

Acht kenmerken van duurzame onderwijsinnovaties

Klaartje van Genugten, Marcel van der Klink en Jan van den Akker

Samenvatting In het hoger onderwijs wordt voortdurend geïnnoveerd, maar dat is geen garantie voor duurzame resultaten. Veel innovaties leveren niet op wat vooraf werd beoogd waardoor de vraag rijst wat innovaties in het hoger onderwijs duurzaam maakt. In dit artikel wordt verslag gedaan van een exploratief literatuuronderzoek naar de kenmerken van duurzaamheid van onderwijsinnovaties. De raadpleging van databases leidde tot de constatering dat er in het hoger onderwijs vrij weinig empirisch onderzoek is verricht naar deze thematiek. Om die reden werd de exploratie uitgebreid en werd er gezocht naar literatuur naar duurzaamheid van innovaties in het algehele onderwijsveld. Dit leverde 132 bronnen op; na toepassing van inclusiecriteria bleven er 37 over. Definities over duurzaam innoveren zijn verschillend, maar ze beklemtonen alle dat het gaat om veranderingen die over een langere tijd blijven bestaan, en die zich manifesteren in het dagelijks gedrag van betrokkenen. De veranderingen hebben invloed op leerresultaten van studenten en resulteren in veranderingen in routines van docenten. Daarnaast zijn ze ingebed in de organisatie. Wat de definities verder impliceren is dat duurzaamheid niet een afsluitende fase is van het innovatieproces, maar dat aandacht voor duurzaamheid vanaf de start nodig is. Ofschoon de exploratie van de literatuur veel meer kenmerken van duurzame innovaties oplevert, zijn er acht die frequent worden genoemd: leiderschap, docentleren en -ontwikkelen, *communities*, evaluatie, focus, binding, continuïteit van middelen en communicatie. Als deze kenmerken in samenhang voorkomen, neemt de kans op duurzaamheid toe. Vanwege het schaarse onderzoek naar deze thematiek in het hoger onderwijs, pleiten de auteurs voor meer (effect)onderzoek in die sector. Een aanbeveling voor de praktijk is de acht kenmerken daadwerkelijk te realiseren in het innovatieproces.

Trefwoorden duurzame onderwijsinnovatie, onderwijsinnovatie, duurzame verandering, hoger onderwijs

Inleiding

Het onderwijs is continu in beweging en de noodzaak tot innovatie wordt breed onderkend. Dat geldt zeker ook voor de sector hoger onderwijs. De afgelopen twintig jaar is er door het hoger onderwijs fors geïnvesteerd in innovaties zoals bijvoorbeeld competentiegericht onderwijs, dualisering van leerwegen, en nieuwe vormen van toetsing. Meer recent zijn innovaties gericht op thema's als *blended* onderwijs, toegankelijkheid van onderwijs, en welzijn van studenten (zie bijvoorbeeld Innovatieplatform Hoger Onderwijs, 2020; Versnellingsplan Onderwijsinnovatie, 2022). Het zijn niet alleen de

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 21 oktober 2022
Geaccepteerd: 31 maart 2023
Online: 27 december 2023

Contactpersoon

Klaartje van Genugten,
klaartje.vangenukten@zuyd.nl

Over de auteur(s)

Klaartje van Genugten is werkzaam bij het lectoraat Professionalisering van het Onderwijs van Zuyd Hogeschool; Marcel van der Klink is werkzaam bij het lectoraat Professionalisering van het Onderwijs van Zuyd Hogeschool; Jan van den Akker em. hoogleraar, is als extern adviseur verbonden aan het lectoraat Professionalisering van het Onderwijs van Zuyd Hogeschool

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.

onderwijsinstellingen zelf die belang hechten aan onderwijsinnovaties, ook het Ministerie van OCW speelt hierin een stimulerende rol en fungeert soms als voortrekker. Verder zijn er maatschappelijke actoren die het belang van onderwijsinnovatie onderstrepen, zoals werkgevers- en werknemersorganisaties die bijvoorbeeld flexibilisering van het onderwijs bepleiten. Kortom, onderwijsinnovatie wordt van belang geacht met als doel dat het hoger onderwijs waardevol blijft.

Het formuleren van ambities voor innovatie is vanzelfsprekend geen garantie dat deze daadwerkelijk, laat staan blijvend, worden gerealiseerd, zoals al langere tijd wordt geconstateerd (Hargreaves, 2002; Hargreaves & Goodson, 2006). Ruim zeventig procent van de innovaties in ons land loopt vroegtijdig vast of realiseert niet het beoogde resultaat (Boonstra, 2000), en die cijfers lijken ook van toepassing op de sector onderwijs (Onderwijsraad, 2011). Volgens Van der Klink (2012) is er in het hoger onderwijs sprake van een toenemende complexiteit in innovaties met betrekking tot: (1) Het innovatiedoel (het is onhelder wat er moet worden gecreëerd en de beschikbare kennis voorziet niet in een antwoord op deze vraag), (2) Het innovatieproces (het beschikbare repertoire aan innovatiestrategieën schiet tekort om het innovatieproces vorm te geven), en (3) Het gezelschap van innovatoren (innovaties vergen meer intensieve samenwerking met andere docenten binnen de eigen instelling, maar bijvoorbeeld ook met die van andere onderwijsinstellingen en/of vergt samenwerking met de beroepspraktijk, waarbij de belangen en ambities per partner kunnen variëren).

Aangezien het hoger onderwijs telkens voor de opgave staat (steeds complexere) innovaties te bewerkstelligen, is de vraag actueel wat nodig is om de beoogde innovatieambities blijvend in het onderwijs te realiseren. In dit artikel wordt een antwoord geformuleerd op deze vraag door middel van een exploratie van de innovatieliteratuur.

In de volgende paragraaf wordt geschetst wat in de literatuur onder onderwijsinnovatie wordt verstaan en wanneer een innovatie duurzaam is. In de daaropvolgende paragrafen wordt verslag gedaan van een literatuurexploratie naar de kenmerken van duurzame onderwijsinnovatie.

Duurzame onderwijsinnovatie

Innovatie verwijst naar het genereren van meerwaarde, van iets dat er nog niet of slechts gedeeltelijk is (Waslander, 2007). In de literatuur wordt het begrip innovatie vaak in verband gebracht met begrippen als verandering, verbetering of ontwikkeling, terwijl daar niet altijd sprake van is (Verbiest, 2017). Kenmerkend voor onderwijsinnovatie is dat het gaat om veranderingen die een grote impact hebben op het gedrag van docenten en studenten en op hun beoogde leeropbrengsten. Een innovatie wordt duurzaam wanneer deze onomkeerbaar is. Hubers (2020) spreekt in dit kader over een verandering van de tweede orde: voor een gedragsverandering is een verandering van normen en overtuigingen nodig, niet alleen bij docenten maar van iedereen in het systeem. Pas

dan wordt een verandering onomkeerbaar, daarmee blijvend en dus duurzaam. Ook andere auteurs wijzen op dit onomkeerbare karakter (Geijsel & Van Eck, 2012; Rikkerink, Verbeeten, Simons en Ritzen, 2016; Wierda-Boer, de Lange & de Vijlder, 2020). Tijd is daarin een belangrijke factor (Datnow, 2005). Uiteindelijk gaat het om wat betrokkenen (met name docenten) doen en denken. Als dat verandert, veranderen ook de dagelijkse routines. Dat vergt dan vaak organisatieveranderingen om ervoor te zorgen dat de verandering kan beklijven en dus duurzaam wordt (Gallagher, Malloy & Ryerson, 2016; Hubers, 2020).

Een innovatieproces is in te delen in fasen, en daarvoor wordt in de literatuur vaak een indeling gekozen die in essentie is terug te voeren op drie fasen: initiatie, implementatie en institutionalisering (Fullan, 2015). De eerste fase is het proces dat leidt tot het besluit om een verandering te starten. Tijdens de implementatiefase worden ideeën in de praktijk gebracht. Institutionalisering betreft de fase waarin de verandering geïmplementeerd is en 'normaal' onderdeel wordt van het gedrag van docenten en de organisatie. In de literatuur wordt deze fase ook wel aangeduid als verduurzaming (Baglibel, Samancioglu & Crow, 2018). Hoewel met deze indeling de indruk wordt gewekt dat innovatie een proces is waarin de fasen elkaar opvolgen, is sinds geruime tijd duidelijk dat ze elkaar deels overlappen en dat het proces een iteratief karakter heeft (Lambriex-Schmitz, Van der Klink, Beusaert, Bijker, Segers, 2020b; März, Gaikhorst, Mioch, Weijers, Geijsel, 2017).

Resumerend: hoewel definities over duurzaam innoveren enigszins verschillen, beklemtonen ze alle dat het gaat om veranderingen die over een langere tijd blijven bestaan, en waarbij deze veranderingen zich manifesteren in het dagelijks gedrag van betrokkenen. Het gaat om veranderingen die invloed hebben op de leerresultaten van studenten en resulteren in veranderingen in de routines van onderwijsgevendenden. Maar het betreft niet alleen het gedrag van betrokkenen; de veranderingen zijn ook ingebed in de organisatie (Gallagher et al., 2016; Hubers, 2020). Het iteratieve karakter van het innovatieproces impliceert daarbij dat duurzaamheid niet pas aan de orde is aan het eind van het innovatieproces, maar dat reeds vanaf de start van het proces aandacht nodig is om de duurzaamheid van een innovatie te bewerkstelligen. Of zoals Hubers (2020) dat formuleert: duurzaamheid begint wanneer docenten over een verandering gaan nadenken en eindigt wanneer het veranderproces succesvol is afgerond.

Duurzaamheid is weliswaar een beoogde uitkomst, maar wordt in de onderwijspraktijk niet vanzelf gerealiseerd, integendeel. Dat maakt de vraag actueel wat nu bijdraagt aan het bewerkstelligen van duurzame onderwijsinnovaties. In dit artikel wordt aan de hand van literatuur geëxploreerd wat de kenmerken zijn die bijdragen aan de duurzaamheid van innovaties in het (hoger) onderwijs.

Tabel 1 Gerapporteerde kenmerken (frequentie en percentage) in de set van 26 publicaties

Kenmerk	Frequentie	Percentage
Leiderschap	22	85 %
Leren en ontwikkelen van docenten	13	50 %
Communities	13	50 %
Evaluatie	10	38 %
Focus	10	38 %
Binding	9	35 %
Continuïteit van middelen	8	31 %
Communicatie	6	23 %

Methode

De exploratie is uitgevoerd met de trefwoorden ‘educational innovation’, ‘sustainable innovation’, ‘sustainable educational innovation’, ‘innovation adoption’, ‘sustainable program implementation’, en ‘sustainable implementation’, in combinatie met de term ‘higher education’. Omdat in de literatuur over duurzame innovatie begrippen als verandering, ontwikkeling, vernieuwing en hervorming door elkaar heen worden gebruikt, is eveneens gezocht met de trefwoorden ‘sustainable educational change’ en ‘sustainable school reforms’, in combinatie met ‘higher education’. De trefwoorden werden zowel in het Engels als in het Nederlands ingevoerd in databanken (EBSCO, ERIC, Google Scholar). Vanwege het geringe aantal treffers is het trefwoord ‘higher education’ vervolgens verruimd naar ‘education’. Dit leverde 137 treffers op.

Vervolgens zijn de abstracts van deze treffers bestudeerd aan de hand van de volgende criteria: actueel zijn (gepubliceerd vanaf 2002), verslag doen van empirisch onderzoek (kwantitatief en/of kwalitatief onderzoek), in het vakgebied erkend worden (meer dan 10 citaties hebben, behalve voor bronnen na 2018). Voor het criterium van de erkenning is uitgegaan van de i10-index die Google Scholar hanteert als maat voor de impact van een publicatie.

In totaal voldeden 26 publicaties aan deze criteria. In deze set van 26 publicaties werden 20 kenmerken van duurzaamheid gerapporteerd. Hoewel iedere afbakening enigszins arbitrair is, is als ondergrens geformuleerd dat een kenmerk tenminste in vijf publicaties genoemd moet worden om relevant genoeg te zijn voor een beschrijving in dit artikel. Door deze afbakening wordt het aantal kenmerken dat hier de revue passeert, teruggebracht tot acht kenmerken (zie tabel 1).

Resultaten

Typering van de totale set van publicaties

Het merendeel (18) van de onderzoeken in de set kan getypeerd worden als kwalitatief onderzoek. Vijf onderzoeken betreffen kwantitatief onderzoek, en drie onderzoeken betreffen een combinatie van kwantitatief en kwalitatief onderzoek en zijn daarmee veruit in de minderheid. De meeste publicaties doen verslag van een innovatie in Europa (13) of Noord-Amerika (10). Dit verschil in culturele context heeft gevolgen voor de interpretatie van de resultaten want de nationale context is mogelijk van invloed op innovatieprocessen. In Tabel 1 is weergegeven hoe frequent een kenmerk in de set van publicaties is gerapporteerd. Hieronder worden de kenmerken beschreven, in volgorde van de frequentie in de set van publicaties.

Leiderschap

Leiderschap in onderwijsorganisaties gaat over leiderschap op mesoniveau. Daarbij is voor duurzaamheid de leiderschapsstijl, ofwel de manier waarop de leider opereert belangrijk, maar ook de context waar binnen de leider opereert: hoeveel ruimte heeft de leider, wat kenmerkt de omgeving, en hoeveel invloed heeft de leider in en op die omgeving. Op basis van de literatuur worden de volgende stijl- en contextkenmerken verbonden aan duurzame innovaties.

Stijl

Meerdere auteurs, waaronder Sierpina et al. (2007) en Wierda-Boer, de Lange & de Vijlder (2020) wijzen erop dat docenten behoefte hebben aan een ondersteunende leider die visie heeft en de lange termijn voordelen voor ogen houdt. Een ondersteunende leider geeft tijd en ruimte aan docenten om aan de innovatie te werken. Een leider die ruimte geeft aan docenten om ook leiderschapsgedrag te vertonen, behaalt duurzamere resultaten. In de literatuur wordt hieraan gerefereerd als gedeeld leiderschap (López Yáñez & Sánchez Moreno, 2013; Gallagher et al., 2016). Samenwerking en open communicatie zijn daarin de centrale elementen (Rikkerink et al., 2016). Gedeeld leiderschap draagt bij aan de binding van docenten met hun organisatie. Het vraagt om wederzijds vertrouwen, en een flexibele en complementaire verdeling van rollen en verantwoordelijkheden (López Yáñez & Sánchez Moreno, 2013). Op die manier wordt het leren van docententeams bevorderd (Koeslag-Kreunen, Van der Klink, Van den Bossche & Gijsselaers, 2018; März et al., 2018; Fix, Rikkerink, Ritzen, Pieters & Kuiper, 2021), want teams kunnen dan gezamenlijk problemen oplossen, werken met een onderzoekende en op samenwerking gerichte houding, en docenten durven risico's te nemen en mogen leren van fouten (Grymonpre et al., 2016; März et al., 2018). Bij gedeeld leiderschap zijn de formeel benoemde leidinggevendenden vaak zelf ook lid van het team waarin het teamleren plaatsvindt (Rikkerink, 2011). Het bevorderen van teamleren vraagt overigens gerichte aandacht, omdat in onderwijsinstellingen het leren en de prestaties van

studenten doorgaans meer aandacht krijgen dan het leren van docenten (Gallagher et al., 2016).

Context

De mate van *autonomie* bepaalt of de leider beschikt over de ruimte om zelf te kiezen voor het innovatieontwerp, de verdeling van middelen, en de planning. Een autonome leider opereert faciliterend richting docenten door professionele ontwikkeling mogelijk te maken en als intermediair op te treden tussen school en beleidsmakers (Desimone, 2002). Contextbewust leiderschap vervolgens, verwijst naar het vermogen om veranderingen (van buitenaf) dusdanig te integreren in de school dat de school er voordeel van heeft (Waslander, 2011; Rikkerink et al., 2016). De leider weet ontwikkelingen binnen en buiten de school met elkaar te verbinden (Rikkerink, 2011).

Contextbewust leiderschap vraagt om koers houden, het voor ogen houden van de doelen van de school, en daarbij de omgeving te betrekken (Waslander, 2011). Wanneer leidinggevend de innovatieresultaten delen met belanghebbenden buiten de organisatie, kunnen zij daarmee de mening van de omgeving over de innovatie en de school positief beïnvloeden. (Geijsel & Van Eck, 2011). In een onderwijsorganisatie is bureaucratie onvermijdelijk. Bij je koers blijven voorkomt dat de school hier te veel door wordt afgeleid (Gallagher et al., 2016), en zorgt ervoor dat het tempo van de innovatie behouden wordt, evenals de betrokkenheid van de docenten (López Yáñez & Sánchez Moreno 2013).

Leiderschapswisseling blijkt één van belangrijkste gebeurtenissen in de levensloop van een school (Hargreaves & Goodson, 2016), maar er blijken weinig voorbeelden te zijn van opvolging waarbij de nieuwe leider duurzaam voortbouwt op de verworvenheden van zijn of haar voorganger. Opvolging wordt vaak niet goed wordt gepland. Het lijkt meer een reactie op een gebeurtenis dan een zorgvuldig doordachte manier om ingezette verbeteringen te blijven realiseren op een manier die leidinggevend overstijgt. Is er sprake van gedeeld leiderschap, dan heeft een wisseling van leidinggevende minder negatieve impact.

Leren en ontwikkelen van docenten

Leren en ontwikkelen van docenten moet gericht zijn op het versterken van het collectieve vermogen om de innovatie te bewerkstelligen. Dus niet op het leren dat zich beperkt tot het dichten van hiaten in de kennis van de individuele docent, maar leren dat bijdraagt aan het collectief goed kunnen doorgronden, begrijpen, en implementeren van de innovatie. De literatuur wijst erop dat een diepgaand begrip van de innovatie voor docenten noodzakelijk is om ermee te werken, en zodoende ook te kunnen blijven acteren als de omstandigheden veranderen (Coburn, Russell, Kaufman & Stein, 2012; Desimone, 2002; Toh, 2006; März et al., 2018). Bevorderend is als docenten in aanraking komen met uiteenlopende innovaties (Lambriex-Schmitz et al., 2020a), zodat innoveren voor hen 'normaal' wordt. Vaak ontbreekt het hen echter aan tijd om kennis

te nemen van innovaties, waardoor zij minder goed zicht krijgen op wat de innovatie behelst, en wat de consequenties zijn voor hun eigen handelen. Het gemis aan tijd heeft een effect op de motivatie van docenten om innovaties over te nemen en ermee te blijven werken (März et al., 2018; Kunnari & Ilomäki, 2016). Met name innovaties die aantoonbaar bijdragen aan het leren van studenten worden door docenten van belang gevonden, en deze innovaties blijken duurzamere resultaten te genereren (Gallagher et al., 2016).

Naast het collectieve vermogen om te kunnen innoveren, draagt het leerproces van docenten bij voorkeur ook een collectief karakter. Als docenten louter werken en leren als autonome, min of meer individueel opererende professionals, kan dat leiden tot te zeer persoonsafhankelijke manieren van het vormgeven aan de innovatie, waarbij de vraag rijst of alle studenten in gelijke mate profijt kunnen hebben van deze innovatie (Kunnari & Ilomäki, 2016).

Meerdere auteurs, waaronder Rikkerink (2011) en Coburn et al. (2012) signaleren dat dit collectieve aspect van leren, of het samen betekenis geven aan de innovatie, veranderingen meer duurzaam maakt. Als docenten inzien dat hun samenwerking bijdraagt aan het verbeteren van het leerproces van hun studenten, biedt dit een voedingsbodem voor het uitwisselen van hun standpunten en ervaringen, resulterend in een cyclisch proces van systematische, gezamenlijke reflectie waarin ervaring opgedaan kan worden met nieuwe manieren van werken. Deze gezamenlijkheid draagt bij aan het creëren van een teamcultuur op het terrein van leren en innoveren (Rikkerink, 2011).

Communities

Een *community* verbindt een groep docenten, leidinggevendenden, studenten of ieder ander die een aandeel heeft in de innovatie, bijvoorbeeld professionals vanuit het werkveld (Loh et al., 2013).

Communities dragen bij aan een sterke schoolcultuur en zijn bevorderlijk voor duurzaamheid van innovaties (zie bijvoorbeeld Lee & Louis, 2019; Gallagher et al., 2016). Het is echter niet de *community* op zich die leidt tot duurzaamheid, maar de kwaliteit van de interactie daarbinnen. Onderzoek van Coburn et al. (2012) laat zien dat de kwaliteit van de interacties bepaald wordt door drie samenhangende elementen: de sterkte van de banden tussen (met name) docenten (hoge frequentie en/of sociale nabijheid), niveau van expertise (competenties, maar ook toegang tot middelen en macht), en de diepte van interacties over de inhoud van de innovatie. Deze elementen versterken elkaar en zorgen voor duurzame resultaten.

De interactie in *communities* creëert een gevoel van verbondenheid tussen (met name) docenten, wat de effectiviteit van hun leren positief beïnvloedt. *Communities* faciliteren open dialoog en reflectie met als doel dat het collectief voortgang boekt en het is de plek waar de innovatie onderdeel wordt van het dagelijkse werk en de normen van docenten (Bakah, Nihaku & Anto, 2019). De *community* draagt ook bij aan communicatie over de innovatie (Kunnari & Ilomäki, 2016). *Communities* stimuleren interactie tussen docen-

ten, hetgeen vaak leidt tot beter begrip van de innovatie. Ze kunnen ook bijdragen aan compensatie van individuele tekortkomingen. (März et al., 2018). De *community* is een veilige plek om fouten te maken, om te leren en om successen te vieren. Dit leidt tot meer eigenaarschap, betrokkenheid, tevredenheid en motivatie om een stap extra te doen (Wierda-Boer et al., 2020). Een kanttekening is hierbij wel op zijn plaats: *communities* die te hecht zijn lopen het gevaar dat ze open communicatie en gezonde kritiek belemmeren (Waslander 2011; López Yáñez & Sánchez Moreno, 2013).

Evaluatie

Diverse bronnen wijzen op het belang van evaluatie voor het gericht monitoren van de ontwikkeling en opbrengsten van de innovatie (Sierpina et al, 2007; Loh, Friedman & Burdick, 2013; Grymonpre, 2016; März et al., 2018). Evaluatie geeft duidelijkheid over wat de innovatie in de praktijk betekent en hoe andere delen van de organisatie, zoals kwaliteitsborging en HR-beleid, erdoor worden beïnvloed, waardoor de innovatie onderdeel kan worden van de dagelijkse routines. Evaluaties dragen bij aan het creëren van draagvlak binnen en buiten de organisatie. Bij docenten, om hen te overtuigen deel uit te maken van de verandering. Bij studenten, die als zij hun ervaringen kunnen delen, zich meer betrokken voelen. En bij de buitenwereld draagt het bij aan de reputatie van de onderwijsinstelling (Geijssel & Van Eck, 2011). Evaluaties kunnen onderwijsinstellingen helpen te focussen op wat er moet gebeuren (Desimone, 2002). Het geeft leidinggevend een basis voor een oordeel om te beslissen of ze de innovatie willen integreren in het dagelijkse werk (Toh, 2016). Vasthouden aan traditionele prestatie-indicatoren bij evaluaties, zoals financiën en kwaliteit of prestaties van studenten kan op gespannen voet staan met het bewerkstelligen van duurzame innovatie. Indicatoren als schoolverbetering op de lange termijn, de ontwikkeling van docenten, en het creëren van een lerende schoolcultuur zijn eveneens (of soms zelfs meer) adequaat voor het evalueren van duurzame innovatie (Datnow, 2005).

Focus

Het belang van focus wordt frequent in de literatuur genoemd. Focus gaat over de aansluiting tussen visie en context: de visie achter de innovatie dient aan te sluiten bij lokale normen en behoeften, behoeften van *stakeholders*, schoolcultuur, de doelen en strategie van de school, en de dagelijkse onderwijspraktijk van docenten (Datnow, 2005; Baglibel et al., 2013; Gallagher et al, 2013; März et al., 2018; Wierda-Boer et al., 2020).

Focus heeft ook betrekking op aanhoudende aandacht voor de doorwerking en inbedding van innovaties. Bijvoorbeeld innovaties waarbij er aandacht is voor de doorwerking in de systemen van de school (bijvoorbeeld kwaliteitszorg of HR) of waarbij docenten een duidelijk beeld hebben van de gevolgen van de innovatie voor hun dagelijkse onderwijspraktijk. Het is een teken van focus als leidinggevend de resultaten van de innovatie daadwerkelijk gaan gebruiken (Loh et al., 2013; Bakah et al., 2019). Om focus te kunnen behouden is het belangrijk om afleiders zoals (overmatige) bureaucratie en ad hoc acti-

viteiten buiten de deur te houden. De aandacht moet uit kunnen blijven gaan naar de kernprioriteiten en een beperkt aantal doelen (Gallagher et al., 2016).

Binding

Binding heeft betrekking op langdurige betrokkenheid en eigenaarschap (Datnow, 2005). Onderwijsinnovatie vraagt om een flinke lange termijn inspanning. Niet alleen strategisch, conceptueel en praktisch, maar ook emotioneel. Innovaties confronteren docenten met hun eigen overtuigingen. Het is aan leidinggevenden om ruimte te maken voor eenieders mening en aan ieders proces van eigen-maken. Hoe dichter de innovatie bij de dagelijkse praktijk van de docent ligt en hoe groter zijn/haar begrip van de innovatie, hoe groter de kans op binding (Waslander, 2011). Innovaties in leren en doceren blijken duurzamer dan bijvoorbeeld innovaties op het gebied van organisatie of ICT, vermoedelijk omdat die wat verder afstaan van de dagelijkse onderwijspraktijk en behoeften van docenten.

Ook als andere *stakeholders* zich eigenaar voelen, neemt de kans op duurzame resultaten toe. Denk aan directie, bestuur of overheden, maar ook de ondersteunende diensten in de onderwijsinstelling (Sierpina et al., 2007; Bakah et al., 2019; Wierda-Boer et al., 2020).

Continuïteit van middelen en betrokkenen

Continuïteit verwijst naar de beschikbaarheid van middelen en betrokkenen tijdens het gehele innovatieproces. Diverse literatuurbronnen rapporteren het belang van continuïteit op dat vlak voor het bewerkstelligen van duurzame innovaties.

Stabiliteit in de beschikbaarheid van middelen is van eminent belang, zoals geld, tijd, energie, en steun van experts (Datnow, 2005; Loh et al., 2013; Gallagher et al., 2016; Kunnari & Ilomäki, 2016; März et al., 2018). Middelen moeten leiderschapsveranderingen en politieke veranderingen kunnen doorstaan (Datnow, 2005). Hoe meer een organisatie in staat is de benodigde middelen zeker te stellen, hoe groter de kans op duurzaamheid (Loh et al., 2013). Wanneer de middelen van buiten de organisatie komen en tijdelijk zijn (bijvoorbeeld een subsidie), dan moet de onderwijsinstelling hier in een vroeg stadium op anticiperen, zodat de innovatie gecontinueerd kan worden met interne middelen (März et al. 2018). Verder geldt dat middelen voor een innovatie vaak geormerkt zijn. Wanneer een innovatie onderdeel wordt van de staande organisatie is de verleiding groot dit los te laten. Gallagher et al., (2016) waarschuwen er echter voor om dit niet te vroeg te doen, maar pas als de innovatie duurzaam is verankerd.

Meerdere auteurs, waaronder Desimone (2002) en Datnow (2005), merken op dat innoveren tijd kost, eerder jaren dan maanden. Onderwijsinnovatie is spannend en uitdagend. Het vergt stug volhouden om obstakels te overwinnen en weerstand het hoofd te bieden. Een zekere continuïteit in het personeelsbestand heeft dan een positief effect (evenals in het leiderschap, zoals eerder in dit artikel is gesignaleerd).

Communicatie

Communicatie heeft betrekking op interactie en informatie-uitwisseling tussen alle betrokkenen. Het belang ervan voor het bewerkstelligen van duurzame innovaties is evident (Sierpina et al., 2007; Toh, 2016; Wierda-de Boer et al., 2020), maar meerdere auteurs, waaronder Grymonpre et al., (2016) en Geijsel en van Eck (2011), signaleren dat dit in de praktijk soms moeilijk is te realiseren. De interactiestructuur moet zowel de horizontale communicatie (binnen lagen) als ook de verticale communicatie (tussen lagen) faciliteren, zodat het gesprek over de innovatie overal kan plaatsvinden, en de resultaten daarvan weer kunnen terugvloeien in het sociale systeem, waardoor continu en op een integrale manier aanpassingen gedaan kunnen worden (Toh, 2016). Communicatie draagt ertoe bij dat er gemeenschappelijkheid in het taalgebruik ontstaat binnen de onderwijsinstelling en met belanghebbenden van buiten. Deze gemeenschappelijke taal draagt bij aan vertrouwen en respect en vormt een duurzame basis voor samenwerking (Geijsel & Van Eck, 2011).

Conclusie en discussie

Duurzaamheid van innovaties is nastrevenswaardig, maar zeer complex om te realiseren. Of zoals Hargreaves en Fink (2006) opmerken: “Change in education is easy to propose, hard to implement and extraordinary difficult to sustain” (p. 6). Hoewel het een actueel thema is, kan dit nog niet worden afgemeten aan de hoeveelheid onderzoek die naar duurzaamheid van innovaties in (met name) het hoger onderwijs is verricht. De wetenschappelijke literatuur over de duurzaamheid van innovaties in het hoger onderwijs is beperkt, en dat was aanleiding de exploratie te verbreden naar innovaties in alle onderwijssectoren.

Op basis van deze literatuurexploratie zijn acht kenmerken geïdentificeerd die een bijdrage leveren aan de duurzaamheid van innovaties, te weten: leiderschap, leren en ontwikkelen van docenten, communities, evaluatie, focus, binding, continuïteit in middelen en communicatie.

De acht kenmerken zijn alle van belang voor het verduurzamen van innovaties. Ze zijn echter niet afzonderlijk van kracht; integraliteit is belangrijk. Pas in samenhang slagen de kenmerken erin duurzaamheid te bewerkstelligen, aldus Fullan (2015). Zo zal leiderschap dat het leren en ontwikkelen van docenten niet ondersteunt, niet leiden tot duurzame resultaten. Docenten leren beter in *communities* en de onderlinge communicatie speelt daarin een belangrijke rol. Zonder effectieve communicatie zal de binding van docenten met de innovatie een stuk minder zijn. In de *community* moet wel sprake zijn van focus, anders is de kans klein dat de resultaten duurzaam beklijven. Kortom, hoe meer van bovengenoemde kenmerken aanwezig zijn, hoe groter de kans op duurzame innovatie.

Vooralsnog blijft echter onhelder wat de relatieve bijdrage is van ieder kenmerk afzonderlijk. Bovendien geldt dat de aard van de innovatie, de schaal van de innovatie, en de

onderwijssector van belang zijn bij voor de relatieve bijdragen die de kenmerken leveren aan de duurzaamheid van innovaties. Doordat in deze exploratie literatuur over het verduurzamen van innovaties is bestudeerd in uiteenlopende onderwijssectoren en in verschillende culturele contexten, is het niet mogelijk om aan te geven wat het gewicht is van de kenmerken voor specifiek het Nederlandse hoger onderwijs. Tegelijkertijd, ondanks de cultuur- en sectorverschillen, laten de verschillende onderzoeken overeenkomstige kenmerken zien. Bovendien zijn de resultaten in lijn met recent gepubliceerde systematische reviews (Krijgsman et al. 2022; Prenger, Tappel, Poortman & Schildkamp, 2022) die vergelijkbare kenmerken rapporteren. Echter ook deze *reviews* rapporteren over meerdere onderwijssectoren.

De conclusie is dan ook dat onderzoek naar duurzaamheid in het hoger onderwijs nog in een te prematuur stadium verkeert om voor deze sector zeer krachtige, specifieke uitspraken te doen. Daarom willen we een lans breken voor (longitudinaal) onderzoek om zicht te krijgen op het duurzame karakter van innovatieprocessen in het hoger onderwijs.

Voorts valt op dat veel onderzoek kwalitatief van aard is. Om de beoogde opbrengsten van innovaties te kunnen relateren aan bijvoorbeeld de studieresultaten van studenten, ligt een combinatie van kwalitatief en kwantitatief onderzoek meer voor de hand om de relaties diepgaand te onderzoeken. Dat biedt mogelijkheden voor onderzoek waarbij de relaties tussen de kenmerken van de innovatie en de duurzame (beoogde) innovatieopbrengsten inzichtelijk worden.

Gelet op het belang van de thematiek willen we ervoor pleiten dat het vraagstuk van het bewerkstelligen van duurzame innovatie in het hoger onderwijs een meer prominente plaats krijgt in de landelijke onderzoekagenda's.

Met betrekking tot de praktijk van innoveren willen we ervoor pleiten dat hoger onderwijsinstellingen bij hun innovaties reeds in een vroegtijdig stadium bovengenoemde acht kenmerken in ogenschouw nemen. De plausibiliteit van de acht geïdentificeerde kenmerken is tamelijk groot, hoewel niet als buitengewoon opmerkelijk of als verrassend te bestempelen. De *bottleneck* zit vermoedelijk niet in het gebrek aan kennis over kenmerken die betekenisvol zijn voor duurzaamheid, maar veel eerder in consistente aandacht voor en gericht handelen conform deze kenmerken in de innovatiepraktijk.

Deze literatuurexploratie geeft een aantal handvatten die bruikbaar zijn voor het nader afbakenen van het concept duurzame innovatie alsmede voor de kenmerken die duurzame innovatie bevorderen. Er lijkt voldoende grond voor een pleidooi om te investeren in vervolgonderzoek en om in de innovatiepraktijk de acht kenmerken vorm te geven.

Literatuur

Baglibel, M., Samancioglu, M., & Crow, G. (2018). Factors affecting the sustainability of educational changes: A mixed method research. *Cogent Education*, 5(1).

- Bakah, M., Nihuka, K., & Anto, A. (2019). Fostering the sustainability and scalability of curriculum innovations through collaborative design. In J. Pieters, J. Voogt, & N. Pareja Roblin (Eds.), *Collaborative curriculum design for sustainable innovation and teacher learning* (pp. 331–345). Cham: Springer Publishing.
- Boonstra, J. (2000). *Lopen over water*. (Oratie). Amsterdam: Vossius Pers.
- Coburn, C., Russell, J., Kaufman, J., & Stein, M. (2012). Supporting sustainability: Teachers' advice networks and ambitious instructional reform. *American Journal of Education*, 119(1), 137–182.
- Datnow, A. (2005). The sustainability of comprehensive school reform models in changing district and state contexts. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 121–153.
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72(3), 433–479.
- Fix, G., Rikkerink, M., Ritzen, H., Pieters, J., & Kuiper, W. (2021). Learning within sustainable educational innovation: An analysis of teachers' perceptions and leadership practice. *Journal of Educational Change*, 22(1), 131–145.
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5th edition). New York and London: Teachers College Press.
- Gallagher, M., Malloy, J., & Ryerson, R. (2016). Achieving excellence: Bringing effective literacy pedagogy to scale in Ontario's publicly funded education system. *Journal of Educational Change*, 17(4), 477–504.
- Geijsel, F., & Van Eck, E. (2011). *Duurzaam vernieuwen: leren van Expeditie durven, delen, doen. Durven, delen, doen*. Utrecht: vo-Raad
- Grymonpre, R., Ateah, C., Dean, H., Heinonen, T., Holmqvist, M., MacDonald, L., & Wener, P. (2016). Sustainable implementation of interprofessional education: using an adoption model framework. *Canadian Journal of Higher Education*, 46(4), 76–93.
- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: The role of social geographies. *Journal of Educational Change*, 3(3), 189–214.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3–41.
- Hubers, M. (2020). Paving the way for sustainable educational change: Reconceptualizing what it means to make educational changes that last. *Teaching and Teacher Education*, 93, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103083>
- Innovatieplatform Hoger Onderwijs (2020). Geraadpleegd op 10 augustus 2022, via www.innovatieho.nl.
- Koeslag-Kreunen, M., Van der Klink, M., Van den Bossche, P., & Gijsselaers, W. (2018). Leadership for team learning: the case of university teacher teams. *Higher Education*, 75(2), 191–207.
- Krijgsman, C., Snoek, M., Abels, S., Dekkers, M., van Gemert, M., & Thurlings, M. (2022). *Duurzame innovaties in het onderwijs: Een systematische literatuurreview. De invloed van (gespreid)*

- leiderschap en de samenhang met contextuele, relationele en individuele condities*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Kunnari, I., & Ilomäki, L. (2016). Reframing teachers' work for educational innovation. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(2), 167–178.
- Lambriex-Schmitz, P., Van der Klink, M., Beusaert, S., Bijker, M., & Segers, M. (2020a). When innovation in education works: stimulating teachers' innovative work behaviour. *International Journal of Training and Development*, 24(2), 118–134.
- Lambriex-Schmitz, P., Van der Klink, M., Beusaert, S., Bijker, M., & Segers, M. (2020b). Towards successful innovations in education: Development and validation of a multi-dimensional Innovative Work Behaviour Instrument. *Vocations and Learning*, 13, 1–28.
- Lee, M., & Louis, K. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education*, 81, 84–96.
- Loh, L., Friedman, S., & Burdick, W. (2013). Factors promoting sustainability of education innovations: A comparison of faculty perceptions and existing frameworks. *Education for Health*, 26(1), 32–38.
- López-Yáñez, J., & Sánchez-Moreno, M. (2013). Levers for sustainable improvement of Spanish schools in challenging contexts. *Journal of Educational Change*, 14(2), 203–232.
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijsel, F. (2018). Van acties naar interacties: Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.
- Onderwijsraad (2011). *Ruim baan voor stapsgewijze verbetering*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Prenger, R., Tappel, A., Poortman, C., & Schildkamp, K. (2022). How can educational innovations become sustainable. innovations become sustainable? A review of the empirical literature. *Frontiers of Education*, 7, 1–19 <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.970715>
- Rikkerink, M. (2011). *Invoering van een gedigitaliseerde onderwijspraktijk-Deel A: Patronen van interventies in een model van organisatieleren en leiderschapspraktijken in samenwerking met Henk Verbeeten*. 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.
- Sierpina, V., Bulik, R., Baldwin, C., Frenkel, M., Geric, S., Walters, D., & Frye, A. (2007). Creating sustainable curricular change: lessons learned from an alternative therapies' educational initiative. *Academic Medicine*, 82(4), 341–350.
- Toh, Y. (2016). Leading sustainable pedagogical reform with technology for student-centred learning: A complexity perspective. *Journal of Educational Change*, 17(2), 145–169.
- Verbiest, E. (2014). *Leren innoveren. Een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Antwerpen: Garant.
- Van der Klink, M. (2012). *Bekwaam innoveren voor een toekomstbestendig hoger beroepsonderwijs*. (Lectorale rede). Heerlen: Zuyd Hogeschool.
- Versnellingsplan Onderwijsinnovatie (2022). Geraadpleegd op 10 augustus 2022 via www.versnellingsplan.nl.

- Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren: overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: vo-project Innovatie.
- Waslander, S. (2011). *Vijf jaar innoveren. Opbrengsten van het Innovatieproject*. Utrecht: vo-Raad.
- Wierda-Boer, H., de Lange, M., & de Vijlder, F. (2020). *Verbindend vernieuwen*. Nijmegen: HAN University of Applied Sciences