

Werkregels voor innovatiemanagers. Vernieuwing in het hoger beroepsonderwijs in een versnelling

Remco Coppoolse

Samenvatting: Stagnatie in onderwijsinnovaties is een belangrijke oorzaak voor het uitblijven van resultaten. De stagnatie is het gevolg van twee kernproblemen: (1) een lineaire veranderredenering die geen recht doet aan het verloop van onderwijsinnovaties en (2) de innovatie gaat voorbij aan docenten, waardoor docenten niet geneigd zijn het nieuwe gedrag te implementeren.

Dit artikel betreft een samenvatting van een promotieonderzoek waarin de lineaire veranderredenering over onderwijsinnovatie ingewisseld is voor een meer kansrijk dynamisch multi-actorperspectief. Doel van deze studie is om werkregels te ontwerpen die een innovatiemanager kan inzetten om continuïteit van onderwijsinnovaties te realiseren, vanuit het dynamisch multi-actorperspectief.

In een ontwerpgericht onderzoek is een set van 18 werkregels ontwikkeld. Naast deze werkregels is een ideaaltypisch verloop van onderwijsinnovatie ontworpen, waarin wisselwerking tussen actoren die de onderwijsinnovatie beïnvloeden en ontwikkelaars die de vertaalslag maken naar de onderwijsuitvoering is verdisconteerd. Met de koppeling van het ideaaltypisch verloop en de werkregels is een oriëntatiebasis ontstaan: een bron waaruit innovatiemanagers kunnen putten bij het beïnvloeden van onderwijsinnovatie. Toepassing van de oriëntatiebasis draagt bij aan de continuïteit en de resultaten van de onderwijsinnovatie. Verder onderzoek is nodig om de oriëntatiebasis verder te ontwikkelen en onderliggende mechanismes te begrijpen.

Trefwoorden: onderwijsinnovatie, innovatiemanager, multi-actorperspectief, dynamisch innovatiemanagement

Auteur: Dr. Remco Coppoolse is werkzaam voor de Hogeschool Utrecht, waar hij naast inhoudelijk expert in het programma onderwijsinnovatie deel uitmaakt van het lectoraat Normatieve Professionalisering. Zijn onderzoeksprogramma betreft ontwikkelenergie bij betrokkenen in onderwijsinnovatie. Remco is gepromoveerd aan de Universiteit Utrecht. Dit artikel is een bewerking van zijn proefschrift, dat als titel heeft: Werkregels voor innovatiemanagers. Psychologie

Inleiding

De innovatiedrang in het hbo is groot, maar het verloop van onderwijsinnovaties is niet altijd probleemloos. Onderwijsinnovaties mislukken vaak en bereiken niet het beoogde doel door stagnatie gedurende het proces (Fullan, 2007; Waslander, 2007). De stagnatie heeft te maken met een tweetal kernproblemen in onderwijsinnovaties. Het eerste kernprobleem is dat onderwijsinnovaties benaderd worden vanuit een planmatige, lineaire basisredenering die geen recht doet aan de dynamiek in onderwijsinnovaties (Van der Klink, 2012, Van der Bolt et al., 2006; Waslander, 2007). De veronderstelling die ten grondslag ligt aan de lineaire redenering is dat een innovatie een rationeel proces is, dat goed te plannen is in de tijd. Echter, uit onderzoek blijkt dat het onderwijs zich niet zo planmatig laat innoveren als de architecten van ambitieuze innovaties verwachten (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004; Waslander, 2007). De verschillende betrokken actoren gebruiken verschillende taal, concepten, werkwijzen en omgangsvormen, evenals dat hun beelden verschillen over het speelveld en de te bereiken doelen (Weick, 1976; Morgan & Ogbonna, 2008). Daarbij is de manier waarop de interactie tussen actoren verloopt niet duidelijk (Vodegel, 2010; Hindin, Morocco, Mott & Aguilar, 2007; Little, 2002; Fullan, 2007). De dynamiek en het verloop van onderwijsinnovaties lijken moeilijk te voorspellen. Planmatig en lineair werken blijken dus geen goede handvatten voor het aansturen van onderwijsinnovaties.

Het tweede kernprobleem in de benadering van onderwijsinnovaties is dat er wordt uitgegaan van een centrale actor, namelijk de opdrachtgever, maar dat voorbij wordt gegaan aan het inhoudelijke debat met docenten (Dam, Schipper & Runhaar, 2010; Fullan, 2007; Verloop, Van Driel & Meijer, 2001; Hargreaves, 2001; Bergen & Van Veen, 2004). De docent wordt niet als een ontwerper van onderwijs gezien, maar als uitvoerder van vernieuwingen die door anderen worden bedacht (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004; Waslander, 2007). Het gevolg is dat docenten er maar moeizaam in slagen het beoogde nieuwe gedrag daadwerkelijk te integreren in hun werkroutine, en dat de innovatie stagneert.

Vertrekpunt in het uitgevoerde promotieonderzoek is dat het lineaire single-actorperspectief waarmee de onderwijsinnovatie wordt georganiseerd op onderwijsinnovatie tekortschiet en wordt ingewisseld voor een benadering die de onvoorspelbaarheid van het verloop en de invloed van vele actoren verdisconteert: het dynamische multi-actorperspectief. Vanuit het dynamische multi-actorperspectief is het niet zo dat slechts één actor het overzicht heeft terwijl de anderen uitvoeren, maar zijn er meerdere actoren die het verloop bepalen. Volgens Fullan (2007) is de innovatiemanager dé belangrijkste actor om het innovatieproces te beïnvloeden. Weliswaar

is de innovatiemanager een actor in het multi-actorspel, maar deze heeft een wat andere positie. Als leider van het innovatieproces bewaakt hij of zij voortgang van de innovatie en grijpt in bij dreigende stagnatie. Daarmee staat de innovatiemanager middenin de dynamiek, maar stapt ook zo nu en dan uit het spel om als een schaakspeler van een afstand naar het verloop te kijken en zich te beraden op de volgende zet. Onderwijsinnovatie benaderd vanuit het dynamische multi-actorperspectief vraagt waarschijnlijk om ander gedrag van de innovatiemanager. Dus, een wending naar het dynamische multi-actorperspectief lijkt aanlokkelijk, maar dat vraagt om een nadere verkenning van het perspectief en hoe een innovatiemanager uitgaande van dat perspectief continuïteit in onderwijsinnovatie kan realiseren. Doel van dit promotieonderzoek is dan ook om meer helderheid te krijgen over wat een innovatiemanager kan doen om continuïteit bij onderwijsinnovaties te realiseren, vanuit het dynamische multi-actorperspectief.

Hoewel in de onderwijskundige literatuur weinig aandacht is voor de manier waarop innovatiemanagers het verloop van onderwijsinnovaties beïnvloeden, is in de organisatiekunde wel een interessante benadering gevonden, namelijk de inzet van ontwerpprincipes (Verdonschot, 2009). Verdonschot (2009) definieert ontwerpprincipes als factoren die vernieuwend leren bevorderen in organisaties.

Deze ontwerpprincipes zijn niet één op één bruikbaar voor innovatiemanagers, omdat ze niet als doel hebben om bij te dragen aan het proces van onderwijsinnovatie en bovendien een abstracte formulering hebben die een verdere uitwerking vraagt. Niettemin ontstaat wel het idee om een set “richtinggevende instructies” te ontwikkelen die innovatiemanagers kunnen toepassen om de continuïteit in onderwijsinnovatie te realiseren, het basisidee van het ontwerpen van werkregels.

Werkregels worden gedefinieerd als gedragsregels die innovatiemanagers kunnen inzetten om de continuïteit van onderwijsinnovatie te beïnvloeden. Het idee is dat innovatiemanagers deze werkregels kunnen gebruiken om hun rol goed in te vullen, gegeven de activiteiten en bijdragen van andere actoren in het innovatieproces. Om te kunnen concluderen of deze benadering kansrijk is, is onderzocht welke werkregels effectief zijn in onderwijsinnovatie. Tevens is onderzocht op welke manier de werkregels kunnen worden aangeboden, zodat ze daadwerkelijk gebruikt worden door innovatiemanagers.

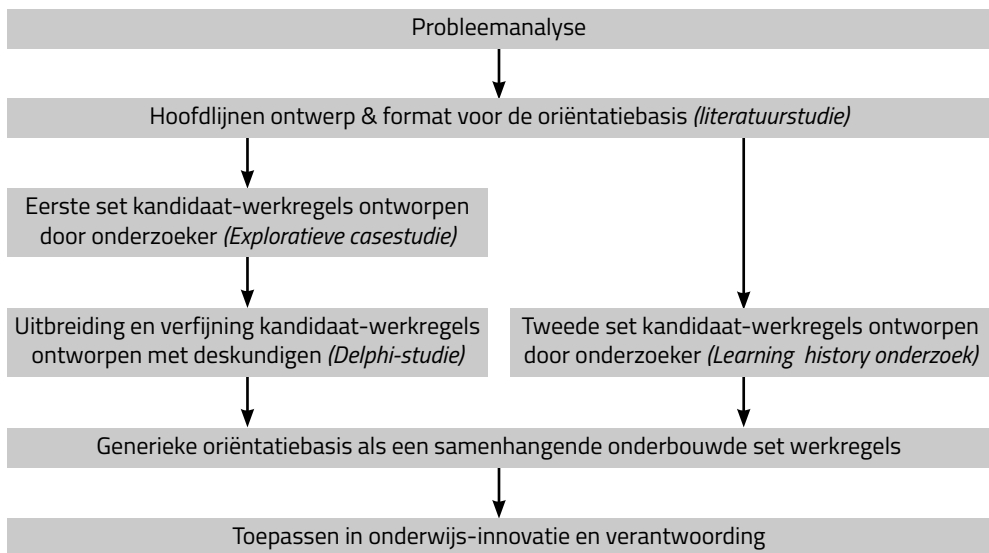
De centrale onderzoeksvraag van het promotieonderzoek is: *Welke verzameling werkregels voor innovatiemanagers dragen bij aan de continuïteit in onderwijsinnovaties?*

Onderzoeksdesign

Een ontwerpgericht onderzoek (Van Aken & Andriessen, 2011) is opgezet, waarin een hoofdlijnenontwerp is ontwikkeld om onderwijsinnovatie vanuit een dynamisch multi-actorperspectief te bestuderen. Vervolgens zijn er drie verschillende onderzoeksmethoden toegepast om werkregels te ontwikkelen en is een ordeningskader ontworpen voor de werkregels aan de hand van een ideaaltypisch verloop van onderwijsinnovatie. Deze ingrediënten zijn de basis voor het ontwerp van een zogeheten oriëntatiebasis voor innovatiemanagers. Tenslotte is de bruikbaarheid van deze oriëntatiebasis verkennend getoetst in de innovatiepraktijk.

Maken van een hoofdlijnenontwerp

Voor het ontwikkelen van een hoofdlijnenontwerp is literatuurstudie gedaan naar inzichten over continuïteit en stagnatie in onderwijsinnovatie. Daartoe is achtereenvolgens onderzocht (1) wat bekend is over het dynamische multi-actorperspectief, (2) of een verdere concretisering van dit perspectief is te maken en (3) wat bekend is over continuïteit en stagnatie in onderwijsinnovatie uitgaande van deze benadering. (4) Vervolgens is onderzocht op welke manier werkregels kunnen worden ontworpen om de kans dat deze worden gebruikt door innovatiemanagers te vergroten (Figuur 1).



Figuur 1. Onderzoeksdesign van het onderzoek naar werkregels voor innovatiemanagers van onderwijsinnovatie

1) Dynamisch multi-actorperspectief

De Bruijn en Ten Heuvelhof (2007) hebben de kenmerken van het dynamische multi-actorperspectief uitgewerkt. Een eerste kenmerk is dat innovatie een proces is met interactie tussen veel spelers waarbij beelden, opvattingen, werkwijzen en beoogde resultaten uiteenlopen, waardoor het verloop dynamisch wordt en moeilijk is te voorspellen. De actoren staan daarbij niet in een hiërarchische verhouding, maar zijn losjes gekoppeld, meer als een netwerkachtige keten. Een ander kenmerk van het dynamisch multi-actorperspectief is dat het initiatief steeds verschuift tussen actoren per fase. Er zijn op verschillende momenten andere initiatiefnemers en de regie ligt niet bij één actor, zoals in het lineaire single-actorperspectief wel het geval is. Samengevat: de uitgangspunten van het dynamische multi-actorperspectief zijn dat de interacties tussen de veelheid aan actoren het verloop van de innovatie beïnvloeden, de actoren niet in een hiërarchische verhouding staan en dat het initiatief tussen actoren verschuift in het verloop van de innovatie.

Teisman (2001) heeft, met zijn 'rondenmodel', een eerste uitwerking gemaakt van het dynamische multi-actorperspectief dat ons helpt om de processen in onderwijsinnovaties beter te begrijpen. Het rondemodell legt de focus op de interactie tussen actoren in een beleidsproces, in dit geval een onderwijsinnovatie, dat in verschillende rondes kan verlopen. In de interactie opereren de verschillende actoren vanuit hun eigen percepties van problemen en oplossingen. In de verschillende rondes leidt de interactie tussen de actoren tot één of meer uitwerkingen van problemen en vooral oplossingen. Door de interactie ontstaat geen strak verloop, want gedurende de rondes kunnen zich versnellingen en obstakels voordoen. Bovendien kan het aspect van meerdere rondes helpen om de dynamiek in onderwijsinnovaties beter te begrijpen.

2) Verdere concretisering van dit dynamische multi-actorperspectief

Voor een verdere verdieping van het rondemodell biedt de dissertatie van Van Delden (2009) een interessante uitwerking. Van Delden (2009) constateert – op basis van onderzoek in de publieke sector – dat de resultaten van innovatie sterk afhankelijk zijn van de samenwerking tussen verschillende actoren. Tevens beschrijft Van Delden (2009) een ontwikkelcyclus voor innovatie, die aanknopingspunten biedt om de invloed van werkregels uit te werken.

Interessant in de benadering is de aandacht voor verschillende spelers en hun mogelijke bijdragen. Hij maakt onderscheid in twee actorenvelden die apart van elkaar opereren, maar elkaar ook beïnvloeden. Het eerste actorenveld is het exogene veld: dit zijn actoren die wel de onderwijsinnovatie beïnvloeden, maar niet zelf het onderwijs innoveren, zoals de overheid, subsidievertrekkers, instellingbestuurders, beleidsmedewerkers, vertegenwoordigers uit het beroepsveld en hoger management.

De processen in het exogene veld staan los van operationele processen en hebben een eigen dynamiek en bijdrage. Het tweede actorenveld is het endogene veld. In het endogene veld werken ontwikkelaars samen in de dagelijkse praktijk. In het endogene veld bevinden zich diverse actoren, zoals docenten, studieloopbaanbegeleiders, opleidingsmanagers, roosteraars en studenten. In dit promotieonderzoek bestaat het endogene veld uit de actoren die de innovaties uitwerken naar de onderwijsuitvoering. Dit zijn meestal de docenten, maar omdat docenten verschillende rollen vervullen en om geen actoren uit te sluiten worden ze in dit onderzoek “ontwikkelaars” genoemd. De verzameling ontwikkelaars die samen het onderwijs uitwerken wordt de “ontwerppraktijk” genoemd.

De ontwikkelcyclus biedt aanknopingspunten om onderwijsinnovatie te beschouwen als een systeem, waarin dynamiek plaatsvindt tussen nauw betrokken actoren vanuit het exogene en endogene veld. De continuïteit in de cyclus ontstaat doordat ontwikkelenergie vrijkomt bij actorengroepen op verschillende momenten van een onderwijsinnovatie. Het vrijkomen van ontwikkelenergie leidt tot een drietal opeenvolgende impulsen: intentionele, activistische en verbindende impulsen. Continuïteit in de ontwikkelcyclus ontstaat als de impulsen tot stand komen en als de impulsen doorgaan naar een volgende actorengroep. Stagnatie ontstaat als de impulsen uitblijven of als de overgang van de ene naar de volgende impuls uitblijft (Van Delden, 2009).

3) Continuïteit en stagnatie in de onderwijsinnovatie

Het derde element van het conceptueel kader is wat continuïteit en stagnatie in onderwijsinnovatie beïnvloedt. Daartoe zijn onderwijs databases (ERIC, Academic Search Premier en Education Research Complete) geraadpleegd op uitingen van continuïteit of stagnatie. De databases zijn onderzocht aan de hand van zoektermen “*educational innovation*”, steeds gecombineerd met zoektermen “*continuity*” en “*stagnation*” of zoektermen die specifiek het proces tussen ontwikkelaars in de ontwerppraktijk betreffen: “*teacher collaboration*”, “*teacher interaction*” en “*teacher community*”. Studies zijn geselecteerd uit de periode tussen 1990-2013, zodat de focus lag op recente inzichten in onderwijsinnovaties. Op basis van de in- en exclusiecriteria zijn 32 studies geselecteerd¹.

1 Adamson & Walker (2011); Anchinstein (2002); Angelle (2010); Berg van den & Slegers (1996); Bernacchio, Ross, Washburn, Whitney & Wood (2007); Borman, Hewes, Overman & Brown (2004); Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger & Beckingham (2004); Cousins, Ross & Maynes (1994); Dempster, Benfield & Francis (2012); Donnison, Edwards, Itter, Martin & Yager (2009); Eddy Spicer (2011); Foulger & Williams (2007); Friedman (1997); Gaziel (2001); Geijssel, Berg van den & Slegers (1999); Given, Kuh, LeeKeenan, Mardell, Redditt & Twombly (2010). Hargreaves (2001);

De literatuurstudie leverde drie types bevindingen op voor het hoofdlijnenontwerp. Ten eerste blijkt dat activiteiten van docenten van invloed zijn op de ontwikkelenergie. Ontwikkelenergie komt vrij in de ontwerppraktijk als ontwikkelaars komen tot diepe leeractiviteiten, zoals samen onderwijs ontwikkelen, gezamenlijk reflecteren op hun opvattingen en elkaar feedback geven. Ontwikkelenergie blijft uit als ontwikkelaars een strategie om de status quo te behouden aanwenden en niet aan de gang te gaan met de innovatie, zogenaamde micropolitiek. Ten tweede zijn de groepskenmerken “cohesie” en “*alignment* over de doelen van de innovatie” van invloed op het ontstaan van ontwikkelenergie en op de continuïteit in de overgang van de intentionele naar de activistische impuls. Ten derde hebben twee factoren invloed op de ontwerppraktijk: “een inspirerend concept met heldere doelen die aansluiten bij ontwikkelaars” en “ontwikkelaars zelf regie geven over de onderwijsinnovatie”. Deze drie bevindingen zijn de mechanismes die een innovatiemanager kan beïnvloeden om continuïteit in onderwijsinnovatie te realiseren.

4) Een oriëntatiebasis voor innovatiemanagers

Om te komen tot een format voor de werkregels die innovatiemanagers kunnen inzetten is in de literatuur verkend via welk werkingsmechanisme werkregels kunnen worden ingezet. In dit promotieonderzoek wordt een alternatieve set werkregels ontwikkeld. Echter, de kans dat deze alternatieve werkregels daadwerkelijk worden toegevoegd aan het repertoire van de innovatiemanager, enkel door het simpelweg aanbieden van een nieuwe set werkregels, is klein (Weber, 2005). De oplossing wordt gevonden bij de notie van oriëntatiebases (Engeström, 1994; Vermaak, 2009). Een oriëntatiebasis is een model dat iemand gebruikt om zijn of haar begrip van een fenomeen te modelleren, te evalueren en taken op te lossen die daaraan verbonden zijn. Een oriëntatiebasis vormt een alternatieve set werkregels voor innovatiemanagers, waaraan zij hun eigen repertoire kunnen spiegelen, met onderdelen experimenteren en op basis van hun ervaringen elementen kunnen toevoegen aan hun eigen repertoire. Zo leidt het gebruik van de oriëntatiebasis tot de ontwikkeling van een persoonlijke oriëntatiebasis (Engeström, 1994).

Om te komen tot werkregels, die uiteindelijk in samenhang worden gepresenteerd als een oriëntatiebasis voor innovatiemanagers is een drietal onderzoeksmethoden ge-

Hindin, Morocco, Mott & Aguilar (2007); Imants (2002); Kraus & Volk (1997); Kwakman (2003); Leander & Osborne (2008); Little (2002); Little & Crawford (2002); Meirink, Imants, Meijer & Verloop (2010); Moate (2011); Pareja Roblin & Margalef (2013); Rossi & Royal (1999); Stevenson (2004); Supovitz & Christman (2005); Uekawa, Aladjem & Zhang (2006); Wood (2011).

hanteerd: een exploratieve casestudie, een Delphi-studie en een *learning history*-onderzoek.

Exploratieve casestudie

In de exploratieve casestudie (Yin, 2003; Swanborn, 2000) is onderzoek gedaan naar welke werkregels kunnen worden ontworpen, afgeleid van momenten van continuïteit en stagnatie tijdens onderwijsinnovatie, zogenaamde opmerkelijke resultaten. Als case is een honoursprogramma in een hogeschool gekozen, waarin het programma moest worden herzien onder invloed van centrale beleidsontwikkelingen. De onderzoeksvraag in de exploratieve casestudie is: *Welke werkregels voor innovatiemanagers, die bijdragen aan continuïteit of die stagnatie in onderwijsinnovatie voorkomen, zijn af te leiden uit een exploratieve casestudie?*

Data zijn verzameld door middel van interviews, observaties in de dagelijkse praktijk van de ontwikkelaars en logboeken. Uit de data zijn opmerkelijke resultaten afgeleid. Opmerkelijke resultaten zijn fases, gebeurtenissen of momenten waarbij de betrokkenen merkten dat deze het proces versnellen, dan wel stagneren. Deze opmerkelijke resultaten bevatten succesfactoren voor de continuïteit in onderwijsinnovaties of juist factoren die leidden tot stagnatie. De opmerkelijke resultaten zijn omgezet naar een eerste set werkregels door middel van wat Van Aken en Andriessen (2011) een 'creatieve sprong' noemen. In de creatieve sprong werd de redeneringsvorm 'abductie' (Peirce, 1923), een wijze van het maken van gevolgtrekkingen, die navolgbaar is, maar waarbij niet een sluitende redeneringsketen wordt gehanteerd. Deze redenering is niet uit op een onomstotelijk vaststaande verklaring, maar beperkt zich tot een mogelijke verklaring. De bruikbaarheid van de werkregels uit deze studie wordt verder getoetst in de Delphi-studie.

Delphi-studie

Om tot aanvullende werkregels te komen is een Delphi-studie gedaan. De onderzoeksvraag die in deze deelstudie werd beantwoord was: *Welke werkregels dragen volgens ervaren innovatiemanagers bij aan continuïteit of voorkomen van stagnatie in onderwijsinnovatie?* Ervaringsdeskundige innovatiemanagers zijn gevraagd met welke werkregels de continuïteit in de ontwikkelcyclus kan worden behouden en stagnatie kan worden voorkomen.

In de Delphi-studie zijn in vier ronden werkregels ontwikkeld. Eerst is geïnventariseerd welke werkregels in aanmerking komen. De werkregels uit de exploratieve casestudie zijn toegevoegd aan het resultaat van de eerste ronde. Vervolgens zijn in

een aantal ronden de werkregels aangescherpt en is getoetst over welke werkregels consensus bestond tussen de deskundigen.

***Learning history* onderzoek**

In een derde deelstudie is onderzocht welke werkregels zijn af te leiden uit het samenspel van actoren. De onderzoeksvraag in deze deelstudie luidde: *Welke werkregels voor innovatiemanagers, die bijdragen aan continuïteit of voorkomen van stagnatie in onderwijsinnovatie, zijn af te leiden uit concrete voorbeelden van onderwijsinnovatie?* Er is een methode gekozen, waarin nadrukkelijk de verschillende perspectieven van actoren in onderwijsinnovatie aan de orde kwamen: *learning history* onderzoek (Roth & Kleiner, 1996, 2000; Smid, Van der Zouwen, Halbertsma, Bussato et al., 2006).

In deze deelstudie zijn drie *learning histories* gemaakt van drie verschillende onderwijsinnovaties. In interviews met betrokken actoren is gevraagd naar opmerkelijk resultaten, momenten in de onderwijsinnovatie die kunnen duiden op continuïteit of stagnatie. De dataverzameling door middel van interviews is afgerond op het moment dat in de interviews geen nieuwe opmerkelijk resultaten meer werden genoemd of nieuwe informatie werd toegevoegd aan die resultaten. Vervolgens zijn de rapporten in één of meerdere ronden voorgelegd aan geïnterviewden en de opleidings-teams. De uitkomsten uit de terugkoppeling zijn verwerkt.

De kern van de *learning history* rapporten zijn de beschrijving van de opmerkelijke resultaten, waarin de perspectieven van de verschillende actoren zijn verwerkt. Vervolgens zijn ook in deze studie door middel van een creatieve sprong werkregels ontworpen (Van Aken & Andriessen, 2011). De werkregels tussen de drie *learning histories* zijn vergeleken op overlap. Dit resulteerde in een set werkregels, de uitkomst van het *learning history* onderzoek.

Naar een oriëntatiebasis

Het ordeningskader voor de werkregels is ontworpen op basis van een zich herhalend verloop in de *learning histories*. Daarmee ontstond een ideaaltypisch verloop van onderwijsinnovatie. De werkregels zijn geplaatst op het verloop, aan de hand van het moment of de fase waarop het opmerkelijke resultaat zich afspeelde, waarin de oorsprong lag van de werkregel. Met de projectie van de werkregels op het ideaaltypische verloop is het ontwerp gemaakt van de oriëntatiebasis, de beoogde opbrengst van het promotieonderzoek.

Toepassen en verantwoorden

De laatste stap was de daadwerkelijke toets van de oriëntatiebasis in de innovatiepraktijk. In het promotieonderzoek is de toepassing van de oriëntatiebasis op verschillende manieren beschreven. In dit artikel is gekozen om in te zoomen op de toepassing bij de primaire doelgroep, namelijk innovatiemanagers.

De toepassing vond plaats bij een groep senior projectleiders. Deze projectleiders leidden een complexe onderwijsinnovatie en zijn geselecteerd voor participatie in een leerarrangement. Tijdens het leerarrangement was een dagdeel ingeruimd voor het werken met de oriëntatiebasis. De training bestond uit twee delen. In het eerste deel legde de onderzoeker de oriëntatiebasis uit. In het tweede deel reflecteerden de deelnemers op de onderwijsinnovaties die ze leidden met behulp van de oriëntatiebasis. De deelnemers bespraken in tweetallen in welke ronde hun onderwijsinnovatie zich bevond. Vervolgens koppelden de deelnemers hun bevindingen plenair terug. De bevindingen werden plenair besproken onder leiding van de onderzoeker en genoteerd door een observator.

Resultaten

Achtereenvolgens wordt hieronder ingegaan op de resultaten uit de verschillende deelstudies, het ontwerp van de oriëntatiebasis en de toepassing van de oriëntatiebasis in de innovatiepraktijk.

Werkregels uit een exploratieve casestudie

Uit de data van de exploratieve casestudie zijn vijf opmerkelijke resultaten gededistilleerd die het verloop van de onderwijsinnovatie bepalen. In het eerste opmerkelijk resultaat wordt de ontwerppraktijk voortdurend geconfronteerd met aanvullende initiatieven van buitenaf. Bijstellingen in de streefcijfers, halvering van budget en voorgestelde naamswijzigingen leiden ontwikkelaars af van het ontwikkelen van nieuw onderwijs. Het gevolg is dat de ontwikkelaars zich wapenen, door strategieën toe te passen die niet in lijn zijn met het veranderinitiatief.

In het tweede opmerkelijk resultaat gaan externe veranderinitiatieven nauwelijks over kwaliteit van onderwijs, het thema dat docenten belangrijk vinden, maar zijn deze gericht op cijfermatige aspecten. De projectleider betoogt het belang van het halen van streefcijfers vanwege afspraken met de subsidie verlenende instantie. Docenten verzetten zich tegen de belangen van de initiatiefnemer en gaan daar op een creatieve manier mee om, zonder dat dat leidt tot veranderingen in de kern van hun onderwijspraktijk.

In een derde opmerkelijk resultaat leidt afstemming tussen actorengroepen wel tot continuïteit, onder invloed van een soort overstijgende beeld, een symbool, een object in de vorm van een “ster”. Op elk van de punten van de ster staat een competentie die een excellerende student moet aantonen. De verschillende actoren modelleren het object, zodat het past bij hun beelden over de onderwijspraktijk en tegelijk biedt de ster een gezamenlijke taal tussen docenten in begeleiding en beoordelen van studenten en managers in het meten van streefcijfers. In het vierde opmerkelijk resultaat blijkt dat inzet van tippers, actoren die een brugfunctie vervullen tussen verschillende actorengroepen, de ontwikkelcyclus gaande houden. Een ontwikkelaar uit het docententeam is tevens lid van een commissie die de studenten beoordeelt. Hij modereert in een conflict over een prestatie van een student doordat hij beider actorengroepen kent en hun belangen begrijpt. Uit het vijfde opmerkelijk resultaat blijkt dat de onderwijsinnovatie stagneert doordat buitenstaanders de ontwikkelaars voor de voeten lopen of dat belangstelling van het management voor het werk van ontwikkelaars ontbreekt. De coördinator van het programma maakt uit eigen beweging een zelfreflectie van het programma en krijgt als enige feedback van de directie dat ze de helft moet herzien. Het gevolg is dat ze zich terugtrekt in het programma en de communicatie met het exogene veld uit de weg gaat.

Met behulp van de opmerkelijke resultaten is de eerste set van vijf werkregels ontworpen door te beschrijven wat een innovatiemanager kan doen om de continuïteit te houden of stagnatie te voorkomen. De werkregels zijn:

1. De innovatiemanager zorgt ervoor dat actoren in het exogene veld een duidelijk en eensluidend veranderinitiatief voor onderwijsinnovatie geven en spaarzaam zijn in het geven van kleine aanvullende initiatieven.
2. De innovatiemanager creëert afstemming tussen het verhaal van de actoren in het exogene veld en de beleving van ontwikkelaars in de ontwerppraktijk.
3. De innovatiemanager zorgt voor een object dat actoren buiten de ontwerppraktijk en de ontwikkelaars in de ontwerppraktijk benutten vanuit hun eigen rol en beleving zodat het past bij hun beelden over de onderwijspraktijk.
4. De innovatiemanager heeft oog voor tippers die verbindingen creëren tussen verschillende actorengroepen.
5. De innovatiemanager zorgt ervoor dat actoren buiten de ontwerppraktijk belangstelling hebben voor wat ontwikkelaars maken in hun ontwerppraktijk, vóórdat er wat gebeurt in de intentionele impuls.

Werkregels volgens ervaren innovatiemanagers

De werkregels zijn uitgebreid en verfijnd in een Delphi-studie. De opbrengst van de Delphi-studie zijn elf werkregels (zie Tabel 1). Het is opvallend dat de Delphi-studie

vooral tot werkregels heeft geleid die inspelen op de intentionele impuls, maar niet tot werkregels die inspelen op de activiteiten van ontwikkelaars in de ontwerppraktijk. Ten tweede is het opvallend dat deskundigen in hoge mate overeenkomst bereiken over werkregels die ook passen bij een innovatiemanager die acteert vanuit het lineaire single actor perspectief op onderwijsinnovatie.

Kortom, ondanks dat de Delphi-studie heeft geleid tot een waardevolle set van werkregels, is in een volgende deelstudie (*learning histories*) onderzocht of deze kan worden uitgebreid, met de focus op de ontwerppraktijk.

Werkregels uit voorbeelden van onderwijsinnovatie

In drie *learning histories* van onderwijsinnovaties in het hbo is onderzocht wat er gebeurde op momenten van continuïteit of stagnatie bij onderwijsinnovaties. Dit leidde tot acht werkregels (Zie Tabel 1).

Wat opvalt, is dat net als in de Delphi-studie de werkregels invloed uitoefenen op verschillende delen van de ontwikkelcyclus. Echter, in tegenstelling tot de werkregels uit de Delphi-studie speelt het merendeel van de werkregels uit deze deelstudie in op de activistische impuls.

Een interessante bevinding is de rol van de externen op de ontwikkelcyclus. Inzet van met externen als een soort derde partij lijkt energie op te wekken bij ontwikkelaars en lijkt te helpen bij het afstemmen van beelden in de onderwijsorganisatie tussen het exogene en het endogene veld. Samenwerken met externen vraagt wel om een nieuwe werkorganisatie. Lukt het om een nieuwe werkorganisatie te vinden, dan ontstaat energie bij ontwikkelaars en komt dat de ontwikkelcyclus ten goede. Als het niet lukt een nieuwe werkorganisatie te vinden leidt dat tot onduidelijkheid bij externen en ontwikkelaars, en stagnatie in de ontwikkelcyclus.

Tenslotte is geconstateerd dat opschalen van de innovatie vraagt om goed na te denken over de werkingsmechanismes in de voorgaande innovatie en een passende werkorganisatie voor de nieuwe innovatie. Het kopiëren van de werkorganisatie, zoals opgetuigd bij de oorspronkelijke onderwijsinnovatie, bij een ander organisatieonderdeel leidt niet automatisch tot continuïteit in de volgende onderwijsinnovatie.

De oriëntatiebasis als samenhangende set werkregels

Uit de vergelijking van de werkregels uit de deelstudies blijken twee werkregels te overlappen, de andere 17 zijn uniek (Zie Tabel 1). De twee werkregels met overlap zijn samengevoegd, waarna de definitieve set van 18 werkregels is ontstaan, die beschrijven wat een innovatiemanager kan doen om de continuïteit bij onderwijsinnovaties te realiseren.

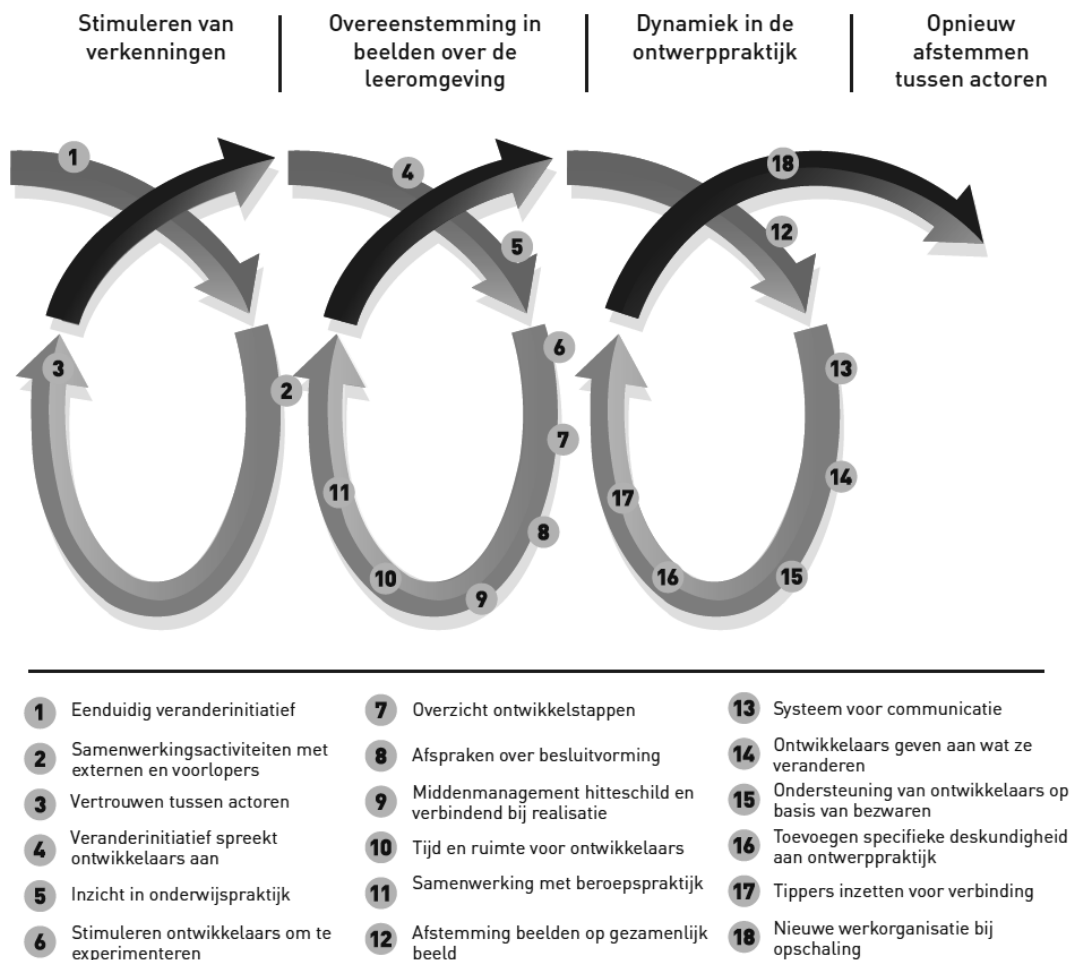
Tabel 1. Werkregels voor innovatiemanagers. In de rechterkolommen is de oorsprong (Delphi-studie of learning history onderzoek) van de werkregel aangegeven.

Werkregel	Delphi studie	Learning history onderzoek
1. De innovatiemanager adviseert de lijnmanager - na raadpleging van ontwikkelaars - een duidelijk en eenduidig veranderinitiatief te verkondigen, met een duidelijke aanleiding, doelstelling en criteria voor de uitwerking.	*	
2. De innovatiemanager adviseert de lijnmanager om samenwerkingsactiviteiten met externe partners te organiseren en voorlopers die met het initiatief aan de slag gaan te faciliteren, zodat de voorlopers de innovatie verspreiden onder andere ontwikkelaars.		*
3. De innovatiemanager zorgt voor vertrouwen tussen de actoren, door het management te adviseren belangstelling te tonen voor de ontwerppraktijk en transparant te zijn over doelen, proces en uitkomsten.	*	
4. De innovatiemanager formuleert het veranderinitiatief zodanig dat het de belangen van ontwikkelaars aanspreekt, waardoor ontwikkelaars zelf aan de slag gaan met het aanbrengen van veranderingen in de onderwijsuitvoering.	*	
5. De innovatiemanager biedt de lijnmanager en andere actoren buiten de ontwerppraktijk die het veranderinitiatief mede vormgeven inzicht in wat er al gebeurt in de onderwijspraktijk, zodat initiatieven die aansluiten bij het veranderinitiatief worden ondersteund en waardevolle elementen behouden blijven.	*	
6. De innovatiemanager adviseert de lijnmanager om ontwikkelaars te faciliteren te gaan experimenteren met veranderingen in hun onderwijspraktijk passend bij het veranderinitiatief, zodat uitwerkingen van onderwijs in lijn met het veranderinitiatief worden gerealiseerd.	*	
7. De innovatiemanager communiceert zijn rolopvatting en maakt een overzicht van de ontwikkelstappen in de onderwijsinnovatie, zodat ontwikkelaars weten wat er is gebeurd, wat nu van hen wordt verwacht en wat nog gaat komen.		*
8. De innovatiemanager maakt duidelijke afspraken over de besluitvorming tussen management, innovatiemanager en ontwikkelaars, stemt de stijl waarmee besluiten worden genomen af op de taakvolwassenheid van het team en betreft ontwikkelaars bij de besluitvorming door inspraak te geven in ontwikkelstappen, zodat er sociaal commitment ontstaat over de ontwikkelstappen.		*
9. De innovatiemanager stimuleert de lijnmanagement, zoals opleidingsmanager of teamleiders of een groep sturende docenten om (1) verbindingen te maken tussen ontwikkelaars en actoren buiten de ontwerppraktijk en (2) een hitteschild te vormen voor prikkels van actoren van buiten de ontwerppraktijk van docenten, zodat ontwikkelaars ruimte hebben om het onderwijs te innoveren.	*	

Werkregels voor innovatiemanagers. Vernieuwing in het hoger beroepsonderwijs in een versnelling

<p>10.De innovatiemanager adviseert de lijnmanager voldoende tijd te reserveren in de taakstelling van ontwikkelaars en organiseert werkbijeenkomsten op externe locaties, zodat ontwikkelaars zonder afgeleid te worden onderwijs kunnen ontwikkelen en er eigenaarschap ontstaat bij de ontwikkelaars over de onderwijsuitvoering.</p>	<p>*</p>	<p>*</p>
<p>11.De innovatiemanager organiseert samenwerking met de beroepspraktijk met een open communicatie tussen verschillende betrokken actoren en houdt rekening met verschillen in werkprocessen tussen vertegenwoordigers uit het onderwijs en het beroepenveld, zodat er afstemming is tussen beide partijen over de manier waarop het onderwijs wordt uitgewerkt.</p>		<p>*</p>
<p>12.De innovatiemanager formuleert het veranderinitiatief zodanig dat het de belangen van ontwikkelaars aanspreekt, waardoor ontwikkelaars zelf aan de slag gaan met het aanbrengen van veranderingen in de onderwijsuitvoering.</p>	<p>*</p>	
<p>13.De innovatiemanager biedt de lijnmanager en andere actoren buiten de ontwerp-praktijk die het veranderinitiatief mede vormgeven inzicht in wat er al gebeurt in de onderwijspraktijk, zodat initiatieven die aansluiten bij het veranderinitiatief worden ondersteund en waardevolle elementen behouden blijven.</p>	<p>*</p>	
<p>14.De innovatiemanager adviseert de lijnmanager om ontwikkelaars te faciliteren te gaan experimenteren met veranderingen in hun onderwijspraktijk passend bij het veranderinitiatief, zodat uitwerkingen van onderwijs in lijn met het veranderinitiatief worden gerealiseerd.</p>	<p>*</p>	
<p>15.De innovatiemanager communiceert zijn roloppvatting en maakt een overzicht van de ontwikkelstappen in de onderwijsinnovatie, zodat ontwikkelaars weten wat er is gebeurd, wat nu van hen wordt verwacht en wat nog gaat komen.</p>		<p>*</p>
<p>16.De innovatiemanager maakt duidelijke afspraken over de besluitvorming tussen management, innovatiemanager en ontwikkelaars, stemt de stijl waarmee besluiten worden genomen af op de taakvolwassenheid van het team en betreft ontwikkelaars bij de besluitvorming door inspraak te geven in ontwikkelstappen, zodat er sociaal commitment ontstaat over de ontwikkelstappen.</p>		<p>*</p>
<p>17.De innovatiemanager organiseert samenwerking met de beroepspraktijk met een open communicatie tussen verschillende betrokken actoren en houdt rekening met verschillen in werkprocessen tussen vertegenwoordigers uit het onderwijs en het beroepenveld, zodat er afstemming is tussen beide partijen over de manier waarop het onderwijs wordt uitgewerkt.</p>	<p>*</p>	
<p>18.De innovatiemanager onderzoekt wat er goed ging in de voorafgaande onderwijsinnovatie voordat het innovatieproces wordt opgeschaald of elders start en past de werkprocessen aan de nieuwe betrokken actoren aan, zodat ook daar het enthousiasme om met de innovatie aan de slag te gaan optreedt.</p>		<p>*</p>

Om te komen tot een oriëntatiebasis waarin de samenhang tussen de werkregels inzichtelijk wordt, is een ordeningskader ontwikkeld. In elk van de drie *learning histories* zien we dat de ontwikkelcyclus zoals van Delden (2009) die beschrijft - waarin continuïteit of stagnatie plaatsvindt onder invloed van ontwikkelenergie binnen en tussen actorengroepen - vier keer plaatsvindt. (Zie Figuur 2). De werkregels zijn ge-



Figuur 2. Oriëntatiebasis als een samenhangende onderbouwde set werkregels. Het verloop in onderwijsinnovatie is weergegeven in vier rondes. De pijlen staan voor de impuls in de ontwikkelcyclus, namelijk intentionele (rood), activistische (oranje) en verbindende impuls (paars). De cijfers geven aan waar in het verloop van onderwijsinnovatie de werkregels invloed uitoefenen op de continuïteit.

projecteerd op het spiraalvormig ordeningskader aan de hand van hun verschijningsvorm in de deelstudies. Dit leidt tot een oriëntatiebasis, die kritische momenten waar stagnatie kan ontstaan in beeld brengt en werkregels biedt waarmee een innovatiemanager het verloop van de onderwijsinnovatie kan beïnvloeden.

Het patroon start op het moment dat een veranderinitiatief wordt uitgezet en loopt door totdat de innovatie wordt opgeschaald naar andere delen van de onderwijsorganisatie. In de eerste ronde van de oriëntatiebasis, *stimuleren van verkenningen*, wordt een veranderinitiatief nader onderzocht. In een eerste verkenning wordt de aanleiding van het veranderinitiatief nader geanalyseerd en gaan betrokkenen op zoek naar oplossingsrichtingen. Daarin spelen oriëntaties met stakeholders en de activiteiten van voorlopers een belangrijke rol. De opbrengst uit deze ronde vormt richtinggevendende beelden voor het vervolg van de onderwijsinnovatie. De werkregels die de innovatiemanager kan inzetten in deze ronde zijn: (1) *eenduidig veranderinitiatief*, (2) *samenwerkingsactiviteiten met externen en voorlopers*, (3) *vertrouwen tussen actoren*.

In de tweede ronde, *overeenstemming in beelden over de leeromgeving*, worden de contouren van de oplossingsrichtingen uitgewerkt in een gezamenlijk concept in termen van leeruitkomsten, onderwijsconcepten of een ontwerp van het onderwijsprogramma. In deze ronde wordt de route afgestemd en een werkorganisatie gemaakt, waarin ontwikkelaars ononderbroken aan het werk kunnen. Allemaal manieren die helpen om de impliciete beelden die bij verschillende actoren aanwezig zijn over het doel van de onderwijsinnovatie en de uitwerking van de gekozen richting te verkennen en af te stemmen. De werkregels die de innovatiemanager kan inzetten in deze ronde zijn: (4) *veranderinitiatief spreekt ontwikkelaars aan*, (5) *inzicht in onderwijspraktijk*, (6) *stimuleren ontwikkelaars om te experimenteren*, (7) *overzicht ontwikkelstappen*, (8) *afspraken over besluitvorming*, (9) *middenmanagement hitteschild en verbindend bij realisatie*, (10) *tijd en ruimte voor ontwikkelaars*, (11) *samenwerking met beroepspraktijk*.

In de derde ronde, *dynamiek in de ontwerppraktijk*, werken ontwikkelaars het onderwijs daadwerkelijk uit naar materiaal dat aan studenten wordt aangeboden. Dit is vaak een roerige fase, omdat ontwikkelaars dan de consequenties ondervinden van de eerder gemaakte keuzes voor het nieuwe onderwijs. Deze reality check kan leiden tot een terugval in het verloop van onderwijsinnovatie, doordat de eerder gekozen uitgangspunten ter discussie worden gesteld. De werkregels die de innovatiemanager kan inzetten in deze ronde zijn: (12) *afstemming beelden op gezamenlijk beeld*, (13) *systeem voor communicatie*, (14) *ontwikkelaars geven aan wat ze willen veranderen*, (15) *ondersteuning van ontwikkelaars op basis van bezwaren* (16) *toevoegen specifieke deskundigheid aan ontwerppraktijk* (17) *tippers inzetten voor verbinding*.

Als het patroon doorzet, dan zien we dat de onderwijsinnovatie in de vierde ronde belandt, *opnieuw afstemmen van de beelden*. In deze ronde bereikt de onderwijsinnovatie een stadium, waarin de resultaten uit de onderwijsinnovatie worden opgeschaald naar nieuwe onderwijsinnovaties of naar andere delen van de onderwijsorganisatie. De werkregel die de innovatiemanager kan inzetten in deze ronde is: (18) *nieuwe werkorganisatie bij opschaling*.

Een innovatiemanager onderzoekt met de oriëntatiebasis in welke ronde de innovatie verkeert en waar in het verloop de stagnatie optreedt. Op momenten van stagnatie kan de innovatiemanager putten uit werkregels als interventie om de ontwikkelenergie weer terug te krijgen op dat deel van de spiraal.

Toepassen en verantwoorden

In de laatste stap van het promotieonderzoek is de oriëntatiebasis toegepast. Tijdens de terugkoppeling blijkt dat innovatiemanagers uitstekend kunnen werken met het model. Een van de deelnemers is zo enthousiast, dat hij zegt: *“Ik ga het boven mijn bed hangen”*. De reden van dat enthousiasme is dat de oriëntatiebasis hen helpt te duiden wat er gebeurt in de onderwijsinnovatie die zij leiden. Andere deelnemers kondigen aan dat ze de eerstvolgende bijeenkomst met hun opdrachtgever in gesprek gaan over momenten van stagnatie in het verloop van de onderwijsinnovatie die zij leiden. Deelnemers geven aan dat dit model een overzicht en taal biedt om het gesprek met andere actoren te kunnen houden. Een andere deelnemer reflecteert met de oriëntatiebasis op de spanning die ontstaat in de onderwijsinnovatie die hij leidt. Hij constateert dat hij activiteit heeft ondernomen in zowel de eerste als de derde ronde van het model, dus actief is geweest bij het stimuleren van verkenningen en in de dynamiek in de ontwerppraktijk. Hij beschrijft dat er spanning ontstaat in de tussenliggende ronde, bij de poging om te komen tot beelden over de voorliggende innovatie. Als mogelijkheid wordt opgemerkt dat die spanning ontstaat als aan twee kanten van het model energie wordt gegenereerd. De ontwikkelenergie aan de voorkant van het model en tegelijk aan de slag gaan met docenten in de uitwerking van het onderwijs kan leiden tot een conflict in de tussenliggende ronde. De werkregel over besluitvorming (werkregel 8) is volgens hem de sleutel om wel afstemming in ideeën te krijgen.

Twee deelnemers constateren ook dat stagnatie in de derde ronde ontstaat, doordat de besluitvorming in de tweede ronde niet op orde is. De ontwikkelaars die in de derde ronde het onderwijs ontwikkelen ten behoeve van studenten, wijken af van de afspraken zoals gemaakt in de tweede ronde. De conclusie van de deelnemers is dat

de besluitvorming in de tweede ronde niet goed is gebeurd en dat de kaders niet zijn vastgesteld. Die conclusie laat zien dat het lineaire denken nog diep verankerd zit in het werk van innovatiemanagers. Uitgaande van een dynamisch multi-actorperspectief kun je ook veronderstellen, dat het vanzelfsprekend is dat wat in de derde ronde gebeurt, afwijkt van wat is afgesproken. Kennelijk biedt de oriëntatiebasis nog ruimte aan het lineaire denken over onderwijsinnovatie. Tenslotte wordt het risico van de presentatie van de oriëntatiebasis als een “model” benoemd. Enkele deelnemers grappen, dat als ze nu werkregel 1 tot en met 18 toepassen dat ze zeker zijn van een succesvolle innovatie. Daarbij geven ze aan dat het hen duidelijk is dat de oriëntatiebasis niet zo is bedoeld is, maar kennelijk roept de oriëntatiebasis toch deze reactie toch op.

Tot slot

Dit onderzoek voegt een drietal vernieuwingen toe aan de kennis over onderwijsinnovatie. De eerste vernieuwing is de uitwerking van het dynamische multi-actorperspectief, hetgeen een nieuwe benadering biedt van onderwijsinnovatie. De tweede vernieuwing is het ontwerpen van een oriëntatiebasis, niet als een dwingend format, maar als alternatief voor de mediërende tools van innovatiemanagers. De derde vernieuwing betreft de beïnvloedingstactieken die uitgaan van de oriëntatiebasis, gericht op het afstemmen van beelden en werkwijzen tussen actoren, een fijnzinnig spel dat past bij deze benadering van onderwijsinnovatie.

Dit ontwerpgericht onderzoek heeft geleid tot een eerste oriëntatiebasis die tegemoet komt aan de kritiek op de dominante lineaire benadering van onderwijsinnovaties en lijkt innovatiemanagers te helpen in hun innovatiepraktijk. Vervolgonderzoek naar de volledigheid van de werkregels, maar ook naar de plaats van de werkregels in de oriëntatiebasis zal de oriëntatiebasis nog betekenisvoller maken voor de innovatiepraktijk. Verder zal vervolgonderzoek naar de onderliggende mechanismes van het model, dus wat er gebeurt tussen betrokken actoren en welke invloeden beïnvloeden deze mechanismes helpen om het vrijkomen van ontwikkelenergie en het verloop van onderwijsinnovaties beter te begrijpen.

Referenties

- Bergen, T., & Van Veen, K. (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? *VELON: Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(4), p29-39.
- De Bruijn, H., & Ten Heuvelhof, E. (2007). *Management in netwerken. Over veranderen in een multi-actorcontext*. Lemma, Den Haag.
- Dam, K. van, Schipper, M., & Runhaar, P. (2010). Developing a competency-based framework for teachers entrepreneurial behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 26, 965-971.
- Engeström, Y. (1994). *Training for change: new approach to instruction and learning in working life*. Geneva, International Labour Office.
- Fullan, M. G. (2007). *The new meaning of educational change*. New York, Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2001). Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration. In Ball, S. J. (Ed.) *Sociology of education: Major themes*. London, Routledge Falmer.
- Hindin, A., Morocco, C. C., Mott, E. A., & Aguilar, C. M. (2007). More than just a group: Teacher collaboration and learning in the workplace. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(4), 349-376. doi:10.1080/13540600701391911
- Lagerweij, N., & Lagerweij-Voogt, J. (2004). *Anders kijken; De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Apeldoorn, Garant.
- Little, J. W. (2002). Professional community and the problem of high school reform. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 693-714. doi:10.1016/S0883-0355(03)00066-1
- Morgan, P. I., & Ogbonna, E. (2008). Subcultural dynamics in transformation: a multiperspective study of healthcare professionals. *Human Relations*, 61(1), 39-65.
- Roth, G. & Kleiner, A. (1996). *Field Manual for the learning historian*. Boston, MIT.
- Roth, G. & Kleiner, A. (2000). *Oil Change*. New York, Oxford University Press.
- Smid, G. A. C., Van der Zouwen, T., Halbertsma L., & Bussato, V. (2006). *Learning histories in leer- en veranderingstrajecten. Geschiedenis maken vanuit hart voor de zaak. M&O Tijdschrift voor Organisatie en Management*, 60(3), 85-98.
- Swanborn, P. G. (2000). *Case-study's: wat, wanneer en hoe?* Meppel, Boom.
- Teisman, G. R. (2000). Models for research into decision-making processes: on phases, streams and decision-making rounds. *Public Administration*, 78(4), p943-945.
- Van Aken, J., & Andriessen, D. (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: wetenschap met effect*. Den Haag, Boom Lemma.
- Van Delden, P. J. (2009). *Samenwerking in de publieke dienstverlening: Ontwikkelingsverloop en resultaten*. Delft, Eburon.
- Van der Bolt, L., Studulski, F., Van der Vegt, A. L., & Bontje D. (2006). *De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties*. Den Haag, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

- Van der Klink, M. (2012). *Professionalisering van het onderwijs: Bekwaam innoveren voor een toekomstbestendig hoger onderwijs*. Heerlen: Hogeschool Zuyd.
- Verdonschot, S. G. M. (2009). *Learning to innovate. A series of studies to explore and enable learning in innovation practices* (Proefschrift). Enschede, Universiteit Twente.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. C. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441–61.
- Vermaak, H. (2009). Plezier beleven aan taaie vraagstukken. *Werkingsmechanismen van vernieuwing en weerbaarheid*. Deventer, Kluwer.
- Vodegel, F. (2010). *Grootschalige onderwijstransformatie: beleidstheorie, ontwerpprincipes en succesfactoren* (Proefschrift). Utrecht, Hogeschool Utrecht.
- Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren. Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-project Innovatie: Expeditie Durven, Delen, Doen.
- Weber, K. (2005). A toolkit for analyzing corporate cultural toolkits. *Poetics*, 33, 227-252.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Yin, R. K. (2003). *Applications of Casestudie Research*. London, Sage.