

Innoveren Internaliseren:

Op zoek naar behoeftes en uitdagingen in duurzame omgang met onderwijsinnovatie

Een interpretatief onderzoek naar de behoeftes van docenten en uitdagingen voor Educate-it in het bestendigen van de omgang met technologische onderwijsinnovaties.

Ditte Ilbrink

Universiteit Utrecht, augustus 2020

Masterscriptie Organisaties, Verandering & Management





Universiteit Utrecht

Innoveren internaliseren: Op zoek naar behoeftes en uitdagingen in duurzame omgang met onderwijsinnovatie

Een interpretatief onderzoek naar de behoeftes van docenten en uitdagingen voor Educate-it in het bestendigen van de omgang met technologische onderwijsinnovaties.

Masterscriptie
24 augustus 2020

Ditte Ilbrink
5506824

Organisaties, Verandering en Management

Utrechtse School voor Bestuur- en Organisatiewetenschap, Universiteit Utrecht

Begeleider: Patricia Wijntuin

Tweede lezer: Noortje van Amsterdam

Onderzoeksorganisatie: Educate-it

Begeleider Educate-it: Mabelle Hernández

Voorwoord

Waar deze woorden voor u waarschijnlijk het begin markeren van dit onderzoek, leg ik met dezelfde woorden de laatste hand aan deze scriptie. Na (iets meer dan) vijf maanden sluit ik mijn onderzoek naar het bestendigen van organisatieverandering af. Een turbulente periode waarin ik veel heb geleerd.

Met dit voorwoord sluit ik niet enkel mijn onderzoek af, maar ook mijn master en mijn studentenjaren. Ondanks dat ik vooral dankbaar ben voor de belangrijke lessen, mooie ervaringen en goede voorbereiding op 'het echte leven', valt mij dit ook zwaar. Voor het eerst in mijn leven ben ik niet meer als leerling/scholier/student verbonden aan een onderwijsinstelling. Na een lange tijd neem ik afscheid van het onderwijssysteem, waarbinnen ik me altijd erg thuis heb gevoeld.

Naast dat mijn onderwijs mij heeft gevormd, heb ik soms ook een poging gedaan onderwijs te vormen. In mijn rol als coördinator onderwijs ontwikkelde ik beleid om studenten bestuurs- en organisatiewetenschap te helpen met studeren, ik schreef mijn bachelorscriptie over middelbaar onderwijs en afgelopen jaren werkte ik voor de UU. Het mag dan ook geen verassing zijn dat ik voor mijn masterscriptie opnieuw de onderwijssector in ben gedoken.

Ondanks mijn grote affiniteit met het onderwijs, verliep mijn tijd in de collegebanken niet altijd even gemakkelijk. Zeker het afgelopen half jaar heb ik soms moeten zwoegen om mijn onderzoek aan mijn eigen verwachtingen te laten voldoen.

Op die momenten stonden er dan gelukkig ontzettend veel fijne familieleden, vrienden en studiegenoten voor me klaar. In het bijzonder Eline, natuurlijk. Jij bent er altijd en er valt niets voor jou te verbergen. Jij hebt het proces van A tot Z meegekregen en wat ben ik daar dankbaar voor. Ook Gerrit wil ik specifiek bedanken voor zijn inzet. Verder kon dit onderzoek over het onderwijs natuurlijk niet tot stand komen zonder de begeleiding vanuit mijn studie en Educate-it. Mijn scriptiebegeleider, Patricia Wijntuin, wil ik bedanken voor het meedenken, de uitgebreide feedback en voor het zijn van een baken van rust en vertrouwen wanneer ik dit nodig had. Ik wil Mabelle Hernández bedanken voor de mogelijkheid mijn onderzoek bij Educate-it te schrijven. Ik heb het ontzettend waardevol en leuk gevonden om met je in gesprek te gaan over Educate-it en ben dankbaar voor de tijd die je voor mij vrijmaakte in de drukke Covid-19 periode. Noortje van Amsterdam en Maikel Waardenburg, bedankt voor alle punten die jullie hebben aangedragen om mijn scriptie nog beter te maken. En tot slot gaat mijn dank uit naar alle medewerkers van de Universiteit Utrecht die tijd hebben vrijgemaakt in een ontzettend gekke en drukke periode om met mij te praten over het onderwijs.

Ditte Ilbrink

Utrecht, augustus 2020

Samenvatting

‘Innoveren internaliseren: Op zoek naar behoeftes en uitdagingen in duurzame omgang met onderwijsinnovatie’ is een interpretatief onderzoek naar het bestendigen van een organisatieverandering binnen de Universiteit Utrecht. De organisatieverandering richt zich op het creëren van een duurzame omgang van docenten met onderwijsinnovaties en wordt getrokken door het programma Educate-it. De inspanning van Educate-it heeft ertoe geleid dat vele docenten aan de slag zijn gegaan met onderwijsinnovaties. Echter betekent dit niet dat deze verandering van werken in de huidige situatie beklijft. Het bestendigen van de organisatieverandering vereist aandacht: het *refreezen*. Deze laatste fase van verandering die Lewin (1947) identificeert, vormt tezamen met drie factoren (proces, content en context) en het docentenperspectief, het framework waarop dit onderzoek zich baseert. Aan de hand van twaalf interviews en documentanalyses is antwoord gegeven op de onderzoeksvraag: *Hoe duiden de docenten aan de UU hun behoeftes in het gebruik van onderwijsinnovaties in de toekomst en welke uitdagingen (voor de organisatie) in het bestendigen van de organisatieverandering ingezet door Educate-it zijn volgens docenten waarneembaar?*

Dit onderzoek wijst uit dat de behoeftes die docenten hebben leiden tot drie uitdagingen voor Educate-it. De behoeftes verbonden aan de publieke professie (externe **context**) van de docenten worden grotendeels tegemoetgekomen door de gekozen veranderstrategie (interne **context**). Een uitzondering hierop is de behoefte om tijd vrij te maken voor de verandering. Het is de uitdaging een strategie te kiezen om in al deze behoeftes tegemoet te komen. Andere behoeftes van de docent komen voort uit de manier waarop Educate-it de verandering heeft gestimuleerd en ondersteund: het **proces** van verandering. Docenten zijn afhankelijk geworden van de hulp vanuit Educate-it voor de omgang met onderwijsinnovaties. Het is de uitdaging de docent eigenaar te laten worden van de omgang met onderwijsinnovaties zodat hij zelfstandig aan de slag kan met onderwijsinnovaties. Ten slotte contrasteren de behoeftes van docenten met betrekking tot de **inhoud** van de verandering. Het is een uitdaging de behoeftes van de docenten te verenigen op een manier die ook voor de organisatie werkbaar is. Deze uitdagingen zal Educate-it moeten aangaan voor het bestendigen van de organisatieverandering.

Deze studie levert een bijdrage aan de beperkte literatuur over het *refreezen* van een verandering, door aan de hand van drie factoren deze belangrijke, omvangrijke fase uit te diepen. Dit framework biedt aanknopingspunten voor het bestendigen van een organisatieverandering in de praktijk, zoals binnen deze case. Dit kan in de toekomst bijdragen aan het verhelpen van het niet beklijven van relevante organisatieveranderingen na kostbare inspanning.

Inhoudsopgave

Voorwoord	4
Samenvatting	5
1. Inleiding.....	8
1.1 Groeiende aandacht voor onderwijsinnovaties.....	8
1.2 Het begrip onderwijsinnovatie.....	9
1.3 Onderwijsinnovatie binnen de UU: Een kennismaking	9
1.4 Een benadering van het onderzoeksvraagstuk: Refreezing	10
1.5 Probleemstelling	11
1.6 Wetenschappelijke relevantie.....	11
1.7 Maatschappelijke relevantie	12
1.8 Leeswijzer.....	13
2. Theoretisch Kader	14
2.1 Het startpunt: Organisatieverandering vanuit de organisatie	14
2.2 De verandering: Een invulling vanuit docentenperspectief	15
2.2.1 Het proces: Refreezing en het belang van organisatiecultuur	16
2.2.2 De inhoud: Onderwijsinnovatie.....	17
2.2.3 De context: De onderwijssector	21
2.3 Resumé.....	23
3. Methode	24
3.1 Onderzoekspositionering	24
3.2 Rol van de onderzoeker	24
3.3 Onderzoeksmethoden & -design.....	25
3.4 Dataverzameling	26
3.5 Data-analyse.....	29
3.6 Een kritische reflectie.....	29
3.7 Validiteit van het onderzoek.....	30
3.8 Ethiek.....	31
4. Bevindingen	33
4.1 De context.....	33
4.1.2 Externe context: De onderwijsinstelling	34
4.1.3 Analyse: Uitdagingen binnen de context van de verandering.....	35
4.2 De status van verandering.....	37
4.2.1 Een veranderde docent	37

4.2.2 De betekenis van verandering	37
4.2.2.1 Houding.....	37
4.2.2.2 Analyse: Uitdagingen door de houding in de verandering	39
4.2.2.3 Werken met technologie	40
4.2.2.4 Analyse: Uitdagingen in het werken met technologie	42
4.2.2.5 Innovatiebereidheid	42
4.2.2.7 Analyse: Uitdagingen door innovatiebereidheid in de verandering.....	45
4.2.3 Analyse: De uitdaging binnen het proces van de verandering	46
4.3 Behoeftes van de docent	47
4.3.1 Behoeftes aan ondersteuning.....	47
4.3.2 Analyse: Uitdagingen in het bieden van ondersteuning.....	49
4.3.3 Behoeftes aan aanbod	49
4.3.4 Analyse: Uitdagingen in het bieden van een aanbod.....	51
4.3.5 Analyse: Uitdagingen binnen de inhoud van de verandering.....	51
5. Conclusie	53
5.1 Theoretische implicaties en vervolgonderzoek.....	53
5.2 Maatschappelijke implicaties	55
5.3 Praktische implicaties.....	55
5.4 Limitaties	56
Literatuurlijst	58
Bijlage 1: Overzicht van inzet onderwijsinnovaties.....	63
Bijlage 2: Mail naar docenten	64
Bijlage 3: Topiclijst.....	65
Bijlage 4: Codeboom.....	67
Bijlage 5: Lijsten van docenten	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

1. Inleiding

1.1 Groeiende aandacht voor onderwijsinnovaties

Op 15 maart 2020 kwam de minister van Onderwijs en Media, minister Slob, met het gevreesde dan wel verlossende woord: de scholen en hoger onderwijsinstellingen gaan dicht. Een maatregel van het kabinet in de strijd tegen het Covid-19 -virus (NOS, 2020). Een maatregel die steeds langer van kracht bleef. Om studievertraging van leerlingen en studenten te voorkomen werden docenten uit alle onderwijslagen gevraagd hun onderwijs te digitaliseren. En zo veranderde het op fysieke aanwezigheid gebaseerde onderwijs in het gedigitaliseerde afstandsonderwijs: het leren vanachter een scherm. Een grote omschakeling voor veel docenten die in een kort tijdsbestek met beperkt beschikbare middelen digitale en didactisch verantwoorde vervanging moesten ontwikkelen voor hun onderwijs.

Deze docenten stonden er echter niet alleen voor. Zij konden gebruik maken van de kennis en ervaring van enthousiaste collega's die al innovatieve digitale leermiddelen hadden ontwikkeld en toegepast. Daarbij kunnen docenten steeds vaker rekenen op de ondersteuning van werkgevers of andere centrale instellingen die zich bezig houden met digitale innovaties in het onderwijs.

Deze ontwikkeling is in lijn met de groeiende aandacht voor digitale innovaties in het hoger onderwijs van de afgelopen jaren. Vanuit haar visie dat digitalisering kan bijdragen aan de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs, benadrukt minister Van Engelshoven van OCW het belang van digitalisering in het onderwijs voor de komende jaren (*'Kamerbrief over visie op digitalisering in hoger onderwijs'*, oktober 2018). Ze geeft invulling aan haar visie door in de *'Strategische agenda hoger onderwijs en onderzoek'* (december 2019) digitalisering een prominente rol te geven en financiële ondersteuning te bieden aan het *'Versnellingsplan voor onderwijsinnovatie met ICT'* (mei 2018). Dit plan is opgesteld door de Vereniging van Universiteiten, Vereniging Hogescholen en SURF, een samenwerkingsverband van onderwijsinstellingen en onderzoeksinstituten. Zij slaan in dit project de handen ineen om substantiële stappen te zetten op het gebied van digitalisering in het hoger onderwijs in Nederland en ter bevordering van de schaalvergroting van onderwijsinnovatie (Versnellingsplan, 2020)

Tijdens de Covid-19-virusuitbraak betaalden de aandacht voor en investeringen in onderwijsinnovaties zich uit. Van de opgedane kennis, de opgebouwde logistieke ondersteuning en het gecreëerde netwerk kon direct worden geprofiteerd doordat de digitalisering van het onderwijs erdoor versneld en verbeterd werden.

De groeiende aandacht voor onderwijsinnovaties brengt echter ook het tegengeluid meer aan het licht. Het inzetten van onderwijsinnovaties zonder doordacht, inhoudelijk doel gaat voorbij aan het verbeteren van de onderwijskwaliteit (Haelermans, 2018; Heest, 2018). Investeringen in onderwijsinnovaties en inzet van digitale middelen daarbij moeten zich (meer) richten op de waarom-vraag om te voorkomen dat onderwijsinnovaties als doel op zich gezien worden. Waar iedere instelling en docent vanuit eigen bewegingsruimte verschillend met onderwijsinnovaties om kunnen gaan, noemen eerder beschreven initiatieven expliciet de meerwaarde die onderwijsinnovaties moeten hebben voor het onderwijs voor het gebruik ervan.

De eerder genoemde aandacht voor onderwijsinnovatie gaat uit van de overtuiging dat onderwijsinnovaties – ook na de coronacrisis – kansen bieden voor het verhogen van de kwaliteit van het onderwijs. Op ICT gebaseerde onderwijsinnovaties scheppen mogelijkheden voor slimmer en beter leren met technologie, het verbeteren van de aansluiting op de arbeidsmarkt en het flexibiliseren van het onderwijs (SURF, 2020). Bij op ICT gebaseerde onderwijsinnovaties wordt meestal uitgegaan van

het zogenaamde *blended learning* principe waarbij het ‘gewone’ contactonderwijs en het ‘online’ leren elkaar versterken (Sonnenberg, 2017).

1.2 Het begrip onderwijsinnovatie

De aandacht voor en de kritiek over onderwijsinnovaties roept de vraag op wat onder onderwijsinnovaties wordt verstaan. Ondanks dat discussie bestaat over wat als vernieuwend en daarmee als een (onderwijs)innovatie kan worden gezien, slaan innovaties altijd op vernieuwende ontwikkelingen. Dit ligt besloten in het gebruik van de term ‘innovaties’ wat gedefinieerd wordt als “een idee, een praktijk of een voorwerp dat door een persoon of een andere adoptie-eenheid als nieuw wordt ervaren” (De Vries, Bekkers & Tummers, 2016: 12, gebaseerd op Rogers, 2003: 12) en beschreven wordt aan de hand van termen als nieuw, verbeteren en verandering (Baregheh, Rowley, & Sambrook, 2009). Het spreken over *onderwijsinnovaties* impliceert dat de inzet ervan als een nieuwe ontwikkeling wordt ervaren door de gebruiker omdat het werken met innovaties afwijkt van de heersende norm. Het adopteren van onderwijsinnovaties vergt een verandering van de gebruiker in zijn denken en werken.

Onderwijsinnovaties als term wordt gebruikt voor het duiden van vernieuwende ontwikkelingen in het onderwijs (Verbiest, 2014: 8). Wat ervaren wordt als vernieuwend verschilt per student, docent en instelling. Dit onderzoek volgt de begripsinvulling zoals de organisatie waarop dit onderzoek betrekking heeft zelf gebruikt. Onderwijsinnovaties als concept betreft binnen de organisatie digitale middelen waarbij het gebruik ervan leidt tot *blended learning* (Educate-it omschrijving, 2020). Deze digitale middelen vallen volgens de organisatie onder onderwijsinnovaties omdat de inzet van de middelen vernieuwend is voor het gros van de docentenpopulatie en het onderwijs kan verbeteren. Voorbeelden van dit soort middelen zijn onlineprogramma’s, software of fysieke middelen die *blended learning* mogelijk maken. *Blended learning* wordt daarbij begrepen als “a formal education program in which a student learns at least in part through online delivery of content and instruction with some element of student control over time, place, path, and/or pace and at least in part at a supervised brick-and-mortar location away from home” (Staker & Horn, 2012: 3).

Een deel van de docenten in het hoger onderwijs zet stappen in de richting van *blended learning*. In sommige gevallen op eigen initiatief en in sommige gevallen met behulp van een instelling, programma of project dienend als aanjager van onderwijsinnovaties. De laatstgenoemde initiatieven laten docenten veelal op een laagdrempelige manier kennismaken met onderwijsinnovaties en stimuleren het gebruik ervan. Daarmee dragen ze bij aan het versoepelen van het proces van verandering van werken voor docenten.

1.3 Onderwijsinnovatie binnen de UU: Een kennismaking

Educate-it is als universiteitsbreed programma van de Universiteit Utrecht (UU) een van de initiatieven op gebied van onderwijsinnovaties. Educate-it probeert onderwijsinnovaties een houdbare en duurzame plek te laten innemen in het onderwijs van de UU. De focus ligt echter niet op - de mate van - de toepassing van onderwijsinnovaties *an sich*, maar op het didactisch verantwoord versterken van het onderwijs.

De visie van Educate-it is dat de docent als professional en eigenaar van zijn onderwijs degene is die beslissingen moet nemen over de inrichting van goed onderwijs en hoe dit onderwijs, al dan niet met behulp van technologische innovaties, verbeterd kan worden. Het initiatief voor het verbeteren van het onderwijs middels innovaties wordt bij de docent gelegd. Het is volgens Educate-it wel wenselijk dat de docent voor het ontwerpen van zijn onderwijs de mogelijkheden hiervoor in beeld krijgt en dat hem ondersteuning geboden wordt. Educate-it probeert voor de docenten hierin te voorzien. Met andere woorden: het is een bottom-up programma dat top-down-ondersteuning faciliteert.

De taken die Educate-it dagelijks uitvoert ten behoeve van dit doel kunnen worden onderverdeeld in een aantal functies: Educate-it biedt technische, didactische en praktische ondersteuning bij het gebruik van technologische innovaties. Zij doet dat door onder andere afspraken te faciliteren tussen een onderwijskundige en de docent en door een balie te onderhouden waar docenten terecht kunnen voor vragen. Verder informeert Educate-it over innovaties in het onderwijs en stimuleert zij de vernieuwing van het onderwijs door het creëren van naamsbekendheid, het geven van workshops en het doen van *evidence informed* onderzoek.

Kortom: Educate-it probeert te bereiken dat de docenten onderwijsinnovaties zelf omarmen en ze dus niet aan hen op te leggen. Om het doel van duurzame en blijvende omgang met onderwijsinnovaties te behalen zet het programma in op het internaliseren van de veranderde wijze van werken van de docent. Dit houdt in dat docenten de mogelijkheden van onderwijsinnovaties zelf opmerken en toepassen indien zij deze waardevol vinden voor hun onderwijs. Om die reden zet Educate-it enerzijds in op aanpassing van de organisatie aan het nieuwe handelen van docenten. Anderzijds zet Educate-it in op een verandering in het denken over en de omgang met onderwijsinnovaties binnen de gehele docentenpopulatie aan de UU waardoor gesproken kan worden van een cultuuromslag binnen de organisatie (Robinson & Boulle, 2012: 3).

Het onderzoek binnen Educate-it stelt echter het concept organisatieverandering en niet de cultuuromslag centraal om twee redenen. De eerste reden is dat cultuurverandering plaatsvindt binnen de kaders van de organisatie en zich gelijktijdig voltrekt met de te bewerkstelligen organisatieverandering. De tweede reden is dat voor een volledig begrip van de situatie en behoeftes van docenten het waardevol is om verder te kijken dan alleen de cultuuromslag en de gehele, overkoepelende organisatie te betrekken. Cultuurverandering wordt in deze studie – zoals in lijn met veel literatuur over organisatieverandering – beschouwd als onderdeel van organisatieverandering (Hodges, 2016: 218). Over wat onder cultuur binnen een organisatie verstaan moet worden bestaat weinig consensus, laat staan hoe deze te veranderen (Hodges, 2016: 218). Daarmee is literatuur over enkel cultuurverandering ontoereikend in het bieden van handvatten voor dit onderzoek. In het theoretisch kader wordt organisatieverandering als startpunt genomen, verder uitgewerkt en beschreven hoe cultuur(verandering) een rol speelt als onderdeel van dit onderzoek.

De inspanning vanuit Educate-it in het bewerkstelligen van de organisatieverandering heeft zich volgens de data vanuit Educate-it uitbetaald in vele docenten van de UU die kennis hebben genomen van het programma en hun onderwijs hebben versterkt met onderwijsinnovaties (Educate-it jaarrapportage, 2018). Dit aantal is enkel toegenomen door de vele docenten die aan de slag zijn gegaan met technologische onderwijsinnovaties vanuit de noodzaak hun onderwijs digitaal in te richten door de Covid-19 crisis.

1.4 Een benadering van het onderzoeksvraagstuk: Refreezing

Het doel van Educate-it is innovaties in de inrichting van het onderwijs aan de UU te bevorderen en daarmee het onderwijs te verbeteren. Mede ten gevolge van de Covid-19-crisis lijken deze doelstellingen gerealiseerd en daarmee de onderwijsinnovaties en de organisatieverandering geslaagd. Maar te vroeg juichen kan voor verrassingen zorgen bij Educate-it en de UU als blijkt dat de organisatieverandering niet beklijft. Onderzoek naar veranderingen in organisaties laat zien dat winst uit veranderinitiatieven geregeld verloren gaat na een intensief verandertraject (Buchanan et al. 1999; Doyle et al. 2000). Auteurs binnen de organisatiewetenschap benadrukken daarom het belang van expliciet aandacht besteden aan het bestendigen van een organisatieverandering voor het slagen ervan (Lewin, 1947; Kotter, 1995; Kotter, 2012). Lewin beschrijft het belang van veranderen op een duurzame manier als volgt (1951: 228–229):

'A change toward a higher level of group performance is frequently short lived; after a 'shot in the arm', group life soon returns to the previous level. This indicates that it does not suffice to define the objective of a planned change in group performance as the reaching of a different level. Permanency of the new level, or permanency for a desired period, should be included in the objective. A successful change therefore includes three aspects: unfreezing (if necessary) the present level L1, moving to the new level L2, and freezing group life on the new level.'

Lewin (1947) formuleert daarmee drie fases om te komen tot een succesvolle organisatieverandering: het klaarmaken voor de verandering, de verandering zelf en het bestendigen van de verandering. Een groot deel van de docenten aan de UU heeft kennis genomen van de mogelijkheden van onderwijsinnovaties en zet deze, wanneer gewenst, in binnen hun onderwijs. De docenten zijn klaargemaakt om te veranderen door Educate-it en zijn vervolgens veranderd in de omgang met onderwijsinnovaties. Wat rest is het bestendigen van de verandering onder de docenten.

Educate-it staat daarmee aan het begin van de derde fase genaamd *refreezing*. Deze fase van organisatieverandering zal daarom centraal staan in dit onderzoek. Drie factoren spelen daarbij een belangrijke rol: proces, content en context. Deze factoren beschrijven het hoe, het wat en het waarom achter de organisatieverandering (Self, Armenakis, Schraeder, 2007). Zij maken het mogelijk te ontdekken op wat voor manieren de organisatieverandering het individu raakt en wat dat betekent voor onder meer de *refreezing*-fase. Daarbij helpt het inzoomen op de verschillende aspecten van de organisatieverandering bij het opstellen van goede vragen over de belevingswereld van de docent. De drie factoren 'proces, content en context' zijn ook voldoende omvangrijk en relevant om te stellen dat het onderzoek vrijwel alle belangrijke informatie aan het licht zal brengen.

1.5 Probleemstelling

De kansen die innovaties met ICT bieden voor het onderwijs zijn niet onopgemerkt gebleven. Een aanzienlijk deel van de docenten aan de UU is in aanraking gekomen met de mogelijkheden van technologische onderwijsinnovaties (Educate-it jaarrapportage, 2018). Deze groep wordt in dit onderzoek en bij Educate-it omschreven als veranderd van houding en/of werkwijze. Desondanks blijkt het niet vanzelfsprekend dat de verandering beklijft. Het doel van dit onderzoek is om in kaart brengen wat de docenten nodig vinden voor het bestendigen van deze verandering en op te merken welke uitdagingen hieruit voortkomen. De onderzoeksvraag die in dit onderzoek centraal staat luidt als volgt:

Hoe duiden de docenten aan de UU hun behoeftes in het gebruik van onderwijsinnovaties in de toekomst en welke uitdagingen (voor de organisatie) in het bestendigen van de organisatieverandering ingezet door Educate-it zijn volgens docenten waarneembaar?

1.6 Wetenschappelijke relevantie

Dit onderzoek ontleent zijn wetenschappelijke relevantie aan de creatie van een uniek frame waardoor de situatie bestudeerd en uitgediept wordt. De focus van dit onderzoek ligt in de eerste plaats op het bestendigen – oftewel *refreezen* als onderdeel uit de drie-fasentheorie van Lewin (1947) - van een organisatieverandering. Vanaf de beginjaren van de (planned) verandertheorieën staat het belang van deze fase voor het slagen van organisatieverandering als een paal boven water (Lewin, 1947; Kotter, 1995; Kotter, 2012; Buchanan et al., 2005: 189). Het belang van deze fase wordt onderstreept door het groeiende bewijs dat laat zien dat winst vanuit veranderinitiatieven na verloop van tijd geregeld verloren gaat omdat de verandering niet beklijft (Buchanan et al. 1999: 199; Doyle et al. 2000: Kotter, 1995; Kotter, 2012).

Desondanks blijft het realiseren van duurzame verandering door *refreezing* onderbelicht in de wetenschappelijke literatuur (Buchanan et al. 1999: 199). De heersende opvatting dat organisaties continu in beweging moeten blijven en een stabiele organisatie een gebrek aan actie en het oppikken van signalen uit de omgeving impliceert, maakt het nastreven van stabiliteit niet wenselijk (Buchanan

et al. 1999: 199). De focus van de theoretische aandacht ligt daarmee voornamelijk bij bewegen en leiden van verandering, in plaats van stabiliseren (Weick and Quinn, 1999). Vanuit dezelfde gedachtegang blijft het identificeren van generatieve mechanismen of 'motoren' die veranderprocessen ondersteunen uit.

Dit onderzoek is juist op zoek naar hetgeen wat stabiliteit creëert en zal, tegen de heersende tendens in, *refreezing* als fase centraal stellen. Dit onderzoek draagt bij aan het verkrijgen van inzicht in het succesvol doorlopen van de *refreezing*-fase. De beperkte literatuur omtrent het bestendigen en creëren van een duurzame verandering biedt momenteel weinig tot geen handvatten voor het begrijpen en realiseren van deze fase. Vanwege de beperkte handvatten binnen het *refreezen* van een verandering, is gekozen voor een invulling van de deze fase aan de hand van theorieën over organisatieverandering, wat ons brengt tot de volgende alinea.

De tweede laag in het frame wordt gevormd door drie factoren – proces, content en context – om de organisatieverandering in zijn complexiteit aan te vliegen. Deze drie variabelen zijn breed gedragen in de wetenschappelijke literatuur over organisatieverandering, maar veelal los van elkaar onderzocht (Self, Armenakis, Schraeder, 2007: 212; Devos, Buelens, & Bouckenooghe, 2007; 609). Door deze drie factoren binnen één case te onderzoeken, kan de case volledig uitgediept worden. Maar daarnaast geeft het ook een aanzet in het blootleggen van de relatie tussen de drie variabelen. Het doen van een kwalitatief onderzoek maakt het mogelijk deze relatie te ontdekken. Eerder onderzoek naar deze relatie is nooit uitgevoerd omdat alle onderzoeken naar de drie factoren tot nu toe kwantitatief van aard zijn (Self, Armenakis, Schraeder, 2007: 212; Devos, Buelens, & Bouckenooghe, 2007; 609).

De laatste laag in het frame wordt gevormd door hetgeen wat in dit onderzoek centraal staat: het perspectief van de docent. Dit houdt in dat de keuzes voor het frame die worden toegelicht in het eerste deel van het theoretisch kader (zie hoofdstuk 2), in het tweede deel van het theoretisch kader worden ingevuld vanuit het perspectief van de docent. Verandertheorieën als die van Lewin gaan uit van het kunnen sturen en plannen van verandering en helpen het management van de organisatie een organisatieverandering te bewerkstelligen. Critici als Schoolfield and Ordunña (2001) benoemen dat Lewins theorie enkel het perspectief van deze *change agents* inneemt en geen oog heeft voor de individuen onderhevig aan de verandering. Zonder de waarde en relevantie van Lewin's theorie te ontkennen pleiten Schoolfield and Ordunña (2001) voor meer aandacht voor cognitieve en psychologische variabelen in het begrijpen van het veranderingsproces met behulp van Lewins theorie. Door in dit onderzoek het perspectief van de docent in te nemen en te bevragen kunnen deze thema's aan het licht komen. Dit onderzoek verkent hoe de rol van het individu, onderhevig aan organisatieverandering, zich manifesteert in het begrijpen van de organisatieverandering aan de hand van Lewins theorie.

Tot slot is het in dit onderzoek gebruikte frame als zelfstandig fenomeen relevant. Naast het gegeven dat dit framework past in dit onderzoek, zou het ook toegepast kunnen worden binnen andere organisaties in de *refreezing*fase. De combinatie van verschillende literatuur is niet eerder gebruikt om een organisatieverandering in kaart te brengen. Indien dit drielaagsframe – fase, factoren, gekozen perspectief - geschikt blijkt voor het begrijpen van een organisatieverandering zou dit een aanzet kunnen zijn voor een methodische aanpak van een fase in de organisatieverandering, met name van de *refreezing*fase.

1.7 Maatschappelijke relevantie

Dit onderzoek is om de volgende redenen maatschappelijk relevant. In de eerste plaats is dit onderzoek relevant voor Educate-it als programma en de UU als organisatie. De UU heeft in samenspraak met Educate-it als doel gesteld om onderwijsinnovaties een houdbare en duurzame plek te laten innemen in het onderwijs van de UU. Sinds 2014 zet Educate-it zich in voor de organisatieverandering die het

behalen van dit doel mogelijk moet maken. Vele actoren – programmamedewerkers, docenten, onderzoekers, adviseurs – zijn bij dit proces betrokken geweest en middelen zijn aangewend en ingezet. Onderzoek wijst uit dat de winst die tot nu toe is geboekt met betrekking tot de organisatieverandering niet zomaar beklijft en zelfs regelmatig verloren gaat als niet voldoende aandacht wordt besteed aan het bestendigen van de verandering (Buchanan et al. 1999: 199; Doyle et al. 2000: Kotter, 1995; Kotter, 2012). Zeker indien de verandering het adopteren van technologie betreft (Levasseur, 2001: 73). Om de inspanning vanuit Educate-it voor het realiseren van hun doelstelling niet verloren te doen gaan, maar te bestendigen is het voor zowel Educate-it als de UU van uiterst belang stil te staan bij de laatste fase van de verandering die nog in het verschiet ligt. Dit onderzoek is voor beide partijen relevant omdat het aanknopingspunten biedt voor het succesvol bestendigen van de organisatieverandering.

Ten tweede is dit onderzoek relevant voor andere onderwijsinstellingen. Tijdens de Covid-19 crisis is in één keer een grote groep docenten in aanraking gekomen met technologische onderwijsinnovaties. Dit onderzoek draagt bij aan het begrip van wat docenten nodig hebben om deze onderwijsinnovaties ook na de crisis op een juiste manier in te zetten en de voordelen die onderwijsinnovaties bieden voor het (versterken van) het onderwijs te blijven benutten.

Door te leren van ervaringen van Educate-it in het stimuleren van de omgang en werken met onderwijsinnovaties, kunnen andere instellingen ook het onderwijs leren versterken middels onderwijsinnovaties. Dit vindt zijn uitwerking in het functioneren van de onderwijsinstellingen en het voldoen aan hun maatschappelijke taak. De *window of opportunity* die de Covid-19-crisis biedt voor technologische innovaties in het onderwijs kan beter benut worden met inzichten vanuit dit onderzoek. De huidige situatie en dit onderzoek bieden mogelijkheden voor onderwijsinnovaties waar deze voorheen “te vaak nog blijven hangen bij enkele enthousiaste docenten en krijgt innovatie niet de schaalgrootte en ondersteuning die het verdient” (Kamerbrief over visie op digitalisering in hoger onderwijs, 2018).

Tot slot is dit onderzoek maatschappelijk relevant voor publieke organisaties die een organisatieverandering willen realiseren met betrekking tot de omgang met innovaties. Dit onderzoek met onderwijsinnovaties als onderwerp van de organisatieverandering werpt een licht op het belang van op duurzame wijze werken met innovaties. In de hedendaagse praktijk zullen publieke organisaties, onder invloed van veranderende maatschappelijke en wetenschappelijke ontwikkelingen, geconfronteerd blijven worden met nieuwe inzichten op het gebied van (de uitvoering van het) hun werk (Verbiest, 2014: 14).

Voor de gehele sector is het relevant een duurzame manier te vinden om met de continue stroom aan vernieuwingen om te gaan en om relevante innovaties op effectieve wijze aan te grijpen op een manier waardoor deze niet enkel kortstondig aan de oppervlakte betekenis krijgen. Dit onderzoek laat zien wat veranderen in het gaan werken met onderwijsinnovaties behelst en waar hetgeen wat nodig is voor het bestendigen van werken met onderwijsinnovaties, allemaal aan raakt. Het framework opgesteld in dit onderzoek dient als hulpmiddel voor *change agents* waar zij aan moeten denken bij het realiseren van een organisatieverandering (of een fase daarvan) met betrekking tot onderwijsinnovaties. Daarbij laat dit onderzoek zien hoe dit framework ingevuld en gebruikt kan worden voor het bezien van de situatie.

1.8 Leeswijzer

Deze onderzoeksopzet bestaat uit de volgende onderdelen. Hoofdstuk 1 behandelde de aanleiding voor dit onderzoek, een kennismaking met de onderzoeksorganisatie en het onderzoeksonderwerp en introduceerde de probleemstelling. Hoofdstuk 2 gaat in op de theoretische concepten relevant voor dit onderzoek. In hoofdstuk 3 wordt beschreven welke methodische keuzes zijn gemaakt met betrekking tot dit onderzoek en waarom. Hoofdstuk 4 geeft ten slotte inzicht in de resultaten van dit onderzoek.

2. Theoretisch Kader

Dit hoofdstuk behandelt de wetenschappelijke inzichten, relevant voor dit onderzoek. Tezamen creëren deze inzichten een theoretisch kader voor de bevindingen in hoofdstuk 4. Met andere woorden, de uiteenzetting in dit hoofdstuk biedt context in het duiden van de resultaten van het onderzoek. Het centrale thema in dit onderzoek is organisatieverandering. Dit thema dient als startpunt voor de theoretische verkenning. Vervolgens wordt ingegaan op het specifiek bestendigen van de organisatieverandering vanuit het perspectief van de docenten. Het bestendigen van de organisatieverandering onder docenten wordt bekeken vanuit drie gezichtspunten: proces, content en context. Dit hoofdstuk sluit af met een terugblik op het theoretisch kader.

2.1 Het startpunt: Organisatieverandering vanuit de organisatie

Verandering is overal en in verschillende gradaties en vormen te ontdekken (Lewin, 1947). Organisaties gaan dagelijks om met veranderingen, zeker in de hedendaagse praktijk waarin de complexe omgeving van organisaties steeds sneller verandert. Organisatieverandering is nodig voor het voortbestaan van de organisatie. Wanneer een organisatie zich niet aanpast aan veranderingen, kan dit de positie van de organisatie verzwakken, leiden tot economische verliezen en mogelijk het einde van de organisatie betekenen (Hodges, 2016: 15). Dit is één van de redenen waarom organisaties graag grip krijgen op verandering en organisatieverandering een veelvuldig beschreven en onderzocht concept is.

Dit betekent niet dat consensus bestaat over organisatieverandering als concept. De perspectieven van auteurs op organisatieverandering lopen uiteen. Verandering kan transformationeel, revolutionair en drastisch zijn, maar ook incrementeel en in kleine stappen plaatsvinden (Nasim & Sushil, 2011). Verandering kan worden gepland, maar kan ook nagenoeg spontaan ontstaan zonder dat de organisatie de verandering heeft kunnen voorspellen of sturen (Osborne & Brown, 2005).

Ondanks de verschillende perspectieven waaruit organisatieverandering bekeken en geïnterpreteerd kan worden, wordt de invloed van drie factoren op organisatieverandering breed gedragen in de wetenschap: proces, content en context (Self, Armenakis, Schraeder, 2007: 212; Hodges, 2016: 25; Devos, Buelens, & Bouckenoghe, 2007). Deze drie factoren splitsen een organisatieverandering op in de hoe-, de wat- en de waaromvraag achter een verandering. Zo kan inzicht verkregen worden in de manieren waarop een organisatieverandering de werknemer raakt. Organisatieverandering is gemakkelijker te begrijpen en in vragen te verwerken aan de hand van de genoemde factoren.

Ten slotte is de algemene erkenning van deze drie factoren in het begrijpen van organisatieverandering in de wetenschap van belang geweest voor de keuze voor deze invalshoek. De drie factoren proces, content en context vormen de leidraad in dit onderzoek om de organisatieverandering te vatten.

Deze drie factoren vormen maar een deel van het kader waaruit dit onderzoek de probleemstelling benadert. De factoren proces, content en context geven inzicht in het verloop van een organisatieverandering. Dit onderzoek bestudeert niet de gehele organisatieverandering, maar kijkt vooruit en neemt één fase van de organisatieverandering als centraal onderzoeksobject: het bestendigen van de verandering.

Het aanvliegen van het bestendigen van organisatieverandering valt het beste te duiden aan de hand van de theorieën van Lewin. Deze auteur creëerde een basismodel voor vele organisatieveranderingstheorieën (1947 in Todnem, 2005: 374) waarbij het bestendigen van een organisatieverandering als specifiek onderdeel centraal staat. Dit model komt voort uit de geplande veranderingsbenadering binnen de organisatiewetenschap, die stelt dat verandering plaats kan vinden via een intentioneel, gestructureerd en lineair proces (Hodges, 2016: 30).

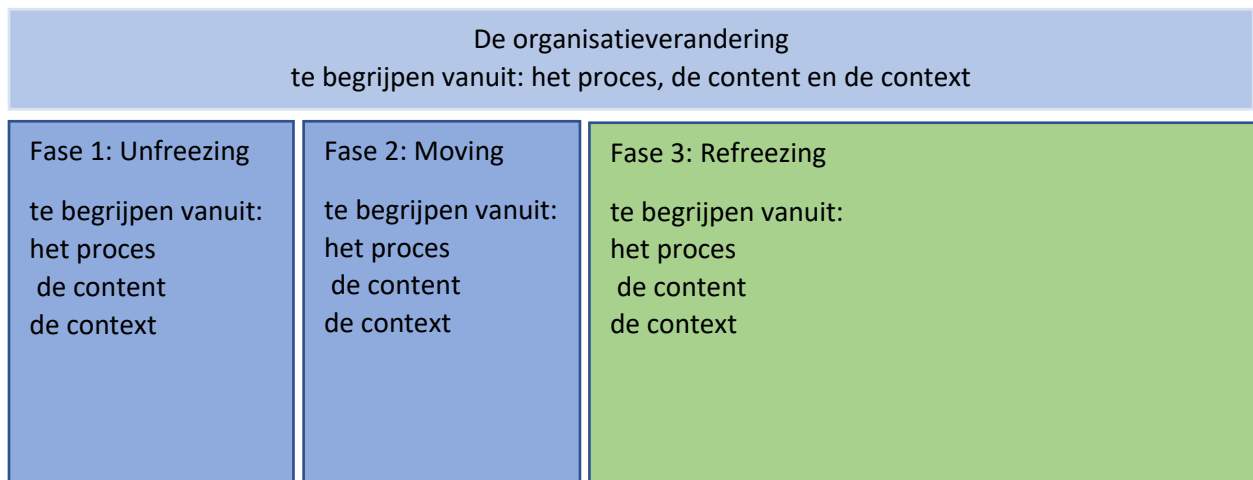
Het model van Lewin, ook wel de vader van geplande verandering genoemd, beschrijft drie afgebakende fases waar een organisatie op lineaire wijze doorheen moet voor het succesvol implementeren van een organisatieverandering (Hodges, 2016: 30). Dit model, bestaande uit de fases *unfreezing*, *moving* en *freezing*, is vanwege zijn gestructureerde aard in de praktijk geschikt voor toepassing door *change agents*.

Met betrekking tot de fase van *unfreezing* stelt Lewin dat de status quo doorbroken en oud gedrag verworpen moeten worden voordat verandering en nieuwe gedragsvormen kunnen plaatsvinden (Todnem, 2005: 374). Vervolgens kan de daadwerkelijke verandering plaatsvinden in de fase *moving*. In deze fase is het oude gedrag afgeleerd waardoor men open staat voor nieuwe informatie en ander gedrag (Schein, 1996).

Tot slot is het van belang om het nieuwe gedrag te *refreezen*, om de verandering te bestendigen en te kunnen spreken van een nieuwe status quo. Organisatieleden zullen terugvallen in bekende routines wanneer geen aandacht wordt besteed aan deze fase (Judge & Robbins, 2015). De docenten binnen de UU zijn veranderd in de omgang met onderwijsinnovaties. De verandering moet nog bestendigd worden om te kunnen spreken van een blijvende, duurzame verandering.

In de huidige situatie is de fase van het bestendigen van de organisatieverandering nog niet begonnen wat betekent dat de docenten en Educate-it voor de laatste fase staan van Lewins model, de *refreezing*-fase. Organisatieverandering wordt begrepen vanuit de drie factoren proces, content en context met een focus op één van de drie fases binnen organisatieverandering, *refreezing*.

Bovenstaande uiteenzetting maakt inzichtelijk welke keuzes zijn gemaakt in dit onderzoek en welke argumenten hieraan ten grondslag liggen. Figuur 1 geeft dit schematisch weer. In het kort bestudeert dit onderzoek organisatieverandering vanuit de factoren proces, content en context en ligt de aandacht bij de derde fase van organisatieverandering, te weten het bestendigen van de organisatieverandering. Dit alles bezien vanuit het perspectief van de docenten zoals dat in de volgende paragraaf uitgewerkt wordt.



Figuur 1: Schematische weergave van de focus van het onderzoek

2.2 De verandering: Een invulling vanuit docentenperspectief

Het opgestelde, bovenstaande kader geeft een leidraad voor het begrijpen van de organisatieverandering. Dit hoofdstuk zet aan de hand van dit opgestelde frame uiteen welke behoeften organisatieleden - specifiek docenten - mogelijk hebben in het bestendigen van de verandering. Per factor (proces, content, context) wordt dieper ingegaan op de vraag wat het bestendigen van de verandering voor de docent op dat gebied betekent.

2.2.1 Het proces: Refreezing en het belang van organisatiecultuur

Het proces betreft het 'hoe' binnen organisatieverandering. Dit wil zeggen, het proces omvat de specifieke, te gebruiken methode om de verandering te implementeren die de organisatieleden zullen ervaren (Self, Armenakis, Schraeder, 2007: 212).

Om de ingezette verandering te laten beklijven in de organisatie moet deze worden ingebed in de organisatiecultuur (Kotter, 2007: 10; Seel, 2000: 3; Stapley, 1993: 1). Het is nodig te begrijpen wat onder organisatiecultuur wordt verstaan voordat begrepen kan worden hoe de organisatieverandering ingebed kan worden in de organisatiecultuur.

Organisatiecultuur wordt gedefinieerd als “the way the [organisation] collectively thinks, feels and behaves, and its values are lived out through its day to day practices” (Robinson & Boulle, 2012: 3). Een organisatieverandering die strookt met de organisatiecultuur wordt uitgedragen vanuit het heersende gevoel, gedrag en de waarden van het collectief aan organisatieleden, wat belangrijk is omdat een organisatieverandering valt of staat met de acceptatie en betrokkenheid van organisatieleden bij de verandering (Hodges, 2016: 25).

De noodzaak de organisatieverandering middels interventies in te bedden in de organisatiecultuur om de verandering te laten beklijven – waar Kotter (2007), Seel (2000) en Stapley (1993) op duiden - veronderstelt dat invloed uitoefenen op de organisatiecultuur mogelijk is. De maakbaarheid van deze cultuur staat voortdurende ter discussie in de wetenschappelijke literatuur. Auteurs die stellen dat organisatiecultuur niet gemanaged kan worden, schrijven dit toe aan de ambiguïteit en weerbarstigheid van de diepere lagen van organisatiecultuur (Vermeulen & Koster in Noordegraaf, Geuijen & Meijer, 2011: 191). Vermeulen en Koster (in Noordegraaf, Geuijen & Meijer, 2011: 208) erkennen het bestaan van deze diepe lagen aan cultuur maar betogen dat cultuur juist ook gaat over concrete vormen, waarmee organisatieleden en managers dagelijks te maken hebben. Deze manifestaties creëren evengoed betekenissen ten behoeve van de organisatiecultuur. Door de organisatiecultuur in de dagelijkse werkelijkheid te ontdekken en te beseffen hoe deze cultuur door de gehele organisatie tezamen wordt gevormd, kan deze cultuur gestuurd worden.

Vanuit de overtuiging dat cultuur gestuurd kan worden geeft Kotter (1995; 2012) in navolging van Lewin invulling aan de *refreeze*-fase met concrete aanbevelingen voor de praktijk, wat nodig is om de generieke stappen van Lewin te vertalen naar specifieke situaties (Hussain et al., 2018: 123). Zijn theorie stelt dat het niet inbedden van een verandering in de cultuur van een organisatie één van de acht redenen is waarom het bewerkstelligen van organisatieverandering zo vaak faalt (Kotter, 1995: 67; Kotter, 2012: 2).

Twee factoren zijn volgens Kotter belangrijk voor het institutionaliseren van verandering in de cultuur. Een organisatie moet ten eerste de positieve impact van de verandering voor de organisatieleden inzichtelijk maken (Kotter, 1995: 67; Kotter, 2012: 2). Organisatieleden die de connectie tussen verandering en gevolg zelf moeten leggen, zien de positieve effecten niet terug of schrijven deze positieve effecten mogelijk toe aan een andere oorzaak, bewust dan wel onbewust.

Salmon (2005) laat zien hoe dit tot uiting komt in de onderwijssector. Docenten zijn vaak terughoudend in het gebruik van onderwijsinnovaties omdat ze uitgaan van onderwijsinnovaties als pure technische oplossingen in plaats van een mogelijkheid tot daadwerkelijke verbetering van het onderwijs (Salmon, 2005). De voordelen van onderwijsinnovaties worden over het hoofd gezien. Het onder de aandacht brengen van de effecten van onderwijsinnovaties vereist in beginsel heldere communicatie, maar ook de uitdaging om de positieve effecten daadwerkelijk te laten zien. Naast het identificeren en communiceren van duidelijke lessen uit de verandering kunnen *best practices* uitgelicht worden om de connectie tussen de verandering en de impact te maken (Hodges, 2016: 341).

Het tweede advies van Kotter richt zich op systemen, processen en structuren. Hij benadrukt het belang van rekruteren en het uitgeven van promoties van en aan organisatieleden in lijn met de organisatieverandering om de gewenste cultuur in de hand te werken (Kotter, 1995: 67; Kotter, 2012: 2). Gebeurt dit niet dan zorgt dit volgens Kotter voor verwarring bij de organisatieleden. In het aanstellen van een nieuw management ligt het risico dat de verandering en daarmee het verrichte werk ten gunste van de organisatieverandering ongedaan wordt gemaakt indien het management de verandering niet belichaamt. Voor een succesvolle organisatieverandering is het van belang dat aandacht en ondersteuning vanuit het management uitgaan naar het werken met onderwijsinnovaties. Voortdurende agendering en facilitering vanuit de top zijn belangrijke voorwaarden voor succesvolle onderwijsvernieuwing (Salmon, 2005).

2.2.2 De inhoud: Onderwijsinnovatie

De content van de organisatieverandering beslaat alles ‘wat’ daadwerkelijk verandert binnen de organisatie. In dit onderzoek staat de beleving van de docent centraal. Voor de docent behelst de organisatieverandering in dit onderzoek de omgang met onderwijsinnovaties. Het benaderen van de organisatieverandering vanuit het perspectief van de docent laat zien dat de verandering de docenten op drie manieren raakt. Om een duurzame omgang met onderwijsinnovaties te realiseren – wat Educate-it beoogt - moeten de docenten:

- (1) inzien dat onderwijsinnovaties hun onderwijs zouden kunnen versterken om de mogelijkheden van onderwijsinnovaties op te blijven merken;
- (2) de technologische innovatie in hun onderwijs kunnen implementeren. En
- (3) om kunnen gaan met de continue stroom aan vernieuwende middelen, oftewel innovaties.

Deze uiteensplitsing komt voort uit de argumentatie van Howard (2013: 360) dat twee indicatoren de omgang met onderwijsinnovaties door docenten voorspellen:

- (1) de waargenomen waarde voor het onderwijs en
- (2) de persoonlijke kennis van en ervaring met technologie.

Educate-it probeert een duurzame en blijvende omgang met onderwijsinnovaties te bewerkstelligen. Omdat het daarmee ook van belang is dat docenten nieuwe innovaties kunnen blijven oppakken en incorporeren, raakt de verandering de docenten ook op de hierboven beschreven derde manier.

Dit onderzoek focust zich op de groep docenten die op eigen initiatief met Educate-it en onderwijsinnovaties in contact is gekomen en heeft besloten één of meer onderwijsinnovaties in zijn onderwijs te incorporeren (waarover meer in het methodehoofdstuk). Deze gedragingen zijn in lijn met het omgaan met onderwijsinnovaties op basis van de indicatoren die Howard (2013: 360) presenteert. Hierdoor valt te veronderstellen dat de docenten zijn veranderd in de omgang met onderwijsinnovaties. De focus ligt daarmee in de *refreezing*-fase op het borgen van de deze gedragsveranderingen. In de volgende paragrafen wordt per onderdeel van de verandering (1, 2, 3) nagegaan wat de docent volgens wetenschappelijke literatuur nodig heeft in het bestendigen van de organisatieverandering.

(1) Houding tegenover onderwijsinnovaties

De veranderde groep docenten die in dit onderzoek centraal staan, zijn docenten die uit eigen initiatief in aanraking zijn gekomen met Educate-it, zoals in het methodehoofdstuk verder wordt toegelicht. Het opzoeken van Educate-it uit eigen beweging geeft blijk van interesse in technologische innovaties voor het onderwijs. De perceptie van de docent op de inzet van technologische innovaties in het onderwijs is één van de indicatoren voor het gebruik van technologische innovaties waar Howard (2013: 360) op wijst. De docent die een technologische innovatie van waarde acht voor zijn onderwijs, zal eerder deze

innovatie in zijn onderwijs integreren (Howard, 2013: 360). Het inzien van de waarde van technologische innovaties voor het onderwijs moet behouden worden, willen docenten blijvend aan de slag gaan met onderwijsinnovaties.

De manier waarop docenten technologische onderwijsinnovaties zien, is afhankelijk van de leerresultaten die de innovaties naar hun inziens teweegbrengen binnen hun specifieke vakgebied (Hennessy, Ruthven, & Brindley, 2005; Webb & Cox, 2004 in Howard, 2013: 360). Verschillen in opvattingen tussen vakgebieden over wat onder leerresultaten wordt verstaan, zijn ten dele het gevolg van de onderliggende principes van dat vakgebied (Howard & Maton, 2011: 204). Dus wanneer docenten hun onderwijs inrichten zullen ze nagaan of en hoe een bepaalde onderwijsinnovatie bijdraagt aan de leerresultaten die zij binnen hun discipline van waarde achten.

Buiten de feitelijke leerprestaties creëren opvattingen van collega's en de faculteit over onderwijsinnovaties en hun bijdrage aan de leerprestaties de heersende dominante norm binnen een discipline. Deze opvattingen bepalen daarmee mede de houding van docenten en zijn daarmee indirect van invloed op de waarschijnlijkheid waarmee onderwijsinnovaties worden ingezet binnen deze discipline.

(2) Werken met technologie

Het andere aspect - naast het op waarde schatten van onderwijsinnovaties door docenten - dat van invloed is op technologische integratie in het onderwijs, heeft betrekking op het gebruik van de technologie. Docenten die technologie gebruiken met (zelf)vertrouwen en bekwaamheid, zijn eerder geneigd technologie (opnieuw) in te zetten in hun onderwijs (Darby, 2008; Mueller, Wood, Willoughby, Ross, & Specht, 2008; Pelgrum, 2001; Yeh, 2006 in Howard, 2013: 360, 361; Koopman en Vervoorn, 2012; Ertmer en Ottenbreit-Leftwich, 2010).

De groep docenten, centraal in dit onderzoek, is in aanraking gekomen met onderwijsinnovaties met ICT. De opgedane kennis en ervaring kan leiden tot een groei in (zelf)vertrouwen en bekwaamheid in de inzet van onderwijsinnovaties. Gewenning en behendigheid in de omgang met technologische onderwijsinnovaties kan optreden, maar dat is echter niet zo simpel te stellen. Laverseur (2001: 72) gebruikt het driefasenmodel van Lewin (1958) om uit te leggen waarom een verandering in het werken met nieuwe technologieën vaak niet aanhoudt na implementatie van een verandering. Hij stelt dat degenen - *change agents*, het management, innovators uit de organisatie - die de nieuwe technologie aandragen, vaak te snel hun handen hiervan aftrekken. Laverseur (2001: 73) benadrukt het belang van ondersteuning in de omgang met technologische innovaties voor organisatieleden, ook tijdens de laatste fase van veranderen.

Succesvol *refreezing* vergt het commitment van initiatiefnemers om actief betrokken te blijven totdat het nieuwe gedrag het gedrag van voor de verandering heeft vervangen en de werknemer zelf gemakkelijk aan de slag kan. Dit kost tijd. Om in het (zelf)vertrouwen en bekwaamheid bij docenten te bevorderen biedt Educate-it, in de hoedanigheid van de door Laverseur (2001: 72) aangeduide change-agent, technische, didactische en praktische ondersteuning in het gebruik van onderwijsinnovaties. Dit draagt bij aan het duurzaam bestendigen van de verandering omdat docenten zo in staat worden gesteld vanuit voldoende (zelf)vertrouwen en bekwaamheid onderwijsinnovaties blijvend op te pakken en incorporeren in hun onderwijs.

(3) Werken met Innovaties

Om de verandering volledig te laten bestendigen is het niet voldoende enkel aandacht te schenken aan de houding van een docent en de omgang met technologische innovaties, maar moet ook aandacht uitgaan naar het blijvend kunnen oppakken en incorporeren van innovaties. *"Innoveren is niet langer een kortdurende activiteit van enkele uitvinders, maar een permanent proces van schaven en bijstellen"*

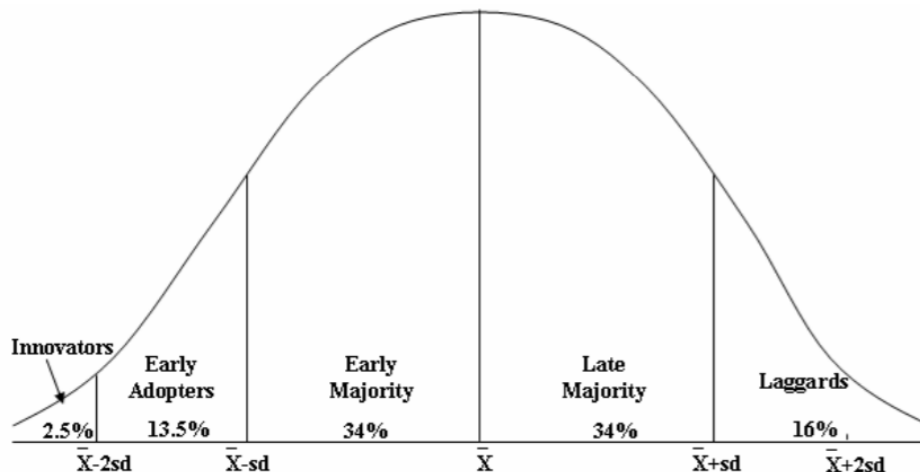
waarbij iedereen betrokken is” (WRR, 2013). Het werken met innovaties is zoals de WRR beschrijft meer en meer een cyclisch en continu proces van revisie en aanpassing (Keng, 2013). Het blijft niet beperkt tot het werken met een bepaald pakket aan innovaties. Zolang de technologie zich ontwikkelt, zullen ook nieuwe onderwijsinnovaties ontstaan.

Educate-it stimuleert docenten zich continu te innoveren om de kansen van technologische onderwijsinnovatie optimaal te blijven benutten. Dit houdt in dat docenten in aanraking blijven komen met nieuwe mogelijkheden op gebied van ICT en technologieën waarmee het proces van innoveren continu plaats zal vinden. De organisatieverandering is succesvol bestendig indien docenten deze nieuwe onderwijsinnovaties blijvend (kunnen) oppakken en incorporeren in hun onderwijs, met andere woorden, als ze innovatie geïnternaliseerd hebben.

Adoptieproces voor het individu

De manier waarop organisatieleden innovatie internaliseren verschilt per individu (Sahin, 2006: 19; Howard, 2013: 361). Baylor and Ritchie’s (2002: 399) identificeren de mate van veranderbereidheid bij docenten als verklarende variabele voor technologische integratie. Rogers (2013: 22) zet een stap verder door organisatieleden te classificeren in adoptiecategorieën, gebaseerd op de aanwezige mate van *innovativeness*, of innovatiebereidheid. Rogers definieert deze term als volgt: “Innovativeness is the degree to which an individual or other unit of adoption is relatively earlier in adopting new ideas than other members of a system” (Rogers, 2003, p. 22).

Het classificeren van organisatieleden in categorieën - *innovators*, *early adopters*, *early majority*, *late majority* en *laggards* draagt bij aan het beter begrijpen van de behoeftes, het gedrag en onderlinge verhoudingen van de organisatieleden in de adoptiefase van het innovatieproces. Deze adoptiefase betreft het toepassen, eigen maken en internaliseren van een innovatie (Bekkers, Tummers, Stuijzand, Voorberg, 2013: 10, 11). Figuur 2 geeft de categorisering van Rogers op basis van *innovativeness* weer en toont gestandaardiseerde percentages waarin de categorieën aanwezig zijn in organisaties.



Figuur 2: Rogers adoptiecategorieën op basis van *innovativeness*
(Sahin, 2006: 19)

Innovators

De innovators in een organisatie zijn geïnteresseerd in nieuwe ideeën en ervaringen en zoeken deze actief op. Deze groep kan omgaan met onzekerheid met betrekking tot innovaties, neemt risico's en incasseert de incidentele tegenvallende innovaties (Sahin, 2006: 19; Kaminski, 2011). Vanuit hun interesse hebben innovators goede banden buiten het eigen organisatiesysteem, hebben ze oog voor innovaties in hun werkveld en zijn daarmee de aangewezen groep om het systeem kennis te laten maken met deze innovaties (Jacobsen, 1997: 8).

Early adopters

Early adopters nemen ten opzichte van innovators een meer geïntegreerde positie in het eigen organisatiesysteem in. Zij kijken in plaats van naar buiten meer actief naar wat binnen het systeem gebeurt en mogelijk is op het gebied van innovatie. Vanwege deze positie in combinatie met een hoge mate van *innovativeness* komen andere individuen uit het systeem naar early adopters voor advies en informatie over een innovatie (Sahin, 2006: 19; Jacobsen, 1997: 8). Early adopters worden om die reden beschouwd als change-agents die het innovatieproces kunnen versnellen door bewust dan wel onbewust potentiële adopters te inspireren en beïnvloeden. Een positieve houding van de early adopters tegenover de innovatie is daarvoor een eis.

Early majority

De keuze voor het adopteren van de innovatie is voor deze groep intentioneel, maar het keuzeprocess duurt langer dan bij innovators en early adopters (Sahin, 2006: 20). Deze groep zal namelijk vanuit nieuwsgierigheid en interesse met innovatie in aanraking komen via hun collega's in plaats van zelf opzoek te gaan naar mogelijkheden. Deze groep heeft behoefte aan middelen die het risico van het gebruiken van de innovatie verlagen, zoals referenties van collega's (Kaminski, 2011). De early majority behoort daarmee niet tot de aanjagers van innovatie, maar ontleent zijn waarde aan het feit dat zij een sleutelpositie tussen de early adopters en de late majority in het innovatieproces innemen (Jacobsen, 1997: 9).

Late majority

Ondanks de sceptische houding tegenover de innovatie en haar effecten kunnen economische noodzaak en groepsdruk vanuit het systeem leiden tot adoptie van de innovatie door deze groep (Sahin, 2006: 20; Jacobsen, 1997: 9). De onzekerheid ten opzichte van de innovatie en de waarde ervan belemmert deze groep bij de adoptie van de innovatie. De voorgaande adopters van de innovatie spelen een grote rol in het wegnemen van deze onzekerheid. Alleen dan zal de late majority "feel that it is safe to adopt" (Rogers, 2003: 284).

Laggards

De laggards in een organisatiesysteem zijn traditioneel ingesteld en hebben vooral contact met organisatieleden uit dezelfde categorie. Kennis over innovaties bereikt deze groep als laatst. Een gebrek aan kennis en middelen betreffende de innovatie maakt deze groep behoedzaam voor het internaliseren van de innovatie (Sahin, 2006: 20; Jacobsen, 1997: 9). Laggards kiezen voor de innovatie wanneer deze succesvol is geadopteerd door andere organisatieleden uit het systeem. Deze karakteristieken zorgen voor een relatief langdurig adoptieproces.

Adoptieproces voor de organisatie

Bovenstaande categorisering helpt - naast het begrijpen van de behoeftes en het gedrag van de organisatieleden - ook bij het begrijpen hoe een innovatie zich door de organisatie verspreidt. Het proces van het ontdekken, adopteren en incorporeren van een innovatie vindt volgens Rogers (2013) plaats volgens een gestandaardiseerd, natuurlijk proces binnen het sociaal systeem. Dit geeft hij weer aan de hand van een curve. In een normale situatie wordt een onderwijsinnovatie ontdekt en opgepakt door een innovator en verspreidt de innovatie zich via onderlinge banden van de categorieën door de organisatie. De innovatie verplaatst zich zoals weergegeven in de curve.

Dit is een langzaam proces. Om dit proces te versnellen werkt een externe partij - Educate-it - als katalysator van dit proces. Ze voorzien in het creëren van (gestructureerde) interactie tussen peers wat het proces van verspreiding zal doen versnellen (Kezar, 2001). Een voorbeeld hiervan is de verspreiding van ervaringen van eerste gebruikers. Educate-it versnelt het innovatieproces door de informele taak van het informeren en enthousiasmeren van andere organisatieleden vanuit de kleine groep innovators ten dele over te nemen. Deze groep, de innovators, de early adaptors en ten slotte de early majority,

kampt meestal met het bezwaar van beperkte banden in de organisatie. Zijzelf adopteren de innovatie door een toestroom van positieve informatie en ervaringen, waar een externe partij een rol in kan spelen. De laatste twee groepen, de Late Majority en de Laggards - niet behorende tot de onderzoekdoelgroep - zijn hier minder vatbaar voor omdat zij innovaties adopteren uit economische noodzaak en groepsdruk.

2.2.3 De context: De onderwijssector

De context van een organisatieverandering omvat de omgeving waarin de organisatie opereert (externe context) en de situatie waarin de verandering wordt geïmplementeerd (interne context) (Hodges, 2016: 25). De context ontleent zijn legitimiteit als één van de drie veranderingsfactoren aan de invloed die hij heeft op de manier waarop organisatieleden de organisatieverandering percipiëren. De behoeftes van docenten slaan niet enkel terug op de organisatieverandering zelf, maar kunnen ook gerelateerd zijn aan of mogelijk voortkomen uit de context waar de docent zich in bevindt. Het is van belang aandacht uit te laten gaan naar deze behoeftes om te begrijpen hoe ze (het bestendigen van) de organisatieverandering beïnvloeden.

Zowel de interne als de externe context speelt een rol in hoe organisatieleden de verandering zien. De externe context van de docenten in dit onderzoek behelst het hoger onderwijs en de onderwijssector in zijn geheel (Hodges, 2016: 25). De interne context wordt gevormd door de UU en Educate-it als casusafhankelijke organisaties. In deze paragraaf wordt allereerst aandacht besteed aan de invloed van het docentschap op de manier waarop tegen de verandering aan wordt gekeken. Ten slotte komt de rol van de interne context tijdens organisatieverandering aan bod.

Externe context

De belevingswereld van de docent aan de universiteit staat centraal in dit onderzoek. Deze beroepsgroep wordt in literatuur in de categorie 'publieke professionals' ondergebracht. De termen professionaliteit en professionals worden verschillend gedefinieerd. Noordegraaf (2015: 126) omschrijft professionals als 'beroepsbeoefenaars die met elkaar hun vakgebied, vak en werk definiëren, reguleren en bewaken'. De auteur ziet artsen als klassieke professionals omdat zij de professionele autonomie genieten om als beroepsgroep en via het bijbehorende beroepsdomein gecontroleerd en opgeleid te worden (Freidson, 2001; Noordegraaf, 2007).

Docenten aan de universiteit voldoen niet volledig aan de definitie die Noordegraaf hanteert omdat ze in mindere mate over deze professionele autonomie beschikken. Trappenburg (in Noordegraaf, Geuijen & Meijer, 2011: 169) stelt dat een professional naast professionele autonomie ook wordt gekenmerkt door vakinhoudelijke, specialistische kennis en zijn ideologie: het werk van professionals dient een hoger doel. Universitair docenten beschikken over deze specialistische kennis en voelen zich geëngageerd aan een of meer hogere doelen zoals de academische vorming van studenten. Vanuit deze criteria duidt Trappenburg universitair docenten als 'publieke professionals'.

Op basis van de besproken criteria betreffende de professional tezamen met de ontwikkeling van professionaliteit door de jaren heen, formuleert Trappenburg (in Noordegraaf, Geuijen & Meijer, 2011: 185, 186) drie behoeftes die professionals - waaronder universitair docenten - in hun werk, zij het in verschillende mate, ervaren.

Behoefte 1: Werkomstandigheden

Professionals worden gekenmerkt door het nastreven van een hoger doel en zien werkzaamheden die direct bijdragen aan de ideologie als de primaire taak waarvoor ze hebben gekozen en zijn opgeleid. Professionals hebben behoefte aan werkomstandigheden waarin ze hun werkzaamheden naar behoren kunnen uitvoeren, zonder dat ze zich zorgen hoeven te maken over zaken als de bedrijfsvoering en het

beheer van de organisatie. Een voorbeeld hiervan is dat de publieke professional voldoende tijd tot zijn beschikking moet krijgen om zijn primaire taak uit te voeren.

Behoeft 2: De professionele ideologie

De professionele ideologie staat voor professionals centraal. Daarmee zijn professionals in beginsel toegewijd aan de eigen beroepsgroep, in plaats van de organisatie waar zij werkzaam zijn. Ondanks de collectieve ideologie van het nastreven van hoogstaand onderwijs door docenten, zullen opvattingen over wat onderwijskwaliteit behelst, tussen docenten verschillen. Het is belangrijk dat de organisatie de algehele professionele ideologie waar onderwijskwaliteit centraal staat respecteert.

Behoeft 3: De professionele autonomie

De professionele ideologie moet daarnaast ook de ruimte krijgen, des te meer omdat de ideologie op verschillende manieren wordt ingevuld en nagestreefd. De werkzaamheden van een professional zijn vakinhoudelijk en specialistisch waardoor de professional een bepaalde mate van autonomie en beslissingsruimte geniet. Deze ruimte is nodig om het werk te blijven uitvoeren en moet tevens worden gerespecteerd.

Vanuit het perspectief van de docent valt te verwachten dat zij tegemoet gekomen willen worden in deze behoeftes om zich volledig in te kunnen zetten voor hun hoofdtaak met inbegrip van onderwijsinnovaties. De docenten handelen naar de professionele waarden in de organisatie. Vanuit de organisatie kunnen andere belangen spelen. Instellingen binnen het hoger onderwijs worden ook wel aangeduid als professionele bureaucratieën (Bovens, 't Hart, & Twist, 2012: 1845), waar bureaucratische en professionele waarden naast elkaar bestaan. De spanning tussen deze waarden kan problematisch zijn voor de inzet van onderwijsinnovaties. Bruining et al. (2012) laten zien dat de ruimte voor de professionele waarden specifiek van belang is in het werken met onderwijsinnovaties. Inperking van deze ruimte gaat ten koste van de intrinsieke motivatie van een docent. Dit doet professionals niet alleen slechter presteren (Frey & Jegen, 2001), deze intrinsieke motivatie is van belang in een bottom-up gestuurde verandering, omdat docenten enkel vanuit hun eigen motivatie bezig gaan met onderwijsinnovaties. Het brengt dit onderzoek bij de interne context van de docent.

Interne context

De interne context kan volgens Self, Armenakis, en Schraeder (2007: 214) gezien worden als een moderator van de relatie tussen het proces en de content van de verandering. De auteurs stellen dat de interpretaties van de verandering en het proces daartoe worden beïnvloed door de bestaande organisatorische context. Het is waardevol aandacht te schenken aan de interne, organisatorische context waarin docenten zich bevinden, zodat hun interpretaties beter begrepen kunnen worden. De interne context van de docenten in dit onderzoek beïnvloedt hun omgang met specifiek de verandering.

Deze verandering wordt ingezet middels een bottom-up-principe omdat uit studies gebleken is dat onderwijsinnovatie sterk verbonden is met een bottom-up benadering (Kezar, 2001; Noordegraaf et al., 2010; Moldogaziev & Resh, 2016). Moldogaziev & Resh (2016) stellen dat innovaties in organisaties enkel succesvol kunnen worden geïmplementeerd als deze geïnitieerd worden door de medewerkers die dicht bij de operationele kern van de organisatie staan.

De externe, professionele context maakt de bottom-up-benadering tevens van belang om de professional de verandering te laten uitdragen in zijn complexe en op maatwerk gerichte werkpraktijk, waardoor de beoogde verandering werkbaar en betekenisvol blijft (Noordegraaf et al., 2010). Innovaties in het onderwijs hebben de beste kans van slagen als het eigenaarschap van het werken met onderwijsinnovaties wordt gelegd bij degene die ermee moet-werken: de docent (Vodegel, Smid en Van den Bosch, 2011).

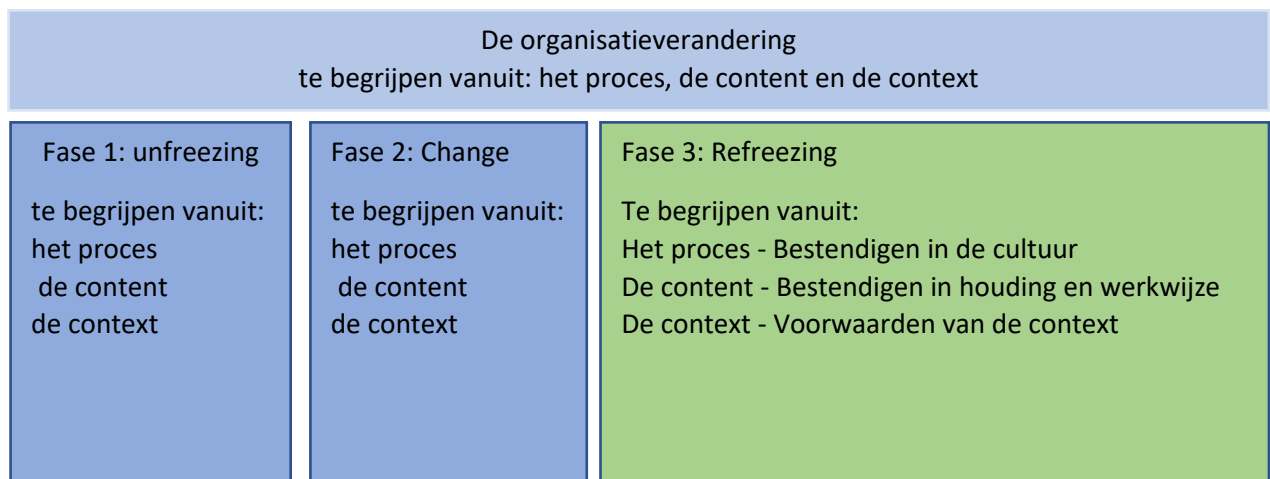
Enkel het creëren van een bottom-up verandering zal niet werken, omdat ondersteuning nodig is om grootschalige verandering te bewerkstelligen (Fullan, 2007: 11; Laurillard, 2006). Om deze redenen ondersteunt Educate-it initiatieven vanuit docenten, die ze helpt verwezenlijken door middel van top-down-ondersteuning (The chronicle of higher education, 2020). Hoe deze strategie concreet vorm krijgt en door docenten wordt gepercipieerd, wordt besproken aan de hand van data in het hoofdstuk 'Bevindingen'.

Zowel de externe als de interne context spelen een grote rol in het percipiëren van een organisatieverandering. Wat speelt op het ene gebied heeft effect op de mogelijkheden en op de duiding van het andere veld. De manier waarop de organisatieverandering door Educate-it wordt aangevlogen, lijkt de professionele waarden in acht te nemen door ruimte te laten voor autonomie en een eigen professionele ideologie. De top-down-ondersteuning die Educate-it faciliteert, kan gezien worden als het inspelen op de eerste professionele behoefte betreffende werkomstandigheden van de professional.

2.3 Resumé

Hierboven is beschreven dat vatten van de situatie in zijn volledige complexiteit aan de hand van de verschillende facetten van organisatieverandering zowel relevant als noodzakelijk is voor de waarde van dit onderzoek. In dit kader zijn de drie belangrijkste concepten met betrekking tot dit onderzoek uitgewerkt: proces, content en context. Met de focus op het bestendigen van de organisatie als laatste fase in het verandertraject.

In figuur 3 wordt het volledige theoretische kader voor dit onderzoek inzichtelijk gemaakt. De betekenis van de drie onderdelen van organisatieveranderingen voor dit onderzoek zijn toegevoegd ter aanvulling op figuur 1.



Figuur 3: Schematische volledige weergave van de focus van het onderzoek

3. Methode

Dit hoofdstuk besteedt aandacht aan de methodische keuzes die in dit onderzoek zijn gemaakt. In dit onderdeel worden de stappen van analyse besproken en gereflecteerd op de methodische dilemma's bij dit onderzoek. Allereerst wordt ingegaan op de wetenschapsfilosofische benadering, de wijze waarop de onderzoeker naar de werkelijkheid kijkt. Hierop volgt een reflectie op mijn rol als onderzoeker. Vervolgens worden de keuzes met betrekking tot de methoden van dataverzameling gepresenteerd en toegelicht. Daaropvolgend wordt de data-analyse besproken. Ten slotte wordt gefocust op de wetenschappelijke borging en ethische implicaties van mijn onderzoek.

3.1 Onderzoekspostionering

Een wetenschappelijk onderzoek wordt gevormd naar een wetenschapsfilosofische positie. Om de verscheidenheid aan percepties en behoeftes van docenten in het bestendigen van de organisatieverandering in kaart te brengen, is dit onderzoek interpretatief van aard.

Dit wetenschapsfilosofische perspectief stelt individuele betekenisgeving centraal (Leezenberg & De Vries, 2012: 78-81). Het uitgangspunt van interpretivisme is namelijk dat ieder individu anders aankijkt tegen sociale constructies en vanuit eigen interpretatie een waarheid construeert (Boeije, Hart & Hox, 2009). Daarmee verwerpt de interpretatieve benadering het bestaan van een absolute, meetbare en kenbare waarheid. In plaats daarvan kunnen meerdere werkelijkheden naast elkaar bestaan, mogelijk ten aanzien van hetzelfde fenomeen (Deetz, 1996).

Het uitgaan van meerdere werkelijkheden maakte het in dit onderzoek mogelijk verschillende percepties van docenten van de organisatieverandering in acht te nemen. Het in kaart brengen van de verschillende percepties is van belang gebleken voor het begrijpen van de behoeftes die docenten benoemen te hebben, evenals voor het begrijpen van het verschil in behoeftes onder docenten en ten slotte voor het ontdekken van de uitdagingen bij het bestendigen van de verandering.

Interpretatief onderzoek stelt zichzelf niet ten doel de bestaande situatie te veranderen, Deetz (1996: 196) noemt dit consensus. Hoewel een onderzoek niet in isolatie van de werkelijkheid wordt uitgevoerd en het dus gevolgen kan hebben voor de praktijk, is het niet het doel van dit onderzoek de situatie te veranderen. Het doel is begrijpen.

Daarnaast noemt Deetz (1996: 196) interpretatief onderzoek emergent, wat inhoudt dat onderzoek niet puur theorie-gedreven is. Dit onderzoek draait niet om het testen van theorie maar om *theory building*. Als laatste karakteristiek van interpretatief onderzoek beschrijft Deetz dat dit type onderzoek zich richt op een specifieke situatie in plaats van op wetmatigheden in een groot geheel, omdat het de werkelijkheid beschouwt als dynamisch en veranderlijk. Dit noemt Deetz local (1996: 196). Dit onderzoek gaat in op één case en is daarmee niet op zoek naar algemeenheden. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de gevolgen van de wetenschapsfilosofische positie voor de onderzoeker.

3.2 Rol van de onderzoeker

Een interpretatieve onderzoekspositie gaat hand in hand met een bepaalde mate van subjectiviteit, omdat mijn achtergrond mede bepaalt welke betekenis ik aan de werkelijkheid geef (McCartan, 2016). Als onderzoeker interpreteer ik de antwoorden van respondenten die zij geven vanuit hun ervaringen (O'Leary & Chia, 2007). Mijn interpretaties worden gekleurd door eerdere ervaringen. Het doel is niet een objectieve weergave te geven van de werkelijkheid, omdat deze volgens interpretatief onderzoek niet bestaat. Het is wel van belang transparant te zijn over mijn eigen interpretatiekader zodat de lezer van het onderzoek dit mee kan nemen in beschouwing van het onderzoek.

Mijn achtergrond als werknemer bij Educate-it beïnvloedt de dingen die ik zie en opmerk. Ik ben als docentondersteuner achter de balie al enige tijd betrokken bij de werkzaamheden van het programma. Via deze weg ben ik geïnteresseerd geraakt in de visie en methode van Educate-it ten aanzien van de organisatieverandering. De onderwijssector heeft mij altijd geïnteresseerd. Mijn ervaringen met onderzoek naar het perspectief van docenten bij een ROC en in de beweegreden van docenten in het voortgezet onderwijs neem ik mee in dit onderzoek.

Het is de taak van de onderzoeker zichzelf bewust te maken van de verhouding tot het onderzoeksobject om vervolgens op de eigen rol en bijbehorende interpretatie te kunnen blijven reflecteren. Door routinematige reflectie en kritische zelfanalyse ten opzichte van (de uitvoering van) het onderzoek en van mijn positie tot de onderzoeksgroep probeer ik grip te krijgen op mijn eigen subjectiviteit. Door mijn eigen gedachten over mijn onderzoek te notuleren in een *research journal* maak ik mogelijke assumpties transparant voor mezelf en bewaar ik daarmee de afstand tot mijn onderzoek.

De gesprekken die ik geregeld aan ga over mijn onderzoek met kritische individuen zonder connectie tot het onderwerp, zoals mijn scriptiebegeleider en mijn intervisiegroep, bieden aanknopingspunten voor mijn kritische zelfreflectie. Mijn positie bij Educate-it biedt dit onderzoek ook kansen. De toegang tot documenten die ik heb vanwege mijn baan bij Educate-it, stelde mij in staat respondenten in zekere mate random te selecteren. In de paragraaf over selectie van respondenten wordt dit verder toegelicht. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de methodische gevolgen van mijn rol als onderzoeker vanuit de beschreven wetenschapsfilosofische positie.

3.3 Onderzoeksmethoden & -design

Om de behoeftes van de docenten in het bestendigen van de organisatieverandering te onderzoeken heb ik gebruik gemaakt van kwalitatieve onderzoeksmethoden. In de eerste plaats is het belangrijk een onderzoeksmethode te selecteren die het individuele perspectief centraal stelt. Deze keuze is gebaseerd op de gedachte dat ieder individu de werkelijkheid anders interpreteert en meerdere werkelijkheden naast elkaar bestaan zoals bij het interpretivisme.

Kwalitatieve methoden lenen zich bij uitstek voor het begrijpen en uitdiepen van meningen en ervaringen van een individu, omdat het actoren aan het woord laat over hun eigen belevingswereld (Bryman, 2012; Silverman, 2016: 3). Het bevragen van docenten heeft geleid tot een dieper inzicht in niet enkel de behoeftes van de docenten, maar ook in datgene waar de behoeftes uit voortkomen en *in* de uitdagingen die hieraan ten grondslag liggen.

In de tweede plaats maken kwalitatieve methoden inductieve dataverzameling mogelijk doordat de onderzoeker tijdens de dataverzameling direct in kan spelen op reeds verkregen data (Bryman, 2012). Dit onderzoeksproces begon met het bestuderen van theoretische concepten. Het doel hiervan was niet het toetsen van empirie aan theorie (deductie), maar het vinden van een leidraad in het verzamelen van data.

Dit onderzoek is inductief van aard, wat inhoudt dat theorie wordt gevormd vanuit empirische bevindingen (Leezenberg, de Vries, 2012: 78-81). Er bestaat namelijk weinig onderzoek dat inzicht geeft in wat organisatieleden vanuit hun perspectief nodig hebben in het bestendigen van verandering. Een kwalitatieve, inductieve onderzoeksmethode is juist om deze reden zeer geschikt om het verhaal van organisatieleden, de docenten, te vertellen.

Inductieve methoden maken het mogelijk het perspectief verder te bevragen aan de hand van wat docenten vertelden. Deze diepgang heb ik kunnen bereiken door dieper in te gaan op wat docenten aandroegen, in plaats van enkel vast te houden aan de theorie.

Volgens Deetz (1996) laat interpretatief en daarmee emergent onderzoek geen ruimte voor theorie bij het verzamelen van data. Dit onderzoek heeft theorie wel als startpunt genomen en is daarmee niet volledig emergent. Desondanks valt dit onderzoek aan te merken als interpretatief omdat theorie *sentisizing concepts* voortbracht (Blumer, 1954) en daarmee aangeeft in welke richtingen kan worden gedacht bij de dataverzameling (Peters & Wester, 2004; Bryman, 2012: 388). Deze *sentisizing concepts* uit de theorie zijn gebruikt voor het samenstellen van de topiclijst, waarna vervolgens de empirie uit de dataverzameling verdere invulling geeft aan de concepten en eventueel een aanzet geeft tot het zoeken naar en gebruiken van nieuwe concepten. Een circulair, iteratief proces vindt plaats waarbinnen continu kruisbestuiving plaatsvindt tussen theorie en empirie.

Ten slotte is het doen van interpretatief onderzoek inherent aan het onderzoeken van een specifieke situatie (local). Dit onderzoek maakt gebruik van een single case study design om zich specifiek te richten op de behoeftes van docenten binnen de Universiteit Utrecht. Een case study is zeer geschikt voor het diep doorgronden van een sociaal fenomeen, zoals de ervaren behoeftes tijdens een organisatieverandering (Yin, 2013: 4).

Dit design wordt gekenmerkt door het intensief onderzoeken van een tijdelijke omstandigheid – zoals de setting te midden van een organisatieverandering – met een focus op de kenmerken die deze setting uniek maken (Yin, 2013: 8-14; Bryman, 2012: 67-69). Vanuit het theoretisch kader blijken inhoud, het proces en de context van een organisatieverandering een grote rol te spelen in het begrijpen ervan. Een case study maakt het mogelijk uitgebreid en grondig in te zoomen op deze factoren in theorie en empirie en daarmee de hoofdvraag te beantwoorden.

3.4 Dataverzameling

Deze paragraaf beschrijft de manieren waarop data in dit onderzoek zijn verzameld. Vanuit de wens de situatie in zijn volledige complexiteit te vatten en een volledig, omvattend beeld te creëren van behoeftes van de docenten voor het bestendigen van de organisatieverandering, is gekozen voor triangulatie. Dit maakt het mogelijk de empirische werkelijkheid en bijbehorende behoeftes vanuit meerdere kanten te bekijken en begrijpen. De verschillende databronnen die hiervoor worden gebruikt, zijn documentatie vanuit de organisatie en interviews. Onderstaande paragrafen gaan in op de argumentatie achter de keuze voor en de invulling van de gekozen methoden.

3.4.1 Documenten

In dit onderzoek zijn documenten verzameld als secundaire data. Documenten hebben een verkennende functie: aan de hand van documenten is gevoel voor de organisatiecontext ontwikkeld. Documenten zijn in eerste plaats geanalyseerd om Educate-it als programmaonderdeel van de UU te bestuderen. Voor het bevragen van de docenten en het duiden van hun antwoorden was het noodzakelijk inzicht te verkrijgen in de feitelijke omgeving waar de docent zich in bevindt. Gedacht kan worden aan een begrip van de heersende organisatiestructuur, de werkzaamheden van Educate-it en het onderscheid tussen verschillende actoren binnen de UU (zie Tabel 1).

In de tweede plaats helpen documenten bij het duiden van de perceptie van de docent. Online documenten, zoals de site van Educate-it, laten zien hoe Educate-it zich presenteert en communiceert. De informatie die docenten tot hun beschikking hebben, is bestudeerd omdat dit betrekking heeft op de perceptie van Educate-it door de docent.

Naam document	Soort document en bron	Documentnr
Programmateam Educate-it	Online document, Educate-it	D1
Organogram / medewerkerslijst UU	Online document, Universiteit Utrecht	D2

Wie is Educate-it	Online document, Educate-it	D3
Wat doet Educate-it	Online document, Educate-it	D4
Waarom Educate-it	Online document, Educate-it	D5
Inspiratieproject	Online document, Educate-it	D6
Jaarrapportage Educate-it 2018	Intern document, Educate-it	D7

Tabel 1: verzamelde documenten

3.4.2 Interviews

De tweede manier van dataverzameling heeft plaatsgevonden door middel van het afnemen van interviews. De meerwaarde van het afnemen van interviews wordt beschreven door Weiss (1994: 1): *'Interviewing gives us access to the observations of others. Through interviewing we can learn about the places we have not been and could not go and about settings we have not lived.'* Door docenten aan de UU en Educate-it medewerkers te bevrage kon ik inzicht verkrijgen in de behoeftes en voorwaarden voor het bestendigen van de organisatieverandering.

Bovendien bood de flexibiliteit die met het afnemen van interviews gepaard gaat, de mogelijkheid verder in te gaan op interessante antwoorden vanuit de respondent (Bryman, 2012: 472). In een explorerend onderzoek naar behoeftes van docenten voor het bestendigen van de organisatieverandering is deze flexibiliteit van belang. De eerste interviews hadden een open karakter om alle, waaronder vanuit de theorie onverwachte, input vanuit de docent aan de orde te laten komen.

De docenten hebben in het interview een lijst opgesteld met alle behoeftes die ze denken te ervaren in de omgang met onderwijsinnovaties in de toekomst. Het maken van een lijst gaf de docenten in het interview de ruimte en tijd om goed na te denken over de verschillende dingen die ze zelf blijvend nodig denken te hebben in het werken met onderwijsinnovaties.

Het opstellen van een lijst aan behoeftes is een effectieve middel gebleken voor het creëren van een zo compleet mogelijke overzicht van alle heersende behoeftes. Daarbij leent het opstellen van een lijst zich goed voor het verzamelen van rijke input direct vanuit de docent, zonder de docent aan de hand van theorie bewust of onbewust te sturen. Deze lijsten vormden vervolgens een leidraad voor het verdere interview waarin de behoeftes op de lijst op een kwalitatieve manier werden bevrage. In verband met de maatregelen omtrent het Covid-19-virus vonden deze interviews via een videoverbinding plaats. De software die hiervoor werd gebruikt, Microsoft Teams, voldoet aan privacyregels zoals opgesteld door de UU.

De Covid-19-crisis die gedurende dit onderzoekstraject uitbrak, heeft de werkdruk van vele docenten aan de UU aanzienlijk verhoogd, wat het werven van respondenten zodanig heeft bemoeilijkt dat de beslissing is genomen de methode van dit onderzoek hierop aan te passen. Hierdoor kwam het initiële plan om focusgroepen verder te bevrage en een verdieping te krijgen aan de hand van de data uit de interviews om zo *grounded* empirie te creëren (Stewart, Shamdasani, Rook, 2009: 590; Bryman, 2012: 503) te vervallen.

3.4.3 Selectie van respondenten

De focus in dit onderzoek ligt op docenten aan de UU die een verandering hebben doorgemaakt in hun houding en in hun werken. Binnen de case van Educate-it beslaat dit de groep docenten die uit eigen initiatief contact hebben gezocht met Educate-it. Dit houdt in dat deze docenten Educate-it hebben benaderd met een (advies)vraag of opmerking over de inzet van onderwijsinnovaties.

In dit onderzoek zijn enkel docenten benaderd die voor de Covid-19 uitbraak met Educate-it in contact zijn gekomen vanuit intrinsieke interesse in plaats van noodzaak. Een overzicht van docenten die de

balie van Educate-it hebben benaderd, is vanuit mijn werk bij Educate-it voor mij toegankelijk. Als onderzoeker kon ik vanuit dit overzicht docenten benaderen zonder tussenkomst en bewuste, dan wel onbewuste sturing van Educate-it. Bovendien hoefde ik geen beroep te doen op privacygevoelige informatie. De privacy van docenten werd verder in acht genomen door ze in een mail te vragen om hun medewerking. In deze mail was ik open over en lichtte ik mijn positie als medewerker en onafhankelijk onderzoeker toe. Deze mail is toegevoegd als bijlage.

Respondenten die voldoen aan de hierboven beschreven criteria, zijn vervolgens geselecteerd aan de hand van een gerichte steekproef. Dit betekent dat de onderzoeker invloed uitoefent op de selectie van respondenten om voldoende relevante variatie in de steekproef te krijgen en selectief respondenten te kiezen op hun relevantie voor het onderzoek en voor de gestelde probleemstelling (Bryman, 2012: 416).

In dit onderzoek houdt de gerichte steekproef in dat de docenten die niet voldoen aan de selectiecriteria uit het document zijn gefilterd. Daarna vond binnen de resterende groep een random selectie plaats. De docenten zijn geselecteerd op basis van twee criteria: de faculteit waarbinnen ze werkzaam zijn en de mate waarin ze lesgeven. Betreffende de variëteit in de docentengroep was het belangrijk ten minste één docent per faculteit te interviewen. Dat heeft geresulteerd in tien interviews met docenten en twee Educate-it medewerkers. Deze laatste zijn verbonden aan de twee faculteiten waarbinnen geen docenten geworven konden worden.

Onderwijsinnovaties met ICT worden ingezet wanneer zij het onderwijs van de docent versterken. Omdat het onderwijs per faculteit aan de UU erg verschilt, is het logisch dat elke faculteit bepaalde innovaties meer of minder gebruikt. Het is daarmee goed mogelijk dat de docenten per faculteit andere behoeftes hebben in het werken met onderwijsinnovaties. Het is dus zaak docenten te selecteren met aandacht voor de faculteit waarin ze werken.

Ten slotte was het belangrijk docenten te selecteren die minstens één volledige cursus geven om zo zeker te zijn van ervaring in het onderwijs. Op basis daarvan kunnen de docenten zinnige uitspraken kunnen doen voor dit onderzoek.

In dit onderzoek wordt ten slotte ook een andere groep bevestigd, zij het in mindere mate, namelijk twee medewerkers van Educate-it. Zij worden als secundaire bron bevestigd over hun ervaringen in het contact met en ondersteunen van docenten bij de behoeftes van deze docenten. Deze interviews dienen ter confrontatie en/of integratie van perspectieven.

Het is daarbij belangrijk op te merken dat het docentenperspectief in dit onderzoek centraal staat. Om dit perspectief te borgen hebben de interviews met docenten grotendeels plaatsgevonden alvorens de interviews met Educate-it medewerkers (Respondenten E) afgenomen werden.

Respondent	Faculteit
R1	FSW
R2	REBO
R3	REBO
R4	FSW
R5	GNK
R6	DGK
R7	BETA
E8	GW
R9	FSW
R10	BETA
R11	BETA
E12	GEO

Tabel 2: Respondenten

3.5 Data-analyse

In deze paragraaf wordt ingegaan op de manier waarop aan het analyseren van deze data invulling werd gegeven.

3.5.1 Transcriberen

De interviews zijn getranscribeerd. Transcriberen houdt in dat de gesproken tekst uit het interview wordt uitgetypt. Het was mogelijk alle interviews te transcriberen omdat alle gesprekken met de respondenten zijn opgenomen. Alle docenten hebben hier toestemming voor gegeven. Deze methode maakt het voor de onderzoeker mogelijk zich compleet te focussen op het interview om het interview daarna uit te schrijven (Bryman, 2012).

De transcripten werden zo letterlijk mogelijk uitgewerkt om zo de manier waarop een respondent een uitspraak bracht, te waarborgen. De video-opnames maakten het tevens mogelijk lichaamstaal te transcriberen en analyseren. Dit is van belang voor de interpretatie van de uitspraken door de onderzoeker (Bryman, 2012).

3.5.2 Coderen

De transcripten van de interviews zijn vervolgens gecodeerd, evenals de verzamelde documenten, aan de hand van Nvivo Software. Dit programma ordent het transcript van het interview in codes die de onderzoeker aan een stuk tekst geeft, waardoor de stukken tekst overzichtelijk en gemakkelijk terug te vinden zijn (Boeije, 2006: 116-117). Tijdens het coderen is de structurering van deze studie en de factoren zoals uitgewerkt in het theoretisch kader in het achterhoofd gehouden.

Dit houdt in dat bij deze codes niet gesproken kan worden van volledig open coderen. Niet elk interview is als losstaande databron beschouwd: de data wordt gekoppeld aan andere interviews en de theorie. De insteek van het open coderen waarbij uit elk interview nieuwe en losstaande codes kunnen ontstaan, werd echter wel aangehouden.

Andere sub- en hoofdcodes zijn gecreëerd vanuit het vergelijken, categoriseren en eventueel samenvoegen van verschillende codes, wat axiaal coderen karakteriseert (Strauss & Corbin, 1990 in Bryman, 2012; Boeije, 2006). Dit proces heeft geresulteerd in een codeboom, bijgevoegd in bijlage vier.

3.6 Een kritische reflectie

Deze paragraaf vormt een kritische reflectie op het onderzoek. Het interpretatieve karakter van dit onderzoek, waarin een groot deel zich afspeelt in interactie tussen onderzoeker en context (Boeije, 2005: 18), maakt dit een onmisbaar onderdeel. Ondanks dat objectiviteit niet haalbaar is en niet nagestreefd wordt, is geprobeerd de betrouwbaarheid van het onderzoek zo veel mogelijk te borgen. Deze paragraaf reflecteert kritisch op vier onderdelen van belang voor de *'trustworthiness'*, oftewel de betrouwbaarheid van dit onderzoek: credibility, transferability, dependability en confirmability (Guba & Lincoln, 1989: 240-244; Bryman, 2012: 390; Flick, 2017: 576). Daarbij laat deze paragraaf zien op welke manieren dit onderzoek de betrouwbaarheid heeft proberen te borgen.

Credibility gaat over de geloofwaardigheid van het onderzoek (Bryman, 2012; Boeije, 2006; Thiel, 2007). Een geloofwaardig onderzoek streeft ernaar het 'echte' verhaal te vertellen (Guba & Lincoln, 1989). Dit houdt voor dit onderzoek in eerste plaats in dat is geprobeerd zo dicht mogelijk bij het verhaal van de docent te blijven. Zo zijn veel quotes en woorden van de docenten gebruikt om de bevindingen te presenteren en is gekozen voor een inductieve methode waardoor thema's uit de antwoorden van docenten zelf naar voren kunnen komen. Door docenten een lijst te laten maken van hun behoeftes was het tevens mogelijk dichtbij hun eigen bewoording te blijven. In de tweede plaats probeert dit onderzoek te ontdekken hoe verscheidene waarheden zich tot elkaar verhouden.

Triangulatie draagt bij aan de geloofwaardigheid van het onderzoek, omdat het bevindingen uit één databron kan bevestigen of weerleggen vanuit een andere databron.

Transferability betreft de generaliseerbaarheid van het onderzoek (Thiel, 2007; Bryman, 2012). De gedetailleerde rapportage van de bevindingen, de beschrijving van de context van het onderzoek en de online beschikbaarheid van een groot deel van de documenten voorziet de lezer van een uitgebreide inzage in de data. Dit ondersteunt de overdraagbaarheid van het onderzoek. De lezer kan aan de hand van deze inzage namelijk inschatten hoe de bevindingen van dit onderzoek zich verhouden tot andere contexten (Bryman, 2012: 392; Flick, 2017: 541).

Dependability gaat over de consistentie van resultaten en betrouwbaarheid van de onderzoeker (Bryman, 2012: 392; Guba & Lincoln, 1989: 242). Om een andere onderzoeker de mogelijkheid te geven eenzelfde onderzoek uit te voeren is in eerste plaats de wijze van dataverzameling uitgebreid en nauwkeurig beschreven en zijn de topiclijst en codeboom in de bijlage van dit onderzoek terug te vinden. Daar komt bij dat gedurende de dataverzameling meermaals de tijd is genomen om nieuwe observaties en bevindingen die het onderzoek verder brachten, vast te leggen. Tot slot stond ik regelmatig in contact met mijn begeleiders en medestudenten om een kritische discussie te voeren over de keuzes in het onderzoek. In het bijzonder met betrekking tot de methoden vanwege de Covid-19-crisis.

Ten slotte is confirmability, oftewel objectiviteit, een kwaliteitscriterium. In dit onderzoek wordt objectiviteit niet nagestreefd. Het is nadrukkelijk wel van belang een bewustzijn van de eigen subjectiviteit te creëren en hier gedurende het onderzoeksproces op te blijven reflecteren. In de volgende paragraaf wordt beschreven op wat voor manier in dit onderzoek is omgegaan met de rol van de onderzoeker zoals beschreven in paragraaf 3.2.

3.7 Validiteit van het onderzoek

Het is belangrijk aandacht te besteden aan de validiteit van het onderzoek. Maxwell (2013: 121) beschrijft validiteit als: *'The chance you might be wrong'*. Elk onderzoek kent punten van aandacht. Maxwell identificeert er twee, te weten *researcher bias* en *reactivity* (2013: 124). De invloed van beide kwaliteitsbedreigingen op mijn onderzoek wordt in deze paragraaf beschreven.

3.6.1 Researcher bias

Het hebben van researcher bias is onoverkomelijk in het doen van onderzoek. Het is binnen interpretatief onderzoek ook niet het streven objectiviteit te bereiken. De researcher bias betreft de invloed van de persoonlijke normen, waarden en verwachtingen van de onderzoeker op het onderzoeksproces en de -resultaten, die in bepaalde mate altijd aanwezig zal zijn.

In de alinea over mijn positie als onderzoeker in dit onderzoeksproces ben ik dieper ingegaan op de manier waarop subjectiviteit in dit onderzoek een rol speelt. Ik noemde het bijhouden van een *research journal* en het houden van gesprekken met medestudenten en mijn begeleiders als manieren om mij bewust te worden van mijn eigen interpretatie van mijn data. Door mijn eigen interpretatie en subjectiviteit op deze manieren expliciet te maken, kan ik hier kritisch op reflecteren.

Daarnaast beschrijf ik in dit onderzoek uitgebreid en transparant de stappen die ik zet vanuit mijn interpretatie, zodat de lezer de waarde van mijn analyse zelf kan beoordelen.

Een laatste punt wat ik hieraan wil toevoegen betreft de bewuste keuze voor triangulatie. Triangulatie behelst het gebruik van verschillende methoden voor het verzamelen van data ter controle van elkaar (Maxwell, 2012: 128). Elke methode kent verschillende sterke en zwakke punten. Het gebruik van meerdere methoden maakt het mogelijk data vanuit verschillende methoden met elkaar te vergelijken en te confronteren (Bryman, 2012: 392).

3.6.2 Reactivity

Reactivity heeft betrekking op de invloed van de onderzoeker op de respondenten en hun handelen in interviews en focusgroepen (Maxwell, 2012: 124). Deze validiteitsbedreiging kan een rol spelen in dit onderzoek, allereerst vanwege mijn werkzaamheden bij Educate-it. Docenten kunnen het gevoel krijgen alsof ik ze aan het controleren ben en sociaal wenselijke antwoorden geven, zonder dat dit mijn intentie is.

Het is daarom in eerste instantie belangrijk duidelijk te maken dat mijn rollen als werknemer en onderzoeker bij Educate-it gescheiden zijn en blijven. Daarbij is het belangrijk uit te leggen dat ik respondenten heb gecontacteerd zonder tussenkomst en weet van Educate-it en dat bovendien de onderzoekspopulatie dermate groot is dat de anonimiteit van respondenten volledig geborgd blijft. De mail naar mijn respondenten waarin ik mijn positie en de anonimiteit van de respondent bespreek, is in de bijlage toegevoegd.

3.8 Ethiek

Het uitvoeren van onderzoek brengt ethische vraagstukken met zich mee. Het is belangrijk stil te staan bij de ethische dilemma's waarmee ik worstel als onderzoeker in dit onderzoek en transparant te zijn over gemaakte keuzes.

Zoals eerder beschreven is, is dit onderzoek als interpretatief aan te merken. Dit betekent dat dit onderzoek niet poogt de onderzochte, huidige situatie te veranderen. Vanuit ethisch oogpunt en vanuit mijn verantwoordelijkheid als onderzoeker is het desondanks belangrijk na te denken over de effecten van mijn onderzoek. De conclusies uit mijn onderzoek kunnen keuzes in het veranderproces dat Educate-it probeert te bewerkstelligen, beïnvloeden.

Het is mijn standpunt dat organisatieverandering niet inherent slecht is vanwege zijn mogelijke grote impact op werknemers. Het is wel noodzakelijk om stil te staan bij de mogelijke impact van een organisatieverandering - en daarmee ook van dit onderzoek - op het individu en om anderzijds op een weloverwogen, doordachte manier met organisatieverandering om te gaan.

Door met anderen te communiceren over de mogelijke ethische implicaties van mijn onderzoek en door actief vooruit te kijken tijdens het onderzoeksproces heb ik nagedacht over de gevolgen van mijn onderzoek. Dit heeft me onder meer doen beseffen de docent meer centraal te moeten stellen in het onderzoek, zodat zij de ruimte krijgen hun behoeftes en voorwaarden bij de organisatieverandering uit te spreken. Dit onderzoek draagt bij aan het ten gehore brengen van dit perspectief, waardoor de eventuele impact voor de docent ten gevolgen van een organisatieverandering kan worden ingeperkt.

De organisatieverandering zelf betreft het gebruik van technologische innovaties in het onderwijs. Dit roept de vraag op of het streven naar het gebruik van onderwijsinnovaties wenselijk is en daarmee of een onderzoek naar het behouden van innovaties in het onderwijs ethisch verantwoord is. Dit onderzoek vertrekt vanuit de positie dat technologische innovaties kunnen bijdragen aan de kwaliteit van onderwijs. Verder worden geen uitspraken gedaan over de innovaties omdat het geen onderwijskundig onderzoek betreft: docenten zijn in dit onderzoek vanuit hun expertise degenen met zeggenschap over de innovaties. Het is mogelijk dit standpunt in te nemen omdat Educate-it in zijn werkwijze op eenzelfde wijze de docent en zijn expertise en beslissingsruimte op gebied van onderwijskwaliteit en onderwijsinnovaties respecteert. Docenten komen met Educate-it in aanraking op eigen initiatief vanuit eigen beweegredenen.

Deze werkwijze maakt tevens dat de organisatieverandering enkel de docenten betreft die zelf ervoor hebben gekozen Educate-it te benaderen over onderwijsinnovaties. Educate-it informeert, stimuleert en biedt ruimte voor de verandering, maar legt docenten de verandering niet op. Dit maakt zowel het

inzetten op organisatieverandering als het specifiek inzetten op technologische onderwijsinnovaties minder omstreden. Het eigen initiatief en de onvoorwaardelijkheid waarmee de docent het gebruik van technologische innovaties – en daarmee de verandering – wel of niet (blijvend) aangaat, maakt dat ze zichzelf als organisatieleden bereidwillig opstellen en continu instemmen met de organisatieverandering. Dat is een basisvoorwaarde van een ethische organisatieverandering volgens Lewin (Woodall, 1996: 30), binnen de ethiek ook wel informed consent genoemd.

Informed consent is belangrijk op het niveau van de organisatieverandering, maar speelt ook een rol op het niveau van dit onderzoek. Informed consent binnen onderzoek houdt in dat respondenten recht hebben op vier informatieve elementen betreffende het onderzoek :

- dat ze deelnemen aan een onderzoek;
- wat het onderzoek inhoudt,;
- op zo veel mogelijk informatie betreffende het onderzoek zelf – zonder de docent te beïnvloeden voor het interview;
- en op de mogelijkheid zich ten alle tijde terug te trekken uit het onderzoek zonder opgaaf van reden (Silverman, 2016: 32; Bryman, 2012: 138).

Deze rechten worden direct kenbaar gemaakt in de eerste mail die naar de respondenten wordt toegestuurd. Deze mail is te vinden in de bijlage. Als ze instemmen met het vrijwillig meewerken aan dit onderzoek wordt in het verdere contact aandacht besteed aan het leveren van meer informatie en de mogelijkheden om vragen te stellen, via de mail of in het interview zelf.

Daarnaast is het vanuit ethisch oogpunt de onderzoeker verplicht de identiteit en overige gegevens van de respondent te beschermen. Als onderzoeker heb ik de docenten geselecteerd vanuit de mailbox waartoe ik toegang heb vanuit mijn werkzaamheden bij Educate-it. Daardoor weten alleen de facultaire tussenpersonen die de mail doorsturen, wie ik heb benaderd voor een interview.

Naam en kenmerken die direct herleidbaar zijn naar de persoon, worden niet in het onderzoek vermeld. De respondent zal onder een pseudoniem worden aangeduid (bijvoorbeeld Respondent 1) en de relatie tussen het individu en het pseudoniem is alleen bekend bij de onderzoeker. De faculteit waarbinnen de respondent werkzaam is, zal in het onderzoek worden vermeld. De onderzoekspopulatie is echter dermate groot dat dit gegeven nooit tot een individu herleidbaar is.

De interviews zijn audio-visueel opgenomen. De respondent is hierover geïnformeerd en heeft hiervoor toestemming verleend. Het audiobestand en andere data zijn in een veilige omgeving opgeslagen, versleuteld met een wachtwoord.

4. Bevindingen

Nu een kader aan relevante literatuur is opgebouwd en de methodische keuzes zijn toegelicht, is het tijd de docenten zelf aan het woord te laten. De bevindingen, voortkomend uit de documenten en interviews met docenten en Educate-it-medewerkers, worden in dit hoofdstuk beschreven.

Dit hoofdstuk begint met een bespreking van de context van de docent om de rest van de data te kunnen duiden binnen deze context. Vervolgens wordt ingegaan op de status van de verandering en hoe de verandering zich tot op heden in de praktijk manifesteert. Ten slotte bestaat het laatste onderdeel van de bevindingen uit een uitgebreide, thematische bespreking van de behoeftes van de docenten bij de inzet van onderwijsinnovaties.

Deze drie onderdelen bestaan ieder uit een empirische beschrijving en een analyse van de theorie en van de empirie. Deze analyses leggen de uitdagingen voor het verder bestendigen van de organisatieverandering bloot.

4.1 De context

Deze paragraaf beschrijft de rol van de interne en externe context van de docenten op de behoeftes die zij ervaren in het bestendigen van de organisatieverandering. Allereerst worden de empirische bevindingen beschreven waarna de empirie en theorie tezamen worden geanalyseerd.

4.1.1 Interne context: perceptie van Educate-it

Voordat kan worden ingegaan op de kern aan empirische bevindingen, is het belangrijk verder kennis te maken met de relatie tussen de docent enerzijds en Educate-it en de UU anderzijds. Docenten in dit onderzoek zijn geselecteerd op basis van het contact dat in meer of mindere mate heeft plaatsgevonden tussen hen en Educate-it. Deze wijze van selecteren vond plaats om zeker te zijn van hun status als ‘veranderde’ docent inzake de inzet van onderwijsinnovaties. De docenten hebben daarmee allen ervaring met Educate-it en zijn werkwijze. In de komende paragraaf wordt een beeld geschetst van de wijze waarop Educate-it de verandering zelf benadert en hoe docenten Educate-it en zijn werkwijze percipiëren.

Educate-it als programma zet in op het bottom-up organiseren van verandering met top-down ondersteuning. In hun eigen woorden behelst dit het inspireren en stimuleren tot verandering met passende ondersteuning binnen handbereik waar nodig (D7). Deze werkwijze is gekozen vanwege het belang dat Educate-it hecht aan het bij de docent leggen van het eigenaarschap van de onderwijsverandering (D7, D5).

Het programma legt daarmee het gebruik van onderwijsinnovaties niet op en laat het initiatief bij docenten. Maar het kent wel top-down-onderdelen zoals het aanbieden van en wijzen op een specifiek aanbod. Daartegenover staan de bottom-up-mogelijkheden om een onderwijsproject aan te vragen (D4) en het presenteren van *best practices* (D6). Beide aspecten van aanbieden en ondersteunen – top-down en bottom-up – bestaan naast elkaar.

Docenten hebben een duidelijke mening over hoe ze Educate-it als programma en de werkwijze ervan ervaren. Ze zijn in het algemeen tevreden over Educate-it als programmateam (R1, R3, R4, R6, R7, R9, R11) op soms ‘wisselende’ ervaringen (R10) of een teleurstelling (R2) na.

De docenten benoemen als positieve kenmerken van het programma de ‘snelheid’ van Educate-it (R1, R4, R6), de ‘collegiale toon’ (R1) in het contact, de ‘waarde van het bestaan’ van het programma voor de

docent (R3, R4, R7, R9, R11) en de ‘laagdrempeligheid’, ‘toegankelijkheid’ en het feit dat ze ‘benaderbaar’ zijn (R1, R3, R6, R9).

Docenten ervaren geen druk voor het inzetten van onderwijsinnovaties vanuit Educate-it of de UU, zoals onderstaand citaat laat zien (R1, R4, R5, R10). De doelgroep in dit onderzoek zet zich uit eigen beweging voor onderwijsinnovaties in vanuit een eigen interesse, waardoor deze druk niet gevoeld wordt, volgens respondent E12.

‘Dat voedende, dat inspirerende. Dat zou nog wel iets meer kunnen volgens mij’.

- Daar spreekt geen druk vanuit?

‘Nee vind ik niet. Ik vind dat dat heel informerend kan. Hangt er heel erg van af hoe je zoiets op zou zetten, maar een soort portretjes die kunnen inspireren, daar ervaar ik geen druk door.’ (R1)

Docenten spreken ook over de organisatiestructuur. Educate-it is een ‘gelaagde’ organisatie (R3) als onderdeel van het *Center for Academic Teaching* (CAT) onder de directie ‘Studenten, Onderwijs en Onderzoek’ (D2, D3) en met functies op centraal en decentraal, facultair niveau (D2). Docenten merken deze gelaagdheid vooral op in de verhouding tussen Educate-it en andere UU-programma’s en projecten als het TAUU, CAT, ITS en O&T (R4, R5, R6). Zo laat volgend citaat zien dat het onderscheid tussen verschillende onderdelen binnen de UU niet altijd helder is.

‘Ja ik ken Educate-it gewoon als titel, maar ik vind- ik weet dus- het is altijd een van de dingen en ik weet nooit precies wat nou wat is en ik vind dat dus wel verwarrend. [...] Educate-it en TOA en de UU, voor mij is alles één grote hoop.’ (R5)

Ondanks hun ervaringen met Educate-it als programma blijft het voor docenten moeilijk te begrijpen welke taken precies bij Educate-it liggen en welke functies Educate-it vervult ten opzichte van andere UU-programma’s. Dit belemmert hen echter niet in het zoeken naar en vinden van de juiste ondersteuning bij de inzet van onderwijsinnovaties. Ook wanneer de docenten hierdoor een omweg nemen in het verkrijgen van de hulp die zij nodig achten.

‘Ik weet niet hoe ik Educate-it moet positioneren ten opzichte van dus het TOA of ons eigen team. Het maakt mij eigenlijk ook niet zo heel veel uit, want ik heb het idee dat als ik iets wil, dat er genoeg ingangen zijn om er te komen qua onderwijsvernieuwing.’ (R5)

De docenten weten de weg goed te vinden naar aan de ene kant de facultaire ondersteuning – bijvoorbeeld de decentrale ondersteuning voor blackboard en digitaal toetsprogramma Remindo – en aan de ander kant de centrale ondersteuning (R1, R6, E12).

4.1.2 Externe context: De onderwijsinstelling

Trappenburg stelt dat docenten als professionals moeten beschikken over voldoende ruimte in hun taak en middelen zoals voldoende tijd om hun taak naar behoren en met plezier uit te voeren (Trappenburg in: Noordegraaf, Geuijen & Meijer, 2011: 185, 186). In dit onderdeel wordt nagegaan op welke manier de behoeftes vanuit externe context een rol spelen voor docenten in de organisatieverandering. en welke uitdagingen in de omgang met de context te ontdekken zijn.

In hun onderwijstaak ervaren docenten voldoende ruimte om hun visie op onderwijs met innovaties na te streven, ook indien deze visie niet wordt gedeeld door collega’s. De autonomie binnen hun werkzaamheden laat het werken met onderwijsinnovaties eveneens toe (R1, R3, R4, R5). Zo stelt een docent: *‘Iedereen krijgt heel erg de ruimte bij ons om zijn eigen onderwijs vorm te geven zoals het voor jou werkt’ (R1).*

Docenten noemen allen wel op een of andere manier tijdsdruk te ervaren in hun werk (R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R9, R10, R11, E8, E12). ‘Tijdsbeschikbaarheid is überhaupt een probleem’ (R6) onder de docenten. De onderwijsaanstelling van docenten is een ‘*papieren werkelijkheid*’ (R3) die niet aansluit op de werkelijke onderwijslast van docenten. Ook wanneer specifieke ruimte wordt gemaakt voor ontwikkelingstijd in het onderwijs, lukt het een docent niet de extra tijd daaraan te besteden vanwege andere taken (R4).

Bovenop dit gebrek aan beschikbare tijd komt de tijd die docenten kwijt zijn aan het inzetten van innovatietools. Het leren kennen van nieuwe innovaties beschouwen ze als een tijdrovende investering. Dit onderzoek focust zich op docenten die onderwijsinnovaties hebben gebruikt en daarmee tijd hebben geïnvesteerd in het werken met onderwijsinnovaties. Desondanks stellen docenten dat ze meer tijd zouden besteden aan het werken met onderwijsinnovaties als ze hier meer tijd voor zouden hebben (R2, R3, R5, R9).

4.1.3 Analyse: Uitdagingen binnen de context van de verandering

In bovenstaande empirische beschrijving valt te lezen hoe de strategie waar Educate-it voor kiest, vorm krijgt met betrekking tot de docenten (interne context). Ook wordt beschreven op wat voor manier behoeftes van de docent in dit onderzoek een rol spelen (externe context). Trappenburg (in: Noordegraaf, Geuijen & Meijer, 2011: 185, 186) beschrijft drie behoeftes die normaliter heersen onder publieke professionals zoals universitair docenten, te weten:

- (1) ruimte om bezig te *zijn* met hun primaire taak in plaats van secundaire taken;
- (2) het kunnen nastreven van de eigen professionele ideologie;
- (3) het ervaren van professionele autonomie.

Publieke professionals kunnen in deze behoeftes tegemoet worden gekomen door managers en *change agents* die deze ruimte kunnen creëren.

Educate-it heeft gekozen voor het realiseren van organisatieverandering middels een bottom-up-benadering met top-down-ondersteuning, zoals eigen documentatie laat zien. Het theoretisch kader beschrijft dat een bottom-up-benadering met top-down-ondersteuning een succesvolle organisatiestrategie is voor het innoveren in de onderwijssector, vanwege het eigenaarschap dat het creëert bij de docent (Noordegraaf et al., 2010; Moldogaziev & Resh, 2016; Vodegel, Smid & Van den Bosch, 2011).

De gekozen insteek van Educate-it draagt bij, in lijn met de theorie, aan het ervaren eigenaarschap van docenten over het wel of niet incorporeren van onderwijsinnovaties. Ze zien het incorporeren van onderwijsinnovaties als hun eigen keuze en voelen geen druk om bezig te gaan met onderwijsinnovaties. Oftewel, docenten ervaren professionele autonomie in het maken van de keuze voor onderwijsinnovatie. Zij erkennen de ruimte te hebben om onderwijsinnovaties niet te incorporeren wanneer deze niet stroken met hun professionele ideologie over het onderwijs. De strategie om de organisatieverandering te realiseren door het eigenaarschap bij de docent leggen draagt bij aan het creëren van ruimte voor professionele ideologie en autonomie.

Educate-it probeert de docent ook in werkomstandigheden tegemoet te komen door middel van top-down-ondersteuning. De geboden ondersteuning moet de tijdsinvestering om met onderwijsinnovaties aan de slag te gaan inperken. Desondanks ervaren alle docenten tijdsdruk en zien ze het gebrek aan tijd als belemmering in het oppakken van onderwijsinnovaties.

De bottom-up-insteek van het programma draagt niet bij aan het creëren van meer beschikbare tijd omdat het ook de verantwoordelijkheid voor het vrijmaken van tijd voor de verandering bij de docenten legt. Enkel de docenten die de ruimte vinden om tijd vrij te maken, kunnen aan de slag met onderwijsinnovaties, ongeacht hun wens dit wel te doen. Dit maakt de huidige bottom-up-benadering

met top-down ondersteuning ongeschikt om te voorzien in de behoefte aan voldoende tijd voor innovaties.

Voor Educate-it als programma is het de uitdaging op een andere manier voorzien in deze behoefte van docenten. De huidige strategie – bottom-up met top-down ondersteuning – is enkel dienend voor het creëren van eigenaarschap, één van de twee behoeftes. Tegelijkertijd lijkt een top-down benadering mogelijkheden te bieden voor het vrijmaken van tijd bij de docent, maar zal het eigenaarschap van de docent verkleinen met de gevolgen van dien. Het is de uitdaging een strategie te kiezen of te manipuleren om beide behoeftes naast elkaar in bepaalde mate in vervulling te kunnen gaan om het verder duurzaam bestendigen van de organisatieverandering mogelijk te maken.

4.2 De status van verandering

Dit onderdeel schetst de huidige situatie omtrent de verandering bij de docenten. Om erachter te komen hoe de organisatieverandering het best bestendigd kan worden, is het noodzakelijk te weten in hoeverre en op wat voor manieren de verandering al bestendigd is onder de docenten. Aan de hand van de literatuur uit het theoretisch kader en de empirie is uitgezocht in hoeverre de organisatieverandering in de huidige situatie wel of niet bestendigd is. Onderstaande bespreking van de huidige status van het bestendigungsproces maakt duidelijk in wat voor opzichten de verandering nog bestendigd moet worden en waar de uitdagingen liggen. In de eerste paragraaf wordt besproken wat het behoren tot de groep veranderde docenten betekent en wat de verschillen zijn binnen deze groep. Vervolgens wordt per inhoudelijk onderdeel van de verandering bekeken hoe het bestendigen van de verandering zich tot op heden manifesteert.

4.2.1 Een veranderde docent

De docenten hebben allen één of meerdere onderwijsinnovaties gebruikt. Een overzicht van de inzet van onderwijsinnovatie per docent is toegevoegd als bijlage één.

Docenten hebben het werken met onderwijsinnovaties omarmd en willen onderwijsinnovaties blijven gebruiken als het contactonderwijs weer wordt opgestart (R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R9, R10, R11).

‘Mijn antwoord volmondig JA, ik blijf op deze manier doorgaan, ik merk dat de Coronatijd in die zin invloed op mij heeft, dat ik het wat meer doe. Ik denk nu meer na over wat van wat ik normaal deed, kan allemaal online met ICT-tools, maar dat innovatieve en dat zoeken naar andere methodes dat blijf ik gewoon doen. Dat is uit overtuiging dat dat een meerwaarde biedt voor het onderwijs. Ik denk dat onderwijs beter wordt door met dit soort tools goed na te denken, wat wil ik bereiken en kijken of een tool me dan kan helpen’ (R11).

Docenten blijven naar eigen zeggen werken met technologische ontwikkeling binnen het onderwijs en behoren daarmee tot de groep die zijn gedrag en werkwijze inderdaad blijvend heeft veranderd ten opzichte van de status quo – het niet werken met onderwijsinnovaties als norm - waar Educate-it zijn organisatieverandering op heeft gericht.

4.2.2 De betekenis van verandering

In deze paragraaf wordt besproken wat vanuit de literatuur verwacht kan worden van de ‘veranderde’ docenten en hoe dit verschilt dan wel overeenkomt met de empirie. Dit maakt duidelijk in hoeverre docenten zelf aan de slag kunnen met onderwijsinnovaties. Oftewel, hoe zij de organisatieverandering geïnternaliseerd en daarmee bestendigd hebben.

In deze paragraaf worden de drie onderdelen besproken waar de organisatieverandering voor de docent aan raakt: de houding van de docent, het werken met technologie en het werken met innovaties. Aan de hand van de drie onderdelen, voortkomend uit het theoretisch kader, wordt besproken in hoeverre bestendiging op deze onderdelen wel of niet plaatsvindt in de huidige situatie. Na de empirische beschrijving van elk onderdeel volgt een analyse waarin wordt ingegaan op de uitdagingen binnen het bestendigen van de organisatieverandering.

4.2.2.1 Houding

De docenten in dit onderzoek zijn vanuit eigen beweging aan de slag gegaan met onderwijsinnovaties, waar ze hier hun eigen redenen voor geven. Vanuit de literatuur kan verwacht worden dat het inzien van de waarde van de innovatie voor het onderwijs als sterke indicator van de inzet van onderwijsinnovaties (Howard, 2013: 360), docenten ertoe beweegt vanuit intrinsieke motivatie bezig te gaan met deze onderwijsinnovaties. Verschillende auteurs (Hennessy, Ruthven, & Brindley, 2005; Webb

& Cox, 2004 in Howard, 2013: 360) stellen dat docenten een innovatie van waarde achten als deze leerresultaten teweeg brengt.

Naast het gegeven dat alle docenten onderwijsinnovaties willen blijven inzetten in hun onderwijs noemen ze specifiek een positieve, ‘open’ houding (R2, R7, R10) te hebben ten opzichte van onderwijsinnovaties (R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R9, R10, R11). Dit ondanks het feit dat niet alle innovaties altijd aan de initiële verwachtingen voldoen op gebied van gebruiksvriendelijkheid en mogelijkheden (R3, R4, R10, R11).

In het gesprek over onderwijsinnovaties delen docenten ook hun scepticisme over het idee van onderwijsinnovatie als vervanging van contactonderwijs. Ze benoemen het belang van het gebruik van onderwijsinnovaties naast het reguliere contactonderwijs. Zeker in deze tijden van gedwongen online-onderwijs geven docenten aan dat het online-onderwijs met onderwijsinnovaties niet het contactonderwijs mag gaan vervangen omdat dit de leerresultaten niet bevordert. Onderwijsinnovaties beschouwen ze als positief mits ze didactisch verantwoord worden ingezet. Voor docenten behelst dit het inzetten van onderwijsinnovaties als middel voor het verbeteren van onderwijs, niet als doel (R4, R7, R10, R11). Het is voor de docenten belangrijk dat ze niet gestuurd worden op de mate waarin ze onderwijsinnovaties inzetten, maar dat ze de innovaties enkel inzetten wanneer zij denken dat de innovatie van meerwaarde is voor hun onderwijs.

Dat staat even los van of ik überhaupt onderwijs innovaties goed vind, nee alleen als ze zinnig zijn en iets toevoegen aan het leerproces van de student. [...] Dus niet per definitie iets met computers gaan doen. (R4).

Docenten beschrijven, zoals bovenstaand citaat ook illustreert, direct de voorwaarden of redenen voor hun open houding ten opzichte van onderwijsinnovaties. Docenten zetten onderwijsinnovaties in om de onderwijskwaliteit en leerresultaten te verhogen. Ze geven een verschillende invulling aan wat ze hieronder verstaan. Het realiseren van ‘diep leren’ (R7) via onderwijsinnovatie is een van de kenmerken van beter onderwijs dat de docenten benoemen (R4, R7, R11). Het creëren van ‘interactief onderwijs’ is ook een reden om onderwijsinnovaties in te zetten vanuit de gedachte dat dit de onderwijskwaliteit verhoogt (R1, R2, R4, R5, R6, R9). De idee erachter is om zowel de algehele studentenpopulatie in het hoorcollege te prikkelen (R1, R4), alsook de minder spraakzame studenten te laten participeren (R2, R5).

Docenten hechten tevens veel waarde aan de mening en het perspectief van de student bij het inzetten van onderwijsinnovatie. Het motiveert om te horen dat studenten het ‘leuk’, ‘prettig’, ‘plezierig’ vinden met onderwijsinnovaties te werken, via bijvoorbeeld een studentenpanelgesprek (R1, R2 R3, R7, R9). Met onderwijsinnovaties maken ze hun onderwijs ‘aantrekkelijker’ (R5) door het onderwijs beter te ‘stroomlijnen’ (R10). Of door met digitale middelen ‘minimaal aan te sluiten op de leefwereld van de student’. Dit kan door onderwijs ook aan te bieden op een plek waar veel studenten te vinden zijn: online (R3).

Tegelijkertijd zijn ze zich bewust van de werklast die onderwijsinnovaties met zich mee kunnen brengen voor de student (R7). Docenten proberen hier voor de student op in te spelen door niet te veel nieuwe onderwijsinnovaties tegelijk te gebruiken en de manier waarop ze onderwijsinnovaties inzetten, te variëren. Ook de persoonlijke interesse speelt een rol in de keuze voor de inzet van onderwijsinnovaties. Een aantal docenten vindt het ‘leuk’ ermee aan de slag te gaan omdat ze graag de mogelijkheden verkennen van online-middelen (R2, R3, R9, R11).

Een andere reden om onderwijsinnovaties in te zetten is het streven naar efficiënter werken en tijdsbesparing voor de docent, al kost werken met onderwijsinnovaties de docenten in eerste instantie tijd dan ze voor hun gevoel hebben (zie vorig hoofdstuk). Voor een deel van de docenten is efficiënter werken een fijne bijkomstigheid in het werken met technologie, maar niet de hoofdredenen om ermee aan de slag te gaan. Voor een andere groep docenten is het verhogen van de efficiëntie de dominante reden om met onderwijsinnovaties aan de slag te gaan, zoals duidelijk wordt in onderstaand citaat.

'Het belangrijke voor mij is ook of het efficiënter kan, hè. Dus als ik, weet ik veel 20 minuten bezig ben met het becommentariëren van een werkstuk met tekst en ik kan het in 10 minuten op een filmpje doen eh, dan is die keuze ook veel makkelijker gemaakt. Maar ja als ik er een half uur over doe of driekwartier in plaats van 20 minuten voor het maken van een filmpje, ja dan wordt het een beetje te veel. Dan wegen de kosten niet op tegen die toeneming van die tijd' (R2).

Educate-it medewerkers zien het streven naar efficiëntie middels onderwijsinnovaties ook terug in het contact dat ze hebben met de docenten. Docenten zien mogelijkheden hun onderwijs met innovatietools efficiënter in te richten of zijn in aanraking gekomen met onderwijsinnovatie vanuit de belofte dat dit hun tijd zal besparen. Alle docenten geven aan beperkte tot weinig tijd te hebben voor de (verdere) inzet van onderwijsinnovaties. Uiteindelijke tijdsbesparing blijkt vanuit die redenatie desalniettemin een reden om met onderwijsinnovaties aan de slag te gaan en een voordeel om ermee door te gaan.

D: En wat 'het oplevert', waar moet ik dan aandenken?

E8: Het kan heel simpel dat het, het makkelijker maakt of dat er tijdswinst is of dat ze [docenten] zien dat het voor studenten goed werkt, dat ze hun leerdoelen weten te bereiken. Ook wel vaak dat het makkelijker kan of dat het tijd bespaart. In de faculteit ook in het begin heel erg op ingezet vanwege de werkdruk. Voor toetsen, gebruik programma's voor peer feedback want die maken het leven van jou als docent makkelijker. Helemaal niet zo vanuit didactiek maar van eh ja.

D: Is het dan vaak een mix of meer de een of de andere reden? Hoe moet ik dat zien?

E8: Ja er zijn wel docenten die alleen naar tijdswinst op zoek zijn ja.

4.2.2.2 Analyse: Uitdagingen door de houding in de verandering

Docenten zien onderwijsinnovaties als iets positiefs vanwege de mogelijkheid die hen zo geboden wordt om hun onderwijs te verbeteren. Er wordt verschillend gedacht over wat voor leerresultaten belangrijk zijn in het onderwijs van de docent en daarmee wat tot het verbeteren van onderwijs behoort, zoals het beter aanbieden van onderwijs of het actiever maken van een les.

Dat de docenten in dit onderzoek veelal lesgeven binnen verschillende vakgebieden aan verschillende faculteiten binnen de UU is van invloed op de (verschillende) manier waarop ze leerresultaten definiëren (Howard & Maton, 2011: 204). Een deel van de docenten ziet vooral mogelijkheden in het efficiënter maken van het onderwijs voor henzelf, wat aan de verwachting uit de literatuur over het inzien van de waarde voor leerresultaten voorbij gaat. In het licht van de tijdsdruk die docenten benoemen in de interviews, kan deze redenatie worden begrepen.

Een deel van de docenten vindt dat ze onderwijsinnovaties moeten inzetten om goed onderwijs te leveren. Deze gedachtegang komt bijvoorbeeld voort uit de overtuiging dat digitale innovaties beter aansluiten bij de beleving van de student die daarmee beter of dieper leert dan enkel met traditionele middelen.

Docenten vinden onderwijsinnovaties dermate belangrijk voor goed onderwijs dat ze het gebruik ervan als onderdeel zien van hun werk als docent, hun primaire taak. Wanneer onderwijsinnovaties gezien worden als onderdeel van de primaire taak van de docent, zullen zij de tijd voor het uitvoeren van hun

taak niet alleen gebruiken om de inhoud van het onderwijs te bepalen, maar ook om de mogelijkheden voor het incorporeren van onderwijsinnovaties te bezien. Hun primaire taak als professional staat voorop waardoor ze deze taak zullen prioriteren boven andere taken en hier tijd voor vrijmaken (Trappenburg in: Noordegraaf, Geuijen & Meijer, 2011: 185). Vanuit hun overtuiging dat onderwijsinnovaties onderdeel zijn van het onderwijs, hebben deze docenten het werken met onderwijsinnovaties geïnternaliseerd.

Een grotere groep ziet onderwijsinnovaties als één van de middelen in hun toolkit om onderwijs te versterken. Deze docenten gelooft in de waarde van onderwijsinnovaties, maar zien deze als een 'extra' mogelijkheid meer tijd te investeren in onderwijs. Dit valt terug te lezen in de manier waarop ze de inzet van onderwijsinnovaties beschrijven als iets 'extra's' om te doen wat niet valt onder hun primaire takenpakket: *'het kost echt heel veel tijd om dingen zelf uit te zoeken en dat zit allemaal helemaal niet in ons takenpakket'* (R1).

Het bestendigen van de verandering is gelukt als docenten vanuit intrinsieke overtuiging van de waarde van onderwijsinnovaties voor het onderwijs deze innovaties blijvend oppakken. Uit empirie blijkt dat meeste docenten de waarde van onderwijsinnovaties inzien, waardoor vanuit de literatuur verwacht kan worden dat ze eerder opnieuw innovaties in het onderwijs zullen integreren (Howard, 2013: 360).

Echter, het werken met onderwijsinnovaties is niet dermate in de cultuur van de organisatie ingebed dat het grootste deel van de docenten het ziet als onderdeel van hun primaire taak. Ze zien onderwijsinnovaties als een 'extra' middel voor het verbeteren van hun onderwijs, waardoor ten gevolge van ervaren tijdsdruk het werken met onderwijsinnovaties op de tweede plaats komt te staan. De werkzaamheden die onder hun primaire taak vallen, krijgen prioriteit (Trappenburg in: Noordegraaf, Geuijen & Meijer, 2011: 185). Voor het bestendigen van de verandering is het de uitdaging onderwijsinnovaties dermate in de organisatiecultuur in te bedden dat docenten ze beschouwen als onderdeel van hun primaire taak.

4.2.2.3 Werken met technologie

Verschillende auteurs stellen dat het zelfvertrouwen en de bekwaamheid van een docent in het werken met technologie een sterke indicator is voor het daadwerkelijk zelf aan de slag gaan met technologie in het onderwijs (Darby, 2008; Mueller, Wood, Willoughby, Ross, & Specht, 2008; Pelgrum, 2001; Yeh, 2006 in Howard, 2013: 360, 361; Koopman en Vervoorn, 2012; Ertmer en Ottenbreit-Leftwich, 2010). De docenten in dit onderzoek hebben in het verleden gewerkt met onderwijsinnovaties en hebben daarmee kennis en ervaring opgedaan met werken met technologie. In het werken met technologie kan gewenning opspelen. Het is de vraag of de kennis en ervaring van de docenten bijdragen aan de ontwikkeling van meer zelfvertrouwen en bekwaamheid, waardoor de docent onderwijsinnovaties in de toekomst makkelijker zelf kan oppakken en incorporeren.

In dit onderdeel wordt aan de hand van empirie gekeken of de kennis en ervaring die de onderzoeksgroep heeft opgedaan, heeft geleid tot het gemakkelijker werken met technologie in de toekomst. Daarbij moet worden opgemerkt dat het proces van gewenning zich langzaam voltrekt (Levasseur, 2001: 72). Levasseur adviseert langdurig ondersteuning te bieden bij de inzet van technologie in het onderwijs zodat docenten kunnen wennen aan het gebruik van nieuwe middelen. Aan het eind geeft dit onderdeel antwoord op de vraag in hoeverre de docenten onderwijsinnovaties met technologie tot op heden zelf op kunnen pakken en in hoeverre ondersteuning daarbij (nog) nodig is.

In de inzet van onderwijsinnovaties speelt volgens docenten gewenning op (R1, R2, R3, R5, R6, R7, R10, R11). Ze benoemen dat ze de eerste keer met een bepaalde onderwijsinnovatie op weg zijn geholpen, maar bij de verdere inzet van deze onderwijsinnovatie minder ondersteuning nodig hebben. Enerzijds geven ze aan beter te weten hoe om te gaan met de technologie, waaruit een bepaalde bekwaamheid

spreekt. Anderzijds is het minder spannend opnieuw met de innovaties aan de slag te gaan, zoals onderstaand citaat laat zien, wat betrekking heeft op het vertrouwen waarmee docenten het proces van werken met onderwijsinnovaties ingaan.

Zodra er gewenning optreedt, maakt het de drempel steeds lager om er mee actief mee aan de gang te gaan (R6).

Een deel van de docenten heeft vanuit opgedane kennis en ervaring geen verdere ondersteuning nodig in de inzet van onderwijsinnovaties:

‘Op een gegeven moment heb ik alles ontdekt en dan weet ik het wel’ (R11).

De ondersteuningsbehoefte die ze hebben, wordt ingevuld door beschikbare bronnen als Youtube-filmpjes, voor zover deze bestaan over de innovatie (R2). Tegelijkertijd klinkt ook een ander geluid in de antwoorden van de respondenten door. Ondanks dat docenten sneller en gemakkelijker een onderwijsinnovatie die ze eerder hebben gebruikt, opnieuw inzetten, komt dit ook met een aantal kanttekeningen en voorwaarden.

R1: Die andere tools, zoals Mentimeter maken, een padlet in elkaar zetten, dat schud ik tegenwoordig echt zo uit mijn mouw. Dat kost niet zo veel tijd meer. En het levert heel veel op.

D: Ja. Zou u spreken van gewenning met het gebruik van die tools?

R1: zeker.

D: En betekent dat dat de behoefte aan ondersteuning voor die tools die u al heeft gebruikt verandert?

R1: Uhm, ja tot een zeker basisniveau. Want zoals ik net dat voorbeeld van Mentimeter gaf, dat gebruik ik al een tijdje, dus ik heb geen ondersteuning meer nodig hoe ik een Mentimeter in elkaar zet. Heb ik trouwens nooit ondersteuning bij gevraagd, heb ik gewoon zelf uitgezocht. Uhm, maar zoals laatst als er een soort bug in zit, dan zou het wel fijn zijn als zij dat soort dingen even uit handen nemen (R1).

Het zelfvertrouwen en de bekwaamheid van docenten lijkt te zijn toegenomen in het gebruik van technologie, maar tegelijkertijd verkrijgen ze veel vertrouwen en kennis vanuit de ondersteuning van Educate-it (R1, R3, R9). Bijvoorbeeld als iets misloopt zoals het opspelen van een bug. Maar ook voor kennis over de mogelijkheden van technologie in het onderwijs richten docenten zich tot Educate-it.

Ik denk dat die behoefte er blijft, voorlopig, om dingen als Peergrade en Pitch2peer te implementeren, te gebruiken. Daarin beter zicht te krijgen op wat mogelijk is, van anderen te horen hoe ze dingen hebben aangepakt en waarom dat zo waardevol was of wat op een gegeven moment helemaal verkeerd is gegaan, waar studenten op zijn afgeknapt. Dat zijn wel dingen die wel handig zijn om elkaar te blijven informeren. Ik weet natuurlijk niet of dat net zo gebruikelijk wordt op een gegeven moment als Powerpoint, bij wijze van spreken (R7).

De ondersteuningsbehoefte van docenten wordt kleiner naarmate ze langer met de innovatie werken. De bekwaamheid en het zelfvertrouwen onder docenten is gegroeid, wat de drempel tot het aan de slag gaan met nieuwe onderwijsinnovaties verlaagt.

Echter, wanneer ze de stap zetten om met een andere, nieuwe onderwijsinnovatie aan de slag te gaan, is de ondersteuningsbehoefte groter dan bij innovaties waarmee ze al bekend zijn. De opgedane bekwaamheid en het zelfvertrouwen maakt het werken met dezelfde onderwijsinnovaties op den duur makkelijk en maakt de drempel lager om aan de slag te gaan met nieuwe onderwijsinnovatie. Het leidt

echter (nog) niet tot het zelf uitzoeken en oppakken van de innovatie omdat de ondersteuningsbehoefte daar nog te groot voor is. Onderstaand citaat onderstreept deze analyse.

Als je aan iets anders begint, wil je veel meer weten, dus dan is de behoefte wel veel groter aan ondersteuning en de didactische kanten. Dus dat is voor nieuwe dingen (R5).

4.2.2.4 Analyse: Uitdagingen in het werken met technologie

Samenvattend treedt, zoals de literatuur stelt, gewenning op in het gebruik van dezelfde innovatie wat leidt tot meer zelfvertrouwen en bekwaamheid. Docenten zetten daarmee gemakkelijk dezelfde innovatie blijvend in, maar hebben een soort 'basis' (R1) ondersteuning nodig. De opgedane kennis en ervaring maakt niet dat docenten nieuwe onderwijsinnovaties zelf oppakken. Ze nemen hiervoor contact op met Educate-it. Dit zou volgens de docent betekenen dat als hulp van Educate-it niet voorhanden is, ze niet aan de slag gaan met nieuwe onderwijsinnovaties.

Ondersteuning is nodig bij de inzet van nieuwe innovaties. De ondersteuning die in dit veranderproces geboden wordt, werkt daarbij als een soort vangnet waar alle docenten bij terecht kunnen. Voor het leren kennen van de mogelijkheden van onderwijsinnovaties en bij een probleem kunnen ze te allen tijde aankloppen bij Educate-it. Dit maakt de drempel om met onderwijsinnovaties te werken lager en de tijdinvestering kleiner, vanuit een zekerheid dat docenten kunnen rekening op hulp.

Docenten hebben met deze externe ondersteuning wel voldoende zelfvertrouwen en bekwaamheid om onderwijsinnovaties blijvend te kunnen oppakken. Doordat Educate-it hierin voorziet en niet de docenten zelf, is het vertrouwen in het werken met onderwijsinnovaties gebaseerd op de aanwezigheid van externe ondersteuning. Het vertrouwen van docenten in henzelf moet groeien willen zij eerder geneigd zijn opnieuw te werken met onderwijsinnovaties (Darby, 2008; Mueller, Wood, Willoughby, Ross, & Specht, 2008; Pelgrum, 2001; Yeh, 2006 in Howard, 2013: 360, 361; Koopman en Vervoorn, 2012; Ertmer en Ottenbreit-Leftwich, 2010). Dit zelfvertrouwen staat in relatie tot de bekwaamheid die docenten ervaren.

In de huidige Covid-19-crisis moeten docenten met onderwijsinnovaties-werken wat hun bekwaamheid in de omgang met technologie zou doen vergroten. Maar omdat zij voor het gebruik van onderwijsinnovaties voor het grootste deel terecht kunnen bij Educate-it, neemt hun bekwaamheid in het werken met technologie niet voldoende toe om technologie zelf op te pakken. De mate van bekwaamheid die de docenten zelf ervaren, moet groeien willen zij geneigd zijn opnieuw met onderwijsinnovaties te werken (Darby, 2008; Mueller, Wood, Willoughby, Ross, & Specht, 2008; Pelgrum, 2001; Yeh, 2006 in Howard, 2013: 360, 361; Koopman en Vervoorn, 2012; Ertmer en Ottenbreit-Leftwich, 2010). Voor het bestendigen van de verandering is het de uitdaging docenten het nodige zelfvertrouwen en bekwaamheid uit zichzelf te laten putten in plaats van uit een externe partij.

4.2.2.5 Innovatiebereidheid

De docenten uit de doelgroep van dit onderzoek hebben vanuit een positieve houding jegens onderwijsinnovaties uit eigen beweging gewerkt met technologische onderwijsinnovaties. Dit betekent tevens dat deze docenten ervaring hebben opgedaan met het zich eigen maken of adopteren van een innovatie.

De organisatieverandering is pas succesvol bestendigd indien docenten nieuwe onderwijsinnovaties blijvend (kunnen) adopteren en daarmee incorporeren in hun onderwijs. Vanuit de literatuur valt te verwachten dat docenten innovaties zullen adopteren via verschillende wegen en met verschil in snelheid. In de volgende paragraaf wordt gekeken naar waar de docenten staan wat betreft het internaliseren van verandering. Dat gebeurt door enerzijds te kijken naar de manier waarop docenten innovatie adopteren en anderzijds naar de rol van Educate-it hierin.

Adoptie vanuit zichzelf

De adoptie van onderwijsinnovaties vindt voor een deel van de docenten plaats door zelf actief te zoeken naar mogelijkheden om met ICT het onderwijs te verbeteren of efficiënter te maken, oftewel te innoveren (R2, R9, R10, R11). Docenten vinden en incorporeren onderwijsinnovaties grotendeels zelf hoewel dit niet uitsluit dat ze tevens kennis nemen van en zich laten inspireren door ervaringen van collega's en het aanbod wat Educate-it beschikbaar stelt.

De onderwijsinnovatie leren gebruiken gebeurt via middelen als Youtube (R2) of Google (R9, R11). Als dat niet direct 'vlekkeloos' (R3) verloopt of het programma heeft bepaalde 'limitaties' (R10), dan vormt dat geen probleem voor de inzet van de onderwijsinnovatie. Deze docenten stappen gemakkelijk over op het gebruik van een andere tool (R11). De docenten komen vervolgens wel in aanraking met Educate-it voor het regelen van praktische zaken zoals het bezien van de privacy-instellingen of het verkrijgen van een licentie, zoals onderstaand citaat laat zien.

Ik vind het voor mezelf fijn om buiten Educate-it pakketten te kijken en om gewoon na te denken: wat heb ik onderwijskundig nodig? Dan ga je googlen, dan ga je praten met collega's en dan op allerlei manieren kom je tools tegen dat je denkt van, hè maar die wil ik uitproberen. En op een gegeven moment kom je een tool tegen die precies doet wat jij wil en dan uhm, dan kan je naar Educate-it toe stappen van 'nou dit is DE tool, kunnen jullie kijken of we er een campuslicentie voor krijgen of kunnen jullie dat ondersteunen?' of weet ik wat. Dit is een methode die bij mij past, die past beter dan wanneer ik iets met feedback wil doen en dan Peergrade moet nemen want dat is nou eenmaal licentie die Educate-it heeft. (R11)

De manier waarop deze docenten onderwijsinnovaties adopteren is nagenoeg aan te duiden als duurzaam innoveren omdat ze nieuwe onderwijsinnovaties blijvend (kunnen) detecteren, adopteren en daarmee incorporeren in hun onderwijs. Wat deze groep nodig heeft, is het voorzien in praktische zaken zodat ze de onderwijsinnovaties die ze willen gebruiken, in lijn met het beleid van de UU kunnen inzetten. De rest regelen ze zelf waaronder doorpakken na tegenslagen, zoals onderstaand citaat laat zien, Deze groep is daarmee aan te duiden als de *innovators* binnen het innovatieproces (Sahin, 2006: 19; Jacobsen, 1997: 8).

Kijk ik denk dat voor mij geldt dat ik best wat dingen-, dat ik ook dingen zal doen als iets niet helemaal vlekkeloos gaat. Of als ik dingen zelf moet uitzoeken bijvoorbeeld. Dat vind ik helemaal niet zo erg. [...] Dus eigenlijk zeg ik: of Educate-it me nou heel goed ondersteunt of iets minder goed, ik ga wel een beetje zeg maar zo mijn gang (R3).

Adoptie vanuit Educate-it

Adoptie vindt ook plaats aan de hand van middelen beschikbaar in de organisatie, zoals het aanbod van Educate-it. Deze adoptie vindt plaats op twee manieren. De eerste is: het hebben van een eigen onderwijsbehoefte brengt docenten ertoe de site van Educate-it te bezoeken om te kijken wat mogelijk is. De tweede manier is dat berichten vanuit een organisatieonderdeel over (het aanbod van) Educate-it de docent bereiken waardoor ze geïnteresseerd raken in het gebruik van (een bepaalde) onderwijsinnovatie(s).

In het eerste voorbeeld gaat de docent actief op zoek naar mogelijkheden zijn onderwijs met onderwijsinnovaties te versterken. In het tweede voorbeeld zorgt de inzet van anderen er voor dat de docent in aanraking komt met onderwijsinnovaties. Met andere woorden komen docenten vanuit Educate-it in aanraking met onderwijsinnovaties via een actieve of passieve weg.

Binnen een van de twee manieren gaat de docent actief op zoek naar technologische onderwijsinnovaties om hun onderwijs te innoveren (R3, R4, R5, R10, R11). Deze groep, die actief om

zich heen kijkt naar mogelijkheden voor innovaties binnen de organisatie, wordt aangeduid als de *early adopters* (Sahin, 2006; Jacobsen, 1997).

Een andere groep houdt een meer passieve houding aan en komt in beweging wanneer ze door anderen worden gevoed met informatie en ervaringen. Deze docenten hebben het nodig dat anderen met input naar hen toekomen voordat ze met onderwijsinnovaties aan de slag te gaan (R1, R6). Vanwege deze passieve, maar wel intrinsiek geïnteresseerde en gemotiveerde houding past deze groep bij de omschrijving van de *early majority* (Sahin, 2006; Jacobsen, 1997). Onderstaande citaten illustreren het verschil in benadering en tonen tevens aan dat de weg naar adoptie per situatie kan verschillen.

'Ik ga naar het aanbod van Educate-it en daar kijken hoe kan ik dat inzetten en dan tijd zien te vinden om erachter te komen hoe dat werkt en of je dat goed kan inzetten' (R4).

Als jij vraagt 'denk je erover na om te innoveren?' Nou ja niet per se als het allemaal lekker loopt, behalve als ik af en toe gevoed wordt - dat is het goede woord denk ik 'gevoed' worden - van kijk eens wat er allemaal kan. En dat ik dan denk, oeh dat ga ik een keer uitproberen. [...] Als het aanbod er niet is, dan leer je minder snel. Want dan vertrek je alleen van wat er in jouw hoofd zit, terwijl als er vers aanbod komt van kijk eens wat er allemaal kan, dan denk ik dat ik geïnspireerd ben om nieuwe dingen te gaan proberen. Anders blijf ik lekker doen wat ik al doe (R1).

R7: Je wacht natuurlijk altijd af als docent wat Educate-it aan mailtjes rondstuurt, bij wijze van spreken, maar je kan natuurlijk ook actief als je ergens naar opzoek bent, naar hun website gaan om te kijken of daar bijvoorbeeld een nieuwe tool wordt aangeprezen.

D: Ik ben benieuwd waar u zich het meeste mee identificeert, die twee startpunten die allebei...

R7: ...Nou ja ik zit ergens in het midden. Omdat er een hoop informatie op mij afkomt heb je daar in eerste instantie oog voor. Als je natuurlijk ergens een probleem wilt oplossen dan ga je ook opzoek. Dus het is een beetje afhankelijk van de situatie. (R7).

Docenten die via het aanbod van Educate-it innovaties adopteren, hebben dit aanbod tot op heden nodig om onderwijsinnovaties blijvend te kunnen inzetten. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat ze (nog) niet innovatiebereid genoeg zijn innovaties zelf op te zoeken en op te pakken. Door het aanbod van Educate-it als startpunt te nemen scheelt het alle docenten veel zoekwerk, en daarmee kostbare tijd die ze in hun eigen ervaring niet hebben (R3, R11). Het eventueel wegvallen van het aanbod zou ook voor de docenten die het aanbod minder nodig hebben om te innoveren, zij het in mindere mate, een 'aderlating' (R11) zijn.

Adoptie vanuit collega's

Kruisbestuiving onder docenten is ten slotte een laatste manier om een innovatie te ontdekken en te adopteren. Nagenoeg alle docenten zijn in eerste instantie in aanraking gekomen met onderwijsinnovaties via hun collega's (R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7). Dit eerste contact motiveerde docenten om in het vervolg zelf actief aan de slag te gaan met onderwijsinnovaties vanuit zichzelf of vanuit het aanbod van Educate-it. Al blijkt dat ook wanneer docenten onderwijsinnovaties al actief ontdekken en oppakken, een enthousiaste college hen vaak nog steeds verder helpt in het ontdekken van de wereld van onderwijsinnovaties. Het citaat van de volgende docent slaat op de onderwijsbesprekingen die blijven inspireren ondanks dat hij in het vorig citaat ook vertelt dat hij zelf al actief en passief aan de slag gaat met onderwijsinnovaties vanuit het aanbod van Educate-it.

Bij ons is die onderwijswerkbespreking een hele mooie plek waar heel veel ideeën langskomen en waar mensen geïnspireerd raken of zijn van "oh wat leuk, dat wil ik ook wel eens proberen" of "hoe doe je dat dan?" Dus op die manier worden dingen uitgewisseld en opgepakt (R7).

Deze kruisbestuiving heeft niet op iedere docent hetzelfde effect. Vanuit een open en positieve houding tegenover onderwijsinnovaties zijn en blijven docenten nieuwsgierig in de manier waarop collega's onderwijsinnovaties inzetten, maar leidt dit niet tot een eigen verkenning op het gebied van onderwijsinnovaties.

De positieve ervaringen van collega's die dichtbij de docent staan, geven een bepaalde zekerheid, verlagen de drempel voor het gebruik en zijn daarmee nodig voor de docent om met onderwijsinnovaties aan de slag te gaan. De docenten die ruggesteun van collega's nodig hebben voordat ze onderwijsinnovaties gaan inzetten, kunnen vanuit de literatuur worden aangeduid als *early majority* (Sahin, 2006: 19; Jacobsen, 1997: 8).

Ik zou mijn houding daar een beetje terughoudend in de zin van uhm als ik, ik verdiep me er niet enorm in. [...] ik ben eerder wat terughoudend van: eerst maar zien als iemand anders de ervaring heeft en het bevalt goed, dan kan ik het eens overwegen (R6).

Tot op zekere hoogte zullen docenten blijven innoveren door verhalen van collega's omdat de omschreven docenten nieuwsgierig zijn naar ervaringen van collega's met onderwijsinnovaties. Dit proces verloopt weliswaar vaak langzaam en bereikt mogelijk niet snel genoeg de resultaten die Educate-it en/of de UU voor ogen heeft. Om het blijven ontdekken en adopteren onder deze groep docenten in de hand te werken en te bestendigen is het zaak kruisbestuiving (te blijven) stimuleren. Educate-it medewerkers onderstrepen het belang van het in contact brengen van collega's voor het oppakken en adopteren van onderwijsinnovaties boven het stimuleren van onderwijsinnovatie door Educate-it als programma.

Ik merk wel en vind ook zeker dat je van je collega's sneller denkt 'oh doe je dat zo? Nou misschien is dat ook wel iets voor mij' dan dat wij dat uitdragen. Dus we proberen ook altijd het via collega's te spelen (E8).

4.2.2.7 Analyse: Uitdagingen door innovatiebereidheid in de verandering

Besproken literatuur van Rogers (2013) presenteert het adopteren van een innovatie als een curve. Deze curve geeft weer hoe verschillende docenten leren omgaan en in aanraking komen met innovaties zoals in het onderwijs. De empirie laat zien dat deze verschillende manieren van adoptie, in lijn met de classificatie uit de literatuur, ook in de praktijk bestaan. De classificatie kent echter in de praktijk geen harde grenzen. Uit de empirie blijkt dat docenten meerdere wegen naar adoptie doorlopen, afhankelijk van de situatie, de beschikbare informatie en de onderwijsinnovatie.

Een verklaring die hiervoor gegeven kan worden is dat Educate-it als externe katalysator van het adopteren van onderwijsinnovaties zich mengt in het adoptieproces. De manier waarop Rogers zijn curve presenteert als natuurlijk proces, gaat dan mogelijk niet op. Educate-it helpt de groep die geïnteresseerd is, maar niet actief onderwijsinnovaties opzoekt, onderwijsinnovaties op te merken en daadwerkelijk te gaan gebruiken en versnelt daarmee het natuurlijke proces van adoptie.

Tegelijkertijd neemt de groep die actief zoekt naar onderwijsinnovaties, Educate-it ook geregeld als startpunt van hun zoektocht, naast de andere activiteiten die ze ondernemen in het zelf innoveren van hun onderwijs, daar dit hen tijd en moeite bespaart. Op deze manier heeft een ieder baat bij het aanbod van Educate-it.

Daarbij komen docenten van beide groepen tijdens de adoptie van onderwijsinnovatie in de basis met Educate-it in contact voor praktische zaken. Een docent die innovaties zelf actief opzoekt en implementeert, zegt over een situatie waarin hij het aanbod van Educate-it niet langer zou kunnen

gebruiken het volgende: *‘Het [werken met onderwijsinnovaties] gaat mij meer tijd kosten. Sommige dingen zou ik minder efficiënt kunnen doen, omdat ik toch een bepaalde tool of kennis die Educate-it heeft, niet ontdek. Ja, dat mis ik dan’ (R11).*

De (gestructureerde) interactie tussen peers die Educate-it creëert, bevordert kruisbestuiving en distribueert het aanbod van onderwijsinnovaties in de organisatie. Dit versnelt het adoptieproces en maakt Educate-it tot een vliegwiel van organisatieverandering (Kezar, 2001). Zonder deze inmenging zullen docenten innovaties duurzaam oppakken volgens de theorie van Rogers (2013) maar in een zeer laag tempo. Een deel van de docenten zegt zelf niet of nauwelijks in contact te komen met onderwijsinnovaties, als Educate-it niet zijn vliegwiel functie zou vervullen. Voor het bestendigen van de verandering is het de uitdaging deze kruisbestuiving en het aanbod structureel in te bedden in de organisatie.

Bovenstaande bevindingen laten zien dat het indelen van docenten in categorieën betreffende het adopteren van een innovatie niet zo sluitend lijkt als de literatuur doet vermoeden wanneer een externe partij zich inmengt. De harde indeling van Rogers is in dit onderzoek daarmee niet passend.

Desondanks komen bij het analyseren van de benoemde behoeftes twee verhalen naar voren van twee groepen: Enerzijds docenten die intentioneel en anderzijds docenten die onbedoeld met onderwijsinnovaties in aanraking komen. Daarbij moet opgemerkt worden dat beide groepen vanuit een bestaande interesse en intrinsieke motivatie onderwijsinnovaties adopteren. Bovendien zit binnen de groepen verschil in de mate van en in het creatief gebruik van onderwijsinnovaties.

De indeling in groepen laat in volgend hoofdstuk zien hoe de benoemde behoeftes in het inzetten van onderwijsinnovaties zich tot elkaar en tot de behoeftes van de andere groep verhouden. Hieronder volgt een schematische weergave van de respondenten in de groepen – vanaf nu aangeduid als innovators/early adaptors en early majority.

Innovators/early adaptors	Early majority
R2, R3, R7, R9, R10, R11	R1, R4, R5, R6, R7

4.2.3 Analyse: De uitdaging binnen het proces van de verandering

Het theoretisch kader (zie paragraaf 2.2.2) heeft beschreven hoe de docenten denken en handelen bij een volledige bestendigde organisatieverandering. Het bestendigen van de organisatieverandering betreffende onderwijsinnovaties houdt in dat docenten aan de UU onderwijsinnovaties zelf blijvend ontdekken en incorporeren wanneer zij deze van waarde achten voor hun onderwijs.

Na het interviewen over en analyseren van de huidige situatie kan geconcludeerd worden dat deze bestendiging (nog) niet aan de orde is. Een groot deel van de groep heeft Educate-it nodig ter ondersteuning van en als vliegwiel voor verandering. Een ander deel gaat op een actieve manier zelf aan de slag met het adopteren van onderwijsinnovaties, maar gebruikt de hulp en het aanbod van Educate-it om dit proces te versnellen.

Beide groepen zijn daarmee, zij het in verschillende mate, op dit moment afhankelijk van Educate-it in het duurzaam innoveren van hun onderwijs met ICT. Dit komt omdat Educate-it als externe partij taken van de docent heeft overgenomen om het innovatieproces te versnellen. Voor het bestendigen van de verandering bij de docent is het de uitdaging de docent eigenaar te maken van het proces zonder dat het werk van Educate-it verloren gaat. Deze uitdaging speelt op alle drie de onderdelen van de verandering: de houding van de docent, de omgang met technologie en de omgang met innovaties.

4.3 Behoeftes van de docent

In het vorige hoofdstuk is beschreven hoe het bestendigen van de organisatieverandering in de huidige situatie vorm krijgt en waar de uitdagingen in het verder bestendigen van de verandering liggen. Uit de empirie blijkt dat de organisatieverandering nog niet volledig bestendigd is onder docenten. Dit hoofdstuk beschrijft wat docenten stellen nodig te hebben om in de toekomst hun onderwijs te kunnen blijven innoveren met ICT.

In de gesprekken met docenten over hun behoeftes vallen een aantal categorieën te ontdekken. Deze worden besproken aan de hand van de indeling in de twee groepen: Early majority en innovators/early adaptors uit het vorige paragraaf omdat er een duidelijk verschil in behoeftes onder deze groepen op te merken is. De door de docenten aangegeven behoeftes worden allereerst empirisch besproken, gevolgd door een analyse. Dit onderdeel wordt afgesloten met een analyse van alle heersende behoeftes tezamen.

4.3.1 Behoeftes aan ondersteuning

In het vorige hoofdstuk is gebleken dat docenten, ondanks hun opgedane kennis en ervaring, niet in staat zijn blijvend zelf aan de slag te gaan met technologie in het onderwijs. Dit is ook terug te zien in wat docenten noemen nodig te hebben om aan de slag te gaan met onderwijsinnovaties met ICT. Ze geven expliciet aan behoefte te hebben aan ondersteuning. Wat dit inhoudt en hoe ze deze behoefte duiden laat zien waar de uitdagingen liggen in het bieden van ondersteuning voor het bestendigen van de verandering. De behoeftes van de docent met betrekking tot de ondersteuning richten zich op de organisatie van de ondersteuning, het kennen van de context en tijd. Deze worden nu besproken.

De behoefte van een early-majority-docent op het gebied van ondersteuning behelst vooral de manier waarop ondersteuning georganiseerd is, in plaats van de directe inhoud van de ondersteuning. Docenten benoemen niet specifiek technische, praktische of didactische ondersteuning nodig te hebben, maar hebben wel behoefte aan één iemand die allerlei vragen kan beantwoorden. Ze hebben graag persoonlijk contact met een ondersteuner om twee redenen (R1, R3, R4, R5, R6, R7).

Allereerst willen docenten dat iemand op allerlei gebieden met de docent mee kan denken. Bijvoorbeeld voor vragen over de juiste innovatie om te gebruiken (R1), hoe problemen op te lossen (R6) en welke aanvullende mogelijkheden een innovatie heeft om de gebruikerservaring te verbeteren (R7).

Deze groep wil een ondersteuner met beschikbare tijd en kennis ten dienste van de docent, om de docent te begeleiden in het proces. *Dat je iemand hebt die meekijkt 'oké dit is jouw cursus, wat doe je daarin, hoe kun je dat aanpassen?'* Dus dat is echt één-op-één begeleiding (R4). De 'laagdrempeligheid' van de ondersteuning is daarbij van belang (R5, R6, E12). Dit kan worden gerealiseerd door decentrale ondersteuning, dicht bij de docent. Uit verhalen en anekdotes over één specifieke ondersteuner van Educate-it die de docenten door de jaren heen goed hebben leren kennen, blijkt dat dit soort persoonlijke ondersteuning erg gewaardeerd wordt en vertrouwen in het inzetten van onderwijsinnovaties vergroot (R2, R3, R9). Het citaat beschrijft de tweede reden voor de behoefte aan persoonlijke ondersteuning dichtbij:

[Dat we] dus hulp nodig hebben van iemand die begrijpt waar ik mee bezig ben, maar ook zeg maar de Educate-it kant begrijp. Van het gebruik van die tools, maar ook mijn onderwijs kant zeg maar (R3).

Een tweede behoefte van de docent heeft betrekking op de kennis van de ondersteuner. Het kennen van de 'context' (R1) van een docent in het bieden van ondersteuning helpt docenten naar eigen zeggen sneller te komen tot een goede oplossing voor hun hulpvraag. Daarbij zien ze eerder de mogelijkheden

voor hun eigen onderwijs, wanneer ondersteuning in de vorm van advies en voorbeelden afkomstig zijn vanuit hun eigen faculteit of departement (E8). De ondersteuner zou tussen de wereld van Educate-it en de wereld van de docent moeten staan.

Een docent vat de twee genoemde redenen voor het decentraal organiseren van ondersteuning samen in twee functies waaraan ondersteuning moet voldoen: de *'laagdrempelige functie'* en de *'spilfunctie'* (R3).

Innovators/early adaptors delen deze behoefte aan persoonlijke, decentrale ondersteuning niet. Deze groep maakt vooral gebruik van praktische ondersteuning. Een docent (R11) legt uit dat docenten in nagenoeg alle gevallen met Educate-it in contact komen omdat deze een aantal tools met licenties in hun pakket heeft waar Educate-it toegang toe verleent. Docenten moet het melden indien ze van één van deze tools gebruik willen maken (E12).

Tot op zekere hoogte kunnen docenten innovaties ook zelf ontdekken en gebruiken. Maar dit blijkt niet ideaal vanwege de kosten van sommige licenties en het feit dat de UU de innovatie officieel moet goedkeuren op gebied van privacywetgeving. Afgezien van het gebruik van deze praktische ondersteuning noemt deze groep geen concrete, verdere behoeftes op gebied van ondersteuning.

Dit blijkt tevens uit de lijsten die docenten hebben opgesteld om na te gaan wat ze nodig denken te hebben in het werken met onderwijsinnovaties in de toekomst. Waar de early-majority-groep concrete hulpvragen formuleert op zijn lijst, gebruiken de innovators/early adaptors de lijst voor het ventileren van ideeën die slaan op wat andere docenten nog nodig hebben in het gebruik van onderwijsinnovaties. Het gebrek aan concrete hulpvragen laat zien dat de groep van innovators/early adaptors minder tot geen hulp nodig heeft in het verder inzetten van de onderwijsinnovaties; dit in contrast met de early-majority-groep. Dit betekent niet dat de innovators/early adaptors de beschikbare hulp niet benutten, zo blijkt uit volgende alinea.

Tijds winst door middel van het krijgen van ondersteuning is tenslotte een reden waarom docenten ondersteuning op zullen zoeken. Het nastreven van tijds winst vormt een drijfveer achter het zoeken naar ondersteuning, waar docenten voorgaande besproken behoeftes als randvoorwaarden beschrijven. Desondanks is het nastreven van tijds winst als reden voor het gebruiken van ondersteuning van belang in het begrijpen hoe de organisatieverandering bestendig kan worden.

In de interviews komt tijds winst als reden voor het gebruik van ondersteuning op twee manieren naar voren. In het ene geval betekent dit dat docenten die tegen een probleem aanlopen, denken dit sneller te verhelpen met hulp vanuit Educate-it dan op eigen kracht. In een ander geval gaat het om het ontdekken van de mogelijkheden van een onderwijsinnovatie met behulp van Educate-it sneller dan zonder hulp.

Docenten binnen early-majority-groep noemen de ondersteuning een *'basisvoorwaarde'* omdat ze *'geen tijd'* (R1) hebben voor het oppakken van problemen. Innovators/early adaptors daarentegen zien de ondersteuning vanuit Educate-it vaker als een mogelijkheid zo veel mogelijk tijdrovende taken die bij het werken met onderwijsinnovaties komen kijken, uit handen te geven (R2, R3, R9, R11).

Vanuit eerdere antwoorden van Innovators/early adaptors waarin ze stellen onderwijsinnovaties grotendeels zelf op te pakken, zou verwacht worden dat ze weinig tot geen behoefte hebben aan ondersteuning van Educate-it. Desondanks zoeken ze ondersteuning vanuit Educate-it op om tijd te besparen en efficiënter te werken. Ze zoeken de ondersteuning op omdat deze voorhanden is en het zonde zou zijn deze kennis en ervaring niet te gebruiken. Deze docenten duiden het zoeken naar ondersteuning niet als voorwaarde om onderwijsinnovaties in te zetten, zoals de early-majority-groep. Maar het blijft moeilijk te zeggen wat deze docenten zouden doen als de ondersteuning die ze nu gebruiken niet meer voor handen zou zijn.

De actieve voorloperspositie maakt dat de docenten vaak al langer met Educate-it in contact zijn. Ze zijn aan de ondersteuning gewend geraakt en zien deze inmiddels als vanzelfsprekend. Ze zouden het vervelend vinden als de ondersteuning wegvalt, omdat de ondersteuning hen tijd bespaart (R2, R3, R9, R11). De vanzelfsprekendheid waarmee de docent de aanwezige ondersteuning ervaart, spreekt ook uit de kritiek die zij hebben op Educate-it. Dat is zeker het geval wanneer ze vinden dat Educate-it zijn taken niet goed uitvoert. Onderstaand citaat laat zien hoe een docent de ondersteuning van Educate-it percipieert en hoe hij zijn eigen rol – ‘als klant’ - daarin ziet.

Over het algemeen gaat het hier om ja een soort klantgerichtheid; dus op het moment dat ik precies weet wat ik wil dat iemand dat voor mij kan realiseren. Zolang dat wat ik wil niet compleet buiten elke vorm van realiteit ligt. [...] Ja dan verwacht ik gewoon dat iemand ermee aan de slag gaat en dat gebeurt niet. Of tenminste ik heb niet het gevoel dat het gebeurt (R2).

Het is moeilijk in te schatten wat deze groep doet als de ondersteuning verandert omdat ze dit als vervelend zouden ervaren. Maar tegelijkertijd moet worden opgemerkt dat deze groep naar eigen zeggen ook in staat is onderwijsinnovaties vanuit intrinsieke overtuiging en vaardigheid zelf op te pakken en daarin tegenslagen te incasseren.

4.3.2 Analyse: Uitdagingen in het bieden van ondersteuning

Alle docenten in dit onderzoek hebben al gewerkt met onderwijsinnovaties. In het vorige hoofdstuk is gebleken dat dit bij de meerderheid niet heeft geleid tot het zelfstandig oppakken van onderwijsinnovaties. Desondanks zou verwacht kunnen worden dat enige vorm van gewenning optreedt bij de docenten. Uit de empirie blijkt echter dat docenten binnen de early-majority-groep liever méér in plaats van minder ondersteuning ontvangen dan nu geboden wordt, in de vorm van een – decentraal – ondersteuner die dicht bij hen staat en met hen mee kan denken. Innovators/early adaptors daarentegen hebben weinig ondersteuning nodig, enkel voor praktische zaken. Deze vorm van ondersteuning kan eventueel centraal georganiseerd worden, de Innovators/early adaptors geven hier geen voorkeur in aan.

Het is voor de organisatie de uitdaging om aan beide behoeftes – ondersteuning centraal en decentraal – te voldoen. Voorkomen moet worden dat de ondersteuning dubbel en daarmee inefficiënt aangeboden wordt. Een Educate-it medewerker legt de spanning in het organiseren van ondersteuning uit:

Wat ik wel merk is dat docenten enorme behoefte hebben aan ondersteuning dichtbij. Dus voor een tool waar Educate-it de ondersteuning voor doet, lopen ze toch sneller naar een key-user bij ons [de facultaire ondersteuning], ‘joh weet jij toevallig het antwoord op die vraag?’ dan dat ze naar een balie gaan. Dus ik denk dat je het zoveel mogelijk decentraal moet hebben die ondersteuning, maar ja, het moet natuurlijk wel efficiënt blijven. Dus op het moment dat het om tools gaat die heel minimaal gebruikt worden dan kun je denk ik beter kennis bundelen en die ondersteuning wel centraal aanbieden (E12).

4.3.3 Behoefte aan aanbod

De vorige paragraaf heeft laten zien dat alle docenten gebruik maken van het aanbod aan onderwijsinnovaties dat Educate-it biedt. De indeling van docenten in adoptie categorieën aan de hand van literatuur van Rogers (2013) gaf inzicht in de manieren waarop groepen docenten het aanbod van Educate-it gebruiken. De ene groep heeft dit aanbod nodig om het innoveren van hun onderwijs door te blijven zetten. De andere groep neemt het aanbod graag aan omdat het beschikbaar is en het zonde zou zijn geen gebruik te maken van de kennis en middelen van Educate-it.

Deze twee manieren om het aanbod gebruiken is ook terug te zien in de manier waarop het aanbod van Educate-it als behoefte in gesprekken met docenten naar voren komt. Wat deze behoefte inhoudt alsook de manier waarop docenten hun behoefte duiden laat zien waar de uitdagingen bij Educate-it voor het bestendigen van de verandering.

In lijn met de analyse dat de early-majority-groep het aanbod nodig heeft om innovaties op te blijven pakken, spreekt deze groep zelf ook uit dat hij behoefte heeft aan dit aanbod. Deze groep geeft aan het nodig te hebben dat het aanbod op een 'proactieve' (R1) manier wordt aangeboden. Als middel hiervoor worden 'nieuwsbrieven' (R1, R5) en 'workshops' (R4, R6) genoemd. Dit laatste middel heeft een 'stimulerende' (R6) werking omdat het de drempel tot het werken met onderwijsinnovaties verlaagt (R6) Bovendien zorgt de aanwezigheid van andere docenten ervoor dat de docent echt aan de slag gaat (R4, R6).

De groep innovators/early adaptors benoemt het aanbod van Educate-it ook, maar is vooral kritisch. Zij beschrijven dat het aanbod als geheel niet volstaat of voldoet aan wat zij voor ogen hebben (R2, R9, R10). Het feit dat ze als innovators/early adaptors goed met tegenslagen bij onderwijsinnovaties om kunnen gaan, maakt wel dat ze zich om beperkingen heen werken of overstappen op een andere innovatie.

Deze verhouding in de manier waarop tegen het aanbod van Educate-it wordt aangekeken, komt terug in de manier waarop docenten praten over de licenties voor onderwijsinnovaties. Waar het aanbod van Educate-it wordt gezien als het geheel van aanbieden én ondersteunen, betreffen de licenties enkel het aanbieden van het innovatieve medium.

Docenten binnen de early-majority-groep zeggen hierover dat ze het fijn vinden dat Educate-it bepaalt welke licenties deze aanschaft op basis van kwaliteitseisen als privacywetgeving. Docenten vinden het prettig ervan uit te kunnen gaan dat de innovaties die Educate-it biedt, worden getest en gebruikt door collega's. Docenten vertrouwen op en waarderen de kennis van Educate-it wanneer deze zegt: 'dit ondersteunen wij niet en daar hebben we goede redenen voor' (R1). Daarmee dient Educate-it als een 'filter' (R3) voor onderwijsinnovaties Het aanbod wordt beperkt en daarmee behapbaar gemaakt, zo beschrijft een docent:

Ik vond dat eigenlijk heel prettig dat Educate-it zei 'nee we gaan met Microsoft Teams verder, gooi ZOOM alsjeblieft er van af'. [...] Sommige collega's zullen dat misschien belemmerend vinden maar ik dacht nee prima laten we niet dat hele scala voorbij laten komen. Laten we ons richten. Dus in die zin waren ze beperkend maar ik vond dat heel prettig (R4).

Dit citaat beschrijft ook hoe andere docenten het aanbieden van een vaste set aan licenties ervaren. De innovators/early-adaptors-docenten spreken zich op een kritische manier uit over de licenties en het aanbod. Zij willen innoveren en gaan zelf opzoek naar mogelijkheden. Zij lopen hierbij tegen grenzen aan omdat Educate-it niet elk middel ondersteunt met licenties die zij willen gebruiken. Onderstaand citaat laat zien hoe het vaste aanbod van Educate-it het lastiger maakt eigen innovatieve ideeën te verwezenlijken (R2, R10).

Ik zoek mijn eigen tools, maar aan het einde van de rit kom ik dan een probleemsituatie tegen in de zin dat ik een fantastische tool heb gevonden en dan moet ik Educate-it en de rest van de universitaire gemeenschap maar overtuigen dat het zo waardevol is dat iedereen het wil gebruiken en dat het dus zin heeft om daar een campuslicentie op te ontwikkelen. [...] Met Mentimeter is het goed gegaan. Er zijn ook tools, daar kom ik niet zover omdat ik misschien één van de weinigen ben die een tool heel handig vindt. En dat is een nadeel van mijn approach, dan ben ik één van de weinigen die die tool gebruikt (R11).

Desondanks snapt de docent in het licht van bijvoorbeeld de privacywetgeving dat onderwijsinnovaties door een partij nagekeken moeten worden en hij vindt dit ook wenselijk. Toch werkt de manier waarop het nu geregeld is beperkend. *‘Dus ik heb wel begrip voor de top-down-benadering, maar als praktisch docent vind ik het een beetje een beknellende situatie’* (R11).

Ten slotte noemen beide groepen het als erg vervelend en tijdrovend te ervaren wanneer Educate-it stopt met het aanbieden van een bepaalde tool. Deze beslissing heeft immers direct effect op de manier waarop de docent zijn onderwijs kan inrichten (R6, R10, R11). Docenten hebben behoefte aan *‘meer continuïteit in licenties’* (R11).

4.3.4 Analyse: Uitdagingen in het bieden van een aanbod

Het aanbod van Educate-it behoort tot de top-down-ondersteuning die ze naast hun bottom-up-benadering hanteren om een de verandering grootschalig te bewerkstellingen (Fullan, 2007: 11; Laurillard, 2006). Docenten hebben weliswaar de mogelijkheid een onderwijsinnovatie aan te dragen voor het verkrijgen van een licentie, maar uiteindelijk bepaalt Educate-it het pakket dat het aanbiedt.

Uit vorig hoofdstuk blijkt dat alle docenten het aanbod van Educate-it gebruiken om met onderwijsinnovaties aan de slag te (blijven) gaan. De manier waarop ze tegen onderwijsinnovaties aankijken, verschilt daarentegen aanzienlijk. De early-majority-groep beschrijft baat te hebben bij een afgebakend, doordacht, top-down-aanbod vanuit Educate-it. Voor innovators/early adaptors werkt het aanbod beknellend. Daarin verschilt het aanbieden van een aanbod in het geven van ondersteuning, wat tevens een top-down-interventie is.

Het verschil met het bieden van top-down-aanbod is dat docenten geen gebruik van de ondersteuning hoeven te maken, en wel afhankelijk zijn van het aanbod van innovaties. Ze kunnen in mindere mate zelf aan de slag met onderwijsinnovaties nu Educate-it de innovaties eerst beoordeelt en vervolgens eventueel licenties uitgeeft. Hun vrijheid zelf innovaties te ontdekken en te implementeren wordt daarmee ingeperkt. Met andere woorden, de professionele ruimte om de primaire docententaak naar eigen overtuiging en wens uit te voeren wordt voor deze groep ingeperkt.

De professionele waarden, geborgd in de bottom-up-insteek van het programma, verliezen het voor deze groep van de groeiende bureaucratische waarden, voortkomend uit de top-down-interventie. Een voorbeeld hiervan is het moeten toelaten van processen zoals het beoordelen van de aangedragen onderwijsinnovaties op punten als relevantie voor een grotere groep en privacy. Er ontstaat een spanning tussen de waarden omdat de behoeftes van twee groepen conflicteren. Dit brengt ons tot een uitdaging in de organisatieverandering.

4.3.5 Analyse: Uitdagingen binnen de inhoud van de verandering

De vorige paragraaf heeft laten zien waar de docenten staan in het bestendigen van de organisatieverandering, waar de aandacht van de organisatie nog naar uit moet gaan en welke uitdagingen hierbinnen te ontdekken zijn. In dit onderdeel hebben de docenten hun exacte behoefte in het werken met onderwijsinnovaties in de toekomst vanuit hun perspectief toegelicht.

Hierin ligt een andere uitdaging voor de organisatie: het verenigen van behoeftes. Rogers' (2013) categorisering van organisatieleden inzake innovatiebereidheid laat zien dat organisatieleden op verscheidene wijze innovaties adopteren – wat is gebleken in het vorige hoofdstuk – en dat organisatieleden daarbij ook verschillende behoeftes hebben.

Dit blijkt ook uit de empirie. Al is de categorisering niet volledig sluitend gebleken in de praktijk, toch zijn twee duidelijke groepen te onderscheiden in de onderzoeksdoelgroep: de early-majority-groep en de innovators-/early-adaptors-groep. Deze groepen zijn in eerste instantie ingedeeld op basis van de manier waarop ze innovaties adopteren, maar deze indeling wordt onderstreept door de manier waarop

ze behoeftes beschrijven. Met andere woorden: de manier waarop de groepen hun behoeftes beschrijven, verduidelijkt het onderscheid tussen de groepen. Zeker omdat de besproken behoeftes van de docenten binnen de groepen kunnen conflicteren.

De Innovators/early adapters gaat, zoals Rogers voorspelt, graag op zoek naar mogelijkheden met technologie, gaat gemakkelijk om met onzekerheden in de adoptie en neemt risico's (Sahin, 2006; Kaminski, 2011; Jacobsen, 1997). Dit uit zich in beperkte mate aan ondersteuningsbehoefte en in de behoefte aan ruimte in de taak om daadwerkelijk innovaties te ontdekken en daarmee aan de slag te gaan. De early-majority-groep gaat minder goed om met onzekerheden en heeft daarmee behoefte aan ondersteuning en innovaties die zijn getest door collega's (Sahin, 2006; Kaminski, 2011; Jacobsen, 1997).

In eerste instantie lijken deze behoeftes naast elkaar te kunnen bestaan, maar eerdere analyses laten zien hoe ze conflicteren in de keuzes voor het organiseren van de verandering: decentraal en centraal, top-down en bottom-up. Dit valt te wijten aan de inmenging van een externe partij in de natuurlijke voltrekking van het adoptieproces die als een curve verloopt. De curve laat zien hoe onder organisatieleden kruisbestuiving plaatsvindt waardoor een innovatie zich door de organisatie verspreidt.

Dit is een langzaam proces waar Educate-it op inspeelt om de ontwikkelingen te versnellen. Uit de beschreven conflicterende behoeftes blijkt dat een externe partij die zich als *change agent* mengt in het proces zich bewust moet zijn van zijn rol en van zijn mogelijke invloed van zijn handelen op alle categorieën van organisatieleden. De keuzes in het organiseren van ondersteuning (centraal/decentraal en top-down/bottom-up) hebben een verschillend effect op de organisatieleden. Dit gegeven moet als uitdaging in acht worden genomen in de besteding van de verandering.

5. Conclusie

Nu theorie en empirie zijn beschreven en geanalyseerd geeft dit hoofdstuk antwoord op de onderzoeksvraag: **Hoe duiden de docenten aan de UU hun behoeftes in het gebruik van onderwijsinnovaties in de toekomst en welke uitdagingen (voor de organisatie) in het bestendigen van de organisatieverandering ingezet door Educate-it zijn volgens docenten waarneembaar?** Na de uiteenzetting van de conclusie van dit onderzoek volgen de praktische en theoretische implicaties die worden opgemerkt. Dit hoofdstuk sluit af met een discussie van dit onderzoek.

Dit interpretatieve onderzoek wijst uit dat de organisatieverandering, ingezet door Educate-it, volgens de docenten op verschillende fronten nog om aandacht vraagt voor het verder bestendigen van de organisatieverandering. Docenten ervaren onderwijsinnovaties als positief – indien juist ingezet – en zijn bereid er in de toekomst mee aan de slag te gaan. Een deel wenst ondersteuning hierbij te ontvangen, mogelijk vanuit Educate-it,. Een andere groep docenten geeft aan deze ondersteuning nadrukkelijk nodig te hebben. De omgang met onderwijsinnovaties en de behoeftes die docenten benoemen in het verder bestendigen van de verandering, oftewel *refreezen*, leiden tot een aantal uitdagingen voor de organisatie. Zowel deze behoeftes als de uitdagingen die hieruit voortkomen worden besproken.

De eerste uitdaging heeft betrekking op de ontwikkelingen in de context – het ‘*waarom*’ – achter de verandering. De docent aan de UU heeft een aantal behoeftes in zijn algemene werkzaamheden die verbonden zijn aan zijn publieke professie (externe context). De gekozen (interne) strategie speelt bewust en effectief in op een deel van behoeftes middels een bottom-up-benadering met top-down-ondersteuning, maar leent zich niet voor het creëren van tijd bij de docenten; tijd die de docenten zeggen nodig te hebben. Het is de uitdaging een strategie te kiezen om alle behoeftes naast elkaar in vervulling te laten gaan. Dit is nodig om het duurzaam bestendigen van de organisatieverandering mogelijk te maken.

De tweede uitdaging komt voort uit de gekozen strategie van Educate-it, oftewel het proces – het ‘*hoe*’ – van de verandering. Hoewel de manier waarop Educate-it de organisatieverandering stimuleerde en ondersteunde het veel docenten mogelijk maakte te veranderen, heeft het hen ook afhankelijk gemaakt van de inzet van Educate-it. Docenten hebben een grote ondersteuningsbehoefte betreffende alle onderdelen van de verandering. Voor het bestendigen van de verandering bij de docent is het de uitdaging de docent eigenaar te maken van het proces zonder dat het werk van Educate-it verloren gaat. De docent eigenaar maken van het proces moet zorgvuldig gebeuren om ervoor te zorgen dat ze voldoende bekwaam zijn en zelfvertrouwen hebben om daadwerkelijk om te gaan met de innovaties.

Tot slot slaat een uitdaging terug op de inhoud – het ‘*wat*’ – van de verandering. De verschillen in behoeftes die de docenten benoemen te hebben in het gebruik van onderwijsinnovaties in de toekomst, staan op gespannen voet met elkaar. Het is een uitdaging de behoeftes van de docenten met betrekking tot het aanbod (top-down/bottom-up) en de ondersteuning (centraal/decentraal) te verenigen op een manier die ook voor de organisatie werkbaar is.

5.1 Theoretische implicaties en vervolgonderzoek

In deze paragraaf bespreek ik de betekenis van de onderzoeksbevindingen voor de wetenschap en laat ik zien wat de toegevoegde waarde van dit onderzoek is. Uit de theoretische implicaties komt een aantal suggesties voor vervolgonderzoek voort.

De eerste theoretische implicatie heeft betrekking op het centraal stellen van de *refreeze*-fase in dit onderzoek. Waar de wetenschappelijke literatuur zich voornamelijk richt op beweging en verandering (Weick and Quinn, 1999), is begrijpen van (het streven naar) stabiliteit in de organisatie de meerwaarde van dit onderzoek. Dit onderzoek laat bovenal zien dat het bestendigen van een organisatieverandering uitermate belangrijk is voor het slagen ervan, omdat het toont dat een groot deel van de inspanningen van Educate-it als aanjager van de verandering verloren zal gaan als de verandering niet wordt bestendigd. Daarmee verdient het *refreezen* van een verandering meer aandacht in de wetenschappelijke literatuur dan het nu krijgt.

Daarbij biedt de focus op het *refreezen* een diepgaand perspectief op het bestendigen van verandering. Dit biedt eerste aanknopingspunten voor het doorlopen van de fase waarin de organisatieverandering geregeld mislukt. Dit onderzoek laat zien hoe deze abstracte fase van verandering op te delen is in meerdere onderdelen (door te kijken naar proces, content en context) om vervolgens te begrijpen waar het bestendigen van een verandering allemaal aan raakt. Meer aandacht en onderzoek naar deze manier van het begrijpen van organisatieverandering kan een wetenschappelijke bijdrage leveren aan succesvolle organisatieveranderingen in publieke sectoren in de toekomst.

De tweede theoretische implicatie richt zich op de relatie tussen de drie factoren: proces, content en context. Het centraal stellen van de drie factoren en het kwalitatieve karakter van dit onderzoek maakte het mogelijk een relatie tussen de drie factoren te ontdekken. Voorgaand onderzoek heeft de factoren veelal los van elkaar onderzocht (Self, Armenakis, Schraeder, 2007: 212; Devos, Buelens, & Bouckenoghe, 2007; 609), wat de relatie tussen factoren en daarmee de bruikbaarheid van de drie factoren tezamen onbesproken laat.

De toegevoegde waarde van dit onderzoek ligt ook ten dele in de geboden aanzet voor het gebruik van de drie factoren als framework. Het framework biedt concrete handvatten voor het begrijpen van organisatieverandering en scheidt een alomvattend beeld en creëert overlap in de empirie. Uit de empirie blijkt dat de dezelfde onderwerpen spelen binnen de drie factoren. Het gebrek aan beschikbare tijd komt bijvoorbeeld voort uit de context waarin de docent zich begeeft, komt terug als een behoefte van de docent en heeft een uitwerking op alle beslissingen met betrekking tot onderwijsinnovaties die de docent maakt. De huidige literatuur over deze drie factoren presenteert het bestaan van overlap door de organisatieverandering uit elkaar te trekken niet. De aanzet in dit onderzoek voor een kritische bespreking van het gebruik van de drie factoren proces, content en context biedt mogelijkheden in het verder onderzoeken of gebruiken van deze benadering. Met dit framework vult dit onderzoek de bestaande theorie aan met een nieuw perspectief op de relatie tussen de drie factoren.

Een derde theoretische implicatie betreft het perspectief dat dit onderzoek inneemt. Het kwalitatieve en inductieve karakter van dit onderzoek maakte het mogelijk de meningen, ervaringen en behoeftes van docenten op een open manier te bevragen. Deze onderzoeksmethode laat ruimte voor de bespreking van cognitieve op psychologische thema's die spelen bij organisatieleden in het veranderproces. Door het individu centraal te stellen kon opgemerkt worden dat behoeftes van docenten in de omgang met onderwijsinnovaties contrasteren.

De bevindingen in dit onderzoek brengen enerzijds de organisatieverandering verder en onderstrepen anderzijds het belang van het persoons-perspectief ten tijde van verandering. Echter domineert in wetenschappelijk onderzoek over organisatieverandering het perspectief van de *change agents* dat weinig ruimte laat voor individuele verschillen (Schoolfield and Ordunña, 2001). Dit is zonde want het beperkt de resultaten van onderzoek over verandering. Meer interpretatief onderzoek naar het realiseren van organisatieverandering aan de hand van een bruikbaar model dat het individu centraal stelt, biedt inzichten voor veranderen op een menselijke en duurzame manier.

Dit onderzoek biedt aan de hand van het opgestelde framework inzicht in het bestendigen van een organisatieverandering, specifiek binnen de UU. Daarmee is dit framework van waarde gebleken voor het begrijpen van de huidige situatie in de organisatieverandering, wat in lijn is met interpretatief onderzoek dat zich richt op consensus in plaats van het veranderen van een situatie. Het is interessant om aan de hand van de aanknopingspunten in dit onderzoek, middels een longitudinaal onderzoek dat één of meerdere organisatieverandering(en) volgt, na te gaan hoe werkbaar het framework is voor het veranderen van een situatie: het daadwerkelijk gaan *refreezen* van een verandering. Zo kan worden nagegaan hoe het framework zich verhoudt tot het daadwerkelijk bestendigen van de organisatieverandering en hoe bruikbaar dit framework is voor niet alleen het begrijpen van de situatie, maar ook het veranderen ervan in de praktijk. Een longitudinaal onderzoek kan tevens inzicht geven in de vraag of het realiseren van (het bestendigen van) een organisatieverandering aan de hand van dit framework leidt tot duurzame organisatieverandering.

5.2 Maatschappelijke implicaties

In deze paragraaf bespreek ik de betekenis van de onderzoeksbevindingen voor de praktijk. Dit onderzoek kent niet alleen praktische aanbevelingen voor Educate-it en de UU maar ook op breder niveau heeft dit onderzoek iets toe te voegen. Dit onderzoek inclusief bovenstaande praktische aanbevelingen laat zien waar aan gedacht kan worden in het bestendigen van een organisatieverandering. In deze tijd van de Covid-19-crisis zijn docenten aan de slag gegaan met digitaal onderwijs onder andere aan de hand van onderwijsinnovaties. Uit dit onderzoek is gebleken dat het aannemelijk is dat zij zonder verdere ondersteuning bij de opstart van het contactonderwijs niet door zullen gaan met innoveren. Dit is jammer omdat onderwijsinnovaties het onderwijs kunnen versterken. Het niet bestendigen van de verandering binnen het onderwijs zou tekenend zijn voor veranderingen in vele organisaties. Veelal wordt een verandering succesvol gerealiseerd maar wordt er geen aandacht geschonken aan het bestendigen van de verandering waardoor deze alsnog niet blijvend is (Buchanan et al. 1999; Doyle et al. 2000; Lewin, 1947; Kotter, 1995; Kotter, 2012). Financiële middelen, uren aan inzet en een hoge mate van veranderbereidheid gaan hiermee, ook in de publieke sector, verloren.

Waar het bestendigen of *refreezen* van een verandering in zowel de wetenschappelijke literatuur als in maatschappelijke discussies vaak onbesproken blijft (Buchanan et al. 1999: 199; Weick and Quinn, 1999), probeert dit onderzoek het belang van het bestendigen van een verandering onder de aandacht te brengen. De maatschappelijke implicatie draait niet om het geven van aanbevelingen, maar om het meegeven van vragen. Waarom slaan veranderinitiatieven de plank mis? In hoeverre staan de organisaties waaraan wij verbonden zijn stil bij het bestendigen van een verandering? Wat gaan we als onderwijsinstellingen doen als het contactonderwijs weer wordt opgestart? Dit zijn de relevante vragen die gesteld moeten worden om organisatieveranderingen te doen slagen.

5.3 Praktische implicaties

De praktische implicaties hebben betrekking op de veranderstrategie van Educate-it en de UU. De bevindingen in dit onderzoek bieden aanknopingspunten in het aangaan van deze uitdagingen.

De eerste uitdaging laat zien dat de bottom-up-strategie van Educate-it schuurt met het top-down-vrijmaken van tijd. Het top-down-creëren van tijd bij de docenten is een organisatiebrede interventie, waarbij organisatorische, bureaucratische belangen spelen. Het vrijmaken van tijd lukt niet aan de hand van enkel een bottom-up-strategie met in acht neming van de professionele waarden, ook de bureaucratische waarden binnen de organisatie spelen hierin een rol. Dit onderzoek stelt het professioneel belang van de docent centraal omdat ruimte voor deze waarden van belang is in het werken met onderwijsinnovaties (Bruining et al., 2012). Desondanks maakt het opmerken van het belang van bureaucratische waarden voor het aangaan van deze uitdaging duidelijk dat Educate-it beide waarden op een houdbare manier moet verenigen om de behoeftes van de docent tegemoet te komen.

De tweede uitdaging gaat over het creëren van eigenaarschap bij de docent in het proces van de omgang met onderwijsinnovaties. Het realiseren van deze uitdaging raakt aan Kotters advies voor het bestendigen van de verandering middels inbedding in de cultuur. Kotter beschrijft allereerst de noodzaak van het communiceren van de positieve impact van de verandering, ofwel van de onderwijsinnovaties (Kotter, 1995: 67; Kotter, 2012: 2). Ondanks het feit dat de docenten een positieve meerwaarde van de onderwijsinnovaties zien, zien ze niet het belang van onderwijsinnovaties in het uitvoeren van hun primaire taak. Het communiceren van de positieve effecten is daarmee niet voldoende gebleken. Het inzicht dat onderwijsinnovaties bij de primaire taak van de docent horen – indien wenselijk – moet worden gecommuniceerd op een didactisch verantwoorde manier. Via deze weg kunnen onderwijsinnovaties onderdeel worden van de cultuur en niet langer worden beschouwd als het doen van iets ‘extra’s’.

Het tweede advies van Kotter richt zich op het verankeren van top-down support vanuit het management voor de organisatieverandering (Kotter, 1995: 67; Kotter, 2012: 2). Het creëren van eigenaarschap bij de docent betreft het werken met technologie en innovaties gaat tijd kosten (Levasseur, 2001: 72), waar middelen vanuit het management voor nodig zijn. Het creëren van eigenaarschap over het adoptieproces kan ook worden gerealiseerd aan de hand van geboden ondersteuning en aanbod. Het inbedden van ondersteuning en het aanbod in de organisatie helpt docenten blijvend te innoveren. Hier blijven eveneens middelen vanuit de top van de organisatie voor nodig. In het kort moet, het management van de organisatie blijven geloven in en betrokken worden bij de organisatieverandering.

De derde uitdaging heeft betrekking op de contrasterende behoeftes van de docenten. Deze komen voort uit het verschil tussen docenten in omgang met onderwijsinnovaties. Rogers' (2013) innovatiecurve laat zien dat het verschil in behoefte verbonden is aan een algemene classificatie van organisatieleden. Het feit dat de behoeftes contrasteren komt echter voort uit de inmenging van Educate-it in het innovatieproces. Het gebruik van literatuur over Rogers' innovatiecurve voor het begrijpen van verschillende behoeftes is relevant en biedt houvast in het veranderproces, maar schiet te kort in het bespreken van het effect dat een programma als Educate-it zelf heeft op het proces. Aandacht binnen de organisatie voor het effect van Educate-it op de (contrasterende) behoeftes van docenten is nodig om te begrijpen hoe met de heersende behoeftes om te gaan en de organisatieverandering duurzaam te bestendigen.

5.4 Limitaties

Dit onderzoek kent tot slot een aantal beperkingen die in deze paragraaf worden toegelicht. Een eerste kanttekening die gemaakt moet worden heeft betrekking op mijn rol bij Educate-it. In het hoofdstuk ‘Methode’ is besproken hoe ik mij als onderzoeker verhoud tot Educate-it en hoe ik hiermee ben omgegaan. Ondanks mijn inspanning transparant en kritisch te zijn over mijn verhouding tot Educate-it en mijn poging mijn rol bij Educate-it zoveel mogelijk te scheiden van mijn onderzoekstaak, blijft mijn betrokkenheid bij Educate-it een limitatie van dit onderzoek. In eerste plaats vanwege mijn voorkennis met betrekking tot het perspectief van Educate-it in contrast met mijn voorkennis met betrekking tot het perspectief van de docent. In tweede plaats heb ik docenten moeten benaderen via een contact bij Educate-it. Het is aannemelijk dat dit enerzijds invloed heeft gehad op de docenten die met mij in gesprek wilden gaan. Anderzijds is het aannemelijk dat dit gegeven effect heeft gehad op de antwoorden van de respondenten, al zijn hier in de gesprekken geen directe aanwijzingen voor gevonden: Docenten zijn ook kritisch op Educate-it.

Het uitbreken van de Covid-19-pandemie heeft ook geleid tot een aantal beperkingen in dit onderzoek. In de eerste plaats omdat het houden van focus-groepen geen doorgang kon vinden door de gebrekkige beschikbaarheid van docenten voor wie het plots overgaan op online onderwijs tot hoge werkdruk

leidde. Dit heeft geleid tot het niet kunnen uitdagen van docenten over uitspraken in een groepsetting, en daarmee het realiseren van een hoge mate aan triangulatie.

In de tweede plaats raakten het volledig digitaliseren van het onderwijs vanwege Covid-19 direct aan de situatie die ik probeerde te begrijpen, namelijk de situatie van docenten die onderwijsinnovaties in hun contactonderwijs inzetten en zouden willen inzetten in de toekomst. Deze situatie behoorde niet langer tot het heden en nabije toekomst, maar speelde zich af een aantal maanden in het verleden en zal zich afspelen in de verre toekomst. Het beschrijven van de omgang met onderwijsinnovaties door de docenten zelf kan vergeleken worden met het beschrijven van een foto. Een foto vormt een stilstaand beeld genomen in het verleden. De beschrijving ervan wordt gekleurd door de context van het heden. Het beschrijven van een situatie in het verleden en een in de toekomst, heeft mogelijk tot gevolg dat de beschrijving gekleurd wordt door de huidige context van ervaringen met digitalisering ten tijde van het Covid-19-virus.

Literatuurlijst

- Baregheh, A., Rowley, J., & Sambrook, S. (2009). Towards a multidisciplinary definition of innovation. *Management decision*.
- Baylor, A. L., & Ritchie, D. (2002). What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classrooms?. *Computers & education*, 39(4), 395-414.
- Bekkers, V.J.J.M., Tummers, L.G., Stuijzand, B.G.; Voorberg, W. (2013). Social Innovation in the Public Sector: An integrative framework. LIPSE Working papers (no. 1). Rotterdam: Erasmus University Rotterdam
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory?. *American sociological review*, 19(1), 3-10.
- Boeije, H., t Hart, H., & Hox, J. (2009). *Onderzoeksmethoden (8e druk)*. Den Haag: Boom Uitgevers.
- Boeije, H. (2006) Methoden en technieken van kwalitatieve analyse. In: *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Den Haag: Boom onderwijs, pp. 84-120.
- Bovens, M. A. P., Hart, P., & Van Twist, M. J. W. (2012). *Openbaar bestuur: Beleid, organisatie en politiek (pp. 24-35)*. Deventer: Kluwer.
- Bruining, T. (red), Loeffen, E., Uytendaal, E. en Koning, H. de (2012). *Creëren van professionele ruimte in het onderwijs*. 's Hertogenbosch / Utrecht: KPC Groep / APS in opdracht van het ministerie van OCW.
- Bryman, A (2012). *Social reseach methods*. Oxford university press.
- Buchanan, D., Claydon, T. and Doyle, M. (1999). Organization development and change: the legacy of the nineties. *Human Resource Management*, 9, 20-37
- Buchanan, D., Fitzgerald, L., Ketley, D., Gollop, R., Jones, J. L., Lamont, S. S., & Whitby, E. (2005). No going back: A review of the literature on sustaining organizational change. *International Journal of Management Reviews*, 7(3), 189-205.
- Deetz, S. (1996). Crossroads-describing differences in approaches to organization science: Rethinking Burrell and Morgan and their legacy. *Organization science*, 7(2), 191-207.
- Devos, G., Buelens, M., & Bouckenooghe, D. (2007). Contribution of content, context, and process to understanding openness to organizational change: Two experimental simulation studies. *The Journal of social psychology*, 147(6), 607-630.
- De Vries, H., Bekkers, V., & Tummers, L. (2016). Innovation in the public sector: A systematic review and future research agenda. *Public administration*, 94(1), 146-166.
- Doyle, M., Claydon, T. and Buchanan, D. (2000). Mixed results, lousy process: contrasts and contradictions in the management experience of change. *British Journal of Management*, 11, 59-80.

- Ertmer, P. A., en Ottenbreit Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of research on Technology in Education*, 42 (3), 255-284.
- Flick, U. (Ed.). (2017). *The Sage handbook of qualitative data collection*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge*. University of Chicago press.
- Frey, B.S. and Jegen, R. (2001). Motivation crowding theory. *Journal of Economic Surveys* Vol. 15, No 5. 589-611.
- Fullan, M.G. (1993), *Change forces. Probing the depths of educational reform*, Londen: The Falmer Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage
- Haelermans, 2018, Digitalisering is alleen effectief als het een inhoudelijk doel heeft. Science Guide Geraadpleegd via: <https://www.scienceguide.nl/2018/07/digitalisering-inhoudelijk-doel/>
- Heest, 2018, Wees behoedzaam met innovaties in het hoger onderwijs. Science Guide Geraadpleegd via: <https://www.scienceguide.nl/2018/05/wees-behoedzaam-met-innovaties-in-het-hoger-onderwijs/>
- Hodges, J. (2016). *Managing and leading people through organizational change: The theory and practice of sustaining change through people*. Kogan Page Publishers.
- Howard, S. K. (2013). Risk-aversion: Understanding teachers' resistance to technology integration. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(3), 357-372.
- Howard, S., & Maton, K. A. (2011). Theorising knowledge practices: a missing piece of the educational technology puzzle.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Hussain, S. T., Lei, S., Akram, T., Haider, M. J., Hussain, S. H., & Ali, M. (2018). Kurt Lewin's change model: A critical review of the role of leadership and employee involvement in organizational change. *Journal of Innovation & Knowledge*, 3(3), 123-127.
- Jacobsen, M. (1997). Bridging the Gap between Early Adopters' and Mainstream Faculty's Use of Instructional Technology.
- Kezar, A.J. (2001). Recent Research and Conceptualizations. *Understanding and Facilitating Organizational Change in the 21st Century*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kotter, J. P. (1995). *Leading change: Why transformation efforts fail*.
- Kotter, J. P. (2012). *Leading change*. Harvard business press.
- Koopman, P., & Vervoorn, J. M. (2012). Onderwijsinnovaties voor de digitale student. *Nederlands Tijdschrift voor Tandheelkunde*, 119, 286-290.
- Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (Vol. 41). Sage publications.

- Nasim, S., & Sushil. (2011). Revisiting organizational change: Exploring the paradox of managing continuity and change. *Journal of Change Management*, 11(2), 185-206.
- Noordegraaf, M. (2007). From pure to hybrid professionalism: Present-day professionalism in ambiguous public domains. *Administration & Society*, 39(6), 761-785.
- Noordegraaf, M., Meulen, M. van der, Bos, A., Steen, M. van der, Pen, M. (2010). *Strategische sturing: Implementatiestrategie van het ministerie van OCW*, USBO/NSOB, in opdracht van het ministerie van OCW.
- Noordegraaf, M., Geuijen, K., & Meijer, A. (2011). Handboek publiek management. *Den Haag: Boom Lemma Uitgevers*.
- Noordegraaf, M. (2015). *Public Management: performance, professionalism and politics*. London: Palgrave.
- Laurillard, D. (2006). E-learning in higher education. *Changing higher education: The development of learning and teaching*, 3, 71-84.
- Leezenberg, M., & De Vries, G. (2012). *Wetenschapsfilosofie voor geesteswetenschappen*. Amsterdam: University Press.
- Levasseur, R. E. (2001). People skills: Change management tools—Lewin's change model. *Interfaces*, 31(4), 71-73.
- Lewin, K. (1947). Group decision and social change. *Readings in social psychology*, 3(1), 197-211.
- Lewin, K. (ed.) (1951). *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers by Kurt Lewin*, (UK edition published 1952, ed. Dorwin Cartwright). London: Tavistock
- Lewin, K. (1958). "Group decision and social change," in *Readings in Social Psychology*, eds. E. E. Maccoby, T. M. Newcomb, and E. L. Hartley, Holt, Rinehart and Winston, New York, pp. 197-211.
- O'Leary, M., & Chia, R. (2007). Epistemes and structures of sensemaking in organizational life. *Journal of Management Inquiry*, 16(4), 392-406.
- Robinson, D., & Boulle, M. (2012). Overcoming organizational impediments to strong sustainability management. *The Business Review, Cambridge*, 20(1), 1-9.
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). New York: Free Press.
- Sahin, I. (2006). Detailed review of Rogers' diffusion of innovations theory and educational technology-related studies based on Rogers' theory. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 5(2), 14-23.
- Salmon, G. (2005). Flying not flapping: a strategic framework for e-learning and pedagogical innovation in higher education institutions. *Research in Learning Technology*, 13(3).
- Sarah K. Howard (2013) Risk-aversion: understanding teachers' resistance to technology integration, *Technology, Pedagogy and Education*, 22:3, 357-372
- Schein, E. H. (1996). Culture: The missing concept in organization studies. *Administrative science quarterly*, 229-240.

- Schoolfield, M. & Orduña, A. (2001). Understanding staff nurse responses to change: Utilization of a grief-change framework to facilitate innovation. *Clinical Nurse Specialist* 15(5), 224-229
- Seel, R. (2000). Culture and complexity: new insights on organisational change. *Organisations & People*, 7(2), 2-9.
- Self, D. R., Armenakis, A. A., & Schraeder, M. (2007). Organizational change content, process, and context: A simultaneous analysis of employee reactions. *Journal of change management*, 7(2), 211-229.
- Silverman, D. (Ed.). (2016). *Qualitative research*. Sage.
- Sonnenberg, J. (2017). Educating incarcerated youth in Illinois: A blended learning model.
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). Classifying K-12 blended learning. *Innosight Institute*.
- Stapley, L. F. (1993). *The personality of the organisation: a psycho-dynamic explanation of culture and change* (Doctoral dissertation, Sheffield Hallam University).
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N., & Rook, D. W. (2009). Group depth interviews: Focus group research. *The SAGE handbook of applied social research methods*, 2, 589-616.
- Thiel, S. V. (2007). Bestuurskundig onderzoek: een methodologische inleiding. Bussum: Coutinho.
- Todnem By, R. (2005). Organisational change management: A critical review. *Journal of change management*, 5(4), 369-380.
- Verbiest, E. (2014). *Leren innoveren.: Een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Maklu.
- Vodegel, F., Smid, G., Van den Bosch, B. (2011) Succesfactoren voor de aanpak van onderwijsinnovatie. Open Universiteit
- Weiss, R.S. (1994) Learning from Strangers: The Art and Method of Qualitative Interview Studies. New York: The Free Press.
- Wester, F. P. J., & Peters, V. A. M. (2004). *Kwalitatieve analyse: uitgangspunten en procedures* (pp. 75-103). Bussum: Coutinho.
- Woodall, J. (1996). Managing culture change: can it ever be ethical?. *Personnel Review*.
- Yin, R.K. (2013). *Case Study Research: Design & Methods*. 4th edn. Los Angeles: Sage.

Overige bronnen:

Educate-it (2018) jaarrapportage 2018. Intern document.

NOS (2020) Alle scholen, cafés en restaurants tot en met 6 april dicht om coronavirus.

Geraadpleegd via: <https://nos.nl/artikel/2327194-alle-scholen-cafes-en-restaurants-tot-en-met-6-april-dicht-om-coronavirus.html>

Rijksoverheid (2018) Kamerbrief over visie op digitalisering in hoger onderwijs

Geraadpleegd via: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2018/10/16/kamerbrief-over-visie-op-digitalisering-in-hoger-onderwijs>

Rijksoverheid (2019) Strategische agenda hoger onderwijs en onderzoek houdbaar voor de toekomst

Geraadpleegd via: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2019/12/02/bijlage-1-strategische-agenda-hoger-onderwijs-en-onderzoek-houdbaar-voor-de-toekomst>

Het Versnellingsplan (2020) Website

Geraadpleegd via: <https://versnellingsplan.nl/>

SURF (2020) Versnellingsplan onderwijsinnovatie met ICT

Geraadpleegd via: <https://www.surf.nl/cooperatie-surf/versnellingsplan-onderwijsinnovatie-met-ict>

Bijlage 1: Overzicht van inzet onderwijsinnovaties

Respondent	Faculteit	Inzet
R1	FSW	Kennisclips, FeedbackFruits, Mentimeter
R2	REBO	Mentimeter, het geven van feedback met video's
R3	REBO	Kennisclips, Remindo, quizsoftware
R4	FSW	Peerwise, Scalable learning, Blackboard
R5	GNK	E-modules, filmpjes opnemen, Mentimeter, online simulatieweek
R6	DGK	E-modules, hoorcolleges opnemen
R7	BETA	Peergrade
R9	FSW	Hoorcollege's opnemen, quizsoftware, kennisclips, Remindo
R10	BETA	FeedbackFruits, hoorcolleges opnemen, Remindo, Peergrade
R11	BETA	Kennisclips, Mentimeter, Lifelonglearning platform, FeedbackFruits, Pitch2Peer, Xerte

Bijlage 2: Mail naar docenten

Onderwerp: Verzoek tot bijdrage onderzoek

Beste X,

Ik zal mij kort voorstellen. Ik ben Ditte Ilbrink en momenteel voer ik als masterstudent organisaties, verandering en management onderzoek uit naar de behoeftes van docenten die eerder met Educate-it in aanraking zijn gekomen. Daarnaast ben ik momenteel werkzaam bij Educate-it als student baliedewerker.

Afgelopen tijd/In de afgelopen jaren heeft u in meer of mindere mate contact gezocht met de Educate-it balie over het eventueel innoveren van uw onderwijs met behulp van technologie. Ik ben erg benieuwd naar uw meningen over en behoeftes in het eventuele verdere contact met Educate-it en de eventuele inzet van technologische onderwijsinnovaties. Zeker in deze tijden van de coronacrisis een zeer relevant thema. Ik zou u willen vragen een bijdrage te leveren aan mijn onderzoek in de vorm van een online interview ergens midden mei. Dit interview zal ongeveer een 45 minuten in beslag nemen. Ik hoor graag of u hier geïnteresseerd voor bent middels een reply op deze mail.

Ik wil opmerken dat ik ondanks mijn werkzaamheden als student bij Educate-it, dit onderzoek onafhankelijk uitvoer. Uw antwoorden worden volledig geanonimiseerd en zullen uiteraard op geen enkele manier naar u terug te herleiden zijn. Ik hoop van harte dat u de tijd kunt/wilt nemen om met mij hierover te spreken.

Ik ben erg benieuwd naar uw reactie en naar uw bijdrage.

Met vriendelijke groet,

Ditte Ilbrink

Ook te bereiken via de telefoon: 06-13983220

Bijlage 3: Topiclijst

De oorsprong	Topics
Introductie	<ul style="list-style-type: none"> - Voorstellen - introductie onderzoek (geen onderwijskundig onderzoek) - Pen en papier bij de hand? - Uitleg structuur interview: opbouw en duur - Mogelijkheid tot opnemen? - Vragen vanuit de respondent?
Selectie respondent	Achtergrond respondent: <ul style="list-style-type: none"> - onderwijsaanstelling
	Definiëring onderwijsinnovaties
Status van verandering	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe in aanraking gekomen met onderwijsinnovaties - Gebruik onderwijsinnovaties - Hoe in contact gekomen met Educate-it - Omgang met onderwijsinnovaties - Overweging onderwijsinnovaties toekomst (in geval van opstart contactonderwijs)
Houding van de docent	<ul style="list-style-type: none"> - Houding t.o.v. onderwijsinnovaties - Wat beïnvloedt deze houding?
Behoeftes in gebruik onderwijsinnovaties (algemeen)	De onderzoeker vraagt de respondent een lijst op te stellen van wat de respondent nodig denkt te hebben bij de toekomstige inzet van onderwijsinnovaties? Neem hier de tijd voor.
Bespreking behoeftes	<ul style="list-style-type: none"> - Wat houdt de behoefte (concreet) in? - Waar komt behoefte uit voort? - Hoe kan aan de behoefte tegemoet worden gekomen? - Zijn uw behoeftes verandert in de loop der tijd, zo ja hoe?
Werken met technologie	Indien nog niet besproken a.d.h.v. lijst: <ul style="list-style-type: none"> - Omgang technische aspect onderwijsinnovaties - Omgang praktische aspect onderwijsinnovaties - Omgang didactische aspect onderwijsinnovaties
Werken met innovaties	Indien nog niet besproken a.d.h.v. lijst: <ul style="list-style-type: none"> - Overweging gebruik andere innovaties - Verloop adoptieproces - Verschil behoefte bekende en onbekende innovatietools
Andere factoren	Indien nog niet besproken a.d.h.v. lijst: Zijn er ook nog zaken in de: <ul style="list-style-type: none"> - Werkomstandigheden - Ruimte in de taak - Binnen de organisatie of team die effect hebben op de houding tegenover en inzet van onderwijsinnovaties?

Aanbevelingen	Educate-it voor respondent: - Hoe ziet u Educate-it? - Toegevoegde waarde - Mogelijke verbetering
Afsluiting	- Wil de respondent nog iets aan de orde laten komen? - Foto van lijstje maken/sturen - Eventuele terugkoppeling - Bedanken

Bijlage 4: Codeboom

Achtergrond respondent	Educate-it
Aanstelling	Omgang
Gebruik onderwijsinnovaties	Perceptie
Toekomstig gebruik	Structuur
Houding t.o.v. onderwijsinnovaties	Adoptieproces
Algemeen	Vanuit aanbod
Reden inzet onderwijsinnovatie	Vanuit zichzelf
Onderwijskwaliteit	Vanuit collega's
Interactief onderwijs	Door Covid-19
Persoonlijke voorkeur	
Tijdswinst / efficiëntie	
Studentenperspectief	
Behoeftes docent	Behoeftes docent
Docent als professional	Informereren/inspireren
Autonomie	Actief
Beschikbare tijd	Passief
Ondersteuning	Organisatie van behoeftes
Didactisch	Persoonlijke hulp
Praktisch	In groepsverband
Technisch	
Bekende vs. onbekende tools	Relevante quotes
Gewenning	Zelf aangedragen via lijst
Cultuur	

