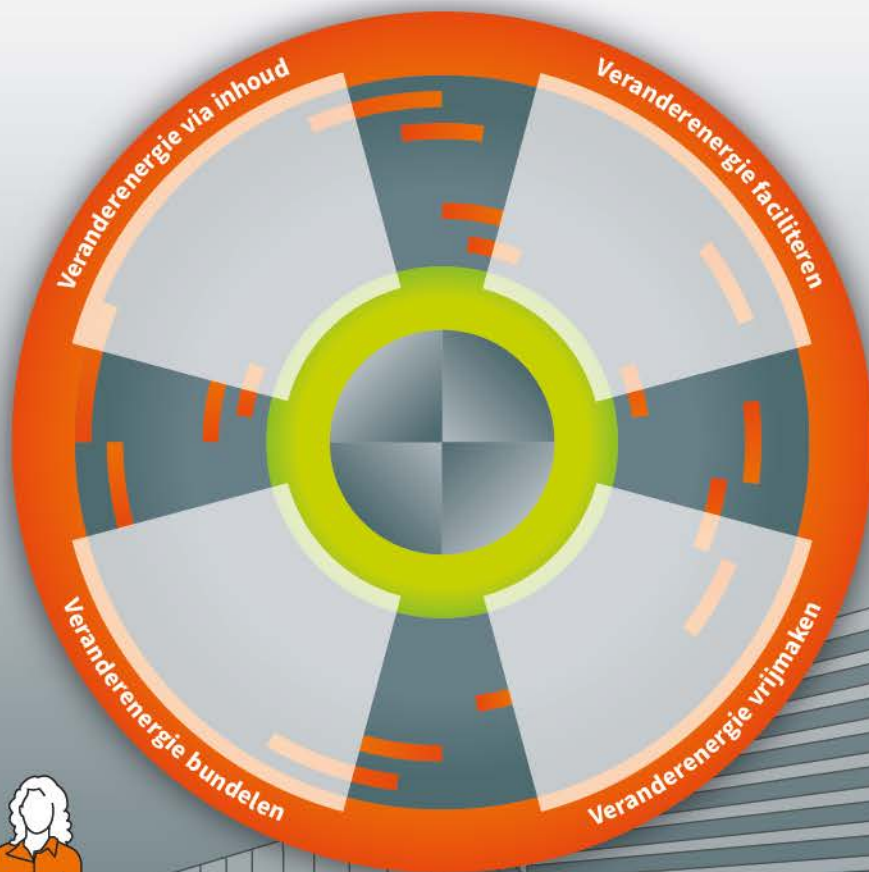


DE VERANDERKALEIDOSCOOP NAAR EEN WENDBAAR VERANDERREPERTOIRE VOOR VERANDERAARS



COLOFON

Het onderzoek naar de veranderkaleidoscoop is in opdracht van Zestor uitgevoerd door het lectoraat Normatieve Professionalisering van Hogeschool Utrecht in samenwerking met betrokkenen uit het Kennisplatform Onderwijsinnovatie Hogescholen.

Auteurs:

Remco Coppoolse, Ellen Kloet, Margriet Kat, Ansfida Vreeburg en Lida van Stralen

Het is toegestaan om (delen van) de informatie te vermenigvuldigen voor gebruik in het hoger beroepsonderwijs. In alle andere gevallen is voorafgaande schriftelijke toestemming van Zestor vereist.

Mei 2022

INHOUDSOPGAVE

1. Handelingsverlegenheid bij veranderaars	3
1.1 Aanleiding	3
1.2 Uitleg van het onderzoek	3
1.3 Kennisplatform onderwijsinnovatie	4
1.4 De opbouw van deze publicatie	4
2. Portretten van veranderaars in onderwijsinnovaties	5
Portret 1: Een inhoudelijke veranderaar als baken in roerige tijden	6
Portret 2: Een frisse veranderaar als aanvoerder van het team	7
Portret 3: Een hogeschool brede innovatie in handen van expert veranderaar	8
Portret 4: Een stevige manager als veranderaar met een missie	9
2.1 Veranderaars in een grillig veranderlandschap	10
3. Speelveld van onderwijsinnovatie	11
3.1 Inleiding	11
3.2 Begripsverheldering onderwijsinnovatie	11
3.3 Complexiteit van onderwijsinnovatie	12
3.4 Veranderenergie vrijmaken door wendbaar innoveren	12
3.5 Samenvattend	14
4. Veranderaars in complexe onderwijsinnovaties	15
4.1 Veranderinitiatieven van onderwijsinnovatie	15
4.2 Interventies van veranderaars	17
4.3 Beïnvloedingstactieken van veranderaars	21
4.4 Frames van de veranderaar	22
4.5 Schakelvermogen van veranderaars	23
5. De Veranderkaleidoscoop	24
5.1 De Veranderkaleidoscoop: het repertoire voor veranderaars	24
5.2 De Veranderkaleidoscoop als hulpmiddel	27
Tot slot	30
Referenties	31
Bijlage 1. Overzicht van de cases	33

1. HANDELINGSVERLEGENHEID BIJ VERANDERAARS

1.1 Aanleiding

De maatschappij en de beroepspraktijk zijn aan snelle veranderingen onderhevig. De snel veranderende omgeving maakt dat onderwijsinnovatie al jaren hoog op de agenda staat van wetenschappers, opleiders en beleidsmakers (Vanlommel, 2021). In onderwijsinstellingen zoeken onderwijsprofessionals, zoals docenten, projectleiders en leidinggevendenden, naar manieren om onderwijs anders te organiseren. In de praktijk stellen we echter vast dat veranderingen in onderwijs complex zijn. Vaak leiden ingezette innovaties niet tot duurzame veranderingen in de praktijk (März e.a., 2017; Siciliano e.a., 2017). Onderwijsinnovaties stoppen vroegtijdig of de opbrengsten verdampen snel. Bovendien volgen veranderingen elkaar snel op zonder dat het precieze doel helder is, of worden er alweer nieuwe veranderingen ingevoerd voordat de vorige verankerd zijn.

Een verklaring voor het uitblijven van veranderingen is dat onderwijsvernieuwingen anders verlopen dan lange tijd is aangenomen. Dat vraagt om een ander repertoire van veranderaars. Onderwijsinnovaties hebben zelden een lineair voorspelbaar verloop in een stabiele context. Het verloop van onderwijsinnovaties is vaak grillig en onvoorspelbaar en vindt bovendien plaats in een voortdurend veranderende omgeving. Tegelijkertijd hebben veranderaars vaak een eenzijdig veranderrepertoire, ingegeven door een lineair veranderparadigma. En dat schiet tekort. Onderwijsprofessionals vinden het moeilijk om leiding te geven aan complexe veranderingen en om veranderenergie gaande te houden. De spanning tussen de grilligheid van onderwijsinnovatie versus het veranderrepertoire dat is gebaseerd op een voorspelbaar verloop, leidt vaak tot handelingsverlegenheid bij veranderaars.

Het doel is om een passend veranderrepertoire te ontwikkelen. Een veranderrepertoire dat tegemoetkomt aan de onvoorspelbaarheid van de veranderomgeving om op basis daarvan veranderaars (nog) beter toe te rusten voor hun taak. De centrale onderzoeksvraag is:

Welk veranderrepertoire hebben veranderaars om effectief te zijn in onderwijsinnovaties?

De afgeleide deelvragen zijn:

1. Op welke manier verlopen onderwijsinnovaties en wat zijn onderliggende mechanismes?
2. Wat is de definitie en afbakening van de rol van 'veranderaars' in onderwijsinnovatie?
3. Wat is het veranderrepertoire - oftewel de benodigde kwaliteiten, vaardigheden en/of competenties - die passen bij de rol van een veranderaar?

1.2 Uitleg van het onderzoek

Door middel van literatuurstudie en interviews is verkend wat er internationaal bekend is over (a) het verloop van onderwijsinnovaties en de onderliggende mechanismes en (b) de inzet van veranderaars in het onderwijs en meer specifiek in het hoger onderwijs en welke thema's verder uitgediept moeten worden. De opbrengsten van de literatuurstudie in fase 1 vormen een conceptueel model voor het empirisch onderzoek. In fase 2 deden we empirisch onderzoek naar kernthema's van het veranderrepertoire van veranderaars in het hbo. Er werden 14 praktijkcases onderzocht door middel van interviews (zie bijlage 1).

De geïnterviewden zijn geworven uit acht hogescholen. Selectie voor deelname was dat ze op dit moment een onderwijsinnovatie (bege)leiden of dat recentelijk hebben gedaan. Gekozen werd voor complexe onderwijsinnovaties binnen een opleiding of een aantal opleidingen, die een groter deel van een curriculum betreffen en uitgevoerd worden met een groep professionals uit de organisatie.

We interviewden 14 deelnemers, gespreid over de deelnemende hogescholen. Doordat we praktijkcases gebruikten van verschillende hogescholen, konden we ook interessante vergelijkingen maken tussen de onderwijsinnovaties van de hogescholen. In de benadering is gekozen voor waarderend onderzoek gericht op succesvolle onderwijsinnovaties. In de interviews hebben we stilgestaan bij de momenten waarop het proces moeilijk verliep en de interventies die de veranderaar heeft gedaan om het vlot te trekken. De opbrengsten uit de interviews koppelden we vervolgens aan wetenschappelijke inzichten over innoveren. We ontdekten dat veranderaars met verschillende innovatievraagstukken bezig zijn en in verschillende fasen van de innovatie verschillende interventies inzetten. Ook zagen we dat de veranderaars handelden vanuit verschillende frames. Om de veranderaars te helpen hun repertoire te vergroten en om na te denken over welke interventie geschikt is, hebben we een Veranderkaleidoscoop ontwikkeld. De Veranderkaleidoscoop is de opbrengst waarmee we de veranderaars een instrument bieden om voorkeuren in hun repertoire te begrijpen, op onderdelen te verfijnen, en mogelijkwijs uit te breiden.

1.3 Kennisplatform onderwijsinnovatie

Het onderzoek is gedaan in nauwe samenwerking met het Kennisplatform Onderwijsinnovatie Hogescholen. In het kennisplatform wordt gewerkt aan een passend veranderrepertoire voor VUCA-onderwijsinnovaties. Dit platform is ontstaan omdat medewerkers van verschillende hogescholen elkaar vonden rond het thema onderwijsinnovatie. Inmiddels is er een actief netwerk ontstaan van acht hogescholen. Deelnemers aan het kennisplatform zijn zowel onderzoekers als medewerkers op verschillende plekken in de organisatie, die binnen de hogeschool een verandering proberen te bewerkstelligen in de onderwijspraktijk. In dit kennisplatform worden ervaringen uitgewisseld en wordt kennis ontwikkeld over het werken in de innovatiepraktijk. Het voorziet in een behoefte, omdat het actieonderzoek combineert met casuïstiek en professionalisering. Onze interesse is nu wat dat kennisplatform teweegbrengt bij de deelnemers en uiteindelijk in de onderwijspraktijk.

1.4 De opbouw van deze publicatie

Allereerst introduceren we de praktijkcases die we hebben onderzocht. Om een indruk te geven van de veranderaars in onderwijsinnovatie portretteren we in hoofdstuk 2 vier veranderaars, exemplarisch voor de veertien cases in dit onderzoek. In de onderzochte cases (zie bijlage 1) van succesvolle innovaties onderzoeken we hoe het veranderproces is verlopen en wat veranderaars deden op kritische momenten in de onderwijsinnovatie.

In hoofdstuk 3 beschrijven we het speelveld van de verandering in een beschouwing van wetenschappelijke literatuur. Vanuit de cases proberen we het speelveld van onderwijsinnovatie in kaart te brengen: wat is de aanleiding van de verandering en in welke omgeving vindt de verandering plaats? Hoe wordt de verandering omgezet in energie binnen het onderwijs?

In hoofdstuk 4 zoomen we in op wat de veranderaar doet om onderwijsinnovaties succesvol te laten verlopen in een complexe onderwijs context. Welke rolopvatting hebben veranderaars? Van wel repertoire bedienen veranderaars zich? En hoe gaan ze om met spannende momenten in onderwijsinnovaties? Daarin maken we een onderscheid in een aantal elementen of lagen in het veranderrepertoire, die bovendien nog eens onderling op elkaar inwerken.

De inzichten over de lagen werken we in hoofdstuk 5 uit tot een instrument waarmee we veranderaars willen inspireren en uitdagen tot reflectie. Dit instrument noemen we, met het oog op het dynamische karakter tussen de elementen en de vervormbaarheid van het kijkvenster op onderwijsinnovatie, de Veranderkaleidoscoop.

2. PORTRETTEEN VAN VERANDERAARS IN ONDERWIJSINNOVATIES

Om een indruk te krijgen van de problematiek waar veranderaars mee te maken krijgen en de variëteit in het repertoire van veranderaars, beschrijven we in dit hoofdstuk vier praktijkcases. Deze cases zijn exemplarisch voor de cases in dit onderzoek.

De eerste case betreft een veranderproces om te komen tot een nieuw curriculum van een opleiding. Een nieuw onderwijsconcept was het startpunt in dit veranderproces. De tweede case begint bij de ontevredenheid van studenten en docenten bij een curriculum-onderdeel. Deze geluiden monden uit in een opleidingen breed initiatief. De derde case is een hogeschool breed veranderinitiatief. En de vierde case is die van een onder presterend opleidingsteam.

De vier cases illustreren de diversiteit van de ontstaanswijze, de grilligheid van het verloop van veranderprocessen, de rol van verschillende actoren die het veranderproces beïnvloeden en de 'worstelingen' van de veranderaar die met al deze gebeurtenissen probeert om te gaan.

Tenslotte destilleren we een aantal inzichten over diversiteit in verandercontexten en het veelzijdige repertoire van veranderaars.

Portret 1

Een inhoudelijke veranderaar als baken in roerige tijden

Aanleiding van de verandering

Een hogeschool is bezig met een grootschalige organisatieverandering. Iedereen in de organisatie voelt en heeft zicht op deze structuuraanpassing. Het vereist een aanpassing in werkwijzen: de samenwerking binnen onderwijsteams wordt anders vormgegeven, maar ook de samenwerking tussen ondersteuning en onderwijsteam. Tegelijkertijd wordt een nieuw onderwijsconcept ingevoerd voor een groep opleidingen. Binnen deze opleidingen wordt de vraag gesteld waarom er tegelijkertijd een organisatieverandering én een nieuw onderwijsconcept ingevoerd gaat worden. Wordt hiervoor gekozen zodat men twee vliegen in één klap slaat? Of richt het de aandacht van de professionals op de inhoud in plaats van op eventuele perikelen in de structuurwijziging?

Organisatie van de verandering

Als er eenmaal op centraal niveau is besloten dat deze structuurwijziging gepaard gaat met een nieuw onderwijsconcept, worden kartrekkers gezocht. Bij de ene opleiding is dit één van de voorlopers in de opleiding zelf, al jaren werkzaam voor de opleiding, kent het klappen van de zweep en heeft soms al enkele (minder omvangrijke) onderwijsinnovaties doorlopen. Bij een andere opleiding is het een bij de opleiding betrokken onderwijskundige van een centrale dienst die een trekkende rol op zich neemt, maar met een vergelijkbare opdracht. Ook is er iemand vanuit een centrale rol verantwoordelijk voor de invoering van het onderwijsconcept voor deze groep opleidingen.

De veranderaar

Jaap is zo'n veranderaar vanuit de opleiding. Hij heeft een goed beeld bij wat het nieuwe onderwijsconcept zou kunnen betekenen in de opleiding. Jaap bevindt zich dicht bij de opleiding, voelt zich sterk betrokken en wordt ook goed gekend door een grote groep docenten. Hij voelt zich inhoudelijk erg betrokken bij het opzetten van een goed en interessant curriculum voor de studenten, en wel zo dat het past binnen de centraal afgesproken kaders van het onderwijsconcept. Misschien kun je hem wel de 'architect' van het nieuwe curriculum noemen.

De dilemma's van de veranderaar

In zijn nieuwe rol komt Jaap de nodige dilemma's tegen. In zijn vooruitgeschoven post is het een uitdaging voor Jaap om het team mee te nemen. Want hoe zorgt Jaap ervoor dat het door hem bedachte ontwerp ook daadwerkelijk wordt uitgevoerd? En als blijkt dat de (onderwijslogistieke) middelen (geld, fysieke ruimtes, deskundigheid) nog niet helemaal in kunnen en kruiken zijn, wordt vanuit het team naar hem gewezen. Het onderwijsconcept dat wordt ingevoerd, is wezenlijk anders dan het oude onderwijs en kent al wat successen.

Jaap worstelt echter met de vraag of de invoering recht gedaan heeft aan alle betrokken docenten en hun kennis en vaardigheden. Ook stelt Jaap vragen bij de invoering van het onderwijsconcept bij alle opleidingen. Is dat nu op herkenbaar dezelfde wijze terug te vinden? En is er daadwerkelijk samen geleerd door docenten waardoor het onderwijsconcept goed uit de verf kan komen?

Met veel passie voor en kennis over de inhoud en het onderwijsconcept kun je een heel eind komen, maar hoe zit het met het bewuste veranderrepertoire van deze veranderaar?

Portret 2

Een frisse veranderaar als aanvoerder van het team

Aanleiding van de verandering

In een cluster van opleidingen van een middelgrote hogeschool is er behoefte aan een andere invulling van studentbegeleiding. De studieloopbaanbegeleiding 'oude stijl' wordt door de studenten niet als zinvol ervaren en veel docenten kunnen er ook niet goed mee uit de voeten. Bovendien verandert het onderwijs: er komen meer keuzemogelijkheden voor studenten en de tendens is dat studenten meer de regie pakken over hun leerproces. Binnen het management leeft de hoop dat de verandering in studentbegeleiding de studenten stimuleert meer regie te voeren.

Organisatie van de verandering

Het management vindt het belangrijk dat alle opleidingen in het cluster tegelijk studentbegeleiding oppakken als middel om de regie van de student op zijn opleiding te versterken. Ze besluiten een projectleider aan te stellen.

De veranderaar

Marije is een jonge en initiatiefrijke docent. Ze is één van de docenten die studentbegeleiding uitvoeren en vormgeven. Zij ziet dat studenten heel andere gesprekken nodig hebben dan de voorgeschreven onderwerpen in de studiehandleiding. Dus nu er gevraagd wordt naar een projectleider, grijpt ze deze kans met beide handen aan. Ze kent de opleidingen in het cluster goed, en de collega's en studenten ook.

Dit maakt dat zij op voet van gelijkheid het gesprek aan gaat, met docenten én studenten. *'Als we studenten meer de regie willen geven, moeten we daar nu mee beginnen en pakken we het veranderproces ook op die manier aan'.* Bovendien wil ze dat haar collega's zich mede-eigenaar voelen van de studentbegeleiding, want dan gaat het pas werken. Zelf experimenteert ze met nieuwe vormen, in kwetsbaarheid (richting studenten en mede docenten) van het nog niet helemaal weten. Ze neemt haar mede docenten daar (soms één-op-één) in mee.

De dilemma's van de veranderaar

Het team meenemen in de verandering gaat bij deze projectleider bijna op natuurlijke wijze, vanuit kwetsbaar durven zijn, likeability en onderdeel zijn van het docententeam. Marije weet wat er speelt bij docenten en studenten. Er worden in het cluster hele mooie gesprekken gevoerd over de begeleiding en zelfregie van studenten en de relatie met leren en de leeromgeving. Marije vraagt zich soms af of het toeval is dat deze innovatie zo goed uitpakt, of dat ze dit ook zou kunnen bij een heel ander cluster opleidingen, in een ander domein. Of met een onderwerp wat haar niet zo na aan het hart ligt? Maar ze kent het soort studenten op de opleiding(en), de docenten en hun beslommingen. Dit is waar ze past, waar ze voelt dat ze van toegevoegde waarde is. Als peer-docent die goed ligt in het team kun je een mooie verandering voor elkaar krijgen als daarvoor de tijd worden genomen.

Portret 3

Een hogeschool brede innovatie in handen van een expert veranderaar

Aanleiding van de verandering

Het CvB van een grote hogeschool heeft een goed idee: we gaan de ontwikkeling die we landelijk zien (op het gebied van leeruitkomsten, blended learning en interdisciplinair werken) gebruiken als vliegwiel voor de onderwijsvernieuwing van de hele hogeschool! De hogeschool kan meedoen met de landelijke pilots en haalt hiermee een flinke subsidiepot binnen. Dit geld kan goed worden gebruikt om in de diverse faculteiten de vernieuwing te ondersteunen. De directeuren stemmen in en zo kan de verandering van start gaan.

De organisatie van de verandering

De prestigieuze verandering vertrouwt het CvB toe aan een ervaren veranderaar; iemand die zijn sporen heeft verdiend, meerdere geslaagde innovatietrajecten heeft begeleid en het onderwijs en de hogeschool kent als geen ander. Ook nu heeft het CvB er vertrouwen in. De veranderaar wordt de programmaleider van een hogeschool breed programma. Hieronder komen projecten, met projectleiders in de verschillende domeinen. De programmaleider valt rechtstreeks onder het CvB. Zijn eerste taak is om de directeuren ook daadwerkelijk mee te krijgen in de vernieuwing. Zij hebben immers ja gezegd, maar gaan zij er ook voor staan in hun eigen managementteam?

De veranderaar

Stan is een ervaren veranderaar. Hij weet precies waar zijn krachten liggen en beschikt over een 'tool box' met interventies. Daar waar de verandering bijvoorbeeld op een specifieke plek niet van de grond lijkt te komen, ondanks eerdere toezeggingen, grijpt Stan zijn kans als hij een docent precies de gewenste beweging ziet maken. Hij vergroot dit voorbeeld uit, maakt het zichtbaar en organiseert een klein succesje waar eerst geen beweging leek te zijn. Deze senior veranderaar houdt van het spel, heeft het al vaker meegemaakt en laat zich niet snel ontmoedigen.

De dilemma's van de veranderaar

Stan laveert tussen alle lagen van de hogeschool en alle ondersteunende diensten. Voor hem is het spannend in hoeverre alle organisatieonderdelen van de hogeschool ook daadwerkelijk meegaan in de verandering. De afdeling Human Resource bijvoorbeeld, die het een en ander mogelijk zou kunnen maken, lijkt die rol niet voor zichzelf te zien of belangrijker dingen te doen te hebben. Ook vraagt Stan zich af wie de docenten mee neemt in deze ontwikkeling. Soms, tijdens een strandwandeling, of 's nachts als hij wakker ligt, bekruipt hem weleens de vraag: wordt de student hier nu daadwerkelijk beter van? Het veranderrepertoire wordt heel bewust ingezet op directieurniveau, projectleiders en in projectgroepen. Maar in hoeverre is de verandering ook daadwerkelijk zichtbaar voor de student en uitvoerbaar voor de docent die voor de klas staat?

Portret 4

Een stevige manager als veranderaar met een missie

Aanleiding van de verandering

Een opleiding doet het niet zo goed in de landelijke metingen. De studenttevredenheid is laag en de uitval gedurende de opleiding hoog. Hoewel het docententeam betrokken is bij de opleiding, doet iedereen zijn eigen ding, het is los zand. De directie grijpt in: er moet een coherent samenhangend thematisch curriculum ontwikkeld worden.

De organisatie van de verandering

Er wordt een nieuwe opleidingsmanager aangetrokken die de opdracht krijgt een verandering tot stand te brengen. Na enkele maanden observeren van hoe het reilt en zeilt in de opleiding, is er een studiedag voor het hele team met als doel het team bewust te maken van de noodzakelijke verandering.

De veranderaar

Meryem, de opleidingsmanager, heeft al na een maand een externe adviseur erbij gehaald die haar, met name onderwijskundig en veranderkundig kan adviseren, vanaf de zijlijn en relatief op de achtergrond. Meryem is er namelijk van overtuigd dat ze geen externen nodig heeft als projectleider. Ze wil dicht bij het team staan, samen met hen de verandering doormaken. De studiedag is de start van het proces, over het programma en de doelen is heel goed nagedacht. De ontwikkelingen in het vakgebied staan centraal en de bewustwording over de huidige opleiding. Een drietal scenario's voor verandering staan centraal met de uitdrukkelijke uitnodiging er een vierde scenario bij te verzinnen als dat

nodig is. Aan het eind van de dag wordt er gestemd in het team voor een scenario (er springt er gelukkig wel een naar voren) én er wordt gevraagd wie er mee gaan in de voorhoede van het ontwikkelen of in de achterhoede. Iedere docent moet hardop aangeven wat en hoe. Iedereen wordt dus gevraagd al aan het begin van het traject kleur te bekennen en doet dat ook. Meryem was nerveus over de uitkomst, maar er is voldoende massa om verder te gaan.

De dilemma's van de veranderaar

Meryem is met behulp van de externe adviseur de trekker van de vernieuwing, maar geeft de verschillende teams ook ontwikkelruimte. Soms blijft er wel een ontwikkelteam hangen, maar het eerste jaar van het programma wordt toch voldoende ontwikkeld om te kunnen starten. Zelf zorgt Meryem voor de ondersteuning. Dat de onderwijslogistieke voorwaarden kloppen en ook let ze op dat de docenten niet buiten hun boekje gaan in mooie dromen. De veranderingen worden in de loop der jaren zichtbaar voor docenten en studenten. De docenten die zich in eerste instantie niet lieten verleiden om in de voorhoede mee te gaan, worden uiteindelijk ook onderdeel van de verandering of vertrekken. Er is veel meer samenhang in het curriculum vanuit de thema's van het werkveld, en ook samenhang in kleine docententeams die het gehele onderwijs van één thema verzorgen. Het veranderrepertoire van Meryem is bewust gekozen door enkele gewaagde momenten te creëren, zoals het vragen van docenten om kleur te bekennen.

2.5 Veranderaars in een grillig veranderlandschap

In deze cases zien we veranderaars die pogingen doet om het veranderlandschap te beïnvloeden. De cases hebben gemeen dat de onderwijsinnovaties intervenueert in het primaire proces en dat alle veranderaars op zoek zijn naar impact op het verloop van de innovatie. Daarnaast zien we vijf verschillen:

1. Verschillen in context

De vier cases onderscheiden zich van elkaar in grootte; de studentbegeleidingsverandering van Marije is een andere innovatie dan de hogeschool brede opdracht van Stan. Maar ook de wellicht ogenschijnlijke kleinschaligere opdracht van Marije is verweven met strategische doelen als zelfsturing van studenten en keuzemogelijkheden bieden.

2. Verschillen in veranderinitiatief

Met andere woorden wie het initiatief neemt, wie de opdrachtgever is, de beleefde urgentie, de meetbaarheid van het resultaat en de positie van de veranderaar. In iedere case is de initiatiefnemer van de verandering een andere en is zeker de opdrachtgever anders. In het geval van Jaap en Marije is er een duidelijk inhoudelijk gedreven verhaal, bij Meryem is de noodzaak hoog en bij Stan is de draagkracht groot en hoog in de organisatie. Toch wringt er wat in de verhalen rond de initiatieven: in de ene beschrijving van een case blijft het wat vaag; 'de hogeschool wil' terwijl in de case van Stan het College van Bestuur de opdracht geeft. In het geval van Marije komt de vraag heel duidelijk van docenten en studenten, terwijl Meryem als manager neergezet is op de plek om de verandering tot stand te brengen. De mate waarin het toekomstbeeld geschetst kan worden is verschillend, 'blended learning' is een vagere eindbestemming dan hogere studenttevredenheidsscores halen. Ook verschilt het per case hoe ver in de toekomst gekeken wordt.

3. Positie van de veranderaars

Iedere veranderaar is op een andere plek in de hogeschool gepositioneerd. Vanuit de interviews is er weinig bekend van de overwegingen om deze persoon op deze plek te positioneren. In ieder geval is Meryem in staat het proces ook in tijd te faciliteren, terwijl dit voor Jaap een struikelblok bleek.

4. De weg van innovatie

We zien innovaties waarin het initiatief vanuit een centraal beleid wordt genomen versus innovaties waar het initiatief vanuit de ontwerppraktijk van docenten komt. En we zien innovaties verschillen in ambities. Daarin onderscheiden we innovaties die als scope hebben om de hele organisatie te veranderen versus innovaties die eerder mikken op veranderingen in de lokale onderwijspraktijk.

5. Zoektocht naar passend repertoire

Veranderaars zijn op zoek zijn naar een passend repertoire. Waarbij hun handelen lijkt te worden ingegeven door enerzijds de match tussen hun opvattingen en beschikbaarheid van tactieken en anderzijds wat de context vraagt aan interventies.

Binnen het veranderspelspel richten we ons op de combinatie van de kenmerken van de context én het repertoire van de veranderaars. In hoofdstuk 3 wordt verder ingegaan op de complexiteit van veranderen binnen hogescholen. Aan de hand van literatuurstudie worden bekende inzichten op een rijtje gezet. In dat hoofdstuk wordt als het ware het speelveld van de veranderaar geschetst en wordt inzicht geboden in het verloop van veranderprocessen.

3. SPEELVELD VAN ONDERWIJSINNOVATIE

3.1 Inleiding

In hoofdstuk 2 zijn vier portretten geschetst van veranderaars, die een belangrijke rol hebben in onderwijsinnovatie in het hoger beroepsonderwijs. De portretten illustreren de complexiteit waar de veranderaars mee te maken hebben, als gevolg van verwevenheid van gebeurtenissen die van invloed zijn op het innovatieproces. Bovendien is geen onderwijsinnovatie hetzelfde, zoals blijkt uit de grote verschillen tussen aanleidingen en doelen, de schaalgrootte en het aantal betrokkenen, en de verschillen in gekozen veranderaanpak. Om meer inzicht te krijgen in de complexiteit van onderwijsinnovaties, zoomen we in op de kenmerken van onderwijsinnovatie en welke veranderaanpak in complexe onderwijsinnovaties adequaat is.

In paragraaf 3.2 staat de verheldering van het begrip onderwijsinnovatie centraal, waarna in paragraaf 3.3 beschreven wordt waarom onderwijsinnovaties in hogescholen vaak complex zijn. In paragraaf 3.4 wordt ingegaan op de meest adequate veranderaanpak in complexe onderwijsinnovaties en paragraaf 3.5 introduceren we het begrip ‘Wendbaar Innoveren’. We besluiten dit hoofdstuk met een samenvatting over het veranderlandschap waarin de veranderaar zich begeeft en een opmaat naar wat de verschuiving van een klassieke projectaanpak naar een wendbare veranderaanpak betekent voor veranderaars die een sleutelrol hebben in deze innovaties.

3.2 Begripsverheldering onderwijsinnovatie

Het kunnen organiseren van verandering in onderwijs is geen vrijblijvende keuze, maar een noodzaak om afgestemd te blijven op maatschappelijke ontwikkelingen (Vanlommel, 2021). Wat innoveren precies is én hoe dat vormgegeven wordt is echter niet zo eenduidig als het belang ervan. In de praktijk worden verschillende woorden gebruikt zoals *verandering*, *verbetering*, *vernieuwing of innovatie*. Deze termen worden vaak door elkaar gebruikt, maar theoretisch benadrukken ze een specifieke opvatting over de aard of het doel van de verandering (Lagerweij, 2004). Een veelgebruikte indeling is die tussen onderwijsverbetering en onderwijsinnovatie. Bij onderwijsverbetering wordt een praktische oplossing ingevoerd om bestaande doelen te bereiken, terwijl onderwijsinnovatie heersende visies op onderwijs ter discussie stelt en vanuit reflectie en onderzoek nieuwe doelstellingen formuleert (Argyris, 1976; Boonstra, 2000; Ruijters & Simons, 2006). Lagerweij (2004) omschrijft onderwijsinnovatie als een planmatige aanpak om de kwaliteit van het onderwijs te ontwikkelen in relatie tot de gewenste doelen. Dit stemt overeen met de definitie van Waslander (2007). Zij omschrijft innovatie als een continue schoolontwikkeling (ontwikkelingsperspectief), die start vanuit de scholen zelf, in voortdurende wisselwerking met de maatschappij, om zo de kwaliteit van het onderwijs te borgen en te verbeteren. Het definiëren van onderwijsinnovatie heeft in deze publicatie de volgende ingrediënten:

- Het is een geplande activiteit
- waarbij vanuit reflectie nieuwe doelstellingen ontstaan
- die gaan over de kwaliteit van het onderwijs
- en daarom de dagelijkse praktijk van de docent en de student betreft.

3.3 Complexiteit van onderwijsinnovatie

Gezien de noodzaak voor het onderwijs om afgestemd te zijn op maatschappelijke ontwikkelingen, is het opmerkelijk dat veranderingen in het onderwijs vaak niet leiden tot veranderingen in de onderwijspraktijk. In de literatuur wordt gesteld dat de oorzaak voor het niet slagen van onderwijsinnovaties komt doordat er onvoldoende aandacht is voor de complexiteit van veranderprocessen (Boonstra, 2000). Uit evaluatieonderzoek blijkt dat het onderwijs zich niet zo planmatig laat innoveren als de architecten van ambitieuze innovaties verwachtten (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). *'Focusing on curricular changes and program evaluation while ignoring the processes of change is one of the key mistakes that lead to failed change efforts'* (Casiro and Regehr 2018, p. 2).

De afgelopen jaren is er toegenomen erkenning van het onvoorspelbare, complexe karakter van verandering, voor de invloed van de specifieke context en de actoren daarbinnen, voor impulsen van buiten de schoolorganisatie én voor micropolitieke processen. Onderwijsinnovatie is immers een proces met veel spelers (met verschillende referentiekaders) en met een veelheid aan factoren (Coppoolse, 2018) en in voortdurende wisselwerking met de context. Deze context bevindt zich op het microniveau (interactie student - docent), mesoniveau (de school/het team en de schoolomgeving) en het macroniveau (overheid en maatschappij/beroepspraktijk). De complexiteit bij het organiseren van verandering is dat doelen, ervaren moeilijkheid, relevantie en snelheid afhankelijk zijn van de specifieke context en zelfs binnen contexten kunnen verschillen of contrasteren.

Kortom, onderwijsinnovatie is een complexe aangelegenheid waarin het verloop wordt bepaald door het samenspel tussen een veelheid aan actoren en factoren. Die complexiteit vraagt om een verschuiving van denken, van een lineair-, planmatig-, voorspelbaar-, contingentie-denken naar het denken in dynamiek, grilligheid, onvoorspelbaarheid en paradoxen (de Caluwé, 2006). In contingentie-denken wordt gezocht naar de énige juiste aanpak, eenvormigheid en congruentie terwijl paradoxen uitgaan van complexe veranderingen en erkennen spanningen, dilemma's en verschillen. Met andere woorden om te innoveren in de complexe werkelijkheid van hogescholen, helpt een verschuiving van een planbare naar een meer dynamische veranderstrategie met een passend veranderrepertoire.

3.4 Veranderenergie vrijmaken door wendbaar innoveren

Uit de interviews met veranderaars blijkt grote interesse voor een verschuiving naar een veranderaanpak die meer recht doet aan de onvoorspelbaarheid van het verloop en de dynamiek tussen actorgroepen. Zoals een van de veranderaars treffend beschreef:

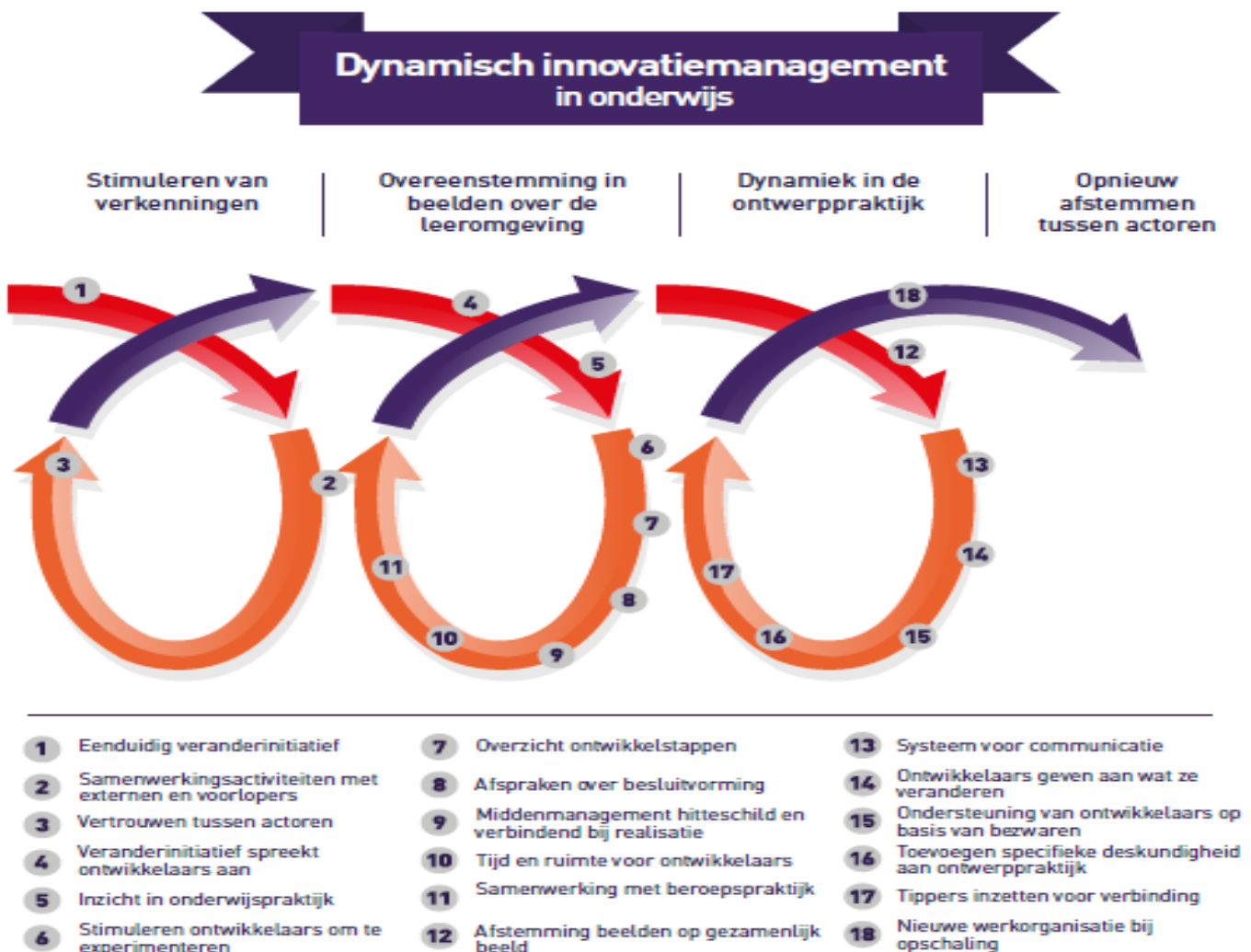
“Toen we begonnen was er meer een projectmatige aanpak. Dus aan de voorkant doelen stellen en die moesten dan op het eind behaald worden. Dat voelde voor mij ook de hele tijd dat ik aan het trekken was en dat ik degene was die ervoor moet zorgen dat die doelen er waren. Nou dat gevoel is bij mij aan het verschuiven naar ik geef een bepaalde push, het gaat in beweging en het maakt me eigenlijk niet zo heel veel uit waar het precies naar toe gaat. En als ik zie of voel dat het niet helemaal goed gaat, ja, dan geef ik weer een bepaalde massage aan de zijkant.”

Sommige veranderaars blijken al te putten uit verschillende veranderaanpakken die tegemoetkomen aan de grilligheid van onderwijsinnovatie, zoals Agile (Highsmith & Cockburn, 2001), Design Thinking (Dorst, 2011; Stompff, 2018), Continu Verbeteren (Rigby, Sutherland, Takeuchi H, 2016; de Jong, Lockhorst, de Kleijn e.a., 2020), terwijl anderen vooral gebruik maken van instrumenten uit de klassieke projectmatige aanpak. Herkenbaar in alle casuïstiek is het snel schakelen tussen interventies en de iteratieve manier van werken. We vatten deze manier van veranderaanpak samen onder de term Wendbaar Innoveren.

Voor de wending naar een passende veranderstrategie en veranderrepertoire voor complexe, grillig verlopende onderwijsinnovaties, wordt binnen het kennisplatform veel gebruik gemaakt van de bevindingen uit het promotieonderzoek van Coppoolse (2018), één van de initiatiefnemers van dit platform. Coppoolse (2018) introduceert als alternatieve aanpak het Dynamisch Innovatie Management in Onderwijs (DIMO). DIMO gaat ervanuit dat continuïteit in onderwijsinnovatie ontstaat als de energie voor ontwikkeling/verandering doorstroomt van de ene groep van actoren naar de volgende. Stagnatie ontstaat als dat uitblijft of te moeizaam verloopt. Innoveren gaat altijd gepaard met veranderen, en net zoals bij fysiek bewegen, is daarvoor energie nodig. Van Delden toonde aan dat de slaagkans van innovaties erop vooruitgaat als die veranderenergie adequaat wordt overgedragen tussen verschillende actoren.

Het vrijmaken en doorgeven van energie tussen actorengroepen lijkt op een estafette. Bij onderwijsinnovaties gaat het daarbij om vier rondes (figuur 1).

Figuur 1. Dynamisch innovatiemanagement in onderwijsinnovatie (Coppoolse, 2018)



- **Ronde 1: Stimuleren van verkenningen**
Nader onderzoek van een veranderinitiatief. Oriëntaties met stakeholders en de activiteiten van voorlopers spelen een belangrijke rol. De opbrengst uit deze ronde bestaat uit richtinggevende beelden voor het vervolg van de onderwijsinnovatie.
- **Ronde 2: Overeenstemming in beelden over de leeromgeving**
De contouren van de oplossingsrichtingen worden verder uitgewerkt in leeruitkomsten, ontwerpcriteria voor de leeromgeving, onderwijsconcepten of het ontwerp van een nieuw curriculum. In deze ronde wordt de route afgestemd en een werkorganisatie gemaakt waarin ontwikkelaars ononderbroken aan het werk kunnen.
- **Ronde 3: Dynamiek in de ontwerppraktijk:**
Ontwikkelaars werken het onderwijs daadwerkelijk uit naar materiaal dat aan studenten wordt aangeboden. Dit is vaak een roerige fase, omdat in deze ronde pas de consequenties van eerder gemaakte keuzes duidelijk worden. Deze check kan leiden tot een terugval, doordat de eerder gekozen uitgangspunten ter discussie worden gesteld. Opnieuw afstemmen van toekomstbeelden en verwachtingen is dan noodzakelijk
- **Ronde 4: Opnieuw afstemmen tussen actoren**
Een stadium waarin de uitkomsten worden toegepast in andere onderwijsinnovaties of delen van de onderwijsorganisatie, wat ook weer een eigenstandige dynamiek kent.

De voorstelling van het veranderproces is dynamisch: het kent verschillende fasen waarbij een terugval mogelijk is, waarbij soms fasen worden overgeslagen of waarbij onderwijsprofessionals verschillende veranderensnelheden of verandermotivaties hebben. Om door die verschillende fasen te bewegen, is niet alleen de vraag welke veranderstrategie gepast is binnen een context, maar ook hoe de dynamiek, de veranderenergie gaande kan houden tussen verschillende actoren in verschillende fasen van de innovatie. In elke estafette-ronde kan de initiator van de innovatie interventies (werkregels) inzetten om nieuwe energie vrij te maken en de continuïteit te herstellen. In figuur 1 zijn deze interventies weergegeven op een spiraal die tijdens de vier rondes wordt doorlopen. Veranderenergie tussen groepen van actoren komt vrij en wordt steeds doorgegeven. De benadering lijkt beter aan te sluiten bij de onvoorspelbaarheid van veel onderwijsinnovaties dan de dominante lineaire veranderaanpak. Binnen het DIMO-model laten gebeurtenissen gaande het innovatieproces zich beter begrijpen. Interventies bieden mogelijkheden om dat proces in goede banen te leiden.

3.5 Samenvattend

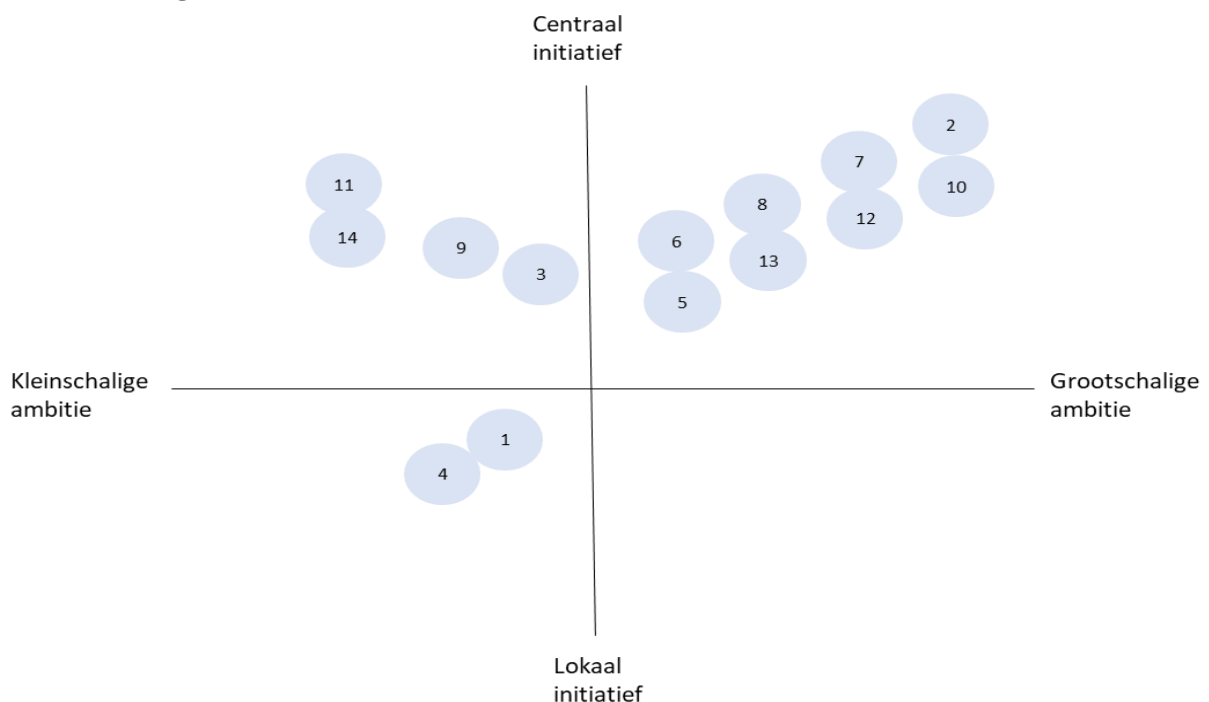
Onderwijsinnovaties in hogescholen zijn complex vanwege de grote maatschappelijke invloeden en de vele actoren die betrokken zijn bij de innovatie. Innovatieprocessen in het hoger beroepsonderwijs vragen daarom om een aanpak die past bij het grillige en onvoorspelbare verloop van de innovaties. Met het construct van veranderenergie vinden we aanknopingspunten voor veranderaars in het dynamische spel tussen alle betrokkenen in onderwijsinnovatie. In een innovatieproces wordt veranderenergie doorgegeven tussen de verschillende actoren. En dat zijn kritische momenten waarop een innovatie vloeiend wordt of juist stagneert. Vrijmaken en gaande houden van de veranderenergie vraagt om een wendbare aanpak en een rijker veranderrepertoire dan lang gebruikelijk was in onderwijsinnovaties. In hoofdstuk 4 zoomen we in op wat veranderaars doen in de praktijk van onderwijsinnovatie. Dit vormt de basis voor de Veranderkaleidoscoop voor veranderaars.

4. VERANDERAARS IN COMPLEXE ONDERWIJSINNOVATIES

We constateerden dat wendbaar innoveren een passende benadering is in complexe onderwijsinnovaties. Echter, inzicht in het veranderrepertoire van veranderaars om deze complexe onderwijsinnovaties vorm te geven en te beïnvloeden ontbreekt vooralsnog. Aan de hand van interviews met veranderaars in hogescholen en de veranderkundige literatuur, onderzoeken we welk repertoire veranderaars inzetten op kritische momenten in onderwijsinnovaties. We leren daaruit dat wendbaar innoveren van de veranderaar een omvangrijk en gelaagd veranderrepertoire omvat dat bestaat uit verschillende lagen. Dat veranderen consistentie vraagt tussen deze lagen, maar ook dat veranderaars een groot schakelvermogen nodig hebben om het repertoire aan te passen op de veranderende context. De veelzijdigheid in het repertoire evenals het steeds afstemmen op de veranderende situatie was reden voor een beweeglijke weergave van het repertoire in de vorm van de Veranderkaleidoscoop, dat we in hoofdstuk 5 presenteren.

4.1 Veranderinitiatieven van onderwijsinnovatie

Allereerst constateren we samenhang tussen het repertoire van veranderaars en het veranderinitiatief waarin de veranderaar is opgesteld. In de cases die we onderzochten, vinden we een grote spreiding in de veranderinitiatieven. Grofweg kunnen we de verandercontexten indelen op twee dimensies. De eerste dimensie is de oorsprong van het initiatief. In de verandercontexten zien we veranderinitiatieven die vanuit het beleid, vanuit de leiding van de organisatie ontstaan. Daar tegenover staan de innovaties die op lokaal niveau ontstaan, vanuit ideeën of onvrede in de onderwijspraktijk. Een tweede dimensie is de schaalgrootte van de innovatie. Verschillende initiatieven zijn gericht op grootschalige veranderingen met gevolgen voor de hele organisatie. Andere veranderinitiatieven zijn veel meer lokaal gericht. Deze twee dimensies hebben we verwerkt in figuur 2.



Figuur 2. Indeling van verandercontexten voor de start van onderwijsinnovatie. De cijfers verwijzen naar de 14 cases uit het onderzoek.

In de indeling van veranderinitiatieven zijn drie in het oog springende bevindingen. Ten eerste is opvallend dat de meeste innovaties geïnitieerd worden vanuit centraal beleid. Slechts een tweetal cases wordt vanuit de lokale ontwerppraktijk geïnitieerd. We hebben geen praktijken gevonden en kunnen onderzoeken die vanuit een lokaal initiatief grootschalige ambities wilden realiseren. Dit kan te maken hebben met de selectie van de cases, maar het representeert ook het beeld wat we hebben van onderwijsinnovaties in het hbo, die vaak worden geïnitieerd vanuit een centraal idee en vervolgens vormkrijgen in de lokale ontwerppraktijken.

Ten tweede zien we dat veranderinitiatieven verschillend kunnen worden beleefd. Een van de hogescholen start een grootschalige innovatie vanuit een centraal geïnitieerd ontwerp. Verschillende betrokkenen labelen deze innovatie anders. Eén van de initiators van dat centrale initiatief, die bovendien is gestationeerd in het centrale beleidsorgaan, labelt deze innovatie als een centraal geïnitieerde grootschalige innovatie. Anderzijds labelt een docent, die met collega's dat initiatief doorzet in de eigen veranderpraktijk, dit initiatief als een kleinschalig initiatief dat voortkomt uit de eigen ontwerppraktijk. Hierbij wordt het centrale initiatief meer gezien als een uitnodiging. Zoals deze veranderaar aangaf:

“Ik wist wel dat we hogeschoolbreed met deze innovatie bezig waren, maar wij zagen het vooral als een kans om onze eigen ideeën in onze opleiding door te voeren.”

Ten derde is deze indeling niet statisch. Kenmerkend aan het verloop van de innovaties was dat het initiatief weliswaar in één van de kwadranten ontstaat, maar dat gedurende de rit het accent verplaatst. Zoals bijvoorbeeld bij de innovatie waarbij een docent vanuit eigen initiatief de eigen lokale onderwijspraktijk wilde veranderen. De uitkomsten werden opgepikt in een grootschaliger initiatief. Het gevolg was wel dat de dynamiek verschoof, wat gevolgen had voor de keuzes uit het repertoire.

“Plotseling werd ons idee instituutsbeleid. Daarmee kwam de ontwikkeling in een sneltreinvaart, maar voor mij betekende dat ik in plaats van ontwerpen van ons onderwijs ineens overal presentaties stond te geven over wat we hebben gemaakt.”

Samengevat

In de aard en ontstaanswijze van onderwijsinnovaties herkennen we vier veranderinitiatieven. We zien dat de aard van het initiatief in termen van oorsprong en schaalgrootte gevolgen heeft voor de gekozen interventies van de veranderaar. Bovendien zien we bij verschuivingen van de aard van het initiatief in een andere fase van de innovatie ook verschuivingen in het repertoire van de veranderaar. Daarmee is het veranderinitiatief een belangrijke ring in de Veranderkaleidoscoop, als het ware de ring die scherpstelt en aanzet tot adequate keuzes uit het repertoire van de veranderaar.

4.2 Interventies van veranderaars

In interviews met veranderaars die betrokken waren bij geslaagde onderwijsinnovaties, vinden we een rijkheid aan oplossingen, acties en manieren – samengevat als interventies van de veranderaar - die ingezet worden in de onderwijsinnovaties. Voor de ordening van deze rijke opbrengsten gebruiken we, geïnspireerd door de indeling van Enninga (2018), vier clusters van interventies van veranderaars: (1) veranderenergie vrijmaken (2) veranderenergie bundelen (3) de veranderenergie via inhoud en (4) het faciliteren van veranderenergie. Deze opbrengsten beschrijven het palet aan interventies, die veranderaars inzetten om op in onderwijsinnovaties veranderenergie op te wekken of gaande te houden, afgestemd op wat de situatie op at moment nodig lijkt te hebben.

		Dimensies			
		Veranderenergie vrijmaken (aanzetten van creativiteit)	Veranderenergie bundelen (groepsdynamica)	Veranderenergie via inhoud (ontwerp)	Faciliteren van veranderenergie (projectmanagement)
Kritische momenten in onderwijsinnovaties	Overtuigend veranderverhaal	<i>Inspirerend veranderverhaal</i>	<i>Gezamenlijk veranderverhaal</i>	<i>Zinvol veranderverhaal</i>	<i>Helder veranderverhaal</i>
	Afstemming veranderidee en opvattingen docenten	<i>Delen van initiatieven</i>	<i>Onderzoek naar synergie in beelden</i>	<i>Richtinggevend concept</i>	<i>Matching deskundigheid en vraagstuk</i>
	Ontwikkelruimte voor docenten	<i>Ontwikkelruimte creëren</i>	<i>Werken aan afstemming opvattingen en vraagstuk</i>	<i>Ontwerpen</i>	<i>Project- en procesmanagement</i>
	Consistentie tussen gezamenlijk ontwerp en ontwikkeling	<i>Afstemming door tippers</i>	<i>Iteratief ontwikkelen</i>	<i>Prototypes als artefacten</i>	<i>Monitoren van veranderproces</i>

Tabel 1. Interventies voor veranderenergie in onderwijsinnovaties

4.2.1 Veranderenergie vrijmaken

Bij onderwijsinnovaties waar de veranderenergie moet worden vrijgemaakt of aangewakkerd zien we veranderaars interventies gebruiken om bij betrokkenen een impuls te genereren of te zorgen dat energie tussen actorgroepen wordt doorgezet. Uit de interviews destilleren we vier soorten interventies waarmee de energie wordt vrijgemaakt.

De eerste interventie betreft het inzetten van een *inspirerend veranderverhaal*, waarmee een wenkend toekomstbeeld wordt geschetst. Een gedegen analyse van de huidige situatie en mogelijke oplossingen leidde behalve tot vertrouwen in het initiatief, tot veranderenergie bij betrokkenen. Daarbij creëerde een inspirerend veranderverhaal tot enthousiasme bij betrokkenen om mee te doen met de innovatie.

De tweede interventie betrof het organiseren van zowel grootschalige als kleinschalige *inspirerende sessies*. In deze sessies werden voorbeelden gepresenteerd of op een andere manier gedeeld van uitwerkingen van de voorliggende onderwijsinnovatie. Kenmerkend aan deze sessies is dat er vrij kan worden gedacht, ieders inbreng wordt verkend en er wordt voortgeborduurd op elkaars ideeën.

De derde interventie betrof het organiseren van omgevingen waarin vrijuit kan worden geëxperimenteerd. Voorbeelden van dit soort vrijplaatsen zijn *ontwikkelruimtes maken*, zoals ontwikkelhubs, werkplaatsen, of ontwikkellabs. In deze omgevingen zijn docenten onderwijs aan het ontwikkelen, maar in veel gevallen ook studenten en nauw betrokken stakeholders.

De vierde interventie waarin veranderenergie vrijkomt tussen groepen onderwijsprofessionals is als *tippers zorgen voor afstemming* tussen de groepen. Tippers zijn mensen die door participatie in meerdere groepen de verschillende gezamenlijke referentiekaders, belangen en taal van verschillende groepen kennen. Doordat zij in meerdere groepen participeren, dragen zij de kennis van de ene naar de andere groep over of kunnen zij zorgen voor een beter begrip tussen verschillende groepen. Neem het voorbeeld van een docent die tevens in een examencommissie zit en op die manier aan twee kanten kan uitleggen hoe keuzes totstand zijn gekomen en mogelijk de uitkomst, zoals een toetsvorm of -criteria, kan helpen modificeren.

4.2.2 Veranderenergie bundelen

Bij onderwijsinnovaties waar de veranderenergie weliswaar aanwezig is, maar waar de coördinatie ontbreekt, kiest de veranderaar interventies om de veranderenergie te bundelen. We zien dat veranderaars energie bundelen door in actorgroepen afstemming te organiseren op de inhoudelijke ideeën en de werkwijze door zich te mengen in de groepsdynamica.

Een gezamenlijk veranderverhaal

Uit de interviews destilleren we vier soorten interventies waarmee de energie wordt gebundeld. De eerste interventie is een *gezamenlijk veranderverhaal* te maken. In een van de cases zien we dat een veranderaar een opdracht krijgt vanuit een meerkoppig management. Elk van de managers geeft eigen accenten in de opdracht aan de veranderaar, zonder dat ze die accenten van elkaar weten. De veranderaar haalt de ideeën van de verschillende managers op en construeert een gezamenlijk veranderverhaal dat ze weer afstemt met de groep managers.

Synergie in beelden

De tweede interventie betreft het organiseren van *synergie in beelden*. Vernieuwingen in het onderwijs staan vaak op gespannen voet met de gangbare ideeën en beelden van onderwijsprofessionals. Veranderaars hebben oog voor deze tegenstellingen, adresseren deze en onderzoeken met de onderwijsprofessionals hoe met deze spanning om te gaan. We zien bijvoorbeeld dat veranderaars die in staat bleken tegenstellingen, tussen de onderwijsinnovatie en de beelden van onderwijsprofessionals, te onthullen en het gesprek hierover konden organiseren. Op deze manier richt zich de veranderenergie die uitwerkte als tegenstand weer naar betrokkenheid. Ook zien we dat veranderaars op zoek gaan naar *schurende momenten*. Dit zijn momenten dat de aanwezige veranderenergie ongelijk is, en momenten waarop de veranderenergie dreigt verloren te gaan. Ondanks de aanvankelijke stagnatie ontstaat nieuwe veranderenergie als die momenten worden onderzocht, waarna beter begrip ontstaat van de stagnatie en oplossingen aan de kant van afspraken of de uitwerking worden gevonden.

Afstemming tussen opvattingen en het verandervraagstuk

De derde interventie, waarin veranderenergie wordt gebundeld, is wanneer er gezocht wordt naar *afstemming tussen opvattingen van betrokkenen en het verandervraagstuk*. Veranderaars bundelen en richten de aanwezige energie door in betrokken docententeams de referentiekaders te onderzoeken en bespreekbaar te maken, zowel voor wat betreft de opvattingen over het beroep en onderwijs als over de samenwerking in het docententeam. Vervolgens onderzoeken ze hoe die referentiekaders mogelijk passen bij de onderwijsvernieuwing door concrete voorbeelden te geven of door het veranderinitiatief net wat aan te passen.

Iteratief werken

De vierde interventie waarin veranderenergie wordt gebundeld is door *iteratief werken*. Door stapsgewijs te innoveren, steeds te onderzoeken wat in de volgende fase moet gebeuren en gezamenlijk de voortgang te bepalen, bundelt en richt de veranderenergie bij onderwijsprofessionals en groeit bovendien een gevoel van eigenaarschap over de onderwijsinnovatie in de betrokken teams, doordat de innovatie steeds beter aansluit bij de aanwezige beelden.

4.2.3 Veranderenergie via ontwerp

Bij een aantal onderwijsinnovaties is de veranderenergie bij en tussen onderwijsprofessionals weliswaar aanwezig, maar ontbreekt een duidelijk en eenduidig ontwerp van de vernieuwing. De aanwezige veranderenergie is dan ongericht en dreigt uit te doven. In die onderwijsinnovaties zien we dat veranderaars interveniëren door een ontwerp te (laten) maken, waardoor de veranderenergie zich weer richt.

Een zinvol veranderverhaal

Uit de interviews destilleren we vier soorten interventies waarmee de energie wordt gericht via het ontwerp. De eerste interventie betreft het ontwikkelen van een *zinvol veranderverhaal*. Veranderaars ontwerpen op basis van een gedegen analyse een veranderverhaal dat aansluit op de betreffende situatie. In de interviews zien we een aantal uitwerkingen. In een aantal cases zien we dat een lector met een sterk inhoudelijk verhaal een gedegen analyse geeft van het heden en een realistisch toekomstscenario schetst. In een andere innovatie zien we dat feitelijke argumenten, vanuit veranderingen in het beroep en het onderwijs, in combinatie met teruglopende studenttevredenheid docenten ingrediënten worden van een zinvol veranderverhaal waar de veranderenergie zich richt.

Richtinggevend concept

De tweede interventie waarmee veranderenergie wordt vrijgemaakt is door het ontwerpen van een *richtinggevend concept*. Veranderaars die samen met de onderwijsprofessionals een onderwijsmodel, leeruitkomsten, casco, tekening of iets dergelijks ontwikkelen merkten nieuw enthousiasme bij betrokkenen. Dat enthousiasme kwam voort uit de richting die een dergelijk beeld geeft, en ook doordat je in gesprek over het beeld elkaars persoonlijke ideeën en opvattingen helder en bespreekbaar werden.

Inhoudelijk ontwerpen

De derde interventie waarin veranderenergie vrijkomt, is door het uitwisselen van inhoud tijdens het *ontwerpen*. Veranderaars creëerde veranderenergie bij docenten doordat ze inhoudelijke ideeën of praktijken uitwisselden. Maar ook door de ruimte te zoeken in het ontwerp, waardoor niet alleen het ontwerp leidend werd, maar de combinatie van het ontwerp en een plek geven van de ideeën van onderwijsprofessionals.

Creëren prototypes als artefacten

De vierde interventie waarin veranderenergie vrijkomt is wanneer ontwikkelaars (docenten) samen daadwerkelijk *prototypes als artefacten creëren*. Daarbij hielp het als het streven niet was om tot een kant-en-klaar product te komen, maar een eerste uitwerking, een prototype of een zogenaamd 'minimal viable product'. Dit prototype is dan weer onderwerp voor reflectie en doorontwikkeling, waardoor de veranderenergie op het ontwerp gericht blijft.

4.2.4 Faciliteren van veranderenergie

Bij een aantal onderwijsinnovaties zijn de omstandigheden of randvoorwaarden zodanig dat de veranderenergie niet vrij kan komen. Zo zien we bij onderwijsinnovaties dat docenten weinig innovatieruimte ervaren, bijvoorbeeld doordat het primair proces al hun aandacht vraagt. De veranderenergie komt dan niet vrij of dreigt uit te doven. In die onderwijsinnovaties zien we dat veranderaars interveniëren door een zorgvuldige organisatie op het proces, ook wel projectmanagement, waardoor omstandigheden zo worden aangepast dat de veranderenergie weer vrijkomt.

Uit de interviews destilleren we vier soorten interventies waarmee de energie wordt gekanaliseerd door in te zetten op de organisatie van het vernieuwingsproces.

Een helder veranderverhaal

De eerste interventie betreft een *heldere veranderverhaal* en de te volgen routing. Veranderaars die vooraf, maar ook gedurende de innovatie helder maken wat de veranderstrategie is en welke aanpak en route daarbij past geven helderheid aan betrokkenen aan wat van hen op welk moment wordt verwacht. Zo zien we een groep docenten die niet helder heeft waar in het proces ze verkeren en wat van hen wordt verwacht de veranderenergie herwinnen als een veranderaar een ruwe schets geeft van wat er tot nu toe is gebeurd en welke stappen nog volgen.

Deskundigen matchen

De tweede interventie waarmee veranderenergie werd gekanaliseerd was door *deskundigen te matchen op het vraagstuk*. In een van de cases zien we dat een veranderaar inhoudelijke experts benadert op onderdelen van het proces, waardoor de vernieuwing tot passende oplossingen leidt en hernieuwde veranderenergie vrijkomt. In een andere case laat de veranderaar docenten solliciteren om aan de vernieuwing deel te nemen, waardoor niet alleen inhoudelijk wordt geselecteerd, maar ook gemotiveerde docenten de onderwijsinnovatie nieuwe veranderenergie geven.

Proces- of projectmanagement

De derde interventie waarmee veranderenergie wordt gefaciliteerd is door proces- of projectmanagement. In een aantal cases zien we dat onduidelijkheid over randvoorwaarden, zoals roostering, lokaties en hoe de facturering van betrokkenen wordt weggenomen door veranderaars. De duidelijkheid om de organisatorische mogelijkheden en duidelijkheid over aanstellingen geeft hernieuwde veranderenergie bij de docenten.

Monitoren

De vierde interventie waarin veranderenergie wordt gefaciliteerd is door op gepaste momenten de voortgang en de resultaten van het *veranderproces te monitoren* en inzichtelijk te maken voor alle betrokkenen.

4.3 Beïnvloedingstactieken van veranderaars

Naast de interventies die inzetten op het vrijmaken van veranderenergie bij de betrokkenen zien we dat veranderaars zich van een tweede stuk repertoire bedienen, wat we herkennen als beïnvloedingstactieken (Fu & Yukl, 2000; Koopman & Boonstra, 2005). Beïnvloedingstactieken zijn manieren of zelfs stijlen van de veranderaars die ze inzetten in het veranderproces om hun doel te bereiken. Voorbeelden van beïnvloedingsactieken zijn overtuigen, complimenteren, legitimiteit claimen bijvoorbeeld bij het management, de ander proberen te begrijpen, een persoonlijk beroep doen, een podium bieden. Als we nader inzoomen dan kunnen we de tactieken indelen in een viertal clusters: resultaatgericht, politiekgericht, relatiegericht en synergiegericht. (zie figuur 3, de Veranderkaleidoscoop).

De resultaatgerichte tactieken zijn tactieken waarbij de ander moet worden overtuigd van bijvoorbeeld het nut van deze innovatie. De politiekgerichte tactieken zijn tactieken waarbij druk wordt uitgeoefend danwel door de ander te herinneren aan gemaakte afspraken of door legitimiteit af te dwingen via anderen, zoals het management. De relatiegerichte tactieken zijn zachtere tactieken gericht op het begrijpen van de ander en onderzoeken waar de ruimte zit om een ander mee te krijgen in de onderwijsinnovatie. De synergiegerichte tactieken zijn de tactieken waarmee de veranderaar probeert de gezamenlijkheid, het collectieve idee te gebruiken om de betrokkenen mee te nemen in de onderwijsinnovatie.

Uit de interviews van de veranderaars doen we drie bevindingen:

1. Veranderaars bedienen zich van alle vier de soort tactieken, vaak ook in combinaties. Daarbij valt op, dat op individueel niveau veranderaars een beperkt scala van het repertoire benutten en vaak gebruik maken van tactieken die passen bij persoonlijke voorkeuren.
2. Veranderaars gebruiken vooral relatiegerichte en synergiegerichte tactieken, zoals informeel benaderen, consulteren, faciliteren, samenwerken en inspireren, tactieken waarbij weinig gebruik wordt gemaakt van een hiërarchische positie.
3. Veranderaars die grootschalige innovaties leiden, hanteren veelal een breder repertoire aan beïnvloedingstactieken afgestemd op wat de situatie vraagt. Daarin valt op dat op het moment dat de innovatie wordt opgeschaald of aansluit bij lopend beleid, de inzet verschuift van synergie en relatiegerichte tactieken naar meer resultaat- en politiekgerichte tactieken.

Kortom, veranderaars van complexe onderwijsinnovaties hanteren een breder repertoire aan beïnvloedingstactieken, zowel gericht op individuen als op het samenspel en zowel hardere als zachtere tactieken. We duiden de inzet van vooral het zachtere beïnvloedingstactieken in complexe onderwijsinnovaties als een verbreding van het totale repertoire en een verschuiving van de accenten in het repertoire van veranderaars. Ook zien we veranderaars de keuze van beïnvloedingstactieken afstemmen op de fase waarin de innovatie is of welk spel op dat moment wordt gespeeld.

4.4 Frames van de veranderaar

Uit de interviews blijkt dat de keuzes die veranderaars maken in hun interventies en tactieken, nauw samenhangen met impliciete kijkvensters naar onderwijsinnovaties. In deze publicatie noemen we dit 'het frame van de veranderaar'. Het frame is het referentiekader (Kelchtermans, 2009), dat is opgebouwd uit het geheel aan opvattingen over de innovatie en is gebaseerd op drijfveren, overtuigingen, professionele kennis en ervaring (Fives & Buehls; 2012). Uitspraken als: 'iedereen moet zich houden aan afspraken, 'innoveren en implementeren zijn andere processen', 'alle neuzen moeten dezelfde kant opstaan', 'er moet eerst draagvlak zijn voordat je kunt innoveren', duiden op frames. Het frame van een veranderaar fungeert niet alleen als filter waardoor de verandering wordt geïnterpreteerd, maar geeft ook richting aan de keuze en actie van veranderaars in onderwijsinnovaties. Uit de interviews onderscheiden we vier frames over onderwijsinnovaties, die we uitzetten op twee dimensies:

1. Het leidende principe

Aan de ene kant van de schaal is het frame dat het inhoudelijke idee van de innovatie leidend is. Er verandert iets als er een goed idee is. In dat frame staat een inhoudelijk idee of voorstel centraal en moet dat het bestaande concept of werkwijze vervangen. In dat frame zoekt de veranderaar naar de beste oplossing voor de onderwijspraktijk, vaak met een koppeling naar de centrale ideeën in de onderwijsorganisatie. Het sociale proces en de beelden van verschillende betrokkenen zijn secundair. Aan de andere kant van de schaal is het frame dat het veranderinitiatief aansluit bij de verlegenheidsvraag van betrokkenen. In dat frame wordt het veranderinitiatief opgehaald bij of afgestemd op de beelden en overtuigingen van betrokkenen, zoals docenten, door het veranderinitiatief te toetsen en bij te stellen, of door de beelden en ideeën van docenten als uitgangspunt van de onderwijsinnovatie te kiezen.

2. De eensgezindheid

Aan de ene kant van de schaal is het frame dat er eerst draagvlak moet zijn voordat innovatie kan starten. In dat frame gaat het erom dat iedereen is aangehaakt en ingestemd heeft met de voorliggende onderwijsinnovatie, voordat de ontwikkeling kan starten. Aan de andere kant van de schaal is het frame dat je juist op zoek moet naar de schuring als gevolg van verschillende ideeën over het veranderinitiatief. In dat frame worden verschillen opgezocht en ontstaat er alleen glans door wrijving. Het frame zoekt naar conflicten of plekken waar stagnatie optreedt, want dat zijn de plekken waar het veranderinitiatief verder kan worden onderzocht en verrijkt.

Concluderend

Veranderaars hebben een eigen persoonlijke frame dat hen helpt bij het begrijpen van onderwijsinnovatie, waarmee ze gebeurtenissen in onderwijsinnovaties interpreteren en die hun handelen richten. Op basis van de interviews onderscheiden we twee dimensies, waartoe je je als veranderaar kan verhouden en die mogelijk helpen om de keuzes die je maakt als veranderaar beter te begrijpen.

4.5 Schakelvermogen van veranderaars

In de praktijk van complexe onderwijsinnovaties zien we dat veranderaars vaak worden geconfronteerd met onverwachte gebeurtenissen waarin ze moeten handelen. Veranderaars proberen vooral het proces te monitoren, alert te zijn op deze onverwachte gebeurtenissen en waar nodig een impuls te geven, interne processen bloot te leggen en barrières weg te nemen. Uit drie diepgaande casestudies blijkt dat veranderaars veel te maken hebben met deze onverwachte gebeurtenissen en in staat moeten zijn om snel te schakelen tussen projectmanagement, inhoudelijk ontwerpen, energie vrijmaken en groepsdynamische processen (Enninga, 2018). Opvallend is dat er een hoge actiebereidheid is onder de veranderaars. De reactie op de trigger in het moment wordt sterk gekleurd door de reactieketen, onderliggende persoonlijke en professionele overtuigingen, de frames (Mentink, Coppoolse, Bakker, 2021). In de interviews met veranderaars zien we dat de aanpak gedurende het innovatieproces verschuift. We zien dat kundige veranderaars laveren tussen eigen kompas, veranderkundige inzichten, eisen van de opdrachtgevers en het verandervraagstuk.

Het veranderrepertoire biedt weliswaar inspiratie of handvatten voor veranderaars, maar de vraag is nu op welke manier deze elementen tot uiting komen in het grillige en onvoorspelbare verloop van complexe onderwijsinnovaties. Hoe kunnen we veranderaars ondersteunen om optimaal gebruik te maken van dit repertoire? Daartoe is een Veranderkaleidoscoop ontwikkeld dat geïntroduceerd wordt in hoofdstuk 5.

5. DE VERANDERKALEIDOSCOOP

Onze reis door het wendbare veranderlandschap komt bijna ten einde. We begonnen deze notitie met vier veranderaars die we onder de loep namen. We zagen hoe hun praktijken en interventies van elkaar verschillen. Deze verschillen hebben we geduid door in te gaan op theorieën over veranderen. Zo beschreven we in hoofdstuk 3 de kritische momenten van innovaties. Momenten waarop we vanuit onderzoek weten dat een innovatie kan stagneren of juist gaat versnellen. In hoofdstuk 3 introduceerden we ook het begrip wendbaar innoveren. Kenmerkend voor wendbaar innoveren is dat veranderaars daarvoor een rijk repertoire aan interventies nodig hebben, passend bij context en passend met het kritische moment. Het rijke repertoire werkten we uit in hoofdstuk 4. Het repertoire van de geïnterviewden is hierbij het startpunt om in de literatuur te duiken en lijnen te vinden. In de interviews constateren we echter ook dat het repertoire van veranderaars beperkt is. Veel veranderaars hebben hun voorkeurstijl en frames. Om de veranderaars te helpen hun repertoire te vergroten en om na te denken over welke interventie geschikt is, hebben we een Veranderkaleidoscoop ontwikkeld. We hebben het model van een kaleidoscoop gebruikt om praktijkervaringen en concepten in de literatuur over veranderen en de rol van de veranderaar te ordenen en bruikbaar te maken voor de veranderaar. Het model gaf ons een lens om de gelaagdheid in de literatuur te onderscheiden. In dit hoofdstuk bespreken we hoe dit model in de praktijk bruikbaar is voor de veranderaar.

5.1 De Veranderkaleidoscoop: het repertoire voor veranderaars in onderwijsinnovatie

Een kaleidoscoop is een spiegellende veelhoekige buis die allerlei gekleurde kralen en voorwerpen bevat. Twee spiegels geven de gebruiker reflecties van symmetrische mandala achtige patronen, die telkens kunnen veranderen door te draaien of te schudden met de buis. De kaleidoscoop is een instrument waarmee elementjes steeds anders belicht kunnen worden en waarmee je allerlei patronen kunt maken. Het woord kaleidoscopisch wordt ook gebruikt als metafoor voor een grote keuze aan aspecten, meningen, standpunten binnen een bepaald domein, in ons geval innovatieproces.

Ons model is een kaleidoscoop met een structuur bestaande uit drie schijven. Deze drie schijven staan los van elkaar en kunnen tegen elkaar in draaien, waardoor andere mogelijkheden en zienswijzen ontstaan. De schijven hebben we gebaseerd op de elementen van hoofdstuk 4, namelijk frames (4.3), beïnvloedingstactieken (4.4.) en interventies (4.5).

De binnenste schijf - Frames van de veranderaar

Veranderaars hebben een 'harde kern' die voortkomt uit het persoonlijk referentiekader en zich uit als de brillen, de frames waarmee de veranderaar het vraagstuk interpreteert en benadert. De kernvraag in deze schijf is: wanneer de veranderaar denkt dat er iets verandert. In de frames zien we twee gepaarde frames ofwel dimensies, namelijk:

1. Er verandert iets als iemand een goed idee heeft versus er verandert iets als er een verlegenheidsvraag is;
2. Er verandert iets als iedereen het eens is (consensus) versus er verandert iets als er verschillen van inzicht zijn (schuring).

In het hart van de Veranderkaleidoscoop staan de eigen veronderstellingen en aannames over veranderprocessen van de veranderaar. Het herkennen van eigen veronderstellingen en aannames, is een belangrijk inzicht van de veranderaar op meerdere momenten in het veranderproces.

De middelste schijf - Tactieken van de veranderaar

Veranderaars oefenen invloed uit om het veranderproces te sturen of anders te laten verlopen. Dit doen ze doordat ze zich bedienen van tactieken, waarmee ze het proces proberen te beïnvloeden. De veranderaars bedienen zich van vier soorten tactieken:

1. resultaatgericht
2. politiekgericht
3. relatiegericht
4. synergiegericht

Een aantal veranderaars in onze gesprekken beschrijft een bewuste keuze voor een of meerdere tactieken, afhankelijk van wat er gebeurt in de onderwijsinnovatie of gekoppeld aan de eigen frames op verandering. Echter, wat ook opvalt is dat veel veranderaars slechts een klein deel van het repertoire gebruiken, zich niet of nauwelijks bewust zijn van de tactieken, dan wel dat de tactieken niet lijken te matchen bij het eigen veranderframe of de tactieken niet afstemmen op wat het veranderproces op dat moment vraagt. De veranderaar beweegt zich als het ware als surfer op de golven en volgt meer zijn intuïtie dan dat hij expliciete keuzes maakt.

De buitenste schijf - Interventies van de veranderaar

Veranderaars zetten een aantal interventies in om de veranderenergie in het innovatieproces te organiseren. Dit doen ze vooral op kritische momenten of scharnierpunten in het veranderproces. De interventies die veranderaars gebruiken groeperen we in vier gebieden, uitgezet tegen de literatuur (Enninga, 2018).

1. veranderenergie vrijmaken
2. veranderenergie bundelen
3. veranderenergie via het ontwerp
4. faciliteren van veranderenergie

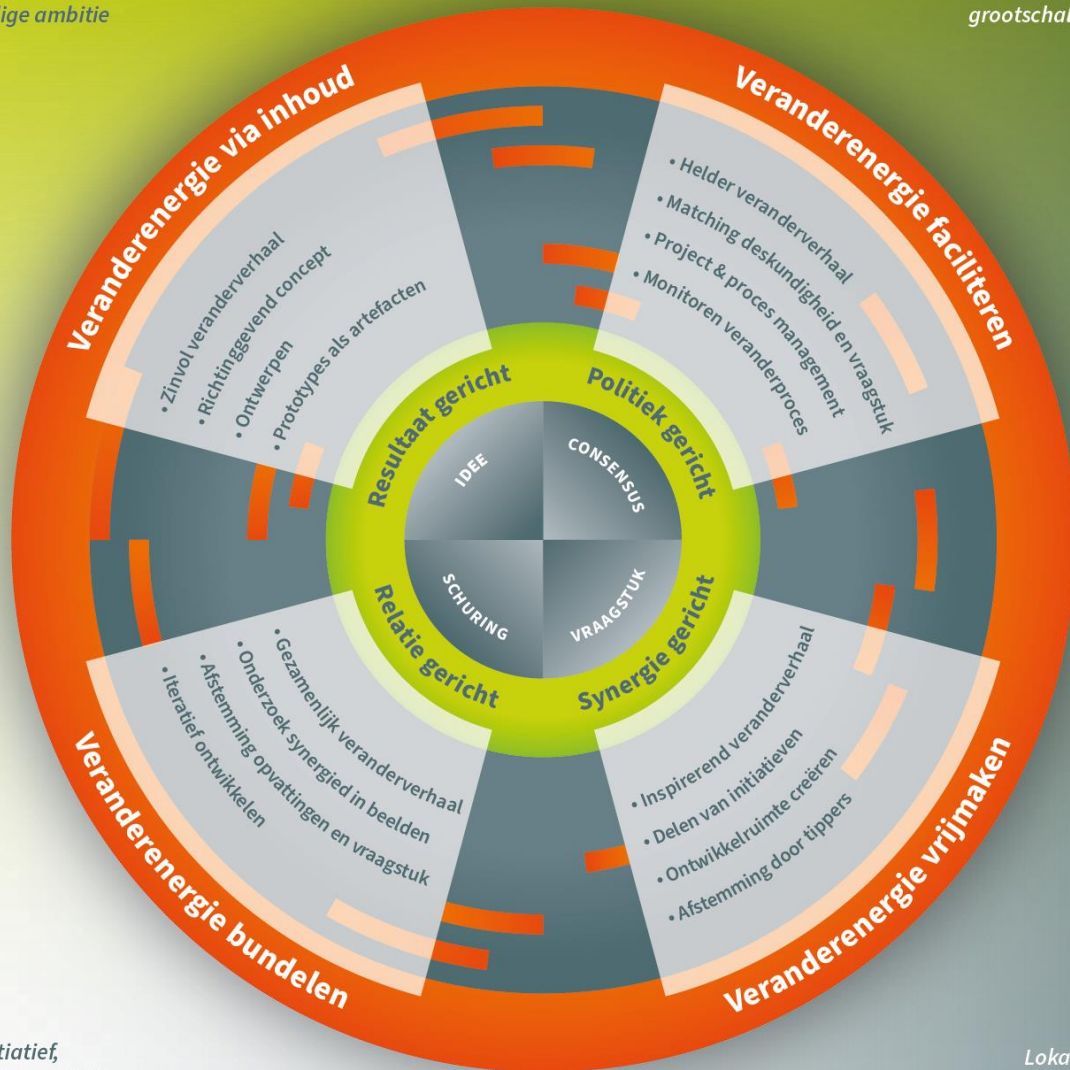
Ook bij de inzet van de interventies zien we een aantal veranderaars bewust kiezen voor interventies die passen bij het momentum in de onderwijsinnovatie en een duidelijke koppeling met de eigen frames of voorkeursstijlen afgezet tegen de tactieken. Echter, wat ook bij de inzet van de interventies opvalt, is dat veel veranderaars slechts een klein deel van de beschikbare interventies gebruiken of er geen koppeling is tussen de interventies en de eigen opvattingen of frames.

Kortom, de Veranderkaleidoscoop is het resultaat van diepgaande interviews bij veranderaars in complexe onderwijsinnovaties en door deze te linken aan de theorie. De kaleidoscoop omvat drie schijven die aangeven hoe veranderaars mogelijkwijs kijken naar veranderprocessen, welke tactieken ze overwegend inzetten en met welke interventies ze het vrijmaken en doorgeven van veranderenergie in onderwijsinnovaties beïnvloeden.

De Veranderkaleidoscoop, het repertoire van veranderaars in onderwijsinnovatie

Centraal initiatief,
kleinschalige ambitie

Centraal initiatief,
grootschalige ambitie



Lokaal initiatief,
kleinschalige ambitie

Lokaal initiatief,
grootschalige ambitie

5.2 De Veranderkaleidoscoop als hulpmiddel

We zien de veranderkaleidoscoop als een hulpmiddel voor veranderaars om de invloed in veranderprocessen te vergroten, om hun keuzes te bespreken en om taal te geven aan het proces van veranderen in een complexe onderwijsinnovatie.

5.2.1 Spiegels voor veranderaars

De Veranderkaleidoscoop biedt drie spiegels die veranderaars helpen om te reflecteren op hun eigen positie in onderwijsinnovaties. Met de binnenste ring reflecteren veranderaars op hun eigen veronderstellingen, aannames, denkbeelden, brillen en frames ten aanzien van onderwijsinnovatie. Wat vind ik over van wie het veranderinitiatief is, waar het initiatief vandaan komt en hoe we omgaan met verschillen? Een veranderaar gaf aan dat haar dominante frame is het ontwerpen van een mooi inhoudelijk concept, waarmee zij vervolgens 'de boer opgaat'. Ze voelt het initiatief als haar ontwerp, veel van haar beïnvloedingstactieken zitten in de overtuigende sfeer. Door zich het concept niet toe te eigenen, maar in de groep te laten, staat ze zichzelf nu toe om van een breder interventierepertoire gebruik te maken. Veranderaars kunnen dan beter begrijpen met welk dominant frame zij onderwijsinnovatie benaderen, kunnen beter begrijpen welk deel van het repertoire zij graag verkiezen of waar hun weerzin zit tegen bepaalde aanpakken of voorstellen van anderen. Een veranderaar die vooral zachte verandertactieken gebruikt en die als duo in een grootschalige innovatie opereert, zag door het gebruik van de Veranderkaleidoscoop dat de reuring die de ander oproept meer aan de 'harde' kant van het spectrum eigenlijk ook heel effectief is en dat dit hun duo-schap verrijkt.

Met de middelste ring kunnen veranderaars dus onderzoeken welke tactieken zij overwegend toepassen en waar ze hun repertoire kunnen verrijken. Ook kan het zijn dat in bepaalde fases van onderwijsinnovaties sommige tactieken, of een bepaalde tactiekenset meer evident is. We zagen bij het werken met de Veranderkaleidoscoop bij een grote groep veranderaars dat zij vooral zachtere tactieken inzetten bij de start van hun verandertraject in de eigen ontwerppraktijk, maar verschoven naar de wat hardere tactieken als de initiatieven onderdeel werden van centraal beleid.

Met de buitenste ring kunnen veranderaars onderzoeken op welke manier zij veranderenergie vrijmaken, of die interventies passen bij de aard en de fase van de onderwijsinnovatie en kunnen ze onderzoeken welke interventies ze ook kunnen inzetten.

Onderzoek naar de synergie of de wrijving tussen de drie ringen is tevens een interessante reflectie. We vroegen veranderaars te reflecteren op actuele kritische gebeurtenis in onderwijsinnovatie, onderzochten hun frames, tactieken en interventies, en vroegen vervolgens hoe die ringen samenhangen. We constateerden dat de veranderaars die consistent waren tussen frames, tactieken en interventies weliswaar standvastiger waren in hun rol, maar daar waar het schuurde tussen de schijven, de veranderaar meer op zoek was naar het juiste repertoire voor de betreffende situatie. Zodoende is de Veranderkaleidoscoop een hulpmiddel voor veranderaars om te reflecteren hoe hun veranderrepertoire helpt of juist schuurt met de vaak onverwachte situaties in onderwijsinnovaties.

De Veranderkaleidoscoop kan veranderaars helpen bij het onderzoeken of de rol die van hen wordt gevraagd in bepaalde onderwijsinnovaties of in bepaalde fases van het veranderproces past bij het veranderrepertoire dat zij voorhanden hebben. Zo zou inzicht in de eigen veranderframes de veranderaar kunnen helpen in het gesprek met de opdrachtgevers. Door de veronderstellingen te bespreken (en niet voetstoots aan te nemen) kan de veranderaar toetsen of de opdracht en de opdrachtgever matcht met de eigen kern.

Kortom, in de toepassing van de kaleidoscoop wordt duidelijk dat de verschillende ringen weliswaar als schillen om elkaar heen liggen, maar dat deze schijven ‘doorlaatbaar’ zijn. Dat wil zeggen dat de gebruiker van het model heen en weer kan pendelen binnen en tussen de verschillende ringen en kan onderzoeken hoe de inhoud van de schijven zich onderling verhoudt. Het model biedt dus de mogelijkheid om het handelen van de veranderaar te onderzoeken binnen één ring: bijvoorbeeld welke interventies kiest een veranderaar en past dat bij de aard of in deze fase van de verandering. Daarnaast is het mogelijk om de consistentie in het repertoire te onderzoeken door als het ware tussen de ringen te pendelen.

5.2.2 Expliciteren van veranderkeuzes

De Veranderkaleidoscoop biedt taal waarmee keuzes in het veranderproces kunnen worden geëxpliciteerd. De inzet van de kaleidoscoop kan helpen om ieders frame, voorkeursstijlen en -repertoire helder te krijgen en mogelijk verschillen daarin te bespreken.

Een voorbeeld is dat de kaleidoscoop wordt ingezet om in het veranderteam de complexiteit van het verandervraagstuk en de samenwerking in het veranderteam te verkennen en bespreken. De diverse leden van het team hebben ieder hun eigen voorkeuren, frames, kennis en ervaring. Zeker in een multi- of transdisciplinair team kan het lastig zijn om elkaar goed te verstaan. De theoretische concepten die als ‘tacit knowledge’ in de bagage van de leden van het team aanwezig zijn, namelijk als onderdeel van ieders professionele identiteit, laten zich soms moeilijk expliciteren. Wat voor het ene teamlid vanzelfsprekend is, kan voor een ander teamlid een geheel nieuwe notie zijn.

De Veranderkaleidoscoop kan worden ingezet als **praatplaat** en biedt structuur voor het intercollegiaal gesprek. Het startpunt voor het gesprek is de kritische situatie in het hier en nu: vanuit het delen van de ervaring in het veranderproces, kan duiding plaatsvinden op verschillende niveaus. De gekozen aanpak en de effectiviteit daarvan kan het uitgangspunt zijn en vandaar uit een reflectie op de gebruikte instrumenten en hun impact. Een ander beginpunt kan zijn de huidige fase van de verandering en de rol die het veranderteam, en specifiek de veranderaar moet spelen. Tenslotte kan het gesprek ook starten met het reflecteren op de eigen waarden en professionele inbreng van de leden van het veranderteam. Hoe staat ieder lid van het team ten opzichte van de beoogde verandering en de aanpak van het traject? De Veranderkaleidoscoop helpt die veelheid van perspectieven uit elkaar te houden, en daardoor ook de volgende interventie op het juiste niveau te laten plaatsvinden. Als een veranderteam dit gesprek met enige regelmaat voert, en wellicht de termen in de kaleidoscoop aanpast naar eigen behoefte en ervaring, zal de Veranderkaleidoscoop helpen met het vinden van een gedeelde taal en zal de samenwerking versoepelen.

5.2.3 Monitor van de voortgang

De Veranderkaleidoscoop geeft taal om met verschillende stakeholders de voortgang van de verandering te bespreken. In de klassieke projectaanpak houdt de opdrachtgever door middel van een projectplan en smart-doelstellingen grip op het verloop van de innovatie.

In een meer dynamische en wendbare veranderaanpak ontstaat de behoefte aan een nieuwe manier van gesprek: naast monitoren van de voortgang gaat het ook over leren van elkaar, iedere in de eigen rol. In veel onderwijsveranderingen zijn diverse stakeholders betrokken: bestuurders en managers, partners van buiten de eigen instelling, medezeggenschap, studenten en docenten. Ook als er overeenstemming bestaat over het uiteindelijk belang en doel van de verandering en als er instemming is over de wendbare aanpak van de verandering, dan nog is er een regelmatig terugkerend gesprek nodig om elkaar te blijven verstaan en niet onderweg te verliezen. De Veranderkaleidoscoop ondersteunt ook het gesprek op dit niveau: met behulp van de visualisatie kan de veranderaar aangeven waar het veranderproces zich bevindt, en waar en waarom het wellicht stopt of juist succes boekt. Vragen, opmerkingen en zorgen van stakeholders kunnen ‘geplot’ worden in de kaleidoscoop: gaat het over de gekozen veranderstrategie, over de gebruikte instrumenten of wellicht over betrokken personen?

Kortom, ondanks dat de Veranderkaleidoscoop slechts een beperkte representatie is van een dynamische werkelijkheid, kan het worden ingezet als reflectie-instrument voor veranderaars, als praatplaat met diverse stakeholders en als monitor voor het veranderproces.

TOT SLOT

Deze publicatie heeft als doel veranderaars te helpen hun veranderrepertoire te vergroten om een interventie effectief in te kunnen zetten. De onderzoeksvraag die centraal stond in deze publicatie is:

Welk veranderrepertoire hebben veranderaars nodig om effectief te zijn in onderwijsinnovaties?

Deze vraag hebben we beantwoord door het ontwikkelen van een Veranderkaleidoscoop. Hiertoe hebben we veertien innovatiepraktijken onder de loep genomen door de veranderaars te interviewen. De opbrengsten uit de interviews koppelden we aan wetenschappelijke inzichten over innoveren. We zien een verlegenheidsvraag bij veranderaars om wendbaar te innoveren en te kunnen kiezen uit de rijke schakering van interventies. Veel veranderaars hebben een voorkeur voor bepaalde beïnvloedingstactieken en interventies. De Veranderkaleidoscoop kan de veranderaar helpen te reflecteren op zijn tactieken en interventies, deze te verrijken en te verantwoorden.

De veranderkaleidoscoop is het resultaat van een theoretische verkenning in de organisatiekundige, veranderkundige en onderwijskundige literatuur en een empirische verkenning in de praktijk van onderwijsinnovatie. In de ontwikkeling van de veranderkaleidoscoop hebben we inhoudelijke keuzes gemaakt. Wij denken dat dit hulpmiddel toepasbaar is voor de inzet in de werkpraktijk van veranderaars in het hbo en realiseren ons dat dit hulpmiddel niet alle mogelijkheden omvat, die veranderaars kunnen inzetten in complexe onderwijsinnovaties. Daarbij kunnen we ons voorstellen dat veranderaars met andere frames naar de veranderpraktijk kijken, dan wel andere tactieken en interventies inzetten. Ons idee is dat de Veranderkaleidoscoop niet het definitieve repertoire is van de veranderaar, maar dat deze voortdurend kan worden aangevuld en verfijnd.

In de literatuur is weinig bekend over de veranderkundige processen bij onderwijsinnovaties in een hogeschool waarbij medewerkers van de hogeschool, in de rol van de veranderaar, zelf deel uitmaken van de veranderpraktijk. Dankzij het kennisplatform Innoveren in het hbo hebben we inzicht gekregen in het verloop van processen en ingezette interventies. We zien dat de rol van veranderaar een uitdagende en moeilijke rol is. We zien het platform als een waardevolle mogelijkheid om innovatiepraktijken in het hoger beroepsonderwijs te onderzoeken en geleerde lessen te delen.

REFERENTIES

- Vanlommel, K. (2021). Organiseren van complexe verandering in onderwijs. Lectorale rede, Hogeschool Utrecht.
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssel, F. P. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.
- Siciliano, M. D., Moolenaar, N. M., Daly, A. J. & Liou, Y. H. (2017). A cognitive perspective on policy implementation. Reform beliefs, sensemaking, and social networks. *Public Administration Review*, 77, 889-901.
- Lagerweij, N. A., & Lagerweij-Voogt, J. (2004). *Anders kijken: De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Garant
- Argyris, C. (1976). Single-loop and double-loop models in research on decision making. *Administrative science quarterly*, 363-375.
- Boonstra, J. J. (2000). *Lopen over water: Over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Ruijters, M. C. P., & Simons, P. R. J. (2006). Het leerlandschap van organisaties. *Develop*, 2006(2), 54-63.
- Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren. Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-project Innovatie: Expeditie Durven, Delen, Doen.
- Casiro, O., & Regehr, G. (2018). Enacting pedagogy in curricula: On the vital role of governance in medical education. *Academic Medicine*, 93(2), 179-184.
- Coppoolse, R. (2018). *Werkregels voor innovatiemanagers, vernieuwing in het hoger onderwijs in versnelling (Proefschrift)*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Caluwé, L. de, Vermaak, H. (2006) *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige* Tweede geheel herziene druk Deventer: Kluwer
- Highsmith, J., & Cockburn, A. (2001). Agile software development: The business of innovation. *Computer*, 34(9), 120-127.
- Dorst, K. (2011). The core of 'design thinking' and its application. *Design studies*, 32(6), 521-532.
- Stompff, G. (2018). *Design thinking: radicaal veranderen in kleine stappen*. Boom.

- Rigby, D. K., Sutherland, J., & Takeuchi, H. (2016). The secret history of agile innovation. *Harvard Business Review*, 4.
- De Jong, W. A., Lockhorst, D., de Kleijn, R. A. M., Noordegraaf, M., & van Tartwijk, J. W. F. (2020). Leadership practices in collaborative innovation: A study among Dutch school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143220962098.
- Enninga, T.L. (2018) *Armchair travelling the innovation journey: Building a narrative repertoire of the experiences of innovation project leaders*. (Proefschrift) Delft: Technische Universiteit Delft
- Fu, P. P. en Yukl, G. (2000), Perceived effectiveness of influence tactics in the United States and China. – In: *Leadership Quarterly*, 11, 2, p. 251-266
- Koopman, P. L., & Boonstra, J. (2005). Effectiviteit van beïnvloedingstactieken van managers: Perspectieven van managers uit twaalf verschillende culturen. *M&O, Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 59(4), 44-60.
- Fives, H., & Buehl, M.M. (2012). Spring cleaning for the ‘messy’ construct of teacher’s beliefs: What are they? Which can be examined? What can they tell us? In: Harris, K.R., Graham, S., & Urban, T. (Eds.). *APA Educational Psychology Handbook*, 2, 471-499.
- Mentink, R., Coppoolse, R., & Bakker, C. (2021). Gespreid leiderschap en de beliefs van de schoolleider. *De Nieuwe Meso*, 8(2), 42-47.

BIJLAGE 1. OVERZICHT VAN DE CASES

Case	Soort innovatie	Veranderrepertoire		
		Frames	Tactieken	Interventies
1	Kleinschalig, docentinitiatief (gesponsord)	Veranderen lukt alleen als je er hetzelfde instaat	<ul style="list-style-type: none"> • Consulteren, informeel benaderen 	<ul style="list-style-type: none"> • Onderzoeken wat anderen nodig hebben • Klein idee inhoudelijk goed uitwerken • Via warme contacten in MT opschalen
2	Grootschalig vanuit beleid	Verantwoordelijk voor beweging organiseren	<ul style="list-style-type: none"> • Faciliteren • Push aan de voorkant en massage aan de zijkant 	<ul style="list-style-type: none"> • Ondersteunt en faciliteert managers en teams • Schakelt in exogeen veld van projectleider naar adviseur • Met vertegenwoordigers van teams op zoek naar gezamenlijke principes/beliefs • Stimuleert lokale initiatieven • Schakelt naar gelang vraagstuk verandert
3	Vanuit beleid, lokaal initiatief (met als doel opschalen)	Als je geen vertrouwen/c ommitment hebt wordt het sowieso niks	<ul style="list-style-type: none"> • Informeel sparren • Consulteren • Vertrouwen creeren interpersoonlijk contact • Goede sfeer creeren (grappen maken) 	<ul style="list-style-type: none"> • Selectie van een groepje goede mensen • Afstemming organiseren in het exogene veld door informele gesprekken en beelden en dilemma's delen • Betrekken van linking pins bij ontwerp, waardoor doorontwikkeling elders lokaal.
4	Persoonlijk initiatief naar beleid voor opleiding	Inhoudelijk motief, iedereen inspireren. Bottom-up dormen realiseren	<ul style="list-style-type: none"> • Inspireren • Afstemmen op de ander • Via politiek/influencers opschalen 	<ul style="list-style-type: none"> • Mooi voorbeeld van elders inzetten als startmotor (finland, engeland, eindhoven) • Groepje enthousiastelingen met leuke naam om idee te starten • Wenkend beeld van donker jongetje die om onderwijs vraagt • Als het te moeilijk wordt terug naar hanteerbare ambities: manifest van 13 regels voor nieuw onderwijs • Lokaal starten en dan opschalen via influencers
5	Centraal initiatief, via ontwerp	nieuw ontwerp zet aan tot vernieuwing, maar iedereen moet meedoen	<ul style="list-style-type: none"> • Iedereen betrekken • Nieuw ontwerp/nieuw denken • Hobbels/obstakels wegnemen bij enthousiaste ontwikkelaars 	<ul style="list-style-type: none"> • Ontwerpateliers waarin iedereen meedoet, groepjes en samen leren • Gezamenlijke ontwikkeldagen • Steeds door ontwikkelvragen docenten betrekken • Nieuw ontwerp van een curriculum • MT dat achter de ontwerper gaat staan en ruimte geeft om door te bouwen • Routing geven voor het ontwerpproces, zodat ontwikkelaars weten wanneer ze wt moeten opleveren.
6	Centraal initiatief, opleidingsniveau	Ik moet anderen overtuigen met rationale argumenten	<ul style="list-style-type: none"> • Overtuigen met feitelijke argumenten • Overtuigen door de taal aan te passen 	<ul style="list-style-type: none"> • Aantonen van het nut van de innovatie bij collega's met feitelijke argumenten • Tippen tussen examen-, toets en curriculumcommissie, zodat het administratief gedekt wordt

		over het nieuwe curriculum	aan de beelden van anderen	<ul style="list-style-type: none"> • Op intuïtie werkvormen inzetten en steeds toetsen bij collega's en studenten
7	Centraal initiatief instituut	Innoveren doe je door alle stemmen te betrekken en verschillen te horen	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Schakelvermogen, anticipeert in het moment</i> • Ontwerpstappen met betrokkenen • Gesprekken faciliteren • Proces begeleiden • Verschillen onderzoeken • Verschillende belangen dienen 	<ul style="list-style-type: none"> • Interview over de veranderopdracht naar echte wensen bij de verschillende opdrachtgevers • Betrokkenen met uiteenlopende standpunten horen • Verkenning bij diverse betrokkenen (opdrachtgevers, docenten, studenten) om een gezamenlijk beeld te krijgen • Iteratief proces met steeds ontwerpstappen met verschillende betrokkenen • Verandertraject congruent met het doel van de onderwijsinnovatie (dmv interviewsessies naar interview) • Faciliteert dat wat nodig is, bv door het maken van een projectplan of taakomschrijvingen als betrokkenen daarom vragen.
8	Centraal initiatief curriculumherziening meerdere opleidingen	Je moet een gezamenlijk consistent idee hebben	<ul style="list-style-type: none"> • Aan afspraken houden • Escaleren naar leiding • Overtuigen (verschuift naar) • Proces faciliteren • Samen ontwerpen 	<ul style="list-style-type: none"> • Gezamenlijk leeruitkomsten maken als motor om tot een eenduidig beeld te komen • Teamleider inschakelen voor hardere tactieken • (Verschuivig doordat het innovatieproces verschuift naar J) • Proces in kaart brengen • Gezamenlijkheid organiseren via de inhoud, door samen ontwerpen van tools & formats (artefacten) • Ruimte zoeken/tweaken van kaders (leerplanschema) zodat het past bij de ontwikkelaars
9	Centraal initiatief, met veel lokale ontwikkelruimte	Innovaties zijn organisch, we handelen naar bevind van zaken	<ul style="list-style-type: none"> • Inspireren • Synergie in een gezamenlijk verhaal • Regelen voorwaarden • Aanpassen van de kaders aan het proces 	<ul style="list-style-type: none"> • Gezamenlijk een werkkaart maken als artefact, waardoor de rol van de verschillende betrokken disciplines/spelers zichtbaar werd • Matching van vraagstukken uit werkpraktijk op inhoudelijke betrokkenheid • Selectie van docenten door sollicitatie • Gezamenlijk veranderverhaal vanuit regisseurs • Projectmanagement in facturen, voorwaarden, roostering, lokaties • Criteria bijstellen op basis van verschillen tussen opleidingen
10	Centraal initiatief, fusie, nieuw onderwijsconcept als verandermotor in fusietraject	Veranderen door docenten te faciliteren en ruimte om te experimenteren	<ul style="list-style-type: none"> • Faciliteren • Ruimte creëren • Podium geven aan trots 	<ul style="list-style-type: none"> • Helderheid geven over eigen rol van de veranderaar aan exogene veld met mogelijk ander verwachtingen • aantrekkelijk onderwijsconcept met training voor docenten als verandermotor • Overzicht en communicatie over verschillende ontwikkelfases tussen opleidingen • Onderzoek als monitor onder innovatie

				<ul style="list-style-type: none"> • Podium geven aan trotse uitingen zoals filmpje ontwikkelproces en lied over het onderwijsconcept • Studenten inzetten in scholing docenten over nieuwe onderwijsconcept.
11	Centraal initiatief, lokaal uitgevoerd	Ik wil docenten faciliteren om tijd te hebben om met innovatie bezig te zijn		<ul style="list-style-type: none"> • Als een razende reporter ideeën ophalen in de organisatie • Sponsors van onderwijsprofessionals met bij het initiatief aansluitende ideeën • Beleid samen ontwikkelen met docenten • Lokale initiatieven een gebundelde plek geven in beleid en accreditatie
12	Centraal initiatief, gezamenlijk profiel meerdere opleidingen	Faciliteren van het proces zodat betrokkenen in flow raken	<ul style="list-style-type: none"> • Aansluiten bij wensen en ideeën • Aan de slag gaan 	<ul style="list-style-type: none"> • Expliciet maken van de veranderopdracht bij initiatiefnemers en projectleider mbv een gesprekskaart • Onderzoek naar wensen en ideeën onderwijsprofessionals door vragen aan tegenstanders en twijfelaars • Iteratief proces waarin daadwerkelijk aan ontwikkeld wordt
13	Centraal initiatief maken van AD trajecten (onder tijdsdruk)	Inhoudelijk idee goed uitwerken is leidend in de innovatie (de vraag is of dit een complexe innovatie was..., meer een ontwerptraject)		<ul style="list-style-type: none"> • Inhoudelijk ontwerp als startmotor • Inhoudelijk selecteren van mensen die expert zijn op een thema • Tijdsdruk geeft gevoel van urgentie
14	Centraal initiatief, lokaal uitgevoerd	Inhoudelijk idee is leidend	<ul style="list-style-type: none"> • Rationeel overtuigen • Informeel benaderen • Verlegenheid ophalen 	<ul style="list-style-type: none"> • Een projectplan als artefact in het bundelen van veranderenergie • Lector (expert) rationeel laten overtuigen • Urgentiebijeenkomsten om de verlegenheid op het thema te bespreken • Aftasten veranderenergie door informele gesprekken

ZESTOR

arbeidsmarkt- en opleidingsfonds hbo

Prinsessegracht 21
Postbus 123
2501 CC Den Haag

T 070 312 21 77
info@zestor.nl
ZESTOR.NL

Zestor is opgericht door sociale partners in het hbo:



UNIENFTO

AOB Algemene Onderwijsbond

