

Twynstra Gudde

Management Consultants

Leren veranderen in de praktijk nr. 1

# Leren veranderen onder druk

De Pabo met de 'rode kaart'

*Joekie Blom*

*Hans Vermaak*

  
hogeschool holland



Hogeschool van Amsterdam

## **Colofon**

### *Auteurs*

Joekie Blom, Hans Vermaak

### *Eindredactie*

Marieke Vreeken

### *Illustraties*

Jan Zandstra

### *Omslagontwerp en opmaak*

Stefan Breukers en Dominique Nicolaers

### *Typografie*

BRS Premsela Vonk, Amsterdam

### *Drukwerk*

A-D Druk, Zeist

### *Uitgave*

Twynstra Gudde Management Consultants, Amersfoort

## **Twynstra**

### *Companies*

DEGW Architects & Consultants

Twynstra Gudde Management Consultants

Twynstra Gudde Interim Management

Twynstra Project Executives

Twynstra Gudde Corporate Strategy and Finance

Twynstra The Bridge

### *Alliance*

DVF Bouwprojectmanagers en Vastgoedadviseurs, Den Haag

*Amersfoort, Amsterdam, Boston, Chicago, Glasgow, The Hague, London,  
Madrid, Milan, New York, Paris, San Francisco, Sydney*

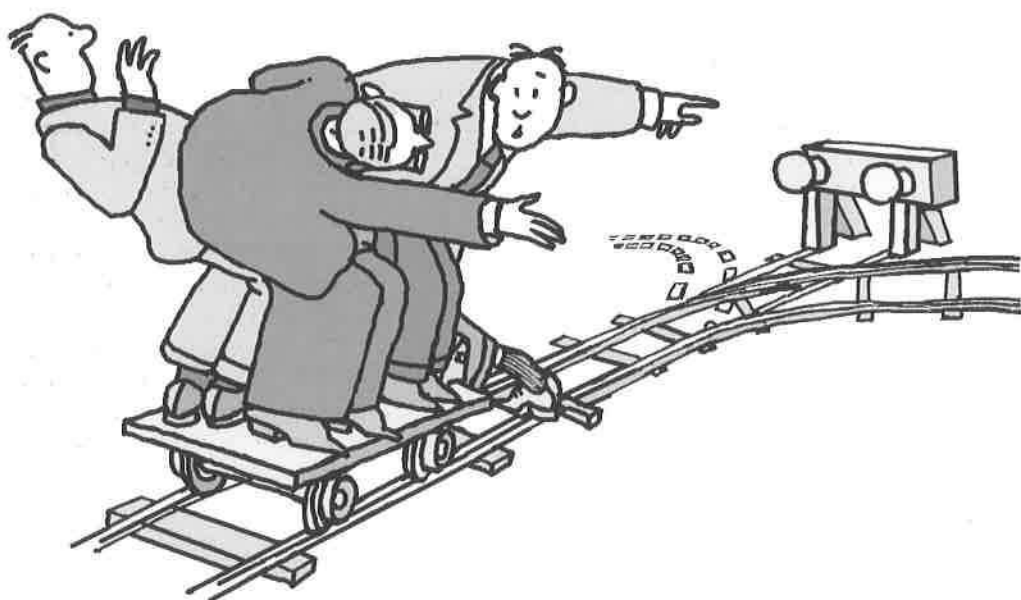
ISBN 90-744-11-28-02

010PBPS1A

© 2001 Twynstra

Niets uit deze uitgave mag op welke wijze dan ook verveelvoudigd of openbaar gemaakt worden zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.





Figuur 1. De trein gaat verder...

# Voorwoord

Halverwege 1999 is Twynstra Gudde gevraagd om de Pabo in Amsterdam, de oudste Pabo in Nederland, te ondersteunen bij het verandertraject nadat zij van de minister een 'rode kaart' hadden gekregen. Sindsdien hebben de docenten en het management van de Pabo samen met ons hard gewerkt om de langdurige ernstige tekortkomingen aan te pakken. Het is geen eenvoudig traject geweest, maar het heeft mooie momenten gekend en resultaten opgeleverd.

We hebben de Pabo uitgekozen als voorbeeld van een grote veranderkundige opdracht omdat, hoe pijnlijk de situatie voor alle betrokkenen ook was, de Colleges van Bestuur geïnvesteerd hebben in de Pabo. Men was bereid twee tot drie jaar uit te trekken voor het verder ontwikkelen van medewerkers en het curriculum. Vaak is dit nodig, maar meestal gebeurt het niet. De situatie bij de Pabo is weliswaar uniek, maar veel van wat we daar aantreffen, vinden we ook elders in het onderwijs en zelfs daarbuiten terug. Er valt van de case veel te leren over hoe een complexe verandering in een complexe omgeving onder druk kan worden aangepakt.

Een verandering is als een trein: als veranderaars stap je op een rijdende trein en je stapt uit terwijl de trein daarna verder gaat. We beschrijven het traject vanaf het begin van onze bemoeienis (juni 1999) tot aan het intrekken van de rode kaart (september 2000). Tegen die tijd waren er duidelijke resultaten én een basis voor verdere vernieuwing. Het krediet hiervoor ligt bij de beide Hogescholen [Hogeschool van Amsterdam en Hogeschool Holland]. Het verhaal, noch onze bemoeienis, is echter af.

Juni 2001

*Joekie Blom*

*Hans Vermaak*



# Inhoudsopgave

## Voorwoord

- 1     **Introductie 9****
- 1.1    Inleiding en context 9
- 1.2    Waar gaat het boekje over? 9
- 1.3    Voor wie en wat is dit boekje bestemd? 10
- 1.4    Leeswijzer 10
  
- 2     **Wat vinden wij goed onderwijs? 11****
- 2.1    Inleiding 11
- 2.2    Het 'leren' omgekeerd 11
- 2.3    Professionaliteit 12
- 2.4    Regisserende managers 13
- 2.5    Waarom is het soms zo moeilijk? 13
  
- 3     **De Pabo in een crisis: de diagnose 15****
- 3.1    Aanleiding 15
- 3.2    Diagnoseproces 15
- 3.3    Bevindingen 16
- 3.4    Diagnostische conclusies 18
- 3.5    Overwegingen achter het diagnoseproces 19
  
- 4     **De veranderstrategie en het interventieplan 21****
- 4.1    Inleiding 21
- 4.2    De veranderstrategie 21
- 4.3    Het interventieplan 21
- 4.4    Overwegingen achter de veranderstrategie en het interventieplan 22
  
- 5     **De interventies en de resultaten 25****
- 5.1    Inleiding 25
- 5.2    Het inhoudelijk traject 25
- 5.3    Het personeelstraject 26
- 5.4    Het politiek traject 27
- 5.5    'Nicuw': het organisatorische traject 28
- 5.6    Communicatie 29
- 5.7    De verschillende rollen in het verandertraject 30
- 5.8    Overwegingen achter de implementatie 31

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>6</b> | <b>Terugblik van de betrokkenen</b>             | <b>33</b> |
| 6.1      | Inleiding                                       | 33        |
| 6.2      | Terugblik van de Colleges van Bestuur           | 33        |
| 6.3      | Terugblik van de studenten                      | 33        |
| 6.4      | Terugblik van het management van de Pabo        | 34        |
| 6.5      | Terugblik van de docenten van de Pabo           | 35        |
| 6.6      | Terugblik van de adviseurs van Twynstra Gudde   | 35        |
| <br>     |   |           |
| <b>7</b> | <b>Vooruitblik van de betrokkenen</b>           | <b>37</b> |
| 7.1      | Inleiding                                       | 37        |
| 7.2      | Vooruitblik van de Colleges van Bestuur         | 37        |
| 7.3      | Vooruitblik van de studenten                    | 37        |
| 7.4      | Vooruitblik van het management van de Pabo      | 38        |
| 7.5      | Vooruitblik van de docenten van de Pabo         | 38        |
| 7.6      | Vooruitblik van de adviseurs van Twynstra Gudde | 39        |



# I Introductie

## 1.1 Inleiding en context

In het onderwijs vinden de laatste jaren grote veranderingen plaats. Bijna elke opleiding worstelt met het dilemma om opleidingen beter aan te laten sluiten bij de leervragen van hun studenten zonder de beroepseisen van het werkveld uit het oog te verliezen. Het didactisch denken verschuift bovendien fundamenteel: studenten gaan 'leren leren' en docenten moeten omschakelen van aanbod- naar vraaggericht werken. Managers van opleidingen worstelen met de organisatorische inrichting die hierbij past: een plattere organisatie met meer zelfsturing en een leeromgeving die de nieuwe didactiek ondersteunt. Dat gaat allemaal niet vanzelf, het is een proces, waarbij breed inzicht en nieuwe vaardigheden gevraagd worden.

## 1.2 Waar gaat het boekje over?

Dit boekje gaat over onderwijsorganisaties. De Pabo is een bijzondere case door de dramatiek van de rode kaart: als er binnen een jaar geen duidelijke verbeteringen waren geweest, was de Pabo<sup>1</sup> de eerste opleiding geweest die door een minister zou zijn gesloten. Tegelijk illustreert de case 'normale' problemen: de lastigheid van het meekrijgen van docenten bij de ontwikkeling en implementatie van een nieuwe didactiek bijvoorbeeld. Er ging van alles mis, toen de Pabo in 1998 startte met een 'revolutionair' nieuw onderwijsprogramma.

Dit boekje gaat óók over veranderkunde. De Pabo case illustreert hoe managers veranderingen kunnen managen. En hoe het daarin de kunst is om aangrijpingspunten te vinden om een opleiding weer tot leven te brengen. Ook daarin is de Pabo bijzonder maar niet uniek, want veel organisaties kampen met externe druk, een verleden met niet geslaagde veranderingen, beperkte verandervermogens en een overvloed aan gewenste vernieuwingen. Hoe kies je? Waar vindt je aangrijpingspunten om veranderingen te managen?

---

<sup>1</sup> In de beschrijving beperken we ons tot de reguliere Pabo en laten we de Montessori Pabo buiten beschouwing, hoewel daar een vergelijkbare problematiek speelde.

### 1.3 Voor wie en wat is dit boekje bestemd?

Dit boekje is bestemd voor veranderaars in het algemeen en voor managers en adviseurs in het onderwijs in het bijzonder. Voor een ieder die geïnteresseerd is te reflecteren op hoe geplande veranderingen in de praktijk uitpakken.

Het kan benut worden in discussies tussen veranderaars, in opleidingen verandkunde of als inspiratie bij de planning van veranderingstrajecten. Het is géén boekje met verandkundige concepten<sup>2</sup> en ook géén boekje met een standaard-aanpak voor veranderingen. Het verkondigt zelfs géén ideologie over onderwijsorganisaties. Daar zijn andere publicaties voor.

### 1.4 Leeswijzer

In de hoofdstukken 3 tot en met 5 proberen we de case te schetsen. We gaan in op de achtereenvolgende fasen in het traject: de diagnose die plaatsvond in de zomer van '99 (hoofdstuk 3), de veranderstrategie en het interventieplan die meteen na de zomer opgesteld werden (hoofdstuk 4) en de interventies die gaande het jaar voor resultaten zorgden (hoofdstuk 5). We streven in de beschrijving geen volledigheid na, maar proberen in deze hoofdstukken steeds twee zaken onder de aandacht te brengen:

- een beeld van hoe het in de praktijk toeging: wat we zagen en deden;
- een beeld van de overwegingen die daar destijds een rol bij speelden: wat we dachten en welke keuzes we hebben gemaakt.

Voorafgaand geven we in hoofdstuk 2 kort aan wat goed onderwijs zou kunnen inhouden. Dit is bedoeld om aan te geven door welke 'bril' we geneigd waren naar de Pabo te kijken. Na de case beschrijving laten we in hoofdstuk 6 diverse betrokkenen terugkijken op het veranderproces van een jaar. Dit is bedoeld om een eerste lering te trekken uit het traject en dient als aanzet voor verdere discussie. In hoofdstuk 7 kijken dezelfde betrokkenen vooruit naar de toekomst.

---

<sup>2</sup> Zie: *Leren veranderen*.

Een handboek voor de verandkundige, door L. de Caluwé en H. Vermaak, Samson, Alphen aan de Rijn, 1999

## 2 Wat vinden wij goed onderwijs?

### 2.1 Inleiding

Iedereen heeft recht op goed onderwijs. Maar over wat goed onderwijs of een goede onderwijsorganisatie is, lopen de meningen uiteen. Wij geven hier onze visie in een notendop. Die visie is onvolledig en tijdelijk. Ook wij blijven leren. En voor andere visies staan we open: het hoeft bij klanten niet precies zo te gaan als wij vinden. We geven de schets vooral om in relatie tot het vervolg van de case zichtbaar te maken waar wij specifiek naar keken en wat wij (als adviseurs) belangrijk vonden. Hier schuilt ook een boodschap: wij menen dat veranderaars er goed aan doen hun kaarten op tafel te leggen en bespreekbaar te maken waar zij in geloven. Wij geloven in 'leren leren', in professionaliteit, in regisserende managers en in nicuwe leeromgevingen.

### 2.2 Het 'leren' omgekeerd

Er vindt een paradigmashift<sup>3)</sup> plaats rond leren waarbij 'de leervrager' centraal staat. De studenten gaan 'leren te leren'. Binnen een vaststaand kader, zoals einddoelen van een opleiding, een opleidingsprofiel of een competentieprofiel, zoeken ze eigen leervragen, stellen zelf doelen en gaan hiermee aan het werk. Ieder brengt inzet en inbreng, vraagt én geeft steun aan medestudenten. Studenten vragen zich onderweg af of ze op de goede weg zijn. Continue reflectie leidt tot bijsturing van hun leerprocessen. Studenten laten zich leiden door wat hen boeit, wat ze ambiëren en wat bij hen past. Ze lopen warm voor uitdagend onderwijs. De motivatie wordt intrinsiek. Het maakt ook niet uit waar een student leert. Werken en leren gaan in elkaar overlopen. Iedereen kan in principe overal en altijd leren. Onderwijs gaat van aanbodgericht naar vraaggestuurd. Opleidingen leveren hier een bijdrage aan. Deze bijdrage gaat steeds meer in de richting van maatwerk. Hetgeen ook betekent dat elders verkregen competenties erkend worden en leercontracten kunnen verschillen. Studenten kunnen dit niet alleen, want ze zijn zich niet altijd bewust van hun eigen leervragen en soms nog minder van hun eigen leerprocessen. En leerprocessen hebben 'dips', waarbij studenten hun motivatie en koers kunnen verliezen. De nieuwe manier van leren vraagt bovendien om andere leeromgevingen. Dit alles vraagt inzet en inbreng van ervaren docenten.

---

<sup>3)</sup> Zie voor een overzicht van paradigma's: *At least ten islands of learning*,

door L. de Caluwé, H. Vermaak en J. van der Woude, Twynstra Güdde, Amersfoort, 1999.

### 2.3 Professionaliteit

Studenten zijn verantwoordelijk voor hun eigen leerproces en zoeken hun eigen weg om hun talenten te ontwikkelen. Docenten zijn verantwoordelijk voor het contracteren en coachen van studenten binnen vastgestelde (deels wettelijke) kaders. Dit betekent voor de meeste docenten vaak een ferme omslag in de manier van werken. 'Vakkennis' blijft belangrijk, maar die staat niet meer voorop. Docenten ervaren dat vaak als verlies van identiteit. Zij zijn tenslotte opgeleid tot overdragers van kennis. Voorop staat nu hun didactische kunde: ze moeten inzicht hebben in leerprocessen, leersituaties kunnen ontwerpen, vele werkvormen kunnen hanteren en studenten kunnen begeleiden in hun loopbaanvragen. En alsof dat niet genoeg was, hoort daar meer samenwerking met collegae bij, o.a. om visies uit te wisselen, disciplines te verbinden, nieuwe curricula te scheppen en samen verantwoordelijkheid te dragen voor het leerproces van een groep studenten. In wezen is de docent rolmodel aan het worden, want er is weinig verschil in hoe de student leert en hoe de docent leert. Ook docenten leren al doende, reflecteren op hun werk en worden geacht te investeren in hun eigen professionaliteit. Dit ontstaat niet vanzelf<sup>4</sup>. Allereerst is er een competentieprobleem: didactiek, samenwerking en zelfsturing zijn veel docenten maar beperkt machtig. Ook hebben docenten soms onvoldoende zicht op hun eigen kunde en ontbreekt de motivatie om te leren. En wie faciliteert leerprocessen voor docenten?



Figuur 2. Professionaliteit

<sup>4</sup> *Learning at work, examples from the teaching profession*,  
door Ilse van Eekelen, Twynstra Gudde, Amersfoort, 2000.

## 2.4 Regisserende managers

Onderwijsmanagers zijn integraal verantwoordelijk voor de opleidingen. Een belangrijk deel van hun taak is ervoor te zorgen dat alle faciliteiten op orde zijn, zodat de docenten en studenten zich met leerprocessen bezig kunnen houden. Er moeten voldoende studenten zijn, de financiën op orde, de huisvesting geregeld, de informatisering actueel en functionerend, personeelsbeleid opgesteld enzovoort. Dat is een breed scala van opgaven die de manager in afstemming met allerlei staven en bazen moet regelen. En de manager oogst er weinig lof mee als het op orde is, terwijl het erg verstoringd blijkt als er iets aan schort. Veel onderwijsmanagers zijn ex-docenten. Dat helpt hen de werkvloer te begrijpen, maar het betekent niet dat ze goede managers zijn. Ze hebben vaak moeite met dit scala van taken. Management development kan daar helpen. De opbrengst van goede facilitering maakt het waard: een goed gefaciliteerde leeromgeving stimuleert en inspireert zowel docenten als studenten.

Een nog essentiële deel van de managementtaak is om eindverantwoordelijk te zijn voor een goed onderwijsproces. Het dilemma van managers is dat docenten dit proces in handen hebben en dat het lastig is daarop te sturen. Sturing is echter hard nodig, want docenten komen meestal moeilijk samen tot échte curriculumvernieuwing, confronteren elkaar en zichzelf niet gemakkelijk met hun middelmatigheid en kunnen vrijblijvendheid koesteren. 'Zoveel hoofden, zoveel zinnen' maken het moeilijk in dezelfde richting te koersen. Het is daarom een misrekening als managers de werkvloer mijden. Wij geloven dat regisserende managers de toekomst hebben. Dat zijn managers die docenten betrekken bij de inhoud maar zelf de procesvoering en besluitvorming sturen. Die zorgen dat verschillen van mening niet onder tafel blijven, maar productief gebruikt worden. En die disfunctioneren bespreekbaar maken. Deze regie gaat zowel op voor strategische vernieuwingen en professionalisering van docenten als voor het contracteren van resultaten. Bij strategische keuzen pogen deze managers relaties te leggen met interne en externe partijen om als makelaar van kennis te fungeren. Zij gaan samen zoeken naar de toegevoegde waarde van het eigen kennisinstituut en de gewenste vorm en inhoud van de opleidingen. De managers maken gebruik van personeelsinstrumentarium om de competenties en bijdragen van docenten te beoordelen en afspraken te maken voor verdere groei. Ze investeren in personeelsontwikkeling: een traditionele zwakke steen in onderwijsland.

## 2.5 Waarom is het soms zo moeilijk?

Het is allereerst moeilijk vanwege de complexe omgeving waarin onderwijsmanagers opereren. Onderwijsinstellingen hebben geen gebrek aan veranderingen van 'buitenaf': fusies, nieuwe bekostiging, aanbodverbreding, internationalisering, informatisering en zo meer.

Een onderwijsmanager kan zijn agenda hier al mee vullen. Zeker omdat aanpalende opleidingen binnen eenzelfde onderwijsinstelling vaak weer nét andere visies op leren hebben of een verschillend tempo. Ook zijn er allerlei actoren die zich (terecht) met al die opleidingen willen bemoeien: werkveld, financiers, beroepsverenigingen, docenten, studenten, etc. Dat maakt dat de onderwijsmanager veel moet overleggen met en afstemmen om op de omgeving te reageren, nog los van de vernieuwing van 'binnenuit'.

Van binnenuit spelen de genoemde vernieuwingen in didactiek, in de rol van de docent en in de rol van de manager. Deze zijn lastig, omdat ze met elkaar samenhangen en omdat ze ingrijpen in de 'software' van de organisatie. Het gaat hier niet om gebouwen, financiën en structuren, maar over hoe mensen leren en communiceren. En het gaat hier niet om een paar mensen, maar om iedereen binnen de opleiding. Het gaat niet om een beetje verbeteren, maar om echte vernieuwing. En 'de winkel moet verbouwd, terwijl de verkoop door gaat': in elke opleiding zitten bijvoorbeeld oude en nieuwe programma's door elkaar. Tot slot gaat het om een vernieuwing die vaak meer door het maatschappelijk debat op de agenda staat dan door interne ambities en verlangens. Niet iedereen is gemotiveerd. Onderwijsmanagers hebben een spannend en invloedrijk vak. Veranderingen managen maakt daar een steeds groter deel van uit.

Met deze beelden in ons achterhoofd hebben wij naar de Pabo gekeken toen ons gevraagd werd een onderzoek te doen naar de onderliggende problemen.

## 3 De Pabo in een crisis: de diagnose

### 3.1 Aanleiding

De Pabo van de Hogeschool van Amsterdam fuseerde in 1998 met de tweedegraads lerarenopleidingen van de Hogeschool van Amsterdam en van de Hogeschool Holland tot de Efa, de Educatieve faculteit van Amsterdam. Net als alle andere opleidingen van de Efa ging de Pabo in september 1998 van start met een nieuwe vraaggestuurde propedeuse. Dat ging mis. De organisatie van het onderwijs liep in het honderd en docenten wisten niet wanneer ze moesten optreden en wat ze moesten doen. Het nieuwe curriculum was niet met de docenten ontwikkeld. Daardoor wist men niet van elkaar wat men deed en was het curriculum niet doorloefd. Velen gingen hun oude vakken geven binnen een nieuw systeem. Ook was de organisatie nieuw en de start van het studiejaar begon in een ander gebouw. Er was onduidelijkheid over taakbelasting, procedures etc. Er ontstond een chaotische situatie. De onderwijsinspectie constateerde in december 1998 en in mei 1999 langdurig ernstige tekortkomingen en de minister gaf in juni 1999 de Pabo een 'rode kaart'. De Pabo kreeg een jaar de tijd om de organisatie op orde te brengen. Het leek moeilijk voor te stellen dat bij het bestaande lerarentekort een Pabo gedwongen zou worden te sluiten, maar het was ook moeilijk voor te stellen dat het ministerie haar eigen beleid en inspectierapporten niet serieus zou nemen. Een tweetal ingrijpende maatregelen werd door de Colleges van Bestuur genomen: het aanschaffen van een propedeuse programma van een collega Pabo en het inschakelen van Twynstra Gudde bij het veranderproces.

### 3.2 Diagnoseproces

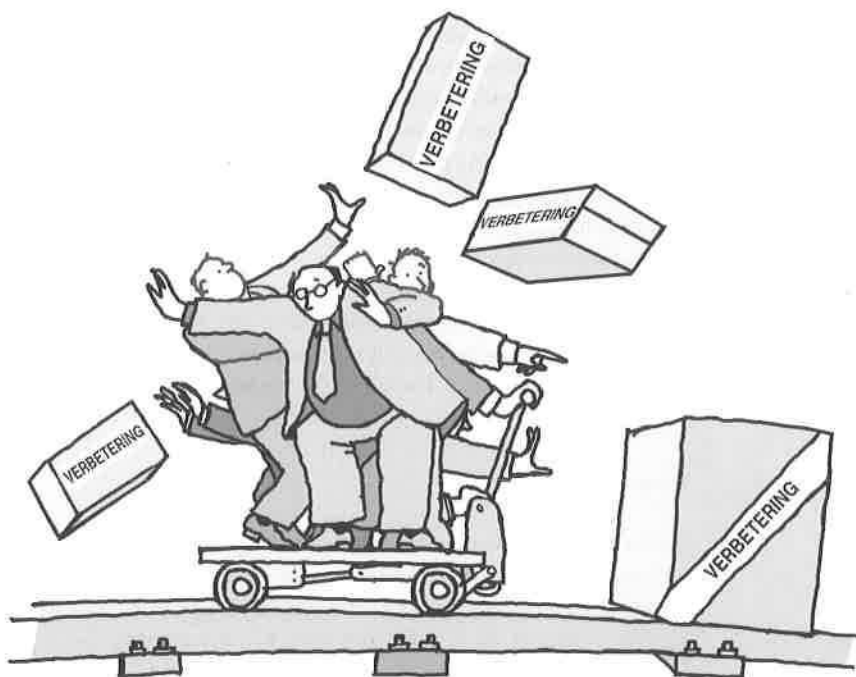
Een hoofdreden waarom veranderingen soms weinig effect hebben, ligt, zo denken wij, in het te druk zijn met plannen en interventies ten koste van een goede diagnose en veranderstrategie. Hier is het verlangen naar onzekerheidsreductie van veranderaars mede debet aan. Het is in onze ogen belangrijk om helder te krijgen wat er écht aan de hand is, wat de onderliggende patronen zijn, alvorens te beslissen waar het aangrijpingspunt ligt, om een verandering tot stand te brengen.

Ook in dit geval stond het diagnoseproces onder druk: we deden een quickscan. Naast het rapport van de onderwijsinspectie hebben wij door middel van expertmatige interviews met het management en de docenten gekeken naar waar de kern van de problemen zat. De Colleges van Bestuur vroegen om vooral te kijken naar de veranderbereidheid en het verandervermogen van de docenten.

### 3.3 Bevindingen

#### *De historie*

De kritiek van de inspectie en het beroepenveld dateerden al van jaren terug. In 1995 was er al sprake van kritische rapportages van de inspectie. Nadien zijn verschillende maatregelen genomen die de situatie niet verbeterden. Zo hebben docenten vanaf 1994 geprobeerd een kader voor een curriculum te ontwerpen. Drie jaar later was dat proces nog niet afgerond. Zowel in 1997 als in 1998 werd dan maar een curriculum van bovenaf opgelegd. Omdat dit zonder overleg geschiedde, voelden de docenten zich niet verantwoordelijk. Eenzelfde lot was de samenvoeging beschoren van de reguliere - en de Montessori Pabo, die derhalve na een jaar weer ongedaan werd gemaakt. Men had kortom een historie van niet geslaagde veranderingsprocessen. De docenten ervoeren dit als het steeds opnieuw overvallen worden door nieuwe plannen en het management ervoer het als trekken aan een dood paard.



Figuur 3. Bevindingen

#### *Het management*

De Pabo werd geplaagd door steeds terugkerende wisselingen in het management: zes managers in acht jaar tijd. Dat werd binnen de organisatie ervaren als een gebrek aan commitment en sturing van 'boven'.



Elke nieuwe manager had eigen ideeën en plannen, maar deze werden nooit doorgezet. Docenten achtten zich niet serieus genomen al kreeg de toen aanwezige manager voorsnog krediet. De interne besluitvormingsstructuur werd vaak als onhelder ervaren: veel coördinatie leek versnipperd. Ook bestond er twijfel of alle docenten met coördinatie-taken daadwerkelijk in staat waren hun taken goed te vervullen. En in al die fragmentatie voelt niemand zich betrokken bij het geheel. Er was geen beleidscyclus, er werden geen doelen gesteld, men werkte niet met kengetallen en er bestond weinig inzicht in de kosten. Voor de aansturing van de docenten waren de personeelssystemen onvoldoende ontwikkeld. Functioneringsgesprekken waren recent weer opgepakt, maar een heldere beoordelingssystematiek leek niet te functioneren. Als gevolg daarvan was het moeilijk docenten aan te spreken op (dis)functioneren of te wijzen op noodzakelijke professionalisering.

#### *De docenten*

Het docentencorps was vergrijsd, mede door een vacaturestop. Zowel docenten als het management vonden een deel van de docenten niet competent genoeg. Bovendien waren enkele van de betere docenten vertrokken. De belangrijkste tekortkomingen scholen in houding en communicatie. Ten aanzien van houding gold dat men niet open stond voor vernieuwing en onvoldoende geneigd was 'bij te leren'. Velen deden wat zij altijd gedaan hadden en toonden weinig verantwoordelijkheid voor de ontstane situatie. Men bleek beter in vakkennis dan in communicatieve vaardigheden, zoals coachen, confronteren, vergaderen en dergelijke. Het verslag van een zomerstudiedag toonde veranderbaarheid: men zag de Pabo als een 'geplukte kip' en verlangde naar evenwicht, ruimte en structuur. Men wist, dat het anders moest en kon. Docenten zagen in dat veel meer op maat onderwijs moest worden gegeven, dat er meer samenhang moest komen in het curriculum en dat zij betere coaches moesten worden. Er was bereidheid om deze verandering op te pakken, maar het inzicht in de diepere oorzaken van de problemen ontbrak, hetgeen het verandervermogen beperkte.

#### *De samenwerking*

Er bleek weinig samenwerking tussen en binnen de secties. Er was sprake van een intern gerichte en taakgerichte cultuur, waarbij docenten op eilandjes werkten en bezig waren met overleven. Mensen spraken elkaar niet aan op disfunctioneren. Er was weinig onderlinge betrokkenheid of steun, aldus de docenten. Overlegmomenten waren schaars, mede door roosterproblemen. Op de resterende bijeenkomsten kwamen docenten evenmin opdagen. Er bleek een flagrant verschil tussen de gezelligheid in sociale settings en daadwerkelijke coöperatie in werk-bijeenkomsten. Als consequentie was er noch van een gedeelde visie, noch van een 'wijgevoel' sprake. Er werden woorden en begrippen gebruikt waar ieder zijn eigen invulling aan gaf. Men bleek geregeld 'ja' te zeggen tegen nieuwe plannen zonder dat men daar in de praktijk naar handelde. Er was, met andere woorden, een cultuur van vrijblijvendheid en ontloopgedrag.

### *Het onderwijs*

Het inspectierapport wees op een hele reeks van 'langdurig ernstige' tekortkomingen op onderwijskundig gebied. Zo bleek de kwaliteitszorg niet op orde, het curriculum op papier niet overeen te stemmen met de lessen die de docenten gaven, het niveau van de lessen en de docenten te laag, de toetsing onduidelijk, de onderwijsplanning warrig en de studenten ontevreden. Een complicerende factor was dat de elkaar opvolgende curriculumvernieuwingen leidden tot de noodzaak drie curricula in de lucht te houden terwijl de opleiding de handen al vol zou hebben aan één curriculum. Daarnaast stonden nog allerlei verbeteringen op stapel op het gebied van ICT, intercultureel onderwijs, stagesupervisie, readers en draaiboeken, eindtermformulering, etc.

### 3.4 Diagnostische conclusies

De bevindingen zijn te beschouwen als 'foto's': ze tonen allemaal een bepaald aspect, maar niet het hele verhaal: de 'film'. Een diagnostische conclusie is erop gericht juist de kern van het verhaal boven tafel te krijgen: wat kunnen alle bevindingen tezamen betekenen? Zo'n kern zou doorslaggevend moeten zijn bij het zoeken naar de veranderstrategie.

In juni '99 concludeerden wij dat de Pabo zich in een 5 voor 12 situatie bevond zoals verwoord in de 'Klok van Looten': een bestaanscrisis, waarbij de bedrijfsvoering forse gebreken vertoont, alles wat men probeert lijkt te mislukken, mensen vertrekken, conflicten naar buiten slaan en men met grote projecten tracht te redden wat er te redden valt. De dynamiek die hieraan ten grondslag lag, leek in onze ogen zijn kern te vinden in het ontbreken van een samenwerkingscultuur. Ondermaats functioneren van docenten en ontwijkgedrag werd onderling gedoogd. Door een gebrek aan een beoordelingssystematiek en de vele managementwisselingen was geen vat te krijgen op het gedrag van docenten. In plaats daarvan werden er steeds van bovenaf nieuwe plannen gemaakt. Maar zonder draagvlak en ondersteuning konden docenten die negeren. In deze vicieuze cirkel leek de Pabo gevangen, een vicieuze cirkel met als uitkomst dat docenten het management veel te verwijten hadden, terwijl het management zich afvroeg wat men nog meer zou moeten doen.

---

<sup>51</sup> Uit: *Strategieën voor succesvolle organisatieveranderingen*, door J. Alberdingk Thijm en P. Jansen, Holland Management Review, nr 50, 1996, p. 32-38.

### 3.5 Overwegingen achter het diagnoseproces

Het diagnoseproces was de 'quickscan'. We kozen voor snelheid vanwege de urgentie: een patiënt die op sterven ligt, ga je niet langdurig onderzoeken. De Pabo had in eerste instantie van het ministerie maar drie maanden de tijd gekregen om orde op zaken te stellen. Een andere keuze was de tamelijk expertmatige aanpak: ook die stelde ons in staat de diagnose sneller af te ronden dan wanneer we de diagnose samen met docenten hadden gesteld.

Bovendien bestond het vermoeden dat een blik van buiten nodig was, omdat het inzicht binnenshuis wel eens tékort zou kunnen schieten. Een derde keus was dat we ons sterk baseerden op kwalitatieve informatie: de problemen leken ons omvangrijk genoeg om ons niet druk te hoeven maken over cijfers achter de komma. Een laatste keus was de breedheid van de diagnose. Wij richtten ons op verzoek van de Colleges van Bestuur vooral op zaken als veranderbereidheid en verandervermogen, op de 'zachte aspecten' van de organisatie. Dit was omdat men dáár de kern van de problemen vermoedde.

Al deze keuzes hadden ook hun schaduwzijden. Hoe beperkter we zouden diagnosticeren, hoe groter de kans zou worden dat we aspecten gingen missen. Zo hebben we aspecten als de onheldere structurering en managementstijl plus een slordige planning pas later in het oog gekregen.



## 4 De veranderstrategie en het interventieplan

### 4.1 Inleiding

Pogingen om blijvende verandering door middel van geïsoleerde acties tot stand te brengen, zullen waarschijnlijk mislukken vanwege de (stabiliserende) weerstand van heersende systemen. Hetzelfde geldt voor een overmaat aan parallelle veranderingen, die elkaar veelal tegenwerken. Bij strategievorming gaat het om het zoeken naar één hefboom die het kernprobleem aanpakt en wordt, voor zover mogelijk, het aantal interventies beperkt. Een interventieplan wordt vervolgens uitgewerkt in allerlei activiteiten. Hoe meer interventies iemand kent, hoe breder de keuzemogelijkheden zijn; dus wordt het interventieplan het liefst met meer mensen samen gemaakt. De interventies worden opgedeeld en gefaseerd zodat ze goed met elkaar samenhangen, er meerdere trekkers mogelijk zijn en bijsturing onderweg niet al te moeilijk wordt.

### 4.2 De veranderstrategie

De kern van de strategie bij de Pabo was het ontwikkelen van docenten zodat de zelfsturing, coaching en samenwerking zou verbeteren. Daaromheen en vooral ook ervoor zaten allerlei condities om dit te laten werken: zoals het huis op orde brengen, het beoordelen van docenten en het vernieuwen van het personeelsbestand. En, omdat 'de winkel open bleef tijdens de verbouwing' moest de onderwijsplanning op orde komen en moesten de curricula vernieuwd, want anders zou de rode kaart niet van tafel gaan.

### 4.3 Het interventieplan

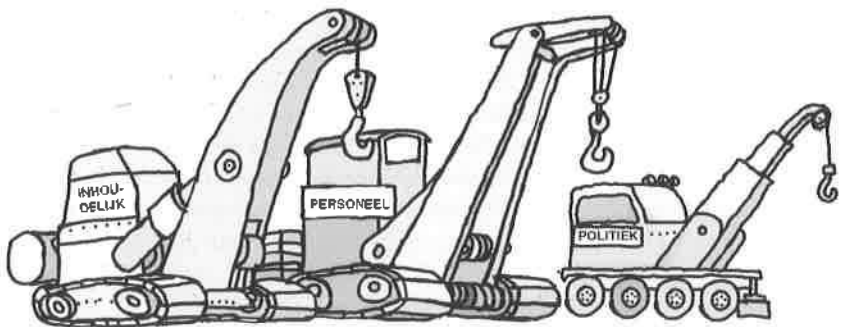
In het interventieplan waren, als uitwerking van de strategie drie trajecten te onderscheiden. Elk van de trajecten bestond uit achtereenvolgende activiteiten. Ook werd er van uitgegaan dat de primaire verantwoordelijkheid voor de betrokken trajecten zou verschillen.

In de eerste plaats was er een inhoudelijk traject, dat vooral moest bestaan uit de ontwikkeling en implementatie van onderwijscurricula, het verbeteren van de kwaliteitszorg en het vormen van een strategische visie. Hier zagen we rollen voor docenten en de onderwijsmanager.

In de tweede plaats was er een personeelstraject dat gericht was op de ontwikkeling van personeelssystemen, de selectie en beoordeling van docenten, de werving van nieuwe docenten en de ontwikkeling van het personeel. Juist ook in deze volgorde! Hier lagen rollen weggelegd voor het management, de docenten en de externe adviseurs.

In de derde plaats was er een politiek traject dat gericht was op het onderhouden van relaties, het managen van verwachtingen en het onderhandelen over beslissingen met externe partijen zoals het ministerie, de inspectie, vakbonden e.d. Hier zagen we rollen weggelegd voor de Collegebesturen, de onderwijsmanager en de centrale p&o/ juridische afdelingen.

Tot slot moest de veranderorganisatie worden opgezet. Er werd een stuurgroep ingesteld om elke 1 à 2 maanden op hoofdlijnen de verandering te analyseren en bij te sturen. Hierin zaten beide Collegevoorzitters, de onderwijsmanager en de auteurs van dit boekje. De onderwijsmanager zou zijn handen nogal vol krijgen met dit alles, dus werd er externe ondersteuning geregeld waar nodig, zowel in capaciteit als in expertise. De communicatie tussen al deze actoren binnen en rond de opleiding was een punt van aandacht. Er werd afgesproken dat dit expliciet gepland en gemanaged zou worden.



Figuur 4. Interventieplan

#### 4.4 Overwegingen achter de veranderstrategie en het interventieplan

De conclusie uit de diagnose was dat een door wisselend management ontbrekende samenwerking het kernprobleem was en dat dit een 5 voor 12 situatie had geschapen. Zo'n situatie vraagt in de regel om saneren of sluiten, maar beide opties waren politiek of arbeidsrechtelijk onacceptabel. Dus bleef over het zoeken naar een veranderstrategie die zich richtte op het samenwerkingsprobleem. We namen daar bewust de tijd voor en gingen niet te snel met van alles tegelijkertijd aan de slag. We gingen wel snel aan de slag, maar met interventies in een bepaalde volgorde.

Want we meenden dat de ingreep diep genoeg moest zijn om te breken met de historie. Om ook een echte vernieuwing mogelijk te maken, moest de verandering niet weer over de hoofden van de docenten gebeuren en men bewust kiezen moest om de verandering deze keer af te maken ook al zouden er later 'betere ideeën' opkomen.

Wij meenden dat er één kern moest zitten in de strategie. We kozen ervoor dat er vooral geïnvesteerd zou moeten worden in een beter functionerend docentencorps, maar niet op een vrijblijvende manier! Aan veranderbewustzijn ('het is nodig!') schortte het in onze ogen niet bij docenten, maar wel aan veranderbereidheid en verandervermogen. Intervenieren in verandervermogen zou betekenen dat scholing en coaching de houding en de communicatie van docenten moesten verbeteren. Dit zou ook deels 'on the job' kunnen door, met begeleiding, gezamenlijk nieuwe curricula en een opleidingsvisie te vormen. Voor de veranderbereidheid leek het nodig van enkele docenten afscheid te nemen. Niet alle docenten leken mee te kunnen of te willen. Er zouden nieuwe docenten in moeten stromen, met juist de zo gemiste competenties. Zij zouden vastgeroeste interacties helpen los te maken, zo hoopten we. En vrijblijvendheid zou aangepakt moeten worden door het personeelssysteem nieuw leven in te blazen: prestaties moesten worden gecontracteerd en getoetst!

De 'middenweg' leek ons het slechtste scenario: zich wel naar de inspectie committeren aan ingrijpende verbeteringen, maar hiervoor niet de lange adem kunnen opbrengen. Ontwikkelen van mensen (zeker in houding en communicatie) en van nieuwe kwaliteitscurricula gaat niet snel. Dit zou betekenen: twee tot drie jaar uittrekken, investeren in begeleiding, geen managementwisselingen en de vinger aan de pols door de Colleges van Bestuur. Ook zou de omgeving, de politiek en de bonden in het bijzonder, deze aanpak moeten accepteren of op zijn minst gedogen, hetgeen goed overleg met deze partijen zou vergen. Dus hebben we meermaals met de Colleges van Bestuur en de onderwijsmanager gewikt en gewogen: geloven we dat dit kan werken? Is het de investeringen waard? Moet je dit willen? Gegeven wat we bij de studiedag in juni aan positieve impact gezien hadden, was het antwoord 'ja'.



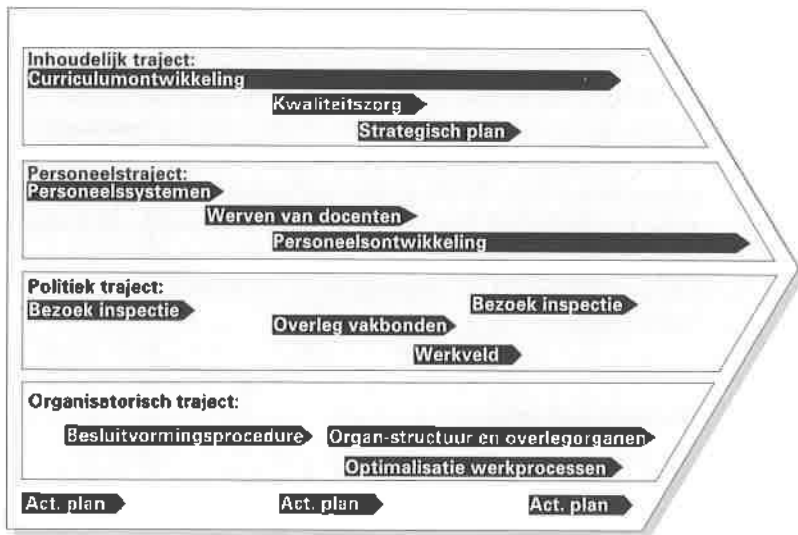


## 5 De interventies en de resultaten

### 5.1 Inleiding

Een gevisualiseerd activiteitschema werd opgesteld om de activiteiten stapsgewijs verder te detailleren, de samenhang ertussen in kaart te brengen en om gemakkelijker met docenten én stuurgroep de voortgang te kunnen bespreken. Veel verandertrajecten, zeker als het méér over mensen dan over dingen gaat, zijn niet goed te voorspellen. Het activiteitenplan werd daarom in de loop van het jaar drie keer bijgesteld met nadruk op het ontwerp van de eerstvolgende interventies.

In figuur 5 is een beknopt overzichtje gegeven in retrospectief.



Figuur 5. Overzicht van de interventies

### 5.2 Het inhoudelijk traject

#### *De curriculumontwikkeling*

Samen met alle docenten is gewerkt aan het opzetten van een kader voor onderwijsvernieuwing. Dat is gelukt. Er ligt nu een gedragen visie, een competentiegerichte thematisch opgezette opleiding, ondersteund door een eenduidig didactisch concept, flexibel van opzet, ICT-rijk en voorzien van transparante begeleidingssystemen. De waardering van studenten voor het onderwijs nam gedurende het jaar meetbaar toe.

Niveauevergelijkingen met andere Pabo's zijn nog niet gelukt, maar wel gepland. Deze vernieuwingen betekenden iets anders in elk van de studie jaren: in het eerste jaar betekende het bijvoorbeeld het 'eigen maken' van een ingekocht curriculum van een andere Pabo, in het tweede jaar de bouw van een eigen nieuw curriculum en in de jaren erna het optimaliseren van oude curricula en het anticiperen op het vervangen door nieuwe curricula.

#### *De kwaliteitszorg*

Met behulp van het EFQM-model, aangepast voor het onderwijs, is een analyse gemaakt. Op basis van die analyse heeft er samen met de docenten een prioritering plaatsgevonden van de belangrijkste aandachtsgebieden voor de toekomst. Deze waren: de implementatie van de nieuwe organisatiestructuur, het ontwerpen van een (in)werkproces voor nieuwe docenten en het beschrijven en monitoren van de werkprocessen rondom roosters en studievoortgang.

#### *Het strategisch plan*

Samen met docenten is een 'swot'-analyse gemaakt van de Pabo. Er is vooruit gekeken na de periode van de rode kaart: "Wat zijn dan de sterke punten en hoe wil de opleiding bekend staan." Daar ontstonden gezamenlijke beelden over nieuwe doelgroepen en nieuwe opleidingen. Er ontstond een bewustzijn om zich veel meer te richten op de multiculturele grote stad. En er werden eerste strategische doelen geformuleerd. Tegelijk was er ook een besef dat dit ander gedrag vergt dan in de Pabo te doen gebruikelijk: 'Zelf het heft in handen nemen om de buitenwereld te laten zien waar we voor staan.' En het nieuwe elan binnen en buiten vertegenwoordigen. Die bereidheid is er en sommige docenten hebben reeds nieuwe opleidingen helpen starten.

### **5.3 Het personeelstraject**

#### *De personeelssystemen*

Wat doet een goed functionerende docent? Er is, deels met de docenten, een competentieprofiel ontworpen dat hier een antwoord op geeft. Dit is benut voor werving, maar ook voor beoordeling en voor het ontwerpen van de scholing van docenten. Er werd een beoordelingssystematiek<sup>6)</sup> ontworpen op basis van het profiel en toegelicht aan het personeel. In november en december werden in individuele gesprekken de competenties gemeten. Daar ging iets niet goed. Er werd uitgegaan van bestaande dossiers met gegevens over het functioneren van docenten. Deze dossiers waren echter zeer onvolledig. De eerste beoordeling kon niet zo blijven staan.

<sup>6)</sup> Zie ook: *Competentiemanagement. het verzilveren van human talent*,

door Th.J. van der Heijden, H.F. Reiklinga, R.J. Schutte en A.B. Volz, Kluwer, Deventer, 1999

In overleg met de vakbonden is de eerste beoordeling omgezet in een competentiemeting, maar is de nieuwe personeelssystematiek blijven bestaan. Begin 2000 werden met deze systematiek inzetafspraken gemaakt, inclusief leerdoelen. De échte beoordelingsgesprekken zijn tegen de zomer gehouden.

#### *Het werven van docenten*

Vertrek van docenten kwam niet primair op gang door de systematiek, maar wel spontaan. Van de 'oude garde' zijn er circa tien docenten vertrokken (via herplaatsing, langdurige ziekte, vervroegde pensionering of het nemen van ontslag). Er kwamen in de winter nieuwe docenten bij. Met deze docenten kwamen ook nieuwe ideeën binnen. In totaal zijn er circa tien nieuwe docenten binnengekomen, waarvan er ook weer vier vertrokken zijn (o.a. doordat zij niet goed functioneerden of vanwege overformatie binnen de Efa). Mobiliteit werd een feit.

#### *De personeelsontwikkeling*

Voor dit traject was ná de personeelsgesprekken van de winter een zestal studiedagen tot de zomer gereserveerd. De doelstellingen van dit traject waren om een start te geven aan de individuele verbetering van competenties, vooral op het gebied van samenwerking, professionaliteit, communicatie, resultaatgerichtheid én om een betere samenwerkingscultuur te helpen realiseren. Deze doelstellingen waren ooit afgeleid uit de quickscan en in het najaar bevestigd door observaties van vergaderingen door de externe begeleiders en ook door uitkomsten van de competentiemeting. De programmering van de ontwikkeldagen begon in januari. Het ontwikkeltraject had een trage start. Eerst was er onrust in de winter over de 'beoordelingen' hetgeen niet bijdroeg aan een goede leerhouding. Vervolgens was de opkomst in het begin onder de maat, deels doordat er concurrerende activiteiten waren. Gaandeweg het voorjaar bleek dat de docenten het oefenen in algemene communicatieve vaardigheden niet als zinvol ervoeren: het verband tussen de oefeningen en het eigen werk bleek moeilijk te leggen. Sindsdien oefent men 'on the job', docenten leren werken in teams (formuleren eigen doelen en maken een eigen plan van aanpak) leren verantwoordelijkheden dragen en leren omgaan met knelpunten die ontstaan tijdens het samenwerken. Er is vooruitgang geboekt in de samenwerking, zeker ook door de curriculumontwikkeling.

## **5.4 Het politiek traject**

In het politieke traject lag de nadruk op overleg met de inspectie en het ministerie enerzijds en het overleg met de vakbonden anderzijds.

De inspectie kwam twee keer langs en de voorbereiding daarvan nam veel tijd in beslag. Eigenlijk was er sprake van een vorm van visitatie. Het overleg met de bonden was vooral nodig in de winter toen er onrust ontstond over de personeelssystematiek.

Daar is men, met een beetje geven en nemen, uitgekomen. In de loop van het jaar kwam ook meer nadruk te liggen op overleg met het werkveld, via onder meer een nieuwe veldadviesraad, overleg met scholen in de regio, etc. De overleggen werden gaandeweg minder 'overlevingsgericht' en meer 'toekomstgericht'.

## 5.5 'Nieuw': het organisatorische traject

Er was geen 'organisatorisch traject' voorzien, maar gaandeweg werd duidelijk dat de besluitvorming, de structuur en de secundaire werkprocessen niet op orde waren. Deze zijn daarom ook aangepakt.

### *De besluitvormingsprocedure*

Binnen drie maanden na de start is een besluitvormingsprocedure tot stand gekomen plus een lijst met onderwerpen die gemeenschappelijk zou worden besproken en van advies voorzien.

### *De organisatiestructuur en overlegorganen*

In januari/februari is de structuur doorgelicht. Er bleken veel verschillende beelden van de structuur, iedereen had zijn eigen beelden. De onderwijsmanager zat op te grote afstand van het primaire proces, de stafdiensten werden niet duidelijk aangestuurd, secundaire werkprocessen bleken niet beschreven en er was een wildgroei aan overlegorganen. Een nieuwe structuur is ontworpen als antwoord op al deze problemen, maar wel in overleg met de stuurgroep op een manier die de organisatie niet meer zou verstoren dan nodig in afwachting van het Salomonsoordeel van de inspectie. De onderwijsmanager stuurt nu vier onderwijscoördinatoren en de staf aan. De coördinatoren sturen elk één team aan en elke docent zit in een team. De versnippering van werkprocessen is voorbij en voor elk proces is steeds één persoon eindverantwoordelijk. Het aantal overlegorganen is sterk gereduceerd.

### *De optimalisatie van de werkprocessen*

De mankementen die ook uit de structuurdoorlichting kwamen, leidden tegen de zomer tot allerlei optimalisatie-inspanningen. Deze zijn nog niet voorbij. Vooral onderwijsplanning, personeelsinformatie en financiële informatie hebben aandacht gekregen.

## 5.6 Communicatie

Zoals afgesproken werd in het begin een communicatieplan opgesteld. Communicatie is sterk afhankelijk van de aard van de verandering en de actoren<sup>7</sup>: waar we de buitenwereld vooral wilden informeren, wilden we docenten involveren, want die zaten midden in de verandering!

### *Docenten*

Waar vernieuwing van het management kwam, leek het belangrijk over de verandering te praten: de noodzaak uit te leggen, te motiveren, te stimuleren. We deden dat over de personeelssystematiek, de spelregels voor de personeelsontwikkeling, de aanpassing van de organisatie en over het verandertraject als geheel. Daarvoor belegden we soms docentenbijeenkomsten, maar daarnaast gebruikten we ook schriftelijke communicatie: door middel van het activiteitenschema werd de voortgang gecommuniceerd en door middel van een speciale nieuwsbrief werden details van interventies en voortgang gemeld en gemotiveerd. Waar echter de docenten de verandering zelf moesten dragen, gebeurde vrijwel alle communicatie binnen de verandering zelf. Het betrof hier het inhoudelijke traject en de personeelsontwikkeling. Het belangrijkste vehikel daarvoor waren de 'studiedagen'. Hier ontmoette men elkaar, overlegde men, gaf men feedback, werd er geleerd en kwamen nieuwe ideeën op tafel, zowel over curricula als over samenwerking. Communiceren binnen de verandering werd (gelukkig) tijdens de rit het belangrijkste.

### *Overige actoren*

Bij de meeste overige doelgroepen was het van belang verwachtingen te managen en over de voortgang te informeren. (We hebben het hier niet over de onderhandelingen binnen 'het politieke traject'.) De belangrijkste groep waren de Pabo studenten. Om hen ging het uiteindelijk, maar zij maakten maar voor een klein stukje deel uit van het proces. Regelmatig was er overleg met de klassenvertegenwoordigers over de voortgang. Met klachten van studenten werd nu iets gedaan. Studenten van de opleidingscommissie zaten in een adviesorgaan voor de opleiding. Studenten werden over de voortgang geïnformeerd via het blad 'de STIP'. Daarnaast moest de pers geregeld te woord worden gestaan en het werkveld geïnformeerd in de verschillende platforms. Zeker in het begin is de publiciteit niet opgezocht. Daarin is volhard toen de eerste verbeteringen kwamen. Dit veranderproces zou langdurig zijn en dips werden door ons verwacht en horen erbij: we wilden dat ieder voor ogen houden in plaats van teleurstellingen te kweken bij de betrokkenen. Vanaf het verdwijnen van de rode kaart is die terughoudendheid wat verminderd.

<sup>7</sup>) Zie: *Interne communicatie en verandering: kleur bekennen*, door H. Kooleman, M. Reidinga en M. Willemsen, Handboek Interne Communicatie, Bohn Stafleu van Loghum, Houten, 2001



Figuur 6. Communicatie

### 5.7 De verschillende rollen in het verandertraject

Het managen van al die activiteiten, namelijk zowel het veranderproces als de staande organisatie leek teveel werk voor de onderwijsmanager, dus daar brachten we een interim manager in voor met name het inhoudelijke en het organisatorische traject. De onderwijsmanager stuurde de staande organisatie aan deed het politieke traject. Samen hebben zij het personeelssysteem ontwikkeld. In de 'orde op zaken' periode vonden we het professioneel om bij de verschillende interventies steeds een paar dagen externe experts in te schakelen. Die zorgden dan voor de detaillering van 'hun' interventies en (hielpen bij) de uitvoering. Het ging bijvoorbeeld om het ontwerpen van de personeelssystematick, het maken van de activiteitenplanning en de communicatieplanning. In de 'ontwikkelperiode' wilden we juist de docenten zelf het meeste werk laten doen: de verandering moest dan zeker niet door externen gedragen worden. Externe experts waren toen niet meer in zicht, met één uitzondering: de personeelsoontwikkelaars. Managers moesten hier in onze ogen niet aanwezig zijn, zodat docenten in de leersituaties 'fouten' konden maken zonder dat een 'beoordelende' manager toe zou kijken.

Aan het eind van het eerste jaar van de verandering kondigde de zittende onderwijsmanager zijn vertrek aan. Ook dat bleef de docenten niet bespaard. Maar zij gingen door op de ingeslagen weg, namelijk de schouders eronder om de rode kaart van tafel te krijgen. Het leek, alsof het goed was dat dit gebeurde. Men nam nu zelf de verantwoordelijkheid.

## 5.8 Overwegingen achter de implementatie

Gezocht is naar synergie van de interventies. We zochten naar één route die we wilden volgen. Deze was:

- eerst de grote lijn uitwerken (activiteitschema) én intern communiceren,
- dan 'orde op zaken' brengen: inspectiebezoek, personeelssystematiek, competentie-meting, nieuwe docenten werven en spoedeisende curriculumontwikkeling;
- vervolgens 'ontwikkelen'. Pas als er voldoende veiligheid en rust zou zijn en het docentencorps 'compleet' zou zijn, wilden we starten met personeelsontwikkeling, visievorming, fundamentele curriculumontwikkeling en kwaliteitszorg.

Daarnaast moest onderweg wel nagegaan worden of we als stuurgroep bleven geloven in deze route. Dat bleek gelukkig het geval. De grote lijn is gevolgd, maar niet 100% puur zoals op papier bedacht, want de veranderpraktijk is altijd weerbarstig. Ook monitorden we of er aanvullende interventies nodig waren. Dat bleek vooral het geval waar het de vormgeving van de organisatie betrof. Ook al verstoorde dat de grote lijn, we kozen er toch voor om daarop te interveniëren. Die interventies kwamen in het voorjaar, terwijl ze eigenlijk een 'orde op zaken' karakter hadden. Iets vergelijkbaars gold voor de onvoorziene managementwisseling. Die wisseling bracht directere sturing en meer zelfverantwoordelijkheid. De nieuwe manager zit nu dicht op het proces en stuurt en monitoort. Het lijkt wel alsof ook in verandertrajecten verschillende kwaliteiten van managers ook in verschillende fasen gewenst of nodig zijn.





## 6 Terugblik van de betrokkenen

### 6.1 Inleiding

In het volgende hoofdstuk blikken we terug op het intensieve jaar. De terugblik staat in het teken van: wat hebben we geleerd van het afgelopen jaar? Wat is prima gegaan? En wat stemt tot nadenken? We doen dit in de vorm van enkele uitspraken van direct betrokkenen: Wim Rietvelt namens de Colleges van Bestuur, de studenten Guido Brauckmann en Pieter 't Hart, Kees Elsinga als opleidingsmanager in de periode van het verandertraject, de docenten Carla Schotte en Annemieke Mol Lous en tot slot wijzelf als adviseurs.

### 6.2 Terugblik van de Colleges van Bestuur

Wij, als betrokken Colleges van Bestuur, sturen normaal de opleidingen 'op afstand' aan. Terugkijkend is het een goede zaak geweest dat er tijdelijk een uitzondering is gemaakt voor dit verandertraject van de Pabo. Er was een korte lijn van het management van de Pabo naar de top. 'Als het pijn gaat doen, kan het alle kanten op bewegen'. Zeker toen het spannend werd rondom de competentiemeting, hielp deze korte lijn om snel te handelen en de koers vast te houden. Ook was het belangrijk dat je met veel van de zittende mensen de vernieuwing waar maakt, ook al waren zij medeverantwoordelijk voor de benarde situatie waarin de Pabo zat. Dat gold ook voor het zittende management. Het was een goede beslissing de eindverantwoordelijkheid bij de manager te houden en de interim manager hem te laten steunen. In principe moet het zittende management tenslotte na de crisis verder met het team. Wel had er meer monitoring kunnen zijn om de zwaktes van de bestaande managementaanpak te compenseren. De quickscan in het begin heeft bijgedragen aan de snelheid van handelen zonder de plank mis te slaan. Als Colleges van Bestuur vonden we dat er daden moesten worden gesteld: eerst de boel op orde, voorkomen dat iedereen zich ziek meldt en nieuw bloed erin. Dat is gebeurd.

### 6.3 Terugblik van de studenten

Wat goed was, was dat de onderwijsmanager iedereen betrok bij het verandertraject, ook mensen van buitenaf. Waar lessen goed waren, zijn ze gelukkig goed gebleven. Belangrijker is dat er minder zwakke onderdelen in het curriculum zitten. Er wordt merkbaar effectiever les gegeven.

Docenten wijzen ons op onze eigen verantwoordelijkheid. Ze laten ons ook meer dingen zelf uitzoeken. Iedereen kan daardoor nu in zijn eigen tempo studeren. Dit geldt vooral voor het onderwijs in de eerste twee jaren. Daar zijn de studenten heel tevreden. In het derde jaar, waar de oude programma's nog draaien, zijn nog wel knelpunten. Dat is het jaar dat startte in 1998. Daar sluit de inhoud soms niet goed aan op de stages bijvoorbeeld. De didactiek op de Pabo kan nog wel beter. Veel studenten zouden graag meer didactische vaardigheden willen. De inhoudelijke vakken voeren nog iets te veel de boventoon. Het zou een goede zaak zijn om docenten blijvend te laten ontwikkelen. Studenten hadden toch wel gehoopt dat een aantal docenten zou verdwijnen. De organisatie is nu weliswaar helderder. Ook in de communicatie zit een stijgende lijn en de onderlinge afstemming wordt beter. Docenten weten ook beter waar ze aan toe zijn. Maar het kan écht nog beter. Zo zijn de roosters nog niet op tijd klaar en worden aftekenbriefjes te vaak laat ingeleverd. De opleiding kan ook nog veel praktijkgerichter. Opdrachten zijn vaak onduidelijk gesteld. Dat neemt veel tijd in beslag.

#### 6.4 Terugblik van het management van de Pabo

Veranderen onder de druk van de rode kaart leek een 'mission impossible'. Hoe konden we met zo weinig gegevens zulke grote ontwikkelingen in gang zetten? Wat goed was, was de samenhang in het hele traject. Deze opzet heeft vruchten afgeworpen. Terugkijkend naar het verandertraject had de organisatie-structuur vanaf het begin anders gemoeten. Als onderwijsmanager stond ik op te grote afstand van de afdeling, waardoor de echte problemen onzichtbaar bleven. Deze problemen daar werden ad hoc opgelost. Dat leek aardig, maar hierdoor konden matig functionerende docenten hun gang blijven gaan. Pas later in het jaar is dit verbeterd door de coördinatoren meer te sturen. Het teamontwikkeltraject had misschien ook anders gekund. In het begin sloot dat te weinig aan bij de eigen leervragen. Positief was wel dat er een team en teamgeest ontstonden. Er werd voor het eerst echt gezamenlijk een opleidingskader ontwikkeld. Frisse geluiden van nieuwe docenten hielpen hierbij. De beoordelingsgesprekken waren lastig. Daar merkte ik welke afstand er was tussen management en docenten. Toch was de nieuwe formule van 'competentiemeting en toetsing' sterk. Bij een aantal mensen heeft het veel opgeleverd. Er werd hen een spiegel voorgehouden, er ontstond bewustzijn en zij maakten plannen voor de eigen ontwikkeling. Ik zie de aanpak nog steeds als een goede manier om mensen in beweging te krijgen. Wat ik zelf dit jaar heb geleerd, is om alle procedurele zaken voortaan nog beter te checken en voortaan eerder in te grijpen als daarin zaken mislopen. Ik heb ook teveel geduld en begrip gehad voor een aantal mensen. Sommige mensen hadden eerder te horen moeten krijgen dat ze niet optimaal functioneerden. Desalniettemin vind ik het nog steeds een wonder dat tijdens het lastige personeelstraject, tegelijkertijd een nieuw curriculum is ontwikkeld. Onder druk komen blijkbaar de beste prestaties tot stand!

## 6.5 Terugblik van de docenten van de Pabo

De nieuwe manier van samenwerken in de propedeuse is een mooi voorbeeld van hoe de Pabo kan functioneren. Deze manier van samenwerking staat inmiddels model voor de andere leerjaren. Het succes van de propedeuse heeft 'vele vaders': de aankoop van een bestaand programma, de voorbereiding door docenten, de externe ondersteuning en de door het management beschikbaar gestelde tijd voor overleg. Hierdoor kon het programma eigendom worden van het team, kon afstemming plaatsvinden, deden we aan intervisie en durfden we ons kwetsbaar op te stellen. We voelden ons meer verantwoordelijk en stimuleerden elkaar. Goed was ook het invoeren van het competentieprofiel. Dat geeft richting aan groei, mits die wel door blijft gaan. Het personeelsontwikkeltraject had een moeizame start. In het begin was er te weinig integratie tussen wat er op de ontwikkeldagen gebeurde en de toepassing ervan in de alledaagse praktijk. Sommige docenten hadden zelfs liever gezien dat de curriculumontwikkeling en de personeelsontwikkeling helemaal geïntegreerd waren. Later is de personeelsontwikkeling beter gaan lopen: niet alleen paste de inhoud van de dag beter, maar wij gaven ook zelf meer richting aan de programmering. Nu krijgen we begeleiding op ons verzoek. Dat werkt prima. Wat we hebben geleerd is dat we elkaar meer aanspreken, dat samenwerking rendeert, dat je met erg weinig middelen veel mensen kunt stimuleren, dat openheid en vertrouwen mogelijk zijn in een kleine setting, en dat de meeste docenten veel meer kwaliteiten hebben dan we dachten.

## 6.6 Terugblik van de adviseurs van Twynstra Gudde

Als we terugblikken dan is het een goede keus geweest om in de Pabo te investeren toen velen daar in de bestaanscrisis aan twijfelden. Het was van grote betekenis dat er gedurende het hele verandertraject korte lijnen waren, dat de kaarten op tafel lagen en dat niet alleen de medewerkers van de Pabo maar juist ook het management, de Colleges van Bestuur, de adviseurs en de inspectie de vinger heel nauw aan de pols wilden houden. De chemie tussen mensen doet zo'n traject slagen. Een andere factor van betekenis was dat er, ook al moest het snel, tijd genomen is voor de diagnose en het zoeken van een haalbare veranderstrategie. Natuurlijk is er steeds geherdiagnosticeerd en de koers wat bijgesteld, maar de grote lijn bleef hetzelfde. Het denkwerk aan het begin én de vasthoudendheid eraan zijn van doorslaggevend belang geweest. Binnen de Pabo moest in korte tijd van bovenaf veel helderheid en structuur komen en van onderop veel gebouwd worden. Achteraf gezien hadden we ten aanzien van het eerste punt misschien al in het najaar een nieuwe organisatiestructuur kunnen implementeren. We zagen pas gaandeweg dat de onderwijsmanager in de structuur teveel op afstand stond en daardoor onvoldoende stuurde. De keus om de meeste aandacht te besteden aan het aanspreken en steunen van docenten lijkt nog steeds passend. Het was de kunst om dat op een zodanige manier te doen, dat er zowel bewustzijn zou ontstaan als beweging.

Het was goed om met de gezamenlijke curriculumontwikkeling te beginnen. Dat onderwerp lag dicht bij de belevingswereld van de docenten en gaf een gevoel van 'de schouders eronder'. De inzet van competentiebeoordeling heeft geholpen om medewerkers een spiegel voor te houden en te praten over perspectieven. Mensen vertrokken en er kwamen nieuwe docenten met een goede inbreng. Maar door de competentiemeting ontstond ook pijn en ingewikkeld overleg met de bonden. Misschien had het nóg zorgvuldiger gekund, maar we wisten dat pijn in het traject onvermijdelijk was. Anders zou er ook niets veranderen. De personeelontwikkeling kwam er wel langzamer door op gang dan verwacht. In het begin was er bovendien nauwelijks sprake van een lerende houding bij de docenten. Onrust en ontwikkeling gaan slecht samen. Bovendien hadden de docenten uiteenlopende beelden over wat er ontwikkeld moest worden. Pas in het voorjaar kwam de ontwikkeling op gang en pas na afloop van deze case beschrijving kwam hij gelukkig op stoom.

## **7 Vooruitblik van de betrokkenen**

### **7.1 Inleiding**

In dit hoofdstuk kijken de betrokkenen vooruit naar de toekomst van de Pabo. Wat kan de Pabo verwezenlijken? En welke waarschuwing zou men mee willen geven? Ook hier doen we dit in de vorm van uitspraken van diverse betrokkenen. Dezelfde personen komen aan het woord als in het vorige hoofdstuk, met uitzondering van Kees Elsinga die aan het einde van het verandertraject elders aan de slag ging. Irene Jansen, als de huidige opleidingsmanager kijkt dus vooruit.

### **7.2 Vooruitblik van de Colleges van Bestuur**

De Pabo is hard op weg een mooie opleiding te worden. Belangrijk is daarbij dat het management en de docenten niet terugvallen in de oude patronen. Via onderwijsvernieuwing moet de vaart erin gehouden worden. Docenten moeten het voorbeeld zijn voor studenten op het gebied van ontwikkelen en levenslang leren. Onderwijsvernieuwing is daar de sleutel voor. Het vraagt ook het vasthouden van de bestuurlijke aandacht. Wij als Colleges van Bestuur gaan weer meer op afstand staan, op de Educatieve faculteit komt een directiewisseling en nieuwe prioriteiten dringen op de faculteitsagenda, nu de rode kaart van tafel is. We zullen moeten zorgen voor bestuurlijke verankering tegen de waan van de dag in.

### **7.3 Vooruitblik van de studenten**

De Pabo komt uit een dal en in die zin kan het alleen maar bergopwaarts. Dat zien we het sterkst in het huidige eerste en tweede jaar. Het lijkt of het nieuwe onderwijsconcept daar het meest geconsolideerd is. We zien dat de nieuwe manager meer structuur brengt in de opleiding. Dat is duidelijk te merken. Maar wat ook nodig is, is een manager die blijft en zorgt voor continuïteit. Die ook aandacht heeft voor de organisatie van het onderwijs: de planning, de roosters, de afstemming tussen studiegids en handleidingen. Dat is nu nog niet altijd op orde. Verder moeten de docenten meer aandacht besteden aan didactiek, in plaats van aan het aanleren van eigen vaardigheden, zoals bij wiskunde gebeurt. Docenten moeten ook strenger beoordelen. Dat gebeurt nu nog steeds niet. Als de Pabo zorgt voor meer betrokkenheid van de studenten en het werkveld, dan zit ze op de goede weg. Dan wordt de opleiding vanzelf praktijkgericht.

De evaluaties zouden dan ook moeten worden aangepast. Als de opklimmende lijn niet wordt doorgezet, dan verliest de Pabo studenten aan bijvoorbeeld de nieuwe opleiding in Almere. Wij zouden ook graag zien dat het negatieve beeld van de Pabo in de buitenwereld wordt bijgesteld door de opgaande lijn die er nu in zit.

#### 7.4 Vooruitblik van het management van de Pabo

Er ligt een goed kader voor onderwijsontwikkeling voor de komende jaren. Daar kan de Pabo mee vooruit. De onderwijsontwikkeling loopt nu via de onderwijsteams. De teams functioneren wisselend, maar er komt lijn in. Als de Pabo goed gestructureerd is, kan de Pabo een degelijke opleiding zijn, die meerdere doelgroepen bedient. In die zin komen we er wel vanuit de huidige situatie. Als je echter een innovatieve slag wilt maken naar meer doelgroepen met een andere didactische aanpak, een betekenisvolle relatie met het veld en een landelijke voortrekkersrol, is er meer nodig. Je hebt dan mensen nodig die zowel inhoudelijk als communicatief sterk zijn. En het vraagt denkkracht op strategisch niveau en de slagvaardigheid om daar iets mee te doen. Daar zal in geïnvesteerd moeten worden. Het verleden blijft een lastige zaak voor de manager van de Pabo. Wat nodig is, is een zakelijke stijl van leiding geven, in combinatie met vertrouwen geven aan de betrokkenen. Voor de meeste docenten was de Pabo een 'thuis', een kleine gesloten gemeenschap en waren de vroegere managers de 'vader' of de 'moeder' van de school. In deze tijd past dat niet meer. Het is de kunst om de docenten zich een andere rol eigen te laten maken en te laten zien dat ze met eventuele littekens verder kunnen in deze organisatie. Er is veel hersteld, maar er is ook nog pijn. De slag moet nog worden gemaakt naar het in de hand nemen van de eigen loopbaan en de eigen verantwoordelijkheid daarin. Dan worden docenten rolmodel van het nieuwe leren. Ik zal juist dit proces ondersteunen.

#### 7.5 Vooruitblik van de docenten van de Pabo

Voor de toekomst is het belangrijk om niet terug te vallen in de oude gewoontes. Continuïteit van het management is daarbij van belang met transparante sturing en communicatie. Daarnaast biedt het competentieprofiel ruimte voor groei op welk terrein dan ook, zolang docenten maar de tijd krijgen om te leren. De uitdaging zal in de toekomst meer van elkaar moeten komen en niet alleen vanuit het management. We moeten elkaar leren uitdagen. We moeten daarbij wel de kans krijgen om het nieuwe programma nu eens af te maken. Dan kan de Pabo ook een goed lopend curriculum realiseren met daarbinnen een goed functionerend begeleidingssysteem. Dan beklijft het. Er zijn teveel koerswisselingen geweest de laatste jaren. Leidend in dit alles moeten de (meta-)competenties van studenten worden.

De Pabo zal misschien nooit de beste Pabo worden van Nederland, maar wel een degelijke en bijzondere opleiding. De Amsterdamse studenten zijn kritisch en daar moeten wij ons mee verhouden. De tijdgeest vraagt bovendien flexibiliteit en dynamiek van mensen en onderwijsprogramma's. Dat betekent, dat onderwijsontwikkeling en het samenwerkingsproces van docenten zowel gestimuleerd als beschermd moet worden. Met beschermd bedoelen we, vasthouden aan een in gang gezette koers. We willen toe naar een eenheid samen met het werkveld. Dat bereik je niet in één jaar. We zijn nu blij als we alle opleidingsvarianten, die nu in een noodtempo ontwikkeld zijn en worden, ook goed georganiseerd kunnen aanbieden.

#### **7.6 Vooruitblik van de adviseurs van Twynstra Gudde**

De opleiding is nu op de goede weg, maar hij is er nog niet. Een verandertraject van deze omvang duurt enkele jaren. Na een jaar kunnen vele tekortkomingen zijn weggewerkt: de hoel is op orde en er is rust in de organisatie. Maar gedragsverandering van mensen duurt nu eenmaal langer. Docenten werken nu in teams en zijn resultaatverantwoordelijk. Er is weer sprake van energie in de Pabo en er is een beginnend lerend klimaat: dat zijn de kiemen voor de toekomst. De verdere ontwikkeling van de opleiding en de docenten staat of valt met de aandacht voor dit lerende klimaat. Investeren hierin is een levenslange exercitie in een 'school van de toekomst', externe ondersteuning zal hierin nog een jaar een rol moeten spelen. Het kan best zijn dat er binnenkort een teringval komt. Een team met ruzie, een curriculum met gaten, gemopper van studenten of werkveld dat in de krant belandt. Alles lijkt dan misschien weer tegen te zitten. Dat hoort. In een leerproces zit altijd een dip. Het is de omslag van 'het leren voor anderen' naar 'het leren voor jezelf'. Die omslag verinnerlijkt de verandering. Het goede nieuws is dat ná zo'n dip zo'n verandering moeilijk ongedaan gemaakt kan worden. Het is goed als iedereen zich dat realiseert. Het is namelijk onnodig en ongewenst om bij de eerste tegenslag de huidige prestaties uit het oog te verliezen en alles weer overhoop te halen. Nee, de opleiding kan gewoon door op de ingeslagen weg, consolideren en oogsten. De oudste Pabo van Nederland kan vitaal verder.

Twynstra Gudde  
Management Consultants  
Stationsplein 1  
postbus 907  
3800 AX Amersfoort  
Telephone 033 4677777  
Fax 033 4677666  
[www.tg.nl](http://www.tg.nl)