaan van weerstand verder zal verdiepen. Het doel hiervan is vooral weerstand beter te kunnen begrijpen. Naast weerstand bij veranderen zal ik hier ook ingaan op weerstand rondom leren. Daarna kom ik vanuit een positieve kijk op weerstand op het begrip zoals een tweetal auteurs het in het leven heeft geroepen, namelijk veranderingsbereidheid. Dit concept biedt mogelijkheden om iets over de factoren die van invloed zijn op gedrag te zeggen. In de laatste subparagraaf zal ik deze factoren benoemen en hiermee inzicht bieden in de onderdelen die voor een deel aan een positieve dan wel negatieve gedragsintentie (ten aanzien van een veranderingsproces) ten grondslag liggen.

### **2.3.1 Naar een positieve kijk op weerstand**

Swieringa en Jansen (2005) doen in hun boek *Gedoe komt er toch – zin en onzin over organisatieverandering* afstand van het idee dat weerstand bij veranderen iets is wat men in organisaties moet zien te vermijden. In tegenstelling daarmee prediken zij juist de boodschap 'Wees blij met gedoe'. Dat betekent dat weerstand niet langer iets is waaraan de organisatie zich moet zien te onttrekken, maar dat weerstand juist bespreekbaar gemaakt moet worden. Swieringa en Jansen geven aan dat begrippen als gedoe, weerstand en onwil, die als synoniemen van elkaar gebruikt worden, tot op heden in organisaties in verandering veelal een negatieve connotatie hebben. 'Gedoe klinkt en voelt negatief, maar is eigenlijk het begin van verandering. Gedoe wijst erop dat mensen iets met elkaar hebben, daarmee begint de samenwerking. De kunst van het veranderen is de - in het gedoe besloten - energie positief aan te wenden.' (Swieringa en Jansen, 2005: 14). Swieringa en Jansen trekken deze positieve kijk door door te zeggen dat er zonder gedoe helemaal geen verandering is. (Swieringa en Jansen, 2005: 11). Dat zou namelijk betekenen dat mensen weinig betrokken zijn, zich nonchalant gedragen en gevoelens ontkennen. Vanuit een positieve kijk op weerstand ontstaat ruimte om op een andere wijze naar weerstand te kijken.

Swieringa en Jansen wijzen erop dat veel managers van mening zijn dat mensen in de organisatie niet willen veranderen. Zij benadrukken echter dat dit een verkeerde voorstelling van zaken is. Swieringa en Jansen: 'Vat je weerstand verkeerd op, dan gaat de misvatting al snel over in een vooroordeel. 'Ze' willen niet. Een vooroordeel dat zichzelf bevestigt. Wie uitgaat van onwil, zal bewust of onbewust middelen hanteren die allemaal neerkomen op meer of minder fijnmazige vormen van dwang: verlokken, platpraten, overreden, manipuleren, dreigen, doordrukken. Allemaal varianten van macht en vechten. Maar het gebruik van macht roept tegenkracht op: weerstand.' (Swieringa en Jansen, 2005: 30).

In plaats van te werken *tegen* weerstand zijn het Metselaar en Cozijnsen (1997) die spreken over het werken *met* weerstand. Zij geven in hun boek *Van weerstand naar veranderingsbereidheid* aan dat weerstand lange tijd gezien is als ongewenst weerwoord op veranderingsprocessen, een ongepaste reactie van de irrationeel denkende en handelende mens eigenlijk. Veranderende inzichten hebben Metselaar en Cozijnsen doen besluiten naast de negatieve kijk op weerstand een positief model van weerstand te creëren. In dit model wordt weerstand gezien als uiting van betrokkenheid, gaat het er niet meer om weerstand te ontkennen of te bestrijden, maar om weerstand te begrijpen. (Metselaar en Cozijnsen, 1997: 30). Hiermee ontstaat ruimte om de oorzaken van weerstand in kaart te brengen. Swieringa en Jansen geven aan dat weerstand geen onwil is, maar veel meer voortkomt uit gevoelens van angst, onzekerheid en zorg. (Swieringa en Jansen, 2005: 32).

### **2.3.2 Soorten weerstand en het waarom ervan**

Van Aken (2002) behandelt in zijn boek *Strategievorming en Organisatiestructurering* een vijftal soorten weerstand. Hierbij start hij met onbegrip. Onbegrip over het waarom van de verandering. In dit geval is de noodzaak om te veranderen niet duidelijk of is het onduidelijk voor mensen in de organisatie wat er precies gaat veranderen en op welke manier. Vervolgens noemt hij verschil van inzicht. Deze vorm van weerstand doet zich voor als mensen van mening verschillen over welke verandering gezien de bestaande situatie de voorkeur heeft. Van Aken geeft aan dat dit vooral speelt op het niveau van het management. De vraag die hierbij centraal staat, is wat men met de verandering wil bewerkstelligen. Een derde categorie weerstand is volgens Van Aken gebrek aan vertrouwen. Hierbij gaat het om gebrek aan vertrouwen in managers of andere begeleiders in het verandertraject. Van Aken geeft aan dat mensen bang kunnen zijn voor ongunstige uitwerkingen van een verandering. Weerstand kan eveneens tot uitdrukking komen in de zin dat mensen weinig goeds verwachten van de bedoelingen van veranderaars. De volgende vorm van weerstand die Van Aken beschrijft, is lage veranderingsgezindheid. Hiermee doelt hij op het punt dat mensen moeite hebben om gewoonten te veranderen en los te komen van opgebouwde routines. 'Deze vorm komt voort uit onzekerheid en angst om niet te

voldoen aan de eisen voor nieuwe vaardigheden en gedrag, ook als medewerkers zich realiseren dat een verandering goed zal zijn.' (Kotter en Schlesinger, 1989, in Ten Have en Ten Have, 2004: 205). Het laatste in de rij van soorten weerstand zijn belangenconflicten. Dit duidt op het gegeven dat veranderingen vaak in het belang van de organisatie als geheel zijn en van daaruit in strijd kunnen zijn met het eigenbelang van mensen of het belang van een team of afdeling. (Van Aken, 2002: 276). 'Werknemers denken iets waardevols te verliezen.' (Kotter en Schlesinger, 1989, in Ten Have en Ten Have, 2004: 205).

Wat hierin doorklinkt, is dat weerstand zowel te maken heeft met het weten als met het voelen. Flikkema en De Bruin (in Ten Have en Ten Have, 2004: 126) geven dit ook expliciet weer door te zeggen dat cognitie en emotie beide grond zijn voor het ontstaan van weerstand. Zo wordt de angst voor incompetentie gedreven door emotie, maar is de onduidelijkheid over wat er gaat veranderen en hoe meer cognitief van aard. Flikkema en De Bruin zijn van mening dat meerdere oorzaken van weerstand zijn terug te voeren op onvoldoende duidelijkheid. 'Ambigüiteit, gebrekkige legitimatie en onvoldoende visie zijn direct gevolg van onduidelijkheid, angst voor incompetentie en bedreiging van positie een indirect gevolg.' (Flikkema en De Bruin, in Ten Have en Ten Have, 2004: 126). Tevens voegen zij hier de leemte om invloed uit te kunnen oefenen aan toe. Vanuit de overtuiging dat het waarom van weerstand te maken heeft met onvoldoende duidelijkheid en een gebrek aan invloed pleiten Flikkema en De Bruin als vanzelf voor voldoende duidelijkheid én de mogelijkheid voor medewerkers om invloed op het veranderingsproces uit te oefenen. Hierbij spreken zij van duidelijkheid en invloed als zijnde communicerende vaten. 'Het is een illusie om vooraf alle aspecten en implicaties van verandering te kennen, noch ze eenduidig te kunnen communiceren. Het juiste motto is dan ook: geef (elke dag) zoveel mogelijk inzicht en overzicht in de richting (doel, consequenties, ...) en de route (proces, planning, betrokkenen, ...). En alles dat inhoudelijk (m.b.t. de richting) niet duidelijk is, is ... onduidelijk. Dat is niet erg. Geef daarvan echter wel aan wanneer wie, op welke manier, en op basis van welke input een beslissing neemt waaruit de gewenste duidelijkheid gaat blijken. Door de zaken die qua inhoud onduidelijk zijn 'met elkaar' in te vullen, ontstaat acceptatie en beweging.' (Flikkema en De Bruin, in Ten Have en Ten Have, 2004: 130).

Met hetgeen Strikwerda over weerstand bij veranderen zegt, wordt een opening geboden naar een ander soort weerstand die ik voor het voetlicht wil brengen, namelijk weerstand rondom leren. Strikwerda spreekt in *Het boek Verandering - over het doordacht werken aan de organisatie* van Ten Have en Ten Have in lijn met de positieve kijk op weerstand over weerstand als zijnde een gezond fenomeen. Daar voegt hij aan toe dat het van belang is oog te hebben voor oorsprong van weerstand, waarbij hij laat doorschemeren dat dat niet altijd tot juiste conclusies leidt. 'Vaak denken mensen dat ze niet over de juiste vaardigheden

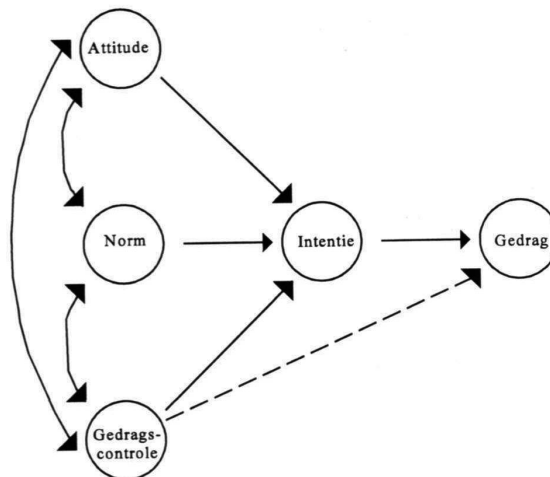
beschikken om met een verandering mee te gaan. Dat wordt dan geïnterpreteerd als weerstand. Terwijl het dan juist zaak is dat je je medewerkers iets moet leren, naar een cursus moet sturen, moet coachen.' (Strikwerda, in Ten Have en Ten Have, 2004: 252). Ruijters (2006) geeft in haar boek aan dat op het moment dat is vastgesteld dat mensen iets moeten leren, bepaalde vaardigheden moeten ontwikkelen, ook de manier waarop aandacht behoeft. Zij schrijft: 'Is eenmaal bepaald dat er iets ontwikkeld moet worden, dan kiest men overwegend voor een opleiding, coaching of intervisie (Ruijters, Noorman, Rockwell en Simons, 2004). Individuele voorkeuren spelen hierbij nauwelijks een rol en de keuze wordt vaak ingegeven door de ervaring van de manager ('Volgens mij werken trainingen niet'), door het aanbod binnen de organisatie (bijvoorbeeld via internet of een opleidingengids) of incidenten (iemand heeft in de wandelgangen iets opgevangen over training x of y).' (Ruijters, 2006: 191). Ruijters geeft aan dat er in organisaties nog onvoldoende weloverwogen wordt nagedacht over de in te zetten leervormen. Vanuit het niet bij elkaar passen van de leervoorkeuren van medewerkers en de door de organisatie gekozen leervorm ontstaat weerstand. 'Uitgangspunt is dat weerstand rondom het leren wordt veroorzaakt door een continue mismatch tussen vorm en voorkeur.' (Ruijters, 2006: 31). 'Ik vind het niet zo verbazingwekkend dat iemand die met regelmaat leersituaties meemaakt waarin hij of zij zich niet prettig voelt en die geen logica lijken te hebben ten opzichte van het gewenste doel, een weerstand tegen het leren ontwikkelt. Leren is een onderdeel van het leven. Maar wij organiseren het vaak op een heel andere manier', aldus Ruijters. (Ruijters, 2006: 12).

### **2.3.3 Willen, moeten en kunnen veranderen**

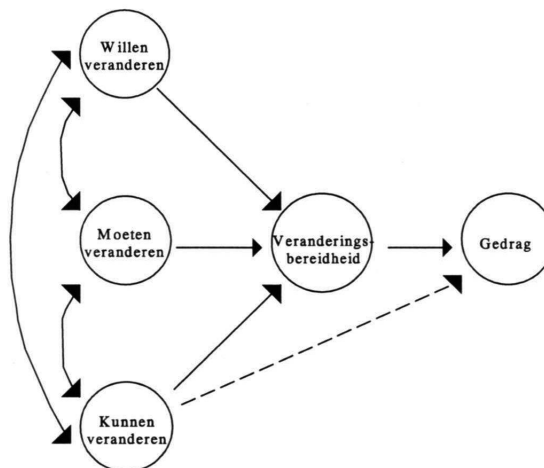
Vanuit het gegeven dat het begrip weerstand veelal een meer negatieve bijgedachte heeft (gehad) dan een positieve zijn het Metselaar en Cozijnsen (1997) die voorstellen in plaats van weerstand te spreken over veranderingsbereidheid. 'Door te praten over veranderingsbereidheid willen we een andere kijk op weerstand bieden. Eén die gericht is op de toekomst en de mens achter veranderingen in plaats van het verleden en de organisatie achter veranderingen', verklaren Metselaar en Cozijnsen. (Metselaar en Cozijnsen, 1997: 32). Het begrip biedt mogelijkheden om iets over gedrag van mensen te zeggen. Veranderingsbereidheid gaat immers over de mate waarin mensen van zins zijn om de dingen anders te doen. Om invulling te kunnen geven aan het concept veranderingsbereidheid en aan te geven welke factoren hieraan ten grondslag liggen, maken Metselaar en Cozijnsen gebruik van het model van gepland gedrag van de Amerikaanse onderzoeker Ajzen. (Metselaar en Cozijnsen, 1997: 33). Ajzen (1991) onderscheidt in dit model drie aspecten die tezamen de gedragsintentie die mogelijk tot gedrag leidt, bepalen. Hierbij gaat het om de verwachtingen (positief of negatief) die iemand heeft ten aanzien van de gevolgen van gedrag, de invloed die anderen uitoefenen en de mogelijkheden die iemand voor zichzelf ervaart om aan het gewenste gedrag te

kunnen voldoen. Ajzen spreekt achtereenvolgens over iemands attitude ten aanzien van gedrag, de subjectieve norm en controle die iemand over het gedrag ervaart (zie figuur IV). Voor de toepassing op veranderingsprocessen hebben Metselaar en Cozijnsen deze begrippen vertaald om meer inzicht te geven in hetgeen ze binnen de verandercontext betekenen. Een in meer of mindere mate positieve dan wel negatieve attitude komt dan voort uit de gevolgen die een medewerker verwacht van het veranderingsproces. De attitude van een medewerker zegt in dit kader dus iets over het willen veranderen. De subjectieve norm vervolgens beslaat in de verandercontext de manier waarop collega's en managers tegenover het veranderingsproces staan en van daaruit een bepaalde druk uitoefenen. Metselaar en Cozijnsen geven aan dat de subjectieve norm tot uitdrukking komt in het gevoel te moeten veranderen. De gedragscontrole betreft de controle die iemand over het veranderingsproces ervaart. (Metselaar en Cozijnsen, 1997: 34). De gedragscontrole wordt in het 'vertaalde' model vervangen door het kunnen veranderen (zie figuur V).

Figuur IV: Ajzen's model van gepland gedrag (uit Metselaar en Cozijnsen, 1997: 33).



Figuur V: Ajzen's model toegepast op de verandercontext (uit Metselaar en Cozijnsen, 1997: 36).



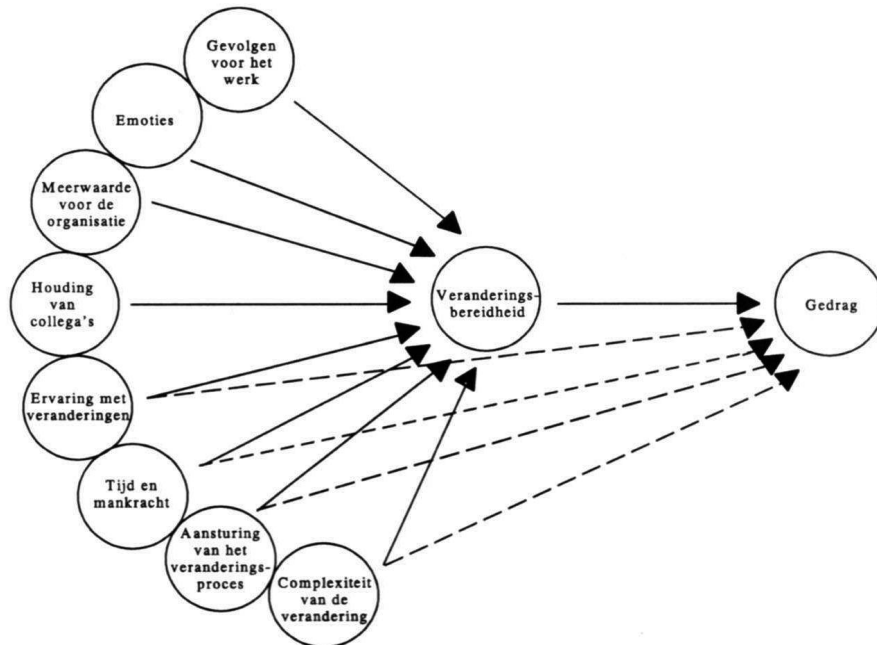
'De vorming van veranderingsbereidheid kan worden gezien als een proces waarin de verwachte uitkomsten van de verandering, het veranderklimaat en de mogelijkheden van medewerkers om te kunnen veranderen een rol spelen', zo stellen Metselaar en Cozijnsen. (Metselaar en Cozijnsen, 1997: 32). Wat het van hieruit interessant maakt, is dat de informatie die uit de genoemde aspecten voortkomt inzicht biedt in de kansen en bedreigingen die medewerkers ten aanzien van het veranderingsproces ervaren. Om vanuit inzicht in het willen, moeten en kunnen veranderen nog meer handvatten te genereren om interventies te organiseren die medewerkers helpen en ook leren te veranderen, geven Metselaar en Cozijnsen een verdere specificatie hiervan. Ook hierbij baseren zij zich op de visie van Ajzen zoals tot uitdrukking komt in zijn model van gepland gedrag. Zo refereren Metselaar en Cozijnsen aan het gedachtegoed van Ajzen dat tentoonspreidt dat iemands attitude gevormd wordt door zowel cognitieve als affectieve reacties. Beiden werken door in de gedragsintentie, in de verandercontext geldt eveneens de invloed van cognitieve en affectieve reacties op veranderingsbereidheid. Het denken en voelen komen concreet tot uiting in een drietal onderdelen. Metselaar en Cozijnsen spreken van de verwachte gevolgen van de verandering voor iemands eigen werk, voor de organisatie als geheel en van de emoties die de verandering onder medewerkers teweegbrengt. Zoals de invloed van anderen van invloed is op iemands gedragsintentie, geldt dat ook voor veranderingsbereidheid. Het moeten veranderen komt concreet tot uitdrukking in de houding die anderen ten aanzien van het veranderingsproces hebben. Het kunnen veranderen valt uiteen in een tweetal onderdelen. Ajzen geeft aan dat de gedragscontrole bepaald wordt door de kennis en ervaring die iemand heeft en de middelen waarover iemand beschikt. Voor veranderingsbereidheid wordt dit vertaald naar iemands kennis van en ervaring met voorgaande veranderingstrajecten en worden de middelen door Metselaar en Cozijnsen uitgedrukt als tijd en mankracht.

Met deze zes aspecten hebben het willen, moeten en kunnen veranderen invulling gekregen (zie figuur VI). Hiernaast onderscheiden Metselaar en Cozijnsen twee overige onderdelen, waarvan zij aangeven dat ze eveneens van belang zijn. Dit betreft de aansturing van het veranderproces en tenslotte de complexiteit van de verandering. Met deze aspecten is het gespecificeerde model compleet. Van hieruit vormt het een kader om inzichtelijk te krijgen welke factoren ten grondslag liggen aan de mate van veranderingsbereidheid, tegelijkertijd ook de mate van weerstand dus, en iets van het waarom van gedrag representeren. De lijn naar gedrag moet, zoals de stippellijnen ook aangegeven, met voorzichtigheid gemaakt worden. De factoren helpen iets van een positieve dan wel negatieve gedragsintentie te begrijpen, maar zullen geen 1-op-1 doorvertaling zijn. Zoals in het vorige hoofdstuk ook aangegeven, is het voor een realistische kijk van belang weet te hebben van het bestaan



van beleden en gehanteerde theorieën en de aan het leren ten grondslag liggende, grotendeels impliciete, betekenisstructuren.

Figuur VI: willen, moeten en kunnen veranderen gespecificeerd (uit Metselaar en Cozijnsen, 1997: 41).



### 2.3.4 Resumé

Het gedachtegoed wat ik in dit hoofdstuk gepresenteerd heb, helpt me om in de praktijk naar weerstand te kijken. In het onderzoek wil ik vooral kijken hoe het begrip weerstand in de praktijk gezien wordt, vooral ook door managers. Zien zij weerstand als iets wat vermeden moet worden of zijn zij erop gericht weerstand boven tafel te krijgen? De interviews bieden hiervoor gelegenheid om deze vraag te stellen. In de gesprekken met docenten vind ik het interessant om te weten te komen welke soorten weerstand onder hen leven. In de vraagstelling wil ik eveneens gebruikmaken van de factoren het willen, moeten en kunnen veranderen invulling geven en die Metselaar en Cozijnsen onderscheiden als zijnde factoren die van invloed zijn op de vorming van een positieve dan wel negatieve gedragsintentie ten aanzien van het veranderingsproces.

## 2.4 ICT in het hoger onderwijs

In deze paragraaf staat ICT in het onderwijs centraal. Hierbij geef ik allereerst inzicht in de verschillende motieven voor het gebruik van ICT in het onderwijs. Vervolgens expliciteer ik uiteenlopende visies op leren en onderwijs. Voorts bespreek ik de verschillende functies die ICT kan vervullen en de meerwaarde van ICT in het onderwijs. Tevens komt hierbij een beschrijving van het kenmerkende van een elektronische leeromgeving aan de orde. Deze

paragraaf sluit ik af met een beschrijving van de veranderende rol van docenten op het moment dat een elektronische leeromgeving een plaats heeft binnen het onderwijs.

#### **2.4.1 Motieven voor het gebruik van ICT in het onderwijs**

Van den Dool en Ten Brummelhuis (2003) onderscheiden drie verschillende beweegredenen voor de toepassing van ICT in het onderwijs. Hierbij spreken zij achtereenvolgens van drie zogenoemde rationales: de economische, sociale en didactische. 'De economische rationale betreft het tegemoetkomen aan de behoeften vanuit de economie en de vraag naar personeel met ICT-vaardigheden.' (Van den Dool en Ten Brummelhuis, 2003: 13). Dat ICT een essentiële rol speelt voor de economie blijkt ook wel uit het feit dat het Innovatieplatform spreekt over ICT als innovatie-as voor alle sectoren van de economie. ICT krijgt hierbij de rol toegedicht om bij te dragen aan de versterking van de kenniseconomie. (Innovatieplatform, 2005). Voor studenten is het met het oog hierop van belang binnen het onderwijs te leren werken met ICT om voorbereid te zijn op de eisen die binnen het arbeidsproces hieraan gesteld worden. Dit raakt vervolgens al aan het sociale motief. Van den Dool en Ten Brummelhuis geven aan dat de sociale rationale zich laat vinden in het belang om studenten klaar te maken voor deelname aan de kennissamenleving. Hierbij gaat het erom mensen vanuit maatschappelijk oogpunt vertrouwd te maken met ICT. Van den Dool en Ten Brummelhuis spreken van sociale opbrengsten voor communicatie en samenwerking door de toepassing van ICT. Zij benadrukken overigens dat ICT-vaardigheden zich de laatste jaren steeds vroeger ontwikkelen onder leerlingen. De publicatie getiteld 'Leren van jongeren' van Veen en Jacobs (2005) geeft dit verschijnsel eveneens treffend weer. Zij schrijven: 'Veel jongeren ervaren de veranderingen die ICT teweeg heeft gebracht als vanzelfsprekend. Het gebruik van nieuwe media vormt een integraal onderdeel van hun leven. In hun thuissituatie beschikken zij over multimediale computers met een breedband internetverbinding. Het referentiekader van jongeren wordt meer multimediaal, internationaal en netwerkgeoriënteerd.' (Veen en Jacobs, 2005: 11). Ook deze ontwikkeling is mede van invloed op de didactische drijfveer voor ICT in het onderwijs. Van den Dool en Ten Brummelhuis maken duidelijk dat de didactische rationale zich richt op de mogelijkheden van ICT voor leren en onderwijzen. Hierbij geven zij aan dat ICT een bijdrage kan leveren aan het leerproces van studenten, het zelfstandig leren en door middel van ICT meer uitdagend onderwijs gerealiseerd kan worden.

In aansluiting hierop is het Actieprogramma Maatschappelijke Sectoren & ICT, wat voor de periode 2005 - 2009 door de overheid in het leven is geroepen om succesvolle ICT-toepassingen van de grond te laten komen, interessant. Voor het onderwijs geldt dat de overheid door de inzet van ICT onder andere kansen weggelegd ziet voor kwaliteitsverbetering van het onderwijs, onderwijs dat beter aansluit bij de behoeften van

jongeren en onderwijs dat prikkelt tot een leven lang leren. (www.m-ict.nl). Van den Dool en Ten Brummelhuis (2003) laten in hun publicatie 'Compileren van kennis voor ICT-rijk leren' doorklinken dat de kansen voor ICT in het onderwijs nog onvoldoende benut worden. 'Een van de belangrijkste knelpunten bij de inzet van ICT voor leren is het ontbreken van kennis en vaardigheden over adequaat gebruik van ICT voor de inrichting van leersituaties. In het onderwijs bestaat al lang de strijd tussen enerzijds de voorstanders van sterk disciplinegeoriënteerd instructief onderwijs en anderzijds de pleitbezorgers van leren te leren en van onderwijsvormen waarin de constructieve leeractiviteiten van de leerling meer centraal staan.' (Van den Dool en Ten Brummelhuis, 2003: 16).

#### **2.4.2 Visies op leren en onderwijs**

Het verschil in visies op onderwijs die Van den Dool en Ten Brummelhuis naar voren brengen, geeft iets weer van de samenhang tussen visies op leren en onderwijzen en de mogelijkheden dan wel onmogelijkheden die men van hieruit voor ICT weggelegd ziet. Jörg, Admiraal en Droste (2001) brachten dit verband al eerder voor het voetlicht in hun publicatie 'Onderwijsoriëntaties en het gebruik van elektronische leeromgevingen'. 'Bij het ontwikkelen van onderwijs en bij de vormgeving van een onderwijsleeromgeving in het bijzonder, moeten beslissingen genomen worden die steunen op een visie wat goed onderwijs eigenlijk is, een beeld van de manier waarop leren het best tot stand komt.' (Jörg et al., 2001: 1). Hierbij geven de auteurs aan dat in de hectiek van alledag het expliciteren van een visie op leren en onderwijs veelal achterwege blijft, maar het nog altijd van wezenlijk belang is om tot onderwijsverbetering en -vernieuwing te komen. Om inzicht te bieden in verschil in opvattingen over onderwijs en leren, maken Jörg, Admiraal en Droste gebruik van het werk van Simons, Van der Linden en Duffy (2000) waarin zij verschillende denkwijzen over leren aan de orde laten komen. Zo onderscheiden zij begeleid leren, ervaringsleren en actief leren. Op het moment dat een onderwijsoriëntatie zich met name laat kennen door begeleid leren, speelt de docent een essentiële rol. 'Zo neemt de docent besluiten omtrent de leerdoelen, de wijze waarop geleerd zou moeten worden en de manier waarop het leerresultaat wordt gemeten en geeft de docent informatie in de vorm van feedback op het geleerde, de beoordeling van het leerresultaat en de bekrachtiging van de lerende.' (Jörg et al., 2001: 2). Bij ervaringsleren is in vergelijking met begeleid leren minder sprake van voorgestructureerdheid en bestaat meer ruimte voor persoonlijke interesses en leervragen. De verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces speelt hierbij een essentiële rol. 'Kenmerkend voor ervaringsleren is de nadruk op het ontdekken van nieuwe kennis door als lerende zelf op onderzoek uit te gaan, op het aanbieden van leersituaties in een bepaalde, relevante context, op het aanbieden van problemen en praktijkcasus om het leren te stimuleren, op interactie tussen de lerenden en op het inspelen op de behoefte om te leren.' (Jörg et al., 2001: 2). In het kader hiervan wordt als voorbeeld probleemgestuurd onderwijs en

het meer samenwerkend leren genoemd. Simons, Van der Linden en Duffy (2000) benadrukken ten aanzien van actief leren dat het van belang is dat studenten ruimte wordt geboden om eigen leerdoelen te formuleren en dat zij het gevoel hebben dat docenten hen de verantwoording geven voor het eigen leerproces en toestaan dat zij een eigen leerstrategie volgen. Jörg, Admiraal en Droste geven aan dat de meer recente ideeën over competentiegericht leren onder andere een plaats hebben binnen actief leren. Tevens laten zij de sociaal constructivistische visie op leren en onderwijs de revue passeren. Hierbij geven zij aan dat dit perspectief zowel denkbeelden van ervaringsleren als van actief leren bevat.

Jörg, Admiraal en Droste halen Jonassen, Peck en Wilson (1999) aan om het sociaal constructivisme te verdiepen. 'Jonassen en collega's omschrijven de basisidee over leren vanuit constructivisme als het leren van het ervaren van verschijnselen waarbij de leerder deze ervaringen interpreteert op basis van wat hij weet, hierover argumenteert en reflecteert op die ervaringen en de gebruikte argumentatie.' (Jörg et al., 2001: 6). Vanuit het sociaal constructivisme wordt de nadruk gelegd op het in interactie komen tot betekenisverlening. Sociale processen spelen vanuit deze visie een essentiële rol in het construeren van kennis. Kennisconstructie is dan ook veel meer dan de kennis en kunde die bijvoorbeeld tijdens een hoorcollege op studenten wordt overgedragen.

### **2.4.3 Verschillende functies van ICT in het onderwijs**

Vanuit de verschillen in visies op onderwijs en leren zijn uiteenlopende toepassingen van ICT in het onderwijs te onderscheiden. Hierbij is een verschil in ambitieniveau en reikwijdte te onderkennen. Bovendien is een diversiteit in functies die ICT kan vervullen te onderscheiden. Van Osch (2000) onderscheidt hierbij achtereenvolgens een viertal verschillende functies: ICT ter ondersteuning van de organisatie en kennismanagement, leren over ICT, leren met behulp van ICT en leren door middel van ICT. Met het oog op ICT in het onderwijs is het met name interessant de laatste drie verder te verdiepen. Van Osch (2000) maakt met leren over ICT duidelijk dat hierbij met name het aanleren van ICT-vaardigheden centraal staat, het leren omgaan met onder andere (interactieve) programma's, internet en e-mail. Bij leren met behulp van ICT is ICT in essentie een middel. Een middel om via internet bijvoorbeeld informatie te vinden, via interactieve programma's vaardigheden verder te ontwikkelen en e-mail in te zetten als communicatiemiddel. Leren door middel van ICT gaat een stap verder. Hierbij neemt ICT een centrale rol in het leren in. Zo is er sprake van leren door middel van ICT op het moment dat studenten inhoudelijke literatuur via ICT, bijvoorbeeld via een elektronische leeromgeving, kunnen raadplegen. Tevens zijn uiteenlopende toepassingen te vinden in het samenwerkend leren, waarbij iets als het elkaar feedback geven op een e-portfolio eveneens een bijdrage kan leveren aan het leerproces van studenten. In essentie gaat het om de vraag hoe ICT ingezet kan worden om het leren zo effectief mogelijk te

maken. Jacobs (2002) geeft aan dat hogescholen en universiteiten wel uiteenlopende ICT-faciliteiten beschikbaar hebben, maar nog niet zozeer zicht hebben op de mogelijkheden om ICT een rol te laten spelen in de totstandkoming van een interactief leerproces. Eén van de ICT-faciliteiten die Jacobs (2002) hiervoor noemt zijn elektronische leeromgevingen, afgekort ook wel ELO's genoemd. Jacobs (2002) licht toe: 'ELO's kenmerken zich door het aanbieden van cursussen via internet waarbij studenten onafhankelijk van plaats of tijd cursusinhouden kunnen bestuderen, hun studie organiseren, opdrachten maken en participeren in discussie- en samenwerkingsverbanden.' (Jacobs, 2002: 61).

#### **2.4.4 Meerwaarde van ICT in het onderwijs**

Simons (2003) geeft in zijn publicatie 'ICT in het onderwijs naar de derde fase?' zicht op de meerwaarde van ICT in het onderwijs. Allereerst noemt hij hierbij de mogelijkheid om met behulp van ICT competenties meer centraal te stellen. In aansluiting bij de ontwikkeling naar meer competentiegericht onderwijs biedt ICT, bijvoorbeeld in de vorm van een elektronische leeromgeving, kansen om meer gericht te werken aan het verwerven van competenties en elkaars ontwikkeling daarin ook te volgen. Binnen de elektronische leeromgeving kan zichtbaar worden gemaakt welke competenties van belang zijn om te ontwikkelen, welke wel zijn behaald en welke niet, wat het verzamelde bewijsmateriaal van studenten is en hoe zowel docenten als medestudenten hun feedback op gemaakte opdrachten gegeven hebben. (Simons, 2003: 12). Vervolgens noemt Simons flexibiliteit als meerwaarde van ICT in het onderwijs. Hierbij geeft hij aan dat ICT-toepassingen het mogelijk maken studenten meer onafhankelijk van tijd en plaats te laten leren. Tevens komt de flexibiliteit volgens Simons tot uitdrukking in de manier waarop studenten bij voorkeur leren. Simons verklaart dat met ICT meer recht gedaan kan worden aan verschillen in leerstijl onder studenten. Eveneens ziet Simons de meerwaarde van ICT in de mogelijkheid voor studenten om nieuwe relaties aan te gaan. Relaties buiten de vier muren van de eigen opleiding waarvan eveneens geleerd kan worden. (Simons, 2003: 12). Hierbij valt te denken aan contact met studenten van andere opleidingen, studenten in het buitenland, mensen uit het bedrijfsleven. Tevens biedt ICT kansen voor het samenwerkend leren tussen studenten.

Ten vierde noemt Simons als meerwaarde van ICT in het onderwijs de mogelijkheid tot 'creëren'. Simons doelt hierbij op een actievere rol die studenten ten aanzien van het eigen leerproces kunnen vervullen. Simons noemt hierbij als activiteiten het oplossen van problemen, het nemen van besluiten, het verrichten van onderzoek, ontwerpen en het construeren van betekenis. De nadruk ligt hierbij op het meer bewust omspringen met deze leeractiviteiten. Vervolgens brengt Simons de mogelijkheid van het openbaar maken van stukken voor anderen naar voren. Hierbij geeft Simons aan dat via ICT gemaakte producten van studenten, resultaten uit onderzoek, adviesrapporten en dergelijke gepubliceerd kunnen

worden voor studenten en docenten om zo ook van elkaar te leren. Hieraan voegt hij toe dat het naast opdrachten vanuit de school ook kan gaan om vraagstukken vanuit het bedrijfsleven waar studenten onderzoek naar doen en resultaten via ICT toegankelijk maken. Simons geeft aan dat studenten met hun publicaties de elektronische leeromgeving op deze manier mede invulling kunnen geven. Simons vervolgt: 'Informatie- en communicatietechnologie maakt het beter mogelijk om denk- en samenwerkingsprocessen meer zichtbaar te maken.' (Simons, 2003: 14). Zo is het mogelijk om via de elektronische leeromgeving na te gaan welke (denk)processen aan leerresultaten ten grondslag liggen en op welke manier studenten afzonderlijk hebben bijgedragen aan het eindresultaat. Ten slotte noemt Simons als meerwaarde van ICT in het onderwijs het leren leren van studenten te stimuleren. Simons wijst op de mogelijkheid om leer- en samenwerkingsproblemen onder studenten te identificeren. Tevens biedt ICT mogelijkheden om studenten online feedback op elkaar te laten geven. Simons vat zijn verhaal samen door ten aanzien van de meerwaarde van ICT te spreken over de zeven pijlers van digitale didactiek.

#### **2.4.5 Veranderende rol van docenten**

De inzet van ICT in het leren van studenten en het werken met een elektronische leeromgeving brengt een verandering in de huidige rol van docenten met zich mee. Van der Klink, Kallenberg en Valcke (in Francken, Nedermeijer, Pilot en Ten Dam, 2002) geven aan dat het voor docenten naast het opdoen van 'knoppenkennis' eveneens van belang is om leeractiviteiten te leren ontwerpen en te leren hoe studenten binnen een elektronische leeromgeving begeleid kunnen worden. (Francken et al., 2002: 153). Simons (2002) spreekt in het kader hiervan van digitale didactiek, waarbij hij benadrukt dat dit meer behelst dan technische aangelegenheden en computervaardigheden alleen. 'Digitale didactiek betreft kennis en kunde met betrekking tot het gebruik van ICT bij het faciliteren van het leren.' (Simons, 2002: 4). Van der Klink, Kallenberg en Valcke (in Francken et al., 2002) onderscheiden ten aanzien van het werken in een ICT-omgeving een viertal docentrollen. Zij spreken achtereenvolgens over de docent als computergebruiker, als ontwikkelaar, als begeleider en als teamlid. Bij de docent als computergebruiker gaat het erom dat de docent over algemene computervaardigheden beschikt en zicht heeft op de werking van verschillende functionaliteiten binnen de elektronische leeromgeving. Een andere rol is de rol van docent als ontwikkelaar. Hierbij gaat het om het ontwikkelen van modules binnen de elektronische leeromgeving, de docent die onder andere aangeeft welke competenties centraal staan, welke opdrachten bij het verwerven van de competenties horen en welke stukken in het digitaal portfolio een plaats dienen te krijgen. Van der Klink, Kallenberg en Valcke (in Francken et al., 2002) benadrukken hierbij het belang van goede voorbereiding door docenten, zodat studenten volledig helder hebben wat van hen verwacht wordt.

De rol van docent als begeleider heeft binnen de digitale didactiek eveneens andere implicaties. 'Van essentieel belang is dat begeleiders zich vooraf realiseren wat het doel van de communicatie moet zijn en dat vervolgens ook aan de studenten duidelijk maken.' (Francken et al., 2002: 164). Duidelijkheid is hier geboden om ervoor te zorgen dat discussiefora op de juiste manier gebruikt worden, studenten weten wanneer ze feedback van de docent mogen verwachten, zodat ook het e-mailverkeer tussen student en docent in reële proporties blijft. Simons (2002) geeft aan dat het de taak van de begeleider is om studenten te leren hoe zij in discussiefora op elkaar aan kunnen sluiten om het doel van het creëren van gezamenlijk begrip onder studenten te bereiken. Simons brengt eveneens naar voren dat het van belang is dat de begeleider discussies volgt en intervenueert op momenten dat de situatie daarom vraagt. Bovendien is voor de docent als begeleider een taak weggelegd in het coördineren van de samenwerking tussen studenten op afstand. De rol van docent als teamlid heeft binnen de ICT-omgeving volgens Van der Klink, Kallenberg en Valcke met name een intensievere samenwerking tot gevolg. Docenten die met elkaar elektronische modules ontwikkelen en afstemmen wat op welke manier van studenten gevraagd wordt en welke rol zij zelf hierin vervullen.

#### **2.4.6 Resumé**

De in deze paragraaf gepresenteerde inzichten zijn van belang om hetgeen docenten aan bevorderende en belemmerende factoren van het (leren) werken met ICT in het onderwijs gaan noemen in perspectief te kunnen plaatsen. Tijdens de interviews met docenten wil ik hen vragen wat zij van de toenemende aandacht voor het leerproces van studenten vinden om van daaruit inzicht te krijgen in de visie op leren van docenten en welke rol zij voor zichzelf weggelegd zien. Tevens is het met het oog op de komst van een elektronische leeromgeving binnen de CHE interessant om te onderzoeken welke functie ICT momenteel vervult binnen het onderwijs en welke rol docenten, opleidingsmanagers en studenten voor ICT in het onderwijs weggelegd zien. De vraag is dan of dit voornamelijk het leren met behulp van ICT behelst of dat de genoemde doelgroepen eveneens mogelijkheden voor leren door middel van ICT weggelegd zien. Juist het leren door middel van ICT is immers iets wat een elektronische leeromgeving in belangrijke mate kan faciliteren.

## HOOFDSTUK 3: METHODOLOGISCHE VERANTWOORDING VAN HET EMPIRISCH ONDERZOEK

---

In dit hoofdstuk geef ik allereerst een beschrijving van kwalitatief onderzoek waarbij ik de keuze voor dit onderzoekstype zal verantwoorden. Vervolgens bespreek ik de verschillende methoden van onderzoek die ik binnen het empirisch onderzoek toegepast heb en geef ik inzicht in de afwegingen die ten grondslag liggen aan de keuzes die ik ten aanzien van deze methoden gemaakt heb. Vervolgens zal ik de onderzoeksgroep beschrijven en aangeven op welke manier de selectie van deelnemers aan het onderzoek heeft plaatsgevonden. Het hoofdstuk sluit ik af met een wat meer in detail geschreven paragraaf over hoe ik te werk ben gegaan voorafgaand en tijdens de interviews en op welke wijze ik de focusgroepen vormgegeven heb.

### 3.1 Onderzoekstype

Bij onderzoek kan grofweg onderscheid gemaakt worden in kwantitatief en kwalitatief onderzoek. In deze paragraaf geef ik zicht op het wezen van kwalitatief onderzoek en de verschillende vormen van kwalitatief onderzoek, waarbij ik met name aandacht zal besteden aan beschrijvend onderzoek, de vorm die het onderzoek dat ik uitgevoerd heb, typeert.

#### 3.1.1 *Kwalitatief onderzoek*

Om tot een antwoord op de geformuleerde onderzoeksvragen te komen, heb ik ervoor gekozen kwalitatief onderzoek uit te voeren. Kenmerk van kwalitatief onderzoek is dat het mogelijkheden biedt om vanuit een open methode inzicht te krijgen in de beleving van mensen. Het is het soort onderzoek wat helpt om een beeld te vormen van hoe mensen bepaalde gebeurtenissen ondervinden. Boeije (in 't Hart, Boeije en Hox, 2005) typeert kwalitatief onderzoek als paraplubegrip wat verschillende manieren om onderzoek vorm te geven in zich verenigt, maar waarbij de onderzoeksmethoden tezamen iets gemeenschappelijks delen. Zo schrijft Boeije (in 't Hart et al., 2005: 253): 'Zij hebben gemeen dat ze tot doel hebben gedragingen, ervaringen, beleving en 'producten' van de betrokkenen te beschrijven, te interpreteren en te verklaren door werkwijzen die de natuurlijke omgeving zo min mogelijk verstoren.' Boeije (2005) voegt daaraan toe dat kwalitatief onderzoek zich richt op vraagstukken die te maken hebben met de manier waarop mensen betekenis verlenen aan hun sociale leefwereld en de wijze waarop ze zich van daaruit gedragen. 'Er worden onderzoeksmethoden gebruikt die het mogelijk maken om het onderwerp vanuit het perspectief van de onderzochte mensen te leren kennen met het doel om het onderwerp te beschrijven en waar mogelijk te verklaren', aldus Boeije. (Boeije, 2005: 27). De kenmerken van dit soort onderzoek waren voor mij passend bij de vraag zoals die vanuit de Christelijke Hogeschool Ede gesteld is en aanleiding vormde voor onderzoek.



Juist het doel om te weten te komen hoe mensen tegen bepaalde zaken aankijken, hoe zij de dingen ervaren en beleven, heeft vanaf het startpunt veel meer een kwalitatieve dan kwantitatieve aard gehad.

### **3.1.2 Kwalitatief beschrijvend onderzoek**

Baarda, De Goede en Teunissen (2005) onderscheiden een drietal vormen van kwalitatief onderzoek. Achtereenvolgens zijn dat beschrijvend, explorerend en toetsend onderzoek. Het onderzoek wat ik heb uitgevoerd laat zich kenmerken als beschrijvend onderzoek. Baarda, De Goede en Teunissen (2005) omschrijven de essentie van beschrijvend onderzoek als volgt: 'Het gaat om de beschrijving en inventarisatie van gevoelens, belevingen en ervaringen van een persoon of groep van personen. Van belang is het beschrijven van de 'werkelijkheid' zoals de betrokkenen die ervaren.' (Baarda et al., 2005: 94). Naast louter het beschrijven geven Baarda, De Goede en Teunissen (2005), evenals Boeije (2005) dat doet, aan dat het er bij beschrijvend onderzoek tevens om gaat de opvattingen van betrokkenen te interpreteren en te begrijpen. Daarentegen is dit type onderzoek er niet op gericht te beoordelen of iemands perspectief objectief gezien ook de juiste is of niet. Kwalitatief beschrijvend onderzoek zoals ik het ook toegepast heb, laat zich veel meer vinden in de interpretatieve hoek van onderzoek doen. Het begrijpen van betekenissen geeft immers al aan dat er diversiteit in gezichtspunten moet bestaan en er geen allesomvattende, geldende waarheid of werkelijkheid te vinden is.

## **3.2 Methoden van onderzoek**

Om het onderzoek vorm te geven heb ik nagedacht over de verdere invulling ervan. Hierbij heb ik de verschillende methoden die kwalitatief onderzoek kent, afgewogen op hun toepasbaarheid. Ik heb ervoor gekozen om interviews onder docenten en opleidingsmanagers aan de CHE af te nemen, focusgroepen onder studenten en het Situgram, een scan ontwikkeld door Ruijters om de leervoorkeuren van mensen in kaart te brengen onder docenten uit te zetten. Over deze drie methoden in deze paragraaf meer.

### **3.2.1 Semi-gestructureerde (face-to-face) interviews**

'Een interview gebruik je om erachter te komen wat mensen weten, denken, voelen en willen betreffende bepaalde onderwerpen, personen of gebeurtenissen', verklaren Baarda, De Goede en Teunissen. (Baarda et al., 2005: 230). Deze vorm bood een goede mogelijkheid om onder docenten en opleidingsmanagers te peilen hoe zij denken over ICT in het onderwijs, wat hun gedachten en gevoelens zijn bij een elektronische leeromgeving en wat zij hiermee zouden willen. Gezien het feit dat ik vooraf werd ingelicht met de boodschap dat docenten, vanuit angst voor verandering van hun rol nog wel eens vanuit enige weerstand zouden kunnen reageren op vragen ten aanzien van het veranderingsproces, heb ik ervoor gekozen

om de interviews individueel af te nemen. Ik bedacht me dat docenten in een groepsinterview misschien te weinig veiligheid zouden kunnen ervaren om openlijk hun visie ten toon te spreiden. Hier tegenover het voordeel dat docenten wanneer zij alleen mij als onafhankelijk persoon zouden treffen niet het gevoel hoefden te hebben zich vanuit groepsbelangen en relaties gematigd uit te moeten laten. De thematiek, het spreken over de inhoud van een veranderingsproces, heeft me doen besluiten om individuele interviews af te nemen. Vervolgens heb ik de afweging gemaakt dit schriftelijk of mondeling, face-to-face of van een afstand (bijvoorbeeld telefonisch) te doen. Vanuit de voordelen van mondelinge interviews zoals de mogelijkheid om veel open vragen te stellen, door te vragen bij onduidelijkheden en ook iets van het non-verbale gedrag van mensen te ervaren, heb ik besloten om de interviews mondeling af te nemen. In de keuze voor face-to-face interviews heeft eveneens het gegeven een rol gespeeld dat binnen de CHE een veelgenoemd kenmerk van de organisatie het relatiegerichte is. Vanuit de literatuur en gesprekken met de mensen van het projectteam 'CHE Online' heb ik vastgesteld welke aspecten ik in het interview aan de orde wilde laten komen. Dit maakt dat de interviews die ik afgenomen heb, getypeerd kunnen worden als semi-gestructureerde interviews. Deze term neemt volgens de terminologie van Baarda, De Goede en Teunissen zijn plaats in tussen het open interview en het gestructureerde interview. Vanwege het feit dat met name de literatuur een zoeklicht heeft gevormd in het beschrijven, interpreteren en begrijpen van kansen en bedreigingen die mensen ten aanzien van het (leren) werken met ICT in het onderwijs ervaren, heb ik voorafgaand aan het interview de belangrijkste vragen opgesteld. Dit type interview heeft wel de vrijheid geboden om, als de situatie daarom vroeg, van de vraagvolgorde af te wijken. Iets waar bij het gestructureerde interview echter geen sprake van is. Binnen het semi-gestructureerde interview heb ik eveneens de 'doorvragen' op de specifieke situaties die zich voordeden, kunnen afstemmen.

### **3.2.2 Focusgroepen**

Om naast de visie van docenten en opleidingsmanagers ook een beeld te vormen van de rol die studenten voor ICT in het onderwijs weggelegd zien, heb ik ervoor gekozen een tweetal focusgroepen te organiseren. Zoals gezegd laat een focusgroep zich ook wel omschrijven als groepsinterview of groeps gesprek. Baarda, De Goede en Teunissen (2005) geven aan wanneer deze vorm van kwalitatief onderzoek toepasbaar is. 'Een groeps gesprek geniet de voorkeur wanneer er bij het gespreksonderwerp geen persoonlijke belangen in het geding zijn of wanneer het je niet zozeer om betekenisverlening gaat, maar meer om het genereren van ideeën.' (Baarda et al., 2005: 238). Afgezet tegen eerstelijns betrokkenen zoals docenten wordt duidelijk dat voor studenten het veranderproces inderdaad minder persoonlijke implicaties heeft dan voor docenten het geval is. Vandaar ook dat ik ervoor gekozen heb om voor docenten en opleidingsmanagers een meer op het individugerichte

vorm te kiezen dan voor studenten. Eveneens richt de informatievoorziening zich in de eerste fase 'Awareness ICT in het onderwijs' met name op de interne betrokkenen, wat voor de benadering van studenten als het ware een wat ruimere onderzoekscontext vraagt. Meer vanuit ideeëngenerend oogpunt dan de eventuele kansen en bedreigingen voor de eigen rol al aan de kaak te stellen. Baarda, De Goede en Teunissen zijn van mening dat de focusgroep met name geschikt is om ideeën voort te brengen. 'Het voordeel van groepsgesprekken is dat de reacties van een deelnemer meestal inspirerend werken. Ze brengen de andere deelnemers vaak op nieuwe gedachten. Het voordeel van het werken met groepen is dat je als deelnemer tot opmerkingen en ideeën kunt komen die je in een individueel gesprek niet had geuit, omdat je er dan niet aan denkt.' (Baarda et al., 2005: 238). 'The hallmark of focus groups is their explicit use of group interaction to produce data and insights that would be less accessible without the interaction found in a group.' (Morgan, 1997: 2). Vanuit het idee om in de eerste fase van het project vooral aandacht te besteden aan visievorming past een dergelijke benadering voor studenten. Voordeel van het toepassen beide methoden is de mogelijkheid om wensen van docenten en studenten naast elkaar te kunnen leggen. Bovendien doet de keuze om studenten in het onderzoek te betrekken eveneens recht aan het in beeld brengen van de 'klant'. 'De kritische succesfactor voor een doorlerende organisatie is de bereidheid van de professionals om samen een geïntegreerde dienst te maken op specificaties van de klant.' (Wierdsma en Swieringa, 2002: 91).

### **3.2.3 Het Situgram**

Vanuit het inzicht dat leren een essentieel proces is om tot gedragsverandering te komen en de erkenning dat diversiteit in leren ook vraagt om diversiteit in leervormen heb ik ervoor gekozen om aan te sluiten bij het gedachtegoed van Ruijters en haar Situgram in te zetten. Het doel hiervan is dat het Situgram mogelijkheden biedt om de leervoorkeuren van mensen in kaart te brengen en van daaruit passende leervormen in te kunnen zetten. Zoals in het vorige hoofdstuk beschreven, geeft Ruijters aan dat voortschrijdend inzicht een andere benadering vraagt dan diversiteit te typeren in leerstijlen. Bijkomende reden voor mij om niet te kiezen voor een meer traditionele leerstijlentest is naast genoemde dat docenten hier richting studenten veelal gebruik van maken. Op deze manier zou een leerstijlentest zoals die van Kolb bijvoorbeeld voor de docenten bekend terrein zijn wat het gewenste resultaat al zou kunnen sturen in de beantwoording van vragen. Het Situgram kent deze beperking niet. Bovendien heb ik ervoor gekozen om docenten niet zelf de test te laten scoren, maar dat zelf te doen. Dit om hen er niet toe te verleiden aan de ingegeven antwoorden te sleutelen om het resultaat meer in de gewenste of sociaal wenselijke richting te sturen. Het Situgram is een instrument bestaande uit vijftien vragen. Elke vraag is voorzien van vier of vijf antwoorden. Het gaat er niet om om één antwoord uit deze mogelijkheden te kiezen, maar om per

antwoord een waardeoordeel eraan toe te kennen. Een vraag is bijvoorbeeld: 'Wat doet u om uw leren te organiseren in het werk?'. De antwoorden die gegeven zijn, zijn: 1) Ik zoek de discussie met anderen op, 2) Ik lees op z'n tijd een goed boek, 3) Ik kom genoeg tegen in mijn dagelijkse werk, en 4) Ik oefen bewust nieuw gedrag. Per vraag moet nu een cijfer gegeven worden met waarden van 1 tot en met 5. Uitgangspunt is dat 3 staat voor een gemiddelde voorkeur, 4 en 5 representeren een setting die aanspreekt of zeer aanspreekt, de waarden 2 en 1 een setting die als minder plezierig of vervelend wordt beschouwd. Op het moment dat alle waarden per antwoord zijn ingegeven, wordt het mogelijk via een daarvoor gemaakt bestand de scores te berekenen. Scores uitgedrukt in de taal voor leren die Ruijters scheidt, namelijk de leervoorkeuren kunst afkijken, participeren, kennis verwerven, oefenen en ontdekken.

### **3.3 Onderzoeksgroep**

Hiervoor heb ik gesproken over docenten, opleidingsmanagers en studenten. In deze paragraaf beschrijf ik aan welke opleidingen de docenten, opleidingsmanagers en studenten die in het onderzoek betrokken zijn, verbonden zijn, en belangrijker nog geef ik inzicht in de totstandkoming van de keuze hiervoor. Tevens zal ik expliciteren hoe ik de onderzoekspopulatie gedefinieerd heb en op welke manier de steekproef invulling heeft gekregen. Tevens geef ik weer hoe de selectie van mensen binnen de onderzoeksgroep heeft plaatsgevonden.

#### **3.3.1 Beschrijving van de steekproef**

Vanwege de keuze voor een kwalitatieve en daarmee in wezen ook intensieve dataverzamelmethode was het gezien de tijd niet mogelijk om alle docenten, opleidingsmanagers en studenten aan de CHE in het onderzoek te betrekken. Vanuit de projectgroep 'CHE Online' leefde de wens om het onderzoek binnen alle zes de opleidingseenheden te concentreren. Gezien het feit dat de CHE een tiental opleidingen kent en een aantal opleidingseenheden daarmee twee opleidingen in zich verenigt, leek het me met het oog op het werkelijk vormen van een beeld van de situatie beter om het onderzoek binnen een beperkt aantal opleidingseenheden uit te voeren. Op basis van de grootte van opleidingen en de mogelijkheden die de verschillende opleidingen zelf al dan niet weggelegd zagen om aan het onderzoek deel te nemen, heb ik ervoor gekozen het onderzoek ten uitvoer te brengen binnen de opleidingseenheden Verpleegkunde en Mens & Organisatie. Verpleegkunde kent als opleidingseenheid de opleiding Verpleegkunde, Mens & Organisatie bestaat zowel uit de opleiding Management, Economie en Recht (MER) als Personeel & Arbeid (P&A). Hiermee heb ik de onderzoekspopulatie afgebakend als 'alle docenten, opleidingsmanagers en studenten van de opleidingseenheden Verpleegkunde en Mens & Organisatie'.

Om een gedeelte uit deze populatie te benaderen voor het onderzoek heb ik nagedacht over de steekproef. Baarda en De Goede (2001) definiëren een steekproef als dat deel van de populatie dat benaderd wordt voor het onderzoek. (Baarda en De Goede, 2001: 151). Vervolgens maken zij onderscheid tussen aselecte en selecte steekproeven. Op het moment dat alle onderzoekseenheden binnen de populatie dezelfde kans hebben om in het onderzoek betrokken te worden, is sprake van een aselecte steekproef. Daarentegen is sprake van een selecte steekproef als onderzoekseenheden niet op toevallige basis, maar bewust gekozen worden. Om zo min mogelijk beïnvloedende factoren van invloed te laten zijn op de resultaten van het onderzoek leek het me goed om te kiezen voor een aselecte steekproef. Mijn voorstel was dan ook om docenten op willekeurige basis te benaderen voor het onderzoek. Binnen de CHE was daar overigens geen toestemming voor te verkrijgen, waardoor besloten is dat de opleidingsmanagers een door mij gevraagd aantal docenten naar voren zouden schuiven. Op grond van welke selectiecriteria dit vorm heeft gekregen, zal ik in de volgende subparagraaf weergeven.

Vanuit de grootte van de opleidingseenheden en het aantal werkzame docenten per opleidingseenheid heb ik ervoor gekozen om ongeveer een derde aan docenten per sectie te interviewen. Concreet is dat uitgekomen op een aantal van negen docenten vanuit Verpleegkunde en zes docenten vanuit Mens & Organisatie. Voor de focusgroepen met studenten geldt dat er eveneens sprake is geweest van een selecte steekproef. Evenals voor docenten zal ik dit in de volgende subparagraaf verduidelijken. In totaal hebben elf studenten hun medewerking verleend aan beide focusgroepen, waarvan zes studenten Verpleegkunde en een vijftal studenten Management, Economie en Recht.

### **3.3.2 Selectie deelnemers**

Zoals aangegeven, hebben de beide opleidingsmanagers een selectie gemaakt van docenten die ik vervolgens heb mogen benaderen voor deelname aan het onderzoek. Hierbij zal ik allereerst de selectie van docenten verduidelijken, waarna ik later in deze subparagraaf eveneens de selectie van opleidingsmanagers en studenten zal toelichten. Tijdens de interviews met de opleidingsmanagers heb ik hen gevraagd op basis van welke criteria zij de docenten geselecteerd hebben. Dit verwoordden zij als volgt:

*'Wij hebben gezocht naar een vertegenwoordiging uit de verschillende teams. We werken (...) met drie teams. Ik heb gezocht naar een aantal mensen die iets met ICT hadden en een aantal mensen die wat minder met ICT hadden.'* (manager Y).

*'Ik heb ze over het spectrum verdeeld denk ik een beetje, wat ik in de stuurgroep ook steeds roep, je hebt 20% diehards die willen vernieuwen en die hadden het in de hogeschool altijd voor het zeggen, dat waren gewoon de hobbyisten zeg maar, je hebt 60% mensen die wel*

*wat willen, maar daar niet allemaal in voorop lopen, daarvoor moet je het eigenlijk doen, je doet het niet voor de 20% hobbyisten, die moet je ook niet teveel aan de knoppen laten zitten, je doet het voor de 60% die daarna komt en vervolgens heb je nog 20% die het nooit leren, maar die moet je ook wel een beetje stem geven, maar daar moet je ook niet teveel op letten. Volgens mij heb ik de docenten een beetje over die drie verdeeld, dus je hebt mensen die er al een beetje enthousiast voor zijn, die misschien tot de hobbyisten behoren, grootste deel (...) zit in die 60% en een paar daarvan zitten misschien aan de onderkant van die zestig en lopen misschien over in die laatste 20.' (manager X).*

Het feit dat ik geen mogelijkheid heb gekregen docenten willekeurig te benaderen, maar de beide opleidingsmanagers hier een rol in hebben gespeeld, is mogelijk een aspect wat het onderzoek in bepaalde mate heeft kunnen beïnvloeden. Wat ik aan het begin van het onderzoekstraject vooral gedaan heb, is goed afgetast in hoeverre er daadwerkelijk een spreiding in houding ten aanzien van ICT in het onderwijs onder docenten waarneembaar was om te voorkomen enkel 'voor'- dan wel 'tegenstanders' te spreken. Het vorderen van het aantal gevoerde gesprekken heeft me overigens wel doen ervaren daadwerkelijk met mensen met uiteenlopende visie op ICT in het onderwijs te maken gekregen te hebben.

Van selectie van de opleidingsmanagers is in wezen niet echt sprake geweest, want ik heb zowel de opleidingsmanager van Verpleegkunde als die van Mens & Organisatie in het onderzoek betrokken. Voor de studenten geldt dat ik ervoor gekozen heb om tweede- en derdejaars voltijdstudenten in het onderzoek te betrekken. Ik heb deze keuze gemaakt, omdat ik het met het oog op het groeps gesprek van belang achtte dat studenten al enige ervaring op de CHE hadden opgedaan om wat meer inzicht te hebben in gang van zaken op de hogeschool en ook zelf uit rijkere ervaring zouden kunnen putten. Van hieruit heb ik besloten om niet de 1<sup>e</sup>-jaars studenten te benaderen. Uit praktisch oogpunt zijn de 4<sup>e</sup>-jaars studenten buiten beschouwing gelaten, omdat zij deze periode fulltime op stage waren, extern. Voor het werven en selecteren van studenten Verpleegkunde voor deelname aan de eerste focusgroep heb ik aan de hand van de roosters van klassen een selectie gemaakt van studentgroepen om te benaderen. De studenten van klassen waar geen les ingepland stond, heb ik vervolgens een e-mail gestuurd. Ook heb ik een aparte e-mail gericht aan de groepsvertegenwoordigers van de verschillende klassen. Daarnaast heb ik tijdens een hoorcollege van derdejaars studenten Verpleegkunde mondeling een oproep gedaan. De studenten die zich na deze oproep beschikbaar stelden, waren ook degenen die aan de eerste focusgroep hebben meegedaan inclusief een student die zich via e-mail had aangemeld. Vanwege het teleurstellende aantal aanmeldingen heb ik vervolgens in overleg met de projectgroep besloten docenten in te schakelen voor de werving van studenten voor deelname aan de tweede focusgroep. Oorspronkelijk was het plan om een aparte

focusgroep voor studenten Verpleegkunde en studenten Mens & Organisatie te organiseren, maar uiteindelijk zijn ook voor de tweede focusgroep studenten Verpleegkunde nogmaals benaderd. Hiervoor heeft een docent Verpleegkunde een e-mail verstuurd. Tevens heb ik voor de werving en selectie van studenten Mens & Organisatie alle tweede en derdejaars studenten een e-mail gestuurd. In eerste instantie leverde dit zo weinig aanmeldingen op, waardoor ik heb moeten besluiten de geplande datum voor de tweede focusgroep te annuleren. Vervolgens heb ik in samenspraak met een projectmedewerker 'CHE Online' van de opleidingseenheid Mens & Organisatie een nieuwe datum vastgesteld en zijn opnieuw oproepen onder studenten gedaan. Tevens is een docent Mens & Organisatie door deze projectmedewerker gevraagd om onder studenten een oproep tijdens één van zijn hoorcolleges te doen, wat deze docent ook gedaan heeft. Met succes, waardoor de tweede focusgroep alsnog plaats heeft kunnen vinden met een mix van studenten Verpleegkunde en Management, Economie en Recht.

### **3.4 Procedure**

Bij bovenstaande beschrijving van de methoden van onderzoek heb ik voornamelijk de keuze voor interviews, focusgroepen en het Situgram verder verdiept. In deze paragraaf wil ik eveneens wat gedetailleerder aangeven op welke manier ik te werk ben gegaan. Dit betreft zowel de werkwijze voorafgaand aan de interviews en focusgroepen als de opbouw van de interviews en focusgroepen zelf.

#### **3.4.1 *Werkwijze voorafgaand aan de interviews***

Nadat ik van beide opleidingsmanagers de namen van docenten had doorgekregen, ben ik begonnen om telefonisch contact op te nemen met docenten om een afspraak voor het interview in te plannen. Vanwege moeilijke telefonische bereikbaarheid heb ik er vervolgens voor gekozen om docenten via e-mail te benaderen. In deze e-mail heb ik het thema van mijn onderzoek kort geïntroduceerd, een voorstel voor data en tijdstippen voor het interview gedaan en de duur van het gesprek aangekondigd. Eveneens heb ik in deze eerste e-mail aangegeven dat ik docenten voorafgaand aan het interview graag een leervoorkeurentest via e-mail voor zou willen leggen. Hierbij heb ik een schatting gegeven van de duur van het invullen daarvan en aangegeven dat ik de reflectie op de test graag tijdens het interview zou willen doen. Nadat de afspraak voor het interview was ingepland heb ik, in de meeste gevallen ongeveer anderhalve week van tevoren, het Situgram per e-mail aan de docenten toegestuurd met de vraag of ze dit voor de genoemde datum ingevuld aan mij wilden retourneren. Vlak voor de afspraak heb ik hen vervolgens laten weten waar het gesprek zou plaatsvinden. Voor de interviews met beide opleidingsmanagers geldt dat ik hen eveneens via e-mail benaderd heb om een afspraak voor het interview in te plannen.

### *Constructie vragenlijst t.b.v. interviews*

Voorafgaand aan de interviews met docenten en opleidingsmanagers heb ik een vragenlijst geconstrueerd. Aan de hand van de literatuur over veranderen en leren, ICT in het onderwijs en de factoren die aan weerstand dan wel veranderingsbereidheid ten grondslag liggen en het willen, moeten en kunnen veranderen invulling geven, heb ik de vragen voor docenten opgesteld. Voor een overzicht van de vragen die ik aan docenten heb gesteld, verwijst ik naar bijlage 2. Voor de interviewvragen voor opleidingsmanagers geldt eveneens dat ik gebruik gemaakt heb van de genoemde inzichten uit de literatuur. Vanuit de verschillen in rol ten opzichte van die van docenten heb ik de vragen aan opleidingsmanagers toegespitst op de aard van de (meer (aan)sturende)) rol die zij vervullen. In bijlage 3 heb ik de vragenlijst voor opleidingsmanagers opgenomen.

### **3.4.2 Werkwijze tijdens de interviews**

Tijdens de interviews heb ik docenten allereerst gevraagd of zij ermee instemden dat ik het gesprek op taperecorder zou opnemen. Hierbij heb ik eveneens aangegeven alle gegevens anoniem te zullen verwerken. Vervolgens heb ik mezelf voorgesteld, mijn rol binnen de CHE en doel van het onderzoek geëxpliciteerd. Daarna heb ik docenten inzicht gegeven in de door mij voorgestane opbouw van het uur. Ik ben het interview begonnen met een aantal introducerende vragen. Zo heb ik docenten gevraagd hoelang zij werkzaam zijn bij de CHE, welke vakken zij doceren, hoeveel uur zij lesgeven en wat hun motivatie is geweest om aan het onderzoek mee te doen. Daarna heb ik een ontwikkeling binnen de ICT en in het denken over het leren van studenten geschetst, waarna ik docenten gevraagd heb hoe zij aankijken tegen de ontwikkeling dat in toenemende mate aandacht is voor het leerproces van studenten en hoe zij aankijken tegen de ontwikkeling dat ICT een rol speelt om het leren van studenten vorm te geven. Vervolgens heb ik een aantal vragen gesteld over de toepassing van ICT in het onderwijs. Voorts heb ik gerefereerd aan het project 'CHE Online' waarin toegewerkt wordt naar de realisatie van een elektronische leeromgeving en docenten gevraagd hoe zij dat tegemoet zien en hoe dat vorm gaat krijgen volgens hen. Tevens heb ik een aantal factoren die het willen, moeten en kunnen veranderen invulling geven en zoals Metselaar en Cozijnsen die onderscheiden de revue laten passeren. Zo heb ik docenten onder andere gevraagd welke gevolgen zij van de verandering verwachten voor de invulling van hun rol als docent, in hoeverre ze het gevoel hebben mee te 'moeten' in de verandering en wat hun ervaringen met eerdere veranderingstrajecten binnen de CHE zijn. Ook heb ik docenten gevraagd op welke manier zij het liefst met de nieuwe leeromgeving zouden willen leren werken en wat hen daarin zou kunnen belemmeren. Ik heb het interview afgesloten met de reflectie op de leervoorkeurentest.

### **3.4.3 Aanpak focusgroepen**



Op het moment dat ik de namen van deelnemende studenten bij elkaar had, heb ik de studenten een e-mail gestuurd met daarin de verwijzing naar het lokaal waar zij verwacht werden. Ik heb studenten bewust geen informatie voorafgaand aan de focusgroepen laten bestuderen met als doel hen zo open mogelijk het groepsinterview in te laten gaan. Tijdens de focusgroepen ben ik na een voorstelronde met de deelnemende studenten van start gegaan met het maken van een mindmap rondom de vraag: 'waaraan denken jullie bij een elektronische leeromgeving?' Vervolgens heb ik het onderwijs nu en de rol van ICT daarin als onderdeel aan de orde gesteld, waarbij ik de studenten aan de hand van een vijftal stellingen de discussie met elkaar aan heb laten gaan. Daarna heb ik studenten kort een ontwikkeling in het denken over leren geschetst, waarna ik hen een YouTube-filmpje van een zogenoemde 'multitaskende student' heb laten zien. Dit filmpje heb ik ingezet om het verhaal ook visueel te kunnen ondersteunen en de discussie ten aanzien van het gebruik van ICT en multimedia rondom het leerproces op gang te brengen. Hierbij heb ik de deelnemende studenten de vraag gesteld hoe ICT volgens hen het beste ingezet zou kunnen worden om het leren zo effectief mogelijk te maken. In aansluiting hierop heb ik een aantal ELO-functionaliteiten zoals het e-portfolio, een chatfunctie en discussiefora de revue laten passeren en studenten ten aanzien hiervan met elkaar de interactie aan laten gaan. Aan het einde van de anderhalf uur durende focusgroep heb ik studenten een voorbeeld van een elektronische leeromgeving laten zien. Voor de verschillende PowerPointdia's die tijdens beide focusgroepen ter ondersteuning aan het groepsinterview hebben gediend, verwijs ik naar bijlage 4.

## HOOFDSTUK 4: RESULTATEN VAN HET EMPIRISCH ONDERZOEK EN ANALYSE

---

Dit hoofdstuk beslaat de analyse van de resultaten van het empirisch onderzoek. Allereerst analyseer ik hierbij in de eerste paragraaf de resultaten uit de interviews met docenten. Vervolgens presenteer ik het resultaat van de leervoorkeurentest met als toevoeging hetgeen tijdens de interviews met docenten in het kader hiervan aan de orde is gekomen. In de paragraaf daarna zal ik de analyse van de resultaten uit de interviews met opleidingsmanagers uiteenzetten, waarna ik dit hoofdstuk zal afsluiten met een analyse van de uitkomsten van de focusgroepen met studenten.

### **4.1 Resultaten en analyse interviews met docenten**

In deze paragraaf staat de analyse van de resultaten uit de interviews met docenten centraal. Ik zal deze paragraaf beginnen met een beschrijving van een aantal algemene kenmerken van de geïnterviewden en hun motivatie om aan het onderzoek deel te nemen. Vervolgens komen in de achtereenvolgende subparagrafen zowel de visie van geïnterviewde docenten ten aanzien van leren en onderwijzen, het werken met ICT in het onderwijs, de komst van een elektronische leeromgeving als verschillende aspecten die het willen, moeten en kunnen veranderen invulling geven zoals de verwachte gevolgen voor de invulling van de eigen rol, het gevoel te 'moeten' veranderen en de ervaring met voorgaande veranderingstrajecten aan de orde.

#### **4.1.1 Kenmerken van de geïnterviewden en motivatie voor deelname**

De groep geïnterviewde docenten Verpleegkunde en Mens & Organisatie bestaat voor éénderde uit vrouwen, tweederde is man. De leeftijd van deze docenten komt uit op een gemiddelde van bijna 44 jaar. Voor de interviews geldt dat ik vier docenten jonger dan 40 jaar gesproken heb en twee docenten boven de 50. Een groot deel van de geïnterviewde docenten behoort tot de leeftijdscategorie 45 tot 50-jarigen. Op de vraag wat voor docenten hun motivatie was om aan het onderzoek deel te nemen, is overwegend geantwoord dat docenten door hun managers gevraagd en uitgekozen zijn om aan het onderzoek mee te doen. Het merendeel van de docenten gaf aan niet intrinsiek gemotiveerd te zijn voor een onderzoek rondom het thema ICT in het onderwijs. Een paar docenten onderstreepten het belang van het doen van onderzoek, ook gaf iemand aan nieuwsgierig te zijn naar de op handen zijnde ontwikkelingen.

#### **4.1.2 Visie op (het nieuwe) leren en onderwijzen**

Aan de start van het interview heb ik docenten een ontwikkeling geschetst in het denken over leren. De ontwikkeling dat leren meer is dan het traditionele onderwijzen waarbij een docent eigen kennis en kunde overdraagt. De ontwikkeling ook dat in toenemende mate

aandacht is voor het leerproces van studenten. Het merendeel van de geïnterviewde docenten heeft aangegeven de aandacht voor het leerproces als positief te ervaren. Hierbij werd vooral genoemd dat vanuit de gerichtheid op het leerproces meer recht gedaan wordt aan het inzicht dat niet iedereen op dezelfde manier leert, studenten onderling verschillen in leerstijl, dat studenten in bepaalde mate het onderwijs ook mede vorm kunnen geven en er minder sprake is van eenrichtingsverkeer. *'Dat vind ik een hele goede ontwikkeling anders ben je als docent aanbodgestuurd, dus dan vertel ik een verhaal en studenten die moeten dat dan slikken en opschrijven. Dat is een hele eenzijdige benadering, terwijl ze nog niets verwerken. Leren zit volgens mij vooral in het verwerken van de materie en er zelf mee oefenen, mee aan de gang gaan. Dat is het verschil tussen cognitief en het ervaren, het toepassen, ik denk dat de kracht vooral zit in het kunnen toepassen van datgene wat je leert.'* (M&O-docent O., 41).

Opvallend was het overigens wel dat het merendeel van de docenten die de ontwikkeling positief noemde, hun antwoord direct voorzagen van een 'maar' waarin ze iets lieten doorklinken van hun gereserveerdheid of zorg. Hier brachten docenten voornamelijk naar voren de nadruk niet té expliciet op het leerproces te willen leggen vanuit de overtuiging dat dit enerzijds ten koste zou kunnen gaan van theoretische verdieping en anderzijds teveel zou uitgaan van intrinsieke motivatie en zelfstandigheid van studenten in het leren. *'Leerproces is goed, alleen het moet niet alleen over het proces gaan. Er wordt wel eens teveel over het proces gesproken, vind ik. Ik ben ook wel iemand die weldegelijk voorstander is, los van de vraag hoe je dat bereikt, maar voor een flink pakket kennis wat studenten opdoen.'* (VP-docent A., 49).

*'De studenten die kunnen moeilijker dan voorgaande jaren, voorgaande generaties, echt geconcentreerd zich toewijden aan een stuk tekst, een ingewikkelde tekst die niet echt toegankelijk is, de neiging van studenten om daar snel doorheen te skippen die is groot. Ik denk dus dat de docent die deskundig is op inhoudsgebied heel erg nodig is om een stuk deskundigheid in te brengen in het leerproces.'* (M&O-docent R., 41).

Juist op het vlak van zelfstandig of zelfverantwoordelijk leren zijn de docenten verdeeld. Het merendeel is van mening dat studenten gestuurd moeten worden in het leren en kaders aangereikt moeten krijgen. Van hieruit zien docenten dan ook een bepaalde rol voor zichzelf weggelegd. Voor de meesten een rol om iets van eigen kennis en ervaringen over te dragen op studenten, studenten te enthousiasmeren en inspireren voor hun vakgebied, in zekere zin ook een voorbeeldrol te vervullen. Een aantal docenten brengt de invulling van de eigen rol in verband met de mate van zelfverantwoordelijk leren van studenten en geeft aan dat de eigen invulling niet altijd bevorderlijk is voor de zelfstandigheid van studenten. *'Het is mijn vooronderstelling dat als je studenten los durft te laten en ze komen in contact met hetgeen ze echt willen bereiken in het leven, moet het mogelijk zijn om van daaruit die*

*verantwoordelijkheid voor het zelfstandig leren te pakken. Als wij het leerproces van studenten los durven te laten in die zin dat we wel zeggen van oké jongens hier en daar moet jij uit gaan komen en daar mag jij je weg in gaan zoeken en vinden en we willen je wel helpen om die weg te zoeken, dan moeten we daar volgens mij nog een slag kunnen maken. Maar zolang wij als docenten blijven voorschrijven dit moet je doen en dat moet je doen en dan is er een toets en dan is er een toets en nu krijg je die opdracht en dan krijg je die opdracht en dan krijg je die opdracht worden ze nooit eigenaar van hun eigen leerproces en gaan ze achterover leunen.’ (VP-docent S., 48).*

In tegenstelling hiermee is ook een aantal geïnterviewde docenten ervan overtuigd dat de mate van zelfstandigheid van studenten van nature zijn grens kent onder zeventien- en achttienjarigen en deze grens als het ware ook bewaakt moet worden. Deze docenten hebben dan ook aangegeven dat zij vinden dat in het ‘nieuwe’ leren eigenlijk teveel van de zelfstandigheid van studenten wordt gevraagd. *‘Ik heb het idee dat we studenten eigenlijk teveel aan hun lot overlaten, eigenlijk ook omdat we onvoldoende voorwaarden scheppen om tot dat leren te komen, in ons denken niet aansluiten bij hoe je leren leren kunt stimuleren. We hebben een onderwijssysteem gecreëerd waarin studenten zelf hun doelen moeten maken en een leerweg moeten gaan bewandelen en ontdekkingen moeten doen en eigenlijk niet de voorwaarden geschapen om dat ook goed te doen en tegelijkertijd vind ik dat een deel van onze kennis en ervaring die er is, die hebben we ook nog een keertje als het kind met het badwater weggegooid. Ik vind het goed, echt goed, dat studenten niet allemaal dezelfde weg bewandelen, laat ze alsjeblieft zoeken naar wat bij ze aansluit, maar ik vind dat trainers en ervaringsdeskundigen daar een belangrijke rol in moeten blijven behouden.’ (VP-docent W., 49).*

Tijdens de interviews met docenten werd duidelijk dat docenten naast het verzorgen van colleges ook veel taken op het vlak van begeleiding van studenten vervullen. Het merendeel van de geïnterviewden gaf aan studenten vooral te willen leren om theorieën in de praktijk toe te passen, om studenten er bewust van te maken wat het geleerde in de praktijk betekent, om ook zelf praktijkvoorbeelden en ervaringen te schetsen en te werken aan de hand van casuïstieken. Daarbij werd vooral door geïnterviewde docenten Verpleegkunde het belang van oefenen van vaardigheden onderstreept, waarbij vooral de interactie tussen docent en student, maar ook tussen studenten onderling als waardevol beschouwd wordt. Opvallend gegeven was dat de meeste docenten, ook wat hun begeleidende taken betreft, spraken over hun voorkeur om naast procesbegeleiding ook inhoudelijk een bijdrage te leveren, te zorgen voor theoretische verdieping en achtergrondinformatie. *‘Ik schroom ook niet om mijn kennis en kunde af en toe ook gewoon te benoemen, want ik heb ook gewoon gemerkt dat dat best gewaardeerd wordt als je dat wel doet. Ik kan natuurlijk wel met m’n armen achterover zitten, het proces volgen en bijsturen als het de andere kant op gaat,*

*maar het is soms ook goed om iets van de inhoud kwijt te raken, of kwijt te raken, te vertellen. Dat helpt, dat kan juist ook heel stimulerend zijn, of ervaringen, dat gebruik ik ook wel als het gepast is.* (VP-docent B., 54).

#### **4.1.3 Visie op ICT in het onderwijs en het huidige ICT-gebruik**

Vanuit het gegeven dat onder invloed van ontwikkelingen binnen de ICT er ook mogelijkheden bestaan voor ICT-toepassingen in het onderwijs heb ik docenten gevraagd hoe zij tegen de ontwikkeling aankijken dat ICT een rol speelt om het leren van studenten vorm te geven. Opvallend was allereerst dat een groot deel van de geïnterviewden zijn of haar betoog begon door ICT in onze huidige samenleving te kenschetsen als *'onontkoombaar', 'onstuitbaar', 'niet meer weg te denken' en 'geheel volgens de tijdgeest'*. Zo prominent als zij ICT in de maatschappij typeerden, klonk dit niet door in de rol die docenten voor ICT in het onderwijs weggelegd zien. Het merendeel van de geïnterviewden gaf aan dat ICT vooral ondersteunend moet zijn aan het leerproces van studenten, dat ICT één van de in te zetten middelen moet zijn om tot leren te komen. *'Er is niet een beste vorm van leren, er zijn meerdere vormen van leren en de één zal de één wat meer aanspreken en de ander de ander. Als ICT een middel is om het leren op een andere manier proberen te verbeteren, te stimuleren, moeten we dat ook vooral doen, als de tendens er naar is, en dat zie je vaak als geld een rol gaat spelen, om het voornamelijk via ICT te gaan aansturen ben ik er erg op tegen, want je leert ook veel van elkaar, van groepen, je leert af en toe ook van een hoorcollege, kan ook zinnig zijn, in werkgroepen, door te werken, ervaring op te doen, door goede begeleidingsgesprekken om bij een ervaring te komen, een scala van mogelijkheden zijn er om wat te leren. Als het een middel is, een van de middelen, ben ik er heel erg voor, als het de overhand gaat krijgen om allerlei andere overwegingen ben ik erop tegen.'* (VP-docent B., 54).

*'Ik vind ook ICT-leren moet een hulpmiddel zijn en niet een doel op zich en ik heb wel eens het gevoel dat het een doel op zich aan het worden is en dat het overal moet, net als met dat competentiegericht leren, dat helemaal vernieuwd is, en dat het een doel is en niet een hulpmiddel. Een paar jaar geleden, vijf of acht jaar geleden, hoe ik het in mijn docentenopleiding heb gekregen, was het voor mijn gevoel wat evenwichtiger, dat je speelt met werkvormen, waaronder ICT, dat je speelt met werkvormen om een goede afwisseling en balans te krijgen in het leren, zodat je je doel bereikt namelijk datgene wat je over wil brengen.'* (VP-docent C., 33).

*'ICT heeft voor mij, als een van de functies, hulpmiddel voor het bouwen van krachtige leeromgevingen.'* (M&O-docent L., 47).

Op het moment dat docenten zich voorstellen dat ICT een meer vooraanstaande rol zou spelen in het onderwijs valt op dat ze soortgelijke twijfels daarbij hebben en benadrukken dat ICT nooit een vervanging van docenten zou kunnen zijn. *'Als ik wat meer ga kijken naar de*

*ICT als aanleveraar voor het onderwijs, dus zeg maar dat je meer en meer los van mensen opleiding kunt genieten, daar heb ik wel heel veel vragen bij. Ik denk toch dat het onderwijs uiteindelijk niet kan zonder mensen, dat geloof ik niet. Ik zou het ook vreselijk vinden die gedachte, laten we eerlijk wezen, maar ik denk ook dat het gewoon niet kan, omdat ik als ervaringsdeskundige in een vakgebied, maar ook als didacticus, iets kan overdragen wat ICT niet kan, een stukje enthousiasme, motivatie, voorbeeldgedrag. Ik merk gewoon dat de waarde die er zit in het enthousiast zijn voor iets wat je goed vindt en leuk vindt om te doen, voor je vak, dat is zo'n wezenlijk onderdeel van opleiden, ik zie niet dat ICT dat kan overnemen.'* (VP-docent C., 52).

*'Ik denk dat je ergens aan voorbij gaat als je alles, of zoveel mogelijk via ICT wil gaan doen, want het is juist het persoonlijk contact waarin je niet alleen een stukje kennisoverdracht hebt, maar ook een stukje motivatie, inspiratie krijgt.'* (M&O-docent B., 47).

Op de vraag in hoeverre docenten gebruikmaken van ICT in de lessen of voor de ondersteuning binnen hun vak hebben docenten onderscheid gemaakt in verschillende werkvormen. Het merendeel van de geïnterviewden heeft aangegeven tijdens hoorcolleges gebruik te maken van PowerPoint. Een aantal docenten zegt daarbij zo nu en dan interessante websites of een filmpje tijdens het hoorcollege te laten zien. Tijdens taakgroepen zoals de opleiding Verpleegkunde die kent, speelt ICT niet of nauwelijks een rol. Dit geldt eveneens voor de lessen verpleegtechnische vaardigheden (VTV) en sociaal-relatieve vaardigheden (SRV). Wat betreft de werkcolleges die binnen de opleiding MER en P&A gegeven worden, geven docenten aan dat de verwerking van gevonden informatie via internet daar een plaats in heeft. Een aantal docenten heeft ter illustratie bijvoorbeeld genoemd dat zij studenten voorafgaand aan een werkcollege een test via internet in laten vullen, opdracht geven jaarverslagen via internet te bekijken of aansporen bepaalde vakgerelateerde websites te bezoeken. Voor beide opleidingseenheden geldt dat de geïnterviewde docenten ICT inzetten om studenten bronnenonderzoek te laten doen, om hen via zoekmachines en databases relevante informatie te laten vinden.

#### **4.1.4 Kansen voor ICT in het onderwijs**

De geïnterviewde docenten hebben uiteenlopende mogelijkheden voor de toepassing van ICT in het onderwijs genoemd. Typerend was hierbij overigens wel dat meerdere docenten aangaven dat heel veel mogelijk is via ICT, maar zij niet precies aan konden geven welke toepassing van meerwaarde zou kunnen zijn. Wat een aantal keer door de geïnterviewde docenten genoemd is, zijn mogelijkheden op het gebied van het oefenen. Oefenen in de zin van het maken van een test via inter- of intranet bijvoorbeeld om te zien of je als student de theorie beheerst of het oefenen van vaardigheden aan de hand van casuïstieken via cd-roms of intranet. Opvallend was het hierbij dat docenten benadrukten dat het oefenen of

trainen van vaardigheden via ICT niet als vervanging zou moeten dienen voor de huidige taakgroepen. *'Ik kan me voorstellen dat je casuïstieken neerzet, spelsimulaties neerzet op het net, waarin studenten vragen gesteld wordt, zodat ze zich kunnen bekwamen, van hé wat is nu een handige interventie, dus de theorie daarin ook te integreren, maar ze moeten het gewoon ook laten zien en doen, want iedereen kan kunstjes flikken, maar dat is niet hetzelfde als intrinsieke vaardigheid hebben.'* (VP-docent W., 49).

*'In de sfeer van training, eigen maken, net als je een computerspelletje hebt waar je heel behendig in kunt worden door het vaak te doen, kun je denk ik ook een vaardigheid op een virtuele manier ook oefenen en bekwaam in worden door het vaker te doen, (...) maar je moet de technische vaardigheid ook kunnen toepassen op mensen en mensen reageren om een unieke manier, iedere situatie is anders. Voor de techniek kun je het gebruiken, maar om de complete vaardigheid toe te passen, moet je ook op de mens gericht denken en moet je ze allebei beheersen en dat kan dus niet via de computer in mijn beleving, daarvoor moet je dus ook echt op mensen reageren, via contact.'* (VP-docent B., 54).

Wat een aantal docenten eveneens naar voren bracht, is de kans die ICT biedt voor het reguleren van de communicatie tussen docent en student en voor studenten onderling. *'Het maakt communicatie gewoon heel snel en het maakt ook mogelijk dat studenten via allerlei msn-achtige constructies heel snel met elkaar communiceren en kunnen samenwerken en daar doen wij op dit moment nog veel te weinig mee.'* (VP-docent S., 48).

Tevens heeft een aantal geïnterviewde docenten aangegeven mogelijkheden voor ICT weggelegd te zien op het vlak van toetsing. Zo werd genoemd dat het een kans zou zijn om proeftoetsen doorlopend online beschikbaar te stellen voor studenten in plaats van de huidige methode waarin proeftoetsen enkel vlak voor een toetsperiode door een extern bureau geactiveerd worden voor studenten. Voorts is er een aantal docenten geweest die specifiek toegespitst op hun eigen vakgebied interessante ICT-toepassingen genoemd hebben. Hierbij gaat het om interactieve cd-roms met spraakherkenning, interactieve cd-roms binnen 'Skillslab', computerprogramma 'Zorg' betreffende elektronische patiëntendossiers en managementgames. Andere kansen voor ICT in het onderwijs die genoemd zijn, zijn het doen van inhoudelijk *research* via internet en de mogelijkheid om via ICT zelfstudie van studenten te stimuleren.

#### **4.1.5 Belemmerende factoren van/voor ICT in het onderwijs**

Een groot deel van de geïnterviewden noemt als belemmerende factor van ICT in het onderwijs dat er op internet een enorme hoeveelheid informatie te vinden is die onjuist of onvolkomen is en wat studenten, zonder tussenkomst van docenten, snel voor waar aannemen. Het merendeel van de docenten gaf aan dat zij in de praktijk zien dat studenten veelvuldig gebruikmaken van het internet om informatie te vinden, daarbij voornamelijk via zoekmachine Google bij informatie komen met als gevaar dat zij stukken vinden die niet aan

kwaliteitsnormen voldoen. Zo wordt het door deze docenten belemmerend ervaren dat studenten op het verkeerde been gezet worden en zou dit voor hen een bezwaar zijn op het moment dat ICT een prominenter rol zou gaan spelen in het onderwijs. Om dit tegen te gaan, noemt een aantal geïnterviewde docenten dan ook expliciet dat zij voor zichzelf de rol weggelegd zien en willen blijven behouden om studenten te leren wat waar of niet waar is. *'De kennisbron die aangeleverd wordt via de ICT, die is bijna eindeloos. Als ik het woord kraamvrouw intik, krijg ik zo ontzettend veel informatie daarover. Dat is natuurlijk vreselijk makkelijk om de kennis aangereikt te krijgen, je hoeft niet naar de bibliotheek te gaan, aan de andere kant wordt er natuurlijk ook naast het koren een heleboel kaf geproduceerd, dus om studenten te leren ook, dat is ook een wezenlijk onderdeel, om ze te leren wat is dan het kaf onder dat koren dat is denk ik ook heel belangrijk, dat vind ik een maar, er zijn ook ontzettend veel sites waarvan ik denk die geven informatie wat absoluut niet juist of relevant is, dus daar moet je zeker een sturende hand in hebben.'* (VP-docent C., 52).

*'Met de overload aan informatie die er beschikbaar is, zie ik dat er een grote discrepantie is tussen het hanteren van begrippen en woorden en concepten en het begrijpen van die begrippen en het zinvol in verband brengen van die begrippen. Ik heb het idee dat de studenten die ik nu onderwijs geef dat die ontzettend snel van het ene naar het andere springen, maar samenhang tussen begrippen is heel moeilijk. Je hebt een werkstuk gemaakt als je dingen aan elkaar geplakt hebt vanaf het internet, maar hoe die dingen ook zinvol met elkaar samenhangen, dat is echt moeizaam. Leren met inzicht wordt bedreigd door ICT, omdat het zo veel is en zo onbegrensd en zo rijp en groen door elkaar.'* (M&O-docent R., 41).

Wat docenten daarnaast veelvuldig genoemd hebben, is dat ze als nadeel voor ICT in het onderwijs zien dat de interactie met studenten zou kunnen verminderen. Nagenoeg alle geïnterviewde docenten hebben aangegeven dat het met name de interactie met studenten is wat hun werk als docent plezierig maakt. In aansluiting hierbij is het voor velen dan ook een belemmering op het moment dat een toename van ICT-gebruik ertoe leidt dat docenten minder fysiek contact met studenten gaan hebben. *'Ik zou ICT denk ik voor mij persoonlijk belemmerend vinden als het allemaal wat individualistischer zou gaan worden, dat je alleen nog maar van achter je pc-tje met je student zit te communiceren, hè, dat je een soort LOL-instelling wordt, dat lijkt me niet gewenst, niet voor mezelf, vind ik niet zo leuk, ik denk dat het voor studenten ook niet goed is, ik denk dat het wel goed is om elkaar ook te zien.'* (VP-docent A., 49).

*'Computersystemen daar moet je wat instoppen en daar komt dan iets uit, maar het is niet een interactie op dat moment, computer kan niet zelf bedenken hé, ik hoor hem ineens iets zeggen, dat kan helemaal niet. Dat zijn juist weer de mooiste leermomenten, vind ik. In ons vak is dat gewoon een heel belangrijk punt denk ik heel die interactie, dat vind ik een heel belangrijke die je nooit kan ondervangen door ICT of digitaal leren. Ik vind het een ondersteuning, maar niet een vervanging.'* (VP-docent O., 36).



#### **4.1.6 Ervaringen met de huidige leer-/werkomgeving**

De geïnterviewden zijn unaniem van mening dat de huidige leer-/werkomgeving, genaamd Topshare, niet voldoet. Hierbij wordt, door een kleine minderheid aan geïnterviewde docenten die Topshare wel eens gebruiken, genoemd dat Topshare gebruikersonvriendelijk is, waarbij onder andere het aantal keer dat nodig is om in te loggen en de slechte bereikbaarheid vanuit de thuissituatie genoemd wordt. De meerderheid van de geïnterviewden geeft overigens aan niets met Topshare te doen, waarbij de meestgenoemde reden is dat docenten vinden dat zij Topshare niet nodig hebben. Een aantal brengt naar voren de meerwaarde van Topshare niet te zien, een aantal docenten zegt prima uit de voeten te kunnen met e-mail en vraagt zich af wat hij of zij dan verder nog met Topshare zou moeten doen. *'Ik heb er wel eens wat meegedaan, je kunt natuurlijk leuk de Ardennenfoto's erop laten staan of dingen die je wilt melden aan studenten over een bepaald vak, dat ze een keer een bestandje moeten downloaden of wat dan ook, maar ik vind Topshare onhandig, het is een beetje onpraktisch. Je moet heel goed kijken hoe werkt het allemaal, hoe verander je dingen, ik vind het een beetje ongebruiksvriendelijk. Als ik het met mailen sneller kan doen, doe ik het met mailen.'* (M&O-docent O., 41).

*'Als ik de informatie vanuit ICT goed begrijp, komen er behoorlijke veranderingen op ons af, omdat er een hele nieuwe ICT-infrastructuur georganiseerd wordt en ik denk wel van, laten we het alsjeblieft zo maken dat het ondersteunend kan zijn bij studenten. Ik vind het wel belangrijk dat het goed gaat gebeuren en wat ik ook wel belangrijk vind, is dat we nu eindelijk eens van dat stomme Topshare afkomen, want dat is natuurlijk gewoon één groot wangedrocht. Daar ben ik vrij helder over, zeg maar. Er is een behoorlijke frustratie over de werkzaamheid van Topshare, die is vrij breed, dus daar hebben we het liever niet over en we vinden onze weg wel om daar op een andere manier mee om te gaan hè, via de e-mail.'* (VP-docent S., 48).

Opvallend is vervolgens ook dat uit de interviews met docenten is gebleken dat docenten een andere kijk op Topshare hebben dan die van actieve leeromgeving, meer in de zin van database voor allerlei reglementen, dan dat het studenten aanzet tot actief leren. *'Wat voornamelijk op Topshare staat, is informatie over studieverloop en dergelijke, een beoordelingsformulier voor dit of voor dat, dat is meer facilitair dan dat het aanstuurt tot leren leren. Het is meer een soort archiefkast. Als je het niet opent en je kopieert van je collega een formuliertje is het ook goed.'* (VP-docent W., 49).

*'Misschien wordt er wel van mij verwacht dat ik Topshare lees, maar daar heb ik de uren en tijd niet voor en het heeft ook mijn prioriteit niet.'* (VP-docent C., 33).

#### *Digitaal portfolio*

Eveneens heeft een aantal docenten bij de vraag 'Wat doet u momenteel met Topshare?', en een aantal op een ander moment in het interview, gerefereerd aan een specifiek

onderdeel binnen de leer-/werkomgeving, namelijk het digitaal portfolio (door docenten ook wel dpf genoemd). Dit geldt overigens alleen voor docenten Verpleegkunde, omdat binnen de opleidingseenheid Mens & Organisatie (nog) niet gewerkt wordt met het digitaal portfolio. Opvallend is dat de geïnterviewde docenten die over het digitaal portfolio spreken, dat zij allen van mening zijn dat het niet zo werkt als bedoeld. Een aantal docenten geeft aan dat zij vinden dat er onvoldoende visie is op welke rol het digitaal portfolio dient te vervullen binnen de opleiding. Uit de antwoorden van geïnterviewde docenten blijkt dat zij verdeeld zijn over de meerwaarde van het digitaal portfolio. Iets minder dan de helft van de docenten die over het digitaal portfolio spreken, geeft aan dat er meer uit het digitaal portfolio gehaald zou kunnen worden en zien ook voordelen van het digitaal portfolio. *'Wij hebben digitaal portfolio, het is meer even checken van staat alles erin, terwijl er niet echt naar de ontwikkeling gekeken wordt, het is meer een beoordelingsportfolio dan een ontwikkelingsportfolio, dat zou veel duidelijker kunnen, meer ontwikkelingsgericht, dat je bijvoorbeeld aan het eind van het jaar, binnen Verpleegkunde heb je vijf beroepsrollen, dat je aan het eind van elk jaar zou kunnen zeggen in een staaf- of cirkeldiagram hoe ver ben ik in die rol gegroeid, welke competenties horen daarbij en op welk niveau heb ik die competenties behaald en dat je zo verdergaat naar jaar 2 en dat je aan je docent kunt laten zien dit is mijn ontwikkeling geweest in jaar 1, ik ga een nieuw persoonlijk ontwikkelingsplan maken voor dit jaar en dan wil ik dit en dat en dat. Dat zou heel mooi zijn en het ook veel meer inzichtelijk maken.'* (VP-docent H., 27).

Een kleine meerderheid vindt dat het digitaal portfolio meer belemmerend dan stimulerend werkt. *'Het is iets, nou ja goed, dan kom ik bij een stukje frustratie, wat mij ook wel dwarszit hierin, dat is, op een gegeven moment moest het digitaal portfolio worden geïntroduceerd. Tot op zekere hoogte valt daar iets over te zeggen, hoe het wordt gebruikt, dat bij ieder programma bijvoorbeeld twee onderdelen daarin moeten zitten, dus het wordt een verzameling van een heleboel feiten, gegevens, verslagen, weet ik het allemaal, waardoor het niet altijd overzichtelijk is en ik heb er een vreselijke hekel aan om te gaan zitten snuffelen in een digitaal portfolio, omdat mensen bewijslast gevonden hebben, moet ik maar kijken of dat zo is, zij tonen het zelf maar aan, zij vertellen het mij maar wat de bewijslast is. Ik ervaar het als een belasting als ik in dat soort zaken moet gaan zitten neuzen, dus dat doe ik liever niet.'* (VP-docent B., 54).

*'Het is de bedoeling dat mensen hun informatie in het portfolio zetten, dan mogen een beperkt aantal mensen zich daarop storten, die mogen commentaar geven, vragen stellen, gebeurt niet, gebeurt gewoon niet. Als studieloopbaanondersteuner moet ik aan het eind van het jaar kijken of ze alles in hun portfolio hebben zitten. Ik hoef alleen maar te kijken wat er in staat, niemand maakt gebruik van de discussiemogelijkheid of reactiemogelijkheid, hoeft ook niet, want als ik iets wil weten van studenten vraag ik in het SLO-gesprek wat ik met ze heb, joh, hoe gaat het met je studie. En je hebt stage gelopen, hoe is dat gegaan, wat zijn*

*de resultaten, dus ik heb dat digitale gedoe helemaal niet nodig om met een student in discussie te gaan. Wat er dan van leefde, het is gewoon dood, het is een soort leerarchief.* (VP-docent W., 49).

#### **4.1.7 Houding ten aanzien van de komst van een elektronische leeromgeving**

Tijdens het interview heb ik docenten gevraagd hoe zij de komst van een elektronische leeromgeving tegemoet zien en hoe zij denken dat deze leeromgeving vorm gaat krijgen. Op een enkeling na hebben alle geïnterviewde docenten aangegeven zich moeilijk een beeld te kunnen vormen van een elektronische leeromgeving. Opvallend was het daarbij vervolgens dat een aantal docenten de komst van een elektronische leeromgeving min of meer in twijfel trekt. Zo werd er door een aantal als volgt gereageerd: *'Het is voor ons niet een duidelijk gegeven dat we daar niet omheen kunnen of iets dergelijks. Daar hebben we op dit moment geen behoefte aan, gezien onze opbouw van het programma, ik niet tenminste.'* (M&O-docent E., 48).

*'Dé CHE gaat nog niet naar een elektronische leeromgeving toewerken wat mij betreft.'* (M&O-docent L., 47).

*'Jij praat heel erg zelfverzekerd over op weg naar een elektronische leeromgeving hè, maar ik denk dat over het algemeen de opvatting dat de docent een deskundige is die studenten moet inwijden in een vakgebied en niet alleen inhoudelijk inwijden, maar ook qua gevoel qua enthousiasme enzovoort hè, ik heb het gevoel dat dat wel breed gedeeld wordt binnen de opleiding, dat die functie van de docent over het algemeen wel gezien wordt als een belangrijke functie, naast het helpen begeleiden bij het komen tot zelfsturing, het maken van keuzes, het begeleiden van het leerproces. Het idee dat de elektronische leeromgeving er al is, en dat het alleen nog een vraag is hoe maken we mensen er voor warm, volgens mij zou het moeten gaan om de vraag van hoe gebruiken we de ICT-mogelijkheden zodanig dat het past bij wat we met elkaar willen.'* (M&O-docent R., 41).

Het gegeven dat het overgrote deel van de geïnterviewde docenten geen helder beeld zegt te hebben van de elektronische leeromgeving heeft op verschillende manieren uitgewerkt. Het merendeel van de geïnterviewden stelt voor om te kijken op welk vlak de elektronische leeromgeving ingezet kan worden en geeft aan in bepaalde mate wat terughoudend te zijn. De gereserveerdheid van docenten richt zich met name op de vraag in hoeverre zij met een elektronische leeromgeving nog persoonlijk contact met studenten hebben, fysiek de interactie met studenten aan kunnen gaan, ook qua inhoud een bijdrage kunnen blijven leveren en op bepaald vlak sturend kunnen optreden, ook om niet al te veel een beroep te doen dan wel uit te gaan van de zelfverantwoordelijkheid van studenten. *'Er zitten goede kanten aan, aan de andere kant denk ik het gaat niet vanzelf. Wat ik merk, is dat als studenten iets opzoeken op internet en ze gaan dat verwerken in hun verslag, dan*

zetten ze dat er gewoon in, doen er verder niks mee. Ze vinden andere onderzoeken, nemen dat mooi op in hun verslag, wij zeggen dan laat zien wat je daar uithaalt waarmee je je eigen onderzoek nog kunt verbeteren, maar die slag, die is vreselijk moeilijk. Dat is iets wat ze echt geleerd moet worden, dat kun je dus niet zomaar via ELO, via elektronische aansturing doen, dat werkt gewoon niet. Dat is een vaardigheid die je niet via de elektronische weg maar even aanleert volgens mij. Dit soort dingen daar moet je op gespitsd zijn, want dat maakt dat studenten echt dingen gaan verwerken, echt dingen gaan leren. Dat kun je dus niet zomaar ondervangen door de digitale docent. Een docent voor de klas is ook wel iemand die kan motiveren, hij betreft iedereen er toch bij. Als je de menselijke factor uitschakelt, moet je toch uitkijken dat je niet jezelf degradeert tot een LOI. Dat gebeurt ook op afstand, je mailt je huiswerk en that's it. Als dat het wordt, wat is je meerwaarde als hogeschool dan nog? Je moet die meerwaarde als opleidingsinstituut wel heel helder hebben.' (M&O-docent O., 41).

'Ik merk bij mezelf dat ik de afgelopen jaren van kennisoverdracht veel meer in de rol heb moeten gaan zitten van iemand die het proces van de zelfstandigheid van de student moet begeleiden, dat vind ik leuk, maar ik merk bij mezelf wel dat ik het jammer vind dat dat stukje deskundigheid wat ik heb, toch minder overgedragen wordt. Als ik er dan vervolgens aan ga denken dat via een elektronische leerweg nog minder de rol van het overdragen tot z'n recht gaat komen, dan vraag ik me wel een beetje af van hoe leuk blijf ik dat dan nog vinden. Aan de andere kant ben ik ook wel weer zo nuchter genoeg om te denken, ik wil wel eens kijken wat studenten uiteindelijk, aan het eind van de rit met zo'n elektronische leerweg hebben bereikt vergeleken bij de wat meer traditionelere werkvormen. Ik hoop van harte dat we niet met het badwater het kind gaan weggooien, want dat hebben we toch in het onderwijs vrij vaak gedaan, dus in die zin sta ik er wel wat gereserveerd tegenover.' (VP-docent C., 52).

Vervolgens is er een wat kleinere groep geïnterviewden die zeggen vooruitgang te verwachten van een elektronische leeromgeving en heeft zich in aansluiting hierbij relatief positief uitgelaten over de elektronische leefomgeving. Hierbij wordt vooral het voordeel genoemd Topshare te kunnen vervangen door een meer gebruikersvriendelijkere leeromgeving. 'We hebben een stukje intranet met dat Topshare en zo, daar wordt wel wat mee gewerkt, maar daar zie ik nu ook wel de beperkingen van, dus dat er een bredere elektronische leeromgeving komt, lijkt me goed. Je komt er niet onderuit gezien alle ontwikkelingen die de laatste tien jaar zo snel gaan en nog steeds zullen versnellen.' (VP-docent B., 47).

'Als het gaat over het onderwijsleerproces gaat, denk ik, het zou veel interactiever moeten. Als ik naar mijn kinderen kijk, die zitten alledrie op de middelbare school, die zijn ondertussen bezig met een filmpje kijken en die zijn ondertussen bezig met msn'en en ze leren nog efficiënt ook. Ik begrijp werkelijk waar niet hoe ze het voor elkaar krijgen, maar ze kunnen het.

*Als ik daar leerpsychologen over hoor die hoor ik toch steeds meer het geluid uitzenden zo van de jeugd van tegenwoordig is echt meer multitasking dan wij dat waren. Ik zie aan mijn kinderen ook dat het gebeurt. Je zou daar op de elektronische leeromgeving ook rekening mee moeten houden, je zou in ieder geval ook één of andere chatruimte moeten maken waar studenten elkaar kunnen ontmoeten en misschien moet je daar als docent ook wel aan deelnemen, weet ik allemaal niet precies, maar daar ben ik wel open voor. En waar we denk ik binnen de elektronische leeromgeving ook rekening mee moeten houden, is dat we toch steeds meer visueel moeten gaan worden. Kijk, ik ben opgevoed met lappen tekst, maar de ervaring leert ook dat studenten, nou 1 A4-tje lezen ze nog net, maar anderhalf A4-tje lezen ze al bijna niet meer. Het moet visueel lekker pakkend zijn en als je onze programmaboeken kijkt, is het toch grijs op wit, of zwart op wit en het zijn allemaal woorden, nauwelijks plaatjes, nauwelijks visueel, nauwelijks filmpjes erbij. Daar zullen we in de elektronische leeromgeving toch iets mee moeten, wat weet ik niet, maar dat we er iets mee moeten, weet ik wel.’ (VP-docent S., 48).*

Een gelijk aantal hieraan geeft aan vooral sceptisch tegenover de komst van een elektronische leeromgeving te staan en maakt duidelijk geen voorstander te zijn. *‘Wij kiezen er bewust voor dat wij bekend willen staan als de sociale, mensgerichte MER-opleiding. Dat is ons onderscheidend kenmerk. Dat heeft een aantal redenen, dat heeft een visiereden, dat heeft een pragmatische reden dat we onderdeel van de CHE zijn die dat imago heeft, maar daar hoort voor ons ook bij dat wij MER zo vormgeven. Wij hebben dus een bedrijfskundige managementopleiding, zo vormgeven dat het contact tussen mensen een leidend principe is en dat is een gedeeld principe, daar staan we met z’n allen in meer of mindere mate achter. Dat heeft z’n invloed op ideeën over ICT, niet per definitie, maar voor veel mensen zit er een paradox. Hoewel we een bedrijfskundige opleiding zijn, constateren we dat niemand in ons team echt van binnenuit zijn hart heeft voor de ICT-kant van bedrijfskunde. Binnen onze opleiding bestaat denk ik niet ten onrechte het beeld van ICT is een hobby van een paar mensen op school en het is een beetje belachelijk dat zij zoveel geld daarvoor krijgen. Dat is echt zo. Er gaan vrij veel middelen naar de hobby van enkelen. Dat beeld wat ik nu verwoord en waar ik zelf ook wel voor een deel achtersta, dat beeld leeft wel ja. We zijn nooit door iemand overtuigd van het belang van een ELO, niemand heeft ons ooit overtuigd wat een elektronische leeromgeving voor waarde zou kunnen hebben.’ (M&O-docent L., 47).* *‘Om bepaalde dingen weg te halen om dan maar zo’n elektronische leeromgeving te hebben, daar geloof ik niet in, daar moet echt goed naar gekeken worden. Ik zou hier echt goed onderzoek op willen in hoeverre dit werkelijk leerrendement verhogend is. Ik zou zeer kritisch zijn op het invoeren hiervan, ook onderwijskundig gezien. Dat wordt naar mijn idee vaak onderschat, onderwijskundige en didactische aspecten. Je moet niet een elektronische leeromgeving in huis halen om dat dan maar in huis te hebben, nee, het moet echt ondersteunend zijn aan het leren en aan het onderwijs.’ (VP-docent C., 33).*

Opvallend is vervolgens dat het overgrote deel van de geïnterviewde docenten op de vraag hoe collega-docenten aankijken tegen de verandering om het leren van studenten meer met ICT vorm te geven, heeft aangegeven het niet te weten. Hierbij heeft het merendeel van de geïnterviewden als verklaring gegeven dat dit geen onderwerp van gesprek is. Op de vraag hoe geïnterviewden denken dat collega-docenten aankijken tegen de komst van een elektronische leeromgeving geven de meeste geïnterviewden aan dat het merendeel van de collega-docenten hier 'niet op zit te wachten'. Eveneens heeft een aantal geïnterviewden aangegeven het idee te hebben dat met name oudere collega-docenten niet positief aan zullen kijken tegen het werken met een elektronische leeromgeving.

#### **4.1.8 Verwachte gevolgen voor de invulling van de eigen rol**

Op de vraag welke gevolgen de geïnterviewde docenten van het werken met een elektronische leeromgeving verwachten voor de manier waarop zij invulling geven aan hun rol als docent is uiteenlopend gereageerd. Een aantal geïnterviewden heeft aangegeven een meer begeleidende rol voor ogen te zien. Waar dit voor de één meer een constatering is, geeft de ander aan met een dergelijk veranderende rol meer moeite te hebben. *'Ik denk dat je minder aanbodgestuurd wordt, van de docent staat voor de klas en weet hoe het zit, in meer begeleiding, helpen bij het verwerken van informatie. We hebben zoveel informatie dat is het punt niet, alles is te vinden, maar het verwerken van en het juiste eruit te halen, ik denk dat dat nog een slag te gaan is.'* (M&O-docent O., 41).

*'Als die elektronische leeromgeving zou behelzen dat studenten ideeën moet opdoen uit een soort data-, een soort kennisbank en ik zou studenten alleen maar begeleiden bij de verwerking en die begeleiding zou evengoed op het juridische terrein, op het economische of op het psychologische terrein kunnen zijn, want ik ben dan niet meer de inhoudsdeskundige maar de procesbegeleider, dan zou ik iets anders gaan doen. Dat zou niet mijn ding zijn, daar ben ik geen docent voor.'* (M&O-docent R., 41).

Tevens heeft een aantal docenten genoemd dat zij verwachten niet alleen meer digitaal, maar ook meer individueel digitaal contact met studenten te zullen hebben. Hierbij is zowel het feedback geven via een elektronische leeromgeving genoemd als het meer toegespitst beschikbaar stellen van relevante artikelen voor bepaalde studenten. *'Ik denk dat ik studenten gemakkelijker individueel op maat dingen kan geven.'* (VP-docent O., 36).

*'Ik denk dat het individueeler wordt, dat je vaker individueel mensen feedback zult geven of dat ze vaker individueel even een vraag aan je zullen stellen. Dat is niet primair ten gevolge van de nieuwe elektronische leeromgeving, misschien ook wel een beetje hoor, maar studenten worden steeds individualistischer, leertrajecten worden ook steeds individueeler zeker in de hogere jaren, dus daar wordt het ook door veroorzaakt. Waar ik wel een beetje*

*beducht voor ben, is, ga ik studenten nog wel kennen of ga ik ze alleen digitaal kennen? (VP-docent S., 48).*

Ook is er een aantal geïnterviewde docenten wat aangegeven heeft weinig verandering voor de invulling van de eigen rol te voorzien. Hierbij is door iemand genoemd dat wellicht de communicatie en het nakijkwerk meer via ICT zal verlopen, maar verder weinig zal veranderen, heeft een geïnterviewde aangegeven nog te moeten bezien in hoeverre daadwerkelijk een verandering gaat optreden en is door een docent naar voren gebracht op eigen tempo mee te zullen gaan.

#### **4.1.9 Gevoel al dan niet mee te moeten in de verandering**

Het merendeel van de geïnterviewden heeft aangegeven dat er binnen de hogeschool mogelijkheden zijn om individuele voorkeuren en eigen visie ten aanzien van de komst van een elektronische leeromgeving kenbaar te maken, maar voegt daaraan toe dat als besloten wordt de elektronische leeromgeving in te voeren wel het gevoel te hebben mee te moeten in de verandering. Deze geïnterviewde docenten zeggen wel ruimte te ervaren om hun mening te ventileren, maar verwachten daarvan geen cruciale ommekeer. *'Ik denk dat als zoiets wordt geïntroduceerd dat er niet veel ruimte is, ik denk dat het wel opgelegd wordt dan.'* (M&O-docent K., 39).

*'Die ruimte is er altijd, alleen ik denk dat daaroverheen heel snel toch iets komt van je kunt er wel niets in zien en we willen er best over discussiëren, maar het gaat wel gebeuren.'* (VP-docent S., 48).

*'Ik denk dat je wel mee zal moeten, ik denk dat je er niet aan ontkomt.'* (VP-docent O., 36).

*'Binnen de CHE, het is een protestants-christelijke school en die brengt met zich mee dat er een zeer hoog vanzelfsprekende commitment is, niet zozeer naar de inhoud, maar je bent loyaal aan en ik heb niet de indruk dat er heel veel ruimte is om te zeggen dat doe ik niet. Het zal misschien gedacht worden en misschien kreunend aanvaard, maar als ik nu zou zeggen dat zie ik helemaal niet zitten, laat mij nu gewoon maar vaardigheidsonderwijs doen op mijn manier en misschien hier en daar wat toegepast, ik denk niet dat dat in dank afgenomen wordt, dat er toch iets gedrukt gaat worden. De meeste zullen iets hebben van als ze zeggen dat het goed is, dan zal het goed zijn.'* (VP-docent W., 49).

Een paar docenten liet naar voren komen zich niet tegen de verandering te willen keren, maar wel graag fundamentele vragen ten aanzien van de verandering bespreekbaar te willen maken. *'Ik kan altijd alles aangeven, dat zal ik ook wel doen, het gaat mij niet zo om hakken in het zand of zo of om vanuit weerstand te reageren, dat moet je vooral niet doen, je moet altijd het doel voor ogen houden, waarvoor doen we dit. Het gaat niet om de verandering, want iedere verandering is geen gewenste verandering en iedere verandering leidt niet tot een beter einddoel. Als het is om kwaliteit te behouden dan wel te verbeteren dan kan het heel simpel zijn. Het gaat er eigenlijk altijd om bij kwaliteitsverbetering dat je een*

*antwoord kunt geven op de vier fundamentele vragen wat gaan we doen, waarom gaan we het doen, wie gaat het doen, hoe gaan we het doen. Je zult weerstand bij mensen niet moeten negeren, maar bespreekbaar maken, als je het bespreekbaar maakt, kan het ertoe leiden dat het ergens toe leidt. Ik denk dat je dat vooral niet topdown moet gaan aansturen, want je hebt te maken met professionals, mensen die goed zijn in hun vak en die weten waar het over gaat.'* (VP-docent B., 54).

*'Ik heb meestal wel een ruime blik, ik ben niet een mens van zwart-wit-denken, maar ik heb wel mijn kritische noten.'* (VP-docent C., 33).

#### **4.1.10 Ervaringen met eerdere veranderingstrajecten binnen de CHE**

Een deel van de geïnterviewde docenten heeft genoemd dat de ervaring hen heeft geleerd dat veranderingen binnen de hogeschool nog wel eens grootser aangekondigd worden dan ze in werkelijkheid vervolgens uitpakken. Een aantal geïnterviewden geeft hierbij aan dat de oorzaak voor hen erin gelegen is dat veranderingen, met name ook veranderingen binnen het onderwijs als het competentiegericht leren bijvoorbeeld, als vernieuwing worden gepresenteerd, maar in de praktijk nog altijd uitgaan van bekende, al oudere principes. *'Wat je heel vaak ziet, is dat iets als een soort nieuw evangelie wordt verkondigd en daar moet je ontzettend mee oppassen, want dat is onzin.'* (VP-docent B., 54).

*'Persoonlijk vind ik dat heel veel dingen, het is nieuwe terminologie, maar er zit gewoon wel heel erg veel in van hoe het altijd al ging, van dezelfde dingen.'* (M&O-docent B., 47).

Daarnaast heeft een aantal geïnterviewden naar voren gebracht dat geïnitieerde veranderingen niet altijd ook daadwerkelijk in de praktijk tot verandering leiden. Bovendien heeft een aantal geïnterviewde docenten genoemd dat zij ervaren hebben dat veranderingstrajecten intern veel los kunnen maken onder mensen. *'Mijn ervaring is dat dat een ongelooflijk gedoe is altijd, dat er wat veranderd wordt, maar dat er feitelijk ook niet veranderd wordt. Je hebt dan, we gingen eerst die kant op en nu gaan we die kant op, we zeggen dat we met z'n allen die kant op gaan, maar dan blijkt dat we toch nog een beetje zo gaan. Ik denk dat we met z'n allen behoorlijk achterop lopen toch een beetje, op papier ga je die kant op, in de praktijk is dat wel een stuk moeizamer.'* (VP-docent A., 49).

*'Wat betreft de ervaringen hier die ik heb, zijn ze nog wat beperkt, maar wat ik zie, we hebben een team wat voor een behoorlijk gedeelte ook uit wat oudere collega's bestaat, collega's die meer dan tien jaar op de afdeling werken, nou daar zijn die veranderingsprocessen niet zo heel erg vanzelfsprekend en automatisch en gladjes voor verlopen. Ik denk wel dat we wat dat betreft onze borst wel nat mogen maken. Op de een of andere manier heb ik wel het gevoel dat hoe langer je in een organisatie zit, hoe meer je toch wat vastzit aan de bestaande structuren en de manier van lesgeven, hoe lastiger het wordt om daarvan los te komen, om andere dingen weer te gaan proberen. Omdat we met een wat ouder team te maken hebben, voorspel ik dat er nog wel wat robbars gevochten*



*moeten worden om ICT er echt door te krijgen. Ook bij competentiegericht onderwijs, de discussies die dat met zich mee heeft gebracht, eindeloos.* (VP-docent C., 52).

Een tweetal docenten heeft aangegeven ook wel een ontwikkeling binnen de hogeschool te zien als het gaat om het omgaan met veranderingsprocessen. Zo is een ontwikkeling richting veranderingsprocessen die meer incrementeel van aard zijn en de aandacht voor acceptatie onder medewerkers genoemd. *'Wat mij opvalt, is dat dingen soms nogal massief topdown naar beneden komen en dan is er wel gelegenheid tot één keer meepraten en dan gaat het ook zo gebeuren. Dan wordt het vaak ook wel gepresenteerd als we gaan het 100% anders doen, het gaat heel erg anders worden, terwijl ik zo langzamerhand een beetje een verandering denk te zien dat er meer oog komt voor geleidelijke groei en kleine stapjes. Zo van, oké, als we dit jaar een stapje in de goede richting zetten dan zitten we op het goede spoor.'* (VP-docent S., 48).

*'Ik ben heel sterk iemand die benadrukt E is K maal A, effect is kwaliteit maal acceptatie en ik zie nog wel eens in de organisatie dat die K de nadruk krijgt. We gaan één of ander extern bureau wat alles heel goed uitvoert, inhuren en die bedenkt een schitterend plan en op een gegeven moment daar ligt het plan en nu gaan we het invoeren en ja, zo gaan we het doen. Dat heb ik een aantal keren gezien de afgelopen twintig jaar, ik heb wel in de gaten dat het de laatste zes, zeven jaar dat er meer aan die acceptatiekant wordt gewerkt. Soms gaat het gewoon heel goed en soms zie ik opeens weer kleine veranderingen waarvan ik denk, met de achterliggende gedachtes ben ik het zelfs niet eens.'* (VP-docent B., 47).

Een punt wat eveneens in relatie tot veranderingstrajecten meerdere malen genoemd is tijdens de interviews is het ambitieuze, voortvarende karakter van de CHE. *'De school is heel goed in ontwikkelen, de CHE is een kanjer in ontwikkelen, maar er zijn bijna geen goede voorbeelden te noemen van geslaagde implementatietrajecten.'* (M&O-docent L., 47).

#### **4.1.11 Stimulans om mee te gaan in de verandering**

Tijdens het interview heb ik docenten gevraagd wat hen zou stimuleren om het leren van studenten meer met ICT vorm te geven en te werken met een elektronische leeromgeving. Het merendeel van de geïnterviewden ziet als belangrijke voorwaarde dat aangetoond wordt dat een dergelijke werkwijze het leerrendement van studenten verhoogt. Daarbij heeft een groot deel van de geïnterviewden aangegeven dat het werken met een elektronische leeromgeving iets gezamenlijks moet zijn en het stimulerend zou werken als alle collega's in deze verandering mee zouden gaan. Daarbij is een aantal keer door geïnterviewden genoemd dat het bevorderend zou zijn als het werken met de elektronische leeromgeving efficiënter zou zijn, in de zin dat het tijd zou kunnen besparen. *'Wat zou mij stimuleren om studenten ermee aan de slag te laten gaan? Het is toch uiteindelijk het resultaat, als ik zie dat het werkt voor studenten, dat ze ermee aan de gang kunnen, maar ik moet wel die drempel*

*over, ik moet het wel zien en de feedback die ik van studenten terugkrijg die moet dusdanig zijn dat ik denk, ja, dit is de moeite waard.'* (VP-docent C., 52).

*'Wat me zou stimuleren, als er veel draagvlak is, als we het echt met elkaar gaan doen en als ik het niet alleen ga doen. Niet dat de oudere collega's denken ik heb mijn tijd hier wel gehad en laat maar, maar dat we er met elkaar voor kiezen en dat ook echt goed vorm gaan geven, om het met elkaar op te gaan pakken en er goed invulling aan te geven, dat is een belangrijke voorwaarde.'* (VP-docent H., 27).

*'Het moet meerwaarde hebben in die zin dat ik moet gaan zien dat studenten er beter door leren of dat het voor mij efficiënter werkt.'* (VP-docent S., 48).

Bovendien heeft een aantal docenten naar voren gebracht overtuigd te willen worden van de meerwaarde van een elektronische leeromgeving. Ook is door een aantal geïnterviewden de wens uitgesproken om betrokken te worden in het veranderproces. *'De mate waarin wij betrokken worden bij de ontwikkeling van de elektronische leerweg, lijkt mij ongelofelijk belangrijk, ik wil toch graag zelf in de ontwikkelende zin bepalen van wat is goed en wat is minder.'* (VP-docent C., 52).

#### **4.1.12 Kennisdeling intercollegiaal en de rol van ICT daarin**

Op de vraag op welke manier kennisdeling zowel binnen als buiten de eigen opleiding plaatsvindt, is een diversiteit aan vormen genoemd. Het merendeel van de geïnterviewden heeft aangegeven dat programma's of modules voor studenten door meerdere collega's in samenwerking ontwikkeld worden. Daarbij heeft een groot deel van de geïnterviewde docenten genoemd dat kennisdeling met name informeel plaatsvindt en voor het grootste deel vorm krijgt binnen de eigen opleiding. Een vorm van kennisdeling over de grenzen van de eigen opleidingseenheid heen die veelvuldig door geïnterviewde docenten genoemd is en ook als positief ervaren wordt, zijn hogeschoolbrede minoren. Minoren beschikbaar voor studenten van alle opleidingen, ontwikkeld door meerdere docenten van verschillende opleidingen. Daarnaast heeft een aantal docenten de leerlunches en ontbijtsessies genoemd als momenten die gelegenheid bieden om kennis te delen. Daarbij kent de hogeschool een aantal platforms waar een groep mensen gericht op een specifiek thema kennis uitwisselen. Opvallend zijn de verschillen onder geïnterviewde docenten ten aanzien van de persoonlijke behoefte aan kennisdeling. Een aantal geeft aan in eerste instantie vooral tijd en energie nodig te hebben voor het goed op de kaart zetten van eigen werkzaamheden, terwijl ook een aantal geïnterviewden expliciet de wens uitspreekt om meer met collega's van andere opleidingen uit te wisselen en daarvoor ook kansen weggelegd ziet. *'Ik zou heel graag met Sociale Studies willen samenwerken om een afstudeerrichting bedrijfsmaatschappelijk werk in het leven te roepen voor P&A'ers. Of, ik zou heel graag met de PABO willen samenwerken om cursussen aan te bieden, managementtrainingen aan te bieden voor het basisonderwijs. Het zou echt heel goed zijn,*

*je ziet nu de verkokering verder gaan, elke academie krijgt steeds meer eigen bevoegdheden en daar ben ik het op zich ook wel mee eens, maar er is op het gebied van kennisdeling nog erg veel te ontwikkelen.* (M&O-docent L., 47).

*'Wij hebben vrije intercollegiale ontmoetingen, dat is afhankelijk van je agenda en of je dat ziet zitten. Ik kijk op een bepaalde manier aan tegen de studenten ook vanuit hun beroepsgroep, dus ik zou graag aangescherpt willen worden vanuit andere studierichtingen. Ik denk dat ook de inhoud van het programma aangepast en verbeterd kan worden wanneer je meer weet van elkaar, meer hoort van elkaar. Maatschappelijk werk zou gebruik kunnen maken van ons en wij van hen als het gaat over individueel gerichte zorg. Naar mijn idee moet eerst een gedachte ontstaan hier onderling, met elkaar, ik kan voor die ander betekenis hebben, voor mijn eigen vak of voor zijn vak en die ander voor mij. Wat ik eerder zie gebeuren, is dat we ons allemaal terugtrekken op onze vakeilanden, dan dat we zouden gaan praten over wat kan ik toevoegen aan jou.'* (VP-docent W., 49).

*'Ik merk dat het door de tijd af en toe heel lastig is, dat iedereen een soort op zijn eilandje zijn werk doet en heel druk is, door de werkdruk. In team drie, vier hebben we bijvoorbeeld gezegd we gaan vanaf komend cursusjaar allemaal minimaal één keer per jaar tijdens een teamvergadering een presentatie houden van al onze kwaliteiten en wat we allemaal in huis hebben.'* (VP-docent H., 27).

*'Naast opleidingsoverleg en studieochtenden is er ook een centrale bezinningsdag en voor de rest hangt het van de informele dingen af, dat is wat je zelf zoekt en ik zoek het eigenlijk niet. Ik denk dat het van mijn kant een bewuste keuze is van jongens ik kan niet alles overzien, ik heb de breedte van de opleiding Verpleegkunde waar ik het in beeld wil houden, dat vind ik genoeg, ik red dat niet om de rest ook allemaal bij te houden. Er zijn collega's die dat wel wat meer hebben.'* (VP-docent B., 47).

Uit de antwoorden van de geïnterviewde docenten is naar voren gekomen dat ICT een rol heeft op het vlak van kennisdeling als het gaat om het verstrekken van informatie via e-mail, het elkaar toesturen van interessante artikelen op het vakgebied of voor mededelingen. Voor de meeste geïnterviewde docenten geldt dat zij voor dergelijke zaken gebruikmaken van e-mail in plaats van dat zij de huidige leer-/werkomgeving Topshare hiervoor toereikend ervaren. Bovendien is voor een aantal docenten kennisdeling meer verbonden aan persoonlijke ontmoeting dan dat zij hierin een rol voor ICT weggelegd zien.

#### **4.1.13 Resumé**

De geïnterviewde docenten zien overwegend een ondersteunende rol voor ICT in het onderwijs weggelegd. Voor het merendeel gaat leren over het verwerken en toepassen van informatie en het oefenen van vaardigheden. In dit proces ziet het merendeel van de geïnterviewde docenten een sturende rol voor zichzelf weggelegd om studenten ook te

leren leren. De eigen rol heeft eveneens het enthousiasmeren en inspireren van studenten in zich. Daarbij wordt naast begeleidende taken vooral ook het aanbrengen van theoretische verdieping als waardevol beschouwd. Voor het merendeel van de geïnterviewden zou het belemmerend zijn als ICT iets van de eigen rol zou overnemen en individualistischer werken en minder fysiek contact met studenten tot gevolg zou hebben. Wat een elektronische leeromgeving precies is en op welke manier dit het leren van studenten kan ondersteunen, is voor het merendeel van de geïnterviewde docenten niet duidelijk. De huidige leer-/werkomgeving wordt door het merendeel van de geïnterviewden niet gebruikt, gezien het feit dat de mogelijkheden ten aanzien van het gebruik onvoldoende duidelijk zijn en het systeem als weinig gebruikersvriendelijk ervaren wordt. Ten aanzien van veranderingsprocessen is genoemd dat veranderingen binnen de CHE nog wel eens grootser aangekondigd worden dan dat ze in werkelijkheid behelzen en de ervaring heeft geleerd dat veranderingen veelal veel stof doen opwaaien. Een aantal geïnterviewden heeft de wens geuit betrokken te willen worden in het veranderproces en heeft aangegeven dat het zou stimuleren om met de elektronische leeromgeving te (leren) werken op het moment dat de meerwaarde duidelijk is en het een traject is waar gezamenlijk aan gewerkt gaat worden en niet bij een hobby van enkelen blijft.

## **4.2 Resultaten en analyse leervoorkeuren(test)**

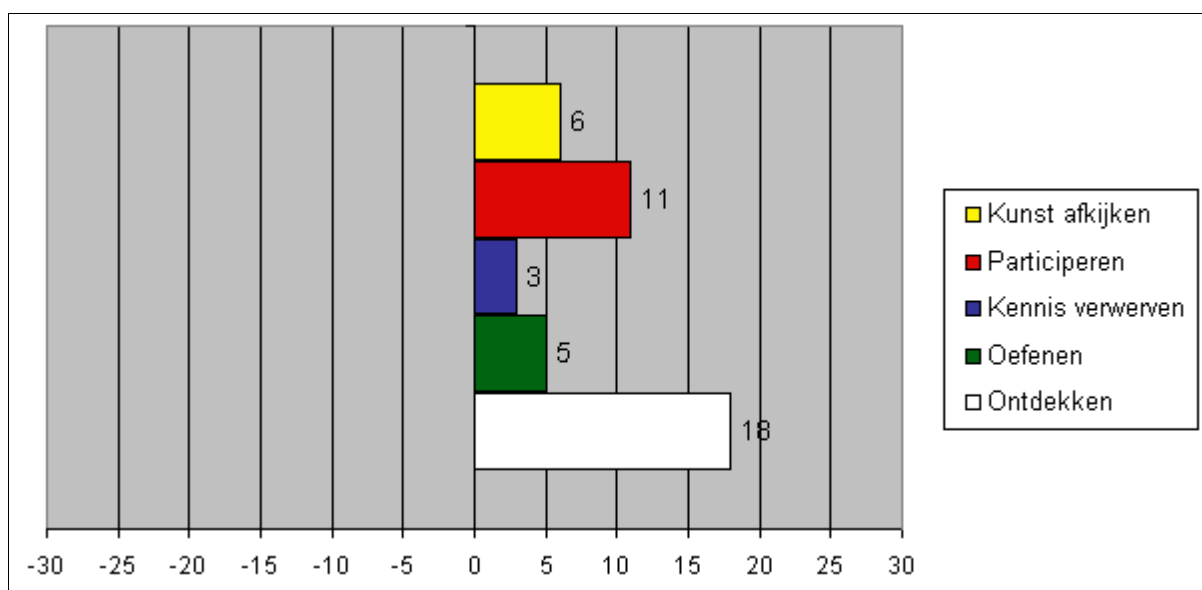
Deze paragraaf gaat over de leervoorkeuren van geïnterviewde docenten Verpleegkunde en Mens & Organisatie. Hierbij geef ik allereerst weer wat het resultaat is van de leervoorkeurentest die ik docenten voorafgaand aan het interview gevraagd heb in te vullen. Vervolgens geef ik inzicht in hetgeen docenten tijdens het interview en voorafgaand aan de reflectie op de uitslag van de leervoorkeurentest gezegd hebben over de manier waarop zij het liefst met de nieuwe leeromgeving zouden leren werken. In de subparagraaf erna geef ik vervolgens weer wat geïnterviewde docenten genoemd hebben als belemmerende factoren voor het leren werken met de nieuwe leeromgeving. Dit beslaat overigens factoren van meer faciliterende aard. De belemmeringen in het leren die terug te voeren zijn op iemands leervoorkeur komen in de nu eerstvolgende subparagrafen ter sprake.

### **4.2.1 Profiel leervoorkeuren Sitogrammen**

Alle geïnterviewde docenten hebben voorafgaand aan het interview het Sitogram voorgelegd gekregen. De waarden die zij aan de antwoorden op de vijftien vragen hebben toegekend, heb ik verwerkt tot scores per leervoorkeur. Voor elke geïnterviewde docent is op deze manier een staafdiagram ontstaan met daarin de scores per leervoorkeur (zie figuur VII). Om uitspraken te doen over de leervoorkeuren van de totale groep geïnterviewden heb ik alle Sitogrammen in de analyse betrokken. Voor een overzicht van de waarden per

leervoorkeur per respondent verwijst ik naar bijlage 5. Kijkend naar het overzicht van alle scores valt allereerst het beperkte aantal negatieve scores op. Van het overgrote deel van de respondenten toont de staafdiagram veel meer staafoppervlakte aan de rechterkant dan aan de linkerkant van de middellijn. 'De links-rechtsverhouding geeft een indicatie van het belang dat men hecht aan en het plezier dat men heeft in leren. De algemene lijn is: hoe meer staafoppervlakte aan de rechterkant, hoe positiever de houding ten opzichte van het leren.' (Ruijters, 2006: 245). In totaal zijn er vijf negatieve scores op een aantal van vijfenzeventig. Hierbij gaat het om één negatieve score op kunst afkijken, één op participeren en drie op kennis verwerven.

Figuur VII: voorbeeld resultaat Situgram M&O-docent L.



Voor alle respondenten, zowel docenten Verpleegkunde als Mens & Organisatie tezamen, geldt dat de leervoorkeur ontdekken het hoogst heeft gescoord met een gemiddelde van 11,8. Deze wordt gevolgd door participeren, de gemiddelde score voor deze leervoorkeur is 9,53. Op de derde plaats staat kennis verwerven met een gemiddelde score van 6,2, gevolgd door oefenen met een 5,4. Waar onder de respondenten het minst de voorkeur naar uitgaat, is kunst afkijken. De gemiddelde score voor deze leervoorkeur is uitgekomen op 4,26. Procentueel gezien wil dit zeggen dat 31,72% van het totaal aantal wat gescoord is, gescoord is op ontdekken, 25,63% op participeren, 16,67% op kennis verwerven, 14,51% op oefenen en 11,47% op kunst afkijken. Voor negen respondenten is ontdekken de eerste leervoorkeur, één persoon heeft een gedeelde eerste voorkeur voor ontdekken en participeren. Vervolgens is gebleken dat bij vier respondenten participeren het hoogst scoort en één persoon kennis verwerven als eerste leervoorkeur heeft. Gezien de spreiding in afzonderlijke scores heb ik naast de eerste voorkeur eveneens naar de tweede voorkeur van respondenten gekeken. Dit helpt een genuanceerder beeld te vormen van hetgeen uit de

Sitogrammen van docenten is af te leiden. Zo komt naar voren dat vier mensen kennis verwerven als tweede voorkeur hebben en voor een drietal anderen geldt dat zij kennis verwerven als gedeelde tweede voorkeur hebben. Voor één respondent is dit in combinatie met participeren, voor een ander samen met oefenen en voor een derde geldt dat hij zowel kennis verwerven, participeren als kunst afkijken als tweede voorkeur heeft. Voorts blijkt uit het collectieve profiel van de docenten dat voor drie van hen participeren de tweede voorkeur heeft en vier anderen participeren als gedeelde tweede voorkeur kennen. Voor twee personen geldt dat participeren in combinatie met oefenen de tweede voorkeur beslaat, de andere twee zijn de zojuist genoemde combinaties participeren met kennis verwerven en participeren met kennis verwerven en kunst afkijken. Twee respondenten hebben ontdekken als tweede leervoorkeur en voor één persoon blijkt oefenen de tweede leervoorkeur te zijn. Eveneens blijkt, zoals hiervoor beschreven, dat voor drie respondenten geldt dat zij oefenen in combinatie met een andere leervoorkeur (voor twee personen met participeren, voor één respondent met kennis verwerven) als tweede voorkeur kennen. De laatste voorkeur, ofwel de leervoorkeur die door docenten het minst hoog gewaardeerd is, is voor een vijftal respondenten kennis verwerven. Voor vier mensen is dit kunst afkijken, eveneens vier mensen hebben oefenen als laatste voorkeur. Uit de Sitogrammen blijkt dat twee mensen participeren als laatste voorkeur hebben.

Opvallend is in de eerste plaats de duidelijke voorkeur voor ontdekken onder de respondenten en het gegeven dat participeren voor veel respondenten van belang is in het leren. Voor wat betreft de leervoorkeur kennis verwerven is een wat meer ambivalent beeld zichtbaar. Voor vier mensen is kennis verwerven de tweede voorkeur, bij drie anderen komt kennis verwerven in combinatie met een andere voorkeur als tweede voorkeur naar voren, maar eveneens is kennis verwerven voor een vijftal mensen de laatste voorkeur. Typerend hierbij is dat wanneer de totale groep uitgesplitst wordt naar docenten Verpleegkunde enerzijds en docenten Mens & Organisatie anderzijds dat de voorkeur voor kennis verwerven overwegend meer gedeeld wordt onder docenten Verpleegkunde dan voor docenten Mens & Organisatie het geval is. Zo is de gemiddelde score voor kennis verwerven onder respondenten Verpleegkunde 7,55, terwijl dat voor respondenten Mens & Organisatie 4,16 is. Procentueel gezien betekent dat dat onder respondenten Verpleegkunde 20,48% van het totaal wat gescoord is op de leervoorkeuren, gescoord is op kennis verwerven, terwijl dat onder respondenten Mens & Organisatie 11,06% is. Waar de leervoorkeuren ontdekken en participeren voor respondenten van beide opleidingseenheden op nummer 1 respectievelijk 2 staan, loopt dat voor de leervoorkeuren kennis verwerven, oefenen en kunst afkijken uiteen. De gemiddelde scores en percentages voor de leervoorkeuren onder respondenten Verpleegkunde zijn als volgt: 1) ontdekken 11,33 (30,72%), 2) participeren 8,77 (23,80%), 3) kennis verwerven 7,55 (20,48%), 4) oefenen 5,33 (14,46%) en 5) kunst afkijken 3,88 (10,54%).

Voor docenten Mens & Organisatie laten de Sitogrammen de volgende uitslag (in gemiddelde scores en percentages) zien: 1) ontdekken 12,5 (33,19%), 2) participeren 10,66 (28,32%), 3) oefenen 5,5 (14,6%), 4) kunst afkijken 4,83 (12,83%) en 5) kennis verwerven 4,16 (11,06%). Zoals hieruit blijkt, is er met name voor wat betreft de leervoorkeuren kennis verwerven en participeren, en in mindere mate ook voor kunst afkijken en ontdekken, onder de opleidingsheden afzonderlijk een afwijking waarneembaar ten opzichte van de gemiddelde scores van alle respondenten tezamen. Respondenten Verpleegkunde scoren gemiddeld wat lager dan gemiddeld op de leervoorkeuren participeren, ontdekken en kunst afkijken en relatief gezien wat hoog op kennis verwerven. De gemiddelde scores van respondenten Mens & Organisatie laten zien dat er relatief wat lager gescoord is op kennis verwerven en gemiddeld wat hoger op participeren, ontdekken en kunst afkijken. Voor de leervoorkeur oefenen geldt overigens dat het verschil in gemiddelde scores tussen de respondenten van opleidingseenheden tezamen en afzonderlijk te verwaarlozen is.

Vervolgens is het van belang te bezien wat de uitslag van de Sitogrammen zou kunnen betekenen voor de mogelijkheden waarop het implementatietraject voor de elektronische leeromgeving vormgegeven zou kunnen worden. Terugkijkend op de kenmerken van de leervoorkeuren, zoals deze beschreven staan in hoofdstuk 2, subparagraaf 2.2.6, leert dat dat mensen met als leervoorkeur ontdekken in bepaalde mate behoefte hebben aan zelfsturing, de dingen graag zelf uitvinden. Voor deze mensen kan het dan ook beperkend werken als er te veel sprake is van sturing en voorgestructureerdheid. 'Een 'ontdekker' zoekt naar inspiratie en betekenis en haalt dit uit zijn omgeving, vrienden, omstanders en dergelijke', aldus Ruijters. (Ruijters, 2006: 213). Treffend is in deze dan ook de combinatie met leervoorkeur participeren zoals die voor veel respondenten Verpleegkunde en Mens & Organisatie geldt. Van hieruit zou een mogelijk aandachtspunt in het implementatietraject kunnen zijn om mensen samen met anderen te laten leren, om het werken in groepen mogelijk te maken, waardoor mensen met elkaar de interactie aan kunnen gaan. Binnen de analyse van het profiel van respondenten is het eveneens interessant te kijken naar wat leervoorkeuren gemeenschappelijk hebben. Voor ontdekken en participeren ligt de verbondenheid in het met elkaar betekenis maken, het betekenis creëren in een sociale context.

#### **4.2.2 Voorkeur voor manier van leren werken met de ELO (vanuit de interviews)**

Tijdens het interview en voorafgaand aan de reflectie op het Sitogram heb ik docenten gevraagd op welke manier zij het liefst met een nieuwe leeromgeving zouden leren werken. Het merendeel van de geïnterviewde docenten gaf hierbij aan te willen 'doen'. Ruijters wijst in haar boek op het feit dat 'doen' verschillende leervoorkeuren kan beslaan. Doen als in de betekenis van het ontdekkende 'doen' of meer in de richting van oefenen. (Ruijters, 2006:

263). De antwoorden van de geïnterviewden wijzen voor het merendeel op het ontdekkende 'doen'. *'Ik begin er gewoon aan en dan zie ik wel waar het schip strandt.'* (VP-docent S., 48). *'Ik zou niet bedolven willen worden onder allerlei cursusaanbod van wat je dan moet volgen om daarmee te leren werken. Mijn eigen methode is meer van zo van zorg dat het draait dat je er eens even wat aan kunt snuffelen, wat kunt proberen, even wat globale informatie er over krijgt en er gewoon eerst eens zelf mee aan de gang en pas daarna misschien wat verder de diepte in.'* (M&O-docent O., 41).

*'Wel wat voorlichting krijgen, maar dan gewoon zelf ermee aan de slag gaan, dat zou voor mij het beste werken. Een beetje trial en error en er zelf achter komen, dat geeft mij uiteindelijk ook wel voldoening dat ik het toch zelf doe en er dan achterkom. Dat vind ik leuk.'* (VP-docent H., 27).

*'Laat mij maar doen en tegen een muur oplopen en zorgen dat er dan feedback is. Er zijn zat trainingen geweest, voorlichtingsbijeenkomsten, als er weer wat nieuws is, maar daar ben ik nog nooit geweest, dat past ook helemaal niet bij mij, dat is de activist hè.'* (M&O-docent L., 47).

Daarnaast heeft een aantal geïnterviewde docenten specifiek genoemd graag samen met anderen te willen leren werken met de nieuwe leeromgeving. Voor een aantal geldt dat eveneens de voorkeur voor het ontdekkende 'doen' hierin doorklinkt. *'Ik zou meegenomen willen worden in collega's die het gebruiken en daar samen iets in bouwen of in maken. Geef betrokkenen ontwikkelopdrachten zodanig dat je het ontwikkelt tot iets van jezelf, dat zou voor mij het meeste werken. De dingen die ik zelf zeg of de dingen die ik zelf bedenk, daar ben ik het meest van overtuigd, zeg maar. Ik zou moeten betrokken zijn bij de ontwikkeling ervan. Als er een cursus georganiseerd zou worden werken met een elektronische leeromgeving CHE, ik zou 'm uitzitten, maar het zou me niet raken, het zou van me afglijden als regen van een regenjas.'* (M&O-docent R., 41).

*'Liefst met wat collega's dat je er gewoon aan gaat zitten en heel praktisch ziet wat de mogelijkheden zijn en hoe je ermee kunt werken. Het zou makkelijk zijn dat je gewoon op een kamer bijvoorbeeld iemand hebt die alle ins en outs weet en die ook goed is en makkelijk werkt met ICT en dat je daar altijd op terug kunt vallen.'* (M&O-docent K., 39).

Naast een meerderheid aan docenten die in hun antwoorden iets van het ontdekkende 'doen' laten doorklinken, is er, hoewel het minder geïnterviewden zijn, ook een aantal docenten dat aangegeven heeft behoefte te hebben aan tijd en ruimte om te oefenen. *'Doen, doen, doen, doen, doen, dat moet dan ook daadwerkelijk, niet zeggen we gaan het doen en zie maar hoe je het voor elkaar bokst, want dat is hier wat vaak gebeurd, maar meer van dit vinden wij heel belangrijk en daarom zetten we daar uren in en willen we voor iedereen een traject maken zodat die tot oefening en een lering komt en zich daarin bekwaam maakt. Mijn opvatting is dat je het beste leert in een veilige omgeving waar je op*



*je bek mag gaan en dan ook weer opgetild kan worden. Dat is ook wat ik doe in mijn eigen onderwijs geven. Ik vind het zelf belangrijk om te kunnen experimenteren en ik vind ook dat studenten de ruimte moeten hebben om in veiligheid te experimenteren, want anders krijg je kunstjes. Je kijkt en dan ga je kunstjes doen, terwijl naar mijn idee leren te maken heeft met intrinsieke groei en niet externe gedragingen.’ (VP-docent W., 49).*

*‘Ik heb behoefte aan instructie en een stukje coaching in het begin. Als ik denk aan een instructiebijeenkomst, waar je instructie krijgt en wat oefenen doet en er lopen een paar begeleiders, coaches rond die je wat helpen en zo, dan kun je wat vragen stellen, oh wacht even ik kom niet zo uit dit of dat, kun je me nog even helpen, kun je me het nog een keer laten zien hoe je dat deed, het wordt nog een keer uitgelegd, dan werkt het wel. Als ik zie hoe dat werkt, op zo’n manier leer ik dat het makkelijkste, als ik alleen een boekje krijg, hier is het boekje, lees maar door, ga er maar mee aan de slag, dan komt er niet van.’ (VP-docent B., 47).*

De antwoorden van geïnterviewde docenten op de vraag hoe zij het liefst met een nieuwe leeromgeving zouden willen leren werken, representeren de diversiteit in het leren. Treffend is in deze ook het verschil in opvatting over de noodzaak van iets als een introductie- of voorlichtingsbijeenkomst. Waar een aantal geïnterviewden expliciet noemt hier geen behoefte aan te hebben, wordt door andere geïnterviewden wel de wens op een dergelijke bijeenkomst geuit. Bovendien heeft een geïnterviewde aangegeven een introductiebijeenkomst voorzien van instructie verplicht te stellen. Overigens laat het inzicht in leervoorkeuren zien dat wanneer vorm en voorkeur niet op elkaar aansluiten dat belemmerend kan werken en juist ook weerstand, in dit geval weerstand rondom het leren, kan veroorzaken.

#### **4.2.3 Belemmeringen om te leren werken met de elektronische leeromgeving**

Naast belemmeringen voortkomend uit persoonlijke voor- dan wel afkeuren voor een context om in te leren en leervormen zijn er door geïnterviewde docenten ook belemmeringen van meer faciliterende aard genoemd. Een aantal geïnterviewde docenten heeft op de vraag wat hen zou belemmeren om te leren werken met een elektronische leeromgeving de factor tijd genoemd. *‘Ik wil er wel tijd voor krijgen, als mijn manager zegt we gaan dit doen en ik krijg er geen enkel uur voor dat zou ik heel vervelend vinden, want je moet wel als je zo’n systeem hebt, dan moet je wel alle ins en outs weten, ook weten hoe alle details werken om het echt leuk te maken. Ik zou daar wel tijd voor willen hebben, het is wel een voorwaarde om het goed te implementeren.’ (VP-docent H., 27).*

Daarnaast is door een paar geïnterviewden naar voren gebracht dat zij belemmeringen zien op het moment dat het complex wordt om met de nieuwe leeromgeving te leren werken. *‘Als het voor mij een ingewikkeld programma zou worden en als ik denk het gaat mij meer*

*handelingen kosten, ik ben meer met allerlei administratieve handelingen bezig bij wijze van spreken, dan zou het mij belemmeren. Dat het ICT om de ICT wordt, daar ben ik op tegen.'* (VP-docent A., 49).

#### **4.2.4 Resumé**

Uit de Sitogrammen van alle respondenten tezamen is naar voren gekomen dat de leervoorkeur ontdekken het hoogst heeft gescoord. Het collectieve profiel van docenten laat de leervoorkeur participeren op de tweede plaats zien en wijst uit dat het minst de voorkeur naar kunst afkijken uitgaat. De leervoorkeuren van respondenten Verpleegkunde en Mens & Organisatie afzonderlijk zijn eveneens ontdekken en participeren op nummer 1 respectievelijk 2, maar laat vooral op de leervoorkeur kennis verwerven een divergerend beeld zien. Voor respondenten Verpleegkunde blijkt kennis verwerven op de derde plaats te staan, terwijl dit voor respondenten Mens & Organisatie de minst geliefde leervoorkeur is. Wat de leervoorkeuren ontdekken en participeren gezamenlijk hebben is het met elkaar betekenis creëren. Waar een aantal geïnterviewde docenten, in aansluiting met hun leervoorkeur, aangegeven hebben het met het oog op het leren werken met de nieuwe leeromgeving bevorderend te vinden als zij ontwikkelopdrachten zouden krijgen, heeft eveneens een aantal de wens op tijd en ruimte om te oefenen, uitgesproken. Concreet met het oog op de implementatie van de nieuwe leeromgeving waarbij het van belang is dat docenten met de elektronische leeromgeving leren te werken, is het in de eerste plaats van belang recht te doen aan de diversiteit in leervoorkeuren, waarbij voor het merendeel een bepaalde mate van zelfsturing en de mogelijkheid om met collega-docenten samen te werken stimulerend zou werken. Onvoldoende tijd en complexiteit van de leeromgeving zijn genoemde factoren die het leren werken met de elektronische leeromgeving zouden kunnen belemmeren.

### **4.3 Resultaten en analyse interviews met opleidingsmanagers**

In deze paragraaf geef ik de analyse van de resultaten uit de interviews met opleidingsmanagers weer. Allereerst zal ik hierbij beschrijven wat de visie van beide opleidingsmanagers ten aanzien van ICT in het onderwijs is. Vervolgens presenteer ik welke kansen deze managers weggelegd zien voor ICT in het onderwijs en eindig ik deze paragraaf met een beschrijving van de manier waarop de geïnterviewde managers hun eigen rol in het veranderproces zien en wat voor hen belangrijke randvoorwaarden zijn binnen het verandertraject.

#### **4.3.1 Visie ten aanzien van ICT in het onderwijs (in relatie tot onderwijsvisie)**

Beide opleidingsmanagers hebben tijdens het interview hun kijk gegeven op ICT in het onderwijs. Allebei hebben ze aangegeven zelf nog niet een heel duidelijk beeld te hebben van de manier waarop ICT ingezet kan worden om het leren van studenten vorm te geven.

Eveneens hebben de managers genoemd dat ze het idee hebben dat iets als een elektronische leeromgeving voor veel docenten een abstract begrip zal zijn. *'Wij hebben denk ik uiteindelijk te weinig visie, zicht op wat, op welke wijze wij de onderwijskundige middelen digitaal optimaal kunnen maken, dus daar moeten wij met elkaar nog eens goed naar kijken. Ik denk ook dat het een onderwerp is, wij hebben vier jaar stil gestaan, pas het afgelopen jaar komen wij een beetje uit een winterslaap met z'n allen en moeten wij dat bezinningsproces met elkaar op gang brengen, wat biedt het ons en wat voor mogelijkheden hebben we en op welke wijze willen we dat gewoon inbedden in ons hele onderwijssysteem. Ik denk dat we dat op dit moment onvoldoende helder hebben met elkaar. Het gros van de mensen heeft onvoldoende beeld van wat nu een elektronische leeromgeving is. Ik denk dat dat voor het gros van de mensen heel erg abstract is.'* (manager Y).

Tijdens de interviews was een verschil in persoonlijke visie van de managers waarneembaar ten aanzien van de rol die ICT kan vervullen in het onderwijs. Waar de één meer sprak over mogelijkheden om ICT een plaats te geven in het leren van studenten, gaf de ander vooral aan een ondersteunende rol voor ICT weggelegd te zien, meer op het vlak ook van organisatorische processen dan in het leren van studenten. *'Ik denk dat een digitale leeromgeving, maar dat alle ICT-voorzieningen gewoon een meerwaarde kunnen hebben voor het onderwijs en dat ze een verrijking kunnen betekenen voor de leeromgeving van studenten. Ik denk dat ICT, elektronische leeromgeving, veel mogelijkheden biedt om de student van de toekomst te helpen in z'n leren leren. Mensen moeten een leven lang leren, een belangrijk middel wat ze daarbij ten dienste staat is uiteindelijk gewoon alles wat ze digitaal ter beschikking hebben. Als je studenten daar nu goed wegwijs in maakt, dan denk ik dat je een belangrijke randvoorwaarde voor een leven lang leren hebt gerealiseerd.'* (manager Y).

*'Ik maak eigenlijk een flink onderscheid tussen digitale ondersteuning van de huidige manier van werken die ons veel werk uit handen neemt en goedkoper maakt, of het leren zèlf digitaal ernstig te gaan beïnvloeden. Het laatste heb ik niet zo veel beeld bij en ik zit ook niet zo erg te wachten op een teleachtige manier van individualisering. Ik denk dat je bij achttien- tot tweeëntwintigjarigen nog steeds zoveel mogelijk met groepen werkt, die elkaar zo nu en dan ook echt als groep tegenkomen, want het hele vormingsaspect en sociale interactie doe je toch in groepen, dat moet je niet zo virtueel maken dat iedereen individueel zijn ding komt doen op school, want dan mis je dat hele element, dat zou heel erg strijdig zijn met onze basiswaarden.'* (manager X).

Beide managers hebben het belang onderstreept om de nieuwe leeromgeving aan te laten sluiten bij de kernwaarden van de CHE. Met name de kernwaarde relatie is als belangrijke pijler in relatie tot de nieuwe leeromgeving aangehaald. *'De hoeveelheid contacturen is wel iets wezenlijks binnen de CHE. Om inhoud te kunnen bereiken, denken wij dat relaties,*

*contacten met studenten, dat dat heel wezenlijk is. Daar moeten docenten het ook van hebben, mensen enthousiasmeren voor het vak.'* (manager Y).

*'Ik zie dat de jongere generatie veel meer dan wij met ICT bezig is en dat het daarom goed is je te bezinnen op waar kan het ons helpen, maar de grote kracht van de CHE zit in contact student-docent en dat is aan tafel zitten, elkaar zien, daar moet het aan bijdragen. De suggestie, de ideologische suggestie dat IT dat kan overnemen, die geloof ik niet, maar die zit eigenlijk voor een deel wel boven de markt van CHE Online.'* (manager X).

#### **4.3.2 Mogelijkheden voor ICT in het onderwijs en de elektronische leeromgeving**

De opleidingsmanagers die ik geïnterviewd heb, hebben verschillende toepassingen van ICT genoemd die volgens hen van meerwaarde zouden zijn voor de opleiding. Zo is door beide opleidingsmanagers de (door)ontwikkeling van het digitaal portfolio genoemd. Tevens zien de beide managers kansen voor ICT weggelegd op het gebied van accountmanagement, relatiebeheer. Voorts is door een geïnterviewde de mogelijkheid genoemd om in een elektronische leeromgeving op een gemakkelijke manier documenten met elkaar te delen. Ook heeft een geïnterviewde de wens uitgesproken meer gebruik te willen maken van videomateriaal. Hierbij is de mogelijkheid genoemd om hoorcolleges op video vast te leggen en via de elektronische leeromgeving voor studenten ongeacht tijd of plaats beschikbaar te hebben. Tevens zijn de thema's talentontwikkeling en vraagarticulatie naar voren gebracht voorzien van de opmerking om ook op deze gebieden te willen onderzoeken op welke manier ICT van meerwaarde zou kunnen zijn. Bovendien is tijdens de interviews naar voren gebracht dat ICT zou kunnen ondersteunen op het vlak van toetsing en digitalisering mogelijk zou zijn ten aanzien van programmaboeken waar studenten mee werken.

#### **4.3.3 Visie op de eigen rol en randvoorwaarden voor het verandertraject**

Tijdens de interviews heb ik beide opleidingsmanagers eveneens gevraagd op welke manier zij mensen zouden willen inspireren om te werken met de elektronische leeromgeving. In de antwoorden van hen werd gesproken over overtuigen, enthousiasmeren, meekrijgen en scholen. *'Docenten worden warm van goed onderwijs, dat is denk ik het belangrijkste, dus in die zin is het belangrijk hen te overtuigen van de meerwaarde ervan. Een tweede aspect is als je hen ook duidelijk zou kunnen maken dat hun werk daar misschien door vereenvoudigd zou kunnen worden. Kijk, enthousiasme ontstaat als mensen merken dat ze er baat bij hebben, dat het voordelen biedt, dus dat moet je mensen duidelijk kunnen maken. De komende maanden gaan we voor het komende schooljaar een plan in elkaar zetten hoe we mensen gaan bijscholen, meekrijgen, enthousiasmeren.'* (manager Y).

*'Ik hoef niet zoveel te doen om te veranderen. Als je aansluit bij wat mijn collega's willen, dan hoef je helemaal niks te investeren in awareness, dan komen ze wel vertellen wat ze willen. Daar waar je een collega moet laten veranderen, terwijl die eigenlijk niet wil, dan heb je een*

*ander probleem, dan moet je je afvragen, moet die gewoon op cursus, intervisie of zitten wij iets aan hem te vragen wat ook gewoon niet zo verstandig is. Als de meerderheid van de docenten iets niet wil, is het blijkbaar niet verstandig, dan moet je het dus ook niet gaan doen.'* (manager X).

Bovendien heeft een geïnterviewde manager het belang onderstreept van het geven van ruimte aan docenten om het veranderproces mede vorm te geven. *'Wat ik wel heel belangrijk vind, is dat mensen die het moeten doen, de werkvloer, dat die betrokken wordt in het ontwikkeltraject. Ik geloof helemaal niks in iemand die achter een bureau iets zit te verzinnen waar die ander niet in betrokken wordt, dan maak je iets waar die ander niet op zit te wachten. Ik heb vanaf het begin gezegd zorg dat je docenten meeneemt in het traject, want het moet hèn helpen hun professionaliteit beter te kunnen uitvoeren.'* (manager X).

Tevens is hierbij het belang van differentiatiemogelijkheden in het gebruik van de nieuwe leeromgeving voor de verschillende opleidingen genoemd. *'Ga niet teveel eenheidsworsten voor de hele hogeschool voorschrijven, sluit aan bij de ontwikkeling die in een opleiding aan de gang is.'* (manager X).

Als belangrijke randvoorwaarde binnen het verandertraject is eveneens het belang onderstreept oog te hebben voor de rol van docenten en hetgeen voor hem of haar het vak plezierig maakt. *'Het vak van docent moet natuurlijk ook de moeite waard blijven, dat is toch uiteindelijk het werken met jonge mensen en ze te enthousiasmeren, op weg helpen.'* (manager Y).

#### **4.3.4 Resumé**

De geïnterviewde opleidingsmanagers hebben aangegeven nog niet zo'n duidelijk beeld te hebben van hetgeen binnen de nieuwe, elektronische leeromgeving gerealiseerd zou kunnen worden. Beiden hebben genoemd dat het, ook onder docenten, van belang is om met elkaar te werken aan visievorming rondom de vraag welke rol ICT in het onderwijs zou moeten vervullen. Opvallend is overigens wel dat de ene opleidingsmanager duidelijk meer mogelijkheden ziet om ICT in het leren van studenten een plaats te geven, meer richting leren door middel van ICT, terwijl de ander voor ICT met name een ondersteunende rol, vooral ook in organisatorische processen weggelegd ziet. Beiden hebben het belang van de kernwaarde 'relatie' van de CHE onderstreept met als toevoeging dat deze kernwaarde voldoende invulling moet blijven behouden, ook als gewerkt gaat worden met een elektronische leeromgeving. Bovendien is ten aanzien van het veranderproces als belangrijke voorwaarde naar voren gebracht om docenten in het proces te betrekken. Eveneens is het belang onderstreept om de elektronische leeromgeving in te zetten daar waar het meerwaarde kan hebben en hiervoor aan te sluiten bij de mogelijkheden die elke opleiding afzonderlijk daarvoor weggelegd ziet.

#### **4.4 Resultaten en analyse focusgroepen met studenten**

In deze paragraaf analyseer ik de resultaten uit de focusgroepen met studenten. Deze paragraaf zal ik, evenals bij de docenten, beginnen met het weergeven van een aantal algemene kenmerken van de groep deelnemers en de motivatie om deel te nemen aan de focusgroep. Vervolgens zal ik beschrijven welk beeld deelnemende studenten hebben van een elektronische leeromgeving. Daarna geef ik inzicht in de ervaringen die studenten genoemd hebben ten aanzien van ICT in het onderwijs nu en de huidige leeromgeving. Voorts presenteer ik welke kansen de deelnemende studenten weggelegd zien voor ICT in het onderwijs en het werken met een elektronische leeromgeving. De laatste subparagraaf beslaat de belemmerende factoren die deelnemende studenten zien als zij zich voorstellen dat ICT een prominentere rol zou spelen en er gewerkt gaat worden met een elektronische leeromgeving.

##### **4.4.1 Kenmerken van de deelnemers en motivatie voor deelname**

Aan beide focusgroepen hebben in totaal elf studenten hun medewerking verleend waaronder vier mannen en zeven vrouwen. In totaal hebben zes studenten Verpleegkunde en vijf studenten Management, Economie en Recht deelgenomen. Dit betreft zowel tweede- als derdejaars studenten, met een nagenoeg gelijke verdeling van zes derdejaars tegenover vijf tweedejaars studenten. De motivatie van studenten om deel te nemen aan de focusgroep was uiteenlopend. Zo was voor het merendeel mijn oproep via e-mail in combinatie met een persoonlijke oproep van mijn kant en/of van een docent aanleiding om mee te doen. Een enkeling gaf aan het leuk te vinden om over nieuwe ontwikkelingen binnen de hogeschool mee te praten. Tevens is door een paar studenten gerefereerd aan een eigen onderzoek wat zij doen met als koppeling dat zij het zelf ook als prettig ervaren als mensen zich beschikbaar stellen voor deelname.

##### **4.4.2 Beelden bij een elektronische leeromgeving**

Aan de start van de focusgroep heb ik studenten gevraagd wat hun beeld is van een elektronische leeromgeving, waaraan ze denken bij een elektronische leeromgeving. Opvallend was dat in beide focusgroepen als eerste het intranet genoemd werd. Hierbij werd overigens wel de verwachting uitgesproken dat een elektronische leeromgeving overzichtelijker is en meer actuele informatie bevat dan het huidige intranet zoals de hogeschool dat kent. Tevens werd door iemand 'e-mailcommunicatie' genoemd en gaf een student aan te denken aan de mogelijkheid om opdrachten via een elektronische leeromgeving aangereikt te krijgen. De vraag deed eveneens het gesprek geleiden naar een specifiek onderdeel binnen het intranet, het digitaal portfolio, en andere toepassingen van ICT binnen het onderwijs.

#### **4.4.3 Ervaringen met ICT in het onderwijs en de huidige leeromgeving**

Deelnemende studenten Verpleegkunde lieten naar voren komen niet tevreden te zijn over de werking van het digitaal portfolio binnen hun opleiding. Hierbij werd genoemd dat zowel door docenten als studenten weinig tot geen gebruik gemaakt wordt van de mogelijkheid om via intranet feedback te geven op gemaakte opdrachten. Tevens werd hierbij door een aantal binnen de groep aangegeven met name ook de inconsistentie in de manier waarop docenten het digitaal portfolio hanteren als vervelend te ervaren. *'De ene tutor zegt je moet al je verslagen in m'n postvak leggen, dus allemaal uitprinten en de ander zegt je moet permissies regelen op het digitaal portfolio, dus ga maar daar kijken. Sommigen zeggen zelfs je moet het in m'n postvakje leggen en het dpf moet compleet zijn, maar dan ben je dubbel werk aan het doen, want het is onwijs veel gedoe om al die bijlagen in je eigen portfolio te krijgen.'* (2<sup>e</sup>-jaars VP-student M.).

Met het oog op het gebruik van ICT in het onderwijs door docenten werd door studenten genoemd dat de meerderheid van docenten gebruikmaakt van PowerPointpresentaties tijdens hoorcolleges. Hierbij onderstreepte een aantal het verschil in toepassing hiervan en gaf aan dat ICT niet altijd optimaal wordt ingezet. *'Als ik bijvoorbeeld een docent in m'n gedachten neem, die gaat gewoon de sheets allemaal af, dan kan je die net zo goed gewoon op intranet zetten, want die leest gewoon voor wat er op de sheets staat.'* (3<sup>e</sup>-jaars VP-student E.).

Opvallend was dat in beide focusgroepen de aanwending van PowerPoint niet als vereiste werd gesteld door de studenten. Zo werd duidelijk gemaakt dat een goed verhaal van een docent de noodzaak van PowerPoint kan ondervangen. Een aantal studenten heeft naar voren gebracht het als vervelend te ervaren dat docenten niet allemaal even vaardig zijn in het gebruik van ICT-middelen en hierdoor nog wel eens tijd binnen het hoorcollege onnodig verloren gaat. Als het gaat om de ervaringen met de huidige leeromgeving Topshare zijn de deelnemende studenten allen van mening dat het niet uitnodigt om hiermee te werken. Zo hebben studenten aangegeven Topshare onoverzichtelijk te vinden en heeft een aantal genoemd dat artikelen verouderd zijn en het geheel onvoldoende up-to-date is. *'Nu heb je Topshare, ik denk dat ik er vijf keer per jaar naar kijk, de rest lees ik allemaal in m'n reader. Als dat toegankelijker wordt, zou ik het zeker lezen.'* (2<sup>e</sup>-jaars MER-student J.).

*'Het probleem van Topshare is nu 1) het wordt helemaal niet gebruikt 2) het is heel onoverzichtelijk en als je bij docenten gaat vragen gebruik je het wel eens, dan weet de helft niet hoe het werkt, laat staan studenten.'* (3<sup>e</sup>-jaars MER-student C.).

*'Wij hebben bij Verpleegkunde heel veel artikelen erop staan, maar dat is helemaal niet actueel.'* (2<sup>e</sup>-jaars VP-student J.).

*'Ik denk juist omdat er zo weinig gebruik van wordt gemaakt zien docenten ook het nut er niet van om het een keertje te gaan updaten.'* (2<sup>e</sup>-jaars VP-student W.).

#### **4.4.4 Kansen voor ICT in het onderwijs en binnen de elektronische leeromgeving**

De studenten die aan de focusgroepen hebben deelgenomen hebben meerdere mogelijkheden genoemd die volgens hen van meerwaarde zouden kunnen zijn in het onderwijs en voor het leren. Allereerst heeft een student genoemd als voordeel van het werken met een elektronische leeromgeving de mogelijkheid om meer flexibel te leren te zien. In overeenstemming hiermee heeft een aantal studenten toepassingen binnen de elektronische leeromgeving genoemd die ongeacht tijd of plaats naar eigen voorkeur geraadpleegd zouden kunnen worden. *'Het voordeel lijkt me wel dat als je een toets niet haalt dat je nog een keer die les kan volgen, digitaal, dat je een les nog een keer zou kunnen herhalen.'* (3<sup>e</sup>-jaars VP-student H.)

*'Sowieso het gebruik van videomateriaal ben ik wel erg voor, daar vind ik wel dat er verbetering in kan komen.'* (3<sup>e</sup>-jaars VP-student E.)

*'Ook als er eigenlijk geen tijd voor is, voor video, dat je het dan gewoon thuis kunt gaan bekijken.'* (3<sup>e</sup>-jaars VP-student H.)

Wat eveneens naar voren is gebracht tijdens de focusgroepen is dat de deelnemende studenten hand-outs van PowerPointpresentaties graag na afloop van een hoorcollege op intranet of binnen de elektronische leeromgeving geplaatst zouden willen zien. Dit in tegenstelling tot de huidige manier waarbij de PowerPointpresentaties vooral via de e-mail verstrekt worden. Tevens hebben meerdere studenten de wens uitgesproken om via de nieuwe leeromgeving toegang te krijgen tot actuele artikelen die voor het vakgebied van toegevoegde waarde zijn. *'Wat ik wel leuk vind, je hebt natuurlijk voor Verpleegkunde verschillende tijdschriften zoals Nursing, VNVN en zo, maar dat is voor een student hartstikke duur om daar allemaal abonnementen op te nemen, terwijl je er wel veel informatie uit kunt halen. Het zou best leuk zijn als ze bijpassend bij een blok gewoon eens kijken als docenten van hé we hebben het afgelopen jaar deze 'Nursings' ontvangen en dit stond erover in, dat ze dat dan inscannen en bijvoorbeeld op een dpf zetten, zodat je daar die artikelen kunt lezen, want dat is heel interessant.'* (2<sup>e</sup>-jaars VP-student M.)

*'Ik denk dat het wel goed gebruikt kan worden voor ondersteunende materialen, bijvoorbeeld voordat je het college ingaat, wat artikelen van tevoren, die nu in het programmaboek zijn opgenomen die je dan op een elektronische leeromgeving kan plaatsen.'* (3<sup>e</sup>-jaars MER-student C.)

Tijdens de focusgroepen is eveneens genoemd dat een elektronische leeromgeving mogelijkheden zou kunnen bieden om het digitaal portfolio sterker neer te zetten. In het kader hiervan heeft een student laten weten dat het een kans zou kunnen zijn als docenten zich meer voor het digitaal portfolio in zouden zetten en het aantrekkelijker gemaakt zou worden om ermee te werken. Eveneens is hierbij het belang van een eenduidige visie onder docenten ten aanzien van het gebruik van het digitaal portfolio genoemd. Een aantal studenten heeft hierbij eveneens geopperd meer mogelijkheden te creëren voor het digitaal



aanleveren van verslagen bij docenten. Zo sprak iemand over de mogelijkheid om voor iedere docent een digitaal postvak te realiseren binnen de elektronische leeromgeving.

Tevens is in beide focusgroepen een aantal mogelijke ELO-functionaliteiten aan de orde gekomen waarvan studenten hebben aangegeven in meer of mindere mate geïnteresseerd te zijn in de toepassing. Op het vlak van een chatfunctie, met als mogelijkheid om binnen de elektronische leeromgeving over een nieuwe toepassing naast het bestaande *MSN Messenger* te beschikken, waren de studenten verdeeld. Een aantal gaf aan een chatfunctie alleen toegankelijk voor studenten en docenten aan de CHE te prefereren boven het bestaande *MSN Messenger*. Zo noemde een student het voordeel alleen voor school bezig te kunnen zijn en werd het door een paar als voordeel van een dergelijke functionaliteit gezien om school- en privé-gesprekken meer te kunnen scheiden. Ook was een aantal studenten van mening dat een extra eigen systeem voor hen weinig toegevoegde waarde zou hebben boven het bestaande *MSN Messenger*. Hierbij werd onder andere door een student gewezen op de mogelijke drempel voor studenten om zich een nieuw systeem eigen te maken en zich daarvoor aan te melden. Tevens gaf iemand aan eerder de voorkeur te geven aan online contact via Hyves dan *MSN Messenger*. Ten aanzien van discussiefora binnen de elektronische leeromgeving is door een aantal deelnemende studenten genoemd het interessant te vinden onder de conditie dat het ook serieus gebruikt wordt en ondersteunend is aan het leerproces. *'Discussiefora zijn op zich best leuk, als mensen daar echt serieus over nadenken, maar als het echt een flutdiscussie wordt, vind ik het niet meer ondersteunend.'* (2<sup>e</sup>-jaars VP-student J.).

De wiki's, met als mogelijkheid om virtueel gezamenlijk aan bestanden te werken, werd door de deelnemende studenten positief gevonden. Wat eveneens in één van de groepsgesprekken genoemd is, is de mogelijkheid om via weblogs binnen de elektronische leeromgeving de ervaringen van medestudenten die in het buitenland stage lopen, te volgen.

#### **4.4.5 Mogelijke belemmeringen van werken met een elektronische leeromgeving**

Meerdere studenten die aan de focusgroepen hebben deelgenomen, hebben aangegeven dat zij het minder positief zouden vinden als het werken met een elektronische leeromgeving voor hen zou gaan betekenen dat het persoonlijk contact met docenten vermindert. *'Ik vind het nu wel gewoon fijn dat je een docent echt wel kent, dat ze jouw naam kennen en dat je naar ze toe kunt gaan. Dat krijg je wel minder als je via intranet les zou krijgen, dat zou ik wel jammer vinden als dat verloren zou gaan.'* (3<sup>e</sup>-jaars VP-student E.).

Daarbij is door een aantal studenten genoemd dat praktijkvoorbeelden en ervaringen die docenten overbrengen ook stimulerend werken voor het eigen leren. *'In de praktijk denk ik wel dat docenten een extra toevoeging geven aan bepaalde stof. Kijk, ik kan een stuk in*

*een boek lezen, maar op het moment dat een docent daar een verhaal bij vertelt of een voorbeeld uit de praktijk dan gaat het veel meer voor je leven en dan onthoud je het ook veel beter, dus ik denk zeker dat het wel toegevoegde waarde heeft.'* (3<sup>e</sup>-jaars MER-student C.).

Eveneens is door een deelnemende student genoemd dat een docent in bepaalde mate ook een voorbeeldrol vervult. Opvallend was dat met name de studenten Verpleegkunde aangaven vooral binnen taakgroepen en de lessen verpleegtechnische vaardigheden (VTV) en sociaal-relatieve vaardigheden (SRV) in mindere mate een rol voor ICT weggelegd te zien en een meer prominente rol voor de docent. *'Sommige dingen kun je gewoon ook niet zonder een docent, bijvoorbeeld SRV, daar heb je gewoon docenten bij nodig die je gewoon goede feedback kunnen geven.'* (3<sup>e</sup>-jaars VP-student H.).

*'Juist Verpleegkunde is ook meer persoonlijkheidsgericht en dan heb je gewoon een docent nodig.'* (2<sup>e</sup>-jaars VP-student W.).

Tevens heeft een aantal deelnemende studenten in de groepsgesprekken naar voren gebracht dat het wellicht minder goed zou werken als de elektronische leeromgeving een sterker beroep op de zelfstandigheid van studenten zou doen. *'Het is zo dat je best wel veel zelfstandig moet doen ook al en dat laat je sneller liggen, dus ik vind het wel prettig als er een keer een college is om je kennis op niveau te houden. Dat dat af en toe ertussen zit en als dat ook wegvalt dat zou ik wel jammer vinden, dan komt het weer aan op een stukje zelfstandigheid, dat is ook wel belangrijk op een hogeschool, maar ik vind ook wel dat er een stukje van school bij mag zitten.'* (3<sup>e</sup>-jaars VP-student E.).

*'Het moet ook weer niet te ver gaan, ik ben bang dat je dan weer, er komt best wel wat zelfregulering bij kijken, vraagt best wel veel zelfstandigheid en ik denk niet dat iedereen dat op een HBO heeft.'* (2<sup>e</sup>-jaars MER-student J.).

Eveneens is genoemd dat de mogelijkheid om binnen een elektronische leeromgeving hand-outs van PowerPointpresentaties voorafgaand aan hoorcolleges beschikbaar te stellen in de hand zou kunnen werken dat studenten een dergelijke les niet meer bezoeken. Een aantal studenten koppelt hieraan de opdracht voor docenten om vooral in colleges meer aan de orde te laten komen dat in de PowerPointpresentatie staat.

Onder de deelnemende studenten was een verschil in beleving ten aanzien van een sterkere afhankelijkheid van de computer waarneembaar. Een aantal studenten gaf aan het persoonlijk niet prettig te vinden om voorafgaand aan het maken van opdrachten altijd de computer te moeten raadplegen en meer afhankelijk te worden van de pc. Daarentegen gaf ook iemand aan de afhankelijkheid van de computer meer als vanzelfsprekend te ervaren en bracht iemand naar voren zich behoorlijk betrokken te voelen op zijn computer.

Ten aanzien van de mogelijke ELO-functionaliteiten was het opvallend dat deelnemende studenten overwegend van mening waren dat dit hen zou kunnen afleiden van hun

noodzakelijke taken. *'Je verdwaalt zo snel op internet, je kunt dan wel in je eigen Word-document bezig zijn met een of andere serieuze opdracht, maar op het moment dat je internet opstart en op Google iets gaat zoeken, ben je zo verdwaald. Oh wacht, even m'n Hotmail lezen, even Hyves checken, klikkerdeklik, klik, kwartier verder, zo gaat het. Zo gaat het in de praktijk, overal zijn doorklikjes. Dan heb je voor jezelf zoiets van ik ga er vijf minuten aan besteden, maar die vijf minuten worden er altijd meer, daar komt best wel een stuk zelfregulering bij kijken.'* (2<sup>e</sup>-jaars MER-student J.).

Deelnemende studenten hebben vooral aangegeven ELO-functionaliteiten interessant te vinden op het moment dat ze functioneel zijn in het leerproces.

#### **4.4.6 Resumé**

De deelnemende studenten aan de focusgroepen hebben vooral naar voren gebracht voor ICT een ondersteunende rol weggelegd te zien. Hierbij werd duidelijk gemaakt dat ICT onder andere een rol zou kunnen spelen om meer flexibel, ongeacht tijd en plaats, te kunnen leren. Hierbij werd door de deelnemende studenten gedacht aan de mogelijkheid om onder andere opdrachten via een elektronische leeromgeving aangereikt te krijgen en videomateriaal, hand-outs van PowerPointpresentaties en actuele artikelen ter beschikking te hebben. Opvallend was tijdens de focusgroepen dat het noemen van een elektronische leeromgeving bij het merendeel van de studenten de gedachten deed uitgaan naar minder positieve ervaringen met de huidige leeromgeving Topshare. Zo werd genoemd dat de nieuwe, elektronische leeromgeving voor het succes ervan vooral gebruikersvriendelijker zou moeten zijn en onder docenten ook op eenduidige wijze gebruikt zou moeten worden. Het merendeel van de deelnemende studenten heeft naar voren gebracht het belemmerend te vinden als het werken met een elektronische leeromgeving zou betekenen dat de fysieke contactmomenten met docenten zouden verminderen. Ten aanzien van mogelijke ELO-functionaliteiten is naar voren gekomen dat de deelnemende studenten vooral het functionele ervan als belangrijk criterium hanteren. Over het algemeen zijn de ELO-functionaliteiten positief beoordeeld als zij een bijdrage leveren aan het leerproces en studenten niet teveel afleiden daarvan.

## HOOFDSTUK 5: CONCLUSIES

---

In dit hoofdstuk presenteer ik de conclusies van het onderzoek. Dit zal ik doen door de onderzoeksvragen in volgorde 1 tot en met 5 te beantwoorden. Voor de duidelijkheid geef ik voorafgaand aan de beantwoording van de vragen allereerst nogmaals de onderzoeksvragen die ik in de probleemstelling onderscheiden heb weer.

Onderzoeksvraag 1:

*Welke visie op leren en onderwijzen onderschrijven docenten Verpleegkunde en Mens & Organisatie aan de Christelijke Hogeschool Ede?*

Onderzoeksvraag 2:

*Welke leervoorkeuren typeren docenten Verpleegkunde en Mens & Organisatie aan de Christelijke Hogeschool Ede?*

Onderzoeksvraag 3:

*Wat zijn voor docenten zowel bevorderende als belemmerende factoren ten aanzien van het (leren) werken met ICT in het onderwijs?*

Onderzoeksvraag 4:

*In hoeverre is sprake van weerstand dan wel veranderingsbereidheid onder docenten ten aanzien van het veranderproces om te (leren) werken met ICT in het onderwijs en welke factoren liggen hier met name aan ten grondslag?*

Onderzoeksvraag 5:

*Welke rol zien opleidingsmanagers en studenten Verpleegkunde en Mens & Organisatie aan de Christelijke Hogeschool Ede weggelegd voor ICT in het onderwijs?*

Beantwoording onderzoeksvraag 1:

*Welke visie op leren en onderwijzen onderschrijven docenten Verpleegkunde en Mens & Organisatie aan de Christelijke Hogeschool Ede?*

Het merendeel van de geïnterviewde docenten heeft aangegeven in belangrijke mate het verwerken van informatie en het vooral ook in de praktijk toepassen van opgedane kennis essentiële onderdelen te vinden in het leren van studenten. Daarbij geeft het merendeel van de geïnterviewden aan de ontwikkeling waarbij in toenemende mate aandacht is voor het leerproces van studenten als positief te ervaren, maar plaatst de meerderheid hiervan ook (een) kanttekening(en) bij deze ontwikkeling. Genoemde argumenten die de toenemende aandacht voor het leerproces positief kleuren, richten zich op de erkenning dat iedere

student afzonderlijk een eigen leerstijl heeft, studenten meer mogelijkheid krijgen het onderwijs mede vorm te geven en docenten in vergelijking met een aantal decennia geleden meer in de richting van vraag- dan aanbodgestuurd werken bezig zijn.

De meeste geïnterviewde docenten vinden het met het oog op het leren van studenten van belang dat zij niet alleen leren van proces, maar ook heel duidelijk op inhoud. Als het gaat om visie ten aanzien van hetgeen een goede docent betaamt te doen, wordt naast het begeleiden dan ook vooral het inhoudelijk voeden van studenten genoemd. De geïnterviewde docenten Verpleegkunde en Mens & Organisatie zien voor zichzelf overwegend een rol weggelegd om eigen kennis en ervaringen over te dragen op studenten, studenten te enthousiasmeren en inspireren voor hun vakgebied en in zekere zin een voorbeeldrol te vervullen.

Beantwoording onderzoeksvraag 2:

*Welke leervoorkeuren typeren docenten Verpleegkunde en Mens & Organisatie aan de Christelijke Hogeschool Ede?*

Het collectieve profiel van de geïnterviewden laat zien dat voor het merendeel van deze docenten ontdekken de belangrijkste leervoorkeur is, op de tweede plaats gevolgd door participeren. Procentueel gezien wil dit zeggen dat 31,72% van het totaal wat gescoord is, gescoord is op ontdekken, 25,63% op participeren. Tevens is uit de analyse van de Sitogrammen naar voren gekomen dat kunst afkijken onder de geïnterviewden het minst de voorkeur heeft met een percentage van 11,47%. Waar het gaat om de leervoorkeuren van geïnterviewde docenten Verpleegkunde en Mens & Organisatie afzonderlijk van elkaar is gebleken dat voor beiden ontdekken en participeren het hoogst gescoord zijn, maar de verder scores divergeren. Opvallend hierin is met name het verschil in gemiddelde score op kennis verwerven, wat onder geïnterviewde docenten Verpleegkunde met een percentage van 20,48% hoger ligt dan onder geïnterviewden Mens & Organisatie het geval is met een percentage van 11,06%. De hoogste score op ontdekken geeft weer dat het merendeel van de geïnterviewde docenten in bepaalde mate behoefte heeft aan zelfsturing. Kenmerk van mensen met een ontdekkende leervoorkeur is dat zij de dingen graag zelf uitvinden. Hierin klinkt iets door van het zelf aan de lijve willen ondervinden. Tevens is het hierbij van belang niet teveel voor te structureren en lerenden zo min mogelijk beperkingen op te leggen. Vanuit de hoge score op de leervoorkeur participeren is aandacht voor samenwerking tussen mensen vereist. De verbondenheid in beide leervoorkeuren ontdekken en participeren tezamen laat zich kenschetsen als het met elkaar betekenis maken, het betekenis creëren in een sociale context.

Beantwoording onderzoeksvraag 3:

*Wat zijn voor docenten zowel bevorderende als belemmerende factoren ten aanzien van het (leren) werken met ICT in het onderwijs?*

Voor de meerderheid van de geïnterviewden kan ICT bevorderend werken als het studenten in bepaalde mate kan ondersteunen in het leren. Mogelijkheden die hiervoor genoemd zijn, richten zich onder andere op het trainen van vaardigheden, om met behulp van ICT vaardigheden te oefenen. Tevens is ICT door een geïnterviewde docent omschreven als hulpmiddel voor het ontwikkelen van krachtige leeromgevingen. In aansluiting hierop is voor een aantal docenten de komst van een elektronische leeromgeving bevorderlijk om met ICT in het onderwijs te werken in de zin dat het een gebruikersvriendelijkere leeromgeving in het vooruitzicht stelt dan de CHE op dit moment kent. Daarbij heeft een aantal geïnterviewde docenten aangegeven kansen met ICT-toepassingen te zien voor communicatie en samenwerking onder studenten. Eveneens is als bevorderende factor van ICT in het onderwijs het gegeven genoemd dat ICT mogelijkheden biedt om tegemoet te komen aan een andere manier van leren onder studenten, een manier die meer *multitasking* is, interactief en visueel. Een andere bevorderende factor van het werken met ICT in het onderwijs die genoemd is, bevindt zich op het vlak van toetsing, waarbij ICT de mogelijkheid zou kunnen bieden proeftoetsen online voor studenten beschikbaar te hebben.

Belemmerende factoren voor het werken met ICT in het onderwijs zijn onder geïnterviewde docenten dat onder invloed van ICT huidige werkvormen, waaronder het hoorcollege, zouden kunnen verminderen of verdwijnen. Dat door middel van ICT het als docent moeilijker wordt om het eigen doel, zoals iemand het verwoordde als 'datgene wat je over wilt brengen', te verwezenlijken. Tevens ziet het merendeel het als belemmerende factor dat ICT wel eens iets van de huidige rol zou kunnen overnemen, ook het idee dat ICT op termijn wellicht de docent zou gaan vervangen. Hierbij is door een aantal geïnterviewden toegevoegd dat een verandering in rol in de richting van meer begeleidende of coachende taken en minder inhoudelijke kennisoverdracht hen persoonlijk minder zou aantrekken. Het overgrote deel van de geïnterviewden ziet het als belemmerend als zij zich voorstellen dat onder invloed van ICT het persoonlijk contact met studenten vermindert, als er door ICT minder mogelijkheden zijn fysiek de interactie met studenten aan te geven. Tevens heeft een aantal geïnterviewden aangegeven ICT persoonlijk belemmerend te vinden als het individualisme onder studenten gaat versterken en studenten minder als groep fysiek bij elkaar komen. Dergelijke gevolgen van ICT in het onderwijs raken voor veel geïnterviewden aan de kernwaarde 'relatie' van de CHE met de kans daar met een prominentere inzet van ICT in het leren afbreuk aan te doen. Eveneens heeft een aantal geïnterviewden aangegeven het als belemmerende factor te ervaren dat het werken met ICT in het onderwijs meer van de zelfstandigheid van studenten vraagt en tegelijkertijd minder fysieke

stuuringsmogelijkheden voor docenten biedt. Sturing dat voor het merendeel van de docenten juist ook vereist is als het erom gaat studenten te leren wat goed en fout is, iets wat in hun ogen extra aandacht vraagt op het moment dat studenten meer en meer het internet raadplegen voor informatie en daarbij gemakkelijk in aanraking komen met informatie die niet aan kwaliteitsnormen voldoet.

Vanuit de leervoorkeuren(test) kan gezegd worden dat het voor het merendeel van de geïnterviewden bevorderend zou zijn voor het leren werken met ICT in het onderwijs als aangesloten wordt bij de leervoorkeur ontdekken, als ruimte wordt geboden voor het 'ontdekkende' doen. Daarnaast zou het voor een groot deel van de geïnterviewde docenten bevorderend zijn als in het leren werken met de elektronische leeromgeving ruimte wordt geboden om met collega-docenten samen te werken, om met elkaar de interactie aan te gaan en met en van elkaar te leren. Vanuit de diversiteit in persoonlijke leervoorkeuren is er ook een aantal docenten dat heeft aangegeven het voor zichzelf bevorderend te vinden als er tijd en ruimte wordt geboden om te oefenen. Eveneens is hierbij door een aantal, hoewel een minderheid, de wens op instructie en coaching in de beginfase van het leren werken met de elektronische leeromgeving geuit.

Belemmerende factoren voor het leren werken met de elektronische leeromgeving betreffen enerzijds antipathieën voor leervormen voortkomend uit de eigen leervoorkeur, anderzijds zou onvoldoende tijd om te leren werken met de elektronische leeromgeving en complexiteit van het systeem voor een aantal geïnterviewden belemmerend kunnen werken. In aansluiting bij de persoonlijke leervoorkeuren heeft een aantal geïnterviewde docenten expliciet genoemd het belemmerend te vinden wanneer zij een cursus voor het leren werken met een elektronische leeromgeving zouden moeten volgen. Tevens is uit de interviews een diversiteit aan meningen ten aanzien van de noodzaak van een voorlichtingsbijeenkomst al dan niet voorzien van instructie naar voren gekomen. Waar dit voor de één bevorderend zou werken voor het leren werken met elektronische leeromgeving, is het voor de ander vanuit zijn of haar leervoorkeur een belemmerende, beperkende factor.

Beantwoording onderzoeksvraag 4:

*In hoeverre is sprake van weerstand dan wel veranderingsbereidheid onder docenten ten aanzien van het veranderproces om te (leren) werken met ICT in het onderwijs en welke factoren liggen hier met name aan ten grondslag?*

In de interviews met docenten is naar voren gekomen dat het voor het merendeel van de docenten niet duidelijk is wat een elektronische leeromgeving is, wat het werken met een elektronische leeromgeving precies voor vaardigheden vereist en welke consequenties het heeft voor de invulling van de eigen rol. Bovendien is voor een aantal niet duidelijk wat de

meerwaarde van het werken met een elektronische leeromgeving zou kunnen zijn en trekt een aantal de komst van de elektronische leeromgeving in twijfel. Terugvertaald naar de soorten weerstand die Van Aken onderscheidt (zie paragraaf 2.3.2) kan geconcludeerd worden dat onbegrip ten aanzien van het waarom van de verandering iets is wat voor een aantal docenten een rol speelt. Als het gaat om vertrouwen dan wel gebrek aan vertrouwen in managers of begeleiders in het verandertraject is iets wat een aantal docenten genoemd heeft graag zelf betrokken te willen worden in het verandertraject en een stem te hebben in hetgeen de opleiding al dan niet met de elektronische leeromgeving gaat doen. Eveneens is de huiver onder een aantal geïnterviewde docenten ten aanzien van hobbyisten op het vlak van ICT opgevallen. Tevens zou een drijfveer op het vlak van efficiencyvoordelen in de ogen van een aantal docenten de geloofwaardigheid van managers of begeleiders in het verandertraject doen inboeten. Vanuit het gegeven dat het overgrote deel van docenten onvoldoende zicht heeft op wat de verandering gaat behelzen en betekenen, zijn door geïnterviewde docenten nauwelijks signalen afgegeven die wijzen op onzekerheid of angst om niet te voldoen aan nieuwe eisen die de verandering stelt. Het merendeel heeft daar onvoldoende beeld van. Eén geïnterviewde docent heeft aangegeven zich af te vragen in hoeverre hij in staat zou zijn digitale relaties met mensen aan te gaan. De belangenconflicten die Van Aken ten slotte noemt, gaan uit van een verschil in belang van de verandering voor de organisatie als geheel en persoonlijke belangen van mensen. Opvallend is dat een aantal geïnterviewde docenten ten aanzien van ICT in het onderwijs niet alleen persoonlijke belemmeringen ziet, maar eveneens voor de hogeschool als geheel. Zo is meerdere malen het gevaar genoemd in de richting van een LOI-instelling te ontwikkelen en heeft het merendeel van de geïnterviewden de kernwaarde 'relatie' genoemd om aan te geven dat ICT niet aan deze kernwaarde mag tornen.

#### *Willen, moeten, kunnen veranderen*

Vanuit het breed gedragen idee dat ICT wellicht iets van de rol van docenten zou gaan overnemen en wellicht op termijn de docent die fysiek voor een groep studenten staat, zou kunnen vervangen, staat het merendeel van de docenten niet zo positief tegenover de komst van een elektronische leeromgeving. De gereserveerdheid van docenten concentreert zich onder andere rond de vraag in hoeverre nog persoonlijk contact met studenten mogelijk is, in hoeverre nog fysiek de interactie met studenten aangegaan kan worden, in hoeverre de eigen rol meer richting begeleider dan die van inhoudsdeskundige gaat en in hoeverre nog sturing mogelijk is. Opvallend is overigens wel dat als het gaat om cognitie en emotie, volgens Flikkema en De Bruin, maar ook volgens Metselaar en Cozijnsen, beide grond voor het ontstaan van weerstand, dat het merendeel van de geïnterviewde docenten vooral ook op cognitief vlak inhoud mist om de organisatieverandering te kunnen overzien. De houding van collega-docenten lijkt geïnterviewde docenten te voeden in hun



eigen kijk op het verandertraject, omdat het merendeel van de geïnterviewden aangeeft dat hoewel ze niet weten hoe collega-docenten aankijken tegen de komst van een elektronische leeromgeving, denken dat de meerderheid hier 'niet op zit te wachten'. Het merendeel van de geïnterviewden heeft overigens wel genoemd dat als besloten wordt de elektronische leeromgeving in te voeren het gevoel te hebben mee te moeten in de verandering. Opvallend is in deze het 'als', waarin iets doorklinkt of het niet zeker is dat de elektronische leeromgeving er gaat komen. Een verklaring hiervan is mogelijk ook deels te vinden in de antwoorden van geïnterviewde docenten op de vraag wat ervaringen met eerdere veranderingstrajecten binnen de CHE zijn. Ervaringen die volgens het model van Metselaar en Cozijnsen eveneens verband houden met het kunnen veranderen. Hierbij is door geïnterviewde docenten genoemd dat veranderingen binnen de hogeschool nog wel eens grootser aangekondigd worden dan ze in werkelijkheid vervolgens uitpakken en geïnitieerde veranderingen niet altijd ook daadwerkelijk in de praktijk tot verandering leiden. Tevens heeft het kunnen veranderen de factor tijd in zich, wat een aantal geïnterviewde docenten ook naar voren heeft gebracht op de vraag wat hen zou belemmeren om te leren werken met een elektronische leeromgeving.

Alle factoren die het willen, moeten en kunnen veranderen vormen in beschouwing genomen, kan geconcludeerd worden dat de geïnterviewde docenten overwegend een meer negatieve dan positieve gedragsintentie ten aanzien van het werken met een elektronische leeromgeving hebben. Met name de onduidelijkheid over het waarom van de verandering, het zich moeilijk een beeld kunnen vormen van de elektronische leeromgeving, onvoldoende visie, de twijfels over de meerwaarde ervan voor de eigen opleiding en de hogeschool als geheel liggen hieraan ten grondslag. Tevens spelen de denkbeelden dat ICT in het onderwijs in bepaalde mate de eigen rol zou kunnen veranderen of vervangen een belangrijke rol om enige terughoudendheid te berde te brengen.

Beantwoording onderzoeksvraag 5:

*Welke rol zien opleidingsmanagers en studenten Verpleegkunde en Mens & Organisatie aan de Christelijke Hogeschool Ede weggelegd voor ICT in het onderwijs?*

De interviews met beide opleidingsmanagers hebben niet zozeer een eenduidig beeld ten aanzien van de rol die ICT in het onderwijs zou moeten spelen, tentoongespreid. De beide opleidingsmanagers hebben een verschil in visie ten aanzien van de rol die zij voor ICT in het onderwijs weggelegd zien naar voren gebracht. Waar de één meer sprak over mogelijkheden om ICT een plaats te geven in het leren van studenten, meer richting leren door middel van ICT, gaf de ander vooral aan een ondersteunende rol voor ICT weggelegd te zien, meer op het vlak ook van organisatorische processen dan in het leren van studenten.

De deelnemende studenten aan de focusgroepen hebben laten weten dat ICT voor hen vooral ondersteunend moet zijn aan het leren. Het merendeel van deze studenten heeft genoemd de mogelijkheden die ICT biedt bij docenten te faciliteren, maar niet andersom wat zou betekenen dat het contact met docenten zou verminderen ten gunste van het leren door middel van ICT.

## HOOFDSTUK 6: AANBEVELINGEN

---

Voor de fase 'Awareness ICT in het onderwijs' en met het oog op de implementatie van de nieuwe, elektronische leeromgeving wil ik op basis van het onderzoek wat ik verricht heb een aantal aanbevelingen richting opleidingsmanagers en de projectgroep 'CHE Online' doen. In dit hoofdstuk presenteer ik deze aanbevelingen door kort weer te geven waar ik mogelijkheden weggelegd zie om het veranderproces te begeleiden.

### **1. Het gesprek met elkaar aangaan over de mogelijkheden voor ICT in het onderwijs**

Het merendeel van de geïnterviewde docenten heeft aangegeven niet met collega's en de manager van de opleiding te spreken over de rol die ICT in het onderwijs kan vervullen. Bovendien hebben meerdere docenten aangegeven het idee te hebben dat ICT veel mogelijkheden biedt, maar niet te weten welke toepassingen binnen het onderwijs van meerwaarde zouden kunnen zijn. Ook beide opleidingsmanagers hebben aangegeven onvoldoende visie te hebben op de rol die ICT in het leren van studenten zou kunnen spelen. Het is dan ook aan te bevelen om bijvoorbeeld tijdens iets als een teamoverleg dit thema ter sprake te brengen, om binnen de eigen opleiding te werken aan visievorming rondom de rol die ICT in het onderwijs en specifiek ter ondersteuning in het leren van studenten zou kunnen vervullen.

### **2. Communicatie vanuit de opleidingsmanagers richting docenten over het verandertraject**

Naast het gegeven dat het gesprek niet zozeer gevoerd wordt over de rol van ICT in het onderwijs, heeft een aantal geïnterviewde docenten eveneens naar voren gebracht niet op de hoogte te zijn van de komst van een elektronische leeromgeving. Tevens zijn vragen ten aanzien van het waarom van de verandering naar voren gebracht. Ik raad de opleidingsmanagers aan om richting docenten pro-actief te communiceren over de aanstaande veranderingen met als belangrijk aandachtspunt ook de dingen die nog niet duidelijk zijn bespreekbaar te maken. Het gevaar van het wachten met communiceren tot alle implicaties van het verandertraject duidelijk zijn, is dat mensen eigen voorstellingen maken en onzekerheid ervaren. In lijn met Flikkema en De Bruin adviseer ik dan ook om ook de dingen die nog niet in detail helder zijn toch te communiceren en aan te geven op welke termijn meer vragen beantwoord kunnen worden.

### **3. Duidelijkheid verschaffen over wat een elektronische leeromgeving is en wat de mogelijkheden daarbinnen zijn**

Het overgrote deel van geïnterviewde docenten heeft aangegeven zich niet of nauwelijks een beeld te kunnen vormen van een elektronische leeromgeving. Dit geldt naast docenten eveneens voor beide opleidingsmanagers. Ik raad het projectteam 'CHE Online' aan om op

het moment dat een voorbeeld van de elektronische leeromgeving voorhanden is duidelijkheid te verschaffen aan opleidingsmanagers en docenten over welke mogelijkheden een elektronische leeromgeving biedt. Hierbij is het denk ik van belang een voorbeeld van een dergelijke omgeving te laten zien en aan te geven welke verschillende ELO-functionaliteiten voor opleidingen tot de mogelijkheden behoren.

#### **4. Docenten betrekken in de ontwikkeling van toepassingen binnen de elektronische leeromgeving**

Het onderzoek onder docenten Verpleegkunde en Mens & Organisatie heeft heel duidelijk de wens om in het veranderproces betrokken te worden naar voren gebracht. Ik raad het projectteam 'CHE Online' aan om opleidingsmanagers en docenten van de verschillende opleidingen een stem te geven in het kiezen van toepassingen binnen de elektronische leeromgeving waarvan zij voor hun opleiding de meerwaarde zien. Tevens ligt er een kans weggelegd om docenten die dat prefereren ontwikkelopdrachten binnen de elektronische leeromgeving te geven. Dit sluit voor een aantal aan bij hun ontdekkende en participatieve leervoorkeur en versterkt eveneens de betrokkenheid bij de verandering om te (leren) werken met een elektronische leeromgeving.

#### **5. Het toestaan van diversiteit in toepassingen binnen de elektronische leeromgeving waar opleidingen gebruik van maken**

In de hier bovenstaande aanbeveling is het al even genoemd, het belang om vooral aan de start van het werken met een elektronische leeromgeving diversiteit toe te staan in het gebruik ervan. De diversiteit tussen een opleidingseenheid als Verpleegkunde en Mens & Organisatie brengt een verschil in focus in het curriculum met zich mee, waardoor er, zoals ook in de interviews met de opleidingsmanagers naar voren is gekomen, sprake is van een verschil in beleving ten aanzien van de gebieden waar ICT van meerwaarde zou kunnen zijn. Op het moment dat docenten de meerwaarde van de toepassing voor het eigen onderwijs en de opleiding ervaren, is de kans groter dat zij met de leeromgeving zullen werken dan dat zij deze aansluiting niet vinden.

#### **6. Aansluiting zoeken bij de leervoorkeur van docenten en van daaruit een diversiteit aan leervormen aanbieden**

Het collectieve profiel van leervoorkeuren van docenten Verpleegkunde en Mens & Organisatie heeft voor het merendeel van de geïnterviewden de leervoorkeur ontdekken laten zien. Daarnaast heeft participeren hoog gescoord, maar eveneens heeft een aantal geïnterviewde docenten de wens uitgesproken om tijd en ruimte te krijgen om te oefenen al dan niet voorzien van instructie en begeleiding. Om recht te doen aan de diversiteit in leren en geen leervormen in te zetten die mogelijk weerstand rondom leren zouden kunnen

veroorzaken, raad ik de projectgroep 'CHE Online' aan om diversiteit toe te staan in de manier waarop docenten hun het werken met de elektronische leeromgeving eigen gaan maken en er niet voor te kiezen één vorm voor alle docenten verplicht te stellen.

### **7. Helderheid creëren over doel en gebruik digitaal portfolio**

Het digitaal portfolio is iets wat beide geïnterviewde opleidingsmanagers genoemd hebben om met het oog op de komst van de elektronische leeromgeving verder te ontwikkelen. In de interviews hebben docenten Verpleegkunde zich overigens verdeeld uitgelaten over de meerwaarde van het digitaal portfolio. Zo is er door een docent genoemd dat hij het SLO-gesprek, SLO wat staat voor Studieloopbaanontwikkeling, meer toereikend acht om ervaringen van studenten te delen dan binnen het digitaal portfolio. Opvallend is eveneens dat de geïnterviewde docenten die over het digitaal portfolio spraken, maar ook de studenten tijdens de focusgroepen, van mening zijn dat het digitaal portfolio niet zo werkt als bedoeld. Ik raad de opleidingsmanagers aan om samen met docenten een eenduidige visie te ontwikkelen rondom het doel en gebruik van het digitaal portfolio. Hierbij raad ik aan om dit voor de integratie van het digitaal portfolio in de elektronische leeromgeving te doen.

### **8. Vervolgonderzoek onder andere opleidingseenheden**

Ik raad de projectgroep 'CHE Online' aan om het onderzoek wat ik verricht heb binnen twee opleidingseenheden eveneens binnen de andere opleidingseenheden uit te voeren. Het interviewen van opleidingsmanagers en docenten op de manier zoals ik gedaan heb, is niet alleen een mogelijkheid om meer zicht te krijgen op de beleving van mensen ten aanzien van het (leren) werken met ICT in het onderwijs, maar vormt eveneens een kans om het gesprek over de rol die ICT in het onderwijs zou moeten vervullen, op gang te brengen. Ten aanzien van de doelgroep studenten raad ik aan een aantal focusgroepen te organiseren waar niet zozeer studenten van één opleiding in participeren, maar waar juist meerdere studenten van verschillende opleidingen tegelijkertijd aan deelnemen. Mijn ervaring was dat tijdens de tweede focusgroep waar dit het geval was de discussie nog gemakkelijker op gang kwam en met name ook de verschillen een bredere kijk gaven op de mogelijkheden voor ICT in het onderwijs.

## NAWOORD

---

Terugkijkend op de afgelopen maanden wil ik in dit nawoord iets weergeven van mijn ervaringen. Om te beginnen wil ik hierbij opmerken dat de periode van onderzoek doen zeker leerzaam is geweest. Het heeft me eveneens leerpunten voor het doen van onderzoek in de toekomst aan het licht gebracht. Tijdens het afnemen van de interviews werd duidelijk dat het aanstaande verandertraject binnen de Christelijke Hogeschool Ede niet iets was wat al leefde onder de docenten, een aantal gaf aan niets te weten van de komst van een elektronische leeromgeving. Op bepaalde momenten deed dit dan ook wel een beroep op de flexibiliteit van mij als onderzoeker, het omgaan met vragen en onduidelijkheden. Deze ervaring heeft de door mij opgedane kennis ten aanzien van het belang van communicatie bij veranderingsprocessen bevestigd. Eveneens heeft het voor mij ten aanzien van de mogelijk toekomstige rol van communicatieadviseur laten zien dat gesprekken met de opdrachtgever niet verdiepend genoeg kunnen zijn. Ik denk dat de beperkte hoeveelheid tijd en tegelijkertijd het grote aantal werkzaamheden waar het projectteam 'CHE Online' zich in het kader van het veranderproces mee bezig moest houden een rol heeft gespeeld. Tevens heb ik voor mezelf op sommige momenten ook vanuit het onvoldoende zicht wat het projectteam op alle implicaties van het verandertraject kan hebben, ervaren dat bepaalde aspecten onduidelijk en daarmee ook stilzwijgend bleven. Vanuit mijn vorige opleiding Communicatiemanagement moest ik denken aan de woorden van een docent die veelal zei: 'Je kunt niet niet communiceren'. Dat is iets om voor ogen te houden, wat mij denk ik ook voor vervolgonderzoek en met het oog op een toekomstige rol in het werkveld verder kan helpen.

## LITERATUUR

---

### Boeken

Aken, J.E. van (2002). *Strategievorming en organisatiestructurering*. Deventer: Kluwer.

Argyris, C. (1996). *Leren in en door organisaties – het hanteerbaar maken van kennis*. Schiedam: Scriptum.

Argyris, C. en Schon, D. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. San Fransisco: Addison Wesley.

Baarda, D.B. en Goede, M.P.M. de (2001). *Basisboek methoden en technieken – handleiding voor het opzetten en uitvoeren van onderzoek*. Houten: Stenfert Kroese.

Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek – handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Houten: Stenfert Kroese.

Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*. Amsterdam: Boom onderwijs.

Caluwé, L. de en Vermaak, H. (2002). *Leren veranderen – een handboek voor de veranderkundige*. Deventer: Kluwer.

Dixon, N.M. (2002). *De organisatie-leercyclus – hoe we effectief kunnen leren*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

Francken, H., Nedermeijer, J., Pilot, A. en Dam, I. ten. (2002). *ICT in het hoger onderwijs*. Utrecht/Leiden: IVLOS/ICLON.

Frost, P.J., Lewin, A.Y. en Daft, R.L. (2000). *Talking about organization science – debates and dialogue from crossroads*. California: Sage.

Hart, H. 't, Boeije, H. & Hox, J. (2005). *Onderzoeksmethoden*. Amsterdam: Boom onderwijs.

Have, S. ten en Have, W. ten (2004). *Het boek Verandering – over het doordacht werken aan de organisatie*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

Metselaar, E.E. en Cozijnsen, A.J. (1997). *Van weerstand naar veranderingsbereidheid*. Heemstede: Holland Business Publications.

Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. California: Sage.

Noordegraaf, M. (2004). *Management in het publieke domein – issues, instituties en instrumenten*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren – over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Deventer: Kluwer.

Swieringa, J. en Jansen, J. (2005). *Gedoe komt er toch – zin en onzin over organisatieverandering*. Schiedam: Scriptum.

Wierdsma, A.F.M. en Swieringa, J. (2002). *Lerend organiseren – als meer van hetzelfde niet helpt*. Groningen: Stenfert Kroese.

#### Overige publicaties

Christelijke Hogeschool Ede (2007). *Informatiegids CHE academisch jaar 2007 – 2008*.

Christelijke Hogeschool Ede (2008). *Projectopdracht 'CHE Online', 23 januari 2008*.

Christelijke Hogeschool Ede (2008). *Strategisch Instellingsplan 2008 – 2012*.

Dool, van den P. en Ten Brummelhuis A. (2003). *Compileren van kennis voor ICT-rijk leren – over het versterken van expertise-ontwikkeling voor integratie van ICT in het leerproces*. Den Haag: Stichting ICT op School.

Innovatieplatform (2005). *ICT als innovatie-as – kansen pakken met ICT*.

Jacobs, F. (2002). *Interactie met ICT in het leerproces*. *Informatie*, november.

Jörg, T., Admiraal, W. en Droste, J. (2001). *Onderwijsoriëntaties en het gebruik van elektronische leeromgevingen*. Utrecht: IVLOS/SURF.

Osch, M. van (2000). *ICT in het onderwijs. Het proces naar succesvol ICT-gebruik*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.



Simons, P.R.J. (2002). *Digitale didactiek: hoe (kunnen) academici leren ICT te gebruiken in hun onderwijs*. Utrecht: IVLOS.

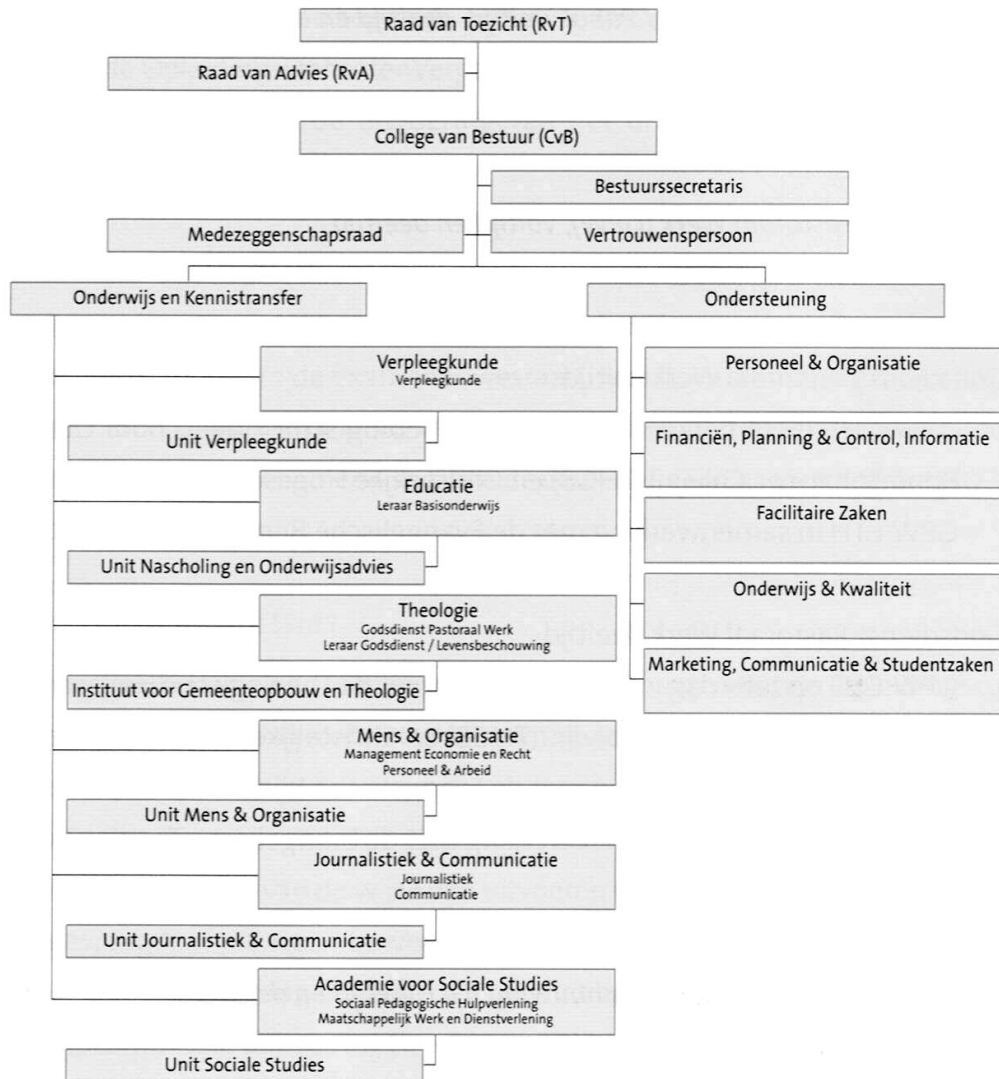
Simons, P.R.J. (2005). *ICT in het onderwijs naar de derde fase?*. Utrecht: IVLOS.

Veen, W. en Jacobs, F. (2005). *ICT en onderwijs. Leren van jongeren – een onderzoek naar nieuwe geletterdheid*. Utrecht: Stichting SURF.

## BIJLAGEN

### Bijlage 1: Organisatieschema Christelijke Hogeschool Ede

(uit Informatiegids 2007 – 2008: 9)



## **Bijlage 2: Interviewvragen docenten**

### **Interviews met docenten ...**

(Duur: ongeveer 1 uur)

5 minuten intro

45 minuten vragen

10 minuten reflectie op de leervoorkeurentest

introductie voice-recorder

### **Intro**

Welke vakken geeft u? Hoeveel uur geeft u les op de CHE? Hoelang bent u werkzaam op de CHE? Wat is uw motivatie om aan dit onderzoek mee te doen?

### **Korte situatieschets**

Afgelopen jaren ontwikkeling binnen de ICT waardoor enorme hoeveelheid informatie via internet – ongeacht tijd of plaats – beschikbaar is. Studenten die in deze ontwikkeling zijn meegegaan en vertrouwd zijn met de moderne communicatiemiddelen. Van hieruit ook kansen weggelegd als het gaat om het vormgeven van het leren binnen het hoger onderwijs. Leren met behulp of zelfs door middel van ICT.

Toenemende aandacht voor het leerproces, kennisontwikkeling (-creatie), het ervaren, in tegenstelling tot de traditionele overdracht van kennis in de vorm van bijvoorbeeld hoorcolleges. Leren in plaats van onderwijzen en de beweging naar zelfverantwoordelijk leren van studenten.

### **Vragen**

- Hoe kijkt u tegen de ontwikkeling aan dat er in toenemende mate aandacht is voor het leerproces van studenten?
- Hoe kijkt u tegen de ontwikkeling aan dat ICT een rol speelt om het leren van studenten vorm te geven?
- Hoe denkt u dat een student optimaal leert?
- Hoe richt u overwegend uw les in? Hoe bouwt u uw les op? (hoeveelheid tijd zelf aan het woord, studenten zelf aan de slag, verdeling theorie / praktijk)
- In hoeverre maakt u gebruik van ICT in uw lessen / voor de ondersteuning binnen uw vak?
- Wat maakt uw werk als docent plezierig?
- Op welke manier vindt er afstemming plaats over de toepassing van ICT in het onderwijs

binnen uw eigen opleiding?

- In hoeverre bent u daarbij betrokken? / Wat vindt u daarvan?
- Op welke manier vindt er afstemming plaats over de toepassing van ICT in het onderwijs met de andere opleidingen?
- In hoeverre bent u daarbij betrokken? / Wat vindt u daarvan?
- Wat doet u met Topshare?

**Binnen het project CHE Online (onderwijs en leren in netwerken) wordt toegewerkt naar de realisatie van een elektronische leeromgeving...**

- Hoe ziet u dit tegemoet? (met vertrouwen, zorg) / Wat is uw gevoel erbij?
- Hoe gaat dat vorm krijgen denkt u?
- Welke gevolgen van deze verandering verwacht u voor de manier waarop u invulling geeft aan uw rol als docent?
- Op welk vlak ziet u kansen weggelegd als het gaat om werken met ICT in het onderwijs?
- Wat vindt u belemmerende factoren als het gaat om werken met ICT in het onderwijs?
- Welke rol zou ICT volgens u moeten spelen binnen het onderwijs?
- Hoe kijken uw collega-docenten binnen de opleiding aan tegen deze verandering om het leren met ICT vorm te geven?
- Hoe staat uw manager er tegenover?
- In hoeverre heeft u het gevoel dat er ruimte is om als docent op individuele basis aan te geven niet iets te zien in deze verandering?
- Wat zijn uw ervaringen met eerdere veranderingstrajecten binnen de CHE?
- Met het oog op uw studenten; in hoeverre heeft u het idee dat zij mee kunnen in de ontwikkeling van het zelfverantwoordelijk leren?
- Wat zou u stimuleren om het leren van studenten daadwerkelijk met ICT vorm te geven?
- Wat verstaat u onder kennisdeling?
- Op welke manier vindt kennisdeling binnen de eigen opleiding plaats?
- Welke rol speelt ICT hierin?
- Op welke manier vindt kennisdeling met de andere opleidingen plaats?
- Welke rol speelt ICT hierin?

**Leren werken met ICT – het doel van het project CHE Online is dat docenten CHE-breed met de nieuwe leeromgeving gaan werken.**

- Welke vaardigheden denkt u dat daarvoor vereist zijn?
- Wat betekent dat voor u?
- Werken met een elektronische leeromgeving; in hoeverre voelt dat passend of minder

passend bij u?

- Op welke manier zou u het liefst leren werken met de nieuwe leeromgeving?
- Wat zou u belemmeren als het gaat om het leren werken met de nieuwe leeromgeving?
- Wat denkt u nodig te hebben om in deze ontwikkeling mee te kunnen?
- Wat hoopt u dat uw manager zal doen?

### **Reflectie leervoorkeurentest (Situgram)**

- Inzicht geven in scores op de vijf leervoorkeuren (kunst afkijken, participeren, kennis verwerven, oefenen en ontdekken)
- Wat vindt u hiervan?
- In hoeverre herkent u dit?
- Zo ja/nee, wat herkent u wel/niet?
- Welke voorbeelden onderschrijven dit beeld?
- Welke conclusies zou u hier zelf uit trekken?

## **Bijlage 3: Interviewvragen opleidingsmanagers**

### **Interviews met opleidingsmanagers ...**

(Duur: ongeveer 1 uur)

10 minuten intro

50 minuten vragen

introdunctie voice-recorder

#### **Intro**

- Hoeveel jaar bent u werkzaam op de CHE?
- In welke functie(s) bent u hiervoor werkzaam geweest?
- Wat maakt uw werk als opleidingsmanager plezierig?

Ik heb de afgelopen weken gesprekken gevoerd met docenten...

- De docenten die ik heb mogen benaderen, op welke criteria heeft u die docenten geselecteerd?
- Hoe heeft u de docenten benaderd?

#### **Vragen**

In het strategisch instellingsplan voor de komende jaren wordt als een van de resultaten genoemd (en dan citeer ik) dat de ICT-voorzieningen in 2012 *state-of-the-art* zijn. In dat licht en met het oog op het bewerkstelligen daarvan zie ik het project 'CHE Online' waar toegewerkt wordt naar de realisatie van een elektronische leeromgeving.

- Wat is voor u de belangrijkste drijfveer om aan het bereiken van dit doel te werken?

In het projectplan 'CHE online' wordt gesproken over een nieuwe leeromgeving, met als toevoeging dat dat een leeromgeving moet zijn die aansluit bij de onderwijsvisie van de CHE...

- Wat betekent dat concreet voor u?

#### **Korte situatieschets**

Afgelopen jaren ontwikkeling binnen de ICT waardoor enorme hoeveelheid informatie via internet – ongeacht tijd of plaats – beschikbaar is. Studenten die in deze ontwikkeling zijn meegegaan en vertrouwd zijn met de moderne communicatiemiddelen. Van hieruit ook kansen weggelegd als het gaat om het vormgeven van het leren binnen het hoger onderwijs. Leren met behulp of zelfs door middel van ICT.

Toenemende aandacht voor het leerproces, kennisontwikkeling (-creatie), het ervaren, in tegenstelling tot de traditionele overdracht van kennis in de vorm van bijvoorbeeld hoorcolleges. Leren in plaats van onderwijzen en de beweging naar zelfverantwoordelijk leren van studenten.

### Vragen

- Hoe kijkt u tegen de ontwikkeling aan dat er in toenemende mate aandacht is voor het leerproces van studenten?
- Hoe kijkt u tegen de ontwikkeling aan dat ICT een rol speelt om het leren van studenten vorm te geven?
- Hoe denkt u dat een student optimaal leert?
- Op welk vlak ziet u kansen weggelegd als het gaat om werken met ICT in het onderwijs?
- Wat vindt u belemmerende factoren als het gaat om werken met ICT in het onderwijs?
- Welke rol zou ICT volgens u moeten spelen binnen het onderwijs?

De visie op ICT in het onderwijs vanuit uw opleiding..

- In hoeverre verschilt deze van de visie op ICT in het onderwijs van de andere opleidingen binnen de CHE?

Met het oog op de realisatie van een elektronische leeromgeving...

- Hoe ziet u dit tegemoet? (met vertrouwen, zorg) / Wat is uw gevoel erbij?
- Hoe gaat dat vorm krijgen denkt u?
- Welke gevolgen van deze verandering verwacht u voor de manier waarop uw mensen invulling geven aan hun rol als docent?
- Wat is uw beeld van hoe docenten aankijken tegen het werken met een elektronische leeromgeving?
- In hoeverre heeft u docenten op de hoogte gesteld van dit veranderingsproces?
- Op welke manier probeert u docenten te inspireren voor het werken met een elektronische leeromgeving, dus om het leren met ICT vorm te geven?
- Op welke manier vindt er afstemming plaats over de toepassing van ICT in het onderwijs binnen uw eigen opleiding?
- Op welke manier vindt er afstemming plaats over de toepassing van ICT in het onderwijs met de andere opleidingen?
- Wat doet u met Topshare?
- In hoeverre maakt u zelf gebruik van ICT in uw werk?
- Wat zijn uw ervaringen met eerdere veranderingstrajecten binnen de CHE?
- Wat verstaat u onder kennisdeling?
- Op welke manier vindt kennisdeling binnen de eigen opleiding plaats?

- Welke rol speelt ICT hierin?
- Op welke manier vindt kennisdeling met de andere opleidingen plaats?
- Welke rol speelt ICT hierin?

**Leren werken met ICT – het doel van het project CHE Online is dat docenten CHE-breed met de nieuwe leeromgeving gaan werken.**

- Welke vaardigheden denkt u dat daarvoor vereist zijn?
- Wat betekent dat voor docenten binnen uw opleiding denkt u?
- Op welke manier probeert u docenten in de ontwikkeling om met de nieuwe leeromgeving te leren werken mee te nemen?
- Wat hoopt u van uw docenten als het gaat om hun houding en gedrag ten aanzien van dit veranderingsproces?



## Bijlage 4: Dia's PowerPoint focusgroepen studenten

Dia 1

**Welkom bij de focusgroep**

---

'ICT in het onderwijs'



Dia 2

**Agenda van de middag**



- voorstelronde
- mindmap: 'waaraan denk je bij een elektronische leeromgeving?'
- het onderwijs nu, en de rol van ICT daarin
  - stellingen

Dia 3

**Agenda van de middag**



- filmpje YouTube
- hoe kan ICT het beste ingezet worden om het leren zo effectief mogelijk te maken?
- ELO-functionaliteiten: 'wat moeten we wel willen, wat niet en op welke manier?'

Dia 4

**Agenda van de middag**

- kijkje in de 'ELO-keuken'




Dia 5

**Voorstelronde**



Dia 6

**Waar aan denk je bij een elektronische leeromgeving?**




Dia 7



**Het onderwijs nu, en de rol  
van ICT daarin**

Dia 8




**Stelling 1:**

Docenten zetten ICT maximaal in voor  
de vormgeving (inhoud en uitvoering)  
van hun lesprogramma

*Eens of oneens?*

Dia 9




**Stelling 2:**

Mijn persoonlijke leervragen hebben een  
plaats binnen het onderwijs

*Eens of oneens?*


Dia 10

**Stelling 3:** 

De fysieke contactmomenten met docenten zijn essentieel voor mij binnen het onderwijs

*Eens of oneens?*


Dia 11

**Stelling 4:** 

Ik vind het belangrijk om *online* contact te leggen met medestudenten om hulp te krijgen of te geven

*Eens of oneens?*

Dia 12

**Stelling 5:** 

Een medestudent feedback geven op stukken in zijn/haar digitaal portfolio is voor mij ook leren

*Eens of oneens?*

Dia 13



Dia 14



Dia 15

### Filmpje YouTube 'Multitaskende student'

Dia 16



**Hoe kan ICT het beste ingezet worden om het leren zo effectief mogelijk te maken?**

Dia 17



**ELO-functionaliteiten: 'wat moeten we wel willen, wat niet en op welke manier?'**

blogs

e-portfolio                      wiki's

   discussiefora

games                                      chat

Dia 18



**Kijkje in de 'ELO-keuken'**



**The end**

**Dank je wel  
voor je medewerking!**

## Bijlage 5: Overzicht scores Sitogrammen

Tabel I: totaalscores respondenten Verpleegkunde en Mens & Organisatie aan de Christelijke Hogeschool Ede

	Kunst afkijken	Participeren	Kennis verwerven	Oefenen	Ontdekken	Hoogste score
1.	9	13	8	13	17	17
2.	5	9	7	7	9	9
3.	4	-1	7	3	10	10
4.	4	10	8	10	12	12
5.	1	13	-1	4	12	13
6.	6	6	6	4	9	9
7.	6	11	3	5	18	18
8.	2	12	-1	3	13	13
9.	-2	18	15	3	10	18
10.	6	1	11	2	14	14
11.	11	10	13	5	16	16
12.	1	9	-6	3	6	9
13.	5	9	10	4	6	10
14.	5	8	8	3	14	14
15.	1	15	5	12	11	15
Aantal min	1	1	3	0	0	
Som	64	143	93	81	177	
Gemiddelde	4,26	9,53	6,2	5,4	11,8	
Percentage	11,47%	25,63%	16,67%	14,51%	31,72%	



Tabel II: totaalscores respondenten Verpleegkunde aan de Christelijke Hogeschool Ede

	Kunst afkijken	Participeren	Kennis verwerven	Oefenen	Ontdekken	Hoogste score
1.	5	9	7	7	9	9
2.	4	-1	7	3	10	10
3.	4	10	8	10	12	12
4.	-2	18	15	3	10	18
5.	6	1	11	2	14	14
6.	11	10	13	5	16	16
7.	1	9	-6	3	6	9
8.	5	8	8	3	14	14
9.	1	15	5	12	11	15
Aantal min	1	1	1	0	0	
Som	35	79	68	48	102	
Gemiddelde	3,88	8,77	7,55	5,33	11,33	
Percentage	10,54%	23,80%	20,48%	14,46%	30,72%	

Tabel III: totaalscores respondenten Mens & Organisatie aan de Christelijke Hogeschool Ede

	Kunst afkijken	Participeren	Kennis verwerven	Oefenen	Ontdekken	Hoogste score
1.	9	13	8	13	17	17
2.	1	13	-1	4	12	13
3.	6	6	6	4	9	9
4.	6	11	3	5	18	18
5.	2	12	-1	3	13	13
6.	5	9	10	4	6	10
Aantal min	0	0	1	0	0	
Som	29	64	25	33	75	
Gemiddelde	4,83	10,66	4,16	5,5	12,5	
Percentage	12,83%	28,32%	11,06%	14,6%	33,19%	