

Leiderschapsdimensies in onderwijsinnovaties

Het doorgeven en behouden van veranderenergie

Miriam Cents-Boonstra, Remco Coppoolse, Kristin Vanlommel en Irene Visscher-Voerman

Samenvatting Het succes van onderwijsinnovaties wordt mede bepaald door het vrijkomen van veranderenergie. Onderwijskundig leiders spelen hierin een belangrijke rol en hanteren daarbij een vijftal leiderschapsdimensies. Het doel van dit onderzoek is inzicht verkrijgen in de manier waarop onderwijskundig leiders de veranderenergie binnen een grootschalige onderwijsinnovatie beïnvloeden. In een casestudie zijn 24 onderwijskundig leiders geïnterviewd. Uit de interviews is een reconstructie gemaakt van de veranderenergie binnen de verschillende fasen van de innovatie. Wat opvalt is dat onderwijskundig leiders weliswaar een mix aan dimensies hanteren om veranderenergie vrij te maken, maar dat de structuur – en in mindere mate de ontwikkelingsgerichte dimensie dominant zijn. Daarbij zien we veel uitingen van veranderenergie in de eerste fase, maar juist een terugval als gevolg van meer wrijving in het innovatieproces in de synergie- en ontwikkelingsfase. Opvallend is dat de verhouding in de dimensies over de fasen in onderwijsinnovaties nauwelijks verandert, ondanks dat de aard van de processen tussen de fasen daar wel aanleiding toe geeft. We concluderen dat – om veranderenergie vrij te maken in verschillende fasen van onderwijsinnovatie – leiders hun inzet moeten verschuiven van de structurele dimensie, via de sociale dimensie naar de ontwikkelingsgerichte dimensie. Kortom, het voorkeursrepertoire van leiders sluit wel aan bij de dynamiek in de oriëntatiefase, maar een verschuiving in het repertoire naar andere dimensies lijkt nodig om ook veranderenergie vrij te maken in de synergie- en ontwikkelingsfase van onderwijsinnovaties. Vervolgonderzoek zal moeten aantonen of het eenzijdige repertoire het gevolg is van opvattingen over leiderschap of het ontbreken van handelingsalternatieven op de sociale dimensie.

Trefwoorden veranderenergie, leiderschapsdimensies, onderwijskundig leiders, grootschalige onderwijsinnovatie

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 31 mei 2023
Geaccepteerd: 6 december 2023
Online: 2 april 2024

Contactpersoon

Miriam Cents-Boonstra,
m.cents@saxion.nl

Over de auteur(s)

Miriam Cents-Boonstra is werkzaam bij het lectoraat Innovatief en Effectief Onderwijs, Hogeschool Saxion; Remco Coppoolse is werkzaam bij het lectoraat Organiseren van Verandering in Onderwijs, Hogeschool Utrecht; Kristin Vanlommel is werkzaam bij het lectoraat Organiseren van Verandering in Onderwijs, Hogeschool Utrecht; Irene Visscher-Voerman is werkzaam bij het lectoraat Innovatief en Effectief Onderwijs, Hogeschool Saxion.

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

Inleiding

Onderwijsinnovatie is iedere poging in het onderwijs om, intentioneel en doelgericht op een beter geachte manier, bij te dragen aan het leerproces van de studenten (Visscher-Voerman, 2018). Het verloop van onderwijsinnovaties blijkt echter ingewikkeld; ze volgen elkaar snel op, vertrekken vanuit een oppervlakkig verkend of intuïtief idee en leiden hierdoor vaak niet tot duurzame veranderingen in de onderwijspraktijk (Bellei, Morawietz, Valenzuela & Vanni, 2020; Vanlommel, Coppoolse & Schaap, 2023).

Een belangrijke actorengroep bij complexe onderwijsinnovaties zijn onderwijskundig leiders. Uit onderzoek blijkt dat de manier waarop onderwijskundig leiders invloed uitoefenen op innovatieprocessen in het onderwijs van essentieel belang is voor het te bereiken resultaat (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006), voor de innovatieve capaciteit van de onderwijsorganisatie en het creëren van passende omstandigheden voor innovatie (Dominguez-Escrig, Broch, Gómez & Alcamí 2016; Fullan, 2016) en voor de duurzaamheid van innovaties (Rikkerink, Verbeeten, Simons & Ritzen, 2016).

Echter, ondanks de belangrijke rol die leiders spelen in het verloop en de uitkomsten van onderwijsinnovaties worstelen leiders met grote en diverse groepen stakeholders en weerstand (Velthuis, 2019), maar ook met de balans van sturen versus ruimte geven (Drago-Severson, 2012). Bovendien vindt in de uitwerking van onderwijskundig leiderschap in de praktijk een verschuiving plaats van de leider als individuele actor naar gespreid leiderschap (Leithwood, Harris & Hopkins, 2020) en constateren we dat leiders vaak handelingsverleggen zijn in nieuw gedrag, vooral op momenten dat het spannend wordt (Mentink, 2023).

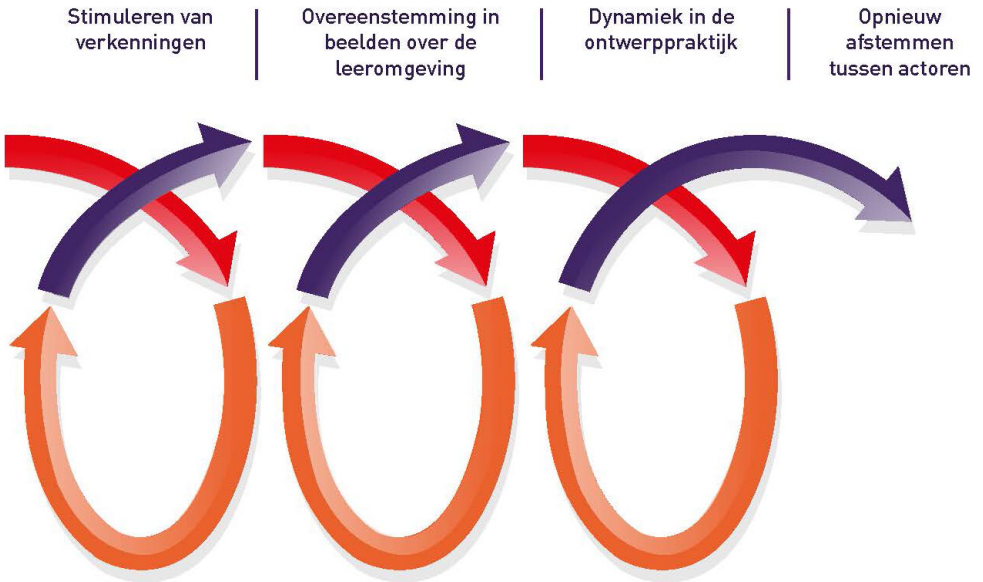
Bij gespreid leiderschap draait het niet langer om één iemand die leidt ('de held'), maar om alle praktijken die worden uitgevoerd om de kennis, motivatie of handelingen van anderen te beïnvloeden (Harris & DeFlaminis, 2016; Spillane, 2006), ongeacht iemands functie of rol. Zowel docenten (Spillane, 2006) als projectleiders of innovatieleiders (bijv. Coppoolse, 2018; Fullan, 2016) en teamleiders en directeuren (Hollingworth, Olsen, Asikin-Garmager & Winn, 2018) zijn belangrijke leiders in onderwijsinnovatie. Kortom, de worsteling van leiders bij het leiden van onderwijsinnovaties – in combinatie met de verschuiving naar leiderschap als een samenwerkingsvraagstuk – vraagt om nader onderzoek naar wat deze formele en informele leiders gezamenlijk doen om invloed uit te oefenen op het verloop en slagen van onderwijsinnovatie.

Theoretisch kader: Leiderschap in onderwijsinnovatie

Procesmodel voor onderwijsinnovatie

Om een lens te ontwikkelen voor de rol van leiderschap in onderwijsinnovaties is allereerst een procesmodel nodig voor het verloop van complexe onderwijsinnovaties. Het *Dynamisch Innovatiemanagement in Onderwijs* (DIMO-procesmodel) biedt een lens voor het verloop van complexe onderwijsinnovaties (Coppoolse, 2018). Het basisprincipe van het procesmodel is dat de slaagkans van innovaties wordt vergroot als overdracht van veranderenergie plaatsvindt tussen verschillende betrokken actorengroepen en doorgaat naar een volgende actorengroep. Veranderenergie is het resultaat van een gezamenlijke betekenisgeving dat resulteert in gedeeld enthousiasme en afstemming binnen de actorengroepen over de innovatie of elementen daarvan.

Continuïteit in onderwijsinnovatie ontstaat als de veranderenergie overslaat op een volgende actorengroep en naar een volgende fase in het procesmodel (Figuur 1;



Figuur 1 Verschillende fasen van de transfer van veranderenergie in dynamisch innovatiemanagement. Herdrukt van “Werkregels voor Innovatiemanagers, vernieuwing in het hoger beroepsonderwijs in een versnelling” door Coppoolse, R., 2018, P 212, Utrecht: Universiteit van Utrecht

Coppoolse, 2018, p. 212). Stagnatie ontstaat als de veranderenergie uitblijft of als de overgang van veranderenergie tussen actorengroepen niet plaatsvindt. Het werkingsmechanisme van vrijmaken en doorgeven van veranderenergie tussen actorengroepen zien we in onderwijsinnovaties in vier fasen terug.

In de eerste fase van DIMO, het stimuleren van verkenningen, wordt een veranderinitiatief nader onderzocht. Daarin spelen oriëntaties met *stakeholders* en de activiteiten van voorlopers een belangrijke rol. De opbrengst uit deze fase geeft richting aan het vervolg van de onderwijsinnovatie. In de tweede fase, overeenstemming in beelden over de leeromgeving, worden de contouren van de oplossingsrichtingen verder uitgewerkt in leeruitkomsten, ontwerpcriteria voor de leeromgeving, onderwijsconcepten en blauwdrukken voor het curriculum. In deze ronde wordt de route afgestemd en een werkorganisatie gemaakt waarin docenten ononderbroken aan het werk kunnen. In de derde fase, dynamiek in de ontwerppraktijk, werken ontwikkelaars het onderwijs daadwerkelijk uit naar materiaal dat aan studenten wordt aangeboden. Dit is vaak een roerige fase, omdat in deze ronde pas de consequenties van eerder gemaakte keuzes duidelijk worden bij een deel van de ontwikkelaars. Als het patroon doorzet, dan zien we dat de onderwijsinnovatie in de vierde fase belandt, opnieuw afstemmen van de beelden. Het procesmodel geeft weliswaar een ideaaltypische schets van het verloop, maar in de onderwijspraktijk wordt tussen de fasen op en neer bewogen. Het procesmodel is

dus niet zozeer een schets van een lineair verloop van onderwijsinnovaties, maar een oriëntatie voor onderwijsinnovaties waarin iteratief tussen verschillende fases wordt bewogen. Hoewel het DIMO-procesmodel een relevant kader schetst voor het verloop van een onderwijsinnovatie, is er verder empirisch onderzoek nodig om te begrijpen wat leiders in die verschillende fasen dan kunnen doen om het verloop te beïnvloeden.

Leiderschapsdimensies in onderwijsinnovaties

Er zijn verschillende theorieën met elementen die aanknopingspunten bieden voor het veranderrepertoire voor onderwijskundig leiders in onderwijsinnovaties. Onderzoek laat zien dat het transformationeel handelen van leiders essentieel is voor onderwijsinnovatie (Verbiest, 2010). Vanuit dit perspectief beschrijven Leithwood et al. (2006) vier leiderschapspraktijken in onderwijsinnovaties: het ontwikkelen van een visie en aangeven van richting (*Visie*), het begrijpen en ontwikkelen van docenten (*Mensen*), het ontwikkelen en (her)inrichten van de organisatie (*Organisatie*) en leidinggeven aan het onderwijsprogramma (*Onderwijs*). Deze leiderschapspraktijken gaan echter meer uit van de individuele actor, terwijl in de praktijk van complexe onderwijsinnovaties het ook om het proces van wederzijdse beïnvloeding en het gespreid leiderschap van verschillende leiders gaat.

Bolden, Petrov en Gosling (2008) gaan uit van deze wederzijdse beïnvloeding en benoemen vanuit een perspectief op gespreid leiderschap vijf leiderschapsdimensies in het hoger onderwijs. De *persoonlijke dimensie* gaat over de inzet van persoonlijke aspecten van een leider die bijdragen aan het innovatieproces, zoals mentale modellen en psychologische eigenschappen van leiders. De *sociale dimensie* betreft invloed uitoefenen op relaties en sociale netwerken die van invloed zijn op het innovatieproces. Deze relaties zijn van belang om nieuwe kennis op te doen, anderen te informeren en samenwerking te stimuleren. De *structurele dimensie* betreft de aanpassingen aan de organisatie om de gewenste verandering te ondersteunen. Dit kan bijvoorbeeld door facilitering van tijd en middelen, of door het vrijmaken van onderwijsprofessionals zodat ze kunnen deelnemen aan bijeenkomsten gericht op de verandering of door het inhuren van externe coaches om het proces en te begeleiden. De *contextuele dimensie* betreft sociale, culturele en politieke omgeving waarin het hoger onderwijs zich bevindt (externe context) én de cultuur, geschiedenis en prioriteiten van de organisatie (interne context). Tot slot is de *ontwikkelingsgerichte dimensie* gericht op het ontwikkelen/professionaliseren van onderwijsprofessionals in het kader van de innovatie. Deze dimensies staan niet op zichzelf maar beïnvloeden elkaar continu in het gezamenlijk leiding geven aan innovatieprocessen.

Met het toepassen van deze leiderschapsdimensies kunnen onderwijskundig leiders de veranderenergie in de onderwijsinnovatie stimuleren en daarmee de slaagkans van de innovatie vergroten. Op basis van bovenstaande is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd: Hoe beïnvloeden onderwijskundig leiders veranderenergie binnen een complexe onderwijsinnovatie?

Methode

Binnen dit onderzoek is gekozen voor een exploratieve casestudie. Als context voor het onderzoek geldt een complexe onderwijsinnovatie binnen een instelling voor hoger beroepsonderwijs (hbo). Het gaat hierbij om het ontwerpen van toekomstbestendig onderwijs, met verschillende uitgangspunten, zoals interdisciplinair onderwijs, werken aan realistische vraagstukken en ontwikkelingsgericht toetsen. Binnen deze casestudie is eerst een instellingsbrede visie op toekomstbestendig onderwijs ontwikkeld. Op basis van de uitgangspunten van de instellingsbrede visie hebben opleidingen ruimte om een afgeleide opleidingsvisie te ontwikkelen en aan de hand daarvan hun onderwijs verder te concretiseren.

Participanten

Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag zijn onderwijskundig leiders van de drie onderwijsteams geïnterviewd, die als kopgroep vanaf 2019 vooropliepen bij het ontwikkelen en implementeren van de innovatie. Binnen deze onderwijsinnovatie zijn verschillende leiderschapsrollen te onderscheiden: academiedirecteuren, managers, teamleiders en docenten met een extra taak zoals projectleider of voorzitter van een curriculumcommissie. Bij elk van de drie kopgroepen is gevraagd om binnen deze verschillende leiderschapsrollen zes namen door te geven van leiders die een grote betrokkenheid hebben bij de ontwikkeling en implementatie van deze innovatie. Op basis van de ontvangen reacties zijn bij twee kopgroepen zes en bij één kopgroep vijf onderwijskundig leiders geïnterviewd. Gedurende de interviews bleek dat het belangrijke perspectief van zowel het programmteam als het College van Bestuur (CvB) ontbrak, waarna ook zes onderwijskundig leiders vanuit het programmteam en één lid van het CvB zijn bevestigd.

Instrumenten

Door middel van *'informed consent'* gaven alle respondenten toestemming voor deelname aan het onderzoek en gebruik van de data. De interviews waren allereerst gericht op de onderwijskundig leider als individu en de mate van transformationeel handelen in de onderwijsinnovatie. Hierbij kregen de respondenten een omschrijving van de vier leiderschapspraktijken van Leithwood et al. (2006) met vragen over de mate waarin en de wijze waarop er gedurende het ontwikkel- en implementatieproces invulling aan deze praktijk gegeven is (semi-gestructureerd interview). De leiders werden bijvoorbeeld gevraagd; hoe heb jij vormgegeven aan de leiderschapspraktijk visie (Leithwood et al., 2006). Op basis van het antwoord werden vervolgens alle aspecten van deze leiderschapspraktijk besproken die invloed hadden op het verloop van de onderwijsinnovatie. Gezien het exploratieve karakter van het onderzoek is gekozen voor een open vraagstelling en het vermijden van sturende vragen om een breed beeld te krijgen van de invloed van de verschillende leiders in het veranderproces.

Data-analyse

Alle 24 interviews zijn getranscribeerd. De transcripten zijn gecodeerd op de fasen van DIMO (Coppoolse, 2018) met behulp van Atlasti. Tijdens de interviews viel op dat de leiders veel aspecten benoemden die te maken hadden met de context van het innovatieproces en het samenspel tussen de verschillende betrokken onderwijskundig leiders, die verder gingen dan alleen hun eigen individuele handelen binnen de innovatie. Op basis van dit voortschrijdend inzicht is de keuze gemaakt om binnen DIMO de citaten vanuit het perspectief op gespreid leiderschap te coderen. Dit ook gezien de overlap tussen de leiderschapspraktijken van Leithwood et al. (2006) en Bolden et al. (2008) zoals bijvoorbeeld tussen organisatie (Leithwood, 2006) et al. en structuur (Bolden et al., 2008), waarbij Bolden et al. (2008) de context als een belangrijke dimensie toevoegt. Dit doet meer recht aan de complexiteit van de innovatie en het samenspel van de invloed van de onderwijskundig leiders hierin (Bolden et al., 2008). Tenslotte zijn de citaten geselecteerd die iets weergaven over vrijkomen of afnemen van de veranderenergie in de onderwijsinnovatie. Aangezien veranderenergie betrekking heeft op het een gezamenlijke betekenisgeving dat resulteert in gedeeld enthousiasme, zijn met name citaten geselecteerd die hier uiting aan gaven of een frustratie in dat enthousiasme lieten zien. Een voorbeeld van dit enthousiasme is:

“Maar dat is het mooie vind ik van het hele ontwerpproces, dat aan het einde, het klopt gewoon wat we hebben gedaan. Wij zien zelf ook nu dat puzzelstukjes gaan vallen en dat we de goede dingen aan het doen zijn en daarmee heb je veel meer commitment op het plan, wat je gaat maken, zeg maar met elkaar.”

Of frustratie:

“Bijvoorbeeld rondom toetsing, en ik snap wel dat je van heel veel punten een issue kunt maken, maar de onderwijsvisie biedt, vanuit mijn perspectief ook wel heel veel ruimte om daar flexibel mee om te gaan. En misschien is het een beetje een te gemakkelijke houding, maar om continu op dat proces te zitten, belemmert en demotiveert mij in ieder geval ook, omdat daar heel veel energie in gaat zitten om op hele kleine niveaus dat allemaal voor elkaar te willen krijgen.”

In de geselecteerde citaten wordt veranderenergie ook vaak impliciet besproken. In de selectie van de citaten hebben de eerste en tweede auteur eerst voor 10% van de citaten onafhankelijk een selectie gemaakt en werden in afstemming en op basis van de expertise op het gebied van veranderenergie de verschillen besproken. Op basis van deze afstemming heeft de eerste auteur de verdere selectie gedaan. Op basis van die analyse zijn de gebeurtenissen per fase gereconstrueerd in de resultatensectie.

Tabel 1 Verdeling quotes leiderschapsdimensies over de fasen van DIMO

	Persoonlijk	Sociaal	Structuur	Context	Ontwikkeling	Totaal
1. Stimuleren van Verkenningen	7 (17%)	7 (17%)	13 (31%)	5 (12%)	10 (24%)	42 (7%)
2. Overeenstemming in beelden	23 (13%)	31 (17%)	66 (37%)	14 (8%)	46 (26%)	180 (30%)
3. Dynamiek van de ontwerppraktijk	30 (13%)	31 (13%)	86 (36%)	33 (14%)	60 (25%)	240 (40%)
4. Opnieuw afstemmen tussen actoren	17 (12%)	24 (16%)	57 (39%)	13 (9%)	35 (24%)	146 (24%)
Totaal	77 (13%)	93 (15%)	222 (37%)	65 (11%)	151 (25%)	608

Resultaten

Leiderschapspraktijken in de verschillende fasen van DIMO

Als eerste stap is voor alle citaten bepaald op welke fase van onderwijsinnovatie ze betrekking hadden en welke leiderschapsdimensie (Bolden et al., 2008) in het citaat het meeste naar voren kwam (Tabel 1). Hierbij valt op dat onderwijskundig leiders in alle fasen van DIMO met name de structurele en vervolgens de ontwikkelingsgerichte dimensie beschrijven. De persoonlijke, sociale en contextuele dimensie komen in mindere mate aan bod. Opvallend is dat we in de verdeling van de leiderschapsdimensies over de verschillende fasen binnen deze onderwijsinnovatie geen grote verschuivingen zien. Er wordt in elke fase in dezelfde mate over de verschillende leiderschapsdimensies gesproken.

Leiderschapspraktijken en veranderenergie

Als tweede stap wordt binnen elke fase van de onderwijsinnovatie een beschrijving gegeven van de gecodeerde leiderschapsdimensies in relatie tot de veranderenergie.

Fase 1 Stimuleren van verkenningen

De onderwijskundig leiders van zowel de kopgroepen als het programmateam beschrijven in deze fase van DIMO veel enthousiasme om aan de slag te gaan. Het nieuwe onderwijsmodel wordt in de strategie opgenomen als een van de strategische lijnen van de instelling (*structuur*). Er werd een programmadirecteur aangesteld die met een vijfhoekig

programmteam startte met de voorbereidingen (*structuur*). De opvattingen over wat er nodig is voor toekomstgericht onderwijs komen tussen het CvB en de regiegroep komen niet helemaal overeen. Het CvB richt zich op een aantal specifieke aandachtspunten, terwijl het programmteam tot de conclusie komt dat de visie over meer moet gaan dan alleen deze aandachtspunten, en juist een bredere gemeenschappelijke visie op toekomstbestendig onderwijs vraagt. Het CvB beoogde een beperkt aantal afspraken waaronder interdisciplinair onderwijs en onderwijseenheden van 5 EC (*structuur*). In georganiseerde sessies om de nieuwe visie vorm te geven richtte het programmteam zich echter op het formuleren van brede onderwijskundige uitgangspunten noodzakelijk om toekomstgericht onderwijs te bieden. Om richting te geven aan het onderwijs voor de toekomst zag het programmteam een noodzakelijk onderliggend belang om verder te gaan dan alleen deze afspraken en gezamenlijk vorm te geven aan een bredere integrale visie op toekomstgericht onderwijs. Omdat ze als programmteam samen (*sociaal*) de keuze maken om de visie breder vorm te geven stagneert de energie van het programmteam niet en gaat deze juist stromen. Ze voeren samen de gesprekken over wat ze belangrijk vinden voor de toekomst van het onderwijs (*ontwikkelingsgericht*).

De geïnterviewde onderwijskundig leiders van de opleidingen (kopgroepen) voelen een hoge urgentie voor het herijken van de eigen opleidingsvisie en zijn daar ruim vóór de introductie van de innovatie in hun eigen teams al mee gestart. Een onderwijskundig leider beschrijft dat hij zijn persoonlijke frustratie over het afgerekend worden op evaluaties en dat het altijd meer en efficiënter moet (*persoonlijk en context*), heeft omgezet naar een creatief proces om samen met zijn team meer betekenis aan het onderwijs te geven. Dit heeft geleid tot een belangrijke eerste aanzet voor de opleidingsvisie (*sociaal*).

Fase 2 Overeenstemming in beelden

Om de onderwijsvisie verder vorm te geven organiseert het programmteam veel bijeenkomsten met allerlei relevante actoren binnen en buiten de onderwijsinstelling, waarin ook academiedirecteuren actief betrokken worden. De doelstelling van deze bijeenkomsten is om zoveel mogelijk gezamenlijk vorm te geven aan de uitgangspunten van toekomstgericht onderwijs (*sociaal*). Tijdens een directeurenoverleg spreken de directeuren hun steun uit voor de onderwijsvisie voor de instelling. Het programmteam inventariseert welke opleidingen als kopgroep met de onderwijsvisie aan de slag willen (*ontwikkelingsgericht*). De onderwijskundig leiders van drie opleidingen willen het proces van hun nieuwe onderwijsvisie graag verenigen met de uitgangspunten vanuit de instellingsbrede onderwijsvisie (*structuur en sociaal*). De synergie tussen de uitgangspunten van de onderwijsvisie en de discours en opvattingen in de eigen opleiding stimuleren de betreffende opleidingen om zich aan te melden als koploper om verder aan de slag te gaan met het herontwerp van hun opleiding (*ontwikkelingsgericht*).

Als een illustratief moment van het stimuleren van veranderenergie faciliteren onderwijskundig leiders van een kopgroep voor het onderwijsteam van de opleiding deelname aan een KAOS-training (Deense school voor leiderschap, creativiteit en sociaal onderne-

merschap). Met de training ontwikkelen deelnemers, door uit hun comfort zone te gaan, vaardigheden ten dienste van de uitvoering van de onderwijsinnovatie (*ontwikkelingsgericht*). Tevens ontstaat een gelijksgestemdheid in denkwijze en taal onder deelnemers die leidt tot veranderenergie (*sociaal*). Het zet een beweging in gang waarin de deelnemers als het ware de ambassadeurs zijn van de onderwijsinnovatie binnen de eigen academie (*ontwikkelingsgericht*). Deze training heeft een belangrijke basis gelegd voor de eerste versie van de vertaalslag van de onderwijsvisie van de instelling naar de visie voor de opleiding (*ontwikkelingsgericht*).

Onderwijskundig leiders uit het programmateam geven aan dat het daadwerkelijk doorleven van de concrete uitwerking van de uitgangspunten van de onderwijsvisie voor veel directeuren moeilijk was. Het programmateam geeft aan dat een vrij selecte werkgroep de concrete onderwijskundige uitwerking van de onderwijsvisie in draaiboeken en formats voor de opleidingen heeft uitgewerkt (*structuur*). De beelden over concrete uitwerking van de onderwijsvisie tussen de werkgroep en de kopgroepen verschillen sterk. De keuze om de uitwerking bij deze werkgroep neer te leggen vanuit een behoefte aan eenduidigheid (*structuur*), lijkt ervoor te zorgen dat bij anderen energie wegvloeit. Zo geven onderwijskundig leiders binnen de kopgroepen aan meer behoefte te hebben aan een grotere betrokkenheid bij de uitwerking (*sociaal*), ruimte om met de visie te experimenteren (*ontwikkelingsgericht*) en aan een invulling van de onderwijsvisie vanuit de eigen opleiding (*sociaal*).

Een andere reden van stagnatie in veranderenergie die meerdere geïnterviewden vanuit het programmateam aangeven, is dat zij zich door het CvB niet gesteund voelen in de volle breedte van de onderwijsvisie. Deze steun missen ze ook wanneer de kaders voor de invulling van instellingsbrede onderwijsvisie niet worden geaccepteerd door de centrale medezeggenschapsraad. In deze fase lopen de opvattingen over wat er nodig is sterk uiteen en deze zijn nooit gematcht geraakt (*sociaal*). Dit stagneert hun veranderenergie.

Fase 3 Dynamiek van de ontwerpraktijk

Binnen deze fase van het DIMO staat het ontwikkelen van een nieuw curriculum door de kopgroepen centraal, evenals het verder concretiseren van bijvoorbeeld ruimtes, ICT, applicaties, personeel en financiën, ondersteund door werkgroepen vanuit het programmateam. De geïnterviewden spreken in deze fase veel over het faciliteren van middelen en tijd, soms positief maar dit lijkt ook vaak frustrerend (*structuur*). Met betrekking tot het eerste zijn de diensten in een vroeg stadium betrokken, echter op dat moment waren de specificaties die nodig zijn voor aanbestedingen van middelen nog niet duidelijk; hier is eerst een goede integrale visie voor nodig. Als de aanbestedingen kunnen starten blijkt dat een aantal middelen niet op tijd gereed zou zijn (*structuur*) voor de start met het nieuwe curriculum door de eerste opleidingen. Dit beïnvloedt de veranderenergie in de kopgroepen, omdat niet alles wat ze nodig hebben voor het nieuwe curriculum op tijd gereed zal zijn. Daarnaast kost het werven van nieuwe medewerkers met de juiste expertise tijd (*structuur*). In de interviews wordt tijd, zowel positief als negatief,

vaak genoemd in relatie tot de veranderenergie; hierbij wordt aangegeven dat te veel tijd kan ten koste gaan van veranderenergie omdat mensen geen urgentie voelen; maar ook dat te weinig tijd ten koste kan gaan van de kwaliteit van de innovatie. Zowel het programmteam als de kopgroepen vinden dat ze zowel tijd en capaciteit tekortkwamen in het ontwerptraject (*structuur*). Daarnaast geven onderwijskundig leiders aan dat het primaire proces van het verzorgen van onderwijs altijd voorgaat, waardoor het soms niet eens lukt om als projectgroep bij elkaar te komen (*context*).

Veel van de gecodeerde tekstfragmenten in deze fase van DIMO betreffen de disbalans tussen autonomie en structuur die leidt tot een afname van de veranderenergie. De mate waarin onderwijskundig leiders behoefte hebben aan autonomie of duidelijke kaders lijkt sterk afhankelijk van de regelruimte die een onderwijskundig leider zelf ervaart en nodig heeft (*persoonlijk*). Door het programmteam wordt een spanningsveld beschreven tussen persoonlijke voorkeursstijlen; een meer sturende aanpak versus een vrijere experimentele aanpak (*persoonlijk*). Deze verschillende perspectieven leiden soms moeilijk tot een compromis. Een onderwijskundig leider geeft bijvoorbeeld aan afgehaakt te zijn op het enkel denken in processen (*structuur*), en meer ruimte voor experimenten in de kopgroepen (*ontwikkelingsgericht*) had gewild. In de kopgroepen zien we deze persoonlijke verschillen zowel binnen als tussen kopgroepen. De een ziet een belangrijke mate van flexibiliteit in de uitgangspunten terwijl een ander in dezelfde kopgroep het gevoel heeft dat er te veel vastgelegd wordt.

Bij de dynamiek van het ontwerpproces geven onderwijskundig leiders verder aan dat het meenemen van hun teams in het gedachtegoed van de onderwijsvisie een belangrijke uitdaging vormt die zowel positieve als negatieve invloed kan hebben op de veranderenergie. Respondenten noemen dat de spirit en samenstelling van de collega's waarmee ze hieraan werken (bijvoorbeeld de curriculumcommissie) leidt tot ontstaan van veranderenergie. Bij één opleiding was de uitval onder studenten hoog; de kopgroep vertrok vanuit de gezamenlijke droom studenten te willen motiveren. Onderkenning van een gezamenlijk probleem en droom gaf veel energie om de onderwijsvisie toe te passen (*sociaal*). In deze fase lijkt het een uitdaging om steeds meer collega's te betrekken bij de vormgeving van het nieuwe onderwijs. Voorlopers hebben in de afstemming met het team (*sociaal*) soms het idee een stap terug te zijn. De uitgangspunten van de onderwijsvisie worden omarmd, echter de beelden over de specifieke vertaling naar het ontwerp van het curriculum blijken heel divers en leveren veel discussie op (*sociaal*).

Fase 4 Opnieuw afstemmen tussen actoren

In deze fase richten de kopgroepen vanuit het gemaakte herontwerp de ontwikkelfase van het nieuwe onderwijs in. Hierbij geven onderwijskundig leiders aan dat de onderwijsvisie complex is, terwijl er weinig concrete handreikingen beschikbaar zijn voor de vertaalslag naar de onderwijsprogramma's (*structuur en ontwikkelingsgericht*). Hierbij is ook sprake van een afstemmingsprobleem; de ontwikkelde handreikingen zijn niet altijd goed afgestemd op wat de kopgroep nodig heeft (*context*) en het duurt lang voor

de gewenste handreikingen er zijn omdat tegelijkertijd aandacht/tijd uitgaat naar het opnieuw inrichten van de ondersteunende dienst (*structuur*).

Daarnaast benoemen zowel respondenten van het programmateam als van de kopgroepen professionalisering als belemmerend voor de veranderenergie. Het programmateam is teleurgesteld dat het lang duurde voordat er capaciteit was om de professionalisering in te richten (*structuur*) en de kopgroepen waren gefrustreerd omdat er geen professionaliseringsprogramma klaar lag om hun medewerkers voor te bereiden (*ontwikkelingsgericht*).

Conclusie en discussie

In deze exploratieve casestudie onderzochten we hoe onderwijskundig leiders veranderenergie beïnvloeden binnen een grootschalige onderwijsinnovatie. Hierna worden de belangrijkste bevindingen besproken in antwoord op de onderzoeksvraag.

Inzet leiderschapsdimensies

Uit de analyse blijkt dat in elke fase van de onderwijsinnovatie de meest gehanteerde leiderschapsdimensie *structuur* is. In fase 1 ligt de nadruk meer op de organisatie van het visievormingsproces en het inrichten van de structuur, zoals het programmateam. We zien bijvoorbeeld dat de veranderenergie stagneert wanneer kopgroepen de behoefte hebben om meer samen te ontwikkelen (*sociaal*), maar de onderwijskundige uitwerking door een meer selecte groep wordt vormgegeven vanuit een behoefte aan eenduidigheid en structuur vanuit het programmateam (*structuur*).

Na fase 1 leidt de keuze van de leiderschapsdimensie *structuur* tot frustratie van de veranderenergie. Daarentegen leidt in fase 2 en 3 de inzet van de sociale dimensie juist tot enthousiasme en veranderenergie. Vanuit de resultaten wordt de veranderenergie meer op de sociale en ontwikkelingsgerichte dimensie benoemd. Om de veranderenergie met inzet van de sociale dimensie te bevorderen is het belangrijk om rekening te houden met de emoties van medewerkers; op een passende manier emotioneel handelen, warme interacties initiëren, motiveren, open communiceren, ondersteunen, optreden als rolmodel, kennis delen en samenwerking stimuleren (Leithwood, Harris & Hopkins, 2020). Om dit op een ontwikkelingsgerichte manier te doen is het van belang dat leiders; richting geven, de visie opstellen en communiceren en hieraan duidelijke doelen verbinden (Leithwood et al., 2020).

Inzet ontwikkelingsgerichte en sociale dimensie

Eén van de voorbeelden waar veel veranderenergie loskomt is een gezamenlijke training voor de ontwikkeling van onderwijskundig leiders. Hierbij zetten de onderwijskundig leiders de ontwikkelingsgerichte dimensie in, waarna er iets ontstaat tussen de betrokkenen in termen van afstemming. Met betrekking tot de sociale dimensie laat het samenspel

van de verschillende onderwijskundig leiders binnen een opleiding veel uitwisseling binnen de eigen gremia (kopgroep/opleiding), maar weinig tussen de verschillende kopgroepen, onderwijskundige ondersteuning en het programmateam. Uit de interviews van verschillende onderwijskundig leiders blijkt dat de veranderenergie juist op de kritische momenten tussen verschillende actorengroepen – het CvB en de regiegroep of de regiegroep en de onderwijskundig leiders in de kopgroep – stagneert, omdat ze hierdoor gefrustreerd raken, elkaar niet verstaan of zich niet gesteund voelen. Wat we in het algemeen zien is dat er vanuit de sociale dimensie zeker pogingen gedaan worden om met allerlei verschillende sessies mensen bij de innovatie te betrekken, maar vaak gefragmenteerd en op kleinere schaal. Een complexe instellingsbrede onderwijsinnovatie heeft misschien een nieuw handelingsrepertoire nodig en vraagt combinaties van de ontwikkelingsgerichte en sociale dimensie om echt als instelling betrokken te kunnen zijn. Kessels (2020) geeft hierbij aan dat voor innovatie een rijke leercultuur noodzakelijk is, waarbij je niet vasthoudt aan bestaande structuren, maar ontwikkeling en kennis deelt.

Verloop van veranderenergie in verschillende fases van onderwijsinnovatie

Uit de interviews blijkt dat in deze casus de veranderenergie het meest aanwezig is in fase 1 (oriëntatiefase). De betrokkenen spreken over het algemeen een groot enthousiasme uit en nog vrij weinig frustraties. Naarmate er meer mensen betrokken raken en de innovatie concreter wordt uitgewerkt wordt het uitdagender om de energie om te willen veranderen vast te houden. Over deze casus lijken in elke fase van DIMO de leiderschapspraktijken in ongeveer dezelfde mate terug te komen. Op basis van de aard van de fasen van DIMO, zou je echter kunnen verwachten dat in fase 2 (synergiefase) de sociale dimensie meer wordt benoemd in de afstemming van denkbeelden en in fase 3 (ontwikkelfase) als het gaat om het voorbereiden van het onderwijs de ontwikkelingsgerichte dimensie. Dat gebeurt niet, waarna er in fase 2 en 3 meer wrijving ontstaat. Dit zou kunnen betekenen dat om de energie tussen de fasen van onderwijsinnovatie beter vast te kunnen houden er in de vervolgfases een ander repertoire nodig is dan in de eerste fase.

Het beschreven innovatieproces is geen voorspelbaar proces, waarbij iedereen gezamenlijk de fasen van DIMO achtereenvolgens doorloopt. In deze casus blijkt dat onderwijskundig leiders en docenten vaak niet in dezelfde fase van de innovatie actief zijn (Coppoolse, 2018). In deze casus raken de enthousiaste ‘voorlopers’ gefrustreerd als de nieuw betrokken actoren zich de visie nog eigen maken, terwijl zij al aan het ontwerpen zijn. Het wegvallen van veranderenergie als gevolg van een los samenspel is in lijn met onderzoek dat laat zien dat het resultaat van onderwijsinnovaties afhankelijk is van het samenspel van vele (f)actoren binnen de context van de innovaties en dat deze dynamisch, onzeker, complex en dubbelzinnig verlopen (Bolden et al., 2008; De Bruijn & Ten Heuvelhof, 2007; Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004; Velthuis, 2019). Wanneer we onderwijsinnovatie bekijken vanuit dit meer dynamische perspectief, vraagt dit aanpassingen in het handelingsperspectief van de onderwijskundig leiders maar ook in de manier

waarop het innovatieproces georganiseerd wordt (De Bruijn & Ten Heuvelhof, 2007). Dit proces zou meer ingericht kunnen worden op het afstemmen van elkaars verwachtingen (Fullan, 2016) en meer kunnen aansluiten bij de context van de desbetreffende opleiding.

Belang van de match tussen innovatie en opvattingen

In deze innovatie wordt er het meest gesproken van energie om te willen veranderen bij aanvang en ook op momenten dat ideeën achter de innovatie samenvallen met de beelden van betrokkenen (Fullan, 2016). We zien dat bijvoorbeeld bij de selectie van koplopers die al een urgentie voelden om hun visie aan te passen en zich herkennen in het ontwerp, of bij de uitwerking van de visie van een opleiding in een gezamenlijke training. Dit komt overeen met onderzoek dat laat zien dat teams met meer gespreid leiderschap, een meer gezamenlijke 'spirit' hebben om het onderwijs te verbeteren (De Jong, 2022). Teamleden gaan dan voorbij aan formele (leiderschaps)rollen, en werken vanuit een intrinsieke motivatie meer collectief aan school-brede onderwijsverbetering. Daarentegen raken mensen gefrustreerd in hun energie om te veranderen wanneer deze ideeën en verwachtingen over de concrete uitvoering niet goed matchen, bijvoorbeeld doordat de regiegroep niet op een lijn zit met het CvB, de onderwijskundige ondersteuning bij het ontwerpen niet aansluit of tegenstrijdig is met de mogelijkheden en wensen van een specifieke opleiding. Dit laat zien dat het belangrijk is dat de aannames die onder de innovatie liggen matchen met de opvattingen van de onderwijskundig leiders, staf en de docenten die de innovatie uiteindelijk uitvoeren (Fullan, 2016). Hierbij is een dominante structuurdimensie, met nadruk op inrichting door middel van regiegroepen, kopgroepen en ondersteunende diensten wellicht ontoereikend met het oog op de matching van bestaande ideeën. Dit is mogelijk ook een belangrijke reden voor hogere mate van frustratie en lagere mate van beschreven veranderenergie in fase 2 en 3 van deze innovatie.

Aanbevelingen

Uit dit onderzoek blijken de gecombineerde kijkvensters van DIMO en leiderschapsdimensies een oriëntatiekader bieden voor het begrijpen van het verloop van onderwijsinnovaties en de timing van de interventies van onderwijskundig leiders. We concluderen dat een verschuiving van de structuurdimensie naar de sociale dimensie in fase één en vooral in fase 2 waarin er toegewerkt wordt naar een gezamenlijk werkmodel – door meer samen op te trekken, kortcyclisch te werken, oprecht geïnteresseerd te zijn in elkaars beelden en samen te bouwen aan een gezamenlijk ontwerp – de veranderenergie kan laten toenemen. Een benadering van lerende (verticale) netwerken van onderwijskundig leiders en ondersteuners kan veelbelovend zijn voor de slaagkans van grootschalige onderwijsinnovaties (Stasewitsch, Dokuka & Kauffeld, 2022). Aangezien dit onderzoek zich beperkt tot een casestudie vraagt dit ook zeker om meer onderzoek in verschillende

grootschalige onderwijsinnovaties naar de relatie tussen de toegepaste leiderschapsdimensies binnen DIMO.

Tot slot is de aanpak van de case die centraal staat in deze studie bijgesteld. Hoewel op abstract niveau de nieuwe visie gedragen wordt, bleek in de verdere uitwerking dat de uitgangspunten te complex en omvangrijk zijn om in één keer binnen het ontwerp van een opleiding mee te nemen. Daarom is gekozen voor een koerswijziging die opleidingen meer ruimte geeft binnen de onderwijsvisie om keuzes te maken, zowel inhoudelijk als in het te volgen tijdspad. Kortom, inzichten uit de reflectie op het proces dat in gang is gezet heeft geleid tot hernieuwde aandacht voor de afstemming tussen betrokkenen en een grotere inzet van de sociale dimensie.

Literatuur

- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2020). Effective schools 10 years on: Factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 266–288. doi:10.1080/09243453.2019.1652191
- Bolden, R., Petrov, G. & Gosling, J. (2008) Tensions in higher education leadership: Towards a Multi-Level Model of Leadership Practice, *Higher Education Quarterly*, 62(4), 358–376.
- Coppoolse, R. (2018). *Werkregels voor Innovatiemanagers. Vernieuwing in het hoger beroepsonderwijs in een versnelling*. [Academisch Proefschrift]. Utrecht: Universiteit Utrecht. Geraadpleegd via <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/363031>
- De Bruijn, H., & Ten Heuvelhof, E. (2007). *Management in netwerken. Over veranderen in een multi-actorcontext* (2^{de} editie), Den Haag: Lemma.
- De Jong, A. (2022). *Leading collaborative innovation in schools*. Utrecht: Universiteit Utrecht. doi:10.33540/437.
- Dominguez-Escrig, E. D., Broch, F. F. M., Gómez, R. C., & Alcamí, R. L. (2016). How does altruistic leader behavior foster radical innovation? The mediating effect of organizational learning capability. *Leadership & Organization Development Journal*, 37(8), 1056–1082.
- Drago-Severson, E. (2012). New opportunities for principal leadership. Shaping school climates for enhanced teacher development. *Teachers College Record*, 114(3), 1–44.
- Fullan, M. (2016). The elusive nature of whole system improvement in education. *Journal of Educational Change*, 17(4), 539–544. doi:10.1007/s10833-016-9289-1
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141–146. doi:org/10.1177/0892020616656734
- Hollingworth, L., Olsen, D., Asikin-Garmager, A., & Winn, K. M. (2018). Initiating conversations and opening doors: How principals establish a positive building culture to sustain school improvement efforts. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(6), 1014–1034. doi:10.1177/1741143217720461
- Kessels, J.W.M. (2020) Towards a learning culture for sustainable knowledge productivity. *Journal of Intercultural Management and Ethics*, (3) 57–66.

- Lagerweij, N. A. J., & Lagerweij-Voogt, J. (2004). *Anders kijken: de dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*, (3^{de} editie), Antwerpen: Garant.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1) 27–42.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(4), 5–22. doi:org/10.1080/13632434.2019.1596077
- Mentink, R. (2023). *De 'beliefs' van schoolleiders bij gespreid leiderschap*. [Academisch Proefschrift]. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Rikkerink, M., Verbeeten, H., Simons, R., & Ritzen, H. (2016). A new model of educational innovation: Exploring the nexus of organizational learning, distributed leadership, and digital technologies. *Journal of Educational Change*, 17(2), 223–249. doi:org/10.1007/s10833-015-9253-5
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Stasewitsch, E., Dokuka, S. & Kauffeld, S. (2022). Promoting educational innovations and change through networks between higher education teachers. *Tertiary Education and Management*, 28, 61–79 (2022). doi:org/10.1007/s11233-021-09086-0
- Vanlommel, K., Coppoolse, R., & Schaap, L. (Red). (2023). *De grote vragen van onderwijsinnovatie. Op zoek naar meer veranderingoesting*. Utrecht: Lectoraat beroepsonderwijs Hogeschool Utrecht.
- Verbiest, E. (2010). Op weg naar nieuw onderwijskundig leiderschap. Personeel en Organisatie, december 2010; verkregen via <https://www.nso-cna.nl/kenniscentrum/inspiratiebronnen/op-weg-naar-onderwijskundig-leiderschap/>
- Velthuis, F. (2019). *Unraveling the complexities of enacting change in undergraduate medical curricula* [Academisch Proefschrift]. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Visscher-Voerman, J. I. A. (2018). *Perspectieven op curriculuminnovatie*. Lectorale rede, in verkorte vorm uitgesproken op 12 december 2018, Saxion Hogeschool, Deventer.

Leaderships dimensions in educational innovations: Continuation or stagnation of change energy

Abstract The success of educational innovations is partly determined by the release of change energy. Educational leaders play an important role in this process and use five leadership dimensions. The aim of this research is to gain insight into how educational leaders influence the change energy within a large-scale educational innovation. In a case study 24 educational leaders were interviewed from which a reconstruction was made of the change energy within different phases of the innovation. Educational leaders do use a mix of dimensions to release the change energy, but with the structural and to a lesser extent the developmental dimension as dominant dimensions. We see many expressions of change energy in the first phase, but stagnation because of more friction in the synergy and development phase. It is striking that the distribution of the use of various dimensions across the phases within the innovation hardly changes, despite the nature of the processes between the phases giving reason to do so. We conclude that – to release change energy in different phases of educational innovation – leaders must shift their efforts from the structural dimension, via the social dimension to the development-oriented dimension. In short, the preferred repertoire of leaders requires a shift

in the repertoire to other dimensions to also release change energy in the synergy and development phase of educational innovations. Further investigation will be imperative whether this one-sided repertoire is the result of ideas about leadership or the lack of alternatives in the social dimension.

Keywords change energy, leadership dimensions, educational leaders, large-scale educational innovation