



# Tijd om naar buiten te kijken

*Absorptive capacity* in het Hoger Onderwijs

Eva de Graaff

Oktober 2018

MSc Bedrijfskunde

Radboud Universiteit Nijmegen

**Radboud Universiteit**





# Tijd om naar buiten te kijken

## *Absorptive capacity* in het Hoger Onderwijs

Een onderzoek naar de invloed van persoonlijke en contextuele factoren op het identificeren, verwerken en gebruiken van externe kennis door docenten van de bedrijfskundige opleidingen van de HAN

Datum: Oktober 2018

Auteur: Eva de Graaff

Studentnummer: S4788761

RMA-nummer: 460004

Begeleider: dr. M. Moorkamp

2<sup>e</sup> beoordelaar: prof. dr. P.A.M. Vermeulen

Opleiding: MSc Bedrijfskunde

Instituut: Radboud Universiteit Nijmegen

Groep: 46



## Voorwoord

Voor u ligt mijn scriptie “tijd om naar buiten te kijken”, een onderzoek naar *absorptive capacity* van docenten van de bedrijfskundige opleidingen van de HAN. Deze scriptie is geschreven als afsluiting van de masteropleiding Bedrijfskunde aan de Radboud Universiteit in Nijmegen.

Dit afstudeeronderzoek beschrijft op welke manier docenten relevante externe kennis identificeren, verkrijgen, verwerken en verspreiden en welke factoren hierop van invloed zijn. Door aanbevelingen te geven die erop gericht zijn deze activiteiten te stimuleren, hoop ik met deze scriptie een bijdrage te leveren aan de beweging die de HAN maakt naar een sterkere verbinding tussen onderwijs, onderzoek en werkveld.

Het uitvoeren van het onderzoek en schrijven van deze scriptie heb ik ervaren als een leerzaam en intensief proces. Naast een drukke baan en een gezin was het af en toe zoeken naar tijd om de nodige schrijfmeters te kunnen maken. Ik ben er dan ook heel erg blij mee en trots op dat er nu een eindproduct ligt. Dat was niet mogelijk geweest zonder mensen om mij heen die mij in de gelegenheid hebben gesteld om dit te kunnen doen. Deze mensen wil ik bedanken.

Mijn afstudeerbegeleider, Matthijs Moorkamp, bedank ik voor zijn hulp, hij gaf mij tijd en vrijheid en een zetje in de juiste richting wanneer ik daar behoefte aan had. Bedankt aan de directie van het instituut Bedrijfskunde en Rechten van de HAN die mij de ruimte gaven om het onderzoek onder de docenten uit te voeren. Bedankt aan alle respondenten voor hun tijd en hun openhartigheid. De HAN wil ik bedanken voor de tijd, ruimte en financiële middelen om het volgen van deze opleiding voor mij mogelijk te maken. Docenten, medewerkers en medestudenten van de RMA wil ik bedanken voor de afgelopen tweeënhalf jaar. Deze waren, dankzij jullie, niet alleen bijzonder leerzaam maar ook heel erg gezellig en leuk. Bijzondere dank gaat uit naar mijn ouders en schoonouders voor hun steun in praktische en mentale zin. En mijn grootste dank is voor mijn gezin, Sylvain, Julian, Olivier en Benjamin; ik heb van jullie heel wat flexibiliteit gevraagd en jullie hebben mij veel tijd en ruimte gegeven. Zonder jullie vertrouwen en inspiratie had ik deze studie niet kunnen voltooien.

Eva de Graaff

Lent, oktober 2018

## Samenvatting

Dit is een praktijkgericht kwalitatief diagnostisch onderzoek, uitgevoerd bij het instituut Bedrijfskunde en Rechten van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN).

In een snel veranderende wereld moet onderwijs zich aan kunnen passen aan actuele ontwikkelingen. Hiervoor is het nodig dat externe kennis gebruikt wordt in het onderwijs. Dit vraagt van docenten dat zij openstaan om relevante externe kennis te identificeren, dat zij deze kennis verwerken en verspreiden zodat het opgenomen wordt in het onderwijs. Het vermogen om externe kennis te identificeren, verwerken en gebruiken wordt “*absorptive capacity*” genoemd. Het doel van dit onderzoek is aanbevelingen doen aan het management van het instituut Bedrijfskunde en Rechten van de HAN over het vergroten van *absorptive capacity* van docenten, door onderzoek te doen naar persoonlijke en contextuele factoren die van invloed zijn op het *absorptive capacity* van docenten van de bedrijfskundige opleidingen van de HAN. Het begrip *absorptive capacity* op individueel niveau wordt in dit onderzoek uiteengezet in de dimensies identificeren, verwerken en gebruiken van externe kennis. In het theoretisch kader van dit onderzoek is op basis van literatuurstudie gesteld dat de persoonlijke factoren *prior related knowledge* (eerder verworven gerelateerde kennis) en *learning goal orientation* (leerdoelgerichtheid) van invloed zijn op het *absorptive capacity* van medewerkers. Uitdagend werk is als contextuele voorwaarde voor *absorptive capacity* van medewerkers opgenomen. In dit onderzoek is gesteld dat er sprake is van uitdagend werk wanneer de taakeisen hoog zijn en een medewerker voldoende beslissingsbevoegdheid heeft om met deze taakeisen om te gaan. Beslissingsbevoegdheid wordt uitgedrukt in de dimensies autonomie en variëteit. Op basis van het theoretisch kader is de gewenste situatie geformuleerd; in de gewenste situatie beschikken medewerkers over een hoge mate van *prior related knowledge*, ze hebben een ruime leerervaring en hun eerder opgebouwde kennis is divers. Medewerkers zijn in hoge mate georiënteerd op leerdoelen. Een baan is ontworpen om uitdagend werk te bieden, wat betekent dat er een balans ervaren wordt tussen taakeisen en autonomie en variëteit. Door de gewenste situatie te vergelijken met de feitelijke situatie bij de bedrijfskundige opleidingen van de HAN, is vastgesteld welke factoren verbeterd kunnen worden om het *absorptive capacity* van docenten te vergroten. De feitelijke situatie is onderzocht door het afnemen van twaalf diepte-interviews onder docenten van de vier bedrijfskundige opleidingen. Ten aanzien van *absorptive capacity* wordt uit de resultaten van het onderzoek geconcludeerd dat er sprake is van een hoge mate van identificeren, een redelijke mate van verwerken en een lage mate van gebruiken van externe kennis. Uit de resultaten van het onderzoek wordt geconcludeerd dat in de feitelijke

situatie het *prior related knowledge* van de docenten hoog is, wat inhoudt dat docenten over het algemeen een hoge mate van eerdere leerervaring hebben en een grote diversiteit aan eerder verworven kennis. Verder wordt geconcludeerd dat docenten deels gericht zijn op leerdoelen. Vanuit het onderzoek naar de feitelijke situatie van de contextuele factoren is gebleken dat de taakeisen als hoog worden ervaren, de autonomie als redelijk hoog en de variëteit als hoog, maar dat er niet altijd een balans wordt ervaren tussen de dimensies. De beslissingsbevoegdheid is dan niet hoog genoeg om aan de taakeisen te kunnen voldoen. Bij taakeisen wordt met name de hoeveelheid werk als belemmerend ervaren. De autonomie wordt beperkt door starheid van het curriculum, door de roosters en de jaarplanning. Bij variëteit komt naar voren dat deze voldoende is, maar dat te veel wisseling in de vakken niet stimulerend is voor *absorptive capacity*. Op basis van de gevonden verschillen tussen de gewenste en de feitelijke situatie is gekeken op welke manier er verbeteringen mogelijk zijn in de persoonlijke en contextuele factoren die ertoe leiden dat *absorptive capacity* vergroot kan worden. Aanbevelingen ten aanzien van de persoonlijke factoren zijn gericht op het bestendigen van *prior related knowledge* en het verhogen van *learning goal orientation*. Ten aanzien van de contextuele factoren hebben de aanbevelingen betrekking op het verbeteren van de balans tussen taakeisen en beslissingsbevoegdheid door het verhogen van de autonomie en het behouden van variëteit.

## Inhoudsopgave

|                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Voorwoord .....                                                                               | 5  |
| Samenvatting .....                                                                            | 6  |
| 1. Inleiding .....                                                                            | 11 |
| 1.1 Introductie .....                                                                         | 11 |
| 1.2 Projectkader .....                                                                        | 11 |
| 1.3 Doelstelling .....                                                                        | 12 |
| 1.4 Onderzoeksmodel .....                                                                     | 13 |
| 1.5 Vraagstelling .....                                                                       | 14 |
| 2. Theoretisch kader .....                                                                    | 15 |
| 2.1 Globaal conceptueel model .....                                                           | 15 |
| 2.2 <i>Absorptive capacity</i> .....                                                          | 16 |
| 2.2.1 <i>Absorptive capacity</i> op individueel niveau .....                                  | 17 |
| 2.3 Factoren die <i>absorptive capacity</i> op individueel niveau beïnvloeden .....           | 20 |
| 2.4 Persoonlijke Factoren die <i>absorptive capacity</i> op individueel niveau beïnvloeden .. | 20 |
| 2.4.1 <i>Prior related knowledge</i> .....                                                    | 21 |
| 2.4.2 <i>Goal orientation</i> .....                                                           | 22 |
| 2.5 Contextuele factoren die <i>absorptive capacity</i> op individueel niveau beïnvloeden ... | 24 |
| 2.5.1 Uitdagend werk .....                                                                    | 25 |
| 2.6 Definitief conceptueel model .....                                                        | 28 |
| 2.7 Gewenste situatie .....                                                                   | 28 |
| 3. Methodologische verantwoording .....                                                       | 29 |
| 3.1 Onderzoeksstrategie .....                                                                 | 29 |
| 3.2 Dataverzameling .....                                                                     | 30 |
| 3.3 Operationele definities .....                                                             | 30 |
| 3.3.1 <i>Absorptive Capacity</i> op individueel niveau .....                                  | 31 |
| 3.3.2 <i>Prior related knowledge</i> .....                                                    | 31 |

|       |                                                                                  |    |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.3.3 | <i>Goal orientation</i> .....                                                    | 32 |
| 3.3.4 | Uitdagend werk .....                                                             | 32 |
| 3.4   | Data-analyse .....                                                               | 33 |
| 3.5   | Verantwoording .....                                                             | 33 |
| 3.5.1 | Validiteit .....                                                                 | 33 |
| 3.5.2 | Betrouwbaarheid .....                                                            | 34 |
| 3.6   | Ethische overwegingen .....                                                      | 35 |
| 4.    | Resultaten .....                                                                 | 36 |
| 4.1   | Resultaten <i>Absorptive Capacity</i> op individueel niveau .....                | 36 |
| 4.1.1 | Identificeren van externe kennis .....                                           | 37 |
| 4.1.2 | Verwerken van externe kennis .....                                               | 38 |
| 4.1.3 | Gebruiken van externe kennis .....                                               | 42 |
| 4.2   | <i>Prior Related Knowledge</i> .....                                             | 43 |
| 4.2.1 | Leerervaring .....                                                               | 44 |
| 4.2.2 | Diversiteit .....                                                                | 44 |
| 4.3   | <i>Goal Orientation</i> .....                                                    | 46 |
| 4.3.1 | <i>Learning Goal Orientation</i> .....                                           | 46 |
| 4.4   | Uitdagend werk .....                                                             | 48 |
| 4.4.1 | Taakeisen .....                                                                  | 49 |
| 4.4.2 | Autonomie .....                                                                  | 51 |
| 4.4.3 | Variëteit .....                                                                  | 54 |
| 4.4.4 | Balans tussen taakeisen en autonomie en variëteit (uitdagend werk) .....         | 55 |
| 4.5   | Additionele onderzoeksresultaten .....                                           | 58 |
| 4.5.1 | Taakinhoud .....                                                                 | 58 |
| 4.5.2 | Flexibele onderwijsvormen .....                                                  | 58 |
| 5.    | Analyse .....                                                                    | 60 |
| 5.1   | <i>Absorptive capacity</i> van docenten van de bedrijfskundige opleidingen ..... | 60 |

|       |                                                                              |    |
|-------|------------------------------------------------------------------------------|----|
| 5.2   | <i>Prior related knowledge</i> .....                                         | 60 |
| 5.3   | <i>Learning Goal Orientation</i> .....                                       | 61 |
| 5.4   | Uitdagend werk.....                                                          | 61 |
| 5.4.1 | Taakeisen.....                                                               | 62 |
| 5.4.2 | Autonomie .....                                                              | 62 |
| 5.4.3 | Variëteit .....                                                              | 62 |
| 6.    | Conclusies en aanbevelingen .....                                            | 64 |
| 6.1   | Conclusies.....                                                              | 64 |
| 6.2   | Aanbevelingen ten aanzien van persoonlijke factoren .....                    | 66 |
| 6.2.1 | Investeer in leerervaring en diversiteit aan verworven kennis.....           | 66 |
| 6.2.2 | Verhoog leerdoelgerichtheid van medewerkers.....                             | 66 |
| 6.3   | Aanbevelingen ten aanzien van de contextuele factoren.....                   | 67 |
| 6.3.1 | Vergroot autonomie in het curriculum.....                                    | 67 |
| 6.3.2 | Plan tijd in voor kennis vergaren en kennisdelen .....                       | 68 |
| 6.3.3 | Bepaal minimale kritieke specificaties voor <i>absorptive capacity</i> ..... | 68 |
| 7.    | Kritische reflectie .....                                                    | 69 |
| 7.1   | Theorie.....                                                                 | 69 |
| 7.2   | Praktijk.....                                                                | 70 |
| 7.3   | Methodologie.....                                                            | 70 |
| 7.4   | Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....                                     | 71 |
|       | Literatuurlijst .....                                                        | 72 |
|       | Bijlage 1 Organisatiebeschrijving Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.....     | 74 |
|       | Bijlage 2 Respondenten.....                                                  | 75 |
|       | Bijlage 3 Interviewgide .....                                                | 76 |
|       | Bijlage 4 Uitnodigingsmail .....                                             | 79 |
|       | Bijlage 5 Operationele definities.....                                       | 80 |

## 1. Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de opzet van dit onderzoek weergegeven. De context, de aanleiding en de doelstelling van het onderzoek worden beschreven. In het onderzoeksmodel wordt de opzet van het onderzoek schematisch weergegeven. Het hoofdstuk sluit af met de centrale onderzoeksvraag en deelvragen.

### 1.1 Introductie

Moderne tijden stellen nieuwe eisen aan hoger onderwijs. In een snel veranderende wereld moet onderwijs zich snel aan kunnen passen aan deze steeds ontwikkelende vraag. Om actueel en responsief onderwijs te kunnen bieden moet het onderwijs zich aanpassen aan actuele ontwikkelingen in het werkveld en de maatschappij als geheel. Bij het vernieuwen van onderwijs moet gebruik gemaakt worden van externe kennis. De toestroom van externe kennis vraagt om inspanning van medewerkers. Van docenten vraagt dit dat zij openstaan voor externe kennis, dat zij de juiste kennis weten te verwerven en dat deze kennis op een juiste manier verwerkt, vertaald en verspreid wordt naar onderwijs en onderzoek. Het identificeren, verkrijgen, verwerken en gebruiken van externe kennis wordt *absorptive capacity* genoemd (Cohen & Levinthal, 1990). Deze activiteiten bevorderen innovatie, omdat organisaties zo nieuwe mogelijkheden onderzoeken en deze vertalen naar nieuwe producten, processen en diensten (Foss, Lyngsie, & Zahra, 2013). Daarom zal worden onderzocht hoe *absorptive capacity* van docenten vergroot kan worden.

### 1.2 Projectkader

Het onderzoek vindt plaats binnen de bedrijfskundige voltijdopleidingen van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) van de Faculteit Economie en Management (FEM). Dit zijn de opleidingen Bedrijfskunde, Human Resource Management, Logistics Management en Facility Management. Deze opleidingen vallen samen met de opleiding HBO-Rechten onder het Instituut Bedrijfskunde en Rechten (IBR). Aan deze opleidingen studeren ongeveer 2700 studenten verdeeld over Arnhem en Nijmegen en werken ongeveer 215 medewerkers waarvan 190 als docent. In de bijlagen is een organisatiebeschrijving met organogram van de HAN opgenomen. Om ervoor te zorgen dat het onderwijs en het onderzoek aansluit bij de vraag uit de praktijk en actuele maatschappelijke vraagstukken, is het nodig dat docenten beschikken over de juiste persoonlijke kenmerken en dat zij tijd en ruimte ervaren in hun werk om *absorptive capacity* te ontwikkelen. Wanneer dit niet voldoende aanwezig is bestaat het risico

dat de opleidingen niet actueel blijven en dat de studenten niet met de juiste kennis en vaardigheden het werkveld betreden.

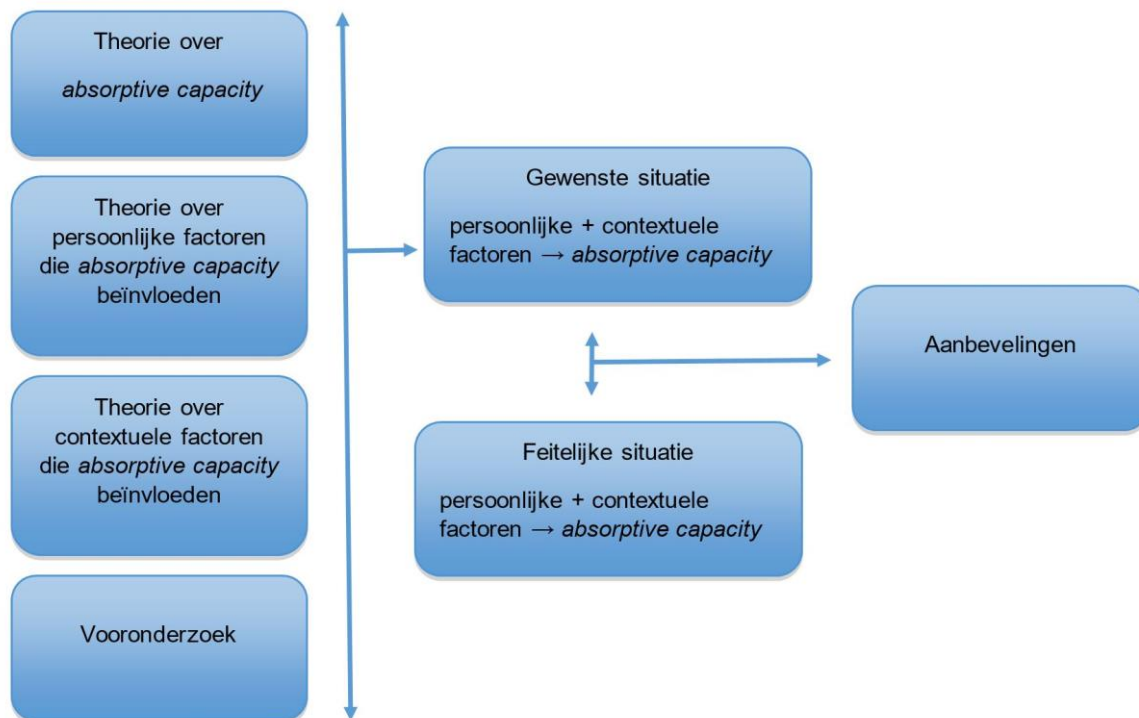
Er zijn verschillende factoren die *absorptive capacity* van medewerkers beïnvloeden. In de literatuur worden eigenschappen genoemd die een individu moet hebben om *absorptive capacity* te ontwikkelen, zoals *prior related knowledge* (Cohen & Levinthal, 1990) en *learning goal orientation* (Yao & Chang, 2017). In dit onderzoek wordt ook gekeken naar de voorwaarden die er zijn binnen de context waarin iemand werkt, of deze contextuele factoren een medewerker in de gelegenheid stellen om *absorptive capacity* te ontwikkelen. De context waarin iemand werkt heeft invloed op het gedrag van een medewerker, maar hoe een medewerker omgaat met een bepaalde context is ook weer afhankelijk van bepaalde persoonlijke karakteristieken. Oldham and Hackman (2010, p. 464) stellen dat hoe een medewerker omgaat met de vrijheid in de functie per individu kan verschillen; de sterkte van de groei-behoefte en de voor het werk relevante kennis en vaardigheden zijn hierbij ook bepalend. Daarom is ervoor gekozen om in dit onderzoek zowel persoonlijke als contextuele factoren mee te nemen. Onderzocht wordt hoe deze voorwaarden moeten zijn om het *absorptive capacity* van docenten van de bedrijfskundige opleidingen van de HAN te vergroten.

### **1.3 Doelstelling**

Het doel van dit onderzoek is aanbevelingen doen aan het management van het instituut Bedrijfskunde en Rechten van de HAN over het vergroten van *absorptive capacity* van docenten, door onderzoek te doen naar persoonlijke en contextuele factoren die van invloed zijn op het *absorptive capacity* van docenten van de bedrijfskundige opleidingen van de HAN. Het is een praktijkgericht diagnostisch onderzoek. Het doel van een diagnostisch onderzoek is te achterhalen wat er kan worden verbeterd door de gewenste situatie te vergelijken met de feitelijke situatie. Hiervoor worden de gewenste en de feitelijke situatie in kaart gebracht, waarbij de gewenste situatie wordt vastgesteld aan de hand van een literatuuronderzoek en de feitelijke situatie door het doen van empirisch onderzoek. Door inzicht te verkrijgen in het verschil tussen de gewenste en de feitelijke situatie kunnen aanbevelingen gedaan worden tot verbetering. (Doorewaard, Kil, & Ven, 2015, pp. 27-28)

## 1.4 Onderzoeksmodel

In onderstaand onderzoeksmodel wordt schematisch weergegeven hoe dit onderzoek is opgebouwd.



Figuur 1: onderzoeksmodel

Allereerst is het theoretisch kader van het onderzoek bepaald. Dit kader is bepaald door vooronderzoek te doen binnen de bedrijfskundige opleidingen en door het bestuderen van relevante theorieën over *absorptive capacity* van medewerkers en de persoonlijke en contextuele factoren die *absorptive capacity* beïnvloeden. Aan de hand van deze theorieën is bepaald hoe deze factoren idealiter zouden moeten zijn om *absorptive capacity* van medewerkers te verhogen; de gewenste situatie. Vervolgens is er een kwalitatief onderzoek verricht onder medewerkers van de bedrijfskundige opleidingen van de HAN. Met deze resultaten is de feitelijke situatie bepaald. Hieruit is inzichtelijk gemaakt of er verschillen zijn tussen de gewenste en de feitelijke situatie. Vanuit deze zogenaamde “GAP-analyse” worden aanbevelingen gedaan om *absorptive capacity* van docenten van de bedrijfskundige opleidingen van de HAN te vergroten.

## 1.5 Vraagstelling

In de vorige paragraaf is uiteengezet hoe de doelstelling van dit onderzoek gerealiseerd wordt. In deze paragraaf wordt in kaart gebracht welke kennis nodig is om de doelstelling te realiseren. De centrale vraag van dit onderzoek luidt:

Hoe moeten persoonlijke en contextuele voorwaarden zijn om *absorptive capacity* van docenten binnen de bedrijfskundige opleidingen te vergroten?

Om antwoord te geven op deze vraag zijn de volgende deelvragen opgesteld:

### Theoretische vraagstelling:

- Wat is er vanuit de theorie bekend over *absorptive capacity* op individueel niveau?
- Wat is er vanuit de theorie bekend over de invloed van persoonlijke factoren die *absorptive capacity* op individueel niveau vergroten?
- Wat is er vanuit de theorie bekend over de invloed van contextuele factoren die *absorptive capacity* op individueel niveau vergroten?
- Wat is er vanuit de theorie bekend over hoe de persoonlijke en contextuele factoren moeten zijn om *absorptive capacity* op individueel niveau te vergroten?

### Empirische vraagstelling:

- Wat is de feitelijke situatie binnen de bedrijfskundige opleidingen van de HAN met betrekking tot *absorptive capacity* op individueel niveau?
- Wat is de feitelijke situatie binnen de bedrijfskundige opleidingen van de HAN op het gebied van persoonlijke en contextuele factoren die *absorptive capacity* op individueel niveau vergroten?
- Wat is de feitelijke invloed van de persoonlijke en contextuele factoren op het *absorptive capacity* van docenten van de bedrijfskundige opleidingen van de HAN?

### Analytische vraagstelling:

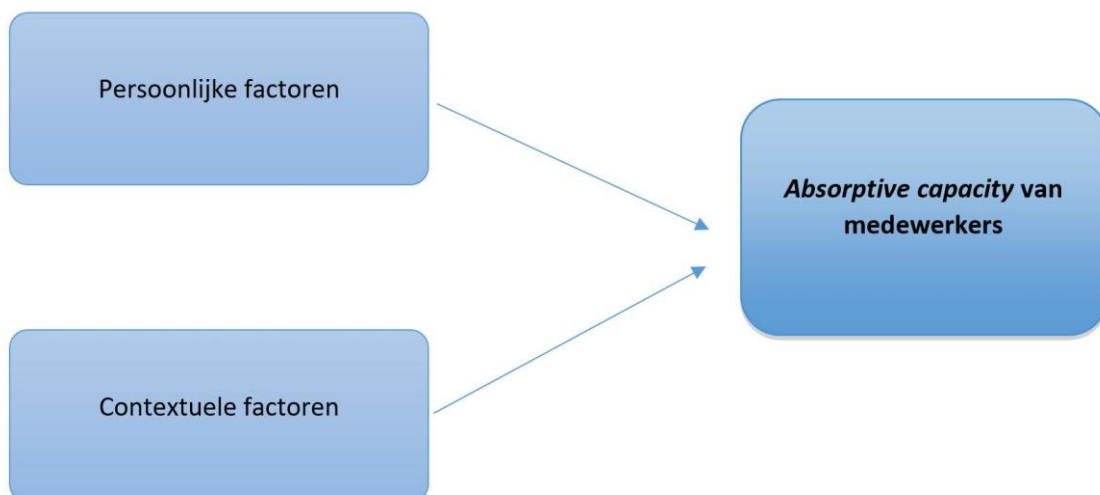
- Wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen de gewenste situatie en de feitelijke situatie bij de bedrijfskundige opleidingen van de HAN met betrekking tot de persoonlijke en contextuele factoren die *absorptive capacity* op individueel niveau vergroten? (GAP-analyse)

## 2. Theoretisch kader

Om de theoretische onderzoeksvragen te beantwoorden, worden de begrippen die met *absorptive capacity* samenhangen in een theoretisch kader in kaart gebracht. Allereerst wordt beschreven wat er vanuit de theorie bekend is over *absorptive capacity* en dan specifiek op individueel niveau, vervolgens wordt beschreven wat er bekend is over de invloed van persoonlijke en contextuele factoren op *absorptive capacity* op individueel niveau. Dit verband wordt in een conceptueel model schematisch weergegeven. Tenslotte wordt in de gewenste situatie beschreven hoe persoonlijke en contextuele factoren moeten zijn om *absorptive capacity* op individueel niveau te vergroten.

### 2.1 Globaal conceptueel model

Het globaal conceptueel model is een overzichtelijke weergave van de relatie tussen de afhankelijke variabele en de onafhankelijke variabelen. Om als organisatie innovatief te blijven en aan te passen in een snel veranderende wereld is het cruciaal om waardevolle externe kennis te herkennen, te verkrijgen, te verwerken en te gebruiken. Deze vaardigheden tezamen wordt “*absorptive capacity*” genoemd. (Cohen & Levinthal, 1990). In dit onderzoek is *absorptive capacity* van medewerkers de afhankelijke variabele. Vanuit de literatuur wordt er gekeken welke theorieën er zijn over *absorptive capacity* van medewerkers en welke persoonlijke en contextuele factoren invloed hebben op *absorptive capacity* van medewerkers. De persoonlijke en contextuele factoren die *absorptive capacity* van medewerkers beïnvloeden zijn de onafhankelijke variabelen. Vanuit de theorie wordt bepaald hoe deze factoren moeten zijn om *absorptive capacity* te vergroten. In dit hoofdstuk zullen deze factoren nader ingevuld worden.



Figuur 2: globaal conceptueel model

## 2.2 Absorptive capacity

*Absorptive capacity* wordt door Cohen en Levinthal (1990) gedefinieerd als “het vermogen om externe kennis te herkennen, te verwerken en te gebruiken voor commerciële doeleinden” (Cohen & Levinthal, 1990, p. 128). Zahra & George (2002) onderscheiden twee componenten van *absorptive capacity* (AC), dat zijn “*Potential AC*” dat gaat over verkrijgen (*acquisition*) en het verwerken (*assimilation*) van externe kennis en “*Realized AC*” dat gaat over het transformeren (*transformation*) en exploiteren (*exploitation*) van externe kennis. “Deze dimensies hebben een aparte maar complementaire rol, organisaties kunnen kennis niet exploiteren zonder het eerst verkregen te hebben” (Zahra & George, 2002, p. 191). *Absorptive capacity* wordt op verschillende niveaus beschreven, namelijk op unitniveau (Jansen, Van Den Bosch, & Volberda, 2005), op organisatieniveau (Cohen & Levinthal, 1990), op interorganisatieel niveau (Lane & Lubatkin, 1998), op industrie- en op landelijk en internationaal niveau (Mowery & Oxley, 1995) en op individueel niveau (oa. Enkel et al., 2017, Ter Wal et al., 2017., Lowik et al., 2017). “*Absorptive capacity* op organisatieniveau is afhankelijk van het *absorptive capacity* op individueel niveau, maar *absorptive capacity* op organisatieniveau is niet simpelweg een optelsom van *absorptive capacity* van alle medewerkers samen” (Cohen & Levinthal, 1990, p. 131). Cohen & Levinthal (1990) beschrijven daarbij aspecten van *absorptive capacity* die typisch organisatorisch zijn. Volgens Cohen and Levinthal (1990) gaat het bij *absorptive capacity* op organisatieniveau ook over het verspreiden van de kennis over units en subunits en niet alleen over het gedrag aan de grens van de organisatie. Het onderzoek van Yao en Song Chang (2017) stelt dit ook; hierin wordt *absorptive capacity* op organisatieniveau beschreven als een “collectief construct dat opgebouwd is uit de karakteristieken en het gedrag van individuele werknemers” (Yao & Chang, 2017, p. 2043). Zij beschrijven het als een fenomeen dat bottom-up ontstaat, maar ook dat *absorptive capacity* op organisatieniveau zowel conceptueel als mathematisch verschilt van individueel *absorptive capacity* (Ployhart & Moliterno, 2011 in Yao & Chang, 2017). In de knowledge-based view of the firm (Grant, 2002) wordt een organisatie gezien als een samenstelling van individuen waaraan ieder zijn of haar gespecialiseerde kennis bijdraagt. In dit onderzoek wordt gekeken hoe docenten van de bedrijfskundige opleidingen van de HAN gestimuleerd kunnen worden om externe kennis te identificeren, verkrijgen, verwerken en gebruiken. *Absorptive capacity* op individueel niveau is wat hier onderzocht wordt.

### 2.2.1 Absorptive capacity op individueel niveau

Allen (1977) benadrukt de rol van de individuele medewerker bij het leren van externe bronnen. Hij benoemt hier de zogenaamde “*gatekeepers*” als dragers van informatie tussen externe en interne bronnen (Allen, 1977). Uit studies over de verschillende rollen die individuen hebben op de grens van de organisaties, zoals “*Boundary Spanners*” (o.a. Tushman & Scanlan, 1981), “*Knowledge Brokers*” (o.a. Hargadon, 2002), “verkenners en verbinders” (Aalbers et al., 2013) blijkt het belang van de rol van individuen bij het zoeken, identificeren, acquireren en overdragen van externe kennis. “Individuen worden gezien als de frontlinie van de organisatie. Individuen boren externe bronnen aan en verbreden daarmee de kennis van organisatie als geheel” (Enkel, Heil, Hengstler, & Wirth, 2017, p. 29). Cohen & Levinthal (1990) stellen dat het binnenbrengen, het verwerken en het gebruiken van externe kennis een taak is van individuen in een organisatie. “*Absorptive capacity* is zichtbaar in individuele cognitie, motivatie, acties en interacties” (Volberda, Foss, & Lyles, 2010, p. 21). “Het laagste niveau waarop *absorptive capacity* wordt toegepast is het individuele niveau, hier is de link tussen *absorptive capacity* en leren het meest evident” (Van Den Bosch, Van Wijk, & Volberda, 2003, p. 6). In Enkel et al., (2017) wordt een definitie gegeven van *absorptive capacity* op individueel niveau: “het vermogen van een individu om externe kennis te identificeren, te assimileren en te gebruiken” (Cohen and Levinthal, 1990; Lewin et al., 2011; Todorova and Durisin, 2007 in Enkel et al., 2017, p. 30). Ter Wal et al., (2017) onderscheiden drie soorten inspanningen die individuen maken binnen het kennis absorptieproces; externe zoektocht, het verwerken of assimileren en het opkomen voor het gebruik van de externe kennis. Op basis van bovenstaande wordt *absorptive capacity* op individueel niveau in dit onderzoek gedefinieerd als het identificeren, verwerken en gebruiken van externe kennis. Deze drie dimensies worden hierna beschreven.

#### Het identificeren van kennis

In de verschillende literatuur (Cohen & Levinthal, 1990; Lane et al., 2006; Zahra & George 2002) komt overeen dat “het identificeren en vervolgens acquireren van externe kennis wordt gezien als de eerste bouwsteen van *absorptive capacity*” (Ter Wal, Criscuolo, & Salter, 2011, p. 4). “Het identificeren van potentieel bruikbare externe kennis is een zoekproces dat vraagt om een inspanning van medewerkers om de technische- en marktomgeving te monitoren, om waardevolle kansen voor de organisatie te ontdekken” (Hambrick, 1982; Levinthal & March, 1981 in Ter Wal et al., 2011, p. 4). Ter Wal et al., (2017) stelt dat de externe zoektocht vraagt

om een dure inzet van resources, omdat medewerkers tijd en vrijheid nodig hebben om te investeren in een reeks aan potentieel waardevolle kennisbronnen, zoals deelnemen aan communities of practice, externe netwerken en te participeren in samenwerking tussen meerdere organisaties of om hun persoonlijke netwerk te gebruiken. Enkel et al., (2017) beschrijft onderliggende factoren die ten grondslag liggen aan de individuele inspanningen om externe kennis ten behoeve van innovatie te identificeren. Medewerkers moeten alert zijn voor nieuwe kansen en open staan voor nieuwe ervaringen. Ze gaan op zoek naar nieuwe ideeën, zijn nieuwsgierig en hebben een gevarieerde interesse. “Door persoonlijke interactie met diverse partijen bereiken medewerkers externe bronnen waar nieuwe kennis aangeboord wordt die kan bijdragen aan de bestaande kennis” (Enkel et al., 2017, p. 31). In dit onderzoek omvat het identificeren van externe kennis het alert zijn van een medewerker om waardevolle externe kennis te ontdekken en het investeren van een medewerker in waardevolle externe kennisbronnen.

### Het verwerken van kennis

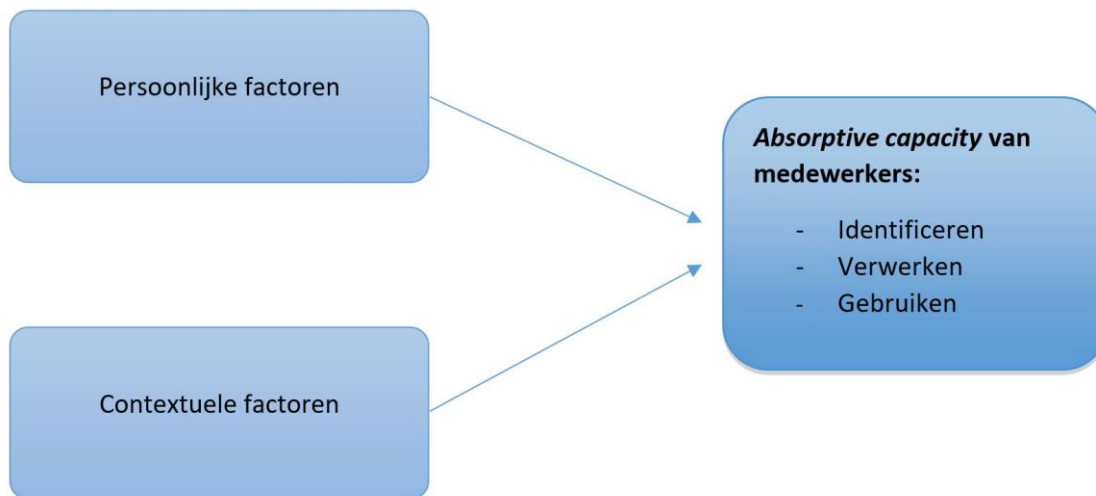
Bij verwerken van externe kennis gaat het over het waarderen, vertalen en verspreiden van externe kennis. Carlile (2004) stelt dat externe kennis vertaald en omgevormd moet worden om over organisatiegrenzen heen te kunnen gaan. Onder het verwerken van kennis valt “het vertalen van externe kennis naar een vorm die intern begrijpelijk is en het overdragen van de kennis naar collega’s die het over kunnen nemen” (Ter Wal, Criscuolo, & Salter, 2017, p. 1040). Externe kennis moet worden omgezet in het juiste jargon. Om externe kennis te kunnen combineren met interne kennis moet het omgezet worden naar de taal en cultuur van de organisatie (Lane & Lubatkin, 1998). De waarde van externe kennis moet geanalyseerd worden; deze is niet altijd direct zichtbaar. Wanneer de context en de achtergrondinformatie van de externe kennis ontbreekt, is het lastiger om te zien hoe het in de interne context past. Belangrijk is dat medewerkers de externe context snappen en vervolgens de kennis “herverpakken en vertalen om het een lokaal gevoel te geven” (Ter Wal et al., 2017, p. 1042). Het herverpakken van kennis gaat over inhoud en vorm. Het herformuleren in een taal en terminologie die aansluit bij de organisatie en het verpakken in een format dat bij de organisatie past. Een format waarin ideeën gepresenteerd en beoordeeld kunnen worden, zodat de waarde van de externe kennis vergeleken kan worden met huidige interne kennis en met eventuele andere ideeën en externe kennis die zich aandient. Dit vraagt dat iemand de organisatie goed kent en vertrouwd is met de manier van werken en de verwachtingen van de organisatie (Ter Wal et al., 2017). Om de

waarde van de externe kennis te kunnen beoordelen is het ook belangrijk om de markt goed te kennen, zodat begrepen wordt hoe de kennis inspeelt op de vraag vanuit de markt en bijdraagt aan de strategische koers van de organisatie (Ter Wal et al., 2017). Individuen moeten intern verbonden zijn om externe kennis in hun organisatie te kunnen delen. Een hogere interne verbondenheid vergroot de kans dat de externe kennis intern wordt geaccepteerd (Enkel et al., 2017). Medewerkers moeten peers betrekken en overtuigen van de mogelijkheden die de externe kennis biedt (Salter, Wal, Criscuolo, & Alexy, 2015). Verwerken bestaat ook uit het overdragen en verspreiden van de externe kennis naar collega's die het meenemen in hun lopende ontwikkelingen. Het delen van de externe kennis en zorgen dat het breed binnen de organisatie wordt verspreid om producten, processen, technologieën en diensten te vinden waarvoor deze nieuwe kennis de grootste meerwaarde heeft is ook onderdeel van deze dimensie (Ter Wal et al., 2017). In dit onderzoek omvat het verwerken van externe kennis het waarderen, vertalen en verspreiden van externe kennis.

#### Het gebruiken van externe kennis

Het gebruiken van externe kennis op individueel niveau wordt door Ter Wal et al. (2011) opgevat als het verdedigen van of opkomen voor deze kennis (Ter Wal et al., 2011). In Enkel et al. (2017) wordt het beschreven als “het vermogen van een individu om te pleiten voor het gebruik van de externe kennis binnen een organisatie” (Enkel et al., 2017, p. 29). Katz et al. (1982) beschrijft het “*not-invented-here syndrome*” (NIH-syndroom). Dat is de neiging van hechte (project)groepen om te geloven dat ze alle kennis uit hun vakgebied bezitten waardoor ze ideeën van buitenstaanders afwijzen, wat nadelig kan werken op de prestaties (Katz & Allen, 1982). Het NIH-syndroom maakt het lastig om ideeën binnen een organisatie te verkopen, vooral wanneer deze van externe bronnen komen. Om te kunnen omgaan met de weerstand ten opzichte van externe kennis moeten medewerkers passie en lef tonen. Dat vraagt om discipline, veel energie en een hoge frustratietolerantie (Enkel et al., 2017). Het pleiten voor het gebruik van externe kennis is een strategisch proces, je moet weten wie een mogelijk obstakel kan vormen en hoe deze kan worden beïnvloed of omzeild (Ter Wal et al., 2017). In dit onderzoek wordt het gebruiken van externe kennis op individueel niveau opgevat als het verdedigen en opkomen voor de betreffende externe kennis en het overwinnen van weerstand ten opzichte van deze externe kennis.

Op basis van deze theorie en de daaruit afgeleide dimensies kan het voorlopige conceptueel model als volgt aangevuld worden:



Figuur 3: voorlopig conceptueel model

### 2.3 Factoren die *absorptive capacity* op individueel niveau beïnvloeden

Er worden in de literatuur veel factoren beschreven die *absorptive capacity* beïnvloeden o.a. door Jansen et al. (2005), Lowik, Kraaijenbrink, and Groen (2017), Van Den Bosch et al. (2003), Volberda et al. (2010). Dit onderzoek kijkt specifiek naar factoren die *absorptive capacity* op individueel niveau beïnvloeden. Van een aantal factoren, waarvan beschreven wordt dat deze *absorptive capacity* (in algemene zin) vergroten, kan worden verondersteld dat deze ook *absorptive capacity* op individueel niveau vergroten. Er zijn ook een aantal factoren die specifiek gaan over het proces van individueel *absorptive capacity* naar organisatorisch *absorptive capacity*. Factoren die specifiek over *absorptive capacity* op organisatieniveau gaan worden in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten. Zoals beschreven in de inleiding is ervoor gekozen om zowel persoonlijke als contextuele factoren te onderzoeken. Welke eigenschappen moet een medewerker hebben om *absorptive capacity* te ontwikkelen en welke contextuele factoren maken dat een medewerker in de gelegenheid is om *absorptive capacity* te ontwikkelen. Als eerste zullen de persoonlijke factoren beschreven worden.

### 2.4 Persoonlijke Factoren die *absorptive capacity* op individueel niveau beïnvloeden

Om te begrijpen hoe *absorptive capacity* op individueel niveau vergroot kan worden, wordt hier beschreven welke persoonlijke factoren invloed hebben op het vermogen van een individu om externe kennis te identificeren te verwerken en te gebruiken.

### 2.4.1 Prior related knowledge

Onder andere Cohen en Levinthal (1990), Volberda et al. (2010) en Zahra en George (2002) beschrijven *prior related knowledge* (eerder verworven gerelateerde kennis) als belangrijkste antecedent van *absorptive capacity*. “*Prior related knowledge* draagt bij aan het vermogen om de waarde van nieuwe kennis te erkennen, het vermogen nieuwe kennis te assimileren en het toe te passen” (Cohen & Levinthal, 1990, p. 128). Cohen & Levinthal (1990) geven de volgende beschrijving: “*prior related knowledge* bestaat uit basisvaardigheden, een gedeelde taal, kennis van actuele wetenschappelijke en technische ontwikkelingen binnen een bepaald vakgebied” (Cohen & Levinthal, 1990, p. 128). Gesteld wordt dat *prior related knowledge absorptive capacity* versterkt door twee dimensies, te weten de leerervaring en de diversiteit.

#### Leerervaring

*Prior related knowledge* vergemakkelijkt het leren van nieuwe kennis, het zorgt voor een groter leervermogen. Cohen en Levinthal (1990) bekijken *absorptive capacity* vanuit een perspectief op leren. Ze ontwikkelen het concept door cognitieve structuren die ten grondslag liggen aan leren te onderzoeken. Ze benadrukken het cumulatieve karakter van leren: eerdere leerervaring van een individu beïnvloedt de mogelijkheid om nieuwe dingen te leren. Cohen & Levinthal (1990) verwijzen in dit verband naar geheugenontwikkeling, waarin de eerder opgebouwde gerelateerde kennis het mogelijk maakt om nieuwe kennis op te slaan en deze te onthouden en te gebruiken. Met betrekking tot kennis vergaren verwijzen Cohen & Levinthal (1990) naar Bower & Hilgard (1981) die stellen dat geheugenontwikkeling zelfversterkend werkt; “hoe meer objecten, patronen en concepten er opgeslagen zijn in het geheugen des te gemakkelijker zal nieuwe informatie over deze onderwerpen vergaard worden en gebruikt worden in nieuwe situaties” (Bower & Hilgard, 1981, p.424 in Cohen & Levinthal, 1990, p. 129).

#### Diversiteit

Lowik et al. (2017) stellen dat voor *absorptive capacity* op individueel niveau met name de diversiteit van *prior related knowledge* belangrijk is. “De diversiteit van *prior related knowledge* is de variëteit aan kennis die een individu bezit, als resultaat van scholing, werkervaring en levenservaring” (Lowik et al., 2017, p. 1323). Diversiteit van *prior related knowledge* heeft invloed op alle processen van individueel *absorptive capacity*. Het bepaalt het vermogen om nieuwe kennis te identificeren en op waarde te schatten doordat er makkelijk associaties gemaakt worden met bestaande kennis. Individuen met meer diverse kennis zijn

eerder geneigd om in een groter zoekgebied op zoek te gaan naar nieuwe kennis, dan individuen die meer gespecialiseerd zijn in een bepaald vakgebied. Het assimileren van kennis wordt verbeterd, omdat de diversiteit van kennis ervoor zorgt dat externe kennis makkelijker gecombineerd en geïntegreerd wordt met bestaande kennis. Individueel met een bredere basis aan kennis hebben meer begrip voor mensen uit een ander (functioneel) domein. Dat vergroot de acceptatie voor nieuwe kennis en daarmee dus ook het gebruik van externe kennis. (Lowik et al., 2017). Ook Cohen en Levinthal (1990) beschrijven dat de diversiteit van kennis een belangrijke rol speelt bij het leren van nieuwe dingen. Leren gaat het makkelijkst wanneer de nieuwe kennis gerelateerd is aan iets dat al bekend is. Dat maakt het moeilijker om te leren in nieuwe domeinen buiten je eigen expertise. Een meer diverse achtergrond vormt een bredere basis waarop geleerd kan worden, omdat het de kans vergroot dat nieuwe informatie gerelateerd kan worden aan bestaande kennis (Cohen & Levinthal, 1990).

#### Verband tussen *prior related knowledge* en *absorptive capacity*

Vanuit het beschreven effect dat leerervaring het makkelijker maakt om nieuwe kennis en nieuwe informatie te vergaren, verwerken en gebruiken, kan worden gesteld dat dit ook voor externe kennis geldt. Diversiteit aan eerder verworven kennis zorgt ervoor dat nieuwe kennis makkelijker gerelateerd en geaccepteerd kan worden, waardoor het makkelijker verkregen, verwerkt en gebruikt wordt. Op basis hiervan wordt hier gesteld dat dit ook voor externe kennis geldt. Medewerkers met een grote diversiteit aan *prior related knowledge* en een hoge mate van leerervaring zijn beter in staat om externe kennis op waarde te schatten. Zij kunnen de nieuwe kennis beter verwerken met de bestaande kennis en zijn beter in staat anderen te overtuigen van de waarde van deze kennis. Bovenstaande leidt tot de eerste propositie:

Propositie 1: Een hoge mate van *prior related knowledge* heeft een positief effect op het *absorptive capacity* van een medewerker.

#### **2.4.2 Goal orientation**

“*Goal orientation* verwijst naar het soort doel dat iemand impliciet nastreeft” (Dweck, 1986, p. 1041). In *Goal orientation* worden twee klassen onderscheiden; *learning goal orientation* en *performance goal orientation* (Dweck, 1986). *Goal orientation* wordt gezien als een stabiele dispositionele karaktereigenschap die beïnvloed kan worden door de situatie. Door het type *goal orientation* neigt een individu vanuit zijn of haar karakter naar een bepaald reactiepatroon.

Situationele kenmerken kunnen er echter voor zorgen dat iemand in een bepaalde situatie een ander reactiepatroon zal aannemen. Beloningsstructuur, het al dan niet voorzien in normatieve informatie en het gebruik van feedback zijn voorbeelden uit de organisatiecontext die invloed hebben op het reactiepatroon van een individu (Button, Mathieu, & Zajac, 1996). *Goal orientation* wordt o.a. door Van Dam (2015) ook beschreven op het niveau van de werkomgeving, de context waarin iemand werkt kan ook een bepaalde *goal orientation* bevatten waardoor het bereiken van specifieke doelen benadrukt wordt. Van Dam (2015) beschrijft een verband tussen *goal orientation* van de werkomgeving en een aantal kenmerken van de werkomgeving, zoals autonomie en uitdagend werk. Deze kenmerken worden in dit onderzoek meegenomen bij de contextuele kenmerken. In dit onderzoek is ervoor gekozen om de variabele *goal orientation* te beschrijven op individueel niveau en te definiëren als een persoonlijke karaktereigenschap. Button et al. (1996) benadrukken in hun artikel dat *performance goal orientation* en *learning goal orientation* elkaar niet uitsluiten en niet tegengesteld zijn aan elkaar. Het zijn niet twee uitersten op dezelfde schaal, maar moeten gezien worden als twee te onderscheiden dimensies.

#### *Performance goal orientation*

Individen die meer prestatiegericht zijn (*performance goal oriented*) “willen graag positief beoordeeld worden op hun competenties en vermijden negatieve beoordelingen” (Dweck, 1986, p. 1040). Het reactiepatroon van prestatiegerichtheid kenmerkt zich door het vermijden van uitdagingen waarvan een succesvolle afloop niet zeker is. Falen wordt toegeschreven aan het ontbreken van bekwaamheid (Diener & Dweck, 1978). VandeWalle (1997) stelt dat personen met *performance goal orientation* hun bekwaamheid zien als een vaststaand persoonlijk kenmerk waar je geen invloed op hebt.

#### *Learning goal orientation*

Individen die op leerdoelen gericht zijn (*learning goal oriented*) streven ernaar om nieuwe dingen te begrijpen en hun competentie te vergroten binnen een taak (Dweck, 1986). VandeWalle (1997) stelt dat personen met *learning goal orientation* hun bekwaamheid zien als incrementeel. Ze zien het als een smeedbaar kenmerk dat zich steeds ontwikkelt door inzet en ervaring. Het reactiepatroon dat bij leerdoelgerichtheid hoort zorgt voor het willen beheersen van uitdagende taken. Individen met een leerdoelgerichte aanpak zijn gemotiveerd om nieuwe taken aan te nemen waarin ze uitgedaagd worden en hun kennis en kunde kunnen vergroten.

Falen wordt ervaren als nuttige feedback en een mogelijkheid om te leren en te groeien (Button et al., 1996). “*learning goal orientation* is een belangrijke motivatie voor leren, kennisbeheersing en creativiteit” (Yao & Chang, 2017, p. 2042).

#### Verband tussen *learning goal orientation* en *absorptive capacity*

Mun and Hwang (2003) stellen dat *learning goal orientation* een positief effect heeft op het acquireren en assimileren van externe kennis, omdat individuen met *learning goal orientation* geneigd zijn om uitdaging te zoeken en zich nieuwe kennis eigen willen maken. Het is aannemelijk dat deze individuen daardoor ook meer op zoek gaan naar en open staan voor externe kennis. Ford et al. (1998) schrijven het verband tussen *learning goal orientation* en *absorptive capacity* toe aan het steeds willen beheersen en ontdekken van nieuwe dingen en hiermee wordt vooral de link gelegd naar het verkrijgen van externe kennis. Deze uiteenzetting leidt tot de aanname dat mensen die meer op leerdoel gericht (*learning goal orientation*) zijn een hogere mate van *absorptive capacity* ontwikkelen. Omdat het verband tussen *learning goal orientation* en *absorptive capacity* duidelijker uit bovenstaande naar voren komt, dan het verband tussen *performance goal orientation* en *absorptive capacity*, wordt in het conceptueel model alleen *learning goal orientation* meegenomen. Het beschreven verband tussen *learning goal orientation* en *absorptive capacity* leidt tot de volgende propositie:

Propositie 2: Een hoge mate van *learning goal orientation* heeft een positief effect op het *absorptive capacity* van een medewerker.

### **2.5 Contextuele factoren die *absorptive capacity* op individueel niveau beïnvloeden**

Naast persoonlijke factoren die *absorptive capacity* van medewerkers beïnvloeden, zijn ook contextuele factoren van invloed op het *absorptive capacity* van medewerkers. Deze factoren zijn niet een eigenschap van het individu zelf, maar worden bepaald worden door de context waarin iemand werkt. Naast dat een persoon bepaalde persoonlijke kenmerken kan hebben die *absorptive capacity* stimuleren, biedt de context waarin iemand werkt de gelegenheid hiertoe of juist niet. Gesteld wordt dat de context waarin iemand werkt, beïnvloedt of iemand intrinsiek gemotiveerd is. Dit zorgt er voor dat iemand “nieuwsgierig en cognitief flexibel is, risico’s durft te nemen en vasthoudend blijft als er tegenslagen zijn” (Shalley, Zhou, & Oldham, 2004, p. 935). Ryan and Deci (2000) beschrijven dat dit een voorwaarde is voor “het op zoek gaan naar nieuwigheid en uitdagingen, het uitbreiden en inzetten van je capaciteiten, onderzoeken en

leren” (Ryan & Deci, 2000, p. 70). Onderzocht wordt hoe deze context moet zijn om *absorptive capacity* te stimuleren.

### 2.5.1 Uitdagend werk

Karasek (1979) stelt dat wanneer taakeisen hoog zijn en het de medewerker toegestaan is zelf te beslissen hoe aan deze taakeisen te voldoen, een baan wordt ervaren als uitdagend. Karasek (1979) heeft een model ontwikkeld waarin gekeken wordt naar werkdruk versus uitdagend werk. De mate van werkdruk wordt volgens deze theorie bepaald door de balans tussen taakeisen (*job demands*) en beslissingsbevoegdheid (*decision latitude*) van een medewerker. Werkdruk ontstaat wanneer taakeisen hoog zijn en de medewerker weinig beslissingsbevoegdheid heeft. In het onderzoek van Amabile, Conti, Coon, Lazenby, and Herron (1996) wordt uitdagend werk beschreven als “het gevoel hard te moeten werken aan uitdagende opdrachten en belangrijke projecten” (Amabile et al., 1996, p. 1166). Wanneer “extreme tijdsdruk wordt ervaren, er onrealistische verwachtingen zijn en er veel is wat voor afleidingen zorgt” wordt dit volgens Amabile et al (1996, p. 1166) ervaren als werkdruk.

Er is sprake van uitdagend werk wanneer een medewerker voldoende beslissingsbevoegdheid heeft om aan de taakeisen te voldoen. Beslissingsbevoegdheid wordt door Karasek (1979) gedefinieerd als “de mogelijke controle die een medewerker heeft over zijn taken en gedrag gedurende de werkdag” (Karasek, 1979, p. 290) en wordt uitgedrukt in twee dimensies “*decision authority*” en “*intellectual discretion*”. Karasek (1979) stelt dat deze dimensies overeenkomen met de dimensies autonomie en variëteit uit het *job characteristics model* van Hackman and Oldham (1975). In dit onderzoek wordt uitdagend werk gedefinieerd als de ervaren balans tussen taakeisen en autonomie en variëteit. De begrippen taakeisen, autonomie en variëteit worden in het onderzoek meegenomen als dimensies van uitdagend werk, waarbij de balans tussen taakeisen en de andere twee dimensies de mate van uitdagend werk bepaalt.

#### Taakeisen

Karasek (1979) stelt dat taakeisen gaan over “de psychologische stressfactoren die komen kijken bij het volbrengen van de hoeveelheid werk, die gerelateerd zijn aan onverwachte opdrachten en aan werk gerelateerde persoonlijke conflicten” (Karasek, 1979, p. 291). Taakeisen kunnen bijvoorbeeld uitgedrukt worden in snelheid, moeilijkheid, hoeveelheid, tijdsnood, hectiek of psychologisch zwaar. Hoe iemand de taakeisen ervaart is erg persoonlijk en subjectief. Wat voor dit onderzoek met name van belang is, is of de medewerker ervaart dat

de taakeisen hoog zijn en dat de beslissingsbevoegdheid toereikend is om aan de taakeisen te voldoen, daarmee wordt namelijk uitgedrukt of een baan ervaren wordt als uitdagend. De beslissingsbevoegdheid wordt in dit onderzoek uitgedrukt in de dimensies autonomie en variëteit.

### Autonomie

In het *Job Diagnostic Survey* van Hackman & Oldham (1975) wordt autonomie gedefinieerd als “de mate waarin een functie een medewerker voorziet in substantiële vrijheid, onafhankelijkheid en beoordelingsvrijheid om te bepalen hoe het werk wordt gepland en uitgevoerd” (Hackman & Oldham, 1975, p. 162). Ryan and Deci (2000) beschrijven autonomie als een gevoel van individueel eigenaarschap en controle over het werk. Breugh (1985) heeft een schaal ontwikkeld voor het meten van taakautonomie. Hierin worden drie aspecten onderscheiden; *work method autonomy*, *work schedule autonomy* en *work criteria autonomy*. Er wordt gekeken naar de mate waarin medewerkers zeggenschap hebben over de werkmethoden, de planning van hun werk en de manier waarop hun werk wordt beoordeeld. Amabile et al. (1996) spreken van taakautonomie wanneer een medewerker het gevoel heeft controle te hebben over het eigen werk. Dit wordt gemeten naar de mate een medewerker vrijheid ervaart om te bepalen welk werk er wordt gedaan en hoe het werk uit te voeren. Karasek (1979) legt de nadruk op de mate van beslissingen; is de medewerker toegestaan om veel beslissingen te nemen en wordt hij gesteund in het maken van eigen beslissingen. Om gevoel van autonomie te onderzoeken wordt in dit onderzoek gekeken naar de ervaren vrijheid om te bepalen welk werk er wordt uitgevoerd, hoe het werk wordt uitgevoerd, wanneer het werk wordt uitgevoerd, aan de hand van welke criteria het werk wordt beoordeeld en of de medewerker het gevoel heeft zelf beslissingen te mogen nemen.

### Variëteit

Hackman and Oldham (1975, p. 161) definiëren variëteit van vaardigheden als “de mate waarin een medewerker in zijn werk verschillende activiteiten uitvoert en verschillende vaardigheden en talenten moet aanspreken”. Karasek (1979) kijkt naar het niveau van de vaardigheden die nodig zijn voor het werk, of er verlangd wordt dat er nieuwe dingen geleerd worden, of de medewerker het werk ervaart als niet-repetitief of monotoon; gesteld wordt dat werk dat repetitief is, door constante herhaling intellectuele uitdaging verliest, ook als het in eerste instantie wel om bepaalde vaardigheden vroeg.

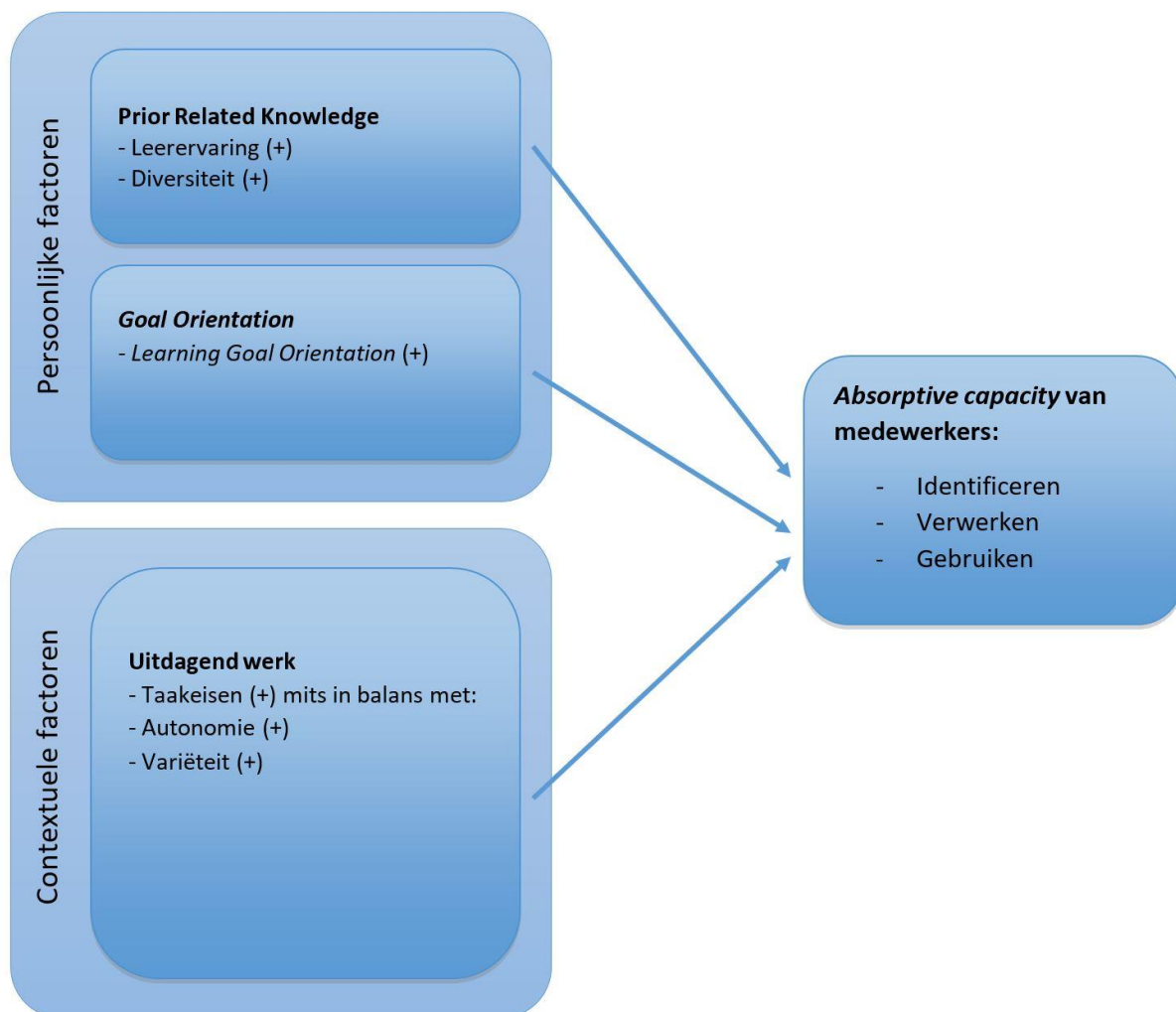
### Verband tussen uitdagend werk en *absorptive capacity*

Net als Karasek Jr (1979) onderscheidt Amabile et al. (1996) uitdagend werk van werkdruk. In het artikel van Amabile et al. (1996) wordt beschreven dat een te hoge werkdruk een negatief effect op creativiteit heeft. Enige vorm van tijdsdruk zorgt daarentegen juist voor de perceptie van uitdagend werk en daarmee voor creativiteit (Amabile et al., 1996, p. 1162). Amabile et al. (1996, p. 1155) definiëren creativiteit als “het voortbrengen van nieuwe en bruikbare ideeën in elk domein”. Hierbij vullen ze aan dat voor innovatie niet alleen ideeën uit de organisatie zelf, maar ook ideeën van buitenaf worden gebruikt. Net als bij *absorptive capacity* gaat het bij creativiteit erom dat een medewerker in de gelegenheid is om nieuwe bruikbare ideeën te identificeren, te verwerken in de organisatie en op te komen en te pleiten voor deze ideeën bij collega's. Daarom wordt aangenomen dat het vergelijkbare contextuele factoren zijn die deze activiteiten stimuleren. Zowel Amabile et al. (1996) als Shalley et al. (2004) beschrijven een positief effect op creativiteit van medewerkers wanneer het werk complex en uitdagend is en voldoende variëteit biedt zonder dat het leidt tot te hoge werkdruk. Daarnaast geven zij aan dat autonomie en vrijheid belangrijk zijn, terwijl te veel controle en sturing juist een negatief effect hebben. Wanneer taakeisen hoog zijn en de mate van autonomie en variëteit voldoende is om aan de taakeisen te voldoen wordt een baan ervaren als uitdagend werk. Gesteld wordt dit ervoor zorgt dat een medewerker uitgedaagd wordt en ruimte en vrijheid ervaart om op zoek te gaan naar externe kennis en deze kennis te verwerken en te gebruiken. Dit leidt tot de volgende propositie:

Propositie 3: Uitdagend werk, een ervaren balans tussen taakeisen en beslissingsbevoegdheid, heeft een positief effect op het *absorptive capacity* van een medewerker.

## 2.6 Definitief conceptueel model

Een schematische weergave van de relaties tussen de variabelen en de daaruit afgeleide dimensies leidt tot het definitief conceptueel model.



figuur 4: definitief conceptueel model

## 2.7 Gewenste situatie

Vanuit het theoretisch kader wordt de gewenste situatie beschreven (SOLL). Hoe moeten de persoonlijke en contextuele voorwaarden zijn om *absorptive capacity* van medewerkers te stimuleren? In de gewenste situatie beschikken medewerkers over een hoge mate van *prior related knowledge*, ze hebben een ruime leerervaring en hun eerder opgebouwde kennis is divers. Medewerkers zijn in hoge mate georiënteerd op leerdoelen. Een baan is ontworpen om uitdagend werk te bieden, wat betekent dat er een balans wordt ervaren tussen taakeisen en autonomie en variëteit. Wanneer aan deze voorwaarden is voldaan, wordt verwacht dat medewerkers een hoge mate van *absorptive capacity* hebben of kunnen ontwikkelen.

### 3. Methodologische verantwoording

Vanuit de literatuur is beschreven hoe persoonlijke en contextuele voorwaarden moeten zijn om *absorptive capacity* van medewerkers te stimuleren. In het empirisch gedeelte van het onderzoek wordt dit conceptueel model getoetst in de praktijk. In dit hoofdstuk wordt toegelicht hoe het empirisch gedeelte van het onderzoek is uitgevoerd en waarom er voor deze manier is gekozen. Als eerste wordt de onderzoeksstrategie beschreven, vervolgens wordt beschreven hoe de empirische onderzoeksresultaten zijn verkregen. In paragraaf 3.3 wordt uiteengezet hoe de operationele definities tot stand zijn gekomen. In paragraaf 3.4 wordt beschreven op welke manier het empirisch materiaal geanalyseerd is. Tot slot wordt ingegaan op de manier hoe de kwaliteit van dit onderzoek geborgd is en welke ethische overwegingen een rol spelen.

#### 3.1 Onderzoeksstrategie

Dit onderzoek is een praktijkgericht kwalitatief diagnostisch onderzoek met een deductieve aanpak. Hieronder wordt uitgelegd wat daarmee bedoeld wordt en waarom voor deze onderzoeksstrategie gekozen is. Dit onderzoek heeft als doel een bijdrage te leveren aan het verbeteren van een praktijksituatie binnen een organisatie, dat maakt dit onderzoek praktijkgericht (Bleijenbergh, 2015, p. 21). Doel van dit onderzoek is om een gedetailleerd begrip te krijgen van sociale verschijnselen binnen één context. Namelijk het *absorptive capacity* van docenten van de bedrijfskundige opleidingen van de HAN en de factoren die hierop van invloed zijn. Omdat het hier gaat over een complexe samenhang van meerdere factoren is voor een kwalitatieve onderzoeksmethode gekozen. Een kwalitatieve onderzoeksmethode geeft inzicht in een complexe situatie. Het geeft diepgang aan de onderzoeksresultaten, omdat het gaat over betekenissen, ervaringen en gezichtspunten van betrokkenen (Verschuren & Doorewaard, 2015). Dit type onderzoek wordt ook wel een enkelvoudige casestudy genoemd (Verschuren & Doorewaard, 2015). Dit onderzoek analyseert achtergronden en oorzaken van een probleem, het is een diagnose van het probleem in de praktijk en richt zich niet op het ontwerpen van de oplossing, het implementeren van een verandering of het evalueren van een verandering. Deze fase van interventie wordt de diagnosefase genoemd, dat maakt dit onderzoek een diagnosegericht onderzoek (Verschuren & Doorewaard, 2015). De verbeteringen worden voorgesteld vanuit een gap-analyse; hierbij wordt een gewenste situatie (SOLL) vergeleken met de feitelijke situatie in de praktijk (IST). De gewenste situatie wordt vooraf bepaald op basis van een literatuurstudie. Deze aanpak wordt een deductief onderzoek genoemd (Verschuren & Doorewaard, 2015).

### 3.2 Dataverzameling

De empirische onderzoeksresultaten zijn verkregen door middel van twaalf diepte-interviews gehouden in de periode van 24 april 2018 tot en met 18 mei 2018. Twaalf respondenten zijn gekozen middels een strategische steekproeftrekking. Dit wordt ook wel *purposive sampling* genoemd. Het betekent dat de respondenten bewust worden geselecteerd en niet toevallig worden bepaald. Op die manier is er gezorgd voor voldoende variatie in de respondenten zodat er een compleet beeld van het concept wordt gekregen. Bij de selectie van de respondenten is gekeken naar geslacht, leeftijd, aantal jaren in dienst bij de HAN, taken naast het lesgeven, werkervaring binnen en buiten de HAN. Door docenten van meerdere opleidingen te interviewen wordt inzicht verkregen in de verschillende voorwaarden die *absorptive capacity* beïnvloeden. In de bijlagen is een overzicht van de respondenten opgenomen (bijlage 2). Om de anonimiteit van de respondenten te borgen zijn niet alle bovengenoemde variabelen in dit overzicht opgenomen. De interviews zijn gehouden aan de hand van een topiclijst die is samengesteld op basis van de operationele definities en zijn daardoor semigestructureerd, wat ruimte geeft aan diepgang en mogelijkheid tot eventuele bijvangst. In bijlage 3 is de interviewgide opgenomen. De operationele definities komen in de volgende paragraaf aan bod. De interviews zijn opgenomen en letterlijk getranscribeerd. Om ervoor te zorgen dat respondenten zich in de interviews vrij kunnen voelen in hun uitlatingen, worden de interviews op anonieme basis verwerkt. Namen en delen van uitspraken die herleidbaar zijn naar een specifiek persoon zijn in de uitwerking weggelaten. Vooraf zijn de respondenten hiervan op de hoogte gesteld middels een uitnodigingsmail die verstuurd is vanuit de instituutsdirectie, deze mail is opgenomen als bijlage 4.

### 3.3 Operationele definities

In deze paragraaf wordt uiteengezet hoe de kernbegrippen uit het theoretisch kader zijn geoperationaliseerd. De dimensies van de kernbegrippen zijn verder geconcretiseerd in topics en indicatoren (Doorewaard et al., 2015, p. 47). De dimensies en de topics zijn bepaald op basis van de in hoofdstuk 2 beschreven literatuur. Per topic zijn meerdere indicatoren bepaald, de indicatoren zijn concrete woorden en zinsdelen waarvan verwacht wordt dat deze door de respondenten gebruikt worden om hun mening over een topic aan te geven (Doorewaard et al., 2015, p. 49). De indicatoren zijn deels bepaald vanuit de literatuur zoals beschreven in hoofdstuk 2. Daarnaast is ter inspiratie gekeken naar vragenlijsten die gebruikt zijn in eerdere kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeken om de dimensies te meten. Vervolgens zijn de

indicatoren geselecteerd door van tevoren goed na te denken over de antwoorden die docenten van de bedrijfskundige opleidingen van de HAN zouden kunnen geven over bepaalde topics en deze te spiegelen met een leidinggevende en een collega van de faculteit Economie en Management. In de volgende paragrafen wordt per dimensie beschreven op basis van welke literatuur de begrippen geoperationaliseerd zijn. Een uitgebreid schema van de dimensies, topics en indicatoren is te vinden in bijlage 5. Op basis van de topics is een semigestructureerde vragenlijst gemaakt die is gebruikt voor de diepte-interviews. Deze is, zoals gezegd, te vinden als bijlage 3. De indicatoren worden gebruikt om de transcripten van de interviews te coderen en te analyseren.

### **3.3.1 Absorptive Capacity op individueel niveau**

Zoals beschreven in paragraaf 2.2.1 wordt het kernbegrip *absorptive capacity* op individueel niveau in dit onderzoek bepaald door de dimensies identificeren, verwerken en gebruiken (Ter Wal et al., 2017). Het ‘identificeren van externe kennis’ is op basis van Enkel et al. (2017) geconcretiseerd in de topics: alert zijn om waardevolle externe kennis te ontdekken en investeren in een reeks aan waardevolle kennisbronnen. Het ‘verwerken van externe kennis’ is op basis van Ter Wal et al. (2017), Enkel et al. (2017) en Salter et al. (2015) geoperationaliseerd naar de topics, de waarde van externe kennis analyseren de externe kennis vertalen en herverpakken, en de externe kennis intern verspreiden. De dimensie ‘gebruiken van externe kennis’ wordt op basis van Enkel et al. (2017) en Ter Wal et al. (2017) geoperationaliseerd naar de topics verdedigen of opkomen voor externe kennis, weerstand overwinnen en strategische aanpak. Voor het bepalen van de indicatoren bij deze topics is gekeken naar de vragenlijsten uit de genoemde artikelen, waarbij zowel gekeken is naar een inductieve vragenlijsten als kwantitatieve schalen. (Enkel et al., 2017, p. 33; Ter Wal et al., 2011, pp. 29, 31) (Lowik et al., 2017, p. 1340) (Ter Wal et al., 2017, pp. 1046,1047).

### **3.3.2 Prior related knowledge**

Zoals beschreven in paragraaf 2.4.1 zijn voor het kernbegrip *prior related knowledge* de dimensies ‘leerervaring’ (Cohen & Levinthal, 1990) en ‘diversiteit’ (Lowik et al., 2017) bepaald. Deze dimensies zijn allebei geconcretiseerd in één topic, dat zijn respectievelijk, eerdere leerervaring en variëteit aan kennis. De indicatoren voor eerdere leerervaring zijn vooral bepaald door van tevoren na te denken over welke woorden docenten aan de bedrijfskundige opleiding van de HAN zouden kunnen gebruiken om dit te omschrijven. De

indicatoren behorende bij variëteit aan kennis zijn onder andere gebaseerd op het artikel van Lowik et al. (2017, p. 1323)

### **3.3.3 Goal orientation**

Zoals beschreven in paragraaf 2.4.2 wordt voor het kernbegrip *goal orientation* de dimensie ‘*learning goal orientation*’ meegenomen. Voor deze dimensie zijn twee topics bepaald op basis van de in paragraaf 2.4.2 beschreven literatuur van Dweck (1986), VandeWalle (1997), Button et al. (1996), Ford et al. (1998) en Mun and Hwang (2003). Dat zijn leerdoelgericht en omgaan met feedback. De indicatoren die voor deze topics zijn bepaald, zijn ook terug te vinden in de hiervoor genoemde literatuur en worden beschreven in paragraaf 2.4.2.

### **3.3.4 Uitdagend werk**

Het kernbegrip uitdagend werk wordt zoals beschreven in paragraaf 2.5.1 uiteengezet in de dimensies taakeisen, autonomie en variëteit. De dimensie ‘taakeisen’ is op basis van het artikel van Karasek (1979) geconcretiseerd in de topics hoeveelheid werk en onverwachte opdrachten. Om de indicatoren te bepalen is gekeken naar de taakinhoud vragenlijst van Karasek et al. (1998, p. 335) en naar de vragenlijst in de handleiding van NOVA-WEBA (Kraan, Dhondt, Houtman, Nelemans, & De Vroome, 2000, pp. 65,70). De dimensie ‘autonomie’ is geoperationaliseerd naar de topics, ervaren vrijheid, zelf bepalen en zelf beslissen. Om deze topics en bijbehorende indicatoren te bepalen is gebruik gemaakt van diverse literatuur en voorbeeldvragenlijsten van Breugh (1985), Hackman and Oldham (1975); Ryan and Deci (2000); Amabile et al. (1996) Karasek (1979); Morgeson, Delaney-Klinger, and Hemingway (2005) en de NOVA-WEBA vragenlijst (Kraan et al., 2000). Daarvan is geselecteerd welke indicatoren relevant zijn in het werk van docenten van de bedrijfskundige opleidingen van de HAN. De dimensie ‘variëteit’ is geconcretiseerd naar de topics verschillende activiteiten en verschillende vaardigheden (Hackman & Oldham, 1975). De bijbehorende indicatoren zijn bepaald op basis van een aantal voorbeeldvragenlijsten waaruit de meest relevante indicatoren meegenomen zijn. Er is onder andere gebruik gemaakt van vragenlijsten uit de artikelen van Karasek (1979, p. 307) Karasek et al. (1998, p. 355) en Morgeson et al. (2005, p. 1337).

### **3.4 Data-analyse**

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van een deductieve onderzoeksbenadering. “Aan de hand van een vooraf uitgewerkt codeerschema op basis van de dimensies, topics en indicatoren worden de interviewteksten geanalyseerd” (Bleijenbergh, 2015, p. 103). “De vooraf vastgestelde dimensies en topics zijn leidend in het coderen van de verzamelde producten en teksten” (Bleijenbergh, 2015, p. 103). Deze vorm van coderen wordt selectief coderen genoemd. Om dit te kunnen doen zijn de twaalf interviews letterlijk getranscribeerd. Vervolgens zijn de transcripten geprint en handmatig gecodeerd met behulp van de indicatoren. Per topic zijn de relevante passages en bevindingen van de onderzoeker bij elkaar gezet, dit is gedaan in Excel. Zo ontstaat er per dimensie een overzicht van de resultaten op topicniveau. Een samenvatting van deze resultaten wordt weergegeven in hoofdstuk 4. Factoren die niet te coderen zijn naar een topic, maar die wel veel naar voren komen in de transcripten zijn gecodeerd als additionele resultaten. De factoren die hiervan relevant geacht worden zijn ook beschreven in hoofdstuk 4. In hoofdstuk 5 worden de resultaten geanalyseerd door ze te vergelijken met de gewenste situatie zoals deze gesteld is op basis van de literatuurstudie in hoofdstuk 2.

### **3.5 Verantwoording**

Om de kwaliteit van een kwalitatief deductief onderzoek te beoordelen zijn de validiteit en de betrouwbaarheid van belang. In deze paragraaf wordt beschreven hoe validiteit en betrouwbaarheid zo veel mogelijk geborgd worden in dit onderzoek.

#### **3.5.1 Validiteit**

Validiteit wordt opgevat als “het juiste meten”. “In hoeverre stellen de gevolgde werkwijze en technieken van gegevensverzameling en –analyse de onderzoeker in staat om uitspraken te doen gegeven de reikwijdte van het onderzoek” (Doorewaard et al., 2015, p. 142). Er wordt onderscheid gemaakt tussen interne- en externe validiteit. Bij interne validiteit gaat het erom of de resultaten geldig zijn voor de situatie die is onderzocht. In hoeverre zorgt het onderzoek ervoor dat er correcte uitspraken kunnen worden gedaan over relaties tussen variabelen voor de onderzochte groep. Om de interne validiteit van dit onderzoek te borgen zijn de topics en indicatoren afgestemd in overleg met een contactpersoon binnen het instituut om na te gaan of dit daadwerkelijk relevante indicatoren zijn. Daarnaast zijn de respondenten gekozen in overleg met een contactpersoon om er zo voor te zorgen dat de respondenten voldoende relevante

inbreng hebben. In hoeverre de resultaten van dit onderzoek ook geldig zijn in een andere situatie wordt externe validiteit genoemd. De resultaten van dit onderzoek zijn specifiek van toepassing op deze casus en kunnen niet zonder meer gegeneraliseerd worden naar de gehele populatie of een andere situatie. “Generalisatie kan ook plaatsvinden op basis van vergelijkbaarheid of analogie” (Smaling, 2009 in Boeije, 2014, p. 67). Hier wordt de term *transferability* voor gebruikt. De mate waarin de onderzochte situatie vergelijkbaar is met een niet onderzochte situatie bepaald in hoeverre de resultaten overdraagbaar zijn.

### **3.5.2 Betrouwbaarheid**

Betrouwbaarheid gaat over of er op de juiste manier gemeten is. Daarmee wordt de vraag gesteld of de metingen consistent zijn bij herhaling. Het betekent ook dat “de waarnemingen zo min mogelijk worden beïnvloed door toevallige of niet-systematische fouten” (Boeije, 2014, p. 150). Bij herhaling hetzelfde meten is bij kwalitatief onderzoek niet waarschijnlijk. Het verzamelen en analyseren van de gegevens zijn “subjectieve, tijd- en plaatsgebonden activiteiten” (Doorewaard et al., 2015, p. 145). De onderzoeker zelf speelt een grote rol in het komen tot de resultaten, omdat zij de gegevens interpreteert. Multi-interpreteerbaarheid is nooit helemaal te voorkomen. Daarom wordt er bij kwalitatief onderzoek ook gekeken naar navolgbaarheid. Het artikel van Morse (1997) beschrijft dat het vergroten van de betrouwbaarheid, door bijvoorbeeld strak en navolgbaar te coderen, zorgt voor een versimpeling van de inzichten en daarmee een verlies van diepgang van het onderzoek. De interpretatie en de creativiteit van de onderzoeker is juist het gene waarmee de onderzoeker betekenis geeft aan de resultaten in een bepaalde context. Om zoveel mogelijk te voorkomen dat er verkeerde conclusies getrokken worden die de betrouwbaarheid van het onderzoek aantasten, zijn in dit onderzoek de volgende technieken toegepast die de navolgbaarheid vergroten: Zowel bij de voorbereiding, de gegevensverzameling en de gegevensanalyse is de interpretatie van de onderzoeker gespiegeld aan die van anderen. Dit gebeurt door te overleggen met de begeleider vanuit de RU, een contactpersoon binnen de HAN en met medestudenten. Er is gebruik gemaakt van een semigestructureerde vragenlijst. Hierdoor komen bij iedere respondent dezelfde onderwerpen in dezelfde volgorde aan bod. De transcripten zijn gecodeerd aan de hand van een vooraf opgesteld codeerschema op basis van de indicatoren. Daarnaast is er terughoudend gerapporteerd zodat er geen voorbarige conclusies worden getrokken.

### 3.6 Ethische overwegingen

Bij de ethische overwegingen wordt nagegaan aan welke ethische richtlijnen het onderzoek moet voldoen. Tevens wordt nagegaan met welke baten en lasten voor de betrokkenen rekening gehouden moet worden. Er wordt afgewogen welke gevoeligheden er rondom de onderwerpen spelen en of het onderzoek door deelnemers als bedreigend kan worden ervaren (Boeije, 2014). De docenten die aan dit onderzoek mee hebben gedaan, deden dit op vrijwillige basis. Ze wilden graag meedoen omdat ze het een interessant en relevant onderwerp vinden. Daarnaast zijn de meeste docenten graag bereid om een collega te helpen die met een onderzoek bezig is. Alle respondenten zijn nadrukkelijk om toestemming gevraagd voor hun deelname aan het onderzoek, nadat is uitgelegd waar het onderzoek over gaat en waarvoor het gebruikt wordt. Dit akkoord (*informed consent*) hebben zij uitgesproken en is opgenomen voordat er met het interview is gestart. Aan de respondenten is beloofd dat de interviews op anonieme basis worden verwerkt. Namen en uitspraken die te herleiden zijn naar een persoon, zijn uit de transcripten weggelaten. Tevens is aan de respondenten uitgelegd dat het een afstudeeropdracht van de onderzoeker betreft. Het onderwerp is in overleg met de directie bepaald, maar het onderzoek vindt niet plaats in opdracht van de directie. Het feit dat de onderzoeker zelf bij de HAN werkzaam is heeft invloed op het onderzoek. Hoewel de onderzoeker zelf niet werkzaam is in het primaire proces, is de context van de docenten voor een deel bekend bij de onderzoeker. De onderzoeker moet daarom zorgen alert te zijn op onbewuste aannames en steeds voldoende doorvragen. De onderzoeker is werkzaam bij een ander bedrijfsonderdeel en geen directie collega van de respondenten, daardoor kan de onderzoeker een onafhankelijke positie aannemen in het onderzoek.

## 4. Resultaten

Dit hoofdstuk geeft de resultaten van het empirische gedeelte van het onderzoek weer en geeft antwoord op de empirische vraagstelling van dit onderzoek. De empirische deelvragen zijn:

- Wat is de feitelijke situatie binnen de bedrijfskundige opleidingen met betrekking tot *absorptive capacity* op individueel niveau?
- Wat is de feitelijke situatie binnen de bedrijfskundige opleidingen van de HAN op het gebied van persoonlijke en contextuele factoren die *absorptive capacity* op individueel niveau beïnvloeden?
- Wat is de feitelijke invloed van de persoonlijke en contextuele factoren op het *absorptive capacity* van docenten van de bedrijfskundige opleidingen van de HAN?

In de eerste paragraaf wordt weergegeven wat respondenten hebben aangegeven met betrekking tot de feitelijke situatie van de dimensies die de afhankelijke variabele *absorptive capacity* op individueel niveau bepalen; het identificeren, verwerken en gebruiken van externe kennis.

Vervolgens wordt beschreven wat de respondenten aangeven met betrekking tot de feitelijke situatie op de dimensies van de onafhankelijke variabelen, persoonlijke en contextuele factoren. Ook het feitelijke verband tussen de afhankelijke en onafhankelijke variabelen komt aan bod. Additionele resultaten, die niet beschreven zijn in het conceptueel model maar wel als relevante factoren uit het empirisch onderzoek naar voren kwamen, worden beschreven in paragraaf 4.5. Van iedere variabele wordt per dimensie een samenvatting gegeven van wat respondenten hierover hebben gezegd in de interviews. Vervolgens wordt een samenvatting van de resultaten per topic weergegeven, met daarbij relevante uitspraken die de bevindingen illustreren. De cijfers achter de citaten verwijzen respectievelijk naar de respondent en het regelnummer waarop het citaat te vinden is.

### 4.1 Resultaten *Absorptive Capacity* op individueel niveau

Alle respondenten geven aan dat ze in meer of mindere mate externe kennis gebruiken, het gaat dan met name over nieuwsberichten of praktijkvoorbeelden ter verrijking van de lessen. Respondenten hebben het bijvoorbeeld over het bijhouden van hun vak en gebruiken daarvoor ook externe kennis. Er worden verschillende motivaties genoemd om externe kennis te gebruiken: respondenten geven aan hun vak bij te willen houden, ze willen voorbeelden toevoegen in de eigen les of in het lesprogramma van de opleiding. Wanneer het curriculum wordt vernieuwd, wordt er gebruik gemaakt van externe kennis.

#### 4.1.1 Identificeren van externe kennis

Alle respondenten geven aan dat zij voor hen relevante externe kennis identificeren. Er worden door alle respondenten voorbeelden gegeven van de manier waarop zij alert zijn om relevante externe kennis te ontdekken en op welke manier zij investeren in potentieel waardevolle kennisbronnen. Hieronder wordt per topic uiteengezet hoe respondenten aangeven hier invulling aan te geven.

##### Alert zijn om waardevolle kennis te ontdekken

Alle respondenten geven aan in meer of mindere mate alert te zijn om waardevolle externe kennis te identificeren. De een doet dit actiever dan de ander; het varieert van het gebruiken van nieuwsberichten als voorbeeld in de les, tot actief op zoek gaan naar relevante ontwikkelingen in vakliteratuur en in het werkveld. Respondenten geven aan alert te zijn om relevante externe kennis te ontdekken door het bijhouden van het nieuws, kennis uit het werkveld te halen, vakliteratuur en online artikelen te lezen en diverse sociale media te volgen. De meeste respondenten geven aan dat ze vanuit zichzelf nieuwsgierig zijn en het belangrijk vinden om hun vak bij te houden.

*“Eigenlijk is het bij mij geen aan-uitknop in de zin van, ik ben eigenlijk altijd breed geïnteresseerd in van wat gebeurt er nou om ons heen in het werkveld of gewoon in de maatschappij.” (4:9)*

Respondenten volgen actualiteiten door het lezen van de krant, het kijken van het nieuws op televisie of online. Ze geven aan dat ze dat met name doen om op de hoogte te blijven en interessante voorbeelden mee te nemen in de les.

*“Als er nieuwsberichten zijn die ik kan linken aan de theorie dan pak ik dat er heel graag bij ook om het actueel te maken en om het belang van onderwerpen aan te stippen bij studenten.” (1:5)*

De meerderheid van de respondenten geeft aan kennis uit het werkveld te halen wanneer bedrijven bezocht worden voor stages en afstudeerders.

*“Een opmerking bij een bedrijf, je bent stagebezoeker, dat is een van de belangrijkste aspecten en dat je opeens iets hoort, iets waarvan je denkt wacht even, wat is hier aan de hand, wat betekent dit? Is dit nieuw? Is dat wat?” (11:15)*

De helft van de respondenten benoemt specifiek het bijhouden van vakliteratuur in (online) vakbladen, waarbij door twee respondenten ook een kritische noot geplaatst wordt omdat het vaak gesponsorde content en reclame bevat.

### Investeren in een reeks aan waardevolle kennisbronnen

Alle respondenten hebben persoonlijke interactie met diverse partijen waarbij ze in aanraking komen met externe kennis. De manier waarop in deze kennisbronnen geïnvesteerd wordt loopt uiteen. Ongeveer de helft van de respondenten heeft het over deelname aan een Community of Practice, zoals een vakvereniging en volgt congressen, seminars of netwerkbijeenkomsten. *“Maar dat soort congressen zijn leuk, we hebben eens per jaar is er een congres dat plaats vindt in Vlaanderen en Nederland waar je echt een hele hoop krijgt, word je ook overgoten met allemaal projecten die gedaan zijn, dan kun je zo kiezen, dat zijn hele leuke discussies komen daaruit, daar pik je veel van op. Je probeert even de krenten uit de pap te halen, vooral wat interessant is, waar zitten ontwikkelingen in?” (11:155)*

Ongeveer de helft van de respondenten geeft aan regelmatig contact met bedrijven te hebben, bijvoorbeeld als daar stagiaires zijn of om een duurzame samenwerking aan te gaan. *“Ik bezoek regelmatig bedrijven waar ik bijvoorbeeld stage of afstudeeropdrachten, zit ik veel bij bedrijven aan tafel, dus ik zorg dat ik dan ook wel weet wat daar speelt, wat daar de belangrijkste onderwerpen zijn, wat zijn de thema's waar ze zich bezig mee houden.” (2:29)*

Enkele respondenten geven aan dit meer te willen doen.

*“[...] te weinig. Veel te weinig. Ja. Veel te weinig. En als ik dan bij bedrijven kom dan is het of voor stage of voor een afstudeeronderzoek, maar met name dan voor stage. Nee dat is gewoon veel te weinig.” (10:38)*

Ook benoemt ongeveer de helft van de respondenten kennis te halen uit hun persoonlijke netwerk van vrienden en familie of van online netwerken zoals Twitter of LinkedIn.

#### **4.1.2 Verwerken van externe kennis**

Sommige respondenten geven aan dat ze het lastig vinden om externe kennis te verwerken. Alle respondenten beschrijven hoe ze de waarde van externe kennis analyseren. Hoe en of externe kennis vertaald wordt om het bij de interne context te laten passen, daarover lopen de antwoorden uiteen. Over het delen en verspreiden van externe kennis geeft het merendeel van de respondenten aan dat dit weinig en niet structureel gebeurt. Per topic wordt hierna weergegeven wat respondenten hierover aangeven in de interviews.

### De waarde van externe kennis analyseren

Alle respondenten geven aan op de externe kennis op een of andere manier te waarderen. Ze benoemen verschillende criteria waarmee zij bepalen of externe kennis relevant en bruikbaar is voor de opleiding. In de antwoorden van alle respondenten komt een combinatie van minimaal twee van de onderstaande criteria naar voren. Meerdere respondenten geven aan dat zij kijken welke trends en ontwikkelingen er in het vakgebied spelen en proberen die te onderscheiden van hypes. Trends en ontwikkelingen benoemen zij als relevant, met hypes zijn ze wat voorzichtiger, of zij proberen de trend te ontdekken die achter de hype zit.

*“Ik probeer wel af te blijven van de hypes, want ik vind hypes wel heel interessant, maar die gaan vaak weer voorbij, daar ben ik wel heel voorzichtig mee [...] dan kijk ik vooral wat de echte trends zijn waar de bedrijven zich vooral mee bezig houden. En ik probeer een stapje terug te zetten van, wat is nou het grotere plaatje waarbinnen dat thema valt.” (2:23-53)*

Daarbij wordt wel kritisch gekeken naar de bron waarvan de kennis afkomstig is. Wanneer deze er bijvoorbeeld een commercieel belang bij heeft, dan kijkt men kritischer naar de waarde van die kennis.

*“Ik kijk wel, waar komt de informatie vandaan? Komt dat nou van aanbieders op de [...] markt, dan kijk ik al anders naar die onderzoeken. Dan wordt er wel vaak gepretendeerd, op basis van onafhankelijk onderzoek zien wij dit, ja....tuurlijk, maar jullie willen ook verkopen dus het zou raar zijn als je het tegenovergestelde er nu uit zou komen.” (4:160)*

Respondenten geven aan dat de externe kennis moet passen bij de leerlijn of het curriculum van de opleiding. Benoemd wordt dat je hiervoor zelf goed op de hoogte moet zijn van het curriculum.

*“Allereerst dat het inhoudelijk moet aansluiten bij wat voor [...], bij de opleiding relevant is, daar moet het bij aansluiten.” (3:43)*

*“Nou ik denk dat dat te maken heeft ook met dat je je eigen curriculum goed kent. Want op het moment dat je je eigen curriculum niet kent en dan maar zomaar wat de organisatie in schiet je daar heb je helemaal niets aan. Dus met name denk ik dat je je eigen curriculum heel goed moet kennen.” (10:43)*

Meerdere respondenten benoemen dat de kennis moet aansluiten bij de belevingswereld van de studenten. Er wordt gekeken naar het niveau, de moeilijkheidsgraad en hoe relevant het voor de student is.

*“Dus je moet heel voorzichtig zijn, tenminste dat vind ik, dat we niet met voorbeelden komen die in mijn belevingswereld heel interessant zijn maar niet aansluiten bij studenten.” (9:44)*

De helft van de respondenten benoemt dat of de kennis gebruikt wordt in het werkveld een belangrijk criterium is om externe kennis op waarde te schatten.

*“Hoe ik dat bepaal is dan meer van, wat heb je in de praktijk echt nodig?” (6: 52)*

Een respondent benoemt heel specifiek dat de kennis moet aansluiten bij de missie en de visie van de opleiding.

*“Of kennis relevant is...ja...eigenlijk start je vanuit je missie en visie verhaal [...] wij hebben een bepaalde visie en een bepaald profiel hebben we aan onze opleiding gehangen en dat betekent dat je daar wel heel kritisch naar gaat kijken wat je wel en niet doet in het curriculum en of iets dus waarde toevoegt, relevant is dus.”(8:124-128)*

### Vertalen van externe kennis

Een respondent geeft aan het lastig te vinden de vertaalslag te maken.

*“Ja ik heb toevallig onlangs zelf ook een onderzoek gedaan,[...]. Omdat ik het zelf interessant vind, en er komen leuke bevindingen uit. Maar ik mis eigenlijk die vertaalslag om het dus te verwerken in het onderwijs want dat is niet iets wat je zomaar als voorbeeldje ergens kan droppen. Dus ik zou het wel willen verwerken in de les. Maar die mogelijkheid zie ik niet altijd overal.” (1:25)*

Bijna alle respondenten geven aan dat de vertaalslag zit in het begrijpelijk maken van externe kennis voor de studenten. Ook wordt benoemd dat het belangrijk is om in de vertaalslag mee te nemen waarom het voor de student relevant is.

*“Uiteindelijk wil je dat het zo begrijpbaar mogelijk is voor de studenten, dus bijvoorbeeld ook als we iets van een casus geven dan doe ik daar nog wel een vertaalslag overheen dat het begrijpelijk is voor de studenten.” (12:79)*

Er is geen sprake van een vast format waarin de externe kennis wordt verpakt.

Een respondent beschrijft hoe de vertaalslag gemaakt wordt in samenwerking met onderwijskundigen om zo tot een goed onderbouwd verhaal te komen richting de organisatie.

*“Ja daar zit de vertaalslag, dus ik haal het binnen, ik ben de stofzuiger en iemand anders die maakt dat een soort van concreet en hoe kunnen we dat dan, en ik heb wel ideeën van hoe we dat in het onderwijs kunnen toepassen, maar zeg maar die echte onderbouwing ervan op kennisniveau, dat gebeurt vaak dan, in dit geval dan door [onderwijskundige].” (7:149)*

### Externe kennis intern communiceren, delen en overdragen

De meeste respondenten geven aan dat ze af en toe externe kennis met hun naaste collega's delen. Wanneer ze bijvoorbeeld een interessant artikel hebben gelezen, wordt dit vaak als tip doorgestuurd.

*“Dat doen we nog te weinig, ik ook. [Over de vakgroep] onderling deel je dan wel wat. Maar soms...ik denk dat ik een paar keer per jaar iets lees en denk hé, dit is leuk voor die collega laat ik het even doormailen. Dat is misschien twee, drie keer, dat zit niet in een heel vast patroon.”* (9:69)

Er zijn bij een aantal opleidingen ook kennissessies waar kennis gedeeld kan worden. Een aantal respondenten noemt voorbeelden van gremia die zijn opgericht ten behoeve van kennisdeling, maar geven ook aan dat deze niet goed van de grond komen.

*“Goed aan de andere kant hebben we dat ook al in een [noemt gremium]. Maar ja, ook daar zie je vaak dat het daar meer om praktische en organisatorische zaken gaat binnen een vakgebied dan echt de inhoud dus...”* (3:33)

De meerderheid van de respondenten geeft aan dat kennisdelen niet structureel gebeurt en dat er meer gedeeld zou kunnen worden.

*“En we doen heel veel via mailtjes, toch werkt dat niet echt. Nee, dus het kan eigenlijk beter. Er is heel veel kennis maar het zou veel beter nog gedeeld kunnen worden eigenlijk. Dus je moet echt iemand opzoeken, omdat die werkdruk zo hoog is gebeurt dat te weinig heb ik het idee.”* (5:168)

Respondenten geven aan dat ze vooral binnen de eigen vakgroep of binnen de eigen opleiding kennisdelen.

*“Maar dan met name binnen onze vakgroep, zo noem ik het maar even. Dus mensen die hetzelfde vak geven, en ik kom daar iets tegen wat relevant is, wat ik wel wil gebruiken, wat ik ook wel heb gebruikt, dan deel ik dat vaak wel, en wat dat betreft, ik ben iemand die ook wel deelt. Dat doet niet iedereen weet ik. Maar ik wel.”* (3:72)

Slechts een respondent geeft aan ook buiten de opleiding, maar wel binnen het instituut kennis te delen.

### 4.1.3 Gebruiken van externe kennis

Het gebruiken van externe kennis betekent in dit onderzoek ervoor zorgen dat externe kennis gebruikt wordt in de organisatie door collega's te enthousiasmeren, te pleiten voor het gebruik, en de kennis te verdedigen. Uit de interviews komt naar voren dat negen van de twaalf respondenten dit niet doet. Drie respondenten beschrijven hoe zij er energie in steken om collega's te overtuigen.

#### Verdedigen van externe kennis

De meeste respondenten geven aan dat ze niet pleiten voor het gebruik van de door hen geïdentificeerde relevante externe kennis. Ze geven aan dat ze collega's wel willen enthousiasmeren, maar wanneer ze merken dat collega's geen interesse tonen of zelfs weerstand laten zien dan zullen ze de kennis niet actief verdedigen.

*“Ja vaak is het doel dat ik heb om ze te enthousiasmeren. Ik denk niet dat je iemand moet gaan overtuigen om iets te doen wat jij hebt bedacht ofzo.” (3:83)*

*“Nee...nee, dat heb ik opgegeven. [...] ik, die andere collega moet er enthousiast van worden, maar ik moet er ook energie van krijgen. Op het moment dat ik alleen maar aan het trekken ben aan een dood paard waarvan ik denk ja, doe dit eens. Ik kan je wel nieuwe informatie blijven geven, maar je doet er niets mee, je zit er niet op te wachten, waarom doe ik het dan? Dus dan doe ik het niet. (10:123-135)*

#### Weerstand overwinnen

Drie van de twaalf respondenten beschrijven iets meer volhardend te zijn in het overwinnen van weerstand voor het gebruik van de kennis.

*“Dan is het ook een beetje een kwestie van met mensen in gesprek gaan en proberen ze mee te bewegen en soms ook een beetje wat doordrukken. Om eerlijk te zijn.” (5:134)*

Acht respondenten geven aan er geen energie in te steken om hun collega's actief te overtuigen.

*“[Over externe kennis] daar gebeuren heel veel dingen, en ik zie mijn collega's, nah die doen daar eigenlijk niks mee. Wordt ook wel erkend door de opleidingscoördinator, die ziet dat ook gebeuren, maar er wordt niet actief op gestuurd. Dan ga ik ook niet als persoon daar actief zelf nog achteraan zitten.” (2: 175)*

### Strategische aanpak

Een aantal respondenten geeft aan dat ze strategisch bekijken welke collega's benaderd of omzeild moeten worden.

*“[Over collega's die weerstand tonen tegen nieuwe kennis.] Die sla ik hartstikke over. En op een gegeven moment hebben ze waarschijnlijk het gevoel, ik heb de boot gemist en dan haken ze vanzelf wel weer aan.” (10:137)*

Twee respondenten geven aan dat ze ook verschillende collega's op verschillende manieren overtuigen.

*“De een die wil gewoon wat voorbeelden en de ander die wil bewezen stukken. Dus dat is er allebei en dat moet je zelf selecteren wie wat wil horen. Ja, zo doe ik het vaak.” (7:160)*

Drie respondenten beschrijven hoe zij ook management in zouden zetten om externe kennis te laten gebruiken.

*“Ja, dat heb ik ook wel gedaan. Ik heb op een gegeven moment, zeg ik tegen [leidinggevende], ik zeg van, ja als nou iedereen er weer een pisje overheen moet doen, dan zijn we weer drie maanden verder. Het is gewoon onderbouwd, bewezen, theoretisch onderbouwd.” (7:172)*

Bovenstaande is een weergave van de feitelijke situatie van *absorptive capacity* op individueel niveau bij de bedrijfskundige opleidingen van de HAN; de afhankelijke variabele in dit onderzoek. In de volgende paragrafen wordt de feitelijke situatie van de factoren beschreven die hierop van invloed zijn, de onafhankelijke variabelen. Allereerst worden de persoonlijke factoren, *prior related knowledge* en *goal orientation*, beschreven. Vervolgens komt de contextuele factor, uitdagend werk, aan bod. Tevens wordt beschreven op welke manier de factoren feitelijk van invloed zijn op *absorptive capacity* van het individu.

#### **4.2 Prior Related Knowledge**

*Prior related knowledge* versterkt, volgens de theorie, *absorptive capacity* door twee dimensies, leerervaring en diversiteit. De meeste respondenten hebben een hoge mate van leerervaring en een grote diversiteit aan kennis. Hieronder is weergegeven wat de respondenten hierover gezegd hebben tijdens de interviews. Tevens wordt beschreven welk verband er uit de interviews blijkt tussen *prior related knowledge* en *absorptive capacity*.

#### 4.2.1 Leerervaring

Over het algemeen komt naar voren uit de interviews dat de respondenten een ruime leerervaring hebben. Drie respondenten geven aan dat ze nog vrij jong zijn en daarom nog niet heel veel leer- en werkervaring hebben.

*“Ik ben natuurlijk in die zin nog jong. Ik weet niet of dat dan een ruime leerervaring is. Ik heb wel veel geleerd bij verschillende bedrijven en ik vind het heel leuk om heel veel dingen, verschillende dingen te doen.” (5:201)*

Wel geven deze drie respondenten aan dat leren van opleidingen en werkervaring op dit moment iets is waar ze bewust mee bezig zijn, ze staan in een “lerende houding”. De overige respondenten geven aan een ruime leerervaring te hebben. Alle respondenten hebben minimaal een opleiding gedaan op HBO- of op universitair niveau, de meesten hebben daarna nog meerdere opleidingen en/of cursussen gevolgd. Respondenten geven aan dat ze naast leren van opleidingen, veel leren door werkervaring. De meeste respondenten hebben veel werkervaring, vaak op verschillende plekken. De meeste respondenten hebben ervaring in het onderwijs, maar ook in het werkveld. Twee respondenten geven aan alleen werkervaring in het onderwijs te hebben, maar wel in verschillende vakken. Alle respondenten geven aan dat leren een belangrijke factor voor ze is en dat ze leren als een continu proces zien. Twee respondenten geven daarbij aan dat leren wel een duidelijk doel moet hebben en dat ze geen meerwaarde zien in “leren om het leren”.

*“We hebben allemaal de afweging tussen inzet en opbrengt. Dus als je tegen mij zegt ik ga nog een cursus doen en dan moet ik een cursus hebben en ik snap het nut niet. Dan ga ik zeggen, ik hou op.” (11:335)*

Ook wordt door een respondent benoemd dat je als docent gericht bent op leren omdat het bij het vak hoort.

*“Leren is wel het gene, wat mij, waar mij passie ligt. [...] Ik vind, ja, je moet zelf van leren houden denk ik om een ander ook die nieuwsgierigheid te kunnen geven.” (6: 176-179)*

#### 4.2.2 Diversiteit

Alle respondenten, op een na, vinden van zichzelf dat hun kennis gevarieerd is. Ze bestempelen hun kennis als breed of divers of noemen zichzelf generalistisch van aard.

*“Generalistisch...absoluut. Ik ben zo generalistisch als wat. Daarom zit ik bij bedrijfskunde ook lekker. [...] Het is niet zo dat ik pijlers heb gezet of pijlen heb gericht op een bepaald vak of onderdeel of, nee lekker generalistisch.” (7:313-324)*

Ze hebben kennis opgedaan door werkervaring in verschillende domeinen, door diverse opleidingen, door levenservaring of geven aan dat bedrijfskunde een erg breed vakgebied is. Ook de respondenten die minder werkervaring hebben geven aan wel breed geïnteresseerd te zijn.

*“En ik ben ook twee keer naar het buitenland geweest alleen, dan leer je heel veel over jezelf natuurlijk en over andere culturen en noem maar op. Dus in die zin denk ik wel, maar ik ben nog jong dus ik kan natuurlijk nog veel meer leren. En ik heb ook hier heel veel verschillende vakken gegeven, over heel veel verschillende inhoudelijke gebieden.” (5:205)*

Een respondent geeft aan dat zijn vakgebied erg specialistisch is, maar dat hij zichzelf wel als generalist ziet.

*“Dus in die zin ben ik wel een specialist omdat ik [noemt vakgebied] als specialisme heb, maar ik ben vrij generalistisch van aard. Dus ik lees alles. Ik lees ook gewoon buiten mijn vakgebied, lees ik ook heel veel.” (2:282)*

#### Verband tussen *Prior Related Knowledge* en *absorptive capacity*

Uit de antwoorden komt naar voren dat respondenten door hun leerervaring makkelijker nieuwe dingen leren en informatie vergaren en hierdoor ook makkelijker externe kennis tot zich nemen en gebruiken. Respondenten geven aan dat zij ervaren dat er een verband is tussen het hebben van een brede basis aan kennis en het openstaan voor diverse externe kennis. Ook wordt aangegeven dat door het hebben van een diverse kennis er sneller verbanden gelegd worden tussen bestaande en nieuwe kennis.

*“Ja ook omdat je zo breed bent en dan kun je zeggen van, oh maar ik ben nou bij analytics geweest en daar hebben ze over een stukje bedrijfsvoering gehad, dat doe ik ook bij bedrijfskunde en daar heb je een bepaalde leiderschapsstijl voor nodig dus dan moet ik met vaardigheden moet ik daar ook aandacht aan besteden. Dan kun je al verbanden trekken tussen beide, tussen alle vakken.” (10:213)*

Andersom geeft een respondent die zichzelf specialistisch noemt aan dat hij minder interesse heeft voor kennis van buiten zijn vakgebied.

*“Ben ik nou op zoek nog naar andere vakgebieden? Bijvoorbeeld [noemt voorbeeld van gerelateerd vakgebied]? Nou dat spreekt me gewoon minder aan. Dat hoef ik niet zo uit te zoeken. Of [noemt voorbeeld], daar heb ik minder interesse in dan juist die [noemt zijn vakgebied] achtige zaken, die vond ik altijd het leukst en daar lees ik nog steeds graag over. Dus is dat specialistisch? Ik denk toch wel dat dat eigenlijk specialistisch is.” (12:177-181)*

### 4.3 Goal Orientation

Om te onderzoeken welke doelen de respondenten impliciet nastreven, is er in de interviews gesproken over het aangaan of vermijden van uitdagingen, meningen ten aanzien van het ontwikkelen van bekwaamheid en competenties, het omgaan met fouten, feedback en verbeterpunten en resultaten die je hebt bereikt waar je trots op bent. Op die manier wordt getracht te duiden of de antwoorden meer neigen richting prestatiedoelen of richting leerdoelen. Bij alle respondenten komen antwoorden voor die neigen naar leerdoelgerichtheid. Er zijn ook antwoorden gegeven die meer duiden op prestatiegerichtheid. Bij meerdere respondenten komen antwoorden in beide klassen voor. In algemene zin kan gesteld worden dat *learning goal orientation* bij alle respondenten in meer of mindere mate aanwezig is, en dat er ook nog kansen zijn dit verder te ontwikkelen.

#### 4.3.1 Learning Goal Orientation

De antwoorden van het merendeel van de respondenten duiden erop dat ze op leerdoelen gericht zijn en dat ze van mening zijn dat bekwaamheid te ontwikkelen is. Hoewel de respondenten aangeven dat feedback ontvangen best lastig is, geeft het merendeel aan hiervan te willen leren. Hieronder wordt per topic weergegeven wat respondenten hierover hebben gezegd in de interviews.

##### Leerdoelgerichtheid

De meeste respondenten geven aan leergierig te zijn en graag nieuwe dingen te willen begrijpen. *“Ja als ik iets wil weten dan zoek ik het wel uit. Als ik iets niet snap en ik wil het snappen dan ga ik wel helemaal door tot ik begrijp waar het over gaat.” (2:408)*

Ze geven aan dat ze hun competenties willen vergroten.

*“Ik vroeg ook telkens van goh kan ik er iets bij doen, bijvoorbeeld in een project. Dus in die zin denk ik dat ik wel veel geleerd heb.” (5:204)*

Het merendeel geeft aan graag uitdagingen aan te gaan en gemotiveerd te zijn nieuwe taken op zich te nemen.

*“En ik vind het zoeken van uitdagingen ook altijd wel aardig. Die ga ik ook niet zo snel uit de weg.” (8:338)*

*“Nou, ik sta er wel voor open. Want ik hou wel van uitdagingen, en ik zeg niet snel dat ik iets niet kan. Dus die uitdaging ga ik altijd heel graag aan. Maar het zorgt er wel voor dat je wat onzekerder bent.” (3:185)*

Een aantal respondenten geeft aan dat het wel spannend is om een uitdaging aan te gaan. Drie respondenten geven aan dat ze een inschatting te maken of de uitdaging haalbaar en realistisch is. Die antwoorden neigen meer naar prestatiegerichtheid.

*“Inschatten altijd hè, of je een wedstrijd wel of niet kunt winnen. Ik heb geen zin om aan iets te beginnen waarvan ik denk van kansloze missie.” (8:360)*

Eén respondent geeft aan liever geen nieuwe uitdagingen aan te gaan voordat de basis goed is. *“Maar ik ben niet het type die zegt van nou ik wil heel graag iets innovatiefs erbij, ja, dat de gewone kennis dan misschien niet zo goed overkomt of dat dat niet helemaal goed is dan, dat maakt dan niet uit. Dat maakt voor mij wel uit. Ik wil gewoon dat de basis goed moet zijn en iets innovatief zie ik als een aanvulling en iets extra's en daar heb je tijd voor als je de basis op orde hebt.” (1:209)*

### Omgaan met feedback

De meeste respondenten geven aan feedback te gebruiken om zichzelf te verbeteren.

*“Maar als feedback terecht gegeven wordt, dan ben ik er blij mee en dan kan ik het beamen. En dan bedenken hoe het volgende keer beter te doen, ja.” (12:220)*

Een respondent geeft aan het moeilijk te vinden verbeterpunten van anderen te krijgen.

*“Nou, ik kan daar heel slecht tegen. Niet omdat ik dat niet waardeer, maar ik ben heel competitief en als mensen zeggen dat ik iets niet goed doe, dan voelt dat een beetje als falen. Nou falen klinkt een beetje te zwaar, maar dan voldoe ik dus blijkbaar niet aan een bepaalde verwachting. En als er iets is wat ik wil dan is het dat ik aan een verwachting voldoe. En dat ik dingen goed doe. En, dus, dan baal ik daarvan dat mensen dat zeggen, maar niet vanwege het feit dat ze het zeggen, maar omdat ik dan blijkbaar iets niet goed heb gedaan.” (3:151)*

Een andere respondent geeft juist aan dat het prettig is vinden om verbeterpunten te krijgen omdat het onderwijs er beter van wordt.

*“Zo'n mindset van continu verbeteren die moet je ook hebben. Ik zeg “jongens, ik ben heel relaxed hier hoor, ik zie het niet als persoonlijk.” Ze zeggen elke keer, “ja het is niet persoonlijk bedoelt”. Maar zo zie ik het ook niet, we zitten hier bij elkaar en we kijken wat anders kan en beter kan.” (4:389)*

Een aantal respondenten geeft aan dat fouten gezien worden als een leerervaring.

*“[...] Heb je hier ook aan de ene kant heel veel vrijheid wat heel erg leuk is, maar misschien dat je daarom soms ook weleens een minder goeie beslissing neemt. Maar ja, daar leer je van.”*  
(12:225)

#### Verband tussen *learning goal orientation* en *absorptive capacity*

Het aangaan van nieuwe uitdagingen en de motivatie om te willen leren wordt in verband gebracht met het op zoek gaan en willen verwerken en gebruiken van externe kennis.

*“Nou ik denk dat die houding van gemotiveerd zijn om nieuwe dingen te leren, gemotiveerd zijn om uitdagingen aan te gaan, die is misschien voorwaardelijk voor, om die bril naar buiten toe op te zetten. [...] Ik denk dat als je dat gevoel hebt, of de neiging hebt om te ontwikkelen en om uitdagingen aan te gaan, dat je dan vanzelf een keer naar buiten moet gaan.”* (3:219-227)

#### **4.4 Uitdagend werk**

In dit onderzoek wordt gesteld dat er sprake is van uitdagend werk wanneer taakeisen hoog zijn en medewerkers voldoende beslissingsbevoegdheid ervaren om aan de taakeisen te voldoen. Gesteld wordt dat wanneer de beslissingsbevoegdheid onvoldoende is om met de taakeisen om te gaan er werkdruk wordt ervaren. De beslissingsbevoegdheid wordt uitgedrukt in de dimensies autonomie en variëteit. Om te onderzoeken hoe deze balans wordt ervaren, is in de interviews gesproken over taakeisen, autonomie en variëteit en de balans hiertussen. In algemene zin kan worden gesteld dat taakeisen als redelijk tot hoog ervaren worden. Hoewel de meeste respondenten aangeven redelijk veel autonomie te ervaren en ook diversiteit in hun werk te hebben wordt er ook door respondenten gesproken over werkdruk. Vooral het hebben van te weinig tijd wordt vaak genoemd, omdat er ervaren wordt dat er veel en divers werk in weinig tijd gedaan moet worden. Uit de interviews komt niet alleen een effect van uitdagend werk op *absorptive capacity* naar voren (dus wanneer er een balans tussen taakeisen en beslissingsbevoegdheid is), maar benoemen de respondenten ook een direct verband tussen de verschillende dimensies en *absorptive capacity*. Dat directe verband zal ook per dimensie worden beschreven.

#### 4.4.1 Taakeisen

Hoe taakeisen worden ervaren is erg persoonlijk. Over het algemeen geven respondenten allemaal aan dat de hoeveelheid werk groot is. *“Het hebben van weinig tijd”* wordt veel genoemd ook wordt er gesproken over *“de uren die je ergens voor krijgt”*. Sommige respondenten hebben soms te maken met onverwachte opdrachten en met deadlines. Hieronder wordt per topic weergegeven wat er uit de interviews naar voren is gekomen.

##### Hoeveelheid werk

Tijd is een factor die veel genoemd wordt door bijna alle respondenten. Bijna alle respondenten geven aan dat ze veel werk of veel verschillende taken doen en dat dat maar net past in de tijd die ze ervoor krijgen.

*“Ik vind het op zich goed te doen, maar je moet wel elke minuut benutten.” (5:365)*

Dit wordt door sommige gezien als iets positiefs, juist door die tijdsdruk ervaren respondenten voldoende uitdaging en motivatie.

*[Over de hoeveelheid werk] “Die is best hoog, de urenvergoedingen zijn behoorlijk krap. Maar ik zie dat ook als een groot voordeel. [...] Want dat zorgt dat er weinig sjurkers [mensen die er de kantjes vanaf lopen-EG] zijn en dat je allemaal positieve enthousiaste collega’s hebt die ervoor gaan.” (6:287)*

Meerdere respondenten geven aan dat het ook een eigen keuze is om meer uren te werken dan er eigenlijk voor een taak wordt gegeven, maar geven aan dat ze dat niet erg vinden.

*“Maar aan de ene kant doe je dat stiekem ook wel graag want je vindt het ook leuk om te doen. Je wilt je lessen zo goed mogelijk doen dus ja. Er is, je moet er wellicht wat meer tijd in stoppen maar het is ook wel leuk en je krijgt er meer voldoening voor terug dus dat is het ook wel waard en als ik kijk naar mijn eigen takenpakket ben ik daar heel blij mee. [...] Maar kun je het altijd binnen de gestelde uren? Ja, kan ik het daarin afronden? Nee dat niet. Maar misschien ook wel een beetje, soms eigen keus, omdat ik vind het ook leuk om allemaal dingetjes uit te zoeken en dan stop je er toch wat meer uren in.” (12:303-311)*

Een respondent geeft aan overal veel tijd aan te besteden om de dingen echt goed te doen, deze respondent noemt zichzelf perfectionistisch en ziet het als een eigen keuze is om zoveel tijd aan werk te besteden.

*“En als ik dan iets heb gedaan bijvoorbeeld een les voorbereiden, daar kan ik makkelijk een uur aan besteden terwijl anderen zeggen, die les heb je al drie keer gegeven, blader er een keer doorheen en dat is genoeg. Maar goed ik wil het graag goed doen dus dan besteed ik daar wel*

*iets te veel tijd aan misschien dus. Mijn valkuil is dat ik vooral soms gewoon moet zeggen van nah, zoveel tijd besteed ik hier aan. Ook beoordelen is een verschrikking bij mij. Ik wil zo graag goed beoordelen, de rapporten, dat ik daar veel teveel tijd aan besteed.” (1:395)*

Twee respondenten geven aan dat ze efficiënt en snel kunnen werken, ze zijn snel in het beantwoorden van mail en het nakijken van tentamens en opdrachten en daardoor vinden ze de taakeisen niet zo hoog.

*“Ik kan gewoon veel werk doen in weinig tijd, en van relatief goede kwaliteit ook nog eens. En ik ben natuurlijk communicatief vrij sterk dus mailtjes beantwoorden gaat bij mij ook heel snel, ook het vinden van woorden, het formuleren van zinnen en dan win je gewoon tijd.” (3:293)*

### Onverwachte opdrachten

Respondenten waarbij het grootste deel van hun werk bestaat uit lesgeven hebben minder onverwachts werk dan respondenten die daarnaast ook coördinerende taken hebben.

*“Eigenlijk nauwelijks, ja je hebt natuurlijk wel studenten die mailen. Maar nee, als docenten hebben wij eigenlijk nauwelijks werk dat ertussendoor komt. Ik kan me niet voorstellen dat docenten zeggen ja ik heb heel veel werk dat ertussendoor komt.” (10:366)*

Respondenten die naast lesgeven ook ontwikkelen of coördineren geven juist aan dat er veel werk tussendoor komt.

*[Over ontwikkelwerk]. “Dan denk je ’s ochtends: oh ik ga even een tentamen maken en dan komt van, oh de inzet, dit waren de gegevens maar nu komen we erachter dat wat we hadden bedacht dat dit bepaalde onverwachte effecten heeft en roosters niet passen, dat gaan we aanpassen, ja dat gebeurt heel veel.” (9:440)*

### Verband tussen taakeisen en absorptive capacity

Het hebben van weinig tijd wordt door de helft van de respondenten expliciet benoemd als een belemmerende factor voor *absorptive capacity*.

*“Dus ik zou het wel willen verwerken in de les. Maar die mogelijkheid zie ik niet altijd overal en ik denk dat het stukje tijd daar ook wel een rol in speelt. Dus in de tijd die je hebt om les aan te passen en het daarin op te nemen, dus ik denk dat je zelf behoorlijk intrinsiek gemotiveerd moet zijn wil je externe kennis actief verwerken in je onderwijs.” (1:31)*

Respondenten benoemen dat, omdat je als docent al zoveel andere taken hebt, het zoeken naar externe kennis en deze verwerken en delen er vaak bij inschiet.

*“Nou, je wordt soms zo opgeslokt in tentamens, lessen maken, en dan is het oh, ik moet ook nog eigenlijk...moet hè, dan klinkt het al negatief, ik moet eigenlijk ook wel weer eens naar een bijeenkomst. Ik moet contacten onderhouden met het werkveld en dan schiet het, tenminste als ik kijk naar het verleden, schoot dat er ook nog weleens bij in. Toen dacht ik ja, waarom is het dan zo lastig om dan soms een dag, dat lukt dan misschien net een dagdeel, om naar een congres te gaan of contact? Omdat je al zo vol zit.” (9:14)*

Ten aanzien van het verspreiden van kennis wordt tijd ook als een belemmerende factor gezien, omdat respondenten ervaren dat collega's weinig tijd hebben.

*“En ik zie ook dat wij, ja wat is het, het is gewoon supervolle agenda, het is echt een supervolle agenda. Als je vraagt hoe komt dat nou? Ik denk dat mensen best animo hebben. Eigenlijk moet ik eens een keer die uitkomst van mijn onderzoek presenteren. Dan ga je naar zo 'n jaaragenda kijken en dan denk je ja...waar moet dat nou in? Past helemaal niet. We hebben die dinsdagochtend allemaal volgepland en verder heeft iedereen het superdruk met onderwijs geven, tentamens nakijken en, en, en, en, en...werkdruk.” (4:195)*

Een respondent geeft aan dat het niet kunnen plannen van het werk door onverwacht werk een belemmerende factor is.

*“Maar de hoeveelheid werk is te doen alleen dat is wel heel veel, zeker met die [coördinatietaak], kan iedere week anders zijn. Je kunt het nooit echt goed voorbereiden en dat maakt het dat je dus echt nog daarnaast nog kennis gaat halen of jezelf verder ontwikkelen en allemaal dat soort dingen dat ligt gewoon echt op het allerlaatste punt.” (7:442)*

#### **4.4.2 Autonomie**

Alle respondenten geven aan een grote mate van autonomie te ervaren. Maar uit de antwoorden blijkt dat er ook een aantal factoren zijn die maken dat de autonomie op sommige vlakken beperkt is. Ze ervaren vrijheid om zelf te bepalen welke werkzaamheden zij uitvoeren, waar, hoe en wanneer ze hun werk uitvoeren. Ze voelen zich vrij om de lessen op hun eigen manier in te vullen. De roosters en de jaarplanning worden wel benoemd als factoren die ze niet zelf kunnen bepalen en waar ze weinig invloed op hebben. Ook benoemen respondenten dat zij zich beperkt voelen door de starheid van het curriculum.

### Ervaren vrijheid, zelf bepalen, zelf beslissen

Alle respondenten geven aan dat ze veel autonomie en vrijheid ervaren in hun werk.

*“Ja dat is bizar, als docent heb je zoveel vrijheid.” (2:423)*

Respondenten ervaren vrijheid in hoe ze hun tijd in kunnen delen, behalve de lessen die ingeroosterd zijn.

*“En je hebt bijvoorbeeld invloed op hoe je je dag indeelt, behalve de roosters, daar heb je dus helemaal geen invloed op. [...] Dus dat vind wel lastig aan de ene kant heb je heel veel vrijheid aan de andere kant zit je heel erg vast aan de roosterstructuur [...] daar tussendoor heb je heel veel vrijheid. Dat vind ik ook wel heel fijn. Dan kan je bepalen welke werkzaamheden je eerst doet en welke later.” (9:465-475)*

Ze geven aan voor een groot deel te kunnen bepalen welke vakken ze wel en niet willen geven en welke taken ze daarnaast willen oppakken.

*“Vanuit mijn docentrol bij [opleiding] kunnen we allemaal aangeven wat we wel en niet zouden willen doen. [...] het is mij nog nooit overkomen dat [leidinggevende] heeft gevraagd of ik het dan toch wil doen of moet doen.” (7:501-505)*

De inhoud en de lesstructuur ligt vast maar hoe ze invulling geven aan de lessen kunnen ze ook zelf bepalen.

*“Je hebt natuurlijk wel de theorie liggen bij een vak die je moet overbrengen, maar de manier waarop je dat doet daar ervaar ik zelf heel veel vrijheid in.” (1:318)*

Er worden kaders en regels benoemt die horen bij het onderwijs. De helft van de respondenten benoemen dat curriculumontwikkeling een complex proces is. Dat heeft onder andere te maken met regels rondom toetsen.

*“Ja, het is wel lastig soms, omdat het curriculum zit best wel...het wordt elke keer vernieuwd, maar het zit toch best wel vast, in de zin van, om veranderingen door te voeren ben je zo weer een jaar verder, want je moet dan de studiegidsen aanpassen en daar hangt dan met allerlei regels samen waardoor het ook lastig is om soms het onderwijs te vernieuwen.” (5:69)*

### Verband tussen autonomie en absorptive capacity

In dit onderzoek wordt gesteld dat autonomie een effect heeft op *absorptive capacity*, omdat het zorgt voor een balans tussen taakeisen en beslissingsbevoegdheid en daarmee voor uitdagend werk. Dit wordt in de interviews door enkele respondenten ook zo aangegeven.

Daarnaast komt uit de interviews een directe invloed van autonomie op *absorptive capacity* naar voren op verschillende manieren. Benoemd wordt dat je doordat je vrijheid hebt om te doen wat je leuk vindt, je ook gemotiveerd bent om op zoek te gaan naar kennis over die vakken.

*“Ja, het betekent dat je je bezig mag houden met de vakken die je interessant vindt en ik denk dat het dan automatisch makkelijker is om ook nieuwe dingen erbij te betrekken want je vindt dat een leuk onderwerp, je bent er zelf enthousiast over, dus dan houd je waarschijnlijk ook beter bij wat er dan gebeurt zo in onderzoekland en in het nieuws et cetera.” (1:354)*

Twee respondenten geven aan dat zij autonomie ervaren in hun werk, maar niet in hun opdracht. Ze geven aan dat de urgentie om externe kennis te identificeren, verwerken en gebruiken in hun functie zit. Het hebben van expliciete opdracht ervaren ze als een stimulerende factor voor *absorptive capacity*.

*“Wat ik wel heel prettig vind en heb gevonden tot nu toe is dat het ontwikkelen van vakken dat je daardoor gedwongen wordt om aan de slag te gaan met externe kennis. En je hebt ook relatief veel tijd daarvoor. Ik bedoel het is wel druk hè, want iedereen heeft het druk blablabla, [...] dus het helpt wel dat je zeg maar kan verankeren aan wat je aan het doen bent. Of het helpt mij, laat ik het zo zeggen.” (2:424)*

*“En de aanleiding is dat ik ook vind dat het een onderdeel van je functie moet zijn, maar ik vind het ook een van de lastige onderdelen binnen mijn functie. Dus wat ik meestal probeer om dan toch ervoor te zorgen dat je taken krijgt die vereisen dat je daar wat mee moet doen.” (9:10)*

De starheid in het curriculum wordt ervaren als een beperkende factor. Ze lopen tegen regels aan die belemmerend zijn voor *absorptive capacity*.

*“We hebben systemen, als je wat gaat veranderen, dus als je denkt hé ik heb een leuk onderwerp gezien, dat wil ik in mijn les gaan toepassen, betekent dat we twintig procent van mijn tentamen erover wil laten gaan, oh ik moet een nieuwe tentamencode aanvragen, oh ik moet dan nu twee keer tentamens, het oude tentamen moet ik nog vier keer aanbieden voor de slepers, nou dank je de koekoek, dat kost me dertig uur. Bij wijze van hè, en dan denk je is dit zo belangrijk? Ik wacht wel tot een onderwijsontwikkeling. Dus in de structuren, maak je het, het helpt je niet om heel, continu bij te schakelen.” (9:147)*

#### 4.4.3 Variëteit

Alle respondenten geven aan in hun functie voldoende variëteit te ervaren. Ze geven aan dat ze veel verschillende activiteiten uitvoeren en verschillende vaardigheden moeten aanspreken.

##### Verschillende activiteiten

Respondenten benoemen de verschillende activiteiten waaruit hun baan bestaat, zoals: lesgeven, studieloopbaanbegeleiding, stage- en afstudeerbegeleiding, coördinatietaken, onderwijsontwikkeling, voorlichting aan aankomend studenten, contact met bedrijven. Ook respondenten die hoofdzakelijk lesgeven ervaren variatie doordat studenten steeds weer anders zijn, ze verschillende vakken geven en op verschillende locaties werken.

*“Het is gewoon een hele leuke combinatie en variatie van taken en rollen en mensen die je spreekt en....” (7:442)*

Het merendeel geeft aan dat ze dit ervaren als uitdagend en dat de variëteit hun baan leuk maakt.

*“Ik ben zoveel verschillende dingen aan het doen en dat maakt het werk heel divers en dat vind ik ook heel belangrijk, dat vind ik ook prettig aan het werk.” (3:266)*

##### Verschillende vaardigheden

Respondenten benoemen de verschillende vaardigheden die ze moeten aanspreken in hun baan; lessen ontwikkelen, inhoudelijk bijblijven, omgaan met studenten, een groep motiveren en activeren, onderzoek begeleiden, omgaan met software, samenwerken met verschillende collega's. Sommigen geven aan bewust nieuwe dingen aan te nemen en nieuwe vakken te geven om zich te ontwikkelen. Wanneer je een paar jaar hetzelfde vak geeft krijg je daar een bepaalde routine in.

*“Als je dat vak een paar jaar gegeven hebt dan wordt het een beetje routine. En alles wat routine is is minder uitdagend.” (12:320)*

Een aantal respondenten geeft aan dat het ook fijn is dat een deel van hun werk uit routine bestaat. Omdat dat een balans geeft om ook nieuwe dingen te kunnen doen.

*“Ik ben heel gelukkig in routine. Er zullen mensen zijn die zeggen ik heb een hekel aan routine, ik niet. Als ik goede routine heb, dan hou ik mijn tijd over om andere dingen te doen, onder andere kennis binnen te halen.” (11:517)*

### Verband tussen variëteit en absorptive capacity

Verschillende respondenten benoemen dat ze door de variëteit in hun werk uitdagend werk ervaren. Ze voelen zich hierdoor uitgedaagd om op zoek te gaan naar externe kennis.

*[Over ontwikkeling] “Nou die motivatie haal ik inderdaad uit de aard van het werk en de variëteit waardoor je dus op die verschillende vlakken ook gaat kijken naar hoe, bijvoorbeeld hoe gedraag ik mezelf, daar had ik het net over. Maar ook wel welke kennis heb ik dan nodig?” (7:581)*

Respondenten geven ook aan dat wanneer er te veel variatie in een functie zit, en dan met name veel wisseling in vakken, dat dat zorgt dat je minder gaat investeren in externe kennis voor bepaalde vakken omdat ze niet weten of het de investering waard is.

*“Ik zou het graag willen doen, maar ik heb er geen tijd voor. Ik weet niet eens of ik volgend jaar hetzelfde vak ga geven. [...] Ja, het liefste zou ik als ik bij [noemt vak] was gebleven als een docent dan had ik zoveel ruimte en tijd gehad, dan had ik bij moeten blijven en nu is voor die paar uur, die twee klassen van twee uur, gedurende zes weken in een heel jaar, te weinig om actief mee bezig te zijn.” (11:49-57)*

#### **4.4.4 Balans tussen taakeisen en autonomie en variëteit (uitdagend werk)**

De meeste respondenten geven aan dat ze in redelijke mate beslissingsbevoegdheid ervaren om met de hoge taakeisen om te gaan. Hoewel de meerderheid aangeeft het werk uitdagend te vinden, wordt er ook gesproken over werkdruk. De meeste respondenten ervaren tijdsdruk en geven aan hiermee om te kunnen gaan, drie respondenten benoemen dat zij werkdruk ervaren. Er wordt vrijheid ervaren om zelf te bepalen hoe met de taakeisen om te gaan. Hierdoor voelen respondenten zich ook zelf verantwoordelijk om hun werk zo in te richten dat ze met de taakeisen om kunnen gaan. Enkele respondenten geven aan dat ze het als eigen verantwoordelijkheid ervaren als ze niet aan de taakeisen kunnen voldoen. Er is autonomie om je eigen tijd in te delen (buiten de roosters om), maar er is wel weinig tijd overal voor. Ze ervaren vrijheid in het stellen van eigen prioriteiten.

*“Ja maar doordat je dus die autonomie zoveel hebt, en kijk, ik zei net je hebt alleen die lessen die vaststaan in je weekagenda, zeg maar, en de afspraken die verder maakt met collega's en andere zaken, maar alle zaken daaromheen kan je het helemaal zelf inrichten. Je hebt dan wel heel veel, maar goed, ik heb wel het gevoel dat ik het voor elkaar krijg om mijn tijd overal aan te besteden waar nodig en prioriteiten kan stellen en dat is denk ik wel belangrijk.” (1:390)*

Respondenten geven aan dat zij zelf kunnen bepalen wanneer zij hun werk doen, maar dat het daarmee nog niet altijd voldoende is om aan de taakeisen te kunnen voldoen. Vooral bij afwezigheid kan het werk oplopen.

*“Ja dat is gewoon omdat je weet van, bij wijze van, ik moet nog tien dingen nakijken, en dan kan je wel zelf bepalen of je dat 's middags doet of 's avonds of 's ochtends, als je geen les hebt. Maar dat is wel zo, het blijft altijd opstapelen, ook als je ziek bent, dan moet je al je lessen zelf inhalen, dus dan heb je gelijk al een probleem als je weer beter bent.” (5:440)*

Ook geven respondenten aan dat doordat je zoveel autonomie hebt, ze vinden dat je ook zelf moet zorgen voor de juiste balans tussen je taakeisen en je beslissingsbevoegdheid, bijvoorbeeld ten aanzien van variatie en ontwikkeling in je werk. Het hebben van een hoge mate van autonomie wordt door sommige respondenten gevoeld als het zelf verantwoordelijk zijn voor het kunnen voldoen aan de taakeisen. Sommige respondenten zijn van mening dat je zelf verantwoordelijk bent voor de hoogte van je taakeisen, omdat je vrijheid hebt deze zelf te bepalen en ervaren hierdoor uitdagend werk.

*“Ik denk sowieso, een docent kan alles zelf bepalen, de autonomie kan hij zelf bepalen. Hij kan elke dag hier van acht uur tot vijf uur zitten maar je kan ook zelf wat doen. Je kunt de standaardpresentaties gebruiken die de coördinator heeft gemaakt of je kunt het zelf doen. Je kunt thuis werken of je kunt alleen maar lesgeven maar je kunt ook zeggen ik wil een stukje onderzoek erbij, dus ik ga bij het lectoraat zitten dus, of ik wil veel meer afstudeerbegeleiding, of ik wil een coördinatiefunctie erbij hebben. Of ik wil meer gaan samenwerken met kwaliteitszorg of ik wil studiesucces gaan oppakken ik noem maar even wat. Ja ik denk dat het echt heel erg aan de persoon zelf ligt. Mensen die zeggen er zit weinig uitdaging in het werk, die zoeken het ook gewoon niet op. Ik denk dat er heel veel, vooral binnen een onderwijsinstelling, waar we steeds meer gaan werken met zelforganiserende of zelfsturende teams, dat je verantwoordelijk bent voor je eigen professionaliteit en als je het niet op zoekt, ja dan gebeurt er ook niks.” (10:462)*

#### Verband tussen uitdagend werk en absorptive capacity

Respondenten zijn van mening dat wanneer je voldoende beslissingsbevoegdheid hebt om aan de taakeisen te kunnen voldoen, en daardoor dus geen werkdruk ervaart, dat je dan tijd en ruimte hebt om op zoek te gaan naar externe kennis.

*“En als je het dan over externe kennis hebt, lage werkdruk, geeft je ook ruimte om daar dan vervolgens naar op zoek te gaan. Want ik denk dat voor heel veel collega's geldt dat dat iets is*

*waar ze aan toekomen op het moment dat al het andere gedaan is, dan gaan ze naar dat soort extraatjes kijken, zal ik het zo maar noemen. En als je eerst nog tentamens moet nakijken, mails moet beantwoorden, gesprekken moet voeren met studenten en les moet voorbereiden en je dag is daarmee gevuld, dan heb je dus niet die tijd meer om die externe kennis op te halen. Terwijl als je die tijd voor jezelf wel kunt creëren door, ja, een bepaald werktempo, dat maakt het ook makkelijker om in de tijd die je dan overhebt, dingen te gaan doen.” (3:307)*

Een respondent beschrijft hoe beperkte autonomie in roosters en de jaarplanning in combinatie met de hoge taakeisen, in de zin van de hoeveelheid werk, maken dat de prioriteit niet ligt bij het vergaren van externe kennis. Te meer omdat het afkrijgen van het werk ook gezien wordt als eigen verantwoordelijkheid. Hier wordt het niet ervaren van een balans tussen taakeisen en beslissingsbevoegdheid beschreven als een belemmerende factor voor *absorptive capacity*.

*“Je wordt wel vaak geleefd door een rooster en door een jaarplanning en ik merk wel, als je bijvoorbeeld naar een buitenlands congres gaat van twee of drie dagen dan kom je terug [...]. Kom je terug, je wil niet weten wat voor bergen werk er dan ligt, echt giga, drie dagen niet hier zijn, je loopt gewoon een week achter ineens, dat gevoel, maakt ook dat ik weleens denk, nou weet je, ik sla nu mijn beurt een keer over. Gewoon eventjes lekker doorwerken. Dus de rust en de ruime voelen om...ja misschien is dat gewoon wel wat het is. Het werk op dit moment en moet je er gewoon mee dealen en nou... Als je 3 dagen lekker kennis vergaard hebt, moet je daarna even extra hard aanpoten, dat is jouw baan, het werk blijft gewoon doorgaan. Daar moet je wel mee dealen.” (4:497-503)*

Wanneer de taakeisen niet in balans zijn met beslissingsbevoegdheid wordt er werkdruk ervaren. Een respondent benoemt werkdruk als een belemmerende factor voor het delen van kennis.

*“Er is heel veel kennis maar het zou veel beter nog gedeeld kunnen worden eigenlijk. Dus je moet echt iemand opzoeken, omdat die werkdruk zo hoog is gebeurt dat te weinig heb ik het idee.” (5:170)*

## 4.5 Additionele onderzoeksresultaten

In het theoretisch kader is bepaald welke persoonlijke en contextuele factoren van invloed zijn op *absorptive capacity* en meegenomen worden in dit onderzoek. In de interviews kwamen nog een aantal factoren naar voren die door respondenten worden ervaren als belemmerend of juist stimulerend voor *absorptive capacity*. Factoren die relevant worden geacht omdat ze verband houden met de dimensies uit het conceptueel model worden hier meegenomen. Beschreven wordt hoe deze factoren volgens de respondenten invloed hebben op *absorptive capacity*.

### 4.5.1 Taakinhoud

Meerdere respondenten benoemen dat de inhoud van je functie een bepalende factor is voor het identificeren, verwerken en gebruiken van externe kennis. Of je veel of weinig lesgeeft, of je verantwoordelijk bent voor een vak of leerlijn is bepalend. Wanneer bijvoorbeeld het ontwikkelen van nieuw onderwijs onderdeel is van je functie, dan is dat aanleiding om op zoek te gaan naar externe kennis en wordt je ook gedwongen om deze kennis te verwerken en te delen met collega's.

*“En we krijgen allemaal nieuw onderwijs en dan zie je dat er echt gebruik wordt gemaakt van externe kennis. En dat we echt met z'n allen gaan kijken van “oké, wat is nieuw in ons vakgebied” en denk dan vooral aan technologie op het gebied van (vakgebied), dat gaat natuurlijk ontzettend snel en dat we dan tegen elkaar zeggen van “hé daar moeten wij iets mee”, dat speelt, dat is gaande, dat moeten we verwerken in het onderwijs.” (1:60)*

Bij de resultaten van de dimensie autonomie is benoemd dat respondenten aangeven dat zij veel vrijheid ervaren in het bepalen van hun werkzaamheden. Er zijn respondenten die aangeven in hun functie een expliciete opdracht nodig hebben die aanleiding geeft tot het identificeren, verwerken en gebruiken van externe kennis. Het feit dat taakinhoud door meerdere respondenten als een bepalende factor genoemd wordt houdt hiermee verband.

### 4.5.2 Flexibele onderwijsvormen

Enkele respondenten geven in de interviews voorbeelden van flexibele onderwijsvormen waarin externe kennis makkelijker verwerkt kan worden. Ze zijn hier bij hun eigen opleiding mee aan het experimenteren of zijn dit aan het onderzoeken. Ze geven aan dat ze kijken of nieuw onderwijs zo ontwikkeld zou kunnen worden dat het adaptief is en er makkelijker externe kennis gebruikt kan worden.

*“Ja, maar dat gaat ook heel snel hè. Toepassingen dit en zus en zo, en dat krijg je allemaal nooit gestructureerd in je onderwijs, behalve als je het projectmatig doet en het echt flexibel inricht ook. Dat heeft ook wel een beetje met (noemt pilot nieuwe onderwijsvorm) te maken want daarmee kun je heel snel een soort van opdrachtjes creëren die niet zozeer helemaal vast in je curriculum staan want ieder half jaar kunnen die anders zijn, per klas, of per individu zelfs anders zijn. En die kunnen ook door het bedrijfsleven worden aangedragen. Dus ik hoop dat dat dan daar ook een beetje aan bijdraagt.” (7:631)*

In de resultaten van de dimensie autonomie kwam naar voren dat de starheid van het curriculum als een belemmerende factor wordt ervaren. Flexibele onderwijsvormen worden door de respondenten benoemd als een mogelijke oplossing om die starheid te verminderen.

## 5. Analyse

In dit hoofdstuk worden de resultaten geanalyseerd, daarmee wordt antwoord gegeven op de analytische vraagstelling van dit onderzoek:

- Wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen de gewenste situatie en de feitelijke situatie bij de bedrijfskundige opleidingen van de HAN met betrekking tot de persoonlijke en contextuele factoren die *absorptive capacity* op individueel niveau vergroten?

De feitelijke situatie wordt gediagnostiseerd op basis van de in hoofdstuk 2 gestelde gewenste situatie. Zo wordt zichtbaar waar het probleem zit en wat de oorzaken en achtergronden van het probleem zijn. Als eerste worden de resultaten geanalyseerd die betrekking hebben op de afhankelijke variabele, *absorptive capacity*. Vervolgens wordt de feitelijke situatie van de persoonlijke en contextuele factoren die *absorptive capacity* beïnvloeden vergeleken met de in hoofdstuk 2 beschreven gewenste situatie. Ook wordt het feitelijke verband tussen de onafhankelijke en de afhankelijke variabelen geanalyseerd.

### 5.1 *Absorptive capacity* van docenten van de bedrijfskundige opleidingen

Ten aanzien van *absorptive capacity* komt uit de resultaten naar voren dat het identificeren van externe kennis in redelijk tot hoge mate gebeurt. Alle respondenten geven aan alert te zijn voor externe kennis en het merendeel investeert in potentieel waardevolle kennisbronnen. Het verwerken van externe kennis gebeurt in redelijke mate; alle respondenten geven aan de waarde van externe kennis te analyseren. Het vertalen en verspreiden gebeurt in redelijke mate. Het gebruiken van externe kennis, in de zin van opkomen en verdedigen van waardevolle externe kennis, gebeurt in lage mate. Respondenten geven aan de kennis nauwelijks te verdedigen en er geen energie in te steken om weerstand te overwinnen. In de gewenste situatie gebeurt het identificeren, verwerken en gebruiken van externe kennis in hoge mate. Er is dus een verschil tussen de gewenste en de feitelijke situatie.

### 5.2 *Prior related knowledge*

In het conceptueel model is gesteld dat een hoge mate van *prior related knowledge* een positief effect heeft op het hebben of ontwikkelen van *absorptive capacity* van medewerkers via de dimensies leerervaring en diversiteit. In de gewenste situatie hebben medewerkers een hoge mate van leerervaring. Vanuit het empirisch onderzoek kan gesteld worden dat er een hoge mate van leerervaring aanwezig is onder de docenten van de bedrijfskundige opleidingen van de

HAN. De gewenste en de feitelijke situatie komen hier overeen. In het conceptueel model is gesteld dat een grote diversiteit aan eerder verworven kennis een positief effect heeft op het hebben of ontwikkelen van *absorptive capacity* van medewerkers. In de gewenste situatie hebben medewerkers een grote diversiteit aan eerder verworven kennis. Vanuit de resultaten van het empirisch onderzoek kan worden gesteld dat er een grote mate van diversiteit aan eerder verworven kennis aanwezig is bij de docenten van de bedrijfskundige opleidingen. De gewenste en de feitelijke situatie komen hier overeen. Het gestelde verband tussen *prior related knowledge* en *absorptive capacity* komt in de feitelijke situatie naar voren. Hierbij is het verband tussen leerervaring en *absorptive capacity* minder expliciet benoemd dan het verband tussen diversiteit aan eerder verworven kennis en *absorptive capacity*.

### **5.3 Learning Goal Orientation**

In het conceptueel model is gesteld dat een oriëntatie op leerdoelen een positief effect heeft op het hebben en ontwikkelen van *absorptive capacity*. In de gewenste situatie zijn medewerkers in hoge mate georiënteerd op leerdoelen. Uit de resultaten van het empirisch onderzoek komt naar voren dat de docenten van de bedrijfskundige opleidingen in redelijke mate georiënteerd zijn op leerdoelen. De gewenste en de feitelijke situatie komt hier niet overeen. Het gestelde verband tussen *learning goal orientation* en *absorptive capacity* wordt in de feitelijke situatie bevestigd.

### **5.4 Uitdagend werk**

In het conceptueel model wordt gesteld dat uitdagend werk ervaren wordt als er een balans is tussen taakeisen en beslissingsbevoegdheid, waarbij beslissingsbevoegdheid uitgedrukt wordt in autonomie en variëteit. Wanneer taakeisen hoog zijn en de beslissingsbevoegdheid van een medewerker hoog genoeg is om met de taakeisen om te gaan, dan wordt werk ervaren als uitdagend, zo niet, dan kan er sprake zijn van werkdruk. Uitdagend werk wordt in dit onderzoek gesteld als een stimulerende factor voor *absorptive capacity*. In de gewenste situatie zijn de taakeisen in balans met de autonomie en de variëteit en wordt er uitdagend werk ervaren. Uit de resultaten komt naar voren dat er niet altijd een balans ervaren wordt tussen taakeisen en beslissingsbevoegdheid. De taakeisen worden als hoog ervaren en hoewel ook de autonomie en variëteit redelijk tot hoog ervaren worden, zijn deze niet altijd voldoende of op de juiste manier aanwezig om aan de taakeisen te kunnen voldoen. Er is in redelijke mate sprake van uitdagend werk, maar niet altijd. De gewenste en de feitelijke situatie komen hier niet overeen. Het

gestelde verband tussen uitdagend werk en *absorptive capacity* wordt door de feitelijke situatie bevestigd. Om na te gaan waardoor de taakeisen niet in balans zijn met de dimensies autonomie en variëteit, worden de dimensies hier apart geanalyseerd. Daarnaast komen uit de resultaten ook directe verbanden tussen de dimensies taakeisen, autonomie en variëteit en *absorptive capacity* naar voren. Ook dat verband komt in deze analyse aan bod.

#### **5.4.1 Taakeisen**

Gesteld wordt dat in de gewenste situatie taakeisen hoog zijn, mits in balans met beslissingsbevoegdheid. In de feitelijke situatie blijkt dat de taakeisen hoog zijn. Daarin komen de gewenste en de feitelijke situatie overeen, mits de beslissingsbevoegdheid ook als hoog ervaren wordt. Uit onderzoek naar de feitelijke invloed van taakeisen op *absorptive capacity* komt naar voren dat het hebben van veel werk in te weinig tijd ervaren wordt als een belemmerende factor voor *absorptive capacity*.

#### **5.4.2 Autonomie**

Gesteld wordt dat in de gewenste situatie de autonomie hoog moet zijn, omdat dit bijdraagt aan de beslissingsbevoegdheid waarmee aan de taakeisen kan worden voldaan. In de feitelijke situatie wordt de autonomie ervaren als redelijk hoog, behalve in de starheid van het curriculum, de roosters en de jaarplanning. Hierin komen de gewenste en de feitelijke situatie niet overeen. Gesteld wordt dat autonomie van invloed is op *absorptive capacity* omdat het, doordat het bijdraagt aan een hogere mate van beslissingsbevoegdheid, bijdraagt aan uitdagend werk. Dit verband komt ook in de feitelijke situatie naar voren. Daarnaast komt er ook een direct verband tussen autonomie en *absorptive capacity* naar voren. De starheid van het curriculum, de roosters en de jaarplanning worden benoemd als een beperking van de autonomie en wordt gezien als een belemmerende factor voor *absorptive capacity*. Daarnaast wordt er een hoge autonomie ervaren in het stellen van prioriteiten en in de invulling van de functie. Er wordt geen prioriteit gegeven aan het identificeren, verwerken en gebruiken van externe kennis, wanneer dit niet gezien wordt als onderdeel van de taakeisen.

#### **5.4.3 Variëteit**

Gesteld wordt dat in de gewenste situatie de variëteit hoog moet zijn. In de feitelijke situatie wordt de variëteit als hoog ervaren. De gewenste en de feitelijke situatie komen hier overeen. In dit onderzoek wordt gesteld dat variëteit een positief effect heeft op *absorptive capacity*

omdat het, doordat het bijdraagt aan een hoge mate van beslissingsbevoegdheid, zorgt voor uitdagend werk. Dat verband wordt bevestigd. Daarnaast komt naar voren dat een te grote variëteit, en dan met name in te veel wisseling in vakken, als niet stimulerend ervaren wordt voor *absorptive capacity*.

## 6. Conclusies en aanbevelingen

Door het doen van een GAP-analyse werd in het vorige hoofdstuk zichtbaar wat de overeenkomsten en verschillen zijn tussen de gewenste situatie en de feitelijke situatie. Door deze diagnose worden de oorzaken en achtergronden van het probleem zichtbaar. Op basis hiervan kunnen aanbevelingen worden gedaan aan het management van het instituut Bedrijfskunde en Rechten van de HAN over het vergroten van *absorptive capacity* van docenten, door de factoren die *absorptive capacity* stimuleren te verbeteren. Allereerst worden de belangrijkste conclusies uit het onderzoek weergegeven in paragraaf 6.1. De aanbevelingen staan beschreven in paragraaf 6.2.

### 6.1 Conclusies

De hoofdvraag die in dit onderzoek gesteld wordt is: “Hoe moeten persoonlijke en contextuele voorwaarden zijn om *absorptive capacity* van docenten binnen de bedrijfskundige opleidingen te vergroten?” In hoofdstuk 2 is vanuit het theoretisch kader het conceptueel model opgesteld. Dit model stelt dat de persoonlijke factoren *prior related knowledge* en *learning goal orientation* van invloed zijn op het *absorptive capacity* van medewerkers. Uitdagend werk is in het conceptueel model als contextuele voorwaarde voor *absorptive capacity* van medewerkers opgenomen. Uitdagend werk betekent hier dat er een balans wordt ervaren tussen de dimensies taakeisen en autonomie en variëteit. Vanuit het conceptueel model is een gewenste situatie geformuleerd hoe de persoonlijke en contextuele voorwaarden zouden moeten zijn om het *absorptive capacity* van medewerkers te vergroten. In de gewenste situatie hebben medewerkers een hoge mate van *prior related knowledge*, ze hebben een hoge mate van leerervaring en een grote diversiteit van eerder verworven kennis. In de gewenste situatie zijn medewerkers in hoge mate georiënteerd op leerdoelen. De contextuele factoren, taakeisen, autonomie en variëteit zijn in de gewenste situatie hoog en houden elkaar in balans, zodat medewerkers uitdagend werk ervaren. Om te onderzoeken hoe de persoonlijke en de contextuele voorwaarden feitelijk zijn bij de bedrijfskundige opleidingen van de HAN, en hoe de invloed van de persoonlijke en contextuele voorwaarden op *absorptive capacity* feitelijk is, zijn twaalf diepte-interviews afgenomen onder docenten van de vier bedrijfskundige opleidingen van de HAN. Het feitelijke *absorptive capacity* van medewerkers is onderzocht. Het onderzoek wijst op een hoge mate van identificeren, een redelijke mate van verwerken en een lage mate van gebruiken van externe kennis. Hieruit kan worden geconcludeerd dat er ruimte is voor verbetering in het *absorptive capacity* van medewerkers. Daarom is gekeken hoe

de persoonlijke en contextuele factoren feitelijk van invloed zijn en welke factoren verbeterd kunnen worden om het *absorptive capacity* van medewerkers te vergroten. Uit de resultaten van het onderzoek kan geconcludeerd worden dat in de feitelijke situatie *prior related knowledge* van de docenten hoog is, want docenten hebben over het algemeen een hoge mate van eerdere leerervaring en een grote diversiteit aan eerder verworven kennis. Hier komt de feitelijke situatie overeen met de gewenste situatie. Het is wel van belang om te blijven investeren in leerervaring en diversiteit aan kennis, daarom zullen hierover aanbevelingen worden opgenomen. Uit de resultaten van het onderzoek kan worden geconcludeerd dat docenten deels gericht zijn op leerdoelen, de antwoorden lijken erop te wijzen dat de respondenten in enige mate leerdoelgericht zijn. De feitelijke situatie lijkt hier niet overeen te komen met de gewenste situatie en daarom zullen er aanbevelingen opgenomen worden om leerdoelgerichtheid onder docenten te verhogen. Vanuit het onderzoek naar de contextuele factoren is gebleken dat de taakeisen, de autonomie en de variëteit als hoog worden ervaren. Hierin lijkt de feitelijke situatie overeen te komen met de gewenste situatie. Toch lijkt de balans tussen taakeisen en beslissingsbevoegdheid wankel want hoewel het werk over het algemeen ervaren wordt als uitdagend, wordt er ook gesproken over werkdruk. Door de dimensies apart te analyseren komt naar voren waar verbeteringen mogelijk zijn die leiden tot een betere balans. Met name de hoeveelheid werk wordt genoemd als belemmerende factor voor *absorptive capacity*. Een beperkte autonomie in roosters en jaarplanning vergroot dit probleem. Daarnaast komt naar voren dat een beperking van de autonomie wordt ervaren door de starheid van het curriculum, wat een directe negatieve invloed heeft op *absorptive capacity*. Er wordt een grote autonomie ervaren op de invulling van de functie en het stellen van prioriteiten om aan de taakeisen te kunnen voldoen. Aan het identificeren, verwerken en gebruiken van externe kennis wordt geen prioriteit gegeven wanneer dit niet tot de taakeisen behoort. Om de balans tussen taakeisen en autonomie te verbeteren zullen de aanbevelingen erop gericht zijn een baan zo te ontwerpen dat de autonomie wordt verhoogd en dat de urgentie wordt gevoeld om prioriteit te geven aan het identificeren, verwerken en gebruiken van externe kennis. Bij variëteit komt naar voren dat er voldoende variëteit aanwezig is en dat dit zorgt voor uitdagend werk, maar dat te veel afwisseling van werkzaamheden, met name in de vakken, een negatief effect heeft op *absorptive capacity*. De aanbevelingen zullen erop gericht zijn variëteit te behouden.

## **6.2 Aanbevelingen ten aanzien van persoonlijke factoren**

Aanbevelingen die worden gegeven ten aanzien van de persoonlijke factoren die *absorptive capacity* van medewerkers beïnvloeden hebben betrekking op het bestendigen van de *prior related knowledge*, het verhogen van *learning goal orientation*.

### **6.2.1 Investeer in leerervaring en diversiteit aan verworven kennis**

Geconcludeerd is dat medewerkers een ruime leerervaring hebben en er een grote mate van diversiteit aan kennis aanwezig is. Om *absorptive capacity* van medewerkers te verhogen is het belangrijk om deze *prior related knowledge* te behouden en te vergroten. Het verdient aanbeveling hierin te investeren op twee manieren. De eerste manier is in de werving van nieuwe medewerkers, hier kan geselecteerd worden op leerervaring en diversiteit van kennis. De tweede manier is dat er blijvend geïnvesteerd moet worden in het laten leren van medewerkers door middel van het volgen van opleidingen en cursussen, het bijwonen van congressen en symposia et cetera. Dit verhoogt het *absorptive capacity* van medewerkers indirect, omdat het *prior related knowledge* verhoogt en direct, omdat medewerkers door het volgen van scholing in aanraking kunnen komen met externe kennis en in contact kunnen komen met- en investeren in relevante kennisbronnen.

### **6.2.2 Verhoog leerdoelgerichtheid van medewerkers**

Uit het onderzoek komt naar voren dat medewerkers in redelijke mate leerdoelgericht zijn. Om *absorptive capacity* van medewerkers te vergroten is het aan te bevelen de leerdoelgerichtheid van medewerkers te verhogen. Ten eerste kan er bij de werving van nieuwe medewerkers worden geselecteerd op medewerkers met een hoge leerdoelgerichtheid. Daarnaast kan er ingezet worden op het verhogen van leerdoelgerichtheid van huidige medewerkers. Hoewel *goal orientation* gezien wordt als een dispositionele karaktereigenschap, zijn er ook contextuele factoren die erop van invloed zijn. Feedback is een van de factoren die hierop van invloed is. Wanneer medewerkers beoordeeld worden op hun ontwikkeling en niet op hun resultaten, wanneer fouten gezien worden als een leerervaring en iemand hier niet op afgerekend wordt, zullen medewerkers waarschijnlijk een grotere leerdoelgerichtheid ontwikkelen. Het verdient aanbeveling ervoor te zorgen dat medewerkers en leidinggevenden zich hiervan bewust zijn tijdens feedbackmomenten. Om deze feedbackmomenten en beoordelingen zo in te richten dat deze leerdoelgerichtheid verhogen, wordt aanbevolen om nader onderzoek te doen. Dit kan worden gedaan door bijvoorbeeld gebruik te maken van literatuur van Carol Dweck over *fixed*

*mindset* en *growth mindset* of van Karen ten Dam over de *Goal Orientation* op het niveau van de werkomgeving.

### **6.3 Aanbevelingen ten aanzien van de contextuele factoren**

Ten aanzien van de contextuele factoren hebben de aanbevelingen betrekking op het verbeteren van de balans tussen taakeisen en beslissingsbevoegdheid. Die balans kan worden verbeterd door de autonomie te verhogen waar mogelijk en variëteit te behouden. Om te onderzoeken op welke manier de autonomie verhoogd kan worden, verdient het aanbeveling om te kijken naar het verhogen van autonomie vanuit sociotechnisch perspectief. In de sociotechniek heeft men het over “minimal critical specifications” wat inhoudt “dat alleen die specificaties worden vastgelegd die kritiek zijn, om maximale ruimte voor zelfregulering te bewaren” (Kuipers, 1989, p. 11). Cherns (1976, p. 786) zegt hierover dat het “terwijl het noodzakelijk is om precies te zijn over wat er gedaan moet worden het zelden noodzakelijk is precies te zijn over hoe het te doen”. Vanuit dit perspectief worden de volgende aanbevelingen gedaan.

#### **6.3.1 Vergroot autonomie in het curriculum**

De starheid van het curriculum wordt ervaren als een beperking van de autonomie en een belemmerende factor voor *absorptive capacity*. Het is onvermijdelijk dat onderwijs gebonden is aan regels, bijvoorbeeld landelijk vastgelegde eindtermen. Cherns (1976, p. 786) stelt dat er “niet meer gespecificeerd moet worden dan het absoluut essentiële.” Wanneer er op deze manier naar regels en afspraken rondom het curriculum wordt gekeken, is het wellicht mogelijk om specificaties te identificeren die overbodig zijn. Aanbevolen wordt om flexibel onderwijs te ontwikkelen dat responsiever kan zijn en waarbij op een andere manier beoordeeld wordt. Dat zorgt ervoor dat het makkelijker wordt om externe kennis op te nemen in het lesprogramma en dat docenten meer autonomie ervaren. Hoewel er op sommige plekken al sprake is van pogingen tot flexibilisering verdient het aanbeveling dit verder te ontwikkelen en hier prioriteit aan te geven. Om vast te stellen hoe onderwijs moet worden ingericht om te voldoen aan minimale kritische uitgangspunten en daarbij de nodige flexibiliteit kan bieden, is nader onderzoek nodig. Dit vraagt om vervolgonderzoek vanuit onderwijskundig perspectief en een empirisch onderzoek naar de ervaringen die er al zijn met flexibele onderwijsvormen.

### 6.3.2 Plan tijd in voor kennis vergaren en kennisdelen

Uit het onderzoek komt naar voren dat de hoeveelheid werk in combinatie met het ervaren van een lage autonomie in roosters en jaarplanning ervoor zorgt dat docenten geen tijd en ruimte ervaren om externe kennis te identificeren, te verwerken en te verspreiden. Door in de jaarplanning en de roosters tijd op te nemen om bijvoorbeeld congressen te bezoeken, te investeren in een extern netwerk, kennissessies in te plannen waarin docenten onderling kennis delen, wordt tijd en ruimte gecreëerd om kennis te vergaren en te delen. Aannemelijk is dat door het bieden van tijd en ruimte het *absorptive capacity* van docenten wordt gestimuleerd.

### 6.3.3 Bepaal minimale kritieke specificaties voor *absorptive capacity*

Bepaalde werkzaamheden brengen de urgentie tot het identificeren, verwerken en gebruiken van externe kennis, terwijl er ook werkzaamheden zijn waar deze urgentie minder aanwezig is. Momenteel ervaren docenten vrijheid in het bepalen van hun werkzaamheden en het stellen van prioriteiten. Het verdient aanbeveling om explicieter te zorgen dat er werkzaamheden binnen een functie horen die vragen om het identificeren, verwerken en gebruiken van externe kennis. Door preciezer te zijn over wat er gedaan moet worden en duidelijker te zijn in de doelen die bereikt moeten worden, kan er autonomie behouden worden in hoe die worden bereikt. Een suggestie is om ervoor te zorgen dat een docentfunctie naast lesgeven ook altijd bestaat uit een taak op het gebied van onderwijsontwikkeling, coördinatie van een vak of leerlijn, in de verbinding met het werkveld of in verbinding tussen onderwijs en onderzoek. Door docenten binnen de functie werkzaamheden te bieden die een expliciete opdracht geven waarin het identificeren, verwerken of verspreiden van kennis vereist is het aannemelijk dat *absorptive capacity* van medewerkers zal vergroten.

## 7. Kritische reflectie

In dit hoofdstuk wordt door de onderzoeker gereflecteerd op het onderzoek. De reflectie bestaat uit drie onderdelen, reflectie op de theorie, reflectie op de praktijk en reflectie op hoe het onderzoek is uitgevoerd.

### 7.1 Theorie

Er is veel literatuur beschikbaar over *absorptive capacity*. In dit onderzoek is gekeken naar *absorptive capacity* op individueel niveau en daar is met name in de wat recentere literatuur over dit onderwerp meer aandacht voor. Op basis van onder andere het artikel van Ter Wal et al. (2017) zijn hiervoor de dimensies identificeren, verwerken en gebruiken van externe kennis bepaald. Hierbij wordt het gebruiken van externe kennis niet opgevat als het exploiteren van deze kennis zoals bij *absorptive capacity* in algemene zin, maar als het ervoor zorgen dat deze kennis gebruikt wordt; het pleiten en opkomen voor externe kennis. Wellicht heeft deze interpretatie het begrip *absorptive capacity* op individueel niveau extra gecompliceerd. In de praktijk bleek het grootste probleem te zitten in de dimensie gebruiken, docenten bleken nauwelijks te pleiten en op te komen voor externe kennis. Wat dat betreft is het van toegevoegde waarde geweest om het te onderzoeken. In dit onderzoek is uitdagend werk als contextuele factor meegenomen. Gesteld is dat er sprake is van uitdagend werk wanneer de taakeisen hoog zijn en een medewerker voldoende beslissingsbevoegdheid heeft om met deze taakeisen om te gaan. Beslissingsbevoegdheid wordt uitgedrukt in de dimensies autonomie en variëteit. In de praktijk bleek het verband tussen deze dimensies complexer dan conceptueel gesteld. Het is niet alleen zo dat autonomie en variëteit zorgen voor beslissingsbevoegdheid om met taakeisen om te gaan, maar autonomie en variëteit kunnen ook weer zorgen voor hogere taakeisen doordat medewerkers zelf bepalen over de hoeveelheid werk, welk werk en de moeilijkheid van het werk. Deze complexiteit is opgemerkt, maar de feitelijke situatie is voor dit onderzoek getoetst aan het gestelde conceptuele model. In het theoretisch kader is beschreven hoe de onafhankelijke variabelen *absorptive capacity* beïnvloeden als geheel concept. Het conceptueel model is niet verder gespecificeerd naar de invloed van de persoonlijke en contextuele factoren op de afzonderlijke dimensies van *absorptive capacity*. In de praktijk bleek dat met name het gebruiken van externe kennis in zeer lage mate gebeurt. Het was van toegevoegde waarde geweest om aanbevelingen op te kunnen nemen die specifiek het gebruiken van externe kennis verbeteren. Dit wordt meegenomen als aanbeveling voor vervolgonderzoek.

## 7.2 Praktijk

In paragraaf 6.2 en 6.3 zijn aanbevelingen opgenomen om het *absorptive capacity* van docenten te vergroten. In deze paragraaf wordt ingegaan op de bruikbaarheid van deze aanbevelingen.

Binnen de HAN is een organisatieverandering aangekondigd. De huidige faculteiten met daaronder de instituten worden vervangen door meerdere academies. Het doel van deze interventie is om, door te organiseren in kleinere eenheden, de opleidingen beter te kunnen positioneren in de verbinding tussen onderwijs, onderzoek en werkveld. Er wordt momenteel gekeken hoe deze academies het beste kunnen worden ingericht. In de voorgenomen verandering zullen de vier bedrijfskundige opleidingen niet onder dezelfde academie vallen. Dat betekent dat de aanbevelingen wellicht niet door de huidige directie van de huidige bedrijfskundige opleidingen uitgevoerd gaan worden. Daarentegen dragen deze aanbevelingen bij aan het voorgenomen doel van de verandering en zijn deze aanbevelingen ook erg goed bruikbaar op opleidingsniveau. De huidige fase van de verandering, waarin nog gekeken wordt naar inrichting, besturing en ondersteuning, biedt gelegenheid om de aanbevelingen mee te nemen.

## 7.3 Methodologie

In deze paragraaf wordt kritisch gereflecteerd op de methodologische kwaliteit van het onderzoek. Ten aanzien van de interne validiteit van dit onderzoek kan gesteld worden dat de resultaten, conclusies en aanbevelingen geldig zijn voor de specifieke situatie die is onderzocht. Het toepassen van bronnentriangulatie had de interne validiteit nog verder kunnen verhogen. In overleg met de directie zijn de twaalf respondenten geselecteerd, er is gekeken naar een diverse samenstelling. Door deze samenstelling bleken twaalf interviews voldoende gevarieerde en rijke informatie op te leveren. Om na te gaan of er saturatie was opgetreden is er nog een dertiende interview afgenomen. Aangezien dit interview nauwelijks nieuwe informatie meer opleverde is besloten dit interview niet uit te werken. De externe validiteit van dit type onderzoek is laag. Hoewel het aannemelijk is dat dezelfde persoonlijke en contextuele factoren ook van toepassing zijn voor docenten bij andere instituten of andere hogescholen, is niet zonder meer vast te stellen dat de conclusies overdraagbaar zijn. Om de *transferability* van de conclusies te rechtvaardigen zal er onderzocht moeten worden wat de mate van vergelijkbaarheid is met een andere situatie. Multi-interpreteerbaarheid van de resultaten is iets wat de betrouwbaarheid van dit type kwalitatief onderzoek kan aantasten. Om de redeneringen zoveel mogelijk navolgbaar te maken zijn de methoden, resultaten en analyse uitgebreid

beschreven. De (gecodeerde) transcripten en het Excel-document met citaten zijn beschikbaar (op vertrouwelijke basis).

#### **7.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek**

Uit de resultaten van het onderzoek kwam naar voren dat met name de dimensie ‘gebruiken van externe kennis’ in lage mate aanwezig was. Een onderzoek naar de factoren die kennisdelen en opkomen voor kennis beïnvloeden is van toegevoegde waarde.

Het huidige onderzoek is een diagnostisch onderzoek, het geeft inzicht in de oorzaken van een probleem en draagt daarmee kennis aan die de organisatie kan helpen het probleem op te lossen.

De volgende fase in de interventiecyclus is de ontwerpfase, in die fase wordt er onderzoek gedaan dat zich richt op het ontwerpen van een oplossing voor het probleem. Vanuit dit onderzoek kunnen diverse ontwerpgerichte onderzoeken volgen. Bijvoorbeeld naar het structuurvraagstuk, op welke manier moet het werk verdeeld worden om te zorgen voor uitdagend werk? Hoe zorg je voor hoge taakeisen, in balans met hoge autonomie en variëteit?

Ten aanzien van de ervaren starheid in het curriculum is er een aanbeveling gedaan met betrekking tot onderwijsflexibilisering. Het is aan te bevelen hiervoor een vervolgonderzoek te doen vanuit onderwijskundige perspectief.

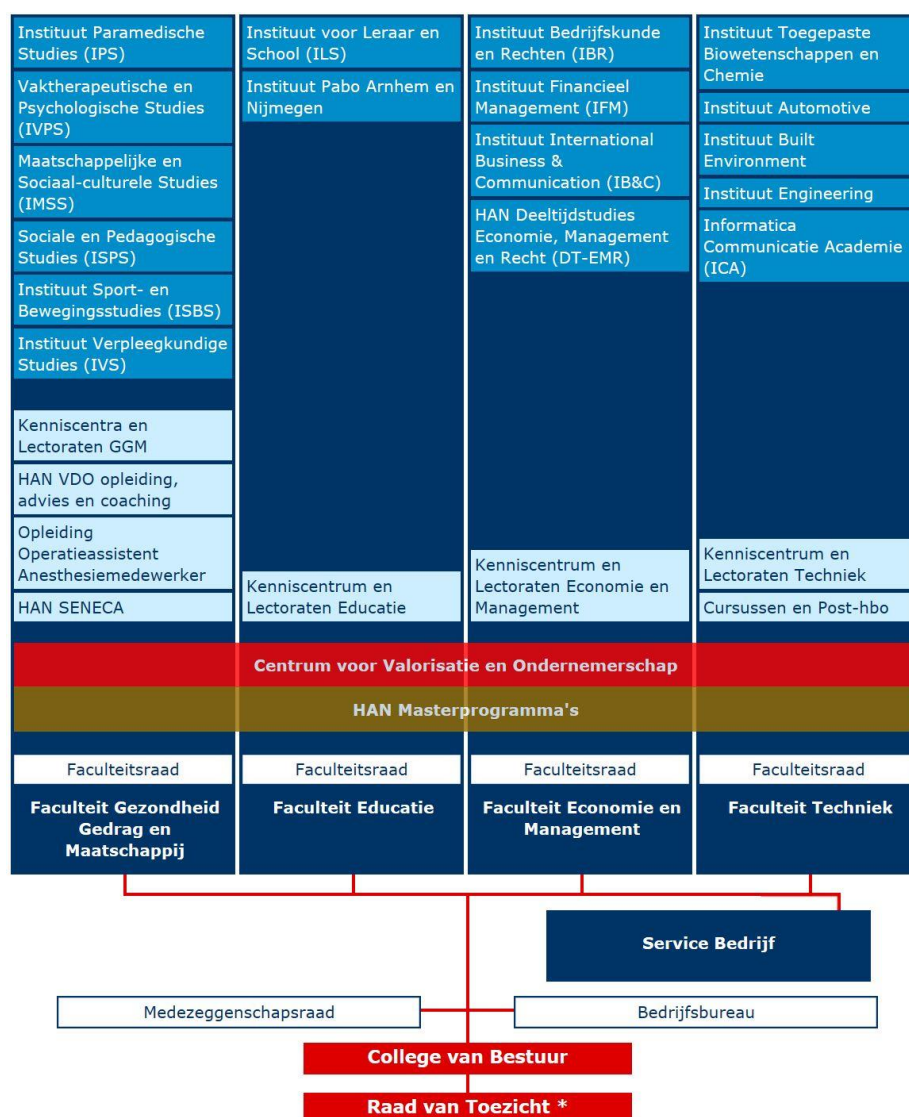
## Literatuurlijst

- Allen, T. J. (1977). Managing the flow of technology: technology transfer and the dissemination of technological information within the R and D organization.
- Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of management Journal*, 39(5), 1154-1184.
- Bleijenbergh, I. (2015). *Kwalitatief onderzoek in organisaties* (Tweede druk. ed.). Den Haag :: Boom Lemma uitgevers.
- Boeije, H. R. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek : denken en doen* (Tweede druk. ed.). Den Haag :: Boom Lemma uitgevers.
- Breaugh, J. A. (1985). The measurement of work autonomy. *Human relations*, 38(6), 551-570.
- Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational behavior and human decision processes*, 67(1), 26-48.
- Carlile, P. R. (2004). Transferring, translating, and transforming: An integrative framework for managing knowledge across boundaries. *Organization science*, 15(5), 555-568.
- Cherns, A. (1976). The principles of sociotechnical design. *Human relations*, 29(8), 783-792.
- Cohen, W. M., & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. *Administrative science quarterly*, 128-152.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of personality and social psychology*, 36(5), 451.
- Doorewaard, H., Kil, A. r., & Ven, A. W. v. d. (2015). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek : een praktische handleiding*. Amsterdam :: Boom Lemma uitgevers.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040.
- Enkel, E., Heil, S., Hengstler, M., & Wirth, H. (2017). Exploratory and exploitative innovation: To what extent do the dimensions of individual level absorptive capacity contribute? *Technovation*, 60-61(Supplement C), 29-38. doi:<https://doi.org/10.1016/j.technovation.2016.08.002>
- Ford, J. K., Smith, E. M., Weissbein, D. A., Gully, S. M., & Salas, E. (1998). Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. *Journal of applied psychology*, 83(2), 218.
- Foss, N. J., Lyngsie, J., & Zahra, S. A. (2013). The role of external knowledge sources and organizational design in the process of opportunity exploitation. *Strategic management journal*, 34(12), 1453-1471.
- Grant, R. M. (2002). The knowledge-based view of the firm. *The strategic management of intellectual capital and organizational knowledge*, 133-148.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of applied psychology*, 60(2), 159.
- Jansen, J. J., Van Den Bosch, F. A., & Volberda, H. W. (2005). Managing potential and realized absorptive capacity: how do organizational antecedents matter? *Academy of management Journal*, 48(6), 999-1015.
- Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative science quarterly*, 285-308.
- Karasek, R., Brisson, C., Kawakami, N., Houtman, I., Bongers, P., & Amick, B. (1998). The Job Content Questionnaire (JCQ): an instrument for internationally comparative assessments of psychosocial job characteristics. *Journal of occupational health psychology*, 3(4), 322.
- Katz, R., & Allen, T. J. (1982). Investigating the Not Invented Here (NIH) syndrome: A look at the performance, tenure, and communication patterns of 50 R & D Project Groups. *R&D Management*, 12(1), 7-20.
- Kraan, K., Dhondt, S., Houtman, I., Nelemans, R., & De Vroome, E. (2000). *Handleiding NOVA-WEBA: een vragenlijst om arbeidsorganisatorische knelpunten op te sporen: hernieuwde versie*. Retrieved from

- Kuipers, H. (1989). *Zelforganisatie als ontwerpprincipe*: Technische Universiteit.
- Lane, P. J., & Lubatkin, M. (1998). Relative absorptive capacity and interorganizational learning. *Strategic management journal*, 461-477.
- Lowik, S., Kraaijenbrink, J., & Groen, A. J. (2017). Antecedents and effects of individual absorptive capacity: a micro-foundational perspective on open innovation. *Journal of Knowledge Management*(just-accepted), 00-00.
- Morgeson, F. P., Delaney-Klinger, K., & Hemingway, M. A. (2005). The importance of job autonomy, cognitive ability, and job-related skill for predicting role breadth and job performance. *Journal of applied psychology*, 90(2), 399.
- Morse, J. M. (1997). " Perfectly Healthy, but Dead": The Myth of Inter-Rater Reliability. In: Sage Publications Sage CA: Thousand Oaks, CA.
- Mun, Y. Y., & Hwang, Y. (2003). Predicting the use of web-based information systems: self-efficacy, enjoyment, learning goal orientation, and the technology acceptance model. *International journal of human-computer studies*, 59(4), 431-449.
- Oldham, G. R., & Hackman, J. R. (2010). Not what it was and not what it will be: The future of job design research. *Journal of organizational behavior*, 31(2-3), 463-479.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Salter, A., Wal, A. L., Criscuolo, P., & Alexy, O. (2015). Open for ideation: Individual-level openness and idea generation in R&D. *Journal of Product Innovation Management*, 32(4), 488-504.
- Shalley, C. E., Zhou, J., & Oldham, G. R. (2004). The effects of personal and contextual characteristics on creativity: Where should we go from here? *Journal of management*, 30(6), 933-958.
- Ter Wal, A., Criscuolo, P., & Salter, A. (2011). Absorptive capacity at the individual level: an ambidexterity approach to external engagement. *DRUID 2011-INNOVATION, STRATEGY, and STRUCTURE-Organizations, Institutions, Systems and Regions*.
- Ter Wal, A., Criscuolo, P., & Salter, A. (2017). Making a marriage of materials: The role of gatekeepers and shepherds in the absorption of external knowledge and innovation performance. *Research Policy*, 46(5), 1039-1054.
- Van Dam, K. (2015). Workplace goal orientation: Development of a measure. *European Journal of Psychological Assessment*, 31(1), 62.
- Van Den Bosch, F. A., Van Wijk, R., & Volberda, H. W. (2003). Absorptive capacity: antecedents, models and outcomes.
- VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and psychological Measurement*, 57(6), 995-1015.
- Verschuren, P. J. M., & Doorewaard, H. (2015). *Het ontwerpen van een onderzoek* (Vijfde druk. ed.). Amsterdam :: Boom Lemma uitgevers.
- Volberda, H. W., Foss, N. J., & Lyles, M. A. (2010). Perspective—Absorbing the concept of absorptive capacity: How to realize its potential in the organization field. *Organization science*, 21(4), 931-951.
- Yao, F. K., & Chang, S. (2017). Do individual employees' learning goal orientation and civic virtue matter? A micro-foundations perspective on firm absorptive capacity. *Strategic management journal*.
- Zahra, S. A., & George, G. (2002). Absorptive capacity: A review, reconceptualization, and extension. *Academy of management review*, 27(2), 185-203.

## Bijlage 1 Organisatiebeschrijving Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

De Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) is een van de 4 grootste hogescholen van Nederland. Er studeren ruim 34.000 studenten verdeeld over de campussen in Arnhem en Nijmegen. De HAN bestaat momenteel uit 4 faculteiten, die weer bestaan uit instituten, meerdere opleidingen vallen binnen een instituut. Er werken 3600 medewerkers. De HAN biedt 64 bacheloropleidingen, 18 masteropleidingen, 14 Associate Degrees en ongeveer 300 cursussen en trainingen aan. Er zijn 36 lectoraten en 7 Centres of Expertise. Onderstaand organogram is een schematische weergave van de faculteiten en instituten en overige organisatieonderdelen.



## Bijlage 2 Respondenten

| Respondent | Functie | Opleiding                 | Datum   | Lengte interview |
|------------|---------|---------------------------|---------|------------------|
| 1          | Docent  | Facility Management       | 25-4-18 | 38:46            |
| 2          | Docent  | Bedrijfskunde             | 25-4-18 | 49:47            |
| 3          | Docent  | Bedrijfskunde             | 26-4-18 | 60:36            |
| 4          | Docent  | Facility Management       | 26-4-18 | 42:16            |
| 5          | Docent  | Human Resource Management | 7-5-18  | 49:21            |
| 6          | Docent  | Human Resource Management | 8-5-18  | 38:53            |
| 7          | Docent  | Bedrijfskunde             | 8-5-18  | 63:01            |
| 8          | Docent  | Logistics Management      | 8-5-18  | 59:07            |
| 9          | Docent  | Facility Management       | 9-5-18  | 52:17            |
| 10         | Docent  | Human Resource Management | 9-5-18  | 51:36            |
| 11         | Docent  | Logistics Management      | 16-5-18 | 1:15:03          |
| 12         | Docent  | Logistics Management      | 18-5-18 | 44:42            |

## Bijlage 3 Interviewgide

### Inleiding van het interview

- Welkom, fijn dat je mee wilt werken! Zou je nog even je naam willen zeggen?
- Toestemming voor opname.
- Ik probeer anonimiteit zoveel mogelijk te waarborgen. De resultaten van de interviews zijn niet herleidbaar naar de persoon. Respondenten blijven anoniem.
- Het gaat om een leersituatie van de onderzoeker. Ik heb zelf voor dit onderwerp gekozen en heb gevraagd of ik het hier kan uitvoeren.
- Aanleiding: we gaan als HAN steeds meer werken in de driehoek: onderwijs, onderzoek, werkveld. We worden hierdoor steeds meer extern gericht. Ik heb ervoor gekozen om een aspect van het werken in de driehoek te onderzoeken. Hoe komt kennis bij ons binnen, op welke manier gaan wij om met externe kennis. Om ons onderwijs actueel en responsief te houden wordt gebruik gemaakt van externe kennis. Docenten spelen hierin een belangrijke rol. Dit onderzoek gaat over hoe extern gericht docenten zijn en de factoren die dit stimuleren of belemmeren. Externe kennis: relevante ontwikkelingen in het vakgebied of uit een ander vakgebied, uit het werkveld, de maatschappij, de actualiteiten die relevant zijn voor jouw vak of jouw opleiding of jouw werk in brede zin.
- Doel interview: de invloed van persoonlijke en contextuele factoren op het identificeren, verwerken en gebruiken van externe kennis te onderzoeken. Er komen een aantal factoren aan bod die ik vanuit de literatuur relevant acht. Maar mocht je zelf het gevoel hebben dat een factor die jouw belemmert of stimuleert niet aan bod komt, voel je dan vrij om die in te brengen.
- Ik streef naar een interview van maximaal een uur, ik zal daarom de tijd moeten managen en soms moeten overgaan naar een volgend onderwerp om ervoor te zorgen dat alle begrippen aan bod komen.

Naam:

Functie:

Welke opleiding:

Aantal jaren werkzaam bij de HAN:

Kernbergip: *Absorptive Capacity*

#### 1. Identificeren van externe kennis:

- a. Wat is voor jou aanleiding/motivatie om op zoek te gaan naar externe kennis?
- b. Hoe blijf je op de hoogte/ alert voor relevante ontwikkelingen?
- c. Hoe investeer je in een netwerk? Neem je bijvoorbeeld deel aan netwerken?
- d. Hoe identificeer jij waardevolle kennis?

#### 2. Verwerken van externe kennis

- a. Hoe bepaal je welke kennis relevant is voor de opleiding?

- b. Hoe bepaal je welke kennis relevant is voor het werkveld?
- c. Hoe vertaal je de kennis zodat deze door de opleiding gebruikt kan worden?
- d. Hoe vergelijk je bestaande met nieuwe kennis?
- e. Wat is ervoor nodig om de kennis aan te laten sluiten bij de taal/cultuur/jargon van de opleiding?

**3. Gebruiken van externe kennis(= opkomen voor! )**

- a. hoe overtuig je collega's ervan om deze kennis te gaan gebruiken?
- b. Hoe enthousiasmeer je collega's om de externe kennis te gaan gebruiken?
- c. Hoe verdedig je de externe kennis?
- d. Hoe ga je om met weerstand tav van het gebruiken van de externe kennis?
- e. Wat is voor jouw aanleiding om hierover hulp van management in te schakelen?
- f. Hoe wordt kennis intern gedeeld?

**4. Kernbegrip: *prior related knowledge***

- a. Zou je van jezelf zeggen dat je een ruime leerervaring hebt? en waar blijkt dat dan uit?
- b. Zie jij leren als een continu proces en hoe geef je daar vorm aan?
- c. Hoe helpt jouw eerdere leerervaring jou bij het identificeren, verwerken en gebruiken van externe kennis?

**5. Zou je jouw tot nu toe opgebouwde kennis specialistisch of juist divers noemen?**

- a. Waar blijkt dat uit? Kan je dat toelichten?
- b. Op welke manier helpt de diversiteit/specialiteit van jouw kennis jou om externe kennis te identificeren, te verwerken en te gebruiken?

**6. Kernbegrip: *Goal orientation***

- a. Waarop zou jij beoordeeld willen worden?
- b. Welke verbeterpunten heb je voor jezelf? Waarin zou je jezelf graag willen ontwikkelen?
- c. Hoe ga je ermee om als je verbeterpunten van anderen krijgt?
- d. Heb je weleens negatieve feedback gehad?
  - i. Hoe voelde dat?
  - ii. Wat heb je ermee gedaan?
- e. Waar ben je trots op?
- f. Heb je weleens een opdracht gehad waar je nog geen ervaring mee had?
  - i. Stond je daarvoor open?
  - ii. Hoe ging je daarmee om?
  - iii. Hoe heb je dat aangepakt?
  - iv. Welke leerervaring heb je daaruit gehaald?
- g. Kan je een voorbeeld noemen van iets wat niet goed ging in je werk?
  - i. Waar kwam dat volgens jou door?
- h. Wat zou voor jou reden zijn om een uitdaging niet aan te gaan?

7. Link tussen bovenstaande en AC-> uitdagingen, willen ontwikkelen-> hoe speelt voor jouw externe kennis hier een rol in?

**8. Kernbegrip: uitdagend werk**

- a. Hoe ervaar jij de eisen die er aan jouw gesteld worden in het werk? (hoeveelheid werk, onverwacht werk, moeilijkheid van het werk)
- b. Hoe ervaar je de balans tussen de eisen die je werk aan je stelt en de mogelijkheden die je hebt om hieraan te voldoen?
- c. Hoe ervaar jij de autonomie in je werk?
- d. Waarover mag jij in je werk zelf beslissen? Wie bepaalt:
  - a. Welk werk
  - b. Hoe het werk wordt uitgevoerd
  - c. Wanneer
  - d. Hoe het beoordeeld wordt
- e. Heb je het gevoel dat dat stimuleert/belemmert om open te staan voor externe kennis?
- f. Hoe ervaar je de variëteit in je werk?
  - a. Welke verschillende werkzaamheden?
  - b. Spreek je verschillende vaardigheden aan?
  - c. Leer je nieuwe dingen?
- g. Ervaar je je werk als uitdagend? Waar zit hem dat in?
- h. Heb je het gevoel dat dit je motiveert om op open te staan voor externe kennis?
- 1. Heb jij zelf nog factoren die we niet hebben besproken die voor jouw stimulerend of beperkend werken als het gaat om het openstaan voor en het verwerken en gebruiken van externe kennis.

We zijn aan het einde gekomen. Heel erg bedankt voor je medewerking, ik denk dat het veel bruikbare input opgeleverd heeft. Als je wilt kan ik je tzt het eindresultaat mailen. Dat wordt pas na de zomer.

Voor nu nogmaals heel erg bedankt!

## **Bijlage 4 Uitnodigingsmail**

Beste ,

Onze collega Eva de Graaff van de afdeling Marketing, Communicatie en Voorlichting is bezig met haar Masterstudie Bedrijfskunde aan de Radboud Universiteit. Ze heeft aan mij gevraagd haar afstudeeronderzoek uit te mogen voeren onder (een aantal) docenten van het Instituut Bedrijfskunde en Rechten. Graag zou ik je willen vragen medewerking te verlenen aan dit onderzoek doormiddel van een diepte-interview.

### Inhoud onderzoek

Haar afstudeeronderzoek gaat over “*Absorptive Capacity*”, het absorptievermogen voor externe kennis. Het is belangrijk dat onderwijs kan inspelen op relevante externe ontwikkelingen. Om onderwijs te kunnen vernieuwen wordt er gebruik gemaakt van externe kennis. De externe gerichtheid van docenten wordt onderzocht en factoren die hierop van invloed zijn. De vragen zullen gaan over hoe jij relevante externe kennis identificeert, verwerkt en gebruikt en wat jou hierin stimuleert of belemmert, de invloed van persoonlijke en contextuele factoren komen aan bod.

### Afspraak inplannen

Eva zal contact met je opnemen om een afspraak in te plannen. Het interview zal net voor of net na de meivakantie plaatsvinden en duurt maximaal 1 uur. Het gesprek zal worden opgenomen. De verkregen informatie wordt vertrouwelijk behandeld en de respondent zal anoniem blijven.

Graag hoor ik of je er aan mee wil werken.

Met vriendelijke groeten,

## Bijlage 5 Operationele definities

### Kernbegrip: *Absorptive capacity* op individueel niveau

| Dimensies                    | Topics                                                           | Indicatoren                                                                            |
|------------------------------|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| Identificeren van kennis     | Alert zijn om waardevolle externe kennis te ontdekken            | Omgeving monitoren                                                                     |
|                              |                                                                  | Vakliteratuur bijhouden                                                                |
|                              |                                                                  | Kennis van het werkveld                                                                |
|                              |                                                                  | Nieuwsgierig zijn                                                                      |
|                              |                                                                  | Openstaan voor nieuwe ervaringen                                                       |
|                              |                                                                  | Gevarieerde interesse                                                                  |
|                              |                                                                  | Op zoek gaan naar nieuwe ideeën                                                        |
|                              | Investeren in een reeks aan potentieel waardevolle kennisbronnen | Deelnemen aan community's of practice                                                  |
|                              |                                                                  | Deelnemen aan externe netwerken                                                        |
|                              |                                                                  | Participeren in samenwerking tussen organisaties                                       |
| Verwerken van externe kennis | De waarde van de externe kennis analyseren                       | Gebruik maken van persoonlijk netwerk                                                  |
|                              |                                                                  | Persoonlijke interactie met diverse partijen                                           |
|                              |                                                                  | Op waarde schatten van de bruikbaarheid externe kennis                                 |
|                              |                                                                  | De waarde van externe kennis kritisch beoordelen                                       |
|                              |                                                                  | Begrijpen hoe externe kennis bij interne kennis past                                   |
|                              |                                                                  | Analyseren hoe de externe kennis past bij de behoefte van de opleiding                 |
|                              |                                                                  | Context en de achtergrondinformatie van de externe kennis snappen                      |
|                              |                                                                  | Begrijpen hoe de externe kennis inspeelt op de vraag vanuit de markt                   |
|                              | Vertalen en herverpakken van externe kennis                      | Begrijpen hoe de externe kennis bijdraagt aan de strategische koers van de organisatie |
|                              |                                                                  | Externe kennis omzetten naar het juiste jargon                                         |

|                      |                                                         |                                                                                           |
|----------------------|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
|                      |                                                         | Externe kennis omzetten naar de taal en cultuur van de organisatie                        |
|                      |                                                         | Externe kennis een lokaal gevoel geven                                                    |
|                      |                                                         | Herformuleren in de taal en terminologie van de organisatie                               |
|                      |                                                         | Verpak de kennis op zo'n manier dat het intern aandacht krijgt                            |
|                      |                                                         | Verpakken in een format dat bij de organisatie past                                       |
|                      |                                                         | Verpakken op een manier dat het vergeleken kan worden met andere kennis in de organisatie |
|                      | Externe kennis intern communiceren, delen en overdragen | Verspreid externe kennis naar andere organisatieonderdelen                                |
|                      |                                                         | Collega's ontmoeten om externe kennis te bespreken                                        |
| Gebruiken van kennis | Verdedigen en opkomen voor de kennis                    | Pleiten voor het gebruik van de externe kennis                                            |
|                      |                                                         | Collega's enthousiast maken voor de externe kennis                                        |
|                      |                                                         | Er veel voor over hebben dat de kennis gebruikt gaat worden                               |
|                      | Weerstand overwinnen                                    | Passie en lef tonen                                                                       |
|                      |                                                         | Frustratie ervaren                                                                        |
|                      |                                                         | Energie geven                                                                             |
|                      |                                                         | Volhardend blijven in het voorstellen van de kennis                                       |
|                      |                                                         | Collega's overtuigen                                                                      |
|                      | Strategische aanpak                                     | Weten wie beïnvloed of omzeild moet worden                                                |
|                      |                                                         | Steun zoeken bij management                                                               |
|                      |                                                         | Risico nemen                                                                              |

**Kernbegrip: *Prior related knowledge***

| Dimensies    | Topics               | Indicatoren                                   |
|--------------|----------------------|-----------------------------------------------|
| Leerervaring | Eerdere leerervaring | Gevolgte opleidingen, cursussen               |
|              |                      | Bijscholing                                   |
|              |                      | Leven lang leren                              |
| Diversiteit  | Variëteit aan kennis | Scholing in diverse vakgebieden               |
|              |                      | Werkervaring in diverse domeinen              |
|              |                      | Levenservaring                                |
|              |                      | Kennis van domeinen buiten je eigen expertise |
|              |                      | Brede basis aan kennis                        |
|              |                      | Specialist / generalist                       |

**Kernbegrip: *Goal Orientation***

| Dimensies                        | Topics              | Indicatoren                                  |
|----------------------------------|---------------------|----------------------------------------------|
| <i>Learning Goal Orientation</i> | Leerdoelgericht     | Nieuwe dingen willen begrijpen               |
|                                  |                     | Competentie willen vergroten                 |
|                                  |                     | Willen beheersen van uitdagende taken        |
|                                  |                     | Ontwikkelt door inzet en ervaring            |
|                                  |                     | Gemotiveerd om nieuwe taken aan te nemen     |
|                                  |                     | Gaat graag uitdagingen aan                   |
|                                  | Omgaan met feedback | Falen zien als leerervaring                  |
|                                  |                     | Stelt verbeterpunten                         |
|                                  |                     | Feedback zien als mogelijkheid om te groeien |

## Kernbegrip: Uitdagend werk

| Dimensies | Topics                                         | Indicatoren                    |
|-----------|------------------------------------------------|--------------------------------|
| Taakeisen | Hoeveelheid werk                               | Weinig tijd                    |
|           |                                                | Tijdsnood                      |
|           |                                                | Deadlines                      |
|           |                                                | Veel werk                      |
|           |                                                | Moeilijkheid van het werk      |
|           |                                                | Psychologisch zwaar            |
|           | Onverwachte opdrachten                         | Hectiek                        |
|           |                                                | Chaos                          |
|           |                                                | Er komt vaak iets tussendoor   |
| Autonomie | Ervaren vrijheid, zelf bepalen, zelf beslissen | Welk werk                      |
|           |                                                | Hoe het werk uit te voeren     |
|           |                                                | Wanneer het werk uit te voeren |
|           |                                                | Beoordelingscriteria           |
|           |                                                | Beslissingen                   |
| Variëteit | Verschillende activiteiten                     | Niet repetitief                |
|           |                                                | Niet monotoon                  |
|           |                                                | Steeds hetzelfde kunstje       |
|           |                                                | Afwisselend                    |
|           | Verschillende vaardigheden                     | Niveau van vaardigheden        |
|           |                                                | Steeds nieuwe dingen leren     |
|           |                                                | Routine                        |