

Verandering, verbetering en INNOVatie in de universitaire lappendeken: verschillen van invloed tussen medewerkers gemeten

Ton Kallenberg

Samenvatting: Veranderingen, verbeteringen en innovaties in universitaire organisaties belanden regelmatig in stroperige processen en stranden 'ergens' in de organisatie. Gesteld wordt dat samenwerking en wederzijdse beïnvloeding tussen wetenschappelijke en niet-wetenschappelijke medewerkers van verschillende afdelingen effect hebben op veranderingen, verbeteringen en innovaties. Omdat over deze wederzijdse beïnvloeding weinig bekend is, is onderzoek gedaan naar de mate van de ervaren en gewenste invloed op de eigen werkprocessen en de werkprocessen van andere afdelingen. In dit artikel wordt verslag gedaan van een survey-onderzoek onder medewerkers van universiteiten uit drie landen (Nederland, Vlaanderen, Denemarken), waarbij vier groepen medewerkers zijn onderscheiden (wetenschappelijk personeel, niet-wetenschappelijk personeel, academische middenmanagers en educational administrators). De resultaten van de survey (N = 1.410) roepen een beeld op waarin universiteiten te zien zijn als een lappendeken waarin afdelingen en teams langs elkaar heen werken. Uit een vergelijking tussen de groepen blijkt dat de academische middenmanagers en educational administrators (de z.g. third space professionals) duidelijk méér invloed op de verschillende processen ervaren, dan het wetenschappelijk of het niet-wetenschappelijk personeel. De resultaten suggereren dat deze groep third space professionals daarom belangrijke rollen kunnen vervullen tijdens veranderingen, verbeteringen en innovatieprocessen.

Trefwoorden: academische middenmanager, educational administrator, third space professional, wetenschappelijk personeel, niet-wetenschappelijk personeel, innovatie, verandering.

Auteur: Ton Kallenberg is werkzaam bij de Faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit Leiden. e-mail: a.j.kallenberg@hum.leidenuniv.nl

Inleiding

Binnen universiteiten worden veel initiatieven tot veranderingen, verbeteringen en innovaties genomen. Het gaat daarbij niet alleen om veranderingen, verbeteringen of innovaties *in* het onderwijs(leer)proces (college-, module- of curriculum innovaties) maar ook *rond* het onderwijsproces (innovaties van onderwijsondersteunende of onderwijsvoorwaardelijke processen). Op facultair niveau worden deze initiatieven veelal genomen vanuit vakinhoudelijke en onderwijskundige ambities en overwegingen. Op centraal niveau kennen deze initiatieven daarnaast vaak ook een strategisch karakter om de instelling in positieve zin te doen onderscheiden van nationale en internationale concurrenten en/of om in te spelen op de veranderende hoger onderwijs wereld (Kallenberg, 2013). Hoewel verbeteringen en innovaties ogenschijnlijk gecoördineerd en gestructureerd verlopen, blijkt de werkelijkheid weerbarstiger en belanden zij regelmatig in een stroperig proces, om vervolgens 'ergens' in de organisatie te stranden (Buller, 2015; Kallenberg, 2016a). Hiervoor zijn verschillende verklaringen te geven.

Ter eerste is er een veelheid aan initiatieven tot verandering, verbetering en innovaties binnen instellingen. Deze initiatieven worden zowel op decentraal als centraal niveau genomen: zij zijn verschillend in grootte, snelheid en diepgang, en ontstaan, groeien en vervallen onafhankelijk van elkaar. Zij kunnen elkaar stimuleren en aanvullen, maar evengoed -bedoeld en onbedoeld- tegenwerken of opheffen. Door die veelheid aan initiatieven is het zo goed als onmogelijk om hierop vanuit één centrale actor invloed of doorzettingskracht te hebben. Een verklaring hiervoor kan bijvoorbeeld gezocht worden in de complexiteit van de universitaire bestuursorganisatie en de mythe van de universiteit als een nauwelijks te (be)sturen entiteit (De Boer, 2003).

Een tweede verklaring voor de weerbarstige werkelijkheid vloeit voort uit de praktijk dat medewerkers, teams of afdelingen slechts bij een deel van een veranderings- of innovatieproces zijn betrokken. Initiatieven worden genomen en vervolgens geadopteerd of overgenomen door anderen, die er op hun beurt hun eigen interpretatie of richting aan geven, waarna opnieuw andere medewerkers betrokken raken, die ... enzovoorts. Het gevolg hiervan is dat het oorspronkelijke idee van de verbetering of innovatie door interpretaties, nivellerende krachten en misconcepties verschuift. Vanuit de werkvloer betichten docenten het management, de administratieve staf en de beleidsafdelingen dat zij met hun idee aan de haal gaan (Hannah & Lester, 2009). Vanuit het topmanagement zijn vergelijkbare geluiden te horen omdat zij het zicht op (het verloop van) de verandering, verbetering of innovatie ergens beneden hen in de organisatie kwijt raken (Kolsaker, 2008; Hyde, Clark & Drennan, 2013). Beide groepen actoren ervaren dat het proces 'ergens' in het midden van de organisatie tot stilstand komt.

Een derde verklaring is dat er bij veranderingen, verbeteringen of innovaties ver-

schillende groepen medewerkers betrokken zijn, die verschillende belangen, interesses en doelen bij het slagen of falen van het proces hebben. Met deze groepen medewerkers worden het wetenschappelijke personeel en het niet-wetenschappelijke personeel bedoeld. Zij werken in min of meer gescheiden domeinen en zijn onafhankelijk van elkaar gericht op het realiseren van verschillende doelen. De relatie tussen de wetenschappelijk en niet-wetenschappelijke staf wordt omschreven als conflictueus, competitief, negatief of gespannen (Birnbbaum, 1988; Conway, 1998; Anderson, 2008; Kallenberg, 2016b). Sommigen zien deze spanning als een organisatorisch kenmerk van universiteiten en niet noodzakelijkerwijs als iets negatiefs (Warner & Palfreyman, 1996; Lauwerys, 2002; Bacon, 2009). Anderen suggereren dat het een disfunctionele scheiding is, omdat beide groepen verschillende waarden en doelen nastreven, waardoor processen, projecten of innovaties niet goed verlopen (Dearlove, 1998; Tourish, 2000; Wohlmuther, 2008).

Veranderingen, verbeteringen en innovaties zijn erbij gebaat wanneer mensen met elkaar samenwerken, gemeenschappelijk optrekken en elkaar beïnvloeden (De Faria, Lima, & Santos, 2010). Wanneer die samenwerking ontbreekt en wederzijdse beïnvloeding van personen, afdelingen of teams afwezig is, kan dit aanleiding geven voor weerbarstigheid bij dergelijke processen.

Over de mate waarin personen, afdelingen of teams binnen de universiteit met elkaar samenwerken of elkaar beïnvloeden is tot nu toe weinig bekend. Kennis hierover kan bijdragen aan een betere verklaring voor het probleem waarom veel veranderingen of innovaties moeizaam verlopen.

Het is dus interessant om te onderzoeken in welke mate medewerkers van afdelingen of teams elkaar beïnvloeden en daarbij verschillende groepen medewerkers met elkaar te vergelijken. Het ligt voor de hand om het wetenschappelijk personeel (WP) en het niet-wetenschappelijk personeel (NWP) als uitgangspunt te nemen. Immers, dit onderscheid binnen universitaire organisaties wordt al langere tijd gemaakt (In 't Veld, 1995). Maar het is daarnaast relevant om ook andere groepen medewerkers in dit onderzoek mee te nemen. Meer recentelijk heeft zich namelijk - onder invloed van een externe focus op aspecten zoals kostenbesparing, transparantie in bronverdeling en toenemend prestatie management (Pollit & Bouckaert, 2011) - een derde domein van medewerkers ontwikkeld. De medewerkers uit dit domein worden ook wel aangeduid als 'third space professionals' (Lipp & Teichler, 2008; Whitchurch, 2006, 2008a), en bestaan voornamelijk uit facultaire bestuurders en topambtenaren, respectievelijk aan te duiden als academische middenmanagers en educational administrators.

Academische middenmanagers (AMMs) zijn leden van de wetenschappelijke staf die, in aanvulling op hun academische positie, op tijdelijke basis belast zijn met ma-

nagement en bestuurlijke taken, en die rollen en functies vervullen zoals: onderwijsdecaan, vicedecaan, hoofd van een opleiding, onderwijsdirecteur, etc. (Kallenberg, 2013; Davis et al, 2014; Floyd, 2016).

Educational administrators (EAs) zijn leden van de niet-wetenschappelijke staf. Het zijn hoog gekwalificeerde medewerkers die een sleutelrol vervullen bij strategie- en beleidsprocessen en onderwijsontwikkeling op ambtelijk niveau. Zij vervullen functies zoals: directeur onderwijs- en studentzaken; hoofd kwaliteitszorg; hoofd beleid, directeur academische zaken, etc. (Kallenberg, 2016b). Het is interessant de *third space professionals* in dit onderzoek mee te nemen, omdat zij zich onderscheiden van het wetenschappelijk en niet-wetenschappelijk personeel en zij volgens Whitchurch (2008b; 2018) invloedrijk zijn en cruciale en gespecialiseerde functies vervullen in het midden van de organisatie.

Het betekent dat in dit onderzoek vier groepen van medewerkers worden meegenomen, namelijk de 1) wetenschappelijke staf, 2) niet-wetenschappelijke staf; 3) academische middenmanagers, en 4) educational administrators.

De onderzoeksvraag in dit artikel is hoeveel invloed deze vier groepen medewerkers van universiteiten ervaren te hebben en willen hebben op de eigen werkprocessen en die van anderen.

Onderzoeksopzet

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is een online survey gehouden (SurveyMonkey) in drie West-Europese landen (Nederland, België en Denemarken) met een vergelijkbare hoger onderwijs cultuur.

Steekproef

De vragenlijst is verspreid onder werknemers op faculteiten van zes Nederlandse universiteiten in de periode mei-juni 2015, vijf Vlaamse universiteiten in april/mei 2016 en vier Deense universiteiten in juni en juli 2016. De doelgroep bestond uit medewerkers van de wetenschappelijke staf (docenten, UD's, UHDs en hoogleraren) en van de niet-wetenschappelijke staf, afkomstig van de verschillende ondersteunende afdelingen, zoals HRM, onderwijslogistiek, financiële zaken, etc. De mailadressen werden ontleend aan de websites van universiteiten. De survey is verzonden naar 1.632 Nederlandse, 2.521 Vlaamse en 1.580 Deense mailadressen. Dit leverde respectievelijk 548 (31,6%, Nederland), 768 (30,4%, Vlaanderen) en 453 respondenten

(28,6%, Denemarken) op. In aanvulling op de uitnodiging zijn twee reminders verstuurd met een interval van acht dagen. Een non-respons onderzoek is niet uitgevoerd.

De ruwe dataset is geanalyseerd en getest op aspecten zoals normaliteit, missing values en outliers. Dit heeft ertoe geleid dat meerdere respondenten om verschillende redenen, zoals incompleetheid of obstructie, zijn verwijderd uit de dataset, respectievelijk 61 (Nederland), 157 (Vlaanderen) en 144 (Denemarken). Hierdoor ontstond een dataset uit elk land van respectievelijk 490 (Nederland), 611 (Vlaanderen) en 309 (Denemarken). De drie datasets zijn samengevoegd tot een dataset van 1.410 respondenten. Hiervan is 47,2% man en 52,8% vrouw. 56,9% van de respondenten behoort tot het WP, waarvan 69,1% is gepromoveerd. Bij het NWP is 13,1% gepromoveerd en heeft 44,7% een academische opleiding (drs. of Masteropleiding).

Tabel 1. Vier groepen respondenten

	N	%
Wetenschappelijk personeel	695	49,7
Niet-wetenschappelijk personeel	491	35,1
Academische Middenmanager	143	10,2
Educational Administrator	68	4,9
Totaal	1410	

In de vragenlijst werd onder meer gevraagd naar de functiecategorie waartoe men zich rekende (wetenschappelijk en niet-wetenschappelijk personeel). Tevens werd het WP gevraagd om aan te geven of zij extra rollen vervulden, zoals directeur onderwijs, hoofd opleiding, etc. Hierdoor was het mogelijk om uit het WP de groep academische middenmanagers te selecteren. Bij het NWP kon de groep educational administrators worden onderscheiden op basis van de functies die zij vervullen.

In dit artikel worden de respondenten niet uitgesplitst per land gepresenteerd. Hiervoor is om twee redenen gekozen, namelijk dat uit de analyse bleek dat de groepen vrij vergelijkbaar scoren, en het niet tot de vraagstelling in dit artikel behoort.

Metingen

De vragenlijst bevatte items waarin respondenten in een 5-punts Likertschaal konden aangeven in welke mate zij ervaren invloed te hebben op de werkzaamheden in de verschillende afdelingen van de organisatie en in welke mate zij invloed willen hebben op de werkzaamheden in de verschillende afdelingen (1=nauwelijks, 2=matig, 3=voldoende, 4=veel, 5=zeer veel). De volgende afdelingen/processen werden onderscheiden: (1) *onderwijs(leer)processen*: inhoud -, ontwikkeling -, uitvoering - en toetsing van het onderwijs, (2) *onderwijsondersteunende processen*: studiebegeleiding, onderwijslogistiek, onderwijsadministratie, onderwijsinfrastructuur, interne en externe communicatie en (3) *onderwijsvoorwaardelijke processen*: financiële zaken, human resources, governance, kwaliteitszorg, strategische zaken.

Analyse

De data van de survey zijn verwerkt in SPSS. In eerste instantie wordt beschrijvende statistiek gegeven van de gemiddelde scores van de respondenten uit de vier groepen op de mate waarin zij invloed ervaren en wensen te hebben op de verschillende processen. Vervolgens worden de groepen vergeleken ten opzichte van elkaar, waarbij gebruik wordt gemaakt van ANOVA en Post Hoc Tests (TukeyHSD) analyses.

Resultaten

In tabel 2 wordt een overzicht gegeven van de mate waarin de vier groepen medewerkers ervaren dat zij invloed hebben én willen hebben op de verschillende processen in de organisatie. Dit wordt per groep aangegeven in respectievelijk de eerste en tweede kolom. Gemiddelde scores hoger dan 3,00 zijn in een grijze cel weergegeven.

Het WP ervaart voldoende invloed (> 3,00) te hebben op de vier onderwijs(leer) processen. Zij ervaren minder invloed op alle overige processen in de organisatie. Hoewel zij op meerdere processen wel meer invloed willen hebben (bijvoorbeeld op onderwijslogistieke processen, kwaliteitszorg en strategie), geldt dat de gemiddelde score voor het WP als geheel onder de 3,00 blijft.

Het NWP ervaart over de gehele linie weinig invloed te hebben. Bij geen enkel proces is er een score hoger dan 3,00 en ook de score voor de gewenste invloed blijft onder de 3,00. Er zijn zelfs nauwelijks gemiddelde scores boven de 2,00!

Tabel 2. Gemiddelde waarden van ervaren en gewenste invloed op de verschillende processen (waarden boven 3,00 zijn grijs gemarkeerd)

Ik heb/wil hebben invloed op ...	WP		NWP		AMMs		EAs	
	1	2	1	2	1	2	1	2
Onderwijs(leer)processen								
Inhoud van het onderwijs	3,25	3,71	1,29	1,58	4,36	4,48	2,59	3,50
Uitvoering van het onderwijs	3,80	4,04	1,43	1,58	4,51	4,60	3,02	3,20
Ontwikkeling van onderwijs	3,13	3,59	1,41	1,67	4,29	4,46	3,13	3,76
Toetsing van onderwijs	3,42	3,67	1,34	1,46	4,14	4,33	2,72	3,49
Onderwijsondersteunende processen								
Onderwijslogistiek & planning	2,04	2,84	1,66	1,80	2,93	3,54	3,18	3,69
Onderwijstechniek & Infrastructuur	1,48	2,28	1,69	1,91	1,99	3,04	2,41	3,24
Studenten & Examenadministratie	1,49	1,89	1,75	1,86	2,31	2,68	3,15	3,40
Interne & Externe Communicatie	1,77	2,15	1,92	2,16	2,87	3,30	2,93	3,47
Studie & Studentbegeleiding	1,81	2,14	1,72	1,88	2,66	2,91	3,40	3,75
Onderwijsvoorwaardelijke processen								
Financiële zaken	1,38	1,97	1,67	1,82	2,31	3,03	2,21	3,24
Human Resources	1,52	2,07	1,65	1,94	2,80	3,34	2,38	3,44
Kwaliteitszorg	1,88	2,41	1,76	1,95	3,44	3,69	3,76	4,00
Governance	1,70	2,17	1,69	1,96	3,19	3,51	2,93	3,58
Strategie	1,62	2,41	1,66	2,05	3,08	3,75	3,04	4,07

Academische middenmanagers (AMMs) ervaren veel invloed (> 4,00) op de onderwijs(leer)processen, en daarnaast ook voldoende invloed (> 3,00) op een drietal onderwijsvoorwaardelijke processen, namelijk kwaliteitszorg (3,44), governance (3,19) en strategie (3,08). Op de onderwijsondersteunende ervaren zij minder invloed. AMMs hebben wel ambitie om op meer processen meer invloed te hebben. Dit geldt voor een aantal onderwijsondersteunende processen, t.w. logistiek (3,54), techniek (3,04) en communicatie (3,30) en ook voor de onderwijsvoorwaardelijke processen financiën (3,03) en HRM (3,34).

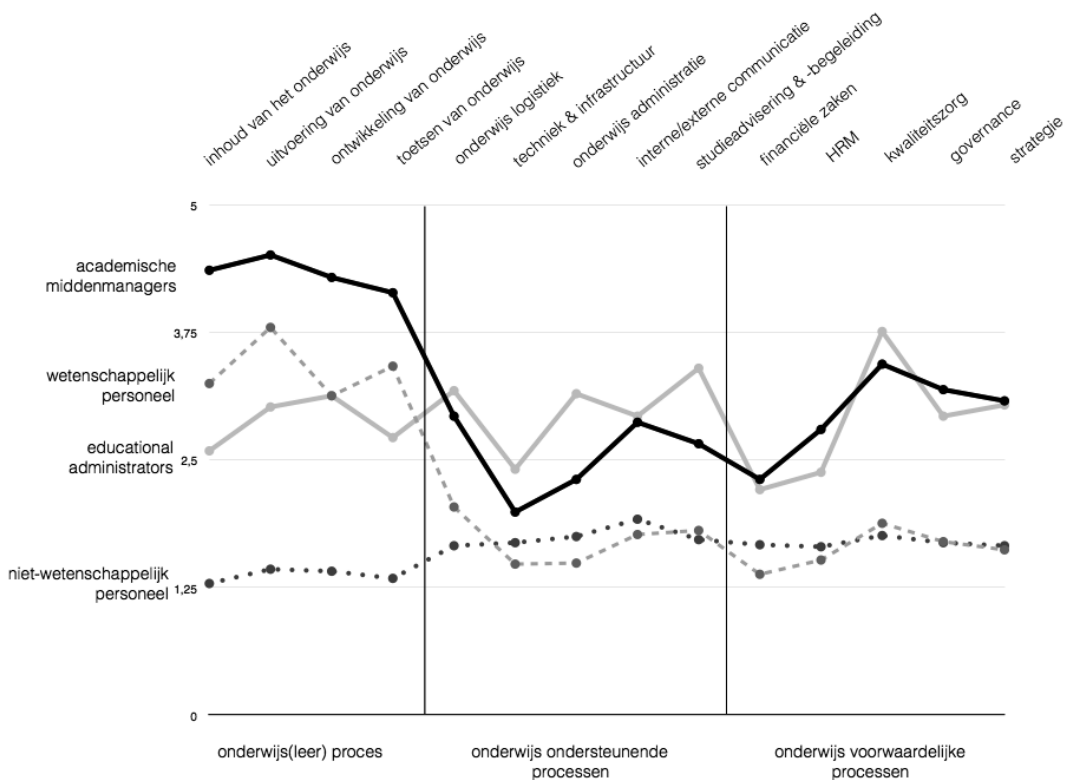
Ook educational administrators (EAs) ervaren op veel processen voldoende invloed te hebben. Dit geldt voor uitvoering- (3,02) en ontwikkeling (3,13) van on-

derwijs; planning (3,18), studentenadministratie (3,15), studiebegeleiding (3,40), kwaliteitszorg (3,76), en strategie (3,04). De ambitie van EAs is om op alle processen voldoende tot veel invloed te hebben.

Ervaren invloed

Figuur 1 geeft een presentatie van de gemiddelde scores van de ervaren invloed op de processen. In de figuur zijn de afzonderlijke metingen in lijnen weergegeven om daarmee de groepen duidelijk onderscheiden te illustreren. De figuur toont dat *third space professionals* (AMMs en EAs) op meer verschillende processen meer invloed ervaren dan het WP en NWP.

Een vergelijking tussen de groepen met behulp van ANOVA en Post Hoc Tests (Tukey HSD) toont aan dat de verschillen tussen de groepen voor het overgrote deel van de onderscheiden processen significant zijn (waarbij $p < ,05$), zie hiervoor tabel 4 in de appendix.



Figuur 1. Ervaren invloed van de vier groepen actoren.

Bij de onderwijsleerprocessen verschillen de vier groepen op alle vier processen (inhoud, uitvoering, ontwikkeling, toetsing) significant van elkaar. De enige uitzondering hierop is 'ontwikkelen van onderwijs' waarbij WP en EAs niet significant verschillen ($MD=-,002$; $p=1,000$).

Bij de onderwijsondersteunende processen zijn er weliswaar nog veel significante verschillen tussen de groepen, doch óók doet zich een tendens voor waarbij de verschillen niet meer significant zijn tussen het WP en NWP enerzijds en de AMMs en EAs anderzijds. Die significante verschillen tussen de vier groepen doen zich voor bij techniek & infrastructuur en de onderwijsadministratie. Bij onderwijslogistiek (AMMs en EAs niet significant) en studieadviesing & -begeleiding (WP en NWP) zijn de verschillen reeds minder groot, en bij interne/externe communicatie zijn er geen significante verschillen tussen het WP en NWP enerzijds en de AMMs en EAs anderzijds, doch tussen deze beide 'groepen' is het verschil wel significant.

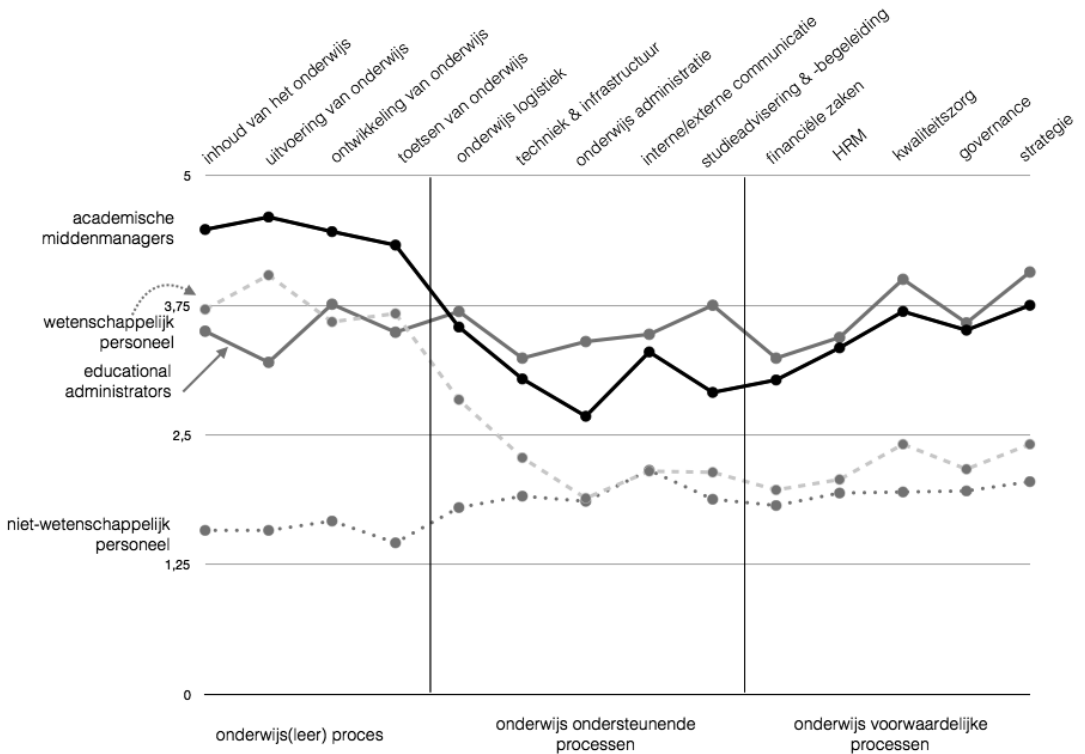
Bij de onderwijsvoorwaardelijke processen zet deze tendens nog sterker door. Op financiële zaken is er een significant verschil tussen het WP en het NWP ten opzichte van elkaar en ten opzichte van AMMs en EAs; bij HRM is er een significant verschil tussen AMMs en EAs ten opzichte van elkaar en ten opzichte van WP en NWP. De overige drie scores (kwaliteitszorg, governance en strategie) tonen significante verschillen tussen het WP/NWP en AMMs/EAs, maar niet tussen WP en NWP of tussen AMMs en EAs. Van deze laatste vijf scores vertonen de groepen WP/NWP en AMMs/EAs op vier scores geen significante verschillen onderling, maar wel ten opzichte van elkaar, waardoor er sprake lijkt te zijn van twee groepen.

Gewenste invloed

De gewenste mate van invloed is geïllustreerd in figuur 2. Deze figuur toont veel gelijkheid met figuur 1. Ook hier zijn de scores van het WP en het NWP niet significant verschillend van elkaar bij de meeste onderwijsondersteunende en onderwijsvoorwaardelijke processen. Vergelijkbaar kan dit gezegd worden van de AMMs en EAs, terwijl WP/NWP zich ten opzichte van AMMs/EAs wel significant onderscheiden. Dit blijkt onder meer uit de vergelijking tussen de groepen met behulp van ANOVA en Post Hoc Tests (Tukey HSD). Veel verschillen tussen de groepen van de onderscheiden processen zijn significant (waarbij $p <,05$), zie hiervoor tabel 5 in de appendix.

Bij de onderwijsleerprocessen verschillen de vier groepen op veel processen significant van elkaar. Uitzondering hierop is het WP en de EAs die op drie van de vier (inhoud, ontwikkelen en toetsen) processen geen significante verschillen tonen.

Evenals bij de ervaren invloed, is ook bij de gewenste invloed bij de onderwijsondersteunende processen een tendens zichtbaar waarbij een aantal verschillen niet



Figuur 2. Gewenste invloed van de vier groepen actoren.

meer significant zijn tussen het WP en NWP enerzijds en de AMMs en EAs anderzijds. Tussen WP en NWP zijn geen significante verschillen bij de studentenadministratie en in/externe communicatie en tussen AMMs en EAs zijn er geen significante verschillen bij logistiek, techniek en in/externe communicatie.

Bij de onderwijsvoorwaardelijke processen zet deze tendens ook bij de gewenste invloed nog sterker door. Het WP en NWP hebben op drie van de vijf processen geen significante verschillen (financiën, HRM, governance); terwijl AMMs en EAs op geen enkel proces meer significant verschillen. Wel verschillen AMMs en EAs versus WP en NWP op al deze processen significant ten opzichte van elkaar.

Conclusies en discussie

Dit onderzoek richtte zich op de vraag hoeveel invloed vier groepen medewerkers van universiteiten ervaren te hebben en willen hebben op de eigen werkprocessen en die van anderen. Uit de resultaten blijkt dat de meeste significante verschillen zich voordoen tussen het WP en NWP enerzijds en de *third space professionals* (de AMMs en EAs) anderzijds. De gedachte dat wellicht WP en NWP als een groep en AMMs en EAs als een groep te interpreteren zijn, is echter niet van toepassing.

Bij het WP en NWP geven de resultaten duidelijke verschillen te zien bij de ervaren en gewenste invloed op de onderwijsleerprocessen. Het WP ervaart en wenst hierop veel meer invloed dan het NWP. Dit was natuurlijk te verwachten, omdat de onderwijsleerprocessen tot de kernactiviteiten van het WP behoren. Opvallend is echter dat er tussen WP en NWP weinig significante verschillen zijn bij de ervaren (en gewenste) invloed op de onderwijsondersteunende en onderwijsvoorwaardelijke processen. Het is opvallend, omdat te verwachten was dat het NWP juist op deze processen meer invloed zou ervaren (en wensen) dan het WP. De verklaring hiervoor is dat het NWP zich niet gemakkelijk als één groep laat presenteren. Dit blijkt wanneer de scores van de afzonderlijke afdelingen uitgesplitst worden gepresenteerd (zie hiervoor tabel 6 in de appendix). De werknemers uit de afzonderlijke afdelingen ervaren (en wensen) op hun 'eigen' werkprocessen weliswaar voldoende invloed, maar niet of nauwelijks op dat van hun collega's. Wanneer de scores bij elkaar worden gevoegd is de gemiddelde score van de ervaren en gewenste invloed van het NWP over de hele linie laag en scoort het NWP vergelijkbaar als het WP op de onderwijsondersteunende en onderwijsvoorwaardelijke processen. Het NWP is daarmee te interpreteren als een heterogene groep. En hoewel het niet blijkt uit de resultaten, geldt voor het WP iets vergelijkbaars. Ook daar kan namelijk gesproken worden van heterogeniteit vanwege de verschillen binnen en tussen de vakgebieden (juristen, sociologen, wiskundigen, biologen, historici, etc.) en opleidingen, waardoor het WP niet gemakkelijk als een homogene groep valt te interpreteren (Moen, 1989).

Ook bij de AMMs en EAs bestaan er significante verschillen tussen de beide groepen bij de onderwijsleerprocessen. Die verschillen worden minder groot bij de onderwijsondersteunende en onderwijsvoorwaardelijke processen en daarmee is er eenzelfde 'tendens' als bij het WP en NWP. In vergelijking met het WP en NWP ervaren (en wensen) de *third space professionals* (AMMs en EAs) op veel processen significant meer invloed. Bij de EAs is ook opvallend te constateren dat zij ambitieus zijn op het terrein van de onderwijsleerprocessen, en op inhoud, ontwikkeling en toetsing van het onderwijs vergelijkbaar scoren als het wetenschappelijk personeel. Het is mijn inziens mogelijk dat deze 'empowerment' van de EAs toe te schrijven is

aan de opkomst van het z.g. New Public Management: een stroming waarin een meer bedrijfsmatiger aanpak, met een focus op kostenbesparing, prestatie management en transparantie in bronverdeling, wordt nagestreefd (Pollitt & Bouckaert, 2011). Hoewel er tussen AMMs en EAs wel dus verschillen bestaan, worden ze toch als één groep functionarissen gezien. De reden hiervoor is dat zij bij de verbeteringen, veranderingen en innovaties vergelijkbare drijfveren hebben en die overeenkomsten bestaan er tussen het WP en het NWP minder vanzelfsprekend.

Als we de vele significante verschillen op ervaren (en gewenste) invloed tussen de groepen op de onderwijsleerprocessen, de onderwijsondersteunende en onderwijsvoorwaardelijke processen in acht nemen, leidt dit de conclusie dat de universiteit kan worden gezien als een 'lappendeken' waarbij samenwerking en wederzijdse beïnvloeding op processen niet vanzelfsprekend is.

Deze conclusie brengt ons terug naar het begin van het artikel. Daar werd gesteld dat universiteiten veel initiatieven tot veranderingen, verbeteringen en innovaties nemen, die echter regelmatig 'ergens' tot stilstand komen en niet worden afgerond (Buller, 2015). Hiervoor werden verklaringen gegeven zoals dat zij elkaar bedoeld en onbedoeld opheffen; dat de geringe betrokkenheid van medewerkers bij het verloop van (een deel van de) innovaties ertoe leidt dat de innovatie-idee niet voldoende wordt geadopteerd; en dat de verschillende belangen en doelstellingen tussen het wetenschappelijk en het niet-wetenschappelijk personeel de implementatie van de innovatie in de weg staan.

Aan de eerste verklaring (de bedoelde en onbedoelde opheffing) kunnen we geen andere wending geven. Er worden nu eenmaal binnen universiteiten veel initiatieven tot innovaties genomen. Dat gebeurt op meerdere plaatsen en over meerdere onderwerpen. Maar de tweede en derde verklaring voor het mislukken van innovaties, namelijk de geringe betrokkenheid bij het verloop van de innovaties en de verschillende belangen en doelstellingen die de implementatie in de weg staan, bieden wel stof tot discussie.

Immers, zoals reeds in de inleiding werd gesteld zijn veranderingen, verbeteringen en innovaties erbij gebaat wanneer mensen met elkaar samenwerken, gemeenschappelijk optrekken en elkaar beïnvloeden (De Faria, Lima, & Santos, 2010). Nu blijkt uit de resultaten dat (vooral) het wetenschappelijk en niet-wetenschappelijk personeel nauwelijks of weinig invloed ervaren op de werkprocessen bij andere afdelingen. Het ontbreken van die wederzijdse invloed, roept de veronderstelling op dat er dan mogelijk ook weinig samenwerking en weinig onderlinge betrokkenheid is. Er is immers sprake van een lappendeken met variabele interesses, belangen en motieven. En dat leidt ertoe dat daarmee een voedingsbodem bestaat voor het mislukken van initiatieven tot veranderingen, verbeteringen en innovaties.

Een bijdrage voor meer succesvolle initiatieven kan wellicht gezocht worden in de rol en positie van de *third space professionals*. De resultaten van dit onderzoek laten namelijk zien dat zij wél op meerdere processen invloed ervaren. Daardoor kunnen zij mogelijk vanuit die positie samenwerking binnen het innovatieproces stimuleren (of juist breken); kunnen zij de innovatie-idee binnen de organisatie verspreiden (of juist tegenhouden) en kunnen zij een belangrijke bijdrage leveren bij de afstemming van belangen en doelstellingen bij de te realiseren verandering, verbetering of innovatie.

Het antwoord op die vraag is niet zo eenduidig te geven. Enerzijds omdat de opkomst van de *third space professionals* vrij recent is (Whitchurch, 2008a) en er over de rol(len) en positie(s) van deze medewerkers nog niet veel onderzoek is gedaan (Kallenberg, 2013; Floyd, 2016).

Toch lijken er aanknopingspunten te zijn om hier wel positieve verwachtingen voor te hebben. Kenmerkend voor *third space professionals* is namelijk dat zij hiërarchisch gezien in het midden van de organisatie gepositioneerd zijn en van daaruit zowel naar boven als beneden in de organisatie hun invloed op innovatieve processen goed kunnen aanwenden. Recent onderzoek op dit vlak (o.a. Floyd, 2016; Harboe, 2013; Kallenberg, 2013, 2015, 2016b; Preymann et al, 2015; Karlsson & Rytberg, 2016; Marini & Reale, 2015) geeft indicaties dat zij beschikken over veel organisatorische kennis en ook mogelijkheden om hun invloed in de verschillende processen daadwerkelijk te doen laten gelden. En juist omdat er veel initiatieven tot verandering, verbetering en innovatie tegelijkertijd plaatsvinden, is er sprake van een asymmetrisch verschil in macht en bronnen. Daardoor is het voor een *third space professional* gemakkelijker (en belangrijker) om eigen keuzes te maken en bijvoorbeeld gefragmenteerde kennis te vertalen en te integreren in innovatieprocessen. Daarmee is de *third space professional* een sleutelfiguur tijdens dergelijke initiatieven en kan het daarmee ‘maken of breken’. Niemand weet namelijk precies na te gaan waar of door wie een opdracht wordt gegeven of vandaan komt. Die vertaling en interpretatie door *third space professionals* wordt ook wel het “prisma-effect” genoemd (Kallenberg, 2013, 2015). De kracht van *third space professionals* wordt vooral geconceptualiseerd als: interveniërend en relationeel: opbouwen en onderhouden van relaties, aangaan van samenwerking, beïnvloeden van processen en zoeken naar compromissen die door onderhandeling tot stand komen. Dat moet niet alleen worden gezien als een deel van het werk, maar juist als de essentie van hun rol (Branson, Franken & Penney, 2016). Dat stelt eisen aan hun competenties, omdat zij in staat moeten zijn snel te schakelen qua rol (van leidinggevende naar ondergeschikte of collega; van generalist naar specialist); in staat zijn om meerdere *talen* te spreken (abstracte en strategische taal kunnen vertalen in concrete en operationele taal) en in staat moeten zijn om als *diplomaat* de informatiestromen tussen de wetenschappelijke en niet-wetenschappelijke staf te beïnvloeden (Kallenberg, 2013). Omdat de *third space professionals* wél

over voldoende invloed beschikken op de verschillende processen binnen de universiteit, zijn zij de medewerkers die - wanneer zij over de zojuist genoemde cocktail van competenties beschikken - een belangrijk positieve invloed kunnen hebben op het welslagen van veranderingen, verbeteringen en innovaties.

Literatuur

- Anderson, G. (2008). Mapping academic resistance in the managerial university. *Organization*. 15 (2): 251-270.
- Bacon, E. (2009). Do professional managers have a profession: the specialist/generic distinction amongst higher education professional services staff. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education* 13 (1). 11-17.
- Boer, H.F. de (2003). *Institutionele verandering en professionele autonomie. Een empirisch-verklarende studie naar de doorwerking van de wet 'Modernisering Universitaire Bestuursorganisatie' (MUB)*. Dissertatie. Enschede: Universiteit Twente.
- Branson, C.M., M. Franken, & D. Penney (2016). Middle Leadership in Higher Education: a relational analysis. *Educational Management Administration and Leadership*. 44(1): 128-145.
- Buller, J.L. (2015). *Change Leadership in Higher Education: A practical Guide to Academic Transformation*. San Francisco: Jossey Bass, Inc.
- Conway, M. (1998). Academics and Administrators: Competitive Collaborators? *Journal of Institutional Research in Australia*. 7(2). 26-35.
- Davis, A., M. Jansen van Rensburg & P. Venter (2014). The impact of managerialism on the strategy work of university middle managers. *Studies in higher education*. 39 (1): 1-15
- Dearlove, J. (1998) The deadly dull issue of university 'administration'? good governance, managerialism and organising academic work. *Higher Education Policy*, 1(1), pp. 59-79.
- Faria, P. de, F. Lima, & R. Santos (2010). Cooperation in innovation activities: The importance of partners. *Research Policy*. Vol. 39 (8). 1082-1092.
- Floyd, A. (2016). Supporting academic middle managers in higher education: do we care? *Higher Education Policy*. 29(2), 167-183.
- Hannah, S. & P. Lester (2009). A multilevel approach to building and leading learning organizations. *The Leadership Quarterly*. 20: 34-48.
- Harboe, T. (2013). *Subtil ledelse I en ny og mere insisterende form – et kvalitativt studie af studielede ved danske universiteter*. Dissertation University of Southern Denmark (English: Subtle leadership in a new and more persistent form - A qualitative study of Heads of Study at Danish universities).
- Hyde, A., M. Clarke & J. Drennan (2013). The changing role of academics and the rise of managerialism. In: B.M. Kehm & U. Teichler. *The academic profession in Europe: new tasks and new challenges*. Dordrecht: Springer.

- Kallenberg, T. (2013). *Prisma van de verandering? De rollen van academische middenmanagers bij strategische innovaties in het hoger onderwijs*. Den Haag: Boom/Lemma. Dissertatie Universiteit van Tilburg.
- Kallenberg, T. (2015). Academic Middle Managers shaping the landscape between policy and practice. in: Pritchard, R., M. Klumpp & U. Teichler (Eds.). *Diversity and Excellence in Higher Education: Can the Challenges be Reconciled?* Rotterdam: Sense Publishers, pp. 201-216.
- Kallenberg, T. (2016a). *Navigating through the 'patchwork' university: the critical position of the third space professional*. Paper presented at the 29th CHER 2016 Annual Conference, The University as a Critical Institution? Queens' College, University Of Cambridge, UK, 5-7 September 2016.
- Kallenberg, T. (2016b). Interacting Spheres Revisited. Academics and Administrators between Dualism and Cooperation. In: R. Pritchard, A. Pausits, & J. Williams (Eds.) (2016). *From Here to There: Positioning Higher Education Institutions*. Rotterdam: Sense. pp. 177-198.
- Karlsson, S. & M. Rytberg (2016). Those who walk the talk: the role of administrative professionals in transforming universities into strategic actors. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2016(2-3). <http://dx.doi.org/10.3402/nstep.v2.31537>
- Klumpp, M. & U. Teichler (2008). Experten für das Hochschulsystem: Hochschulprofessionen zwischen Wissenschaft und Administration. In: Lehm, B.M., E. Mayer & U. Tiegel (eds.). *Hochschulen in neuer Verantwortung. Strategisch, überlastet, divers?* Bonn: Klemens. pp. 169-171.
- Kolsaker, A. (2008). Academic professionalism in the managerialist era: a study of English universities. *Studies in Higher Education*. 33(5): 513-525.
- Lauwerys, J. (2002). The future of the profession of university administration and management. *Perspectives*. 6(4). 93-97.
- Marini, G. & E. Reale (2016). How does collegiality survive managerially led universities? Evidence from a European Survey. *European Journal of Higher Education*. Vol 6(2). 111-127. <http://dx.doi.org/10.1080/21568235.2015.1070676>
- Moen, J. (1989). *Innoveren in Universitair Onderwijs. Organisatie- en curriculumontwikkeling in een nieuwe universitaire opleiding*. Proefschrift's Gravenhage: VUGA.
- Pollitt, C., & Bouckaert, G. (2011). *Public management reform: A comparative analysis: New public management, governance, and the neo-Weberian state*. Oxford: Oxford University Press.
- Preymann, S., B. Ehrenstorfer, S. Sterrer, & R. Aichinger (2015). *Illusion or Reality? Academics and administrative middle-level managers in the same boat*. Paper presented at the EAIR 37th Annual Forum. From here to there: Positioning Higher Education Institutions. 37th EAIR forum, Danube University, Krems, Austria, Aug. 30 - Sept. 2, 2015.
- Tourish, D. (2000). Management and Managerialism: Mis/managing Australian Universities? *New Horizons in Education*, 103, pp. 20-42.

- Warner, D. & Palfreyman, D. (1996). *Higher Education Management. The Key Elements*. Buckinghamshire: Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Whitchurch, C. (2006). Who do they think they are? The changing identities of professional administrators and managers in UK higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management* 28(2). 159-171.
- Whitchurch, C. (2008a). Shifting identities and blurring boundaries: the emergence of third space professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*. 62 (4): 377-396.
- Whitchurch, C. (2008b). Beyond administration and management: changing professional identities in UK higher education. In: R. Barnett & R. Di Napoli (Eds.). *Changing identities in higher education: voicing perspectives*. London: Routledge.
- Whitchurch, C. (2018). Being a Higher Education Professional Today. Working in Third Space. In: Bossu E.C. & Brown. N. (Eds.)(2018). *University Development and Administration. Professional Support Staff in Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Wohlmuther, S. (2008). 'Sleeping with the enemy': how far are you prepared to go to make a difference? A look at the divide between academic and allied staff. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 30(4): 325-337.

Appendix: Resultaten ANOVA en Post hoc Tukey test tussen de groepen

Tabel 3. ANOVA

	ervaren invloed (F (df))	gewenste invloed (F (df))
Inhoud van het onderwijs	393,758 (3)	458,303 (3)
Geven van onderwijs	490,890 (3)	576,227 (3)
Ontwikkeling van onderwijs	315,597 (3)	369,605 (3)
Toetsen van onderwijs	371,883 (3)	463,084 (3)
Onderwijslogistiek	67,738 (3)	120,685 (3)
Techniek & Infrastructuur	25,605 (3)	45,743 (3)
Onderwijsadministratie	63,727 (3)	47,311 (3)
Interne / externe communicatie	54,267 (3)	55,760 (3)
Studieadvisering & begeleiding	61,481 (3)	58,633 (3)
Financiële zaken	43,496 (3)	58,518 (3)
HRM	67,671 (3)	69,372 (3)
Kwaliteitszorg	137,049 (3)	108,914 (3)
Governance	104,027 (3)	86,811 (3)
Strategie	112,843 (3)	106,114 (3)

N.B. Voor elke waarde geldt $p = 0,00$

Tabel 4. Tukey HSD van de ERVAREN INVLOED

	WP	NWP	AMM	EA
Inhoud van het onderwijs				
WP	-	MD=1,962, $p=,000$	MD=-1,107, $p=,000$	MD=,664, $p=,000$
NWP	MD=-1,962, $p=,000$	-	MD=-3,069, $p=,000$	MD=-1,298, $p=,000$
AMM	MD=1,107, $p=,000$	MD=3,069, $p=,000$	-	MD=1,771, $p=,000$
EA	MD=-,664, $p=,000$	MD=1,298, $p=,000$	MD=-1,771, $p=,000$	-
Geven van onderwijs				
WP	-	MD=2,369, $p=,000$	MD=-,711, $p=,000$	MD=,723, $p=,000$
NWP	MD=-2,369, $p=,000$	-	MD=-3,080, $p=,000$	MD=-1,646, $p=,000$
AMM	MD=,711, $p=,000$	MD=3,080, $p=,000$	-	MD=1,434, $p=,000$
EA	MD=-,723, $p=,000$	MD=1,646, $p=,000$	MD=-1,434, $p=,000$	-
Ontwikkelen van onderwijs				
WP	-	MD=1,720, $p=,000$	MD=-1,164, $p=,000$	MD=-,002, $p=,100$
NWP	MD=-1,720, $p=,000$	-	MD=-2,884, $p=,000$	MD=-1,723, $p=,000$
AMM	MD=1,164, $p=,000$	MD=2,884, $p=,000$	-	MD=1,161, $p=,000$
EA	MD=,002, $p=,100$	MD=1,723, $p=,000$	MD=-1,161, $p=,000$	-
Toetsen en beoordelen van onderwijs				
WP	-	MD=2,083, $p=,000$	MD=-,719, $p=,000$	MD=,598, $p=,000$
NWP	MD=-2,083, $p=,000$	-	MD=-2,802, $p=,000$	MD=-1,485, $p=,000$
AMM	MD=,719, $p=,000$	MD=2,802, $p=,000$	-	MD=1,317, $p=,000$
EA	MD=-,598, $p=,000$	MD=1,485, $p=,000$	MD=-1,317, $p=,000$	-
Onderwijslogistiek & -planning				
WP	-	MD=,388, $p=,000$	MD=-,887, $p=,000$	MD=-1,133, $p=,000$
NWP	MD=-,388, $p=,000$	-	MD=-1,275, $p=,000$	MD=-1,521, $p=,000$
AMM	MD=,887, $p=,000$	MD=1,275, $p=,000$	-	MD=-,246, $p=,473$
EA	MD=1,133, $p=,000$	MD=1,521, $p=,000$	MD=-,246, $p=,473$	-
Onderwijstechniek & infrastructuur				
WP	-	MD=-,208, $p=,002$	MD=-,512, $p=,000$	MD=-,930, $p=,000$
NWP	MD=-,208, $p=,002$	-	MD=-,304, $p=,008$	MD=-723, $p=,000$
AMM	MD=,512, $p=,000$	MD=,304, $p=,008$	-	MD=-,419, $p=,023$
EA	MD=,930, $p=,000$	MD=,723, $p=,000$	MD=,419, $p=,023$	-

	WP	NWP	AMM	EA
Studenten & examenadministratie				
WP	-	MD=-,258, <i>p</i> =,000	MD=-,822, <i>p</i> =,000	MD=-1,657, <i>p</i> =,000
NWP	MD=,258, <i>p</i> =,000	-	MD=-,564, <i>p</i> =,000	MD=-1,399, <i>p</i> =,000
AMM	MD=,822, <i>p</i> =,000	MD=,564, <i>p</i> =,000	-	MD=-,835, <i>p</i> =,000
EA	MD=1,657, <i>p</i> =,000	MD=1,399, <i>p</i> =,000	MD=,835, <i>p</i> =,000	-
In- en externe communicatie & relatiebeheer				
WP	-	MD=-,147, <i>p</i> =,118	MD=-1,095, <i>p</i> =,000	MD=-1,155, <i>p</i> =,000
NWP	MD=,147, <i>p</i> =,118	-	MD=-,948, <i>p</i> =,000	MD=-1,008, <i>p</i> =,000
AMM	MD=1,095, <i>p</i> =,000	MD=,948, <i>p</i> =,000	-	MD=-,060, <i>p</i> =,983
EA	MD=1,155, <i>p</i> =,000	MD=1,008, <i>p</i> =,000	MD=,060, <i>p</i> =,983	-
Studie- & studentenbegeleiding				
WP	-	MD=,090, <i>p</i> =,567	MD=-,854, <i>p</i> =,000	MD=-1,589, <i>p</i> =,000
NWP	MD=-,090, <i>p</i> =,567	-	MD=-,944, <i>p</i> =,000	MD=-1,679, <i>p</i> =,000
AMM	MD=,854, <i>p</i> =,000	MD=,944, <i>p</i> =,000	-	MD=-,735, <i>p</i> =,000
EA	MD=1,589, <i>p</i> =,000	MD=1,679, <i>p</i> =,000	MD=,735, <i>p</i> =,000	-
Financiële zaken				
WP	-	MD=-,285, <i>p</i> =,000	MD=-,928, <i>p</i> =,000	MD=-,826, <i>p</i> =,000
NWP	MD=,285, <i>p</i> =,000	-	MD=-,642, <i>p</i> =,000	MD=-,541, <i>p</i> =,000
AMM	MD=,928, <i>p</i> =,000	MD=,642, <i>p</i> =,000	-	MD=,102, <i>p</i> =,902
EA	MD=,826, <i>p</i> =,000	MD=,541, <i>p</i> =,000	MD=-,102, <i>p</i> =,902	-
Personeelszaken				
WP	-	MD=-,138, <i>p</i> =,123	MD=-1,289, <i>p</i> =,000	MD=-,867, <i>p</i> =,000
NWP	MD=,138, <i>p</i> =,123	-	MD=-1,151, <i>p</i> =,000	MD=-729, <i>p</i> =,000
AMM	MD=1,289, <i>p</i> =,000	MD=1,151, <i>p</i> =,000	-	MD=,422, <i>p</i> =,036
EA	MD=,867, <i>p</i> =,000	MD=,729, <i>p</i> =,000	MD=-,422, <i>p</i> =,036	-
In- & externe kwaliteitszorg				
WP	-	MD=,123, <i>p</i> =,256	MD=-1,552, <i>p</i> =,000	MD=-1,876, <i>p</i> =,000
NWP	MD=-,123, <i>p</i> =,256	-	MD=-1,675, <i>p</i> =,000	MD=-1,999, <i>p</i> =,000
AMM	MD=1,552, <i>p</i> =,000	MD=1,675, <i>p</i> =,000	-	MD=-,325, <i>p</i> =,214
EA	MD=1,876, <i>p</i> =,000	MD=1,999, <i>p</i> =,000	MD=,325, <i>p</i> =,214	-

	WP	NWP	AMM	EA
Bestuurlijke zaken				
WP	-	MD=,006, $p=1,000$	MD=-1,489, $p=,000$	MD=-1,225, $p=,000$
NWP	MD=-,006, $p=1,000$	-	MD=-1,494, $p=,000$	MD=-1,231, $p=,000$
AMM	MD=1,489, $p=,000$	MD=1,494, $p=,000$	-	MD=,263, $p=,342$
EA	MD=1,225, $p=,000$	MD=1,331, $p=,000$	MD=-,263, $p=,342$	-
Strategische onderwerpen op facultair/instellingsniveau				
WP	-	MD=-,043, $p=,899$	MD=-1,465, $p=,000$	MD=-1,425, $p=,000$
NWP	MD=,043, $p=,899$	-	MD=-1,422, $p=,000$	MD=-1,382, $p=,000$
AMM	MD=1,465, $p=,000$	MD=1,422, $p=,000$	-	MD=,040, $p=,994$
EA	MD=1,425, $p=,000$	MD=1,382, $p=,000$	MD=-,040, $p=,994$	-

Tabel 5. Tukey HSD van de GEWENSTE INVLOED

	WP	NWP	AMM	EA
Inhoud van het onderwijs				
WP	-	MD=2,131, $p=,000$	MD=-,772, $p=,000$	MD=,210, $p=,434$
NWP	MD=-2,131, $p=,000$	-	MD=-2,903, $p=,000$	MD=-1,921, $p=,000$
AMM	MD=,772, $p=,000$	MD=2,903, $p=,000$	-	MD=,982, $p=,000$
EA	MD=-,210, $p=,434$	MD=1,921, $p=,000$	MD=-,982, $p=,000$	-
Geven van onderwijs				
WP	-	MD=2,452, $p=,000$	MD=-,565, $p=,000$	MD=,506, $p=,001$
NWP	MD=-2,452, $p=,000$	-	MD=-3,017, $p=,000$	MD=-1,946, $p=,000$
AMM	MD=,565, $p=,000$	MD=3,017, $p=,000$	-	MD=1,071, $p=,000$
EA	MD=-,506, $p=,001$	MD=1,946, $p=,000$	MD=-1,071, $p=,000$	-
Ontwikkelen van onderwijs				
WP	-	MD=1,922, $p=,000$	MD=-,876, $p=,000$	MD=-,176, $p=,617$
NWP	MD=-1,922, $p=,000$	-	MD=-2,798, $p=,000$	MD=-2,099, $p=,000$
AMM	MD=,876, $p=,000$	MD=2,798, $p=,000$	-	MD=,700, $p=,000$
EA	MD=,176, $p=,617$	MD=2,099, $p=,000$	MD=-,700, $p=,000$	-

	WP	NWP	AMM	EA
Toetsen en beoordelen van onderwijs				
WP	-	MD=2,213, $p=,000$	MD=-,653, $p=,000$	MD=-,188, $p=,546$
NWP	MD=-2,213, $p=,000$	-	MD=-2,866, $p=,000$	MD=-2,025, $p=,000$
AMM	MD=,653, $p=,000$	MD=2,866, $p=,000$	-	MD=,841, $p=,000$
EA	MD=-,188, $p=,546$	MD=2,025, $p=,000$	MD=-,841, $p=,000$	-
Onderwijslogistiek & -planning				
WP	-	MD=1,034, $p=,000$	MD=-,706, $p=,000$	MD=-,851, $p=,000$
NWP	MD=-1,034, $p=,000$	-	MD=-1,741, $p=,000$	MD=-1,885, $p=,000$
AMM	MD=,706, $p=,000$	MD=1,741, $p=,000$	-	MD=-,144, $p=,861$
EA	MD=,851, $p=,000$	MD=1,885, $p=,000$	MD=-,144, $p=,861$	-
Onderwijstechniek & infrastructuur				
WP	-	MD=-,368, $p=,000$	MD=-,766, $p=,000$	MD=-,959, $p=,000$
NWP	MD=-,368, $p=,000$	-	MD=-1,134, $p=,000$	MD=-1,327, $p=,000$
AMM	MD=,766, $p=,000$	MD=1,134, $p=,000$	-	MD=-,193, $p=,718$
EA	MD=,959, $p=,000$	MD=1,327, $p=,000$	MD=,193, $p=,718$	-
Studenten & examenadministratie				
WP	-	MD=,027, $p=,983$	MD=-,787, $p=,000$	MD=-1,508, $p=,000$
NWP	MD=-,027, $p=,983$	-	MD=-,814, $p=,000$	MD=-1,535, $p=,000$
AMM	MD=,787, $p=,000$	MD=,814, $p=,000$	-	MD=-,721, $p=,000$
EA	MD=1,508, $p=,000$	MD=1,535, $p=,000$	MD=,721, $p=,000$	-
In- en externe communicatie & relatiebeheer				
WP	-	MD=-,009, $p=,999$	MD=-1,150, $p=,000$	MD=-1,322, $p=,000$
NWP	MD=,009, $p=,999$	-	MD=-1,140, $p=,000$	MD=-1,313, $p=,000$
AMM	MD=1,150, $p=,000$	MD=1,140, $p=,000$	-	MD=-,173, $p=,782$
EA	MD=1,322, $p=,000$	MD=1,313, $p=,000$	MD=,173, $p=,782$	-
Studie- & studentenbegeleiding				
WP	-	MD=,256, $p=,004$	MD=-,775, $p=,000$	MD=-1,610, $p=,000$
NWP	MD=-,256, $p=,004$	-	MD=-1,031, $p=,000$	MD=-1,867, $p=,000$
AMM	MD=,775, $p=,000$	MD=1,031, $p=,000$	-	MD=-,836, $p=,000$
EA	MD=1,610, $p=,000$	MD=1,867, $p=,000$	MD=,836, $p=,000$	-

Verandering, verbetering en INNOvatie in de universitaire lappendeken

	WP	NWP	AMM	EA
Financiële zaken				
WP	-	MD=,149, <i>p</i> =.163	MD=-1,056, <i>p</i> =.000	MD=-1,263, <i>p</i> =.000
NWP	MD=-,149, <i>p</i> =.163	-	MD=-1,205, <i>p</i> =.000	MD=-1,412, <i>p</i> =.000
AMM	MD=1,056, <i>p</i> =.000	MD=1,205, <i>p</i> =.000	-	MD=-,207, <i>p</i> =.654
EA	MD=1,263, <i>p</i> =.000	MD=1,412, <i>p</i> =.000	MD=,207, <i>p</i> =.654	-
Personeelszaken				
WP	-	MD=,134, <i>p</i> =.282	MD=-1,268, <i>p</i> =.000	MD=-1,371, <i>p</i> =.000
NWP	MD=-,134, <i>p</i> =.282	-	MD=-1,402, <i>p</i> =.000	MD=-1,505, <i>p</i> =.000
AMM	MD=1,286, <i>p</i> =.000	MD=1,402, <i>p</i> =.000	-	MD=-,103, <i>p</i> =.946
EA	MD=1,371, <i>p</i> =.000	MD=1,505, <i>p</i> =.000	MD=,103, <i>p</i> =.946	-
In- & externe kwaliteitszorg				
WP	-	MD=,453, <i>p</i> =.000	MD=-1,281, <i>p</i> =.000	MD=-1,593, <i>p</i> =.000
NWP	MD=-,453, <i>p</i> =.000	-	MD=-1,733, <i>p</i> =.000	MD=-2,045, <i>p</i> =.000
AMM	MD=1,281, <i>p</i> =.000	MD=1,733, <i>p</i> =.000	-	MD=-,312, <i>p</i> =.321
EA	MD=1,593, <i>p</i> =.000	MD=2,045, <i>p</i> =.000	MD=,312, <i>p</i> =.321	-
Bestuurlijke zaken				
WP	-	MD=,211, <i>p</i> =.019	MD=-1,334, <i>p</i> =.000	MD=-1,409, <i>p</i> =.000
NWP	MD=-,211, <i>p</i> =.019	-	MD=-1,544, <i>p</i> =.000	MD=-1,619, <i>p</i> =.000
AMM	MD=1,334, <i>p</i> =.000	MD=1,544, <i>p</i> =.000	-	MD=-,075, <i>p</i> =.975
EA	MD=1,409, <i>p</i> =.000	MD=1,619, <i>p</i> =.000	MD=-,075, <i>p</i> =.975	-
Strategische onderwerpen op facultair/instellingsniveau				
WP	-	MD=,362, <i>p</i> =.000	MD=-1,343, <i>p</i> =.000	MD=-1,663, <i>p</i> =.000
NWP	MD=-,362, <i>p</i> =.000	-	MD=-1,704, <i>p</i> =.000	MD=-2,024, <i>p</i> =.000
AMM	MD=1,343, <i>p</i> =.000	MD=1,704, <i>p</i> =.000	-	MD=-,320, <i>p</i> =.304
EA	MD=1,663, <i>p</i> =.000	MD=2,024, <i>p</i> =.000	MD=,320, <i>p</i> =.304	-

Tabel 6. Ervaren invloed door de afzonderlijke groepen

ik heb invloed op	Hoog- leraar	U(H)D	Docent/ tutor/AIO	Studie/ student- begeleider	Onder- wijscoör- dinatie	Onder- wijsadmi- nistratie	Facilitaire zaken	Commu- nicatie	Financiële zaken	Human Resource	Bestuurs/ Beleids- afd.
Onderwijsfeerprocessen											
Inhoud van het onderwijs	4,06	3,80	2,42	1,63	1,59	1,18	1,13	1,12	1,07	1,02	2,07
Uitvoering van het onderwijs	4,25	4,18	3,28	2,04	1,59	1,38	1,36	1,10	1,14	1,02	2,37
Ontwikkeling van onderwijs	3,82	3,68	2,43	1,82	1,83	1,24	1,29	1,20	1,09	1,02	2,61
Toetsing van onderwijs	4,01	3,81	2,80	1,46	1,80	1,31	1,21	1,10	1,16	1,00	2,38
Onderwijs ondersteunende processen											
Onderwijslogistiek & planning	2,51	2,34	1,72	2,04	3,67	1,69	1,29	1,12	1,20	1,07	2,46
Onderwijs techniek & Infrastructuur	1,79	1,60	1,36	1,51	1,96	1,35	3,23	1,20	1,30	1,26	1,89
Studenten & Examenadministratie	1,91	1,64	1,38	2,23	2,69	2,73	1,25	1,24	1,22	1,10	2,53
Interne & Externe Communicatie	2,33	1,98	1,62	2,35	2,41	1,96	1,42	3,75	1,36	1,12	2,36
Studie & Studentbegeleiding	2,34	2,02	1,53	4,00	2,56	1,61	1,23	1,41	1,09	1,05	2,53
Onderwijsvoorwaardelijke processen											
Financiële zaken	2,25	1,39	1,16	1,25	1,46	1,59	1,68	1,37	3,78	1,49	1,94
Human Resources	2,66	1,61	1,18	1,28	1,43	1,55	1,48	1,29	1,87	3,70	2,00
Kwaliteitszorg	2,93	2,12	1,57	2,04	2,02	1,48	1,57	1,35	1,57	1,33	3,57
Governance	3,03	1,83	1,29	1,63	1,78	1,49	1,51	1,73	1,71	1,60	2,82
Strategie	2,90	1,68	1,34	1,73	1,55	1,43	1,42	1,90	1,56	1,42	3,00