

De behoefte aan curriculumherziening

O.A. de Vries

Inleiding

In 'Enkele vragen en antwoorden over curriculumherzieningen' geven Moll en Metz een interessant kijkje in de keuken van de onderwijsvernieuwing van de faculteiten geneeskunde in Nederland.¹ Tal van vernieuwingen blijken aan de gang, soms in dezelfde, soms in uiteenlopende richtingen. Maar, interessant als dit moge zijn, voor de relatieve buitenstaander blijft daarbij toch één vraag hangen: Waarom vindt de ene onderwijsvernieuwing nu wel hier plaats, maar niet elders? Bijvoorbeeld: waarom voert de ene faculteit probleemgestuurd onderwijs in, maar houdt de ander het bij hoorcolleges? Of: waarom zoekt de ene faculteit de wetenschappelijkheid meer in de biomedische richting en de andere meer in een wetenschappelijke benadering van het klinisch handelen? De rationales van deze keuzes en (voorgenomen) vernieuwingen zijn voor iedere faculteit afzonderlijk waarschijnlijk overtuigend genoeg. Maar niettemin blijft de vraag waarom die overtuigingskracht beperkt blijft tot één of enkele faculteiten en hij kennelijk niet overkomt bij de andere.

De behoefte aan onderwijsvernieuwing

Eén manier om dit soort verschillen in onderwijsvernieuwing te verklaren ligt in nadere bestudering van het begrip 'behoefte aan onderwijsvernieuwing'. Deze behoefte, ook wel omschreven als 'perceived need' of 'felt need', wordt door onderwijsontwikkelaars als Fullan beschouwd als een van de belangrijkste factoren bij de implementatie van een onderwijsvernieuwing.² Nu is het niet zo dat de aan- of afwezigheid van een dergelijke behoefte op voorhand al duidelijk is. Opleidingen hebben vaak overvolle vernieuwingsagenda's en docenten (maar ook studenten en management)

vinden de ene onderwijsvernieuwing belangrijker dan de andere. Ook is het in het begin vaak moeilijk om complexe vernieuwingen meteen te overzien, en wordt pas in de loop van de rit duidelijk wat er nu eigenlijk precies aan de hand is. Overigens is de behoefte aan vernieuwing niet de enige factor van belang. Ook zaken als de helderheid van doelstelling, kwaliteit en praktische haalbaarheid van de vernieuwing spelen een rol, naast alle mogelijke plaatselijk bepaalde of externe factoren. Toch speelt de behoefte aan onderwijsvernieuwing een belangrijke rol bij de feitelijke implementatie ervan. Met enig plezier haalt Fullan op dit punt Lortie aan, die de behoefte aan onderwijsvernieuwing bij docenten als volgt inschat: "Many proposals for change strike them as frivolous - they do not address issues of boundedness, psychic rewards, time scheduling, student disruption, interpersonal support, and so forth".³

Dat dit laatste geen opmerking uit de studeerkamer is heb ik de afgelopen vier jaar kunnen ervaren in het project Skillslab/Vaardigheidsonderwijs in de Faculteit Gezondheidszorgopleidingen van de Hogeschool Midden Nederland. Geïnspireerd door de B van HBO is in dit project getracht systematische onderwijsontwikkeling ten aanzien van het praktijkonderwijs te stimuleren. Al gauw bleek dat iedere opleiding in de faculteit daar het liefst haar eigen draai aan gaf. Bij de opleiding verpleegkunde mondde het uit in een 'skillslab', aanvankelijk alleen voor verpleegtechnische vaardigheden later ook voor interactieve vaardigheden. Mondhygiëne - met een al uiterst praktijkgericht curriculum - had eigenlijk voldoende aan iets meer studentgerichtheid van het onderwijs. Orthoptie mikte in eerste instantie op betere invulling van stages en betere

voorbereiding op de stages in het vaardigheids-onderwijs. Logopedie had een meervoudige insteek: een globale opzet van systematisch logopedisch handelen, onder andere vertaald in een nieuwe stage-opzet, en tegelijkertijd begeleiding van individuele docenten. Interessant was dat de opleiding fysiotherapie eigenlijk gedurende het gehele project door niet inzag waarom die vraag naar 'systematische ontwikkeling' eigenlijk werd gesteld. Het praktijkonderwijs en de stages waren toch al lang goed? Pas nu - vier jaar na het begin van het project - komen ook daar wat vragen los, onder andere over praktijktoetsing.

Al met al is het begrijpelijk dat De Vries, Vaandrager, Gutter, en Van Rooij benadrukken, dat het succes van onderwijsvernieuwing in opleidingen orthoptie in de eerste plaats kon worden toegeschreven aan de behoefte aan onderwijsvernieuwing bij alle betrokkenen, naast factoren zoals de innovatiebereidheid van het management, voldoende facilitering en inzet van medewerkers en onderwijskundige ondersteuning van buiten.⁴ Blijft de vraag: Waaruit bestaat die behoefte nu precies? Hoe kunnen bijvoorbeeld de 'psychic rewards' waar Lortie het over heeft wat nader worden omschreven. Wellicht helpt een 'duik' in de motivatietheorie ons verder.

Behoeften en belangen

Goede aanknopingspunten ter verklaring van verschillen in behoeften worden mijns inziens geboden in de emotie- en motivatietheorie van Frijda.⁵ Voor beter begrip van de menselijke emoties introduceert hij het begrip 'belang'. Dit wordt omschreven als "een dispositie om te wensen dat een bepaald soort situatie zich voordoet of niet". Belang ziet hij als een motivationeel concept; het heeft betrekking op de disposities die het individu ertoe aanzetten om bepaalde bevredigingen te zoeken of bepaalde confrontaties uit de weg te gaan. Belangen zijn in de woorden van Frijda grotendeels slapende

demonen. Ze zijn stil zolang de omstandigheden tot op redelijke hoogte aan de standaard voldoen, maar worden actief als de feitelijke omstandigheden beduidend afwijken van de bevredigingscondities, of wanneer door de feitelijke omstandigheden een bereikbare bevredigingsconditie wordt gesignaleerd. In de confrontatie met gebeurtenissen worden belangen geactiveerd; ze kunnen aanleiding geven tot bepaald gedrag en emoties.

De belangen waar Frijda aan denkt hebben onder andere te maken met eigenwaarde en waardering van anderen; met persoonlijke warmte en aandacht; met soepel functioneren zonder al te veel inspanning, met het realiseren van beoogde doelen; met het welzijn van anderen. Volgens Frijda zijn ze "minstens zo zwaarwegend als voedsel, drinken en seks." Wat betreft de belangen van persoonlijke aard werkt hij de volgende nader uit: nieuwsgierigheid, spanning zoeken, vertrouwdheid en oriëntatie, nabijheid en samenhang, beheersing over het eigen handelen en bewegen. Deze belangen spelen volgens hem een centrale rol in de huidige emotie- en motivatietheorie. In empirisch onderzoek is gebleken dat ze goed in staat zijn om in de confrontatie met de werkelijkheid gedrag en emoties te verklaren.

Helpt dit lijstje nu ook bij de verklaring van verschillen in (de behoefte aan) onderwijsvernieuwing? Dat valt nog te bezien. Duidelijk is dat onderwijsvernieuwing in ieder geval de kans biedt om in te spelen op het belang 'nieuwsgierigheid' en 'spanning zoeken'. Op deze punten heeft onderwijsvernieuwing in principe de wind mee. Zolang ook 'nabijheid en samenhang' zijn gewaarborgd, kan onderwijsvernieuwing zelfs goede kansen krijgen. Iets moeilijker ligt het bij 'vertrouwdheid en oriëntatie', want dat is nou juist iets waar onderwijsvernieuwing enigszins aan tornt. Ook 'beheersing over het eigen handelen en bewegen' is in een onderwijsvernieuwingproject niet zo maar voor alle betrokkenen beschik-

baar. Al met al kan er dus een tegenstrijdige oriëntering van belangen plaatsvinden als het om onderwijsvernieuwing gaat. En hoe dit uitpakt zal van plaats tot plaats verschillen. Herkenbaar als deze belangen allemaal mogen zijn, toch is het de vraag of ze voldoende zijn om de verschillen in de onderwijsvernieuwing tussen verschillende faculteiten te verklaren. Ze lijken wat erg algemeen; zou bijvoorbeeld de 'nieuwsgierigheid' of de 'vertrouwdheid en oriëntatie' in de ene faculteit nu zoveel groter of kleiner zijn dan in de andere? Het ziet er naar uit dat we nog verder moeten zoeken om echt tot verklaringen te komen van het verschil in onderwijsvernieuwing. Frijda biedt daartoe nog een zesde belang aan, namelijk 'waarden'.

Waarden en voorwaarden

Bij waarden gaat het niet om een belang van persoonlijke aard, maar om voorkeuren over wat 'hoort' of 'niet hoort'. Waarden zoals rechtvaardigheid, vrijheid, respect voor menselijke waardigheid, geloof in een bepaalde god of politieke doctrine, aanpassing aan sociale normen, eerlijkheid, het optimaal benutten van de eigen capaciteiten kunnen belangen worden in de zin van wat hierboven is aangegeven. Waarom ze dat worden is volgens Frijda overigens moeilijk te verklaren. Het zou kunnen komen door een besef van sociale steun of van bovenpersoonlijke rechtvaardiging ("de ingebeelde steun van een machtige referentiefiguur die over de schouder meekijkt"). Het zou ook kunnen dat aantasting van bepaalde waarden neerkomt op aantasting van andere belangen, zoals het vertrouwdebelang en het competentiebelang.

Welke opening biedt deze analyse nu voor de verklaring van verschillen in onderwijsvernieuwing? Om te beginnen zou het nuttig kunnen zijn eens na te gaan, welke waarden nu werkelijk ten grondslag liggen aan de bestaande curricula en wensen voor vernieuwing. Wat vinden docenten, studenten en management nu werkelijk 'belangrijk' met betrekking tot wat

hoort of niet hoort in onderwijsprogramma's? Ten aanzien van welke waarden zien zij tekorten in de bestaande programma's die door middel van onderwijsvernieuwing zouden kunnen worden opgelost? Op welk terrein liggen die waarden?

Beroepsgerichtheid, studentgerichtheid, organisatie of een ander relevant domein? Volgens zou het nuttig kunnen zijn om na te gaan hoe nieuwe 'waarden' geïntroduceerd kunnen worden. Een actueel voorbeeld is de waarde 'patiëntgerichtheid'. De visitatiecommissie Geneeskunde en Gezondheidswetenschappen bepleitte deze vanuit zowel beroepsgerichtheid ("vroeg in de studie kennismaken met het beroep van arts") als studentgerichtheid ("dat is motiverend voor studenten").⁶ Het gaat er nu om in hoeverre deze nieuwe (of misschien toch al stokoude?) waarde de competitie kan aangaan met andere waarden, zoals "het moet wel organiseerbaar blijven".⁷ Wat dit laatste betreft heeft Groningen inmiddels de meest verstrekkende implementatie op de rails en het zou interessant zijn om na te gaan in hoeverre andere faculteiten met een vernieuwingsambitie ook hiertoe over zullen gaan.

Dat brengt me aan het slot van deze korte analyse tot een waarde die wat mij betreft wel een voorwaarde zou kunnen worden genoemd. Het gaat dan om het belang dat faculteiten hechten aan onderwijsvernieuwing als zodanig. Wordt onderwijsvernieuwing als een belangrijk goed beschouwd, en zijn er bijvoorbeeld kwaliteitsbewakingssystemen die signalen kunnen opleveren voor de wenselijkheid van verdere vernieuwing? Of wordt onderwijsvernieuwing op voorhand al geremd door tegenbelangen zoals "vertrouwdheid" en "beheersing over eigen handelen". De aanwezigheid van deze voorwaarde zal zeker worden bepaald door ervaringen met onderwijsvernieuwing in het verleden. Naarmate die ervaringen slechter zijn, meer gekoppeld aan falen, chaos, niet bereikte doelen, enzovoorts zal onderwijsvernieuwing minder positief scoren.

Naarmate de ervaringen gunstiger zijn geweest en er met plezier op wordt teruggekeken, alle mogelijke andere behoeften zoals nieuwgierigheid, spanning, sociale samenhang konden worden bevredigd zal de bereidheid tot onderwijsvernieuwing ongetwijfeld groter zijn. Deze voorwaarde te onderzoeken lijkt me de moeite waard. Wellicht als een van de verdere vragen in het onderzoek van Moll en Metz?

Tenslotte

Ter verklaring van de verschillen in onderwijsvernieuwing bij de diverse faculteiten geneeskunde, is gekeken of het begrip 'behoefte aan onderwijsvernieuwing' uitkomst biedt. Het wordt daartoe geanalyseerd in termen van de emotie- en motivatietheorie van Frijda en vertaald naar het begrip 'belang'. Interessante belangen blijken te liggen in de waarden met betrekking tot wat 'hoort' en 'niet hoort' bij onderwijs en onderwijsvernieuwing. Nader onderzoek op dit punt zou wellicht een verklaring kunnen geven voor de gesignaleerde verschillen in onderwijsvernieuwing.

Literatuur

1. Moll J, Metz JCM. Enkele vragen en antwoorden over curriculumherzieningen. Bulletin Medisch Onderwijs 1993; 12(3): 123-6.
2. Fullan MG. The new meaning of educational change (2e druk). London: Cassell Educational Limited, 1991.
3. Lortie D. School teacher: A sociological study. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
4. De Vries OA, Vaandrager C, Gutter M, Van Rooij A. De samenhang tussen vaardigheidsonderwijs en stages: een voorbeeld uit de orthoptie. In: Metz JCM, Scherpier AJJA, Houtkoop E, eds. Gezond Onderwijs - II. Nijmegen: Universitair Publicatiebureau, 1993: 13-17.
5. Frijda NH. De emoties (2e druk). Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker, 1993.
6. Langevoort HL. Naar een betere opleiding. Medisch Contact 1992; 47(35): 971-4.
7. Schadé E, Ten Cate Th J. De patiëntgeoriënteerde medische opleiding. Medisch Contact 1993; 48(35): 1048-50.

DE AUTEUR

O.A. de Vries is werkzaam als onderwijskundig medewerker aan de Faculteit Gezondheidszorgopleidingen, Hogeschool Midden Nederland.

Correspondentie-adres:

O.A. de Vries, FGO, Afdeling O & O, Bolognalaan 101, 3584 CJ Utrecht.