

Grootschalige onderwijstransformatie:
beleidstheorie, ontwerpprincipes en kritische succesfactoren

PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad van doctor
aan de Open Universiteit
op gezag van de rector magnificus
prof. dr. ir. F. Mulder
ten overstaan van een door het
College voor promoties ingestelde commissie
in het openbaar te verdedigen

op vrijdag 18 juni 2010 te Heerlen
om 13.30 uur precies

door
Frans Arnold Maria Vodegel
geboren op 7 februari 1948 te Makassar (Indonesië)

Promotor:

Prof. dr. H.M.J. van den Bosch, Open Universiteit Nederland

Co-promotor:

Dr. G.A.C. Smid, SIOO Utrecht

Overige leden van de beoordelingscommissie:

Prof. dr. T.H. Homan, Open Universiteit

Prof. dr. M.M. Otto, Vrije Universiteit Amsterdam

Prof. dr. R.J. Simons, Universiteit Utrecht

Dr. F.H.T. de Langen, Open Universiteit Nederland

Faculteit Managementwetenschappen

Grootschalige onderwijstransformatie: beleidstheorie, ontwerpprincipes en kritische succesfactoren

Evaluatieonderzoek van het domeinprogramma SPION

van de Digitale Universiteit

Illustraties omslag: Digitale Universiteit
Ontwerp omslag: Sacha Koch

Correctie en redactie: Ilonka Janssen en Nini Salet

ISBN/EAN: 978-90-9025197-4

INHOUD

Voor- en dankwoord	9
1 Inleiding	13
DEEL 1: VERKENNING	17
2 Aanleiding en context	19
2.1 <i>Aanleiding</i>	19
2.2 <i>Context</i>	23
3 Centrale begrippen	27
3.1 <i>Inleiding</i>	27
3.2 <i>Definitie en toepassing van programma's</i>	27
3.3 <i>Programmafasering</i>	28
3.4 <i>Programmaontwerp</i>	29
3.4.1 Inleiding	29
3.4.2 Beleidstheorie	30
3.4.3 Activiteiten	32
3.4.4 Organisatie en programmering	33
3.4.5 Middelen	34
4 Onderzoeksvragen, -benadering en kennisbijdrage	35
4.1 <i>Onderzoeksvragen</i>	35
4.2 <i>Onderzoeksopzet en -methode</i>	37
4.2.1 Geschiedenis van evaluatiemethodiek	37
4.2.2 Evaluatiemethode	38
4.2.3 Evaluatieopzet	39
4.2.4 Onderzoeksmethodes	40
4.2.5 Onderzoeksopzet	42
4.2.6 Rol van de onderzoeker	43
4.3 <i>Referentiekader</i>	44
4.4 <i>Beoogde kennisbijdrage</i>	46

DEEL 2	RECONSTRUCTIE	49
5	Beschrijvingskader en validatie	51
5.1	<i>Inleiding</i>	51
5.2	<i>Beschrijvingskader</i>	51
5.3	<i>Validatie</i>	55
5.3.1	Methode	55
5.3.2	Onderzoeksgroep en -vragen	55
5.3.3	Respons en bevindingen	56
6	Periode 1: Voorbereiding	59
6.1	<i>Inleiding</i>	59
6.2	<i>Thema's op programmaniveau</i>	60
6.2.1	Terreinverkenning	60
6.2.2	Bereidheid tot deelname	60
6.3	<i>Het 1^e programmaontwerp</i>	62
6.4	<i>Fricties</i>	65
6.4.1	Van één project naar een compleet sectorprogramma	65
6.4.2	Van contentontwikkeling naar onderwijstransformatie	65
7	Periode 2: Definitie	67
7.1	<i>Inleiding</i>	67
7.2	<i>Thema's op programmaniveau</i>	67
7.2.1	Transformatie als nieuwe koers	67
7.2.2	Nieuwe opdracht voor SPION in september 2004	68
7.3	<i>Voortschrijdende ontwikkeling van het programmaontwerp</i>	69
7.3.1	Het 2 ^e programmaontwerp	69
7.3.2	Het 3 ^e programmaontwerp	71
7.3.3	Beoordeling programmadefinitie door DU-bureau in januari 2005	75
7.4	<i>De projecten</i>	77
7.5	<i>Fricties</i>	80
7.5.1	Ambitie	80
7.5.2	Synchronisatie met reguliere onderwijsprocessen	80
7.5.3	Businesscase van projecten versus transformatie van onderwijs	81
7.5.4	Publiek-private samenwerking met uitgevers	82

8	Periode 3: Commitment	85
8.1	<i>Inleiding</i>	85
8.2	<i>Thema's op programmaniveau</i>	86
8.2.1	De transformatiedoelstelling	86
8.2.2	De ambitie	88
8.2.3	De transformatieplannen	89
8.2.4	Een openlijke crisis	90
8.2.5	Samenwerkingsovereenkomst en andere voorwaarden	93
8.3	<i>Voortschrijdende ontwikkeling van het programmaontwerp</i>	94
8.3.1	Veranderingsrichting	94
8.3.2	De veranderstrategie	99
8.3.3	Taken en rollen binnen het proces	102
8.3.4	Programmaorganisatie	103
8.4	<i>De projecten</i>	104
8.5	<i>Fricties</i>	106
8.5.2	Verantwoordelijkheden binnen domeinprogramma's	106
8.5.3	Steun vanuit het DU-bureau	110
8.5.4	Sturing door de DU	112
9	Periode 4: Visie en planvorming	115
9.1	<i>Inleiding</i>	115
9.2	<i>Thema's op programmaniveau</i>	116
9.2.1	Projectoutlines	116
9.2.2	Transformatieplannen	118
9.2.4	Voortgangsbesluit	119
9.3	<i>Voortschrijdende ontwikkeling van het programmaontwerp</i>	119
9.3.1	Beleidstheorie	119
9.3.2	Proces-producttheorie	120
9.3.3	Afbakening binnen de samenwerking	123
9.3.4	Activiteitenplan van het programma en van de opleidingen	123
9.4	<i>De projecten</i>	127
9.4.1	Project <i>SPIoN Metadata</i>	127
9.4.2	Project <i>Implementatie Transformatie</i>	128
9.5	<i>Fricties</i>	128
9.5.1	Voortgang van projecten	128
9.5.2	Review van de transformatieplannen	130
9.5.3	Besluit tot beëindiging	132

DEEL 3	EVALUATIE van DOELSTELLING, REALISATIE	
en RESULTATEN		139
10	Evaluatie van de doelstelling	141
	<i>10.1 Inleiding</i>	<i>141</i>
	<i>10.2 Literatuur</i>	<i>141</i>
	<i>10.3 Toetsing van de praktijk</i>	<i>143</i>
	<i>10.4 Bevindingen</i>	<i>144</i>
11	Evaluatie van de realisatie	147
	<i>11.1 Inleiding</i>	<i>147</i>
	<i>11.2 De sociale processen</i>	<i>149</i>
	11.2.1 Literatuur	149
	11.2.2 Toetsing van de praktijk	153
	11.2.3 Bevindingen	154
	<i>11.3 De managementprocessen</i>	<i>155</i>
	11.3.1 Literatuur	155
	11.3.2 Toetsing van de praktijk	157
	11.3.3 Bevindingen	160
	<i>11.4 De besturingsprocessen</i>	<i>161</i>
	11.4.1 Literatuur	161
	11.4.2 Toetsing van de praktijk	163
	11.4.3 Bevindingen	168
	<i>11.5. Bevindingen over de realisatie</i>	<i>169</i>
12	Evaluatie van de resultaten	171
	<i>12.1 Inleiding</i>	<i>171</i>
	<i>12.2 De onderwijsvisie</i>	<i>172</i>
	12.2.1 Literatuur	172
	12.2.2 Toetsing van het resultaat	173
	12.2.3 Bevindingen	175
	<i>12.3 De veranderstrategie</i>	<i>176</i>
	12.3.1 Literatuur	176
	12.3.2 Toetsing van het resultaat	178
	12.3.3 Bevindingen	182
	<i>12.4 Het samenwerkingsresultaat</i>	<i>182</i>
	12.4.1 Literatuur	182
	12.4.2 Toetsing van het resultaat	187

12.4.3	Bevindingen	193
12.5	<i>Bevindingen van alle resultaten</i>	194
13	Analyse van de bevindingen	195
13.1	<i>Inleiding</i>	195
13.2	<i>Analyses</i>	197
13.2.1	Frictie over de doelstelling	197
13.2.2	Frictie over de werkwijze	198
13.2.3	Frictie over de aanpak	199
13.2.4	Frictie over de zeggenschap	200
13.2.5	Frictie over het management	201
13.3	<i>Provisorisch antwoord</i>	202
13.3.1	De hoofdvraag	202
13.3.2	De aanvullende vragen	204
14	Expertraadpleging over provisorisch antwoord	207
14.1	<i>Inleiding</i>	207
14.2	<i>Onderzoeksgroep en -vragen</i>	207
14.3	<i>Respons en bevindingen</i>	208
14.3.4	<i>Respons van projectleiders van SPLoN-projecten</i>	209
15	Antwoord op de eerste onderzoeksvraag	211
15.1	<i>Inleiding</i>	211
15.2	<i>De oorzaak en de kritische factoren</i>	212
15.3	<i>Nabeschuwing</i>	213
DEEL 4	EVALUATIE PROGRAMMAONTWERP	215
16	Expertraadpleging	217
16.1	<i>Inleiding</i>	217
16.2	<i>Methode en vraagstelling</i>	217
16.3	<i>De experts</i>	218
17	Beleidstheorie en ontwerpprincipes	221
17.1	<i>Inleiding</i>	221

17.2	<i>Beleidstheorie en principes voor Onderwijstransformatie</i>	223
17.2.1	Beleidstheorie voor Onderwijstransformatie	223
17.2.3	Causaliteitsprincipe voor Onderwijstransformatie	224
17.2.3	Procesprincipe voor Onderwijstransformatie	227
17.2.4	Organisatieprincipe voor Onderwijstransformatie	229
17.2.5	Programmeringprincipe voor Onderwijstransformatie	231
17.3	<i>Beleidstheorie en principes voor Samenwerken</i>	233
17.3.1	Beleidstheorie voor Samenwerken	233
17.3.2	Causaliteitsprincipe voor Samenwerken	234
17.3.3	Procesprincipe voor Samenwerken	238
17.3.4	Organisatieprincipe voor Samenwerken	241
17.3.5	Programmeringprincipe voor Samenwerken	243
17.4	<i>Interventieprincipes</i>	244
17.4.1	Interventie-organisatieprincipe	244
17.4.2	Interventie-programmeringprincipe	245
18	Kritische succesfactoren	249
18.1	<i>Inleiding</i>	249
18.2	<i>De doelstelling</i>	250
18.3	<i>De realisatie</i>	251
18.4	<i>Het proces</i>	253
18.5	<i>Bestuurders</i>	254
18.6	<i>Onderwijsmanagers</i>	255
18.7	<i>Programmamanagers</i>	256
19	Antwoord op tweede onderzoeksvraag	261
19.1	<i>Inleiding</i>	261
19.2	<i>Onderwijstransformatie</i>	261
19.3	<i>Inter-organisatorisch samenwerken</i>	264
19.4	<i>Grootschalig onderwijs transformeren</i>	269
19.5	<i>Kritische succesfactoren</i>	270
20	Nabeschuiving, conclusies en aanbevelingen	273
20.1	<i>Nabeschuiving</i>	273
20.2	<i>Conclusies</i>	274
20.2.1	Transformatie als derde orde ontwikkelingsproces	274
20.2.2	Samenwerken en 'niet' samenwerken	275
20.2.3	Positionering vakgebied	275

20.2.4	Bruikbaarheid van modellen	276
20.3	<i>Relevantie van het onderzoek</i>	277
20.4	<i>Aanbevelingen voor verder onderzoek</i>	279
BIJLAGEN		281
Bijlage 1	Samenvattingen van de projecten	283
1	<i>CAIO</i>	283
2	<i>Competentiegericht toetsen</i>	283
3	<i>CaseBase</i>	284
4	<i>Competentietaxonomie</i>	284
5	<i>Digital Research Centre</i>	285
6	<i>Docenten toolbox</i>	285
7	<i>Doorstroom HBO-Master</i>	285
8	<i>Flankerend onderzoek</i>	286
9	<i>ICT Learning Objects Repository</i>	286
10	<i>ICT Ontologie</i>	287
11	<i>Implementatie Transformatie</i>	287
12	<i>Instroom Wiskunde</i>	287
13	<i>Kenniskaart</i>	288
14	<i>Leerroute managementsysteem</i>	288
15	<i>Leerroute keuzesysteem</i>	289
16	<i>Maker Market</i>	289
17	<i>Multimedia Bank</i>	290
18	<i>Nieuwe Organisatie</i>	290
19	<i>Profielmodule Realtime Embedded Systems</i>	290
20	<i>SPIoN Metadata</i>	291
21	<i>Student Learning Portal</i>	291
Bijlage 2	Glossarium	293

Bijlage 3	Respondenten validatie	295
Bijlage 4	Veldexperts en respons	297
Literatuur		307
Over de onderzoeker		319
Nederlandse samenvatting		321
English summary		331

Voor- en dankwoord

Als iemand mij tijdens mijn studie Orgel en Koor- & orkestdirectie op het Koninklijk Conservatorium in Den Haag zou hebben verteld dat ik een vijftiental jaren later een studie Sociale agogiek met een basisopleiding Psychotherapie in Nijmegen zou afronden, dan had ik dat niet geloofd. Maar, ik zou het ook niet hebben geloofd als mij op dat moment was verteld dat ik een achttal jaren daarna een studie Documentaire Informatiekunde zou afronden aan de Universiteit Utrecht. Helemaal verbaasd zou ik zijn geweest als mij dan zou zijn verteld dat ik in 2010 zou promoveren in de Managementwetenschappen, en dat mijn promotie zou gaan over grootschalige onderwijs-transformatie.

Met verwondering kijk ik nu terug op mijn leven waarin ik heb gewerkt als dirigent, organist, muziekdocent, klankregisseur, opnameleider, componist en arrangeur, als groepswerker, therapeut, muziektherapeut en teamleider, als internationaal netwerker en directeur van een mediabedrijf, als informatieanalist, database beheerder, projectmanager en opleidingsmanager.

Er is een duidelijk verband tussen hoe mijn leven zich heeft ontwikkeld en dat wat ik in SPlON en in mijn promotieonderzoek heb gedaan. Dat is het zoeken naar kansen en nieuwe mogelijkheden op bepaalde momenten in het leven dat zich door omstandigheden steeds anders aan je voordoet. Dat betekent het steeds weer aangaan van relaties met nieuwe mensen om betekenis te geven aan die kansen en mogelijkheden die zich aandienen. Ik behoor niet tot de categorie mensen waarvan het leven via gebaande paden is gelopen. Ik heb dan ook voortdurend hierin mijn eigen weg moeten zoeken. Pas met het vorderen van de jaren werd zichtbaar hoe dingen zijn gelopen én waarom ze zo zijn gelopen. Toen pas kon ik zien welke talenten ik heb ontwikkeld en gebruikt om het leven te kunnen leven zoals het zich aan mij voordeed.

Dat ik mijn persoonlijke talenten ook in SPlON en in het onderzoek heb kunnen gebruiken, begon ik me pas later te realiseren. Naar aanleiding van een deel van mijn onderzoek waarin ik alle gebeurtenissen van SPlON had gereconstrueerd kreeg ik in gesprekken met mijn begeleiders het inzicht dat mijn kracht ligt in het doorzien en structureren van complexe situaties. In een latere fase van mijn onderzoek kon ik daaraan toevoegen: dat ik juist door dit talent het vermogen heb ontwikkeld me niet te laten afschrikken om dingen vanuit het niets te starten. Creativiteit is daarbij een basishouding.

SPlON was dan ook zo'n initiatief waarin ik mijn eigen weg heb moeten zoeken. Hier was sprake van onbekende materie; er was weinig deskundigheid en ervaring op het terrein van grootschalige onderwijsvernieuwingen in Nederland en Europa. Ik moest kijken buiten de grenzen van de eigen Hogeschool en me oriënteren op deze grootschalige onderwijsvernieuwing met ingewikkelde bestuurlijke constructies. Mijn opdrachtgever binnen de Hogeschool Utrecht zou er later over zeggen: "Je hebt voor een bijna onmogelijke opgave gestaan".

drachtgever binnen de Hogeschool Utrecht zou er later over zeggen: “Je hebt voor een bijna onmogelijke opgave gestaan”.

Hoe SPloN ook is gegaan en gelopen, het was wel de ‘opmaat’ voor dit onderzoek. Het was immers een van de vele voorbeelden van hoe dit soort projecten en programma’s, waar heel veel geld en mankracht in omgaan, kunnen verlopen. En: waarvan we vervolgens niet altijd vernemen dat ze minder of niet succesvol zijn geweest. Mijn constatering was dat dergelijke projecten veel succesvoller zouden moeten kunnen zijn. Alvorens echter effectieve verbeteringen aan te kunnen brengen in dergelijke trajecten is het van belang allereerst een goede evaluatie uit te voeren en vervolgens de materie te relateren aan theoretische kaders. Dit is in Nederland een vrij ongebaande weg. Met dit onderzoek evalueer ik echter wel een onderwijsvernieuwing waarvan de verwachtingen hooggespannen waren. Met het kunnen doorgronden van dit soort complexe processen, hoop ik een bijdrage te leveren aan de verbetering van de kwaliteit van het hoger onderwijs. Tevreden kijk ik nu terug op mijn promotieonderzoek. Zeker omdat het proces erg aan sloot bij wie ik zelf ben.

In dit voorwoord wil ik de mensen bedanken die mij tot steun zijn geweest. Zou ik hierin volledig zijn, dan werd het een wel zeer lange lijst. Vandaar noem ik alleen de belangrijkste personen en begin met de personen met wie ik in SPloN en in mijn onderzoek heb gewerkt. Dat zijn als eerste Bert Velt, Heino Logtenberg en Joke Jansen. In SPloN kon ik op belangrijke momenten op jullie steun rekenen.

Dan de managers van de opleidingen die in SPloN hebben samengewerkt: Jan Stroet, Aletta Bijsterveld, Henk Plessius, Mir Wermuth, Hans van der Moolen, René Tönissen, Michiel Bilstra, Henk Kempenaars en Bert Dasselaar. Dank je wel voor jullie vertrouwen.

De change agents met wie ik heb gewerkt wil ik ook graag bedanken. Ik vond het bijzonder om met jullie te werken en had SPloN graag met jullie afgemaakt. Het waren Tony Busker, Theo Wesker, Luc de Krosse, Marijke Hezemans, Arda van der Burg en Miranda Valkenburg.

Mijn dank en respect gaan ook uit naar de projectleiders. Ik heb in de tijd van SPloN gezien dat zij tegen dezelfde moeilijkheden aan liepen als ik, maar zich daar niet door lieten ontmoedigen. De projectleiders waren Eelco Tienstra, Martin de Boer, Benny de Waal, Tanja Ubert, Irene Sparreboom, Jan van de Vrie, Bas Olde Hampsink, Ineke Heil, Hans van Koolbergen, Leny Vink, Caroline Perrée, Peter Pettinga, Boudewijn Bouwense, Ron Stobbe, Evert van de Vrie, Antoine de Waal, Jos Loonen en Sander Muizelaar.

Fijn ook dat ik collega-coördinatoren van andere domeinprogramma’s kon raadplegen voor mijn onderzoek. Hun respons was voor mij een belangrijke aanvulling om tot een valide antwoord te komen op de eerste onderzoeksvraag. De collega’s waren Frank de Langen, René Nijssen, Herman van Lieshout en Albert Visser.

Hetzelfde geldt voor de inhoudelijk experts die ik heb geraadpleegd. Ik herinner me intensieve en zeer inspirerende gesprekken. De respons maakte het mij niet altijd even gemakkelijk, maar nodigde mij uit om het kennispotentieel van het onderzoeksmateriaal optimaal te benutten. De experts waren Ariënné van Staveren, Eelco Kruijzinga, Peter Storm, Bert Slagmolen, Hans Vermaak en Miel Otto.

Bijzondere dankbaar ben ik Peter Fest, Michiel van Geloven en Joop Kuijs. Zij waren ten tijde van SPloN de programmamanagers van de DU en hebben met SPloN het 'spel' moeten spelen zoals het zich ook aan hen voor deed. Ook voor jullie was het de eerste keer en was het een voortdurend zoeken naar kansen en mogelijkheden. Zonder jullie respons op het onderzoeksmateriaal was dit onderzoek niet mogelijk geweest. Er was anders altijd twijfel blijven bestaan over mijn aannames.

Heel graag bedank ik de personen die een belangrijke rol hebben gespeeld in het tot stand komen van dit proefschrift. In de eerste plaats is dat mijn promotor Prof. Dr. Herman van den Bosch. Ik herinner me nog het eerste gesprek dat we hadden. Hij was het die mij toen het inzicht gaf over wat onderwijstransformatie betekende en mij de literatuur meegaf die mij stimuleerde om met SPloN de weg in te slaan die aan de basis staat van dit onderzoek. Achteraf realiseer ik me dan ook dat het nieuwe inzicht over onderwijstransformatie de oorzaak is geweest van het verloop van SPloN. Had hij mij dat inzicht niet gegeven, dan was het met SPloN waarschijnlijk gelopen als met de andere domeinprogramma's. Ik dank Herman dan ook voor het vertrouwen dat hij mij heeft gegeven. Door mij op die manier te begeleiden stuurde hij mij een specifieke kant op. Hij heeft daarin volhard en was de man die mij wist te prikkelen, uit te dagen, te inspireren en aan te moedigen de weg te blijven volgen in het belang van de goede zaak. Tot op de laatste bleef hij naast mij staan en vertrouwde op mijn mogelijkheden en gaf me ondersteuning om deze volledig te benutten.

Ook bedank ik mijn co-promotor Dr. Gerhard Smid. Ik heb Gerhard leren kennen als een kritische onderzoeker met een duidelijke praktijk- en bedrijfsgerichtheid. Een combinatie die mij als praktijkman zeer aanspreekt. Hij leidde mij door de methodologische vraagstukken van het onderzoek. Tegelijk heeft hij vele uren besteed aan het lezen en commentariëren van mijn manuscripten. Zonder zijn hulp, zijn soms indringende en lastige maar inspirerende vragen, was het me niet gelukt. Zijn betrokkenheid en toewijding om er samen met mij het allerbeste uit te willen halen, waren voor mij belangrijke persoonlijke leermomenten.

Vanzelfsprekend bedank ik mijn familie en mijn vrienden. Allereerst mijn vrouw Miranda. Dit proefschrift was er zonder jouw hulp en stimulans nooit gekomen. Met jouw discipline wist je mij goed te sturen en te coachen. Met jouw geduld was je voor mij een grote steun door eindeloos maar weer mijn teksten te lezen en corrigeren. Ook bedank ik mijn dochter Emmeken. Jouw onvoorwaardelijke genegenheid is een waardevolle schat in mijn leven. Mijn goede vrienden Boudewijn en Marjo bedank ik voor hun steun en meeleven. Jullie zijn eigenlijk al jaren mijn paranimfen en zullen dat hoop ik nog voor lange tijd blijven. Tenslotte bedank ik mijn moeder Paula voor de mooie jaren. Ik ben blij Mam, dat we dit nog samen kunnen delen.

1 Inleiding

Onderwijsinnovatie is een terugkerend onderwerp in het maatschappelijk debat. Niet alleen bij de direct betrokkenen, de docenten en hun bestuurders. Ook bij de overheid, zowel in de politiek als in de uitvoering daarvan bij de ministeries. En niet op zijn minst bij studenten, hun ouders en de samenleving waarin die studenten een positie moeten verwerven. Dit onderzoek gaat dan ook over onderwijsinnovatie en wel over een speciale vorm ervan, onderwijstransformatie: “[...] daarin draait het niet om het toepassen of integreren van de innovatieve technologie op zich of om het ontwikkelen en aanbieden van content (digitaal onderwijsmateriaal), maar om een radicale verandering van leerprocessen, waarbij de verantwoordelijkheid meer bij de student komt te liggen” (De Vries, 2004: 4).

Het onderzoek sluit aan bij een van de aanbevelingen van de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwing in haar eindrapport *Tijd voor onderwijs* (Goetheer & Van der Vlugt, 2008). De commissie beveelt aan dat onderwijsvernieuwingen wetenschappelijk getoetst wordt. Immers ook in de toekomst blijft onderwijsvernieuwing nodig. Het is mede om deze reden dat wij een innovatie-episode in het onderwijs onderzoeken.

Keegan e.a. (2007) hebben in een door de Europese Commissie gefinancierd Noors onderzoek een openhartig verslag gemaakt van een tiental mislukte Europese initiatieven op het gebied van onderwijsvernieuwing in het hoger onderwijs. Samen waren ze goed voor meer dan 150 miljoen euro aan overheidsmiddelen. Volgens de onderzoekers is dit nog maar het topje van de ijsberg. In een commentaar hierop merkt Westera (2008) ¹ op dat de auteurs het falen genadeloos blootleggen: “Zij schetsen een beeld van naïeve bestuurders die koste wat kost iets groots tot stand willen brengen, maar daarbij belemmerd worden door megalomanie, tunnelvisie en incompetentie”. Het onderwijs schijnt zelf weinig lessen te hebben getrokken uit de vele mislukkingen. De onderzoekers beklagden zich ook over het feit dat er nauwelijks documentatie te vinden was over mislukte initiatieven. Dossiers waren ontoegankelijk of helemaal verdwenen. De verantwoordingsplicht aan subsidiënten maakte dat er nauwelijks openlijke mislukkingen waren: “Wie faalt moest stilletjes door de achterdeur verdwijnen”. Tot slot constateert Westera dat Nederland in het rapport ontbreekt met de opmerking: “Ik vraag me af hoe wij daar uit de verf zouden zijn gekomen? Denk bijvoorbeeld aan het roemruchte Consortium voor de Innovatie van het Hoger Onderwijs in Nederland en Vlaanderen (CIHO) dat ook grote ambities had op het gebied van de elektronische content, maar in 2001 roemloos ter ziele ging. Of de Digitale Universiteit, die kort na de opheffing van CIHO een nieuwe poging ondernam die alweer is gestrand. Espelon misschien? Ach, het zal bij ons wel loslopen. Of niet?”

¹ Is programmadirecteur van Learning Media bij het Centre for Learning Sciences and technologies (CELSTEC) van de Open Universiteit Nederland.

De vragen van Westera intrigeren. Doet Nederland het op dit gebied dan beter? Zijn er in Nederland voorbeelden van geslaagde grootschalige onderwijsvernieuwingen? Zijn wij in Nederland wél open over mislukkingen en trekken wij er lessen uit?

Dit proefschrift geeft een antwoord door de evaluatie van een grootschalig Nederlands initiatief van de Digitale Universiteit² (DU). Op basis van een volledig dossier beschrijven wij hoe allianties zijn aangegaan en hoe zich daarin de samenwerking ontwikkelde. De wijze waarop het programma voortijdig in een onaangename sfeer eindigde, is niet verhuld.

SPIoN

Het grootschalige Nederlandse initiatief was SPIoN, het Samenwerkingsprogramma voor het ICT-onderwijs in Nederland. Het was een onderwijsvernieuwingprogramma van zes hbo instituten voor ICT-onderwijs³ dat onder auspiciën van de DU is uitgevoerd. De opleidingen verzorgden onderwijs aan ongeveer 12.500 studenten door zo'n 300 docenten. SPIoN had als doel het onderwijs van de ICT-opleidingen van de instituten te transformeren.

SPIoN zou de eerste zijn van een reeks van totaal acht soortgelijke programma's voor andere onderwijsdomeinen. Het programma is in februari 2004 van start gegaan met een geplande looptijd van vier jaar. In juli 2006 is het voortijdig stopgezet. Naar aanleiding van het stoppen hebben de instituutsmangers van de opleidingen besloten een evaluatieonderzoek te laten uitvoeren.

Evaluatie

De evaluatie heeft twee doelen. Ten eerste willen we onderzoeken hoe het kon gebeuren dat SPIoN voortijdig is beëindigd. Ten tweede willen we achterhalen hoe het een eventuele volgende keer beter kan.

Het resultaat van het eerste doel is een overzicht van de factoren die tot het voortijdig einde hebben geleid. Het resultaat van het tweede doel is een set van beleidstheorieën, ontwerpprincipes en kritische succesfactoren voor grootschalige onderwijs-transformatie. Deze set helpt bij vragen die volgens Van Staveren (2007: 318) spelen bij processen van samenwerken en veranderen: "Hoe pak je een vraagstuk in samenwerking op? Wat doe je wel en wat doe je niet? Wat moet een begeleider in huis hebben? Hoe zorg je dat de andere spelers in beeld komen? Wat is het speelveld?"

² De missie en doelstellingen staan beschreven in het *Meerjarenplan 2003* (Bron DS5-030524: 16), de organisatiestructuur in het *Jaarverslag 2003* (Bron DS5-030501: 24-25).

³ In het hoger beroepsonderwijs in Nederland is het ICT-onderwijs georganiseerd in instituten. Zo'n instituut bundelt meerdere verschillende ICT-opleidingen zoals *technische informatica*, *informatica*, *bedrijfskundige informatica*, *communicatie & media design* en *informatiedienstverlening & management*. Dit zijn in het hbo de gevestigde opleidingen. Er worden ook varianten op deze opleidingen aangeboden zoals *information engineering*, *stelsel en netwerkbeheer* en bijvoorbeeld *media- & informatiemanagement*.

Opzet onderzoek

De opzet van dit onderzoek is afgeleid van de *Evaluation Hierarchy* van Rossi, Lipsey & Freeman (2004). Het is een evaluatiemethode die behoort tot de derde generatie evaluatiemethoden. Basis van de evaluatie is een reconstructie van de gebeurtenissen die zich tijdens de uitvoering van het programma hebben afgespeeld. De reconstructie is tot stand gekomen via een documentenonderzoek. De beschrijving is door de belangrijkste stakeholders gevalideerd. Hun correcties en aanvullingen hebben wij verwerkt.

De onderzoeksmethode voor het eerste doel van het onderzoek is de *Kaderanalyse* van Maso & Smaling (2004). Het is een interpretatieve werkwijze gebaseerd op een herhalende toetsing van gegevens van gebeurtenissen van SPloN aan theorie en modellen uit relevante literatuur.

De onderzoeksmethode voor het tweede doel is een expertraadpleging in een Delphi-onderzoek. In de raadpleging leggen we een aantal concepten en modellen van SPloN voor en vragen de experts deze kritisch door te lichten, te verdiepen en aan te vullen.

Opbouw proefschrift

Het proefschrift bestaat uit vier delen waarbij de nummering van de hoofdstukken doorloopt.

Deel 1 is een verkenning en beschrijft een aantal punten die voor dit onderzoek van belang zijn. Het begint met een algemene inleiding in hoofdstuk 1 en gaat in hoofdstuk 2 in op de aanleiding en context van SPloN alsmede op het referentiekader van waaruit we in deze studie naar onderwijstransformatie kijken. Hoofdstuk 3 behandelt het begrip *programma* en hoofdstuk 4 de onderzoeksvraag, -opzet en -methode alsmede het referentiekader en de beoogde kennisbijdrage.

Deel 2 beschrijft de reconstructie van de gebeurtenissen. Het begint met hoofdstuk 5 dat het beschrijvingskader en de validatie van de reconstructie bevat. De hoofdstukken 6 tot en met 9 reconstrueren vervolgens de gebeurtenissen in vier periodes. De bronnen die voor de reconstructie zijn gebruikt, zijn in verschillende datasets digitaal beschikbaar.

Deel 3 evalueert de gebeurtenissen van SPloN. De evaluatie van de *doelstelling* van SPloN komt in hoofdstuk 10 aan de orde, de *realisatie* in hoofdstuk 11 en de evaluatie van de *resultaten* in hoofdstuk 12. Hoofdstuk 13 analyseert de bevindingen van de evaluatie en komt tot een provisorisch antwoord op de 1^e onderzoeksvraag. Hoofdstuk 14 beschrijft de raadpleging van veldexperts over het provisorisch antwoord. Op basis van de respons van de raadpleging formuleren wij in hoofdstuk 15 het antwoord op de eerste onderzoeksvraag “hoe heeft het zo kunnen gaan?”

In deel 4 gaan we in op de tweede onderzoeksvraag: “Hoe kan het een volgende keer beter?” In dit deel beschrijven we de expertraadpleging. In hoofdstuk 16 gaan we in op de uitgangspunten van de raadpleging. In hoofdstuk 17 beschrijven we de beleidstheorie en ontwerpprincipes voor grootschalige onderwijstransformatie. In hoofdstuk 18 komen de kritische succesfactoren aan de orde. In hoofdstuk 19 formuleren wij het antwoord op de 2^e onderzoeksvraag. Tenslotte geven we in hoofdstuk 20 een nabeschuiving, conclusies en gaan we in op de relevantie van het onderzoek.

Verwijzingsstructuur

De reconstructie verwijst naar projecten. Samenvattingen van de projecten zijn in bijlage 1 beschreven.

Een glossarium van gebruikte vaktermen is opgenomen in bijlage 2.

De bronnen die voor de reconstructie zijn gebruikt, zijn in verschillende datasets op cd-rom beschikbaar.

- Data set 1: Outlines, artikelen en papers van de programmacoördinator;
- Data set 2: Rapporten, verslagen en e-mails van de programmacoördinator;
- Data set 3: Verslagen, outlines, rapporten enzovoort van medewerkers van de deelnemende ICT-instituten;
- Data set 4: Rapporten, beoordelingen, correspondentie enzovoort van betrokkenen van de DU;
- Data set 5: Jaarverslagen, beleidsnotities, regelingen enzovoort van de DU;
- Data set 6: Overig relevant bronnenmateriaal;
- Data set 7: Documenten bij de validatie van de reconstructie;
- Data set 8: Documenten bij de raadpleging door programmacoördinatoren, change agents en projectleiders;
- Data set 9: Documenten bij de raadpleging van inhoudelijke experts.

DEEL 1

VERKENNING

Deel 1 verkent aspecten die voor dit onderzoek van belang zijn.

Allereerst is dat de uitgangssituatie in hoofdstuk 2. Paragraaf 2.1 gaat in op de aanleiding en context van SPloN. Het beschrijft welke thema's er toentertijd in het hoger onderwijs in Nederland actueel waren en hoe de DU daarop inspeelde. Hoe vervolgens SPloN is ontstaan, welke partners er aan deelnamen en welke andere zogenaamde domeinprogramma's volgden. Paragraaf 2.2 gaat in op de context: de veranderende studentkenmerken die aanleiding waren om het onderwijs te gaan transformeren. Deze paragraaf beschrijft de belangrijke onderwijskundige uitgangspunten zoals die door verschillende hogescholen waren geformuleerd.

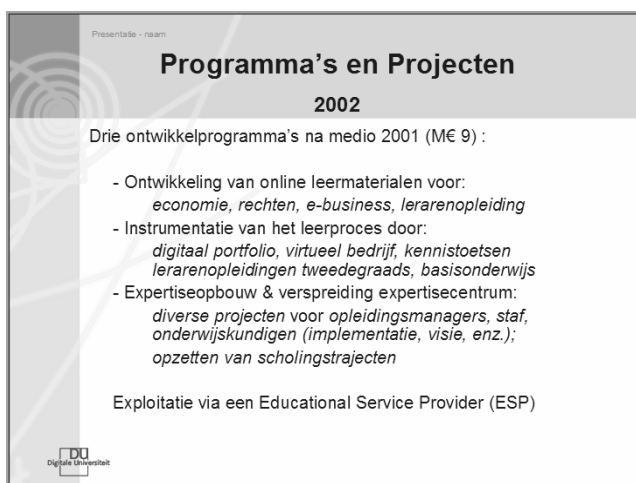
Hoofdstuk 3 behandelt het begrip *programma* aan de hand van een aantal centrale begrippen. Na de inleiding in paragraaf 3.1 gaat paragraaf 3.2 in op de *definitie* en de *toepassing* van het begrip programma. De paragraaf beschrijft wat de verschillen zijn tussen een *programma*, een *project* en een *multiproject*. Paragraaf 3.3 gaat kort in op de *fasering* binnen programma's. Paragraaf 3.4 behandelt het begrip *programmaontwerp*, belangrijke aspecten als *beleidstheorie*, *causaal model*, *activiteiten & programmering* en *organisatie & beheer* komen daarbij aan de orde.

Hoofdstuk 4 beschrijft de onderzoeksvraag en -benadering en de beoogde kennisbijdrage. Paragraaf 4.1 beschrijft de aanleiding van dit onderzoek en welke onderzoeksvraag daaruit is voortgekomen. Paragraaf 4.2 gaat in op de historie van evaluatieonderzoek, de opzet van evaluatieonderzoek in het algemeen en die van SPloN in het bijzonder. Bovendien gaan we in deze paragraaf in op de onderzoeksmethode en op de speciale rol van de onderzoeker in evaluatieonderzoek. Paragraaf 4.3. beschrijft het referentiekader van waaruit we in dit onderzoek naar onderwijsinnovatie kijken. Paragraaf 4.4 beschrijft de beoogde kennisbijdrage.

2 Aanleiding en context

2.1 Aanleiding

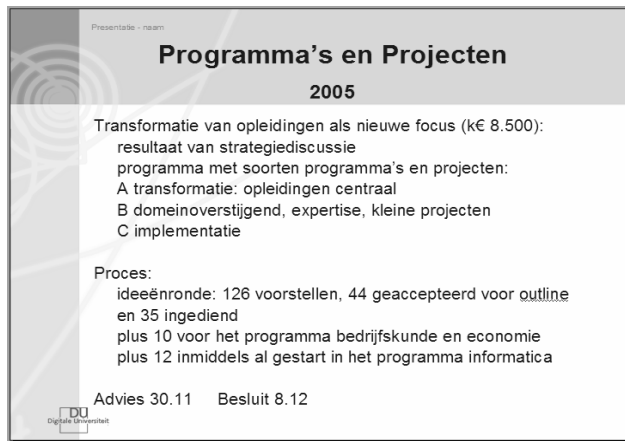
In 2001 hebben tien hogescholen en universiteiten het consortium Digitale Universiteit (DU) opgericht. Een belangrijk motief hiervoor was het willen behalen van schaalvoordelen bij het toepassen van ICT in het hoger onderwijs. Spoedig na de oprichting werd duidelijk dat het bijna onmogelijk bleek alle partners uit het consortium op één lijn te krijgen. De door de partners eerder gemaakte keuzes voor de eigen technische infrastructuur bleken niet te overbruggen. Dit was aanleiding begin 2002 een nieuwe beleidskeuze te maken waarin de verschillen in technische infrastructuur geen belemmering zijn: het ontwikkelen van digitaal onderwijsmateriaal, expertise en leerinstrumenten om het gebruik van ICT in het onderwijsproces te bevorderen. Het was de bedoeling deze producten via een *Educational Service Provider* te exploiteren.



Afbeelding 2.1

DU- Beleid 2002 (Verreck, 2005 - DS5, sheet 4)

Met de *Wetgevingsnotitie Hoger Onderwijs* (Bron DS6-050201) diende zich begin 2004 een algemene wijziging aan in het landelijk onderwijsbeleid. Kernwoorden daarin waren *vraagsturing, meer flexibiliteit en differentiatie*. Naar aanleiding hiervan leidde een consortiumbrede strategische discussie naar het besluit tot een tweede beleidswijziging: *onderwijstransformatie* werd speerpunt van beleid van de DU. In een rede bij de SURF-onderwijsdagen 2004 werd dit besluit door de toenmalige staatssecretaris van OCW ondersteund met de woorden: “[...] via samenwerking te komen tot ingrijpende onderwijskundige vernieuwing: want transformatie van opleidingen dát is de focus van de DU” (Bron DS6-041107: pagina 9 - 1^e alinea).



Afbeelding 2.2 DU- Beleid 2005 (Verreck, 2005 - DS5, sheet 8)

Uit de bijdrage van een programmamanager van de DU aan dit onderzoek bleek dat er nog een ander punt speelde: “De oorzaak van de beleidswijziging lag overigens ook in de constatering dat producten van de DU maar weinig werden gebruikt. Het in domeinverband ontwikkelen van producten zou moeten leiden tot een natuurlijke belangenverstrengeling, die zou zorgen voor gebruik van de ontwikkelde producten” (Bron DS7-070710: Joop Kuijs - *Validatie*: pagina 8).

Op basis van het beleid van 2002 had de Hogeschool Utrecht als penvoerder in november 2003 een subsidieaanvraag ingediend voor een project met de naam CAIO (Context⁴ Afhankelijk ICT-Onderwijs). De doelstelling van CAIO was de oplevering van een contentdatabase die contextonafhankelijke en contextafhankelijke leerobjecten (LO's) zou bevatten voor de kennisgebieden *Databases*, *Programmeren*, *Systeemontwikkeling* en *Computertechniek & Netwerken*. In de contextonafhankelijke leerobjecten (COLO's) zouden onderwerpen behandeld worden die voor alle contexten relevant waren. In de contextafhankelijke leerobjecten (CALO's) alleen de onderwerpen die voor een (of meerdere) context(en) van belang waren. De leerobjecten moesten dusdanig ontwikkeld worden dat ze geschikt waren om flexibele leerroutes samen te stellen (door docent of student) en daarmee vraaggestuurd onderwijs te faciliteren. Het was de bedoeling dat de leerobjecten van CAIO in competentiegericht onderwijs gebruikt konden worden bij het uitvoeren van authentieke beroepsopdrachten. CAIO moest dé plek zijn waar de student eenvoudig en snel kwalitatief hoogwaardige kennis kon vinden die hem helpt bij het oplossen van problemen bij het werken aan de beroepsopdrachten.

⁴ Onder context wordt verstaan een beroepsgebied waarbinnen een ICT'er werkzaam kan zijn. Dat zijn *Informatica* (Software Engineering), *Technische informatica*, *Bedrijfskundige informatica*, *Informatiedienstverlening & -management* en *Communicatie & Mediadesign*. Het zijn ook deze contexten op basis waarvan in Nederland de ICT-opleidingen zijn gevestigd, zoals aangegeven in voetnoot 3 in hoofdstuk 1.

De beoordeling van de DU in januari 2004 was als volgt (Bron DS4-040108: *specifieke opmerkingen*):

“Het voorstel wordt beschouwd als gericht op de ontwikkeling van een sectorprogramma. Dit betekent dat alleen middelen voor de projectdefinitie worden toegekend (hoewel de term ‘projectdefinitie’ hier niet geheel adequaat is voor het verwachte resultaat)”.

In een gesprek over deze beoordeling met programmamanagers van de DU werd duidelijk dat aan de Hogeschool Utrecht was voorgesteld om binnen het nieuwe beleid van de DU een domeinprogramma te ontwikkelen. Het project CAIO moest daarvan deel uit maken. Het voorstel werd door de Hogeschool Utrecht aanvaard en 11 project-outlines, inclusief een overkoepelend programmaoutline, zijn in juni 2004 aan de DU aangeboden (Bron DS1-040626: outline 1-12).

De projectoutlines werden door de DU goedgekeurd. De projectteams konden samengesteld worden en in augustus 2004 begonnen zij aan het uitwerken van de definitiestudies van de projecten. De teams waren samengesteld uit docenten van de volgende instellingen:

- Hogeschool Utrecht: Instituut voor ICT;
- InHolland Informatica Opleidingen;
- Fontys Hogeschool Informatica;
- Hogeschool Rotterdam: Rotterdams Instituut voor Informatica Onderwijs;
- Saxion Academie Communicatie Informatietechnologie & -management;
- Hogeschool van Amsterdam: Instituut voor Informatica.

De programmaoutline werd ook goedgekeurd. De volgende specificaties werden aan de opdracht toegevoegd (Bron DS4-051011):

- Formuleer een visie over een met behulp van ICT getransformeerde onderwijsinstelling over pakweg vier-vijf jaar.
- Organiseer commitment bij ICT-opleidingen om strategisch te gaan samenwerken.
- Sluit aan bij de *innovatieagenda* van het Nederlandse hoger onderwijs: sociaal constructivisme; flexibel en vraaggestuurd onderwijs; vergroting van participatie aan het hoger onderwijs; competentiegericht in authentieke leeromgevingen.

De definitiestudies zijn begin 2005 aan de DU aangeboden. Deze werden afgehandeld volgens de in het *Handboek voor projecten* vastgestelde procedures (Bron DS5-040101). Ook het programmavoorstel werd aangeboden (Bron DS1-050317). Na een advies van de DU-programmaraad (Bron DS4-050325) resulteerde dat in een meerjarig contract (Bron DS4-050628: lid 2.3) met de opdracht: “de Hogeschool Utrecht neemt de opdracht tot het realiseren van domeinbrede transformatiedoelstellingen”. Daarmee was SPloN definitief een feit als Samenwerkingprogramma voor het ICT-

onderwijs in Nederland. Naast de aparte projecten met eigen projectleiders was er vanaf dat moment dan ook een overkoepelend coördinatieproject met een programmacoördinator van waaruit SPloN werd gecoördineerd. Penvoerder van het coördinatieproject was de Faculteit Natuur en Techniek van de Hogeschool Utrecht. In de *Regeling voor domeinprogramma's* (D5-050919: pagina 12, rij 4, zin 2) was voor ieder programma het doel gesteld: "aan het eind van de looptijd getransformeerde opleidingen binnen het domein". Met dit doel en met de inhoud van het aangeboden contract was duidelijk aan welke eisen SPloN moest voldoen.

In een vervolgcontract (D4-060227: opmerking 1) was ook de voorwaarde bepaald dat de resultaten van de veranderaanpak van SPloN *overdraagbaar* moesten zijn. Het programma was de eerste van een reeks van domeinprogramma's die daarna zouden volgen. Al deze domeinprogramma's hadden een geplande looptijd van drie kalenderjaren en moesten kunnen profiteren van de kennis en ervaring die in SPloN ontwikkeld zouden worden. Volgens de onderstaande tabel uit de *Flyer Domeinprogramma's DU* (D5-060201) waren in 2006 totaal acht domeinprogramma's actief.

Naam programma	Penvoerder
SPloN (ICT-onderwijs)	Hogeschool Utrecht
BEO (Bedrijfskunde en Economie)	Open Universiteit Nederland
Taalvaardig in Europa (Talen)	Saxion Hogescholen
Zorg	Hogeschool Rotterdam
Recht	Hogeschool van Amsterdam
HSAO (Sociaal Agogisch)	Fontys Hogescholen
Lerarenopleiding VO	Hogeschool Utrecht
Science	Universiteit van Amsterdam

Per programma was per kalenderjaar een budget van maximaal € 800.000,--⁵ beschikbaar. De kosten van alle domeinprogramma's bij elkaar kwamen dus jaarlijks uit op € 6.4 miljoen (€ 19.2 miljoen over 3 jaren), de overhead van het bureau niet meegerekend.

SPloN was gestart in februari 2004 en zou lopen tot en met 2007. Het programma is echter per 1 juli 2006 door de DU gestopt. Enkele projecten kregen van de DU toestemming zelfstandig door te gaan tot 30 juni 2007. De DU werd echter per 1 januari 2007 opgeheven.

⁵ Afhankelijk van de budgettaire ruimte en het beslag daarop van projecten buiten domeinprogramma's (Bron DS7-070813: Michiel van Geloven-*Validatie*, pagina 10 - opmerking 2).

2.2 Context

Aan de veranderende inzichten over onderwijs die zich begin 2004 aandienden lag bij de hogescholen het inzicht ten grondslag dat er de komende jaren een nieuwe generatie studenten zou gaan instromen die is opgegroeid met alle mogelijkheden van de nieuwe technologie. Zij hebben daardoor een nieuwe leerstijl ontwikkeld. De nieuwe generatie leert niet meer uit het boek en van geschreven teksten, maar van beeldschermen, geluid en spelletjes. Zij willen niet meer worden onderwezen. Door beeldschermen, internet enzovoort zijn ze immers al op vroege leeftijd 'ervaren' informatieverwerkers geworden (Veen, 2000). Op basis daarvan hadden hogescholen groot-schalige innovatieprogramma's opgezet. De rol van technologie in het leven van jonge mensen zou alleen nog maar toenemen en het onderwijs moest daarop worden afgestemd. De onderwijsvisie van de innovaties waren gebaseerd op een constructivistische opvatting over leren:

“Volgens het constructivisme selecteert, ordent en duidt iemand nieuwe leerervaringen vanuit bestaande beelden en opvattingen. Via ervaring en reflectie en door een variatie aan werkvormen kan hij in een krachtige leeromgeving al bestaande kennis verdiepen, verbreden en nuanceren” (uit: *BiLoBa*, kadernotitie Fontys Hogescholen, 2004: 7).

In deze opvatting staan de volgende thema's centraal.

Vraaggestuurd onderwijs (uit: *Persoonlijke leerweg*, onderwijsvisie van Saxion Hogescholen; DS6-051013):

“De student is zelf verantwoordelijk voor zijn ontwikkeling. Studenten verschillen daarin. Daarom is het leerproces zo ingericht dat de student leert om te leren en dat de opleiding kan inspelen op deze verschillen. Hierbij is een actief contact tussen student en docent essentieel”.

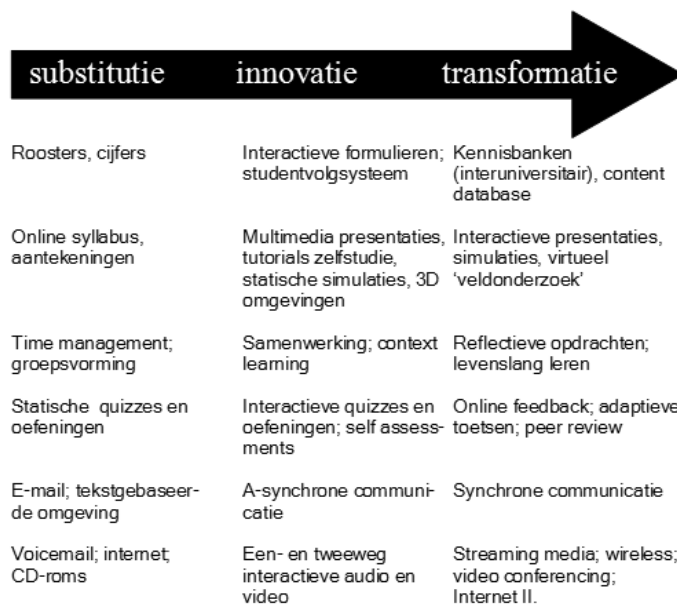
Praktijkgestuurd onderwijs (uit: *Rotterdams Onderwijsmodel*, onderwijsvisie van Hogeschool Rotterdam; DS6-051013):

“Het gaat erom dat studenten de vraagstukken op een goede manier aan leren pakken. Dat kan het beste door studenten in de vorm van projecten of door werk in de praktijk met echte vraagstukken uit de beroepspraktijk te confronteren”.

De instellingen zagen een toekomst waarin studenten zich in een rijke leeromgeving konden voorbereiden op een plaatst in de samenleving. Daarmee bedoelden ze een vorm van onderwijs met de inzet van ICT met de volgende kenmerken:

“Competenties moeten centraal worden gesteld; het onderwijs moet ge-flexibiliseerd worden in die zin dat vraaggestuurd onderwijs mogelijk wordt; studenten moeten kunnen leren aan authentieke leermaterialen en een breder pubiek krijgen voor de resultaten van hun leren; het moet mogelijk worden dat er wordt geleerd met andere studenten, docenten binnen en buiten de eigen opleiding; studeren moet worden aangeboden als creërend leren door het oplossen van problemen, door het nemen van beslissingen, door eigen meningen te vormen, door iets te ontwerpen; de leeromgeving moet studenten leren te leren” (Simons, 2003).

Volgens Lagerweij (2005) wordt de aandacht voor het constructivisme als leidende leertheorie gevoed door de technologische ontwikkelingen. ICT zou essentiële gereedschappen bieden waarmee de doelen van het constructivisme kunnen worden gerealiseerd. Zemsky & Massy (2004: 58) stellen zelfs dat transformatie een voorwaarde is om effectief gebruik te kunnen maken van ICT: “Deze zal pas ten volle worden gerealiseerd, als docenten bereid zijn tot ingrijpende vernieuwingen van het onderwijs”. In de nieuwe onderwijsvisies van de hogescholen speelde de toepassing van ICT daarom een dominante rol.



Afbeelding 2.3 Niveaus van innovatie met ICT (Kallenberg, 2001)

Mioduser (2003) onderscheidt bij het toepassen van ICT in het onderwijs drie niveaus: *assimilatie*, *substitutie* en *transformatie*. Met *assimilatie* bedoelt hij het opnemen of integreren van ICT-middelen in bestaande onderwijsprocessen, zoals bijvoorbeeld het gebruik van desktop computers en het internet. Dit niveau heeft betrekking op het inpassen van technologie in het algemeen. Met *substitutie* bedoelt hij het gebruik van ICT voor dezelfde werkzaamheden als voorheen.

De meest vergaande vorm van innovatie is *transformatie*. Dat is het niveau dat hogescholen nastreven en waarin alle onderwijsprocessen anders worden ingericht. Kalenberg (2001) onderscheidt ook drie niveaus alleen op een andere manier. *Assimilatie* blijft buiten beschouwing, omdat hij het niet ziet als een vorm van innovatie van het onderwijs. In plaats hiervan introduceert hij *Innovatie* als een vorm van innovatie waarin bestaande onderwijsprocessen worden vervangen door nieuwe, zoals bijvoorbeeld elektronische werkomgevingen of het elektronisch aanbieden van leer materiaal.

De onderwijsinnovatie met ICT die de hogescholen nastreven richt zich op een systeemverandering waarbij niet alleen de inhoud van het onderwijs moest veranderen, maar ook de vorm, de onderwijsactiviteiten, de rol van studenten en docent en de organisatie. De studenten moest de docent in meerdere rollen tijdens de studie gaan ontmoeten: “als studieloopbaanbegeleider, vakinhoudelijke begeleider, assessor, constructeur van leeromgevingen en als onderzoeker” (BiLoBa, 2004: 12). Voorbeelden van hoe de Faculteit Natuur en Techniek van de Hogeschool Utrecht de rollen van de docent ziet, zijn weergegeven op de volgende pagina in de tabel uit hun onderwijsvisie *Leren = Werken = Leren* (Stigt & Lolkema, 2004: 19).

Docent in rol van:	Activiteit	Wat is er nieuw aan?
<u>Expert</u>	Geeft uitleg over concepten, methoden, en hulpmiddelen.	<ul style="list-style-type: none"> - state-of-the-art. - vraaggestuurd i.p.v. alleen aanbodgestuurd.
	Instrueert de student.	<ul style="list-style-type: none"> - bij het selecteren van de juiste concepten methoden, hulpmiddelen en vaardigheden.
	Begeleidt de student.	<ul style="list-style-type: none"> - bij het verwerven van concepten, methoden en vaardigheden. - inhoudelijk bij het uitvoeren van de opdracht.
	Toetst de student.	<ul style="list-style-type: none"> - stelt studenten in staat om formatief te toetsen of zij de afzonderlijke concepten en vaardigheden beheersen. - toetst de opgeleverde beroepsproducten, de manier waarop ze tot stand zijn gekomen en het gedrag aan professionele criteria.
	Beoordeelt de student.	<ul style="list-style-type: none"> - is verantwoordelijk voor de beoordeling van het resultaat en de verworven competentie. - formuleert de criteria waaraan beroepsproducten moeten voldoen. - de opdrachtgever valideert. - geeft de student feedback op het resultaat, de wijze waarop dat resultaat tot stand gekomen is en de rolvervulling van de student.
<u>Coach</u>	Begeleidt de student.	<ul style="list-style-type: none"> - procesmatig bij het uitvoeren van de opdracht. - bij het verwerken van feedback. - bij het leren reflecteren. - bij het zichzelf beoordelen. - bij het vertalen van competentieontwikkeling en belangstelling in een studieplan (POP). - bij het in toenemende mate verbinden van conclusies aan de feedback en de zelfreflectie. - bij het zondig bijstellen van het studieplan (POP).
<u>Ontwikkelaar</u>	Ontwerpt het curriculum.	<ul style="list-style-type: none"> - rondom een beperkt aantal representatieve beroepsproducten.
	Ontwikkelt leerzame opdrachten.	<ul style="list-style-type: none"> - in overleg met opdrachtgevers uit de praktijk. - zodanig dat bij projectopdrachten de praktijk-, de competentie- en de kennisvraag geborgd zijn.
	Formuleert leertaken voor studenten.	
	Ontwikkelt onderwijsmaterialen (incl. instructie, oefeningen en feedback).	<ul style="list-style-type: none"> - vooral bestaand en in de praktijk gebruikt materiaal.
	Actualiseert het curriculum.	<ul style="list-style-type: none"> - met o.a. de resultaten uit de projecten.
<u>Organisator</u>	Onderhoudt contact met opdrachtgevers.	<ul style="list-style-type: none"> - ook t.b.v. studentenprojecten (bredere scope).
	Acquisitie van nieuwe opdrachten.	<ul style="list-style-type: none"> - ook voor studentenprojecten (bredere scope).
	Stelt projectgroep samen.	<ul style="list-style-type: none"> - studenten reageren op advertenties t.b.v. het project.
	Geeft studieadvies.	<ul style="list-style-type: none"> - over (aanpassing van) het studieplan (POP). - de te volgen individuele studieroute.
<u>Onderzoeker</u>	Verricht onderzoek.	<ul style="list-style-type: none"> - binnen de onderzoeksagenda - in projecten. - als lid van het projectteam.

Afbeelding 2.4

Rollen voor docenten (Stigt & Lolkema, 2004: 19)

3 Centrale begrippen

3.1 Inleiding

Het begrip *programma* is een centraal begrip in dit onderzoek. Daar gaan we in dit hoofdstuk nader op in. Allereerst in paragraaf 3.2 op de *definitie* en de *toepassingen* van een programma. De *fasering* van een programma komt aan de orde in paragraaf 3.3 en het begrip *programmaontwerp* in paragraaf 3.4.

3.2 Definitie en toepassing van programma's

In deze studie hanteren we de volgende omschrijving van het begrip *programma* (Wijnen & Tak, 2003: 17) :

“Een programma is een unieke organisatievorm en dient om een bedrijf te ondersteunen in een verandering die van strategisch belang is. Het programma wordt ingericht als het gecoördineerde management van een portfolio van projecten, inspanningen en middelen, onzekerheid en risico's met gecontroleerde stappen in een veranderende omgeving. Het programmasucces wordt afgemeten aan de gerealiseerde blauwdruk en gerealiseerde baten/bijdragen (meetbare verbeteringen van bestaande of nieuwe operaties en diensten), die van strategisch belang zijn”.

In de definitie wordt duidelijk dat er alleen sprake is van een programma wanneer er een doelstelling is die is gericht op een verandering van strategisch belang. In deze verschilt een *programma* van een *project*. In een project zijn deze aspecten niet aan de orde. Een project is een organisatievorm om een product te ontwikkelen volgens een vooraf duidelijk gestelde specificatie wat betreft resultaat, kwaliteit, benodigde expertise en middelen. Soms worden er diverse projecten naast elkaar uitgevoerd. Ook in dit geval is er geen sprake van een programma, maar van een multiproject. Een multiproject heeft dezelfde karakteristiek als een project, met dien verschil dat er meerdere projecten simultaan naast elkaar of ná elkaar worden uitgevoerd en bestuurd.

De verandering van strategisch belang noemen Wijnen & Tak (2003) het beoogd *effect* van een programma. Dit moet volgens hen niet worden verward met het *resultaat* van een programma. *Effecten* zijn de uitkomsten van het hele programma binnen de maatschappelijke of organisatorische werkelijkheid waarin het wordt uitgevoerd. *Resultaten* van een programma zijn de producten en deliverables van projecten die binnen een programma worden uitgevoerd. Rossi e.a. (2004) maken dit onderscheid ook en noemen dit de *outcome* respectievelijk de *output* van een programma.

De definitie van een programma van Wijnen & Tak is gericht op het bedrijfsleven. Ook in de not-for-profit sector is het een organisatievorm die op meerdere gebieden veelvuldig wordt gebruikt. Valente (2002) heeft bijvoorbeeld uitgebreid studie verricht naar het gebruik in de gezondheidszorg ten behoeve van de bestrijding van alcohol-, drugs- en nicotineverslaving en voor de promotie van een gezonde leefstijl in de bestrijding van hart- en vaatziekten. Daaruit bleek dat de meeste van dit soort programma's waren gebaseerd op *voorlichting en communicatie* van een boodschap naar de doelgroep.

Rotmans (2003) heeft studie verricht naar programma's om transities te managen als sleutel voor een duurzame samenleving. Volgens hem moeten programma's op dit gebied worden gebaseerd op *bijsturen, beïnvloeden en aanpassen*. Over deze praktijk zegt hij: "Het scheppen van voorwaarden en condities waaronder maatschappelijke vernieuwing kan plaatsvinden". Van de Heuvel (1998) heeft studie verricht naar programma's voor overheidsbeleid. Daaruit bleek dat programma's over het algemeen waren gebaseerd op een mix van een *financieel-, een communicatief en/of juridisch instrumentarium*; dus subsidies, voorlichting en/of wetgeving.

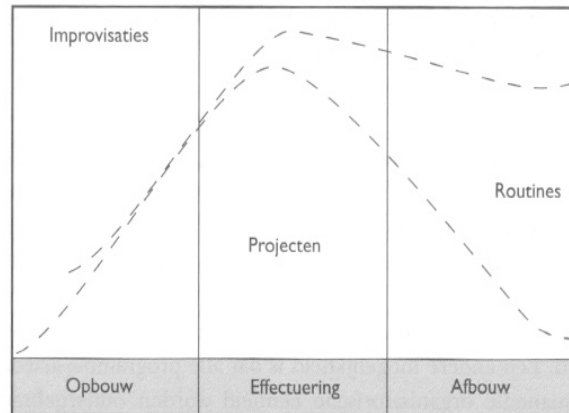
In een poging om tot programmatypologieën te komen baseert Owen (2007: 31) zich op bijdragen van Funell & Lenne (1989) en komt tot vijf typen:

- *Onderwijsprogramma*; daarbij ligt het accent op het verwerven van kunde, vaardigheden en houding;
- *Publiciteitsprogramma*; om het gedrag van bevolkingsgroepen te beïnvloeden op bijvoorbeeld gezondheidsaspecten of stimulering van toerisme in bepaalde regio's;
- *Regulerend programma*; dat gedrag probeert te beïnvloeden door *afschrikking*. Bijvoorbeeld maatregelen gericht op de bestrijding van alcohol in het verkeer;
- *Specifiek programma*; waarbij specifieke doelen worden gesteld voor de verandering van het gedrag van een bepaalde groep individuen van organisaties;
- *Product- of dienstenprogramma*; bijvoorbeeld een voedselprogramma als *tafeltje dekje* voor ouderen, of de uitbreiding van de riolering naar buitenstedelijke gebieden.

3.3 Programmafasing

Een belangrijk kenmerk van een programma is zijn *fasing*. Volgens Wijnen & Tak (2003) bestaat een programma meestal uit drie stadia: een *opbouwfase* een *effectiveringfase* en een *afbouwfase*. In de *opbouwfase* wordt begonnen met het realiseren van de doelstelling van het programma. Het is belangrijk tot een programmavoorstel en een programmaontwerp te komen dat door alle partijen is geaccepteerd. Veel aandacht zou er moeten worden besteed aan het vaststellen of er wel noodzaak is voor een grote inspanning als een programma. De activiteiten in deze fase zijn dan ook oriënterend, onderzoekend en onderhandelend van karakter. Over de tijd die een opbouwfase in beslag gaat nemen, doen zij geen uitspraken: "Dat kan in sommige gevallen wel enkele maanden tot zelfs jaren duren", stellen zij. Tijdens de *effectue-*

ringfase moet het programma ‘op stoom’ komen. Projecten gaan dan intensiever lopen en geven nieuwe inzichten. De nieuwe inzichten leiden vervolgens weer tot nieuwe projecten en andere inspanningen, en zo komt een programma tot die speciale dynamiek die eigen is aan programma’s. Zij stellen dat in deze fase steeds de vraag moet worden gesteld: “Stoppen, revitaliseren of op de geplande weg doorgaan?” Tot slot is er de *afbouwfase*. Wanneer de doelen zijn bereikt zal een programma beëindigd worden. Volgens Wijnen & Tak zijn programma’s per definitie eindig.



Afbeelding 3.1 Programmastadia (uit: Wijnen & Tak, 2003: 30)

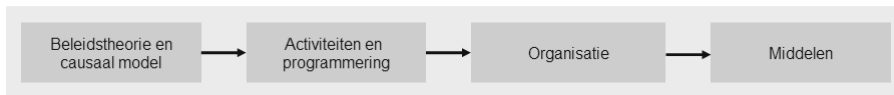
In de afbeelding is aangegeven dat er op verschillende stadia in een programma een wisselend accent ligt op *improvisatie*, *projecten* en *routines*. In het opbouwstadium wordt relatief meer geïmproviseerd, terwijl het aantal routines nog gering is. In het effectueringstadium staan de projecten centraal en wordt begonnen met het invoeren van routines. Naarmate een programma naar het eind loopt komt het accent te liggen op de routines. De projecten worden dan afgebouwd en is er nog maar weinig noodzaak tot improvisatie.

3.4 Programmaontwerp

3.4.1 Inleiding

Bij een programma hoort ook een *programmaontwerp*. Daaronder verstaan we de wijze waarop de activiteiten van een programma zijn geconstrueerd op basis van doelstellingen, vooronderstellingen, middelen, activiteiten en processen. Kortom, alle elementen waaruit het programma bestaat in een bepaalde volgorde en weging. Zoals hiervoor is beschreven, wordt volgens Wijnen & Tak het ontwikkelen van een programmaontwerp in de opbouwfase van een programma uitgevoerd. Het programmaontwerp is dus één van de resultaten van de opbouwfase van een programma.

Studies van Rossi e.a. (2004), Chen (1990, 2005), Swanborn (2004) en Valente (2002) geven aan dat de hoofdbestanddelen van een ontwerp zijn een beleidstheorie, een beschrijving van de vertaling van de beleidstheorie in activiteiten en in een programmering, een beschrijving van de organisatie en tenslotte een beschrijving van de benodigde middelen aan mensen, materiaal en kosten om het geheel te realiseren.



Afbeelding 3.2 Programmaontwerp

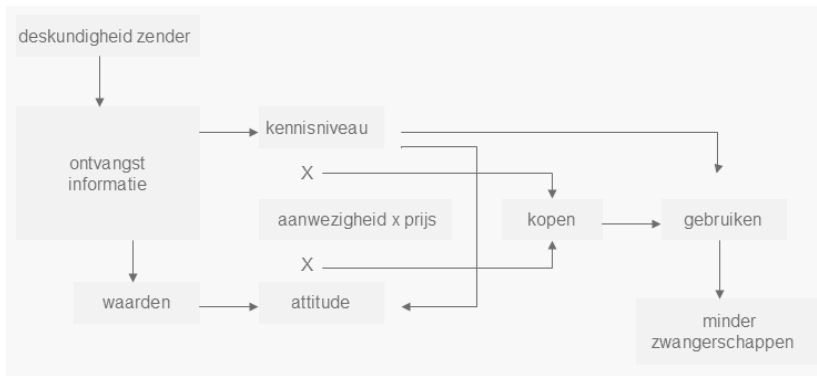
3.4.2 Beleidstheorie

Onder een *beleidstheorie* verstaan we het geheel van veronderstellingen dat aan het ontwerp van een programma ten grondslag ligt; de veronderstellingen op basis waarvan wordt verwacht dat het programma het beoogde effect zal opleveren. Chen (1990: 43) geeft de volgende definitie: “A specification of what must be done to achieve the desired goals, what other important impacts may also be anticipated, and how these goals and impacts would be generated”. De definitie van Rossi (2004: 139) is: “The program’s theory consists of assumptions about the change process actuated by the program and the improved conditions that are expected to result”.

Beleidstheorieën worden geformuleerd in een *bewering* van de veronderstellingen die aan een programma ten grondslag liggen. Een beleidstheorie kan twee manieren uitgewerkt worden: als een *reeks van uitgeschreven uitspraken over belangrijke voorwaarden* of als een *causaal model*. Als voorbeeld geven we hieronder van een theorie rondom seksuele voorlichting, zoals die door Swanborn (2004: 140) is uitgewerkt⁶, eerst de *reeks van uitgeschreven uitspraken* en daarna het *causaal model*.

1. Verspreiding van (nieuwe) informatie leidt tot ontvangst van deze informatie en wel beter naarmate de info uit verschillende en meer deskundige bronnen komt.
2. Ontvangen (cognitieve) informatie leidt tot aanpassing van kennis.
3. Aanpassing van kennis leidt tot een meer positieve attitude.
4. Ontvangen (waardengerichte) informatie leidt tot aanpassing van waarden.
5. Aanpassing van waarden leidt tot een meer positieve attitude.
6. Attitudeverandering leidt tot gedragsverandering, in die zin dat een positieve attitude leidt tot meer gebruik van voorbehoedsmiddelen.
7. Meer gebruik van voorbehoedsmiddelen leidt tot minder ongewenste zwangerschappen.
8. Minder ongewenste zwangerschappen leiden tot een lager geboortecijfer.

⁶ Is een reconstructie van een theorie van Leeuw (1985: 185) die zich heeft verdiept in beleidstheorieën die ten grondslag liggen aan allerlei bevolkingspolitieke maatregelen, zoals seksuele voorlichting in het onderwijs.



Afbeelding 3.3 Beleidstheorie voor sexuele voorlichting (Swanborn, 2004: 140)

In het voorbeeld heeft Swanborn aangegeven dat:

- informatie invloed kan hebben op het kennisniveau als ook op de waarden;
- kennis zowel als waarden de attitude beïnvloeden;
- er een interactie bestaat tussen kennis en attitude enerzijds en de beschikbaarheid van middelen anderzijds.

In het voorbeeld zien we dat een beleidstheorie op een hoog abstractieniveau beschrijft hoe een programma tot het beoogde effect zal leiden. We zien eveneens dat deze beleidstheorie verwijst naar algemene theorieën over *voorlichting* en *communicatie*. Swanborn (2004) wijst er op dat deze beleidstheorie ook goed zal werken voor andere programma's voor de volksgezondheid, bijvoorbeeld de bestrijding van alcohol- en drugsverslaving. Hoe breder een beleidstheorie is, des te bruikbaar kan die zijn voor andere situaties binnen eenzelfde beleidsterrein. Beleidsterreinen hebben daarom eigen brede en getoetste beleidstheorieën voor mogelijke interventieprogramma's.

In de literatuur (Valente, 2002; Rossi e.a., 2004; Swanborn, 2004; Wholey e.a., 2004; Chen, 2005; Smith, 1989; Owen, 2007) wordt gewezen op het belang van een goede beleidstheorie. Op basis daarvan wordt een programmaplan ontworpen waarin staat aangegeven wat, door wie en op welk moment moet gebeuren. Een programma-evaluatie moet worden uitgevoerd tegen de achtergrond van de bedoelingen en veronderstellingen van een programma zoals die in een beleidstheorie zijn geconcipieerd. Ontbreekt een beleidstheorie dan kunnen na beëindiging van een programma weliswaar eventuele effecten worden gemeten. Het is in dat geval wel de vraag of er sprake is van bedoelde of niet-bedoelde effecten. Wanneer deze vraag open blijft, geeft een programma-evaluatie weinig valide antwoorden.

In het hoger onderwijs is weinig ervaring met de doelbewuste toepassing van beleidstheorieën in veranderprocessen. Daarom is een voorbeeld uit de gezondheidszorg gebruikt. In de gezondheidszorg worden programma's bijna altijd *theory-based* ontworpen.

In een studie naar *Evaluatie van programma's ter bevordering van gezondheid* komt Valente (2002: 51) in een inventarisatie tot zeven theorieën over menselijk gedrag die daarvoor bruikbaar zijn.

THEORY	REFERENCE
Diffusion of innovation	Rogers, 1995
Hierarchy of effects	McGuire, 2001
Steps to behavior change	Piotrow e.a., 1997
Stages of change	Prochaska e.a., 1992
Social learning theory	Bandura, 1977
Theory of reasoned action	Fishbein & Ajzen, 1975
Health belief model	Becker, 1974

In een internationale studie wijzen Birkchmayer & Weiss (2000) op de voordelen van een benadering met beleidstheorieën.

3.4.3 Activiteiten

Binnen een programmaontwerp wordt een beleidstheorie vertaald naar activiteiten ten behoeve van het proces en de inhoud van een programma. De activiteiten worden uitgevoerd in *projecten*. Wijnen e.a. (2002) maken in programma's onderscheid tussen *harde projecten* en *zachte projecten*. In harde projecten werkt men aan een concreet product dat gespecificeerd kan worden met standaardnormen. Zachte projecten zijn niet gericht op het creëren van concrete producten, fysieke processen en objecten of op het veranderen van de fysieke omgeving. Een zacht project is gericht op het veranderen van houdingen, competenties en gedragingen van mensen; dus op het veranderproces binnen een programma als geheel. De Caluwé e.a. (2005:138) geven in een *Overzicht: communicatie en betekenisgeving bij verandering* enkele voorbeelden van activiteiten van zachte projecten.

Communicatie en betekenisgeving					
Benchmarking	Participatie organiseren	Spreekuren	Mystiek creëren	Feedback organiseren	Bijeenkomsten faciliteren
Gegevens verzamelen	Informereren	Feedback loops maken	Gesprekken en interviews	Overdrachtsmomenten	Workshops
Lokmiddelen introduceren	Slogans en notities	Nieuwsbrieven	Andere zienswijze introduceren	Spiegelen	Virtuele afsluiting
Noodzaak aantonen	Enquêtes	Elders kijken	Tegenstellingen hanteren	'Helden' aanwijzen	
Zeepkistsessies	Virtuele start	Brainstormen	Voorbeelden aanwijzen	Vragen stellen	

Afbeelding 3.4 Activiteiten communicatie en betekenisgeving (uit: De Caluwé, 2005: 138)

Harde projecten zijn goed van elkaar te scheiden. Ze kunnen bijvoorbeeld op twee verschillende plaatsen worden uitgevoerd. Ook is het mogelijk een project te verdelen in diverse werkpakketten en deze op verschillende plaatsen uit te voeren. De resultaten kunnen vervolgens later weer bij elkaar worden gebracht. In zachte projecten ligt dat anders. Deze projecten zijn niet van elkaar te scheiden. Ze lopen in elkaar over, omdat ze allemaal zijn gericht op het doel van een proces.

Harde projecten zijn goed te programmeren. Volgens Wijnen e.a. (2002) spelen in deze projecten *zoekprocessen, selectieprocessen en samenstellings- of assemblageprocessen*. Dit onderscheid alsmede het gegeven dat deze processen serieel kunnen worden doorlopen, bevorderen een goede programmering. Zachte projecten zijn moeilijker te programmeren. Hetzelfde verschil zit tussen de resultaten van deze twee soorten projecten. Voor harde projecten zijn die goed te definiëren in mijlpaalproducten, voor zachte projecten daarentegen moet het effect op een andere manier meetbaar gemaakt worden.

3.4.4 Organisatie en programmering

Het geheel van projecten van een programma moet georganiseerd en beheerd worden. Daarvoor is een goede structuur belangrijk. Volgens De Bruijn (2004) is deze zelfs essentieel om een programma succesvol af te ronden. Rossi e.a. (2004) bevelen aan om zowel de organisatie binnen een programma als de wijze waarop de processen binnen een programma lopen zoveel mogelijk in diagrammen uit te werken.

Een speciaal punt van aandacht verdient het monitoren van de doelstellingen van een programma. Zeker wanneer er veel stakeholders bij een programma betrokken zijn, is dit belangrijk. Dan is het risico het grootst dat een programma in de dynamiek tussen stakeholders verwijderd kan raken van de oorspronkelijke doelstelling. Rossi e.a. (2004) stellen dat programmamonitoring typisch een activiteit is die door evaluatiespecialisten in een apart project van een programma moet worden uitgevoerd.

Net zoals er speciale methoden zijn voor projectmanagement zijn deze er ook voor programmamanagement. Een bekende methode is de MSP (Managing Successful Programmes) van het Engelse *Office of Government Commerce*. Deze methode is speciaal bedoeld voor organisatieverandering. Uitgangspunt van de MSP is een blauwdruk van de gewenste *end state* van een organisatie. De MSP is ontwikkeld op basis van *best practices* van integraal management van strategische innovatietrajecten in organisaties en is door Hof (2003) in Nederland geïntroduceerd. Deze methode geeft stakeholders veel invloed op de inhoudelijke en organisatorische randvoorwaarden van een programma. Dit bevordert dat de resultaten van een programma beter in de organisatie gaan landen, aldus de MSP.

De programmering van activiteiten is bij de MSP gebaseerd op *benefits planning*. *Benefits* zijn de voordelen die een organisatie kan halen door de organisatie te veranderen. De *benefits planning* geeft richting en focus aan het programma door *benefits* te identificeren, te plannen en te realiseren die in lijn zijn met het strategische doel van de gewenste organisatieverandering.

Voor programma's die complexe, gedragsmatige veranderingen nastreven verwijzen van Wijnen & Tak (2003) naar een programma-aanpak genaamd *Sturen op Samenhang*. Het is een aanpak voor situaties waarin veel projecten en andere inspanningen op elkaar afgestemd uitgevoerd moeten worden. De aanpak is niet alleen voor complexe inspanningen binnen één organisatie, maar ook tussen organisaties.

De programmering bij *Sturen op Samenhang* is gebaseerd op de decompositie van de doelen van het programma tot steeds meer geoperationaliseerde subdoelen. Door vanuit doelen naar de activiteiten en vanuit activiteiten naar de doelen aan te geven wat de onderlinge relaties zijn, ontstaat al doende het doelen-activiteitschema. Het opbouwen van zo'n schema kan top-down gebeuren. Ook kan men bottom-up activiteiten groeperen en ordenen met subdoelen en doelen. In de praktijk zien we een iteratief proces waarin beide manieren door elkaar gebruikt worden.

3.4.5 Middelen

Een programma moet middelen hebben om het te realiseren. Met middelen wordt niet alleen bedoeld een budget. Het gaat ook om mensen, materiaal, apparatuur, ruimte, relaties, reputatie enzovoort. Er moet een redelijke verhouding zijn tussen enerzijds de doelstellingen van een programma en de vertaling daarvan in activiteiten en anderzijds de beschikbare middelen. Een programmadoelstelling met een grote interventiediepte en interventiebreedte maar met een klein budget, maakt weinig kans van slagen.

4 Onderzoeksvragen, -benadering en kennisbijdrage

4.1 Onderzoeksvragen

Context

Op 13 juni 2006 viel het besluit om SPloN te beëindigen. Dit gebeurde in een gesprek van de instituutsmangers van de deelnemende opleidingen met de directie van de DU (Bron DS2-060616: *Verslag SPloN-PR*). Tijdens het gesprek noemde de DU de volgende redenen voor de beëindiging van SPloN als domeinprogramma:

- “Vrijwel vanaf het begin is SPloN voor de DU een ‘zorgenkindje’ geweest. SPloN loopt van crisis naar crisis, is tot nu toe op bijna iedere DR-vergadering punt op de agenda geweest en zelfs onder de aandacht gebracht bij de Raad van Toezicht.
- Andere domeinprogramma’s hebben weliswaar ook een complexe dynamiek, maar daar lopen de zaken goed en zijn de problemen beheersbaar.
- Van de SPloN-projecten zijn er slechts enkele die aanvaardbare resultaten opleveren.
- De transformatieplannen van de opleidingen beschrijven onvoldoende dat de resultaten van de projecten worden gebruikt. Er is dus geen garantie dat de resultaten van de projecten worden afgenomen. Er is zelfs één opleiding die meent te moeten schrijven nog niet aan te kunnen geven welke producten gaan worden gebruikt. Dit is niet aanvaardbaar voor de DU.
- De DU heeft zich ingespannen om SPloN te ondersteunen”.

In antwoord daarop stelden de instituutsmangers:

- “SPloN is uitermate belangrijk in het transformatieproces dat de opleidingen doormaken.
- De change agents verzetten belangrijk werk in het gereed maken van de organisaties voor de implementatie van de transformatie en de SPloN-producten die daarbinnen worden gebruikt.
- Bemensing van projecten verloopt problematisch (met alle gevolgen van dien).
- Er zitten ernstige weeffouten in de wijze waarop het management en de coördinatie van domeinprogramma’s door de DU zijn gestructureerd, waardoor de projectaansturing niet naar behoren functioneert.
- Er wordt weinig steun van het bureau van de DU ervaren bij de uitvoering van de projecten en het hele programma”.

De instituutsmanagers accepteerden dat beëindiging van SPloN onvermijdelijk was. Mede gegeven de omstandigheid dat de DU per 31 december 2006 zou ophouden te bestaan, was naar de mening van de instituutsmanagers voortgang van SPloN op de bestaande basis geen reële optie meer (Bron DS2-060616: pagina 1- onderaan). Tevens werd de programmacoördinator gevraagd (Bron DS2-060616: pagina 2):

“Stel een programma-evaluatie op om van de ervaringen te kunnen leren, zodat bij een eventuele doorgang van SPloN in een andere constellatie lering getrokken kan worden van het verleden”.

Onderzoeksvraag

In de daaropvolgende bijeenkomst blikten de instituutsmanagers terug op wat er was gebeurd (Bron DS2-060703: punt 3 - *Onderzoeksvragen*). Er was immers door veel mensen serieus en met goede bedoelingen aan SPloN gewerkt. Geld was er genoeg beschikbaar, zelfs in die mate dat het budget van SPloN niet werd uitgeput. Bovendien was een vertegenwoordiging van deskundigen uit de DU-programmaraad direct bij SPloN betrokken geweest. SPloN was meerdere malen op bestuurlijke niveaus binnen de DU besproken. Het was door alle actoren goed gevolgd. Toch kon het tij niet meer gekeerd worden. De eerste gedachte van de instituutsmanagers was dat SPloN vooral door externe factoren in de contacten tussen het programma en de DU was misgelopen. Dit resulteerde in de volgende onderzoeksvraag (Bron DS2-060703: *concept programma-evaluatie*):

“Welke factoren hebben ertoe geleid dat voor de instituutsmanagers de beëindiging van SPloN onvermijdelijk was, ondanks het feit dat er nog behoefte bestond aan samenwerking zoals binnen SPloN?”

Het verslag van die bijeenkomst vermeldt dat de instituutsmanagers wilden dat de evaluatie aan de volgende punten extra aandacht zou besteden:

- “De opdracht en de ambitie van SPloN: Wat werd er van het programma verwacht?
- De realisatie van de doelstelling en de resultaten ervan?
- De gevolgde programma-aanpak?”

In het verdere gesprek over de evaluatie van SPloN werd duidelijk dat naast de eerste vraag bij de instituutsmanagers nog een andere vraag leefde. Op zich genomen waren de instituutsmanagers namelijk lang niet zo ontevreden over SPloN als de DU dat was. De instituutsmanagers hadden weliswaar zorg gehad over het programma en zeker over de projecten, maar na een aantal gebeurtenissen aan het eind van 2005 en in het voorjaar van 2006, waren er weer nieuwe verwachtingen ontstaan. Er begon iets van vertrouwen te groeien in de samenwerking en mogelijkheden van SPloN. Bij de programmacoördinator en de instituutsmanagers ontstond eigenlijk toen pas voor het eerst het gevoel, dat het zou kunnen gaan lukken met die onderwijstransformatie. En net op dát moment werd SPloN gestopt.

De tweede gedachte die bij de instituutmanagers leefde, was dat het programma op zich genomen goed was geconstrueerd en goed verliep. Daarom vroegen zij zich af wat er zou zijn gebeurd als SPIoN was voortgezet. Zou SPIoN dan wel het beoogde effect hebben bereikt? Zou de in SPIoN ontwikkelde werkwijze dan ook breder toepasbaar geweest kunnen zijn voor soortgelijke domeinprogramma's? Had van daaruit een theorie kunnen worden beschreven voor het realiseren van onderwijs-transformatie in grootschalige samenwerking? Zou dat dan ook een succesvolle strategie opleveren voor interventieprogramma's voor grootschalige onderwijs-transformatie?

Interessant is dus de vraag of dit soort complexe veranderprocessen meer het voordeel van de twijfel moeten krijgen, meer krediet moeten krijgen en meer moeten inbedden alvorens kan worden beoordeeld of drastische maatregelen nodig zijn? Van tevoren was namelijk niet bekend hoe een dergelijk programma moest worden aangepakt en hoe het vervolgens zou verlopen. Ook was niet bekend welke samenwerkingsproblemen, veranderproblemen, spanningen en conflicten er waren te verwachten. De instituutmanagers hebben daarom aan de eerste onderzoeksvraag een tweede onderzoeksvraag toegevoegd:

Hoe moet samenwerking aan grootschalige onderwijs-transformatie in het hoger beroepsonderwijs ontworpen en uitgevoerd worden? Welke lessen kunnen we uit SPIoN leren?

4.2 Onderzoeksopzet en -methode

4.2.1 Geschiedenis van evaluatiemethodiek

Evaluatiemethodiek kent een geschiedenis die begint rond de wisseling van de 19^e en 20^{ste} eeuw. Globaal gezien zijn daarin vier generaties te onderscheiden (Graaf, 2006). In de *eerste generatie* gaat het om het meten van de impact van een interventie, bijvoorbeeld om te bepalen of een bepaald onderwijsvernieuwingprogramma heeft geleid tot verbeterde prestaties van studenten. Alleen de studenten en hun prestaties worden dan gemeten, waarbij leerdoelen en curriculum buiten beschouwing blijven. Later, in de jaren dertig van de vorige eeuw, ontstond de *tweede generatie* methodiek. Hierbij werd niet alleen het effect van een interventie gemeten, maar werd ook het vaststellen van het doel alsmede de wijze waarop dat gebeurt in de evaluatie betrokken. In de jaren zestig van de vorige eeuw ontstond de *derde generatie*. De evaluatievraag breidde zich uit. Niet alleen het effect en het bereiken van de doelen van een interventie waren onderwerp van evaluatie, maar ook het belang en de efficiëntie van de interventie. Aan het eind van de vorige eeuw ontstond een *vierde generatie* evaluatiemethodiek (Guba & Lincoln, 1989). Deze ontstond als antwoord op de kritiek op de derde generatie dat deze ongeschikt zou zijn om een interventie te evalueren op een wijze die recht doet aan de belangen van alle betrokkenen. De ervaring met de derde generatie was immers, dat het betrekkelijk zelden voorkwam dat een evaluatie op instemming van alle betrokkenen kon rekenen. Tot welke conclusie een evaluatie dan ook leidde, deze werd bijna in alle gevallen door

anderen bestreden. In de vierde generatie is de evaluatie daarom vooral een gemeenschappelijke onderneming van de belanghebbenden. Daardoor wordt meer recht gedaan aan de verschillende opvattingen en percepties. Tevens kan het aanbevelingen opleveren die door meerdere stakeholders worden gedragen.

4.2.2 Evaluatiemethode

Toen de instituutsmangers het besluit hadden genomen tot het uitvoeren van het evaluatieonderzoek, heeft de programmacoördinator de DU gevraagd te participeren. Het DU-bureau liet weten zelf een onafhankelijke evaluatie te laten uitvoeren over alle domeinprogramma's heen, ook om lering te kunnen trekken uit wat er met SPloN was gebeurd (Bron DS4-060621: alinea 1). In de bijeenkomst van de instituutsmangers op 3 juli 2006 is daarom de mogelijkheid besproken om beide evaluatieonderzoeken te combineren (Bron DS2-060703: pagina 2 - alinea 3). Dan zou gezamenlijk lering kunnen worden getrokken uit de ervaringen. Met de toepassing van de *vierde generatie evaluatiemethode* was dat mogelijk.

Alhoewel een methode van de vierde generatie veel voordelen biedt, hebben de instituutsmangers besloten hier niet voor te kiezen. Zij waren van mening dat, de toen bestaande verstandhouding tussen de DU en de instituutsmangers in aanmerking genomen, de tijd daarvoor nog niet rijp was. Er was geen overeenstemming onder de verschillende belanghebbenden op het hoogste niveau van oordeelsvorming. Dit is volgens De Graaf (2006) een toepassingsvoorwaarde voor een beheersbare vierde generatie evaluatie. Bovendien werd ook niet voldaan aan andere toepassingsvoorwaarden die De Graaf stelt:

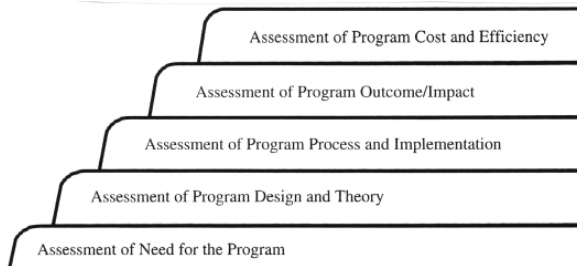
- Het evaluandum is welomschreven en niet te complex.
- De groep van belanghebbenden is overzichtelijk.
- De doorvoering van aanbevelingen uit de evaluatie ligt in de macht van de instellingen in kwestie.

Zou SPloN nu helemaal volgens de oorspronkelijke planning zijn uitgevoerd, dan zou een benadering vanuit de tweede generatie goed toepasbaar zijn geweest. Dan zou gemeten kunnen worden in welke mate het onderwijs na SPloN zou zijn getransformeerd en in welke mate het programma daar een bijdrage aan had geleverd. Er zou dan sprake zijn geweest van een onderwijskundig evaluatieonderzoek, gericht op meten van het effect van het programma op het onderwijs. Nu SPloN vóórtijdig is beëindigd is een onderwijskundig evaluatieonderzoek niet relevant. Met de onderzoeksvragen die door de instituutsmangers zijn geformuleerd, is besloten tot een *derde generatie evaluatiemethode*. Door Rossi, Lipsey & Freeman (2004: 16) wordt deze generatie als volgt gedefinieerd:

"Evaluatieonderzoek is de systematische toepassing van sociaalwetenschappelijke onderzoeksmethoden en -procedures voor de beoordeling van de grondslag, de ontwikkeling, de implementatie en het nut van sociale interventieprogramma's".

4.2.3 Evaluatieopzet

Om een *derde generatie evaluatie* uit te voeren hebben Rossi, Lipsey & Freeman (2004) een *Evaluation Hierarchy* opgesteld. Daarmee kan men een programma-evaluatie onderwerp voor onderwerp afhandelen.

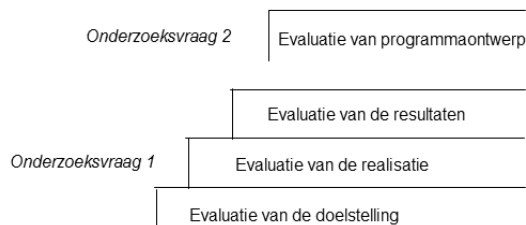


Afbeelding 4.1 *Derde generatie evaluatiehiërarchie* (Rossi e.a., 2004: 80)

In de hiërarchie staan de meest fundamentele onderwerpen aan het begin (van onderen naar boven). Indien nodig kan van de volgorde afgeweken worden mits de afhankelijkheden tussen de niveaus blijven bestaan. Wij gaan deze mogelijkheid van afwijken gebruiken en wel in de volgende opzichten:

- De beoordeling van de kosten en efficiëntie is achterwege gelaten. SPIoN is voortijdig gestopt. De beoordeling van de efficiëntie tegen de gemaakte kosten is dus niet aan de orde.
- De evaluatie van beleidstheorie en -ontwerp nemen we als laatste onderwerp van de evaluatie. Normaliter komt de evaluatie van het programmaontwerp direct na de evaluatie van de doelstelling. Het ontwerp is immers de basis van een programma. In SPIoN was dit echter niet geval. Het programmaontwerp moest tijdens de uitvoering van het programma ontwikkeld worden. In SPIoN was het programmaontwerp dan ook meer een resultaat van het programma dan een stap ter voorbereiding van de implementatie van een programma.
- De evaluatie van beleidstheorie en -ontwerp nemen we als apart onderwerp. We koppelen dit aan de tweede onderzoeksvraag.

De evaluatiehiërarchie van SPIoN is als volgt:



Afbeelding 4.2 Evaluatiehiërarchie SPIoN

4.2.4 Onderzoeksmethodes

Voor de twee onderzoeksvragen gebruiken we twee aparte onderzoeksmethodes. De eerste onderzoeksvraag benaderen we met een interpretatieve onderzoeksmethode, de tweede onderzoeksvraag met een expertraadpleging in een Delphi-onderzoek.

Interpretatief onderzoek

Interpretatief onderzoek is een aanpak waarin gegevens worden geïnterpreteerd in het licht van relevante theorie en modellen. De Groot (1994) noemt dit *theoretische interpretatie*. Volgens hem is deze aanpak geschikt om een praktijk te onderzoeken die niet meer direct geobserveerd of gemeten kan worden. Keliher (2005) stelt dat het met theoretische interpretatie mogelijk is sociale interactie in de praktijk te onderzoeken. Om deze redenen gebruiken we *theoretische interpretatie* om in SPION de samenhang tussen de actoren, tussen de DU en de instituten en de samenhang tussen gebeurtenissen, besluiten en resultaten te onderzoeken en te begrijpen.

Interpretatief onderzoek is niet gericht op toetsing van theoretische inzichten, maar op theorieontwikkeling naar aanleiding van een te onderzoeken praktijk. Kenmerkend voor interpretatief onderzoek is dat een analytische cyclus een aantal malen wordt doorlopen. Deze procedure wordt ook wel *analytische inductie* genoemd. Dit is een werkwijze om algemeenheden te induceren over onderzoeksmateriaal om daarmee een verschijnsel te definiëren of om oorzaak-gevolg relaties te begrijpen en te verklaren.

“The term ‘induction’ refers tot the process by wich observers reflect upon their experience of social phenomena and the attempt to formulate explanation that may be used to form an abstract rule, or guiding principle, which can be extrapolated to explain and predict new or similar experience” (Johnson, 2004: 165).

Voor de eerste onderzoeksvraag gebruiken we een toepassing van *analytische inductie* van Maso & Smaling (2004) die zij aanduiden met *kaderanalyse*. Dit is een werkwijze waarin hypothesen van een onderzoek gaandeweg verfijnd worden door deze steeds verder te interpreteren in het licht van theorie. Het is een herhalende toetsing van de te onderzoeken praktijk om de plausibiliteit van een antwoord zoveel mogelijk aan te tonen. In deze kaderanalyse onderscheiden zij vier analysefasen:

1. incubatiefase;
2. confrontatiefase;
3. generatiefase;
4. herhaalde analyse en afsluitingsfase.

In de *incubatiefase* worden de verzamelde gegevens klaargemaakt voor onderzoek. Er moet gecontroleerd worden of de gegevens een goed beeld geven van de onderzoekssituatie. Zo moet nagegaan worden of alle feiten correct zijn weergegeven, niet alleen wat betreft de context maar ook wat betreft de sfeer. Ook moet nagegaan worden of de inhoud duidelijk is en wordt begrepen. Volgens Maso en Smaling is daarbij van belang dat elementen van de inhoud zodanig met elkaar in verband kunnen worden gebracht dat zowel ieder element als het geheel wordt begrepen. De kwaliteit van de gegevensverzameling moet zijn gewaarborgd alvorens die gebruikt kan worden voor de analyse. Dit betekent bij voorkeur ook dat degenen die deel uit hebben gemaakt van de onderzoekspraktijk de juistheid van de verzamelde gegevens hebben vastgesteld.

De daaropvolgende *confrontatiefase* is bedoeld om de gegevens te toetsen aan relevante theorie en modellen. Dit levert bevindingen op die gevolgen kunnen hebben voor de veronderstellingen. Soms zal het verstandig zijn, zo stellen Maso en Smaling, om een beschrijving te herzien, of om een alternatief te formuleren.

De bevindingen worden daarna in de *generatiefase* verder geanalyseerd om hypothesen te ontwikkelen. Dit gebeurt door de bevindingen aan nieuwe relevante theorie en modellen te toetsen.

Tot slot is er de *herhaalde analyse en afsluitingsfase*. In deze fase worden de hypothesen verscherpt, bevestigd of gecorrigeerd om tot een antwoord op de onderzoeksvraag te komen.

Expertraadpleging

Expertraadpleging is een werkwijze om gebruik te maken van kennis van experts. Door hun meningen te inventariseren, toe te spitsen, uit te wisselen en zonodig te confronteren, wordt de kennis van de afzonderlijke experts bij elkaar gebracht en gemaximaliseerd. Expertraadpleging is gebaseerd op de veronderstelling dat de meningen van experts een meerwaarde hebben bij het onderzoek van empirische gegevens.

Een gestructureerde methode voor de raadpleging van experts is de Delphi-methode. Het kenmerk van de Delphi-methode is een raadpleging in meerdere rondes. De resultaten worden tussentijds door de onderzoeker gerapporteerd met daarbij nieuwe vragen. De opeenvolgende rondes bouwen op elkaar voort. Gebruikelijk is een aantal van drie rondes, waarbij de eerste ronde meestal gebruikt wordt voor de probleemstelling, de tweede ronde voor inventarisatie en uitwisseling van meningen en de derde ronde voor conclusies.

Essentieel voor de Delphi-methode is dat panelleden vrijelijk standpunten en argumenten kunnen formuleren. Het is belangrijk om eventuele problemen van groepsdynamiek te omzeilen. Dat kan of door anonimiteit of door een heterogene samenstelling van het panel vanuit verschillende deskundigheden, visies en belangen. Ook speelt de Delphi-onderzoeker daar een belangrijke rol in.

De Delphi-methode kan zowel inhoudelijke doelstellingen of procedurele doelstellingen hebben. Inhoudelijke doelstellingen zijn bijvoorbeeld gericht op het ontwikkelen, inventariseren of aanscherpen van mogelijke toekomstige ontwikkelingen en beleidsontwikkeling. Procedurele doelstellingen zijn bijvoorbeeld voorspellingen, besluitvorming of verbeteren van processen of communicatie.

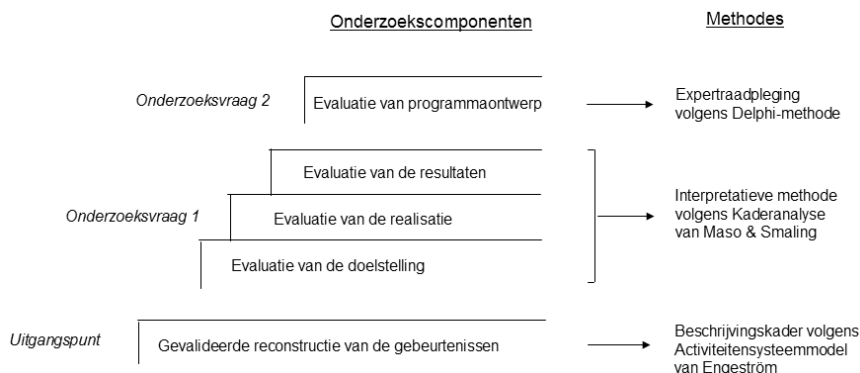
Het panel wordt samengesteld op basis van inhoudelijke representativiteit of veldrepresentativiteit. Bij inhoudelijke representativiteit gaat het om deskundigen die bepaalde inhoudelijk aspecten of visies over een onderwerp kunnen bijdragen om een compleet beeld te krijgen. Bij veldrepresentativiteit gaat het om een spreiding van deelname over posities, belangen en/of sociale categorieën. Het gebruikelijke aantal panelleden is rond de twintig. Echter wanneer het gaat om een specifieke inhoudelijke deskundigheid is het aantal beschikbare topdeskundigen vaak gering.

4.2.5 Onderzoeksopzet

Het uitgangspunt van het onderzoek is een reconstructie van alle gebeurtenissen die zich in tweeënhalf jaar SPloN hebben afgespeeld. De reconstructie beschrijft hoe stap voor stap het programmaontwerp tot stand is gekomen. Hoe telkens weer de theoretische denkkaders moesten worden aangepast. Hoe samenwerkingsproblemen en veranderproblemen werden benaderd. Hoe langzamerhand zich een werken organisatiestructuur ontwikkelde enzovoort.

De reconstructie beschrijven wij volgens een kader dat is gebaseerd op het activiteitensysteemmodel van Engeström (1991) voor *samenwerken aan veranderen*. We laten de reconstructie valideren door actoren die als opdrachtgevers en opdrachtnemers bij SPloN betrokken waren. Anders zou er achteraf discussie kunnen ontstaan omdat de aannames mogelijk niet kloppen.

Na de reconstructie behandelen we eerst de 1^e onderzoeksvraag met de interpretatieve methode volgens de kaderanalyse van Maso & Smaling en daarna de 2^e onderzoeksvraag met de expertraadpleging volgens de Delphi-methode.



Afbeelding 4.3 Onderzoeksopzet evaluatieonderzoek SPloN

4.2.6 Rol van de onderzoeker

Rossi e.a. (2004) wijzen erop dat in evaluatieonderzoek vaak wordt vermeden om duidelijk te zijn over de relatie tussen de evaluator en de opdrachtgever. Zij vinden dit een kritisch aspect dat niet buiten beschouwing gelaten kan worden. Ook Van de Graaf (2006) vraagt hier aandacht voor. Het kan immers zijn dat opdrachtgevers te veel specificeren wat ze van een evaluatie verwachten en daarmee niet alleen de evaluatiecriteria bepalen maar ook een stempel drukken op de uitkomst van een onderzoek. Zijn daarnaast, zoals bij deze evaluatie, de programmacoördinator en de onderzoeker één en dezelfde persoon, dan is er extra aandacht geboden.

Guba & Lincoln (1998) noemen de invloed van management die onderzoeksresultaten vertekenen *managerial bias*. Dit moet zoveel mogelijk worden vermeden. Het is daarom van belang dat een onderzoeker zijn eigen inzichten tegenover die van de opdrachtgever kan stellen. Zeker voor een onderzoeker die goed op de hoogte is van de te evalueren praktijk moet dit mogelijk zijn (Van de Graaf, 2006).

De *managerial bias* kan vermeden worden door gebruik te maken van een vierde generatie methode van evaluatieonderzoek. Zoals beschreven in paragraaf 4.2.2 gebruiken we echter een methode van de derde generatie. We willen een objectieve waarneming doen over SPION en daaruit op een eveneens objectieve manier tot uitspraken te komen. Daarom moet volgens Van de Graaf de onderzoeker trachten zoveel mogelijk los te komen van de eigen beleving. Dit is in dit onderzoek op twee manieren geoperationaliseerd. Ten eerste heeft de onderzoeker ervoor gekozen 'open te zijn' over 'zijn eigen beleving', door in de beschrijving van de reconstructie op diverse punten tekstboxen op te nemen waarin ook de reflecties van de onderzoeker tijdens SPION zijn gereconstrueerd. Hiermee zijn de aanbevelingen gevolgd van Coghlan & Brannick (2005). De lezer kan dan in de tekst zien wat er is gebeurd en in de tekstboxen lezen hoe de onderzoeker erover dacht en de situatie ervaarde die zich toen voordeed. Op deze manier zijn de *gebeurtenissen* enerzijds en de *beleving van de onderzoeker* anderzijds beter te scheiden. Ten tweede leggen we op meerdere punten van dit onderzoek bevindingen en resultaten ter validatie voor aan personen die bij SPION betrokken zijn geweest. Smid (2007) noemt dit multivoicing "[...] anderen raadpleegt die in het proces meededen en laat hun stem in het materiaal doorklinken, bij voorkeur met markante citaten".

In tegenstelling tot onderzoekers die wijzen op de risico's van een evaluatie door een onderzoeker die afkomstig is uit de te onderzoeken praktijk, wijst Balogun (2003: 3) juist op de voordelen daarvan: "deep data gathering around the unique characteristics of organisations, rather than their generic attributes, is needed". Volgens haar is er bij onderzoekers een groeiende behoefte om heel dicht op het onderzoeksobject te zitten om van binnenuit te kunnen concentreren op de context en op details. Zij noemt het *practitioners research* dat interessant is voor onderzoek van *reflective practitioners*. Juist door van binnenuit het onderzoeksobject te onderzoeken leidt het tot: "Reveals understanding of working patterns, processes, methods, reactions, interactions, successes, failures etc."

4.3 Referentiekader

Ten behoeve van het onderzoek hebben we een referentiekader ontwikkeld om vanuit verschillende invalshoeken en dimensies naar onderwijstransformatie te kijken. Bij het maken van het kader lieten we ons inspireren door Vinkenburg (1995). Die maakt in een onderzoek naar het verbeteren van dienstverlening in de dienstensector onderscheid tussen twee invalshoeken, een kwaliteitskundige en een veranderkundige. Op basis daarvan maken wij een onderscheid tussen een onderwijskundige en een veranderkundige invalshoek.

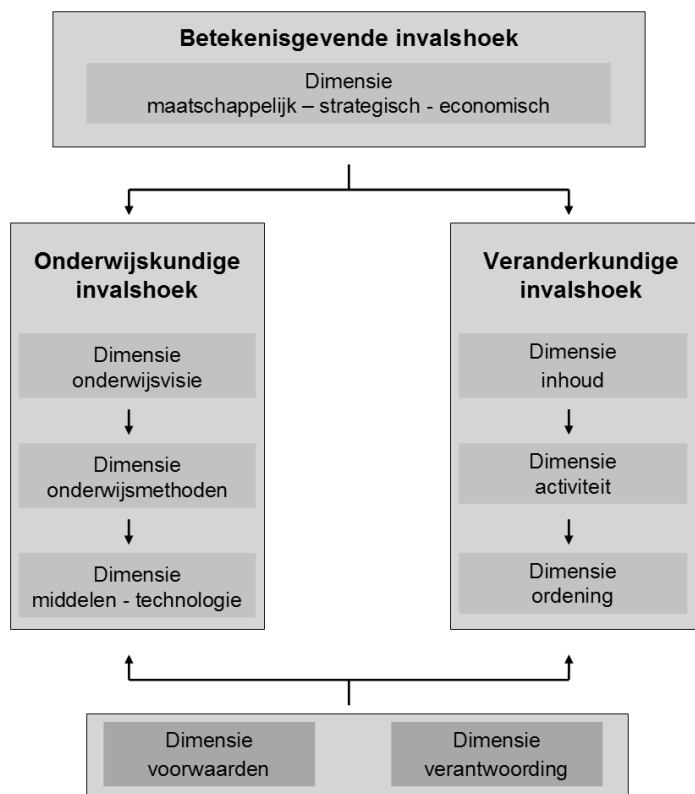
Binnen de veranderkundige invalshoek onderscheiden we drie dimensies. Wij baseren ons op Kor e.a. (1991) en Vroemen (1995) die stellen dat het nodig is bij verandingsprocessen aandacht te besteden aan een inhoudelijke dimensie, een ordenende dimensie en een sociale dimensie. Voor een beter begrip van de problematiek in de dienstensector voegt Vinkenburg nog twee dimensies toe: de voorwaardelijke en de betekenisgevende dimensie.

Binnen de onderwijskundige invalshoek onderscheiden wij ook drie dimensies: onderwijsvisie, de daarbij passende methoden en de daarvoor te gebruiken middelen en technologie.

Projecteren we de onderverdeling in invalshoeken en dimensies op de problematiek van onderwijstransformatie, dan komen wij tot de volgende invalshoeken en dimensies:

- Er zijn drie invalshoeken: de betekenisgevende invalshoek, de onderwijskundige invalshoek en de veranderkundige invalshoek.
- De betekenisgevende invalshoek heeft drie dimensies: maatschappelijk, strategisch en economisch.
- De onderwijskundige invalshoek heeft drie dimensies: onderwijsvisie, onderwijsmethoden en middelen & technologie.
- De veranderkundige invalshoek heeft drie dimensies: inhoud, activiteit en ordening.
- Er zijn twee dimensies voor *voorwaarden* respectievelijk *verantwoording*.

Deze invalshoeken en dimensies vormen het referentiekader van waaruit we in deze studie praten over onderwijstransformatie.



Afbeelding 4.4 Referentiekader voor onderwijsinnovatie

Binnen de betekenisgevende invalshoek gaat het om het waarom en het waartoe van onderwijstransformatie. Binnen de *dimensie maatschappelijk* gaat het om vragen als: Wat is er met studenten aan de hand, wat gebeurt er in de samenleving en wat verwacht het bedrijfsleven van de student? Binnen de *dimensie strategie* gaat het om vragen als: Hoe kunnen we onderwijstransformatie gebruiken om het onderwijsrendement te vergroten of de participatie aan het hoger onderwijs te vergroten? Binnen de *dimensie economie* gaat het om vragen als: Hoe kunnen we onderwijstransformatie gebruiken om de kosten van het onderwijs te reduceren?

Binnen de onderwijskundige invalshoek gaat het om de belangrijke aspecten van het onderwijs. Met *onderwijsvisie* doelen we op vormen van leren door studenten. Simons (2007) onderscheidt bijvoorbeeld vier onderwijsvisies: *traditioneel onderwijs*, *actief en zelfstandig leren*, *context rijk leren* en als laatste *samenwerkend leren*. Met *onderwijsmethoden* doelen we op specifieke technieken die worden gebruikt om studenten te laten leren: opdrachten, projecten, cursussen, colleges, intervisie, rollenspel enzovoort. Met *middelen en technologie* doelen we op bijvoorbeeld digitale onderwijsmaterialen en leeromgevingen.

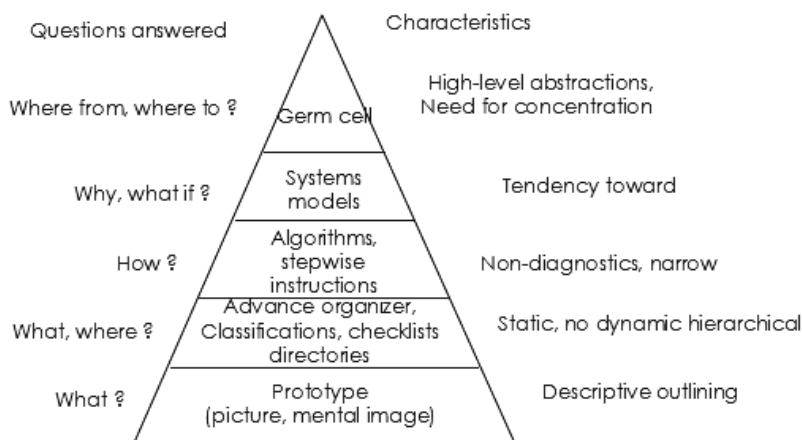
Binnen de veranderkundige invalshoek gaat het om de aspecten die van belang zijn om tot verandering te komen. De *dimensie inhoud* richt zich op de vraag: Wat moet er anders om die nieuwe werkelijkheid te kunnen realiseren? Moeten mensen anders gaan doen of anders met elkaar omgaan? Wordt er een andere grondhouding verwacht? Komen er meer of andere rollen? Ontstaan er daardoor andere verhoudingen tussen mensen binnen het onderwijs? De *dimensie activiteit* richt zich op het proces. Het gaat om vragen als: Hoe krijgen we de mensen betrokken? Hoe krijgen we de mensen zover dat ze het belang gaan inzien? Welke activiteiten moeten we dan uitvoeren om mensen tot een ander begrip te krijgen over onderwijs en hun rol daarbinnen? Binnen de *dimensie ordening* gaat het bij onderwijstransformatie om vragen als: Wat gaan we doen? Wat doen we eerst en wat later? Hoe besturen we het proces? Wie en wat hebben we allemaal nodig?

Tenslotte zijn er nog de dimensies *voorwaarden* en *verantwoording*. Binnen de voorwaardelijke dimensie gaat de aandacht naar vragen als: Is er genoeg bestuurskracht om onderwijstransformatie te realiseren? Zijn er de geschikte mensen beschikbaar? Is er genoeg tijd en geld? Is in de algehele situatie van het bestaande onderwijs een ingrijpende transformatie wel te realiseren en wat voor eisen stelt dat aan de onderwijslogistiek? Eigenlijk gaat het bij deze dimensie dus over de condities en kritische succesfactoren voor onderwijstransformatie. Binnen de *dimensie verantwoording* gaat het om onderzoek zoals de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwing aanbeveelt: Onderwijsinnovatie moet wetenschappelijk getoetst worden om het belang aan te tonen. In dit evaluatieonderzoek zit ook een *verantwoording*.

4.4 Beoogde kennisbijdrage

De kennisbijdrage uit onderzoek kunnen we zien als een *orientation base*: “grondstof waarmee anderen oriëntatie en richting kunnen geven als zij met een nieuwe situatie moeten om zien te gaan” (Smid, 2007: 5). Engeström (1994) onderscheidt vijf typen orientation bases (zie afbeelding 4.5). Ieder type is een bijdrage die behulpzaam kan zijn om kennis te communiceren en te doen benutten: bijvoorbeeld in *beelden* ofwel *prototypes* die ingaan op vragen als: Wat is het voor iets? Daarnaast onderscheidt hij *algorithms* ofwel *stappenplannen* die ingaan op vragen als: Wat moeten we doen? of *systeemmodellen* die ingaan op vragen als: Hoe hangen dingen samen? en *advanced organizers* die ingaan op vragen als: Waar bestaat het uit? en tenslotte ook *germ cells* voor vragen als: Wat is de essentie en Wat is de oorsprong? (Vermaak, 2009)

We gaan in dit onderzoek de kennis op twee manieren modelleren. Allereerst in een orientation base van het type die Engeström een *germ cell* noemt. Dit type gaat in op vragen als: Wat is de essentie? of Wat is de oorsprong? De kennis die op deze wijze wordt gemodelleerd is theorie op hoog abstractie niveau, los van de context. Daarnaast modelleren we de kennis in het type dat Engeström een *system model* noemt. Dit type gaat in op vragen als: Waarom gaan dingen zoals ze gaan? en Vanwaar deze aanpak? De kennis die volgens het type *system model* wordt gemodelleerd zijn bijvoorbeeld causale diagrammen of correlaties en zijn niet rechtsreeks implementeerbaar.



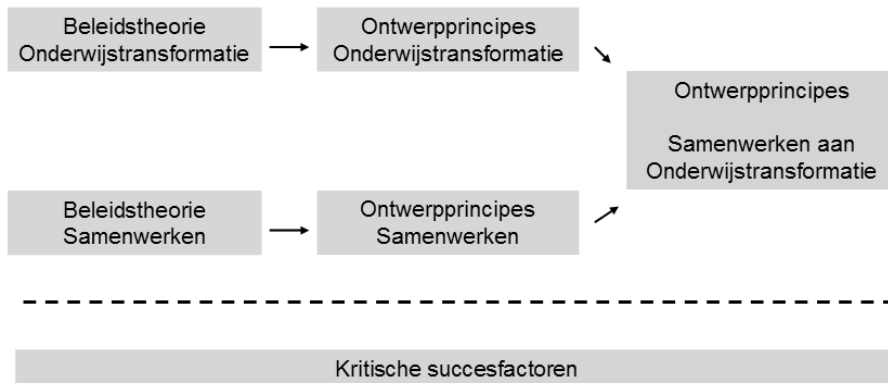
Afbeelding 4.5 Classificatie van oriëntatiebases (Engeström, 1994)

Kennis kunnen we ook formuleren op verschillende niveaus van diepgang. Bartunek & Moch (1987) hebben een indeling gemaakt voor leer- en veranderprocessen bestaande uit een eerste orde, een tweede orde en een derde orde waarbij de eerste orde de minste diepgang heeft en de derde orde de meeste. Vermaak (2009: 371) heeft een tabel gemaakt waarin met trefwoorden de verschillen tussen de drie ordes duidelijk worden gemaakt.

Eerste orde	Tweede orde	Derde orde
Verbeteren van regels	Vernieuwen van inzichten	Ontwikkelen van principes
Aansluiten bij dominante rationaliteit (monoparadigmatisch)	Introduceren van andere rationaliteiten (multiparadigmatisch)	Met contrasterende rationaliteiten (metaparadigmatisch)
Vaak gedreven door wens tot optimalisering/synergie	Vaak gedreven door achtergebleven adaptatie/transitie	Gedreven door een alertheid voor ontwikkelingscreatie
Bekende aanpakken voor bekende issues	Ongekende benadering voor bekende issues	Hanteren van ingebakken contradicties
Zeer contextgebonden maar goed gecodificeerd	Contingent toepasbaar in verschillende situaties	Breed werkbaar maar lastig expliciteerbaar
Aanleren van nieuwe instrumenten, betere acties, best practices	Leren van alternatieve zienswijzen, verbreden van repertoire	Leren te leren, zelf te initiëren en te faciliteren.
Instrumenten/taal: aanpakken en procedures	Instrumenten/taal: ideeën en springboards	Instrumenten/taal: dialectiek, meerstemmigheid en humor

Afbeelding 4.6 Ordes van leren en veranderen in trefwoorden (Vermaak, 2009: 371)

Aansluitend op de indeling van Bartunel e.a. modelleren we in dit onderzoek de kennis op twee niveaus van diepgang: *principes* op het niveau van de derde orde en *inzichten* op het niveau van de tweede orde. Op het niveau van *principes* formuleren we beleidstheorieën en ontwerpprincipes. Op het niveau van *inzichten* formuleren we kritische succesfactoren⁷ voor grootschalige onderwijstransformatie. Zo ontstaat een orientation base die helpt om de complexiteit hanteerbaar te maken, die helpt om richting te geven aan processen en die helpt om essenties te formuleren.



Afbeelding 4.7 Orientation base voor Samenwerken aan Onderwijstransformatie

Projecteren we de samenstelling van de orientation base op het referentiekader voor onderwijstransformatie (zie afbeelding 4.4 in vorige paragraaf), dan zien we dat de beleidstheorieën kennisbijdragen van de derde orde zijn van het type *germ cell* en betrekking hebben op de *dimensie inhoud* van de veranderkundige invalshoek. De ontwerpprincipes zijn ook kennisbijdragen van de derde orde maar dan van het type *system models* en hebben betrekking op de *dimensies activiteit* en de *dimensie ordening* van de veranderkundige invalshoek. De kritische succesfactoren zijn kennisbijdragen van de tweede orde en hebben betrekking op de dimensie *voorwaarden*. We kunnen de projecties ook doortrekken naar de elementen van een programmaontwerp. We doen dat echter in dit onderzoek niet in deze paragraaf, maar in hoofdstuk 18.

⁷ In de managementliteratuur wordt het begrip kritische succesfactoren met verschillende betekenissen door elkaar gebruikt (Robson: 1994: 140): als sleutelfactoren waaraan voldaan moet zijn om bepaalde doelen te behalen, of als prestatie-indicatoren om te laten zien in hoeverre aan een doelstelling wordt voldaan. Voor de *orientation base* gebruiken wij kritische succesfactoren in de betekenis van Dobbins (2002: 2) voor programmamanagement: "The things to which a program manager must give personal attention to". Hij sluit met die definitie aan op de definitie van Rockart (1979: 3): "The key areas where things must go right for the programma to flourish. [...] Areas of activity that should receive constant and careful attention from the management".

DEEL 2

RECONSTRUCTIE

INCUBATIEFASE

In deel 2 beschrijven we een reconstructie van de gebeurtenissen die zich in SPloN hebben afgespeeld. Het is binnen de *kaderanalyse* het resultaat van de *incubatiefase* waarin de verzamelde gegevens klaar worden gemaakt voor onderzoek.

De reconstructie is tot stand gekomen via een documentenonderzoek van bestaand schriftelijk materiaal. Hieronder vallen e-mails, notities, verslagen van vergaderingen, voortgangsverslagen, project- en programmaplannen enzovoorts. Dit zijn primaire documenten van personen die direct bij SPloN waren betrokken. Daarnaast zijn er secundaire documenten bestudeerd. Dit zijn documenten uit de tweede hand; van personen die niet direct bij SPloN waren betrokken, zoals regelingen en voorschriften en bijvoorbeeld ook beleidsnotities van de DU. Het documentenonderzoek maakt evaluatie mogelijk op aspecten waar anders geen directe toegang toe zou zijn geweest. Het resultaat geeft inzicht in de te evalueren problematiek zoals die zich in SPloN heeft afgespeeld.

We beschrijven de gebeurtenissen van SPloN volgens een kader dat is gebaseerd op het activiteitensysteemmodel van Engeström (1991). Dit beschrijvingskader komt in paragraaf 5.1 aan de orde.

De inhoud van de reconstructie is gevalideerd door DU-programmamangers en instituutsmangers. Correcties en aanvullingen zijn in de tekst verwerkt. Relevante opmerkingen en meningen zijn als tekstbox opgenomen. Paragraaf 5.2 gaat nader in op de validatie.

We stellen de reconstructie op in vier periodes. De periodes lopen parallel aan de fasering die de DU hanteerde voor domeinprogramma's. Iedere periode werd aan het begin gemarkeerd door een start- of voortgangsbesluit van de DU en aan het eind door een beoordeling van de resultaten die in een periode waren behaald. De volgende periodes zijn in de hoofdstukken 6 tot en met 9 beschreven:

- Periode 1 - februari 2004 tot juni 2004
- Periode 2 - september 2004 tot februari 2005
- Periode 3 - maart 2005 tot december 2005
- Periode 4 - januari 2006 tot juli 2006

5 Beschrijvingskader en validatie

5.1 Inleiding

“Innovatie vereist dat men afstand neemt van gevestigde ideeën en praktijken [. . .] Dit vergt opening in viervoud. Opening naar nieuwe gebieden, opening naar samenwerking, openheid voor verrassing en onzekerheid en opening voor uitdagers. En dit vereist weer een andere mind-set”, aldus Van de Donk (2008) in zijn aanbiedingsbrief van het WRR-rapport *Innovatie vernieuwd: Opening in viervoud* aan de ministerraad.

Het is die andere mind-set waarmee wij dit onderzoek uitvoeren. We onderzoeken het acteren, interacteren en het falen van mensen en organisaties op micro- en mesoniveau. Want “onderzoek naar falen van organisaties kan bijdragen aan beter begrip van wat organisaties wel of niet kunnen [. . .] Voorbeelden kunnen bijdragen aan het inzicht over de mechanismen die een rol spelen” (Groenewegen, 2008).

We kaderen de reconstructie zodanig in dat we ons vragen kunnen stellen als: Wat deed iemand nou precies en Wat was daar het effect van? Wie werkte er met wie samen, welke rolverdeling was er en hoe ging dat? Welke spelregels waren er en hielden actoren zich daaraan? Daarvoor gebruiken we een beschrijvingskader. Ook valideren we de reconstructie. Het moet kloppen wat er is geschreven; er mag geen informatie achtergehouden zijn; het mag niet een eenzijdig beeld geven enzovoorts.

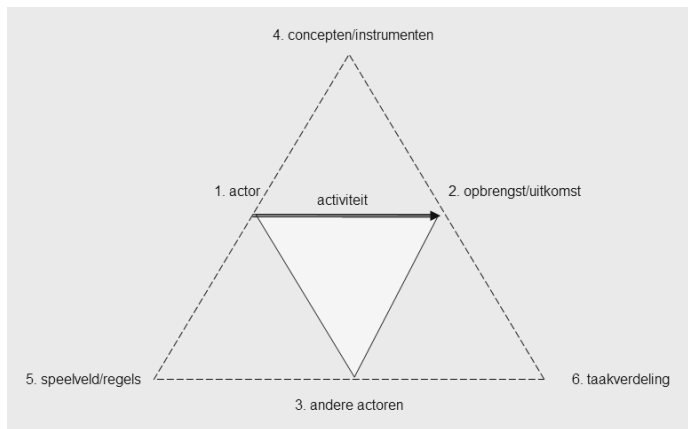
Het hoofdstuk bestaat dus uit twee paragrafen. Paragraaf 5.2 gaat in op het beschrijvingskader dat ten grondslag ligt aan de reconstructie. In paragraaf 5.3 gaan we in op de wijze hoe we de reconstructie zo dicht mogelijk bij de ‘feiten’ willen brengen.

5.2 Beschrijvingskader

De reconstructie beschrijven we volgens een kader dat is gebaseerd op het *activiteitsysteemmodel* van Engeström (1991). Dit model is zijn vertaling van de *activity theory* van Vygotsky en Leontyev naar een systeem waarmee je fricties in organisaties kan identificeren: “An activity system comprises the individual practitioner, the colleagues and coworkers of the workplace community, the conceptual and practical tools and the shared objects as a unified dynamic whole” (Engeström, 1991: 267). Dit model werd ook toegepast door Smid (2007) in een onderzoek naar de praktische rol van leiders in innovatieprocessen. Smid stelt dat de kenmerkende gedachte van het systeemmodel is, dat de dynamiek binnen een systeem wordt bepaald door fricties tussen de elementen die in het systeem aanwezig zijn. Deze zijn noodzakelijk: “De fricties zorgen voor een ontwikkelingsrichting. In welke richting het systeem zich precies ontwikkelt, is afhankelijk van de context, de soort fricties en de dynamiek. Daarbij spelen ook de eigen activiteiten van de actor(en) en de manier waarop zij met de fricties omgaan een rol” (Smid, 2007: 2).

Van Staveren (2007) heeft het model toegepast in een onderzoek naar *leren samenwerken bij veranderen en innoveren*. Gezien de verwantschap van het onderwerp van haar onderzoek met die van dit onderzoek gebruiken wij dit model eveneens voor de beschrijving van de reconstructie (Van Staveren, 2007: 116-118).

Het activiteitensysteemmodel bestaat uit een binnendriehoek die de basis vormt van een activiteit. De binnendriehoek bestaat uit de actor, het resultaat van de activiteit en de andere actoren, waarmee hij samenwerkt. Om de driehoek is een grotere driehoek getekend die de context laat zien van de activiteit aan de hand van de factoren die Leontyev benoemt: concepten/instrumenten, speelveld/cultuur en taakverdeling.



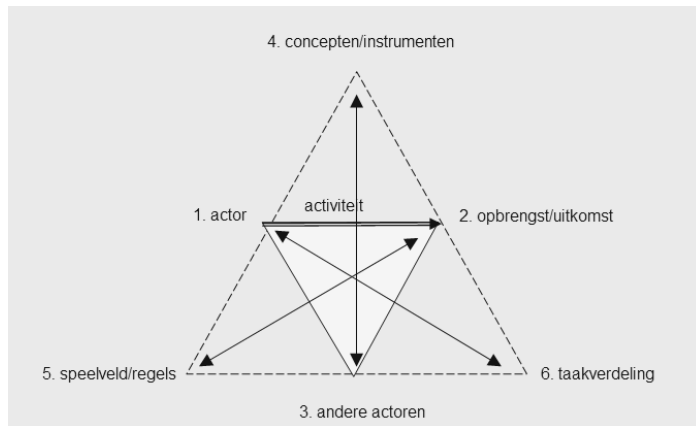
Binnenste driehoek: de activiteit

1. De actor is hij die handelt.
2. De uitkomst is de beoogde opbrengst of het resultaat van de activiteit.
3. Betrokken partijen zijn de andere actoren.

Buitenste driehoek: context (mediërende artefacten)

4. Concepten en instrumenten bepalen hoe een actor een activiteit uitvoert.
5. Regels en speelveld gaan ondermeer over cultuur, wet- en regelgeving, maatschappelijke denkbeelden en sociale infrastructuur.
6. De taakverdeling is wie doet wat en met wie.

Het activiteitensysteemmodel van Engeström gaat uit van een samenhang tussen deze systeemaspecten. Hij heeft gezien dat er spanningen (fricties) tussen systeemaspecten kunnen voorkomen. Die kunnen leiden tot problemen in de activiteit. Als bijvoorbeeld de aanpak die een actor kiest (bestaande uit een concept en instrumenten) in strijd is met de ideeën die andere actoren hebben, dan ontstaat er een frictie, die al snel kan uitgroeien tot een probleem. Of als bijvoorbeeld de uitkomst van een activiteit niet past binnen de regels en de cultuur waarin de activiteit plaatsvindt, ontstaat er ook een frictie. Of als een actor ideeën heeft over wie wat doet en met wie, kan dat conflicteren met bestaande samenwerkingsverbanden of taakverdeling. Zo kunnen tussen alle systeemaspecten fricties ontstaan. De pijlen in de figuur representeren enkele fricties.



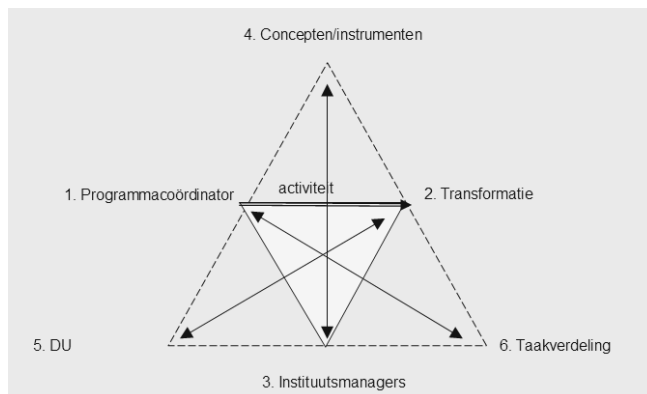
Door deze systeemaspecten te onderzoeken en te kijken hoe ze met elkaar samenhangen, komen de fricties in beeld. Fricties ontstaan wanneer systeemaspecten niet naadloos op de activiteit of op elkaar aansluiten of wanneer systeemaspecten elkaar tegenspreken of elkaar ondermijnen. Als er problemen zijn, moet je dus terug naar de systeemaspecten en hun onderlinge relaties die fricties veroorzaken

Mogelijke fricties bij samenwerken en veranderen zijn:

- Frictie tussen actor en andere actoren. De problematiek van samenwerken manifesteert zich als een kluwen van botsingen, wrijvingen en conflicten tussen betrokkenen: iedereen heeft eigen ideeën over de aard, de richting en het doel van de activiteit.
 - Frictie tussen andere actoren en concepten en instrumenten. Er is weliswaar gemeenschappelijkheid over de uitkomst maar niet over de weg er naar toe. Actoren verschillen in de aanpak, de uitgangspunten en de duiding van de uitkomst.
 - Frictie tussen actor en taakverdeling. De actor heeft afwijkende ideeën over samenwerken en over het verdelen van taken dan de andere betrokkenen hebben, of de middelen die hij nodig heeft ontbreken.
 - Frictie tussen speelveld/regels/cultuur en de uitkomst van een activiteit. De problematiek van samenwerken gaat over de ontmoeting tussen verschillende werelden. Die werelden hebben eigen regels, een eigen speelveld en een eigen cultuur. De uitkomst van een samenwerking kan conflicteren met de regels die geldig zijn in een specifieke wereld.
-

We kunnen het activiteitensysteemmodel gebruiken als een diagnose-instrument. Door te kijken naar de relaties tussen systeemaspecten zie je fricties die laten zien waar problemen vandaan komen.

Concretiseren we de systeemaspecten naar SPiO_N, dan is de programmacoördinator de *actor* in het speelveld. De *andere actoren* zijn instituutsmanagers, de projectleiders en de change agents. De *uitkomst* van de activiteit is de *transformatie* van het onderwijs zijn. De *concepten/instrumenten* zijn de werkwijzen en expertise die in het programma via voortschrijdend inzicht werden ontwikkeld. De *taakverdeling* heeft betrekking op de taken en de zeggenschap binnen het systeem. De *regels* hebben betrekking op de regelgeving van de *DU* voor programma's en projecten binnen programma's.



Op basis van dit model beschrijven we de reconstructie van SPiO_N en kaderen deze in met de volgende onderwerpen:

- de thema's van de activiteiten op programmaniveau;
- de voortgaande ontwikkeling van het programmaontwerp; concepten en instrumenten;
- de projecten gericht op de ontwikkeling van transformatie; output en outcome;
- de fricties binnen het speelveld.

De thema's van de *activiteiten op programmaniveau* zijn alle activiteiten die in SPiO_N zijn uitgevoerd op het niveau van het programmeren, besturen en beheren. Wijnen & Tak (2003) noemen deze activiteiten de drie kernthema's van een programma-aanpak. Daarbij is *programmeren* het specificeren van de na te streven doelen, het bepalen van de daarop gerichte inspanningen, het organiseren van de ervoor benodigde middelen en het uitvoeren van de inhoudelijke inspanningen. *Besturen* van een programma houdt in het bewaken van de voortgang van het programma aan de hand van besturingscriteria. *Beheren* heeft betrekking op het accepteren van plannen en resultaten binnen de formele fasering van een programma.

Zoals beschreven was SPiO_N begonnen zonder dat er enige gedachtevorming had plaatsgevonden over het *programmaontwerp*. Onder invloed van de activiteiten op programmaniveau hebben in een proces van voortschrijdend inzicht de gedachten hierover steeds vastere vorm gekregen.

Projecten hebben in SPloN een belangrijke rol gespeeld. Daarin werden instrumenten, werkwijzen en concepten ontwikkeld. Het programma koppelde de projecten zodanig aan elkaar, dat de resultaten konden worden gebruikt voor het bereiken van de programmadoelen.

Tenslotte beschrijven we de *ficties* die tijdens de uitvoering hebben gespeeld.

5.3 Validatie

5.3.1 Methode

Met de validatie onderzoeken we of de reconstructie van de gebeurtenissen correct en volledig is. Ten behoeve daarvan hebben we een beoordelingsprocedure gemaakt aan de hand van criteria voor *trustworthiness* van Guba & Lincoln (1989): *credibility*, *dependability*, *conformability* en *transferability*. Volgens Kuindersma & Boonstra (2005) kunnen deze gezien worden als alternatieven voor de betrouwbaarheidscriteria vanuit de traditionele wetenschapsmethodologie. *Credibility* heeft betrekking op de mate waarin het verslag van de feiten overeenkomt met de waarneming van andere betrokkenen. *Dependability* richt zich op de mate waarop de logica van het proces is vastgelegd en gedocumenteerd, zodat aannemelijk is dat het verslag niet door de onderzoeker is vertekend. Dit is van belang voor de *conformability*: de mate waarin het verhaal is gegrond in de originele data. Tenslotte is er de *transferability*: de vraag of anderen kunnen nagaan of de uitkomsten breder kunnen worden gebruikt in een andere context.

Als methode gebruiken we de *multiple-pass check*. Daarin wordt de validatie uitgevoerd door personen die niet bij de opstelling van de reconstructie betrokken zijn geweest. Gelijke beoordelingen door leden van de groep worden beschouwd correct te zijn. Niet-gelijke beoordelingen krijgen een *double check* door de opsteller van de reconstructie (Baumann, 2004).

5.3.2 Onderzoeksgroep en -vragen

Een selectie van DU-programmamanagers en van de instituutsmangers, die in een bepaalde periode in een meer dan gemiddelde mate bij SPloN betrokken zijn geweest, is uitgenodigd de reconstructie te valideren (zie bijlage 3). Zij kenden naast de feiten ook de achtergronden en konden zodoende valide uitspraken doen over de betrouwbaarheid van de reconstructie.

Ten behoeve van de validatie hebben we drie criteria van Guba & Lincoln vertaald naar de volgende vragen:

- 1.1 Houdt het verhaal zich aan de feiten?
- 1.2 Zijn de juiste vragen gebruikt?
- 1.3 Zijn alle feiten gebruikt die bekend zijn?
- 1.4 Ontbreken er relevante feiten?

- 2.1 Zijn de feiten beschreven zoals in het kader van dit onderzoek verwacht mocht worden?
- 2.2 Is duidelijk wat de context is?
- 2.3 Is er een scheiding tussen feiten, perceptie, interpretatie en opinie?

- 3.1 Is het duidelijk hoe en waar aan de feiten, bronnen en waarnemingen is gekomen?
- 3.2 Zijn deze in de goede context gebruikt?
- 3.3 Zijn deze aantoonbaar achterhaalbaar?

De respondenten zijn per mail benaderd met een verzoek aan de validatie mee te werken. De DU-programmanagers en de instituutsmangers (Bron DS7-070615: 2 mails) hebben aparte uitnodigingen gekregen. Van de DU-programmamanagers is per mail bevestiging ontvangen (Bron DS7-070616; 070619). Daarna is er telefonisch contact geweest. De instituutsmangers zijn aansluitend op de uitnodiging gebeld om bevestiging te vragen. Iedereen wilde meewerken en per e-mail (Bron DS7-070630) is het materiaal opgestuurd. Het betrof een validatieversie (Bron DS7-070630) met daarnaast een validatieformulier (Bron DS7-070629) met de vragen.

5.3.3 Respons

De onderzoeker was een van de betrokkenen in SPloN en daarom interpretator van de gebeurtenissen die in de onderzochte documenten zijn beschreven. Hij stond voor de taak om de schuldvraag buiten het onderzoek te houden om zo te komen tot een beschrijving die alle betrokkenen delen.

Uit de respons (Bron DS7) bleek dat de onderzoeker daarin geslaagd was en dat de reconstructie een betrouwbare weergave was van de gebeurtenissen. Om in termen van de criteria van Guba & Lincoln te spreken, werd daarmee ook voldaan aan het criterium van *transferability*, de beschreven gebeurtenissen konden in een andere context gebruikt worden.

Daarnaast maakten de respondenten in de formulieren een aantal opmerkingen:

1. Niet altijd was er sprake van een neutrale weergave van de feiten. Op enkele plaatsen was de tekst suggestief.
2. In de reconstructie ontbraken fricties tussen de instituutsmangers onderling.
3. Er zijn alleen documenten uit het archief van het programma gebruikt. Voor een compleet beeld zou het ook goed zijn als de archieven van de DU werden gelicht.
4. Van de zijde van de DU werd opgemerkt dat het opvalt dat een aantal feiten werd vergroot (met name DU-feiten) en andere verkleind (feiten aan de kant van de instituten).

5. Van de zijde van de DU werd eveneens opgemerkt dat relevante feiten ontbreken over de rol van de SPIO-N-programmaraad en met name het effect van de vele personele wisselingen en de rol van de voorzitter.

Alle opmerkingen zijn in één overzicht verzameld waarbij is aangegeven tot welke bijstellingen ze hebben geleid (Bron DS7-080105: *Overzicht Formulieren validatie Reconstructie*). De aantekeningen die door respondenten in de kantlijn in hun validatieversie zijn gemaakt, zijn ook in één overzicht verzameld waarbij eveneens is aangegeven tot welke bijstellingen ze hebben geleid (Bron DS7-080105: *Overzicht validatieversie van reconstructie*). Bij de zending van hun bijdragen hebben enkele respondenten begeleidende opmerkingen gemaakt. Deze zijn eveneens in één overzicht verzameld (Bron DS7-080105: *Overzicht algemene reacties*).

6 Periode 1: Voorbereiding

Februari 2004 – Juni 2004

6.1 Inleiding

In het najaar van 2003 hadden drie opleidingsinstituten een aanvraag ingediend bij de DU voor een subsidie voor een project CAIO om gezamenlijk digitale leermaterialen te ontwikkelen. De aanvraag werd niet goedgekeurd. Wel konden de opleidingen een ruimere subsidie ontvangen voor iets anders dat de DU graag wilde (zie paragraaf 2.1):

- De DU wilde een voorstel voor een sectorprogramma in plaats van het project CAIO dat aanvankelijk was ingediend.
- De partnerbasis moest worden verbreed, ook met partners buiten het consortium.

De opleidingsinstituten stemden daarmee in en SPlON kon in februari 2004 beginnen.

Box 1 - Programmacoördinator

Met de andere benadering werd ik voor een probleem geplaatst dat ik heel lastig vond. Ik voelde weinig speelruimte. Enerzijds omdat ik een aantal partners al enthousiast had gemaakt voor een bepaald projectvoorstel waarin hun 'eigen probleem' centraal stond. Nu moest ik ze zien te winnen voor een aanpak waarin het 'probleem' van de DU prioriteit had. Anderzijds omdat er binnen de Hogeschool Utrecht een belang lag een groot project binnen te halen. Ik had dus weinig ruimte me 'niet-uitgenodigd' te voelen.

Op programmaniveau speelde in de 1^e periode vooral *de terreinverkenning*; Welke ICT-instituten wilden meedoen en onder welke voorwaarden? Hierop gaan wij in in paragraaf 6.2. De ontwikkeling van het 1^e programmaontwerp beschrijven we in paragraaf 6.3. Alle activiteiten waren in deze periode daarop gericht. Daarom werden er nog geen aparte projecten uitgevoerd. De volgende fricties komen aan de orde in paragraaf 6.4:

- de wijziging van één project naar een compleet programma;
- de wijziging van doelstelling van digitale leermaterialen naar onderwijstransformatie.

6.2 Thema's op programmaniveau

6.2.1 Terreinverkenning

Welke instituten doen mee, wat zijn de mogelijkheden en onder welke voorwaarden? Dat stond in het begin centraal. Er waren enige contacten vanuit de voorgaande aanvraag voor het project CAIO (zie paragraaf 2.1). Om echter een sectorprogramma van de grond te krijgen, moest opnieuw verkend worden welke instituten mee wilden doen. Een verzoek tot medewerking daartoe werd aan de instituten gericht. Daarbij gebruikten wij de contacten die er al lagen naar aanleiding van de oorspronkelijke projectaanvraag. Evenals de contacten die de Hogeschool Utrecht had met andere ICT-instituten in het land via het HBO-I⁸. Om potentiële belangstellenden te identificeren voerden we telefonische introducties, we gingen voor gesprekken langs bij hogescholen, we verspreidden informatie enzovoorts.

6.2.2 Bereidheid tot deelname

Vijf instituten gaven in februari 2004 te kennen over het idee te willen komen praten en toonden zich bereid deel te nemen aan een overlegstructuur. Dat waren de instituten van de Hogeschool Utrecht, Fontys Hogescholen, Saxion Hogescholen, Hogeschool Rotterdam en Hogeschool van Amsterdam. De Universiteit Twente en de Open Universiteit waren de academische instellingen die belangstelling toonden. Niet om in het hele sectorprogramma te participeren, maar slechts op enkele inhoudelijke projecten die voor het eigen onderwijs van belang waren.

In het proces van het ontwikkelen van draagvlak was het programma-idee gepresenteerd als een initiatief om “[...] in samenwerking kwalitatieve en kwantitatieve schaalvoordelen te behalen op het gebied van onderwijs- en opleidingsinnovatie met ICT.” Dit was conform de doelstelling van de DU zoals vermeld in de *Productcatalogus 2003*. De motieven van de instituten om deel te nemen bleken echter niet helemaal overeen te komen met deze doelstelling. Instituutmanagers hadden ook andere motieven⁹:

- Om over-formatie te kunnen bekostigen, door medewerkers wel aan projecten te laten deelnemen, maar daar geen extra uren tegenover te stellen.
- Om interne vernieuwingsactiviteiten te financieren uit externe middelen.
- Om te voldoen aan al dan niet uitgesproken verwachtingen van een College van Bestuur.

⁸ In de HBO-I stichting zijn alle hbo-opleidingen Informatica, Technische Informatica en Bedrijfskundige Informatica in Nederland vertegenwoordigd. Het HBO-I heeft tot doel om een bijdrage te leveren aan de positionering en beeldvorming van de ict-opleidingen in Nederland naar studenten en het beroepenveld. Daarbij treedt zij op als het landelijke clusteroverleg van ict-opleidingen en is in die rol gesprekspartner van hogescholen, HBO-raad, brancheorganisaties, bedrijven en andere belanghebbende instanties in binnen- en buitenland. (Uit: HBO-I; Bachelor of ICT, een competentiegerichte opleiding.)

⁹ Uit overwegingen van privacy zijn namen van personen en instellingen op dit punt niet vermeld. Ook zijn de opmerkingen en namen verwijderd uit de verslagen in de bijlagen.

Box 2 - Programmacoördinator

Ik wist toen niet precies hoe ik met die andere motieven moest omgaan. Ik realiseerde me wel, dat ik op een smalle basis met het programma moest beginnen.

Tussen februari 2004 en juli 2004 werden vijf bijeenkomsten gehouden ¹⁰:

- 02/02 - thema: kennismaken en oriëntatie (Bron DS2-040202);
- 06/03 - thema: bezinning op inhoud (Bron DS2-040306);
- 29/03 - thema: hoofdlijnen van inhoudelijk ontwerp (Bron DS2-040329);
- 13/05 - thema: verdelen van uitwerking van hoofdlijnen (Bron DS2-040510);
- 02/06 - thema: bespreking beoordeling door de DU (Bron DS2-040628).

Bij deze bijeenkomsten zijn totaal 13 managers van de zes instituten aanwezig geweest. Bij alle bijeenkomsten was een vertegenwoordiger van ieder instituut aanwezig ¹¹. De bijeenkomsten werden gehouden in Utrecht. De gemaakte uren en reiskosten konden tegen de vaste tarieven gedeclareerd worden. De volgende onderwerpen kwamen aan de orde:

- De behoefte van het onderwijswerkveld aan nieuwe producten. Was er wel echt vraag naar nieuwe producten en zouden ze dan wel gebruikt worden?
- De ambitie van de DU. Is die niet te groot om te verwachten dat er een programma wordt ontworpen waar in meerdere jaren aan kan worden gewerkt?
- De visie op onderwijs. Moest er niet eerst een visie op onderwijs beschikbaar zijn alvorens producten te gaan ontwikkelen?
- De organisatie van het sectorprogramma. De instituutsmangers zagen het geld van SPIO-N als 'eigen geld' van de instituten. Met zo'n ambitie moesten zij zelf een 'grote vinger in de pap' kunnen hebben. De algemeen heersende gedachte was dat zij zelf toch wel het beste wisten wat 'goed' was voor hun eigen onderwijs.

Omdat in de opdrachtbrief werd gesteld dat ten behoeve van het sectorprogramma de partnerbasis moest worden verbreed (Bron DS4-040108) werd door de programmacoördinator contact gelegd met de HBO-I Stichting. Dit leidde tot schriftelijk steun (Bron DS3-040428) aan het initiatief. Ook werd SPIO-N bekend gemaakt in de publicaties van de stichting. Hiermee was een connectie gemaakt naar alle ICT-instituten in Nederland en waren goede voorwaarden vervuld om aan de gestelde eis te kunnen voldoen.

¹⁰ De verslagen van deze bijeenkomsten zijn in dataset 2 als bijlage opgenomen.

¹¹ De vertegenwoordiger van de Universiteit Twente trok zich na de eerste bijeenkomst terug met instemming van de andere betrokkenen. De UT wilde alleen bij één project betrokken zijn en niet bij het ontwikkelen van het programma.

6.3 Het 1^e programmaontwerp

Naast het werken aan de project-outlines, werd deze periode ook gebruikt om in een actief proces met alle betrokkenen te komen tot het eerste ontwerp van het programma. Dit begon met in een aantal gespreksronden met de instituutsmangers de uitgangspunten te formuleren (Bron DS1-040626-1: pagina 14-15):

- **Digitale leermaterialen staat voorop:** de instituutsmangers waren unaniem van mening dat onderwijsinnovatie alleen kans maakte, wanneer er ruime beschikking was over digitale content die voor nieuwe onderwijsvormen geschikt is.
- **Brede bachelor:** de verbreding naar de *brede bachelor of ICT* die op dat moment in het ICT-onderwijs in Nederland speelde, moest leidend zijn in het ontwerp van het sectorprogramma. Het aanbod aan digitale content alsmede de daaraan gekoppelde authentieke leeropdrachten moesten aansluiten bij de competentieprofielen (Tönissen e.a., 2004) die door het HBO-I was opgesteld.
- **Didactisch neutraal:** het digitale onderwijsmateriaal moest bruikbaar zijn in zowel nieuwe competentiegerichte onderwijsvormen als in 'traditioneel' onderwijs bestaande uit bijvoorbeeld hoorcolleges, werkgroepen en tentamens.
- **Personaliseren van onderwijsaanbod:** content moest worden ontwikkeld in 'educational components'. Dit zijn op zichzelf staande delen die gemakkelijk in diverse onderwijscontexten kunnen worden ingezet. Onderwijs wordt hiermee dus aanpasbaar (Plessius, 2004): individuele leerroutes, onafhankelijke leerwegen zijn daarbij sleutelbegrippen.

Op basis van deze uitgangspunten (Bron DS 2-040405: 2^e alinea) kwamen de instituutsmangers in een volgende gespreksronde in hoofdlijnen tot overeenstemming over de onderwijsproducten die in SPIoN zouden worden ontwikkeld:

"[...] learning objects, toetsbanken, slb- en portfoliosystemen ¹², casusbibliotheken, materiaal voor basiscursussen, materiaal voor specifieke onderwerpen uit informatica/onderwijs, virtuele bedrijven, elektronische studietaken voor basisvakken enzovoorts".

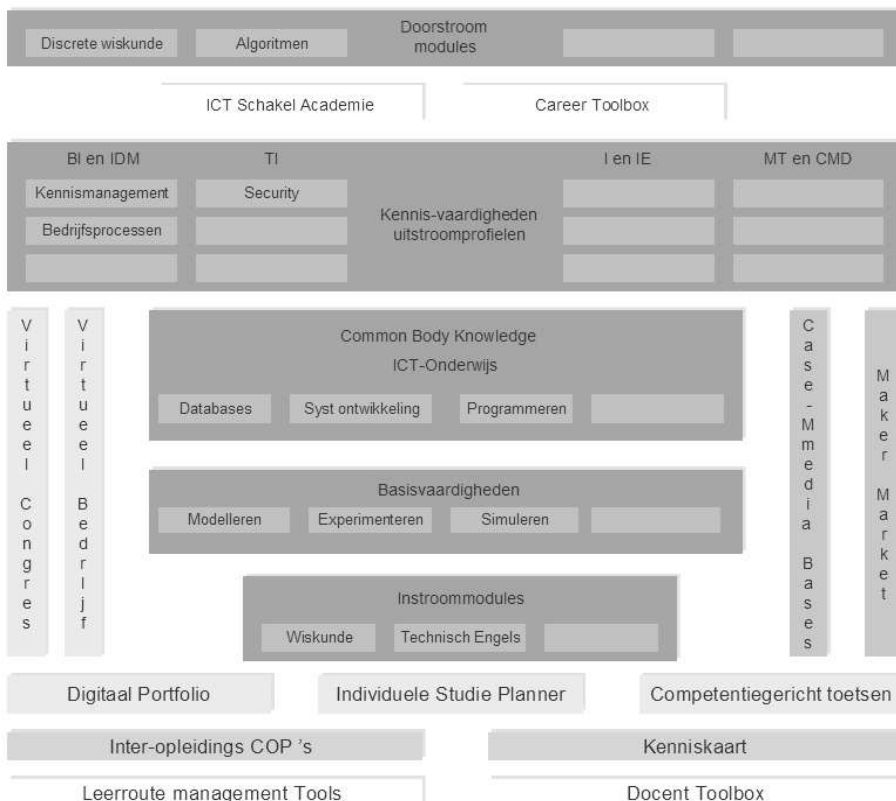
Deze hoofdlijnen werden daarna uitgewerkt met de *productcatalogus Digitale Universiteit 2003* als voorbeeld. Het leverde een blauwdruk op van het portfolio aan onderwijsproducten (Bron DS1-040826: 17-20). Deze was samengesteld uit een verzameling van de volgende productcategorieën:

¹² Afkorting staat voor Studieloopbaanbegeleiding. Zie glossarium in bijlage 2.

- digitale leermaterialen voor alle niveaus;
- bibliotheken met cases en multi-media content;
- tools ter ondersteuning van authentieke leersituaties;
- intakes, toetsen en assessments;
- portfolio en begeleidingstools;
- tools voor management en docenten.

Volgens de instituutsmangers waren dit de bouwstenen van een rijke leeromgeving die tegemoet komt aan de grote veranderingen die het hoger onderwijs te wachten stond.

In een laatste ronde werden, door terugkoppeling naar docenten, de bouwstenen ingevuld voor het domein ICT-onderwijs. Dit leverde een portfolio op van alle producten die nodig zijn voor zo'n leeromgeving. De portfolio aan producten is de onderstaande afbeelding weergegeven. Voor een volledige beschrijving van dit ontwerp wordt verwezen naar de programmaoutline (Bron DS1-040626-1: 18).



Afbeelding 6.1 1^e programmaontwerp SPIoN in juni 2004

In juni 2004 was het 1^e ontwerp ¹³ van de projectenportfolio SPloN een feit. Het bestond uit een collectie van te ontwikkelen onderwijsproducten. Dit was het vertrekpunt om met de deelnemende instituten verder te praten over welk product door een instituut naar een project-outline zou worden uitgewerkt. Vervolgens werd dat ook gedaan in nauwe samenwerking tussen de SPloN programmaleider en docenten van de instituten. Zo kon ieder instituut producten ontwikkelen die dicht bij de eigen behoeften lagen.

Dit leverde de outlines op voor projecten ¹⁴ die in de volgende tabel worden vermeld (Bron DS1-040826-01: 27):

Sector projecten	Penvoerder	Partners
CAIO	HvU	Saxion, UTwente, HRo
Competentiegericht Toetsen	HvA	Saxion, HvU
Case Base	Fontys H	H Ro
Kenniskaart	HvU	Fontys H
Profielmodules	Saxion H	H Ro, HvA, HvU
Maker Market	HRo	Fontys H
Multimedia Bank	HvU	Fontys
Doorstroom	OU	Saxion, HvU
Instream	OU	Saxion, HvU
Sector overstijgend		
Leerroute M S	HvA	H Ro, Saxion
Docenten Toolbox	HvU	HvA

Afbeelding 6.2 Startende projecten in september 2004

Deze outlines zijn in juni 2004 ter beoordeling ingediend bij de DU (Bron DS1-040626). Er werd een ruwe berekening toegevoegd van de kosten als alles *from scratch* ontwikkeld zou moeten worden. Dit kwam uit op een bedrag van rond de € 7.000.000,-- (Bron DS1-040626-1: 27). Daarmee werd duidelijk dat onderwijsinnovatie, alleen al wat betreft de ontwikkeling van de benodigde onderwijsproducten, een kostbare zaak zou worden. Omdat de financiering van SPloN begrensd was tot een maximaal bedrag van 4 x € 800.000,-- (zie paragraaf 2.1) was het noodzakelijk naar additionele financiering en alternatieve productiemethoden te gaan zoeken.

¹³ N.B.: iedere productcategorie heeft een eigen grijs tint.
¹⁴ Zie bijlage 1 voor samenvattingen.

6.4 Fricities

6.4.1 Van één project naar een compleet sectorprogramma

Dat er omgeschakeld moest worden van één project (CAIO) naar een heel sectorprogramma, zoals in paragraaf 6.1 werd beschreven, kwam ter sprake in de eerste bijeenkomst van instituutsmanagers in februari 2004. “De formulering in de stukken is aanleiding tot misverstanden” is daarover opgetekend in het verslag (Bron DS2-040202: punt 5). De instituutsmanagers waren daar ontevreden over. Veel bezwaar hadden zij bovendien tegen het feit dat het doorgaan van het oorspronkelijke project afhankelijk was gemaakt van het welslagen van het overkoepelende programma. Eerst moest er namelijk een sectorprogramma worden opgeleverd en goedgekeurd, dan pas zou het oorspronkelijke project CAIO mogen beginnen. Dit was aanleiding om vanuit de instituutsmanagers een brief (Bron DS2-040227) te richten aan de DU waarin de bezwaren werden geuit.

In reactie op deze brief werd herhaald, dat de programmaraad van de DU het oorspronkelijke voorstel van het project CAIO om herbruikbare content te ontwikkelen vooral heeft opgevat als: “Eerst zou er een plan voor de sector, zo je wilt een domein, informatica gemaakt moeten worden” (Bron DS4-040310: 2^e bullet). Niettemin werd toch akkoord gegaan met een parallelle ontwikkeling: “Het is zinvol om de ontwikkeling van een sector/domeinplan parallel te laten verlopen met de ontwikkeling van een definitiestudie van één van de outlines” (Bron DS-040310: 5^e bullet). Daar werd aan toegevoegd dat dit budgettair neutraal moest worden uitgevoerd. Bovendien werd gemeld dat het risico was, dat ook het project CAIO zou worden stopgezet wanneer het sectorplan zou worden afgekeurd. Het antwoord van de DU was naar de mening van de instituutsmanagers een “vreemde gang van zaken” (Bron DS2-040308: punt 3).

6.4.2 Van productontwikkeling naar onderwijstransformatie

Tijdens de 1^e periode werd duidelijk dat de koers van de DU zich ook nog in een ander opzicht aan het wijzigen was en dat dit tevens nadere afstemming behoefte. De eerste tekenen dienden zich aan in april 2004. In een reactie van de DU op een inhoudelijke kwartaalrapportage (Bron DS4-040423: eind van 1^e alinea) werd het begrip *transformatie* geïntroduceerd:

“[...] onder de paragraaf ‘risico’s en knelpunten’ is de suggestie op zijn plaats om het voortschrijdend inzicht en de verbreding van de ambitie te formuleren als een ‘transformatie-project’ dat de programmaleider samen met de stuurgroep van het programma formuleert”.

In de nieuwe koers werd *transformatie* het sleutelbegrip. In de perceptie van de instituutsmanagers was dit een enorme omschakeling. Het gaf aanleiding wederom een brief te richten aan de DU (Bron DS2-040613) met in de aanhef de volgende woorden: “[..] het is feitelijk al de tweede keer dat het project op deze wijze wordt bejegend”. In de brief worden belangrijke punten aan de orde gesteld die binnen SPION leefden.

Box 3 - Programmacoördinator

Met de briefwisseling was een belangrijke toon gezet in de relatie tussen de instituutsmanagers en de DU. Ik zat daar tussen in. Het was mij niet duidelijk wie mijn opdrachtgever was. Bij de instituutsmanagers kwam de geloofwaardigheid van de DU in het geding.

Box 1 - Een instituutsmanager

Ik voelde dat er onderling tussen de instituutsmanagers ook fricties waren. Deze waren echter minder uitgesproken en speelden op de achtergrond.

7 Periode 2: Definitie

September 2004 – Februari 2005

7.1 Inleiding

De 2^e periode begon met een voortgangsbesluit door de DU. Dit besluit kwam na de beoordeling en goedkeuring door de DU-programmaraad en de DU-deelnemersraad van de project-outlines die in juni 2004 waren aangeboden.

Het belangrijkste thema dat in deze periode in de activiteiten op programmaniveau speelde was de *nieuwe koers* gericht op transformatie met als gevolg de nieuwe opdracht aan SPloN. Dit beschrijven we in paragraaf 7.2.

Door de nieuwe koers moest de programmacoördinator het ontwerp van SPloN aanpassen. Dat gebeurde in deze periode twee keer. Eerst naar de nieuwe koers. Later verder uitgewerkt naar aanleiding van opmerkingen van de DU. Het uiteindelijke programmavoorstel werd in januari 2005 aangeboden en wederom beoordeeld door zowel de programmamanagers van het DU-bureau als door een afvaardiging van de DU-programmaraad. We beschrijven dit in paragraaf 7.3.

Op basis van het voortgangsbesluit begonnen de projectteams vanaf september aan het uitwerken van de definitiestudies van de projecten. Dit resulteerde in januari 2005 in meerdere definitierapporten. Deze werden in drie rondes beoordeeld; eerst door de instituutsmangers in een interne review, daarna door de programmamanagers van het DU-bureau en aansluitend door de DU-programmaraad. Dit komt aan de orde in paragraaf 7.4.

De volgende fricties beschrijven we in paragraaf 7.5:

- de ambitie van SPloN;
- de synchronisatie met de reguliere onderwijsprocessen;
- businesscase voor de projecten binnen SPloN;
- voorgenomen publiek-private samenwerking met uitgevers.

7.2 Thema's op programmaniveau

7.2.1 Transformatie als nieuwe koers

De beoordelingen van de outlines die in juni 2004 waren opgeleverd werden door de DU-deelnemersraad en door de DU-programmaraad ruim van opmerkingen voorzien. Hieruit bleek (Bron DS4 - 040623) definitief, dat de DU een andere koers was ingeslagen. "Het plan gaat veel te weinig in op de transformatiedoelstelling", aldus een opmerking van een lid van de deelnemersraad (Bron DS4-040623: punt 7, 2^e opmerking.)

Digitale leermaterialen leken dus minder belangrijk geworden, transformatie werd de doelstelling. Dit bleek met name uit de beoordelingen van de content projecten in juni 2004 door de DU-deelnemersraad, zoals project 6 (Bron DS4 - 040623: 5, *Realtime Embedded System*), van project 9 (Bron DS4 - 040623: 5, *Doorstroommodule algoritmen*) en van project 10 (Bron DS4 - 040623: 5, *Doorstroommodule wiskunde*). Hetzelfde beeld bleek uit de beoordeling door de DU-programmaraad in september 2004 (Bron DS4-040923).

Uiteindelijk werden toch alle outlines goedgekeurd. De middelen werden toegekend voor het uitwerken van het programmavoorstel en van de daarbij horende 11 project-definities. Wel werden er “behartenswaardige dingen” gezegd (Bron DS3-040623: 2^e regel) waar rekening mee gehouden moest worden (Bron DS4-040823):

“Het streven naar de voorgenomen transformatie dient in het sectorplan te worden aangescherpt [...] en zal het zwaarst wegen bij de beoordeling”.

Er was dus nog niets beslist over het vervolg van het programma. De definitiestudies van het sectorprogramma en de daarbij horende projecten, die in januari 2005 moesten worden opgeleverd, zouden uitsluitsel geven. Het “*transformatie criterium*” zou daarbij het zwaarst wegen.

Box 4 - Programmacoördinator

Ik wist eigenlijk niet of ik wel zo blij moest zijn met de goedkeuring door de DU. Met de transformatiedoelstelling werd er een grote ambitie op mijn schouders gelegd. “Hoe krijg ik alle instituten zover, dat ze dat willen?” was de eerste vraag die in me opkwam.

In het gesprek dat ik had met de programmaraad in september 2004 werd het beeld bevestigd dat eerder ook in het verslag van de bespreking in de Deelnemersraad tot uitdrukking kwam (Bron DS4 - 040623). Het was een soort ‘roept u maar’, waarin iedere aanwezige opmerkingen plaatste vanuit zijn eigen referentiekader in plaats van goed te kijken naar de instituten die in SPIO_N samenwerkten. Het was een opeenstapeling van wensen en eisen waar SPIO_N als domeinprogramma maar mee moest zien klaar te komen.

Ik had van een programmaraad meer ondersteuning verwacht, in plaats van het alleen *voorwaarden stellen en beoordelen*. Zij waren toch de inhoudelijk experts. “Of is de expertise op het terrein van veranderingsmanagement niet aanwezig?” bedacht ik me toen.

7.2.2 Nieuwe opdracht voor SPIO_N in september 2004

In het voortgangsbesluit van de DU in september 2004 (Bron DS4-040907: project 1) stonden de volgende opmerkingen:

“Een helder stuk, mist echter nieuwe elementen. Geeft nogal een technische kijk op onderwijs. Er ontbreekt een heldere onderwijsvisie. Deze moet worden aangevuld. Gaat anders opbreken, een risico dus? Er is wel sprake van flexibele programmering, maar er is niets te vinden over verbredingstrajecten”.

“Hoe bereik je succes van transformatie? Er ontbreekt een transformatie-strategie. Dit punt moet naar voren worden gehaald en weegt het zwaarst in de verdere beoordeling. Het management van de opleidingen heeft een rol om docenten bij transformatie te betrekken. Dit is een voorwaarde voor transformatie en dient te worden geëxpliciteerd”.

Formeel was de nieuwe opdracht als volgt.

“Het programma wordt geacht een herziene begroting op te leveren van SPloN als totaal en van de deelprojecten. Daarin is helder aangegeven hoe per deelproject de verdeling is over de looptijd van het programma alsmede de alternatieve financieringsbronnen waarvan het programma denkt gebruik te maken”.

7.3 Voortgaande ontwikkeling van programmaontwerp

7.3.1 Het 2^e programmaontwerp

Naar aanleiding van de nieuwe koers van de DU moest het programmaontwerp aangepast worden. Het 1^e ontwerp (zie afbeelding 6.1 in paragraaf 6.3) bestond namelijk uit een portfolio van verschillende digitale onderwijsproducten. Het 2^e ontwerp moest gericht zijn op onderwijstransformatie.

Bij de programmacoördinator waren geen onderzoeken bekend over de organisatie en het managen van interventieprogramma's om grootschalige onderwijstransformatie aan te pakken. Wél, die het effect van de vernieuwing van een bepaald onderwijsprogramma hadden geëvalueerd. Bijvoorbeeld een evaluatieonderzoek van Ritzen (2004) naar het effect van nieuw onderwijs in het mbo op de uitval van studenten en de aansluiting op de eisen van het werkveld. Zo ook een onderzoek van Claessens (1995) van een *programma-evaluatie bij de innovatie van een ingenieursopleiding*. De innovatie betrof een nieuwe vormgeving van het curriculum naar *probleemgestuurd leren*. Ten behoeve van de evaluatie was een kader inclusief instrumentarium ontwikkeld waarmee de verbetering van de kwaliteit van het nieuwe onderwijs in kaart kon worden gebracht.

Zoals beschreven in hoofdstuk 1 had de DU een onderzoek laten verrichten naar een *Referentiemodel voor de DU voor Samenwerken aan opleidingsinnovatie met ICT* (De Vries, 2004). Daarin werd over transformatie gesteld, dat daarvan pas sprake is wanneer er verandering optreedt in het gedrag van de actoren. Om dat te bereiken werd een strategie voorgesteld van experimenteren, verbreden en verdiepen van een werkwijze of de toepassing van een nieuw product. De strategie was door de SER (2002) ook geadviseerd voor de innovatie van het beroepsonderwijs. Het was een traditionele theorie van *veranderen* waarin volgens Van den Heuvel (1998) de nadruk ligt op het instrumenteel handelen. Daarin wordt uitgegaan van de veronderstelling, dat als een instrument of werkwijze met bepaalde veranderingskenmerken wordt toegepast, daaruit de beoogde veranderingseffecten volgen.

In de literatuur wordt over deze strategie opgemerkt dat deze niet zomaar leidt naar gedragsverandering van actoren (Van den Heuvel, 1998; Eeten & Koppejan, 1999). Daarom heeft de programmacoördinator gezocht naar theorieën die op andere beleidsterreinen tot resultaten hebben geleid. Bijvoorbeeld een theorie van Swanborn (2004) gebaseerd op het stimuleren van leerprocessen van de belangrijkste actoren in een veranderingsproces. Ook Eeten & Koppejan (1999) hadden een succesvol gebleken theorie ontwikkeld gebaseerd op leerprocessen. Uitgaande van het toenmalige inzicht heeft de programmacoördinator het besluit genomen de beleidstheorie van SPlON te baseren op *leerprocessen* in navolging van Eeten & Koppejan. Oorspronkelijk was deze gericht op gedragsverandering binnen het beleidsterrein van de landbouw. Een aanpassing daarvan naar het hoger beroepsonderwijs leidde naar SPlON's 1^e beleidstheorie.

Transformatie van het onderwijs wordt gerealiseerd door een leerproces van docenten waarin bestaande (belemmerende) inzichten en preferenties over onderwijs worden bijgesteld, door communicatie over andere doelen en inzichten en aangestuurd door het management.

Afbeelding 7.1 1^e beleidstheorie van SPlON in november 2004

Deze theorie heeft de programmacoördinator daarna uitgewerkt naar een programmaontwerp van een zogenaamde derde generatie veranderstrategie. Deze wordt door Eeten & Koppejan (1999) aangeduid als *de strategische contingente benadering*. Centraal staan daarin een communicatiestrategie, een managementstrategie en een ondersteuningstrategie. Hiermee ontstond de 2^e versie van het programmaontwerp van SPlON.

Het nieuwe ontwerp (zie afbeelding 7.2) was gebaseerd op de toepassing van een mix van *macht, ratio, onderhandelen, helpen en verleiden*. Dit is een uitbreiding van wat volgens Swanborn (2004) ook wel wordt uitgedrukt met *“het afsteken van een preek, het voorhouden van een wortel en het hanteren van de knuppel.”* Dit is een bekende indeling die teruggaat naar Etzioni (1975) voor vormen van macht of beïnvloeding: *coercive power, remunerative power* en *normative power*. Volgens Swanborn werd deze indeling vaker toegepast bij het ontwerpen van interventieprogramma's (Van Raay & Pieters, 1988; Van der Doelen, 1989; Klok, 1989; Midden, 1992).

De 1^e beleidstheorie en het 2^e programmaontwerp van SPlON zijn gepubliceerd (Bron DS1-041201) in de *Transformatiebundel 2005* van de Digitale Universiteit (Mirande, Veen & Van de Wende, 2005). Ze zijn ook opgenomen in de *programmadefinitie* (Bron DS1-041101) die aan de instituutmanagers is aangeboden. Bovendien zijn ze verwerkt in het statusrapport (Bron DS2-041129) dat voor de deelnemersraad van de DU was opgesteld.

Strategie	Onderwerp	
Basisstrategie	Werkpakket 1	Ontwikkelen digitale leermaterialen voor Common Body of Knowledge van de Bachelor of ICT
	Werkpakket 2	Ontwikkelen digitale leermaterialen voor de uitstroombprofielen van de BICT.
	Werkpakket 3	Projecten om in-, door-, en uitstroom te bevorderen
	Werkpakket 4	Tools voor studenten en docenten
Verdiepingstrategie	Werkpakket 5	Experimenten met ontwikkelde onderwijsproducten
	Werkpakket 6	Transformatie-experimenten
Communicatiestrategie	Werkpakket 7	Sectorale campagne
	Werkpakket 8	Peer-to-peer activiteiten
Managementstrategie	Werkpakket 9	Projecten ter ondersteuning van het management
Ondersteuningstrategie	Werkpakket 10	Projecten om implementatiescenario's te ontwikkelen
	Werkpakket 11	Projecten om een 'steunfunctie' te ontwikkelen t.b.v. lokale transformatie-activiteiten
Evaluatiestrategie	Werkpakket 12	Procesevaluatie-onderzoek voor generalisatie van resultaten t.b.v. andere sectorale initiatieven.

Afbeelding 7.2 2^e programmaontwerp van SPlON in november 2004

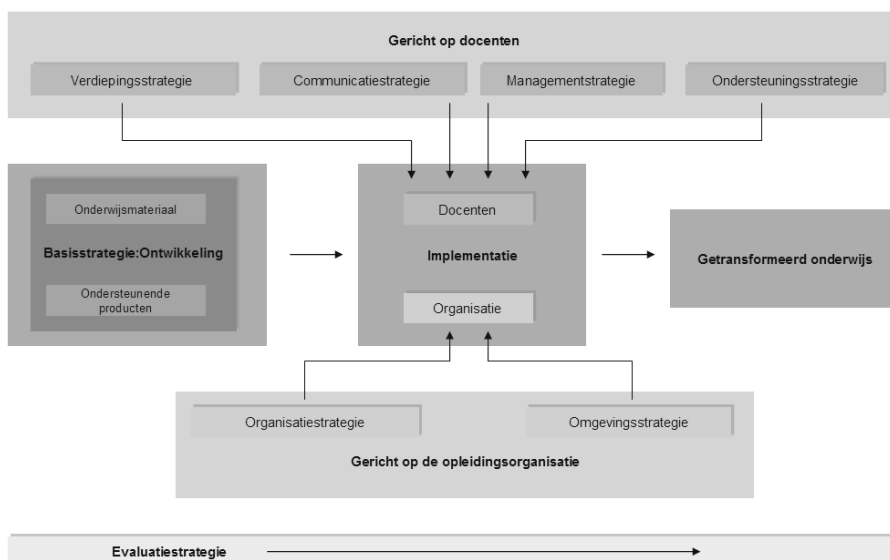
7.3.2 Het 3^e programmaontwerp

Uit de reacties op de documenten van zowel de instituutsmangers (Bron DS2-041122) als de leden van de DU-deelnemers- en programmaraad bleek dat het nog niet overtuigend was hoe deze strategie ertoe zou kunnen leiden, dat er daadwerkelijk iets zou gaan veranderen in het primaire proces van de opleidingen (Bron DS2-041203: 1^e aandachtsstreefje). Men vond dat het 2^e programmaontwerp nog teveel gericht was op het scheppen van randvoorwaarden en niet op de transformatie zelf.

De reacties waren aanleiding een aparte implementatiestrategie aan het ontwerp toe te voegen. Deze strategie moest helemaal gericht zijn op een goede invoering van de transformatie (De Bie, 2003). Met de aparte implementatiestrategie was ook tegemoet gekomen aan een bezwaar van de instituutsmangers. Zij wilden dat instituten zich nog van elkaar konden blijven onderscheiden. Dat was één van de kanttekeningen die de instituutsmangers bij de programmaderfinitie hadden gemaakt (Bron DS2-041122: *Programmamanagement* -1^e en 2^e aandachtsstreefje). Ieder instituut kon met de implementatie vanuit het groter kader van SPlON toch de eigen opleiding met eigen unieke kenmerken invullen.

Een andere aanvulling op het 2^e programmaontwerp was de positionering van de evaluatiestrategie. Uit de ervaringen tot dan toe was namelijk duidelijk geworden dat SPloN niet alleen doelstellend zou moeten zijn, maar ook doelzoekend. Wat hiermee wordt bedoeld is dat niet alleen de vraag van belang was: Bereiken we op de goede wijze onze doelen? maar vooral ook: Welke doelen moeten we nastreven, en wat is het gewenste resultaat? Soortgelijke ervaringen werden eveneens gemeld door Hof (2003), Wijnen & Tak (2002) en Rotmans (2003). Dat was dan ook de reden de evaluatiestrategie een prominenter plaats te geven in de strategie van SPloN.

De twee aanvullingen hebben geleid naar het 3^e programmaontwerp zoals dat in het programmavoorstel is beschreven (Bron DS1-050317: pagina 27 - 29).



Afbeelding 7.3 3^e programmaontwerp van SPloN in februari 2005

Nieuw in het 3^e programmaontwerp is het gegeven dat de implementatie van het getransformeerde onderwijs centraal is komen te staan. In deze versie is opgenomen dat er gecoördineerd activiteiten worden uitgevoerd om het innovatieve onderwijs te implementeren. Dit is de 3^e dimensie die aan dit programmaontwerp is toegevoegd. De 1^e dimensie was *digitale leermaterialen*, de 2^e was *het leerproces bij docenten* en de 3^e dimensie dus *implementatie*.

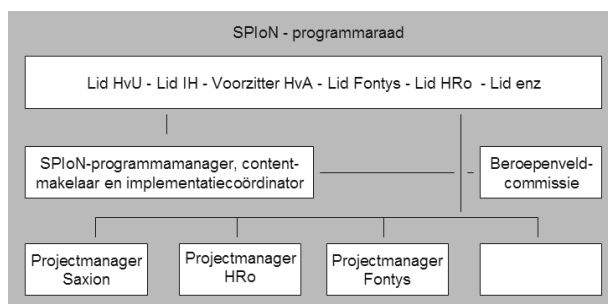
Ook had de programmacoördinator ervoor gekozen *change agents* in de implementatiestrategie een belangrijke rol te geven. Anders zou de implementatie van nieuw onderwijs toch nog kunnen blijven steken. Het is immers nodig dat er binnen een instituut iemand is die ervoor verantwoordelijk is dat innovatie prominent op de agenda komt en blijft staan.

In *verandermanagement* zijn *change agents* een bekend begrip (Rogers, 2003; Roman, 2005). Deze zijn in een organisatie verantwoordelijk voor de regie van een innovatie. De wijze waarop dit gebeurt is afhankelijk van de veranderstrategie.

In het hbo in Nederland was de introductie van *change agents* nieuw. Geen eerdere ervaringen waren bekend. Wel binnen het mbo. Begin 2005 zijn innovatieprojecten gestart, waarin met *change agents* doelbewust er naar werd gewerkt dat innovatie de weg vond naar de dagelijkse onderwijspraktijk. Dit was een initiatief van de BVE-raad. Daar werden ze *innovatieregisseurs* genoemd (Nieuwenhuis, 2005).

In een Amerikaanse onderzoek van Bartunek (2003) wordt aan de hand van een dagboek uitgebreid gerapporteerd over het succesvol functioneren van *change agents* in onderwijsinnovatie. De ervaringen die worden gerapporteerd, hebben een belangrijke rol gespeeld in het besluit om *change agents* in SPlO*N* te introduceren.

In het programmavoorstel was ook opgenomen dat ten behoeve van het programma een aparte SPlO*N*-programmaraad ingesteld zou worden bestaande uit de instuutsmanagers. Dit is volgens Van Weert (2003)¹⁵ het meso-niveau¹⁶, dat de spil is van alle veranderingen. De raad bewaakt de voortgang en de kwaliteit van uitvoering van het programma alsmede de aansluiting van de projecten op de transformatieopdracht van SPlO*N*. Gevraagd en ongevraagd moest de raad advies geven aan de programmacoördinator¹⁷ van SPlO*N* en aan het programmamanagement en de deelnemersraad van de DU.



Afbeelding 7.4 1^o structuur programmabesturing¹⁸ in februari 2005

¹⁵ Van Weert was Lector ICT & Onderwijs van de Hogeschool Utrecht en uit dien hoofde voorzitter van de Kenniskring ICT & Onderwijs op de HU. Namens de Hogeschool Utrecht had hij zitting in de programmaraad van de DU.

¹⁶ In de onderwijskunde wordt het onderwijs ook bestudeerd op drie niveaus:

- Het microniveau, is dat van de docent en de klas. Op dit niveau spelen de primaire onderwijsleerprocessen zich af.
- Het mesoniveau, is dat van de onderwijsorganisatie. Op dit niveau worden de activiteiten uitgevoerd om het microniveau te laten functioneren.
- Het macroniveau, is het niveau van de nationale beleidskaders, de expertisecentra, accreditatieorganisaties enzovoort waarbinnen onderwijsinstellingen werken.

¹⁷ De begrippen SPlO*N*-programmamanager en SPlO*N*-programmacoördinator werden in het begin van het programma door elkaar gebruikt. In het eerste contract dat werd aangeboden werd gesproken over *programmamanagement* (Bron DS4-050628: artikel 1.1.). Later heeft de DU dit aangepast naar programmacoördinator (Bron DS5-050127: artikel 3.1.1.1).

¹⁸ De *change agents* waren niet in de programmabesturing opgenomen. Deze funtioneerden binnen de eigen opleiding en niet direct op programmaniveau.

In de geschetste programmabesturing van SPlON bekleden de programmacoördinator, de contentmakelaar en de implementatiecoördinator een belangrijke rol. In de SPlON-programma-voorstel (Bron DS1-050317: 29-30) schrijven we hierover:

De verantwoordelijkheden van de functionarissen zijn als volgt:

- *SPlON-programmamanager*, is verantwoordelijk voor het realiseren van de doelen van het programma door te programmeren, te initiëren, te controleren en door projecten en activiteiten van het programma aan te sturen. Onderhoudt zowel intern als extern de contacten op managementniveau van deelnemende instituten, verzorgt de directe 'lijn' naar de overige programmamedewerkers en ontwikkelt en onderhoudt het contactennetwerk in het relevante bedrijfsleven.
- *Contentmakelaar*, is ervoor verantwoordelijk dat aan het eind van de programmalooptijd de content beschikbaar is die nodig is om het ICT-onderwijs te kunnen verzorgen binnen de programmakaders van SPlON.
- *Implementatie coördinator*, is verantwoordelijk voor de coördinatie en ondersteuning van de implementatie van de transformatie in de deelnemende instituten die door de change agents wordt uitgevoerd. Via de implementatiecoördinator worden de resultaten van SPlON omgezet binnen de zich transformerende opleidingen. De implementatiecoördinator is belangrijk, omdat daarmee de brug wordt gevormd tussen het meso-niveau van het programma en het micro-niveau van de reguliere operaties (Hof, 2003).

Binnen de structuur zoals die in SPlON is opgezet blijft de programmamanager van de DU eindverantwoordelijk voor alle kwaliteitsaspecten van SPlON. De SPlON-programmamanager is verantwoording schuldig aan de DU-programmamanager. In die hoedanigheid functioneert de DU-programmamanager als programmadirecteur van SPlON (Hof, 2003).

Met een aparte SPlON-programmaraad fungeert er voor SPlON een tweede beheerslaag naast die van het programmamanagement van de DU en de DU-programmaraad. In de ontwikkeling van het sectorprogramma is niet vooraf op deze dubbele laag gekoerst. Deze is voortgekomen vanuit de programmaontwikkeling van SPlON.

In de literatuur wordt, onder andere door Nooteboom (2001), opgemerkt dat zo'n dubbel beheersniveau bij een financierende partij weerstand kan oproepen, omdat er sturingsmacht verloren kan gaan. In de contacten binnen SPlON is dat merkbaar. Het kost extra inspanning om de dialoog open te houden en om de 'agenda's' op elkaar af te stemmen. Dit is begrijpelijk tegen de achtergrond dat SPlON het 1^e sectorprogramma

is dat binnen de DU wordt uitgevoerd en er derhalve nog ervaring moet worden opgebouwd. Niettemin heeft goed overleg tussen het SPloN-programmamangement en het DU-programmamangement tot nu toe altijd geleid naar constructieve oplossingen voor soms bepaald niet-eenvoudige kwesties. [...]

In de structuur van SPloN is ook een beroepenveldcommissie (BVC) opgenomen. Deze BVC heeft vooral een advies- en klankbordfunctie naar de SPloN-programmamanager voor de beleidsvorming in het sectorprogramma. Daarnaast speelt de commissie een rol om samenwerking met bedrijven te bevorderen: "Waarom niet samenwerken in een consortium van een opleiding en een bedrijf?" (Rutte, 2004).

7.3.3 Beoordeling programmadefinitie door DU in januari 2005

In een vóórbespreking in januari 2005 was het definitierapport beoordeeld door de programmamanagers van het DU-bureau. Zij vonden het in beginsel een goed stuk (Bron DS4-050128: project 00), maar zij wilden ook plannings en begrotingen zien volgens de DU-standaarden (Bron DS5: 040101 en 040201. In het programmavoorstel is dit vervolgens opgenomen (Bron DS1-050317: 32-43).

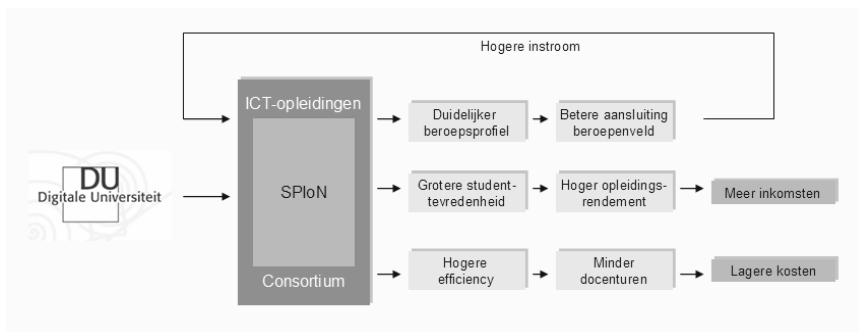
Een tweede opmerking was gericht op het expliciteren van de resultaten van SPloN (Bron DS4-050128: *algemeen* - 9^e bullet). Het DU-bureau wilde deze aan het eind kunnen afrekenen. Naar analogie van de onderzoeken van Ritzen (2004) in het mbo-onderwijs en van Claessens (1995) in het wetenschappelijk onderwijs (zie paragraaf 7.3.1), is besloten tot het formuleren van het resultaat in onderwijskundige indicatoren. In samenspraak met instituutsmangers van de Hogeschool Utrecht¹⁹ zijn de volgende vastgesteld (Bron DS3-050204):

- tevredenheid vanuit de beroepspraktijk over de aansluiting op hun vraag;
- studenttevredenheid;
- rendement van de propedeuse.

Ook de criteria werden met dezelfde instituutsmangers van de HU vastgesteld. Voor een beschrijving hiervan wordt verwezen naar het programmavoorstel (Bron DS1-050317: 24-25).

Een derde opmerking die werd gemaakt, had betrekking op de business case (Bron DS4-050128: *algemeen* - 11^e bullet). Het was binnen de DU een voorwaarde dat in alle definitiestudies een businesscase moest worden opgenomen. Anders zou een project geen goedkeuring voor subsidie ontvangen. Wederom in overleg met de twee instituutsmangers van de HU werd het volgende model gemaakt.

¹⁹ Dat waren de directeur van de Academie voor Digitale Communicatie van de HU en de manager van het ICT-beleidsprogramma van de HU. De bijlage bevat aantekeningen van de manager van het ICT-beleidsprogramma.



Afbeelding 7.5 1^e Businessmodel van SPlON op metaniveau

Het was een businessmodel op metaniveau en was gebaseerd op het principe dat hogere inkomsten en lagere kosten van het onderwijs de investeringen in SPlON zouden verantwoorden. Het model kon verder worden uitgewerkt voor de onderwijsproducten van de projecten zodra dat in het transformatieproces binnen SPlON aan de orde zou zijn.

In het programmavoorstel (Bron DS1-050317: 40) schreven we hierover:

Gesteld dat SPlON er daadwerkelijk in slaagt de gestelde doelen en resultaten te halen zoals in hoofdstuk 14²⁰ staan beschreven, dan betekent dat niet alleen een stevige kwaliteitsslag maar ook een productiviteitsverbetering van het bacheloronderwijs. In het schema is een poging gedaan weer te geven wat er dan gebeurt.

Ruwe berekeningen van de productiviteitsverbetering geven een indicatie dat het vooralsnog verantwoord is uit te gaan van een stijging tot 15% in 4 jaar. In de veronderstelling dat deze verbetering groeit van 5% in het 2^e jaar van de programmaperiode tot 15% in het 4^e jaar, ontstaat cumulatief over vier jaar gerekend een productiviteitsstijging van 30%.

De hbo-bacheloropleidingen van het consortium hebben totaal ongeveer een formatie van 250 fte. Een productiviteitsstijging van 30% over vier jaar zou dus een reductie betekenen van een equivalent van 75 fte. De gemiddelde GPL van een docent inclusief overhead is € 78.000,--. Dit geeft aan baten 75 fte x de GPL is € 5.850.000,--.

Het voorgaande is natuurlijk zeer triviaal en uitermate 'kort door de bocht'. Het is echter voorgelegd aan enkele instituutmanagers en werd beschouwd als een "zeer interessant perspectief, buitengewoon de moeite waard om uit te werken".

²⁰ Van het programmavoorstel en niet van dit onderzoek.

Box 5 - Programmacoördinator

Zelf was ik niet ontevreden over de wijze waarop de doelen en resultaten alsmede de businesscase waren geformuleerd. Het was weliswaar nog niet waar we zijn moesten, maar het begin was er.. We hadden namelijk wel duidelijk gekregen welke kant het op moest gaan en deze weg kon verder in cijfers uitgewerkt worden. Bovendien wist ik dat als ik het niet aan de DU had gepresenteerd, dat grote risico's met zich mee zou brengen voor de continuering van de financiering.

De DU-programmaraad heeft in februari 2005 het programmavoorstel besproken inclusief de aanvullingen over planningen, begroting en de businesscase. De raad stelde vast, dat het beeld positief was en dat het voorstel was opgezet vanuit een degelijke onderwijsvisie. De raad was verder de mening toegedaan dat de voorstellen om een en ander in het onderwijs te implementeren nadere concretisering nodig hadden. Het was de raad in ieder geval duidelijk dat transformatie enkele jaren in beslag zou nemen.

De raad stelde eveneens vast dat het hoge ambitieniveau zichtbaar maakt dat de transformatie alle aspecten van het onderwijs zal raken. De raad vond voor dit ambitieniveau een goede rechtvaardiging in de nieuwe wetgeving op het HO. Tenslotte stelde de raad dat aan de hand van het SPlON-programma voor het eerst de consequenties duidelijk werden van het nieuwe beleid van de DU om domeinaanpak centraal te stellen. Op grond hiervan adviseerde de raad de financiering van het programma voor het voorgestelde budget voort te zetten. Voor de volledige inhoud van de beoordeling verwijzen we naar het advies (Bron DS4-050325).

7.4 De projecten

In de periode van augustus tot en met december 2004, waarin de SPlON-programmacoördinator aan het definitierapport en het programmavoorstel van SPlON werkte, werkten de projectteams aan de definitiestudies van hun projecten zoals die in de tabel van afbeelding 6.2 zijn vermeld. Daartoe werden eerst projectteams samengesteld en kregen de projectleiders een training projectmanagement. Ook de positionering van de projecten binnen het programma is daarbij aan de orde geweest.

Vervolgens konden de teams aan het werk binnen de procedures zoals die voor projecten bij de DU waren vastgesteld. De projectdefinities zijn in concept (Bron DS3-041122: 10 concept projectdefinities) in november 2004 onderworpen aan een review door de instituutsmangers. Ten behoeve daarvan was ieder project voorzien van een pré-advies door de SPlON-programmacoördinator (Bron DS1-041123). In de reviewbijeenkomst zijn alle concepten stuk-voor-stuk besproken. In een tweede bijeenkomst hebben de instituutsmangers hun conclusies getrokken en alle concepten voorzien van een voortgangsadvisie aan het DU-bureau (Bron DS2-041122).

Op basis van het advies van de instituutsmangers hebben de projectteams daarna verder gewerkt aan de totstandkoming van de definitieve definitierapporten van de projecten. Deze werden in januari 2005 aangeboden aan het DU-bureau (Bron DS3-

050128: alle definitiestudies). Het bureau kwam tot het oordeel dat er te weinig samenhang was in de definitiestudies: er was een sterkere programmatische onderbouwing nodig om richting te geven aan de projecten. "Er moest door de SPlON-programmacoördinator duidelijker op inhoud en samenhang worden gestuurd", aldus de programmamanager van de DU (Bron DS4-050128: 1^e en 2^e bullet).

De definitierapporten werden afzonderlijk beoordeeld. Daarvoor hanteerde de DU vijf gradaties ²¹. Ieder rapport werd eerst vooraf door twee DU-programmamanagers individueel beoordeeld. In een gesprek met de SPlON-programmacoördinator namen de DU-programmamanagers het besluit welke projecten voor hun definitierapport een positief advies kregen. Onderstaande tabel geeft een overzicht van de beoordelingen en van het besluit. In de eerste kolom staat per project de beoordeling van de eerste DU-programmamanager en in de tweede kolom die van de tweede DU-programmamanager. In de derde kolom staat per project het besluit dat de DU uiteindelijk nam na overleg met de SPlON-programmacoördinator. Uit het overzicht blijkt dat slechts vier projecten (*CAIO*, *Case Base*, *RTES Profielmodule* en *Instream Wiskunde*) door het DU-bureau uiteindelijk met een voldoende werden beoordeeld om te worden aangeboden aan de DU-programmaraad. Twee projecten *Toetsen en beoordelen* en *Kenniskaart* konden met aanpassingen worden voortgezet en zouden daarna opnieuw door het DU-bureau worden beoordeeld. Voor de inhoudelijke argumentatie verwijzen we de samenvatting (Bron DS4-050128).

	DU - PM 1	DU - PM 2	Besluit
CAIO	1	3	5
Toetsen en beoordelen	1	1	4
Case Base	1	3	5
Kenniskaart	1	3	4
RTES profielmodule	4	5	5
Maker Market	1	3	2
Multimedia Bank	1	1	1
Instream wiskunde	5	5	5
Leerroute M S			
Docenten Toolbox	1	1	1

Afbeelding 7.6 Overzicht voortgangsbesluit van projectdefinities door DU-bureau

²¹ De beoordeling had vijf gradaties:

1	Definitief stoppen;
2	Volledige herziening van opzet;
3	Herziening van uitwerking;
4	Kleine aanpassing;
5	Akkoord voor voortzetting.

Box 1 - Een DU-Programmamanager

Bij enkele van de projectdefinities was het probleem dat zij ruimschoots onvoldoende waren uitgewerkt. Dat was wat ons betreft de belangrijkste reden voor het negatief besluit.

Box 6 - Programmacoördinator

Uit de beoordelingen bleek dat alléén projecten voor digitale onderwijsproducten een goede beoordeling hadden gekregen. Vanuit het perspectief van de instituutsmangers was dit begrijpelijk. Zij waren SPlON namelijk gestart vanuit de behoefte om gezamenlijk content te ontwikkelen. Van de DU kon ik dit echter niet begrijpen. Transformatie was immers de nieuwe doelstelling geworden. Daarbij zou het volgens mij in eerste instantie niet gaan om digitaal onderwijsmateriaal.

Op basis van de beoordeling van het DU-bureau zijn daarna vier projecten voor beoordeling en advies voorgelegd aan de DU-programmaraad. Het advies en de beoordeling waren als volgt.

CAIO	Advies: positief, past bij programma.	5
Case Base	Advies: positief, vragen bij ambitie.	5
RTES profielmodule	Advies: positief, wel risico dat project buiten programma gaat vallen.	5
Instroom wiskunde	Advies: positief	5

Afbeelding 7.7 Overzicht goedgekeurde projectdefinities door DU-programmaraad

Deze vier projecten kregen de gelden toegekend om met de volgende ontwerpfase te beginnen. Het verslag van de beoordeling beschrijft gedetailleerd de opmerkingen die over de projecten waren gemaakt (Bron DS2-050225).

Naar aanleiding van de beoordeling van de projecten *Toetsen en beoordelen* en *Kenniskaart* zijn in overleg tussen de betreffende projectleiders en de SPlON-programmacoördinator twee nieuwe projecten ontwikkeld. De outlines zijn voorgelegd aan de DU-programma-managers ter beoordeling. Hun besluit was als volgt.

ICT Ontologie	Voortzetting van <i>Kenniskaart</i> .	5
LeerrouteKeuzesysteem	Voortzetting van <i>Toetsen en beoordelen</i>	5

Afbeelding 7.8 Overzicht nieuwe projecten per april 2006

7.5 Fricities

7.5.1 Ambitie

In de relatie tussen het DU-bureau en de instituutsmanagers was de ambitie van SPION voortdurend punt van aandacht. Het DU-bureau had vanaf het begin gestimuleerd het programma vanuit een grote ambitie aan te pakken (zie paragraaf 2.1). Aanvankelijk was die gericht op het ontwikkelen van digitale onderwijsmaterialen voor een 'rijke' leeromgeving. Later moest het hele onderwijs getransformeerd worden; er moest 'daadwerkelijk' iets gaan veranderen in de onderwijsprocessen van de opleidingen; SPION moest ook op basis van 'harde gegevens' kunnen worden afgekeurd; SPION moest een 'voorbeeld' zijn voor de andere onderwijsdomeinen.

Vanaf het begin is door de instituutsmanagers bezwaar gemaakt tegen de grote ambitie (zie paragraaf 6.2) van de DU met SPION. Nog groter waren de bezwaren tegen de transformatiedoelstelling. De instituutsmanagers raakten echter verward toen bleek dat de focus binnen de DU niet helemaal eenduidig was. In de bespreking van de statusrapportage van december 2004 door de DU-deelnemersraad werd namelijk opgemerkt dat SPION zeer ambitieus was. Voor de instituutsmanager van de Hogeschool van Amsterdam, tevens voorzitter van de SPION-programmaraad van instituutsmanagers, was dit aanleiding het volgende te mailen naar zijn collega's (Bron DS3: 041203: 3^e bullet): "Verbaasd ben ik telkens als er getwijfeld wordt aan de haalbaarheid van de ambitie van het plan. Ik blijf maar zeggen dat ook wij vanaf het begin daarover onze twijfels hebben geuit. Maar dat die ambitie toch vooral door de DU is uitgesproken en gestimuleerd." Aan het eind van hetgeen achter het 4^e bullet staat, schrijft hij aan de SPION-programmacoördinator: "Het lijkt dat jij, in overleg met de DU-programmamangers soms bepaalde ontwikkelingen in gang zet, die dan later door of de instituutsmanagers, of programmaraad of deelnemersraad weer ter discussie worden gesteld."

7.5.2 Synchronisatie met reguliere onderwijsprocessen

De procedures binnen de DU waren niet afgestemd op die van de onderwijslogistiek. Het onderwijs was strak georganiseerd in semesters en onderwijsblokken. Dit is een regime waar volgens de instituutsmanagers niet van af kon worden geweken. Zou er nu één enkel project moeten worden uitgevoerd, dan was het veel minder een probleem geweest. In SPION was in die tijd sprake van 10 projecten met totaal bijna 50 projectmedewerkers, allen uit de bestaande onderwijsorganisatie. Om al deze medewerkers op tijd beschikbaar te krijgen voor de projecten, moest de planning van de projecten afgestemd worden op de planning van de onderwijslogistiek.

Eigenlijk zouden projecten binnen een programma dus een planning moeten hebben die was afgestemd op de onderwijslogistiek en niet op procedures van de DU. Dit was niet het geval en gaf problemen. Dit was vooral aan de hand eind 2004. Naar aanleiding van een rapportage daarover (Bron DS2-041210: 1^e onderwerp) berichtte de voorzitter van de SPION-programmaraad van instituutsmanagers zijn verontwaar-

diging (Bron DS3-041214: 1^e alinea): “De druk op onze projectleiders en projectmedewerkers is buitengewoon hoog geweest. Dat is nu eigenlijk niet meer te verdedigen. Buitengewoon ongelukkig!”

De DU heeft het standpunt nooit aangepast. Voor de DU maakte het niet uit of er sprake was van één afzonderlijk project dat digitale leermaterialen ontwikkelde of van 10 projecten die afgestemd op elkaar in een domeinprogramma het onderwijs moesten gaan transformeren. Projecten in een programma moesten binnen de DU dezelfde planning en procedures volgen als gewone standaardprojecten (Bron DS4-021221) die zelfstandig onafhankelijk van een domeinprogramma werden uitgevoerd. Ook gebeurde het dat de DU projecten tijdelijk stil zette in afwachting van de eigen besluitvorming. Docenten die voor projecten waren vrij gemaakt, hadden dan onverwacht ‘leegloop’ in hun rooster. Deze konden ze niet op een later moment in het jaar inhalen. Het kwam dan bovenop de reguliere onderwijstaken die reeds stonden gepland, en dat was lastig.

Box 2 - Een instituutsmanager

Ik vond dit onacceptabel. De DU was het contact met de werkelijkheid kwijt. Ze waren zich niet bewust van het verloop van de processen op de werkvloer. Er werd gedacht vanuit de projectplanning van de DU in plaats van het jaarritme van een onderwijsinstelling.

Box 2 - Een DU-programmamanager

Wij hebben er regelmatig bij de DU-beslissers op aangedrongen daar flexibeler mee om te gaan, maar dat werd geweigerd. Hun vergaderschema en de inhoud daarvan was heilig. Bovendien was er nog een platte reden om het zo te doen: het begrotingsjaar van de DU liep van januari tot december. Wij hadden dat ook anders kunnen aanpakken maar waren dan weer wellicht andere fricties tegengekomen.

7.5.3 Businesscase van projecten versus transformatie van onderwijs

Binnen de procedure van de DU was het een vereiste dat projecten ná de definitiefase *een businesscase* opleverden. Ten behoeve van de exploitatie moest helder zijn “wat de (integrale) kosten van het gebruik van het product zijn, en welke opbrengsten daartegenover staan”, aldus het sjabloon van de DU (Bron DS5-040201: hoofdstuk 8). Op basis van de oorspronkelijke doelstelling van de DU, het ontwikkelen van digitale content, was dit een terechte verplichting. Immers “De businesscase is van zeer groot belang voor het project, omdat hierin tot uiting moet komen of het product / de resultaten levensvatbaar is”, aldus de tekst in hetzelfde sjabloon.

De programmacoördinator was echter van mening dat de businesscase, voor projecten die moeten leiden naar getransformeerd onderwijs, de oorspronkelijke functie had verloren. In een programma dat het onderwijsproces moet transformeren is de focus namelijk niet meer gericht op het ontwikkelen en exploiteren van digitale leermaterialen, maar op het transformatieproces.

Projecten moesten niet meer getoetst worden op kansen voor een levensvatbare exploitatie van de producten, maar op de bijdrage die werd geleverd aan de transformatie van het onderwijs. Dat was de nieuwe doelstelling van SPlON. In onderling overleg besloten de projectleiders daarom om in de definitierapporten van de SPlON-projecten geen hoofdstuk meer te wijden aan deze businesscase, maar aan de bijdrage van het project aan de transformatie van het onderwijs.

Dit was aan de DU medededeeld (Bron DS4-041130: laatste bullet). Van de programmacoördinator volgde een inhoudelijke verduidelijking (Bron DS4-021221: 2^e alinea) waarom de *businesscase* uit de projecten was geschrapt en *de bijdrage aan transformatie* was toegevoegd: “De businesscase stamt nog uit de ‘oude’ doelstelling van de DU en conflicteert met de transformatiedoelstelling. In mijn transformatiestrategie wordt dat op instituutsniveau afgehandeld en niet per afzonderlijk project. [...] Daarvoor in de plaats schrijven de projectleiders over de bijdrage van hun project (product) aan de transformatiedoelstelling van SPlON zoals die o.a. in de onderwijsvisie en opleidingsvisie tot uitdrukking komt. Ik merk dat die ‘oude gedachte’ over de businesscase mij ook in de contacten met instellingen buitengewoon hindert in het uitvoeren van de transformatiestrategie. Ik denk dus dat de DU ernst moet maken met het loslaten van oude concepten.”

De DU accepteerde het besluit van de SPlON-projectleiders niet. Het antwoord was als volgt (Bron DS4-021221: 2^e alinea - invoeging [Kuijs]): “Van meet af aan is het de bedoeling geweest om projecten in een programma te behandelen als alle andere gewone zelfstandige projecten. Welnu: in onze projectprocedures staat nog steeds dat een businesscase en een review absolute voorwaarden zijn voor acceptatie van een definitiestudie. Als deze onderdelen er niet in zitten zullen definitiestudies *niet* geaccepteerd worden.”

Box 3 - Een DU-programmamanager

Wij wilden niet dat er twee klassen van projecten zouden zijn: projecten binnen een domeinprogramma en zelfstandige projecten die niet tot een domeinprogramma behoorden. Bovendien waren wij de mening toegedaan, dat een programma transformatie in (een) opleiding(en) bewerkt, projecten binnen het programma leveren door hun resultaten een bijdrage daaraan. Die resultaten van een project mogen nog steeds worden getoetst op hun levensvatbaarheid door een businesscase te schrijven.

7.5.4 Publiek-private samenwerking

In de outline van het programma dat in juni 2004 was ingediend, stond beschreven dat samenwerking met externe private partijen gewenst zou zijn (Bron DS1-040621-Outline 1: paragraaf 12.2.). Op zich deelde de DU deze opvatting, weliswaar met de restrictie dat er instemming van de DU nodig was om eventuele nadere voorwaarden te kunnen stellen (Bron DS4-040907: pagina 4 - punt e.).

Naar aanleiding hiervan waren gesprekken gestart met de uitgever Wolters-Noordhoff om mogelijkheden tot samenwerking te onderzoeken. Dit leidde eind 2004 tot een principe akkoord op hoofdlijnen. Deze zouden in het voorjaar 2005 worden uitgewerkt naar een *Letter of Intention*. Uitgangspunt was een initiële investering van Wolters-Noordhoff van totaal € 270.000,- (Bron DS3-041217B) in vier activiteiten. Hierover werd met de DU overeengekomen dat de samenwerking met Wolters-Noordhoff een tweede case zou worden naast een ander project van de DU. De SPIoN-programmacoördinator zou koersen op een schriftelijke bevestiging van deze uitgever (Bron DS2-041220: 6^e bullet).

In het gesprek over de definitierapporten van de projecten in januari 2005 kwam echter de boodschap dat alle contacten met uitgever Wolters Noordhoff verbroken moesten worden. Ook voor de definitiestudies van de projecten (Bron DS4-050128: 10^e bullet). Dat de DU-programmaraad in de review van de definitiestudies tot het oordeel kwam "Samenwerking met het bedrijfsleven móet [...]. De DU moet daar vorm aan geven en kan daar geen barricades meer voor opwerpen," bracht daar geen verandering in (Bron DS4-050225: pagina 2 - overige opmerkingen - 3^e bullet).²²

Box 4 - Een DU-programmamanager

Wij wilden dat er eerst op het niveau van de relatie tussen de DU enerzijds en uitgevers anderzijds over de vorm van samenwerking werd gesproken, alvorens de instituten in SPIoN dat zouden gaan doen. Wij vonden dat heel hard nodig omdat in eerdere van dergelijke situaties na lang onderhandelen er onoverbrugbare problemen ontstonden over rechten en financiën.

Box 7 - Programmacoördinator

Verschillen van inzicht over onderwerpen die hiervoor zijn beschreven bemoeilijkten de relatie tussen mij en de betrokkenen van het DU-bureau. Ik voelde druk vanuit de instituutsmangers. Zij waren de mening toegedaan dat de DU dienstverlenend moest zijn aan de instituten. De DU daarentegen stond op het standpunt dat als de instituten subsidies van de DU ontvingen, de DU daar ook hun eigen voorwaarden en procedures aan kon verbinden.

Het is dan ook niet vreemd dat binnen deze sfeer een poging van de SPIoN-programmacoördinator om met een mail op een aantal details van het DU-bureau duidelijkheid te krijgen (Bron DS2-041221) averechts uitwerkte. Er volgde een antwoord waaruit duidelijk bleek hoe de verhoudingen lagen (Bron DS4-041221): "Onderstaande mail doet mij even van kleur verschieten en maakt het nodig om een krachtig signaal af te geven. Even fris van de lever zie hieronder [...]" en de laatste zin aan het eind "[...] ik kan je verzekeren dat ik van bovenstaande geen duimbreed afwijk."

In overleg met de instituutsmangers heb ik aansluitend een brief gestuurd waarin ik aankondigde dat zowel ikzelf als de instituutsmangers aan de gang van zaken consequenties zouden verbinden, ingeval de DU niet zou terugkomen op eerder ingenomen standpunten (Bron DS2-041221B: 6^e alinea). Dit leidde tot een gesprek waarin nieuwe werkafspraken werden gemaakt (Bron DS2-050110). Ikzelf voelde dat de werkrelatie met de DU hierdoor was verstoord.

²² Later werd duidelijk dat met deze opmerking het ICT-bedrijfsleven werd bedoeld, niet de uitgevers.



8 Periode 3: Commitment

Maart 2005 – December 2005

8.1 Inleiding

Met de opdrachtbrief aan de Hogeschool Utrecht werd bevestigd dat SPlON kon beginnen aan de 3^e periode. In de brief stond het volgende artikel (Bron DS4-050628: lid 2.3) centraal:

“De penvoerder van het coördinatieproject neemt het voortouw bij het realiseren van domeinbrede transformatiedoelstellingen”.

Aan het begin van de 3^e periode werd de InHolland Informatica Opleidingen de 6^e partner in SPlON. In de periode kwamen de instituutsmangers vijf keer bijeen voor een bespreking: op 21/3, 23/5, 27/6, 6/10 en 21/11. Daarnaast vond er nog een gesprek plaats op 24/5 tussen het DU-bureau en de voorzitter van de SPlON-programmaraad. Over de gebeurtenissen van deze periode wordt in paragraaf 8.2 verslag gedaan aan de hand van de volgende thema's:

- de transformatiedoelstelling;
- de ambitie van het programma;
- de transformatieplannen;
- een openlijke crisis;
- de samenwerkingsovereenkomst.

Over het programmaontwerp ontwikkelden zich binnen SPlON voortschrijdende inzichten over de volgende punten die in paragraaf 8.3. worden beschreven:

- de veranderingsrichting;
- de veranderstrategie;
- de taken en rollen binnen het transformatieproces;
- de programmaorganisatie.

De nieuwe inzichten zijn gepubliceerd in twee artikelen: *Transforming Dutch higher education* (Vodegel & Kuijs²³, 2005; DS1-051123: 9-18) en *Samen Werken aan innovatie van het ICT-onderwijs* (Vodegel & Plessius²⁴, 2006; DS1-051212).

²³ Tot oktober 2005 DU-programmamanager voor SPlON.

²⁴ Initiatiefnemer van het project CAIO, manager van het ICT-beleidsprogramma van de HU en uit dien hoofde voor de HU penvoerder van SPlON jegens de DU.

In deze periode werd gewerkt aan zes projecten. Dit is in paragraaf 8.4 beschreven. Het waren de volgende projecten:

- CAIO;
- Case Base;
- Realtime Embedded Systems - Profielmodule;
- Instroom Wiskunde;
- ICT Ontologie;
- Leerroute keuzesysteem.

In de vorige periode waren er fricties tussen de DU-programmanagers en de instituutsmangers over de *ambitie*, de *synchronisatie met het onderwijsproces*, over de *businesscase* en over de *contacten met de uitgevers*. Uit de beschrijving van de 3^e periode zal blijken dat de instituutsmangers het eens worden over de *doelstelling en ambitie* van SPloN van de DU.

In deze periode bleven wel andere 'oude' fricties op de achtergrond meespelen. Bovendien dienden zich nieuwe fricties aan. De volgende oude en nieuwe fricties beschrijven we in paragraaf 8.5.

- verantwoordelijkheden binnen het programma;
- ondersteuning van het DU-bureau aan de uitvoering van SPloN;
- sturing vanuit de DU.

8.2 Thema's op programmaniveau

8.2.1 De transformatiedoelstelling

Onduidelijkheid over de transformatiedoelstelling van SPloN speelde een dominante rol in het organiseren van de samenwerking. De DU had weliswaar in 2004 haar hele beleid gericht op de transformatie van onderwijs, maar in SPloN was het commitment nog georganiseerd op basis van de oude doelstelling. Alhoewel voor de DU duidelijk was dat de doelstelling voor SPloN helemaal gericht moest zijn op transformatie, bleek dat bij de deelnemende opleidingen veel minder het geval te zijn.

Dit kwam tot uiting in de diverse discussies die de SPloN-programmaraad hierover had. Het verslag van de bijeenkomst van maart 2005 (Bron DS2-050321: punt 5.1) vermeldt bijvoorbeeld een opmerking hierover van een van de instituutsmangers:

"Veel te veel is het accent verschoven naar transformatie. SPloN is oorspronkelijk ontstaan vanuit het idee van 'shared service'. Het moet daar weer naar terug".

In een volgende bijeenkomst van mei 2005 (Bron DS2-050523: punt 3.1) was de onduidelijkheid wederom onderwerp van gesprek. Het verslag van de bijeenkomst bevat hierover de volgende reactie:

“[...] Ten tweede spreekt de voorzitter weer zijn verbazing uit over het feit dat in het advies van de programmacoördinator toch weer zo duidelijk de transformatiedoelstelling van SPlON naar voren komt. Zeker gezien het feit dat de SPlON-PR had besloten dat het onderwerp transformatie in de agenda van SPlON minder aandacht moet krijgen”.

Hetzelfde verslag (Bron DS2-050523: punt 3.2) vermeldt daarop het volgende antwoord van de programmacoördinator:

“Voor de SPlON-PR heeft weliswaar de transformatie van het onderwijs minder de aandacht. Niettemin blijft volgens de DU de doelstelling van SPlON toch onverminderd gericht op transformatie. Daar kan en mag hij als programmacoördinator niets aan veranderen. Dat moet dus volgens hem ook de focus van SPlON blijven”.

In het advies dat de DU-programmaraad (Bron DS4-050325: pagina 2 - 3^e alinea) aan het eind van de vorige periode had gegeven, stond een passage die op de hiervoor beschreven discussie betrekking had.

“Het is gewenst dat de instellingsbesturen zich een mening vormen op deze terreinen om vervolgens hun opleidingmanagers en medewerkers te door-dringen van de noodzaak van de ingeslagen weg”.

Het is niet bekend of het bureau van de DU daadwerkelijk dit advies aan de instellingsbesturen heeft afgegeven, of dat het wel is gebeurd maar niet door de instellingsbesturen is opgevolgd.

Box 5 - Een DU-programmamanager

In formele zin was dit toen lastig. Wel is dit onderwerp in de informele contacten met leden van de deelnemersraden besproken. Het was een politiek zeer gevoelig onderwerp, omdat het de interne strategische beleidsdoelstellingen van instellingen raakt. En we wisten allemaal dat wat op het niveau van de DU met de mond werd beleden, binnen de instellingen soms heel anders werd verwoord en/of uitgevoerd. Bestuurders hadden hun instellingen niet aan een touwtje.

De transformatie is in de discussie een rol blijven spelen. Zelfs in die mate dat de SPlON-programmaraad besloot zich rechtstreeks te wenden tot de DU-deelnemersraad. Een zinsnede uit die brief is (Bron DS3-050321: 4^e alinea):

“De SPlON-PR vraagt zich af op welke wijze de DU ‘af kan dwingen’ dat de ICT-opleidingen van de DU-partners zich committeren aan de transformatiedoelstellingen zoals die nu zijn vastgelegd. De enige mogelijkheid die de SPlON-PR hiervoor ziet, als de colleges zich unaniem achter het plan scharen en hun opleidings/instellings-directeuren opdragen het uit te voeren”.

Een opmerking van gelijke strekking staat genoteerd in een verslag van een gesprek tussen DU-programmamanager en de voorzitter van de SPlON-programmaraad (Bron DS4-050524: laatste zin van punt 1.4):

“Colleges mogen best duidelijker zijn over de opdracht die opleidingen hebben om te transformeren. Missives op dit punt aan de managers zouden welkom zijn, want dan weet je als manager waar je je aan te houden hebt”.

Box 6 - Een DU-programmamanager

Ik was het daar mee eens. Binnen Fontys (weet ik nu) was die missive er wel. En dan nog moet 'het kwartje' vallen wat transformatie is (en dát overigens met verschillende snelheden en op verschillende manieren, en soms met de bedenkingen of het wel een 'kwartje' is. Misschien is dát wel de transformatie: niet stil staan, maar op weg zijn . . .

Box 8 - Programmacoördinator

De steeds terugkerende discussie over de doelstelling van het programma maakte het coördinatieproject voor mij moeilijk beheersbaar. Het transformatiebeleid van de DU was namelijk ontstaan met volledige goedkeuring van alle colleges van de instellingen die het consortium vormen. Ik had verwacht dat alle instituutsmangers zich loyaal achter dit beleid hadden geschaard. Dat instituutsmangers zaten te wachten op missives van hun eigen CvB vond ik toen dus eigenlijk ongepast. Er waren zelfs instituutsmangers die zich verdedigden met opmerkingen als: “Mijn CvB kan zeggen wat ze willen. Het is mijn opleiding en ik maak zelf uit wat daar gebeurt. Daar hebben zij niets over te zeggen”.

Het werd voor de HU een lastige opdracht de contractueel aangegane verplichting - het voortouw te nemen voor domeinbrede transformatiedoelstellingen - te realiseren met partners die de transformatiedoelstellingen niet loyaal onderschreven. Ikzelf werd op deze manier met een behoorlijk oneigenlijk probleem opgezadeld.

8.2.2 De ambitie

De discussie over de ambitie van SPlON ging in de 3^e periode verder. Dit bleek ondermeer uit de volgende aantekeningen in het verslag van een bijeenkomst (Bron DS2-050321: punt 5.2 en 5.4):

“SPlON moet zich niet laten lenen als ‘paradepaardje’ van de DU!”

“De resultaten en doelstellingen van SPlON zijn volstrekt belachelijk!”

Ook dit verschil van inzicht was voor de programmacoördinator een probleem. Het programma moest namelijk voldoen aan twee voorwaarden die op dat moment onverenigbaar waren. Enerzijds werd immers de opdracht gesteld een stevige ambitie neer te zetten, terwijl anderzijds door de DU de vraag werd gesteld het transformatieprogramma aan te laten sluiten op de transformatiebehoeften van de opleidingen (Bron DS4-050128: *Algemeen* - 7^e bullet).

Dit dilemma bracht de programmacoördinator in lastig vaarwater. Zoals uit de hiervoor beschreven discussie blijkt, waren er toentertijd bij de opleidingen namelijk geen transformatiebehoeften.

Box 3 - Een instituutsmanager

Wij hadden echt andere behoeften dan de DU wilde.

Er waren dus twee opties. SPloN kon aansluiten bij de behoeften van de opleidingen, dan was het programmavoorstel door de DU afgekeurd vanwege het ontbreken van de transformatieambitie. Of kon aansluiten bij de ambitie van de DU in de wetenschap dat dit weerstand zou oproepen bij de deelnemende opleidingen. De programmacoördinator besloot te kiezen voor de tweede optie. De DU ondersteunde hem daarin (Bron DS4-050620: punt 1.1 - *rollen*).

Box 9 - Programmacoördinator

In mijn afwegingen heb ik het advies van de DU-programmaraad naar de instellingsbesturen, om "instituutsmanagers te doordringen van de noodzaak van de ingeslagen weg", zwaar laten wegen. Ik vertrouwde erop dat er iets met dit advies ging gebeuren. Toen echter later uit de reacties van de SPloN-programmaraad duidelijk werd dat dit niet zo was, bleek er geen grondslag meer te zijn voor mijn keuze.

8.2.3 De transformatieplannen

De DU introduceerde begin 2005 met de notitie *Domeinprogramma's binnen de DU* (Bron DS5-050127) het fenomeen *transformatieplannen*. Er waren opleidingen die er geen geheim van maakten dat deelname aan DU-projecten alleen interessant was óf om onderwerpen te ontwikkelen die ze toch al van plan waren, óf om over-formatie aan medewerkers weg te werken. Ook waren er instellingen die met het DU-geld het eigen budget ruimer wilden maken. De instituutsmanagers wisten dat van elkaar.

De DU vond dit onwenselijk en wilde er zeker van zijn dat opleidingen activiteiten uitvoerden binnen de doelstelling van de DU. Daarom werd het *transformatieplan* geïntroduceerd: alle opleidingen die aan een domeinprogramma deelnamen moesten aan het eind van het eerste jaar een transformatieplan overleggen (Bron DS5-050426: 4^e rij). Zo niet, dan zou er aan betrokken deelnemende opleiding geen subsidie meer voor projecten worden uitgekeerd (Kuijs, 2005).

Er was veel weerstand tegen het *transformatieplan*. Dit kwam naar voren in de bijeenkomsten van de SPloN-PR. Bijvoorbeeld in die van mei 2005 waarin een instituutsmanager het voorstel deed (Bron DS2-050523: punt 5.2) om bij het opstellen van de transformatieplannen niet verder te gaan dan maximaal twee A4-tjes. Daarmee was in ieder geval formeel voldaan aan de eis van de DU.

De instituutsmanager van de HU dacht dat haar instelling toch wel meer zou verwachten dan die twee A4-tjes. Zij verwachtte dat het transformatieplan zou worden meegenomen in het ontwikkelen van een nieuwe brede *Bachelor of ICT* binnen de instelling.

Deze opmerking leidde tot het volgende besluit (Bron DS2-050523: punt 5.4):

“De vergadering komt overeen dat iedere instelling het document maakt volgens de kwalitatieve eisen die intern gelden. Naar de DU wordt volstaan met het overleggen van maximaal 2 A4-tjes”.

Box 4 - Een instituutsmanager

Ook toen voelde ik dat wij als instituutsmanagers het niet erg eens waren. Wij vonden elkaar alleen op het 'geld binnenhalen'.

Box 10 - Programmacoördinator

Het werd me echt duidelijk dat we met SPloN een doodlopende weg waren ingeslagen. Op deze manier zou ik nooit ook maar enigszins kans hebben om de doelstellingen te halen. Het roer moest om. Ik wist nu zeker dat mijn aanvankelijk gedachten over de te gebruiken veranderstrategie niet zouden werken. Mijn aanvankelijke strategie ging er namelijk vanuit dat op het niveau van het management instemming was met de transformatiedoelstelling. Dit bleek niet zo te zijn.

Ik had dit moment aan zien komen. Daarom was ik al aan begin van deze periode begonnen aan een studie naar literatuur om te onderzoeken of andere strategieën me zouden kunnen helpen.

8.2.4 Een openlijke crisis

In de 3^e periode werd er aan zes projecten gewerkt. Zoals beschreven aan het eind van paragraaf 7.4 waren vier projecten voortgezet vanuit de 2^e periode en waren twee projecten nieuw gestart. Binnen de procedures van de DU voor domeinprogramma's gold de regel dat ieder jaar in oktober de middelen voor de projecten opnieuw moesten worden aangevraagd. Daartoe moesten nieuwe outlines worden geschreven.

De programmacoördinator koos ervoor in eerste instantie zelf aan de outlines te beginnen, om die daarna met projectleiders en beoogd projectleiders uit te werken. Hij wist dan zeker dat de nieuwe projecten binnen de kaders van de transformatiedoelstelling zouden blijven. De regeling voor domeinprogramma's (Bron DS4-050919: pagina 15 - 2^e bullet) kende daarom in deze een belangrijke rol toe aan de programmacoördinator: “[...] genereert projectideeën en/of verzamelt ze bij de opleidingen; schrijft (of laat schrijven) ideeën en outlines en organiseert het beoordelingsproces t.b.v. de domeinprogrammaraad”. Bovendien was bij de review van de outlines in januari 2005 de opmerking gemaakt dat er meer samenhang nodig was tussen de projecten en er daarom door de programmacoördinator veel duidelijker inhoudelijk moest worden gestuurd (Bron DS4-050128: 2^e bullet).

Box 7 - Een DU-programmamanager

Dat de programmacoördinator zelf aan de projectoutlines werkte was misschien wel de valkuil van de programmacoördinator. SPlON was zijn belang geworden en niet dat van de projectleiders en van de opleidingen.

Totaal tien concept-outlines (Bron DS1-050926: alle outlines) stelde hij op en bood deze aan voor bespreking met de SPlON-programmaraad. Op de bestemde bijeenkomst van 6 oktober 2005 nam de voorzitter van de SPlON-programmaraad echter eenzijdig het besluit de outlines niet te bespreken. Het verslag van die bijeenkomst (Bron DS2-051006: punt 4.1) vermeldt over zijn argumenten het volgende:

“Zegt steeds meer ernstige problemen te krijgen met SPlON. In SPlON komt nu helemaal het accent te liggen op de transformatie en vooral de implementatie ervan, terwijl het toch anders is begonnen. Er wordt een beeld geschetst alsof het moeilijk en lastig is om docenten tot vernieuwing te krijgen. Daar is hij het absoluut niet mee eens. De nadruk op implementatie is volgens hem dus overbodig”.

Naar aanleiding hiervan ontspon zich in die bijeenkomst een heftige discussie. Uiteindelijk leidde het tot het besluit dat alle outlines alsnog schriftelijk zouden worden voorzien van opmerkingen door de instituutsmanagers en daarna aan de DU mochten worden aangeboden. Hiermee zou dan de voortzetting van de financiering voor 2006 aangevraagd worden. Als er helemaal geen outlines werden ingediend, was de kans op voortzetting van de financiering van de projecten sowieso verkeken. SPlON zou dan worden stopgezet. De programmacoördinator heeft daarom de outlines alsnog voorzien van de verzamelde opmerkingen van de instituutsmanagers (Bron DS1-051026: alle outlines) en deze op 16 oktober voor beoordeling aangeboden aan de DU. Formeel waren toen in ieder geval de projectoutlines ingediend. Inhoudelijk waren ze echter nog niet uitgewerkt door de projectleiders.

In de outlines waren de opmerkingen van de instituutsmanagers integraal opgenomen. Daaruit bleek dat de verschillen van inzicht tussen de partners enorm was. Dat kwam bijvoorbeeld scherp tot uiting in de review op de outline van het *Project Implementatie Transformatie* (Bron DS1-051016: *Outline SPlON Implementatie Transformatie* - 8 en 9).

Een instituutsmanager schrijft bijvoorbeeld: “De outline geeft een prima insteek”, terwijl een ander over dezelfde outline de mening heeft: “Een arrogant geformuleerde probleemstelling”.

Zo ook een instituutsmanager die zegt dat: “De aangehaalde studies zijn zinvol om alvast de rationele onderbouwing te bewerkstelligen”, terwijl een ander het heeft over: “Gewichtige theoretische verwijzingen”.

En tenslotte bijvoorbeeld een instituutsmanager die het volgende verwoordt: “De fase gericht op de acceptatie, vraagt een langere periode dan in het plan voorzien”, terwijl uit de opmerking van een andere instituutsmanager blijkt dat in dezelfde outline de aandacht voor transformatie “volkomen is uitgedijd”.

Ook werd in de outlines duidelijk dat de doelstelling van SPlON nog steeds ernstig ter discussie stond. Een opmerking in het *Werkplan 2006* (Bron DS1-051026: *Outline SPlON Werkplan 2006*: pagina 15 bovenaan) onderschrijft dat: "Ook na herlezing van de beschikbare project-outlines begrijp ik niet waar we zijn met SPlON, waar we naar toe gaan, welke resultaten SPlON oplevert en wie deze resultaten kan gebruiken?"

Box 5 - Een instituutsmanager

De meeste van ons dachten er toen over om met SPlON te stoppen. De belangen van de opleidingen onderling en ten opzichte van de DU liepen veel te veel uiteen. Er speelden echter ook andere belangen waarom dit besluit niet werd genomen.

Met de hele gang van zaken was SPlON in zeer 'zwaar weer' terecht gekomen. Noch de DU, noch de instituutsmanagers zagen mogelijkheden SPlON voort te zetten. Vanuit de verantwoordelijkheid als penvoerder van het coördinatieproject kon de Hogeschool Utrecht zich geen fiasco van SPlON veroorloven. Dit was voor de directeur van de technische faculteit van de Hogeschool Utrecht aanleiding voor een interventie, door de betrokken programmamanagers van de DU en de voorzitter van de SPlON-programmaraad uit te nodigen voor een overleg. Zijn inzet voor het overleg was het herstellen van het vertrouwen in de samenwerking tussen de DU-programmanagers de SPlON-instituutsmanagers.

Er vonden twee gesprekken plaats die resulteerden in een aantal afspraken. Deze werden door de Hogeschool Utrecht in een brief aan de DU bevestigd (Bron DS3-051108). In antwoord daarop ontving de Hogeschool Utrecht van de DU een brief waarin aan SPlON een tweede kans werd geboden (Bron DS4-051129). Wel werden er nadere eisen gesteld die in de volgende paragraaf aan de orde komen.

Box 11 - Programmacoördinator

De grote verschillen in inzicht en bedoelingen maakten het voor mij haast onmogelijk SPlON langer te coördineren. Ik wist ook niet zeker of een en ander daadwerkelijk zo leefde of dat er andere zaken aan ten grondslag lagen. Ikzelf had meer het idee dat SPlON verworpen was tot een politiek gremium. Het ging niet meer 'om de zaak'.

Uit het land hoorde ik toentertijd ook berichten dat de voorzitter van de SPlON-programmaraad zich had uitgelaten in termen als "SPlON ligt op zijn kont, het werd tijd!" of "SPlON móet stoppen, ik zal er persoonlijk voor zorgen dat dit gaat gebeuren!" Het was mij toen duidelijk dat er voor mezelf geen enkele mogelijkheid was om dit proces te beïnvloeden. Het moest zijn 'loop' hebben.

Naar aanleiding van de gebeurtenissen gingen bij een aantal opleidingen stemmen op om de Hogeschool van Amsterdam te vragen zich uit SPlON terug te trekken, bijvoorbeeld bij de Saxion ICT-academie. Zij hadden hoog ingezet op SPlON om het transformatieproces van de eigen ICT-opleidingen te realiseren. Zo ook bij de InHolland Informatica-opleidingen. Deze opleiding was in de 3^e periode met hoge verwachtingen in SPlON gestapt. Bij Fontys Hogeschool Informatica waren er ook twijfels over de deelname van de HvA aan SPlON. Het was deze opleidingen duidelijk dat de medewerking van de Hogeschool van Amsterdam contraproductief was. De Hogeschool van Utrecht was geen voorstander van terugtrekking van de Hogeschool van Amsterdam. Ook dit zou de reputatie van de penvoerder van SPlON kunnen schaden.

8.2.5 Samenwerkingsovereenkomst en andere voorwaarden

Van de eisen die het DU-bureau had gesteld waren de volgende twee het belangrijkste. Deze dienden uiterlijk 29 november 2005 te worden ingestemd:

- “Alle hogescholen binnen de DU geven een formeel commitment af via de door u voorbereide samenwerkingsovereenkomst.
- U dient tijdig een SPloN-jaarverslag in bij de programmamanager”.

Om te bespreken hoe de instituutsmangers tegemoet wilden komen aan de eisen van de DU, werd een bijeenkomst van de SPloN-programmaraad gepland op 21 november 2005. In de aanloop daar naar toe had de programmacoördinator gewerkt aan concepten van de genoemde documenten en daarmee een tour gemaakt door Nederland langs de leden van de SPloN-programmaraad. Ook was met de DU overleg geweest over de concepten.

Tijdens de bijeenkomst op 21 november 2005 werd duidelijk dat alle betrokkenen zich verlegen voelden met de situatie. Dit leidde ertoe dat de instituutsmangers zich naar elkaar uitspraken *om verantwoordelijkheid te nemen* voor SPloN. Alle documenten die in concept waren voorgelegd werden daarom diepgaand besproken en van opmerkingen voorzien. Er werden afspraken gemaakt over de vervolprocedure en over het zetten van de handtekeningen. Binnen de daarvoor gestelde deadline konden vervolgens aan de DU de volgende documenten worden overhandigd.

- *SPloN Procesverslag 2005* (Bron DS1-051128);
- *SPloN Overzichtsrapportage projecten 2005* (Bron DS1-051128);
- *SPloN Samenwerkingsovereenkomst - Agenda 2006* (Bron DS1-051128);
- *SPloN Werkplan 2006* (Bron DS 1-051128).

Box 6 - Een instituutsmanger

Met het zetten van de handtekeningen was voor mij de periode van vrijblijvendheid voorbij. Ik had toen pas voor het eerst het gevoel, dat ik iets van SPloN wilde maken. Ik voelde dat ook bij andere instituutsmangers.

Box 12 - Programmacoördinator

Ik was tevreden dat ik bijtijds aan de gestelde voorwaarden van de DU kon voldoen. Met name was ik blij met de samenwerkingsovereenkomst (Bron DS1-051128). In de overwegingen op de eerste pagina was duidelijk opgenomen dat *transformatie* de doelstelling van SPloN was. De doelstelling van SPloN was eindelijk geaccepteerd. In artikel 2 waren de werkzaamheden en taken helder geformuleerd. Dat de instituutsmangers hun verantwoordelijkheden zouden gaan nemen, werd hierin duidelijk. In artikel 3 was vastgelegd dat de transformatieplannen een *rode draad* zouden vormen in het transformatieproces. Vooral uit artikel 3.2 en artikel 3.4 bleek dat de opleidingen écht met elkaar verder wilden in het transformatieproces van het eigen onderwijs. Ook werd in artikel 4.3. vastgelegd dat de opleidingen de intentie uitspraken om de samenwerking in SPloN met twee jaar te verlengen van 2007 tot 2009. Ik vond dat niet niks!

Er was met SPloN een flinke stap gezet. Voor het eerst had ik het gevoel dat het echt iets kon gaan worden en dat de opleidingen samen een heel eind zouden komen. De instituutsmangers waren ook de mening toegedaan dat de contacten tussen alle betrokkenen van SPloN moesten worden geïntensiveerd. Er kwam overeenstemming over een geïntensiveerde jaarplanning (Bron DS1-051128: *SPloN Samenwerkingsovereenkomst en Jaaragenda*- pagina 6) waarin voor de volgende periode alle activiteiten waren geagendeerd.

Het overhandigen van de getekende documenten aan de DU vervulde ons met trots. Door de DU werd SPloN vaak vergeleken met de andere domeinprogramma's waarin naar hun zeggen de zaken veel voorspoediger zouden verlopen. Of de andere programma's echter ooit zo ver zouden komen, daar was ik nog niet zo zeker van. Ik wist namelijk dat er ook programma's waren waarin instituutsmangers elkaar nog nooit in een bijeenkomst hadden ontmoet, laat staan dat ze een samenwerkingsovereenkomst hadden ondertekend.

Al deze documenten zijn daarna door de DU beoordeeld. Ook de DU was tevreden met de samenwerkingsovereenkomst en de jaaragenda. Zij bevestigde dat per e-mail aan de programmacoördinator (Bron DS4-051130: punt 5):

“Helder verhaal en een erg mooi resultaat: gefeliciteerd !”

Door dit resultaat nam het DU-programmamanager het besluit om SPloN door te laten gaan. Dat werd bevestigd in een brief (Bron DS4-051216). Wel werd gememooreerd dat nog niet was voldaan aan de voorwaarde dat er een jaarverslag moest worden opgeleverd (zie begin van deze paragraaf).

8.3 Voortgaande ontwikkeling van programmaontwerp

8.3.1 Veranderingsrichting

Visie op onderwijs

De DU-programmaraad (Bron DS4-040923: pagina 2 - bovenaan) en de instituutsmangers (zie paragraaf 6.2) hadden in het begin van SPloN opgemerkt dat er meer aandacht zou moeten worden besteed aan de visie op onderwijs en opleiden; de veranderingsrichting voor de transformatie van het onderwijs.

Box 8 - Een DU-programmamanager

Wij koersten (en de programmacoördinator ook) voortdurend in deze richting. Helaas moesten we constateren dat de instituutsmangers conservatiever waren dan wij dachten of niet durfden te sturen . . . ?

Het belang van het bepalen van de veranderingsrichting van een vernieuwing werd bevestigd door Homan (2005). Ook werd duidelijk dat de projectleiders voor hun projecten behoefte hadden aan een veranderingsrichting. Om deze redenen richtte de programmacoördinator in de 3^e periode de activiteiten op de *opvatting over leren*, op de *toepassing van ICT* en op het herontwerp van het *onderwijsproces*.

De nieuwe visie op onderwijs zoals die in paragraaf 2.2 werd beschreven, was in de gangbare onderwijskundige literatuur verankerd. Over de literatuur en de op basis daarvan geformuleerde onderwijsvisie schrijft de SPloN-programmacoördinator het volgende (Bron DS1-051128: pagina 3):

Er werden een aantal motieven beschreven die tot onderwijstransformatie kunnen leiden. Frand (2000) spreekt bijvoorbeeld over the *information-age mindset*. Hij stelt dat de hedendaagse studenten met een *ICT mindset* het hoger onderwijs betreden en dat het onderwijs daarop moet worden afgestemd. Kezar (2001) meldt dat de noodzaak voor onderwijstransformatie modelmatig kan worden gezien *vanuit life-cycle, social-cognition of political models*. Hij houdt een pleidooi dat *life-cycle models* kunnen helpen om innovatie van het hoger onderwijs te verklaren en te managen. Volgens hem is er sprake van een natuurlijk proces waarbinnen door interactie zich steeds weer nieuwe mentale modellen ontwikkelen.

In de contacten met de projectleiders en change agents was de nieuwe visie op onderwijs intensief aan de orde. Ondersteund door de visies zoals die in de verschillende innovatieplannen van de hogescholen was geformuleerd ²⁵, werd binnen SPloN besloten de sociaal-constructivistische opvattingen over leren over te nemen. Er was overeenstemming over de volgende punten:

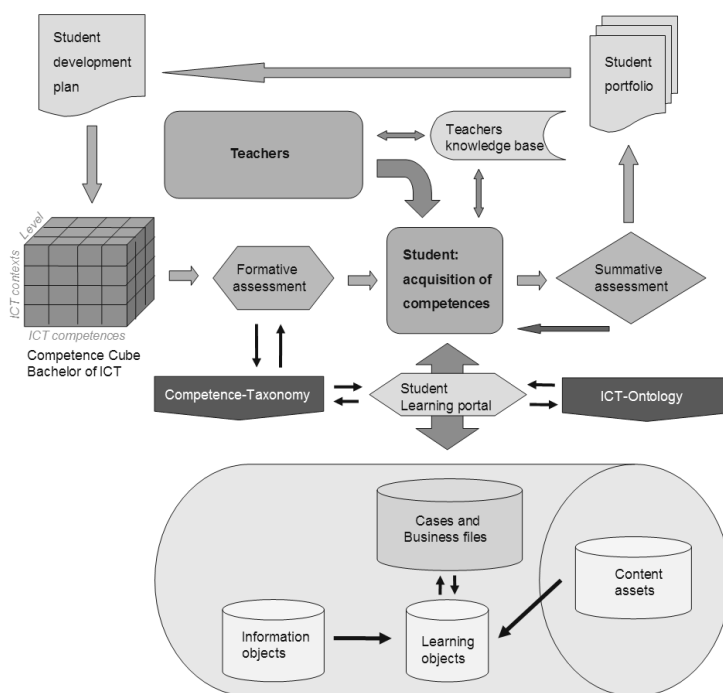
- Leren te zien als een actief, constructief en zelf gestuurd proces waarbij de lerende interne kennis opbouwt die een persoonlijke interpretatie vormen van de leerervaringen (De Corte, 1996);
- Leren op te vatten als kennisconstructie waarbij de rol van het onderwijs verandert van het overdragen van kennis naar het ondersteunen en begeleiden van kennisconstructie (Lagerweij, 2004).

Visie op onderwijsprocessen

Veen (2003) stelt dat opleiden op basis van constructivistische opvattingen om een andere inrichting van het onderwijs vraagt. Volgens de DU betekende onderwijstransformatie zelfs een volledig herontwerp van het onderwijsproces (De Vries, 2004). In SPloN is toen het *SPloN - Iterating Educational profile Reference Architecture* (Voddegel, 2005) geformuleerd, gebaseerd op een onderwijskundige architectuur die was ontwikkeld in het SURF-project *Van Wens naar Werkelijkheid* (Kokx, 2004). In dat project was het non-lineaire karakter van constructivistische leertheorieën nader uitgewerkt. In een artikel voor het Tijdschrift voor het ICT-onderwijs (Bron DS1-051212: 3) schreef de SPloN-programmacoördinator de volgende samenvatting:

²⁵ Zie paragraaf 2.2 van dit onderzoek.

Op basis van de SPIoN-architectuur kan elke opleiding een eigen (her)ontwerp maken van het getransformeerde onderwijs. Daarin kan een opleiding zelf uitwerken in welke mate het onderwijs flexibel, vraaggestuurd en competentiegericht zou worden. Binnen deze architectuur kan een opleiding bijvoorbeeld een eigen standaard ontwikkelen hoe om te gaan met elders verworven competenties. Hetzelfde geldt voor de wijze hoe en op welke plaats docenten en studieloopbaanbegeleiding worden ingezet in het onderwijsproces. Zo ook in welke mate ICT zal worden toegepast.



Afbeelding 8.1 SPIoN - Iterating Educational Profile Reference Architecture

Zoals in de afbeelding is weergegeven, is het onderwijs gebaseerd op de competentiekubus van het beroepsgebied. De kubus heeft drie assen. De verticale as representeert de verschillende contexten waarbinnen ICT wordt toegepast: *Bedrijfskundige Informatica*, *Informatica*, *Technische informatica*, *Communication & multimedia-design* en *Informatiedienstverlening en -management*. De horizontale as representeert de specifieke beroepscompetenties: analyseren, adviseren, ontwerpen, realiseren en beheren. De diepte-as representeert de niveaus. Een element van de kubus beschrijft een beroepsvraagstuk gespecificeerd naar een bepaalde specifieke beroepscompetentie, naar de toepassing binnen een ICT-context en naar het niveau waarop.

Het onderwijsproces bestaat uit een aantal cycli waarin aan een beroepsvraagstuk wordt gewerkt dat specifiek is voor een ICT-context. Een cyclus begint met een keuze van de student voor het verwerven van de competenties passend bij een bepaald beroepsvraagstuk, van een element van de competentiekubus. Daarbij is aangegeven wat voor die competenties nodig is aan kennis, vaardigheden en gedrag. Vervolgens wordt in een *formatief assessment* bepaald welke competenties de student reeds eerder heeft verworven en welke nog nieuw moeten worden verworven. Dit assessment gebeurt aan de hand van de *competentietaxonomie*. Dit is een geclassificeerde detaillering van de horizontale as van de competentiekubus.

Op basis van de uitkomst van het *formatief assessment* gaat een student de nieuwe competenties verwerven van het beroepsvraagstuk. Daartoe heeft hij de beschikking over een *repository* (digitale databank) met leer materiaal. Deze is toegankelijk via de *Student learning portal*. Al het materiaal heeft een tweevoudige metadatering, enerzijds vanuit de *competentietaxonomie* en anderzijds vanuit de *ICT-ontologie*. De *ICT-ontologie* is een geclassificeerde detaillering van de verticale as van de competentiekubus.

Centraal in de digitale databank staat een groot aantal authentieke cases en praktijkdossiers die door metadata zijn gekoppeld aan de elementen van de competentiekubus. Om die cases uit te voeren heeft de student de beschikking over databases met *learning objects*, *information objects* en *content assets*, die met dezelfde metadata aan de cases zijn gekoppeld (zie hierna: *Visie op onderwijsproducten*).

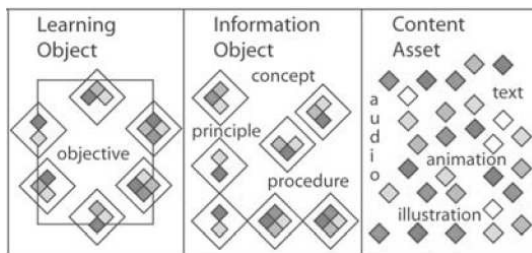
Wanneer studenten aan een case werken en een bepaalde vraag hebben, kan de *Teachers Knowledge Base* worden geraadpleegd. Hieruit blijkt welke docent juist die specifieke kennis heeft, die relevant is. Betreffende docent kan worden benaderd voor begeleiding.

Het onderwijsproces wordt afgesloten met een *summatief assessment*. Afhankelijk van het oordeel van de beoordelende docent, moet de student punten verbeteren of kan verder in zijn opleiding met de volgende cyclus.

Visie op onderwijsproducten

Met het verwerven van meer inzicht over getransformeerd onderwijs en de inrichting van het onderwijsproces werd in SPION ook duidelijk dat traditionele leer materialen niet zouden voldoen. Ook niet met traditionele leer materialen in digitale vorm. Het verzorgen van vraaggestuurd onderwijs vroeg een structuur in *learning objects* (Schatz, 2000). Over de betekenis van *learning objects* verwijst Van den Bosch (2003) naar definities van Wiley (z.j.) "any digital resource that can be re-used to support learning" en Polsani (2003) "an independent and self-standing unit of learning content that is predisposed to re-use in multiple constructional contexts".

Om deze reden bepaalden de projectleiders (Bron DS1-051128: *SPIoN Werkplan 2006* - pagina 6) dat de in SPIoN te ontwikkelen leermaterialen voortaan moesten bestaan uit *learning objects* die volgens Himes & Wagner (2002) waren opgebouwd uit een serie van in granulariteit toenemende componenten. Dit was ook in lijn met hoe daar binnen de Hogeschool InHolland over werd gedacht (Visscher, 2005). De lopende en nieuwe projecten in SPIoN werden dan ook volgens deze standaard verder uitgevoerd (Bron DS1-051016 - *Outline SPIoN ICT Learning Objects Repository* - pagina 17 en 18; DS1-051016 - *Outline CAIO 2* - pagina 10 en 11). Het volgende schema van Himes & Wagner was in de outlines als volgt beschreven:



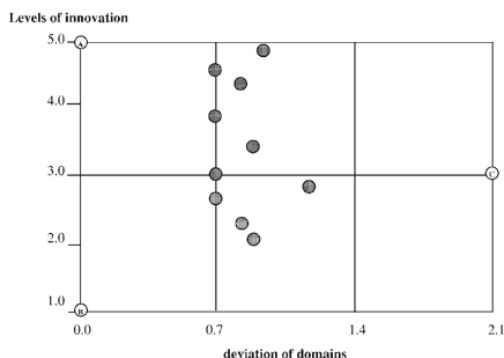
Afbeelding 8.2 Granulariteit van *learning objects* (Himes & Wagner, 2002)

In de afbeelding staan aan de rechterkant de *content assets* als teksten, figuren, foto's en bijvoorbeeld ook geluids- en beeldfragmenten. De *content assets* worden gecombineerd tot *information objects*. Dit is de kleinste eenheid waarmee een gebruiker zich kan informeren over feiten, theorieën, concepten, modellen enzovoort. Aan een *information object* wordt ook vaak een oefen- en toetselement toegevoegd. Een *learning object* bestaat uit één of meerdere *information objects* en is gericht op een specifiek leerdoel.

Meten van onderwijstransformatie

Mede naar aanleiding van aanbevelingen van de toenmalige staatssecretaris Rutte (Bron DS6-041117: pagina 8 - halverwege) kwamen de opleidingen ook tot de afspraak voor een *benchmark*. Daarin zouden de opleidingen de voortgang met het transformeren ten opzichte van elkaar zichtbaar maken. Voor de *benchmark* zou de scoringsmethode worden gebruikt van Tubin, Mioduser & Nachmias (2003). Deze was ontwikkeld op basis van de indeling van Mioduser e.a. (2003) waarin verschillende niveaus van vernieuwing - *assimilation, transition and transformation* - worden aangegeven (zie paragraaf 2.2).

In zo'n grafiek kunnen opleidingen met elkaar worden vergeleken wat betreft niveau en domein ²⁶ van onderwijsvernieuwing. Het niveau van innovatie wordt aangegeven op de verticale as, het domein van innovatie op de horizontale as. In voorgaande grafiek gaat het bijvoorbeeld om tien opleidingen. Erin is af te lezen dat er één opleiding is die zeer hoog scoort op het niveau van innovatie maar redelijk scoort wat betreft de verschillende innovatiegebieden. Een andere opleiding scoort hoog wat betreft de innovatiegebieden, maar matig wat betreft het niveau van innovatie.



Afbeelding 8.3 Scores van onderwijsinnovatie met behulp van ICT (Tubin e.a. 2003)

Beide instrumenten zouden de basis vormen voor het project *Flankerend Onderzoek* (Vodegel & Van den Bosch, 2005) waarin de vorderingen met onderwijstransformatie van de deelnemende opleidingen zouden worden gevolgd (Bron DS1-051016: *Outline Flankerend Onderzoek*). Dit project was bestemd voor de projectronde 2006.

8.3.2 De veranderstrategie

In de 1^e periode was een veranderstrategie nog niet aan de orde. SPlON was toen nog gericht op het ontwikkelen van digitale leermaterialen. Dat veranderde in de 2^e periode, toen transformatie de nieuwe doelstelling werd. De benadering die in de 2^e periode was ontwikkeld (zie paragraaf 7.3.1) voldeed echter nog niet. Er werd vanuit gegaan dat het veranderproces door het management zou worden ondersteund. Uit de weerstand van de instituutsmangers tegen de doelstelling van SPlON (zie paragraaf 7.5.1), bleek dit niet het geval te zijn. In het begin van de 3^e periode werd daarom verdere studie verricht naar een voor SPlON werkbare veranderstrategie.

²⁶ Naast drie niveaus van innovatie onderscheiden Tubin e.a. ook vier domeinen van innovatie:

1. De mate waarin onderwijs onafhankelijk van plaats en tijd kan worden gevolgd;
2. De rol waarin een student onderwijs volgt; als toehoorder van instructie van een docent, als deelnemer aan praktijkprojecten, of als kandidaat professional in realistische praktijkopdrachten;
3. De rol van de docent; als instructeur van kennis en vaardigheden, als projectbegeleider of als senior medewerker in realistische praktijkopdrachten;
4. Het curriculum; de inhoud, de didactische benadering of de assessmentsmethodes.

Veel literatuur over veranderstrategieën voor onderwijsinnovatie pleit voor een te bedrijfsmatige aanpak (Potgieter, 2004). Er zijn gereede twijfels over de effectiviteit daarvan (Nevejan, 2004). Volgens Blackwell & Preece (2002) zijn de kenmerken van het hoger onderwijs *geinstitutionaliseerde anarchie* en *politieke patronen* en vraagt dit juist om een benadering met grote omzichtigheid.

Dit sloot aan bij de benadering volgens de eerste beleidstheorie (zie paragraaf 7.3.1) waarin leerprocessen centraal staan. Volgens Van Driel (2002) spelen de opvattingen van docenten over hun beroep een rol bij onderwijsinnovatie. De mate waarin docenten openstaan voor innovatie wordt volgens Errington (2004) beïnvloed door de mogelijkheden die zij zelf zien voor het nieuwe onderwijs. Bryant (1999) stelt dat transformatie alleen mogelijk is wanneer docenten hun bestaande percepties over hun beroep kunnen bijstellen.

Deze inzichten hebben de programmacoördinator doen besluiten om de veranderstrategie van SPlON te baseren op *leerprocessen bij docenten*, maar niet aangestuurd door het management. Aansluitend bij de cultuur van het hoger onderwijs is er voor gekozen om *interactie tussen docenten* centraal te stellen om de leerprocessen te stimuleren.

Dit laatste inzicht heeft ertoe geleid dat de *Organisatiedynamica* (Homan, 2005: 3) uitgangspunt is geworden voor de veranderstrategie van SPlON. Homan's denkbeelden gaan ervan uit dat *veranderen* niet betekent dat managers steeds harder moeten gaan duwen en trekken om docenten in *beweging* te krijgen; ze worden dan steeds passiever. Hij is voorstander om "reeds op gang zijnde bewegingen te faciliteren, aan te wakkeren en te verbinden met andere veranderingen" in een proces van *leren en vernieuwen*. De 2^e beleidstheorie van SPlON werd daarom:

Transformatie van het onderwijs wordt gerealiseerd in een interactief proces van *leren en vernieuwen*. Daarin moeten de docenten hun eigen assumpties en handelingspatronen gaan herkennen en opnieuw beoordelen. Zo komen ze tot het herdefiniëren van de kernwaarden over onderwijs en hun rol daarbinnen.

Afbeelding 8.4 Tweede beleidstheorie van SPlON in september 2005

De beleidstheorie werd uitgewerkt naar de vierde versie van het programmaontwerp.

Daarin wordt er van uit gegaan dat nieuw onderwijs tot stand komt in de progressieve interferentie²⁷ tussen twee elementen: onderwijsgeven- den met nieuwe inzichten over onderwijs enerzijds en nieuwe leermaterialen die voldoen aan de ontwerpeisen²⁸ van nieuw onderwijs anderzijds. Het probleem daarbij is dat docenten pas *nieuwe leermaterialen* kunnen maken, wanneer ze nieuwe inzichten hebben verworven over onderwijs. Anders blijven ze leermaterialen maken voor het traditionele onderwijsconcept.

²⁷ Interferentie is een begrip voor de gelijktijdige werking van twee bewegingen die elkaar versterken of belemmeren. *Progressief* duidt op *versterkend* en staat tegenover *regressief* dat duidt op *belemmerend*.

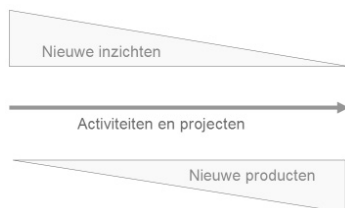
²⁸ Zie paragraaf 8.3.1: *Visie op onderwijsproducten*.

De programmacoördinator van SPIoN heeft daarom besloten om in het programmaontwerp het verwerven van nieuwe inzichten door docenten voorop te stellen. Dit proces heeft hij aangepakt door docenten aan nieuwe leermaterialen te laten werken. Dit diende in het begin vooral het procesdoel en niet het productdoel. Dat er in de projecten gewerkt zou worden aan onderwijsproducten die goed geëxploiteerd konden worden, was niet belangrijk. Al werkend aan de nieuwe middelen moesten ze namelijk eerst hun inzichten over onderwijs bijstellen. De nieuwe inzichten zouden dan invloed hebben op hun visie op hun rollen in het onderwijs. Op basis daarvan zouden ze vervolgens verder werken aan nieuwe producten. Het was de bedoeling in iteraties verder te werken totdat het gewenste niveau van vernieuwing van inzichten was bereikt.



Afbeelding 8.5 Vierde programmaontwerp SPIoN in september 2005

In dit ontwerp ligt in het begin het accent op het *proces*. Ook al werkt men vanaf de start aan producten. Dit staat nog in dienst van het *proces*. Naarmate de vernieuwing vordert komt het accent meer en meer op het ontwikkelen van de *producten* te liggen. Deze verhouding tussen proces en product was de basis van de onderstaande proces-producttheorie van SPIoN.



Afbeelding 8.6 Proces-producttheorie SPIoN in september 2005

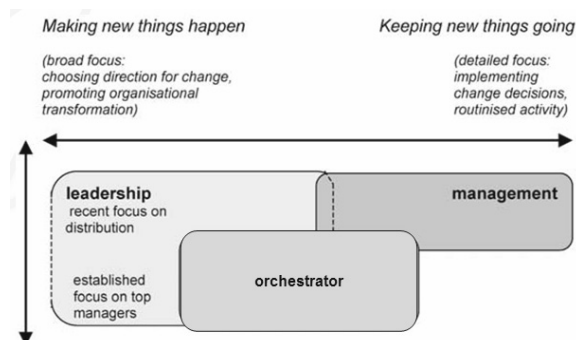
8.3.3 Taken en rollen binnen het proces

De nieuwe inzichten over de beleidstheorie waren aanleiding aandacht te besteden aan de verschillende taken en rollen binnen het transformatieproces. Dat opleidingsmanagement daarbij een belangrijke rol speelt, werd in de literatuur bevestigd. Nachmias e.a. (2004) stellen bijvoorbeeld dat aan het opleidingsmanagement een expliciete rol dient te worden toegevoegd voor het management van de innovatie: het managen van een opleiding en het managen van de innovatie van een opleiding zijn twee gescheiden taken en verantwoordelijkheden.

Dit wordt bevestigd door Kirschner (2004) die stelt dat naast een instituutsmanager een rol als bijvoorbeeld *change agent* of *innovatiemanager* van belang is. Daarbij is volgens Bormans (2004) cruciaal dat de implementatie professioneel en deskundig gebeurt. Volgens Connor (2002) moet er niet op worden vertrouwd dat het opleidingsmanagement een rol speelt in de acceptatie van de innovatie. Het leiderschap van innovatie zou moeten worden gecultiveerd.

De aanbevelingen hebben ertoe bijgedragen dat de programmacoördinator besloot tot een werkstructuur die hij in het *SPIoN Werkplan 2006* (Bron DS1-051121: pagina 7) als volgt beschreef.

Binnen SPIoN werken de medewerkers in een verdeling van taken en rollen zoals Wallace (2002) beschrijft in zijn model voor *Orchestrating Complex Educational Change*. Hij onderscheidt daarbij drie rollen:



Afbeelding 8.7 Taken en rollen in innovatie

In SPIoN werden deze taken en rollen vertaald naar die van een *change agent*, *instituutsmanager* en *programmacoördinator*. Hierbij ligt de kerntaak bij de *change agent* (CA) als *regisseur* van de innovatie. De CA is belast met het opstellen van het transformatiebeleid in de transformatieplannen en regie van de uitvoering en de implementatie. Tevens moet de CA ervoor zorgen dat er bepaalde routines gaan ontstaan. Omdat in het model de regie van de innovatie wordt uitgevoerd door de *change agent*, verschuift de rol van het opleidingsmanagement naar aansturing van de innovatie op hoofdlijnen en de verantwoording

ervan naar het topmanagement. In het model wordt dat aangeduid met *leadership*. Tot slot is er in het model de rol van de *orchestrator*. In SPlON werd die uitgevoerd door de programmacoördinator²⁹.

Per 1 september 2005 benoemden alle opleidingen voor 0,4 fte een *change agent* uit eigen geledingen voor eigen rekening³⁰. Een taakomschrijving was vooraf gemaakt (Bron DS2-050624). Op 8 september werd een werkconferentie gehouden van programmacoördinator met de instituutsmangers, de change agents en de projectleiders over de nieuwe inzichten van SPlON (Bron DS1-050908).

8.3.4 Programmaorganisatie

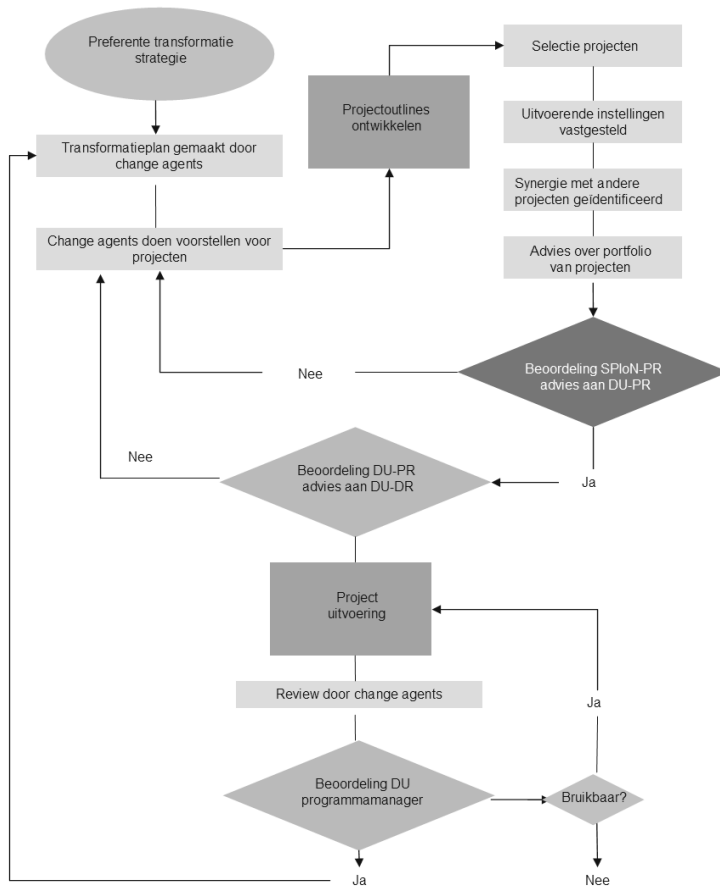
Met het voortschrijdend inzicht binnen het programma en de toename van het aantal betrokkenen, ontstond de behoefte de procesgang binnen SPlON te organiseren. In het *SPlON Werkplan 2006* (Bron DS1-051121: pagina 8) wordt die als volgt beschreven.

Gebaseerd op *Process Flow Chart for Change Impact Planning* van Kenny (2002) is de procesgang van SPlON ontwikkeld. Daarin komen zowel de scheiding van taken en rollen tussen change agents en opleidingsmanagers alsmede de centrale positie van de transformatieplannen tot uitdrukking.

In de procesgang heeft de programmacoördinator naast de orchestrende rol in het algemeen, alleen een bijzondere rol aan het begin van de werkstroom en aan het eind van de werkstroom als een project toch niet heeft opgeleverd wat ervan werd verwacht. Een formele rol ligt bij de DU op twee momenten terzake de voortgangsbesluiten over projecten. De rol van de opleidingsmanagers in de SPlON-programmaraad ligt in deze werkstroom op de besturing in hoofdlijnen. Nadruk ligt op de rollen en taken van de change agents en de projectleiders met hun projectteams.

²⁹ Volgens de regeling *Domeinprogramma's DU* (Bron DS5-051919: pagina 15 - bovenaan) waren de taken: Analyseren; Transformatiedoelen formuleren, conceptualiseren en initiëren; Projecten afstemmen, samenbinden en samenhang bewaken; Monitoren, evalueren en aanpassen aan veranderende omstandigheden; Transfer en transformatie bevorderen.

³⁰ Met de DU was overeengekomen dat de change agents vanaf de 4^e periode voor 50% ten laste van het budget van het programma konden worden gebracht. De overige kosten zouden ten laste van de opleidingen komen.



Afbeelding 8.8 SPIoN procesgang in september 2005

8.4 De projecten

Het project *CAIO* (Bron DS3-050128) had in de derde periode een uitermate moeizaam verloop. Penvoerder van het project was de Hogeschool Utrecht. De projectleider van de HU bleek niet in staat om het project van de grond te krijgen. Het was een docent die weinig ervaring had met projectmanagement. Daarom werd er een externe projectleider aangetrokken. Door de partners in het project werden bovendien voldoende medewerkers aangeleverd. Vanwege capaciteitsproblemen raakte het project ver achter op de planning.

Naast capaciteitsproblemen waren er problemen met de houding van docenten die door de partners aan het project werden gekoppeld. Er was weinig animo om te werken aan de onderwijsproducten die in het project zouden moeten worden gemaakt. Docenten zagen het nieuwe onderwijs 'niet zitten'. Ze wilden alleen werken aan onderwijsproducten die ze direct in hun huidige onderwijs konden gebruiken.

De houding van docenten zorgde voor vertraging. De vertraging bracht de DU aan het twijfelen of het wel zinvol was dit project voort te zetten. Om deze reden heeft de projectleider het projectplan aangepast zodanig dat de leermaterialen toch beschikbaar zouden komen. Weliswaar niet geschikt voor het 'nieuwe' onderwijs, maar in ieder geval wel bruikbaar voor het onderwijs dat bij de docenten bekend was.

Box 13 - Programmacoördinator

Eigenlijk was het jammer dat we dit besluit hadden moeten nemen. CAIO was namelijk het meest vernieuwend project dat de *Common Body of Knowledge* had moeten leveren voor de 'nieuwe' leeromgeving (zie afbeelding 6.1). Het was ook de inhoudelijke kern.

Het had mijn voorkeur om juist met die docenten in het project verder te werken. Daardoor zouden ze nieuwe inzichten kunnen verwerven over het onderwijs, zoals ik in afbeelding 8.6. heb beschreven. In plaats van dit belangrijke proces moest het product echter voorrang krijgen, anders zou het door de DU worden gestopt.

Het project *Case Base* (Bron DS3-050128) had bij de beoordeling van de definitiestudie in februari 2005 een 'goede pers' ontvangen. De voorzetting met de ontwerp-fase liep echter vertraging op door ziekte van de projectleider. Op het moment dat deze weer in staat was het project op te pakken werd door Fontys Hogeschool Informatica het besluit genomen zich als penvoerder uit het project terug te trekken (Bron DS2-050829: 4^e alinea). Hogeschool InHolland werd de nieuwe penvoerder. Het project kreeg dus ook een nieuwe projectleider enkele nieuwe projectleden. Dit betekende dat het project vrijwel de hele 3^e periode had stilgestaan.

Het project *Realtime Embedded Systems* (Bron DS3-050128) liep goed. Het was een project waarin onderwijsproducten werden gemaakt voor het verwerven van één heel specifieke ICT-competentie. De projectleden waren allemaal inhoudelijk specialist op dit gebied. Wat wel aandacht vroeg was de kwestie dat het project producten moest opleveren die in het 'nieuwe onderwijs' zouden kunnen worden gebruikt. Binnen het projectteam was veel nadruk op de inhoud van het onderwijsmateriaal en minder op de functie in het nieuwe onderwijs. Dit had het risico, dat er weliswaar mooie onderwijsproducten zouden komen, maar dat ze alleen bruikbaar zouden zijn in de traditionele onderwijsvorm.

Het project *Instroom Wiskunde* (Bron DS2-050128) is ná de definitiefase stopgezet, ondanks het feit dat het definitierapport door de DU was goedgekeurd. Dat was op initiatief van de instituutmanagers, omdat dit project te weinig zou bijdragen aan de transformatiedoelstelling van SPlON.

Het project *ICT-Ontologie* (Bron DS2-050329) was een voorzetting van het project *Kenniskaart* (Bron DS1-040626: Outline 1). De DU had echter besloten dat hiervoor eerst een aangepaste projectoutline moest worden gemaakt. Om risico uit te sluiten had de HU voor dit project een externe projectleider aangetrokken. Deze slaagde erin een projectoutline (Bron DS3-050329) aan te leveren die door de DU werd goedgekeurd. Het project kon toen worden voortgezet en verliep voorspoedig.

Het project *Leerroute Keuzesysteem* (Bron DS2-050128) was een voorzetting van het project *Toetsen en Beoordelen* (Bron DS2-041122). In het begin van de ontwerp-fase kwam het project echter zonder projectleider te zitten. Door vertrek van een docent kon de Hogeschool van Amsterdam de ontstane vacature in het project niet opvangen en trok zich terug als penvoerder van het project. Bij de andere partners was er geen animo om het penvoerderschap over te nemen. Met een half jaar vertraging heeft de Hogeschool Utrecht dit project toen overgenomen.

In onderstaande tabel wordt een overzicht gegeven (voor legenda: zie paragraaf 7.4) van de voortgang van de projecten in de 3^e periode.

CAIO	Had ernstige vertraging opgelopen, ook waren er inhoudelijk concessies gedaan	3
Case Base	Had ernstige vertraging opgelopen.	3
RTES profielmodule	Voortgang goed, zorg over inhoud.	4
Instream wiskunde	Stopgezet bij ontbreken van belang na nieuwe doelstellingen van SPloN	1
ICT Ontologie	Was voortzetting van project <i>Kenniskaart</i>	5
Leerroute Keuzesysteem	Ernstige vertraging en inhoudelijk risicovol door compleet nieuwe projectbezetting.	2

Afbeelding 8.9 Overzicht voortgang projecten in 3^e periode

8.5 Fricties

8.5.1 Verantwoordelijkheden binnen domeinprogramma's

In deze periode groeide bij de instituutsmangers bezorgdheid over de gang van zaken binnen SPloN. Dit kwam expliciet ter sprake op de bijeenkomst van 23 mei 2005 (Bron DS2-050523: punt 7 - laatste alinea). Voor de instituutsmangers was dit aanleiding wederom een brief te richten aan het DU-bureau om hun bezorgdheid en groeiende onvrede kenbaar te maken (Bron DS3-050523): "Het lukt in afnemende mate overzicht over het project te behouden. [...] Daarmee verliest de SPloN-PR grip op het project als geheel en is volgens de SPloN-PR de samenhang in gevaar. De SPloN-PR zet vraagtekens bij de procesgang binnen SPloN en vraagt zich steeds meer af wat zijn rol feitelijk is". In de brief werd voorgesteld deze punten apart te bespreken tussen de instituutsmangers enerzijds en de programmamangers van het DU-bureau anderzijds.

Box 14 - Programmacoördinator

Ik begreep de bezorgdheid van de instituutsmanagers goed. Zij werden geacht hun opleidingen te transformeren en wilden daarom ook greep houden op de inhoud van SPlON die de transformatie moest ondersteunen. Het waren immers hun eigen opleidingen en zij wisten toch het beste wat daar goed voor was.

Zoals geschetst in afbeelding 8.8 was er een structuur ontwikkeld hoe zo'n procesgang binnen het programma het best zou kunnen verlopen. In de praktijk bleek die echter regelmatig te worden gefrustreerd. "Beslissingen en adviezen van de DU-programmaraad, DU-deelnemersraad en/of DU-programmabureau bepalen telkens de inhoudelijke koers", schreven de instituutsmanagers in hun brief (Bron DS3-050523).

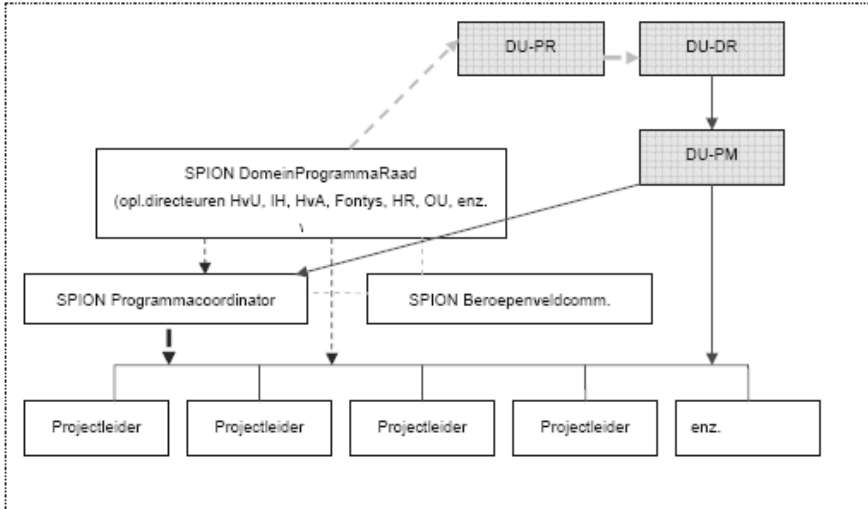
Ter voorbereiding daarop vond eerst een gesprek plaats tussen de voorzitter van de SPlON-PR en de 2 programmamanagers van de DU (Bron DS4-050620). De centrale vraag was: "Wie is de DU, wat kan de DU bepalen, wat is de rol van de instituutsmanagers? [...] het programma is ingewikkeld en waar gaan de instituutsmanagers over in deze hele constellatie?" Op basis van hetgeen was besproken maakte het DU-bureau vervolgens een notitie die helderheid zou moeten scheppen in de rolverdeling binnen SPlON. Over de rol van de instituutsmanagers in de SPlON-PR werd gesteld: "Moeten gaan over portfolio van projecten, inclusief samenhang en prioritering, hetgeen een adviesrol is; men zegt alleen iets over de inhoudelijke voortgang van projecten" (Bron DS4-050620: SPR - punt *algemeen*).

In de bespreking over de notitie van alle instituutsmanagers (Bron DS2-050627: punt 4) werd over het voorgaande gezegd dat dit "wel erg cryptisch" was. Na enige toelichting door de DU kreeg het toch instemming van de instituutsmanagers. De regeling van de DU voor domeinprogramma's zou op dit punt worden aangevuld. De nieuwe versie van de regeling werd met een nieuw schema aangevuld (Bron DS5-051212: pagina 15).

De rolverdeling zoals die door de DU was geschetst, stond haaks op de binnen SPlON gegroeide procesgang zoals die in afbeelding 8.8 is geschetst. Dat was een gesloten systeem waarin alle actoren van de opleidingen zelf hun eigen rol hadden. De DU had daarin een ondersteunende rol.

In de structuur voor de rolverdeling die de DU had ontworpen, had het DU-bureau daarentegen de volledige zeggenschap over alle activiteiten, niet alleen over de SPlON-programmacoördinator maar ook over de projectleiders. Zij werden direct door het DU-bureau aangestuurd. De instituutsmanagers hadden alleen een adviserende rol naar de DU en een informeel sturende rol naar de projectleiders. Volgens hun rolverdeling had de programmacoördinator alleen nog maar een informele sturende rol met grote invloed.

- Gestippeld = geen formele aansturing;
- dik = met grote invloed;
- groen = advies,
- blauw = informeel sturend,
- rood = formele sturing.



Afbeelding 8.10 Door DU voorgeschreven rolverdeling binnen domeinprogramma's

Box 9 - Een DU-programmamanager

Wat de instituutsmangers eigenlijk wilden was dat de DU alleen mocht financieren en zich verder zo min mogelijk met de inhoud zou bemoeien. Wij vonden deze opvatting over onze taak wel erg 'zuur'.

Box 15 - Programmacoördinator

Met grote verbazing heb ik toen kennis genomen van de ideeën van de DU over de rolverdeling binnen domeinprogramma's. Volgens mij beantwoordde deze helemaal niet aan de ideeën die in de voorafgaande bijeenkomst met de instituutsmangers waren besproken.

De DU had zich niet de moeite genomen om bij de instituutsmangers te controleren of hetgeen ze hadden opgemaakt overeenkwam met hetgeen was besproken. Ik heb toen besloten dat ook niet te doen. Het zou weer heel veel discussie en spanning binnen SPION opleveren. Een andere reden waarom ik dat niet heb gedaan was gelegen in het feit dat ik ervan overtuigd was dat deze structuur niet zou werken. Een discussie zou dus hoe dan ook niets opleveren en zou alleen nog meer fricties geven. Ik moest erop koersen dat op termijn bij de DU een voortschrijdend inzicht zou ontstaan dat alleen volledige zeggenschap van de instituutsmangers over SPION acceptabel en werkbaar zou zijn.

Afgezien van het feit dat deze rolverdeling niet aansloot bij de in SPlON gegroeide praktijk (zie afbeelding 8.8), was het een bron van misverstanden en onduidelijkheden. Beschrijvingen als *geen formele aansturing*, of een *informele sturing met grote invloed* waren vaag. Bovendien werden de programmacoördinator en de projectleiders sowieso aangestuurd door hun eigen instituutsmangers.

De DU kon dus niet een structuur opzetten waarin de opleidingmanagers zonder hun toestemming werden ontheven van de formele aansturing van hun eigen medewerkers ten gunste van de programmamanagers van de DU. En helemaal niet omdat het ging om projecten die werden uitgevoerd om het onderwijs van hun eigen opleidingen te transformeren.

Dat dit vreemde situaties zou gaan opleveren werd al snel duidelijk. Bijvoorbeeld rond het project Case Base. Dit project werd uitgevoerd door de Opleiding Informatica van de Hogeschool InHolland, die tevens de projectleider aanstelde. In het najaar van 2005 liep het project wat stroef, omdat er vanuit de Hogeschool InHolland net een nieuwe projectleider op was gezet. Dat was voor de directeur van de opleiding, en dus ook de direct-leidinggevende van de projectleider, aanleiding de SPlON-programmacoördinator te verzoeken zich wat extra met het project te bemoeien.

Binnen de gegeven situatie gaf dit onduidelijkheid bij de projectleider door wie ze zou worden aangestuurd. Volgens de structuur van de DU zou dat moeten gebeuren door het programmamanagement van de DU. Kennelijk gebeurde dat niet, anders was er voor de directleiding-gevende van de projectleider geen aanleiding geweest zich te richten tot de programmacoördinator. Bij de DU bleken de extra inspanningen van de programmacoördinator jegens de projectleider echter niet goed te vallen. "Ik kan geen andere conclusie trekken, dan dat jij vanuit jouw rol als programmacoördinator meent projectleiders te kunnen/moeten aansturen op hun werkwijze enzovoort. Dat is per definitie niet zo [...] Jouw rol is: linking pin tussen projecten en de SPlON-programmaraad, zorgen voor inhoudelijke afstemming tussen projecten en de zorg voor het programma als geheel", stond er in een bericht van 9 december 2005 (Bron DS4-051209).

Door dit voorval werd de situatie voor de Hogeschool Utrecht als penvoerder van het coördinatieproject van SPlON onduidelijk. In een officiële brief ervoor van 29 november 2005 aan de hogeschool werd aan de HU de eis gesteld: "De projecten CAIO en Case Base leveren uiterlijk 31 januari 2006 de in het projectplan vastgelegde tussenresultaten op" (Bron DS4-051129: punt 3). Ze werd dus verantwoordelijk gehouden voor het bereiken van resultaten door projecten van andere hogescholen, maar mocht zich op geen enkele wijze direct met die projecten bemoeien.

In dezelfde brief stond een eis van eenzelfde strekking: "Alle hogescholen binnen de DU geven een formeel commitment af via de door u voorbereide samenwerkingsovereenkomst" (Bron DS4-051129: punt 3). Met deze eis werd de DU dus niet alleen verantwoordelijk gehouden voor de projecten van andere hogescholen, maar zelfs voor het feit dat de opleidingen van de hogescholen van de DU zich formeel zouden verbinden aan de transformatiedoelstelling van de DU via een door de HU voor te bereiden samenwerkingsovereenkomst.

De onduidelijkheid werd groter toen in een brief van 16 december 2005 aan de programmacoördinator (Bron DS4-051129) deze eisen werden herhaald, en tevens een aantal eisen werd toegevoegd. Voor de HU was dat aanleiding formeel bezwaar (Bron DS3-051221) te maken tegen de gang van zaken. Hieronder is de kern van dat bezwaar als screendump overgenomen. Per punt staan de voorwaarden van de DU in cursief lettertype, met daarachter in gewoon lettertype het bezwaar van de HU.

1. *u voldoet aan alle voorwaarden zoals gesteld in mijn brief dd. 29 november 2005. De programmacoördinator kan niet verantwoordelijk zijn voor resultaten van deelprojecten*
2. *u levert via de desbetreffende contactpersonen van de penvoerende instellingen uiterlijk 31 januari 2006 een aantal nieuwe projectoutlines in, voorzien van een gezamenlijk advies van de SPIoN programmaraad. De programmacoördinator is niet bevoegd om deze voorwaarden af te dwingen en kan daar dan ook niet voor verantwoordelijk worden gehouden*
3. *In afwijking van de richtlijnen in de notitie "Domeinprogramma's binnen de DU" levert u uiterlijk op 28 februari 2006 een opzet van het transformatieplan van alle zes deelnemende instellingen (dit vervangt de oorspronkelijk beoogde indiening van deze plannen eind 2005).*
Ook hier beschikt de programmacoördinator niet over de bevoegdheid dit af te dwingen.

Afbeelding 8.11 Screendump van bezwaarschrift

Op dit bezwaar is geen antwoord gekomen. De Hogeschool Utrecht kreeg voor SPIoN een verlengingscontract voor 2006 (Bron DS4-060330) aangeboden waarin naar die voorwaarden werd verwezen:

"Met de indiening van een aantal nieuwe projectoutlines en de oplevering van transformatieplannen in het kader van de SPIoN is in voldoende mate voldaan aan de voorwaarden die wij eerder hebben gesteld aan de continuering van SPIoN. Naar aanleiding hiervan is besloten dat het [...] in 2006 kan worden vervolgd".

Box 16 - Programmacoördinator

Gelukkig hadden de projecten CAIO en Case Base op eigen kracht bijtijds de deliverables opgeleverd. Uit de crisis (zie paragraaf 8.2.4) was de samenwerkingsovereenkomst voortgekomen (zie paragraaf 8.2.5). Er was dus inderdaad aan alle voorwaarden voldaan. De voortdurende druk van de DU op mij en op de HU had daar echter niets aan bijgedragen. Integendeel . . .

8.5.2 Steun vanuit het DU-bureau

In de periode ontstonden ook fricties over de steun van het DU-bureau aan de SPIoN programmacoördinator. In iedere opdrachtbrief stond een standaard formulering opgenomen (bijvoorbeeld DS4-060330: pagina 2 - 3^e alinea) dat er nauw contact moest worden onderhouden met de programmamanager van de DU. Dat was ook het geval in de brieven die de programmacoördinator kreeg voor *SPIoN* "in het bijzonder over formele en procedurele aspecten, afspraken, problemen met bijdragen van partners, enzovoort. De programmamanager is goed geïnformeerd over zaken die voor de uitvoering van uw project van belang kunnen zijn en daardoor in staat u te ondersteunen op die punten". Hoe dit uitpakte beschrijven we hierna.

Bijvoorbeeld over de ambitie van SPloN. *Transformatie: de focus van de Digitale Universiteit* was de titel van het verslag van de strategiediscussie 2003/2004? (Bron DS5-040405) Dat was niet alleen een duidelijke keuze “maar ook een ambitieuze [...]”, aldus de laatste zin van hetzelfde verslag. Deze ambitie is vanaf het allereerste begin van SPloN aan de programmacoördinator meegegeven. Dit blijkt onder andere uit een handgeschreven aantekening “ambitie = transformatie” van de DU-programma-manager op het 1e concept van het programmavoorstel in het voorjaar 2004 (Bron DS1-040401). Dat de programmacoördinator bovendien daarin door het programmamanagement van de DU was gepusht, werd later bevestigd in een gesprek waarin dat ter sprake kwam (Bron DS4-050620: zie *terugkijken op proces - rollen*). De ambitie werd ook als opdracht in de contracten vastgelegd (Bron DS4-040826: punt 1 - onderaan pagina 1; DS4-050628: artikel 2.3). Echter, op het moment dat de instituutsmangers duidelijk bezwaar aantekenden tegen de ambitie, was het voor de DU-programma-manager niet alleen aanleiding in een advies aan de DU-deelnemersraad “waardering uit te spreken voor de uitwerking van SPloN”. Ook werd daar aan toegevoegd: “Enige zorg bestaat over de hoge ambitie van het programma” (Bron DS4-050318: pagina 2 - alinea 4). De programmacoördinator kreeg dus een dubbele boodschap.

Iets dergelijks gebeurde ook rond de door de DU gestelde eisen om de resultaten en doelstellingen te expliciteren en te kwantificeren. Deze opdracht was duidelijk geformuleerd in de beoordeling aan het eind van de 2^e fase (Bron DS4-050128: algemeen - punt 9): “Doelstellingen en resultaten expliciteren en kwantificeren. Het resultaat van SPloN moet zijn dat aan het eind van de looptijd dat wil zeggen 2005-2007 met 2008 als uitloopjaar, de opleidingen en het ICT-domein van alle consortiumpartners zijn getransformeerd”.

Na een vóórstudie was dit punt in *paragraaf 13.2 van het SPloN-programmavoorstel* geformuleerd (Bron DS1-050317: 32-43). De feiten over hoe dit is gegaan werden beschreven in paragraaf 7.4.3.

In paragraaf 8.2.1. werd echter ook verslag gedaan van het protest tegen deze doelstellingen door de instituutsmangers. Hun brief van 21 maart 2005 (Bron DS3-050321: halverwege) was helder over hun grote bezwaar tegen die *paragraaf 13.2 van het SPloN-programmavoorstel*.

Die *paragraaf 13.2 van het SPloN-programmavoorstel* was van tevoren door de programmamanager van de DU geaccordeerd. Het was volgens hun wensen gespecificeerd. Desondanks werd, toen de protesten van de instituutsmangers aanzwelden, aan de DU-Deelnemersraad het volgende advies (Bron DS4-050328: pagina 2 - halverwege) gegeven: “Het programmamanagement stelt voor om de in het domeinplan opgenomen kwantificering van doelstellingen te schrappen [...] Het programmaplan bevat ook kwantificeringen in een businesscase en enkele bijlagen waarvan het programmamanagement adviseert om die passages als niet geschreven te beschouwen”.

Tenslotte waren er fricties in de bejegening van de programmacoördinator door het DU-bureau. Rond de openlijke crisis in de SPloN-programmaraad over de doelstelling en ambitie van SPloN in oktober 2005 (zie paragraaf 8.2.4) wist de programmacoördinator geen oplossing meer voor alle problemen die zich aandienen. Hij voelde zich gemengd tussen alle belangen en vroeg het programmamanagement van het

DU-bureau om hulp. Telefonisch werden een aantal concrete oplossingen voorgesteld en besproken en deze werden per email bevestigd (Bron DS2-051011: opsomming). Als antwoord daarop werd een bericht ontvangen waarin alleen de procedure was samengevat zoals die in de regelingen was opgenomen. Op de specifieke problematiek werd niet ingegaan. Het bericht van het DU-bureau werd beëindigd met de zin (Bron DS4-051011): “Zo te zien wordt het tijd om in elk geval het programmamanagement in te schakelen, dat heb je in feite gedaan [...]”.

Voor de programmacoördinator werd het probleem groter toen de DU in een brief naar aanleiding van de crisis aan zijn direct-leidinggevende schreef (Bron DS051129: allerlaatste alinea): “[...] ik heb geconstateerd dat het samenspel tussen de programmacoördinator en de SPlON-programmaraad niet altijd even goed is geweest; ik vertrouw erop dat u zult toezien dat hier in de toekomst meer aandacht aan wordt besteed”. De openlijke crisis werd hem verweten.

De problemen waren voor de DU aanleiding de subsidie te korten (Bron DS4-051129: pagina 2 - 1^e alinea): “Gezien alle problemen die er zijn geweest [...] stel ik voor het komend jaar een budget beschikbaar te stellen van maximaal € 600.000,--”. Volgens de regeling voor domeinprogramma's was de standaardsubsidie voor de hele looptijd € 800.000,-- per jaar (Bron DS5-051212: pagina 1 - punt 4.3.) Daar was het activiteitenplan van 2006 op gebaseerd. Door de korting moesten projecten worden aangepast.

Box 10 - Een DU-programmamanager

Wij vonden eigenlijk dat gezien alle problemen en de onvoldoende kwaliteit van de ingediende outlines er grond was helemaal geen subsidie meer ter beschikking te stellen. Om te voorkomen dat SPlON dan helemaal zou 'leeglopen' is daarom besloten deze voorziening te treffen. Volgens ons was er dan ook geen sprake van een 'korting'. Dit is in onze ogen 'het omkeren van de feiten'.

Box 17 - Programmacoördinator

Ik begreep hier niets van. Juist op het moment dat zich met de samenwerkingsovereenkomst een heel nieuw perspectief aandeede, werd SPlON met een lager budget geconfronteerd.

8.5.3 Sturing door de DU

Binnen SPlON overheerste de mening dat het programma onderhevig was aan veel structuur en financiële sturing vanuit de DU. De rol van het DU-bureau werd ervaren als sterk top-down, waarbij procedures de overhand voerden. Instituutsmangers, projectleiders en change agents vonden dat sterk de nadruk lag op een projectmatige aanpak ten behoeve van de totstandkoming van onderwijsproducten. Er was geen ruimte voor een procesmatige aanpak.

Box 18 - Programmacoördinator

Dit was ook de ervaring uit het andere domeinprogramma BEO. De Langen & van den Bosch (2005) rapporteerden over een “spanning tussen leverbare producten enerzijds en processen en procedures anderzijds die kenmerkend was voor de discussie of BEO moest verkopen of processen faciliteren”.

Box 7 - Een instituutsmanager

Het top-down sturen van vernieuwing zonder te luisteren naar het werkveld, werkt niet. Ik begreep niet waarom de DU dat zo deed.

Toen de instituutsmanagers eenmaal de samenwerkingsovereenkomst hadden getekend (zie paragraaf 8.2.5), was er aanleiding de aansturing binnen SPloN te ‘kantelen’. Er was een solide basis gelegd. Naar de mening van de instituutsmanagers zou daarom overwogen kunnen worden om SPloN te beschouwen als een ‘eigen’ innovatie systeem. Dan zou SPloN niet meer worden gehinderd door de spanning tussen autonomie en hiërarchie in relatie tot de DU. Het waren de opleidingen zelf die het onderwijs moesten transformeren. De DU werd voor het leeuwendeel gefinancierd door de colleges van bestuur van die opleidingen. Dus dachten de instituutsmanagers van SPloN: “Geef ons het geld zelf maar. Wij runnen ons eigen programma. Met onze eigen colleges spreken we dan resultaten af. Zij rekenen ons daarop af. En in dit alles worden we door de DU ondersteund”.

Box 11 - Een DU-programmamanager

Wij begrepen dit wel, maar het was niet de realiteit van het construct van de DU.

Deze gedachtegang was in lijn met één van de *lessons learned* (de Langen & van den Bosch, 2005) van het domeinprogramma BEO (Bedrijfskunde en Economie Onderwijs). Toen het echter vanuit SPloN aan de DU werd gepresenteerd in het Jaarverslag 2005 (Bron DS1-051128: pagina 8 - paragraaf 6.4. - 3^e alinea) werd het antwoord: “[...] als jij een eigen financieel systeem wilt en eigen afwegingen wilt kunnen maken (kennelijk achten jullie de huidige mogelijkheden onvoldoende), dan moet je ook je eigen middelen meebrengen [...] Als je het niet eens bent met de manier waarop wij sturen, moet je ergens anders financiën zoeken” (Bron DS4-051130: zie *procesverslag*).

Als de instituutsmanagers zelf wilden bepalen hoe zij hun opleidingen wilden transformeren moesten ze dus voor financiën terug naar hun colleges. De door dezelfde colleges gefinancierde DU was alleen bereid onder DU-voorwaarden financiën aan de opleidingen te verstrekken. Volgens de instituutsmanagers was het geld van de DU ‘eigen geld’. De programmamanagers van de DU vonden het ook ‘eigen geld’.

Box 12 - Een DU-programmamanager

Wij voelden het als onze plicht om het geld te beheren als 'geld van de instellingen' met de opdracht er goed op te passen volgens de afspraken die op het niveau van de instellingsbesturen waren gemaakt. Dat betekende dat er (veel) voorwaarden zijn . . .

Box 19 - Programmacoördinator

Al deze fricties heb ik niet expliciet bij de instituutsmanagers gemeld. Ik was bang dat dit nieuwe fricties zou opleveren in de relatie tussen de DU en de instituutsmanagers. Dit zou de samenwerking nog meer kunnen bemoeilijken.

9 Periode 4: Visie en planvorming

Januari 2006 – Juli 2006

9.1 Inleiding

Deze periode kon beginnen op basis van een voorwaardelijk voortgangsbesluit van de directie van de DU (Bron DS4-051216). Daarin was voor de programmacoördinator de volgende opmerking opgenomen:

“Ik realiseer me, dat dit een stevige opdracht is. Dit is in mijn ogen echter noodzakelijk gezien het moeizame verloop van het programma tot nu toe. [...] Ik nodig u uit van gedachten te wisselen over deze uitdaging en uw eigen rol en verantwoordelijkheden daarin”.

Ten behoeve van de activiteiten van de 4^e periode werd de jaaragenda 2006 (Bron DS1-051128: pagina 6) opgesteld. Ten grondslag aan de agenda lag de 2^e beleidstheorie (zie afbeelding 8.4) gericht op het interactief *leren en vernieuwen* van alle actoren. Daarom waren er veel bijeenkomsten gepland zodat de interactie tussen de betrokkenen tot stand kon komen. De instituutmanagers van de domeinprogramma-raad zouden in dat jaar 18 keer bij elkaar komen, de projectleiders 14 keer en de change agents 11 keer. In de bijeenkomsten stonden twee onderwerpen centraal: de *project-outlines* en de *transformatieplannen*. We beschrijven dit in de paragrafen 9.2.1 en 9.2.2.

In deze periode ontwikkelden zich de inzichten over het programmaontwerp van SPIoN verder. Dit beschrijven we in paragraaf 9.3. We gaan op de volgende punten in: de *beleidstheorie*, de *proces-producttheorie* en het *activiteitenplan*.

Met het verwerven van meer inzicht hoe de transformatie van de opleidingen moest worden aangepakt, veranderde ook de visie op de positionering van enkele projecten. Het betrof met name het project *SPIoN Metadata* en het project *Implementatie Transformatie*. Dit komt in paragraaf 9.4 aan de orde.

De fricties in de 4^e periode beschrijven we in paragraaf 9.5. Deze speelden zich af over de volgende punten:

- de voortgang van de projecten;
- de review van de transformatieplannen;
- het besluit tot beëindiging.

9.2 Thema's op programmaniveau

9.2.1 Projectoutlines

De *openlijke crisis* (zie paragraaf 8.2.4) aan het eind van de 3^e periode was ontstaan naar aanleiding van de outlines voor de projecten 2006 en de deliverables van de projecten 2005. Zoals eerder beschreven werd alles door de DU collectief afgekeurd en was aan SPIO_N een tweede kans geboden. De afkeuring van de projecten werd door de DU onderbouwd door middel van de adviezen die de DU-programmaraad over de outlines had gegeven (Bron DS4-051208). Op basis daarvan konden de projectleiders hun tweede kans voor de subsidie grijpen. Zo niet, dan werd een nieuw project niet gestart of werd een project uit 2005 gestopt.

De bijgestelde outlines en deliverables zouden volgens de jaaragenda eerst gerevied worden door de instituutsmangers, de change agents en door de projectleiders. Ten behoeve van de review was een planning gemaakt zodat iedereen intensief in de interactie zou worden betrokken (Bron DS1-060116: pagina 1). Voorafgaand aan de review werden alle deelnemers gevraagd hun bevindingen kenbaar te maken. Ten behoeve daarvan waren formulieren opgemaakt die vooraf werden toegezonden (Bron DS2-060116: pagina 2-3). Ook was het advies van de DU-programmaraad op de vorige outlines 2006 in hoofdlijnen toegevoegd (Bron DS1-060116: pagina 2). Daarmee konden alle deelnemers van de review hun opmerkingen vóóraf naar de anderen rondsturen, zodat iedereen beter was voorbereid.

De review vond vervolgens plaats zoals met elkaar was afgesproken. Naar aanleiding daarvan stuurde de programmacoördinator een mail om alle betrokkenen te complimenteren met de samenwerking (Bron DS2-060117).

“Er is een belangrijke stap gezet als 'lerende' netwerkorganisatie van opleidingen die met elkaar samenwerken aan onderwijsinnovatie. Ik ben goed op de hoogte van wat er nationaal en internationaal op dit gebied gebeurt en kan dus zeggen dat jullie 'baanbrekend' werk aan het doen zijn”.

Box 8 - Een instituutsmanger

De review-sessies waren interessant. Er zat toen energie in!

Op basis van de reviews hebben de projectleiders de outlines en deliverables definitief opgesteld. Deze werden door de instituutsmangers aan de DU aangeboden (Bron DS3-060131). Daarbij werd de *Portfolio 2006* (Bron DS3-060131: pagina 3-5) alsmede de nieuwe inzichten over *Samenwerken aan innovatie van het ICT-onderwijs* (Bron DS3-060131: pagina 6-12) toegevoegd.

Het ging om de volgende outlines voor nieuwe projecten:

- Digitaal Research Centre (Bron DS3-060131: SPIoN outline);
- Competentietaxonomie (Bron DS3-060131: SPIoN outline);
- ICT-Learning Objects Repository (Bron DS3-060131: SPIoN outline);
- Implementatie Transformatie (Bron DS3-060131: SPIoN outline);
- Project Nieuwe Organisatie (Bron DS3-060131: SPIoN outline).

Van de volgende projecten werden fasedocumenten aangeboden:

- CAIO (Bron DS3-060131);
- Case Base (Bron DS3-060131);
- ICT-Ontologie (Bron DS3-060131);
- LKS (Bron DS3-060131).

Na een beoordeling door de DU werden de outlines en de deliverables van de projecten *CAIO*, *Case Base*, *LKS*, *Digital Research Centre*, *ICT Learning Objects Repository*, *Implementatie Transformatie* goedgekeurd (Bron DS4-060221: *Uitslag projectherindiening 2006*). Deze projecten konden van start of konden met een volgende fase worden vervolgd.

De outline van het project Competentietaxonomie werd goedgekeurd onder de voorwaarde dat het zou worden geïntegreerd met het lopende project *ICT-Ontologie* (Bron DS4-060221: *Uitslag Herkansingsronde 2006*). De penvoerders van beide projecten hadden geen bezwaar. Er werd daarom een nieuw project geformuleerd onder de naam *SPIoN Metadatering*. Het project plan (Bron DS3-060601) werd ingediend en daarmee kon het nieuwe combinatieproject van start.

Het project *Nieuwe Organisatie* werd afgekeurd (Bron DS4-060221: *Uitslag projectherindiening 4063-21*). In de beoordeling door de DU werd het project beschouwd als "het idee is belangrijk" (Bron DS4- 051208: pagina 4 - 2^e rij van onder). Naar de mening van het DU-bureau was de outline echter niet goed genoeg uitgewerkt om goedgekeurd te worden. De instituuts-managers betreurden dit besluit omdat het naar hun mening óók een belangrijk project was. Het was hun liever geweest dat de DU ondersteuning had gegeven in het verbeteren van het projectvoorstel, in plaats van het zomaar af te keuren. Dit viel echter buiten de procedures van de DU.

In de eerste ronde in oktober 2005 waren er 10 projectoutlines ingediend (zie paragraaf 8.2.4 - 3^e alinea). Het project *Flankerend Onderzoek* (zie eind paragraaf 8.3.1) is echter niet opnieuw door de Hogeschool Utrecht aangeboden. Het initiatief van het project was weliswaar tot stand gekomen naar aanleiding van de review door de DU-programmaraad. Het was de allereerste opmerking die toen werd gemaakt: "Hoe wordt dit allemaal gemeten?" (Bron DS4-050225). Toch kreeg het in de beoordeling door het DU-bureau de volgende opmerking: "Als we een onderzoek op de programma's willen uitvoeren, kunnen we dat prima zelf" (Bron DS4-051208: pagina 5 - 2^e rij van onder). Deze opmerking was voor de opstellers Vodegel & Van den Bosch aanleiding de Hogeschool Utrecht te vragen het project terug te trekken.

9.2.2 Transformatieplannen

Zoals eerder beschreven (zie paragraaf 8.2.3) introduceerde de DU met de notitie *Domeinprogramma's binnen de DU* (Bron DS5-050426) het fenomeen *transformatieplannen*. Vanaf september 2005 waren de change agents van de opleidingen aan het opstellen van die plannen begonnen. Maandelijks kwamen ze bij elkaar om de voortgang te bespreken en elkaar feedback te geven op de tussenresultaten. Tevens werden de bijeenkomsten door de programmacoördinator aangegrepen om met de change agents in gesprek te komen over allerlei onderwerpen die relevant zijn voor onderwijstransformatie. Dit werd ondersteund met de volgende literatuur:

- Veen (2000) - *Flexibel onderwijs voor nieuwe generaties studenten*;
- Van den Bosch (2003) - *Van losse cursus naar Kennismanagement*;
- SURF (2004) - *Van wens naar werkelijkheid: Leermanagement en Digitaal Portfolio, Inbedding en Transformatie*;
- SURF (2005) - *Surfen over glad ijs: ICT-implementatiestrategieën*;
- Homan (2005) - *Organisatiedynamica: Theorie en praktijk van organisatie verandering*;
- Vodegel & Plessius (2006) - *Samenwerken aan innovatie van het ICT-onderwijs*;
- Holsbrink-Engels (2006) - *Flexibilisering en ICT in het hoger onderwijs*.

Op de eerste bijeenkomst in september 2005 was overeengekomen welke inhoudelijke eisen aan de transformatieplannen zouden worden gesteld (Bron DS2-050929: punt 6). Deze zijn daarna met de DU besproken en later opgenomen in de outline van het project *Implementatie Transformatie* (Bron DS2-060131: pagina 12). Tevens werd besproken hoe de plannen door de DU zouden worden behandeld (Bron DS3-060131: bullets op pagina 2).

Begin 2006 waren de transformatieplannen klaar voor een interne review door alle SPION-betrokkenen; instituutsmangers, change agents en projectleiders. Deze werd gehouden volgens dezelfde opzet als bij de projectoutlines. Vooraf werd de planning en verdeling van de besprekkingsrondes (Bron DS2-060213: pagina 1) verstuurd alsmede de formulieren waarop de deelnemers hun opmerkingen konden noteren (Bron DS2-060213: *Opzet review* - pagina 2).

In de review werden alle concept-transformatieplannen uitgebreid besproken. Er werd een algemeen verslag gemaakt (Bron DS2-060213: *Afspraken over Transformatieplannen*). Naar aanleiding van de review werkten de change agents de plannen uit naar de definitieve versies. Daarna konden deze met een begeleidende brief van de instituutsmangers (Bron DS3-060308: *Aanbiedingsbrief*) aan de DU worden aangeboden (Bron DS3-060308: alle trafoplannen).

- Fontys HI - Transformatieplan - Miranda Valkenburg
- HRo RIVIO Transformatieplan - Tony Busker
- HU IvI Transitieplan - Herbert Wubben
- HvA IvI Transformatieplan - Arda van der Burg
- InHolland Alkmaar Transformatieplan - Theo Wesker
- Saxion CII Transformatieplan - Luc de Krosse

Afbeelding 9.1 Screenshot van opgeleverde transformatieplannen

9.2.3 Voortgangsbesluit

Met het indienen van outlines voor nieuwe projecten 2006, het opleveren van de deliverables van de projecten 2005 en het aanleveren van de transformatieplannen van de opleidingen was voldaan aan de voorwaarden die waren gesteld in het voorlopig voortgangsbesluit (Bron DS4-051216: 1^e alinea). Dat bleek eind maart 2006 uit de opdrachtbrief waarmee het voorlopige voortgangsbesluit van het SPIO_N-coördinatieproject werd omgezet in een definitief besluit (Bron DS4-060330).

“Met de indiening van een aantal nieuwe projectoutlines en de oplevering van transformatieplannen [...] heeft u in voldoende mate voldaan aan de voorwaarden die wij eerder hebben gesteld aan de continuering van het coördinatieproject voor SPIO_N. Naar aanleiding hiervan is besloten dat het project door kan gaan met de volgende fase [...]”.

SPIO_N kon in 2006 dus definitief worden voortgezet.

Box 20 - Programmacoördinator

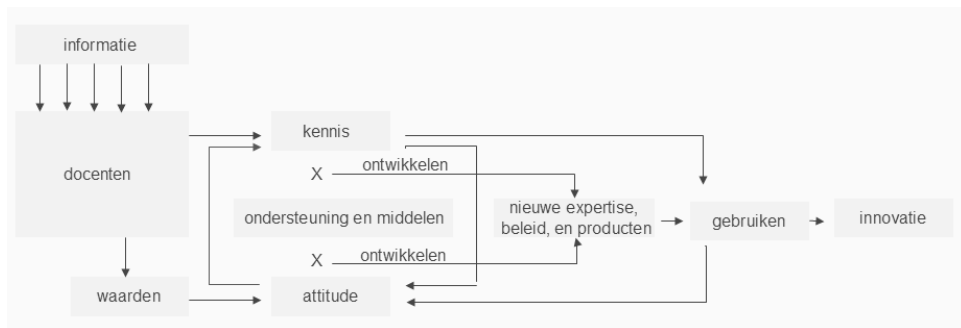
Ondanks het feit dat ik verheugd was met het besluit was ik wel verbaasd over de motivering. Er werd namelijk verwezen naar de voorwaarden die in het voorlopig voortgangsbesluit werden gesteld. Echter, binnen de geldende procedures werd daartegen bezwaar gemaakt (zie afbeelding 8.11) door de Hogeschool Utrecht. De DU heeft hierop echter nooit een antwoord gegeven. De voorwaarden bleken gewoon van kracht te zijn gebleven. Ik kon dat noch aan de Hogeschool Utrecht noch aan de SPIO_N-institutenmanagers uitleggen en heb dat dan ook maar niet gedaan. SPIO_N kon verder en dat was voor dat moment het belangrijkste.

9.3 Voortgaande ontwikkeling van het programmaontwerp

9.3.1 Beleidstheorie

In de 3^e periode liepen de projecten niet succesvol. Er waren problemen met de beschikbaarheid van goede projectleiders en met de beschikbare capaciteit binnen de projectteams. Daarnaast werd de programmacoördinator geconfronteerd met het feit dat het voor projectmedewerkers onmogelijk was om aan ‘nieuwe’ onderwijsproducten te werken. Ze hadden geen idee waarover het ging. Ze waren nog totaal onbekend met het getransformeerd onderwijs waaraan zij moesten werken. Dat was complex.

De veronderstelling dat docenten nieuwe rollen zouden gaan aannemen door aan nieuwe leermaterialen te gaan werken, bleek niet te werken. Het programmaontwerp (zie paragraaf 8.3.2) met daarin de progressieve interferentie tussen de twee elementen (enerzijds onderwijsgegenden met nieuwe inzichten over onderwijs en anderzijds nieuwe leermaterialen om te gebruiken), moest bijgesteld worden. De theorie over de bestrijding van ongewenste zwangerschappen van Swamborn (2004; zie afbeelding 3.3) werd daarom nader bestudeerd op bredere toepassing. Daaruit concludeerde de programmacoördinator dat ook ditmaal een aanpassing daarvan bruikbaar zou zijn voor de 3^e beleidstheorie voor SPION. De aanpassing leidde tot het volgende causaal model.



Afbeelding 9.2 3^e beleidstheorie in januari 2006

In dit model blijken de volgende veronderstellingen:

- Docenten verwerven nieuwe inzichten over onderwijs in een interactie tussen kennis en attitude enerzijds en informatie en waarden anderzijds.
- Adequate informatie leidt tot een hoger kennisniveau en meer toekennen van waarden.
- Meer waarden leidt tot verbetering van attitude.
- Expertise, beleid en producten ontwikkelen en gebruiken versterkt de interactie tussen kennis en attitude.
- Beschikbaarheid van ondersteuning en middelen speelt daarbij een dominante rol.
- Versterking van het kennisniveau is bepalend voor het gebruik van expertise, beleid en producten.
- Gebruik van expertise, beleid en producten leidt tot verbetering van de attitude en vervolgens weer tot verbetering van het kennisniveau.
- Uiteindelijk leidt het gebruik naar het beoogde effect.

9.3.2 Proces-producttheorie

Volgens de proces-producttheorie die in de 3^e periode was ontwikkeld (zie afbeelding 8.6), zou in het begin de nadruk vooral liggen op het *proces* en naarmate een vernieuwing vordert verschuiven naar producten. In de 4^e periode groeide het inzicht dat deze proces-producttheorie meer gedetailleerd moest worden. Deze was te globaal om te kunnen worden verwerkt naar een activiteitenplan.

Een niveau van detaillering was de looptijd van het programma. Zodoende zou per fase van het programma de outcome kunnen worden bepaald. Dan zou het ook mogelijk zijn na iedere fase te kunnen monitoren of de uitvoering van SPIO_N naar wens verliep. Hiervoor werd aangesloten bij het *logic outcome model* van Rossi e.a. (2004). Volgens dit model heeft een interventieprogramma als SPIO_N niet alleen één outcome aan het eind, maar verschillende outcomes na iedere fase.



Afbeelding 9.3 *Logic outcome model* (Rossi, Lipsey & Freeman: 2004)

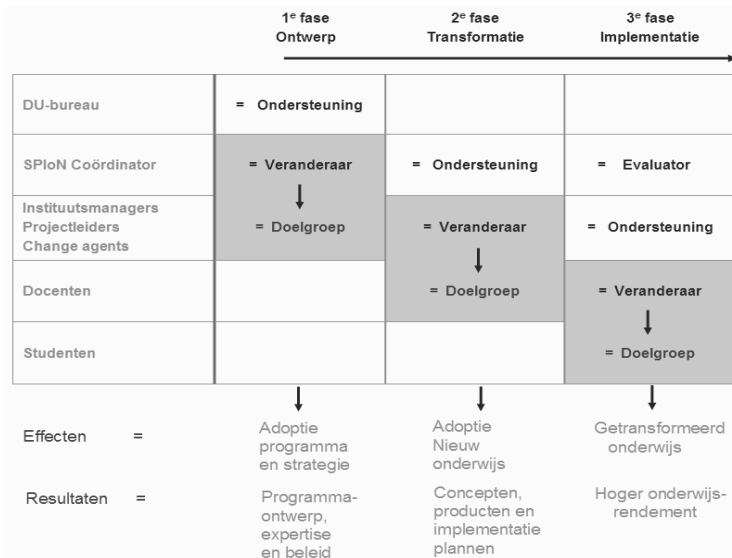
Een ander niveau van detaillering was om per fase te bepalen wat er moet gebeuren en door wie. Daarom werd een model gekozen waarin het speelveld wordt gestructureerd: het model *program's organizational & service utilization* (Rossi e.a., 2004). In dit model staat het concept *service arena* centraal. Deze bestaat uit transacties tussen enerzijds het programma als organisatorische eenheid en anderzijds de *target population* die het onderwerp van de *service arena* is.



Afbeelding 9.4 *Program organization & service utilization Model* (Rossi, e.a. 2004)

Op basis van een combinatie van het *logic outcome model* en het *model program's organizational & service utilization* ontwikkelde de SPIO_N programmacoördinator toen de 2^e proces-product-theorie als grondslag voor de verdere activiteiten binnen het programma.

De 2^e versie is gedetailleerder dan de 1^e versie (zie afbeelding 8.6). Belangrijke aanvullingen zijn: ten eerste dat het speelveld per fase verschuift; ten tweede dat per fase de bezetting en de rollen verschuiven en ten derde dat per fase de effecten en de resultaten zijn gespecificeerd.

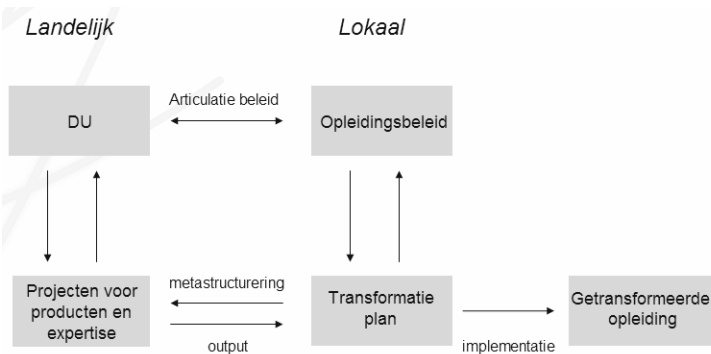


Afbeelding 9.5 2^e SPIoN proces-producttheorie in januari 2006

- In de 1^e fase zijn de instituutsmangers, de projectleiders en de change agents de doelgroep. Zij worden 'bewerkt' door de SPIoN-programmacoördinator. Deze draagt zorg voor het *veranderen* zodat de doelgroep nieuwe inzichten verwerft over getransformeerd onderwijs en daardoor de doelstellingen van het programma en de te voeren strategie adopteert. De tastbare resultaten van deze fase zijn een uitgewerkt programmaontwerp door de programmacoördinator enerzijds en anderzijds nieuwe expertise en nieuw beleid voor de opleidingen om tot dat getransformeerd onderwijs te komen. De DU moet daarbij de activiteiten binnen het speelveld ondersteunen.
- In de 2^e fase zijn de docenten de doelgroep. Het zijn dan de instituutsmangers, projectleiders en change agents door wie zij worden 'bewerkt'. De activiteiten binnen dit speelveld moeten ondersteund worden door de SPIoN-programmacoördinator. Het effect van deze fase is dat de docenten het getransformeerde onderwijs adopteren. De tastbare resultaten daarvan zijn nieuwe opleidingsconcepten en bijbehorende onderwijsproducten, alsmede de plannen om die te implementeren.
- In de laatste fase treedt er weer een verschuiving van speelveld op. Het belangrijkste werk ligt nu bij de docenten. Zij worden hierbij ondersteund door de instituutsmangers, projectleiders en change agents. Het effect van deze fase is getransformeerd onderwijs.

9.3.3 Afbakening binnen de samenwerking

In deze periode bleef er een discussie over de plaatsbepaling van de DU ten opzichte van de instituten die deel uitmaakten van het samenwerkingsverband. De opvatting van de instituutsmangers was, dat alleen zij en niemand anders verantwoordelijk zijn voor het onderwijs van het eigen instituut. Samenwerking betekende echter ook dat er zaken gemeenschappelijk op het niveau van het consortium moesten worden aangepakt. Er ontstond een sturingsdilemma tussen enerzijds het innovatiebeleid van ieder instituut en anderzijds het gezamenlijk beleid van alle instituten in het consortium. Afgeleid van het *Conversational Model for Transformation* (Taylor, 2002) is voor SPloN een model ontwikkeld om met het dilemma om te gaan.



Afbeelding 9.6 Conversational Model for Transformation

Het SPloN Werkplan 2006 (Bron DS1-051128: 4) beschrijft dit model als volgt:

In het model is er van uitgegaan dat articulatie van lokaal instituutbeleid leidt naar algemeen beleid van het consortium. Tevens is er een weg terug van het consortium dat het instituutbeleid re-articuleert. Het instituutbeleid wordt vertaald naar een eigen transformatieplan. Vanuit dit transformatieplan komt op metaniveau het portfolio van projecten voor de ontwikkeling van producten en expertise tot stand. In nationale samenwerking worden deze uitgevoerd. De output daarvan wordt op basis van het transformatieplan in een instituut geïmplementeerd met als resultaat een getransformeerde opleiding. Op consortiumniveau worden de projecten beheerd die door vertegenwoordigers van de instituten worden uitgevoerd.

9.3.4 Activiteitenplan van het programma en van de opleidingen

In de 2^e proces-producttheorie werd aangesloten bij een ordeningskader van Boonstra (2000) voor succesvolle implementaties. Dit kader onderscheidt drie typen problemen bij veranderingsprocessen, waarbij ieder type probleem om een eigen strategie vraagt. Dat zijn:

- *Projectmatig werken* met een ontwerpgerichte aanpak bij 'bekende' problemen.
- *Beleid ontwikkelen* ingeval er voor problemen oplossingen 'op maat' ontwikkeld moeten worden.
- *Herdefiniëren van kernwaarden* ingeval er sprake is van een ambigue verandering in een onvoorspelbare omgeving.

Binnen SPION was er niet alleen sprake van deze drie type problemen, er was ook een mix van die problemen. Daarom moest aan drie type problemen tegelijkertijd gewerkt worden. Dat was een punt voor het uitwerken van het activiteitenplan.

Bij de totstandkoming speelde tevens een rol dat de *Organisatiedynamica* van Homan (2005) als uitgangspunt was genomen voor de veranderstrategie van SPION (zie paragraaf 8.3.2). Dit betekende voor de totale programmaplaning in hoofdlijnen een opbouw van:

- | | |
|---------------|---|
| 2006: | <i>Attentiefase:</i> Daarin staat het opschudden, van wat Homan noemt de <i>mentale kussens</i> , centraal. Door de veranderomgeving onder te dompelen in een breed palet aan informatie en daarbij behorende interactiepatronen. |
| 2007 en 2008: | <i>Leerfase:</i> Dit is de fase van nieuwe zingeving. Door met alle betrokkenen een leerproces te ondergaan, waarin zoekend en experimenterend antwoorden kunnen worden gevonden op de vragen uit de attentiefase. |
| 2009: | <i>Routiniseerfase:</i> De resultaten van vorige fasen worden routine door bekrachtigen, aansturen en andere management-instrumenten. |

Op basis van de voorgaande overwegingen is het *Activiteitenplan 2006* van SPION (Bron DS2-060131) opgesteld. Het kreeg als titel *De uitdaging die transformatie heet*. Het plan bevatte een planning van de activiteiten van de deelnemende opleidingen en de programmacoördinator gedurende de attentiefase. De activiteiten waren:

Juli 2006 *Portfolio 2007*

In het activiteitenplan voor de opleidingen stonden de problemen *herdefiniëren van kernwaarden* en *beleid ontwikkelen* centraal. De activiteiten van de programmacoördinator waren specifiek gericht op het *projectmatig werken* aan 'bekende' problemen, de projectportfolio van 2007. Met het voortschrijdend inzicht bij de opleidingen werd het steeds duidelijker welke onderwijsproducten men nu eigenlijk zou willen gebruiken in het onderwijs. De opleidingen werden geacht dit te verwerken in hun transformatieplannen.

Alle wensen van de opleidingen waren de basis voor de portfolio 2007. Ieder jaar werd er een gemaakt. Dus ook voor 2006 (Bron DS1-051128). Het bijzondere voor die van 2007 zou zijn, dat deze pas voor het eerst echt gericht zou zijn op de onderwijsproducten die de opleidingen zouden gaan gebruiken.

In 2005 en in 2006 werd er in de projecten ook wel aan onderwijsproducten gewerkt. Zoals in hoofdlijnen al bleek uit de 1^e *proces-producttheorie* (zie afbeelding 8.6) diende dit vooral het proces van het *herdefiniëren van kernwaarden*. Vanaf 2007 zou zich dat echt gaan richten op de door de opleidingen te gebruiken *onderwijsproducten*. Er kon dan pas *projectmatig* worden gewerkt aan ‘bekende problemen’, zoals Boonstra dat noemt.

December 2006 Evaluatierapport

In juli 2006 zou de opbouwfase van SPlON worden afgesloten. Daarvan zou een evaluatierapport worden opgesteld. Op basis van de evaluatie zouden dan ook verbeteringen in SPlON kunnen worden doorgevoerd.

Ten behoeve van het activiteitenplan voor de opleidingen was van belang dat de deelnemers op programmaniveau werkten aan het probleem *herdefiniëring van kernwaarden*. Tegelijkertijd moesten zij binnen hun eigen opleiding *beleid* gaan *ontwikkelen*. Binnen het samenwerkingsverband van SPlON werden de kaders daarvoor opgesteld. Deze konden de opleidingen uitwerken naar hun eigen situatie. De volgende activiteiten werden daarom in het plan voor de opleidingen opgenomen (Bron DS2-060131: pagina 12).

Februari 2006 Per opleiding een eigen transformatieplan. De change agents kwamen overeen de volgende punten in hoofdlijnen te beschrijven:

- de huidige status van het eigen onderwijs en met name de specifieke aspecten die naar verwachting van invloed zullen zijn op de transformatie;
- een verwijzing naar eigen instellingsbrede vernieuwingsplannen;
- een toekomstbeeld van waar de opleiding over pakweg 4 jaar zou willen staan;
- de rol die ICT daar in zou gaan vervullen;
- de middelen (content en expertise) die naar verwachting beschikbaar zouden moeten zijn;
- de ideeën over de aanpak van de transformatie voor zover die er al bestaan.

Juni 2006 Een eigen opleidingsvisie

Transformatie impliceert een herontwerp van het onderwijsproces. Op basis van de algemene beelden uit het transformatieplan moesten de opleidingen intern een eigen opleidingsvisie ontwikkelen over het (her)ontwerp van de onderwijsprocessen. De change agent van de eigen opleiding zou dit proces lokaal verzorgen.

De opleidingen werden gevraagd in het proces van het (her)ontwerp de SPlON referentie onderwijsarchitectuur (zie afbeelding 8.1) als uitgangspunt te nemen. Van daaruit zouden alle opleidingen hun eigen opleidingsvisie beschrijven en was het mogelijk om tot een *benchmark* van alle opleidingen te komen.

Juli 2006 Een attentieplan

In augustus 2006 werden de opleidingen geacht te kunnen gaan beginnen aan hun eigen *attentiefase*. In het plan moest worden aangegeven hoe ze dat dachten te gaan doen. De opleidingen werd gevraagd het plan te baseren op de activiteiten van de tabel De Caluwé (2005) voor *communicatie en betekenisgeving* (zie afbeelding 3.4).

December 2006 Verslag van de attentiefase

December 2006 Opleidings-innovatieprogramma

Op basis van de in vorige plannen beschreven visies werden de opleidingen gevraagd een eigen opleidings-innovatieprogramma op te stellen. De change agents waren het eens geworden de volgende punten te beschrijven:

- de portfolio van activiteiten;
- de organisatie en ondersteuning van de activiteiten;
- de gewenste onderwijsproducten in relatie tot de door de opleiding ontwikkelde opleidingsvisie;
- de aansturing van het programma op verantwoordelijkheden;
- de positionering van het programma in relatie tot de lokale instellingseigen ontwikkelingen.

Bij de uitvoering van al deze activiteiten zouden de change agents ondersteund worden door de SPlON-programmacoördinator in zijn rol als *change orchestrator* (zie afbeelding 8.7). Om deze reden was er in de jaargenda (Bron DS1-051128: pagina 6) maandelijks een bijeenkomst gepland. Bovendien zou het een groep van collega's worden die gezamenlijk veel expertise zou opbouwen over onderwijstransformatie. Ze zouden daarbij gestimuleerd worden deze uit te wisselen. Deze kennis zou immers waardevol zijn voor de andere domeinprogramma's (zie eind paragraaf 2.1). Ten behoeve daarvan werd een *web-based* infrastructuur ingericht.

9.4 De projecten

9.4.1 Project *SPIoN Metadata*

Met het voortschrijdend inzicht over het programmaontwerp van SPIoN ontstonden ook nieuwe inzichten over de inrichting van de projectportfolio. Nadat de projectoutlines waren ingediend (zie paragraaf 9.2.1) werd dit het belangrijkste onderwerp in de bijeenkomsten van de projectleiders die maandelijks werden gehouden (Bron DS1-051128: 6).

- De bestaande portfolio was samengesteld vanuit traditionele opvattingen over onderwijs. De projecten waren dus nog voor een belangrijk deel gericht op substitutie van bestaand onderwijsmateriaal door digitaal materiaal. Door de *Referentie onderwijsarchitectuur voor onderwijs* gingen de projectleiders echter met een nieuwe blik naar hun projecten kijken. De projectleiders gingen zich realiseren dat projecten niet meer op zich stonden, maar een functie hadden in relatie tot het (her)ontwerp van het onderwijs. Dit zou ook andere eisen gaan stellen aan de resultaten van hun projecten.
- Met de 4^e periode zou SPIoN de opbouwfase afsluiten. Vanuit de tweede product-procestheorie (zie afbeelding 9.5) werd duidelijk dat de projecten in de opbouwfase vooral het proces van *herdefiniëring van kernwaarden* (zie afbeelding 8.4) hadden gediend. Daardoor konden de projecten zich daarna helemaal gaan richten op de onderwijsproducten die moesten worden gerealiseerd.

Deze inzichten hadden als gevolg dat de projectleiders steeds meer het belang van een 'bindend' project onderkenden. Als een onderwijsproces gebruik zou gaan maken van allerlei op zichzelf staande leerobjecten, dan moest er op metaniveau iets worden ontwikkeld waarmee al die losse objecten aan elkaar zouden kunnen worden gekoppeld.

Vóór dat het model over de referentiearchitectuur ontstond, groeide bij de Fontys Hogeschool Informatica al de gedachte dat dit metaniveau noodzakelijk was. Daarom werd op hun verzoek in september 2005 de projectoutline *Competentietaxonomie* in de aanvraagronde voor 2006 opgenomen (Bron DS1-051016: *Outline SPIoN Competentie Taxonomie*). Uit de review door de instituutsmangers bleek dat het belang van dit project breed werd gedeeld (Bron DS1-051016: *Outline SPIoN Competentie Taxonomie*: blz. 8-9). Niettemin werd het project in de eerste ronde door de DU afgekeurd (Bron DS4-051208: blz. 8). Na een interventie op bestuurlijk niveau werd het project onder bepaalde voorwaarden toch goedgekeurd (zie eind paragraaf 9.2.1). Zo ontstond het nieuwe project *SPIoN Metadata* (Bron DS3-060601). Dit project werd de nieuwe kern van het portfolio van SPIoN.

9.4.2 Project *Implementatie Transformatie*

Vanaf het moment dat de change agents de transformatieplannen hadden opgeleverd (zie paragraaf 9.2.2) konden zij verder werken volgens het activiteitenplan van het project *Implementatie Transformatie* (Bron DS3-060131: pagina 12). Dat was het opstellen van de *Opleidingsvisie* (zie paragraaf 9.3.4: *Juni 2006*).

Volgens de planning van de jaaragenda (Bron DS1-051128: 6) werden de bijeenkomsten van de change agents dan ook voortgezet. Met elkaar werden relevante onderwerpen besproken ter ondersteuning van het maken van die opleidingsvisie. Dit gebeurde aan de hand van de reeds eerder genoemde literatuur (zie paragraaf 9.2.2). Daarnaast werd er gezamenlijk gewerkt aan instrumenten om de transformatie SMART te kunnen maken. De wens was om het analyse schema van Tubin e.a. (zie afbeelding 8.3) verder uit te werken. De change agent van de Hogeschool Utrecht ontwikkelde daarom de volgende nieuwe instrumenten (Hezemans, 2006):

- *Diagnose onderwijsmodel i-opleidingen* (Bron DS3-060616): daarmee konden de opleidingen aangeven wat het huidige onderwijsmodel was en naar welk model ze op korte en lange termijn wilden werken. Met behulp van tussenmetingen kon het verloop gevolgd worden;
- *Diagnose instrument vernieuwingsscenario* (Bron DS3-060616): daarmee konden de opleidingen het scenario van de vernieuwing bepalen en monitoren;
- *Diagnose instrument SPloN-producten* (Bron DS3-060616): daarmee konden de opleidingen aangeven en bijhouden aan welke SPloN-producten binnen hun opleiding de meeste behoefte lag.

Met elkaar was overeengekomen dat alle change agents aan het begin van het studiejaar 2006-2007 een nulmeting zouden doen met halfjaarlijks vervolgmetingen. Op deze wijze kon het transformatieproces goed worden gevolgd en zou de voortgang van de opleidingen op het gebied van onderwijstransformatie zichtbaar kunnen worden gemaakt. Een *benchmark*, zoals de change agents al in de 3^e periode met elkaar hadden afgesproken (zie paragraaf 8.3.1: 3^e alinea). Tijdens deze periode legde de SPloN-programmacoördinator maandelijks werkbezoeken af bij de opleidingen en had daar gesprekken met medewerkers die direct bij het transformatieproces waren betrokken.

9.5 Fricties

9.5.1 Voortgang van projecten

Vanaf het begin van de 4^e periode had de SPloN-programmacoördinator geen overzicht meer over de stand van zaken van de projecten. Tijdens de 3^e periode was er een bepaalde procesgang ontstaan die volgens alle betrokkenen binnen SPloN adequaat werkte. Daarin had de programmacoördinator een centrale rol. Hij was verant-

woordelijk voor de aansturing van de projecten. De projectleiders rapporteerden aan hem. Hij rapporteerde aan de instituutsmangers (zie afbeelding 8.8).

In de 3^e periode ontstonden hierover fricties (zie paragraaf 8.5.1) en veranderde de DU de rolverdeling binnen domeinprogramma's (zie afbeelding 8.10). Voortaan werden de projecten aangestuurd door de programmamanager van de DU. De projectleiders moesten rechtstreeks aan de DU-programmamanager rapporteren. Noch de SPlON-programmacoördinator noch de instituutsmangers speelde hierin enige rol.

Halverwege de 4^e periode werd de SPlON-programmacoördinator in een gesprek met de DU-programmamanager geïnformeerd over het feit dat de voortgang van bijna alle projecten naar de mening van de DU slecht tot zeer slecht was. Op zijn verzoek kreeg hij van de DU-programmamanager het volgende overzicht (Bron DS4-060523).

Frans,

dit is volgens mij - en afgeleid uit gegevens in QED - de meest actuele stand van zaken:

Uit de rapportages van de onderscheiden projectleiders leid ik de volgende status af voor de onderscheiden projecten:

- CAIO: ligt stil sinds februari/maart, ontwerpfase is in principe afgerond maar niet volledig opgeleverd en daarom er is geen GO afgegeven voor de realisatiefase.
- CaseBase: er komt medio mei een nieuwe projectleider. Groot probleem is dat de SPlON-deelnemers ondanks herhaalde verzoeken langs verschillende kanalen geen cases aanleveren. De projectleider geeft aan dat "de samenwerking niet van de grond komt".
- RT Embedded systems: loopt goed en wordt voor de zomer afgerond.
- LKS: ligt stil in afwachting van voortgang in het project ontologie.
- Ontologie: is gestopt en het is de bedoeling het vervolg te integreren in het nieuwe project Competentietaxonomie.
- ICT LOR: er is onduidelijkheid over de penvoerder; het project is in maart-april begonnen maar komt nu pas op gang door bemensingsproblemen.
- Implementatie SPlON: loopt (is feitelijk nog maar kort bezig). Het valt op dat nu al twee van de zes change agents vervangen zijn.
- DRC: loopt (is feitelijk nog maar kort bezig) maar de projectleider geeft aan dat er problemen zijn met de beschikbaarheid van zijn projectteamleden.
- Competentietaxonomie: is nog niet gestart en een concreet nieuw voorstel werd verwacht uiterlijk 1 mei en is heden (23 mei) nog steeds niet ingediend.

Groet, Michiel

Afbeelding 9.7 Screenshot van *Stand van zaken projecten in mei 2006*

Ook de instituutsmangers waren niet op de hoogte van de stand van zaken van de projecten. Na toestemming van het DU-bureau via onderstaand bericht kon dat alsnog (Bron DS4-060523: *Toestemming bekendmaking*)³¹:

³¹ Dit is een screenshot van Outlook van twee berichten. Het dient dus van onder naar boven te worden gelezen. Eerst het bericht van 17.14 uur met daarop het antwoord van 17.28 uur.

Van: Geloven M.P. van (Michiel)
Datum: dinsdag 23 mei 2006 17:28
Aan: Frans A. Vodegel
Onderwerp: RE: concept-brief iz SPIoN

ja dat is goed, door het niet preciezer te kwantificeren geef je geen schijn van nauwkeurigheid, wat me hier op zijn plaats lijkt.

M

Van: Frans A. Vodegel [mailto:frans@vodegel.nl]
Verzonden: dinsdag 23 mei 2006 17:14
Aan: Geloven M.P. van (Michiel)
Onderwerp: Re: concept-brief iz SPIoN

Michiel,

Bedankt. Ik wilde er een overzicht van maken en dan naar de opleidingsmanagers communiceren. Oke?

Groet, Frans

Afbeelding 9.8

Screendump *Toestemming voor bekendmaking*

9.5.2 Review van de transformatieplannen

Nadat de transformatieplannen eind februari 2006 aan de DU waren opgeleverd (zie paragraaf 9.2.2), duurde het tot eind april totdat de review van die plannen kon plaatsvinden. Deze werd uitgevoerd door een panel van vijf personen bestaande uit twee programmamanagers van de DU en drie leden uit de DU-programmaraad. Uit het verslag wordt opgetekend dat de SPIoN-programmacoördinator in het begin van de zitting de volgende opmerkingen had gemaakt (Bron DS2-060428: pagina 1):

“Zeer tevreden gezien de (opstandige) situatie van vorig jaar, gezien de opstart van de change agents en derhalve de fase van het proces waar SPIoN momenteel in verkeert, gezien de inhoud van de aan de opleidingen verstrekte opdracht alsmede gezien de realiteit waarbinnen de opleidingen hun werk moeten doen. Het beeld past ook binnen de door SPIoN gevoerde implementatiestrategie.

[...]

Merk op uit wederzijdse opmerkingen dat de verstandhouding tussen DU-programmabureau enerzijds en de leden van de SPIoN-programmaraad anderzijds is verstoord. Dit heeft negatieve effecten op de resultaten. Bovendien wordt het daardoor voor de SPIoN-programmacoördinator nog moeilijker dan het al is. Daarom voorstel voor gesprek tussen DU-programmabureau en leden DU-programmaraad met leden van SPIoN-programmaraad”.

De leden van het reviewpanel van de DU waren daarentegen minder tevreden. De kernpunten waren de volgende:

“Uit beschrijving blijkt weliswaar dat het de goede richting op gaat, maar nadere concretisering van wat er nu daadwerkelijk gaat gebeuren blijft vrijwel geheel uit. Dit geeft onvoldoende houvast om te vertrouwen op het welslagen van het programma.

De teksten ademen een sfeer van 'lippendienst'. Welke garantie heeft de DU dat er ook daadwerkelijk getransformeerd wordt en dat producten gaan worden gebruikt?

Het wordt door het gebrek aan concretisering volstrekt niet duidelijk welke SPlON-producten op welk moment gaan worden gebruikt. Enkele opleidingen melden zelfs dat ze dat nog niet kunnen beoordelen”.

Naar aanleiding daarvan concludeerde de DU-directie (Bron DS2-060428: blz. 2):

“Resultaat van de transformatieplannen is uitermate teleurstellend. Het feit dat sinds overlegging van de transformatieplannen al weer twee CA's hun functie binnen SPlON hebben verlaten, versterkt het negatieve gevoel over de toekomst van SPlON. Verdere financiering van SPlON is daarom alleen te verantwoorden vanuit de volgende twee voorwaarden.

- In deliverables van 1 juni en 1 juli a.s. worden volgende stappen helder geconcretiseerd. Beoordeling daarvan vindt plaats bij halfjaarlijkse faseovergang van implementatieproject;
- Een verbreding van SPlON naar HBO-I. Dit is tevens een toets voor de kwaliteit van wat er in SPlON gaande is en wordt gemaakt.

Wordt aan deze twee voorwaarden niet voldaan, dan wordt, eerdere ervaringen met SPlON in aanmerking genomen, het programma per 1 augustus a.s. direct gestaakt. Effectief houdt dat in, dat alle lopende projecten bij de eerstkomende natuurlijke faseovergang worden stopgezet. Ook het nieuwe project Metadatering van Fontys zal dan niet worden gestart. Alleen het project RTES kan worden afgerond”.

De gang van zaken tijdens de reviewbijeenkomst was voor de SPlON-programma-coördinator aanleiding een uitgebreid reflectieverslag (Bron DS2-060428: pagina 3-6; zie ook box 22) met een advies aan de DU te richten. Een belangrijk punt daarin was zijn voorstel voor een *third party intervention*. Hij heeft dit integraal verstuurd naar zowel de leden van de DU-reviewpanel als naar de instituutsmangers.

Van de zijde van de DU kwam daar één reactie (Bron DS4-060503) op van een lid van de DU-programmaraad. Daarin werd gereageerd op het advies van de SPlON-programmacoördinator aan de DU. De eis tot nadere concretisering bleef overeind staan, ondanks het feit dat een *opzet van een transformatieplan* opgeleverd moest worden (zie afbeelding 8.11: punt 3); anders zou het programma worden stopgezet. De argumentatie dat de concretisering al deel uitmaakte van het hele proces zoals in het activiteitenplan van het programma was gepland (Bron DS3-060131: pagina 12-13), en dat daarom de eis overbodig was, vond eveneens geen gehoor.

9.5.3 Besluit tot beëindiging

Van de instituutsmanagers kwam een reactie (Bron DS3-060509). Deze werd door de SPlON-programmacoördinator doorgestuurd naar de andere instituutsmanagers.

Van:	Moolen, J.J. van der
Datum:	dinsdag 9 mei 2006 9:50
Aan:	frans@vodegel.nl
CC:	Busker, A.L.J.
Onderwerp:	Re: Verslag review Transformatieplannen

Beste Frans,

met zorg je verslag gelezen. Krijg nu zelf sterk het idee dat de DU-programmaraad eigenlijk niet door wil met Spion, maar dat nog niet hardop durft uit te spreken. Ik ga nu in mijn team de afweging maken of ik nog wel wil doorgaan met Spion. trekken aan een dood paard is niet mijn hobby. Wat ik eerst wil horen van de DU-directeur en de DU-PR is een ongeclausuleerd uitgesproken commitment aan datgene wat we in het verleden met zijn allen hebben besproken. In ieder geval bereikt de Du met de opstelling nu en in het verleden dat bij mij de motivatie om met Spion door te gaan sterk is verminderd. Met aanzienlijk minder energie, bureaucratie en meer opbrengst is participatie aan andere projecten erg verleidelijk en voor de hand liggend. In ieder geval ga ik nu op dit moment geen energie steken in het voldoen aan de door de DU-PR geformuleerde voorwaarden.

Jou wens ik sterkte en mijzelf minder boosheid.

Hart. groet, Hans

Afbeelding 9.9 Screendump van *Mail van Hans van der Moolen*

Naar aanleiding van deze mail kwamen alle instituutsmanagers tot het besluit een gezamenlijke brief te richten aan de DU (Bron DS3-060518) met een uitnodiging voor een gesprek met alle instituutsmanagers. De essentie van de brief was de volgende:

U heeft begrepen dat de situatie die in SPlON is ontstaan naar aanleiding van de review van de transformatieplannen ons ernstig zorgen baart. Wij hebben moeten constateren dat deze een ander karakter heeft gekregen dan vooraf was overeengekomen en wel om het volgende:

- Primair: Overeengekomen was de transformatieplannen te voorzien van een deskundig en onderbouwd advies aan de opleidingsdirecteuren. In plaats daarvan heeft er een gesanctioneerde beoordeling plaatsgevonden;
- Daarnaast: De plannen zijn aangeleverd met de vóóraf overeengekomen inhoud: een beschrijving op hoofdlijnen van de status van het instituut, de visie op de toekomst en de richting van de transformatie. De door de DU aangevoerde bezwaren en voorgestelde sancties zijn derhalve naar ons oordeel niet terecht;

Afbeelding 9.10 Screendump uit *Brief van alle instituutsmanagers*

In reactie op deze brief werden de SPloN-programmacoördinator en zijn directleidinggevende van de HU door de DU uitgenodigd voor een gesprek. Daarin kregen zij te verstaan dat de DU zeer verbolgen was dat de SPloN-programmacoördinator zijn reflectieverslag had rondgestuurd zonder vooraf toestemming te hebben gevraagd aan de DU. De brief van de instituutsmanagers deed wat de DU betreft dan ook 'de bom' barsten. Door de opstelling van de SPloN-programmacoördinator waren de DU en de instituutsmanagers nu tegenover elkaar komen te staan. Volgens de DU was hem dus verwijtbaar dat er twee kampen waren ontstaan en was de situatie daardoor nog gecompliceerder geworden dan die daarvoor al was. Naar aanleiding daarvan had de DU besloten het SPloN-coördinatieproject én de SPloN-programmacoördinator op non-actief te stellen (Bron DS2-060522: 6^e alinea).

Naar de mening van de DU was alle ophef namelijk helemaal niet nodig geweest omdat de bezwaren van de DU tijdens de review eigenlijk niet waren gericht op de transformatieplannen, maar op de voortgang van de lopende projecten (Bron DS2-060522: 2^e alinea). Volgens de DU was de programmacoördinator ongevoelig voor de problemen van de DU, daarom hadden zij deze maatregel genomen (Bron DS2-060522: 11^e alinea).

Box 21 - Programmacoördinator

Ik was razend over dit besluit. Al die tijd was ik loyaal geweest aan de ambitie van de DU. Transformatie was hun ambitie en niet die van mij. Ik had in een enorme spagaat mijn werk moeten doen maar wist toch verder te komen. In mei 2005 had Joop Kuijs van de DU nog het volgende aan de instituutsmanagers verkondigd (Bron DS4-050523: 2^e alinea): "Zoals al eerder vastgesteld: SPloN loopt op vele zaken vooruit en moet dus vaak de kastanjes uit het vuur halen, die vervolgens aan anderen als smakelijke hapjes kunnen worden opgediend".

Bij de DU waren ze dit kennelijk vergeten. Ik werd afgeserveerd, omdat ik naar hun mening teveel mijn eigen gang ging, aansluitend bij de richting die de instituutsmanagers met SPloN in wilden.

De standpunten van de DU gehoord hebbende deed de directleidinggevende van de SPloN-programmacoördinator tijdens dat gesprek het voorstel het besluit tot non-actiefstelling op te schorten. Naar zijn mening was het beter een gemeenschappelijk besluit te nemen over de toekomst van SPloN. Dit leidde tot een vervolggesprek tussen de DU en alle instituutsmanagers met een onafhankelijk voorzitter.

Dit gesprek vond enige weken later plaats (Bron DS2-060616). Het verslag van het gesprek beschrijft de standpunten van de DU als volgt:

De DU is voornemens SPloN als domeinprogramma te beëindigen omdat ze het volgende heeft geconstateerd:

1. Vrijwel vanaf het begin is SPloN voor de DU een 'zorgenkindje' geweest. SPloN loopt van crisis naar crisis, is tot nu toe op bijna iedere DR-vergadering punt op de agenda geweest en is zelfs onder de aandacht gebracht bij de Raad van Toezicht
2. Andere domeinprogramma's hebben weliswaar ook een complexe dynamiek, maar daar lopen de zaken en zijn de problemen beheersbaar
3. Van de SPION-projecten zijn er slechts enkele die aanvaardbare resultaten opleveren
4. De transformatieplannen beschrijven onvoldoende dat de resultaten van de projecten worden gebruikt. Er is dus geen garantie dat de resultaten van de projecten van het programma worden afgenomen. Er is zelfs één opleiding die meent te moeten schrijven nog niet aan te kunnen geven welke producten gaan worden gebruikt. Dit is niet aanvaardbaar voor de DU binnen een domeinprogramma
5. De DU heeft zich bijzonder ingespannen om SPloN te ondersteunen.

Afbeelding 9.11 Screendump van *Standpunten van de DU*

De instituutsmangers stelden:

1. SPloN is uitermate belangrijk in het transformatie-proces dat de opleidingen doormaken
2. de Change Agents belangrijk verzetten werk in het gereed maken van de organisaties voor de implementatie van de transformatie en de SPloN-producten die daarbinnen worden gebruikt
3. Bemensing van projecten verloopt vaak problematisch (met alle gevolgen voor de voortgang van die projecten)
4. Er zitten ernstige weffouten in de wijze waarop het management en de coördinatie van domeinprogramma's zijn gestructureerd, waardoor de projectaansturing niet naar behoren functioneert
5. Er wordt weinig steun van het bureau van de DU bij de uitvoering van de projecten en het hele programma ervaren.

Wanneer we dit afzetten tegen het feit dat de DU per 1 januari as ophoudt te bestaan en dat projecten op deze datum of kort daarna afgerond moeten zijn, lijkt voortgang van SPloN op de huidige basis geen reële optie meer.

De leden van de SPloN-programmaraad stellen dan ook voor SPloN als domeinprogramma te beëindigen.

Afbeelding 9.11 Screendump van *Standpunten van de instituutsmangers*

De laatste zin van het verslag van de bijeenkomst was de volgende:

De SPloN-programmaraad bedankt van harte Frans Vodegel die als programma-coördinator voor een bijna onmogelijke opgave heeft gestaan.

Namens de SPloN-programmaraad, Henk Plessius

Afbeelding 9.13 Screendump van *Slotzin verslag laatste gesprek*

Box 13 - Een DU-programmamanager

Wij vonden dat ook de rol van de programmacoördinator in de evaluatie (kritisch) zou moeten worden meegenomen. Dat zou iets toe kunnen voegen.

Hiermee was voor SPloN definitief 'het doek' gevallen. In een laatste bijeenkomst van de instituutsmangers werd teruggeblikt op het gesprek met de DU (Bron DS2-060703):

“[...] de conclusie is dat iedereen 'vrede' heeft met het besluit. Er was geen chemie meer tussen de ICT-opleidingen enerzijds en het DU-bureau anderzijds. De 'lol' was er af om er samen uit te komen. Dit bood geen perspectief”.

Box 22 - Programmacoördinator

Inhoudelijk, contextueel en formeel vond ik het besluit van de DU onterecht. In een reflectie op de review (Bron DS2-060428: pagina 3-6) schreef ik het volgende:

Inhoudelijk

De veranderstrategie was gebaseerd op het *herdefiniëren van kernwaarden over onderwijs*. Toen echter de instituutsmangers, change agents en projectleiders en -medewerkers in dit proces vorderden, had het natuurlijk als gevolg dat ook de inhoud van SPloN in dat proces werd betrokken. Dit betekende bijvoorbeeld dat projecten werden samengevoegd, andere projecten hun betekenis verloren en werden gestopt, nieuwe projecten moesten worden opgestart en andere projecten werden *op hold* gezet in afwachting van de resultaten. Kortom, ook de inhoud van SPloN werd opnieuw gedefinieerd.

Tegen deze achtergrond was ik het dan ook helemaal niet eens met de opvatting van de DU-programmamanager dat de projecten niet goed liepen (zie paragraaf 9.4.2). Vanuit de heersende opvattingen over projectmanagement zou inderdaad kunnen worden gesteld dat het binnen SPloN een chaos was. Maar vanuit het perspectief van de gekozen veranderstrategie was dit echter een hele belangrijke fase. Alle betrokkenen waren in staat oude opvattingen over SPloN te laten varen en nieuwe te accepteren. Deze chaos was juist nodig om binnen SPloN tot een nieuwe orde te komen, daadwerkelijk gericht op onderwijstransformatie.

De gang van zaken verliep feitelijk precies volgens de door de DU aanbevolen veranderstrategie. Op hun website stond daarover (Bron DS5-060511):

Wat te doen:

De veranderstrategie moet erop gericht zijn om overkoepelende en vernieuwende kaders te ontwikkelen met alle betrokkenen. Dit betekent dat eerst de verschillende beelden die de betrokkenen hebben met elkaar in overeenstemming gebracht moeten worden zodat er een gedeelde visie ontstaat. Op het niveau van do's en don't betekent dit:

Doen: *Betrek alle betrokkenen. Ontwerp - alleen - het proces, ontwerp geen inhoud.*

Oppassen voor: *Een aanpak met te sterke focus op concrete resultaten. Te weinig aandacht voor stimulering van bottom-up activiteiten.*

Dit gelezen te hebben, was ik er nog meer van overtuigd dat we met SPloN op de goede weg zaten. We waren inderdaad begonnen met het proces, zonder een te sterke focus op concrete resultaten. Daardoor konden we ná de opbouwfase een omslag maken naar concrete resultaten en producten. Zonder zo'n voorafgaand proces zou dat niet mogelijk zijn geweest.

In mijn reflectie op de reviewbijeenkomst met het DU-bureau en leden van de DU-programmaraad (Bron DS2-060428) heb ik dan ook geschreven dat we halverwege een zeer belangrijke fase waren. We moesten op programmaniveau de overgang maken van een procesgeoriënteerde werkwijze naar een meer productgeoriënteerde werkwijze (zie afbeelding 8.6). Om in termen van de 3-orde-strategieën te spreken, zoals die stond beschreven in SURFen over glad ijs, overschakelen naar het *Projectmatig Werken*.

Ik had ook aangegeven dat we in de tweede fase moesten leren interorganisatorisch te werken als productieomgeving. Ik heb daarbij verwezen naar het model van Wijnen e.a. (2005).

Op basis van een analyse van de toen bestaande situatie kwam ik tot de volgende vier leer- en verbeterpunten:

- *Resultaatgerichtheid*: de producten van de projecten moeten er komen volgens de vastgestelde specificaties.
- *Sturing op tijd als hoogste prioriteit*: de projectleiders en -medewerkers moeten prioriteit geven aan het op tijd opleveren van de resultaten.
- *Opdrachtgever-nemer*: de projecten moeten in de directe relatie instituutsmanger - projectleider worden aangestuurd. Van de projectleider wordt verwacht dat hij de instituutsmanger adequaat in de gelegenheid stelt het project aan te sturen. M.a.w. de projectleider is er verantwoordelijk voor dat hij op tijd de aansturing vraagt die nodig is.
- *Professionaliteit van de projectmedewerkers*. Projectmedewerkers moeten leren dat hun deskundigheid ook kan worden ingezet t.b.v. andere zaken dan ze zelf belangrijk en aan de orde achten.

Naar aanleiding van dit alles deelde ik de DU-programmaraad mede dat ik na de opbouwfase van SPION zou overgaan van transformationeel management naar functioneel management. Met behulp van een tabel van Caluwé e.a. (2005: 87) dat is gebaseerd op een visie van Den Hartog e.a. (1997) had ik via onderstaande tabel de accentverschillen aangegeven.

Transformationeel management	Functioneel management
Visie en missie	Planning
Mensen doordringen van visie	Toewijzen van taken en verantwoordelijkheid
Motiveren en inspireren	Controle
Creëren van verandering en vernieuwing	Creëren van routine en stabiliteit
'Empowerment' en stimuleren van betrokkenheid	Benadrukken van contractuele verplichtingen

Het voorgaande in aanmerking genomen, was ik ervan overtuigd dat wat er toen binnen SPION gebeurde, helemaal paste binnen de gekozen veranderstrategie. Daarom vond ik stopzetting van SPION volstrekt onterecht.

Binnen de context

Ook binnen de context vond ik het besluit onterecht. Ik had de reviewcommissie van de DU aangegeven dat onderwijstransformatie met de ambitie die de DU voorstond, een buitengewone complexe aangelegenheid was. Niet alleen vanwege de implicaties van een gekozen veranderstrategie, maar ook vanwege factoren die spelen binnen de context. Ik heb daarbij verwezen naar een studie van Senge & Schermer (2001-2005) die wijzen op drie hoofdvormen van complexiteit:

- *Dynamische complexiteit*: De opleidingen moesten 'verbouwen met de winkel open'. De waan van de dag regeert. Het was dan ook heel menselijk dat 'hogere doelen' voor de toekomst niet direct de eerste prioriteit kregen.
- *Culturele complexiteit*: Opleidingen en mensen werden verplicht om samen te werken. Er waren geen eigen keuzes voor samenwerkingspartners. Er bestond grote diversiteit in culturen en waarden en normen m.b.t. onderwijs. Het leren samenwerken kostte dus tijd. Dit was anders geweest wanneer opleidingen hun eigen partners hadden kunnen kiezen, of bepaalde partners hadden mogen uitsluiten.
- *Generatieve complexiteit*: De opleidingen moesten werken aan een toekomst die nog onbekend was. Er was geen bekende oplossingsrichting en derhalve ontstond er steeds weer nieuwe complexiteit. Dit werkte niet altijd motiverend.

Ook heb ik gewezen op een complicerende factor die ik de 'ontkoppelde verantwoordelijkheid' noemde. De colleges van de hogescholen hadden de opdracht tot transformatie namelijk niet rechtstreeks aan de opleidingen verstrekt. Dat gebeurde feitelijk via een aparte service unit in een aparte rechtspersoon met een geheel eigen inhoudelijke en ambtelijke dynamiek die niet meer direct was gekoppeld aan de constituerende instellingen. Ik had de reviewcommissie dan ook laten weten dat er in de literatuur (Barney, 2002; Dyer, 1999) aanwijzingen waren, dat dit een niet-werkbare constructie zou zijn. In een aantal opzichten werd namelijk niet voldaan aan belangrijke voorwaarden voor *Community Learning*.

Werkend binnen deze enorme complexe situatie, had ik van de DU meer begrip verwacht over de toen bestaande situatie.

Formeel

Formeel was er ook geen grond om SPIoN stop te zetten. In de outline van het implementatieproject was expliciet gesteld dat de punten van het transformatieplan in *hoofddlijnen* zouden worden beschreven (Bron DS3-060131: pagina 2 - punt 1). Deze outline was goedgekeurd door de DU-programmaraad. Er was een contract op afgegeven door de DU. Hetgeen in de outline werd gesteld, was dus de opdracht aan de change agents en had het uitgangspunt geweest moeten zijn voor de toetsing van de transformatieplannen. Dat het om een "opzet van een transformatieplan" ging, werd ook nog eens bevestigd in een brief van de DU (zie afbeelding 8.11: punt 3).

Ik vond het onbegrijpelijk dat de DU-commissie het werk van de change agents kwalificeerde als uitermate teleurstellend, omdat het te globaal zou zijn. Immers, een beschrijving in hoofddlijnen was de opdracht. Niet meer en niet minder. Wat er gebeurde, was dat er een opdracht werd gegeven tot een beschrijving in hoofddlijnen. Vervolgens werd het opgeleverde product als onaanvaardbaar afgekeurd, omdat het nog maar een beschrijving op hoofddlijnen zou zijn.

Eveneens vond ik het onbegrijpelijk dat de DU-commissie op basis van de zwaarst mogelijke sanctie de voorwaarde stelde dat de transformatieplannen in twee nog volgende *deliverables* geconcretiseerd moesten worden. In de outline stond immers reeds gepland dat de hoofdlijnen van het transformatieplan in twee nog volgende papers zou worden geconcretiseerd. De extra eis was overbodig.

Ik heb de reviewcommissie toen nog eens herinnerd aan de gesprekken die, op initiatief van de directeur van de penvoerende faculteit van de Hogeschool Utrecht, hadden plaatsgevonden (zie eind paragraaf 8.2.4).

Hij wilde toen vooraf met de DU overeenkomen aan welke eisen de transformatieplannen zouden moeten voldoen. Er moest voorkomen worden dat de plannen zouden worden beoordeeld op criteria die niet van tevoren bekend waren. In een gesprek met het DU-bureau in aanwezigheid van de instituutsmangers van de Hogeschool van Amsterdam en die van de Hogeschool Utrecht zijn toen vervolgens de eisen vastgesteld zoals die later zijn beschreven in de outline. Ook dit mocht niet baten. De DU bleef op het standpunt staan: “Ook globale plannen kunnen voorbeelden bevatten die een concreet beeld geven van wat er gaat gebeuren en hoe dat wordt aangepakt” (Bron DS4-060503: eind van 3^e alinea).

De reviewcommissie vroeg mij begrip voor haar standpunt (Bron DS4-060503: 1^e zin van 3^e alinea). Ik kon het niet meer opbrengen. Toen later ook bleek dat in de review niet de resultaten van de transformatieplannen centraal had gestaan, maar de voortgang van de ontwikkeling van de concrete producten in de projecten (Bron DS1-060522: 2^e alinea), raakte ik ‘helemaal zoek’.

DEEL 3

EVALUATIE van DOELSTELLING, REALISATIE en RESULTATEN

Confrontatie, generatie en afsluiting

Deel 2 is een gedetailleerde reconstructie van het verloop van SPloN. Binnen de *kaderanalyse* van Maso & Smaling is dit de *incubatiefase* (zie paragraaf 4.2.3) waarin de verzamelde gegevens worden klaargemaakt voor onderzoek. In deel 3 evalueren we de doelstelling, de realisatie en de resultaten van SPloN (zie evaluatiehiërarchie, afbeelding 4.2). We voeren de evaluatie uit in de fasering die we hieronder schetsen. Fase 1 is een literatuurstudie naar kritische succesfactoren of prestatie-indicatoren³². Fase 2 is de confrontatiefase, daarin toetsen we de verzamelde gegevens over de doelstelling en de realisatie aan de kritische succesfactoren en de verzamelde gegevens over de resultaten aan de prestatie-indicatoren en we beschrijven daarvan de bevindingen. In fase 3 analyseren we de bevindingen en genereren een provisorisch antwoord. In fase 4 raadplegen we veldexperts over het provisorisch antwoord en formuleren op basis daarvan het definitieve antwoord op de eerste onderzoeksvraag.

4. Tweede generatiefase en afsluiting	Expertraadpleging over provisorisch antwoord	→	Antwoord op eerste onderzoeksvraag
3. Eerste generatiefase	Analyse bevindingen	→	Provisorisch antwoord
2. Confrontatiefase	Toetsing van praktijk en resultaten aan kritische succesfactoren en prestatie-indicatoren	→	Bevindingen
1. Voorbereiding	Literatuurstudie	→	Kritische succesfactoren

³² In paragraaf 4.4. hebben wij verwezen naar het gegeven dat in de managementliteratuur het begrip kritische succesfactoren vaak met verschillende betekenissen door elkaar gebruikt wordt: als sleutelfactoren waaraan voldaan moet zijn om bepaalde doelen te behalen of als prestatie-indicatoren om te laten zien in hoeverre aan een doelstelling wordt voldaan. Voor de evaluatie van de doelstelling, de realisatie en de resultaten gebruiken wij het begrip ook in twee betekenissen, maar wel met aparte naamgeving. Voor de evaluatie van de doelstelling en van de realisatie gebruiken we de naamgeving *kritische succesfactoren* voor de sleutelfactoren waaraan moet zijn voldaan. Voor de evaluatie van de resultaten gebruiken wij de naamgeving *prestatie-indicatoren* om daarmee aan te kunnen tonen of aan de opdracht van SPloN is voldaan.

10 Evaluatie van de doelstelling

Confrontatiefase: van gebeurtenissen naar bevindingen

10.1 Inleiding

Evaluatie van de *doelstelling* is het eerste onderwerp van de evaluatiehiërarchie van SPIoN (zie afbeelding 4.2). Volgens Swanborn (2004) gaat het bij evaluatie van de doelstelling er om helderheid te krijgen over de aard van een onderliggend probleem, over de bestaande situatie en over de gewenste situatie. De evaluatie van de doelstelling moet inzicht geven in de noodzaak, in de hiërarchie en in de relaties van de doelstellingen. Wat bijvoorbeeld bij de ene interventie doel is, kan in een andere interventie middel zijn. Ook kan de consistentie van doelstellingen beter beoordeeld worden. Bijvoorbeeld wanneer doelstellingen die door verschillende groepen binnen één programma naar voren zijn gebracht, met elkaar conflicteren. De evaluatie van de doelstelling geeft inzicht in eventuele kortzichtigheid van sommige belangengroepen bij een programma. Een onderzoeker kan zich bijvoorbeeld afvragen of een opdrachtgever wel gelijk heeft als bepaalde doelstellingen gesteld worden en of deze wel op de weg van de opdrachtgever liggen.

In dit hoofdstuk gaat paragraaf 10.2 in op relevante literatuur en beschrijft kritische succesfactoren. In paragraaf 10.3 toetsen we de praktijk in SPIoN aan de kritische succesfactoren. Tenslotte presenteren we in paragraaf 10.4 de bevindingen.

10.2 Literatuur

Bij een programma is het moeilijk conflicten te vermijden wanneer er tussen opdrachtgever en uitvoerders geen overeenstemming is over de doelstelling en de specificaties (Swanborn, 2004). Het gaat immers bij een programma om het “ontwerpen, begeleiden en evalueren van een interventie, om een sociaal systeem van een bestaande situatie te brengen naar een gewenste situatie”. Het belang van een adequaat gespecificeerde doelstelling kan dus niet genoeg benadrukt worden (Rossi e.a., 2004). Speculatie, vooroordelen, politieke belangen en zelfs onjuiste informatie van beleidsmakers, financiers en andere stakeholders spelen een rol bij de start van programma's, bij reviews en voortgangsbesluiten en ook bij de beëindiging van programma's. Het is daarom essentieel een adequate beschrijving te hebben van de doelstellingen. Niet alleen de specificaties van de doelstellingen van de opdrachtgever zijn volgens Rossi e.a. belangrijk, maar ook de onderbouwing hiervan met wat zij noemen een *need assessment* bij de doelgroep. Dat wil niet zeggen dat een programma niet gewenst is, als een doelgroep de noodzaak ervan niet ervaart. Een opdrachtgever kan een programma om andere redenen wenselijk achten.

Owen (2007) stelt dat de evaluatie van de doelstellingen uitgevoerd moet worden voorafgaand aan het ontwerp. De bevindingen van zo'n ex-ante evaluatie zijn namelijk van belang om te bepalen wat voor type programma er nodig is en hoe het ontworpen moet worden. Zowel Swanborn (2004) en Rossi e.a. (2004) als ook anderen (Chen, 1990; Valente, 2002; Yin, 2003) schrijven echter ook over de praktijk waarin doelstellingen *ontbreken, verkeerd of vaag* zijn.

Volgens Swanborn (2004) *ontbreken* doelstellingen geregeld, of zij worden niet bekend gemaakt. Dit lijkt vreemd. Er kunnen hiervoor echter allerlei gronden zijn. Bijvoorbeeld om anticiperend gedrag te voorkomen. Doelstellingen kunnen *verkeerd* zijn. Dat gebeurt bijvoorbeeld wanneer de doelstellingen van een *proces* wordt vertaald naar *producten*. Soms is een doelstelling ook verkeerd, omdat eenvoudigweg te hoog wordt gegrepen. Doelstellingen kunnen *vaag* zijn. Vaak worden ze dan in algemene bewoordingen geformuleerd met een onduidelijke relatie tot de beoogde middelen. Vaagheid kan tevens het resultaat zijn van de neiging van sommige instanties om *symbolische doeleinden* te formuleren. Deze zijn dan soms meer bedoeld om te laten zien dat de instantie actief is, dan dat er iets concreets wordt nagestreefd.

De opvatting dat doelstellingen tijdens de uitvoering van een programma nooit kunnen veranderen, wordt in diverse studies genuanceerd. Het kan bijvoorbeeld zijn dat uit procesevaluatie blijkt dat de doelstellingen moeten worden aangepast. Ook blijkt dat het soms onmogelijk is een interventie te evalueren, omdat de beschikbare onderzoeksperiode te kort is. Of dat het duidelijk wordt dat een interventie een zodanige vorm krijgt dat bepaalde doelstellingen wel, maar andere niet meer relevant zijn.

Roose (2001) beschrijft een bepaald verschijnsel van verandering van doelstelling welke hij *doelverschuiving* noemt. Dit verschijnsel treedt op wanneer de doelstellingen tussen de opdrachtgever enerzijds en die van de opdrachtnemer anderzijds ten opzichte van elkaar verschuiven. Uit zijn studies blijkt dat dit verschijnsel vooral gebeurt bij organisaties die in hun voortbestaan worden bedreigd. Wat dan gebeurt, is dat organisaties falend voorgaand beleid maskeren met nieuw beleid, terwijl eigenlijk de doelstellingen van het oude beleid nog gelden. Uitvoerders van een programma die werken vanuit de nieuwe beleidsdoelstellingen, lopen dan het risico te worden afgerekend op het al dan niet behalen van oude 'gemaskeerde' beleidsdoelstellingen.

Kritische succesfactoren

Aan de literatuur ontleen we nu de volgende kritische succesfactoren om de praktijk van SPIoN aan te toetsen:

- Bij de start van een programma moet er overeenstemming zijn over de inhoud en formulering van de doelstelling.
- Een doelstelling moet voorafgaand aan het maken van het programmaontwerp geëvalueerd zijn.
- Een programma moet conform de doelstelling gerealiseerd worden.

10.3 Toetsing van de praktijk

Uit de reconstructie van de gebeurtenissen blijkt dat aan het begin overeenstemming was tussen alle partijen over de doelstelling en de specificaties. De DU beoogde beleid om digitale onderwijsmaterialen te ontwikkelen en een aantal instituutsmangers zag een kans om subsidie te verwerven voor een project om gezamenlijk digitale onderwijsmaterialen te ontwikkelen.

De doelstelling is aan het begin niet apart geëvalueerd. De deelnemende onderwijsinstututen kenden elkaar en hadden eerder in ander verband in samenwerking onderwijsproducten ontwikkeld.

In het begin van de 1^e periode werd SPloN geconfronteerd met een beleidswijziging van de DU (zie paragraaf 2.1). De DU wilde wat toen nog werd genoemd een *sector-programma*; een gestructureerde vorm van samenwerking met een domeinbrede partnerbasis. Wat de DU daar precies van verwachtte, was vaag. Gesprekken (Bron DS3-040310) en correspondentie (Bron DS2-040227) van de beoogde programma-coördinator met de DU brachten toen niet de gewenste duidelijkheid. De programma-coördinator heeft zich toen stilzwijgend bij de situatie neergelegd. Uiteindelijk waren er ook subsidies mee gemoeid die hij graag wilde binnenhalen. Want binnen zijn functie op de Hogeschool Utrecht behoorde de acquisitie van projecten tot het pakket aan resultaatafspraken. Volgens Swanborn (2004) is het in dit soort situaties niet ongebruikelijk dat het binnenhalen van een extra geldstroom zwaar telt. De instituutsmangers daarentegen accepteerden de doelstellingverandering op dat moment niet (zie paragraaf 6.4.2). Zij wilden nog steeds digitale onderwijsproducten maken.

Aan het begin van de 2^e periode werd de doelstelling door de DU verder bijgesteld (zie *specificaties* in paragraaf 2.1). In plaats van dat er samengewerkt werd bij de ontwikkeling van producten, wilde de DU dat de samenwerking gericht was op een ingrijpende vernieuwing van het onderwijsproces. *Transformatie* werd de nieuwe doelstelling. Maar ook toen accepteerden de instituutsmangers deze wijziging niet. Zij wilden nog steeds dat er aan producten gewerkt zou worden. De programmacoördinator accepteerde de nieuwe doelstelling wel. Ten eerste omdat hij het project niet in gevaar wilde brengen, maar ook omdat hij de nieuwe doelstelling kon plaatsen binnen de landelijke discussie die er toen over het onderwijs werd gevoerd.

In het begin van de 3^e periode was er tussen de DU en de instituutsmangers overeenstemming. Na een openlijke crisis (zie paragraaf 8.2.4), die resulteerde in een samenwerkingsovereenkomst (zie paragraaf 8.2.5), waren partijen het erover eens dat SPloN zich in eerste instantie moest gaan richten op *transformatie van het onderwijs*.

Periode	Digitale Universiteit		Opleidingen	
	Doelstelling	Resultaat	Doelstelling	Resultaat
0	Schaalvoor- delen	Bruikbare produc- ten	Samenwerken	Eén product
1	Samenwer- kings- structuur	Brede partnerba- sis	Schaalvoordelen	Eén product
2	Effect	Transformatie	Schaalvoordelen	Veel produc- ten
3	Effect	Meetbare trans- formatie	Effect	Meetbare transformatie
4	Stimuleren van verkoop	Bruikbare produc- ten	Effect	Benchmark transformatie

Afbeelding 10.1 Verschuivende doelstellingen

Aan het begin van de 4^e periode bracht de review aan het licht dat er toch geen overeenstemming was. De instituutmanagers koersten op transformatie, zij hadden bijvoorbeeld change agents aangesteld en transformatieplannen opgesteld. Ook maakten de instituten een begin met het ontwikkelen van instrumenten (Hezemans, 2006) om scores van transformatie te kunnen meten en met elkaar te vergelijken (zie paragraaf 9.4.4) om tot een *benchmark* te komen. Voor de DU had transformatie echter geen hoge prioriteit meer. Alle aandacht ging naar de producten die ontwikkeld en gebruikt moesten worden (Bron DS2-060428: *standpunten DU* & DS2-060522: 5^e alinea).

10.4 Bevindingen

Uit de tabel wordt duidelijk dat de doelstellingen tussen de DU enerzijds en de opleidingen anderzijds niet steeds correspondeerden. Hoewel de opleidingen in het begin van SPION duidelijke uitgangspunten voor onderwijsproducten hadden gesteld (zie paragraaf 6.3), is een ontwikkeling te zien, waarin zij de transformatiedoelstelling steeds meer accepteerden. Bij de DU lag dat anders. Heel opmerkelijk is de terugkeer van de DU naar de oorspronkelijke doelstellingen zoals die in de 4^e periode optreedt.

Dit doet de vraag rijzen of transformatie wel de echte doelstelling van de DU is geweest. Het in de 4^e fase vrijwel voortdurend hameren op *concrete resultaten* van de projecten en het *gebruiken* daarvan in het onderwijs, doet anders vermoeden. Voor de DU waren alle projecten op dat moment *harde projecten* die concreet resultaat moesten opleveren. Dat juist omwille van het bereiken van transformatie in het begin vooral *zachte projecten* nodig waren, werd niet geaccepteerd (zie paragraaf 3.5.3).

Er ontstaat dan ook een beeld dat Roose (2001) *doelverschuiving* noemt. Dit beeld wordt versterkt door het gegeven dat de keuze voor *transformatie* van de DU een beleidswijziging was omdat voorgaande beleidslijnen niet succesvol waren (zie paragraaf 2.1). Ten tweede werd in de 4^e periode bekend, dat de DU zou ophouden te

bestaan. Ten derde is er de volgende opmerking (zie paragraaf 2.1) van een DU-programmamanager in zijn validatieversie: “De oorzaak van de beleidswijziging³³ lag overigens ook in de constatering dat producten van de DU maar weinig werden gebruikt. Het in domeinverband ontwikkelen van producten zou moeten leiden tot een natuurlijke belangenverstrengeling, die zou zorgen voor gebruik van de ontwikkelde producten”.

De belangrijkste bevinding is dan ook dat de DU niet consistent is geweest met de doelstellingen. De wijzigingen van beleid waren voor de instituutsmangers een probleem. Het was “*zwabberend beleid*” (Bron DS7-070713, *Validatieversie - Henk Plesius*: 18). Wat daardoor gebeurde was dat de instituutsmangers dachten beoordeeld te worden op de eerste stap in hun transformatieproces, zoals dat ook was overeengekomen, terwijl de DU dat deed op de concrete producten en de mate waarin die daadwerkelijk in de opleidingen zouden worden gebruikt. Hier kruisten de wederzijdse verwachtingen.

Aan het eind van de 4^e periode was er binnen SPION sprake van twee verschillende doelstellingen: enerzijds digitale onderwijsproducten voor de DU en anderzijds anderwijstransformatie voor de instituutsmangers. Inhoudelijk was dit vragen om problemen (zie paragraaf 9.5.3 - box 22: *inhoudelijk*). Uit hetgeen op de webpagina *veranderstrategieën en het belang van onderwijsconcepten* van de eigen DU-site stond beschreven (Bron DS5-060511), werd namelijk duidelijk dat deze twee doelstellingen onverenigbaar waren. *Transformatie* vraagt immers “Ontwerp - alleen - het proces, ontwerp geen inhoud”. Het *ontwikkelen van producten* vraagt daarentegen een sterke focus op concrete resultaten, waarover de veranderstrategie van de DU juist zegt “Oppassen!” Bovendien vraagt *transformatie*: “Betrek alle betrokkenen en geef aandacht aan bottom-up activiteiten”, terwijl voor het *ontwikkelen van producten* juist een sterke top-down benadering wordt gevraagd.

Het beleid van de DU dat enerzijds inconsistent was en anderzijds in tegenspraak met de veranderstrategieën die op de DU-site waren beschreven, kreeg van de instituutsmangers weinig waardering. Dit kwam naar voren in de gesprekken over de beëindiging (zie paragraaf 9.5.3). Eén instituutsmanger heeft het zelfs als een “soap” ervaren (Bron DS7-070705: *Reactie* - Heino Logtenberg; 1^e zin).

³³ Daarmee wordt bedoeld op de beleidswijziging van *Digitale onderwijsproducten* naar *Transformatie* zoals in paragraaf 2.1 is beschreven.

11 Evaluatie van de realisatie

Confrontatiefase: van gebeurtenissen naar bevindingen

11.1 Inleiding

Evaluatie van de *realisatie* is het tweede niveau van de SPloN-evaluatiehiërarchie (zie afbeelding 4.2). Op dit niveau gaat de aandacht uit naar de wijze waarop binnen het programma de doelstellingen zijn gerealiseerd en al dan niet hebben bijgedragen aan het bereiken van de resultaten (Rossi, e.a., 2004).

De evaluatie van de *realisatie* is vaak aan de orde bij nieuwe programma's. In dat geval heeft deze een *formatieve functie* namelijk om aan opdrachtgevers bruikbare informatie te verschaffen ten behoeve van nieuw op te starten programma's. Deze wordt dan als apart evaluatieonderzoek aan het eind van een programma uitgevoerd. Daarnaast heeft de evaluatie van de *realisatie* een *complementaire functie* ten opzichte van de evaluatie van de *resultaten*. De mate waarin een programma de doelstellingen behaalt wordt immers niet alleen bepaald door de kwaliteit van het *programmaontwerp*, maar zeker ook door de kwaliteit van de *realisatie*. Het wordt zelfs afgeraden een evaluatie van de *resultaten* van een programma uit te voeren zónder daar een evaluatie van de *realisatie* aan te koppelen.

In dit onderzoek heeft de evaluatie van de *realisatie* beide functies. De *formatieve functie* ligt aan de basis van de vraag van de instituutsmanagers. Zij wilden van de evaluatie leren ten behoeve van een eventuele voortzetting van SPloN in een nieuwe constellatie (zie paragraaf 4.1). De *complementaire functie* is van belang voor de evaluatie van de *resultaten* van SPloN. Immers, als zou blijken dat er matige resultaten zijn behaald bij een slechte *realisatie*, is dat een indicatie voor wat er mogelijk zou zijn geweest bij een goede *realisatie*.

Om de wijze van *realisatie* te evalueren beveelt Swanborn (2004) aan te kijken naar de belangrijke sociale processen die in de realisatie van de opdracht een rol hebben gespeeld. Deze benadering volgen we, daarom geven we eerst een overzicht van de opdrachten - uit paragraaf 2.1 - die aan SPloN tijdens de looptijd zijn verstrekt.

De opdracht bij de acceptatie van de 1^e periode:

- Formuleer een ambitieuze visie over een met behulp van ICT getransformeerde onderwijsinstelling over pakweg vier-vijf jaar;
- Organiseer commitment bij ICT-opleidingen om strategisch te gaan samenwerken;
- Sluit aan bij de *innovatieagenda* van het Nederlandse hoger onderwijs: sociaal constructivisme, flexibel en vraaggestuurd onderwijs, vergroting van participatie aan het hoger onderwijs, competentiegericht leren en bijvoorbeeld authentiek leren.

De extra opdracht in het contract bij de bevestiging van de 2^e periode:

meerjarig contract (bijlage D4-050628: lid 2.3) met de opdracht: "*de Hogeschool Utrecht neemt de opdracht tot het realiseren van domeinbrede transformatiedoelstellingen.*" Daarmee was SPiON definitief een feit als Samenwerkingprogramma voor

De extra opdracht in het contract bij de bevestiging van de 3^e periode:

In een vervolcontract (bijlage D4-060227: opmerking 1) was ook de voorwaarde bepaald dat de resultaten van de veranderaanpak van SPiON *overdraagbaar* moesten zijn. Het programma was de eerste van een reeks van domeinprogramma's die

Uit deze opdrachten is af te leiden dat er in de realisatie van de opdracht aan SPiON vier sociale processen zijn te onderscheiden:

- Het onderwijs moest worden *getransformeerd*. Er moest dus een *veranderproces* op gang gebracht worden.
- Het moest domeinbreed worden uitgevoerd, grootschalig in *inter-organisatorische samenwerking*; Er moest dus ook een proces van samenwerken op gang gebracht worden.
- De kennis die nodig was over een veranderstrategie was zeer beperkt en moest gaandeweg het veranderproces verworven worden. Wat daarnaast meespeelde, was dat SPiON de vóórloper was van een reeks van andere domeinprogramma's en daarom ook een praktijktheorie moest opleveren die overdraagbaar was. Daarnaast moest dus een *proces van theorievorming* op gang gebracht worden.
- Van tevoren was er weinig bekend over hoe een dergelijk programma moest worden geconstrueerd. Tenslotte speelde er ook een *ontwerpproces*.

Het gaat om *veranderen*, om *samenwerken*, om *theorievorming* en om *ontwerpen*. Om de *realisatie* van SPiON te evalueren, evalueert dit hoofdstuk deze processen. De processen stonden echter niet op zichzelf, maar in combinatie met de opdracht *veranderen*. Daarom evalueren we drie combinaties van sociale processen:

1. Veranderen & Theorievorming;
2. Veranderen & Samenwerken;
3. Veranderen & Ontwerpen.

Daarnaast bekijken we nog andere processen. De genoemde processen moesten ook gemanaged worden. Dit betekent dat er een vierde proces in de realisatie een rol heeft gespeeld, namelijk de managementprocessen: de wijze waarop de SPiON-programmacoördinator zijn rol heeft gerealiseerd.

Tenslotte waren er in de realisatie van SPION de beheerprocessen. Het geheel moest bestuurd en beheerd worden. Daarin had het bureau van de DU een rol, met daarnaast de instellingsbesturen en de instituutsmangers.

De inhoud van dit hoofdstuk is daarom als volgt.

Paragraaf 11.2 evalueert de sociale processen, paragraaf 11.3 evalueert de managementprocessen en paragraaf 11.4 evalueert de besturingsprocessen. In iedere evaluatie volgen wij dezelfde stappen: literatuur, kritische succesfactoren, toetsing van de praktijk en bevindingen. In paragraaf 11.5 presenteren we de bevindingen van de evaluatie van de gehele realisatie.

11.2 De sociale processen

11.2.1 Literatuur

Veranderen & Theorievorming

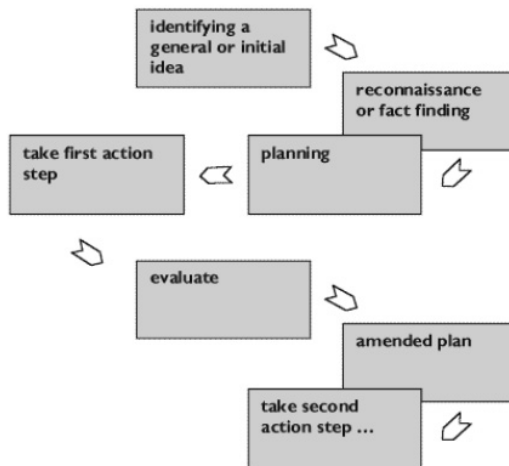
Een werkwijze voor *veranderen & theorievorming* is volgens Bouverne & De Bie (1989) *handelingsonderzoek*, de programmamanager als handelingsonderzoeker. Hun definitie daarvan is:

“Een vorm van handelen, in respons op een problematische situatie, om deze situatie te veranderen, in samenwerking met de betrokken personen, gericht op theorie ontwikkeling”.

Handelingsonderzoek wordt binnen allerlei beleidsgebieden gebruikt: gezondheidszorg, opvoedkunde en hulpverlening en bijvoorbeeld onderwijskunde. In de managementwetenschappen wordt het ook veelvuldig als onderzoeksmethode toegepast. Vrij vertaald naar Coghlan & Brannick (2005) zijn de kenmerken van handelingsonderzoek:

- onderzoek *in* handelen en niet onderzoek *over* handelen;
- samenwerken in een democratisch partnerschap;
- onderzoek en handelen vallen samen;
- een opeenvolging van gebeurtenissen die leidt naar probleemoplossing.

Volgens de algemene opvattingen van Lewin (1953) wordt handelingsonderzoek uitgevoerd in een cyclisch proces van probleemherkenning, planning, handelen en evaluatie, gevolgd door nieuwe probleemherkenning, planning, handelen en evaluatie enzovoort. Ter illustratie gebruikt Elliot (1991: 70) de navolgende afbeelding van Kemnis (1980).

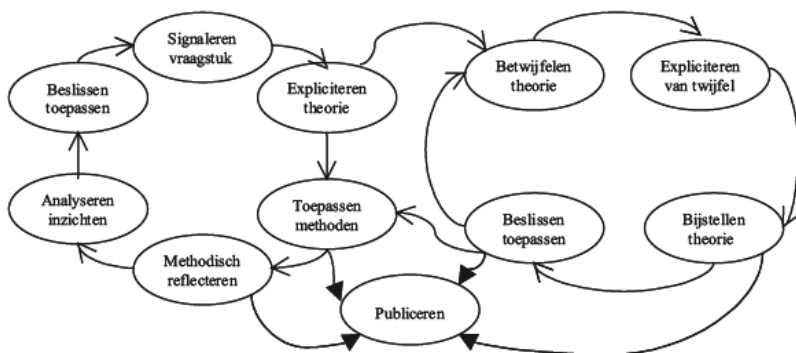


Afbeelding 11.1 Kennis' model van handelingsonderzoek volgens Lewin (Elliot, 1991: 70)

Reflectie vervult in handelingsonderzoek een sleutelrol. In deze zin is handelingsonderzoek het tegenovergestelde van diagnostisch onderzoek. Dat is conclusiegericht en kenmerkt zich volgens Schön (1991) door wat hij noemt "Technical Rationality". Volgens hem draait het in handelingsonderzoek dan ook om *reflection-in-action* dat oplossings- en veranderingsgericht is. Van belang is dat alle betrokkenen deel uitmaken van het proces van reflectie. Door de reflectie vindt er *re-framing* plaats van zowel het te onderzoeken probleem, als de gevonden oplossing alsmede de wijze waarop het proces is verlopen.

Het reflectieve aspect komt sterk tot uitdrukking in het model dat Boonstra (2005: 37) aanduidt met *reflectief handelingsonderzoek*.

"Reflectief handelingsonderzoek is gericht op actie, reflectie en kennisgeneratie. Het gaat om het begrijpen van ambigue vraagstukken, het op gang brengen van interactieprocessen en het gezamenlijk zoeken naar handelingsalternatieven om vraagstukken te kunnen hanteren. En het gaat om kennisgeneratie en theorieontwikkeling over processen van vernieuwen en leren. Het is mij onvoldoende als de kennis alleen beschikbaar blijft voor de actoren in het proces zelf. Het moet mogelijk zijn om opgedane kennis en leerervaringen betekenisvol te maken voor anderen. Het vernieuwingsproces wordt in al zijn aspecten gecommuniceerd, waarbij aandacht wordt gegeven aan de context van het onderzoek, de verschillende stemmen die zich hebben laten horen, de conflicten en spanningen die zich hebben voorgedaan, de perspectieven en reflecties van actoren op hun handelen en hun achterliggende assumpties".



Afbeelding 11.2 Reflectief handelingsonderzoek als dubbele lus (Boonstra 2005: 38)

In voorgaande afbeelding wordt het proces van reflectief handelingsonderzoek weer-gegeven zoals Boonstra (2005: 38) dat ziet. Het bestaat uit twee cycli die als een dubbele lus aan elkaar zijn verbonden. Daarin is naar zijn mening het publiceren en presenteren “een essentieel onderdeel van communiceren, expliciteren, reflecteren en interacteren met alle actoren in het proces en met vakgenoten”.

Veranderen & Samenwerken

De werkwijze waarin *veranderen* en *inter-organisatorische samenwerking* worden gecombineerd, wordt door Senge & Schermer (2004) aangeduid als *community action*. Uit studies van Chisholm (2004) blijkt dat deze combinatie zich goed leent voor het ontwikkelen van inter-organisatorische samenwerking en wel om drie redenen:

- Het kan in een betrekkelijk korte periode zorgdragen voor de totstandkoming van een inter-organisatorisch netwerk *from scratch*.
- Het is mogelijk om onderzoek en handelen te integreren.
- Het voorziet erin dat op effectieve wijze concepten en plannen kunnen worden ontwikkeld om op basis daarvan over te gaan tot handelen. Chisholm noemt dit het *socio-ecological model*³⁴.

Handelingsonderzoek is een vorm van *community-based* onderzoek. Het wordt altijd uitgevoerd in interactie tussen een onderzoeker en een groep van onderzochten. Het gegeven van de inter-organisatorische samenwerking is echter een extra dimensie. Dan is er sprake van *community action*.

³⁴ Volgens Chisholm (2004: 325) zijn inter-organisatorische netwerken gebaseerd op drie socio-ecologische functies:

1. *Regulering* om de focus van het netwerk te blijven houden op de gemeenschappelijke visie en het gemeenschappelijke doel; op het borgen van de cultuur binnen de samenwerking en de wijze waarop de activiteiten zijn georganiseerd;
2. *Erkenning* voor een gemeenschappelijk begrip dat wijzigingen in visie en doelen van het netwerk nodig zijn om problemen en nieuwe ontwikkelingen die zich tussentijds voordoen te kunnen incorporeren;
3. *Ondersteuning* door het beschikbaar stellen van mensen en middelen om de samenwerking verder te ontwikkelen, te onderhouden en te managen.

Ook uit studies van Senge & Schermer (2004: 228) blijkt dat handelingsonderzoek zich goed leent voor het ontwikkelen van inter-organisatorische samenwerking. Met name wanneer het gaat om *lerende netwerkorganisaties* zien zij veel mogelijkheden:

- Om relaties en samenwerking tussen meerdere organisaties te vestigen en tussen de medewerkers die daar werken.
- Om voorwaarden tot collectieve reflectie te creëren. Medewerkers van verschillende organisaties kunnen zichzelf dan in een ander en een andere organisatie herkennen.
- Om kruisverbindingen tussen de individuele organisaties te krijgen. Er ontstaat dan een hefboomwerking op de voortgang van een transformatieproces. Een eventuele wegvallende prikkel tot transformatie blijft dan, die anders nog verder zou kunnen wegvallen of zelfs zou kunnen verdwijnen.

Veranderen & Ontwerpen

De ontwerpvraag van een interventie zou op zich genomen benaderd kunnen worden vanuit de *Design Research* (Van Aken, 2004; Van den Akker, 2006). Dit is een iteratieve werkwijze van analyse, synthese en evaluatie waarbij in verschillende achtereenvolgende cases een ontwerp steeds verder wordt uitontwikkeld.

Ingeval een ontwerp niet cyclisch kan worden ontwikkeld kan een werkwijze worden gevolgd die Swanborn aanduidt met *theoretische reconstructie* (2004). Dit is de methode waarbij ten behoeve van het ontwerp van een nieuw programma de beleidstheorie wordt gereconstrueerd van een reeds bestaande interventie die al succesvol is gebleken.

Wanneer al *handelend in veranderen* naar een *ontwerp* wordt gewerkt, wordt dat door Raaij (2001: 45) in een veranderingsgerichte studie naar het ontwerp en de implementatie van *marktgerichtheid* van organisaties aangeduid met *designing-in-action*. Het wordt vertaald als "ontwerpen vanuit actor perspectief".

Kritische succesfactoren

Aan de literatuur ontlene we nu de volgende kritische succesfactoren om de praktijk aan te toetsen:

- Het veranderproces moet gebaseerd zijn op een iteratief proces van handelen, reflectie en publiceren.
- De gemeenschap van betrokken personen van verschillende instellingen moet interactief met elkaar werken.
- De gemeenschap van betrokken personen moet al doende zelf het programmaontwerp ontwikkelen.

11.2.2 Toetsing van de praktijk

Toetsen we de gebeurtenissen van SPloN aan de kritische succesfactoren van *veranderen & theorievorming*, dan blijkt dat de werkwijze in SPloN was gebaseerd op iteraties. Feitelijk was iedere periode een aparte iteratie, waarbij telkenmale een cyclus van stappen plaatsvond zoals die in *handelingsonderzoek* wordt voorgeschreven. Door deze werkwijze ontwikkelde zich de wijze van handelen, als gevolg van reflecties op ervaringen van een vorige iteratie van handelen.

De iteraties binnen SPloN vonden aanvankelijk alleen plaats binnen het handelen van de programmacoördinator. Het produceren van teksten speelde daar een belangrijke rol in. Steeds weer werden door hem plannen en outlines gemaakt en werden deze door alle betrokkenen gelezen en van commentaar voorzien. Op basis van reflecties werd zijn handelen in volgende iteraties bijgesteld. In een latere fase begonnen ook de opleidingen outlines en veranderplannen te produceren (zie paragraaf 9.2.1 en 9.2.2). Deze werden in een aparte cyclus met alle instituutsmangers, projectleiders en change agents behandeld, waarop vervolgens reflectie plaatsvond die verwerkt werd in nieuwe versies. Ook werd er gepubliceerd (Vodegel & Plessius, 2005; Vodegel & Kuijs, 2005; Vodegel & Plessius, 2006). De publicaties werden besproken met alle instituutsmangers, projectleiders en change agents. Reacties daarop gaven eveneens aanleiding tot reflectie.

Binnen SPloN was er dus vooral in de 3^e en 4^e periode sprake van het simultane verloop van twee cycli die als een dubbele lus aan elkaar waren verbonden. Uit de jaaragenda (Bron DS1-051128: pagina 6) blijkt dat het een zeer contactrijke vorm was van communiceren, expliciteren, reflecteren en interacteren met alle actoren in het proces en met vakgenoten. De werkwijze waarop het *veranderen* in SPloN is gerealiseerd lijkt dus sterk op *reflectief handelingsonderzoek*.

Toetsen we de gebeurtenissen van SPloN met de kritische succesfactoren van *veranderen & samenwerken*, dan kan over de in SPloN gevolgde werkwijze worden gezegd dat er ook sprake is geweest van *community action*. Wat betreft het aspect *community*, werden niet alleen projecten in samenwerking uitgevoerd, zoals wel vaker gebeurt in het hoger onderwijs³⁵. De samenwerking had namelijk daadwerkelijk een inter-organisatorisch karakter. De grootschalige samenwerking was niet het gevolg van voortschrijdend inzicht en behoefte van de partners. Het was een voorwaarde die aan de oorspronkelijke opdracht was meegegeven.

Toetsen we de gebeurtenissen van SPloN met de kritische succesfactoren van *veranderen & ontwerpen*, dan kan worden gezegd dat er in zekere zin sprake was van *designing-in-action*. Het werd in SPloN echter anders ingevuld dan Van Raaij (2001) dat deed met de standaardmethode van ontwerponderzoek (Van Aken, 2004) in de cyclus zoals die in paragraaf 11.2.3 is beschreven. Dat moest wel omdat er in SPloN sprake was van maar één case. Het was niet mogelijk om een ontwerp in een reeks

³⁵ Een bekende vorm van samenwerking in het hoger onderwijs met projecten was, dat een project werd onderverdeeld in deelprojecten. Die deelprojecten werden dan verdeeld over verschillende instellingen die iedere instelling vervolgens met eigen mensen uitvoerde. Eén instelling had daar de coördinatie van en zorgde voor de assemblage van de resultaten van alle deelprojecten.

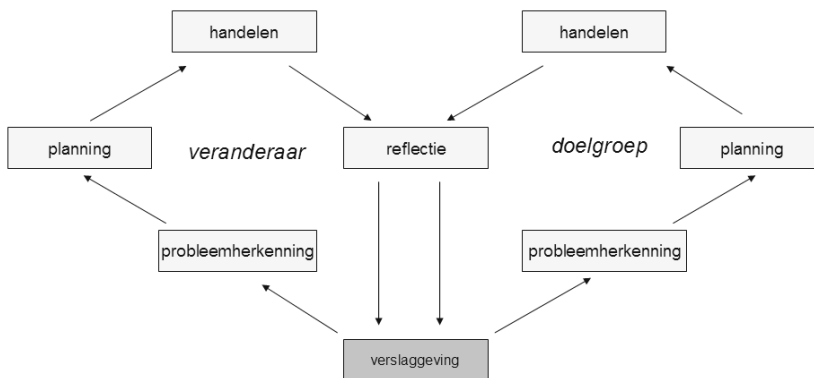
van opeenvolgende verschillende cases te verbeteren. Daarom is het *ontwerpen* aangepakt volgens de methode van *theoretische reconstructie* (zie paragraaf 11.2.1). De 1^e beleidstheorie van SPlON werd afgeleid van een theorie van Eeten & Koppejan (1994); een theorie oorspronkelijk met als doel gedragsverandering te bewerkstelligen in de landbouw ten aanzien van emissies en het gebruik van hulpbronnen (zie afbeelding 7.1 in paragraaf 7.3). De 2^e beleidstheorie (zie afbeelding 8.4) was een aanpassing aan de *Organisatiedynamica* van Homan (2005). De 3^e beleidstheorie (zie afbeelding 9.2) was een theoretische reconstructie van een theorie ter bestrijding van ongewenste zwangerschappen.

De werkwijze van Van Raaij en van SPlON waren op dezelfde aspecten gericht. Wat betreft de methode was er echter wel een belangrijk verschil. Van Raaij werkte met één ontwerp in steeds weer nieuwe cases: *designing-in-action*. In SPlON werd het ontwerp in één case in een iteratieve cyclus van plannen-handelen-reflectie steeds verder verbeterd door op een verfijndere manier theoretische reconstructie toe te passen. Dat is een combinatie van *handelingsonderzoek* en *ontwerpen*. Voortbordurend op de term *action research* voor handelingsonderzoek en de term *design* als vertaling voor ontwerpen, duiden we de combinatie van *handelingsonderzoek* en *ontwerpen* aan met *action design*.

11.2.3 Bevindingen

Uit de toetsing blijkt dat de realisatie van SPlON in gang is gezet op een wijze die correspondeert met inzichten uit de literatuur. Bovendien blijkt dat de combinaties van processen simultaan zijn verlopen. Er werd tegelijkertijd gewerkt aan *veranderen en samenwerken* (*community action*) en ook aan *ontwerpen en veranderen* (*action design*). Een methode van werken die we aanduiden met *community-action-design*.

Wanneer we deze werkwijze in schema zetten, wordt de gelijkenis met *reflectief handelingsonderzoek* (Boonstra, 2005) zichtbaar.



Afbeelding 11.3 *Community action design* volgens Vodegel (2006)

In SPlON was de actor binnen de linker cyclus de programmacoördinator die namens de Hogeschool Utrecht de opdracht voor SPlON uitvoerde. De actoren binnen de rechter cyclus waren de instituutmanagers, de projectleiders van de ICT-instituten en de change agents die binnen ieder instituut verantwoordelijk waren voor de uitvoering van de transformatie van het onderwijs. In de werkwijze speelde het schrijven van voorstellen, outlines, kwartaalrapportages, faserapportages enzovoort door de programmacoördinator een belangrijke rol. Dit gold ook voor de algemene verslagen van reviewbijeenkomsten, studiebijeenkomsten, ontwikkelbijeenkomsten, projectteams, stuurgroep enzovoort. Al deze documenten circuleerden minstens eenmaal door iedere cyclus alvorens ze werden vrijgegeven.

Met Bemelen, Koppen & Slegers (2004) kunnen we deze werkwijze ook zien als een vorm van *procesdenken* waarin gedacht en gesproken wordt in termen van verandering, relaties en processen: "Daarin wordt de dynamiek centraal gesteld en is er aandacht voor leren, ontwikkelen en leren". Deze werkwijze gaat uit van een gezamenlijk proces van creëren, ontwerpen, construeren, ontwerpen en zoeken: "Door het organiseren van interactie, sociale uitwisseling en reflectie op elkaars perspectieven kunnen bestaande praktijken verder worden ontwikkeld, dan wel nieuwe praktijken worden ontworpen".

Gegeven het feit dat SPlON werd geconfronteerd met een situatie waarover niet direct de kennis beschikbaar was om toe te passen, was dit een werkbare benadering. Door steeds weer te reflecteren op de ervaringen van een vorige periode werd voorkomen dat de programmacoördinator in de toen bestaande problematische situatie in kringetjes bleef ronddraaien. De in de praktijk ontwikkelde werkwijze werd daardoor steeds verder verbeterd.

11.3 De managementprocessen

11.3.1 Literatuur

Op basis van de opdrachten die aan SPlON zijn verstrekt zijn er drie invalshoeken van waaruit het managementproces bekeken kan worden. Allereerst de invalshoek om vanuit het niets een samenwerkingsprogramma van de grond te krijgen. Dat was de opdracht die de SPlON-programmamanager kreeg. Hij kon dus niets anders dan al doende leren en vervolgens dat wat hij leerde weer in de praktijk van zijn handelen toe passen om daar ook weer van te leren enz. Hij was een praktijkwerker die Schön (1991) een *reflective practioner* noemt: *reflection-in-action* en *knowing-in-action*. De tweede invalshoek is die van het managen van hetgeen hij tot stand heeft gebracht. Als praktijkwerker zorgde hij voor de totstandkoming van een samenwerkingsverband binnen een programmastructuur. Dat moest gemanaged worden. De derde invalshoek is die van het op gang brengen van een veranderingsproces. Daarom is literatuur bekeken op deze drie rollen van een programmamanager: *praktijkwerker*, *manager* en *veranderaar*. De aandacht ging uit naar punten waaraan gebeurtenissen uit de managementprocessen getoetst kunnen worden.

Rol als praktijkwerker

Landsheer e.a. (2003) onderscheiden drie aspecten aan de praktijkwerker: het handelen, het onderzoeken en het leren. Een interventie is volgens hen een situatie waarin de nadruk ligt op het *handelen*. Daarin functioneert een praktijkwerker met een speciale opdracht. Daarbij moeten bestaande handelingsprotocollen worden bestudeerd en systematisch geregistreerd. Eveneens moet gebruik worden gemaakt van groepsinteractie.

In het *onderzoeken* heeft een praktijkwerker als belangrijkste taak het ontwikkelen van het programma. Daarbij moet gebruik gemaakt worden van wetenschappelijke praktijktheoretische en methodische overwegingen als fundament van het handelen. *Onderzoeken* is dus van toepassing op situaties waarin het enerzijds gaat om het ontwikkelen van interventies of handelingsprotocollen en anderzijds om het ontwikkelen van instrumenten om de resultaten van het handelen vast te kunnen stellen. De resultaten van het onderzoek geven dan nieuwe inzichten. Tijdens het handelen wordt dan de bestaande kennis verbeterd en geconcretiseerd. Het *handelen* kan in beginsel ook zonder onderzoek uitgevoerd worden. De toevoeging van onderzoek zorgt er echter voor dat een interventie geëvalueerd en verbeterd kan worden.

In het *leren* heeft de praktijkwerker de rol om een leerproces van de actoren op gang te brengen en te intensiveren.

Rol als veranderaar

Over de *veranderaar* stellen Otto & De Leeuw (2000) dat die de aandacht moet richten op drie processen tegelijk en de relaties ertussen:

- Het verkennen en volgen van het functioneren van de organisatie.
- Het positiespel ten opzichte van anderen als onderdeel van de regie van het veranderingsproces.
- Het sturen van het eigen functioneren op grond van taxaties van de feitelijke effecten, die ook weer onder invloed van anderen worden gerealiseerd.

Rol als manager

Grin & Van Staveren (2007) hebben op microniveau het management van vier veranderprogramma's bestudeerd. Daaruit construeerden zij negen subsets van activiteiten die moeten worden uitgevoerd. Deze zijn:

- *Visionair leidinggeven*: het presenteren van nieuwe perspectieven en ontwikkelen van een nieuw paradigma; slechten van grenzen en de blik verruimen bij partners.
- *Creëren*: het verbinden van de theorie en de praktijk om op basis daarvan nieuwe concepten te ontwikkelen; toevallig 'waardevolle ontdekkingen' doen.

- *Verbinden*: het ontwikkelen en ontwerpen van samenwerking; weten hoe mensen te benaderen en opereren op basis van frictie in plaats van consensus.
- *Ontwerpen*: het vertalen van concepten naar werkplannen.
- *Systeem leiden*: het bij elkaar brengen van componenten; van daaruit in een bredere context binnen het programma kijken om het programma dóór te ontwikkelen.
- *Managen*: het besturen tegen de achtergrond van de doelstellingen; fricties omzetten naar beweging in het systeem.
- *Ontwikkelen van business*: het opbouwen van een organisatie voor de nieuwe ontwikkeling; daarbij rekening houdend met belangen en afhankelijkheden.
- *Faciliteren*: het voorwaarden scheppen waaronder de partners kunnen deelnemen: bijvoorbeeld dialoog en kennisuitwisseling organiseren, samenwerkingsinstrumenten ontwikkelen en dergelijke.
- *Politiek netwerken*: het manoeuvreren in een politiek gevoelige omgeving.

Kritische succesfactoren:

Aan de literatuur ontleen we nu de volgende kritische succesfactoren om de praktijk van SPloN aan te toetsen:

- De programmacoördinator moet functioneren als een praktijkwerker.
- De programmacoördinator moet functioneren als een veranderaar.
- De programmacoördinator moet functioneren als een als manager.

11.3.2 Toetsing van de praktijk

De praktijkwerker

Uit de toetsing aan de aspecten van een praktijkwerker volgens Landsheer e.a. blijkt over de wijze waarop de programmacoördinator de *taken en rollen* binnen SPloN heeft ontwikkeld (zie paragraaf 8.3.3) en heeft nagedacht over een effectieve programmaorganisatie (zie paragraaf 8.3.4), dat er aandacht is besteed aan het *opbouwen van de organisatie voor de ontwikkeling*. Ook de totstandkoming van de samenwerkingsovereenkomst (zie paragraaf 8.2.5), als basis voor toekomstige ontwikkelingen, valt hier onder. Dat *partners konden deelnemen* was een kerntaak van de programmacoördinator. Uit de reconstructie blijkt dat de programmacoördinator in de beschreven fase van SPloN het *cement* in het programma is geweest. Dat heeft geleid tot output aan dialoog, kennisuitwisseling, instrumenten enzovoort.

Vanuit de drie aspecten die Landsheer e.a. (2003) zien voor een praktijkwerker, heeft de programmacoördinator vooral geacteerd met *nadruk op handelen* én met *nadruk op onderzoek*. In het acteren met *nadruk op handelen* zou de programmacoördinator moeten functioneren als een soort praktijkwerker met een speciale opdracht. Hierover kan worden gezegd dat er inderdaad vanuit die positie in SPloN is gewerkt. Met 'de voeten in de klei' is het *community-action-design* tot stand gekomen. Enerzijds

door een intensieve interactie met de betrokkenen, en anderzijds door de interactie tussen de betrokkenen. De dagelijkse praktijk heeft ten grondslag gelegen aan de werkwijze die in SPlON tot stand is gekomen.

In *nadruk op onderzoeken* moeten wetenschappelijke praktijktheoretische en methodische overwegingen het fundament zijn. Uit de reconstructie blijkt dat dit op een deugdelijke manier is gebeurd. Het was bovendien nodig om de deskundigheid over te dragen aan andere betrokkenen in deze fase. Volgens de 2^e SPlON *proces-producttheorie* (zie afbeelding 9.5 in paragraaf 9.3.2) verschuiven per fase de *target population* en de *service arena*. Instituutsmanagers, change agents en projectleiders moesten over deskundigheid beschikken.

De veranderaar

In het *verkennen en volgen van het functioneren van het te veranderen systeem* wordt van een *veranderaar* verwacht dat hij onderdeel is van het systeem. Volgens Otto & De Leeuw moet een veranderaar deel uitmaken van het te veranderen systeem en geen toeschouwer zijn. De eigen persoonlijkheid moet ingezet worden met eigen behoeften en ambities.

Over de programmacoördinator kan worden gezegd dat hij op deze wijze heeft gefunctioneerd. Uit de reconstructie van de gebeurtenissen blijkt dat hij in het centrum van het speelveld heeft gestaan. De programmacoördinator werd daardoor onderdeel van de problematiek en juist in die positie kon er effectief aan *veranderen* worden gewerkt. Daardoor kon hij invloed hebben op de dynamiek binnen het programma als te veranderen systeem. Had de programmacoördinator gekozen voor een rol als adviseur, dan was hij buiten het proces gebleven. Binnen de gekozen veranderstrategie was dat geen effectieve optie. Transformatie vereist *veranderen van binnen uit*. Het *positiespel ten opzichte van anderen* vereist volgens Otto & De Leeuw (2000) al naar gelang de op dat moment bestaande situatie een andere mate van distantie van de problematiek en van de betrokken personen.

In het handelen van de programmacoördinator is dit herkenbaar. Deze heeft zich niet afhankelijk gemaakt van de erkenning van anderen, noch van één der partijen. Dit komt bijvoorbeeld sterk tot uitdrukking in een gesprek tussen de voorzitter van de SPlON-programmaraad en het DU-programmamangement over de positie van de programmamanager: "Er is een beeld ontstaan van FV³⁶ tegen de DU, maar FV had beter de DU kunnen vertegenwoordigen (Bron DS4-050620: RT's perceptie: proces)". Hieruit blijkt dat de programmacoördinator op dat moment heeft geacteerd vanuit distantie van de problematiek en van de betrokken personen.

Otto & De Leeuw (2000) stellen ook dat een veranderaar het eigen functioneren moet sturen op basis van eigen taxaties van de feitelijke effecten.

Uit een opmerking in een validatieversie van een DU-programmamanager (Bron DS7-070710: Joop Kuijs - *Validatie* - pagina 50) blijkt dat de programmacoördinator dit zo heeft gedaan. Het meest duidelijk was dat ten tijde van de review van de transformatieplannen aan het eind van de 4^e periode (zie paragraaf 9.5.3). SPlON zat toen helemaal 'klem'. Beide partijen wilden wel verder, maar ieder op 'eigen' voorwaarden.

³⁶ Afkorting van de naam van de programmacoördinator.

In een poging de zaak weer vlot te trekken, besloot de programmacoördinator toen tot een *third party intervention* (Gravenhorst, 2004), ongeacht de mening van de DU en de instituutsmanagers (zie paragraaf 9.5.2 en DS2-060428: eind pagina 4). Op basis van de ervaring en de theorie die daarvoor beschikbaar was, nam hij dat besluit. Uit de reconstructie blijkt dan ook dat de programmacoördinator in het veranderingsproces steeds meer een spanning is gaan opzoeken waarvan hij verwachtte dat die zou leiden naar verandering. Otto & De Leeuw (2000) zeggen hierover: “Hij moet prikkelen en er toch bijhoren, gewaardeerd worden en toch irriteren”. Dit is herkenbaar.

De manager

Uit de toetsing met de subsets van activiteiten van een *manager* van een veranderprogramma van Grin & Van Staveren (2007) blijkt dat de programmacoördinator een *visionair leider* was. Hij heeft als *reflective practitioner* een visie getoond over hoe met SPloN het beste de doelstellingen konden worden gehaald. Het *community action design* (zie afbeelding 11.3) is bijvoorbeeld een nieuwe werkwijze voor veranderen in inter-organisatorische samenwerking. In iedere periode werden nieuwe inzichten gepresenteerd in het kader van wat Homan (2005) noemt het *opschudden van de mentale hoofdkussens*. Bijlage DS1 bevat totaal 48 outlines, voorstellen, werkplannen, artikelen, presentaties enzovoort. Hij schuwde ook niet die visie uit te dragen.

In het ontwikkelen van visie en concepten werd door de programmacoördinator *theorie en praktijk* aan elkaar verbonden. Uit de paragrafen van de reconstructie waarin de voortgaande ontwikkeling van het programmaontwerp wordt beschreven, blijkt dat ruim gebruik werd gemaakt van theoretische inzichten. Dat blijkt uit de wijze waarop de beleidstheorie van SPloN tot stand is gekomen (zie paragraaf 7.3 & 9.3).

Het *ontwikkelen van samenwerking* was voor de programmacoördinator een kernactiviteit. Uiteindelijk heeft dat geleid tot een door alle opleidingen getekende samenwerkingsovereenkomst waarin de instituutsmanagers zelfs overeenkwamen de samenwerking langer voort te zetten dan de DU zou subsidiëren (zie paragraaf 8.2.5). Het feit dat de opleidingen eigen middelen in de samenwerking zouden gaan inzetten, getuigt van vertrouwen van alle partijen in de samenwerking met elkaar (zie box 6 in paragraaf 8.2.5). In het proces daar naar toe werd *frictie* door de programmacoördinator niet geschuwd.

Het *vertalen van concepten en perspectieven in werkplannen* was binnen de DU een gevestigde gewoonte. Blijkens alle documenten van niet alleen de programmacoördinator (zie bijlagen dataset 1), maar ook van de projectleiders en de change agents (zie bijlagen dataset 3) die zijn geproduceerd, werd deze taak in SPloN serieus opgevat.

Uit de 2^e proces-producttheorie (zie afbeelding 9.5 in paragraaf 9.3.4) blijkt dat de programmacoördinator SPloN beschouwde als een *systeem* bestaande uit meerdere *deelsystemen*. In die zin sloot de wijze van werken aan op de theorie van Darwin e.a. (2002) over Complex Adaptive Systems (zie paragraaf 12.3.1). Vanuit de systeembe-

schrijving werden vervolgens plannen ontwikkeld, zowel voor het programma als voor de deelnemende opleidingen (zie paragraaf 9.3.4). In deze zin kan dus worden gezegd dat de programmacoördinator daadwerkelijk het systeem heeft geleid.

Van de programmacoördinator kan ook worden gezegd dat het programma voortdurend is *bestuurd tegen de achtergrond van de doelstelling*. Dit blijkt uit hoe er is omgegaan met het aanvankelijke verzet van de instituutsmangers tegen *transformatie* als doelstelling van SPlON (zie paragraaf 7.2.1 & 7.2.2). Ook bijvoorbeeld uit het feit dat alle opleidingen toch uitgewerkte transformatieplannen aan de DU hebben overlegd (zie paragraaf 9.5.2), ondanks het besluit maar maximaal twee A4-tjes aan te leveren (zie paragraaf 8.2.3). In de interactie met de DU komt dat naar voren aan het eind van de 4^e periode rond de review van de transformatieplannen (zie paragraaf 9.5.3). Ook bijvoorbeeld in de relatie met de projectleiders naar aanleiding van de affaire die zich afspeelde rond het project Case Base (zie paragraaf 8.5.1 - na box 15). Met het oog op de doelstelling van SPlON werd toen toch de projectleider aangestuurd, ondanks de regel dat dit binnen de structuur van de DU niet was toegestaan.

De programmacoördinator heeft in SPlON niet gewerkt aan *het ontwikkelen van business*. Dat was in de fase waarin SPlON verkeerde niet aan de orde.

Het *faciliteren van voorwaarden* nam in het managementproces van SPlON een belangrijke plaats in. Uit de reconstructie blijkt dat op veel manieren overleg werd georganiseerd, dat kennisuitwisseling werd bevorderd en dat samen werd gewerkt aan de ontwikkeling van onderwijsproducten ten behoeve van onderwijstransformatie.

De programmacoördinator heeft niet politiek gemanoeuvreed in het netwerk om SPlON heen. Uit de reconstructie blijkt dat zijn aandacht vooral was gericht op de dynamiek binnen SPlON en op de dynamiek tussen SPlON en de DU.

11.3.3 Bevindingen

Bij verschillende gelegenheden is er van de zijde van de DU flinke kritiek geweest op de programmacoördinator. Anders was deze bijvoorbeeld niet in periode 4 door het DU-bureau op non-actief gesteld (zie paragraaf 9.5.3). Ook zou anders de opmerking "Wij vonden dat ook de rol van de programmacoördinator in de evaluatie in (kritische) beschouwing zou moeten worden meegenomen" niet zijn gemaakt (zie box 13 in paragraaf 9.5.3).

Met het aanvaarden van de opdracht van SPlON zag de programmacoördinator zich voor een probleem gesteld. De door de DU verstrekte opdracht was geformuleerd in algemene en lange-termijn bewoordingen. Zoals beschreven in paragraaf 7.3.1 had de DU om de uitvoering van het transformatiebeleid te ondersteunen een studie laten verrichten naar een *Referentiemodel voor de DU voor Samenwerken aan opleidingsinnovatie met ICT* (De Vries, 2004). Het model werd gepresenteerd in het voorjaar 2004, maar heeft daarna binnen de DU-gemeenschap weinig aandacht gekregen.

Voor de DU waren domeinprogramma's dé vaandels van de nieuwe koers. Er was echter geen andere expertise beschikbaar die kon worden ingezet, noch waren er ervaringen bij eerdere domeinprogramma's. SPlON liep voorop. Dit betekende dat niet alleen de deelnemende ICT-opleidingen moesten worden getransformeerd. Er moest ook een methode voor grootschalige *onderwijsformatie* ontwikkeld worden. Ondanks de onzekere start van SPlON, blijkt uit de toetsing dat de programma-coördinator voor een belangrijk deel als *praktijkwerker, als veranderaar, en als manager* heeft gefunctioneerd zoals in literatuur wordt beschreven.

Tegen deze achtergrond is de opmerking van een DU-programmamanager veelbetekend "het programma had de neiging om zich steeds buiten de gestelde kaders (besluitvormingscyclus, financiën, regelruimte) te bewegen, hetgeen veroorzaakte dat ad hoc weer nieuwe kaders bedacht moesten worden, waar het programma dan vervolgens onmiddellijk weer buiten ging" (Bron DS7-070710: *Joop Kuijs - Formulier*).

Hetzelfde geldt voor een andere opmerking van een DU-programmamanager "SPlON was zijn belang geworden en niet dat van de projectleiders en van de opleidingen" (zie box 7 van paragraaf 8.2.4). Deze opmerking werd gemaakt naar aanleiding van het feit dat de programmacoördinator ten tijde van de crisis zelf was begonnen aan het schrijven van de projectoutlines omdat de opleidingen en projectleiders dat niet hadden gedaan (zie paragraaf 8.2.4). Binnen de opvattingen over programmabesturing zoals die binnen de DU heerste was die opmerking juist. Een programmacoördinator werd niet geacht dat te doen. Voor een *veranderaar, manager of handelingsonderzoeker* geldt dat anders. Die moet volgens Landsheer e.a. niet alleen *inleven en meeleven*, maar ook *meedoen en meedenken*. Er was vanuit die optiek dus geen sprake van overtrokken engagement van de programmacoördinator bij SPlON. Dat is pas het geval als een programmacoördinator zich in de plaats stelt van de betrokkenen en hun beslissingen overneemt.

Het voorgaande maakt duidelijk dat er een frictie was tussen de inzichten van de programmacoördinator en het DU-bureau over het management van SPlON.

11.4 De besturingsprocessen

11.4.1 Literatuur

Ten behoeve van de toetsing van de besturingsprocessen beschrijven we literatuur op drie punten: een *programma* als besturingsmodel, de rol daarin van het topmanagement en de rol daarin van het uitvoerend management.

Wat betreft het besturingsmodel hebben Wijnen & Tak (2003: 22) een checklist ontwikkeld om te beoordelen of een programma voor een bepaalde activiteit een goed besturingsmodel is, of dat een *project* of een *multiproject* beter is. Volgens hen is een *programma* een adequaat besturingsmodel als:

- doelen vaag of complex zijn;
- het te verbeteren object zodanig complex is, en indien de te verbeteren instanties dermate autonoom ten opzichte van elkaar zijn, dat de gewenste samenhang niet meer automatisch en vanzelfsprekend ontstaat of kan worden afgedwongen;
- een grote strategische verandering geëffectueerd moet worden;
- doelstellingen op langere termijn spelen;
- de eigenschappen of relaties van een menselijk systeem gericht veranderd moeten worden.

De standaard rolverdeling binnen een programma bestaat volgens de MSP (zie paragraaf 3.4.4) uit een programmadirecteur, een programmamanager, de business change manager en projectmanagers. De programmadirecteur is algeheel verantwoordelijk voor het programma. De programmamanager is verantwoordelijk voor de dagelijkse gang van zaken en draagt er uiteindelijk zorg voor dat het programma het gewenste effect oplevert. De business change manager (of change agent) is verantwoordelijk voor de verankering van de verandering in de organisatie.

Wat betreft de positie daarin van het topmanagement blijkt uit het onderzoek naar ICT- implementatiestrategieën *SURFEN over glad ijs* (Sligte e.a., 2005), dat bij veranderinitiatieven zoals SPIoN, waarbij het gaat om *kernwaarden herdefiniëren* met een focus op *betekenisgeving*, de inzet van alle stakeholders van belang is. Met name die van het topmanagement als opdrachtgever is een kritische succesfactor.

Wat betreft de positie daarin van het uitvoerend management komen Grin & Staveren (2007) in hun onderzoek naar de praktijk van innovatie-initiatieven tot de bevinding dat een van de belangrijkste activiteiten in veranderprocessen is het overdragen van het leider- en zeggenschap naar het uitvoerend niveau. Vanaf het begin moet het uitvoerend management daarop zijn gericht. Met het overdragen van leiderschap wordt draagvlak gecreëerd, wordt verantwoordelijkheid gevraagd en wordt geloofwaardigheid geschapen. Gebeurt dit niet dan kan dit problemen geven voor de adoptie van een initiatief door de betrokken partijen.

Darwin e.a. (2002) stellen dat bij veranderingen die zijn gebaseerd op de complexiteitstheorie het stimuleren van democratische verhoudingen een hoofdprincipe is. Complexe systemen zijn verre van gebaat bij strakke beheersstructuren. Er moet sprake zijn van dialoog en discussie om vernieuwing van binnenuit te laten ontstaan. In een onderzoek naar de ontwikkeling van inter-organisatorische netwerken stelt Chisholm (2005) dat netwerkorganisaties bestuurd moeten worden door de leden zelf en niet door een centraal besturend orgaan. De leden zelf moeten verantwoordelijk zijn voor de missie en het doel van de samenwerking en ook voor het initiëren en managen van projecten en activiteiten. Wel onder de voorwaarde dat er een gedeeld beeld is (of komt) van de gezamenlijke toekomst.

Van Staveren (2007: 326) stelt dat eigen regie van deelnemers de kern is van samenwerken en leren. Deelnemers moeten voldoende ruimte hebben "om hun eigen speelveld en spelregels te definiëren."

Kritische succesfactoren

Aan de literatuur ontleen we nu de volgende kritische succesfactoren om de praktijk van de besturingsprocessen van SPlON aan te toetsen:

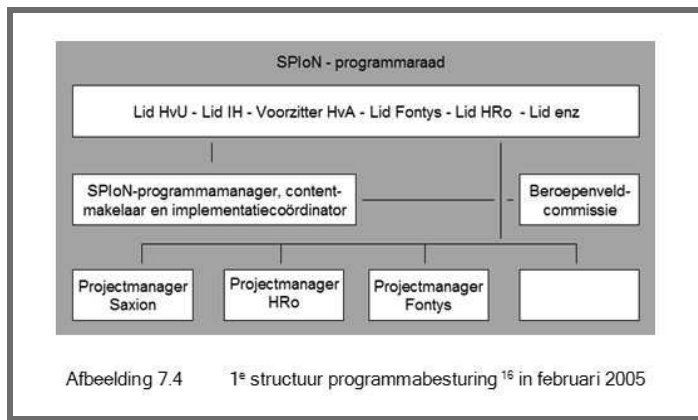
- Er moet een adequate besturingsstructuur zijn.
- Er moet betrokkenheid zijn van het topmanagement.
- Er moet besturing op afstand zijn.

11.4.2 Toetsing van de praktijk

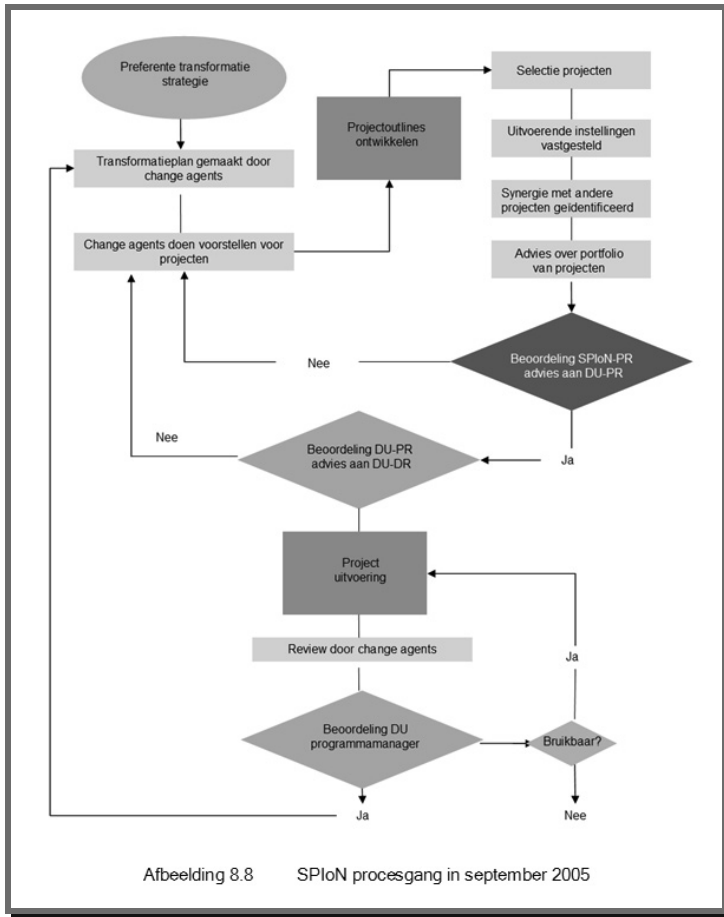
Toetsing van de rol van het DU-bureau in de besturingsprocessen

Uit de reconstructie blijkt dat alle punten van de checklist van Wijnen & Tak van toepassing zijn. Een *programma* was dus in beginsel een goed *besturingsmodel* voor SPlON. De vraag of er ook werd voldaan aan voorwaarden voor de organisatie, voor de verantwoordelijkheden en bevoegdheden en voor de verhoudingen van projecten tot een programma, komt navolgend aan de orde.

In de 3^e periode functioneerde de programmaorganisatie in beginsel volgens een structuur gebaseerd op MSP (zie afbeelding 7.4).

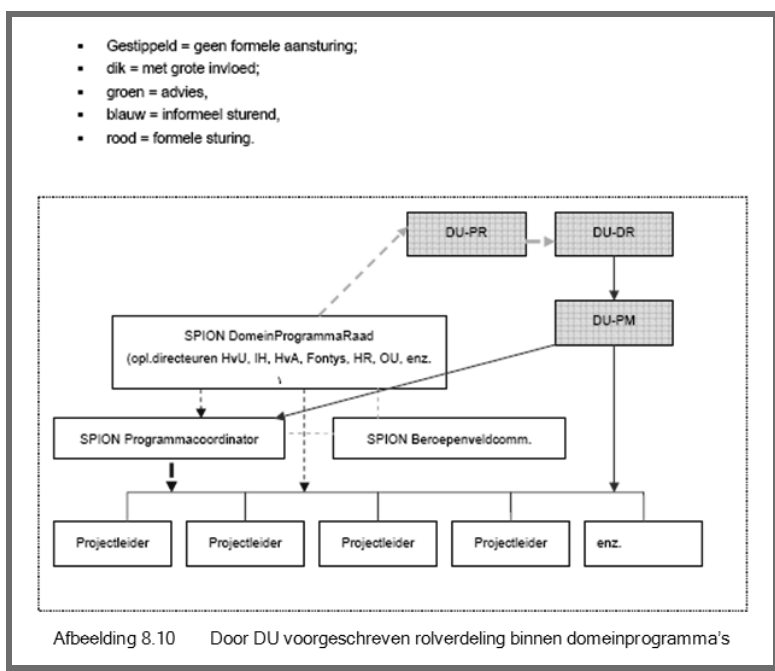


Ook had zich een werkproces ontwikkeld waarbinnen alle programmamedewerkers hun eigen rol hadden (zie afbeelding 8.8).



In dit werkproces was sprake van een SPiO-N-programmamanager die de dagelijkse gang van zaken regelde. Die was in die hoedanigheid benoemd (Bron DS4-040823: artikel 1.1). Het was de projectleiders bekend dat de dagelijkse leiding berustte bij de manager van het SPiO-N-programma (Bron DS4-040826: zie *specifieke alinea's*). Zij rapporteerden dus direct aan de SPiO-N-programmamanager, die op zijn beurt weer aan de DU-programmamanager rapporteerde. Volgens de structuur van de MSP functioneerde de laatste dus eigenlijk als een programmadirecteur.

Los van de dagelijkse praktijk in SPiO-N ontwikkelde het DU-bureau in dezelfde 3^e periode een andere verantwoordelijkheidsstructuur (zie afbeelding 8.10). Daarin werd de functie van de SPiO-N-programmamanager vervangen door een programmacoördinator. De coördinator was niet meer verantwoordelijk voor de aansturing van de projecten. De taken en verantwoordelijkheden werden beperkt tot "linking pin tussen projecten en de SPiO-N-programmaraad, zorgen voor de inhoudelijke afstemming tussen projecten en de zorg voor het programma als geheel" (Bron DS4-051209: 3^e alinea). De projectleiders moesten rechtstreeks rapporteren aan de DU-programmamanager (= eigenlijk rol programmadirecteur).



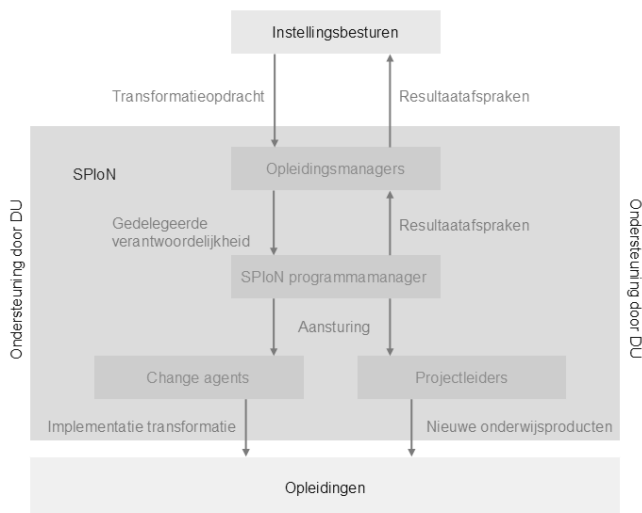
Vanaf dat moment kwam de programmacoördinator in een 'zwevende' positie terecht. Hij was verantwoordelijk voor het bereiken van het gewenste effect van het programma, maar had geen enkele bevoegdheid meer op basis waarvan die verantwoordelijkheid kon worden uitgeoefend. In de structuur van de DU (zie afbeelding 8.10) had de programmacoördinator alleen nog maar een "informeel sturende rol" naar de projectleiders en werd, net zoals de projectleiders, direct aangestuurd door de DU-programmamanager.

Dit gaf problemen met de projecten. Volgens de nieuwe structuur moesten deze vanaf dat moment formeel aangestuurd worden door de DU-programmamanager. Projecten werden vanaf dat moment alleen op kosten en output gestuurd en kwamen door het ontbreken van inhoudelijke aansturing in de problemen³⁷. Ook de programmacoördinator kwam binnen de nieuwe structuur in problemen. Hij had immers geen enkele bevoegdheid meer, maar werd wel nog steeds door de DU verantwoordelijk gesteld, dat de projecten achter liepen op de planning en slechte resultaten behaalden. Het werd zelfs een formele eis dat projecten resultaten zouden behalen, anders zou het hele programma gestopt worden (Bron DS4-051129: punt 3).

³⁷ Het gebeurde dat de programmacoördinator door een projectleider werd benaderd om naar de DU-programmamanager actie te ondernemen voor aansturing van een project (Bron DS4: 060227). De laatste daarentegen vond dat de desbetreffende projectleider wel erg 'los' ging van alle DU-afspraken en daar ook openlijk lak aan had (Bron DS7-070813: Validatie Michiel van Geloven: opmerking pagina 61).

De programmacoördinator werd niet geïnformeerd over de status van projecten. Hij werd niet geacht daarvan op de hoogte te zijn. Was die informatie toch om een of andere reden gewenst, dan moest hij daarvoor de DU-programmamanager benaderen (zie afbeelding 9.8). De programmacoördinator kon nooit verantwoordelijk worden gehouden voor de resultaten van de projecten. Toch gebeurde dat. Het feit dat projecten slecht liepen bleek voor de DU het grootste probleem te zijn dat zij met SPloN had (Bron DS2-060522: 2^e alinea) en bleek in het besluit tot stopzetting een dominante rol te hebben gespeeld (zie afbeelding 9.11: punt 3).

Aan het begin van de 4^e periode heeft de programmacoördinator met twee externe adviseurs gesprekken gevoerd over een *third party intervention* (zie eind paragraaf 9.5.2). Daarin werd snel duidelijk dat de besturingsstructuur die de DU voor SPloN had vastgesteld, niet effectief was. De adviseurs waren bereid aan het DU-bureau advies uit te brengen.



Afbeelding 11.4 Mogelijke besturingsstructuur volgens externe adviseurs

Als voorbeeld hadden de adviseurs de structuur van afbeelding 11.4 geschetst. He-las hadden de instituutsmangers al besloten met SPloN te stoppen.

Toetsing van de rol van de instellingsbesturen in de besturingsprocessen

Wanneer we de rol die het topmanagement in SPloN heeft gespeeld toetsen aan de kritische succesfactoren van Sligte e.a. dan blijkt dat het topmanagement zijn rol als opdrachtgever niet voldoende heeft ingevuld. Het was voor de instituutsmangers niet duidelijk waar de opdracht tot transformatie vandaan kwam. Steeds weer diende zich de vraag aan: “Wie is de DU, dat ze ons kan opleggen dat wij het onderwijs moeten transformeren?” (zie paragraaf 8.5.1). De instituutsmangers wilden immers al-

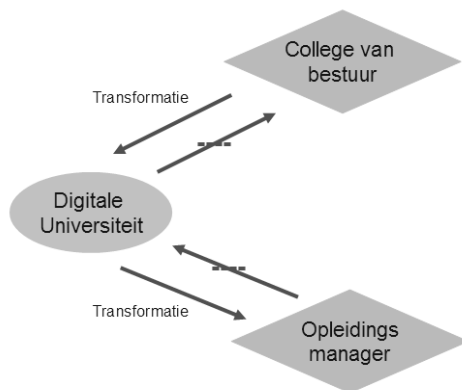
leen digitale onderwijsproducten maken, maar moesten transformeren. Was dat beleid van de DU of van hun eigen colleges?

Hoe complex dat was, uitte zich in het begin van de 3^e periode. Via de review van het programmavoorstel had de DU-programmaraad de instellingsbesturen geadviseerd om “[...] hun instituutsmanagers te doordringen van de noodzaak van de ingeslagen weg” (zie paragraaf 8.2.1). Het was in het belang van het transformatieproces om bij de instituutsmanagers alle neuzen dezelfde kant op te krijgen.

Dit is echter niet gebeurd. Uit de repons van één van de DU-programmamanagers in de validatie bleek pas dat dit toentertijd zeer gevoelig lag “[...] we wisten allemaal dat wat door de besturen op het niveau van de DU met de mond werd beleden, binnen de instellingen soms heel anders werd verwoord en/of uitgevoerd. Bestuurders hadden hun instellingen niet aan een touwtje” (zie paragraaf 8.2.1: Box 5 - DU-programmamanager).

Het ontbreken van steun van de colleges kwam enige tijd later weer ter sprake in een brief van de instituutsmanagers: “De enige mogelijkheid die de SPlON-programmaraad ziet, is als de colleges zich unaniem achter het plan scharen en hun opleidings- en instellingsdirecteuren opdragen eraan uitvoering te geven” (Bron DS3-050321: 4^e alinea). Ook op deze brief kwam geen antwoord. De daardoor ontstane onrust was echter wel aanleiding tot een gesprek tussen de voorzitter van de SPlON-programmaraad en twee DU-programmamanagers (zie paragraaf 8.2.1). In dat gesprek werd wederom om dezelfde duidelijkheid gevraagd: “Colleges mogen best duidelijker zijn over de transformatieopdracht. Missives op dit punt aan de managers zouden welkom zijn, want dan weet je als manager waar je je aan te houden hebt”.

Nog steeds kwam er geen antwoord. Integendeel, ná een gesprek tussen de DU-programmamanagers en de voltallige SPlON-programmaraad (Bron DS2-050627) werden de instituutsmanagers geconfronteerd met de bepaling in de regeling voor domeinprogramma's waarin stond: “[...] als een opleiding van een instelling van de DU afziet van deelname aan een domeinprogramma, moet dat apart aan de DU worden toegelicht” (Bron DS5-051212: paragraaf 2.1.2 - lid 1).



Afbeelding 11.5 Bestuurlijke verhouding binnen SPlON

Binnen SPloN bestond de situatie dat de opdracht tot transformatie niet op de agenda stond in de relatie tussen instellingsbesturen en de managers van hun onderwijsinstituten. De opdracht kwam rechtstreeks van de DU. Wilde een opleiding *niet* transformeren, dan moest dat ook aan de DU worden medegedeeld. Schematisch gezien was de situatie als hiervoor is geschetst.

Uit onderzoek van Boonstra (2000) blijkt dat in veranderprocessen waarin onvoldoende steun is van het management, er een grote kans is op mislukken. Zoals beschreven, ontbrak in SPloN de steun van het topmanagement. Ook bestond er in SPloN tussen de instellingsbesturen en hun onderwijsinstituten geen directe managementrelatie. Voor de instituutsmangers was dit een onaanvaardbare situatie. Zij moesten immers het onderwijs ingrijpend veranderen. Het minste wat zij verwachtten, was dat dit hen door hun besturen rechtstreeks zou worden medegedeeld.

Het uitblijven van de rechtstreekse opdracht van de besturen, zorgde bij de instituutsmangers voor extra weerstand. In eerste instantie was er al weerstand tegen *transformatie*. Aanvankelijk wilden zij namelijk alleen digitaal onderwijsmateriaal. Daarbovenop kwam extra weerstand vanwege het feit dat 'de boodschap' van de DU kwam en niet van hun eigen besturen. Vervolgens presenteerde het DU-bureau nog de DU-regeling voor domeinprogramma's. Naar de mening van de instituutsmangers werd het toen 'de omgekeerde wereld'.

11.4.3 Bevindingen

Uit de toetsing blijkt dat een *programma* als *besturingsmodel* voor grootschalige innovatie-initiatieven zoals SPloN een juiste benadering is. Aanvankelijk leek SPloN bestuurd te worden vanuit MSP en had daar het management en de werkprocessen op afgestemd. Door de implementatie daarna van een nieuw besturingsmodel voor domeinprogramma's (zie afbeelding 8.10) door de DU raakte SPloN stuurloos.

Er was niet voldaan aan de kritische factor dat bij een onderwijsinnovatie van een dergelijke orde de *betrokkenheid van het topmanagement* als opdrachtgever absoluut noodzakelijk is. Dat de instituutsmangers de transformatieopdracht van het DU-bureau kregen en niet binnen de lijn van de eigen instelling, was voor hen onaanvaardbaar. Aanvankelijk waren de instituutsmangers gelokt met financiële middelen voor digitale onderwijsproducten. Toen de gelden waren ontvangen bleek dat deze door de DU waren uitgekeerd onder de voorwaarde van *transformeren*. Op het moment dat de instituutsmangers vervolgens duidelijkheid vroegen aan hun eigen instellingsbesturen kregen zij van het DU-bureau de bewuste regeling voor domeinprogramma's gepresenteerd.

De programmacoördinator had een werkproces ontwikkeld, waardoor wisselingen in de bezetting binnen SPloN weinig van invloed waren op de voortgang. Wisselende bezetting in het onderwijs is immers een realiteit waar geen invloed op uitgeoefend kan worden. De besturingsstructuur die zich binnen SPloN had ontwikkeld werd echter overruled door de DU. Daardoor werd de wisselende bezetting toch een factor van betekenis.

Uit de toetsing blijkt dat de instituutsmangers geen *autonomie* hadden in hun besluitvorming over SPlON. Hiermee was niet voldaan aan belangrijke voorwaarden. Het waren risico's (*Performance risks* volgens Das & Teng, 2001; zie paragraaf 12.4.1) die de voortgang van SPlON ernstig hebben belemmerd. Darwin stelt dat het belangrijk is om *democratie in de besluitvorming* te stimuleren en Grin & Van Staveren om het *leiderschap en zeggenschap* over te dragen naar het speelveld.

Het voorgaande maakt duidelijk dat er een frictie was tussen de inzichten van de instituutsmangers en het DU-bureau over het beheer van SPlON.

11.5 Bevindingen over de realisatie

De toetsing van de realisatie van de doelstelling van SPlON toont aan dat de sociale processen gericht op *veranderen*, *samenwerken* en *theorievorming* aansluiten bij theorie en modellen in literatuur. Hetzelfde geldt voor de realisatie van de *managementprocessen* en voor de realisatie van de *beheerprocessen*.

De evaluatie toont ook aan dat het geheel van realisatieprocessen niet aansluit bij de opvattingen van de DU. Dit gaf de volgende fricties:

- Een frictie tussen de werkwijze binnen SPlON die op transformatie was gericht en de werkwijze van de DU voor domeinprogramma's die was gericht op de productie van digitale onderwijsmaterialen.
- Een frictie over de te volgen aanpak voor SPlON. Vanwege de transformatiedoelstelling wilde SPlON een verkennende procesaanpak. De DU wilde digitale onderwijsproducten en vereiste een strakke projectaanpak.
- Een frictie over het management van SPlON.
- Een frictie over de zeggenschap binnen SPlON. De instituutsmangers vonden dat dit bij hen lag en dat de DU SPlON zou moeten ondersteunen in het realiseren van de transformatie van hun opleidingen. De DU daarentegen wilde het primaat van de besluitvorming binnen SPlON vanwege de verstrekte subsidies.

12 Evaluatie van de resultaten

Confrontatiefase: van gebeurtenissen naar bevindingen

12.1 Inleiding

De evaluatie van de *resultaten* is het derde niveau van de SPlON-evaluatiehiërarchie (zie afbeelding 4.2). Op dat niveau is de vraag of de realisatie van de opdrachten heeft geleid naar de resultaten die voor de opdrachten waren gesteld. Uit onderstaande overzicht van de opdrachten zijn die resultaten af te leiden.

De opdracht bij de acceptatie van de 1^e periode:

- Formuleer een ambitieuze visie over een met behulp van ICT getransformeerde onderwijsinstelling over pakweg vier-vijf jaar;
- Organiseer commitment bij ICT-opleidingen om strategisch te gaan samenwerken;
- Sluit aan bij de *innovatieagenda* van het Nederlandse hoger onderwijs: sociaal constructivisme, flexibel en vraaggestuurd onderwijs, vergroting van participatie aan het hoger onderwijs, competentiegericht leren en bijvoorbeeld authentic leren.

De extra opdracht in het contract bij de bevestiging van de 2^e periode:

meerjarig contract (bijlage D4-050628: lid 2.3) met de opdracht: "*de Hogeschool Utrecht neemt de opdracht tot het realiseren van domeinbrede transformatiedoelstellingen.*" Daarmee was SPlON definitief een feit als Samenwerkingprogramma voor

De extra opdracht in het contract bij de bevestiging van de 3^e periode:

In een vervolgcontract (bijlage D4-060227: opmerking 1) was ook de voorwaarde bepaald dat de resultaten van de veranderaanpak van SPlON *overdraagbaar* moesten zijn. Het programma was de eerste van een reeks van domeinprogramma's die

De resultaten die SPlON moest behalen waren dus:

- een visie op getransformeerd onderwijs die aansluit bij de innovatieagenda van het Nederlands onderwijs;
- een veranderstrategie om dat te bereiken;
- een samenwerkingsvorm waarin het programma kon worden uitgevoerd;
- theorie en ontwerpprincipes voor grootschalige onderwijstransformatie.

In dit hoofdstuk evalueren we de resultaten die in SPloN zijn behaald. Met uitzondering van de theorie en ontwerpprincipes voor grootschalige onderwijstransformatie. Zoals beschreven in paragraaf 4.2.3 komen deze apart aan de orde in het laatste deel van dit onderzoek. Voor de evaluatie van de resultaten volgen we in beginsel dezelfde lijn die we hebben gebruikt op de vorige niveaus van de evaluatiehiërarchie:

literatuur > prestatie-indicatoren > toetsing prestatie > bevindingen.

De opbouw van dit hoofdstuk is als volgt. In paragraaf 12.2 evalueren we de resultaten van de onderwijsvisie. In paragraaf 12.3 en 12.4 evalueren we resultaten van de veranderstrategie en van de samenwerking. In paragraaf 12.5 beschrijven we de bevindingen van alle resultaten.

12.2 De onderwijsvisie

12.2.1 Literatuur

De beschrijving van de in SPloN ontwikkelde *visie op onderwijsprocessen* in paragraaf 8.3.1 verwijst naar de onderwijskundige architectuur die was ontwikkeld in het SURF-project *Van Wens naar Werkelijkheid* (Kokx e.a., 2004). Het non-lineaire karakter dat in constructivistische leertheorieën veel nadruk krijgt, was in het project uitgewerkt. De auteurs baseerden het onderwijsproces op de volgende pijlers:

- Competentiegericht leren, begeleiden en beoordelen waarin de beroepsgerichtheid en de actualiteit in de beroepsuitoefening centraal staat.
- Vraagsturing, een leerproces waarbij de student zelf bepaalt wat, wanneer, waar en met wie er gestudeerd wordt en zelf de assessments vaststelt.
- Processturing, waarbij tijdens het leerproces het voorbereiden op het leren plaatsvindt, waarbij zorg gedragen wordt voor daadwerkelijk leren, met kwaliteitsbewaking, feedback en waarbij studenten gemotiveerd worden.
- Samenwerkend leren, ervan uitgaand dat kennis veranderlijk is en gerelateerd aan een groep.

In de projectrapportage verwijzen de auteurs naar Simons & Ruyters (2002: 9) die het leren en de ontwikkeling van een student beschrijven op basis van vijf kleuren die De Caluwé & Vermaak (2002) gebruiken om vijf verschillende strategieën van veranderen aan te geven. Als gevolg daarvan - schrijven Kokx e.a. - komen Simons & Ruyters tot de volgende vijf gedragstyperingen van lerenden:

- Geel: observeren en imiteren;
- Rood: participeren en communiceren;
- Blauw: overdracht en aanleren;
- Groen: experimenteren en reflecteren;
- Wit: doorvoelen en begrijpen.

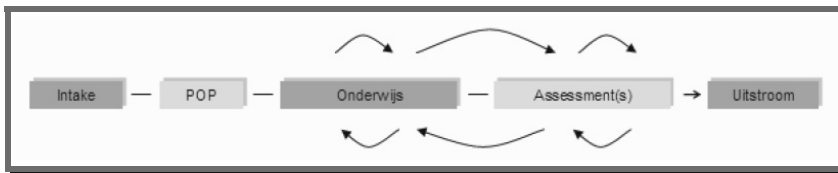
Prestatie-indicatoren

Bij competentiegericht, vraaggestuurd, procesgestuurd en samenwerkend zal een student via alle kleuren leren: “zal hij *lerend werken en werkend leren en is er ook voldoende aandacht voor nieuwe ‘zachte’ competenties.*” Aan de literatuur ontleen we dus de volgende indicatoren om de resultaten aan te toetsen:

- Een onderwijsvisie die competentiegericht is.
- Een onderwijsvisie die vraagsturing mogelijk maakt.
- Een onderwijsvisie die processturing mogelijk maakt.
- Een onderwijsvisie die samenwerken centraal stelt.

12.2.2 Toetsing van het resultaat

Parallel aan de verschuivende doelstelling voor SPloN was de visie op onderwijs een proces van voortschrijdend inzicht. Het eerste programmavoorstel van SPloN was op advies van de DU gebaseerd op een integrale verzameling van digitale leermaterialen, toetsen, kennis- en casusbibliotheken enzovoort ten behoeve van een lineair onderwijsproces. De keuze van de elementen van de verzameling sloot aan op de contexten van de algemene profielbeschrijving van de Bachelor of ICT. In de subsidieaanvraag van SPloN werd onderstaand schema van het toen bestaande onderwijsproces opgenomen (Bron DS01: 040626: pagina 11).

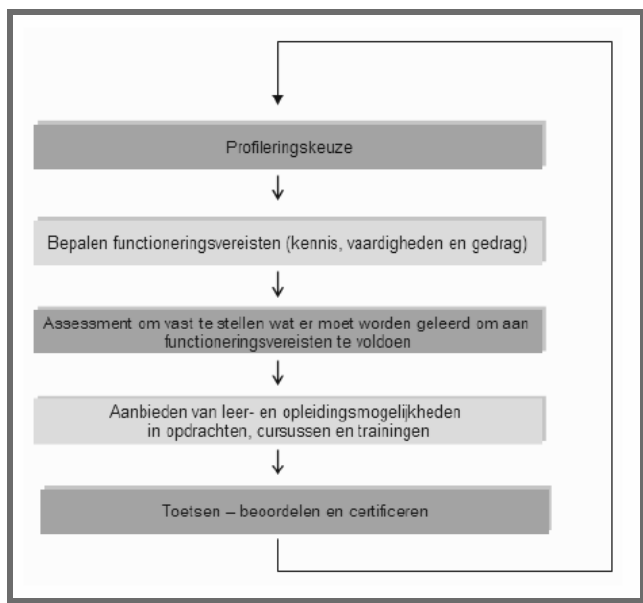


Op basis van dit onderwijsproces kwam het eerste programmaontwerp van SPloN tot stand: een portfolio van meerdere projecten om de verzameling digitale onderwijsproducten te ontwikkelen. Toetsen we dit onderwijsproces aan de prestatie-indicatoren dan kan gezegd worden dat het niet competentiegericht is, maar gericht op kennis en vaardigheden; het is niet vraaggestuurd, maar aanbodgestuurd; niet procesgestuurd maar planninggestuurd en niet gericht op samenwerken.

Met het verschuiven van de doelstelling naar *transformatie* werd duidelijk dat er ook een andere visie op het onderwijsproces moest komen: een onderwijsproces dat is afgestemd op de student als toekomstige beroepsbeoefenaar. Daarom is in de 2^e periode van SPloN een verkenning uitgevoerd bij enkele interne bedrijfsopleidingen, zogenaamde *corporate universities*, naar de wijze van leren van professionals in hun beroepscontext. Daaruit bleek dat die opleidingstrajecten waren gebaseerd op een cyclisch proces waarbij de functioneringsvereisten voor uiteenlopende functies central stonden (Straathof, 2002). Om zo dicht mogelijk aan te sluiten bij de realistische beroepscontext heeft SPloN dit procesmodel overgenomen en vertaald naar een onderwijsproces gebaseerd op vijf stappen.

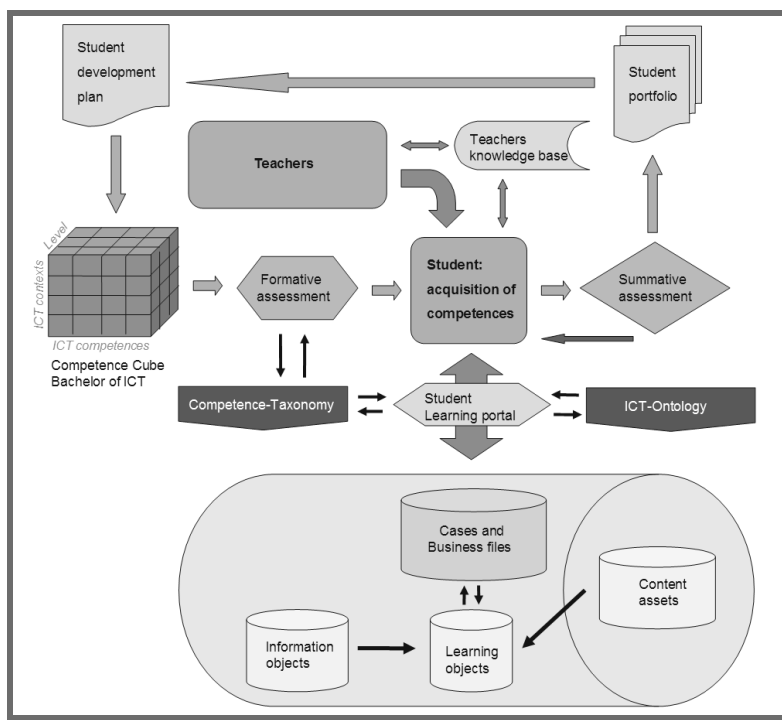
In het tweede programmavoorstel werden deze stappen als volgt beschreven (Bron DS01-050317: pagina 14): *“Eerst wordt een keuze gemaakt voor een functieprofiel of een deel ervan, dan wordt bepaald welke daarvan de functioneringsvereisten zijn in kennis, vaardigheden en gedrag voor het gekozen functieprofiel, vervolgens worden de hiaten vastgesteld tussen reeds eerder verworven competenties en nieuw te verwerven competenties voor de functioneringsvereisten. Op basis daarvan worden de leer- en opleidingsuggesties vastgesteld en gevolgd en tenslotte wordt het resultaat getoetst en worden de studiepunten uitgereikt door de opleiding.”*

Bij de beschrijving werd de volgende afbeelding geplaatst:



Toetsen we dit onderwijsproces aan de prestatie-indicatoren dan kan gezegd worden dat het onderwijsproces duidelijk competentiegericht is, dat vraagsturing en processturing mogelijk zijn en dat het ook mogelijkheden biedt voor samenwerkend leren.

In het proces van voortschrijdend inzicht is in de 4^e periode van SPIoN gewerkt aan de instrumentatie van dit procesmodel, om ermee daadwerkelijk vraagsturing, processturing en sociaal leren te kunnen realiseren. Zo ontstond een architectuur van een onderwijsproces waarmee elke opleiding een eigen (her)ontwerp kan maken van het getransformeerde onderwijs. Daarin kan een opleiding zelf uitwerken in welke mate het onderwijs flexibel, vraaggestuurd en competentiegericht gaat worden. Binnen deze architectuur kan een opleiding bijvoorbeeld een eigen standaard ontwikkelen hoe om te gaan met een EVC-procedure. Hetzelfde geldt voor de wijze hoe en op welke plaats docenten en studieloopbaanbegeleiding worden ingezet in het onderwijsproces. Zo ook in welke mate ICT zal worden toegepast.



Dit model van een onderwijsproces staat uitgebreider beschreven in paragraaf 8.3.1. Toetsen we het onderwijsproces aan de prestatie-indicatoren dan kan er het volgende over worden gezegd.

Onderwijskundig beantwoordt het proces van dit model aan competentiegericht leren. Het onderwijs is gebaseerd op beroepsprofielen die realistisch zijn getoetst en empirisch vastgesteld. Niet het onderwijsaanbod staat centraal, maar de mogelijkheid voor studenten om eigen individuele onderwijsarrangementen te maken. ICT maakt het mogelijk om onafhankelijk van tijd en plaats te leren. Het onderwijsmodel is procesgestuurd. Het formatieve assessment neemt daarin een belangrijk plaats door studenten steeds weer zichzelf de vraag te laten stellen: Wat moet ik leren om te voldoen aan de eisen die staan voor het verwerven van de competentie waar ik voor heb gekozen? en Hoe ga ik aantonen dat ik beheers wat ik verondersteld was te leren? Het onderwijsmodel is opdrachtgestuurd in die zin dat studenten in teams werken aan realistische praktijkopdrachten. Het sociale aspect versterkt het leren.

12.2.3 Bevindingen

De onderwijsvisie voldoet aan de specificaties die in de opdrachten aan SPiON zijn verstrekt. Aansluitend daarop heeft SPiON ook een visie op onderwijsproducten ontwikkeld (zie paragraaf 8.3.1) en een instrument om de vordering te kunnen meten (zie paragraaf 8.3.1) van een onderwijsinstituut in het transformatieproces naar het leren.

De in SPloN deelnemende ICT-instituten hadden de onderwijsvisie allemaal als referentie opgenomen in hun transformatieplan (zie bijlagen in dataset 3). Daarnaast is in SPloN de onderwijsvisie uitgewerkt naar 21 projecten om de expertise, de digitale leermaterialen, de toetsen, assessments, digitaal portfolio, en de andere componenten te ontwikkelen die noodzakelijk zijn om het SPloN-procesmodel in het onderwijs te kunnen implementeren.

12.3 De veranderstrategie

12.3.1 Literatuur

Een gebruikelijk onderscheid in visies op het *veranderen van organisaties* is: de *ontwerpgerichte benadering* en de *ontwikkelinggerichte benadering*. De *ontwerpgerichte benadering* is de traditionele benadering. Deze is gericht op het 'oplossen' van een probleem, ervan uitgaande dat het doel en het resultaat bekend zijn. De methode loopt veelal lineair van *diagnose* naar *veranderen* en tenslotte *implementeren* (Cozijnsen & Vrakking, 1992). Het *plan* staat dus centraal. Boonstra & Van de Vlist (1996) stellen dat deze benadering vooral gewenst is wanneer een organisatie in een crisissituatie verkeert en snelle actie is geboden.

De *ontwikkelinggerichte benadering* is probleemgericht en ziet een organisatie als een verzameling van kennis, inzicht en ervaring waarvan tijdens een veranderingsproces zoveel mogelijk gebruik moet worden gemaakt. Er wordt niet gewerkt met een vooraf compleet uitgewerkt model of ontwerp. Het gaat om het procesverloop waarin de *visie* op de toekomst centraal staat (Van den Nieuwenhof, 2005).

Bij veranderprocessen staat nooit één van de twee benaderingen op zich. Daarom wordt in literatuur aanbevolen beide gelijktijdig toe te passen. Afhankelijk van de situatie wordt dan een keuze gemaakt voor iets meer nadruk op ontwerpen of op ontwikkelen. Er is dan sprake van een overkoepelende *contingente* benadering (Van den Nieuwenhof, 2005; Boonstra & Van de Vlist, 1996).

Naast deze visies op het *veranderen van organisaties* is er vanuit het beleidsinstrumentarium voor overheidsbeleid een klassieke visie op veranderen: de *instrumentele benadering*. In deze visie wordt verondersteld, dat als een instrument met bepaalde veranderingskenmerken maar wordt geproduceerd en wordt geïmplementeerd, daaruit vanzelf de beoogde veranderingseffecten volgen. De visie is echter minder succesvol gebleken, mede omdat het instrument slechts één van de factoren is die het verloop van een veranderingsproces bepaalt (v.d. Heuvel, 1998). Een belangrijke andere factor is bijvoorbeeld de context waarin een instrument wordt toegepast. Bovendien is veranderen op basis van deze visie statisch van karakter. Eventuele bijstellingen vragen dan steeds weer om bijgestelde instrumentatie.

Een bepaald venster om naar *veranderen* te kijken is van De Caluwé & Vermaak (2002). Het is het kleurendenken waarin zij veranderstrategieën hebben ingedeeld op bases van aannames over het werkingsprincipe.

De indeling in kleuren en werkingsprincipes is:

Geeldruk	Een onderhandelingsproces om over belangen van de belangrijkste actoren tot consensus te komen;
Blauwdruk	Een rationeel proces door een oplossing planmatig te implementeren;
Rooddruk	Een sociaal proces van aandacht en waardering voor de betrokken actoren;
Groendruk	Een ontwikkelproces door de betrokken actoren in leerprocessen te brengen;
Witdruk	Een dynamiserend proces door spontane ontwikkelingen te ondersteunen en blokkades te slechten.

Feitelijk zijn er veel andere veranderbenaderingen denkbaar, zoals het inzetten van macht en beloning, of het gebruik van propaganda in de communicatie of het inzetten van financiële prikkels. Op verschillende beleidsterreinen worden deze benaderingen gebruikt. In organisatieverandering wordt er echter weinig openlijk en doelbewust voor gekozen (Vermaak, 2009).

In het zoeken naar inzicht in onderliggende processen in organisaties doet de laatste jaren de *complexiteitstheorie* opgang. Binnen deze theorie bestaat een organisatie uit een stelsel van *Complex Adaptive Systems* (CAS). In deze systemen (Darwin e.a., 2002) interacteren vele soorten deelnemers op allerlei manieren met elkaar. Daarbinnen is het onmogelijk om ontwikkelingen te begrijpen en ontwikkelingen te voorspellen. Het *veranderen* komt tot stand als gevolg van een interactieproces, waarbij diegenen die experimenteren al handelend en op elkaar reagerend tot nieuwe *betekenisgeving* komen. Een voorwaarde is wel dat in een organisatie ruimte bestaat voor variatie in gedrag en voor diversiteit in de populatie. Betekenisgeving wordt gezien als een sociaal leerproces. Het ligt ten grondslag aan zowel de *Organisatiedynamica* (Homan, 2005) als het *Leren Vernieuwen* (Boonstra, 2005). Binnen het kleurendenken is het een wit-groene benadering. Binnen het orde-denken (zie afbeelding 4.6) is het een benadering van de derde-orde.

Over de benadering van *betekenisgeving* stelt Homan (2005) dat deze effectief is wanneer sprake is van een verandering met een grote interventiediepte die sociaal-psychologische kanten van persoonlijk en interpersoonlijk gedrag van betrokkenen raakt.

Boonstra (2000) wijst op de kracht van *betekenisgeving* omdat op basis van nieuwe inzichten en ervaringen nieuwe handelingspatronen kunnen ontstaan die vervolgens weer bijdragen aan de verdere dynamiek van vernieuwing.

Volgens Darwin e.a. (2002) bieden methoden als strategische planning, controle technieken en cultuurmanagement minder mogelijkheden bij veranderingsprocessen met een hoog niveau van onzekerheid en complexiteit. Hoe complexer een veranderingsproces is des te meer pleiten zij voor een strategie die is gebaseerd op de complexiteitstheorie.

Volgens Van den Nieuwenhof (2005) laten complexiteits- en chaostheorieën zien dat een *spontane strategie* een adequate benadering kan zijn voor ambigue situaties vanwege de extra complexiteit in de 'oplossingsrichting'.

Donkers (2005) stelt, dat vanuit de betekenisgevende dimensie de verandering bij het individu zelf begint. Dit zal resulteren in nieuwe persoonlijke waarden die worden vertaald in nieuwe stijlen waarin men elkaar respecteert.

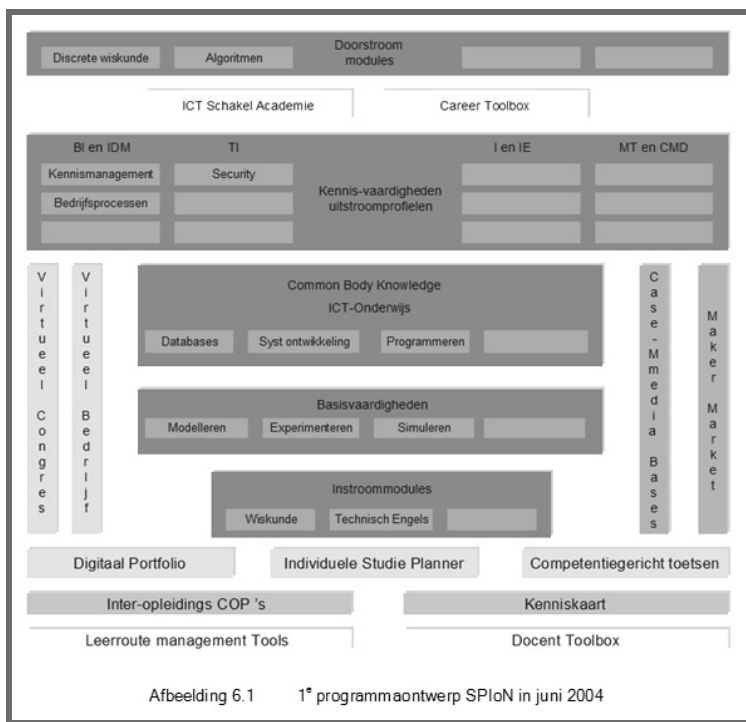
Prestatie-indicatoren

Aan de literatuur ontlenen we de volgende indicator om de prestatie aan te toetsen:

- een veranderstrategie die effectief is voor de doelstelling.

12.3.2 Toetsing van het resultaat

Ook de inzichten over de veranderstrategie binnen SPIoN waren een proces van voortschrijdend inzicht. In de 1^e periode was er nog geen expliciete opdracht tot onderwijstransformatie. De DU wilde wel het onderwijs innoveren, maar door nieuwe onderwijsproducten te ontwikkelen en die te laten gebruiken in het onderwijs. Er was dus sprake van een *instrumentele* opvatting over veranderen zoals die door Van de Heuvel is beschreven voor overheidsbeleid (1998). Het programmaontwerp bestond uit een portfolio van projecten om digitale onderwijsmaterialen te ontwikkelen (zie paragraaf 6.3).

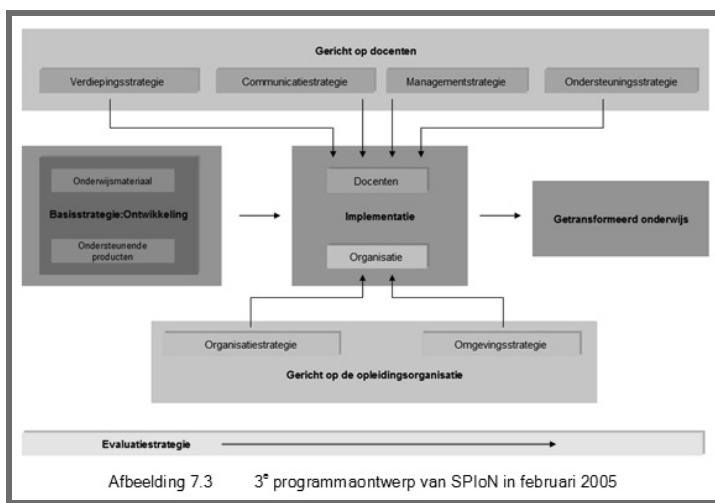


In de 2^o periode werd aan SPIO_N de transformatieopdracht verstrekt. Om dat te realiseren werd een strategie voorgesteld waarin naast het ontwikkelen van producten aandacht werd besteed aan leerprocessen bij docenten. Daarom werd de strategie uit de 1^o periode uitgebreid met een aparte communicatiestrategie, managementstrategie en ondersteuningsstrategie (zie paragraaf 7.3.1). Feitelijk was het dus nog een instrumentele benadering waarin aanvullende strategieën - experimenteren, verbreden en verdiepen - docenten moesten leren om de nieuwe digitale leermaterialen te gaan gebruiken. De strategie was gebaseerd op een door de SER (2002) uitgebracht advies ten behoeve van de innovatie van het beroeps onderwijs.

Strategie	Onderwerp
Basisstrategie	Werkpakket 1 Ontwikkelen digitale leermaterialen voor Common Body of Knowledge van de Bachelor of ICT
	Werkpakket 2 Ontwikkelen digitale leermaterialen voor de uitstroombroeken van de BICT.
	Werkpakket 3 Projecten om in-, door-, en uitstroom te bevorderen
	Werkpakket 4 Tools voor studenten en docenten
Verdiepingstrategie	Werkpakket 5 Experimenten met ontwikkelde onderwijsproducten
	Werkpakket 6 Transformatie-experimenten
Communicatiestrategie	Werkpakket 7 Sectorale campagne
	Werkpakket 8 Peer-to-peer activiteiten
Managementstrategie	Werkpakket 9 Projecten ter ondersteuning van het management
Ondersteuningstrategie	Werkpakket 10 Projecten om implementatiescenario's te ontwikkelen
	Werkpakket 11 Projecten om een 'steunfunctie' te ontwikkelen t.b.v. lokale transformatie-activiteiten
Evaluatiestrategie	Werkpakket 12 Procesevaluatie-onderzoek voor generalisatie van resultaten t.b.v. andere sectorale initiatieven.

Afbeelding 7.2 2^o programmaontwerp van SPIO_N in november 2004

Aan het eind van de 2^o periode werd op advies van de DU een implementatiestrategie toegevoegd om te bewerkstelligen dat docenten de onderwijsproducten daadwerkelijk in hun onderwijs gaan gebruiken. De aanvullingen leidden tot een opvatting over veranderen die ten grondslag lag aan het programmaontwerp zoals dat in paragraaf 7.3.2. werd afgebeeld.

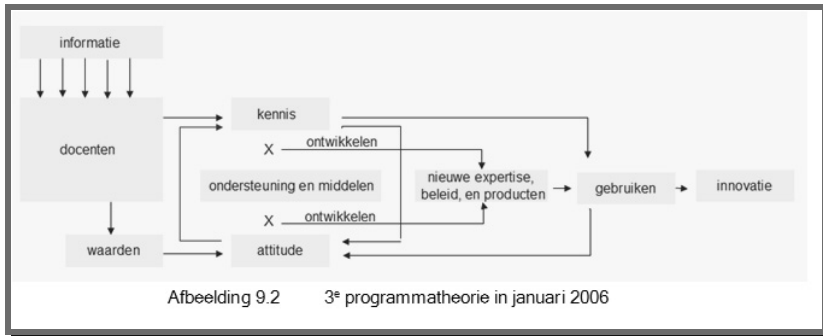


Zoals beschreven in paragraaf 8.3.2 begon vanaf de 3^e periode *betekenisgeving* een rol te spelen in hoe het *veranderen* in SPIO werd benaderd. Volgens Vinkenburg (1995) gaat het hierbij in eerste instantie vooral om het zoeken naar de zin, het belang en het gewicht dat een verandering heeft voor een organisatie en de individuele personen en “*omvat het de impulsen die het veranderingsproces in beweging houdt.*” Daarbij horen vragen als: waarom veranderen, waarom nu en op deze manier, wiens belang is ermee gediend en waar komt de veranderingsbehoefte vandaan? Dit is de basis voor het proces van herdefiniëren van kernwaarden. Hiermee ontstond voor het eerst een opvatting over veranderen die aansluit bij de *Organisatiedynamica* (Homan, 2005) als het *Lerend Vernieuwen* (Boonstra, 2005). Dit leidde tot de formulering in onderstaande 2^e beleidstheorie van SPIO.

Transformatie van het onderwijs wordt gerealiseerd in een interactief proces van *leren en vernieuwen*. Daarin moeten de docenten hun eigen assumpties en handelingspatronen gaan herkennen en opnieuw beoordelen. Zo komen ze tot het herdefiniëren van de kernwaarden over onderwijs en hun rol daarin.

Afbeelding 8.4 Tweede programmatheorie van SPIO in september 2005

Uiteindelijk werd in de 4^e periode (zie paragraaf 9.3.4) aangesloten bij een ordeningskader van Boonstra (2000) dat werd toegepast in een onderzoek naar *Implementatiestrategieën in het hoger onderwijs vanuit veranderkundig perspectief* (SURF, 2005). In dat ordeningskader speelt *betekenisgeving* als strategie een belangrijke rol maar daarnaast nog twee andere strategieën voor ander type problemen die in veranderprocessen een rol spelen. Door de 3-strategieën benadering konden de oorzaak-gevolg relaties in het causale model verder uitgewerkt worden.



Toetsen we de veranderstrategie van SPloN met de prestatie-indicatoren dan kan nu het volgende gezegd worden.

In de door SPloN beoogde onderwijstransformatie is sprake van een verandering met een grote interventiediepte. De verandering raakt bij docenten sociaal-psychologische kanten van hun persoonlijk en professioneel gedrag. Naast het overdragen van kennis moeten zij vooral studenten begeleiden bij het zelf verwerven van kennis en vaardigheden van een competentie. Docenten moeten studenten ondersteunen zichzelf de juiste leervragen te stellen. Voor docenten die al jaren lesgeven in de zin van *kennis overdragen*, raakt dit de kern van hun werkzaam bestaan. Ze moeten de kernwaarden van hun wijze van onderwijsgeven herdefiniëren. In deze zin sluit het aan bij wat Homan stelt over *betekenisgeving*.

Docenten die al jaren het onderwijs op hun eigen wijze verzorgen, kunnen niet in één keer alles anders. Het is daarom belangrijk een dynamiek van vernieuwing op gang te brengen. Dan blijft het volgens Boonstra een voortdurend leerproces van *lerend vernieuwen*, waarin het leren en vernieuwen samen vallen in een interactief proces. Het accent ligt daarbij dus niet op het veranderen op zich, maar op *leren* om te vernieuwen. Dit is ook wat een programmamanager van de DU opmerkte over onderwijstransformatie in zijn validatie: “*Er is nog een lange weg te gaan . . . En misschien is dát wel de transformatie: niet stil staan, maar op weg zijn . . .*” (Bron DS7-070710: Joop Kuijs - validatieversie; pagina 46).

Door de opdracht die aan SPloN was meegegeven, alsmede de voorwaarden die werden gesteld aan grootschalige samenwerking en daarbovenop de bestaande besturingsstructuur, was het programma een buitengewone complexe zaak. Bovendien bestond er veel onzekerheid. Om deze reden is *betekenisgeving* volgens Darwin e.a. (2002) een goede strategie.

De kenmerken van het hoger onderwijs zijn: verregaande vorm van participatie in besluitvorming, overlappende roldefinities en functiebeschrijvingen en een gebrek aan gedeelde culturele waarden. Een hogeschool is een verzameling van deskundige, maar autonome professionals. Dit geeft extra complexiteit in de ambiguïteit van de oplossingsrichting, omdat alle betrokkenen hun eigen antwoorden hebben op vragen als: Wat is goed onderwijs? Wat moeten we studenten leren? Hoeveel moeten we van studenten vragen? Volgens Van den Nieuwenhof is in dit geval *betekenisgeving* eveneens als strategie een adequate benadering.

De door SPloN beoogde onderwijstransformatie doet een appél op een verandering die bij het individu zelf begint en moet doorwerken naar nieuwe persoonlijke waarden die worden vertaald in nieuwe stijlen waarin men elkaar respecteert. Dit sluit aan bij wat Donkers stelt, dat vanuit de betekenisgevende dimensie de verandering bij het individu zelf begint.

12.3.3 Bevindingen

Op basis van het voorgaande kan worden gesteld dat *betekenisgeving* voor SPloN een adequate veranderstrategie was. Binnen het kleurendenken van De Caluwé & Vermaak is het een wit-groene benadering. Binnen het orde-denken van Bartunek & Moch is het een benadering van de derde-orde.

De keuze voor deze strategie is tot stand gekomen op basis van inhoudelijke verantwoording en reflectie in de project- en programmadocumenten die in SPloN zijn gemaakt. De strategie is door de deelnemende onderwijsinstututen geaccepteerd blijkens het feit dat de opleidingen *betekenisgeving* als strategie in hun eigen transformatieplannen hadden overgenomen (zie bijlagen in dataset 3).

12.4 Het samenwerkingsresultaat

12.4.1 Literatuur

In deze paragraaf onderzoeken we de soliditeit van de samenwerking en de mate waarin de complexiteit van inter-organisatorisch samenwerken beheersbaar is gemaakt. Daartoe is literatuur bestudeerd op drie punten: op *vormen van samenwerking*, op *ontwikkeling van samenwerking* en op de *complexiteit van samenwerken*.

Vormen van samenwerken

In een uitgebreide literatuurstudie over het onderwerp *interorganizational relationships* (IR) constateren Barringer & Harrison (2000) dat er zes paradigma's in IR naar voren komen:

- *Transaction costs economics*: richt zich op hoe bedrijven samenwerken om productie- en transactiekosten te reduceren. Is een zuiver economisch model.
- *Resource dependence*: richt zich op de noodzaak tot samenwerking om voordeel te behalen door de beschikking te krijgen over kritieke *resources* van derden. Door complementaire goederen te delen, halen organisaties voordeel. Wel worden ze dan van elkaar afhankelijk.
- *Strategic choice*: is in eerste instantie ontstaan vanuit het argument dat bedrijven in samenwerking de concurrentie beter kunnen tegengaan of het marktaandeel willen vergroten.

- *Stakeholder theory*: verklaart samenwerking vanuit de gedachte dat de samenwerking het instrument is om gezamenlijk belangen te kunnen coördineren.
- *Learning theory*: verklaart samenwerking vanuit de beweegredenen die bedrijven hebben om organisatorisch (van elkaar) te kunnen leren in de zin van bijvoorbeeld technische vaardigheden en/of kennis.
- *Institutional theory*: een vorm van samenwerking waarmee de constituerende organisaties het imago en de reputatie willen versterken.

Schematisch vormen de paradigma's een lijn tussen twee uitersten *Economic* en *Behavioral*:



Afbeelding 12.2 IR-Framework (Barringer & Harrison, 2000)

Zij constateren ook dat er in de literatuur over het algemeen zes vormen van IR's worden beschreven die op één of meerdere paradigma's zijn geschoeid: *joint ventures*, *netwerken*, *consortia*, *strategische allianties*, *handels associaties* en *directie associaties*. Van deze paradigma's hebben we *strategische alliantie* nader bestudeerd, omdat de opdracht voor SPLoN was om strategisch te gaan samenwerken (zie 2.1).

- Organiseer commitment bij ICT-opleidingen om strategisch te gaan samenwerken;

Een definitie van een strategische alliantie is: "*vrijwillig aangegane verbanden tussen ondernemingen gericht op het uitwisselen en/of het delen van co-ontwikkeling van producten, technologie of diensten*" (Gulati, 1998: 293). Een definitie van bijvoorbeeld Das & Teng (2002: 32) is: "*strategische allianties zijn inter-organisatorische samenwerkingsarrangementen die er op zijn gericht dat de betrokken partners hun eigen strategische doelen beter kunnen behalen*". Veel voorkomende allianties zijn marketing allianties en technologische allianties. De eerste heeft betrekking op een samenwerking in de relatie tussen een onderneming en de markt. De tweede heeft betrekking op samenwerking op het gebied van technologie ontwikkeling, R&D, engineering enzovoort.

Voortgaande technologische ontwikkeling verruimt de mogelijkheden voor bedrijven om te gaan samenwerken. Verdergaande globalisering van ondernemingen versterken de behoefte aan strategische allianties. Daarom worden er steeds meer strategische allianties opgericht (Nooteboom, 2004).

De brede opvatting over strategische allianties is enerzijds een voordeel vanwege de flexibiliteit, anderzijds verhoogt het wel de kans op opportunisme, misverstanden en uitgangspuntendiscussie (Barringer & Harrison, 2000).

Inkpen & Ross (2001) zeggen dat het een vorm van samenwerken is waarbinnen partners hun krachten bundelen tot een meerwaarde die ieder van de partners zelfstandig niet zou kunnen bereiken.

Todeva (2005) merkt op dat bedrijven strategische allianties aangaan op basis van toekomstige verwachtingen. Nootboom (1999) maakt daarbij onderscheid tussen *horizontale allianties* tussen concurrenten, *verticale allianties* in de buyer-supplier relatie en *diagonale allianties* tussen organisaties uit verschillende branches.

Een speciale kijk op strategische samenwerking is de *relational view* (Dyer & Singh, 1999). De *relational view* zet de relatie centraal en niet één van de paradigma's uit het *IR-Framework*. Deze vorm gaat in op het bezwaar dat Nootboom (2004) heeft om in strategische samenwerking de interactie centraal te stellen. Volgens hem is de relatie belangrijker en volgt een effectieve interactie pas uit een goede relatie. De *relational view* is een kader dat alle motieven uit het *IR-framework* van Barringer & Harrison min of meer verenigt. Het begrip *relational rent* staat daarin centraal. Dyer & Singh (1999: 662) geven daarvan de volgende definitie: "*a supernormal profit jointly generated in an exchange relationship that cannot be generated by either partner in isolation and can only be created through the joint contributions of the alliance partners.*"

Ze bedoelen daarmee vier potentiële bronnen van voordeel die alleen binnen die specifieke samenwerkingsrelatie haalbaar zijn:

- *Relatie specifieke bezittingen*: producten, procedures, ontwerpen, technologie die alleen ter beschikking staat van de partners in de samenwerking.
- *Kennisontwikkeling en transfer*: de interacties tussen de samenwerkingspartners gericht op de kennisoverdracht, -combinatie of -ontwikkeling.
- *Complementaire resources en capaciteit*: de mensen en middelen die alle partners in een samenwerking bij elkaar brengen die een synergie tot stand brengt die meer waarde geeft dan een partner zelfstandig kan bereiken.
- *Effectieve besturing*: het vermogen om de samenwerking aan te gaan op eigen motivatie in plaats van onder druk van een derde instantie. Daarbij wordt de kracht in de samenwerking vooral gevonden in het 'spel' van niet alleen de formele contacten, maar ook in de informele contacten tussen de partners in de samenwerking. Daardoor zijn er lagere transactiekosten.

Ontwikkeling van samenwerken

Over de *ontwikkeling van samenwerkingsverbanden* blijkt dat in de ontwikkeling van succesvolle allianties in het algemeen vier verschillende aandachtspunten in verschillende fasen aan de orde zijn (Nootboom, 2004).

- *Initiële fase*: waarin de partners ieder voor zich op zoek zijn naar hun positie, naar wat ze er uit willen halen, naar hun eigen kracht.

- *Vertrouwensfase*: waarin de partners moeten gaan werken aan wederzijds vertrouwen. Competentieproblemen spelen in deze fase vaak een rol. Zo ook het overbruggen van verschillen van inzicht over de samenwerking.
- *Adaptatiefase*: in deze fase is adaptatie noodzakelijk van (wellicht veranderende) doelen en (schuivende) voorwaarden wat betreft opbrengsten, middelen en mogelijkheden. Vaak stappen partners met verschillende verwachtingen over doelen en voorwaarden in een samenwerking.
- *Eindfase*: is er niet altijd. Nooteboom (2004) beveelt aan om in het ontwerp van een samenwerking altijd de mogelijkheid tot een exit in te bouwen.

In een studie naar *vertrouwen* in succesvolle strategische allianties in de bouwwereld komt Langfield-Smith (2005) tot drie fasen:

- *Voorfase*: dat is de fase waarin voorafgaande aan de definitieve alliantie moet worden begonnen met het maken van de beste keuzes. Met name het besluit over het ontwerp van de organisatie en het management speelt in deze fase een rol.
- *Interimfase*: in deze fase moet een gemeenschappelijk visie worden ontwikkeld op de strategische alliantie. Alle betrokkenen komen immers altijd van de verschillende partijen in de samenwerking;
- *Formele fase*: in deze fase moet het ontwerp van de samenwerking worden bestendigd. KPI's (*Key Performance Indicators*) voor de KPA's (*Key Performance Areas*) moeten worden vastgesteld en de performance van de samenwerking moet regelmatig worden gerapporteerd.

Douglas, Bussiere & Greenaway (2001) komen in een soortgelijke studie naar allianties tussen kennisinstellingen tot de volgende fasering:

- *Pre-formatiefase*: daarin speelt vooral motivatie een rol. Een vraag die iedere partner zich in deze fase stelt is, of de samenwerking genoeg zal opleveren en dan met name toegang zal geven tot kennis die bij de partners aanwezig is.
- *Formatiefase*: daarin wordt gestart met de operationalisatie van de structuren en het vastleggen van afspraken over procedures. Zo ook met keuze voor de structuur waarin de samenwerking tot uitwisseling van kennis wordt vastgelegd.
- *Evaluatiefase*: daarin vindt evaluatie plaats van de performance van de samenwerking; genereert de samenwerking voldoende nieuwe kennis?

Vaait de complexiteitstheorie kan de ontwikkeling van inter-organisatorische samenwerking ook gezien worden als het 'gedrag' van een complex adaptief systeem dat verschillende stadia van verschijningsvorm doormaakt. Alle vormen van menselijk groepsgegedrag binnen het kader van een sociale structuur zijn complexe adaptieve systemen. Dit geldt dan ook voor organisaties, of anders gezegd de mensen van die organisaties, die met elkaar een samenwerking willen aangaan. Binnen complexe adaptieve systemen zijn dat de *agents* van een dynamisch netwerk.

Homan (2005: 356-358) noemt zo'n dynamisch netwerk een community en zegt dat de manier waarop communities functioneren is te typeren aan de hand van de systeemtoestand waarin ze zich bevinden.

De eerste toestand die hij noemt is de *bijna-stabiele toestand*. Dat wil zeggen dat een community in staat is om kleine veranderingen uit de context te absorberen, zonder dat er fundamenteel iets moet veranderen.

De tweede toestand is de *destabiele toestand*. Dat wil zeggen dat de *agents* de grip op de gang van zaken in de community verliezen en de overige *agents* van de community niet ontkomen aan de onzekerheid die op dat moment ontstaat.

Daarna zijn er twee toestanden mogelijk.

De eerste is de *random chaos*. Er barst een enorme ruzie uit en er ontstaan conflicten over de interpretatie van de situatie die er dan is. "*De machtsstrijd wordt zo hevig dat men elkaar steeds meer schade toebrengt.*"

Een tweede mogelijkheid is dat er voor de community een *dissipatieve toestand* aanbreekt waarin de groep zich aanpast aan de omstandigheden en daarbij tot geheel nieuwe betekenisgeving van de werkelijkheid komt.

Complexiteit van samenwerken

Dat *samenwerken complex* is en risico's heeft, wordt in meerdere studies bevestigd. Todeva & Knoke (2005: 8) rapporteren dat "*Strategic alliance issues include the choice of governance structure mechanisms, enhancing trust and reciprocity between partners, managing the integration of project staffs from different organizational cultures, and resolving conflicts that arise among partners with divergent expectations about contributions to the collaboration.*"

Senge & Scharmer (2004) verwijzen naar studies waarin *dynamic complexity* en *behavioural complexity* worden beschreven. *Dynamic complexity* heeft betrekking op de mate waarin de te verwachten effecten verderop in het proces liggen. Wanneer er sprake is van een situatie met hoge dynamische complexiteit, en partners de situaties beoordelen vanuit de korte termijn, is dat een complicerende factor. *Behavioural complexity* heeft betrekking op de diversiteit in inzichten, in waarden en normen, in doelstellingen en in bijvoorbeeld politieke belangen van de partners in de samenwerking. Met de nieuwe technologische mogelijkheden zou er volgens Senge & Scharmer een derde dimensie van complexiteit moeten worden toegevoegd: *generative complexity*. Deze vorm van complexiteit heeft betrekking op situaties waarin wordt gewerkt aan een mogelijke toekomst die zich nog moet ontwikkelen, die nog grotendeels onbekend is, nog niet bepaald en eigenlijk nog niet uitgekristalliseerd is.

Vanuit het perspectief van het *sociaal netwerk* hebben Das & Teng (2001) een *Risk perception model of alliance structuring* ontwikkeld. Daarin staan twee typen van risico centraal: *relational risks* en *performance risks*. Bij *relational risks* gaat het om problemen op het gebied van intenties van de partners. Het betreft de mogelijkheid en consequenties dat een partner zich niet neerlegt bij de in de samenwerking gemaakte afspraken. Het is helemaal intern gericht op de relatie tussen de partners. Bij *performance risk* gaat het om de bekwamheden. Het betreft factoren die het bereiken van de doelen in gevaar brengen en dus extern georiënteerd op de relatie tussen het samenwerkingsverband en de omgeving waarin het functioneert.

Nooteboom, Berger & Noorderhaven (1997) hebben onderzocht in welke mate *vertrouwen* een rol speelt bij de *relational risks*. Zij komen tot de conclusie dat naast *vertrouwen*, ook *dwang* en *eigen belang*, belangrijke bronnen zijn voor samenwerking. Het draagt bij aan *risicoreductie*.

Langfield-Smith (2005) voegt hieraan toe dat het opstellen van een samenwerkingsovereenkomst waarin de onderlinge samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid en risico's zijn vastgelegd, een bijdrage kan leveren aan het ontwikkelen van vertrouwen en in deze zin een sturingsinstrument kan zijn. Er moet echter wel eerst onderling vertrouwen zijn alvorens partners een overeenkomst aangaan.

Barney (2002: 381) beschrijft drie vormen van misleiding die allianties compliceren:

- *Adverse selection*: verwijst naar een wijze van handelen van partijen die iets verbergen om een overeenkomst aan te gaan. In allianties uit zich deze wijze van handelen bijvoorbeeld wanneer partners mensen en middelen toezeggen waarover ze niet beschikken.
- *Moral hazard*: verwijst naar veranderingen in het handelen van partijen wanneer zij zelf geen risico lopen voor hun daden. In allianties uit zich deze wijze van handelen bijvoorbeeld wanneer partijen mensen en middelen van mindere kwaliteit beschikbaar stellen dan redelijkerwijs wenselijk is en is toegezegd. Zelf ondervinden ze er immers niet direct schade van.
- *Holdup*: verwijst naar een wijze van handelen van partijen die bang zijn dat een andere partij meer voordeel haalt uit de samenwerking dan zij zelf doen. In allianties uit zich deze vorm van handelen bijvoorbeeld wanneer partners minder 'investeren' in de samenwerking dan ze eruit willen halen.

Prestatie-indicatoren

Aan de literatuur ontleen we nu de volgende indicatoren om de prestatie aan te toetsen:

- Een samenwerkingsvorm die effectief is voor de doelstelling.
- Een ontwikkelingsproces waarin de belangrijke thema's aan de orde zijn geweest.
- Een set van maatregelen om de complexiteit van samenwerken te beheersen.

12.4.2 Toetsing van het resultaat

Samenwerkingsvorm

Het ontwikkelen van *strategische samenwerking* tussen de opleidingen was een opdracht die expliciet aan SPlON was verstrekt. SPlON begon op basis van het samenwerkingsmodel dat binnen het hoger onderwijs bekend was (zie voetnoot in paragraaf 11.2.2). Dat bestond eruit dat een aantal instellingen samen een projectaanvraag indienden, om vervolgens onder elkaar de werkzaamheden te verdelen. De resulta-

ten van de werkzaamheden werden door de penvoerende instelling geassembleerd tot het eindproduct. Het eindproduct werd dan door enkele instellingen gedurende een bepaalde periode gebruikt. Het verkrijgen van subsidies had meer aandacht dan de toepassing van het resultaat van zo'n project. Binnen het kader van Barringer & Harisson zou dit een vorm van *resource dependence* kunnen zijn.

Dat het voor een paar instellingen alleen ging om het budget met gelden van derden aan te vullen, was bekend (zie paragraaf 6.2.2). Vanwege de door de DU opgelegde constructie van een domeinprogramma moest er echter binnen SPION daadwerkelijk worden gezocht naar een effectieve samenwerkingsvorm. Uit tekstboxen van de instituutsmanagers in de reconstructie blijkt dat de instituutsmanagers in het begin daarover van mening verschilden.

Uiteindelijk is binnen SPION een vorm van samenwerking ontstaan die binnen het kader van de *relational view* kan worden geplaatst. De *relatie specifieke voordelen* zijn herkenbaar binnen de in SPION ontwikkelde samenwerkingsvorm. Bijvoorbeeld de *relatie specifieke bezittingen*. Zou SPION inderdaad een succes geworden zijn, dan zouden de deelnemende opleidingen zich daarmee hebben kunnen onderscheiden ten opzichte van andere opleidingen buiten het samenwerkingsverband. Naarmate het programma vorderde, ontstonden ook routines voor *kennisontwikkeling en uitwisseling* en werden deze ook intensiever. Het begon vanaf de werkconferentie aan het begin van de 3^e periode (zie eind paragraaf 8.3.3). Tegen de 4^e periode, zoals blijkt uit de jaaragenda (Bron DS1-051128: pagina 6), verliep dit helemaal zoals de bedoeling was. De projectleiders en de change agents, gingen de samenwerking hierom steeds meer waarderen. Er was sprake van *complementarity in resources and capacity*. Dit was eigenlijk de oorspronkelijke doelstelling van het project CAIO waarmee de instituutsmanagers met elkaar in zee waren gegaan. Tenslotte was er sprake van *doelmatige besturing*. In de 4^e periode was een samenwerking bereikt waaronder SPION autonoom door de opleidingen had kunnen worden uitgevoerd en bestuurd. Met de samenwerkingsovereenkomst (zie paragraaf 8.2.5) lag een basis voor meerdere jaren die verder reikte dan de subsidietermijn van drie jaar van de DU.

Ontwikkelingsproces

Naar aanleiding van de reconstructie kan over de *ontwikkeling van de samenwerking* in SPION gesteld worden dat, verlopend in de tijd, vier thema's aan de orde zijn geweest:

Periode 1 februari 2004 - juni 2004:

Voorbereiding

Deze periode begon met het aanvaarden van de opdracht door de Hogeschool Utrecht. Daarna werd onderzocht welke opleidingen wilden deelnemen aan het programma in wording. Identificatie van de behoeftes vond plaats. Op basis daarvan werd een begin gemaakt met de voorbereidende outlines voor mogelijke projecten.

Periode 2 september 2004 - februari 2005: *Definitie*

In deze fase vond een nadere verkenning plaats van de geïdentificeerde behoeftes van de opleidingen. Op basis daarvan werd gewerkt aan de definitiestudies van meerdere projecten en aan die van het overkoepelende programma.

Periode 3 maart 2005 - december 2005: *Commitment*

Deze fase kenmerkte zich door nadere afstemming met de wensen en eisen van de opdrachtgever. Dit leidde uiteindelijk tot commitment van alle deelnemende opleidingen tot de doelstelling van het programma.

Periode 4 januari 2006 - juli 2006: *Visie en planvorming*

In deze periode maakten de opleidingen een begin met het ontwikkelen van een visie hoe het onderwijs kon worden getransformeerd. Tevens kreeg het ontwerp van SPlON definitief vorm. Op basis daarvan maakten de opleidingen een begin met het modelleren van het nieuwe onderwijs.

Toetsen we deze fasering in thema's aan de algemene fasering van Nooteboom, dan blijkt de *initiële fase* te corresponderen met de *ontwikkelingsperiode* in SPlON. Op het punt waar volgens Nooteboom een samenwerking zou kunnen beginnen, was het in SPlON nodig eerst drie eerdere fases te doorlopen. Daardoor had SPlON een veel langere aanloop.

Toetsen we de fasering van SPlON aan de fasering van Langfield-Smith, dan zijn er overeenkomsten. Deze overeenkomsten komen voort uit het gegeven dat in de bouwwereld productie en constructie centraal staan en dat dit in het begin van SPlON eigenlijk ook het geval was. Zeker in de 1^e periode, omdat de instituutsmangers onderwijsproducten wilden ontwikkelen die iedere opleiding in het eigen onderwijs zou kunnen gebruiken. Hierbij volstaat een no-nonsense aanpak die in de fasering van Langfield-Smith sterk tot uitdrukking komt door meteen te beginnen met het uitwerken van de vraag: Hoe gaan we het doen en hoe gaan we het regelen? Ook de *formele fase* getuigt daarvan. Ten behoeve van het antwoord op de vraag: What is in it for me? is het inderdaad nodig om de performance te kunnen vaststellen. Was SPlON op de aanvankelijk ingezette lijn van de concrete producten voortgezet, dan had deze fasering ook toegepast kunnen worden.

Vanaf het moment dat *transformatie* in SPlON centraal kwam te staan, kreeg SPlON een ander verloop. Dit verloop vertoont overeenkomsten met hoe volgens Douglas e.a. kennisondernemingen succesvolle samenwerkingen zijn aangegaan. De *voorbereidingsperiode* van SPlON correspondeert met de *pre-formatiefase* bij kennisondernemingen. De *periode van visie- en planvorming* bij SPlON correspondeert met de *formatiefase* bij kennisondernemingen. Bij SPlON zaten daar echter nog de *definitieperiode* en de *commitmentperiode* tussen. Deze waren noodzakelijk. Ten eerste omdat de samenwerking tussen de instellingen geen vrije keus was; de wil en bereidheid om te gaan samenwerken moest eerst nog groeien. Ten tweede omdat de partners ieder voor zich de tijd nodig hadden om zich te committeren aan de veranderde doelstelling.

Toetsen we het ontwikkelingsproces van de samenwerking in SPlON aan de systeemtoestanden die Homan (2005) beschrijft, dan blijkt de samenwerking alle toestanden te hebben doorlopen. In het begin van SPlON was er een *bijna-stabiele toestand*. Alle instituutmanagers waren tevreden met de subsidies van de DU om de digitale leermaterialen te ontwikkelen en konden zich conformeren aan de voorwaarden waaronder die waren verstrekt. Door de transformatieopdracht die daarna kwam raakte de toestand *destabiel*. De voorzitter van de SPlON-programmaraad raakte de greep op SPlON kwijt. Er ontstond een crisis (zie paragraaf 8.2.4) waarin een machtsstrijd ontstond tussen de voorzitter van de SPlON-programmaraad en de programmanagers van het DU-bureau, waarbij beide partijen hun macht projecteerden op de programmacoördinator. De samenwerking in SPlON bevond zich in de *random-chaos toestand*. Het systeem desintegreerde uiteindelijk niet. Voor een deel kwam dat omdat de instituutmanagers waren verstrikt in de regelingen van de DU. Voor een deel kwam het ook omdat er binnen SPlON stemmen waren die aangaven het niet eens te zijn met de standpunten van de voorzitter van de SPlON-programmaraad. Daarna brak er een *dissipatieve toestand* aan waarin de samenwerking tussen de instituutmanagers vorm kreeg binnen de doelstelling van SPlON.

Beheersing van complexiteit

De *vormen van complexiteit - dynamic, behavioral en generative* - die Senge & Scharmer (2004) benoemen, hebben in SPlON gespeeld. In onderwijsorganisaties staat veelal het primaire proces voorop. Daarin is het moeilijk aandacht te vragen voor de toekomst. In deze zin was er dan ook duidelijk sprake van *dynamic complexity*. Hetzelfde gold voor de *behavioural complexity*. In het onderwijs hebben professionals over het algemeen hun eigen visies, waarden en normen over wat goed onderwijs is. Specifiek voor SPlON was de *generative complexity*. Het bleek onmogelijk om met docenten met traditionele waarden en normen over onderwijs, te werken aan nieuwe onderwijsproducten die in door ICT ondersteunde getransformeerde onderwijsvormen gebruikt konden worden (zie paragraaf 9.3.1).

Er was sprake van wat Barney (2002) noemt *cheating partners*. Zoals beschreven in paragraaf 8.4 gebeurde het bijvoorbeeld dat een opleiding zich als penvoerder terugtrok uit een project, omdat de projectleider niet meer beschikbaar was en binnen de opleiding niet kon worden voorzien in een plaatsvervanger. Dit is een vorm van *adverse selection*: het gegeven dat partners beloven mensen en middelen in te zetten, maar dat om onbekende redenen niet doen.

Hetzelfde gold voor *moral hazard*: het gegeven dat partners aan projecten binnen de samenwerking medewerkers van lagere kwaliteit ter beschikking stelden dan waarover de opleidingen feitelijk beschikten en redelijkerwijs wenselijk was. Het gebeurde bijvoorbeeld dat er projectmedewerkers of een projectleider ter beschikking werden gesteld in het kader van een reïntegratieproces na een langdurige ziekte, of omdat er leegloop was in de inzet.

Ook kwam *hold up* voor: het gegeven dat een partner er meer uithaalt dan hij er in steekt. Dit was binnen SPlON aan de orde bij een opleiding die voor een medewerker wel de gelden voor extra uren bij de DU factureerde, maar de desbetreffende medewerker geen extra uren gaf voor de taken in een project. Deze moest het 'erbij doen'.

Ondanks alle complexiteit heeft het proces geleid naar een samenwerkingsovereenkomst waarin afspraken helder zijn vastgesteld. Volgens Langfield-Smith levert dat een bijdrage aan het ontwikkelen van vertrouwen en stimuleert dit de intensivering van de samenwerking (Nootboom, Berger & Noorderhaven, 1997).

Uitgangspunten:

- Partijen voornemens zijn gezamenlijk het Sectorprogramma ICT-onderwijs in Nederland (SPloN) uit te voeren;
- Voornoemd Programma er op is gericht dat de ICT-opleidingen van partijen het onderwijs transformeren, door de toepassing van ICT, naar flexibel, vraaggestuurd en competentiegericht onderwijs
- Dat terzake de doelstelling de definities leidend zijn van de notitie *Samenwerken aan opleidingsinnovatie met ICT: Op weg naar een referentiemodel voor de DU*
- Partijen het programma tot stand zullen brengen conform het SPloN-programmavoorstel van februari 2005 en daarvan afgeleid het Portfollio d.d. 7 november 2005;
- Dat het programma wordt uitgevoerd conform de regeling van DI.PROC.231.domeinprogramma's 19092005;
- De Hogeschool Utrecht als penvoerende instelling van het Programma verantwoordelijk is voor de uitvoering van de coördinatie jegens de DU;
- Partijen middels deze overeenkomst hun onderlinge afspraken wensen neer te leggen.



De organisatie:

1. Programmacoördinator van het Programma is Frans Vodegel (HU);
2. Partijen stellen een SPloN-programmaraad samen bestaande uit een vertegenwoordiger van iedere partij;
3. De SPloN-programmaraad adviseert de DU over de inhoud en samenstelling van het portfollio;
4. Partijen kunnen een change agent aanstellen t.b.v. een werkgroep van change agents bestaande uit vertegenwoordigers van iedere partij.

Kennisontwikkeling en uitwisseling:

1. De implementatie van de transformatie wordt gecoördineerd door de programmacoördinator;
2. Partijen maken jaarlijks een transformatieplan. Daarbij wordt verslag gedaan van de resultaten van het voorafgaande kalenderjaar;
3. De transformatieplannen zijn volledig en uitgewerkt conform format en specificaties die, onder goedkeuring van het DU-bureau, in onderling overleg wordt vastgesteld;
4. Fase-, domein- en tempoverschillen in de transformatie worden tussen partijen gerespecteerd;
5. Alle transformatieplannen en verslagen worden jaarlijks onderling besproken waarbij uitwisseling van kennis en ervaring het doel is;

De werkverdeling:

1. De in het Programma uit te voeren werkzaamheden en projecten zijn gestructureerd in portefeuilles;
2. Besluiten over verdeling van werkzaamheden en/of positionering van werkzaamheden in portefeuilles worden op basis van consent genomen;
3. Iedere partij is verantwoordelijk voor de realisatie van één portefeuille volgens de volgende verdeling:
 - HvA: Content voor bovenbouw
 - HRo: Content voor onderbouw
 - InH: Cases en praktijkdossiers
 - FonTys: Taxonomie, ontologie en overige ict-instrumenten voor vraagsturing, flexibilisering, toetsing en assessments e.d.
 - Saxion: Werk, onderzoeks- en ontwikkelomgevingen
 - HU: Implementatie onderwijstransformatie

De agenda ³⁸ :

SPIoN Jaaragenda					
Versie: 28 november 2005					
Datum	Tijd	Onderwerp	DPR	PL's	CA's
09-01	12.00	Inleveren outlines nieuwe projecten en deliverables van projecten 2005 t.b.v. review		x	
16-01	14.00-17.00	Review van outlines en deliverables projecten	x	x	
23-01	10.00-12.30	Voortgangsbespreking Transformatieplannen			X
23-01	12.00	Inleveren bij DU van outlines en deliverables		X	
13-02	14.00-17.00	Presentatie en feedback van transformatieplannen	X	X	X
28-02	12.00	Aanbieden definitieve versies van transformatieplannen			X
13-03	14.00-15.30	Bijeenkomst SPIoN-PR	X		
	15.30-16.30	Voortgangsbespreking Case Base, CAIO en RTES	X	X	
20-03	14.00-17.00	Werkbijeenkomst projecten		X	
24-04	10.00-12.30	Werkbespreking Transformatie			X
24-04	14.00-15.30	Bijeenkomst SPIoN-PR	X		
	15.30-16.30	Voortgangsbespreking ICT-LOR en DigiRC	X	X	

³⁸ DPR staat voor Domeinprogrammaraad; bestaat uit de instituutsmangers. PL's zijn de projectleiders in SPIoN. CA's zijn de change agents van de onderwijsinstututen.

12.4.3 Bevindingen

In de genoemde studies naar ontwikkelingen van samenwerkingsverbanden is uitgegaan van organisaties die samenwerking aangaan op basis van eigen motieven. Dat was in SPlON niet het geval. De opdracht tot strategische samenwerking kwam pas in tweede instantie en niet 'in de lijn'. Bovendien werd de samenwerking min of meer afgedwongen door de regeling voor domeinprogramma's met een bepaling waarin stond: "[...] als een opleiding van een instelling van de DU afziet van deelname aan een domeinprogramma, moet dat apart aan de DU worden toegelicht" (Bron DS5-051212: paragraaf 2.1.2 - lid 1). De reconstructie toont aan dat dit soort regelgeving bij de ontwikkeling van samenwerking contra-productief uitpakt. Zoals beschreven in paragraaf 8.5.1 bleef de centrale vraag bij de instituutsmangers overeind staan: "Wie is de DU dat zij kan bepalen wat de opleidingen moeten doen?" Instituutsmangers accepteerden het niet van het DU-bureau. Zij wilden van hun eigen colleges horen dat het onderwijs getransformeerd moest worden. Dat gebeurde niet en daarom moest de programmacoördinator eerst een proces van acceptatie van de samenwerking en van de doelstelling van SPlON op gang brengen. Dit was de oorzaak van de langere aanloopperiode. Hoe dan ook, de ontwikkeling die SPlON heeft doorgevoerd vertoont overeenkomsten met de ontwikkelingslijn van succesvolle kennisondernemingen. Dat geeft een indicatie voor succesvolle verwachtingen.

Bij toetsing van de ontwikkeling van de samenwerking in SPlON aan de systeemtoestanden van Homan, blijkt dat de samenwerking uiteindelijk in een toestand is gekomen waarin zich nieuwe werkelijkheidsconstructies ontwikkelden. Ook ontwikkelden zich nieuwe machtsverhoudingen waarin de nieuw ontstane beelden van de samenwerking gestandariseerd konden worden in een samenwerkingsovereenkomst.

In de ontwikkeling van de strategische samenwerking is een samenwerkingsvorm vanuit de *relational view* tot stand gekomen. In deze vorm zijn de samenwerkings-specifieke voordelen duidelijk. Deze waren het uitgangspunt om de verschillende samenwerkingsprocessen uit te werken en te voorzien van mensen en middelen. Dit vermindert opportunisme, misverstanden en uitgebreide discussies.

Met het vastleggen van de werkverdeling en -organisatie van de samenwerking in een overeenkomst is misleiding door partners moeilijker geworden. Het nadelige effect van de complicerende factoren van samenwerking is gereduceerd, omdat de afspraken zodanig waren vastgelegd dat ze specifiek in de werkprocessen in SPlON konden worden verwerkt.

Conclusie over het samenwerkingsresultaat is dat het voldoet aan de opdracht die door de DU aan SPlON is verstrekt.

12.5 Bevindingen van alle resultaten

De evaluatie toont aan dat SPloN wat betreft *onderwijsvisie*, *veranderstrategie* en *samenwerking* de resultaten heeft behaald die in de opdracht waren gegeven. Daarmee had SPloN voldaan aan de contractueel overeengekomen verplichtingen jegens de DU.

13 Analyse van de bevindingen

Generatiefase: van bevindingen naar provisorisch antwoord

13.1 Inleiding

Transformaties op een schaalgrootte die in SPIoN werd beoogd, zijn complexe veranderingstrajecten waarbij een groot aantal factoren elkaar wederzijds beïnvloedt. Om tot een evaluatie te komen is in de vorige hoofdstukken een onderscheid gemaakt tussen de evaluatie van doelstellingen, realisatie, en resultaten. De praktijk op elk van deze drie aspecten is geconfronteerd met theorieën en modellen uit de literatuur, hetgeen tot een aantal bevindingen leidde. In dit hoofdstuk zetten we een volgende stap, namelijk de analyse van deze bevindingen om tot een provisorisch antwoord op de eerste onderzoeksvraag te komen. Volgens het onderzoeksschema in de inleiding van dit derde deel gaat dit hoofdstuk om stap 3, de generatiefase.

De bevindingen uit de confrontatiefase waren:

Doelstelling: Er waren fricties tussen de instituutsmangers en de DU over de doelstelling van SPIoN.

Realisatie: Er waren fricties over de binnen SPIoN te volgen werkwijze. SPIoN werkte met een werkwijze die was gericht op transformatie. De DU wilde een werkwijze die was gericht op de ontwikkeling van digitale onderwijsmaterialen.

Er waren fricties over de te volgen aanpak voor SPIoN. Vanwege de transformatiedoelstelling wilde SPIoN een verkennende procesaanpak. De DU wilde digitale onderwijsproducten en vereiste een strakke projectaanpak.

Er waren fricties over het management van SPIoN tussen de programmacoördinator en de programmamangers van het DU-bureau.

Er waren fricties over de zeggenschap binnen SPIoN. De instituutsmangers vonden dat dit bij hen lag en dat de DU SPIoN zou moeten ondersteunen in het realiseren van de transformatie van hun opleidingen. De DU daarentegen wilde het primaat van de besluitvorming binnen SPIoN vanwege de verstrekte subsidies.

Resultaten: De realisatie van SPIoN heeft de resultaten opgeleverd die contractueel overeengekomen waren.

In een studie naar *Leren samenwerken bij veranderen en innoveren* van Van Staveren (2007) komen vergelijkbare fricties naar voren. In deze studie heeft Van Staveren drie innovatieprojecten bestudeerd. Het resultaat was een lijst van 18 typische patronen die oorzaak van fricties zijn in een omgeving waarin professionals *leren en veranderen*. Voor alle fricties stelt ze een interventie voor om de fricties op te heffen. De fricties die we uit de lijst van Van Staveren herkennen, zijn:

Fricties in SPIoN	Fricties uit lijst Van Staveren
Frictie over de doelstelling	Ongeschreven regels conflicteren met vraag om vernieuwing
Frictie over werkwijze voor transformatie versus werkwijze voor concrete onderwijsproducten	Verskil tussen wenselijke aanpak en de mogelijke aanpak
Frictie over verkennende procesaanpak versus vereiste projectaanpak met projectplanning en deliverables	Oriëntatie op 'locale' oplossingen wringt met de noodzaak tot integraal werken
Fricties over het management	Sturende partijen werken langs elkaar
Frictie over het zeggenschap binnen SPIoN	Verskil van opvatting over wat 'goed is voor de situatie'

In haar studie gebruikte Van Staveren het *activity systeemmodel* (zie paragraaf 5.2). Het model is bruikbaar omdat het helpt bij het detecteren van fricties. Het is ook een generator van mogelijke interventies om die fricties op te lossen.

In het navolgende analyseren we de uit onze evaluatie gebleken fricties door deze te vergelijken met fricties die Van Staveren heeft beschreven. Bij elke frictie gaan we na in hoeverre de interventie die Van Staveren voorstelt heeft plaatsgevonden en/of uitvoerbaar was. Dit levert aanvullende gegevens op bij de beantwoording van de vraag waarom SPIoN is gestopt ondanks het feit dat er nog steeds behoefte bestond aan de beoogde resultaten en de gewenste samenwerking.

Dit hoofdstuk is als volgt opgebouwd. Paragraaf 13.2 analyseert de fricties in SPIoN, beschrijft de mogelijke interventies en geeft de factoren die de uitvoering van de interventies belemmerden. Paragraaf 13.3 beschouwt de factoren in onderlinge samenhang en op basis daarvan formuleren wij een provisorisch antwoord op de eerste onderzoeksvraag.

13.2 Analyses

13.2.1 Frictie over de doelstelling

De evaluatie van de doelstelling (zie paragraaf 10.4) toont aan dat er frictie was tussen de transformatiedoelstelling van SPloN en de feitelijk doelstelling die de DU had voor domeinprogramma's. Aansluitend op het nieuwe onderwijsbeleid van de hogescholen (zie paragraaf 2.1) was voor de DU *transformatie* als beleid vastgesteld. De feiten wezen echter uit dat de DU dat beleid had vertaald in een realisatie die is te vergelijken met die van een uitgeverij van digitale onderwijsproducten. Niet in een realisatie die was bedoeld om het door de hogescholen bepaalde transformatiebeleid uit te voeren. De criteria behorende bij een realisatiedoelstelling als uitgeverij heeft aan de basis gelegen van het negatieve oordeel van het DU-bureau en de review-commissie van de DU-programmaraad over de transformatieplannen van de opleidingen (zie paragraaf 9.5.2). Niet de inhoud van de transformatieplannen, die was gericht op "de radicale verandering van leerprocessen waarbij de verantwoordelijkheid meer bij de student komt te liggen", wat de DU zelf als onderbouwing voor haar nieuwe transformatiebeleid had gebruikt (zie paragraaf 2.2).

De frictie dat een doelstelling die het werkveld nastreeft conflicteert met de feitelijke doelstellingen van de regelgevende instantie is bij de fricties van Van Staveren herkenbaar als "Ongeschreven regels conflicteren met de vraag om vernieuwing". Wat er in SPloN gebeurde was, dat de effectieve realisatie van de sociale processen bij de instituutsmangers daadwerkelijk een vraag naar onderwijstransformatie deed ontstaan. Dit ging toen echter conflicteren met de 'ongeschreven regel' van de DU, dat transformatie geen prioriteit had en dat alleen de producten telden.

Het activity systeem model benoemt deze situatie als een frictie tussen de feitelijke uitkomst vanuit de regelgeving enerzijds en de gewenste uitkomst van de belanghebbende actoren anderzijds. De problematiek van samenwerken manifesteert zich als een aaneenschakeling van botsingen, wrijvingen en conflicten tussen degenen waarop de regelgeving van toepassing was en de belanghebbende actoren. Beide partijen hebben geheel eigen ideeën over de aard, de richting en het doel.

Wanneer zo'n frictie zich voordoet is volgens Van Staveren een oplossing mogelijk door een interventie van "aannames te onderzoeken en te reflecteren op regels en deze onderhandelbaar te maken". Wat Van Staveren hiermee bedoelt is dat beide partijen met elkaar in gesprek hadden moeten gaan over de vraag: Willen we nog hetzelfde? en Doen we nog wat we van elkaar verwachten?

Bij verschillende gelegenheden zijn pogingen gedaan om een dergelijk gesprek tot stand te brengen. Bij het DU-bureau was dit echter onbespreekbaar. Het bureau opereerde topdown, en de regels, geschreven en ongeschreven, stonden bóven de realiteit waar SPloN mee te maken had. Dit blijkt uit wat wij schreven in paragraaf 8.5.3: "Als jullie het niet eens zijn met de manier waarop wij sturen, moeten jullie ergens anders financiën gaan zoeken" (Bron DS4-051130).

De conclusie van de analyse van de frictie over de doelstelling is dat de topdown benadering van de DU geen mogelijkheid open liet voor de instituutsmangers om met de DU over de uitgangspunten van SPIoN in gesprek te komen.

13.2.2 Frictie over de werkwijze

Uit de evaluatie van de sociale processen van de realisatie blijkt dat de reflectieve op ontwikkeling gerichte werkwijze binnen SPIoN conflicteerde met de ontwerpgerichte werkwijze van de DU.

De frictie dat een procesgerichte werkwijze conflicteert met een productgerichte werkwijze is bij Van Staveren herkenbaar als: "Verschil tussen mogelijke en wenselijke aanpak". De frictie werd veroorzaakt doordat de programmacoördinator, de projectleiders en de change agents door de reflectieve manier van werken, steeds meer inzicht en kennis verwierven over de te volgen veranderstrategie en over de strategie naar inter-organisatorisch samenwerken. De DU-programmamangers en de leden van de DU-programmaraad hielden vast aan een werkwijze voor de ontwikkeling van de digitale onderwijsproducten.

Het activity systeemmodel benoemt deze situatie als een frictie over de te gebruiken concepten en instrumenten tussen de handelend actor enerzijds en de actoren die de regels bepalen anderzijds. Doordat actoren van beide partijen vanuit verschillende doelstellingen werken, spreken ze vanuit verschillende werelden. Zo ontstaat er op een gegeven moment algehele spraakverwarring omdat actoren van beide partijen van mening verschillen over zowel uitgangspunten als doelstelling en dus ook over de te gebruiken werkwijzen en tools.

Wanneer deze frictie zich voordoet is volgens Van Staveren een oplossing mogelijk door een interventie te richten "op het scherp houden van het expertprofiel en het verwerven van andere nodige competenties door middel van samenwerken".

Wat Van Staveren hiermee bedoelt is, dat partijen dan zouden moeten gaan samenwerken om te komen tot gezamenlijke ontwikkeling en uitwisseling van kennis en competenties. Zodoende kunnen partijen verder vanuit één wereld van concepten en instrumenten kijken naar de activiteiten in het speelveld.

Dit is niet gebeurd. Het gevolg daarvan was dat er binnen de DU geen reflectie was op de implicatie van een beleidsverschuiving naar *transformatie* en er daarom ook geen behoefte werd gevoeld aan veranderekundige expertise. Binnen SPIoN ontwikkelde die expertise zich mee met de verschuivende doelen. Het resultaat hiervan was dat aan het eind van de 4^e fase tussen SPIoN enerzijds en de DU anderzijds een complete spraakverwarring ontstond over de werkwijze waarop SPIoN moest worden aangepakt. Als het voorstel van Van Staveren was gevolgd dan waren het DU-bureau en de leden van de DU-programmaraad in dit geval met de SPIoN-programmacoördinatie gaan samenwerken, zodat het DU-bureau en de leden van de DU-

programmaraad inzicht konden krijgen in de wijze van realisatie van de sociale processen binnen SPlON. Zoals beschreven in paragraaf 9.5.3 werd - binnen het top-down besturing van de DU - de SPlON-programmacoördinator echter door de DU-directie op non-actief gesteld (Bron DS2-060522: 6^e alinea). De DU koos voor een machtsinterventie in plaats van een coalitie-interventie om de frictie op te heffen

De conclusie van de analyse van de frictie over de werkwijze is dat er binnen de DU geen expertise beschikbaar was om SPlON goed te kunnen beoordelen.

13.2.3 Frictie over de aanpak

Vanuit de opdracht die SPlON had gekregen is een exploratieve aanpak gevolgd waarin van tevoren niets vaststond en alles gaandeweg moest worden vastgelegd. Na verloop van tijd leerden de instituutsmangers, de projectleiders en de change agents binnen SPlON de aanpak te waarderen. De DU-programmamanagers en de DU-programmaraad verkozen een projectmatige aanpak met projectoutlines, definitiestudies, ontwerpdocumenten, realisatiedocumenten, exploitatiedocumenten met steeds tussentijdse reviews op basis van meerdere deliverables waarvoor bijbehorende sjablonen moesten worden gebruikt (Bron DS5-040101: Handboek voor DU-projecten). Programma's als SPlON werden behandeld als alle andere gewone projecten, dus volgens die strakke projectmethodiek (zie paragraaf 7.5.3).

Bij Van Staveren is deze frictie herkenbaar als: "Oriëntatie op oplossingen wringt met de noodzaak tot integraal werken". De frictie ontstaat doordat van complexe verandervraagstukken projecten worden gemaakt met een projectplan, tussenresultaten en een eindplaatje. Het onderbrengen in projecten komt echter niet tegemoet aan de complexiteit en ambiguïteit van verandervraagstukken. Een projectaanpak is te eenzijdig en te oplossingsgericht op instrumenten en producten. In veranderingsprocessen conflicteert een voorgeschreven projectaanpak met de noodzaak tot procesmatig werken in een programma-aanpak.

Het activity systeemmodel benoemt deze situatie als een frictie tussen de regels en cultuur van de opdrachtgevende instantie met de realiteit van de gewenste uitkomst voor de belanghebbende actoren in het werkveld. De noodzakelijke aanpak om een interventie te realiseren conflicteert met de aanpak volgens de formele regels.

Wanneer deze frictie zich voordoet is volgens Van Staveren een oplossing mogelijk door "het combineren van projectaanpak en procesaanpak [...]. Een procesaanpak speelt in op de complexiteit en de veranderlijkheid [...]. Een projectaanpak geeft de mogelijkheid om draagkracht te vinden voor de verandering en sluit aan bij de bestaande routines". Wat Van Staveren hiermee wil zeggen is dat het mogelijk is een speciaal scenario te ontwikkelen om de aanpakken van beide agenda's te bedienen. Binnen SPlON was deze gecombineerde aanpak geïmplementeerd zoals blijkt uit de 1^e proces-producttheorie (zie afbeelding 8.6 in paragraaf 8.3.2) en de 2^e proces-producttheorie (zie afbeelding 9.5 in paragraaf 9.3.2). Voor de DU telde echter alleen

de concrete resultaten van de projecten en die moesten aangetoond worden binnen de projectmethode van het DU-handboek voor projecten.

De conclusie van de analyse van de fricties over de aanpak is dat de DU stuurde op concrete producten en niet op transformatie: dus output in plaats van outcome.

13.2.4 Frictie over de zeggenschap

De samenwerking tussen de partners in SPloN had een stadium bereikt waarin de instituutsmangers binnen SPloN autonoom wilden kunnen beslissen over de transformatie van het onderwijs van hun eigen opleidingen. Deze wens werd niet door het DU-bureau ondersteund. De DU was van mening dat het primaat van de besluitvorming over het proces en de inhoud bij de DU lag. De in SPloN ontwikkelde samenwerking (zie afbeelding 8.8. in paragraaf 8.3.4) was “niet de realiteit van het construct van de DU”. Subsidie voor SPloN was alleen mogelijk onder de door de DU voorgeschreven structuur (zie afbeelding 8.10 in paragraaf 8.5.1). Dit gegeven lag bij de instituutsmangers aan de basis van het besluit om het programma te willen beëindigen. Met SPloN wilden ze wel verder, maar gezien deze fricties vonden zij voortzetting in DU-verband niet meer bespreekbaar.

Bij Van Staveren is een frictie over zeggenschap herkenbaar als de frictie: “Opvattingen over wat goed is voor de situatie verschillen”. De programmacoördinator leerde vanuit een reflectieve wijze van werken dat autonomie belangrijk was voor het *samenwerken aan veranderen*, terwijl deze vanuit de DU voortdurend kreeg ingeprent dat het DU-bureau de baas was over SPloN.

Het activity systeemmodel benoemt deze situatie als een frictie tussen twee verschillende dominante opvattingen over de macht binnen een samenwerking.

Wanneer deze frictie zich voordoet is volgens Van Staveren een oplossing mogelijk door een interventie van het “zichtbaar maken van welke opvattingen er leven, waar deze vandaan komen en onderzoeken hoe ze bijdragen aan problemen. Door dat te doen [...] rekken de denkkaders van betrokkenen op en ontstaat meer ruimte voor experiment”.

Wat Van Staveren hiermee bedoelt te zeggen, is dat er in het geval van SPloN mogelijk een oplossing was gekomen, wanneer de instituutsmangers met de DU in gesprek waren gegaan over de werkelijke bestuurlijke verhoudingen binnen het construct dat de DU eigenlijk was. (Uit de evaluatie van de beheerprocessen bleek dat die onwerkbaar en contra-productief was, zie afbeelding 11.5).

De instituutsmangers hebben een dergelijk gesprek bij herhaling willen aangaan, echter de beoogde manier van werken was binnen de DU onmogelijk. Volgens Van Staveren zou daarvoor een mentale omslag nodig zijn geweest in het denken van de DU-programmamanagers en de DU-programmaraad en tevens een verandering van de vastgestelde richtlijnen. Uit de reconstructie is gebleken dat de pogingen tot dit soort gesprekken averechts uitwerkten. Het denken van het DU-bureau was niet

gericht op de vraag “wat is goed voor SPloN om de opleidingen hun onderwijs te kunnen laten transformeren?” Integendeel, de DU acteerde als een subsidie-instituut met veel regels, eisen en voorwaarden (zie paragraaf 8.5.3 - tekstbox 12). Volgens een DU-programmamanager raakte de DU zelfs “steeds verder verstrikt in de eigen regelgeving en de uitzonderingen daar weer op” (zie DS7-070710: Joop Kuijs - *Reactie* - 5^e regel).

De conclusie van de analyse van de frictie over het zeggenschap is dat de opvattingen van de DU over de bestuurlijke verhoudingen binnen SPloN leidde naar een voor de instituutsmangers onwerkbaar situatie.

13.2.5 Frictie over het management

Uit de evaluatie blijkt dat er binnen SPloN tegengestelde opvattingen waren over de programmacoördinator. De programmacoördinator slaagde er niet in de DU-programmamanagers ervan te overtuigen dat hij bepaalde rollen en taken moest uitvoeren om de transformatiedoelen te behalen. De DU-programmamanagers deelden zijn mening niet. Zij kwalificeerden het als disfunctioneren, en vonden het zelfs noodzakelijk de HU als werkgever van de programmacoördinator daarover te berichten (zie eind paragraaf 9.5.3).

Bij Van Staveren is deze frictie herkenbaar als: “Sturende partijen werken langs elkaar heen”. Het activity systeemmodel benoemt deze situatie als een frictie tussen de handelend actor en de regelgevende actoren over de taakverdeling en verantwoordelijkheden. Er zijn daarover van elkaar afwijkende opvattingen.

Wanneer deze frictie zich voordoet is volgens Van Staveren een aantal interventies mogelijk. Ten eerste door “het meenemen van stakeholders en meedenkers in het leerproces [...] van lerend samenwerken en samenwerkend leren”. Ten tweede door “het versterken van de rol van de projectleider”, als bouwer van netwerken. Tenslotte wijst Van Staveren op de mogelijkheid een relatie aan te gaan met een derde partij die zich bezig houdt met grootschalige vernieuwing.

Wat betreft de eerste mogelijke interventie is inmiddels vastgesteld dat de top-down werkwijze van de DU daar geen uitzicht op bood. Wat betreft de tweede genoemde interventie gebeurde in SPloN precies het omgekeerde. De programmacoördinator begon in een sterke positie - volgens contract - als programmamanager en was verantwoordelijk voor inhoud, proces en resultaat. Zoals beschreven in paragraaf 8.5.1 en 11.4.2 werd deze positie later veranderd naar programmacoördinator en werd de verantwoordelijkheid beperkt tot alleen de inhoud. Op het laatst werd de programmacoördinator op non-actief gesteld. De tweede mogelijke interventie was bij de DU dus ook niet mogelijk. De DU-programmamanagers en de leden van de DU-programmaraad dachten en handelden vanuit een heel ander referentiekader. De derde mogelijke interventie was ook door de programmacoördinator voorgesteld (zie *third party intervention*, eind paragraaf 9.5.2 en 12.4.2) maar werd niet door de DU geaccepteerd.

De conclusie van de analyse van de frictie over het management is dat de DU niet alleen volledige zeggenschap wilde hebben over de inhoud van SPloN maar ook over de wijze waarop het programma werd gemanaged.

13.3 Provisorisch antwoord

De onderzoeksvraag die de instituutsmanagers aan het onderzoek hebben gesteld (paragraaf 4.1) was als volgt.

Welke factoren hebben ertoe geleid dat voor de instituutsmanagers de beëindiging van SPloN onvermijdelijk was, ondanks het feit dat er nog behoefte bestond aan samenwerking zoals binnen SPloN?

Daarnaast hebben ze gevraagd extra aandacht te besteden aan de volgende punten (Bron DS2-060703):

- Was er duidelijkheid over de opdracht en de ambitie van SPloN: Wat werd er van het programma verwacht?
- Hoe is de realisatie van de doelstelling verlopen en wat waren de resultaten?
- Hoe was gevolgd programma-aanpak en was die adequaat?"

13.3.1 De hoofdvraag

Uit de analyse blijken de volgende fricties:

1. tussen de transformatiedoelstelling van de instituutsmanagers en de feitelijke doelstelling van de DU gericht op een *DU als digitale uitgeverij*;
2. tussen de exploratieve werkwijze van de SPloN-programma-coördinator gericht op *ontwikkeling* en de ontwerpgerichte werkwijze van de DU gericht op *instrumenteel uitrollen*;
3. tussen de door de DU vereiste projectmethodiek en de in SPloN gegroeide integrale programmawerkwijze;
4. tussen de DU en de instituutsmanagers over de zeggenschap van SPloN;
5. tussen de DU en de SPloN-programmacoördinator over de managementprocessen binnen SPloN.

De volgende interventies hadden volgens Van Staveren effectief kunnen zijn bij het oplossen van deze fricties.

1. aannames bij opdrachtgever onderzoeken en onderhandelen over regels;
2. expertise ontwikkelen bij de opdrachtgever;
3. verschil van opvattingen tussen opdrachtgever en -nemer zichtbaar maken;
4. project- en programma-aanpak combineren;
5. alle stakeholders meenemen in een leerproces, de rol van de programma-coördinator versterken of een third-party interventie.

Op grond van het voorafgaande komen we tot een provisorisch antwoord op de eerste onderzoeksvraag. De stopzetting van het programma is te herleiden tot één factor die onoplosbaar was, namelijk:

Het lage niveau van veranderkennis en -kunde bij de DU.

Deze factor leidde ertoe dat zich een drietal extra factoren kon manifesteren die eveneens onoplosbaar waren:

- een topdown aansturing;
- een focus op output van digitale onderwijsmaterialen;
- onwerkbaar bestuurlijke verhoudingen.

We lichten de vier voornoemde factoren toe.

Laag niveau van veranderkennis en -kunde bij de DU

Transformatie was voor het DU-bureau niet de primaire doelstelling. Er was sprake van *doelverschuiving*. Daardoor had er binnen het DU-bureau geen expertiseontwikkeling plaatsgevonden op het gebied van *veranderkunde*. Als gevolg daarvan zag het DU-bureau geen belang om samen met de programmacoördinator van SPloN een *leerproces van veranderen* aan te gaan.

Topdown aansturing

Er werd door de DU niet ingegaan op de wensen en verwachtingen van de instituutsmangers die aansloten bij hun verantwoordelijkheden. De top-down benadering van SPloN door het DU-bureau heeft bij de instituutsmangers veel weerstand opgeroepen. Dit was er de oorzaak van dat zij uiteindelijk wél met elkaar verder wilden maar niet met de DU, ondanks het gegeven dat ze aanvankelijk met elkaar moesten samenwerken alhoewel ze elkaars concurrenten waren.

Had de DU wel kennis en kunde gehad dan had zij de werkwijze in SPloN van *community-action-design* (zie afbeelding 11.3 in paragraaf 11.2.3) als een effectief alternatief gezien. De DU daarentegen kende maar één benadering, en dat was de projectbenadering volgens de DU-handboeken. Of het nu ging om een project of een programma, om expertise ontwikkelen of onderwijstransformatie, dat maakte voor het DU-bureau geen verschil.

Focus op output van digitale onderwijsmaterialen

Het *proces van samenwerken aan veranderen* kreeg van de DU geen aandacht. Vanwege het ontbreken van kennis en kunde werd door de DU niet erkend dat bij onderwijstransformatie de nadruk moet liggen op het proces. Daarbij horen vragen gesteld te worden als: Hoe komen we van situatie A naar B? Hoe krijgen en houden we iedereen betrokken bij de doelstelling en de wijze waarop aan de doelstelling wordt gewerkt? Welke benadering is het meest geschikt? Hoe moeten we de inter-

ventie ontwerpen en faseren? Welke is de meest geëigende veranderstrategie? Hoe monitoren we het verloop? en Welke onderwijsproducten hebben we nodig en hoe komen we daaraan? Deze vragen waren voor de DU niet relevant.

Door het ontbreken van kennis en kunde zag de DU geen alternatief voor de tegenstrijdigheden in de formulering van de *doelen van een domeinprogramma* in de regeling voor domeinprogramma's (Bron DS5-050919: paragraaf 1.2). Hierover bestond geen enkele mogelijkheid tot discussie. Het ontbreken van de expertise bij de DU had voor SPloN bovendien de consequentie dat niet werd ingezien dat het werken aan digitale onderwijsproducten in de projecten in SPloN in de beschreven periodes *het proces* diende. Ondanks het feit dat er aan digitale producten werd gewerkt, waren het toch zogenaamde *zachte projecten* (zie paragraaf 3.4.3). Juist deze zachte projecten hebben eraan bijgedragen dat aan het eind van de 3^e periode alle neuzen binnen SPloN dezelfde kant op stonden en wel in de richting van *transformatie*.

Onwerkbaar bestuurlijke verhoudingen

De bestuurlijke verhoudingen binnen SPloN (zie afbeelding 11.5 in paragraaf 11.4.2) waren onwerkbaar. Voor de instituutsmanagers was het onaanvaardbaar dat zij van DU-programmamangers de opdracht kregen hun onderwijs te transformeren en het niet van de eigen colleges kwam: "Wie is de DU dat zij ons kan zeggen, wat wij moeten doen". Het DU-bureau trad feitelijk jegens de instituutsmanagers op als plaatsvervanger van de colleges. De instituutsmanagers waren voor de financiering van de DU afhankelijk en konden weinig anders dan de benadering van de DU accepteren.

Was er binnen het DU-bureau kennis en kunde geweest over verandermanagement, dan had de DU een alternatief voor dit handelen kunnen ontwikkelen. Bijvoorbeeld een structuur waarin de verantwoordelijkheid voor de onderwijstransformatie primair bij de opleidingen ligt en waarin de DU een ondersteuningsfunctie heeft. In deze structuur zou de DU de opleidingsinstituten als klanten behandelen. Bovendien had de DU dan ingezien dat het overdragen van de zeggenschap over SPloN naar de instituutsmanagers een belangrijke voorwaarde is voor veranderingsprocessen. Met een dergelijke structuur had de DU wél draagvlak en legitimatie voor hun bestaan gecreëerd, omdat ze daarmee een belangrijke ondersteuningsfunctie zou vervullen voor het onderwijs.

13.3.2 De aanvullende vragen

Op grond van de evaluatie geven we het volgende provisorisch antwoord:

Doel en ambitie

SPloN heeft de doelstelling van het programma gerealiseerd in overeenstemming met de constructivistische onderwijsvisies van de constituerende hbo-instellingen. De ambitie was het hoogste niveau van onderwijsinnovatie met ICT zoals dat in de literatuur wordt beschreven.

Realisatie en resultaten

In SPlON is de realisatie goed verlopen en heeft voor de *onderwijsvisie*, de *veranderstrategie* en de *samenwerking* de resultaten behaald die in de opdracht waren gegeven. Daarmee had SPlON voldaan aan de contractueel overeengekomen verplichtingen jegens de DU.

De werkwijze

Met het *community-action-design* (zie paragraaf 11.2.3) had SPlON een goede werkwijze gevonden voor de bestaande situatie. Het was een exploratieve methode. De keuze voor de methode was strikt pragmatisch om binnen de gegeven context zo goed mogelijk de doelen te kunnen bereiken.

14 Expertraadpleging over provisorisch antwoord

Herhaalde analyse: naar antwoorden

14.1 Inleiding

De evaluatie in hoofdstuk 10 tot en met 12 van de *doelstelling*, de *realisatie* en de *resultaten* werd uitgevoerd door de reconstructie van de gebeurtenissen te bekijken in het licht van theorie en modellen. De bevindingen daarvan werden daarna geanalyseerd met behulp van een lijst van fricties van Van Staveren (2007) bij *samenwerken en veranderen* dat resulteerde in een provisorisch antwoord op de onderzoeksvraag. De werkwijze volgt de interpretatieve benadering volgens de *kaderanalyse* van Maso & Smaling (zie paragraaf 4.2.4).

Om het provisorisch antwoord op de eerste onderzoeksvraag te valideren heeft een raadpleging van veldexperts plaatsgevonden. Deze raadpleging kan beschouwd worden als een *herhaalde analyse* in de *kaderanalyse*. Volgens Maso & Smaling (1998: 121) wordt daarin specifiek op zoek gegaan naar meer informatie die de laatst ontstane antwoorden kunnen verscherpen, bevestigen of corrigeren. *“Dit zoek- en analyseproces moet net zolang doorgaan totdat er geen informatie meer wordt verkregen”*, die van invloed kan zijn voor de juistheid van de antwoorden. Volgens het onderzoeksschema in de inleiding zijn we met dit derde deel in fase 4.

14.2 Expertgroep en -vragen

De experts³⁹ zijn vier programmacoördinatoren van andere domeinprogramma's van de DU (zie eind paragraaf 2.1), vier change agents die in SPloN hebben samengewerkt en drie voormalige projectleiders. Alle experts kennen het hbo en de problematiek die daar speelt van binnenuit. Ze hebben ook allemaal binnen een of meer DU-activiteiten een leidende rol vervuld op project- of programmaniveau of op implementatieniveau in een onderwijsinstituut.

Wij hebben gesprekken⁴⁰ gevoerd aan de hand van de volgende vragen:

Wordt het antwoord aanvaard of verworpen? Zijn wij op goede gronden tot het antwoord gekomen?

Zijn er aanvullende aspecten waarmee we het antwoord kunnen aanscherpen?

³⁹ Namen en functies van de experts zijn vermeld in bijlage 4.

⁴⁰ Gemiddeld hebben de experts 12 uur aan de raadpleging besteed.

We konden de gesprekken individueel houden, omdat het ging om een beperkt aantal experts. De gesprekken zijn opgenomen en getranscribeerd. De transcripties zijn door de betrokkenen gecontroleerd en gefiatteerd (Bron *DS8-Gespreksverslagen*). Ten behoeve van de raadpleging is een document samengesteld bestaande uit de voorafgaande hoofdstukken 1 tot en met 13.

14.3 Respons en bevindingen

Het provisorisch antwoord is door alle experts aanvaard. Zij vonden dat wij op goede gronden tot het antwoord waren gekomen. In alle gesprekken kwam naar voren dat men verrast was door wat ze hadden gelezen. Het was toentertijd wel bekend wat er in SPlON gebeurde, maar nu het zo is beschreven werd het pas echt duidelijk. Voor programmacoördinatoren van andere domeinprogramma's waren er veel punten herkenbaar. Op basis van hun eigen ervaringen verklaarden programmacoördinatoren de reconstructie te hebben gelezen als een open verhaal dat niet ingaat op de schulvraag. De experts hebben een aantal aanvullende aspecten genoemd. Deze hebben we per groep van experts geordend⁴¹ en daarna samengevat.

Change agents

De aspecten die de change agents noemden hadden betrekking op:

- het verschuiven van de doelstelling;
- de acceptatie van SPlON door de instituutsmanagers;
- de binnen SPlON gevolgde realisatie van de doelstelling;
- de rol van het DU-bureau.

Hun respons over deze aspecten kunnen als volgt samengevat worden:

- De change agents hebben steeds gemerkt dat het DU-bureau andere bedoelingen had met SPlON. Men zegt het als hinderlijk te hebben ervaren omdat hun werk niet door het DU-bureau werd ondersteund.
- Het instrument om transformatie te gaan meten was belangrijk. Dat zou SPlON veel kansen hebben geboden.
- De doelstelling van SPlON en de strategie van onderwijstransformatie werd aan het eind door de instituutsmanagers change agents en projectleiders geaccepteerd.
- Bij betrokkenen binnen SPlON was er behoefte de samenwerking voort te zetten volgens de samenwerkingsovereenkomst die was gesloten.
- De change agents hadden de expertise verworven om verder te kunnen. Met de transformatieplannen was een basis gelegd voor een vervolg.
- De werkwijze is door de change agents ervaren als *leren te innoveren*. De reflectieve wijze van werken was volgens hen passend voor de transformatieopdracht van SPlON.

⁴¹ Zie bijlage 4 voor de geordende respons.

Programmacoördinatoren van andere domeinprogramma's

De aspecten die de programmacoördinatoren noemden hadden betrekking op:

- de transformatiedoelstelling van de domeinprogramma's;
- de interne resources van de DU;
- de beheersmethodiek van de DU.

Hun respons over deze aspecten kan als volgt samengevat worden:

- SPIO_N is het enige domeinprogramma geweest dat de transformatieopdracht heeft aangepakt in de betekenis van *herontwerp van onderwijsprocessen*. De andere programma's hebben dat niet zo gedaan. Het werd namelijk onmogelijk geacht om de opleidingen van andere instellingen te transformeren. Dat is door het DU-bureau geaccepteerd.
- De DU beschikte niet over de interne resources om het geformuleerde transformatiebeleid te realiseren.
- Wat de DU wilde met domeinprogramma's was bestuurlijk gezien onmogelijk.
- De andere domeinprogramma's werden helemaal aangestuurd op de ontwikkeling van onderwijsproducten. Daarbij werd ervan uitgegaan dat het gebruik en de verkoop van de producten zou leiden naar getransformeerd onderwijs.
- De beheersmethodiek en -structuur voor projecten was inadequaet. Teveel aandacht ging uit naar de faseleverables om projecten te beheersen in plaats van naar het eindproduct van het project. Er was geen aparte methodiek en organisatiestructuur voor programma's.
- Op basis van gelijke regelgeving werd de programmacoördinator van SPIO_N op meer verantwoordelijkheden afgerekend dan de andere programmacoördinatoren.

Projectleiders van SPIO_N-projecten

De aspecten die de projectleiders noemden hadden betrekking op:

- het missen van programmamonitoring;
- de beheersmethodiek en -instrumenten;
- de wisselende bezetting bij de DU.

Hun respons over deze aspecten kan als volgt samengevat worden;

- Er was geen instrument om een transformatieproces in SPIO_N te kunnen meten en te volgen. Het project *Flankerend onderzoek* was daarom belangrijk. Daarmee had aangetoond kunnen worden, dat SPIO_N handelde conform de transformatieopdracht.

- Net zoals uit de respons van de domeinprogrammacoördinatoren blijkt dat er geen programmamethode werd gebruikt. De aansturing van de projecten was bovendien teveel gebaseerd op controle en niet op ondersteuning.
- Naarmate SPlON vorderde werd macht meer een sturingsinstrument;
- De werkwijze en het *leren leren* binnen SPlON werd zeer positief ervaren.
- De wisselende bezetting van het DU-bureau en de onderlinge rivaliteit tussen DU-programmanagers hebben SPlON parten gespeeld.

De respons brengt ons tot volgende bevindingen.

De betrokkenen binnen SPlON waren tevreden met de werkwijze binnen het programma. Men was tevreden met de behaalde resultaten. SPlON had voldaan aan de verplichtingen die jegens de DU waren aangegaan.

Voor de DU was *transformatie* bedoeld om de markt te bewerken om de verkoop van hun producten te bevorderen. De vraag is of de instellingsbesturen zich hebben gerealiseerd dat dit niet in overeenstemming was met hun onderwijsbeleid.

Voor SPlON was er sprake van doelverschuiving. Daarom beschikte de DU niet over de interne resources om het geformuleerde transformatiebeleid in de opvatting van SPlON te realiseren. De wijze waarop de DU onderwijstransformatie in domeinprogramma's wilde uitvoeren was bestuurlijk onmogelijk. Bovendien was er geen methode voor domeinprogramma's en was de organisatie er niet voor ingericht.

Er was geen instrument om het transformatieproces in SPlON te volgen. Daarom kon het gebeuren dat SPlON voor de DU gericht moest zijn op de ontwikkeling en het gebruik van digitale producten in het onderwijs. De DU had een strakke product georiënteerde topdown benadering waarin geen ruimte was voor autonomie of eigen zeggenschap. Projecten werden aangestuurd op faseleverables en middelen, niet op inhoud.

15 Antwoord op de eerste onderzoeksvraag

Afsluitingsfase

15.1 Inleiding

Het vorige hoofdstuk beschrijft de raadpleging van veldexperts over het provisorisch antwoord op de eerste onderzoeksvraag. Zij hebben het provisorisch antwoord aanvaard. Niettemin hebben de aspecten die de experts aanvullend noemden het provisorisch antwoord in een ander daglicht gesteld.

Wat uit de raadpleging duidelijk wordt is dat het beleid van de DU van meet af aan gedreven was door de wens om goede digitale onderwijsproducten te verkopen. In de eerste jaren van haar bestaan was gebleken dat er vrijwel geen interesse was voor de losse verkoop van deze producten. Naar aanleiding daarvan was bedacht dat onderwijsproducten pas echt relevant zouden worden in het kader van getransformeerd onderwijs. Het onderwijs moest getransformeerd zijn, om die producten goed te exploiteren. Onderwijsformatie was voor het DU-bureau dus een strategie om in wezen hetzelfde doel na te streven als wat altijd al als doel werd gezien, namelijk de verkoop van onderwijsproducten.

In de perceptie van het DU-bureau werkten zij dus wel degelijk aan onderwijsformatie, maar op basis van een ander beeld van transformatie: als voorwaarde voor het afzetten van de producten. Binnen het referentiekader voor onderwijsformatie gezien (zie paragraaf 4.3), benaderde de DU transformatie vanuit de *dimensie middelen* binnen de onderwijskundige invalshoek. Toen echter in SPloN transformatie werd aangepakt met change agents en transformatieplannen waarin vooral het veranderproces centraal stond, dus binnen het referentiekader vanuit de dimensies *inhoud en activiteit*, ontstond bij het DU-bureau consternatie.

De respons van de programmacoördinatoren bevestigt bovendien dat de rol van de colleges van de instellingen vraagtekens oproept. In de deelnemersraad van de DU werd het transformatiebeleid goedgekeurd en ondersteund. Op de instellingen zelf waren de leden van de colleges echter de zwijgende partijen. Ondanks alle verzoeken van de instituutsmangers in SPloN weigerden ze binnen de lijn opdracht te geven om het onderwijs te transformeren. Voor de andere domeinprogramma's werd de transformatieopdracht zelfs ingetrokken en daarmee werd door de deelnemersraad van de DU ingestemd.

Daarnaast blijkt uit de respons dat programma's werden benaderd vanuit een projectmethode. Dit betekende dat "de monitoring-systematiek niet was afgestemd op het doel dat voor SPloN was gesteld" (Bron DS8-080625: *Gespreksverslag validatie Marijke Hezemans*: 2). "Het DU-bureau had dan ook andere instrumenten moeten aanleggen om een veranderingsproces te volgen" (Bron DS8-080710: *Gespreksverslag Eelco Tienstra*: 2).

Met een adequate monitoring had het spanningsveld van fricties door de verschillende beelden over transformatie voorkomen kunnen worden. De opdracht die aan SPIoN was meegegeven liet namelijk aan duidelijkheid niets te wensen over. Het was contractueel vastgelegd. Bovendien was het helemaal in lijn met het nieuwe transformatiebeleid van de DU zoals was beschreven in *Naar een referentiemodel voor de DU* (De Vries, 2004).

De raadpleging leidt tot een herformulering van de oorzaak van het mislukken van SPIoN en tot een herformulering en uitbreiding van het aantal extra factoren welke we in het provisorisch antwoord hadden onderscheiden. We beschrijven dit in paragraaf 15.2. In paragraaf 15.3 geven we een nabeschuiving.

15.2 De oorzaak en de kritische factoren

In het provisorisch antwoord nam de vaststelling dat binnen de DU het niveau van veranderkennis- en kunde te laag was een centrale plaats in. We zagen dit gebrek als de voornaamste oorzaak van het optreden van een reeks onoplosbare factoren. Uit de raadpleging blijkt dat we dit moeten bijstellen. Centraal komt te staan dat er een onoverbrugbaar verschil was tussen de transformatiedoelstelling van SPIoN en die van de DU. Volgens de veldexperts was dit de oorzaak van het mislukken.

Binnen SPIoN had transformatie een betekenis gekregen aansluitend op het onderwijsbeleid dat de instellingen voor hbo hadden geformuleerd. Voor het DU-bureau bleek dat anders te gelden. Voor het bureau was transformatie een middel om een kader te creëren voor de verkoop van onderwijsproducten die los niet verkocht werden

Deze situatie kon ontstaan omdat er tussen SPIoN en het DU-bureau geen samenspel was om tot gezamenlijke beelden over transformatie te komen. Het DU-bureau groeide niet mee met de ontwikkelingen die binnen SPIoN ontstonden, maar hield vast aan concepten, besturingsmodellen en werkwijzen die waren gericht op de ontwikkeling van producten.

Daardoor ontstond er tussen SPIoN en de DU een spanningsveld van onoplosbare fricties. SPIoN had een werkwijze ontwikkeld om zo'n transformatieproces aan te pakken en de instituutmanagers waren daarin meegegaan. Het DU-bureau daarentegen niet, terwijl de DU-programmamanager zelf degenen waren die de transformatieopdracht aan SPIoN hadden gegeven.

In het provisorisch antwoord hebben we gesteld dat de *Focus op output van digitale onderwijsproducten*, de *Topdown besturing* en de *Onwerkbaar bestuurlijke verhoudingen* kritische factoren zijn geweest. Uit de raadpleging blijkt dat we dit ook moeten bijstellen. De *Focus op output van digitale onderwijsproducten* is geen kritische factor geweest. Deze kwam voort uit de transformatieopvatting van de DU. De *Topdown besturing* en de *Onwerkbaar bestuurlijke verhoudingen* zijn ook geen kritische facto-

ren geweest. Deze waren het gevolg van het ontbreken van de bestuurlijke legitimatie voor de transformatiedoelstelling. Het *ontbreken van de bestuurlijke legitimatie* is dus een kritische factor geweest. Bovendien blijkt uit de respons dat *het ontbreken van procesmonitoring* een kritische factor is geweest. We lichten dit toe.

Bestuurlijke legitimatie voor onderwijstransformatie ontbrak

Voor onderwijstransformatie is bestuurlijke legitimatie noodzakelijk. Zoals ook is gebleken uit het SURF-onderzoek naar ICT-implementatiestrategieën vanuit veranderkundig perspectief (Slighte e.a., 2005) is het de taak van het hoger management om de noodzaak van innovatie en de visie daarop helder te communiceren. Er ontstaat dan een directe lijn van opdracht en verantwoording tussen twee niveaus van één instelling. Anders ontstaat er voor een verandermanager een onwerkbare situatie.

Procesevaluatie ontbrak om de doelstelling en ambitie van SPIO-N te bewaken

Een programma voor onderwijsinnovatie kan nog zo'n duidelijk gedefinieerde doelstelling hebben, belangrijker is dat het wordt uitgevoerd volgens die doelstellingen. Het risico ligt op de loer dat dynamiek tussen belangen ertoe leidt dat een programma niet meer volgens de oorspronkelijke doelstelling wordt uitgevoerd (Swanborn, 2004). Procesevaluatie is belangrijk om een programma op de voet te kunnen volgen om tijdig informatie te krijgen over wat er allemaal mis kan gaan om zonodig bij te sturen.

15.3 Nabeschuiving

Alles wees erop dat er een goede basis was gelegd voor het vervolg. Er was een samenwerkingsovereenkomst getekend. Er was overeenstemming over de doelstelling. Er waren afspraken over een functionele werkstructuur en over de kenniscirculatie binnen SPIO-N. De transformatieplannen waren opgeleverd. Vanuit het SPIO-N-referentiemodel (zie afbeelding 8.1 in paragraaf 8.3.1) was het duidelijk dat de opleidingen van ieder instituut zelf het tempo, de diepgang en het gebruik van technologie konden bepalen. De groep change agents ging akkoord met de instrumenten om de transformatie van de opleidingen te volgen. Het liep echter allemaal anders. Ook met de andere domeinprogramma's.

De verwachting van de DU dat transformatie het gevolg zou zijn van het gebruik van de nieuwe producten, kan naïef worden genoemd. Het transformatiebeleid als nieuwe focus van de DU (zie afbeelding 2.2) is mislukt. Dit betekent dat de *Domeinprogramma's van de DU* zich kunnen scharen in het rijtje van Keegan e.a. (2007) van mislukte Europese initiatieven op het gebied van grootschalige vernieuwing in het hoger onderwijs die vele miljoenen euro's hebben gekost. Dit is dan ook het antwoord op de vraag van Westera (2008) die in hoofdstuk 1 in de algemene inleiding is beschreven: "Ach het zal bij ons toch wel loslopen. Of niet?"

Niet dus! Het beeld van de DU wijkt niet af van hoe het in andere Europese landen is gegaan. Ook hier waren er bestuurders “die koste wat kost iets groots tot stand wilden brengen, maar daarbij werden belemmerd door megalomanie, tunnelsvisie en incompetentie”. Dit opende voor de directie en programmamanagers van het DU-bureau de mogelijkheid zich meer bezig te houden met het realiseren van de eigen dromen dan met het uitvoeren van het onderwijsbeleid van de instellingen.

Tegen de achtergrond dat de domeinprogramma's aan directe en indirecte kosten zo'n € 25.000.000,- hebben gekost, daarbij in aanmerking genomen de vele miljoenen euro's die de tientallen overige projecten hebben gekost, is het vermoeden gerechtvaardigd dat de DU wat betreft verspilde ambitie en financiële middelen heel hoog op die Europese ranking zou hebben gestaan. In één punt onderscheidt het Nederlandse initiatief zich echter in positieve zin van alle andere Europese initiatieven, want daar was 'de doofpot' favoriet: “Wie faalt moest stilletjes door de achterdeur verdwijnen.”

Wij gaan dat niet doen. Dat was wat alle betrokkenen die aan deze evaluatie een bijdrage hebben geleverd niet wilden. En dat is belangrijk, want juist kennis van het gedrag van actoren is nodig om inzicht te krijgen in innovatieprocessen (WRR, 2008: 17), “Dat wil zeggen op het niveau van mensen, bedrijven, organisaties, inclusief vormen van samenwerking daartussen. Ook is kennis nodig van processen van leren, innoveren, ontwikkelen, toepassen, verspreiden en daarvan opnieuw leren. Deze inzichten komen in de huidige benadering van innovatie vooralsnog niet naar voren”. Die kennis en inzichten beschrijven wij in het laatste deel van dit onderzoek.

DEEL 4

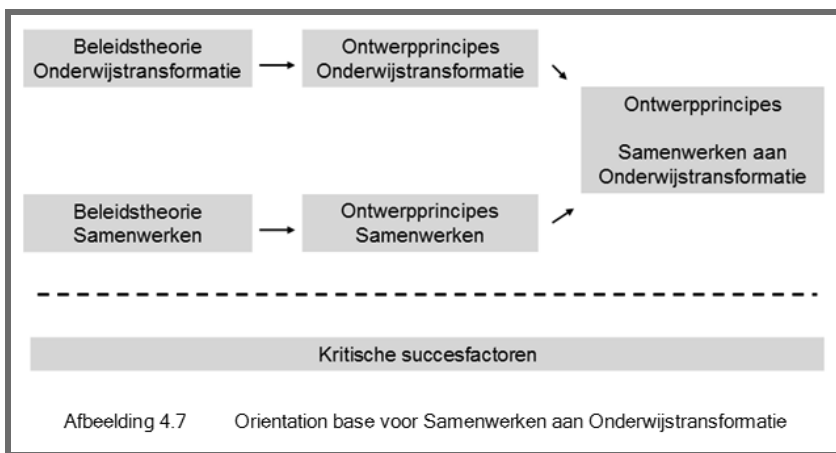
EVALUATIE PROGRAMMAONTWERP

In deel 4 evalueren we het programmaontwerp van SPloN. Het evalueren van het programmaontwerp is het laatste onderwerp in de evaluatiehiërarchie van SPloN (zie afbeelding 4.2). Door goed te kijken naar de ontwerpprincipes die tijdens de uitvoering van het programma zijn ontwikkeld, door die aan te vullen, te verdiepen en bij te stellen krijgen we antwoord op de onderzoeksvraag.

Voor de evaluatie van het programmaontwerp raadplegen we experts. We willen de gemeenschappelijke kennis bij elkaar brengen en benutten door hun meningen te inventariseren, toe te spitsen, uit te wisselen en zonodig met elkaar te confronteren.

In de raadpleging vragen we de experts ook hun mening te geven over de factoren van het proces van *Samenwerken aan Onderwijsinnovatie* die in SPloN kritisch zijn gebleken. Voor ons is dit een aanvulling op de factoren die we in de evaluatie hebben beschreven. Op basis daarvan formuleren we een set van kritische succesfactoren voor grootschalige onderwijstransformatie.

De beleidstheorieën, de ontwerpprincipes en de kritische succesfactoren zijn de componenten van de *orientation base* voor grootschalige onderwijstransformatie zoals we die in paragraaf 4.4 hebben geschetst.



Dit deel bouwen we als volgt op:

In hoofdstuk 16 gaan we in op de uitgangspunten van de expertraadpleging; de methode en de vraagstelling alsmede de samenstelling van de expertgroep.

In hoofdstuk 17 beschrijven we de raadpleging van de experts over de ontwerpprincipes van SPloN. Het gaat over zowel de ontwerpprincipes voor *Onderwijstransformatie* als over de ontwerpprincipes voor *Samenwerken*. Bovendien beschrijven we in dit hoofdstuk een interventieprincipe waarin de ontwerpprincipes van *Onderwijstransformatie* en *Samenwerken* bij elkaar komen.

In hoofdstuk 18 rapporteren we de inzichten over kritische succesfactoren die zijn ontstaan aan de hand van de raadpleging van de experts.

Hoofdstuk 19 geeft antwoord op de tweede onderzoeksvraag en tot slot beschrijft de onderzoeker in hoofdstuk 20 een nabeschuwing en enige reflecties en doet aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

In dit deel verwijzen we op meerdere plaatsen naar de respons van de experts. Deze is in dataset 9 beschikbaar op CD-rom.

16 Expertraadpleging

16.1 Inleiding

In het onderzoek naar de tweede onderzoeksvraag raadplegen we ook experts. Echter in het eerste onderzoek waren het veldexperts - programmamanagers van andere domeinprogramma's, change agents en projectleiders van SPlON - om het provisorisch antwoord aan te scherpen vanuit eigen ervaringen en expertise. Het begrip experts hebben we verbreed tot geïnformeerde betrokkenen, dat wil zeggen personen die op een of andere wijze betrokken zijn geweest en kunnen reflecteren op het provisorisch antwoord. In de onderhavige expertraadpleging zijn het daarentegen inhoudelijk experts die op basis van diepgaande kennis en ervaring op het onderzoeksterrein de ontwerpbeginselen van SPlON kritisch doorlichten, verdiepen en aanvullen.

In dit hoofdstuk geven we in paragraaf 16.2 een verantwoording voor de keuze van een expertraadpleging en gaan we in op de vraagstelling en in paragraaf 16.3 beschrijven we de panelsamenstelling.

16.2 Methode en vraagstelling

Rossi e.a. (2004) beschrijven verschillende mogelijkheden om een programmaontwerp te evalueren. Het meest logisch vinden zij te onderzoeken of een ontwerp heeft geleid naar het gewenste effect. Wanneer een programmaontwerp en de gewenste effecten goed zijn beschreven kan effectonderzoek aanwijzingen geven over de kwaliteit van een programmaontwerp. Helaas is dit door de voortijdige beëindiging van SPlON maar gedeeltelijk mogelijk.

Een andere mogelijkheid die zij noemen is het programmaontwerp te vergelijken met programma's die in ander onderzoek worden beschreven. Evaluaties van programmaontwerpen die veel overeenkomsten hebben, leveren de meest relevante informatie op. Deze evaluatiebenadering is in dit geval ook niet mogelijk, omdat er geen vergelijkbare programma's zijn die onderwijsinnovatie zo grootschalig hebben aangepakt.

Rossi e.a. vermelden de mogelijkheid om stakeholders te betrekken bij de waardering van de "helderheid, de plausibiliteit, de uitvoerbaarheid en waarschijnlijkheid" van een beschreven programmaontwerp. Gezien de samenwerking die tussen de partijen in SPlON op het eind totaal stokte, is dit eveneens geen optie.

Een benadering die Rossi e.a. vermelden en die niet de bezwaren kent als hiervoor beschreven, is een raadpleging van een groep inhoudelijke experts. De evaluatie van het programmaontwerp gebruikt dan ook deze methode.

Zoals beschreven in paragraaf 4.2.4 volgt de raadpleging een Delphi opzet. De eerste ronde is gericht op een inventarisatie van opvattingen over de ontwerpprincipes van SPloN. Ten behoeve daarvan is een raadpleegdocument samengesteld (Bron DS9 - 090525) waarin de ontwerpprincipes zijn samengevat. Daarin was een korte vragenlijst opgenomen om met de experts een zo open mogelijk gesprek aan te gaan (Rossi e.a., 2004).

Aan de hand van de vragenlijst voerden we gesprekken met de experts over de ontwerpprincipes. De gesprekken werkten we schriftelijk uit en lieten deze fiatteren. De respons ordenden wij daarna binnen de kaders van de vraagstelling. Vervolgens trokken we daaruit conclusies om die in de oorspronkelijke ontwerpprincipes te verwerken. Tenslotte legden we de bijgestelde principes in een tweede ronde nog eens aan de experts voor. In de tweede ronde voorzagen de experts de bijgestelde ontwerpprincipes van commentaar, op basis waarvan we de definitieve ontwerpprincipes formuleerden.

16.3 De experts

Bij de selectie van experts hebben wij de volgende criteria toegepast:

- ervaring met grootschalige innovatie- of kennisprojecten;
- geen betrokkenheid op emotioneel, politiek, financieel gebied;
- deskundigheid op het gebied van *veranderen en/of inter-organisatorisch samenwerken*.

Op grond van deze punten is door ons het volgende panel samengesteld:

Naam	
Dr. Arienne van Staveren	<p>is programmamanager bij SIOO, interuniversitair centrum voor organisatie- en veranderkunde. Zij houdt zich bezig met het ontwikkelen en begeleiden van leertrajecten voor veranderaars. Daarnaast doet zij onderzoek op het gebied van leren, innoveren en samenwerken.</p> <p>Zij is in 2007 gepromoveerd op een onderzoek naar leren samenwerken bij veranderen en innoveren. In haar proefschrift geeft zij aan de hand van praktijkverhalen, historisch onderzoek en theoretische verkenningen een leidraad voor het inrichten van leeromgevingen voor leren samenwerken bij veranderen en innoveren.</p>

Dr. Eelco Kruizinga

is werkzaam bij DNV-CIBIT als adviseur, projectleider en interim kennismanager bij kennismanagementopdrachten. Hij dekt het gehele spectrum, van knelpuntanalyse, het opstellen van kennismanagement plannen en het ontwerpen en implementeren van kennisinfrastructuren. Met name het organiseren en faciliteren van kennisuitwisseling binnen project- en programmaomgevingen fascineert hem.

Hij is werkzaam voor diverse bedrijven, overheidsorganisaties, programmabureaus en netwerken in Nederland en daarbuiten. Hij publiceert regelmatig op het gebied van kennismanagement en kennisinfrastructuren en is spreker op internationale congressen over deze onderwerpen.

Prof. Dr. Peter Storm

is directeur bij Kennis&Co en hoogleraar bedrijfskunde aan de Open Universiteit. Hij heeft uitgebreide ervaring opgedaan in het ontwikkelen en verbeteren van projectmanagement en projectmatig werken.

Als directeur van Kennis&Co is hij adviseur van bedrijven in de ICT, de bouw, consumentenelectronica, chemie en farmacie, industriële kapitaalgoederen en de vliegtuigfabricage. Voorts heeft hij diverse artikelen en boeken gepubliceerd over project- en portfoliomanagement. Is bekend van het boek *Projectmatig werken* (met Gert Wijnen en Willem Renes). Wil graag met zijn Kennis&Co een andere kant uit. "Weg met de klaslokalen en boeken. Leren doe je in de praktijk", is daarbij zijn motto.

Hij is in zijn onderzoek gericht op de business case als middel om een verbinding te leggen tussen de strategie van een organisatie en de strategie van een project. Die verbinding is volgens hem niet statisch, maar dynamisch in de zin van "Een business case ontvouwt zich gedurende een project". De business case is een primair stuurmiddel voor de opdrachtgever van een project. Heeft een opdrachtgever die niet, dan bestaat het risico dat de opdrachtgever op de stoel van de opdrachtnemer (projectleider) gaat zitten en verliezen beide het strategisch doel van het project uit het oog.

Prof. Dr. Miel Otto

is emeritus hoogleraar besturing van veranderprocessen aan de Vrije Universiteit in Amsterdam. Hij schreef ondermeer de boeken *Wat is waarheid?* en *Strategisch veranderen in politiek bestuurde organisaties*.

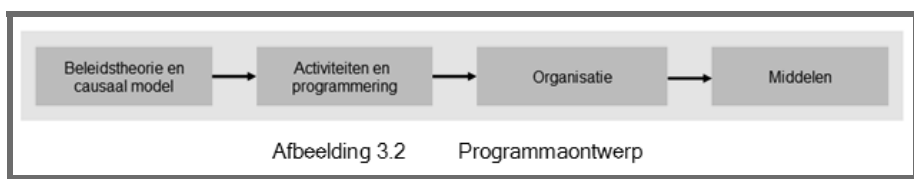
Hij heeft een brede achtergrond als organisatieadviseur (GITP) en als docent en wetenschapper (De Baak, SIOO, TIAS en VU). Hij heeft zich altijd ingezet voor het verbinden van deze werkerreinen.

	<p>Momenteel is hij voorzitter van de Orde van organisatiekundigen en -adviseurs (Ooa), de Nederlandse beroepsorganisatie voor organisatieadviseurs. Met hem als voorzitter wil de Ooa haar speerpunten van beleid continueren: verdergaande professionalisering van het adviesvak, internationale ontwikkeling en aandacht voor maatschappelijke waarde van het beroep.</p>
<p>Dr. Hans Vermaak</p>	<p>is senior partner bij Twijnstra Gudde. Hij is organisatieadviseur in allerlei organisaties. Zijn advieswerk gaat meestal over (lastige) veranderingopgaven die in coproductie met betrokkenen worden aangepakt. Een aanzienlijk deel van zijn werkzaamheden vindt plaats in het buitenland.</p> <p>Hij professionaliseert vernieuwers, zowel in company als in universitaire opleidingen. Hij is aan SIOO verbonden als kern-docent van de master-veranderopleiding. Waar mogelijk combineert hij onderzoek, professionalisering en verandering in concrete trajecten.</p> <p>Hij publiceert over veranderkunde, systeemdenken, leerprocessen en het leidinggeven aan professionals. Hij is co-auteur van onder meer de boeken <i>Leren veranderen</i> en <i>Onderzoekende professionaliteit</i>. Hij heeft lang onderzoek gedaan naar complexe opgaven in organisaties en promoveerde daarop in 2009 cum laude met het boek 'Plezier beleven aan taaie vraagstukken'.</p>
<p>Dr. Bert Slagmolen</p>	<p>is adviseur en partner bij Apollo 13 consult. Hij vervult bij voorkeur de rol van procesadviseur. Door zijn brede ervaring weet hij kritisch denken en grensoverschrijdend handelen bij mensen te stimuleren. Zijn drive is het openbreken van starre structuren en denkpatronen. Woorden die bij hem boven aan de lijst staan zijn: mindful organiseren, leerstrategieën, verandering, reflectie en stagnatie. Deze woorden zijn zowel van toepassing op het functioneren van organisaties als op de inzet van informatie- en communicatietechnologie.</p> <p>Is in 2004 gepromoveerd op een onderzoek naar de verhalen die in beleidsplannen, projectvoorstellen of evaluaties over ICT verteld worden. Hij ontwikkelde een methodische strategie voor de waardering van die verhalen.</p>

17 Beleidstheorie en ontwerpprincipes

17.1 Inleiding

Volgens de beschrijving en afbeelding van een programmaontwerp in paragraaf 3.4.1 zijn de hoofdbestanddelen van een ontwerp: de beschrijving van de beleidstheorie met een causaal model, de beschrijving van de vertaling van de beleidstheorie in activiteiten en programmering, de beschrijving van hoe de activiteiten georganiseerd worden en tenslotte de beschrijving van de benodigde middelen voor mensen, materiaal en overige kosten om het geheel te realiseren.



Een beleidstheorie is het geheel van veronderstellingen die aan het ontwerp van een programma ten grondslag liggen op basis waarvan wordt verwacht dat het programma het beoogde effect zal opleveren (zie paragraaf 3.4.2). De beleidstheorie is leidend voor de ontwerpprincipes van een interventie voor samenwerken aan onderwijstransformatie.

In de expertraadpleging zijn alle ontwerpprincipes voorgelegd die SPION ontwikkelde (Bron DS9 - 090525). Bij het verwerken van de respons bleek echter dat het nodig was eerst een kader te maken waarbinnen we de respons konden plaatsen. De in SPION ontstane naamgeving voor begrippen bleek niet helder te zijn: bijvoorbeeld de *programmaontwerpen* (afbeelding 6.1, 7.2, 7.3 en 8.5), de *beleidstheorieën* (7.1, 8.4 en 9.2) en bijvoorbeeld de *proces-product-theorie* (afbeelding 8.6 en 9.5) hadden niet éénduidig dezelfde betekenis. Daarom gebruiken we de structuur van een *programmaontwerp* (zie paragraaf 3.4.1) als structuur voor de *orientation base* en sluiten aan op de veranderkundige dimensies van het referentiekader (zie paragraaf 4.3).

De structuur van theorie en principes die dan ontstaat is de volgende:

<i>Dimensie inhoud</i>	- Beleids theorie:	de plausibele bewering over hoe een bepaald beleid naar verwachting gaat leiden naar een bepaald doel.
------------------------	---------------------------	--

geëxpliciteerd in

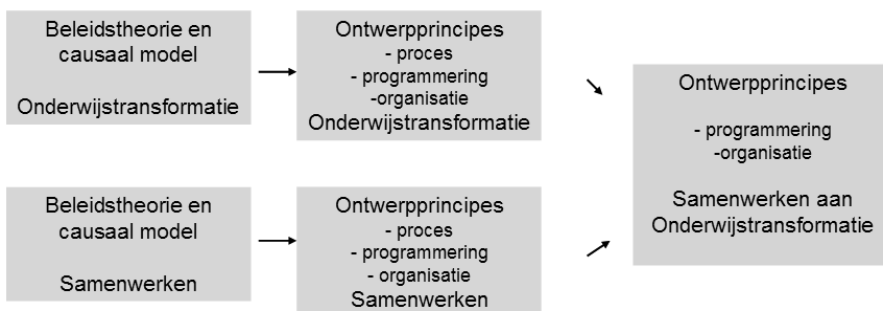
<i>Dimensie activiteit</i>	- Causaliteits principe:	de beschrijving van effectueering van de beleids
	- Proces principe:	de beschrijving van de aaneenschakeling van activiteiten die het gewenste resultaat moeten realiseren.

<i>Dimensie ordening</i>	- Organisatie principe:	de beschrijving van rollen en structuren.
	- Programmering principe	de beschrijving van inhoudelijke hoofdlijnen van de programmering van de activiteiten.

gebundeld in

<i>Dimensie ordening</i>	- Interventie principes:	de ontwerpprincipes voor een interventie voor Samenwerken aan Onderwijs
--------------------------	---------------------------------	---

Passen we deze structuur toe op het hoogste niveau van de *orientation base* zoals wij die in paragraaf 4.4 in afbeelding 4.7 hebben geschetst, dan ontstaat de volgende structuur voor de beleids

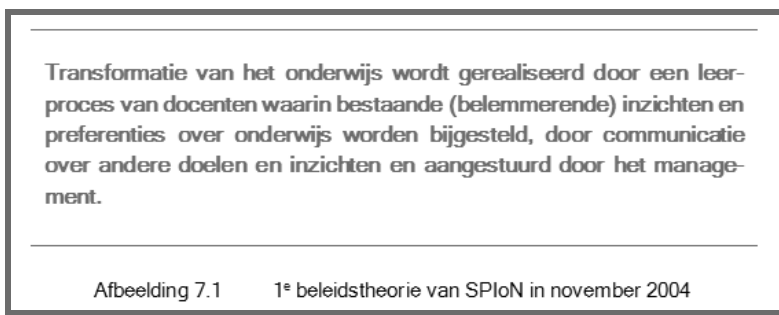


De indeling van dit hoofdstuk is als volgt. In paragraaf 17.2 beschrijven we de raadpleging van de experts over de principes die in SPlON voor *Onderwijstransformatie* zijn ontwikkeld en plaatsen deze binnen de hiervoor geschetste structuur van beleidstheorie en ontwerpprincipes. In paragraaf 17.3 beschrijven we de raadpleging van de experts over de principes die in SPlON voor *Samenwerken* zijn ontwikkeld en plaatsen deze binnen dezelfde structuur van beleidstheorie en ontwerpprincipes. De raadpleging over de principes die in SPlON zijn ontwikkeld voor Samenwerken aan Onderwijstransformatie komt in paragraaf 17.4 aan de orde.

17.2 Beleidstheorie en principes voor Onderwijstransformatie

17.2.1 Beleidstheorie voor Onderwijstransformatie

In de raadpleging is de theorie voorgelegd die in SPlON in de 2^e periode is ontwikkeld (zie paragraaf 7.3.1).



De respons was:

Kruizinga: "Is echter iets te 'eng' geformuleerd. [...] Er lijken meer voorwaarden zoals leermiddelen, kennis enzovoort [...] Het is wel de kern maar niet alles. Dat zou in de theorie verwerkt kunnen worden met de zin: "De kern van transformatie is"

Otto: "Is situatief bepaald. Daarin liefst geen machtsverhoudingen. [...] Beter is een denken op gang te brengen dat zich kenmerkt als van buiten naar binnen denken. Dat kan docenten aan het denken zetten om de eigen veronderstellingen bij te stellen; een proces van personal mastership".

Vermaak: merkte op "De legitimering moet wel duidelijk zijn. En als het echt transformatief moet zijn, dan impliceert dat bovendien dat het veranderende idee door iedereen als lastig beschouwd moet worden, het idee moet benauwdheid en opwindig geven. Het moet duidelijk zijn dat het echt anders is, dat niemand weet hoe daar te komen en dat het daarom op een speciale wijze opgezet en georganiseerd moet worden. Mogelijke benadering is het problematiseren van de context, het oude. Dan ontstaat meer bereidheid om iets te doen wat echt nieuw en eigenlijk nog onbegrijpelijk aanvoelt dat je het niet op de klassieke manier kan oplossen".

Naar aanleiding hiervan hebben we de theorie op vier punten aangepast:

- Het leerproces van de docenten is tot kern van het proces gemaakt. Er zijn namelijk nog veel andere aspecten die in het proces meespelen.
- In de formulering is verwerkt dat de veranderingen die zich in de samenleving voordoen verregaande gevolgen hebben in de wijze waarop hoger beroepsonderwijs gegeven moet worden.
- De cultuur van het hoger beroepsonderwijs is gevoelig voor machtsverhoudingen. Daarom is het proces in beginsel beschreven als een interactief proces zonder managementsturing.
- In de beschrijving is verwerkt dat onderwijsstransformatie zo ingrijpend is dat zij systematisch gerealiseerd moet worden.

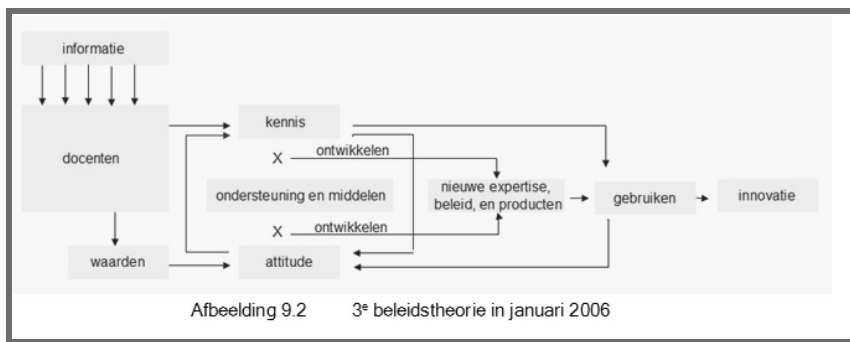
Met deze aanpassingen volgt de formulering van de beleidstheorie:

De kern van onderwijsstransformatie is een interactief proces van *leren en vernieuwen* van docenten. Uitgaande van bestaande contexten gaan zij hun eigen assumpties en handelingspatronen herkennen en opnieuw beoordelen. In dat proces gaan docenten hun kernwaarden over onderwijs en hun rol daarbinnen herdefiniëren. Dat brengt docenten tot nieuwe handelingspatronen in het onderwijs dat zij verzorgen. De verwachting is dat het systematisch betrekken van de zich veranderende onderwijsomgeving van invloed is.

Afbeelding 17.2 Beleidstheorie voor Onderwijsstransformatie

17.2.2 Causaliteitsprincipe voor Onderwijsstransformatie

In de raadpleging is het causale model voorgelegd zoals is weergegeven in paragraaf 9.3.1.



De respons was:

Van Staveren: "Onder constructivistische opvatting zit een kentheoretische opvatting. Deze opvatting impliceert het maken van constructies en betekenisonderhandeling. Daarbij heb je het over een werkelijkheidsopvatting waarbij uitgegaan wordt van een meervoudige werkelijkheid. Als je daarvoor kiest, betekent dat er niet meer sprake is van lineair proces maar een circulair proces. Die cirkel doorloop je een aantal keren, maar is echter nog complexer omdat er meerdere betekenisgevende processen tegelijkertijd aan de gang zijn. [...] Causale model is gekoppeld aan drie type problemen. [...] Zou mooier zijn om het iteratieve proces ook in beeld tot uitdrukking te brengen".

Otto: "Is een vorm van drieslag leren ⁴². [...] Kan alleen in een context waarin mensen in staat zijn zelfreflectie te plegen, waarin mensen hun eigen doen en denken kunnen betwijfelen. [...] Is gebaseerd op waarde en attitude. Is dus een goed en mooi model. [...] De beste wijze van werken is simpel beginnen, dan blijf je gericht op wat er gebeurt en vervolgens in iteraties verder ontwikkelen".

Kruizinga: "Het is ook proberen om de zijstromen buiten het directe programmabereik te beïnvloeden. De beïnvloeding buiten het programma wordt in de concepten en modellen gemist".

Slagmolen: "Er zijn andere variabelen buiten het programma gelegen die ook op de attitude en de kennis van de personen inwerken. In het model zit er teveel een soort 'hek' omheen dat het Causaliteitsprincipe van de buitenwereld afsluit. Het model moet dus zodanig open gemaakt worden dat je ziet dat er meer variabelen zijn, die weliswaar niet in het model staan beschreven, maar waarmee wel wordt aangegeven dat er oog is voor andere invloeden. Dan kan dit model werken. Er mag niet vergeten worden dat alle spelers nog door een veel andere dingen beïnvloed worden".

Vermaak: "De kern is mogelijk een leercyclus. Maar ze leest het niet. Het leest meer alsof alles begint bij 'informatie' en eindigt bij 'innovatie'. Die moet breder opgezet worden. Om de cyclus in het midden zit namelijk een tweede leercyclus op basis van de ervaringen in de innovatie. Het is dus eigenlijk een causaal loopmodel waarin dingen elkaar beïnvloeden zowel negatief als positief. Dit geldt hetzelfde voor informatie; ook dat hoeft geen los eindje te zijn".

Storm: "De werkelijkheid van innovatie is dat je honderden iteraties maakt".

Naar aanleiding van deze respons hebben we het causale model en de beschrijving van het causaliteitsprincipe van het interactieve proces van *leren en vernieuwen* op de volgende punten aangepast:

- Er is toegevoegd dat de causaliteit van het interactieve proces is gebaseerd op reflectie op eigen ervaringen.

⁴²

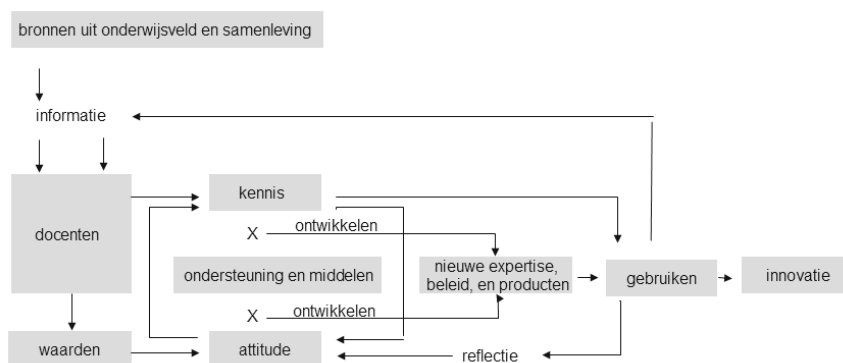
Otto verwijst hierbij naar uitwerkingen van Swieringa en Wierdsma (1990) van de 'lerende organisatie' waarin drie vormen van leren onderscheiden worden:

- Enkelslag leren, betekent het aanpassen van regels en gewoontes. Levert een verandering op in de zin van verbetering.
- Dubbelslag leren, betekent het veranderen van inzichten op basis van het begrijpen van onderliggende inzichten. Levert een verandering op in de zin van vernieuwing.
- Drieslag leren, betekent het ter discussie stellen van eigen onderliggende principes. Dit leren levert een ontwikkeling op die tot transformatie kan leiden.

- Het gegeven dat ook invloeden van buiten inwerken op het interactieve proces is apart in de causaliteit betrokken.
- De causaliteit is ingericht als iteratief proces, zowel voor de ervaringen in de innovatie als voor de nieuw vergaarde informatie in het innovatieproces.
- In de causaliteit is opgenomen dat transformatie wordt gerealiseerd door parallel aan drie type problemen te werken: het ontwikkelen van concrete producten, het opstellen van nieuwe plannen alsmede het verwerven van nieuwe expertise centraal stellen om ervaringen aan op te doen waaraan reflectief geleerd kan worden.

Met deze aanscherpingen volgt de formulering van het causaliteitsprincipe:

Leren en vernieuwen in onderwijsinnovatie is een proces waarin enerzijds de wisselwerking tussen kennis en attitude een rol speelt en anderzijds de wisselwerking tussen informatie en waarden. Het is een iteratief proces waarin dingen elkaar beïnvloeden zowel positief als negatief. Dat proces is ook onderhevig aan invloeden van buiten de onderwijsomgeving. De kern van het proces is de reflectie van docenten op het zelf ontwikkelen en gebruiken van nieuwe plannen, expertise en onderwijsproducten die zijn gericht op de nieuwe onderwijskundige doelen en uitdagingen.



In dit model zijn de volgende veronderstellingen verwerkt:

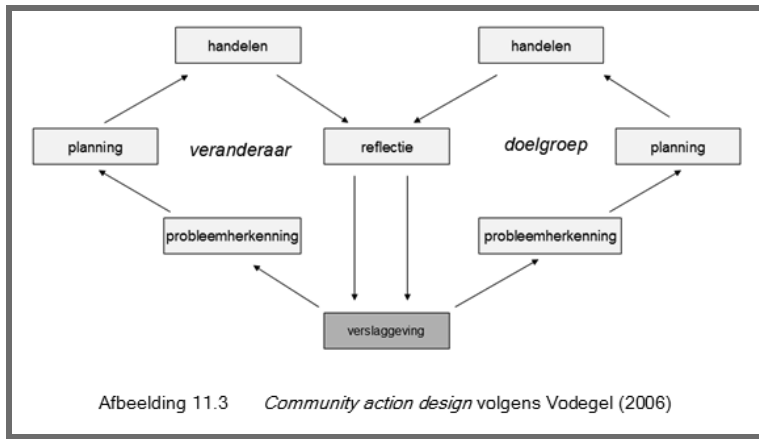
- Wanneer docenten adequate informatie krijgen, leidt dat tot verhoging van hun kennisniveau en van de waarde die zij aan de vernieuwing hechten.
- Wanneer docenten meer waarde hechten aan de vernieuwing leidt dat tot verbetering van hun attitude jegens de vernieuwing.
- Wanneer docenten expertise, plannen en producten gaan ontwikkelen en gaan gebruiken verbetert de wisselwerking tussen hun kennis en hun attitude.
- Wanneer docenten het kennisniveau verhogen, heeft dat het effect van het ontwikkelen en gebruiken van expertise, beleid en producten.

- Wanneer docenten meer nieuwe expertise, beleid en producten gaan gebruiken, leidt dat tot verbetering van hun attitude jegens de vernieuwing en vervolgens weer tot verbetering van hun kennisniveau van de vernieuwing.
- Docenten bereiken het beoogde effect iteratief in kleine stapjes.

Afbeelding 17.3 Causaliteitsprincipe voor Onderwijstransformatie

17.2.3 Procesprincipe voor Onderwijstransformatie

Aan de experts is de procesbeschrijving voorgelegd zoals die is weergegeven in paragraaf 11.2.3.



De respons was:

Van Staveren: “Het is fout gelopen op de dubbele agenda’s. Er zijn echter scenario’s denkbaar waarin beide agenda’s bediend hadden kunnen worden. Was dit inzicht er toen geweest, dan was het dus niet om die reden fout gelopen. Door het ontbreken daarvan kregen de instituutdirecteuren het gevoel dat ze dingen moesten doen die ze niet wilden. De DU daarentegen had het gevoel dat ze subsidies gaven voor andere doelstellingen die zij in hun (verborgen) agenda hadden. Dat werd op dat moment niet geconstateerd. De betrokkenen dachten over hetzelfde te praten. Beide partijen gebruikten hetzelfde woord transformatie. Echter de ene partij zat op de leermiddelen en de andere partij op de onderwijstransformatie. Op dat moment was niet de notie dat er een spraakverwarring was. Was die notie er wel geweest dat had op basis van de 3^e orde strategieën een speciaal scenario ontwikkeld kunnen worden om toch de verschillende agenda’s te bedienen. [...] Het is een interactieve methode waarbij alle betrokkenen deel uitmaken van het speelveld. [...] De wijze waarop de DU de programmamanager heeft gepositioneerd is een door de DU georganiseerde frictie”.

Kruizinga: “Een lerende aanpak die past bij het programma in een onzekere omgeving. Dat was het geval. Het ging om ‘zachte’ doelstellingen. In dat spel moet je weten wat de drijfveren zijn, wie je medestanders zijn en je opponenten. [...] Wat verder opvalt is dat binnen het programma veel aandacht is besteed aan betekenisgeving, maar dat de DU daar niet naar geluisterd heeft of niet begrepen heeft. Of misschien wel begrepen heeft, maar toch dacht dat er iets anders moest gebeuren. Dit was een managing risk. Dit is een aspect om naar de kijken om het machts- en belangenspel te kunnen managen”.

Otto: “De sociaal-constructivistische werkwijze binnen SPION vereiste een innovatie grondhouding van de partners en ook van de DU. Het was een drieslag-leren in een uiterst complexe situatie met zeer veel verschillende belangen. Dit was je eigen teleurstelling organiseren. Een paar partners werkten er hard aan. De rest inclusief de DU zat op de tribune met een blik van ‘eens kijken hoe dit afloopt’. Toen het inderdaad ten einde liep, konden zij tenminste zeggen ‘Zie nou wel, ik had het al gezegd’”.

Storm: “Bestuurders moeten in het proces zitten, dan krijgen gebeurtenissen betekenis. [...] Het vraagt namelijk maar heel weinig om het in de soep te laten lopen”.

Slagmolen: “Het lijkt erop dat ‘het gat in het midden zit van het schema.’ Er is geen plek voor het reflecteren op het handelen, bespelen en benoemen van alle stakeholders”.

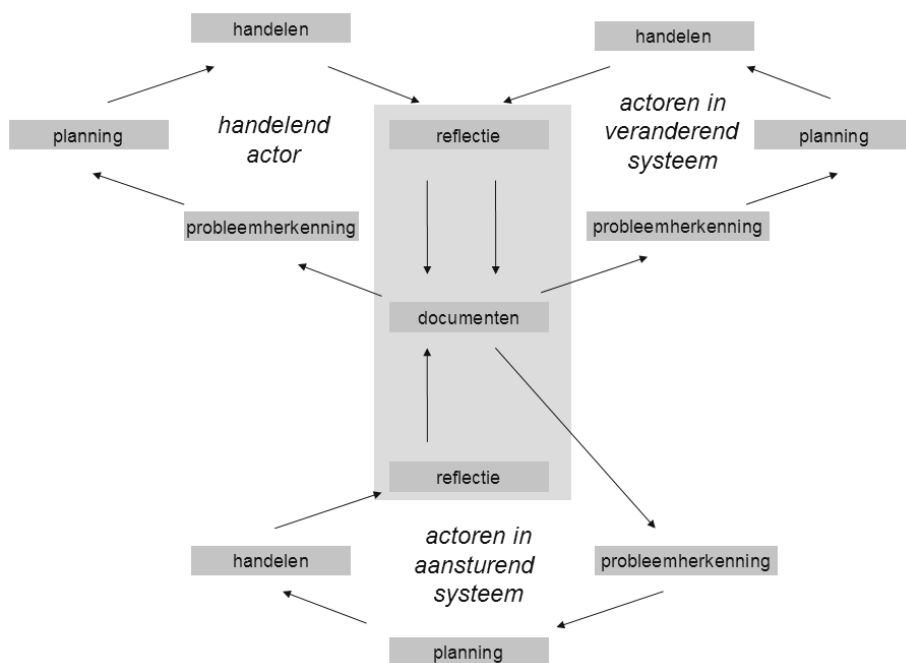
Vermaak: “De werkwijze is afgestemd op het microniveau van het programma. Er is vanuit gegaan dat er binnen het meso- en het bestuurlijke niveau genoeg draagvlak was voor de strategie op het microniveau. Dat bleek echter niet het geval te zijn. Integendeel, die hebben eigenlijk de effecten op het microniveau tegen zitten werken. [...] Daarom is het noodzakelijk om in de werkwijze te organiseren dat de belangrijkste stakeholders betrokken zijn bij onderwerpen als “Waar beginnen we aan? Weten we genoeg om te beginnen? Hoe organiseren we dan omstandigheden om toch te beginnen en met elkaar in gesprek te blijven?”

De respons van de experts wijst in de richting van de acties die Van Staveren voorstelt als mogelijke interventie (zie paragraaf 13.2.5) wanneer partijen langs elkaar heen werken:

- Alle stakeholders meenemen in het leerproces van lerend samenwerken en samenwerkend leren. Dan pas ontstaat er het *gezamenlijk ontdekken* (ook dat dingen anders gaan dan verwacht), het *gezamenlijk teleurstellingen overwinnen*, en het *onderhandelen* tussen de drie soorten actoren. Het is een afwisseling van convergeren en divergeren.
- De rol van de projectleider versterken door deze als actor te positioneren in het totale speelveld waarin ook de aansturende actoren zijn betrokken.

Als we deze voorstellen verwerken, leidt dit tot het volgende procesprincipe voor onderwijstransformatie.

In onderwijstransformatie maken actoren van zowel het veranderend systeem, het aansturend systeem als de handelende actor deel uit van het speelveld. Ieder systeem van het speelveld doorloopt iteratief cycli, bestaande uit probleemherkenning, planning, handelen en reflecteren. Deze zijn als een driedubbele lus aan elkaar verbonden. Het gezamenlijk communiceren, expliciteren, interacteren en reflecteren aan de hand van allerlei soorten inhoudelijke documenten is essentieel voor het proces van onderwijstransformatie. Zo worden de opgedane kennis en leerervaringen betekenisvol voor alle actoren van het totale speelveld.



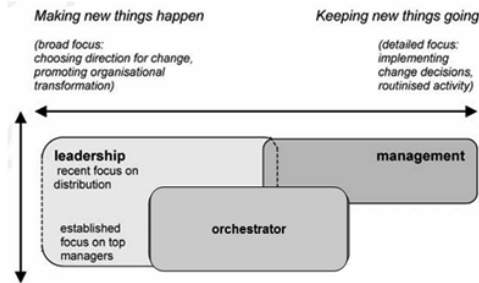
Afbeelding 17.4 Procesprincipe voor Onderwijstransformatie

17.2.4 Organisatieprincipe voor Onderwijstransformatie

In SPIoN waren de taken en rollen verdeeld volgens een model dat was afgeleid van het *Model for orchestrating Complex Educational Change* (Wallace, 2002) zoals is weergegeven in paragraaf 8.3.3.

Het volgende is aan de experts voorgelegd.

Binnen SPloN wordt gewerkt met een verdeling van taken en rollen zoals die door Wallace (2002) worden beschreven in zijn model voor *Orchestrating Complex Educational Change*. Hij onderscheidt daarbij drie rollen:



Afbeelding 8.7 Taken en rollen in innovatie

In SPloN werden deze taken en rollen vertaald naar die van een *change agent*, *instituutsmanager* en *programmacoördinator*. Hierbij ligt de kerntaak bij de *change agent* (CA) als *regisseur* van de innovatie. De CA is belast met het opstellen van het transformatiebeleid in de transformatieplannen en regie van de uitvoering en de implementatie. Tevens moet de CA ervoor zorgen dat er bepaalde routines gaan ontstaan. Omdat in het model de regie van de innovatie wordt uitgevoerd door de *change agent*, verschuift de rol van het opleidingsmanagement naar aansturing van de innovatie op hoofdlijnen en de verantwoordelijkheid ervan naar het topmanagement. In het model wordt dat aangeduid met *leadership*. Tot slot is er in het model de rol van de *orchestrator*. In SPloN werd die uitgevoerd door de programmacoördinator²⁷.

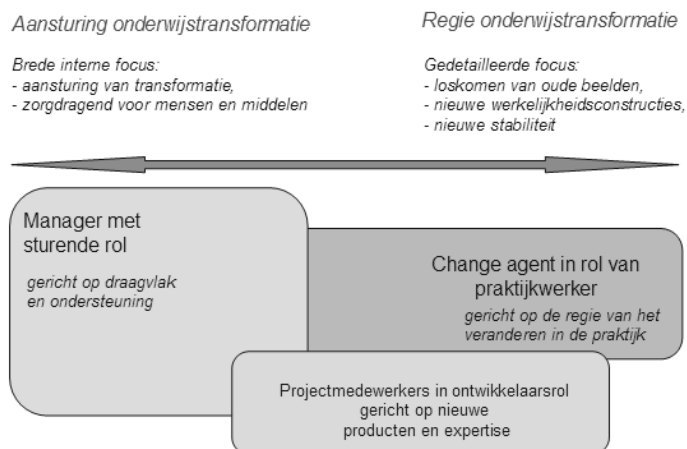
De respons was:

Vermaak: "Hier past het delen van rollen in plaats van opsplitsingen in heldere taken. [...] Daarnaast zou je de veranderaar ook los kunnen maken van de hiërarchische hark. Het veranderen moet beschouwd worden als een verantwoordelijkheid voor een rol en niet een functie die iemand krijgt. Veranderaar is wat mij betreft gekoppeld aan iemand die zijn nek uitsteekt en het veranderkundig huiswerk doet. Hoe meer dat er zijn, hoe beter".

Naar aanleiding hiervan is de formulering op de volgende punten aangepast:

- De rol van *orchestrator* (programmamanager) is buiten beschouwing gelaten. Deze rol is alleen van betekenis bij het orchestreren van inter-organisatorische samenwerking bij onderwijstransformatie.
- De projectmedewerkers zijn in het transformatieproces betrokken. Zij leveren expertise en producten die in het transformatieproces en het getransformeerde onderwijs gebruikt moeten worden.
- De rollen zijn beschreven vanuit de gewenste output en outcome in plaats van de taken en werkzaamheden.

Met deze aanpassingen ontstaat het volgende organisatieprincipe:



In onderwijstransformatie zijn er in beginsel drie rollen. Allereerst is dat de change agent in een rol als praktijkwerker die zorgdraagt voor de verandering en de programmering ervan. Daarnaast zijn er rollen als ontwikkelaar voor nieuwe expertise en producten die in het transformatieproces van belang zijn. Tenslotte is er een sturende rol van een manager, dat wil zeggen de aansturing op hoofdlijnen van het transformatieproces en de verantwoordelijkheid voor de mensen en middelen. Die rol is bovendien gericht op het creëren van draagvlak voor het transformatieproces en de ondersteuning van de change agent en de ontwikkelaars.

Afbeelding 17.5 Organisatieprincipe voor onderwijstransformatie

17.2.5 Programmeringprincipe voor Onderwijstransformatie

De programmering van het transformatieproces in SPIoN was gebaseerd op een fasering van de *Organisatiedynamika* (Homan, 2005), zoals is beschreven in paragraaf 9.3.4. Het volgende is aan de experts voorgelegd.

2006:	<i>Attentiefase:</i> Daarin staat het opschudden, van wat Homan noemt de <i>mentale kussens</i> , centraal. Door de veranderomgeving onder te dompelen in een breed palet aan informatie en daarbij behorende interactiepatronen;
2007 en 2008:	<i>Leerfase.</i> Dit is de fase van nieuwe zingeving. Door met alle betrokkenen een leerproces te ondergaan, waarin zoekend en experimenterend antwoorden kunnen worden gevonden op de vragen uit de attentiefase;
2009:	<i>Routiniseerfase.</i> De resultaten van vorige fasen worden routine door bekrachtigen, aansturen en andere management-instrumenten.

De respons was:

Van Staveren: "Probleem van fasering is wel dat het lijkt of er in een systeem dat bestaat uit meerdere parallelle circulaire processen duidelijk herkenbare fasen zijn, met duidelijk herkenbaar beginpunten en eindpunten. Het is beter te praten over een doorlopend proces waarin verlopend in de tijd verschillende thema's aandacht vragen".

Otto: "De beste wijze van werken is klein beginnen, dan blijf je gericht op wat er gebeurt en vervolgens in iteraties verder ontwikkelen. [...] Eigenlijk had er vanuit de DU een keihard afrekenmodel moeten zijn gericht op transformatie".

Storm: "Het proces is nooit lineair; er is terugslag binnen een thema en tussen thema's zijn transformaties nodig die soms wel en soms niet slagen".

Naar aanleiding van deze respons is het programmeringsprincipe voor onderwijstransformatie op drie punten aangepast:

- Het proces is niet lineair beschreven maar als een doorlopend proces waarin verlopend in de tijd andere thema's een rol spelen.
- Het proces is bestuurbaar en beheersbaar gemaakt door voor ieder thema meetbare outcome te bepalen.
- In de formulering is verwerkt dat hoe groot een beeld van de toekomst ook is, er altijd klein moet worden begonnen.

Met deze aanpassingen ontstaat het volgende programmeringsprincipe voor onderwijstransformatie:

Thema's	Outcome
Loskomen van oude werkelijkheidsconstructies	<ul style="list-style-type: none">- Noodzaak van voorziene innovatie ervaren- Bereidheid nieuwe uitdaging aan te gaan
Ontwikkelen nieuwe werkelijkheidsdefinities	<ul style="list-style-type: none">- Nieuw handelingsrepertoire voor onderwijs- Kunnen omgaan met nieuwe methoden, technieken en producten
Realiseren van nieuwe stabiliteit	<ul style="list-style-type: none">- Nieuw onderwijs beschouwen als winst ten opzichte van de oude situatie- Bereidheid zich als een reflectieve professional in het proces verder te ontwikkelen

Onderwijstransformatie is een doorlopend iteratief proces waarin verloopend in de tijd verschillende thema's aandacht van alle actoren vragen. Dat zijn het loskomen van oude werkelijkheidsconstructies, het proberen te komen tot nieuwe werkelijkheidsdefinities en het ontstaan van nieuwe stabiliteit. De thema's worden niet afgerond of afgesloten, maar blijven onder de aandacht en gevoed en gesteund worden.

In het iteratieve proces resulteert de aandacht voor een thema in een output waaruit de ontwikkeling en voortgang van een bepaalde outcome moet blijken. Van belang is dat het proces klein wordt begonnen.

Afbeelding 17.6 Programmeringsprincipe van Onderwijstransformatie

17.3 Beleidstheorie en principes voor Samenwerken

17.3.1 Beleidstheorie voor Samenwerken

De programmacoördinator heeft in SPION geen beleidstheorie voor samenwerken ontwikkeld. Daarom is het niet voor raadpleging voorgelegd. Het kader van theorie en principes zoals die in de inleiding in paragraaf 17.1 is geschetst biedt echter de mogelijkheid toch een beleidstheorie voor samenwerken te formuleren, mede op basis van de volgende respons:

Kruizinga: "De essentie van samenwerken is gericht op het aan elkaar verbinden van potentieel ongelijkvormige eenheden".

Otto: "De premisses waren niet duidelijk: was iedereen in voor argumenten? Wilde men daadwerkelijk iets gezamenlijk? Waren er niet teveel bijbedoelingen? Was er symmetrie in de belangen?"

In deze respons zitten namelijk drie punten die relevant zijn:

- Partijen moeten zich ervan bewust zijn dat deelname alleen mogelijk en wenselijk is als alle partijen het doel van de samenwerking gemeenschappelijk hetzelfde ervaren. Dit hoeft niet meteen vanaf het begin te zijn, maar wel aan het eind van de opbouwfase.
- Er moet symmetrie zijn in het haal-en-breng principe. Hiervoor geldt hetzelfde als voor de gemeenschappelijkheid van de doelen.
- In de samenwerking moet de partners elkaar niet beconcurreren niet competitief zijn wat betreft de studentenmarkt die partners bedienen.

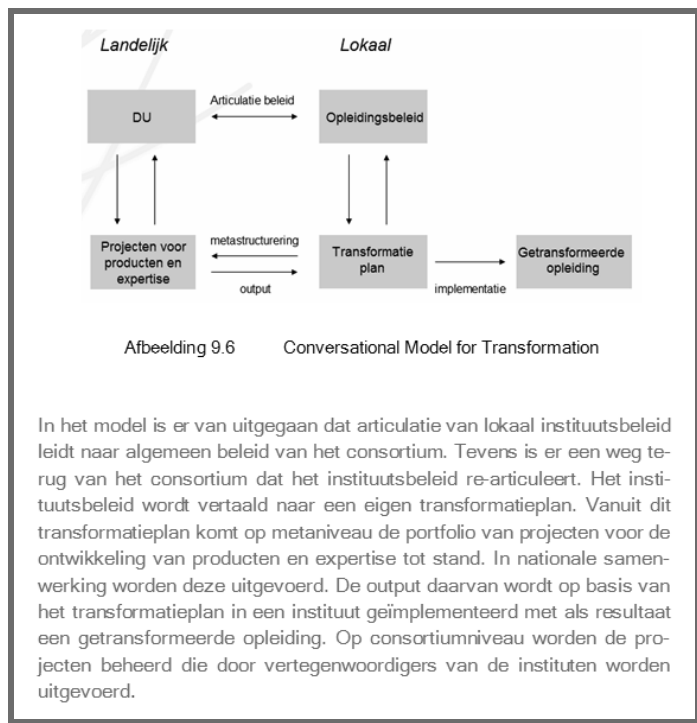
Verwerken we deze punten, dan ontstaat de volgende beleidstheorie voor samenwerken:

Samenwerken is het in symmetrie bij elkaar brengen van belangen, behoeftes en doelen, capaciteit en deskundigheid van instellingen die onafhankelijk van elkaar hun eigen doelgroep bedienen. De samenwerking is gericht op een perspectief of probleem die alle partijen gemeenschappelijk hebben en willen realiseren of willen tegengaan met als doel daar voor iedere partij afzonderlijk benefit uit te halen.

Afbeelding 17.7 Beleidstheorie voor Samenwerken

17.3.2 Causaliteitsprincipe voor Samenwerken

Aan de experts is het *conversational model for transformation* voorgelegd zoals is beschreven in paragraaf 9.3.3.



De respons was:

Otto: "Wat willen de partners apart doen en wat gezamenlijk. Dus de kwestie van autonomie en dependentie. In het begin van de case zie je dat de interdependentie zwaarder wordt aangezet en de autonomie geringer is. In de tweede fase zie je dat de autonomie toeneemt en de interdependentie afneemt. Dit is een proces naar een sociaalpsychologisch contract. Dit proces werd geen kans gegeven. [...] De hele

infrastructuur van de DU was feitelijk niet nodig geweest. De DU had zich ontwikkeld als een expertisecentrum voor onderwijsinnovatie met ICT. Die expertise had ingekocht kunnen worden op basis waarvan de instituten gewoon hun eigen gang hadden kunnen gaan”.

Kruizinga: “Het model schetst de lijnen die er tussen de eenheden zijn en ook de mate van detaillering van de afstemming. De articulatie en de re-articulatie moeten zich afspelen op principeniveau. Op dat niveau moet niet blijvend onderhandeld worden over betekenis. Dit is geen intensief proces. [...] De articulatie moet al aan het begin gedaan worden. Op basis van de principes worden vervolgens details op een lager niveau ingekleurd. Dit model is sterk verwant aan het Strategic Alignment Model (Venkatraman, 1993)⁴³”.

Slagmolen: “Ik begrijp dit model als een ‘contract’ tussen uiteenlopende spelers. Als een dergelijk model door de stakeholders in zijn consequenties wordt begrepen, geoefend en geaccepteerd, kan dat een belangrijke kader zijn voor het lerend en vernieuwend werken in transformatieprocessen. Het model zegt namelijk iets over de manier van werken en onderhandelen. Dat zul je vervolgens aan de hand van concrete ervaringen (resultaten, conflicten, stagnatie) met elkaar verder gaan invullen. Dan ontstaat er een proces van leren en vernieuwen op het niveau van de belangrijkste stakeholders”.

Vermaak: “Je moet voor elke werkelijkheid die zich aandient een oplossing zien te vinden op het niveau van werksystemen. [...] Daar waar mensen concreet een klus realiseren kun je onderwijsinnovatie diepgang geven. Aggregatie is van secundair belang, anders groeit het risico van een overlegcircus”.

Storm: “Er is samenwerking nodig tussen de partijen op het microniveau van de samenwerking. Het ontstaan van die samenwerking is essentieel voor het bundelen van kennis en middelen. Dit kent een eigen dynamiek die niet alleen door transformatieplan geregisseerd kan worden”.

Naar aanleiding van deze respons is het model en de beschrijving van het causaliteitsprincipe van samenwerken op de volgende punten aangepast.

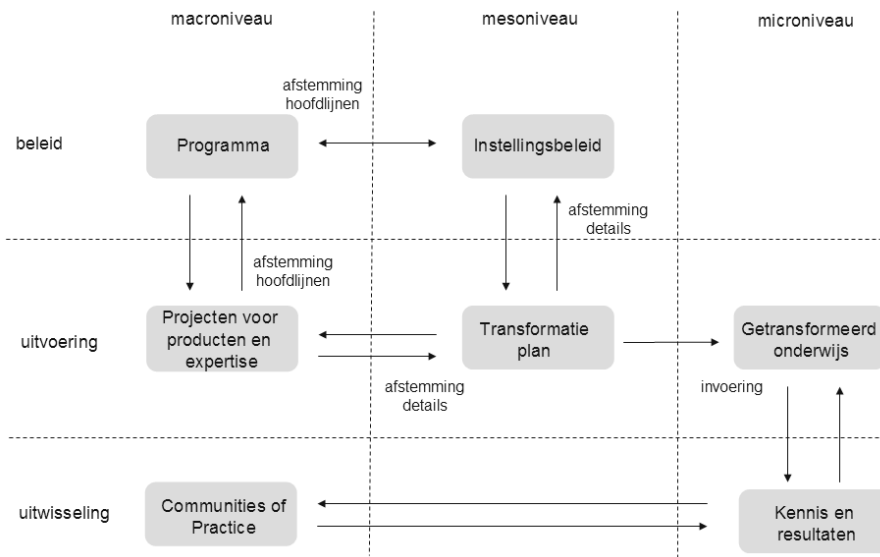
- Een subsidiegever (DU) maakt geen deel uit van het operationele samenwerkingsstelsel. De reikwijdte van een subsidiegever strekt niet verder dan het ter beschikking stellen van middelen onder bepaalde voorwaarden. De middelen zijn een sturingsinstrument op hoofdlijnen en niet in het directe samenwerkingsproces. Anders is er het risico dat de subsidiegever op de stoel van de programmanager gaat zitten.
- De samenwerking is gestructureerd in domeinen voor de verschillende processen die binnen de samenwerking spelen.

⁴³ Is een model om voor de informatievoorziening van een bedrijf de afstemming tussen de business en de ICT goed te organiseren en uit te voeren. Het model bestaat uit een matrix van vier cellen. De matrix maakt onderscheid tussen twee lagen, die respectievelijk de bedrijfsstrategie en de daarvoor noodzakelijk middelen (ICT) representeren. Beide kolommen worden verdeeld in een extern en een intern gerichte laag. Hierdoor ontstaan vier domeinen: de externe bedrijfsstrategie, de externe middelen strategie, de interne bedrijfsstrategie en de interne bedrijfsstrategie. De wisselwerking tussen de vier domeinen komt tot uitdrukking in vier invalshoeken voor de bepaling van de gehele strategie.

- De domeinen zijn ingedeeld in de drie organisatieniveaus die binnen het onderwijs worden onderscheiden: macro-, meso- en microniveau. Daarbij is onderscheid gemaakt tussen het beleidsniveau, het uitvoerend niveau en het niveau van uitwisseling.
- De samenwerking is gericht op het macro-, meso- en microniveau.
- De afstemming tussen de domeinen vindt plaats vanuit meerdere invalshoeken met verschillende specificaties.
- Er zijn verschillende niveaus van detaillering gemaakt in de afstemming tussen de domeinen.

Op basis van deze aanpassingen, met daarin elementen van het *Strategic Alignment Model* (Venkatraman, 1993) verwerkt, ontstaat de volgende formulering van het causaliteitsprincipe voor samenwerken:

Samenwerken tussen partijen betekent gezamenlijke processen op het gebied van beleid, van ontwikkeling en uitvoering en op het gebied van uitwisseling. Voor een goed verloop van deze processen moeten samenwerkingspartners afstemmen binnen vijf domeinen, vanuit vier verschillende perspectieven en op twee niveaus van detaillering.



De domeinen zijn:

- 1 Beleidsbepaling op mesoniveau: het bepalen van onderwijsbeleid door iedere instelling met eigen doelen en uitdagingen.
- 2 Uitvoering op mesoniveau: het uitvoeren van het onderwijsbeleid van een instelling door eigen docenten.
- 3 Beleidsbepaling op macroniveau: het bepalen van de doelen, werkwijze en besturing van de samenwerking.
- 4 Uitvoering op macroniveau: het in samenwerking ontwikkelen van planvorming, onderwijsproducten en -expertise die nodig zijn voor onderwijstransformatie.
- 5 Uitwisseling op macroniveau: het in *communities of practice (CoP)*⁴⁴ van alle partijen nieuwe kennis ontwikkelen en resultaten evalueren.

Afstemming vindt plaats op twee detailleringniveaus: op hoofdlijnen en op details.

Tussen systemen van de domeinen is afstemming nodig vanuit vier invalshoeken.

- 1 Beleid: deze invalshoek ziet het eigen instellingsbeleid als de belangrijkste factor voor de keuzes en besluiten die op macroniveau worden genomen. Bovendien is het instellingsbeleid leidend voor de onderwijsuitvoering binnen de eigen instelling en is het instellingsbeleid leidend voor het verkrijgen van mensen en middelen voor het uitvoerende domein op macroniveau.
- 2 Middelen: deze invalshoek ziet het vastgestelde beleid op macroniveau als belangrijkste factor. Het betreft daarin de wensen die op uitvoerend mesoniveau worden geformuleerd. Er vindt afstemming plaats over de benodigde mensen, kennis en middelen.
- 3 Besturing: deze invalshoek heeft betrekking op de benutting van de samenwerking wat betreft middelen, resultaten en werkwijzen. De benutting van de samenwerking wordt enerzijds bepaald in afstemming met de systemen van het beleidsdomein op mesoniveau. Anderszijds staat dit perspectief onder invloed van externe ontwikkelingen wat betreft beschikbare middelen, nieuwe technologische middelen en voortschrijdende onderwijskundige inzichten in de samenleving en de politiek.
- 4 Dienstverlening: deze invalshoek richt zich op hoe het onderwijs binnen een instelling uitgevoerd kan worden. Vanuit dit perspectief is het beleidsdomein op mesoniveau een alles bepalende factor. Daar worden de middelen bepaald die kunnen worden aangewend. Afstemming is nodig met het uitvoerende domein op macroniveau over ontwikkeling, specificaties enzovoort.

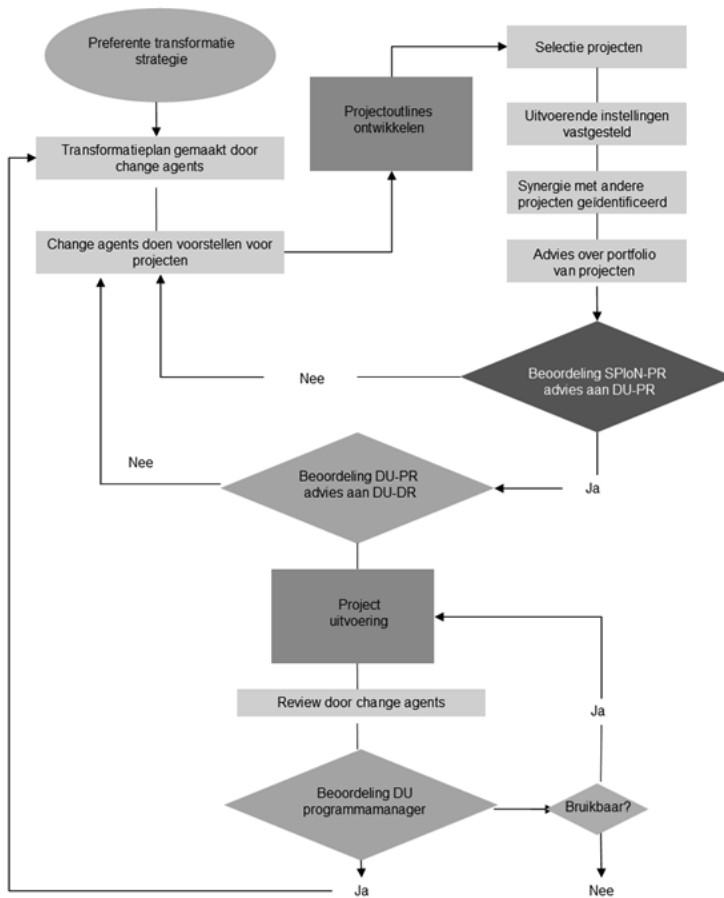
Afbeelding 17.8 Causaliteitsprincipe voor Samenwerken

⁴⁴ Is volgens Lave & Wenger (1991) een groep mensen die een gemeenschappelijk belang, een ambacht en/of beroep heeft, waarin via een proces van het delen van informatie en ervaringen de leden van de groep van elkaar leren om zich persoonlijk en professioneel te ontwikkelen.

17.3.3 Procesprincipe voor Samenwerken

De wijze waarop in SPloN werd samengewerkt is beschreven in paragraaf 8.3.4. We hebben de werkwijze voor raadpleging voorgelegd.

In de procesgang heeft de programmacoördinator naast de orchestrerende rol in het algemeen, alleen een bijzondere rol aan het begin van de werkstroom en aan het eind van de werkstroom als een project toch niet heeft opgeleverd wat ervan werd verwacht. Een formele rol ligt bij de DU op twee momenten terzake de voortgangsbesluiten over projecten. De rol van de opleidingsmanagers in de SPloN-programmaraad ligt in deze werkstroom op de besturing in hoofdlijnen. Nadruk ligt op de rollen en taken van de change agents en de projectleiders met hun projectteams.



Afbeelding 8.8 SPloN procesgang in september 2005

De respons was:

Van Staveren: “De frictie die is ontstaan is vanaf het eerste moment georganiseerd. Dit omdat de onderwijsinstututen niet zelf betrokken zijn geweest bij de ontwikkelingen die de DU had ingezet om het onderwijs van de instellingen te transformeren. De DU had de opleidingen moeten faciliteren in hun eigen transformatieproces”.

Otto: “Op deze case kun je ook netwerktheorieën loslaten. Er zijn twee soorten netwerken, met een centraal punt en zonder centraal punt. Wanneer iedereen hetzelfde wil, hoeft er geen centrale leiding te zijn. Echter wanneer dat niet zo is, en er moet wel wat gebeuren, dan moet centraliteit van macht versterkt worden. SPIoN was echter een netwerk met een uiterst geringe centraliteit van macht. Er was een redelijke differentiatie van impliciete doelstellingen en geen directe lijn binnen de instellingen. De macht was bij de DU gelegd. Dit had als resultaat dat degene die centen wilden hebben moest bedelen bij de DU. Was de centraliteit van macht binnen SPIoN zelf versterkt en niet binnen de DU, dan had dat ook de interdependentie tussen de partners in SPIoN versterkt”.

Slagmolen: “Ik heb slechts de beschikking over beperkte en door andere geselecteerde informatie. De vraag die bij mij opkomt is: had de DU niet expertise, concepten en technieken voor onderwijsvernieuwing moeten ontwikkelen die voor iedereen toegankelijk waren, om van daaruit te bekijken wat ze als DU nog meer hadden kunnen betekenen, in plaats van de eigen autonomie centraal te stellen, c.q. de eigen positie als onveranderbaar te beschouwen”.

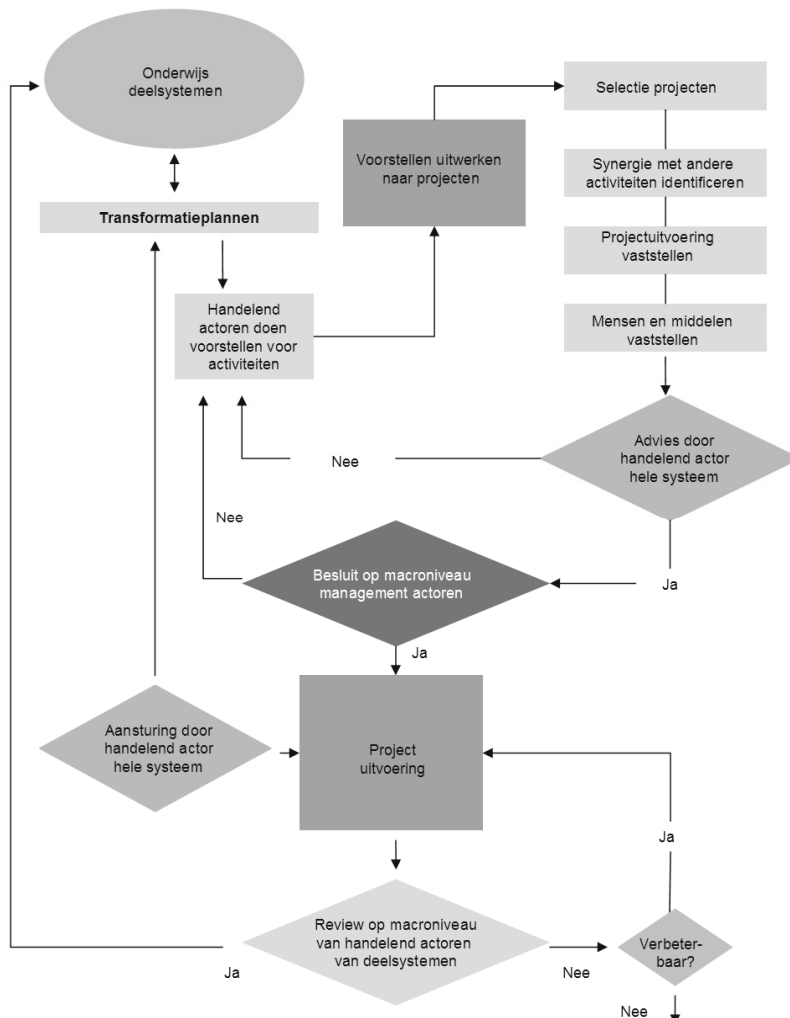
Vermaak: “Het is een schema van volgordelijke stappen en rolsplitsing. Maar bij een transformatie past meer een zoekend incrementeel proces met veel coproductie. De groep van veranderaars kan daarmee een soort leergemeenschap vormen. Zo verschuif je de verticale verantwoordelijkheid van een eenzame change agent binnen een deelsysteem naar de horizontale verantwoordelijkheid van alle veranderaars dwars door het systeem [...] Er is meer sprake van één systeem waarin alle actoren gezamenlijk optrekken en van elkaars lessen leren”.

Naar aanleiding van deze respons hebben we het oorspronkelijke procesmodel op de volgende punten aangepast:

- De samenwerking is tot één gesloten systeem gemaakt waarvan een subsidiegever geen deel uitmaakt.
- De eigen regie van de actoren binnen het speelveld is de kern van de samenwerking geworden. Het eigenaarschap van de samenwerking ligt bij de actoren op managementniveau.
- In het oorspronkelijk model lag de centraliteit van de macht bij de subsidiegever. In het nieuwe model heeft een programmamanager een leidende en bindende rol in het samenwerkingsproces.
- De mogelijkheid om extern expertise aan te trekken is niet afgesloten.
- Voor de change agents en de projectleiders en -medewerkers zijn leergemeenschappen gecreëerd over de deelsystemen heen. Deze worden ondersteund en gecoached door de programmamanager.

Met de aanpassingen ontstaat de volgende formulering van het procesprincipe voor samenwerken:

Een werkproces van inter-organisatorische samenwerking aan onderwijstransformatie is iteratief en functioneert als één gesloten systeem waarin rollen, taken en verantwoordelijkheden van de actoren zijn gescheiden. Nadruk ligt op de rollen en taken van respectievelijk de handelend actoren binnen de deelsystemen en de actoren binnen de projecten, die de spil zijn voor proces en inhoud.



Uitgangspunt van het proces zijn transformatieplannen waarin deelsystemen hun transformatiebeleid beschrijven. Handelend actoren binnen de deelsystemen regisseren de totstandkoming ervan. Transformatieplannen zijn taakstellend voor wat er in de inter-organisatorische samenwerking plaatsvindt.

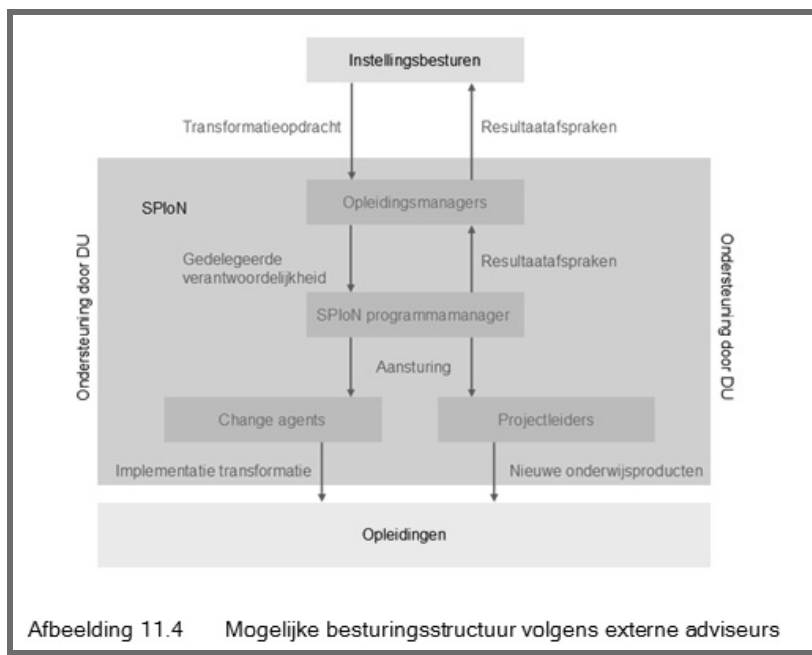
Actoren van de deelsystemen gezamenlijk zijn belast met het ontwikkelen en het uitvoeren van projecten. De centrale besluitvorming op macroniveau ligt bij management actoren van de deelsystemen. De handelend actor van het hele systeem heeft daarbij een adviesrol. Tevens heeft die een gedelegeerde aansturende rol naar de actoren die binnen de projecten werken.

Volledige verantwoordelijkheid over de inhoud en het proces van de inter-organisatorische samenwerking ligt bij managementactoren van de deelsystemen.

Afbeelding 17.9 Procesprincipe voor Samenwerken

17.3.4 Organisatieprincipe voor Samenwerken

Aan de experts is de besturingsstructuur voorgelegd die aan het begin van de 4^e periode van SPiO*n* door externe adviseurs is voorgesteld om uit de toen lopende crisis te komen (zie afbeelding 11.4 in paragraaf 11.4.2). Deze is niet geïmplementeerd omdat toentertijd reeds het besluit was gevallen SPiO*n* stop te zetten.



De kernpunten van de mogelijke besturingsstructuur waren:

- Er waren directe lijnen van opdracht en verantwoording tussen instellingsbesturen, opleidingsmanagers en de SPlON programmamanager;
- De DU zat in een ondersteunende rol en niet in het centrum van het systeem;
- SPlON had een eigen programmamanager die verantwoordelijk is voor het realiseren van de doelen van het programma door te programmeren, te initiëren, te controleren en door projecten en activiteiten van het programma aan te sturen. Onderhoudt zowel intern als extern de contacten op managementniveau van deelnemende instituten, verzorgt de directe 'lijn' naar de overige programmamedewerkers en ontwikkelt en onderhoudt het contactennetwerk in het relevante bedrijfsleven

De respons was:

Van Staveren: "De wijze waarop de DU de programmamanager had gepositioneerd, is een door de DU georganiseerde frictie geweest".

Vermaak: "Het is passend een programmamanager te hangen tussen de structuren en met groepen die hun eigen aanpak bedenken die passend is voor de situatie".

Slagmolen: "Elk model kan werken als partijen daadwerkelijk willen dat er iets gebeurt. Er zijn vele vormen van interorganisatorisch samenwerken. Belangrijk is dat de DU wordt geherpositioneerd. Het schema gaat daarmee niet alleen over principes van samenwerken maar ook om het weghalen van (potentiële) stoorzenders".

Op grond hiervan is de volgende formulering van een organisatieprincipe voor interorganisatorisch samenwerken tot stand gekomen:

De organisatie van inter-organisatorisch samenwerken is in beginsel gebaseerd op directe lijnen van instellingsbesturen naar hun desbetreffende instituutmanagers over een gemeenschappelijk opdracht. Over de opdracht zijn per instelling resultaatafspraken gemaakt waarover de managers apart rapporteren.

Uitgaande van de gemeenschappelijke opdracht wordt een programma geformuleerd. Het management van het programma is gedelegeerd naar een programmamanager die verantwoordelijk is voor het realiseren van de doelen van het programma door te programmeren, te initiëren, te controleren en door projecten en activiteiten van het programma aan te sturen.

Medewerkers van de deelnemende instellingen dragen zorg voor de veranderingen in de eigen instelling en de ontwikkeling van expertise en onderwijsmateriaal die daarvoor nodig is. Zij maken daarvoor aparte resultaatafspraken met hun eigen instituutmanager en rapporteren daar rechtstreeks over. De aansturing van de werkzaamheden is door de instituutmanagers gedelegeerd naar de programmamanager.

17.3.5 Programmeringsprincipe voor Samenwerken

De fasering van de tot standkoming van de samenwerking zoals die is beschreven in paragraaf 12.4.2 is ook voor raadpleging voorgelegd.

Periode 1	februari 2004 - juni 2004:	<i>Voorbereiding</i>
	Deze periode begon met het aanvaarden van de opdracht door de Hogeschool Utrecht. Daarna werd onderzocht welke opleidingen wilden deelnemen aan het programma in wording. Identificatie van de behoeftes vond plaats. Op basis daarvan werd een begin gemaakt met de voorbereidende outlines voor mogelijke projecten.	
Periode 2	september 2004 - februari 2005:	<i>Definitie</i>
	In deze fase vond een nadere verkenning plaats van de geïdentificeerde behoeftes van de instituten. Op basis daarvan werd gewerkt aan de definitiestudies van meerdere projecten en aan die van het overkoepelende programma.	
Periode 3	maart 2005 - december 2005:	<i>Commitment</i>
	Deze fase kenmerkte zich door nadere afstemming met de wensen en eisen van de opdrachtgever. Dit leidde uiteindelijk tot commitment van alle deelnemende opleidingen tot de doelstelling van het programma.	
Periode 4	januari 2006 - juli 2006:	<i>Visie en planvorming</i>
	In deze periode maakten de opleidingen een begin met het ontwikkelen van een visie hoe het onderwijs kon worden getransformeerd. Tevens kreeg het ontwerp van SPIoN definitief vorm. Op basis daarvan maakten de opleidingen een begin met het modelleren van het nieuwe onderwijs.	

De experts vonden hun respons op de programmering voor onderwijstransformatie (zie paragraaf 17.2.5) ook van toepassing op het programmeringsprincipe van samenwerken. Het programmeringsprincipe voor samenwerken is daarom met dezelfde punten aangepast:

- Het proces is niet lineair beschreven maar als een doorlopend proces waarin verlopend in de tijd andere thema's een rol spelen.
- Het proces is bestuurbaar en beheersbaar gemaakt door voor ieder thema meetbare outcome te beschrijven.

Met deze aanpassingen ontstaat de volgende beschrijving van het programmeringsprincipe voor samenwerken.

Het opbouwen van inter-organisatorisch samenwerking voor onderwijstransformatie is een doorlopend iteratief proces waarin verlopend in de tijd verschillende thema's aandacht vragen. Dat zijn achtereenvolgens *partners werven voor samenwerking, definiëren van behoeftes en oriëntatie op mogelijkheden*, commitment tot samenwerking vastleggen, gezamenlijke visie en planvorming per partner. De genoemde thema's worden niet afgerond of afgesloten, maar blijven onder de aandacht, en gevoed en gesteund worden.

In het iteratieve proces van het veranderd systeem resulteert de aandacht voor een thema in een output waaruit de ontwikkeling en voortgang van een bepaalde outcome moet blijken.

Thema	Outcome
Werven partners	<ul style="list-style-type: none"> - Gedeeld onderwijskundig beeld van de toekomst. - Gedeeld beeld van doel en impact van samenwerking.
Definiëren behoeften en oriëntatie op mogelijkheden	<ul style="list-style-type: none"> - Overzicht van noodzaak en behoeften van de deelsystemen. - Plan van activiteiten om tot een programmaontwerp te komen.
Samenwerking vastleggen	<ul style="list-style-type: none"> - Door partners getekende samenwerkingsovereenkomst. - Overzicht van mensen en middelen die partners inbrengen in de samenwerking.
Gezamenlijke visie en aparte planvorming	<ul style="list-style-type: none"> - Programmavoorstel voor de inter-organisatorische samenwerking. - Daarvan afgeleid transformatieplannen voor de onderwijsdeelsystemen.

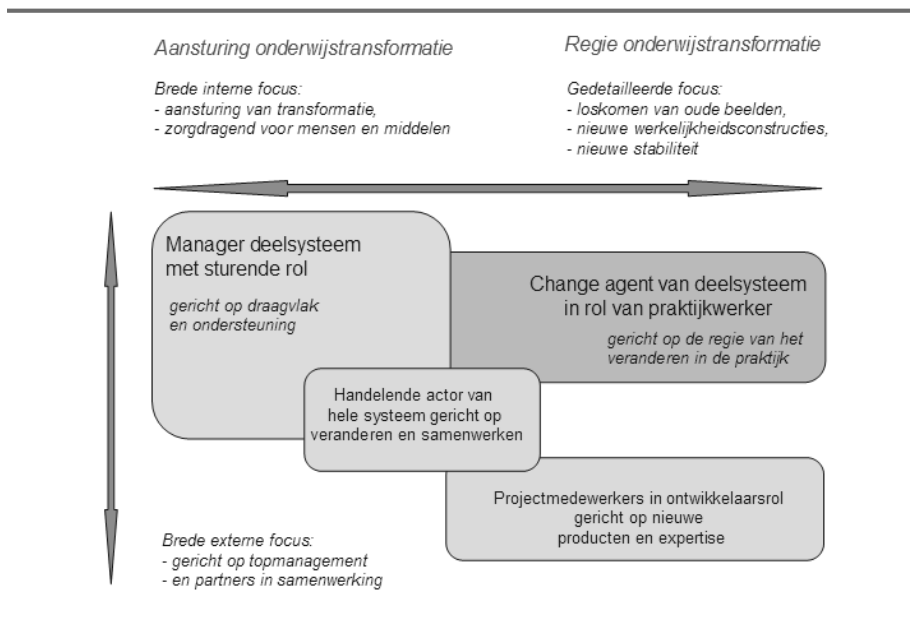
Afbeelding 17.11 Programmeringsprincipe voor Samenwerken

17.4 Interventieprincipes

Interventieprincipes zijn richtlijnen op basis waarvan een interventie voor grootschalige onderwijstransformatie ontworpen kan worden. Het zijn principes waarin de afzonderlijke ontwerpprincipes voor Onderwijstransformatie en voor Samenwerken bij elkaar zijn gebracht. In paragraaf 17.4.1 beschrijven we het organisatieprincipe voor een interventie en in paragraaf 17.4.2 het programmeringsprincipe.

17.4.1 Interventie-organisatieprincipe

Het organisatieprincipe voor een interventie voor samenwerken aan onderwijstransformatie wijkt in beginsel niet af van het organisatieprincipe van onderwijstransformatie. De enige rol die toegevoegd moet worden is die van een handelend actor (programmamanager) die de regie verzorgt van het samenwerken en veranderen in de interventie. In die rol moet de onderwijstransformatie van de verschillende deelsystemen aan elkaar worden verbonden. Daarnaast krijgen de managers van de deelsystemen door de samenwerking een extra rol die enerzijds is gericht op het eigen topmanagement en anderzijds op de partners in de samenwerking.



Afbeelding 17.12 Organisatieprincipe voor Samenwerken aan Onderwijstransformatie

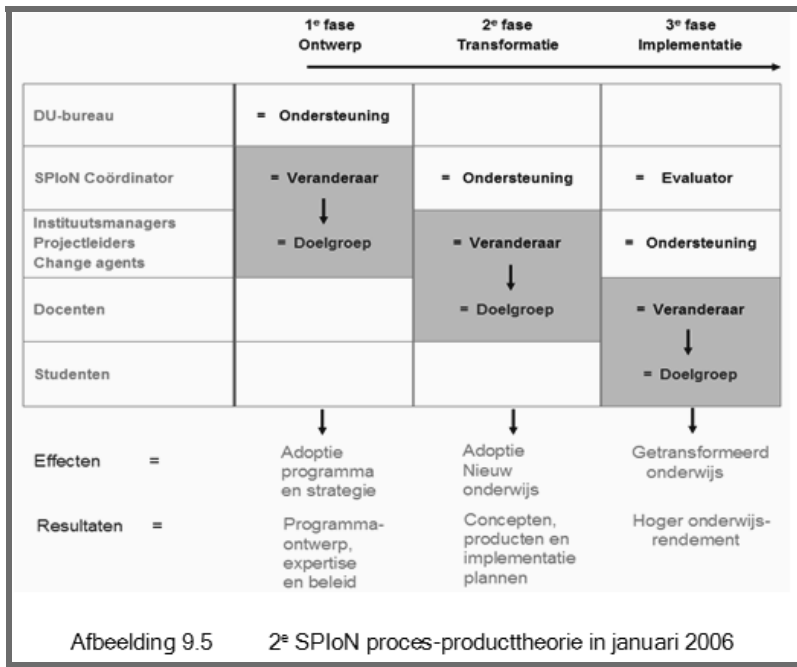
17.4.2 Interventie-programmeringprincipe

De proces-producttheorie, zoals die is afgebeeld in afbeelding 9.5 in paragraaf 9.3.2, was in SPiOn de eerste poging om aspecten van proces en programmering enerzijds en aspecten van output en outcome anderzijds aan elkaar te verbinden. Deze ‘theorie’ is dan ook aan de experts voorgelegd.

De respons was:

Van Staveren: “De speelvelden moet je opknippen in hanteerbare eenheden om ‘Poolse landdagen’ te voorkomen waarin iedereen met iedereen over alles wilt praten. Je moet daarbij groot denken, maar klein per speelveld beginnen [...] Het hoogste en het laagste niveau moet met elkaar verbonden zijn. Dit betekent dat in het programmaplan de lijn van de veranderaar niet alleen doorschuift maar ook op het gelijke niveau doorloopt. Alleen dan verbindt je alle niveaus aan elkaar [...] Het is van belang aandacht te besteden niet alleen aan het ‘wat’, maar ook aan het ‘wie’ en helemaal aan het ‘hoe’”.

Kruizinga: “Het is op een hoog abstractieniveau een principe voor verdere verfijning van de programma-uitwerking”.



Otto: “Vereist een schuivende interdependentie. Is op zich al complex. Is in de werkelijkheid echter nog veel complexer omdat per partner de fasering in de tijd verschillend kan zijn. Het model lijkt mooi, maar in de werkelijkheid zie je dat de verschillen in de speelvelden alles doen verlopen”.

Slagmolen: “Was een model om soort socialisatieproces voor elkaar te krijgen voor de binnenlaag van SPIoN, de managers en de docenten. Eigenlijk had die beweging er ook naar boven moeten zijn. Daar zaten de spelers met de macht om de stekker eruit te trekken. Ze konden het zelfs doen zonder te vertellen waarom. Je moet een voortdurende dialoog bewerkstelligen om met elkaar af te stemmen over waar je mee bezig bent. Iedereen is namelijk meervoudig geïncludeerd en dat betekent dat iedereen verschillende stemmen in zijn hoofd heeft”.

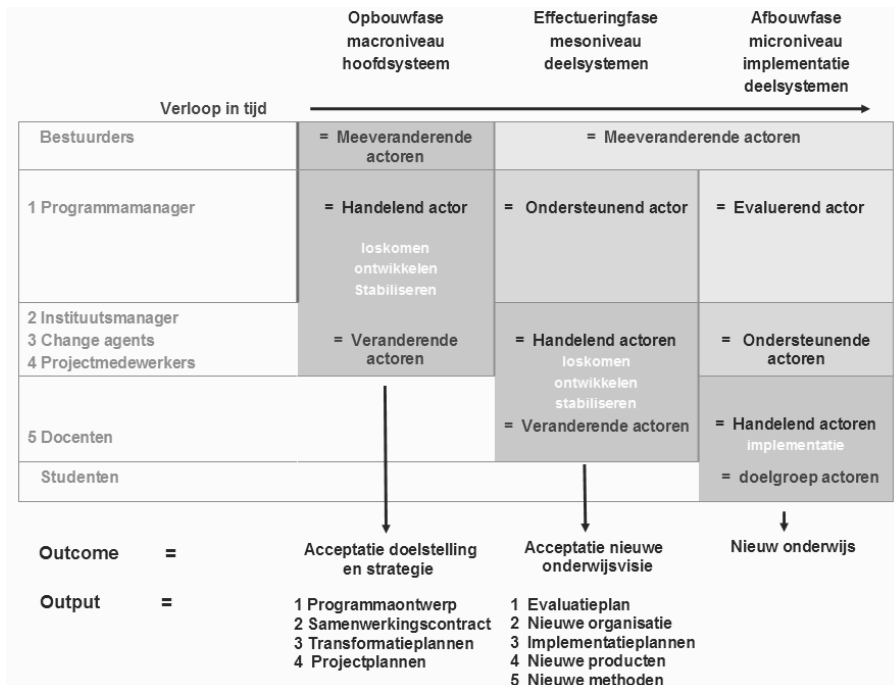
Vermaak: “Het plan is volgordelijk opgezet, waarin ontwerp, transformatie en implementatie elkaar opvolgen en door anderen wordt gedaan. Het is beter die aan elkaar te koppelen binnen veel werksystemen. Daarbinnen ben je dan alsnog in staat om de leercyclus rond te maken. Denken en doen, ontwerpen en realiseren, actie en onderzoek: het wordt gekoppeld. Zowel in dezelfde mensen als in tijd en plaats. [...] Dit betekent dat begrippen in het model gaan verschuiven. Er blijft wel sprake van adoptie maar óók van creatie en dan tegelijk op alle drie lagen. De consequentie is ook dat er andere eindproducten zijn op de drie lagen. Dus niet alleen verticaal maar juist horizontaal. Nu oogt het toch vrij top-down voorschijvend in plaats van het beoogde zelf-lerende”.

De respons was aanleiding tot de volgende aanpassingen:

- Voor de fasering in de planning zijn termen uit *programmamanagement* gebruikt in plaats van termen uit *veranderkunde*.
- Er is verwerkt dat het speelveld per fase verschuift. Daardoor verschuift ook de interdependentie binnen de inter-organisatorische samenwerking.
- De thema's die verlopend in de tijd in de leercycli van de actoren aandacht krijgen zijn in het principe verwerkt.
- Het 'meeveranderen' van de actoren op bestuursniveau is expliciet in het principe opgenomen. In elke fase zijn de bestuurders in beginsel meeveranderende actoren.
- Per fase is per actorlaag de gewenste outcome en output vastgesteld.

Met deze aanpassingen ontstaat de volgende beschrijving van het programmeringsprincipe voor een interventie voor *Samenwerken aan Onderwijstransformatie*.

Een programma voor Samenwerken aan Onderwijstransformatie is opgebouwd uit drie fasen: een opbouwfase, een effectueringsfase en een afbouwfase. Ook zijn er drie niveaus van samenwerken: het macroniveau, het mesoniveau en het microniveau. Ieder niveau heeft andere actoren. Het macroniveau zijn de medewerkers van de deelnemende partners die binnen een programma met elkaar samenwerken. Het mesoniveau zijn per instituut de medewerkers die samenwerken op programmaniveau en alle andere medewerkers van het instituut, het microniveau zijn de docenten en de studenten per opleidingsinstituut.



Per fase is er een speelveld. Het proces binnen een speelveld is een iteratieve werkwijze van probleemherkenning, planning, handelen en reflectie waarbij verlopend in de tijd thema's aan de orde komen die voor transformatie van belang zijn: loskomen van oude beelden, ontwikkelen van nieuwe beelden en stabiliseren. Het speelveld verschuift per fase.

In een speelveld is een handelend actor(en) verantwoordelijk voor de regie van het proces voor veranderende actoren waar de transformatie op is gericht. Per fase verschuiven de rollen. De veranderend actoren leveren per fase een output waaruit de outcome blijkt die voor de rol is vastgesteld.

Afbeelding 17.13 Programmeringprincipe voor Samenwerken aan Onderwijstransformatie

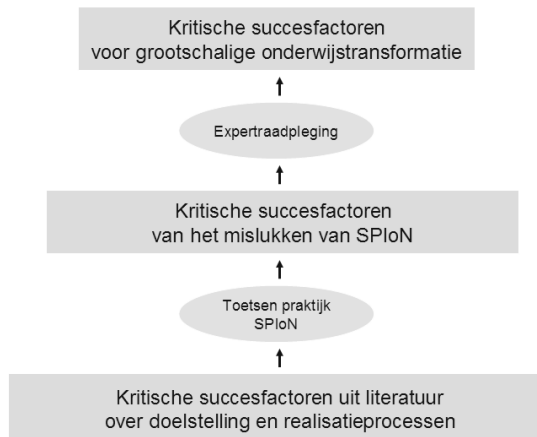
18 Kritische succesfactoren

18.1 Inleiding

Zoals we beschreven in paragraaf 4.4 modelleren we de kennisbijdrage van dit onderzoek op twee niveaus: op het niveau van de derde orde in *ontwerpprincipes* en op het niveau van de tweede orde in *kritische succesfactoren*. In het vorige hoofdstuk hebben wij de ontwerpprincipes beschreven, in dit hoofdstuk beschrijven wij de kritische succesfactoren.

Onder kritische succesfactoren verstaan wij de sleutelfactoren waaraan voldaan moet zijn om bepaalde doelen te behalen (Robson: 1994:140). Vanuit deze betekenis hebben wij in de hoofdstukken 10 en 11 literatuur bekeken op kritische succesfactoren voor aspecten van de opdrachtbeschrijving van SPloN. Dat waren kritische succesfactoren voor de doelstelling, voor de realisatieprocessen van veranderen, theorievorming, samenwerken en ontwerpen en voor de managementprocessen en beheerprocessen. We hebben de praktijk van SPloN aan deze kritische succesfactoren getoetst en hebben daardoor de kritische factoren kunnen benoemen waarom SPloN voortijdig is geëindigd.

Om kritische succesfactoren te kunnen beschrijven voor grootschalige onderwijs-transformatie hebben we de experts in de expertraadpleging ook hun mening gevraagd over wat er in SPloN fout was gegaan. Deze raadpleging verliep eveneens in twee rondes.



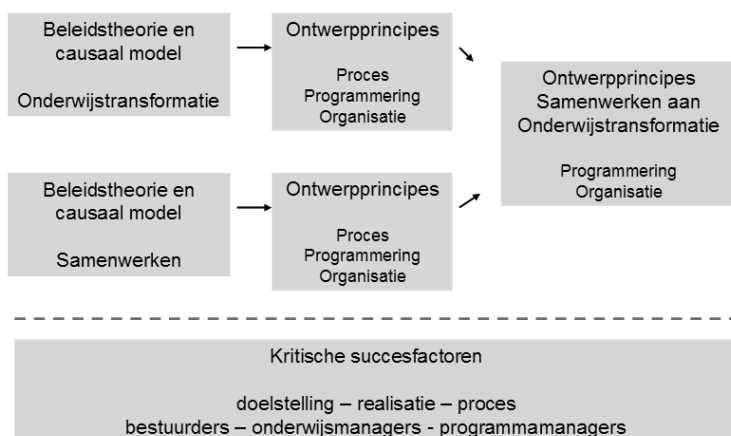
Afbeelding 18.1 Kritische succesfactoren in evaluatieonderzoek SPloN

Ten behoeve van de raadpleging hebben we een samenvatting gemaakt van het evaluatieonderzoek. De respons hebben we geordend in twee subsets van kritische succesfactoren. De eerste subset bestaat uit dezelfde categorieën factoren als waar we de praktijk van SPloN aan hebben getoetst. De tweede subset bestaat uit kritische succesfactoren voor de sleutelactoren in grootschalige onderwijstransformatie.

- Kritische succesfactoren voor de doelstelling.
- Kritische succesfactoren voor de realisatie.
- Kritische succesfactoren voor het proces.

- Kritische succesfactoren voor bestuurders.
- Kritische succesfactoren voor onderwijsmanagers.
- Kritische succesfactoren voor programmamanagers.

Binnen de orientation base vormen de kritische succesfactoren op het tweede orde niveau een aanvulling op de beleidstheorieën en de ontwerpprincipes.



Afbeelding 18.2 Orientation base voor samenwerken aan onderwijstransformatie

18.2 De doelstelling

Naar aanleiding van de evaluatie van de doelstelling van SPloN wijzen de experts erop dat er in SPloN ten onrechte vanuit is gegaan dat in de verschillende groepen van actoren een gemeenschappelijk verhaal werd verteld over transformatie. In woorden en intentie was die er misschien wel. “Echter toen het aankwam op concrete daden en besluiten, ging die schuiven” (Slagmolen, DS09-091224). “Was dit inzicht er toen geweest, dan was het dus in ieder geval niet om die reden fout gelopen” (Van Staveren, DS09-090426). “Het is duidelijk dat de actoren er niet in zijn geslaagd een gemeenschappelijk begrippenkader te ontwikkelen over de doelstelling van het pro-

gramma om van daaruit een gemeenschappelijk taal te hebben. [...] Daar gaat het om bij gemeenschappelijke betekenisgeving. Dat is de basis voor gemeenschappelijk leren” (Kruizinga, DS09-090602). Het onderzoeken waar de gemeenschappelijkheden zitten, waar de no-go areas zijn, welke belangen er spelen enzovoort is niet aan de orde geweest. Zo komt een leeragenda tot stand. Zonder zo’n agenda blijven partners langs elkaar heen manoeuvreren. “Dat was een gemiste kans. In een vroegtijdig stadium had met alle stakeholders, ook een aantal keren herhalen, een gemeenschappelijk gesprek over de betekenis van transformatie moeten plaatsvinden. Dit is wel gebruikelijk in het bedrijfsleven wanneer partners gaan samenwerken. Een gemeenschappelijk uitgangspunt geeft een programmamanager mandaat. Het was niet juist ervan uit te gaan dat er op DU-niveau en op instellingsniveau duidelijkheid was over de betekenis van transformatie en dat de focus moest liggen op de onderwijsinnovatie bij opleidingsinstituten. Vanuit de beleidstheorie zat daar het meeste werk en is de doelstelling wel gehaald zoals blijkt uit de samenwerkingsovereenkomst. Maar niet in overeenstemming met de betekenis die de DU aan transformatie had gegeven” (Kruizinga, DS09-090602). Er was geen gezamenlijke agenda. Die moet er na de opbouwfase zijn: “aan het begin van de realisatie van een programma moeten alle actoren het eens zijn over de doelstelling van waar naar toe” (Otto, DS09-090602).

In de respons wijzen de experts er op dat, ook al is er een gezamenlijk agenda, er voor moet worden gezorgd dat een programma volgens die agenda uitgevoerd wordt. Er is een risico dat het belang van het aangaan of het behouden van een samenwerking tussen partners, kan leiden naar de situatie dat een programma van de oorspronkelijke doelstelling gaat afwijken (Swanborn, 2004). Procesevaluatie is noodzakelijk om de congruentie tussen de uitvoering en de oorspronkelijk doelstelling te bewaken.

Op grond hiervan formuleren we de volgende kritische succesfactor:

Bij grootschalige onderwijstransformatie moet er tussen alle actoren overeenstemming zijn over de doelstelling van *waar naar toe*. Bovendien moet er overeenstemming zijn over *waar niet naar toe*, over *de spelregels hoe om te gaan met verschillen en conflicten* en over *de urgentie van het doel*. De congruentie tussen de doelstelling en de realisatie moet tijdens een programma voortdurend bewaakt worden.

18.3 De realisatie

Naar de mening van de experts was door het éénrichtingsverkeer vanuit de DU naar de onderwijsinstituten, de situatie ontstaan dat deskundige mensen met goede bedoelingen er niet in zijn geslaagd, de opdracht tot een goed einde te brengen. “Negatieve ervaringen zijn niet tot leerpunt gemaakt. De bestuurslaag en de DU hebben op de tribunes zitten kijken hoe het is mislukt. Er werden geen vuile handen gemaakt.

Dat was bij die actoren het dominante narratief. En zolang dat het geval is blijven dit soort initiatieven riskante operaties die gedoemd zijn te mislukken. Je kunt er dan allerlei modellen tegenaan gooien, maar dat helpt niets” (Slagmolen, DS09-090604). “Besturen en beheersen betekent echter niet alleen controle, maar ook vertrouwen: wat kan aan anderen overgelaten worden. In dit soort processen moet controle voorkomen worden. Het alles centraal ergens naar toe trekken is in strijd met de constructivistische opvatting. En dat is vooral wat er blijkt uit de reconstructie van gebeurtenissen [...] Belangrijk in dit soort processen is een balans tussen beheersen en vertrouwen” (Van Staveren, DS09-090426).

Opdrachtgevers moeten goed weten wat de primaire processen zijn die op gang gebracht moeten worden. Pas dan komt de vraag hoe deze te beheersen en vervolgens te besturen zijn. Bij innoveren moet men aan een omgedraaide piramide denken. De top heeft uitsluitend als doel om de basis in staat te stellen de processen te doorlopen. En niet omgekeerd. “Echter de machthebbers denken altijd omgekeerd. Die denken altijd, hoe kan ik het zo inrichten dat het voor mij makkelijker wordt om het te besturen. Daarom gaan reorganisaties ook zo vaak fout. Je moet de invloed vergroten van de mensen die het werk doen” (Storm, DS09-090611).

Volgens de experts heeft het topdown proces kunnen ontstaan omdat er geen kennis en ervaring was met het managen van processen met een onbekend verloop. “Je weet namelijk dat er een onderhandelingsarena is, dat er andere agenda’s zijn, dat er achter dezelfde begrippen bij de verschillende partijen hele andere beelden kunnen zitten. Iets dat homogeen lijkt kan dus wel eens door mensen heel anders begrepen en geïnterpreteerd worden. Dit kan ook nog eens tijdens de rit veranderen omdat de situatie verandert. Er moet dus op verschillende niveaus met elkaar een open proces gespeeld worden om afgestemd te blijven” (Slagmolen, DS09-090611). Dit kan leiden tot succes wanneer de stakeholders verschillen van inzicht op een gelijkwaardige wijze bespreken en onderzoeken. “Opdrachtgevers moeten zich dan bewust zijn dat dit projecten zijn die nog nooit vertoond zijn en moeten dit als uitgangspunt accepteren.” (Slagmolen, 2009). “Het is belangrijk dat er omstandigheden worden georganiseerd om met alle actoren hierover in gesprek te blijven. [...] Wie daarin niet aangesloten is, kun je beter tot nader orde op afstand van de vernieuwing houden” (Vermaak, DS09-090611).

Op grond hiervan formuleren we de volgende kritische succesfactor:

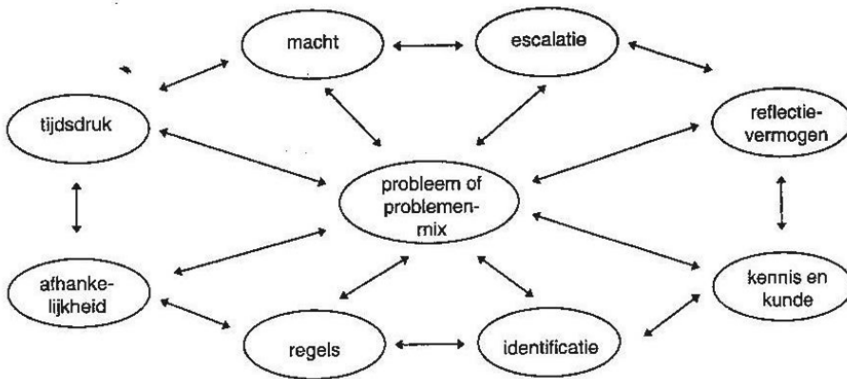
Bij grootschalige onderwijstransformatie moet de regie overgedragen worden aan het speelveld en vindt besturing plaats op afstand. Het is onmogelijk een groot veranderingsproces vanuit de top op basis van een blauwdruk te besturen. Dit is contraproductief. Het werkt alleen in een open proces van wederzijdse afstemming van alle actoren.

18.4 Het proces

Volgens de experts laten de ervaringen binnen SPloN zien dat bij onderwijstransformatie in het hoger onderwijs vooral gedacht moet worden vanuit de cultuur en het individu dat daarin een rol speelt. “De cultuur en de individuen daarbinnen zijn van betekenis voor de wijze van structureren van het proces” (Van Staveren, DS09-090426).

Een andere opmerking van de experts betrof de onderschatting van de tijd die nodig is om grootschalige onderwijstransformatie te bereiken. Het was onmogelijk om in vier jaar de overeengekomen opdracht ⁴⁵ te realiseren. “Dit soort diepgaande en grootschalige innovatietrajecten duren veel langer. De praktijk wijst dat uit. Kijk maar eens naar de belastingdienst die er 18 jaar over heeft gedaan om op een fundamenteel andere manier de belastingen te innen” (Storm, DS09-090611).

Volgens Otto (2000) zijn *tijd* en *cultuur* nog maar twee factoren van het hele spectrum aan contextfactoren in veranderprocessen. Dat blijkt ook uit zijn *model contextfactoren*.



Afbeelding 18.3 Model contextfactoren (Otto, 2000: 231)

Kijken we nu vanuit dit model terug naar de derde orde benadering waarop de beleidstheorie van onderwijstransformatie is gebaseerd, dan gaat die uit van een ideale situatie. Die is er echter nooit. SPloN had bijvoorbeeld maar vier jaar om het doel te bereiken; er was een duidelijk machtscentrum bij de DU; bij alle actoren was de veranderkennis laag; er waren heel veel regels waaraan het programma moest voldoen; er was een grote afhankelijkheid van de middelen van de DU. Deze en de andere factoren zullen altijd een rol spelen in welk veranderproces dan ook.

⁴⁵ De Hogeschool Utrecht en de DU hadden een vierjarige overeenkomst gesloten (D4-050628: lid 2.3) met de opdracht: “de Hogeschool Utrecht neemt de opdracht tot het realiseren van domeinbrede transformatiedoelstellingen.”

Op grond hiervan formuleren we de volgende kritische succesfactor:

Bij grootschalige onderwijstransformatie moet het proces altijd gekoppeld zijn aan de factoren die in de context spelen. Deze factoren zijn van invloed op de strategie en als gevolg daarvan ook op de vertaling aan het begin, en tussentijds naar spelregels, werkvormen of activiteiten.

18.5 Bestuurders

Volgens de experts hebben er in SPlON ook groepsprocessen gespeeld die vanuit de groepsdynamica zijn te verklaren. Een proces dat Storm (Bron DS09-090611) noemde, heeft betrekking op het feit dat de directie en de programmamanagers van de DU alsmede de leden van de programmaraad van de DU - die namens de colleges van de instellingen als expert daarin waren afgevaardigd - vast hielden aan hun eigen gedachten zonder goed te willen kijken naar wat er binnen SPlON gebeurde. Daarin heeft Groupthink⁴⁶ meegespeeld: een sfeer waarin een overtuiging ontstaat van hier is zoveel kwaliteit, belang, mensen en middelen bij elkaar gebracht dat het moet lukken en niet fout kan gaan. "Een klassieke denk- handelingsfout van zittende machtshebbers. Dit gebeurt in situaties waarin men zoveel macht bij elkaar brengt, dat het voor betrokkenen indrukwekkend wordt. Dan gaan mensen zich totaal overschatten. De geschiedenis verhaalt veel van dit soort feiten: de Engelse onafhankelijkheidsstrijd in de Verenigde Staten en bijvoorbeeld ook recentelijk de Amerikanen in Irak. Er wordt dan teveel symbolische kracht bij elkaar gebracht. Dat zet oogkleppen op. Dat leidt ertoe dan men alleen nog maar kan geloven in het eigen succes en niet meer open staat voor de realiteit van 'we beginnen iets nieuws' en dat er sprake is van dingen die we nog niet begrijpen en eerst moeten zien te achterhalen. Dit is een fenomeen waar je bij grootschalige onderwijstransformatie waarbij stuurgroepen, expertgroepen enzovoort betrokken zijn zeker op moet rekenen.

Volgens de experts zijn bestuurlijke verbondenheid en legitimatie van doorslaggevende betekenis. Hiervan was binnen SPlON onvoldoende sprake. Bestuurders hadden een gesprek moeten voeren vanuit de basishouding "Wij blijven met zijn allen maximaal proberen om van SPlON een succes te maken". Niet vanuit de gedachte "Als zij niet doen wat wij willen, dan gaat de stekker eruit". De experts waren stellig over het volgende: "Van de CvB's en van de DU had verwacht mogen worden het gedrag, de intentie, de urgentie te tonen die nodig is om het te realiseren. Dit is echter niet gebleken en daarmee hebben zij de boel op scherp gezet" (Slagmolen, DS09-090604).

⁴⁶ Is een psychosociaal fenomeen, waarbij een groep van op zich zeer bekwame personen zodanig wordt beïnvloed door groepsprocessen, dat de kwaliteit van groepsbesluiten vermindert. Het ontstaat als groepsleden primair letten op het behoud van overeenstemming en eensgezindheid bij een beslissingsproces in plaats van een kritische overweging van de feiten.

“Eigenlijk had er bij iemand vanuit de top een lotsverbondenheid moeten zijn. Iemand van de top moet er zijn ziel en zaligheid aan verbinden. De ervaring leert dat zo lang dit niet zo is, een diepgaande innovatie geen resultaat oplevert. Voor ervaren verandermanagers is het ook een indicatie. Als niemand uit de top daartoe bereid is, dan is de kans voor diepgaande grootschalige innovatie zeer gering. Daarvan zijn veel voorbeelden te noemen uit de industrie. Die iemand aan de top is dan ook de betrokkene die snel op bestuursniveau de strategie kan aanpassen aan wat er onderweg op microniveau ontdekt en geleerd wordt” (Storm, DS09-090611).

Op grond hiervan formuleren we volgende kritische succesfactor:

Bij grootschalige onderwijstransformatie moet er bestuurlijke verbondenheid zijn en betrokkenheid met de variëteit van de werkvloer en de ontwikkelingen die daar ontstaan.

18.6 Onderwijsmanagers

Wat in de evaluatie onderbelicht is gebleven, zijn vragen als: Was er ook een politiek issue? Wat willen de partijen in dit spel? Was dit duidelijk voor alle partijen? Durfden de partijen daar zelf open over te zijn naar de anderen? Waren ze uit op samenwerken of waren ze meer uit op het versterken van hun eigen posities? Uit de analyses werd duidelijk dat partijen aanvankelijk diep in hun hart niet wilden samenwerken, maar er was veel geld te verdelen.

“Deze analyse is in SPlON vooraf niet gemaakt. Met een behoorlijke portie opportunisme zijn zaken doorgedrukt. Maar de natuurlijke organische krachten zorgden toen voor een verticale immunisering. Hierbij roept de bovenste bestuurslaag wat er moet gebeuren en de niveaus daaronder denken dan “we zijn er niet blij mee, maar we vinden er wel wat op”. Meestal wordt dan gedacht “Hoe kunnen we dit tegenhouden?” Dit loopt dan uit op een heretiketteren van bestaande zaken waarin men blijft doen wat men altijd heeft gedaan en verandert er feitelijk niets. “In het soort organisaties zoals aan SPlON deelnamen, is men zeer bekwaam in het immuniseren van wat van boven komt. Dit is een soort standaard reactie om ergens onder uit te komen. Van SPlON wilden de managers wel de centen maar verder geen polonaise. En dat is vanuit hun optiek begrijpelijk. Enige managers wilden aanvankelijk eigenlijk niets met die ‘nieuwe’ opvattingen over leren en onderwijs. Het gebrek hierover aan openheid naar de eigen besturen heeft de partners die er wel hard aan wilde werken flink parten gespeeld en het proces ernstig gecompliceerd” (Otto, DS09-090602).

Naar aanleiding hiervan wees Storm (Bron DS09-090611) op het feit dat er binnen SPlON een groot verschil was tussen hetgeen door managers gezegd en gedaan werd. Wat hij in SPlON zag en wat hij ook in zijn eigen werk veel tegenkomt is dat wanneer je met mensen in organisaties praat over de toekomst, zij vaak heel anders denken en redeneren dan wanneer ze zelf met een groot probleem zitten dat opge-

lost moet worden. “*Wat dus gebeurt is dat mensen dingen bedenken in het verstandige overleg, die ze in hun eigen handelen totaal niet onderschrijven. Die staan soms lijnrecht tegenover elkaar. Mensen kunnen daarmee leven. Dit betekent dat als je mensen bij elkaar brengt van verschillende instellingen om over iets verstandigs te praten, dan maken ze zich vaak helemaal los van de werkelijkheid in die instelling. Dan gaan ze dingen verzinnen, die ze in hun eigen instelling nooit zouden doen en toepassen.*” Dit is het verschil tussen *espoused theory* en *theory-in-use* (Argyris & Schön, 1978). De zienswijzen die mensen zeggen aan te hangen (*espoused theories*) kunnen afwijken van de theorieën die in de praktijk hun handelen bepalen (*theories-in-use*).

Op grond hiervan formuleren we de volgende kritische succesfactor:

Bij samenwerken aan onderwijstransformatie moeten onderwijsmanagers open zijn over hun eigen doelen, c.q. bereid zijn om elkaar te bevragen op motieven, interpretaties, mogelijke tegenstrijdigheden en andere belangen.

18.7 Programmamanagers

Volgens de experts blijkt dat in SPLoN eigenlijk ‘het gat in het midden’ zat. Het hantieren en bespelen van alle stakeholders gebeurde niet. Dat is de taak van het programmamanagement. Dit deel buiten het programma is belangrijk. Zelfs in die mate dat de programmamanager zich ervan moet kunnen distantiëren. Als dingen echt niet lukken moet een programmamanager kunnen zeggen ermee te stoppen en de opdracht kunnen teruggeven.

“Dit is een kritisch element wat betreft professionele grenzen. Zeker wanneer een programmamanager verantwoordelijk wordt gemaakt voor iets groots waarvan alle partijen zeggen dat het niet kan mislukken en de programmamanager de enige is die ziet dat het wel eens zou kunnen gaan mislopen. Dan is het als programmamanager bijna onmogelijk om het bij de opdrachtgever tussen de oren te krijgen” (Kruizinga, DS09-090602). Ook “wanneer opdrachtgevers zeggen dat iets groter en vernieuwender moet zijn, terwijl de programmamanager daar zelf twijfels over heeft, is het moment aangebroken om de vraag te stellen of de opdracht wel aangenomen moet worden. Een programmamanager krijgt namelijk uiteindelijk altijd ‘de bal’ weer teruggekaatst in termen van professionele inschatting. Als het fout gaat heeft hij/zij het gedaan, ook al had hij/zij eerder aan de opdrachtgever aangegeven dat het een onmogelijke opgave is” (Vermaak, DS09-090615).

Hoe een programmamanager hiermee omgaat heeft te maken met de roloppvatting. Die moet voor zichzelf criteria hebben om professioneel grenzen te kunnen trekken. “Ook de programmamanager moet voortdurend kleine tegenvallers en zwakke signalen bij betrokkenen ter sprake kunnen brengen. De programmamanager is tijdelijk als derde een veranderaar die in gefixeerde opvattingen, relaties en gewoontes intervineert” (Slagmolen, DS09-090604).

Een ander punt waar de experts op wezen was de worsteling van de programmacoördinator van SPlON met twee contrasterende eisen: enerzijds besturen, managers enzovoort bedienen (om zo geld te krijgen) en anderzijds toch een vernieuwing van de grond moeten krijgen. Een politieke rationaliteit van legitimering versus een transformatieve rationaliteit van verandering.

“Het is van belang om in de beginfase van zo'n programma dit dilemma 'open' te maken naar de opdrachtgevers. Dit is de buikpijn van het vak. Het wordt een keuze maken of om dit probleem zelf op schoot te nemen of om het in de omgeving te leggen. Hoe meer een programmamanager inslikt, hoe meer het systeem niet uit zijn eigen valkuil kan gaan stappen. Veel veranderaars voelen zich erg verantwoordelijk en dat zorgt ervoor dat zij het dilemma naar zich toe trekken. Dat is juist niet wat er moet gebeuren. Een programmamanager zou er juist heel laconiek onder moeten blijven en dus anderen daarmee 'maagpijn' bezorgen” (Vermaak, DS09-090615). De omgeving is onderdeel van de verandering. Die moet ook verschuiven en kan er niet buiten gehouden worden. Zij moet ook 'opgevoed' worden.

Naar aanleiding van deze twee punten stelden de experts dat voor een programmamanager voor grootschalige onderwijstransformatie twee competenties kritisch zijn: handelen als *politiek entrepreneur* en handelen als *transformationeel leider*.

Politiek entrepreneur

Wanneer we veranderingsprocessen plaats en uitvoeren binnen de context (Otto, 2000), wordt het belang van politiek kunnen bedrijven groot. Er zijn dan meer invloeden die een rol spelen en aandacht vragen en bespeeld moeten kunnen worden. Zeker wanneer het gaat om een grootschalige context. Boven het macroniveau van de samenwerking ontstaat dan een 'superniveau' waarin politiek een zeer belangrijke factor is. Het belang daarvan werd ons duidelijk toen we vanuit wat Vermaak (2008: 454) schrijft over de noodzaak van “*het arrangeren van sponsoring en regie*”, terugkeken naar de ervaringen in SPlON. Als een echte onderneming is SPlON van de grond getrokken. Dat heeft gespeeld in de 1^e periode (zie hoofdstuk 6). Echter naarmate SPlON daarna groeide, werd ook meer appél gedaan op het kunnen hanteren van de meegroeïende politieke omgeving. Uit de evaluatie blijkt (zie paragraaf 11.3.3) dat de programmacoördinator op dit punt minder uit de verf is gekomen.

Voor het tegelijkertijd ondernemen en politiek bedrijven in innovatieprocessen hebben Buchanan & Badham (2008) het begrip *politiek entrepreneur* geïntroduceerd. Zij schreven een gids hoe politiek te bedrijven in organisatieverandering en geven zeven complementaire perspectieven die daarbij van belang zijn. Vermaak (2008: 455) heeft deze in een tabel gezet.

<i>Reality is illusory</i>	De werkelijkheid is sociaal geconstrueerd, geen objectief gegeven. Dat geldt dus ook voor wat 'politiek gedrag' is en wanneer dat legitiem is. Percepties tellen hard mee.
<i>Game on</i>	Het spel is ragfijn: continu, met veel spelers, deels achter de schermen, vol dynamiek. Dat moet je kunnen 'lezen'. Er zijn geen tijdslimieten en altijd herkansingen.
<i>Credibility factor</i>	Reputatie bepaalt welk gedrag en welke uitspraken van je geaccepteerd worden, welke machtsbasis je hebt. Je geloofwaardigheid is iets wat je actief moet managen.
<i>In context</i>	Politiek spel alleen volstaat niet, je hebt ook vertrouwde verandermethodes nodig. Welke daarvan werken hangt af van stakeholders, tijdsdruk, historie, aspiraties en dergelijke.
<i>Situational ethic</i>	Je weegt per situatie af welke politieke tactieken effectief én ethisch zijn. Dat leidt tot gewetensvragen omdat ook niet-handelen ethische consequenties heeft.
<i>Reflective practitioner</i>	Situaties zijn uniek maar benader je in het licht van theorie en ervaring. Ze helpen je koers houden en leiden tot experimenteren in het werk én leren als professional
<i>Risky shift</i>	Ondanks alle tactieken, vraagt politie ondernemerschap veel energie en biedt het veel afbreukrisico's, ook voor eigen carrière. Dat risico moet je beseffen en hanteren.

Abbeelding 18.4 Perspectieven van politieke entrepreneur, naar Vermaak (2008, 455)

Transformationeel leider

Het begrip *transformationeel leiderschap* noemden wij al in de reflectie van de programmacoördinator van SPION op het besluit van de DU om de subsidie stop te zetten (zie box 22 - programmacoördinator, in paragraaf 9.5.3). Er was in die tijd veel kritiek op zijn wijze van handelen en de programmacoördinator wilde aangeven dat de bekritiseerde wijze van handelen toch belangrijk was.

Transformationeel leiderschap werd geïntroduceerd door Bass (1990). Daarmee bedoelde hij een wijze van leiden met uitgebreide en geïntegreerde leiderskenmerken, die personen, groepen en organisaties nodig hebben om de weg naar transformatie af te leggen (Hacker & Roberts, 2004). Bass onderscheidt vier dimensies die de samenstellende kenmerken van dit type leiderschap vormen: charisma, inspiratie, intellectuele stimulatie en individuele aandacht. Op basis hiervan herkennen we ons in een beschrijving van Heijltjes van transformationeel leiderschap (2008: 13): "Er is sprake van een relatie geworteld in intuïtie en emotie: de leider heeft en communiceert een visie die aanspreekt en inspireert, waardoor medewerkers intrinsiek gemotiveerd zijn om zijn leiding te volgen, De leider fungeert hier dus als een rolmodel. Het

gedrag van de leider wordt gekenmerkt door de daad bij het woord te voegen. Hij leeft zijn eigen visie omdat deze voor zichzelf belangrijke waarden en principes bevat en creëert daarmee een eigen cultuur. Door dit gedrag krijgt hij vertrouwen van medewerkers.”

Op grond van het voorgaande formuleren we de volgende kritische succesfactor:

Bij grootschalige onderwijstransformatie moeten programmamanagers over twee kerncompetenties beschikken: handelen als *politieke entrepreneur* enerzijds en *transformationeel leiderschap* tonen anderzijds.

19 Antwoord op tweede onderzoeksvraag

19.1 Inleiding

Zoals beschreven in paragraaf 4.1 is de tweede onderzoeksvraag van dit onderzoek:

Hoe moet samenwerking aan grootschalige onderwijstransformatie in het hoger beroepsonderwijs ontworpen en uitgevoerd worden?

Met de beleidstheorieën, de ontwerpprincipes en de kritische succesfactoren die we in de vorige hoofdstukken hebben geformuleerd kunnen we het antwoord op deze onderzoeksvraag in beginsel kort houden:

Grootschalige onderwijstransformatie moet ontworpen worden op basis van beleidstheorieën en ontwerpprincipes. Tijdens de uitvoering moeten kritische succesfactoren bewaakt worden.

De beleidstheorie en ontwerpprincipes voor onderwijstransformatie beschrijven we in paragraaf 19.2. De beleidstheorie en ontwerpprincipes voor samenwerken beschrijven we 19.3. In paragraaf 19.4 beschrijven we de ontwerpprincipes voor grootschalige onderwijstransformatie en in paragraaf 19.5 de kritische succesfactoren.

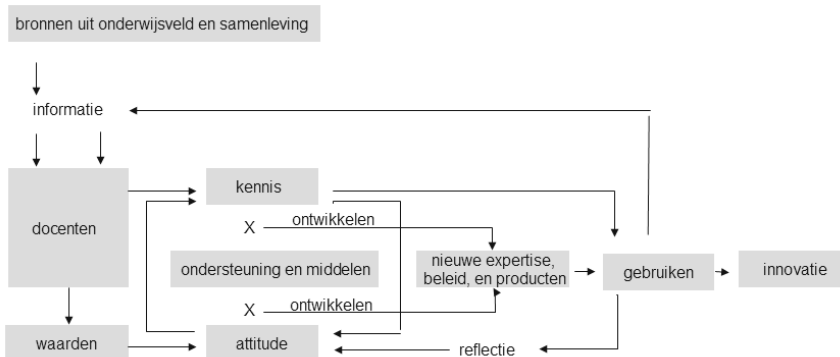
19.2 Onderwijstransformatie

Onderwijstransformatie moet uitgaan van de volgende beleidstheorie:

De kern van onderwijstransformatie is een interactief proces van *leren en vernieuwen* van docenten. Uitgaande van bestaande contexten gaan zij hun eigen assumpties en handelingspatronen herkennen en opnieuw beoordelen. In dat proces gaan docenten hun kernwaarden over onderwijs en hun rol daarbinnen herdefiniëren. Dat brengt docenten tot nieuwe handelingspatronen in hun onderwijs. De verwachting is dat het systematisch betrekken van de zich veranderende onderwijsomgeving van invloed is.

Onderwijstransformatie moet zich baseren op de volgende oorzaak-gevolg relaties van het causaliteitsprincipe.

Leren en vernieuwen in onderwijsinnovatie is een proces waarin enerzijds de wisselwerking tussen kennis en attitude een rol speelt en anderzijds de wisselwerking tussen informatie en waarden. Het is een iteratief proces waarin dingen elkaar beïnvloeden zowel positief als negatief. Dat proces is ook onderhevig aan invloeden van buiten de onderwijsomgeving. De kern van het proces is de reflectie van docenten op het zelf ontwikkelen en gebruiken van nieuwe plannen, expertise en onderwijsproducten die zijn gericht op de nieuwe onderwijskundige doelen en uitdagingen.

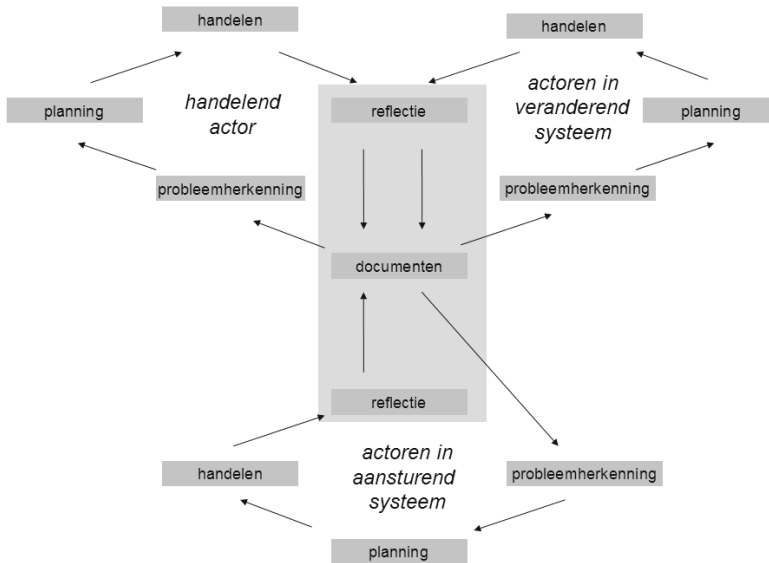


In dit model zijn de volgende veronderstellingen verwerkt:

- Wanneer docenten adequate informatie krijgen, leidt dat tot verhoging van hun kennisniveau en van de waarde die zij aan de vernieuwing hechten.
- Wanneer docenten meer waarde hechten aan de vernieuwing leidt dat tot verbetering van hun attitude jegens de vernieuwing.
- Wanneer docenten expertise, plannen en producten gaan ontwikkelen en gaan gebruiken verbetert de wisselwerking tussen hun kennis en hun attitude.
- Wanneer docenten het kennisniveau verhogen, heeft dat het effect van het ontwikkelen en gebruiken van expertise, beleid en producten.
- Wanneer docenten meer nieuwe expertise, beleid en producten gaan gebruiken, leidt dat tot verbetering van hun attitude jegens de vernieuwing en vervolgens weer tot verbetering van hun kennisniveau van de vernieuwing.
- Docenten bereiken het beoogde effect iteratief in kleine stapjes.

De activiteiten van onderwijstransformatie moeten uitgaan van het volgende procesprincipe:

In onderwijstransformatie maken actoren van zowel het veranderend systeem, het aansturend systeem als de handelende actor deel uit van het speelveld. Ieder systeem van het speelveld doorloopt interatief cycli bestaande uit probleemherkenning, planning, handelen en reflecteren. Deze zijn als een driedubbele lus aan elkaar verbonden. Het gezamenlijk communiceren, expliciteren, interacteren en reflecteren aan de hand van allerlei soorten inhoudelijke documenten is essentieel voor het proces van onderwijstransformatie. Zo worden de opgedane kennis en leerervaringen betekenisvol voor alle actoren van het totale speelveld.



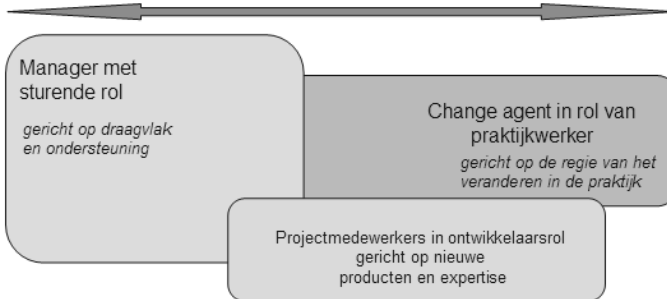
Het proces van onderwijstransformatie moet uitgaan van de volgende rollen in het organisatieprincipe:

Aansturing onderwijstransformatie

- Brede interne focus:*
- aansturing van transformatie,
 - zorgdragend voor mensen en middelen

Regie onderwijstransformatie

- Gedetailleerde focus:*
- loskomen van oude beelden,
 - nieuwe werkelijkheidsconstructies,
 - nieuwe stabiliteit



In onderwijstransformatie zijn er in beginsel drie rollen. Allereerst is dat de change agent in een rol als praktijkwerker die zorgdraagt voor de verandering en de programmering ervan. Daarnaast zijn er rollen als ontwikkelaar voor nieuwe expertise en producten die in het transformatieproces van belang zijn. Tenslotte is er een sturende rol van een manager, dat wil zeggen de aansturing op hoofdlijnen van het transformatieproces en de verantwoordelijkheid voor de mensen en middelen. Die rol is bovendien gericht op het creëren van draagvlak voor het transformatieproces en de ondersteuning van de change agent en de ontwikkelaars.

Een programma voor onderwijstransformatie moet rekening houden met de volgende thema's en fasering van het programmeringsprincipe:

Onderwijstransformatie is een doorlopend iteratief proces waarin verloopend in de tijd verschillende thema's aandacht van alle actoren vragen. Dat zijn het loskomen van oude werkelijkheidsconstructies, het proberen te komen tot nieuwe werkelijkheidsdefinities en het ontstaan van nieuwe stabiliteit. De thema's worden niet afgerond of afgesloten, maar blijven onder de aandacht, gevoed en gesteund worden.

In het iteratieve proces resulteert de aandacht voor een thema in een output waaruit de ontwikkeling en voortgang van een bepaalde outcome moet blijken. Van belang is dat het proces klein wordt begonnen.

Thema's	Outcome
Loskomen van oude werkelijkheidsconstructies	<ul style="list-style-type: none"> - Noodzaak van voorziene innovatie ervaren - Bereidheid nieuwe uitdaging aan te gaan
Ontwikkelen nieuwe werkelijkheidsdefinities	<ul style="list-style-type: none"> - Nieuw handelingsrepertoire voor onderwijs - Kunnen omgaan met nieuwe methoden, technieken en producten
Realiseren van nieuwe stabiliteit	<ul style="list-style-type: none"> - Nieuw onderwijs beschouwen als winst ten opzichte van de oude situatie - Bereidheid zich als een reflectieve professional in het proces verder te ontwikkelen

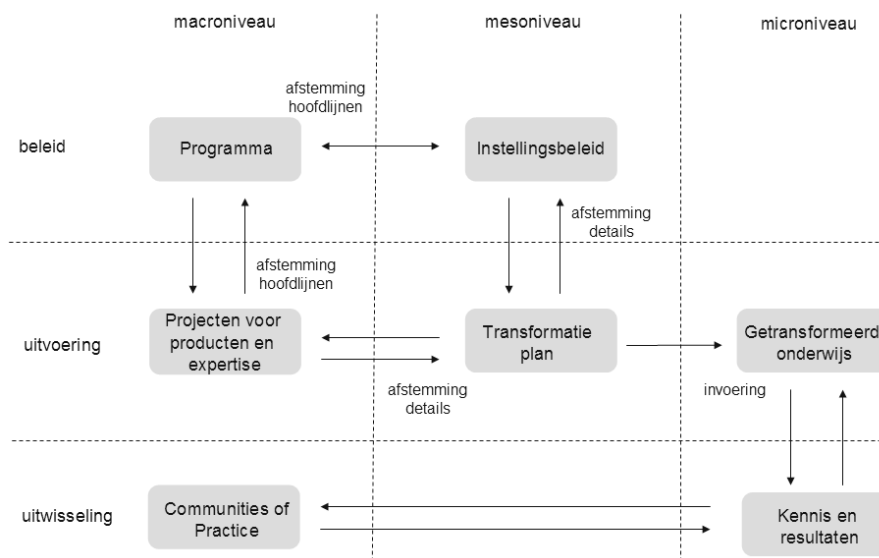
19.3 Inter-organisatorisch samenwerken

Inter-organisatorisch samenwerken in het hoger beroepsonderwijs moet uitgaan van de volgende beleidstheorie:

Samenwerken is het in symmetrie bij elkaar brengen van belangen, behoeftes en doelen, capaciteit en deskundigheid van instellingen die onafhankelijk van elkaar hun eigen doelgroep bedienen. De samenwerking is gericht op een perspectief of probleem dat alle partijen gemeenschappelijk hebben en willen realiseren, of willen tegengaan met als doel daar voor iedere partij afzonderlijk benefit uit te halen.

Samenwerken moet zich baseren op de volgende oorzaak-gevolg relaties van het causaliteitsprincipe.

Samenwerken tussen partijen betekent gezamenlijke processen op het gebied van beleid, van ontwikkeling en uitvoering en op het gebied van uitwisseling. Voor een goed verloop van deze processen moeten samenwerkingspartners afstemmen binnen vijf domeinen, vanuit vier verschillende perspectieven en op twee niveaus van detaillering.



De domeinen zijn:

- 1 Beleidsbepaling op mesoniveau: het bepalen van onderwijsbeleid door iedere instelling met eigen doelen en uitdagingen.
- 2 Uitvoering op mesoniveau: het uitvoeren van het onderwijsbeleid van een instelling door eigen docenten.
- 3 Beleidsbepaling op macroniveau: het bepalen van de doelen, werkwijze en besturing van de samenwerking.
- 4 Uitvoering op macroniveau: het in samenwerking ontwikkelen van planvorming, onderwijsproducten en -expertise die nodig zijn voor onderwijstransformatie.
- 5 Uitwisseling op macroniveau: het in *communities of practice (CoP)*⁴⁷ van alle partijen nieuwe kennis ontwikkelen en resultaten evalueren.

⁴⁷ Is volgens Lave & Wenger (1991) een groep mensen die een gemeenschappelijk belang, een ambacht en/of beroep heeft, waarin via een proces van het delen van informatie en ervaringen de leden van de groep van elkaar leren om zich persoonlijk en professioneel te ontwikkelen.

Afstemming vindt plaats op twee detailleringniveau's: op hoofdlijnen en op details.

Tussen systemen van de domeinen is afstemming nodig vanuit vier invalshoeken.

- 1 Beleid; deze invalshoek ziet het eigen instellingsbeleid als de belangrijkste factor voor de keuzes en besluiten die op macroniveau worden genomen. Bovendien is het instellingsbeleid leidend voor de onderwijsuitvoering binnen de eigen instelling en is het instellingsbeleid leidend voor het verkrijgen van mensen en middelen voor het uitvoerende domein op macroniveau.
- 2 Middelen; deze invalshoek ziet het vastgestelde beleid op macroniveau als belangrijkste factor. Het betreft daarin de wensen die op uitvoerend mesoniveau worden geformuleerd. Er vindt afstemming plaats over de benodigde mensen, kennis en middelen.
- 3 Besturing; deze invalshoek heeft betrekking op de benutting van de samenwerking wat betreft middelen, resultaten en werkwijzen. De benutting van de samenwerking wordt enerzijds bepaald in afstemming met de systemen van het beleidsdomein op mesoniveau. Anderszijds staat dit perspectief onder invloed van externe ontwikkelingen wat betreft beschikbare middelen, nieuwe technologische middelen en voortschrijdende onderwijskundige inzichten in de samenleving en de politiek.
- 4 Dienstverlening; deze invalshoek richt zich op hoe het onderwijs binnen een instelling uitgevoerd kan worden. Vanuit dit perspectief is het beleidsdomein op mesoniveau een alles bepalende factor. Daar worden de middelen bepaald die kunnen worden aangewend. Afstemming is nodig met het uitvoerende domein op macroniveau over ontwikkeling, specificaties enzovoort.

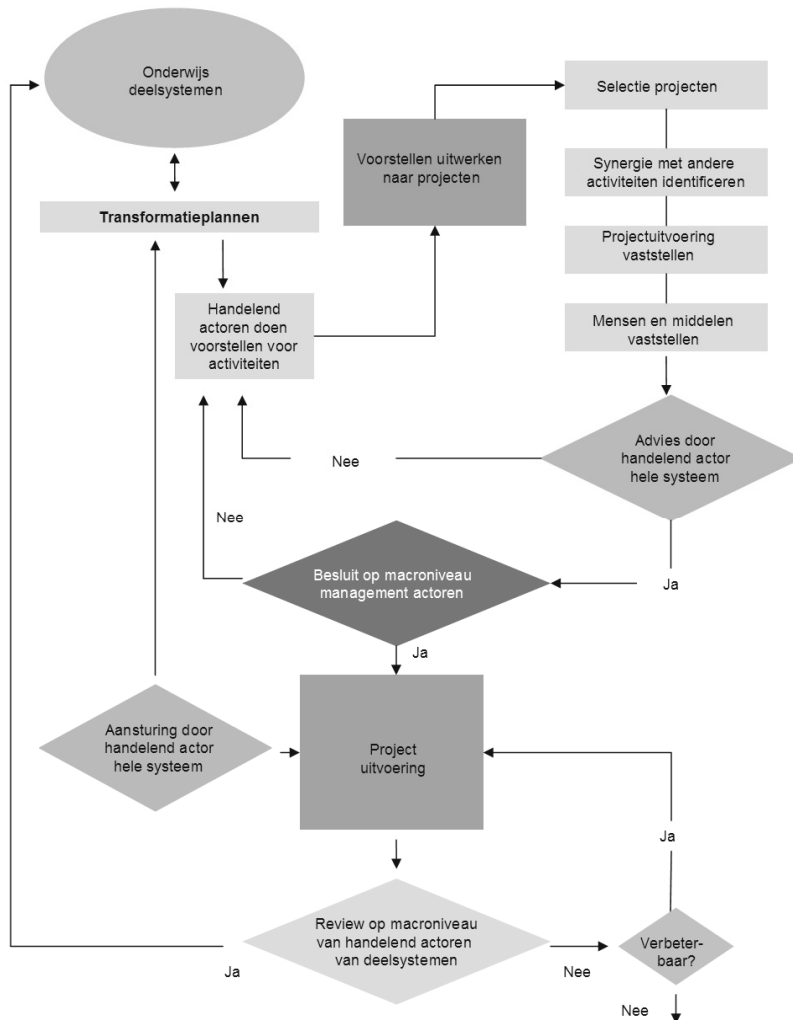
De activiteiten van inter-organisatorisch samenwerken moeten uitgaan van het volgende procesprincipe:

Een werkproces van inter-organisatorische samenwerking aan onderwijstransformatie is iteratief en functioneert als één gesloten systeem waarin rollen, taken en verantwoordelijkheden van de actoren zijn gescheiden. Nadruk ligt op de rollen en taken van respectievelijk de handelend actoren binnen de deelsystemen en de actoren binnen de projecten, die de spil zijn voor proces en inhoud.

Uitgangspunt van het proces zijn transformatieplannen waarin deelsystemen hun transformatiebeleid beschrijven. Handelend actoren binnen de deelsystemen registreren de totstandkoming ervan. Transformatieplannen zijn taakstellend voor wat er in de inter-organisatorische samenwerking plaatsvindt.

Actoren van de deelsystemen gezamenlijk zijn belast met het ontwikkelen en het uitvoeren van projecten. De centrale besluitvorming op macroniveau ligt bij management actoren van de deelsystemen. De handelend actor van het hele systeem heeft daarbij een adviesrol. Tevens heeft die een gedelegeerde aansturende rol naar de actoren die binnen de projecten werken.

Volledige verantwoordelijkheid over de inhoud en het proces van de inter-organisatorische samenwerking ligt bij managementactoren van de deelsystemen.



Het proces van samenwerken moet uitgaan van de volgende rollen in het organisatieprincipe:

De organisatie van inter-organisatorisch samenwerken is in beginsel gebaseerd op directe lijnen van instellingsbesturen naar hun desbetreffende instituutmanagers over een gemeenschappelijke opdracht. Over de opdracht zijn per instelling resultaatafspraken gemaakt waarover de managers apart rapporteren.

Uitgaande van de gemeenschappelijke opdracht wordt een programma geformuleerd. Het management van het programma is gedelegeerd naar een programmamanager die verantwoordelijk is voor het realiseren van de doelen van het programma door te programmeren, te initiëren, te controleren en door projecten en activiteiten van het programma aan te sturen.

Medewerkers van de deelnemende instellingen dragen zorg voor de veranderingen in de eigen instelling en de ontwikkeling van expertise en onderwijsmateriaal die daarvoor nodig is. Zij maken daarvoor aparte resultaatafspraken met hun eigen instituutsmanger en rapporteren daar rechtstreeks over. De aansturing van de werkzaamheden is door de instituutsmangers gedelegeerd naar de programmamanager.

Een programma voor inter-organisatorisch samenwerken moet rekening houden met de volgende thema's en fasering van het programmeringsprincipe:

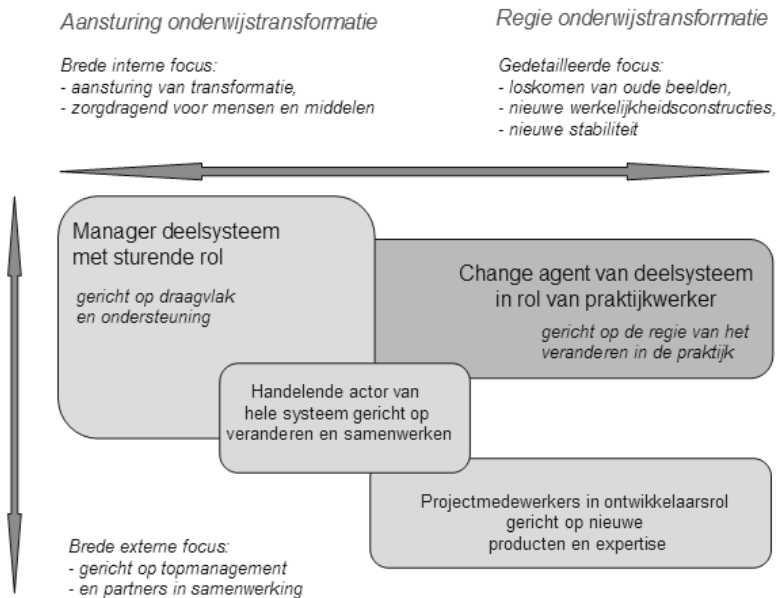
Het opbouwen van inter-organisatorisch samenwerking voor onderwijstransformatie is een doorlopend iteratief proces waarin verlopend in de tijd verschillende thema's aandacht vragen. Dat zijn achtereenvolgens *partners werven voor samenwerking, definiëren van behoeften en oriëntatie op mogelijkheden*, commitment tot samenwerking vastleggen, gezamenlijke visie en planvorming per partner. De genoemde thema's worden niet afgerond of afgesloten, maar blijven onder de aandacht, gevoed en gesteund worden.

In het iteratieve proces van het veranderd systeem resulteert de aandacht voor een thema in een output waaruit de ontwikkeling en voortgang van een bepaalde outcome moet blijken.

Thema	Outcome
Werven partners	<ul style="list-style-type: none"> - Gedeeld onderwijskundig beeld van de toekomst. - Gedeeld beeld van doel en impact van samenwerking.
Definiëren behoeften en oriëntatie op mogelijkheden	<ul style="list-style-type: none"> - Overzicht van noodzaak en behoeften van de deelsystemen. - Plan van activiteiten om tot een programmaontwerp te komen.
Samenwerking vastleggen	<ul style="list-style-type: none"> - Door partners getekende samenwerkingsovereenkomst. - Overzicht van mensen en middelen die partners inbrengen in de samenwerking.
Gezamenlijke visie en aparte planvorming	<ul style="list-style-type: none"> - Programmavoorstel voor de inter-organisatorische samenwerking. - Daarvan afgeleid transformatieplannen voor de onderwijsdeelsystemen.

19.4 Grootschalig onderwijs transformeren

Bij grootschalig onderwijs transformeren moet in de organisatie een rol toegevoegd worden. Dat is de handelend actor (programmamanager) die de regie verzorgt van het samenwerken en veranderen in het programma. In die rol moet de onderwijs-transformatie van de verschillende deelsystemen aan elkaar worden verbonden. Daarnaast krijgen de managers van de deelsystemen door de samenwerking een extra rol die enerzijds is gericht op het eigen topmanagement en anderzijds op de partners in de samenwerking.

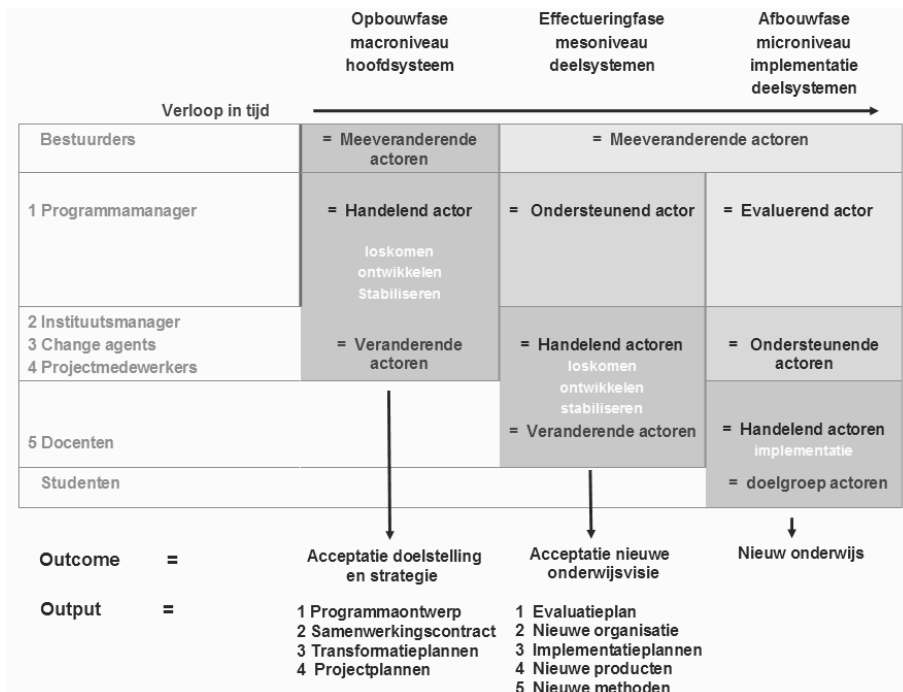


Het programmeren van grootschalige onderwijstransformatie is het bij elkaar brengen van de ontwerpprincipes van onderwijstransformatie en van samenwerken in één ontwerpprincipe. Op basis van dat programmeringsprincipe moet grootschalige onderwijstransformatie geprogrammeerd worden:

Een programma voor Samenwerken aan Onderwijstransformatie is opgebouwd uit drie fasen: een opbouwfase, een effectueringsfase en een afbouwfase. Ook zijn er drie niveaus van samenwerken: het macroniveau, het mesoniveau en het microniveau. Ieder niveau heeft andere actoren. Het macroniveau zijn de medewerkers van de deelnemende partners die binnen een programma met elkaar samenwerken. Het mesoniveau zijn per instituut de medewerkers die samenwerken op programmaniveau en alle andere medewerkers van het instituut, het microniveau zijn de docenten en de studenten per opleidingsinstituut.

Per fase is er een speelveld. Het proces binnen een speelveld is een iteratieve werkwijze van probleemherkenning, planning, handelen en reflectie waarbij verlopend in de tijd thema's aan de orde komen die voor transformatie van belang zijn: loskomen van oude beelden, ontwikkelen van nieuwe beelden en stabiliseren. Het speelveld verschuift per fase.

In een speelveld is een handelend actor(en) verantwoordelijk voor de regie van het proces voor veranderende actoren waarop de transformatie is gericht. Per fase verschuiven de rollen. De veranderende actoren leveren per fase een output waaruit de outcome blijkt die voor de rol is vastgesteld.



19.5 Kritische succesfactoren

Bij grootschalige onderwijstransformatie moet rekening gehouden worden met de volgende kritische succesfactoren:

Voor de doelstelling

Bij grootschalige onderwijstransformatie moet er tussen alle actoren overeenstemming zijn over de doelstelling van *waar naar toe*. Bovendien moet er overeenstemming zijn over *waar niet naar toe*, over *de spelregels hoe om te gaan met verschillen en conflicten* en over *de urgentie van het doel*. De congruentie tussen de doelstelling en de realisatie moet tijdens een programma voortdurend bewaakt worden.

Voor de realisatie

Bij grootschalige onderwijstransformatie moet de regie overgedragen worden naar het speelveld en vindt besturing plaats op afstand. Het is onmogelijk een groot veranderingsproces vanuit de top op basis van een blauwdruk te besturen. Dit is contra-productief. Het werkt alleen in een open proces van wederzijdse afstemming van alle actoren.

Voor het proces

Bij grootschalige onderwijstransformatie moet het proces altijd gekoppeld zijn aan de factoren die in de context spelen. Deze factoren zijn van invloed op de strategie en als gevolg daarvan ook op de vertaling aan het begin, en tussentijds naar spelregels, werkvormen of activiteiten.

Voor bestuurders

Bij grootschalige onderwijstransformatie moet er bestuurlijke verbondenheid zijn en betrokkenheid met de variëteit van de werkvloer en de ontwikkelingen die daar ontstaan.

Voor onderwijsmanagers

Bij samenwerken aan onderwijstransformatie moeten onderwijsmanagers open zijn over hun eigen doelen, c.q. bereid zijn om elkaar te bevragen op motieven, interpretaties, mogelijke tegenstrijdigheden en andere belangen.

Voor programmamanagers

Bij grootschalige onderwijstransformatie moeten programmamanagers over twee kerncompetenties beschikken: handelen als *politieke entrepreneur* enerzijds en *transformationeel leiderschap* tonen anderzijds.

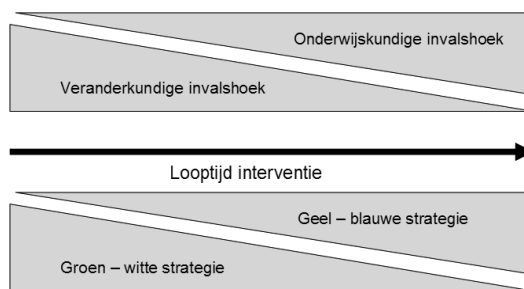
20 Nabeschuwing, conclusies en aanbevelingen

20.1 Nabeschuwing

In deze studie hebben we principes voor grootschalige onderwijstransformatie geformuleerd. Binnen de context van het hoger beroepsonderwijs zoals wij dat in Nederland kennen, is onderwijstransformatie alleen mogelijk wanneer er schaalgrootte kan worden bereikt om de benodigde mensen, middelen en expertise te mobiliseren. Uit de evaluatie van SPION blijkt dat onderwijstransformatie grootschalig aanpakken slechts kans van slagen heeft wanneer er voldoende bestuurskracht is. Het gaat erom dat bestuurders gezamenlijk doelen formuleren en op basis daarvan hun eigen organisaties aansturen en bijsturen wanneer dat nodig is. Vanuit de bestuurders moet een gezamenlijke *change message* (Armenakis & Harris, 2002) klinken naar de gezamenlijke uitvoeringsteams. Vanuit de directe lijn tussen bestuurder en de eigen manager moet die *change message* herhaald worden. Bestuurders mogen zich niet beperken tot intentieverklaringen en middelen. Er is een bovenliggende structuur nodig om de relaties tussen de organisaties tot stand te brengen en zo de uitvoeringsteams uit te nodigen en te ondersteunen om samenwerking van binnenuit te ontwikkelen op basis van groepsbinding en interactie.

In grootschalige samenwerking moet er zowel een operationele als een bovenliggende structuur zijn. Tussen de twee structuurlagen is er een dynamiek. Wat betreft die dynamiek moet vermeden worden dat teveel druk van boven leidt tot verlamming van de operationele structuur, of dat teveel druk vanuit de operationele structuur leidt tot onevenredig machtsvertoon vanuit de bovenliggende structuur. Het met elkaar in gesprek blijven en met elkaar meeveranderen is belangrijk. Er is een risico voor frictie tussen twee veranderparadigma's. Bestuurders zijn gewend (De Caluwé & Vermaak, 2002) vanuit onderwijskundige vraagstukken te redeneren om samenwerking aan onderwijstransformatie te ontwikkelen, en daar past een geel-blaue strategie bij. Deze strategie maakt dat bestuurders het proces in eigen hand kunnen blijven houden, want die is gebaseerd op een logica die bestuurders verstaan. Het levert echter binnen de operationele structuur geen proces op van binnenuit, dat kansen speurt en stimuleert om de kansen zo goed mogelijk met elkaar te realiseren.

Het spanningsveld van de twee invalshoeken die wij in ons referentiekader hebben gedefinieerd, gaat vaak samen gaat met het spanningsveld tussen de geel-blaue strategie van de bovenste structuurlaag en de groen-witte strategie van de operationele structuurlaag. Deze spanningsvelden zijn in ieder onderwijstransformatieproces aanwezig. Wij stellen echter dat bij grootschalige samenwerking aan onderwijstransformatie in het begin de nadruk moet liggen op het samen zoeken naar kansrijke interacties en niet op het samen moeten realiseren van een blauwdruk die van bovenaf komt. Hoe hoogstaand de blauwdruk inhoudelijk of technologisch wellicht ook is.



Afbeelding 20.1 Verloop van invalshoeken

Dit geldt voor transformatie als hoogste niveau van onderwijsinnovatie met ICT volgens de niveau-indelingen van Mioduser (2003) en Kallenberg (2001) (zie paragraaf 2.2). Wij realiseren ons dat voor onderwijsinnovatie op een lager niveau het begin en het verloop van de invalshoeken anders liggen.

20.2 Conclusies

Kijken we terug naar dit onderzoek vanuit een aantal overwegingen die ook door de experts in de raadpleging zijn genoemd, dan komen we tot de volgende conclusies.

20.2.1 Transformatie als derde orde ontwikkelingsproces

Uitgaande van de indeling van Bartunek & Mioch (1987) is onderwijstransformatie een derde orde ontwikkelingsproces. Met dit uitgangspunt willen we overigens de waarde van de eerste en tweede orde veranderingen niet bagatelliseren. Uit de studie blijkt immers dat de context waarbinnen het onderwijs moet worden uitgevoerd zeer complex is ten gevolge van maatschappelijke, technologische en politieke ontwikkelingen. Benaderingen vanuit zowel de eerste als de tweede orde blijven belangrijk.

“De invalshoek van onderwijstransformatie vanuit een derde orde benadering is bovendien relevant omdat onderwijsinnovatie veelal verbonden is met de ontwikkeling van ICT-systemen en -toepassingen. De technologische wereld wordt echter gedomineerd door het eerste orde blauwdruk denken en de actoren uit die wereld hebben de neiging dit dan ook op onderwijstransformatie van toepassing te verklaren” (Slagmolen, DS09-091224). Volgens hem is dit “domeinoverschrijding van betekenissen betreffende de inzet van ICT, waarmee de ene groep actoren het denken en doen van andere groepen voorschrijft”.

Derde orde ontwikkelingen en transformatieprocessen kenmerken zich door vernieuwingen in nog niet eerder vertoonde richtingen. Men kan dit zien als een vorm van ‘leren leren’. De kern daarvan is het tegelijkertijd aanwezig zijn van verschillende onderwijskundige wijsheden en rationaliteiten.

20.2.2 Samenwerken en 'niet' samenwerken

Bij samenwerken rijst altijd de vraag waarom men focust op samenwerken en niet op 'niet' samenwerken. Dit is ook in deze studie aan de orde (Slagmolen, DS09-091224). In de beleidstheorie bedoelen we samenwerken in de zin van *alignment of interests*. Echter "[...] om tot transformatie te komen is het ook belangrijk te weten waar in het speelveld sprake is van non-alignment. Sommige partners zijn bijvoorbeeld elkaars concurrent en willen wellicht niet samenwerken, of niet op alle fronten".

Het speelveld van samenwerken bestaat eigenlijk uit twee gescheiden speelvelden waarop samenwerkingspartners tegelijkertijd met en tegen elkaar zowel het spel van alignment als het spel van non-alignment spelen. Beide speelvelden zijn dynamisch en verschuiven, zowel spelers als opvattingen veranderen. Er is nooit sprake van een statische omgeving van *eens een gemeenschappelijk doel - altijd een gemeenschappelijk doel*. Er spelen ook nog rationele factoren. Samenwerking is wellicht goed als er gemeenschappelijkheden zijn, maar achter de coulissen kunnen hele andere zaken spelen. Binnen de beleidstheorie "moet samenwerken dan ook beschouwd worden als een voortdurend proces van onderhandelen met resultaten die steeds tijdelijk van aard zijn. Behaalde resultaten moeten niet alleen bezien worden als een win-win in de situatie van het moment, maar ook als wisselgeld voor een mogelijk win-verlies in de toekomst. Daarnaast kan samenwerken op het ene punt parallel lopen met tegenwerking op een ander punt". Uit SPloN bleek dat dit allemaal kan spelen.

20.2.3 Positionering vakgebied

In de reconstructie van SPloN is beschreven hoe er voortdurend een spanning was tussen de verschillende eisen die werden gesteld. Voor een belangrijk deel werden die gevoed door de vakgebieden van de actoren die bij de beoordeling van SPloN waren betrokken: er moest gebruik gemaakt worden van hoogwaardige technologie, er moesten producten gemaakt worden die verkocht konden worden, businessplannen waren belangrijk in de voortgang van projecten enzovoort. In die zin is er eigenlijk weinig geleerd van wat er bijvoorbeeld in de landbouw is gebeurd (Otto, DS09-090602). "Er werd daar van alles gemobiliseerd in grote programma's. Niet alleen in het bedenken van nieuwe methoden en technieken maar vooral in het op nationale schaal implementeren. Daarvoor werden er speciale strategieën ontwikkeld doelbewust voor de cultuur binnen de populatie. Deze lessen over echte innovatie zouden geprojecteerd kunnen worden op het hoger onderwijs". Een blik in Nederland op de verschillende sites over onderwijsinnovatie van hogescholen, leert dat er veel aandacht gaat naar nieuwe onderwijskundige inzichten en naar nieuwe technieken en instrumenten die daarbij ingezet kunnen worden. Hoe we het onderwijs en de onderwijsgevenden daarop moeten voorbereiden, krijgt geen aandacht. Hier ligt de grote uitdaging voor het onderwijs. De veranderkundige invalshoek van het referentiekader is een verwaarloosde hoeksteen voor onderwijstransformatie.

20.2.4 Bruikbaarheid van modellen

De orientation base die dit onderzoek heeft opgeleverd bevat ontwerpprincipes en modellen voor Samenwerken aan Onderwijsinnovatie. Deze kunnen de basis zijn voor een nieuw te ontwerpen interventie. De vertaling hiervan naar een interventie in activiteiten, doeregels enzovoort, is echter niet gegeven. Daar valt of staat een programma mee. “Hoe dat gebeurt, in welk zoekproces dat gebeurt en met welke spelregels, is die vertaling “ (Slagmolen, DS09-090604).

Vanuit het veld kunnen vragen komen naar een ander type orientation base: “Zou ook heel mooi zijn als het allemaal uitgewerkt zou worden zodat het ook echt een tool wordt voor onderwijsvernieuwing“ (Kruizinga, DS9-090602). Om twee redenen zijn we daar niet op ingegaan. Ten eerste omdat “Wanneer deze processen zijn gericht op verandering hoort daar een redenering bij: dat het maken van een ontwerp voor een interventie een wezenlijk deel uitmaakt van het veranderproces” (Van Staveren, DS9-090426). Het heeft geen enkele zin om een tool voor onderwijsvernieuwing te hebben, omdat in dat geval het samen ontwerpen, een wezenlijk deel van een veranderproces, geen kans krijgt. Dat werkt averechts op een beoogd veranderproces. Ten tweede omdat een tool voor onderwijsinnovatie het risico in zich heeft dat het teveel situatie gebonden is (Vermaak, DS9-090615). “Als anderen die zouden gaan gebruiken in een hele andere situatie kan dat wel eens helemaal verkeerd uitpakken”. De onderzoeksresultaten blijven op het niveau van de principes.

“Dit soort principes en modellen zijn dus niet een waarheid op zich, maar zijn handige gereedschappen om een interventie te construeren en om voor de betrokken actoren te visualiseren in wat voor spel ze zitten, hoe het werkt en wat de consequenties zijn“ (Slagmolen, DS09-090604). “Dit soort principes en modellen moeten ook gezien worden als een soort sense making van de binnen een programma steeds veranderende situatie” (Kruizinga, DS09-090602).

De modellen zijn oorspronkelijk ontstaan vanuit een behoefte om een programma van de grond te krijgen en te kunnen beheersen. “In deze zin komen ze tegemoet aan de natuurlijke behoefte van mensen om de zaak onder controle te houden door structuur en planmatigheid” (Storm, DS09-090611). “Aan de andere kant is het in een interactief proces van veranderen ook verstandig om de zaak niet onder controle te willen houden, maar om met zijn allen op zoek te gaan om de complexiteit te begrijpen” (Van Staveren, DS09-090426). “In die zin komt dit tegemoet aan een andere behoefte die mensen hebben, namelijk aan beleving, verandering en wisseling ” (Storm, DS09-090611).

Principes en modellen voor veranderprocessen impliceren het werken met tegenstrijdigheden. “Enerzijds helpen ze om veranderprocessen vorm te geven, in te richten en te verklaren. Anderzijds zijn dergelijke processen ook zo complex dat ze maar zeer gedeeltelijk in modellen zijn te vatten” (Storm, DS09-090611) en “kunnen ze het werken aan gezamenlijk nieuwe betekenisgeving ook tegenwerken” (Van Staveren, DS09-090426). Dit is het scherpe contrast tussen de principes en modellen en wat er

binnen een sociaalconstructivistische opvatting van veranderen zou moeten gebeuren. “Het is in termen van de kleurentheorie het contrast tussen de traditionele geel-blauwe strategie met beleid, plannen, monitoring, heldere rollen en taken en de wit-groene strategie van leren en veranderen, die voor dit soort processen eigenlijk beter werkt. De spanning tussen deze twee strategieën is een vakmatig thema. Op het moment dat er wordt gekozen voor de geel-blauwe strategie, wordt het door iedereen begrepen maar levert het geen transformatie op. Op het moment dat er wordt gekozen voor een wit-groene strategie (als in SPloN) die niet gebruikelijk is, kan het wel werken maar is er per definitie een veel groter risico dat het misloopt. [...] Dat wordt vooral veroorzaakt door de persistente inzet van niet passend geel-blauw repertoire. Men pakt het groen-witte repertoire te knullig en plat aan om er echt transformatie mee te bereiken” (Vermaak, DS09-090615). Daarom kunnen we een gigantische ontdekkingsstocht, die een grootschalig innovatietraject nu eenmaal is, het beste baseren op principes en modellen. “Er is discipline nodig om te voorkomen dat er doel-loos wordt geëxperimenteerd. Het is echter wel van belang om die principes en modellen voortdurend te blijven onderzoeken op effectiviteit” (Storm, DS09-090611).

Principes en modellen zijn als ‘taal’ nodig voor veranderprocessen, maar zijn geen waarheid op zich. Het zijn middelen om een interventie te construeren en om te visualiseren hoe het werkt, hoe het in tijd verloopt, wat het proces is en wat de consequenties zijn. Modellen zijn tevens hulpmiddelen om uiteenlopende partijen te contracteren op het toepassen, verfijnen en commentariëren van de ‘taal’.

20.3 Relevantie van het onderzoek

Dit onderzoek vinden we om de volgende redenen relevant.

Dit onderzoek is *maatschappelijk* relevant. SPloN, de andere domeinprogramma’s en de overige projecten van de DU hebben tientallen miljoenen euro’s gekost en zijn mislukt. Door de evaluatie leggen we verantwoording af voor de bestede middelen. Het zijn algemene middelen die vanuit de samenleving worden opgebracht. Daarom is het nodig dat er een bewuste stap wordt gezet om van de ervaringen te leren. Binnen het aandachtsgebied *onderwijsvernieuwing* is dit geen gebruikelijke stap. Zoals we hebben beschreven is er aan een tiental mislukte Europese initiatieven op het gebied van grootschalige onderwijsvernieuwing voor 150 miljoen aan overheidsmiddelen verspeeld, zonder dat er behoefte en bereidheid was om van die mislukkingen te leren. Wie faalt verdwijnt stilletjes door de achterdeur. Dit evaluatieonderzoek breekt met deze gewoonte.

Methodologisch is dit onderzoek relevant, omdat SPloN is gestart op basis van een strategie die ligt op het snijvlak van ontwerpgericht onderzoek en reflectief handlingsonderzoek in een community: *community-action-design*. Deze strategie is nieuw. Het is een exploratieve wijze van werken, die is ingegeven door de situatie die aan het begin van SPloN bestond. De keuze voor deze wijze van werken was strikt pragmatisch. Er was geen ervaring en kennis beschikbaar waarmee we de drie elementen van de opdracht *veranderen, samenwerken en ontwerpen* aan elkaar konden

verbinden en operationaliseren tot een ontwerp van een programma voor grootschalige onderwijstransformatie. Deze moesten we al werkende samen met alle andere betrokkenen ontwikkelen. In termen van het kleurendenken (De Caluwé & Vermaak, 2002) een groen-witte benadering. Het was een werkwijze waarmee we binnen de gegeven realiteit de doelstelling zo goed mogelijk konden bereiken.

Het onderzoek is relevant vanwege de *theoretische bijdrage*. Het begrip *onderwijs-transformatie* is geplaatst binnen procestheorieën over *leren leren*. Onderwijstransformatie beschouwen we als een derde orde ontwikkelingsproces. Dit is nieuw ten opzichte van het in het algemeen binnen het hoger onderwijs gebruikte veranderparadigma. Het begrip samenwerken is geplaatst binnen de *relational view* en dit is nieuw ten opzichte van gebruikelijke vormen van samenwerking in het hoger onderwijs. Het ontwikkelen van grootschaligheid in samenwerking is geplaatst binnen het *Strategic Alignment Model* en dit is binnen het hoger onderwijs eveneens nieuw.

Het onderzoek is relevant voor de *praktijk* van de onderwijsinnovatie. Het levert een *orientation base* van ontwerpprincipes voor grootschalige onderwijstransformatie. Deze *base* geeft richting aan het ontwerpen van grootschalige onderwijstransformatie en bestaat uit een causaliteitsprincipe, een procesprincipe, een programmeringsprincipe en een organisatieprincipe voor zowel onderwijstransformatie als voor inter-organisatorisch samenwerken.

Het onderzoek is relevant voor het *domein* van het hoger onderwijs. Kijken we namelijk vanuit het referentiekader naar waar de aandacht in de Nederlandse literatuur over onderwijstransformatie naar uit gaat, dan is er een duidelijk beeld. Binnen het 'nieuwe leren' in de zin van "vernieuwing naar flexibel onderwijs voor nieuwe generaties studenten" (Veen, 2000), krijgt de onderwijskundige invalshoek veel aandacht. Klarus & Simons (2009) stellen zich vanuit deze invalshoeks bijvoorbeeld vragen over "Wat is nu goed onderwijs?" Binnen het hoger beroepsonderwijs gaat aandacht naar *krachtige leeromgevingen*⁴⁸ en de uitwerking daarvan door de toepassing van ICT in *Leermanagementsystemen* en *Digitale portfolio's* (Kokx, 2004) met de daarbij behorende *Digitale onderwijsmaterialen* (DU, 2003), allemaal vooral vanuit de *dimensies methoden en middelen*. Er is in het hoger beroepsonderwijs een dominante opvatting over wat 'innovatie' is en hoe dat gerealiseerd moet worden. Daarin is een fixatie waarneembaar op nieuwe technologie en de toepassingen en de gevolgen daarvan voor nieuwe samenwerkingsvormen, andere rolverdelingen, andere verantwoordelijkheden van de professionals, andere onderwijshoud enzovoort. Enige aandacht gaat uit naar de betekenisgevende dimensie van de problematiek, bijvoorbeeld de studies van Veen (2000). Geen of heel weinig aandacht gaat uit naar de *dimensie inhoud, de dimensie ordening, de dimensie activiteit en de voorwaardelijke dimensie* van de veranderkundige invalshoek. In dit opzicht is dit onderzoek ook nieuw en daarom relevant.

⁴⁸ Krachtige leeromgevingen zijn leeromgevingen waarin sprake is van volwaardigheid in de leeractiviteiten (alle typen leeractiviteiten worden georganiseerd), waarin een evenwicht is tussen het formele leren, het actieleren en het ervaringsleren en waarin getracht wordt lerenden geleidelijk aan steeds beter in staat te stellen het leren zelfstandig vorm te geven (Simons, 1999).

20.4 Aanbevelingen voor verder onderzoek

Op grond van de ervaringen in SPloN en die van dit onderzoek doen wij vier aanbevelingen voor verder onderzoek. Het is één aanbeveling vanuit de veranderkundige invalshoek van ons referentiekader, één aanbeveling vanuit de dimensie *verantwoording* en twee aanbevelingen vanuit de betekenisgevende invalshoek van het referentiekader.

Onderzoek naar mentale modellen bij onderwijstransformatie

De kritische succesfactor voor onderwijsmanagers (zie paragraaf 18.6) kwam tot stand naar aanleiding van respons van Storm (Bron DS09-090611) over het verschijnsel *espoused theory* en *theory in use* (Argyris & Schön, 1978) dat in SPloN speelde. Wij denken dat dit verschijnsel verder onderzoek verdient. Wanneer mensen namelijk bepaalde zienswijzen zeggen aan te hangen en het blijkt dat ze daar in de praktijk helemaal niet naar handelen, is dat onwenselijk. In processen van onderwijsinnovatie kan dat bijvoorbeeld ertoe leiden dat er minder draagvlak is, dan uit verklaringen kan worden begrepen.

Onderwijstransformatie verloopt beter als actoren in het proces worden begeleid om consequenties te trekken uit hun eigen opvattingen en de daaruit voortvloeiende praktijk. Immers, onderwijstransformatie die voorbij gaat aan de opvattingen van de actoren kan niet slagen, omdat ze niet leidt tot verandering in de opvattingen die ten grondslag liggen aan het handelen in de praktijk. Dan werken de oorzaak-gevolg relaties van de causaliteitsprincipes (zie paragraaf 17.2.2 en 17.3.2) niet en blijft de praktijk onveranderd. Inzicht in de mentale modellen van onderwijsmanagers en onderwijsgevende is noodzakelijk om communicatie- en leerstrategieën beter op de doelgroep af te stemmen.

Onderzoek naar prestatie-indicatoren voor getransformeerd onderwijs

Aan het eind van paragraaf 8.3.1 onder het kopje *het meten van onderwijstransformatie* wordt melding gemaakt van het project *Flankerend onderzoek* (Vodegel & van den Bosch, 2005). Dat project was in SPloN opgenomen om prestatie-indicatoren te ontwikkelen om op basis daarvan het effect van onderwijstransformatie op de kwaliteit van het onderwijs te meten. Het onderzoek is toentertijd door de DU afgekeurd (zie eind paragraaf 9.2.1).

Deze vorm van effectonderzoek is een vorm van onderzoek dat past binnen de aanbevelingen van de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwing (zie inleiding). Deze vorm van onderzoek is nodig om het belang en de meerwaarde van onderwijstransformatie aan te tonen. De resultaten van effectonderzoek moeten meehelpen om steeds beter de vraag te kunnen beantwoorden van: Werkt het wel of werkt het niet? Dat levert een bijdrage aan de verantwoording van het nieuwe leren in het onderwijs.

*Onderzoek naar nieuwe vormen van samenwerken aan onderwijstransformatie van-
wege strategische doelen als bijvoorbeeld Leven Lang Leren*

Binnen de betekenisgevende dimensie van ons referentiekader is onderwijstransformatie in dit onderzoek benaderd vanuit maatschappelijke doelstellingen zoals Veen (2000) die formuleert voor *een nieuwe generatie studenten*. Volgens Van der Wende (2006) is de vernieuwing van het hoger onderwijs met ICT echter ook in een fase van ontwikkeling gekomen waarin deze kan worden aangewend voor strategische doelen. Strategische doelen zijn bijvoorbeeld het aanboren van nieuwe doelgroepen studenten om de participatie aan het hoger onderwijs te verhogen; het opscholen van professionals in corporate opleidingen in samenwerking met het hoger onderwijs om de employability te bevorderen. Ook zouden het hoger onderwijs en de opleidingsinstellingen in het bedrijfsleven kunnen samenwerken aan markt- en productdifferentiatie op basis van de eigen specifieke expertisedomeinen.

Deze strategische benutting van onderwijstransformatie vraagt verder onderzoek. Er is al een begin gemaakt met het onderzoek *Dutch ICT educational partnership* (Vodegel, 2006). Daarin is in samenwerking tussen Microsoft Nederland, Cisco Europe, Logica Nederland, Capgemini Nederland, Hogeschool Rotterdam, InHolland informatica opleidingen en het Utrechts Instituut voor ICT-onderwijs een functioneel model van een publiek-private-samenwerking ontwikkeld. Dit type onderzoek naar nieuwe samenwerkingsvormen moet voortgezet worden. De resultaten zullen het draagvlak voor onderwijstransformatie bij bestuurders van instellingen voor hoger onderwijs en bij HRM-managers in het bedrijfsleven sterk vergroten. De strategische doelen spreken op die niveaus zeker aan.

Onderzoek naar onderwijstransformatie met ICT om economische doelen te behalen

De geest van deze tijd is aanleiding tot het noemen van economische factoren die van betekenis zijn voor onderwijstransformatie. In het programmaplan van SPlON (Vodegel, 2005) waren deze opgenomen (zie paragraaf 7.3.3) met als specificatie het *onderwijsrendement verhogen* en *kosten reduceren*. Dit was toen nog een stap te vroeg. De specificaties waren voor de DU reden het volgende advies uit te brengen aan alle instellingsbesturen: "Het programmaplan bevat ook kwantificeringen in een businesscase en enkele bijlagen waarvan het programmamanagement adviseert om die passages als niet geschreven te beschouwen" (zie paragraaf 8.5.2). Wij zijn echter van mening dat economische doelen wel genoemd moeten worden. In andere maatschappelijke domeinen is het reeds geaccepteerd. Het hoger onderwijs moet hierin mee.

BIJLAGEN

Bijlage 1 Samenvattingen van de projecten

1 CAIO

Het project CAIO ontwikkelde bouwstenen voor een veranderende opzet van het ICT-onderwijs en moest een aanzet geven tot het gemeenschappelijk kerncurriculum (het contextonafhankelijke deel van de binnen CAIO ontwikkelde content) voor vier toepassingsgebieden, Databases, Programmeren, Systeemontwikkeling en Computertechniek & Netwerken. Voor deze toepassingsgebieden werd bovendien contextafhankelijke content ontwikkeld. Hierbij ging het om content die niet voor alle contexten van belang was. Een onderwerp werd behandeld in twee typen leerobjecten:

1. Contextonafhankelijke leerobjecten (COLO's); hierin worden zaken behandeld die voor alle contexten relevant zijn. Als het uit oogpunt van leesbaarheid en helderheid noodzakelijk is kan er aan een COLO contextafhankelijke content worden toegevoegd. De contextafhankelijke content wordt dan als het ware vervlochten met de contextonafhankelijke content. Het is hiervoor uiteraard wel noodzakelijk dat de contextafhankelijke content duidelijk als zodanig wordt gelabeld. Dit maakt het mogelijk om bij de uitlevering van de COLO alleen die informatie te tonen die in de specifieke context relevant is;
2. Contextafhankelijke leerobjecten (CALO's); hierin worden zaken behandeld die alleen voor een (of meerdere) context(en) van belang zijn.

2 Competentiegericht toetsen

Het doel van het project was de student ondersteuning te bieden in het getransformeerde onderwijsproces zodat studenten gaandeweg een evenwichtig traject doorlopen dat bij hun talenten en interesses past. Daarvoor was het noodzakelijk dat er duidelijk herkenbare competentieprofielen (de beroepsprofielen) werden vastgesteld. Dit biedt houvast aan studenten bij het kiezen van (of overstappen naar) een context (in de oude verzuilde situatie van verschillende opleidingen) en uit onderwijsaanbod dat daar bij hoort. Ook moet er op bepaalde momenten worden vastgesteld of een student klaar is (de juiste competenties heeft verworven) om een bepaalde keuze te maken. Tevens moesten er vereisten en beperkingen worden vastgesteld aan keuzes van de student om te waarborgen dat de student met een evenwichtig en in de beroepspraktijk waardevol profiel afstudeert. Tenslotte moest de student een overzicht hebben van het onderwijsaanbod dat bij een bepaalde profileringkeuze past. De ondersteuning zou worden aangeboden met behulp van een digitaal formatief assessment op ieder kruispunt van de opleiding, waarbij de student antwoord krijgt op vragen als: hoe competent ben ik? Waar liggen mijn talenten en hoe kan ik mijn ambities het beste vorm geven? Vervolgens krijgt de student inzicht in: Hoe sta ik er voor? In welke richting kan ik mij verder ontwikkelen? Betekent dit dat ik wil/ik beter kan switchen? Welke afslag kan ik dan nemen en wanneer?

3 CaseBase

Het doel van het project was het ontwikkelen van een casusbibliotheek ter grootte van 50 cases, welke aansluit op de competentiematrix van het HBO-I. De CaseBase zou voor ieder van de 25 beroepsrollen uit de onderstaande tabel cases leveren variërend in omvang van 3, 6 of 9 ECTS, oplopend in moeilijkheidsgraad. Aangezien de CaseBase ingezet zou worden in de eerste helft van de opleiding zou de moeilijkheidsgraad van de cases hieraan gerelateerd worden.

	Analyseren	Adviseren	Ontwerpen	Realiseren	Exploiteren
Bedrijfskundige Informatica	Informatie-analist	Adviseur/ projectleider	Applicatie-ontwerper	ERP-implementator	ICT-service manager
Informatica	Systeem-analist/ ontwerper	Systeem-ontwikkelaar	Systeem-ontwerper	Applicatie-programmeur	Database administrator
Technische Informatica	Technisch analist	Projectleider robotica	Ontwerper embedded systems	Programmeur technische systemen	ICT Service-manager
Communicatie en Media	Multimedia specialist	Adviseur/ onderzoeker	Game designer	Bouwer eCommerce applicaties	Content-manager
Informatie Dienstverlening en Management	Informatie specialist	Adviseur Kennismanagement	Ontwerper Kennissysteem	Bouwer kennis-systeem	Informatie manager

4 Competentietaxonomie

Het doel van het project was een raamwerk voor de uitwerking van de competenties van het hbo-ICT profiel voor de verschillende deelgebieden en een voorbeeld van een nadere uitwerking daarvan in deelcompetenties, niveaus en performance indicators. Randvoorwaarde voor het raamwerk was dat het flexibel is in die zin dat het ruimte biedt voor de inpassing van nieuwe contextgebieden en dat het voldoende ruimte laat voor ICT-opleidingen om een eigen kleuring aan te brengen. Het resultaat van het project zou een gedetailleerde beschrijving zijn van het profiel van de bachelor of ICT in competenties, deelcompetenties, niveaus en elementen uitgewerkt naar alle contexten die in het profiel van de brede bachelor of ICT zijn opgenomen. Dit project sloot aan op de behoefte aan een uitwerking van het ICT-competentieprofiel voor de verschillende deelgebieden van het brede ICT-domein. ICT-opleidingen in Nederland kunnen op die manier op een vergelijkbare manier vormgeven aan de uitwerking van de hbo-i competenties voor de afzonderlijke deelgebieden. Het was een eerste stap om daadwerkelijk vraaggestuurde studieroutes voor de student tot een realiteit te maken. De student zou zijn eigen studieroute kunnen vormgeven en zou daarbij dan niet meer beperkt zijn tot het eigen ICT-onderwijsinstituut.

5 Digital Research Centre

In het competentiegericht onderwijs moest toegepast onderzoek in een authentieke setting een onderdeel van de HBO-I opleidingen worden. Daarom beoogde het project het bedrijfsleven eigenaar laten zijn van een innovatie leer-werkomgeving. Het onderwijs zou de vaste partner worden in deze innovatieve onderzoeksomgeving. De projectdoelen waren derhalve:

- Concepten en KSF¹-en van een innovatie werk/leerplaats met scope op toegepast innovatief onderzoek;
- Pilotopzet waarin deze concepten in de praktijk worden getoetst;
- Inpassing in het curriculum van de BICT;
- Twee centra waarin diverse partijen, afhankelijk van de projecten, kunnen participeren. De kern van het centrum is om toegepast onderzoek, innovatie en onderwijs bij elkaar te brengen.

Studenten konden in de centra:

- Toegepast onderzoek naar nieuwe ontwikkelingen in het beroepenveld uitvoeren en vertalen naar concrete toepassingen;
- Samenwerkend leren en op deze wijze invulling geven aan de uitwerking van de concrete projecten;
- Mede een brug slaan tussen het onderwijs en het werkveld;
- Uitvoering geven aan het behalen van vooraf beschreven te behalen competenties.

6 Docenten toolbox

Doel van het project was het ontwikkelen van instrumentarium, nieuwe expertise en opleidingsbehoeften van docenten om deze voor te bereiden op de ingrijpende rolveranderingen in het onderwijsproces. Het project zou beginnen met een inventarisatie. Uit deze inventarisatie zou een scala van items naar voren komen waarbij sommigen al geheel of gedeeltelijk bekend waren en anderen nog niet. Met elkaar en in samenhang, zouden zij een beeld geven van het instrumentarium, de expertise en de scholingsbehoefte waarin de docent zijn werk moet en kan verrichten. Vervolgens zouden instrumenten geïnventariseerd, beschreven of ontwikkeld worden, om docenten in staat te stellen, in deze nieuwe omgeving, met nieuwe instrumenten en in nieuwe rollen feitelijk en daadwerkelijk in pilots onderwijs te gaan geven.

7 Doorstroom HBO-Master

Studenten die na een hbo informatica opleiding (bachelor) door willen stromen naar een universitair masterprogramma ontberen veelal voldoende diepgaande wetenschappelijke kennis over algoritmen. Masteropleidingen stellen deze kennis als voorwaarde tot toelating. In een schakelprogramma dienen studenten zich deze kennis te verwerven. Dit project beoogde te voorzien in zelfstudie- en toetsmateriaal dat

door masteropleidingen kon worden voorgeschreven aan studenten die toegelaten willen worden. De op te leveren producten waren toets- en studiematerialen die al dan niet in elektronische leeromgevingen zijn te incorporeren. Aansturing, instructie en begeleiding van studenten die met de materialen aan de slag gaan zou de verantwoordelijkheid blijven van de (docenten van de) masteropleidingen.

8 Flankerend onderzoek

Het project behelste een evaluatie-onderzoek naar de effecten van onderwijstransformatie van het onderwijs m.b.v. ICT. Voor het project gold de volgende probleemstelling:

- Het is onbekend wat de effecten zijn van de invoering van het getransformeerde onderwijs m.b.v. ICT;
- Er zijn ook geen indicatoren bekend waarmee het effect van onderwijstransformatie m.b.v. ICT kan worden gemeten;
- Er kunnen dus geen gegevens worden gegeneerd waarmee stakeholders de relevantie van onderwijstransformatie m.b.v. ICT kunnen aantonen.

Het onderzoek zou uitgevoerd worden in de fasering die algemeen voor evaluatief effectonderzoek geldt:

- Het achterhalen en vaststellen van de evaluatie-vragen. Zonder eerst de evaluatievragen te indentificeren is evaluatie immers niet mogelijk;
- Het operationaliseren van de onderzoeksvragen;
- Het ontwikkelen van het evaluatieplan;
- Het onderzoeken van te meten variabelen;
- De rapportage van de gegevens met aanvullend conclusies een aanbevelingen.

Het resultaat van het project zou een uitgebreid wetenschappelijk verslag zijn met als titel "Eerst zien, dan geloven: een programma-evaluatie bij de transformatie van het ICT-onderwijs".

9 ICT Learning Objects Repository

Het project was gericht op het realiseren van potentieel gemeenschappelijk gebruik van digitaal beschikbare, kwalitatief hoogwaardige, content voor de vijf afzonderlijke richtingen in de hoofdfase binnen de B-ICT. Dit zou gebeuren in de vorm van het opslaan van 6 packages in een repository of database. Deze packages moesten te importeren zijn in alle leeromgevingen die de IMS-standaard ondersteunen. Hiermee werden ze uitwisselbaar tussen de deelnemende opleidingen. Iedere package zou een zelfstandige leereenheid zijn. Dat wil zeggen dat het gebruik ervan niet afhankelijk was gesteld van andere producten. De resultaten van dit project zouden uiteindelijk een bijdrage moeten leveren aan de ontwikkeling naar vraaggestuurd en flexibel onderwijs.

10 ICT Ontologie

Het project ontologie was voortgekomen uit het project Kenniskaart. In dit project werd onder meer voorzien dat er een (breed aanvaarde) kernontologie voor het ICT-onderwijs zou worden opgeleverd. De ontologie moest de grondslag zijn voor de metadatering van al het materiaal dat in SPION zou worden ontwikkeld en vervolgens in het ICT-onderwijs zou worden gebruikt. De doelen waren:

- Een ontologie die kon worden gebruikt om toetsitems, cases, simulaties en kennisobjecten te classificeren;
- Een taxonomie van leerprestaties (eindtermen) waarin de inhoud en het niveau van de bacheloropleiding was beschreven.

11 Implementatie Transformatie

Dit project was erop gericht dat de aanvankelijke gestelde transformatiedoelstellingen binnen het domein daadwerkelijk zouden worden gerealiseerd. Gelet op de toenemende eisen die door de DU werden gesteld, onderstreepte dit de noodzaak om het onderwerp 'implementeren' in SPION nadrukkelijk een plaats te geven.

De doelen van het project sloten aan bij de voorwaarden die de DU had gesteld voor 'veranderprojecten'. Vanwege het procesmatige karakter van het project mocht worden afgeweken van de standaard projectmethode van de DU.

In de implementatie van het 'nieuwe onderwijs' in de opleidingen vormden Change Agents de belangrijkste schakel tussen SPION en de opleidingen.

12 Instroom Wiskunde

Dit project moest bijdragen aan het verbeteren van de wiskundekennis van startende hbo-informaticastudenten. Hbo-informaticastudenten hebben verschillende vooropleidingen: havo, mbo, enzovoort, al dan niet onderbroken door een periode waarin gewerkt werd. Hoewel de toelatingseisen voor hbo-informaticaopleidingen duidelijk vastliggen, is wiskunde voorkennis niet altijd voldoende operationeel aanwezig om succesvol met een hbo-informaticaopleiding te kunnen starten.

De activiteiten binnen dit project waren voornamelijk gericht op het ontwikkelen en invoeren van voor het betreffende niveau geschikte toetsitems en het verzamelen, bewerken en presenteren van (zelf)studiemateriaal. Daarnaast zou een prototype van een portal ontwikkeld worden voor de integratie van het aanbieden van de toetsen en het (zelf)studiemateriaal en zou een vooronderzoek gedaan worden naar de mogelijkheden voor het bieden van effectieve feedback bij zelfstudie.

13 Kenniskaart

Het project beoogde de realisatie en invoering van een kenniskaart voor het ICT-onderwijs in de instellingen van hoger onderwijs in Nederland. Deze kenniskaart moest de bij de docenten verbonden aan de verschillende instellingen beschikbare expertise, zichtbaar maken voor gebruikers (management, docenten en studenten). Daarbij zou informatie over beschikbare expertise zoveel mogelijk op geautomatiseerde wijze onttrokken worden aan (digitale) bronsystemen.

De kenniskaart was typisch een instrument dat bij moest dragen aan de door SPloN beoogde transformatie van het ICT-onderwijs. Immers, zowel docenten als studenten konden daarmee via een gestandaardiseerde zoekstructuur gericht op zoek gaan naar beschikbare expertise. Belangrijke succesfactor voor de introductie van een kenniskaart was de actualiteit van de informatie. Door gebruik te maken van de bronbestanden van de instellingen, kon deze gewaarborgd worden en - misschien nog wel belangrijker - geautomatiseerd up-to-date gehouden worden.

Het project moest de volgende resultaten opleveren:

- Een *architectuur* voor het volledige kenniskaartsysteem;
- Een *ontwerp* van de software voor de kenniskaart, onafhankelijk van de gekozen implementatie-omgeving;
- De *realisatie* van de software voor de kenniskaart in een nader te bepalen omgeving;
- Een (breed aanvaarde) *kernontologie* voor het ICT-onderwijs met specifieke uitbreidingen per instelling;
- Toegang tot de beschikbare *expertise op ICT-gebied binnen de eigen instelling*, zowel op het niveau van individuen als geaggregeerd;
- Toegang tot beschikbare *expertise op ICT-gebied binnen andere instellingen*; voor hoger onderwijs;
- Een *Community of Practice* waarbinnen medewerkers van de verschillende instellingen contact met elkaar konden houden over het ICT-onderwijs.

14 Leerroute managementsysteem

Getransformeerd onderwijs zou een nieuw administratief systeem vergen waarmee de volgende doelen bereikt zouden kunnen worden:

- Het moet de onderwijsorganisatie inzicht geven in het 'wie, wat, waar' van studenten en docenten. Met andere woorden alle activiteiten van studenten, de plaats/het bedrijf waar deze activiteiten plaatsvinden en de begeleiding en beoordeling die aan deze activiteiten gekoppeld zijn én de afspraken die er over deze activiteiten gemaakt zijn behoren in het systeem geadmineistreerd te worden;
- Het moet inzicht geven in de studievoortgang van studenten en de met deze studievoortgang behaalde competenties;

- Het moet studenten een overzicht geven van de met begeleiders gemaakte afspraken, de tot nu toe behaalde resultaten en hun actuele studiesituatie (welke onderdelen neem ik deel, bij wie en waar);
- Eenmaal gerealiseerd kan het systeem gebruikt worden voor het beheren van alle externe contacten (CMR) en genereert het systeem informatie voor het onderwijsmanagement.

Het project zou dan ook een systeem ontwikkelen met volgende gegevensclusters:

- *Studenteninformatie*: NAW gegevens student, jaar, klas/fase, groep, mentor/studiebegeleider, mijlpalen, afspraken;
- *Activiteiten/projecten* zoals projecten, stages, vakken en overige onderwijsonderdelen. Geregistreerd worden onder meer. naam activiteit, opdrachtgever (+ NAW), beoordelaar (of docent in ander rol), looptijd, ECTS, beoordeling, te behalen competenties en deelnemers (studenten en docenten);
- *Opdrachtgevers/bedrijven*: NAW gegevens, categorieën, afspraken.

15 Leerroute keuzesysteem

Dit project moest een functioneel ontwerp van een leerroute keuze systeem (LKS) ontwikkelen waarmee studenten door het profielenlandschap (zie tabel Case Base) konden navigeren en op elk kruispunt hun keuzemogelijkheden en de eisen daaraan konden bekijken. Hierin moest ook bepaald worden wanneer en welke (formatieve) assessments moesten worden gedaan om te toetsen of de student aan de bepaalde profileringsvereisten op een bepaald niveau voldeed en vervolgens welke weg het meest overeenstemde met de ambities en talenten:

- Voor opleidingen om de profielen, de keuzemogelijkheden en assessments en assessmentmomenten helder te onderscheiden en vast te leggen; (koppeling aan de onderwijscontentdatabase);
- Voor studenten om ondersteuning te krijgen bij het maken van keuzes bij de opbouw van hun competentieprofiel (LKS);
- Voor docenten om de leerroutes van studenten te monitoren en te beheren (LMS);
- Formatieve toetsing op belangrijke keuzemomenten ter ondersteuning van (en als eis voor) keuzen.

16 Maker Market

Het project *Maker Market* beoogde de student en het bedrijfsleven zo dicht mogelijk bij elkaar te brengen, zodat er een landelijk platform zou ontstaan voor het gericht werven van studiegerelateerde opdrachten waarvoor studenten studiepunten kunnen verdienen. Om deze doelstelling te kunnen realiseren bestond dit project uit een aantal deelprojecten gericht op de ontwikkeling van de accountstructuur, op de ontwikkeling van handboeken en regelgeving en op de ontwikkeling van een exploitatieconcept.

17 Multimedia Bank

Dit project beoogde de vraag naar multimediale content door opleidingen hoger onderwijs te koppelen aan de vraag naar concrete, authentieke opdrachten door multimedia opleidingen. De projectdoelen waren als volgt gedefinieerd:

- Het creëren van een platform voor het archiveren van media;
- Het creëren van formats voor het inleveren en beoordelen van media;
- Het creëren van formats voor het presenteren van de media (o.a. digitaal portfolio);
- Matchen van vraag en aanbod van MediaBank;
- Het creëren van een informatie en communicatieplatform.

De volgende projectresultaten zouden opgeleverd worden:

- Een 'vraagbank' waarin opleidingen (studenten en docenten) hun behoefte aan multimediale content kenbaar kunnen maken en kunnen classificeren, voorzien van uitgebreide zoekmogelijkheden
- Een bank waarin gerealiseerde producten te bekijken, te bestellen en in te voeren zijn door studenten, docenten en medewerkers;
- Een contractbank, waarlangs afspraken voor te realiseren producten opgenomen kunnen worden Het project is succesvol als opleidingen (en projecten van SPloN) geregeld gebruik gaan maken van de mediabank.

18 Nieuwe Organisatie

Het doel van het project was het geven van richtlijnen om de transformatie van het onderwijs binnen het ICT-domein, zoals beschreven in het programmavoorstel van SPloN, en de projecten daarbinnen, te realiseren. De ontwikkeling naar vraaggestuurd onderwijs eist van onderwijsinstellingen dat de onderwijsorganisatie een grote mate van flexibiliteit moet hebben. Onderwijsinstellingen hadden echter een aanbod gerichte benadering van opleidingen, waren product gericht en hadden een hybride onderwijsvisie. Flexibel onderwijs vraagt echter een vraaggestuurde benadering, een proces gerichte strategie en competentiegericht onderwijs. Een dergelijke shift zal repercussies hebben op de operationele uitvoering van het onderwijs: voor het onderwijzend personeel, het planningsproces, het uitvoeren van het onderwijsprogramma, de accommodatie en faciliteiten en assessment en beoordeling. Het onderzoek zou leiden tot een adviesrapport gericht op sleutelfactoren en richtlijnen om vraaggestuurd onderwijs te realiseren.

19 Profielmodule Realtime Embedded Systems

Hoofddoel van dit project was digitaal onderwijsmateriaal te ontwikkelen op een drietal niveaus van Realtime Embedded Systeemontwikkeling: basisconcepten niveau, systeemniveau op basis van de functionaliteit van een realtime besturingssysteem en modelleringsniveau, door toepassing van Model Driven Development. De modules

zouden afzonderlijk per niveau inzetbaar moeten zijn, of integraal. Nevendoel was het vergaren van expertise voor het ontwikkelen van content voor specifieke modules in het SPlON kader. Dit zou gerealiseerd worden middels een kwaliteitsborgingssysteem in de vorm van een redactiehandboek.

Het onderwijsmateriaal zou uitgewerkt worden in drie flexibel te componeren blokken, voor elk niveau een. Basisconcepten RtES, RTOS gebaseerde systeemontwikkeling, op Modellerings gebaseerde systeemontwikkeling. Per niveau zou digitale content ter grootte van 3 ECTS ontwikkeld worden. Tevens zou een voorbeeldprojectorganisatie worden opgeleverd en een vijftal voorbeeldprojectonderwerpen.

Competentiegerichtheid zou gewaarborgd worden door het ontwikkelen van een ingangshekkel per niveau en een eventueel eindassessment voor het geheel in de op de aangeboden content voortbouwende projecten, als aanvulling op de beoordeling van de uitvoering van de taken, conform de van tevoren vastgestelde toetscriteria. Op basis van de conclusies uit de ingevulde ingangshekkel kon een niveaublok aangepast worden door middel van de flexibele compositie.

20 SPlON Metadata

Met het project SPlON-metadatering moest een systeem (model) komen dat het volgende mogelijk zou maken:

- leerobjecten (leeractiviteiten) te karakteriseren (metadateren) om ze aan de hand van die metadata in voorkomende situaties te kunnen selecteren (uit een repository waarin ze opgeslagen zijn);
- leerobjecten door de student te laten selecteren zodat de student ze in kon zetten in de gedifferentieerde leerlijnen die hij doorloopt op basis van zijn leerkeuzen (vanuit POP en LKS);
- die selectie te laten plaatsvinden op grond van de 'wensen' van de student: als de student een leerobject wil kiezen heeft hij de beschikking over een set 'wensen', gerelateerd aan de *competentie* waarin hij een stap wil maken, het *niveau* waarop hij die stap wil zetten, het *contextdomein* waarin hij die competentiestap wil maken en het *type leerobject* (didactisch) waarmee hij die stap wil maken.

21 Student Learning Portal

Binnen SPlON werd steeds duidelijker uit welke componenten een leeromgeving moest worden ingericht die is gebaseerd op constructivistische opvattingen. Feitelijk gezien is het een decompositie van het traditionele onderwijs naar op zichzelf staande objecten, waarmee een student 'opleiding op maat' kan maken. De problemen die hieruit voorkomen waren:

- Een onderwijsomgeving die zodanig fragmentarisch is opgebouwd, geeft een beheersvraagstuk. Voorkomen moet worden dat het materiaal alle kanten opvliegt en dat en in allerlei andere omgevingen in bewerkte varianten terecht komt. Het not-invented-here syndroom van docenten zal nog wel enige tijd kos-

ten om uit de wereld te worden geholpen. Daarom moeten alle componenten en objecten op één plaats worden gestald en daar ook blijven;

- Er doet zich niet alleen een probleem voor wat betreft beheer. Een dergelijk fragmentarisch aanbod geeft een probleem wat betreft de uitlevering in het onderwijs. Bovendien zijn alle onderdelen van de leeromgeving aan elkaar gekoppeld via metadatering én uit een competentietaxonomie én uit een vakgebied-ontologie. Er moet een 'schil' over deze omgeving zijn, waarmee een student een student zijn 'opleiding op maat' kan maken. Bestaande ELO's en CM's voldoen daar niet aan volgens de commissie. Eigenlijk zou het een web-achtige schil moeten zijn die in willekeurig andere ELO kan worden geïmporteerd.

De beoogde resultaten van het project waren:

- Een set van specificaties en eisen voor een leeromgeving voor onderwijs volgens constructivistische opvattingen over leren;
- Een multi-dimensioneel databasemodel;
- Een functioneel ontwerp;
- Een schetsontwerp van een GUI voor de doelgroep studenten.

Bijlage 2 Glossarium

Assessor	Een docent die de competenties van een student waardeert met behulp van bepaalde instrumenten of methodieken (zoals een portfolio-assessment, een criteriumgericht interview, een proeve van bekwaamheid e.d.).
Benchmark	Een methode om de prestaties van verschillende organisaties met elkaar te kunnen vergelijken. Het is een manier voor organisaties om van elkaar te leren, verantwoording af te leggen en toezicht te vergemakkelijken. De uitkomst van een benchmark is een maatgetal dat iets zegt over de prestatie.
Competentie	Een bepaalde combinatie van kennis, vaardigheden en houding die aansluit bij de eisen die aan een beroepsfunctie worden gesteld.
EVC-procedure	Is een procedure waarin wordt gekeken naar wat een student weet en kan in relatie tot het profiel van de opleiding, met als doel erkenning van het eerdere leren, onafhankelijk van de wijze waarop is geleerd. De student bewijst dat hij kennis en vaardigheden of competenties heeft verworven die passen bij de eisen van het profiel die de student wilt gaan volgen
Formatief assessment	Een beoordeling die is gericht op het bijsturen van een lopend proces. Daarbij wordt met name gedacht aan het bijsturen van leergedrag van studenten. Dit is een ontwikkelingsgerichte vorm van beoordelen die in competentiegericht onderwijs voorop staat.
Granulariteit	Een term (letterlijk: fijn korreligheid) die de maat aangeeft van de grootte of beschrijving van componenten die deel uitmaken van een systeem. Het is de mate waarin een groter geheel is onderverdeeld in kleinere componenten.
Leerobjecten (Learning Objects)	Een zelfstandige eenheid van leermateriaal bestaande teksten, opdrachten, instructies, filmpjes, animaties enzovoort, die in zijn geheel wordt aangeboden in een elektronische leeromgeving.

Ontologie	De indeling van een bepaald kennisgebied op basis van (veld)beschrijving.
Portfolio	Een verzameling van bewijsstukken waaruit blijkt dat een student bepaalde competenties heeft verworven. Een portfolio kan bestaan uit verslagen, reflecties, testresultaten, certificaten, producten, productbeschrijvingen enzovoort.
Repository	Een verzameling aan elkaar gekoppelde bronnen (databases) die via een zoekmachine benaderbaar is om nieuwe informatie uit te genereren.
Studieloopbaanbegeleiding	Ondersteunt de student bij de studie-ontwikkeling. Stimuleert de student in professionele ontwikkeling en stelt aan de hand van het portfolio van de student in overleg met de student vast wat de studieresultaten zijn.
Summatief assessment	Een eindbeoordeling die leidt tot een kwalificerende beslissing. Bijvoorbeeld slagen of zakken, al dan niet toekennen van studiepunten enzovoort. Wordt doorgaans geassocieerd met het uitspreken van een eindoordeel als afsluiting van het leerproces.
Taxonomie	Is een indeling in een hiërarchische structuur van interne eigenschappen van een domein of van verzameling objecten of begrippen.

Bijlage 3 Respondenten validatie

Van de Digitale Universiteit:

1. Drs. Joop Kuijs	Programmamanager DU	februari 04 - oktober 05
2. Ir. Michiel van Geloven	2 ^e lezer namens de DU Programmamanager DU	februari 04 - oktober 05 november 05 - maart 06
3. Drs. Peter Fest	Directeur DU 2 ^e lezer namens de DU	april 06 - oktober 06 november 05 - oktober 06

Van de deelnemende onderwijsinstututen:

4. Drs. René Tönissen	Adjunct-directeur Ivl-HvA Voorzitter van de SPIoN- programmaraad	februari 04 - februari 06
5. Drs. Hans van der Moolen	Directeur RIVIO-HRo	februari 04 - oktober 06
6. Ir. Henk Plessius	Manager Ivl-HU	augustus 05 - oktober 06
7. Ir. Jan Stroet	Opleidingsmanager Saxion	februari 04 - juni 05
8. Drs. Heino Logtenberg	Innovatiemanager Saxion	juli 05 - november 05
9. Drs. Aletta Bijsterveld	Directeur CII-Saxion	december 05 - oktober 06

Bijlage 4 Veldexperts en respons

De experts zijn de volgende personen:

1	Dr. Frank de Langen	OU	Programmacoördinator	Bedrijfskunde/Economie ⁴⁹
2	Ir. René Nijssen, MEM	Saxion	Programmacoördinator	Talen in Europa
3	Drs. Herman van Lieshout	Fontys	Programmacoördinator	Sociaal Agogisch
4	Drs. Albert Visser	HU	Programmacoördinator	Sociaal Agogisch
5	Drs. Caroline Perrée	Extern	Projectleider	ICT-Ontologie
6	Drs. Leny Vink	HU	Projectleider	Docenten Toolbox
7	Ir. Eelco Tienstra	HU	Projectleider	CAIO
8	Drs. Luc de Krosse	Saxion	Change agent	SPIoN
9	Drs. Theo Wesker	IH	Change agent	SPIoN
10	Drs. Marijke Hezemans	HU	Change agent	SPIoN
11	Drs. Arda van der Burg	HvA	Change agent	SPIoN

Respons van change agents

Over de doelverschuiving:

(Bron DS8-080608: Verslag validatie Luc de Krosse - Saxion) “Ik kreeg gaandeweg de indruk dat ze bij de DU iedere keer iets anders wilde, of dat onduidelijk was wat ze nu precies wilde. Ik kreeg het gevoel dat er een andere agenda was waar ik de vinger niet achter kon krijgen. Nu ik er later op terugkijk zie ik inderdaad dat de DU het nooit als een veranderingsproces heeft gezien”.

(Bron DS8-080625: Verslag validatie Marijke Hezemans - HU) “Er was een verschil van opvattingen over transformatie waardoor de werkwijzen met elkaar botsen [...] Is ook op andere plekken en projecten ervaren. Aan de ene kant heel sterk een innovatie in gang willen zetten. Maar dan wel onder druk van verantwoordingsvraagstukken eisen dat concrete resultaten worden beschreven en behaald”.

(Bron DS8-080627: Verslag validatie Arda van der Burg - HvA) “De DU wilde transformatie als middel gebruiken en dat is de omgekeerde wereld als het om transformatie gaat. Feitelijk komen dan alle fricties daaruit voort en hangen daarmee samen”.

⁴⁹ Zie lijst van alle domeinprogramma's in paragraaf 2.1

(Bron DS8-080627: Verslag validatie Theo Wesker - InHolland) “Eigenlijk hebben ze een verborgen agenda gehad. We hebben die nooit geweten. Daarom werden we ook iedere keer verrast door de eisen die de DU stelde”.

Over de acceptatie van de transformatiedoelstelling door hun managers.

(Bron DS8-080608: Verslag validatie Luc de Krosse - Saxion) “Al snel was bij Saxion instemming over de doelstelling en inhoud van SPIoN. Ben hierin ook altijd volledig ondersteund door mijn management. Dat was bij alles wat ik voorstelde. Zij wilden er ook een succes van maken”.

(Bron DS8-080625: Verslag validatie Marijke Hezemans - HU) “De noodzaak van transformatie werd door mijn management gevoeld. Werd daarin ondersteund. Alles was bespreekbaar en er werd goed meegedacht. Zeker over het instrument om transformatie te meten. Er was veel bereidheid om zowel het meetinstrument als SPIoN in zijn geheel beter te maken”.

(Bron DS8-080627: Verslag validatie Arda van der Burg - HvA) “Heb met verbazing gelezen dat er vanuit mijn opleidingsmanagement zo’n enorme weerstand was tegen transformatie. Is bij mij binnen de opleiding nooit zo overgekomen. En nooit expliciet anders benoemd. In de gesprekken met mijn management is transformatie altijd redelijk positief overgekomen. Er werden wel fricties benoemd, maar dan vooral dat het lastig was dat de DU ging bepalen wat de opleiding met zijn eigen geld moest gaan doen. In de sfeer van mijn werk binnen SPIoN kreeg ik veel steun vanuit mijn management [...] Commitment had binnen de HvA eigenlijk van twee kanten moeten komen. Bij de HvA werd transformatie als zeer belangrijk ervaren. Vanuit het hoger management van de HvA had je dan ook veel meer invloed mogen verwachten”.

(Bron DS8-080627: Verslag validatie Theo Wesker - InHolland) “Mijn management stemde in met de doelstelling van SPIoN. Het was er bij betrokken en nam ook deel aan de bijeenkomsten. Bovendien lag het helemaal in lijn met de bedoelingen van InHolland en die werden door mijn management volkomen onderschreven [...] Heb me wel verbaasd over de rol van de instituutmanager van de HvA. Onbegrijpelijk om vanuit de rol van voorzitter HBO-I en van de SPIoN-programmaraad SPIoN op die wijze te hebben gefrustreerd. Had dus ook een verborgen agenda”.

Over de werkwijze binnen SPIoN:

(Bron DS8-080608: Verslag validatie Luc de Krosse - Saxion) “De kracht van de werkwijze was dat we heel innovatief bezig waren. Dat hield wat mij betreft ook in dat je niet precies van tevoren weet wat de resultaten

kunnen worden [...] De kracht zat er juist in dat we een weg waren ingegaan, hoe die zou gaan was nog niet bekend, maar waarop wel de nadruk lag dat we binnen de deelnemende opleidingen iedereen zover zouden krijgen dat ze enthousiast zouden worden voor verandering en vernieuwing zonder precies het resultaat te weten. Behalve dan dat het competentiegericht, flexibel enzovoort zou worden gebruikmakend van ICT. Dat is een weg die vaag is, maar die past bij een ontwikkeling die nooit eerder is vertoond. Die ervaringen moesten we opdoen en zoeken. Met de reflectieve weg zaten we wat mij betreft op een hele goede weg [...] Volgens ons lag er dus ook een heel goed transformatieplan. Daar hadden heel veel mooie dingen uit kunnen ontstaan”.

(Bron DS8-080625: Verslag validatie Marijke Hezemans - HU) “Het was leuk om met een groep mensen te werken die willen leren. In de laatste fase was er vanuit SPloN een setting geschapen waarin dat mogelijk werd. Vond het niet raar dat het zo lang heeft geduurd. Het was een natuurlijke gang van zaken die vanuit SPloN goed werd ondersteund, ook al is SPloN voortdurend aangepast aan veranderende inzichten [...] Bij de change agents onderling kwam er energie vrij doordat er van elkaar werd geleerd. Er was bereidheid naar elkaar te luisteren en zo waren er meer aspecten die met samenwerken te maken hebben”.

(Bron DS8-080627: Verslag validatie Arda van der Burg - HvA) “Vond het een heel plezierige manier van werken. We waren constructief met iets heel vaags bezig. We waren open naar elkaar toe en hadden een lerende benadering. Ik vond het bijzonder hoe op elkaars stukken werd gereageerd en hoe we elkaar ondersteunden als iemand van ons in een moeilijke positie in zijn eigen instituut verkeerde. Alle problemen die wij als CA's tegenkwamen konden we heel goed met elkaar bespreken. Ze werden oplossingsgericht benaderd. De mensen in de groep hadden een stimulerend effect op elkaar. Het werd goed gecoördineerd. Er werd gestimuleerd waar nodig was en er werd ook richting gegeven waar het nodig was. Juist wanneer het zo'n open benadering was, was het prettig dat er literatuur werd aangedragen, dat er dingen voor je werden uitgezocht en dat er een kader aangegeven werd. Volgens mij hebben alle mensen daar veel aan gehad. Voor niet iedereen was het namelijk een bekend onderwerp. Was plezierig en waardevol!”

(Bron DS8-080627: Verslag validatie Theo Wesker - InHolland) “We konden ons er allemaal in vinden en hebben veel ideeën eruit gehaald. De chaosbenadering had ook redelijk effect in de groep van mijn collega's van het instituut en bracht heel wat discussie op gang. Het ging werken. Met elkaar waren we bezig ideeën te ontwikkelen en dat is eigenlijk in een te vroeg stadium gestopt [...] Alle CA's waren volkomen open naar elkaar toe. We gaven elkaar volledig inzicht in waar iedereen in zijn eigen opleiding stond en de problemen die daar speelden. Het ging eigenlijk prima!”

Over de rol van het DU-bureau:

(Bron DS8-080608: Verslag validatie Luc de Krosse - Saxion) “Voor de DU was de mogelijkheid om greep te kunnen houden heel belangrijk. Daarom hadden ze moeite met SPlON zoals het verliep. Volgens mij verliep het echter zoals vernieuwingstrajecten moeten lopen. Ik had daar een goed gevoel bij en veel vertrouwen. Ook het instituut zag er veel in. De DU stuurde echter op projecten [...] Zij zagen zich als aanstuurders van het hele proces. Terwijl je juist in een veranderingstraject moet vertrouwen op de expertise en competenties van degenen die in de uitvoering bezig waren. Deze kregen te weinig vertrouwen. Ze wilden teveel de touwtjes in handen houden. Dat frustreerde het veranderingsproces in SPlON [...] Hadden zij maar één keer door het boek van Homan gebladerd!”

(Bron DS8-080625: Verslag validatie Marijke Hezemans - HU) “Er vond een botsing plaats tussen de bestuurlijke insteek van zaken en de daadwerkelijke inhoudelijke uitvoering ervan in het primaire proces [...] Er kon niet worden volstaan met het neerzetten van een externe club die transformatie gaat bewerkstelligen. Het gezamenlijke doel wat je hebt moet beginnen in de eigen lijn. [.] Het was vragen om ellende”.

(Bron DS8-080627: Verslag validatie Arda van der Burg - HvA) “Zeer opmerkelijk dat de DU kost-wat-kost aan het oude idee is blijven vasthouden. Terwijl als ze echt een ambitie hadden willen neerzetten, dan hadden ze dat kunnen doen met SPlON. Het was toch geweldig geweest als we erin waren geslaagd transformatie in het onderwijs te bereiken. Dáár hadden ze pas mee kunnen scoren”.

(Bron DS8-080627: Verslag validatie Theo Wesker - InHolland) “Het was uitermate onlogisch wat de DU heeft gedaan. Ze misten de expertise. Was op zich ook niet zo onlogisch, omdat wat wij deden helemaal nieuw was. Als zij goede bestuurders waren geweest, hadden ze ons echter de ruimte gegeven [...] Het transformatieplan was aan het groeien. Dat werd door de DU niet geaccepteerd. We moesten het eigenlijk al klaar hebben [...] Het DU-bureau had meer vertrouwen moeten hebben in de mensen die ermee bezig waren”.

Respons van programmacoördinatoren van andere domeinprogramma's

Uit domeinprogramma Sociaal Agogisch (Bron DS8-*Verslag raadpleging Herman van Lieshout en Albert Visser*):

“In SPlON was sprake van een sluipende machtsstrijd. Het was een politiek proces waarin dingen nu eenmaal zo gaan. Zo is het in het domeinprogramma Sociaal Agogisch ook gegaan. In SPlON is de opdracht benaderd vanuit theoretische modellen en methoden. De wereld van de DU

en van SPloN zijn twee verschillende werkelijkheden geweest. Daarin waren de mensen van het DU-bureau de politici die iets gedaan wilden krijgen en van alles uit de kast hebben gehaald om dat te bereiken. Ook daarom hebben ze transformatie erbij gehaald. Het zijn de factoren in het politieke machtspeel geweest waar alle betrokkenen hun eigen positie in hebben ingenomen.

SPloN is serieus op de transformatie ingegaan. Wellicht was ze de enige in het hele systeem rond de DU die zich daadwerkelijk op onderwijstransformatie heeft gericht. De vraag is echter of dat politiek gezien wel de bedoeling is geweest. Transformatie was voor de DU een soort leus. De DU moest een visie hebben om hun bestaan ten opzichte van de bestuurders van de hogescholen te legitimeren om op basis daarvan middelen te verwerven. Er waren ook een paar bestuurders die er echt in geloofden.

Misschien is SPloN wel te naïef geweest om er op die manier aan te beginnen. De programmacoördinator van SPloN heeft daadwerkelijk als een verandermanager gefunctioneerd. De DU koerste echter helemaal op de concrete resultaten van de projecten. Toen de DU op een gegeven moment constateerde dat SPloN echt met transformatie begon, ontstond het probleem.

Eigenlijk was het een botsing tussen een opvatting over transformeren die bij de SPloN-programmacoördinator leefde en ‘politici’ die met een andere agenda met feeling kijken hoe dingen lopen”.

Uit domeinprogramma BEO - *Bedrijfskunde en Economie* (Bron DS8-*Verlag raadpleging Frank de Langen*):

“Het transformatiebeleid van de DU is ontstaan omdat zij hun producten niet meer verkochten. Met het nieuwe beleid hebben ze geprobeerd een nieuwe markt voor hun producten te creëren. Hun gedachte was: “Wij veranderen onze buitenwereld naar transformatie, zodat wij onze kerncompetentie van het ontwikkelen van producten beter kunnen uitvoeren”. Het afstemmen op nieuwe kansen in de buitenwereld, betekent echter per definitie dat de interne resources niet hetzelfde kunnen blijven. Uit de SPloN-evaluatie is gebleken dat de expertise binnen de DU niet meeontwikkelde met het nieuwe beleid. Dit geldt echter niet alleen voor de expertise maar voor alles. Bij de overgang van productgerichtheid naar transformatie had ook de hele structuur van de DU mee moeten gaan. Dat is niet gebeurd en was eigenlijk de kern van de grote problemen van SPloN aan het eind”.

Over de beheerstructuur van de DU en de wijze waarop de aansturing van de projecten werd uitgevoerd (Bron DS8-*Gespreksverslagen*):

“Bij de DU was alles gericht op beheersbaarheid van de gang van zaken. Met het inzetten van transformatie als nieuw beleid heeft er binnen de DU in een razendsnel tempo een omslag plaatsgevonden naar bedrijfskundig denken. Er werd gestuurd op resultaten. Echter niet op de echte resultaten maar op de deliverables van de projecten. De ervaring was dat het bij de DU er niet om ging of er aan het eind van een project concrete producten waren als bijvoorbeeld een databank of een learning object, nee de tussenresultaten als definitierapporten, business cases, projectplannen enzovoort waren belangrijk. Zo werden de producten gedefinieerd. De verplichtingen met deze rapporten had een eigen dynamiek. Projectleiders waren niet bezig met het eindproduct, maar met die rapporten. De sturingsmiddelen waren tijd en geld. Eerst moest er een rapport over een stukje van een project opgeleverd worden voordat er geld kwam om te werken aan het rapport voor een vervolgstuk. Dat werd natuurlijk geaccepteerd”.

“De aansturing van de projecten binnen SPloN was een merkwaardige constructie. In SPloN had de programmacoördinator geen directe stuurcapaciteit op de projecten, maar werd er uiteindelijk wel op afgerekend. Bij de andere domeinprogramma's werden de projecten aangestuurd door de programmamanagers van de DU. Alle rapportages van de projecten moesten rechte lijn naar de DU. De coördinatoren van de domeinprogramma's moesten slechts de voortgang van de projecten monitoren. Liep een project niet goed, dan was dat de verantwoordelijkheid van de DU-programmamanager. De coördinatoren van de domeinprogramma's werden niet afgerekend op de resultaten van de projecten. Dat liep rechtstreeks tussen de projectleiders en de DU. In SPloN gebeurde dat dus niet. Die programmacoördinator werd afgerekend op oneigenlijke zaken”.

Over de transformatiedoelstelling in hun eigen domeinprogramma's:

“In het domeinprogramma Sociaal Agogisch was transformatie een streefdoel en geen primair doel. Transformatie is opgevat als substitutie (zie paragraaf 2.2) van bestaand onderwijsmateriaal door elektronisch materiaal. Niet zoals in SPloN als een fundamenteel herontwerp van de processen in het onderwijs, maar door producten te ontwikkelen die transformatie zouden kunnen bevorderen. Dit werd door de DU geaccepteerd. De DU had wel de doelstelling transformatie meegegeven. Het programma werd echter op de producten van de projecten afgerekend. Binnen het programma leefde de mening dat er in deze benadering een grote dubbelheid zat. Met de betrokkenen binnen het programma was echter afgesproken om gewoon 'mee te praten' in het politieke spel. Er

werd verteld wat de DU graag wilde horen. Anders kwam er geen geld. Bovendien was de mening dat het “grote onzin” was van de DU te beogen dat in drie jaar transformatie van alle sociaal agogische opleidingen binnen het domein was bereikt. Dit is als zodanig ook in het programma-voorstel van het programma aangegeven. In het domeinprogramma Sociaal Agogisch zijn de producten dus feitelijk centraal gesteld”.

“In het domeinprogramma Bedrijfskunde en Economie (BEO) was transformatie de doelstelling van het programma. Echter op een andere niveau dan in SPloN. SPloN heeft transformatie opgevat als een procesopdracht met veranderstrategieën, transformatieplannen, change agents enzovoort. De ervaring in het programma voor Bedrijfskunde en Economie was echter dat de DU transformatie zag als een productopdracht. Zij wilden dat er producten werden ontwikkeld die zo goed waren, dat opleidingen niets anders konden dan transformeren. Bovendien vond de programmacoördinator van BEO dat het niet mogelijk was verantwoordelijk te zijn voor de opdracht dat andere opleidingen uit het domein hun onderwijs gingen transformeren. Daarom is transformatie als proces ook uit de opdrachtovereenkomst met de DU geschrapt. De focus lag op de concrete resultaten van de projecten”.

“In het domeinprogramma Talen in Europa is wel ingezoomd op transformatie. In de uitvoering van de projecten is echter gestuurd op de concrete resultaten en dan met name op de ‘deliverables’. De focus was niet gericht op transformatie, maar op producten die een aanzet kunnen geven tot transformatie. Van de DU was er veel ruimte om het te doen zoals het is gebeurd. Er waren geen prikkels om echt richting transformatie te gaan. Het programma werd daar ook niet op afgerekend. Er werd door de DU gestuurd op de resultaten. Daarbij was hun motto: “Wat is klaar als het klaar is?” Bovendien werd transformatie ook gezien als een onmogelijke opdracht. De coördinator van Talen in Europa kon en wilde niet verantwoordelijk zijn voor de transformatieprocessen bij opleidingen van andere hogescholen omdat er geen bevoegdheden waren overgeheveld”.

Respons van SPloN-projectleiders

Over de werkwijze van het DU-bureau:

(Bron DS8-080710: Verslag validatie Eelco Tienstra) “SPloN is van één project doorontwikkeld naar een programma en veranderde ook van karakter naar onderwijstransformatie. De DU is echter in projecten blijven steken en eiste dat ook. Hun blik is niet verschoven naar een programma-aanpak gericht op transformatie [...] Het DU-bureau had onvoldoende in de gaten dat transformatie niet op hun wijze was te sturen. Daarom bleven ze hangen in projectresultaten, bewust en onbewust [...] Als DU hadden ze dan ook andere instrumenten moeten aanleggen om een ver-

anderingsproces te volgen. En dan nog eens zodanig dat ze de verantwoording naar de subsidiegevers hadden kunnen rondmaken. [...] Ze konden de projecten niet aansturen. Ze wisten niet waar ik mee bezig was, ze kende de inhoud van SPlON niet. Wat ze deden was kijken of wij als projectleiders de spreadsheets wel goed invulden. Een spreadsheet nakijken is echter wel iets anders dan een project aansturen. Dan moet je samen de inhoud doorakkeren en dat deden ze niet. [...] Er was geen inhoudelijke projectsturing van het DU-bureau. De SPlON-coördinator mocht dat ook niet. Hij werd op zijn vingers getikt”.

(Bron DS8-080707: Verslag validatie Caroline Perrée) “Het DU-bureau is gaan sturen op de producten en heeft helemaal geen notie gehad van het feit dat het binnen SPlON om een transformatie ging. [...] Er was geen verbinding tussen wat zij eigenlijk in hun hoofd hadden en wat er in SPlON gebeurde [...] echter om tot effecten te komen moest er op een andere manier worden samengewerkt met het DU-bureau. Het is een machtspeel geworden over wie nu de baas is. Op het moment dat je in dat spel zit, ben je dus niet meer aan het samenwerken en bereik je de effecten niet “ [...] It takes two to tango”, wij hadden hun nodig om ergens te komen en zij hadden ons nodig om hun doelen te bereiken”.

(Bron DS8-080610: Verslag validatie Leny Vink) “De besturing van het DU-bureau was helemaal gericht op kortdurende projecten. Er werden korte activiteiten gevraagd en die werden uitgevoerd. Het DU-bureau was niet ingesteld op programmabesturing. [...] De mensen van het DU-bureau zaten daar vanuit hun eigen optiek en belang. Het was niet zo van “Wij staan ten dienste” van de projecten en programma’s en proberen die zo goed mogelijk te ondersteunen [. .] de gremia binnen de DU waren verdeeld. De mensen van het DU-bureau hadden daardoor vrij spel om een eigen koers te bepalen. Die konden daardoor hun eigen territorium ontwikkelen met eigen spelregels [...] Er was een fundamenteel wantrouwen. Dat gold vooral voor de vierde en laatste directeur van de DU. Die had het idee dat de middelen van de DU zijn eigen geld was, waarmee hij voortdurend door anderen werd getild. Er is geprobeerd dat bespreekbaar te maken. Was niet mogelijk werd ontkend [...] Het bureau werkte vanuit een lijn die berustte op macht en geld en niet op het idee om onderwijs te ondersteunen. De mensen van de DU zaten er om zichzelf”.

Over de werkwijze binnen SPlON:

(Bron DS8-080710: Verslag validatie Eelco Tienstra) “Iedereen was aan boord om tot de verandering te komen [...] We zaten in een constellatie waarin losstaande organisaties samen in een proces moesten [...] Dit is niet te doen op een wijze van opeenvolging van handelingen. Je zult steeds moeten terugkijken naar je eigen handelen. De werkwijze is dus gaandeweg gegroeid”.

(Bron DS8-080707: Verslag validatie Caroline Perrée) “Hoe in SPlON is gewerkt en de inzichten die zijn verkregen merkte ik al vroeg dat we met een groot en complex programma bezig waren [...] Het was al lerende met elkaar proberen tot iets te komen. Een vorm van co-creëren. We hebben ook veel gedeeld en dat speelde binnen SPlON in bijeenkomsten met projectleiders, change agents en instituutsmangers [...] Er was binnen een bereidheid om de weg van ‘samen uitvinden’ op te gaan. Hiermee hebben we ook binnen het project geworsteld. Zelfs tot op het niveau van de begrippen hebben we met elkaar gezocht naar “Waar hebben we het nu eigenlijk over?” [...] Met elkaar op weg gaan was de werkwijze in SPlON”.

(Bron DS8-080610: Verslag validatie Leny Vink) “Er werd gegeven de situatie naar oplossingen gewerkt [...] Er was een open en prettige sfeer tijdens de bijeenkomsten. Er werden dingen op een goede en kritische manier met elkaar besproken. Er werd op een hele goede manier met elkaar samengewerkt”.

Over de bemensing van het DU-bureau:

(Bron DS8-080710: Verslag validatie Eelco Tienstra) “Buiten beschouwing is gelaten in welke mate de personele wisselingen binnen het DU-bureau een rol hebben gespeeld. Zij mopperden weliswaar over wisselende bezetting van de change agents en van de instituutsmangers [...] Het heeft voor de DU uitgemaakt welke DU-programmamanager met de aansturing van SPlON was belast. Feitelijk begon het gedonder echt toen Joop Kuijs wegging. Zo heb ik het ervaren en ook andere projectleiders die ik toentertijd daarover heb gesproken. Heb ervaren als nieuwe bezems vegeen schoon. Denk wel dat toen Michiel van Geloven het overnam van Joop Kuijs hij heeft gedacht dat het zo niet langer kon en er daarom heel stevige grip op wilde krijgen. Hij was van het type van “Als je geschoren wordt moet je stil zitten!”

(Bron DS8-080610: Verslag validatie Leny Vink) “Discontinuïteit in de bemensing van zowel de directie als programmamanagers van de DU hebben een belangrijke rol gespeeld. Het was een soort circus van wisselende poppetjes die ieder hun eigen ideeën hadden over hoe projecten en programma’s moesten worden uitgevoerd. Dit had als effect dat nieuwe mensen de lijn doorkruisten die voorgangers met programma’s en projecten hadden bepaald [...] Tussen programmamanagers van de DU werden onderling ook machtsstrijden uitgevoerd over de hoofden van de programma’s heen en dat kreeg in de loop van tijd een enorme invloed”.

Literatuur ⁵⁰

Aken, J.E. van, (2004). 'Management Research Based on the Paradigm of the Design Sciences: The Quest for Field-Tested and Grounded Technological Rules.' In: *Journal of management Studies*, 41 (2): 219-246.

Akker, J. van den, Gravemeijer, K, McKenney, S. & Nieveen, N. (2006). *Educational Design Research*. London: Routeledge.

Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. New York: AddisonWesley Publishing Company.

Armenakis, A.A. & Harris, S.G. (2002). 'Crafting a change message to create transformational readiness.' In: *Journal of Organizational Change Management*, 15 (2): 169-183.

Balogun, J., Huff, A.S. & Johnson, P. (2003). 'Three Responses to the Methodological Challenges of Studying Strategising.' In: *Journal of management Studies*, 40 (1): 197-224.

Barney, J.B. (1991). 'Firm resources and sustained competitive advantages.' In: *Journal of Management*, 17 (1): 99-120.

Barney, J.B. (2002). *Gaining and Sustaining Competetive Advantage*. Upper Saddle River: pearson Education.

Barringer, B. & Harrison, J., (2000). 'Walking a Tightrope: Creating Value through Interorganizational relationships.' In: *Journal of Management*, 26 (3): 367-403.

Bartunek, J.M. & Moch, M.K. (1987). 'First-order, second-order and third-order change and organization development interventions: a cognitive approach.' In: *Journal of Applied Behavioral Science*. 23 (4): 483-500.

Bartunek, J.M. (2003). *The life and role of a change agent group*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Publishers.

Bas, B. (1990). 'From transactional to transformational leadership: learning to share the vision'. In: *Organizational Dynamics*, 18: 19-31.

Bemelen, P., Koppen, H. & Slegers, P. (2004). *Leiderschap in ontwikkeling. Werken aan nieuw management voor onderwijs*. Utrecht: AOB.

⁵⁰ De lijst bevat de literatuur die is gebruikt in zowel het evaluatieonderzoek als tijdens SPiON in de project- en programmadocumenten die betrekking hadden op de totstandkoming van het programmaontwerp (dataset 1).

Bennebroek Gravenhorst, K.M., Werkman, R.M. & Boonstra, J.J. (1999). 'The change capacity of organizations: general assessment and exploring nine configurations.' In: L. Munduate & K.M. Bennebroek Gravenhorst (eds). *Power dynamics and organizational change*. Leuven: EAWOP.

Bennebroek Gravenhorst, K. & In 't Veld, R. (2004). 'Power and Collaboration, Methodologies for Working Together in Change.' In: Boonstra, J., *Dynamics of organizational Change and Learning*. Chichester: John Wiley & Sons.

Berg, R. v.d. (1999). 'The permanent importance of the subjective reality of teachers during educational innovation.' In: *Journal of organizational Change Management*, 36 (4): 879-906.

Bie, D. de (2003). *Morgen doen we het beter. Het handboek voor de competente onderwijsvernieuwer*. Houten: Bohm Stafleu Van Loghum.

Birckmayer, J.D. & Weiss C.H. (2000). *Theory-based evaluation in practice*. In: *Evaluation review*, 24 (4): 407-431.

Blackwell, R. & Preece, D. (2002). *Changing Higher Education*. York: LTSN Generic Centre.

Boonstra, J. (2000). *Lopen over water*. Oratie. Amsterdam: Vossiuspers

Boonstra, J.J. & Van de Vlist, R. (1996). 'Begeleiden van veranderingsprocessen.' In: Boonstra, J.J., Steensma, H.O. & Demenint, M.I. (red). *Ontwerpen en ontwikkelen van organisaties*. (55-98). Den Haag: Reed Elsevier.

Bosch, H. van den (2003). *Van losse cursus naar Kennismanagement*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit Nederland.

Bormans, R. (2004). 'De nieuwe symbiose - leren, vernieuwen en veranderen.' In: Bruijns, W., Egberink, W. & Gansewinkel, H. van (red). *Het kind en het badwater - Sturingsdilemma's in het onderwijs*. (177-190). Utrecht: Lemma.

Bouverne-De Bie, M. (2005). *Sociaal Cultureel Werk: van burgerdeugd naar realisatie van burgerschap?* Werkdocument. Gent: Universiteit Gent.

Bruijn, D.J. de, (2004). *De kunst van het implementeren. Slagvaardig veranderen in publieke organisaties*. Assen: Van Gorcum.

Bryant, M. (1999). The transformation of higher education in Australia university is at a crossroad. Paper: HERDSA 1999.

<http://www.herdsa.org.au/branches/vic/Cornerstones/abstract/bryant.html> (juni 2005)

Buchanan, D. & Badham, R. (2008). *Power, politics and organizational change: Winning the Turf Game*. 2^e druk. London: Sage.

Caluwé, L. de, Kor, W. & Weggeman, M., e.a. (2005). *Essenties van organiseren, managen en veranderen*. Schiedam: Scriptum.

- Caluwé, L. de, & Vermaak, H. (2002). *Leren veranderen, een handboek voor de ver-
anderkundige*. Deventer: Kluwer.
- Carette, E. & H. Eisendrath (2000). *Begeleide zelfstudie aan de universiteit*. Onder-
zoeksrapport. Brussel: Vrije Universiteit.
- Chen, H. (1990). *Theory-driven evaluations*. London: Sage Publications.
- Chen, H. (2005). *Practical program Evaluation*. London: Sage Publications.
- Chisholm, R.F. (2005). 'Action research to Develop an Interorganizational Network.'
In: P. Reason & H. Bradbury (eds), *Handbook of Action Research*. London: Sage.
- Claessens, M.P.J.G., (1995). *Programma-evaluatie bij innovatie van een ingenieurs-
opleiding. Proefschrift*. Delft: Technische Universiteit.
- Coghlan, C. & Brannick, T. (2005). *Doing action research in your own organization*.
London: Sage.
- Connor, C. (2002). 'Understanding how we accomplish complex change in higher
education institutions.' In: *The Higher education Academy*. Cardiff: University of
Wales Institute.
<http://www.heacademy.ac.uk/> (mei 2005)
- Corte, E. de (1996). 'Actief leren binnen krachtige onderwijsomgevingen.' In: *Impuls*,
26 (4): 145-155.
- Cozijnse, A. & Vrakking. W. (1992). *Organisatiediagnose en organisatieverandering*.
Alphen aan de Rijn: Vrakking.
- Dalen, B. van, Slagmolen, B. & Taen, R. (2009). *Mindful organiseren*. Nijmegen:
Apollo 13 consult.
- Darwin, J., Johnson, P. & McAuley, J. (2002). *Developing strategies for change*. Lon-
don: Prentice-Hall.
- Das, T.K. & Teng, B. (2000). 'A resource-based theory of strategic alliances.' In:
Journal of Management Studies, 26 (1): 31-61.
- Das, T. K., & Teng, B. (2001). 'Relational risk and its personal correlates in strategic
alliances.' In: *Journal of Business and Psychology*, 15 (3): 445-461.
- Dipaola, M.F. & Hoy, W.K. (2001). 'Formalization, conflict and change: constructive
and destructive consequences in schools.' In: *The International Journal of Educa-
tional management*. 15 (5): 238-244.
- Dobbins, J. (2002). Critical success factor analysis for DoD risk management. In:
Program manager, May-June.
- Dochy, F., Schelfhout, W. & Janssens, S. (2003), *Anders evalueren*. Leuven: Lannoo.

Doelen, F. van der (1989), *Beleidsinstrumenten en energiebesparing*. Dissertatie. Enschede: UTwente.

Donkers, G. (1985-2005). *Veranderkundige modellen*. Soest: Nelissen.

Douglas, R, Bussiere, D. & Greenaway, K. (2001). 'Alliance formation issues for knowledge-based enterprises.' In: *International Journal of Management Review*, 3 (1): 79-100.

Driel, J.H. van, Verloop, N., Werven, H. I. van & Dekkers. (2002). H. 'Teachers' craft knowledge and curriculum innovation in higher engineering.' In: *Higher Education* 34: 105-122.

Dyer, J.H. & Singh, H. (1998). 'The relational view: Cooperative Strategy and sources of Interorganizational Competitive Advantage.' In: *The Academy of Management Review*. 23 (4): 660-679.

Eeten, M. van & Koppenjan, J. (1997). *Het instrumenteren van leerprocessen*. Den Haag: NRLO.

Elliot, J. (1991-2001). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press Milton Keynes.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.

Engeström, Y. (1991). *Activity Theory and individual and social transformation*. Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory.

Engeström, Y. (1994), *Training for change: new approach to instruction and learning in working life*. Geneva: International Labour Office.

Errington, E. (2004). 'The impact of teachers beliefs on flexible learning innovation: some practices and possibilities for academic developers.' In: *Innovations in education and teaching International*. 41 (1): 39-47.

Etzioni, A. (1975). *A comparative analysis of complex organizations*. Revised edition. New York: Free Press.

Fontys Hogescholen (2004). Biloba. Onderwijs Kadernotitie. Eindhoven: Fontys Hogescholen.

Frاند, J.L. (2000). 'The Information-age Mindset. Changes in Students and Implications for Higher Education.' In: *Educause Review*, 35 (5).

Funell, S & Lenne, B. (1989). 'A typology of public sector programs.' Paper presented at: *Annual Meetin of the American Evaluation Association*. San Francisco.

Geels, F.W., Hofman, P.S. & Elzen. B.E. (2004). 'Sociotechnical scenarios as a new policy tool to explore system innovations.' In: *Innovation: management, policy & practice*. 6 (2): 344-360.

- Gibbons, M. (2005). 'Choice and responsibility. Innovation in a New Context.' In: *Higher Education Policy Management and Policy*. 17 (1): 1-2.
- Giether, G.J. & van der Vlugt, J. (2008). *Tijd voor onderwijs. Eindrapport van de commissie Dijsselbloem in vogelvlucht*. Den Haag: SDU.
- Graaf, H. van de (2006). 'Leren door constructief evalueren: mogelijkheden en toepassingsvoorwaarden van vierde generatie evaluatie.' In: *M & O : tijdschrift voor management en organisatie*. 60 (3/4): 270-284.
- Grin, J. & Staveren, A. van (2007). *Werken aan systeeminnovaties. Lessen uit de praktijk van innovatienetwerk*. Assen: Van Gorcum.
- Groenewege, P. (2008). *Falen van organisaties. Een sociale-netwerk benadering*. Oratie. Amsterdam: vrije Universiteit.
- Groot, A.D. de (1994). *Methodologie*. Leiden: DBNL.
http://www.dbnl.org/tekst/groo004meth01_01/ (januari 2008)
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Gulati, R. (1998). 'Alliances and Networks'. In: *Strategic management Journal*. 19: 293-317.
- Hacker, S. & Roberts, T. (2004). *Transformational leadership. Creating organizations of Meaning*. Milwaukee: ASQ Quality Press.
- Hartog, D. N., Koopman, P. J. & Muijen, J. J. van. (1997). *Inspirerend leiderschap in organisaties*. Schoonhoven: Academic Service.
- Hartog, C. den (2002), *Reconstructie van een innovatiestrategie*. Den Bosch: CINOP
- Heijtjes, M.G. (2008), *Managerial Behavior: een kwestie van moed*. Oratie. Maastricht: Universiteit van Maastricht.
- Heuvel, J. (1998). *Beleidsinstrumentatie*. Utrecht: Lemma.
- Hezemans, M. (2006) *Meetinstrumenten Transformatie*. Werkdocument. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Himes, F. & Wagner, E. D. (2002). *Macromedia MX: Empowering Enterprise eLearning*. San Francisco: Macromedia white paper.
- Hof, R.M. (2003). *De 'kleine' MSP: Managing Successful Programmes*. Deventer: TenHage & Stam.
- Holsbrink-Engels, G. (2006). Flexibisering en ICT in het hoger onderwijs. In: *Onderwijsinnovatie*, 8 (1): 29-31.

- Homan, T. (2005). *Organisatiedynamica: Theorie en praktijk van organisatieverandering*. Den Haag: SDU.
- Inkpen, A.C. & Ross, J. (2001). 'Why do some strategic alliances persist beyond their useful life?' In: *Californian Management Review*. 44 (1): 132-307.
- Johnson, P. (2004). 'Analytic Induction.' In: G. Simon & C. Cassell (eds), *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*. London: Sage.
- Kallenberg, A.J. (2001). *Het laatste hoorcollege*. Presentatie. Leiden: Hogeschool Leiden.
- Keegan, D., Lössenke, J., Mazar, L., e.a. *E-learning initiatives that did not reach targeted goals*, Megatrends Projects. Bekkestua, Norway: NKI Publishing house.
- Kelliher, F. (2005). 'Interpretivism and the pursuit of research legitimisation: an integrated approach to single case design.' In: *The electronic journal of business research methodology*, 3 (2).
- Kemmis, S. (1980). *Action research in retrospect and prospect*. Paper at Annual General Meeting of the Australian Association for research in Education. Sydney.
- Kenniscentrum PPS (2004), *Publiek Private samenwerking*, Den Haag. <http://pps.minfin.nl/> (juni 2004)
- Kenny, J. (2002). 'Managing innovation in educational institutions.' In: *Australian Journal of Educational Technology*. 18 (3): 359-376.
- Kezar, A. (2001). *Understanding and facilitating change in higher education in the 21st Century*. Washington, DC.: Eric Digests.
- Kinkhorst, G. (2002), *Competentieleren gaat over de inhoud, niet over de verpakking*, HBO-Journaal. 9: 36-37.
- Kirschner, P. (2004). *Determinants for Success and Failure of Innovation Projects*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Klarus, R. & Simons, P.R. (2009). *Wat is goed onderwijs? Bijdrage uit de psychologie*. Den Haag: Lemma.
- Klok, P. (1991), *Een instrumententheorie voor milieubeleid*. Dissertatie. Enschede: UTwente.
- Kokx,P., van de Laar, H., Veltman-van Vught, F. & Veen, J. van. (2004) *Van wens naar werkelijkheid*. Utrecht: SURF.
- Kor, R., Wijnen, G. & Weggeman, M. (1991). *Management en motiveren; inhoud geven aan leiderschap*. Deventer: Kluwer.
- Kotter, J.P. (1997). *Leading change*. Boston: Harvard University Press.

- Kuindersma, W. & Boonstra, F.G. (2005). *Methoden van beleidsevaluatie onder de loep*. Wageningen: Natuurplanbureau.
- Lagerweij, N. & Lagerweij-Voogt, J. (2005). *Anders kijken. De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Apeldoorn: Garant.
- Landsheer, H., 't Hart, H., de Goede, M. & van Dijk, J. (2003). *Praktijkgestuurd onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Langen, F. de & Bosch, H. v.d. (2005). 'The BEO programme.' In: *National strategic collaboration in educational innovation*. Congress paper. Rome: EADTU 2005.
- Langfield-Smith, K. (2005). *Trust, risk and control in Strategic Alliances*. Research paper. Monash University.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leeuw, F.L. (1983). *Bevolkingsbeleid en reproductief gedrag*. Dissertatie. Leiden: RUL.
- Lewin, K. (1953). *Die Lösung sozialer Konflikte*. Bad Nauheim: Christian-Verlag.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage publications.
- Maso, I. & Smaling, A. (2004). *Kwalitatief onderzoek: Praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.
- Midden, C. (1992). *Millieu*. Houten: Wolters-Noordhoff.
- Mioduser, D., Nachmias, R. & Tubin, D. (2003). 'Analysis schema for the study of domains and levels of Pedagogical Innovation in Schools using ICT.' In: *Education and Information Technologies*, 8 (1): 23-36.
- Mirande, M., Veen, J.v.d. & Wende, M. v.d. (red) (2005). *Van trend naar Transformatie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Mulder, H.G. & Klatter, E.B. (2004). 'Ontwikkel- en implementatiestrategieën voor innovaties.' In: *Onderwijsinnovatie*. 4 (4): 17-24.
- Nachmias, R., Mioduser, D., Cohen, A., Tubin, D. & Forkosh-Baruch, F. (2004). 'Factors involved in the implementation of pedagogical innovations using technology.' In: *Education and Technologies*. 9 (3): 291-308.
- Nevejan, C. (2004). 'Visie, moed en compassie.' In: Bruijns, W., Egberink, W. & Ganswinkel, H. van (red). *Het kind en het badwater - Sturingsdilemma's in het onderwijs (191-199)*. Utrecht: Lemma.
- Nieuwenhof, R. van den, (2005). *De taal van Verandering*. Schiedam: Scriptum.

- Nooteboom, B. (1999). *Inter-firm Alliances - Analysis and Design*. London: Routledge.
- Nooteboom, B. (2004). *Inter-firm Collaboration, Learning and Networks*. London: Routledge.
- Nooteboom, B., Berger, H. & Noorderhaven, N.G. (1997). 'Effects of trust and governance on relational risk.' In: *The Academy of Management Journal*. 40 (2): 308-338.
- Nooteboom, S. (2001). 'Transitiemanagement: nieuwe manier om beleid te maken.' In: *Management en bestuur*. 8: 8-9.
- OC&W (2005). *Naar een nieuwe Wet op het hoger onderwijs en onderzoek, brief aan de Tweede Kamer*. Wetgevingsnotitie. Den Haag: Ministerie van OC&W.
- Otto, M.M. (2000). *Strategisch veranderen in politiek bestuurde organisaties*. Assen: Van Gorcum.
- Otto, M.M. & de Leeuw, A.C.J. (2000). *Kijken, Denken en Doen, Organisatieverandering: manoeuvreren met weerbaarheid*. Assen: Van Gorcum.
- Otto, M.M. (2007). *Wat is waarheid? Over professie, professionalisering en wetenschap*. Afscheidsrede. Assen: Van Gorcum.
- Owen, J.M. (2007). *Program Evaluation, Forms and Approaches*. London: Guilford Press.
- Plessius, H., Vodegel, F. & Muizelaar, S. (2004). 'CAIO, contextafhankelijk ICT-onderwijs.' In: *Onderwijsinnovatie*. 9: 33-37.
- Polsani, P. R. (2003). 'Use and Abuse of Reusable Learning Objects.' In: *Journal of digital information*. 3 (4): article 164.
- Potgieter, B.C. (2004). 'Change and Innovation We expect of ICT teaching Staff.' Paper presented at: *6th Australian Computing Education Conference 2004*. <http://crpit.com/confpapers/CRPITV30Potgieter.pdf> (juni 2005)
- Qualifications and Curriculum Authority (2004), *Characteristics of AFL*. London. <http://www.qca.org.uk/> (december 2004)
- Raaij, E.M. van (2001). *The implementation of a market orientation: Designing framework for managerial action*. Proefschrift. Enschede: UTwente.
- Raay, W. van & Pieters, R. (1988), *Millieubewust consumentengedag*. Alphen aan de Rijn: Samson/Tjeen Willink.
- Remmerswaal, J. (2003). *Handboek Groepsdynamica*. Soest: Nelissen.
- Ritzen, H. (2003). *Zinvolle leerwegen*. Soest: Nelissen.

- Robson, W. (1994). *Strategic Management and Information Systems*. London: Pitman.
- Rockart, J.F. (1979). Chief executives define their own data needs. In: *Harvard Business Review*, 57 (2), 238-241
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of Innovation*. New York: Free Press.
- Roose, H. (2001). 'Evaluatie geëvalueerd.' In: *Tijdschrift voor Sociologie*. 22 (3): 270-296.
- Rossi, P.H., Lipsey, M.W. & Freeman, H.W. (2004). *Evaluation, a Systematic Approach*. London: Sage publications.
- Rotmans, J. (2003). *Transitiemanagement: Sleutel voor een duurzame samenleving*. Assen: Van Gorcum.
- Royal Society of Canada (1998) *Expert Panels: Manual of Procedural Guidelines*. Version 1.1. Ottawa (Ontario), Canada.
http://www.rsc.ca/english/expert_manual.pdf (januari 2009)
- Rutte, M. (2004). *Speakingnotes bij SURF-onderwijsdagen*. Utrecht: Stichting SURF.
- Schatz, S. (2000). *Paradigm shifts and challenges for instructional designer*. IMS Global learning Consortium Inc.
- Schön, D. (1991). *The Reflective Practitioner*. Aldershot: Ashgate.
- Senge, P. & Schermer, O. (2004). 'Community action research: Learning as a Community of Practitioners, Consultants and Researchers.' In: P. Reason & H. Bradbury (eds), *Handbook of Action Research*. London: Sage.
- Simons, P.R. (1999). *Krachtige leeromgevingen*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
<http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2005-0622-185503/5727.pdf> (januari 2010)
- Simons, P.R. (2003). 'Rijke leeromgeving'. In: *Trendrapport WTR SURF*. Utrecht: SURF.
- Simons, P.R. & Ruijters, M.P. (2002). *Different colors of professional learning*. Utrecht: UU.
<http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2005-0622-185048/5687.pdf> (oktober 2009)
- Simons, P.R. (2007). 'Bevorderen van reflectie via ICT naar een betere integratie van impliciete en expliciete kennis.' Presentatie in: *SURF Onderwijsdagen 2007*. Utrecht: SURF.
- Slagmolen, B. (2004). *ICT en het gekluisterde denken. Een methodische strategie voor de waardering van narratieven over ICT*. Amsterdam: Dutch University Press.

Sligte, H., e.a. (2005). *Surfen over glad ijs: ICT-implementatiestrategieën in het hoger onderwijs vanuit veranderkundig perspectief*. Utrecht: Stichting SURF.

Smid, G., Bernaert, G. & Derksen, H. (2007): 'Leiden bij innoveren in netwerken.' In: *M&O (Management en Organisatie)*. 61 (6).

Smid, G. (2007). Kennisdelen bij professionals: respect voor puzzels! Utrecht: SIOO (publicatie in voorbereiding).
<http://www.sioo.nl/upload/artikelen/Artikel%20Kennisdelen%20bij%20professionals%20door%20Smid.pdf> (augustus 2009)

Smith, M.F. (1989). *Evaluability assessments; a practical approach*. Boston: Kluwer.

Sociaal Economische Raad (2002). *Koersen op Vernieuwing*. Den Haag: SER.

Staveren, A. van (2007). *Zonder wrijving geen glans*. Assen: Van Gorcum.

Stigt, R. van & Lolkema, L. (2004) *Onderwijsvisie FNT*. Onderwijsnotitie. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Straathof, T. (2002). *Het faciliteren van competentieontwikkeling in E-learning*. ABN-AMRO presentatie bij Nationaal E-learning Congres. Leiden: SBO.

Swanborn, P.G. (1999-2004). *Evalueren*. Amsterdam: Boom.

Swanborn, P.G. (1996-2003). *Case-Study's. Wat wanneer en hoe?* Amsterdam: Boom.

Swieringa, J. & Wierdsma, A.F.M. (1990). *Op weg naar een lerende organisatie*. Groningen: Wolters Noordhoff Management.

Taylor, J. (2000). *20 steps to heaven? Strategies for transforming university teaching and learning using multimedia and educational technology*. Position Paper, Milton Keynes: Open University.

Todeva, E. & Knoke, D. (2005). 'Strategic alliances and models of collaboration.' In: *Management Decision*, 43 (1): 123-148.

Tönissen, R.A.M., e.a. (2004). *Bachelor of ICT, een competentiegerichte profielbeschrijving*. Amsterdam: HBO-I Stichting.

Tubin, D., Mioduser, D., Nachmias, R. & Forkosch-Baruch, A. (2003). 'Domains and levels of Pedagogical Innovation en Schools Using ICT.' Ten Innovative Schools in Israel. In: *Education and Information Technologies*. 8 (2): 127-145.

Valente, T.W. (2002). *Evaluating Health Promotion Programs*. Oxford: University Press.

Van der Wende, M. (2006). *Flexibilisering en Vraaggestuurd onderwijs: inzicht in doelgroepen, vraag en succesfactoren*. Lezing themadag. Deventer: Saxion Hogeschool.

Veen, W. (2000). *Flexibel onderwijs voor nieuwe generaties studerenden*. Oratie. Delft: Technische Universiteit.

Venkatraman, N., Henderson, J.C. & Oldach, S. (1993). *Strategic alignment model*. http://www.12manage.com/methods_venkatraman_strategic_alignment_nl.html (oktober 2009)

Vermaak, H. (2009). *Plezier beleven aan taaie vraagstukken. Werkingsmechanismen van vernieuwing en weerbaarheid*. Amsterdam: Kluwer.

Vinkenburg, H. (1995). *Stimuleren tot perfectie*. Dissertatie. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Vinkenburg, H.H.M. (2003) 'Bestuurlijke kwaliteiten bij onderwijsinnovatie.' In: *Onderwijsinnovatie*. 4 (3): 11-13.

Visscher, R. (2005). *Learning objects*. Onderzoeksverslag. Amsterdam: InHolland Lectoraat eLearning.

Vodegel, F. & Kuijs, J. (2005). 'History, focus and strategy of SPlON.' In: *National strategic collaboration in educational innovation*. Congress paper. Rome: EADTU 2005.

Vodegel, F. & Plessius, H. (2005). 'SPlON: Samenwerkingsprogramma voor het ICT-onderwijs in Nederland, de transformatie van het ICT-onderwijs.' In: Mirande, M., Veen, J.v.d. & Wende, M. v.d. (red). *Van trend naar Transformatie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Vodegel, F. A. & Bosch, H. van den (2005). *Flankerend onderzoek Onderwijstransformatie*. Projectoutline. Utrecht: Digitale Universiteit.

Vodegel, F.A. (2006). *Dutch ICT educational partnership*. Projectoutline. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Vries, M. de, (2004). *Samenwerken aan opleidingsinnovatie met ICT*. Beleidsnotitie. Utrecht: Digitale Universiteit.

Vroemen, M. (1995). *Werken in teams*. Deventer: Kluwer.

Wallace, M. (2003). 'Managing the Unmanageable? Coping with complex educational change.' In: *Educational management & Administration*. 31 (1): 9-29.

Wallace, M. (2004). 'Orchestrating complex educational change: local reorganisation of schools in England.' In: *Journal of Educational Change*. 5: 57-78.

Weert, T. van de (2003), *Onderwijsinnovatie & ICT*, Beleidsnotitie. Utrecht: Hogeschool van Utrecht.

Weick, K.E. & Quinn, R.E. (1999). 'Organizational change and development.' In: *Annual review psychology*. 50: 361-386.

Werkman, R.A., Boonstra, J.J. & Elving, W.J. (2005). 'Complexiteit en weerbaarheid in veranderprocessen.' In: *M&O*. 5: 5-12.

Westera, W. (2008). *Bad practices: e-learning allianties ontleed*. Utrecht: SURF.
<http://www.surfspace.nl/nl/Columns/Pages/Badpractices'e-learningalliantiesontleed.asp/> (februari 2008).

Wierdsma, A. (2004). 'Veranderingen creëer je samen.' In: *Het boek veranderingen: over het doordacht werken aan de organisatie*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

Wijnen, G. & Van der Tak, Th., (2003). *Programmamanagement: Sturen op samenhang*. Deventer: Kluwer.

Wijnen, G., Renes, W. & Storm, P. (2004). *Projectmatig werken*. Utrecht: Spectrum.

Wiley, D. A. (z.j.). *Connecting learning objects to instructional design theory: a design, a metaphor and a taxonomy*. Unpublished manuscript, Logan UT.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2008). *Innovatie vernieuwd: Opening in viervoud*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Wholey, J.S., Hatry, H.P. & Newcomer, K.E. (2004). *Handbook of practical program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Yin, R.K. (2003). *Case study research. Design and methods*. London: Sage Publications.

Zemsky, R & Massy, W. (2004). *Thwarted innovation. What happened to e-learning and why? A Learning Alliance Report*. The Learning Alliance at Pennsylvania University.
<http://www.irhe.upenn.edu/Docs/Jun2004/ThwartedInnovation.pdf/> (januari 2006)

Zoete, R.P., Smid, G.A. & Bernaert, G.F. (2009). 'Leibeeld, lange adem en de organisatie-motor.' In: *M&O*. 5: 38-44.

Zwart, F. de (2004), *E-learning in Nederland, a best practice?* Den Haag: Ministerie van OCW.

Over de onderzoeker

Frans Vodegel (1948) is geboren in Makassar Indonesië. Hij is de jongste zoon uit een gezin van zes kinderen. Met zijn ouders, broers en zussen kwam hij in 1950 naar Nederland om een nieuw bestaan op te bouwen.

Na de lagere en middelbare school in Nijmegen stond hij voor zijn vervolgopleiding voor een keuze tussen wiskunde of muziek. Beide gebieden hadden zijn grote interesse. Het werd de muziek. Van 'huis uit' is hij dus musicus. Hij studeerde aan het Brabants Conservatorium in Tilburg en aan het Koninklijk Conservatorium te Den Haag met aanvullend masterclasses aan het Mozarteum in Salzburg en aan Le Conservatoire de Musique in Parijs. Zijn hoofdvakken waren kerkorgel, muziekpedagogie en koor- en orkestdirectie.

Na zijn opleiding was hij o.a. dirigent van het Residentie Kleinkoor in Den Haag, van het mannenkoor van de Koninklijke Luchtmacht in Schaarsbergen en van het Gelders Opera- en Operettegezelschap in Nijmegen. Hij was benoemd tot hoofdvakdocent en opleidingshoofd aan het Conservatorium in Maastricht en maakte producties voor de omroep en voor de muziekindustrie.

In 1984 kreeg hij een auto-ongeluk en liep letsel op aan zijn halswervels waardoor hij vijf jaar moest revalideren. Tijdens die periode studeerde hij Sociale agogiek en deed een basisopleiding Psychotherapie aan de Voortgezette Sociaal Pedagogische Opleidingen in Nijmegen. In het kader van de studie werkte hij aan de St. Maartenskliniek, een revalidatiecentrum in Nijmegen, met jongeren en jongvolwassenen die door (meestal) traumatische gebeurtenissen voor zingeving- en betekenisgevingvraagstukken stonden.

In 1989 was er medisch gezien een eindsituatie bereikt en werd het duidelijk dat hij nooit meer zijn oorspronkelijk beroep zou kunnen oppakken. Hij startte een doctoraal opleiding Documentaire informatiekunde aan de Universiteit Utrecht en rondde die in 1994 af met een cum laude beoordeling van zijn scriptie *Data retrieval for not-structured historic data repositories*.

Tijdens de studie werd hij in 1990 benoemd tot directeur van HICN, het Healthcare Information and Communication Network. HICN was een deskundigheidsnetwerk voor ergotherapie en fysiotherapie van hogere opleidingen en van beroepsverenigingen in 42 landen. Het doel van het netwerk was het inrichten en in standhouden van beroepsgerichte kennisbanken en een elektronische voorziening daarvoor. HICN werd bestuurd door de Hogeschool Arnhem-Nijmegen, the Melbourne University, the Temple University in Philadelphia USA en de Ergotherapieskole in Kobenhavn. De exploitatie van de organisatie werd bekostigd uit gebruikersbijdragen van de deelnemende opleidingen en beroepsverenigingen.

In 1995 werd hij benoemd tot CEO van MODE BV, Music On Demand Europe, een internationale onderneming die zich richtte op de totstandkoming van een Europese service om via een digitaal netwerk muziek- en videotracks te leveren aan de internationale muziekindustrie. MODE was opgericht met financiële steun uit het Europese IMPACT-programma. Partners waren KPN-Planet Internet in Nederland, het Fraunhofer-instituut in Erlangen Duitsland, TeleNor Capital Venture in Oslo, Sony Londen en de Sociedad General de Autores y Editores in Madrid.

Vanaf 2000 werkt hij voor de Hogeschool Utrecht. Aanvankelijk als docent van de opleiding Bedrijfskundige Informatica en voorzitter van de vakgroep, later als opleidingsmanager. Vanaf 2003 werkte hij voor een strategisch programma van de hogeschool ten behoeve van de positionering van de verschillende ICT-opleidingen. Vanuit dat programma is hij ook gaan werken als programmacoördinator van SPloN. Na de beëindiging van SPloN werkte hij tot begin 2010 aan het evaluatieonderzoek. Daarnaast was hij tot halverwege 2009 interim-opleidingsmanager van drie ICT-opleidingen: Bedrijfskundige Informatica, Information Engineering en Software Engineering.

Nederlandse samenvatting

Grootschalige onderwijstransformatie: beleidstheorie, ontwerpprincipes en kritische succesfactoren

Inleiding

Onderwijsinnovatie in het hoger onderwijs is een terugkerend onderwerp in het maatschappelijk debat. Niet alleen bij de direct betrokkenen, de docenten en hun bestuurders. Ook bij de overheid, zowel in de politiek als in de uitvoering daarvan bij de ministeries. En niet op zijn minst bij studenten, hun ouders en de samenleving waarin die studenten een positie moeten verwerven. Dit onderzoek gaat dan ook over onderwijsinnovatie en wel over een speciale vorm ervan, onderwijstransformatie: “[...] daarin draait het niet om het toepassen of integreren van de innovatieve technologie op zich of om het ontwikkelen en aanbieden van content (digitaal onderwijsmateriaal), maar om een radicale verandering van leerprocessen, waarbij de verantwoordelijkheid meer bij de student komt te liggen” (De Vries, 2004: 4).

Het onderzoek sluit aan bij een van de aanbevelingen van de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwing in haar eindrapport *Tijd voor onderwijs* (Goetheer & Van der Vlugt, 2008). De commissie beveelt aan dat onderwijsvernieuwingen wetenschappelijk getoetst wordt. Immers ook in de toekomst blijft onderwijsvernieuwing nodig. Het is mede om deze reden dat wij een grootschalige innovatieprogramma in het onderwijs hebben onderzocht.

De casus

De casus is het domeinprogramma SPIoN van de Digitale Universiteit. Tien hogescholen en universiteiten hebben in 2001 het consortium Digitale Universiteit (DU) opgericht. Een belangrijk motief daarvoor was het behalen van schaalvoordelen bij het toepassen van ICT en van digitale leermaterialen in het hoger onderwijs. Vanwege ontwikkelingen in het landelijke onderwijsbeleid wijzigde de DU in 2004 echter het beleid naar *samenwerking om onderwijstransformatie te bewerkstelligen*.

De inter-organisatorische samenwerking van de onderwijstransformatie moest gestalte krijgen in zogeheten domeinprogramma's per onderwijsdomein. De Hogeschool Utrecht werd als eerste uitgenodigd een programma te ontwikkelen voor het domein ICT-onderwijs. Het werd SPIoN, het Samenwerkingsprogramma voor het ICT-onderwijs in Nederland.

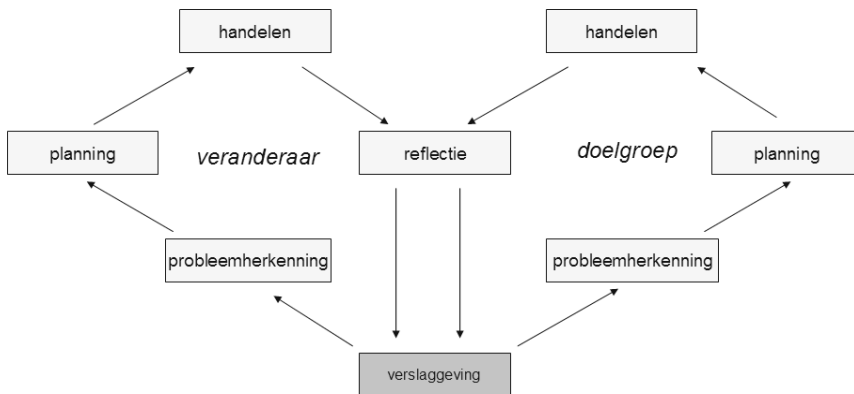
De opdracht voor SPIoN was:

- Formuleer een onderwijsvisie voor een met behulp van ICT getransformeerde onderwijsinstelling;
- Organiseer commitment bij alle ICT-opleidingen om inter-organisatorisch te gaan samenwerken;

- Sluit aan bij de innovatieagenda van het Nederlands hoger onderwijs: sociaal constructivisme; flexibel en vraaggestuurd onderwijs, vergroting van participatie, competentiegericht leren in authentieke leeromgevingen;
- Realiseer in Nederland een domeinbrede onderwijstransformatie;
- Zorg voor een programmaontwerp waarvan de ontwerpprincipes overdraagbaar zijn naar programma's voor andere onderwijsdomeinen.

SPIoN begon in januari 2004 met een geplande looptijd van vier jaar. Zes instituten voor ICT werkten in SPIoN samen. Deze instituten verzorgden onderwijs aan ongeveer 12.500 studenten door zo'n 300 docenten. Van die instellingen werkten meer dan 90 docenten samen in 21 projecten om expertise, digitale leermaterialen, toetsen, assessments, digitaal portfolio en andere onderwijscomponenten te ontwikkelen die noodzakelijk geacht werden om het onderwijs te gaan transformeren. Na SPIoN begonnen nog zeven andere domeinprogramma's.

SPIoN begon op basis van een exploratieve werkwijze. Dit was strikt pragmatisch omdat er geen kennis en ervaring was om drie elementen uit de opdracht, *onderwijs-transformatie*, *inter-organisatorisch samenwerken* en *programma ontwerpen*, aan elkaar te verbinden en te operationaliseren. Het werd een vorm van *procesdenken* waarin actoren dachten en spraken in termen van verandering, relaties en processen; een proces van het met elkaar creëren, ontwerpen, construeren en zoeken. Gaandeweg ontstond er een werkwijze die de programmamanager van SPIoN *community-action-design* is gaan noemen.



Community-action-design volgens Vodegel (2006)

De werkwijze was gebaseerd op twee aan elkaar gekoppelde cycli van probleemherkenning, planning, handelen en reflectie. In de werkwijze speelde het schrijven van voorstellen, outlines, kwartaalrapportages, faseraapportages enzovoort een belangrijk rol. De actoren van de doelgroep ontmoetten elkaar veelvuldig in reviewbijeenkomsten, studiebijeenkomsten, ontwikkelbijeenkomsten, projectteams, stuurgroep enzovoort.

In SPloN waren de actoren van de doelgroep tevreden met de werkwijze en met de resultaten. In juli 2006 werd SPloN echter door de DU stopgezet. De subsidie werd ingetrokken. Er was verschil van inzicht over de resultaten en de voortgang van het programma tussen enerzijds de DU als subsidiegever-opdrachtgever en anderzijds de instituutsmangers van de deelnemende instituten, de opdrachtnemers en direct belanghebbenden bij het beoogde transformatieproces. SPloN kreeg geen kans meer zich te bewijzen.

Naar aanleiding van het stopzetten namen de instituutsmangers het initiatief tot een evaluatieonderzoek met de opdracht: *Stel een programma-evaluatie op om van de ervaringen te leren, zodat bij een eventuele doorgang van SPloN in een andere constellatie lering getrokken kan worden van het verleden.* In samenspraak met de instituutsmangers leidde deze opdracht tot twee onderzoeksvragen.

Welke factoren hebben ertoe geleid dat voor de instituutsmangers de beëindiging van SPloN onvermijdelijk was, ondanks het feit dat er nog behoefte bestond aan samenwerking zoals binnen SPloN?

Hoe moet samenwerking aan grootschalige onderwijstransformatie in het hoger beroepsonderwijs ontworpen en uitgevoerd worden? Welke lessen kunnen we uit SPloN leren?

Referentiekader

Ten behoeve van de evaluatie ontwikkelden wij een referentiekader om vanuit meerdere invalshoeken naar onderwijstransformatie te kunnen kijken.

De eerste invalshoek is de *betekenisgevende invalshoek*. Vanuit deze invalshoek kan men vanuit drie dimensies kijken naar het waarom van onderwijstransformatie. Er is een *maatschappelijke dimensie* waarin het gaat om vragen als: Wat is er met studenten aan de hand, wat gebeurt er in de samenleving en wat verwacht het bedrijfsleven van de student? Er is *strategische dimensie* voor vragen als: Hoe kunnen we onderwijstransformatie gebruiken om het onderwijsrendement te vergroten of de participatie aan het hoger onderwijs te vergroten? Dan is er nog een *economische dimensie* voor vragen als: Hoe kunnen we onderwijstransformatie gebruiken om de kosten van het onderwijs te reduceren?

De tweede invalshoek is de *onderwijskundige invalshoek* met ook drie dimensies. Er is een dimensie *onderwijsvisie* voor vragen over vormen van leren door studenten. Simons (2007) onderscheidt bijvoorbeeld vier onderwijsvisies: *traditioneel onderwijs*, *actief en zelfstandig leren*, *context rijk leren* en als laatste *samenwerkend leren*. Er is een dimensie *onderwijsmethoden* voor vragen over specifieke technieken die worden gebruikt om studenten te laten leren: opdrachten, projecten, cursussen, colleges, intervisie, rollenspel enzovoort. Dan is er nog de dimensie *middelen en technologie*, waarmee we doelen op bijvoorbeeld digitale onderwijsmaterialen en leeromgevingen.

De derde invalshoek is de *veranderkundige invalshoek* met eveneens drie dimensies, voor aspecten die van belang zijn om tot verandering te komen. Er is een *dimensie inhoud* voor vragen als: Wat moet er anders om die nieuwe werkelijkheid te kunnen realiseren? Moeten mensen anders gaan doen of anders met elkaar omgaan? Wordt er een andere grondhouding verwacht? Komen er meer of andere rollen? Ontstaan er daardoor andere verhoudingen tussen mensen binnen het onderwijs? Er is een *dimensie activiteit* voor vragen als: Hoe krijgen we de docenten betrokken? Hoe krijgen we de docenten zover dat ze het belang gaan inzien? Welke activiteiten moeten we dan uitvoeren om docenten tot een ander begrip te krijgen over onderwijs en hun rol daarbinnen? Dan is er nog de *dimensie ordening* voor vragen als: Wat gaan we doen? Wat doen we eerst en wat later? Hoe besturen we het proces? Wie en wat hebben we nodig?

Onderzoeksopzet en - methodes

De opzet van het onderzoek is ontleend aan de *evaluation hierarchy* van Rossi e.a. (2004) en bestaat uit drie hoofdbestanddelen: een reconstructie, een kaderanalyse en een expertraadpleging.

Reconstructie

Het uitgangspunt van het onderzoek is een reconstructie van de gebeurtenissen die zich binnen SPloN hebben afgespeeld. De reconstructie beschrijft gedetailleerd hoe stap voor stap het programmaontwerp tot stand komt. Hoe telkens weer de theoretische denkkaders worden aangepast. Hoe samenwerkingsproblemen en veranderproblemen door de programmamanager worden benaderd. Hoe langzamerhand zich een werk- en organisatiestructuur ontwikkelt. Via een documentenonderzoek is dit beschreven volgens het *activiteitensysteemmodel* van Engeström (1991). Dit model is een vertaling van de *activity theory* van Vygotsky en Leontyev. De reconstructie is gevalideerd door drie opdrachtgevers en zeven opdrachtnemers van het programma.

Kaderanalyse

Na validering zijn de doelstelling, de realisatie en de resultaten van SPloN geëvalueerd met een interpretatieve methode volgens de *kaderanalyse* van Maso en Smaling (1998). Dit is een methode in drie fasen: *confrontatie*, *generatie* en *afsluiting*. In de confrontatiefase zijn gebeurtenissen uit de reconstructie getoetst aan theorie en modellen uit literatuur. De bevindingen daarvan zijn vervolgens in de generatiefase geanalyseerd met behulp van een analysekader dat eerder effectief is gebleken bij het onderzoeken van fricties bij andere samenwerkingsinitiatieven van *leren veranderen en innoveren*. Tenslotte zijn de uitkomsten van de analyse voor raadpleging voorgelegd aan een tiental veldexperts vanuit SPloN en vanuit soortgelijke programma's voor andere onderwijsdomeinen. Op basis van hun respons formuleerden we de antwoorden op de eerste onderzoeksvraag.

Expert raadpleging

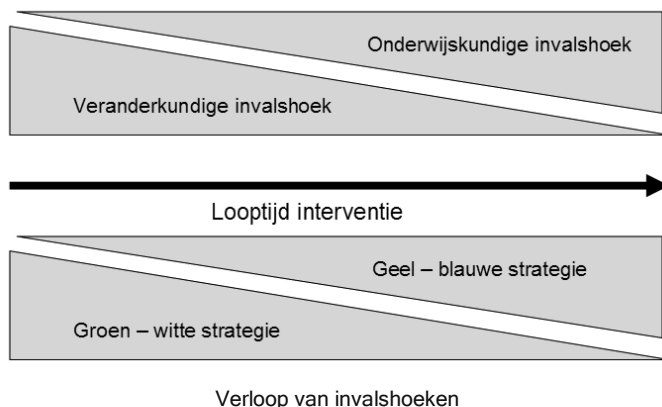
Ten behoeve van de tweede onderzoeksvraag zijn de ontwerpprincipes die tijdens de uitvoering van SPloN in de werkwijze van *community-action-design* emergent zijn ontwikkeld, voor raadpleging voorgelegd aan een panel van experts. Wij vroegen de experts deze principes door te lichten, te verdiepen en aan te vullen om zo te komen tot het antwoord op de onderzoeksvraag. Ook vroegen we de experts hun mening te geven over het proces in SPloN. De raadpleging volgt een Delphi-achtige opzet.

Antwoord op de eerste onderzoeksvraag

Uit de kaderanalyse blijkt dat SPloN geen kans kreeg zich te bewijzen omdat de opdrachtgevers en de opdrachtnemers het begrip onderwijstransformatie vanuit verschillende invalshoeken benaderden.

Voor de opdrachtnemers kreeg transformatie een betekenis die aansluit op het onderwijsbeleid dat de instellingen voor hbo formuleerden. Dat is vanuit de *dimensie inhoud*, vanuit de *dimensie activiteit* en vanuit de *dimensie ordening* van de veranderkundige invalshoek. Voor de opdrachtgever bleek dat anders te gelden. Voor de DU was transformatie een middel om een kader te creëren voor de verkoop van onderwijsproducten; een betekenis vanuit de *dimensie middelen* van de onderwijskundige invalshoek.

Grootschalige samenwerking aan onderwijstransformatie betekent dus werken met een dynamiek op twee vlakken: op het vlak van de onderwijskundige invalshoek en de veranderkundige invalshoek én op het vlak van een operationele structuurlaag en een bovenliggende besturende structuurlaag.



Wat betreft de dynamiek tussen de twee structuurlagen moet worden vermeden dat teveel druk van boven leidt tot verlamming van de operationele structuur, of dat teveel druk vanuit de operationele structuur leidt tot onevenredig machtsvertoon vanuit de bovenliggende structuur. Het met elkaar in gesprek blijven en met elkaar meeveranderen is belangrijk. Er is een risico van frictie tussen twee paradigma's. Bestuurders zijn gewend om vanuit inhoudelijke vraagstukken te redeneren en daar past een geel-blauwe strategie bij om samenwerking aan onderwijstransformatie te ontwikkelen. Deze strategie maakt dat bestuurders het proces in eigen hand kunnen blijven houden, want die is gebaseerd op een logica die bestuurders verstaan. Het levert echter binnen de operationele structuur geen proces op van binnenuit, een proces dat kansen speurt en stimuleert om de kansen zo goed mogelijk met elkaar te realiseren. In iedere fase van een interventie zijn er accentverschillen, over de hele looptijd van een interventie moeten de vier vlakken met elkaar in balans blijven.

Deze spanningsvelden zijn in ieder onderwijstransformatieproces aanwezig. Wij stellen echter dat bij grootschalige samenwerking aan onderwijstransformatie in het begin het samen zoeken naar kansrijke interacties prioriteit moet hebben boven het samen moeten realiseren van een blauwdruk die van bovenaf komt. Hoe hoogstaand de blauwdruk inhoudelijk of technologisch wellicht ook is.

Antwoord op de tweede onderzoeksvraag

Uitgaande van de indeling van Bartunek & Mioch (1987) stellen wij dat grootschalige onderwijstransformatie ontworpen en uitgevoerd moet worden als een derde orde ontwikkelingsproces. Derde orde ontwikkelingen en transformatieprocessen kenmerken zich door vernieuwingen in nog niet eerder vertoonde richtingen.

Met dit uitgangspunt willen we overigens de waarde van de eerste en tweede orde veranderingen niet bagatelliseren. Uit de studie blijkt immers dat de context waarbinnen het onderwijs moet worden uitgevoerd zeer complex is ten gevolge van maatschappelijke, technologische en politieke ontwikkelingen. Benaderingen vanuit zowel de eerste als de tweede orde blijven daarin belangrijk.

De invalshoek van onderwijstransformatie vanuit een derde orde benadering is bovendien relevant omdat onderwijsinnovatie veelal verbonden is met de ontwikkeling van ICT-systemen en -toepassingen. De technologische wereld wordt echter gedomineerd door het eerste orde blauwdruk denken en de actoren uit die wereld hebben de neiging dit dan ook op onderwijstransformatie van toepassing te verklaren (Slagmolen, 2009). Volgens hem is dit "domeinoverschrijding van betekenissen betreffende de inzet van ICT, waarmee de ene groep actoren het denken en doen van andere groepen voorschrijft".

Ten behoeve van het ontwerpen van toekomstige grootschalige programma's voor onderwijstransformatie heeft dit onderzoek een vierdelige kennisbijdrage opgeleverd: een beleidstheorie voor onderwijstransformatie, een beleidstheorie voor interorganisatorisch samenwerken, een ontwerpprincipie voor een programmainterventie en een set van kritische succesfactoren.

Beleidstheorie voor onderwijstransformatie

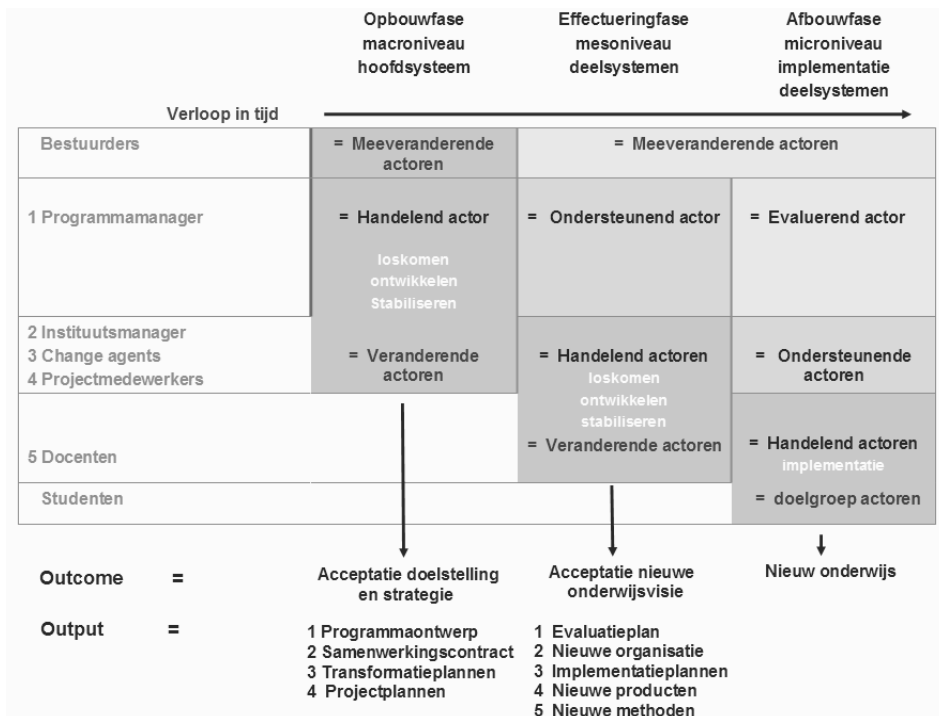
Onderwijstransformatie is een interactief proces van *leren en vernieuwen* van docenten. Uitgaande van bestaande contexten gaan zij hun eigen assumpties en handelingspatronen herkennen en opnieuw beoordelen. Docenten gaan in dat proces hun kernwaarden over onderwijs en hun rol daarbinnen herdefiniëren. Dat brengt docenten tot nieuwe handelingspatronen in hun onderwijs. De verwachting is dat het systematisch betrekken van de zich veranderende onderwijsomgeving van invloed is.

Beleidstheorie voor inter-organisatorisch samenwerken

Samenwerken is het in symmetrie bij elkaar brengen van belangen, behoeftes en doelen, capaciteit en deskundigheid van instellingen die onafhankelijk van elkaar hun eigen doelgroep bedienen. Het samenwerken is gericht op een perspectief of probleem dat alle partijen gemeenschappelijk hebben en willen realiseren of willen tegengaan met als doel daar voor iedere partij afzonderlijk benefits uit te halen.

Ontwerpprincipe voor een grootschalige programmainterventie

Een interventie voor samenwerken aan onderwijstransformatie is opgebouwd uit drie fasen: een opbouwfase, een effectueringsfase en een afbouwfase. Ook zijn er drie niveaus van samenwerken: het macroniveau, het mesoniveau en het microniveau.



Ieder niveau heeft andere actoren. Het macroniveau zijn de medewerkers van de deelnemende partners die binnen een programma met elkaar samenwerken. Het mesoniveau zijn per instituut de medewerkers die samenwerken op programmaniveau en alle andere medewerkers van het instituut, het microniveau zijn de docenten en de studenten per opleidingsinstituut.

Per fase is er één speelveld. Het proces binnen een speelveld is een iteratieve werkwijze van probleemherkenning, planning, handelen en reflectie waarbij verlopend in de tijd thema's aan de orde komen die voor transformatie van belang zijn: loskomen van oude beelden, ontwikkelen van nieuwe beelden en stabiliseren. Het speelveld verschuift per fase.

In een speelveld is er een handelend actor(en) die verantwoordelijk is voor de regie van het proces en veranderende actoren waar de transformatie op is gericht. Per fase verschuiven de rollen. De veranderende actoren leveren per fase een output waaruit de outcome blijkt die voor de rol is vastgesteld.

Kritische succesfactoren voor grootschalige onderwijstransformatie blijken de volgende:

Voor de doelstelling

Bij grootschalige onderwijstransformatie moet er tussen alle actoren overeenstemming zijn over de doelstelling van *waar naar toe*. Bovendien moet er overeenstemming zijn over *waar niet naar toe*, over *de spelregels hoe om te gaan met verschillen en conflicten* en over *de urgentie van het doel*. De congruentie tussen de doelstelling en de realisatie moet tijdens een programma voortdurend bewaakt worden.

Voor de realisatie

Bij grootschalige onderwijstransformatie moet de regie overgedragen worden en moet besturing *op afstand* plaatsvinden. Het is onmogelijk een groot veranderingsproces vanuit de top op basis van een blauwdruk te besturen. Dit is contraproductief. Het werkt alleen in een open proces van wederzijdse afstemming van alle actoren.

Voor het proces

Bij grootschalige onderwijstransformatie moet het proces altijd gekoppeld zijn aan de factoren die in de context spelen. Deze factoren zijn van invloed op de strategie en als gevolg daarvan ook op de vertaling aan het begin, en eventuele bijstellingen tussentijds naar spelregels, werkvormen of activiteiten.

Voor bestuurders

Bij grootschalige onderwijstransformatie moet er bestuurlijke verbondenheid zijn en betrokkenheid met de variëteit van de werkvloer en de ontwikkelingen die daar ontstaan.

Voor onderwijsmanagers

Bij samenwerken aan onderwijstransformatie moeten onderwijsmanagers open zijn over hun eigen doelen, c.q. bereid zijn om elkaar te bevragen op motieven, interpretaties, mogelijke tegenstrijdigheden en andere belangen.

Voor programmamanagers

Bij grootschalige onderwijstransformatie moeten programmamanagers over twee kerncompetenties beschikken: het handelen als *politieke entrepreneur* enerzijds en *transformationeel leiderschap* tonen anderzijds.

English summary

Large-scale educational transformation: Policy theory, design principles and critical success factors

Introduction

Educational reform in higher education is a recurring topic in the social debate. This debate takes place not only among those who are directly involved - instructors and administrators - but within the government as well, both in the political arena and in the operations of various ministries. The issue is also obviously of considerable relevance to students, their parents and the society in which they must secure a position. This study concerns a particular form of educational reform: educational transformation. According to De Vries (2004: 4), educational transformation '[...] does not involve the application or integration of innovative technology per se, or the development and supply of content (digital instructional materials); instead, it involves a radical change in instructional processes, whereby more responsibility is placed upon the student'.

This research corresponds to one of the recommendations contained in the final report of the Parliamentary Committee for the Investigation of Educational Reforms, *Time for Education* (in Dutch, *Tijd voor onderwijs*; Goetheer & Van der Vlugt, 2008). In its report, the committee recommends subjecting educational reforms to scientific testing, given the continued necessity of educational reform in the future. It is partly for this reason that we chose to investigate a large-scale educational transformation programme.

The case

The case that is addressed in this study is the Digital University's domain programme SPloN. The Digital University (DU) consortium was established in 2001 by ten universities and universities of applied sciences. One important motive was to achieve economies of scale in the application of IT and digital instructional materials in higher education. In 2004, however, developments in national educational policy led the DU to change its policy focus towards *collaborating to achieve educational transformation* in 2004.

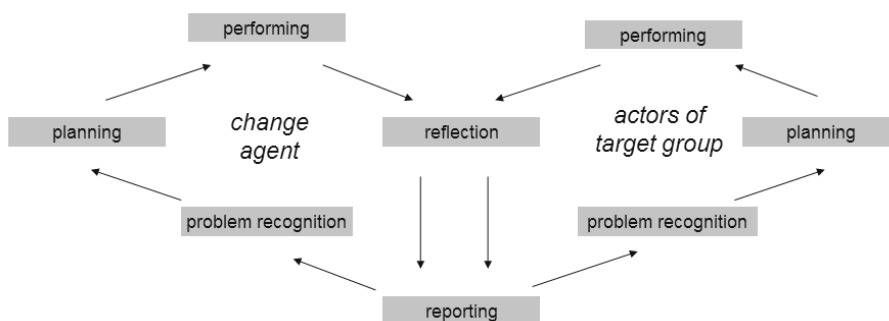
The inter-organisational collaboration of this educational transformation was expected to take shape within 'domain programmes' for each educational domain. The HU University of Applied Sciences Utrecht (HU) was the first to be invited to develop a programme for the domain of IT education. The programme that was developed was entitled SPloN, the Collaborative Programme for IT Education in the Netherlands (in Dutch, *Samenwerkingsprogramma voor het ICT-onderwijs in Nederland*).

The SPloN programme was charged with:

- Formulating an educational vision for an educational institution transformed with the help of IT
- Organising commitment among all IT educational programmes to engage in inter-organisational collaboration
- Relating to the reform agenda of the Dutch system of higher education: social constructivism; flexible and demand-driven education; increasing participation; competency-based learning in authentic learning environments
- Achieving a domain-wide educational transformation in the Netherlands
- Producing a programme design, the design principles of which are transferable to other educational domains

The SPloN programme was launched in January 2004, with a planned duration of four years. Six IT institutes collaborated within SPloN. These institutes provided instruction to approximately 12,500 students through approximately 300 instructors. More than 90 instructors from these institutions collaborated on 21 projects to develop expertise, digital instructional materials, tests, assessments, digital portfolios and other educational components that were needed in order to transform the educational process. Seven other domain programmes were launched after SPloN.

The SPloN programme was based on an explorative working method. This choice was strictly pragmatic, due to the lack of knowledge and experience needed to associate and operationalise three elements of the assignment: *educational transformation*, *inter-organisational collaboration* and *programme design*. The method took the form of *process thinking*, in which actors thought and spoke in terms of change, relationships and processes; it became a process of working together to create, design, construct, and search. Along the way, a working method emerged that the SPloN programme manager referred to as the *community-action design*.



Community-action design, according to Vodegel (2006)

The working method was based on two inter-related cycles of problem recognition, planning, acting and reflection. The writing of proposals, outlines, quarterly reports, phase reports and other documents played an important role in the working method. The actors of the target group came together frequently in review sessions, study sessions, developmental sessions, project teams, steering committees and other types of meetings.

Within SPlON, the actors of the target group were satisfied with the working method and the results. In July 2006, however, the DU discontinued SPlON. The grant was revoked. The opinions of the DU (as granting agent and principal) regarding the results and the progress of the programme differed from those of the institute managers from the participating institutes, contractors and direct stakeholders in the intended transformational process. The SPlON programme received no further opportunity to prove itself.

In response to the discontinuation of the programme, the institute managers took the initiative to conduct an evaluation study with the following assignment: *Compile a programme evaluation that will allow us to learn from these experiences so that the lessons of the past can be used in the event that SPlON should be continued in a different constellation.* In consultation with the institute managers, this assignment generated two research questions.

Which factors made it such that the discontinuation of SPlON was inevitable for the institute managers, despite the continued need for the type of collaboration that was taking place within SPlON?

How should collaboration for large-scale educational transformation in higher professional education be designed and implemented? Which lessons can we learn from SPlON?

Referential framework

For the purpose of the evaluation, we developed a referential framework with which to examine educational transformation from multiple perspectives.

The first perspective is the *meaning-giving perspective*. From this perspective, it is possible to consider educational transformation from three dimensions. The *social dimension* involves what is happening with students, what is happening in society and what the corporate world expects of students. The *strategic dimension* addresses issues of how educational transformation can be used to increase educational capacity or to increase participation in higher education. The *economic dimension* involves such issues as how educational transformation can be used to reduce the costs of education.

The second perspective, the *educational theory perspective*, has three dimensions as well. The dimension of *educational vision* involves questions concerning forms of learning among students. For example, Simons (2007) distinguishes four educational

visions: *traditional education, active and independent learning, context-rich learning and cooperative learning*. The dimension of *educational methods* addresses issues related to specific techniques that are used to help students learn: assignments, projects, courses, lectures, intervision, role-play and other exercises. The third dimension comprises *tools and technology*, which refer to such matters as digital instructional materials and learning environments.

The third perspective is the *change-management perspective*, which also consists of three dimensions, for aspects that are important in order to achieve change. The *content dimension* involves such issues as what needs to be changed in order arrive at a new reality, whether people should behave differently or relate to each other in a different way, whether a different basic attitude is expected, the possible emergence of additional or different roles and whether these roles will generate other relationships between people within the educational system. The *activity dimension* addresses questions concerning how to involve instructors, how to convince instructors of the importance of transformation and which activities should be carried out in order to provide instructors with a different understanding of education and their role within it. Finally, the *ordering dimension* refers to such matters as what is to be done, what should be done first and what later, how the process is to be directed and what is needed.

Research design and methods

The research design is borrowed from the *evaluation hierarchy* developed by Rossi and colleagues (2004), and it consists of three main components: reconstruction, framework analysis and expert consultation.

Reconstruction

This study is based on a reconstruction of the events that occurred within SPloN. The reconstruction provides a detailed description of each step in the design of the programme. It shows how the theoretical frameworks were continually adjusted, how the programme manager approached problems related to collaboration and change, and how a work and organisational structure gradually emerged. This description is derived from a document study, and it is constructed according to the *activity system model* developed by Engeström (1991). This model is a translation of the *activity theory* elaborated by Vygotsky and Leontyev. The reconstruction was validated by three principals and seven contractors from the programme.

Framework analysis

After validation, the objectives, realisation and results of SPloN were evaluated using an interpretive method based on *framework analysis*, as developed by Maso and Smaling (1998). This method comprises three phases: *confrontation, generation and conclusion*. In the confrontation phase, events from the reconstruction were tested against theories and models from the literature. The findings were subsequently analysed in the generation phase, with the help of an analytical framework that has proven effective in prior research on frictions in other collaborative initiatives involving

learning, change and innovation. Finally, the outcomes of the analysis were presented for consultation to ten experts from the field. These experts were identified from within SPlON as well as from similar programmes in other educational domains. We used their responses to formulate the answers to the first research question.

Expert consultation

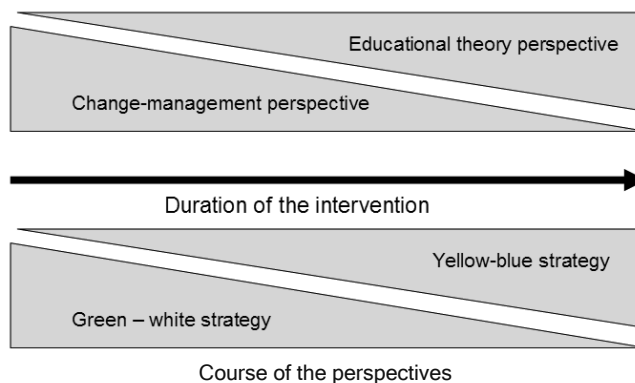
In the interest of the second research question, the design principles that were developed in an emergent manner during the operations of SPlON in the working method of *community-action design* were presented for consultation to a panel of experts. We asked the experts to screen, deepen and add to these principles in order to arrive at the answer to the research question. We also asked the experts to state their opinions regarding the process in SPlON. The consultation was conducted according to a procedure resembling the Delphi method.

Answer to the first research question

The framework analysis showed that SPlON had no chance to prove itself because the principals and contractors approached the concept of educational transformation from differing perspectives.

To the contractors, the meaning of transformation corresponded to the educational policy formulated by the universities of applied sciences. This policy was based on the *content, activity and ordering dimensions* of the change-management perspective. The principal had another understanding. To the DU, transformation was a means of creating a framework within which to sell educational products. This meaning relates to the *means dimension* of the educational-theory perspective.

Large-scale collaboration for educational transformation thus implies working with dynamics on two planes: the plane of the educational-theory and change-management perspectives and a plane containing an operational structural layer and an over-arching administrative structural layer.



With regard to the dynamics between the two structural layers, excessive pressure from above can cripple the operational structure, and excessive pressure from the operational structure can generate disproportionate displays of power from the overarching administrative structure. Both of these situations should be avoided. It is important to remain in communication with each other and to adapt to each other's change and growth. There is a risk of friction between two paradigms. Administrators are accustomed to reason from within substantive issues. This situation calls for a yellow-blue strategy in order to develop collaboration for educational transformation. This strategy allows administrators to retain control over the process, as it is based on a logic that administrators understand. Within the operational structure, however, it does not yield any process from within that seeks opportunities and stimulates cooperation in order to take the best possible advantage of these opportunities. In each phase of an intervention, there are differences of emphasis. Throughout the entire duration of an intervention, the four planes must remain in balance with each other. These areas of tension are present in every process of educational transformation. In the context of large-scale collaborations for educational transformation, however, we propose that the mutual search for promising interactions should have priority over the realisation of a blueprint imposed from above, regardless of how excellent the blueprint may be in terms of content or technology.

Answer to the second research question

Based on the categorisation by Bartunek and Mioch (1987), we propose that large-scale educational transformation should be designed and carried out as a third-order developmental process. Third-order developments and transformational processes are characterised by innovations in directions that have not been previously displayed.

By proceeding from this assumption, we do not wish to minimise the value of the first and second-order changes. The study showed that the context within which the education must be carried out is highly complex as a result of social, technological and political developments. Approaches from both the first and second orders remain important in this regard.

The perspective on educational transformation from within a third-order approach is also relevant, as innovations in education are frequently associated with the development of IT systems and applications. The technological world is dominated by the first-order blueprint mindset, however, and actors from this world tend to consider this mindset applicable to educational transformation as well (Slagmolen, 2009). According to Slagmolen (2009), this amounts to a 'domain transcending of meaning with regard to the application of IT, whereby one group of actors prescribes the thoughts and actions of the other groups'.

This study makes a four-fold contribution to knowledge regarding the design of future large-scale programmes for educational transformation: a policy theory for educational transformation, a policy theory for inter-organisational collaboration, a design principle for programme intervention and a set of critical success factors.

Policy theory for educational transformation

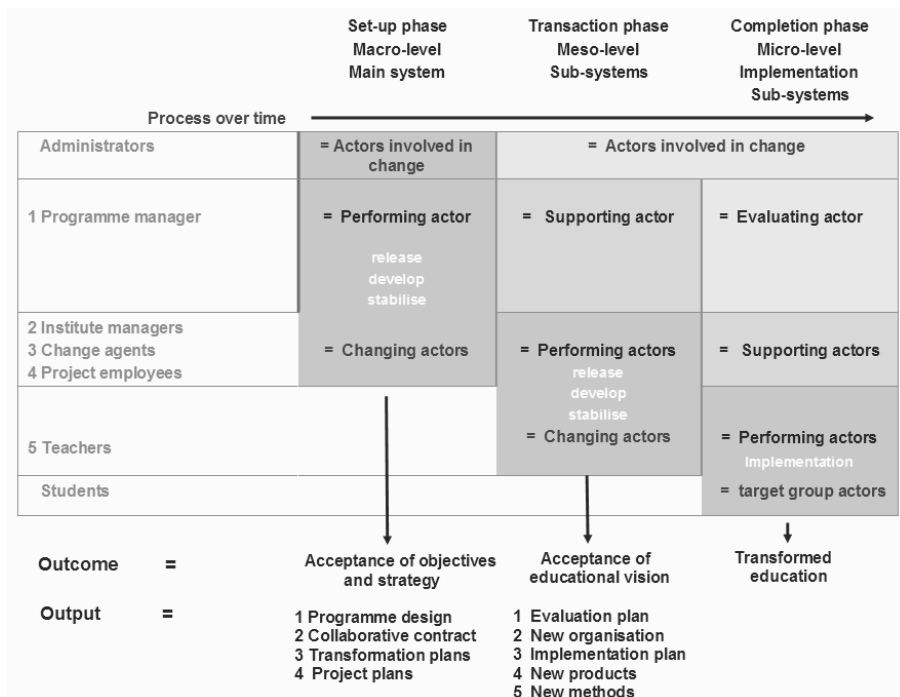
Educational transformation is an interactive process of *learning and innovation* among instructors. Proceeding from existing contexts, instructors recognise and re-evaluate their own assumptions and behavioural patterns. In this process, instructors redefine their core values regarding education and their roles therein. This brings instructors to new behavioural patterns in their teaching. The systematic involvement of the changing educational environment is expected to be of influence.

Policy theory for inter-organisational collaboration

Collaboration is the symmetrical combination of the interests, needs, capacities and expertise of institutions that serve their own target groups independently of each other. Collaboration is directed towards a perspective or problem that all parties have in common and wish to achieve (or guard against), with the goal of achieving separate benefits for each party.

Design principle for a large-scale programme intervention

An intervention for collaboration for educational transformation comprises three phases: a start-up phase, an effectuation phase and a concluding phase. There are also three levels of collaboration: the macro-level, the meso-level and the micro-level.



Each level has different actors. The macro-level consists of the employees of the participating partners collaborating within a programme. The meso-level consists of the employees in each institute collaborating at the level of the programme and all other employees of the institute. The micro-level consists of the instructors and students of each educational institute.

Each phase has a single service arena. The process within a service arena is an iterative working method consisting of problem recognition, planning, performance and reflection, addressing issues that are important to transformation but that expire with time: releasing old images, developing new images and stabilisation. The service arena shifts in each phase.

Within a given service arena, there are one or more performing actors (who are responsible for directing the process) and changing actors (towards whom the transformation is oriented). The roles shift in each phase. In each phase, the changing actors produce an output from which emerges the outcome that was established for the role.

The following are *critical success factors* for large-scale educational transformation.

For the objectives

Large-scale educational transformation requires consensus among all actors with regard to the objectives of *where to go*. Moreover, consensus is needed regarding *where not to go*, *the rules regarding how to cope with differences and conflicts*, and *the urgency of the goal*. The congruence between the objective and the realisation must be constantly monitored during a programme.

For the realisation

In large-scale educational transformation, the direction should be transferred and governance must take place *from a distance*. It is impossible to direct a major process of change from above according to a blueprint. This is counterproductive. Such change works only in an open process of mutual coordination among all actors.

For the process

In large-scale educational transformation, the process must always be coupled with the factors that are at work within the context. These factors affect the strategy and therefore the translation of playing rules, working methods or activities at the beginning, as well as their possible adjustment during the process.

For administrators

Large-scale educational transformation requires administrative solidarity and involvement with the diversity of the work floor and the developments that emerge from it.

For educational managers

In collaborations for educational transformation, educational managers should be open regarding their own goals and be prepared to question each other's motives, interpretations, possible contradictions and other interests.

For programme managers

In large-scale educational transformation, programme managers should have two core competencies: *political entrepreneurship* and *transformational leadership*.