

# INNOVEREN IN UNIVERSITAIR ONDERWIJS

## DE STUDIERICHTING BELEID EN MANAGEMENT GEZONDHEIDSZORG TE ROTTERDAM

J. Moen  
Universitair hoofddocent  
Studierichting Beleid en  
Management Gezondheidszorg  
Erasmus Universiteit Rotterdam  
Organisatieadviseur

J. Moll  
Emeritus hoogleraar  
Erasmus Universiteit Rotterdam

Correspondentieadres:  
Studierichting Beleid en  
Management Gezondheidszorg  
Erasmus Universiteit  
Postbus 1738  
3000 DR Rotterdam

*In 1982 is te Rotterdam gestart met een vierjarige universitaire opleiding Beleid en Management Gezondheidszorg.<sup>1</sup> De studierichting Beleid en Management Gezondheidszorg (B.M.G.) van de Rotterdamse Universiteit (oorspronkelijk Studierichting Algemene Gezondheidszorg) is geen medische opleiding in de strikte zin van het woord: zij leidt niet op tot het artsexamen. Er zijn echter duidelijk medische elementen in het studieprogramma en de afgestudeerden zullen als regel samenwerken met artsen. In dit artikel worden de ervaringen met een nieuw onderwijsprogramma beschreven, waarbij het accent ligt op ervaringen met de planning en uitvoering van het voor deze opleiding gekozen innovatieve onderwijskundig concept van probleemgestuurd onderwijs. De centrale vraag was: zijn de discrepanties, opgetreden tussen de oorspronkelijke planning en het feitelijke onderwijs te verklaren vanuit een organisatiekundig gezichtspunt? De algemene conclusie is dat onderwijsinnovaties in een professionele (onderwijs)organisatie moeilijk zijn te realiseren en te handhaven: de rationaliteit en doeltreffendheid van onderwijsveranderingen wordt ingeperkt door organisatiekundige factoren.*

### ACHTERGROND

In het begin van 1981 werd gestart met de voorbereidingen voor de studierichting B.M.G.. Tevens werd besloten om via een longitudinale case-studie vanaf het begin het gehele organisatie- en curriculumontwikkelingsproces van de nieuwe opleiding te analyseren. Daarbij werd ook aandacht gericht op de vraag hoe het 'eindprodukt' in de praktijk vorm zou krijgen en de gekozen afstemming op de arbeidsmarkt zich zou ontwikkelen.

Er deed zich hier een unieke kans voor om in een laboratorium-achtige situatie de problematiek van innovatie in een universitaire onderwijsorganisatie te bestuderen. Er was een aantal omstandigheden aanwezig dat in belangrijke mate kon bijdragen aan het succes van een dergelijke studie: starten vanaf punt nul, innovatieve uitgangspunten, een volledig opleidingstraject (twee cohorten afgestudeerden), een ontwikkeling van een pioniersorganisatie naar een routinematig functionerende organisatie. Bovendien was het mogelijk vanaf het eerste begin systematisch alle relevante informatie te verzamelen.

De studie strekt zich uit over een periode van ruim zes jaar (1981-1987) en heeft betrekking

op het curriculum, de onderwijsorganisatie van de studierichting, de arbeidsmarkt voor de afgestudeerden, de afgestudeerden en de bij de studierichting horende populaties van studenten (een jaarlijkse vaste instroom van 75) en docenten (in 1988 ongeveer 40).<sup>2</sup>

De dataverzameling heeft als volgt plaatsgevonden. Primaire data zijn verkregen door middel van enquêtes, ongestructureerde interviews, analyse van advertenties voor beleids- en managementposities in de gezondheidszorg en participerende observatie. De secundaire data bestonden uit notulen van besturen en commissies, documenten en briefwisselingen binnen de studierichting en uit contacten met andere groeperingen binnen de universiteit. In dit artikel ligt het accent op de vraag: wat zijn de discrepanties tussen de oorspronkelijke planning en de uitvoering van het centrale onderwijsconcept, het probleemgestuurde onderwijs.

Eerst zal dit concept toegelicht worden en vervolgens ook drie andere innovatieve concepten, gekozen als uitgangspunt voor de opbouw van de studierichting. Vervolgens zullen verschillende aspecten van het probleemgestuurde onderwijs meer in detail aan bod komen: probleemoplossend denken, multidisciplinariteit, het functioneren en het

rendement van taakgerichte onderwijsgroepen. De verschillende discrepanties tussen de oorspronkelijke planning en de feitelijke uitvoering van het onderwijs zullen vervolgens bezien worden vanuit een organisatiekundig perspectief. Tot slot zal stilgestaan worden bij de kansen tot slagen van onderwijsinnovaties.

### INNOVATIEVE CONCEPTEN

De basisfilosofie van de opleiding is ontwikkeld door een voorbereidingscommissie van zes personen. Deze commissie koos bewust voor een breuk met het traditionele onderwijs met een disciplinegerichte leerstofordening en het overwegend gebruik van colleges. Als gevolg daarvan stond de voorbereidingscommissie niet alleen voor de taak de inrichting van het onderwijs op nieuwe leest te schoeien. Ook moest een bijpassende opleidingscultuur en -structuur worden ontwikkeld. Daarbij is men uitgegaan van vier innovatieve concepten. Het eerste concept is dat van probleemgestuurd onderwijs. De voorbereidingscommissie is uitgegaan van het multidisciplinaire probleemgerichte curriculum van de Medical School of McMaster University in Hamilton, Canada,<sup>3</sup> daarbij gebruikmakend van de ervaringen van de Rijksuniversiteit Limburg met een soortgelijk curriculum.<sup>4</sup> Het belangrijkste kenmerk van het probleemgestuurde onderwijs is de taakgerichte onderwijsgroep, die behalve op overdracht van multidisciplinaire kennis expliciet gericht is op het ontwikkelen van het probleemoplossend vermogen van de studenten. Op deze wijze wordt gepoogd de studenten probleemgericht, zelfstandig en kritisch te leren werken. Als dit slaagt, krijgt zo verwacht men - de informatie die de studenten zelf hebben gezocht, een hogere retentiewaarde dan informatie die zij op passieve wijze zouden verkrijgen. Verondersteld wordt dat de studenten tijdens de groepsdiscussies nieuwsgierig en gemotiveerd raken om de leerstof te bestuderen.

Het tweede concept van de opleiding is het combineren van curriculum- en organisatieontwikkeling. Dit is een poging om op een andere, nieuwe wijze inhoud te geven aan het

begrip curriculumplanning. In het algemeen ontbreekt in de literatuur over curriculumontwikkeling een organisatiekundige dimensie, hoewel het belang van besluitvorming in de curriculumontwikkeling erkend wordt.<sup>5,7</sup> In het onderhavige geval is curriculumontwikkeling opgevat als organisatieontwikkeling.

Het derde concept dat als uitgangspunt gehanteerd is, betreft de systematische hantering van programma-evaluatie voor de sturing van het onderwijsproces. De bedoeling van deze interne kwaliteitsbewaking was om in de implementatiefase de zwakke en sterke punten te traceren, zodat informatie beschikbaar kwam om de evaluatieresultaten te vertalen in programmaveranderingen. Voorts werd besloten externe kwaliteitsbewaking via 'peer review' te laten plaatsvinden.

Het laatste concept hield in: een nadrukkelijke afstemming van de eindtermen op de arbeidsmarkt. Via een advertentieonderzoek en gestructureerde interviews met 18 leidinggevende functionarissen in de verschillende sectoren van de gezondheidszorg bleek dat er behoefte bestond aan academici speciaal getraind voor beleids- en managementfuncties.<sup>8</sup> Tot op dat moment werden deze functies vervuld door academici die slechts in één discipline waren opgeleid. Behoeft bleek te bestaan aan academici met een multidisciplinaire en probleemgerichte training en kennis van de gezondheidszorg waaronder de primaire processen (bijvoorbeeld verpleeg- en behandelprocessen). Overeenkomstig deze behoefte werd het onderwijsprogramma vormgegeven met het accent op de volgende vijf kennisgebieden: sociaal-medische wetenschappen, beleid en organisatie, gezondheidsrecht, economie van de gezondheidszorg en methoden en technieken van onderzoek.

Daarnaast leidde de oriëntatie op de arbeidsmarkt ertoe na te gaan hoe afgestudeerden in de praktijk functioneren en of de opzet van de studie aansluit bij de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt. Dit onderwerp is elders uitvoerig behandeld.<sup>2</sup> Hier kan worden volstaan met de vermelding dat de overgrote meerderheid van de afgestudeerden een werkkring heeft gevonden, aansluitend bij het studie-

programma, en van mening is dat het studieprogramma hun de voor hun werk noodzakelijke kennis en vaardigheden heeft bijgebracht. In dit artikel echter zal de aandacht alleen gericht zijn op het onderwijskundig concept.

### **HET ONDERWIJSKUNDIG CONCEPT**

Hieronder zullen wij nader ingaan op een aantal aspecten van probleemgestuurd onderwijs; onder meer op het probleemoplossend denken van de student, de multidisciplinariteit van de opleiding, het functioneren en het rendement van taakgericht groepsonderwijs en de onderwijscultuur.<sup>4</sup>

### **PROBLEEMOPLOSSEND DENKEN**

De theorie van het probleemgestuurde onderwijs veronderstelt dat met behulp van casussen het probleemoplossend denken wordt gestimuleerd.<sup>9</sup> Op de vraag wat probleemoplossend denken in feite inhoudt, is echter geen duidelijk antwoord te vinden. Uit gesprekken met B.M.G.-docenten en studenten blijkt, dat elke docent problemen met een eigen monodisciplinaire denkstrategie te lijf gaat. De studenten maken zich deze denkstrategie eigen door dit voorbeeld na te volgen. Dit kan voor de studenten moeilijkheden veroorzaken, vooral omdat men in de Rotterdamse situatie iedere 10 weken met een andere docent en daarmee met een andere denktrant wordt geconfronteerd. Onmiskenbaar ligt hier een probleem. Er is een behoefte bij de studenten aan een algemeen geldig antwoord op vragen als: hoe formuleer je een probleem, hoe onderscheid je hoofd- en bijzaken, hoe identificeer je de verschillende componenten in een probleemsituatie, hoe kom je tot een omschrijving van de beschikbare mogelijkheden om een probleem aan te pakken. De docent heeft geen goed bruikbaar antwoord op vragen als: hoe kun je een casus analyseren? Vaak wordt geantwoord dat dit nu juist in de onderwijsgroep wordt geoefend en gedemonstreerd.

Men kan zich de vraag stellen of men bij de gekozen onderwijsopzet niet te hoge eisen stelt aan het probleemoplossend vermogen van de jongerejaars student. Bezien we de opeenvolgende doelstellingen-categorieën van Bloom,<sup>10</sup> namelijk kennis, begrip, toepassing, analyse, synthese en evaluatie, dan valt op dat de B.M.G. al in het eerste studiejaar een

aantal categorieën van doelstellingen tegelijkertijd wil introduceren en realiseren. Willems en Wolters komen in het verlengde van Bloom met een aangepast model voor categorieën van doelstellingen, namelijk: kennis, inzicht, toepassing en probleemoplossen.<sup>11</sup> Deze theoretische categorisering lijkt te passen bij de onderwijskundige concepten van de B.M.G.. De vraag blijft of de reeks doelstellingen onderwijskundig gezien beter stapsgewijs, van jaar tot jaar, gerealiseerd kan worden.

### **MULTIDISCIPLINARITEIT VAN DE OPLEIDING**

Uitgangspunt van de B.M.G. met betrekking tot multidisciplinariteit is, dat het hoofddoel van een cursusthema geleverd dient te worden door één kennisgebied, terwijl andere kennisgebieden slechts een bijdrage leveren. Zo wordt de beoogde multidisciplinariteit in beperkte mate gerealiseerd. Uit een uitgevoerde enquête blijkt echter, dat de afgestudeerden vinden dat één van de sterke punten van de opleiding de multidisciplinariteit is. Multidisciplinariteit werd door de afgestudeerden vermoedelijk gedefinieerd als: vele disciplines komen in het curriculum aan bod.

Multidisciplinair onderwijs vereist multidisciplinair denkende docenten, die in de praktijk moeilijk te vinden zijn. De meeste docenten kwalificeren zich door hun monodisciplinaire onderzoeksprestaties. Wel heeft een flink aantal docenten uitgebreide praktijkervaring, wat betekent dat zij in praktijksituaties de waarde van multidisciplinariteit herkennen en erkennen. De docenten zijn echter monodisciplinair getraind en zijn daardoor begrensd in hun mogelijkheden om multidisciplinariteit in het onderwijs tot uitdrukking te brengen. Multidisciplinariteit werd door de voorbereidingscommissie beschouwd als doelstelling, die richtinggevend diende te zijn voor het denken van de wetenschappelijke staf zowel bij het onderwijs als het onderzoek. Het huidige onderwijsprogramma weerspiegelt echter de beperkte resultaten die de docenten in feite in het onderwijs bereiken op het terrein van de multidisciplinaire benadering. De cursussen zijn dus in de praktijk min of meer monodisciplinair. Toch is er daarin ook een andersoortig element, dat voortkomt uit de genoemde praktijkervaring van de docenten en verwerkt is in de thema's en casussen.

## HET FUNCTIONEREN EN HET RENDEMENT VAN HET TAAKGERICHTE GROEPSONDERWIJS

In de taakgerichte onderwijsgroep worden casussen gebruikt om het leerproces op gang te brengen en te sturen. Dit veronderstelt, dat de student althans enige voorkennis heeft ten aanzien van het probleem; voorkennis, die wordt gemobiliseerd door de discussie over de casus. Voorts wordt er van uitgegaan, dat er op de bespreking een periode van zelfstudie volgt. Daarna vindt er in de volgende groepsbijeenkomst een rapportage plaats, waarin de bestudeerde stof zo goed mogelijk wordt gestructureerd en de verworven kennis waar nodig verder wordt verdiept. Zowel uit de enquêtegegevens als uit observatie blijkt dat de praktijk vaak een ander beeld geeft dan het bovenstaande. Studenten blijken soms de voorkennis te missen om tot een zinvolle discussie over een casus te komen. Soms vindt er géén of slechts fragmentarische zelfstudie plaats. Mede daardoor kan het voorkomen dat de leerstof onvoldoende begrepen is, waardoor een warrig verloop van de rapportage ontstaat. Of men komt tijdens de rapportage alleen toe aan het opsommen van feiten en opvattingen uit de bestudeerde literatuur. Ook kan het zijn, dat de casus niet adequaat is geconstrueerd. Er ontstaat dan geen goede discussie en er worden geen goede werkafspraken gemaakt, waardoor de student niet zinvol kan studeren. Om dit soort problemen te voorkomen formuleerde Schmidt een aantal criteria waaraan taken en casussen moeten voldoen.<sup>12</sup> Tenslotte is er in sommige gevallen sprake van groepsdynamische problemen. Aan de ene kant kan er gebrek aan motivatie en inzet zijn bij de aanwezigen om aan de discussie en rapportage deel te nemen. Aan de andere kant kan er sprake zijn van spanningen tussen studenten, waarvan de herkomst voor de docent verborgen blijft. Hij weet dan niet of hij dient in te grijpen. Zo ook wanneer de discussie traag of verward verloopt. Ook worden de groep en de docent voor het dilemma gesteld 'wat te doen met de zwijgers en de veelpraters'. Uit de enquêtes, maar ook in gesprekken met studenten, blijkt dat de 'zwijgers' door de anderen er vaak van worden beticht, dat ze kennis voor zichzelf houden, maar wel van de andere studenten willen leren. Uit gesprekken met docenten blijkt dat zij in de onderwijsgroepen herhaaldelijk met deze verschijnselen worden geconfronteerd. Ook constateren zij soms dat één en ander in ernstige mate afbreuk doet aan de

beoogde bedoelingen en leereffecten van het groepsproces. Van tijd tot tijd wordt dan ook door sommige docenten de vraag gesteld of het leerrendement van het groepsonderwijs wel opweegt tegen hun tijdsinvestering. In de praktijk experimenteren enkele docenten met uiteenlopende mogelijkheden om het rendement van de onderwijsgroepen te verhogen. In sommige gevallen wordt gewerkt met specifieke rollen in het groepsproces. Er wordt dan bijvoorbeeld door de docent niet alleen - zoals vastgelegd - een voorzitter, maar ook een rapporteur en een notulist aangewezen, hetgeen als nadeel heeft dat de andere studenten, die geen expliciete rol hebben, zich passief kunnen gaan opstellen. Een andere reactie is het overnemen door de docent van de aan de student toegewezen voorzittersrol bij de groepsbijeenkomsten. Ook komt het voor dat de docent of de student-voorzitter de overige studenten op een schoolse wijze een beurt geven. Daarnaast kan het gebeuren dat de docent overgaat tot het geven van mini-colleges.

Naast deze initiatieven van de individuele docenten zijn er meer ingrijpende veranderingen ingevoerd, die alle gemeen hebben dat ze de plaats van het groepsonderwijs relativeren. Te constateren valt dat het aantal colleges door de jaren heen is toegenomen. In een aantal gevallen start nu een cursus met enige inleidende colleges, waarna de student gevraagd wordt een deel van de theorie zelfstandig te bestuderen. Deze benadering is bedoeld om de studenten een ingangsniveau voor het groepsproces te verschaffen. Een ander initiatief van sommige docenten is dat er per casus literatuur opgegeven wordt. Men hoopt hiermee studenten zodanige zekerheden te verschaffen, dat de rapportage beter verloopt.

Het bovenstaande roept een aantal vragen op. Allereerst de vraag vanuit welk perspectief het rendement van het groepsonderwijs beoordeeld wordt of dient te worden. Daarover het volgende. Het door de docent waargenomen studiegedrag verschilt waarschijnlijk niet van het studiegedrag in andere onderwijs-situaties. Maar in het geval van het groepsonderwijs kan de docent het soms teleurstellende resultaat van zijn inspanningen en die van de studenten veel directer waarnemen dan bijvoorbeeld het geval is bij hoorcolleges. Dit roept bij de docenten de vraag op of de studenten wel genoeg leren en op de juiste wijze studeren. De docenten gaan dan twijfelen aan hun eigen functioneren; dit vermoede-

delijk vooral wanneer men als docent de bedoelingen en voordelen van het probleemgestuurde onderwijs niet voldoende onderschrijft of uit het oog verliest.

Een ander discussiepunt betreft de vraag, of elk onderwerp, elke discipline, wel op gelijke wijze geschikt is om kennis en denktrant over te dragen met behulp van taakgerichte onderwijsgroepen. Verder kan men zich afvragen of iedere docent geschikt is om als begeleider van een taakgerichte groep op te treden. Vooral bij enkele jonge, onervaren docenten lijkt zich een nog onvoldoende geschiktheid te uiten in het regelmatig en langdurig uitlopen van de groepsbijeenkomsten, maar ook in het zich te veel richten op kennis door gebrek aan (praktijk)ervaring. Thompson en Williams komen in het verlengde hiervan met de waarneming, dat docenten zich met de studenten in groepen ongemakkelijk voelen, omdat de studenten vragen zouden kunnen stellen die hun gezag ondermijnen.<sup>13</sup> Groepsdynamische training of docententraining is een oplossing, maar het feit blijft dat niet iedere docent zich even gemakkelijk in groepen beweegt.

### ONDERWIJSCULTUUR

Vanaf het begin heeft de voorbereidingscommissie veel tijd geïnvesteerd in het gezamenlijk ontwikkelen van een probleemgestuurde onderwijscultuur binnen de docentengroep, onder andere via het twee maal per jaar organiseren van docententrainingen, discussies over onderwijs en regelmatige advisering. Ondanks alle inspanningen blijkt het echter niet mogelijk alle elementen van de traditionele onderwijscultuur te doen verdwijnen: volledige socialisatie komt niet tot stand. Er ontstaat een ondersteunende cultuur, waarvan sommige onderdelen het gevolg zijn van sociale controle en niet van daadwerkelijk eigengemaakte normen, waarden en attitudes. Eén en ander betekent, dat de ondersteunende cultuur tijdens de pioniersfase zwakke plekken gehad moet hebben. Sommigen verlenen hun steun aan het gekozen concept eerder op grond van gevoelens van loyaliteit jegens de groep dan op grond van hun onderwijsopvattingen. Deze gemengde vorm van steun voor het innovatieve onderwijsconcept (zowel cultuur als groepsloyaliteit) vormt van het begin af aan een potentiële bedreiging voor de probleemgerichte onderwijscultuur. Deze bedreiging wordt versterkt door het feit dat er in de eerste jaren een aanzienlijke instroom van

nieuwe docenten is geweest, die allen door hun eigen studie gesocialiseerd zijn in de traditionele onderwijscultuur.

In de loop van de consolidatiefase, globaal beginnend vier jaar na de komst van de eerste studenten, komt het probleemgestuurde concept steeds meer onder druk te staan, zowel door de instroom van nieuw aangestelde docenten, die de traditionele onderwijscultuur in de organisatie inbrengen, als door vertrek van bij het begin aanwezige docenten. De socialisatieprocessen vinden minder plaats. Zo begint de ondersteunende cultuur steeds meer zwakke plekken te vertonen. Naarmate de organisatie groeit, wordt het moeilijker gebruik te maken van mechanismen uit de pioniersfase: groepsloyaliteit en sociale controle. Zo neemt de heterogeniteit van de onderwijsopvattingen binnen de totale docentengroep geleidelijk toe. Het gevolg is dat er een permanente druk ligt op het oorspronkelijke onderwijsconcept. Steeds moet dit concept verklaard, bewaakt en verdedigd worden. Door de gebrekkige socialisatie en toenemende professionele autonomie valt men terug in traditionele universitaire onderwijskundige patronen. Dit zijn ondermeer opvattingen en redeneringen, die gebaseerd zijn op eigen, vaak beperkte, onderwijservaring, op beperkte onderwijskundige kennis en op eigenbelangen. Ook vervalt men in traditionele onderwijspatronen, omdat niet iedereen op de hoogte is wanneer en waarom voor een beleidsonderdeel of uitvoeringsaspect gekozen is. Dit laatste valt te voorkomen door te zorgen, dat de zogeheten geheugenfunctie van de organisatie goed ontwikkeld is. Daarnaast treedt in de consolidatiefase een bewust gekozen accentverschuiving op naar onderzoek, waardoor tijdens deze fase een verschuiving optreedt van 'onderwijscultuur' naar 'onderzoekscultuur'. Tijdens de pioniersfase (globaal de eerste vier jaren van de opleiding) was de professionele beleidsruimte van elke afzonderlijke discipline ingeperkt door centralisatie en sociale controle, in de consolidatiefase wordt door elke discipline een maximum aan bewegingsvrijheid geclaimd en verkregen, de professionele cultuur. Deze cultuurverschuiving betekent dat de domeinen van de verschillende vakgebieden en de daar werkzame professionals strikt gescheiden raken, zodat de beoogde multidisciplinariteit nauwelijks of niet gerealiseerd wordt.<sup>14</sup>

Tabel 1.  
Discrepanties tussen  
planning en uitvoering in  
schema

## ONDERZOEKEN NAAR DE EFFECTIVITEIT VAN PROBLEEMGESTUURD ONDERWIJS

Het meten van de effecten van verschillende onderwijskundige benaderingen op de kennis en vaardigheden van studenten en afgestudeerden is bijzonder moeilijk. Schmidt, Dauphinee en Patel hebben getracht via analyse van 15 door anderen verrichte studies de effecten van probleemgestuurde en conventionele curricula te vergelijken.<sup>15</sup> Zij komen tot de bevinding, dat het moeilijk is om vergelijkingscriteria te ontwikkelen en te hanteren. Wel suggereren de data van deze studies dat in probleemgeoriënteerde curricula een op de student gericht leermilieu gecreëerd wordt en dat de studenten aangemoedigd worden een 'nieuwsgierige' studiestijl te ontwikkelen. Dit in tegenstelling tot een conventioneel curriculum, dat gericht is op het reproduceren van kennis en bij de studenten leidt tot 'korte termijn' leerstrategieën.

In dit kader kan een interessant onderzoek vermeld worden over het verschil in studiegedrag bij een traditioneel en bij een probleemgestuurd medisch curriculum, verricht door de Britse onderwijskundige Colin Coles.<sup>16</sup> Uitgangspunt was dat de wijze van studeren van de studenten de kwaliteit van het geleerde bepaalt en zo criteria afgeleid kunnen worden voor de evaluatie van een curriculum. De onderzoeksresultaten brengen Coles tot de veronderstelling dat de leerprocessen, als een aanvaardbare maat voor de wijze van studeren, op traditionele opleidingen van mindere kwaliteit zijn dan op probleemgestuurde opleidingen. Om te bezien in hoeverre er verschillen en overeenkomsten zijn in studiegedrag en leerprocessen ten opzichte van een vergelijkbaar traditioneel curriculum is in samenwerking met Colin Coles de vragenlijst van Coles aan de B.M.G.-opleiding afgenomen. In tegenstelling tot de eerder verkregen gegevens van Coles bieden de verkregen data slechts weinig indicaties voor een verschil tussen studiegedrag bij probleemgeoriënteerd onderwijs en dat bij een traditioneel curriculum.

## DE DISCREPANTIES TUSSEN PLANNING EN UITVOERING

Met betrekking tot de oorspronkelijke planning en feitelijke uitvoering van het onderwijskundige concept kunnen, zoals hierboven al aangeduid, discrepanties geconstateerd

PLANNING	UITVOERING
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Multidisciplinariteit binnen één cursus</li> <li>- Naast cursussen géén interfererende programmering van langlopende programma's</li> <li>- Toetsing in onderwijsvrije periodes</li> <li>- Groepsonderwijs</li> <li>- Accent op verwerving van kennis en inzicht</li> <li>- Gezamenlijke bespreking door de docenten van curriculum-evaluaties</li> <li>- Programmeren vanuit principes hoe studenten studeren</li> <li>- Formatieve en summatieve toetsing</li> <li>- Géén toetsgerichte attitude</li> <li>- Toetsing aansluiten op onderwijsleersituatie; inzichtgerichte essayvragen</li> <li>- Ondersteunende literatuur niet per casus aangeven</li> </ul>	<p>Monodisciplinaire cursussen</p> <p>Cursussen en enige interfererende, langlopende programma's</p> <p>Toetsing interfereert met onderwijs</p> <p>Groepsonderwijs en colleges</p> <p>Accent op verwerving van kennis</p> <p>Vrijblijvende verstrekking van informatie over curriculum-evaluaties</p> <p>Programmeren vanuit de docentenrol</p> <p>Summatieve toetsing</p> <p>Toetsgerichte attitude</p> <p>Trend naar kennisgerichte essay- en meerkeuzevragen</p> <p>Casussen gestructureerd met behulp van literatuur</p>

worden. Deze discrepanties zijn in de tabel weergegeven. Daarbij zijn de belangrijkste afwijkingen van het onderwijsconcept: het in toenemende mate structureren van het onderwijsmateriaal, de beperking tot summatieve toetsing, de toetsgerichte attitude van de student, deels kennisgerichte toetsvragen en druk vanuit de inhoudsdeskundige docent naar structurering van de kennis via het geven van 'minicolleges' in de taakgerichte onderwijsgroepen.

## INTERPRETATIEKADER

De opgespoorde discrepanties laten zich bezien vanuit 3 gezichtspunten:

### De beperkingen van een professionele organisatie of professionele bureaucratie

Minzberg geeft algemene beperkingen aan van een professionele organisatie of bureaucratie op het gebied van sturing van organisaties en innovaties.<sup>17</sup> De opgemerkte discrepanties kunnen in dit licht bezien worden. De coördinatiemogelijkheden worden beperkt onder meer door de volgende kenmerken van een professionele bureaucratie:

- de omvangrijke handelingsvrijheid van de professionals ten aanzien van de eigen werkzaamheden;

- de sterke spreiding van macht, waarbij in de totale organisatie een interne coalitie van professionals het krachtenveld domineert;
- een grote mate van decentralisatie van beslissingsbevoegdheden;
- de rationaliteit van de besluitvorming wordt ingeperkt door een grote rol van sociale overwegingen bij de besluitvorming;
- het dominante coördinatiemechanisme is de standaardisatie van kennis en vaardigheden berustend op opleiding en socialisatie;
- het hanteren door de professionals van de strategie van defensieve vermindering en non-interventie.<sup>18</sup>

### Het concept van de 'theory failure' en de 'programme failure'

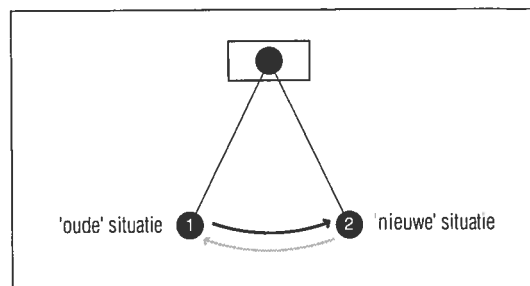
Sommige discrepanties zijn terug te voeren op 'theory failure'. De verwachte oorzaak-gevolg relatie blijkt afwezig: men maakt een planning, gaat over tot uitvoering, maar de werkelijkheid zit anders in elkaar dan men van tevoren had gedacht, het beoogde effect blijft uit. Men kan spreken van 'wishful thinking', vaak op grond van onvoldoende getoetste wetenschappelijke theorieën. De effecten die bij de uitvoering optreden, gaan niet in de richting van de oorspronkelijke doelen en planning, maar in een andere richting omdat de veronderstelde oorzakelijke relatie tussen onderwijsopzet en onderwijskundig effect niet juist is. Een voorbeeld: het beleidsdoel van een hoog studierendement veronderstelt een hoog rendement van de onderwijsgroepen. Uit de case-studie blijkt dat de uitgangspunten en de uitvoering hier niet met elkaar overeenkomen. Dit roept de algemene vraag op naar de geldigheid van veronderstellingen bij het vaststellen van beleidsuitgangspunten.

Daarnaast kan een aantal discrepanties bekeken worden tegen de achtergrond van 'programme failure'. Bepaalde zaken kunnen niet volgens planning uitgevoerd worden door praktische belemmeringen, zoals tijdsdruk, logistieke problemen en beperkte personele middelen. Voorbeelden hiervan zijn: gezamenlijke bespreking door de docenten van de evaluatiegegevens, verplichte nabespreking van de toetsen voor alle studenten en schriftelijke feedback over de toetsen aan alle studenten. Met name valt op, dat de factor doelmatigheid in de loop van de tijd een steeds belangrijker rol is gaan spelen. Achteraf blijkt, dat men de rol van praktische factoren bij het

realiseren van de innovatieve uitgangspunten heeft onderschat.

### Het slingerconcept

Het slingerconcept betreft het herzien van nieuwe ideeën in het licht van de praktische ervaringen. Het idee is misschien wel goed, maar in het licht van de ervaringen kiest men voor een beproefd alternatief. De initiatiefnemers van de opleiding hebben gekozen voor innovatieve concepten en hebben daarmee afstand trachten te nemen van de traditionele universitaire situatie. In onderstaand schema is dat aangeduid met de slingerbeweging van situatie 1 naar situatie 2.



Men gaat volgens bepaalde patronen of innovatieve uitgangspunten te werk. Daarbij doet men praktische ervaringen op: het geplande patroon komt niet of slechts gedeeltelijk tot stand. Daarbij heeft men de uitgangspunten en de voordelen van de innovaties uit het oog verloren (men is er aan gewend, het wordt routine). Men staat dan voor de keuze te optimaliseren of terug te keren naar de oorspronkelijke situatie. Vermoedelijk door gebrekkige socialisatie en toenemende professionele autonomie valt men voor het grootste deel terug in traditionele universitaire onderwijskundige en organisatiekundige patronen: de oude situatie, de slinger gaat terug naar 1. Men valt terug op opvattingen en redeneringen die gebaseerd zijn op eigen, vaak beperkte ervaring, op beperkte onderwijskundige kennis en op eigenbelangen. In het bijzonder omdat niet iedereen er van op de hoogte is wanneer en waarom voor een beleidsonderdeel of uitvoeringsaspect gekozen is (dit kan men ook omschrijven als een gebrekkig geheugen van de organisatie). De beweging van de slinger terug naar situatie 1 wordt ook bepaald door de hiervoor vermelde 'theory failure' en 'programme failure'. Het gevolg van deze slingerbeweging terug van 2 naar 1 is, dat men eigen, niet met anderen afgestemde, ideeën gaat uitvoeren.

## HOOFDPUNTEN

De onderzoeksresultaten wijzen uit dat er discrepanties zijn waar te nemen ten aanzien van het onderwijskundig concept. De resultaten verkregen met het innovatieve onderwijskundige concept vallen tegen, zowel door 'theory failure' als door 'programme failure'. Twee reacties zijn daarbij mogelijk: optimaliseren of terug naar de oude situatie. Volgens de slingertheorie in een organisatie en de beperkingen van de sturingsmogelijkheden in een professionele bureaucratie (onder andere door toename van de professionele autonomie en decentralisatie van de besluitvorming) ontstaat druk om geheel of gedeeltelijk te kiezen voor de oude situatie. Deze druk wordt versterkt door externe socialisatie (men is extern verschillend opgeleid) en onvoldoende interne socialisatie. Het resultaat is dat steeds meer traditionele elementen ingevoegd worden in plaats van innovatieve concepten. De druk op de innovatie wordt bovendien versterkt door het feit dat geleidelijk aan onderwijs als minder belangrijk ervaren wordt en het onderzoek hoger gewaardeerd wordt. Bij onderwijsveranderingen of innovaties in een professionele (onderwijs)organisatie wordt men daarnaast geconfronteerd met het

spanningsveld tussen professionalisering en democratisering. Dit betekent dat aan de ene kant de professionals zeggenschap over hun eigen werk willen hebben, terwijl zij aan de andere kant medebeslissingsbevoegdheid willen bezitten over het totaal van het onderwijs. Zo kunnen bestuurlijk gezien rituele dansen ontstaan zonder dat dit leidt tot een verbetering van de interne afstemming.<sup>19</sup> Als je dit dilemma laat bestaan, zullen onderwijsveranderingen of innovaties moeizaam of niet van de grond komen. Hun welslagen wordt vermoedelijk bevorderd door veel aandacht te schenken aan training en socialisatie en aan het tot stand komen van een dominante coalitie.<sup>20</sup> Door middel van een dominante coalitie wordt de macht en besluitvorming in beperkte mate gecentraliseerd. Algemeen kan men stellen dat de rationaliteit en doeltreffendheid van curriculumontwikkeling en onderwijsveranderingen ingeperkt zijn door organisatiekundige dimensies. Dit betekent, dat beleidsmakers en curriculumontwikkelaars niet louter en alleen oog dienen te hebben voor onderwijskundige aspecten, maar met name gebruik dienen te maken van de theoretische en praktische inzichten betreffende organisatieontwikkeling en veranderingsprocessen.

## LITERATUUR

1. Moen J. A new educational programme in the Netherlands: Health Care Administration Education. *Journal of Health Administration Education* 1984; 2: 327-38.
2. Moen J. Innoveren in universitair onderwijs, organisatie- en curriculumontwikkeling in een nieuwe universitaire opleiding. The Hague: VUGA, 1989.
3. Neufeld VR, Barrows HS. The 'McMaster Philosophy': an approach to medical education. *J Med Educ* 1974; 49: 1040-50.
4. De Roo AA, Moll J, Moen J. Rotterdamse ervaringen m.b.t. probleemgestuurd onderwijs. In: Symposiumbundel onderwijsvernieuwingen, een greep uit ervaringen met probleemgestuurd onderwijs. Maastricht, 1987: 85-9.
5. Betcher T, Maclure S. The politics of curriculum change. London: Hutchinson & Co, 1978.
6. Cannon RA, Lonsdal AJ. A 'muddled array of models': theoretical and organisational perspective on change and development in higher education. *Higher Education* 1987; 16: 21-32.
7. Goodlad JJ, Richter MN. Decisions and levels of decision-making: processes and datasources. In: Bellack AA, Kliebard HM eds. *Curriculum and evaluation*. Berkeley: McCatchan, 1977: 219-35.
8. Moen J, De Roo AA. Een School voor Algemene Gezondheidszorg. *Medisch Contact* 1979; 34: 1595-79.
9. Barrows HS, Tamblym RM. Problem-based learning. New York: Springer, 1980.
10. Bloom BS et al. Taxonomy of educational objectives. New York, 1956.
11. Willems J, Wolters L. Kiezen van didactische werkvormen. Utrecht: Het Spectrum, 1980.
12. Schmidt HG. Leren met problemen, een inleiding in probleemgestuurd onderwijs. In: Vroon AG et al., eds. *Handboek voor de onderwijspraktijk*, 1. Deventer: Van Loghum-Slaterus, 1979.
13. Thompson DG, Williams RG. Barriers to the acceptance of problem-based learning in medical schools. *Studies in Higher Education* 1985; 10(2): 199-204.
14. Van der Krogt ThWPM, Vroom CW. Organisatie is beweging. Culemborg: Lemma, 1988.
15. Schmidt HG, Dauphinee WD, Patel VL. Comparing the effects of problem-based and conventional curricula in an international sample. *J Med Educ* 1987; 62: 305-15.
16. Coles CR. Differences between conventional and problem-based curricula in their students' approaches to studying. *Med Educ* 1985; 19: 308-9.
17. Mintzberg H. The structuring of organizations. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1979.
18. Van der Lans J. De onbestuurbaarheid van professionele bureaucratieën. *Tijdschrift voor de Sociale Sektor* 1987; 2: 7-10.
19. Verhaaren FJLM. RIAGG's onder druk, naar een nieuw kwaliteitsbesef. *Maandblad Geestelijke Volksgezondheid* 1987; 42(1): 19-34.
20. Mintzberg H. The professional bureaucracy. In: Quinn JB, Mintzberg H, James RM, eds. *The strategy process*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1988.