

Verschillen in opleidingsvisies tussen studie-afdelingen in een sociale academie*

Een oriëntatie op samenwerkingsproblemen in onderwijsorganisaties

H. C. M. PREIN EN J. L. KNIP

Instituut voor Sociale Psychologie, Rijksuniversiteit Utrecht

Samenvatting

In dit artikel wordt getracht een beschrijvingsmodel voor opleidingsvisies te ontwikkelen en aan de hand van dit model bepaalde verschillen tussen afdelingen in een onderwijsorganisatie te beschrijven. De verwachting over de mate en de richting van verschil in opleidingsvisies ontlenen we aan organisatieonderzoek in onderwijsorganisaties, eerder door de auteurs gedaan.

Hiertoe is in samenwerking met een contactgroep uit een sociale academie een vragenlijst ontwikkeld, die is afgenomen aan de gehele academiebevolking. In ons onderzoek bleken – zoals elders in de literatuur wel wordt verondersteld – kultuuroverdracht en kultuurinnovatie als primaire onderwijsoriëntaties geen polen van éénzelfde dimensie te zijn, maar twee onafhankelijke factoren. De wijze, waarop men zijn opleidingsvisies structureert blijkt sterk situatiegebonden te zijn, afhankelijk onder meer van de mate van polarisatie van meningen. In onze academie ging de voorkeur voor maatschappijverandering samen met die voor zelfontplooiing.

In ons onderzoek bleken studie-afdelingen, die opleiden voor een welomschreven beroepsveld, te kiezen voor een professioneel onderwijsmodel (kultuuroverdracht), terwijl andere voor wie het beroepsveld minder overzichtelijk is, meer nadruk leggen op zelfontplooiing en maatschappijverandering. Aan het slot van het artikel worden de resultaten vertaald naar andere onderwijsorganisaties (zoals universiteit) en de consequenties hiervan besproken voor het organisatorisch functioneren van onderwijsorgani-

saties, met name ten aanzien van samenwerking tussen afdelingen.

1. Inleiding

In veel onderwijsorganisaties vinden hedentendage felle discussies plaats over doelstellingen van het onderwijs, wetenschapsopvattingen, maatschappelijke functie van het onderwijs, democratisering en dergelijke. De discussies betreffen vaak deelproblemen. De meningen lopen soms dermate uiteen, dat samenwerking tussen groeperingen met dergelijke gepolariseerde meningen zeer moeilijk wordt.

Het wekt daarom geen verwondering dat deze doelstellingenproblematiek ook onderwerp is geworden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Zo hebben Bergenhenegouwen en Matthijssen (1971) een analysemodel voor doelstellingendiskussies ontwikkeld, waarin ze de belangrijkste elementen van een onderwijssysteem hebben ondergebracht. Bergen en Voeten (1972) hebben getracht de wetenschapsopvattingen bij pedagogiekstudenten en -docenten te ordenen door een aantal uitspraken over wetenschaps- en pedagogiekbeoefening te factoranalyseren. In een onderzoek in het voortgezet onderwijs van het Instituut voor Toegepaste Sociologie te Nijmegen en het bureau Vis en Malotaux (1969) wordt ook ruime aandacht besteed aan de taakopvattingen (lees opleidingsvisies) van leraren én de mate waarin zij hierin van elkaar verschillen.

Terwijl het mogelijk lijkt op basis van de resultaten uit deze onderzoeken wat orde brengen in de chaos van doelstellingendiskussies, staan deze analyses naar onze mening te veel op zich zelf. Er ontbreekt bijvoorbeeld – dit geldt in mindere mate voor het ITS-onderzoek – een organisatiekundig kader van waaruit we de polarisatie van meningen beter kunnen begrijpen. In een eerste, reeds elders gerapporteerd onderzoek (Knip en Prein 1974; Knip, 1975) hebben we aanwijzingen gevonden van moge-

* Deze studie vormde een onderdeel van een breder opgezet onderzoeksproject naar het verband tussen intragen- en intergroepsrelaties, onder supervisie van Prof. Dr. J. M. Rabbie en gesubsidieerd door de Nederlandse Organisatie voor Zuiver-Wetenschappelijk Onderzoek (ZWO).

Aan dit onderzoek werd meegewerkt door W. Bos en H. van Voorthuizen. We danken de organisatieleden van de betrokken sociale academie voor hun bereidwillige medewerking.

lijke organisatiekundige factoren die verschillen in opleidingsvisies van groepen organisatieleden inzichtelijk maken. Dit onderzoek was gericht op de positie van en de relatie tussen de studie-afdelingen, als belangrijkste subsystemen in een sociale akademie.

Leidraad voor deze studie vormde de aanname dat processen van samenwerking en gemeenschappelijke besluitvorming tussen groepen of afdelingen in een (onderwijs)organisatie sterk beïnvloed worden door de positie en eigenschappen van de verschillende subsystemen afzonderlijk. Men treft binnen één organisatie soms aanzienlijke verschillen in structuur en oriëntatie (waaronder opleidingsvisies) tussen de subsystemen. Het bestaan van dergelijke verschillen hebben we, in navolging van Lawrence en Lorsch (1967; 1969), aangeduid met het begrip *differentiatie*.

Lawrence en Lorsch verklaren – althans een deel van – deze differentiatie vanuit de zogenaamde kontingentiehypothese. Volgens deze gedachten-gang ontwikkelen zich de structuur van een organisatie en de oriëntaties van haar leden mede afhankelijk van – of kontingent met – bepaalde eigenschappen van de omgeving, zoals de mate van stabiliteit en zekerheid. Aangezien de deelsystemen – hier studie-afdelingen – veelal op verschillende omgevingssegmenten zijn gericht, zijn van hieruit de soms aanzienlijke verschillen in structuur en oriëntatie te verklaren.

We hebben in genoemde studie in een sociale akademie ondersteuning gevonden voor deze gedachten-gang. Uit ons onderzoek kwam naar voren, dat naarmate een beroepsveld waar een bepaalde studie-afdeling voor opleidt meer overzichtelijk is en de beroepsuitoefening meer is geprofessionaliseerd, de onderwijsstructuur in de betreffende studie-afdeling meer zal zijn geformaliseerd (nadruk op kennisoverdracht en gespecificeerde onderwijsprogramma's). Bovendien zijn de doeloriëntaties van de leden van de betreffende studie-afdelingen meer gericht op professionalisering van het beroep en op een nauwe relatie met het geïnstitutionaliseerde beroepsveld (bestaande welzijnsinstellingen). Onze bevindingen kwamen overeen met de veronderstelling van Lawrence en Lorsch dat, naarmate de zekerheid of stabiliteit van een relevante omgevings- sektor groter is, de structuur van het betreffende subsysteem van de organisatie meer geformaliseerd zal zijn.

De relatie tussen kenmerken van een subsysteem van een organisatie enerzijds en van een relevante omgevingssector anderzijds is uiteraard van complexe aard. Kondities in de omgeving beïnvloeden

organisatieleden; aan de andere kant kunnen organisatieleden stelling – en eventueel afstand – nemen ten aanzien van ontwikkelingen in de omgeving, ze kunnen proberen de omgeving te beïnvloeden. Zo kwam in onze eerste studie naar voren, dat leden van *alle* studie-afdelingen de overtuiging hadden dat opvattingen binnen hun studie-afdeling op ontwikkelingen in de praktijk vooruitliepen. Bovendien hebben bijvoorbeeld stafdocenten in een sociale akademie vaak intensief contact met de beroeps-praktijk waar hun opleiding op gericht is, soms hebben ze zelf in de praktijk gewerkt of werken er nog part-time.

Konkluderend zijn we op basis van onze eerste studie tot de overtuiging gekomen dat inzicht in doeloriëntaties – zoals aanwezig bij individuen, in groepen of binnen afdelingen van de organisatie – onontbeerlijk is om de wisselwerking tussen de organisatie en haar omgeving en de daarmee gepaard gaande differentiatie tussen bijvoorbeeld subsystemen beter te kunnen begrijpen. Dit vormde het motief dergelijke doeloriëntaties, in onze situatie vertaald naar het begrip opleidingsvisies, in een vervolgonderzoek nader te analyseren. We deden dit wederom in een sociale akademie.

2. Probleemstelling en opzet van het onderzoek

2.1. De sociale akademie als organisatie

De sociale akademie is een vierjarige hogere beroeps-opleiding voor diverse functies in het welzijnswerk. Ze is ontstaan uit de vroegere school voor maatschappelijk werk. Behalve een dagopleiding voor abiturienten van de middelbare school (minimaal HAVO) verzorgt de akademie meestal ook een parttime- of urgentie-opleiding, bestemd voor vijf-entwintigjarigen en ouder.

Er zijn op het ogenblik twintig sociale akademies in ons land, variërend in grootte van 300 tot ongeveer 1500 studenten (inclusief de parttime-opleiding). Het onderwijssysteem op de akademie is onderverdeeld in studierichtingen en studiejaar. De opleiding omvat een periode van vier jaar. Ze begint met een gemeenschappelijk basisjaar (bsj). Na het eerste jaar kunnen de studenten kiezen voor één van de specialisatierichtingen¹. In het tweede jaar vindt een theoretische en methodische verdieping plaats en de voorbereiding op de praktijkstage. Het derde jaar wordt besteed aan een stage in het beroepsveld en het vierde jaar staat in het teken van de integratie van

theorie en praktijk. De meest voorkomende specialisatie-richtingen zijn maatschappelijk werk (mw), cultureel werk (kw), inrichtingswerk (iw) en personeelswerk (pw). Maatschappelijk werk vormt de grootste studierichting op alle academies en is ook de oudste van de bestaande specialisatie-richtingen. De studierichtingen iw en pw treft men niet op alle academies aan.

De staf en de studenten zijn meestal per specialisatie-richting in studie-afdelingen georganiseerd. De studie-afdeling kent een vrij grote mate van zelfstandigheid, heeft een afdelingsstructuur met eigen overlegorganen, etc. Ook het basisjaar heeft meestal de status gekregen van een aparte afdeling met een eigen onderwijsstaf.

Om deze reden beschouwen we in ons onderzoek de studie-afdelingen als de belangrijkste subsystemen van een sociale academie.

2.2. Een beschrijvingsmodel voor opleidingsvisies

Doelstellingendiskussies betreffen vaak deelproblemen. Het is de verdienste van Bergenhenegouwen en Matthijssen (1971) geweest, dat ze op grond van een inhoudsanalyse van discussienota's over het universitaire onderwijs een categorieënsysteem hebben ontwikkeld, waarin de verschillende elementen van het onderwijsproces op een inzichtelijke manier zijn samengebracht. We zullen hiervan een korte samenvatting geven, zoals wij het in ons onderzoek hebben gebruikt, hier en daar aangepast aan de concrete situatie van de sociale academie.

Opleidingsvisies hebben zowel betrekking op de eigenlijke *doeleinden of functies* van de opleiding als op de *vormgeving* van het onderwijs(ler)proces. We definiëren opleidingsvisies daarom ook als 'het geheel van opvattingen van leden of van groeperingen binnen de academie over de doelstellingen die de academie zou moeten nastreven en hoe de opleiding idealiter gestructureerd zou moeten zijn'.

2.2.1. Visies op de doeleinden van het onderwijs

We willen deze visies omschrijven als 'het geheel van opvattingen over de centrale doelstellingen van de academie en haar functie in de maatschappij'. Uit deze omschrijving volgt, dat we ons beperken tot de algemene doelstellingen (van de academie en studie-afdeling) en meer specifieke doelstellingen (bijv. leerdoelen van leergroep, studie-onderdeel, persoon e.d.) buiten beschouwing laten (vgl. Marx 1975, pag. 52). Deze beperking lijkt ons gewettigd,

aangezien we immers de differentiatie tussen studie-afdelingen willen bekijken.

Er zijn een tweetal hoofdfuncties te onderscheiden, die aan het onderwijs worden toegeschreven:

- a. *maatschappelijke dienstbaarheidsfunctie*. De academie heeft als beroepsopleiding de functie om te voldoen aan de vraag van de maatschappij naar geschoolde beroepskrachten en dus om studenten voor te bereiden op een beroep in de samenleving. De vraag hierbij is, hoe nauw de opleiding zich moet aansluiten bij de bestaande wensen van de huidige beroepspraktijk: moet ze zich volledig afhankelijk opstellen t.o.v. die vraag of kan ze ook autonoom en kritischer tegenover die maatschappelijke behoeften opereren.
- b. *individuele ontplooiingsfunctie*. Anderzijds dient de academie bij te dragen tot de optimale ontplooiing van de individuele student. De vraag hierbij is, hoeveel ruimte er moet zijn voor de individuele vrijheid van iedere student. Voor sommigen is het voldoende de student gelegenheid te bieden om te kiezen uit verschillende studierichtingen, die het meest met eigen interesse, capaciteiten en motivatie overeenkomen. Voor anderen moet de student evenwel voortdurend vanuit zijn eigen waarden- en maatschappij-oriëntatie zelf zijn eigen onderwijsprogramma kunnen bepalen in aansluiting op zijn specifieke capaciteiten etc.

Beide hoofdfuncties kunnen min of meer strijdig met elkaar zijn en wel in die zin, dat wanneer men aan de ene absolute prioriteit verleent, de andere zonder meer in het gedrang komt. Bergenhenegouwen en Matthijssen (1971) komen zo tot de formulering van een tweetal aan elkaar tegengestelde doeloriëntaties (zij noemen het referentiekaders):

- *kultuuroverdracht*: in het onderwijs dient de functie van maatschappelijke dienstbaarheid benadrukt te worden, ten koste van die van ontplooiing;
- *kultuurinnovatie*: de functie van zelfontplooiing dient prioriteit te krijgen ten koste van maatschappelijke dienstbaarheid.

Beide doeloriëntaties vormen dan de polen van één dimensie, die loopt van nadruk op kultuuroverdracht naar het aksent op zelfontplooiing. Ze veronderstellen hiermee ons inziens ten onrechte, dat zelfontplooiing altijd leidt tot afwijzing van kultuuroverdracht, dat - omgekeerd - zelfontplooiing en kultuurvernieuwing onlosmakelijk verbonden zijn én dat kennisoverdracht louter een kultuurkonserverende functie (d.i. strijdig met kultuurvernieuwing) heeft. Men zou hier tegenover kunnen stellen, dat zelfontplooiing - soms - met behulp van kennisoverdracht gerealiseerd kan worden, dat de functie

van cultuurvernieuwing (maatschappijverandering) evenzeer in strijd kan zijn met zelfontplooiing (vgl. de Jong, 1972; van Strien, 1970) en dat kennisoverdracht óók kan leiden tot verandering van de maatschappij. Ons lijkt het daarom juist uit te gaan van twee min of meer onafhankelijke functies, met betrekking waarop opvattingen en visies van elkaar kunnen verschillen.

2.2.2. Visies op de vormgeving van het onderwijs

Vanuit iemands opvatting over de centrale functies van het onderwijs zijn eisen af te leiden ten aanzien van de vormgeving en inrichting van het onderwijsleerproces. Er bestaat tussen beide uiteraard geen logisch dwingend verband, zodat het een niet zonder meer uit het ander af te leiden is. Hoe beide empirisch samenhangen, zullen we in ons onderzoek nagaan. De opvattingen over de wenselijke richting van het onderwijs kunnen betrekking hebben op:

- *het leerproces zelf (inhoud en methoden)*: moet het leren bijvoorbeeld in hoofdzaak cognitief gericht zijn, óf moeten ook niet-cognitieve aspecten (morele, emotionele, sociale vorming e.d.) benadrukt worden en/of moeten ook vaardigheden geoefend worden (vgl. Marx 1975, pag. 53)?
- *de rolverdeling tussen docent en student*: hoe moet de invloedsverdeling zijn tussen docenten en studenten bij de tot standkoming van het onderwijsprogramma? Welke rol moet de docent in het onderwijs vervullen: die van 'leermeester' of die van 'begeleider'?
- *de beoordeling*: welke functie moet beoordeling hebben (selectie, feedback, evaluatie van het onderwijsprogramma) en door wie moet die geschieden?

2.3. Opleidingsvisies en onderwijsstructuur: wensdenken en feitelijke gang van zaken

We hebben boven gezien uit welke elementen naar ons inzicht opleidingsvisies zijn opgebouwd. We spraken daarbij van *wenselijke* opvattingen van organisatie-leden. Daarnaast hebben we ook in ons onderzoek opgenomen de *feitelijke onderwijsstructuur*, d.i. de wijze waarop bovengenoemde opvattingen hun neerslag hebben gevonden in het feitelijk beleid en functioneren van het onderwijsleerproces. Ze zijn af te leiden uit concrete maatregelen die genomen worden en uit de manier waarop het onderwijs feitelijk is ingericht. We hebben hiervoor

dezelfde indelingscategorieën gebruikt als die voor de opleidingsvisies in 2.2. onderscheiden zijn.

2.4. Twee onderzoeksvragen

De onderzoeksvragen hebben betrekking op zowel het analysemodel voor doelstellingendiskussies van Bergenhenegouwen en Matthijssen (zie 2.2.) als op het in de inleiding geschetste organisatiekundige kader.

In de eerste plaats willen we nagaan in hoeverre de opleidingsvisies van de academieleden beschreven kunnen worden met behulp van een tweepolige dimensie die loopt van kultuuroverdracht naar zelfontplooiing. Boven hebben we reeds gesteld, dat het ons juist lijkt uit te gaan van twee min of meer onafhankelijke functies. Daarbij zijn we er ook nog in geïnteresseerd, hoe iemands visie op de wenselijke vormgeving en inrichting van het onderwijs samenhangt met bovengenoemde functies.

In de tweede plaats willen we nagaan of we met behulp van het juist gegeven beschrijvingsmodel, dezelfde verschillen in opleidingsvisies en onderwijsstructuur tussen studie-afdelingen kunnen vaststellen als in ons eerste onderzoek naar voren zijn gekomen. We gaan er - op grond van dat onderzoek - vanuit, dat het beroepsveld van mw meer overzichtelijk is en de beroepsuitoefening meer geprofessionaliseerd (dus 'zekerder en stabielere') dan bij kw². We verwachten daarom op grond van de kontingentiehypothese van Lawrence en Lorsch in ons onderzoek te zullen vinden, dat mw meer dan kw gericht zal zijn op kennisoverdracht en minder dan kw nadruk zal leggen op zelfontplooiing. Op de academie in dit onderzoek was, in afwijking met die in het eerste, géén afdeling iw, maar wél een afdeling pw aanwezig. We verwachten dat pw kwa positie en oriëntatie het meest verwant zal zijn aan iw, d.i. nog meer van kw zal verschillen dan mw. We verwachten dit, omdat pw wat kenmerken van haar beroepspraktijk betreft, het meest lijkt overeen te komen met iw.

2.5. Opzet van het onderzoek

In een bepaalde sociale academie zijn door ons de verschillende elementen van bovengenoemde opleidingsvisies nader gekoncretiseerd. We deden dit door middel van een serie interviews met leden van de academie én op basis van gegevens uit een

observatieperiode, waarin een aantal vergaderingen is geobserveerd (onderwijskommissie, akademieraad, afdelingsvergadering) waar over het onderwijsprogramma werd gediscussieerd. Bovendien is gebruik gemaakt van bestaande doelstellingennota's, produkten van de doelstellingenkommissie etc. Met behulp van dit materiaal hebben we een vragenlijst samengesteld in samenwerking met een contactgroep uit de academie.

De vragenlijst had betrekking op zowel de wenselijke opleidingsvisies als op de feitelijke gang van zaken. Ieder item, dat betrekking had op de wenselijke opleidingsvisies, had een parallelvraag waarin gevraagd werd naar de feitelijke gang van zaken in het laatste semester voor de drie belangrijkste studie-onderdelen (onderwijsstructuur). Daarnaast zijn ook nog een aantal uitspraken opgenomen die grotendeels betrekking hadden op alleen voor deze academie relevante zaken. De vragenlijst is verzonden aan alle docenten (40); zo nodig is persoonlijk gerappeld. De vragenlijst is zoveel mogelijk groepsgewijs aan de studenten (531) voorgelegd, waardoor het mogelijk was om ondanks een zekere absentie toch een vrij groot antwoordpercentage te bereiken. Dit bedroeg voor de docenten 87,5 % en voor studenten 70 %.

3. Resultaten

3.1. De faktoranalyse: twee onafhankelijke dimensies

De antwoorden van alle respondenten ($n = 403$) op de vragen met betrekking tot de visies op doeleinden zijn samen met die over de visies op de vormgeving van het onderwijs (totaal 40 vragen) gefactoranalyseerd^{3,4}. Na bepaling van het aantal factoren (met behulp van 'Screetest' vgl. Ueberla 1971, blz. 127), hebben we een viertal factoren orthogonaal gerooteerd met varimax rotatie, die 40 % van de totale variantie verklaren. De faktoranalyse leverde 2 grote (eigenwaarde resp. 7.31 en 3.09) en een tweetal kleinere (1.77 en 1.24) factoren op, zie tabel 1. We zullen ons hier tot de eerste twee beperken, aangezien hoofdzakelijk deze twee hoofdfactoren de hele range van elementen van het analysemodel bestrijken. De andere twee factoren verklaren weinig variantie en bevatten uitsluitend items over een specifiek onderwerp (resp. contact met het praktijkveld en de eensporigheid van de opleiding)⁵. De twee

hoofdfactoren vertonen sterke gelijkenis met resp. het overdrachts- en innovatiemodel van Bergenhenegouwen en Matthijssen (1971). Het feit, dat het hier gaat om twee *onafhankelijke* factoren is evenwel strijdig met hun opvatting. Immers als Bergenhenegouwen en Matthijssen (1971) gelijk hebben en dus kultuurinnovatie staat tegenover kultuuroverdracht, hadden beide de polen moeten vormen van één faktor. We zullen hieronder de beide typen opleidingsvisies, zoals die in onze faktoranalyse naar voren kwamen, kort behandelen.

a. overdrachts- of professiemodel (faktor 1)

- t.a.v. doeleinden:

De academie heeft primair de functie om in de maatschappelijke behoefte aan geschoolde beroepskrachten te voorzien. Ze moet zich daarbij baseren op de huidige beroepsopvatting, zoals die leeft bij erkende instellingen en beroepsverenigingen. Het ministerie en het bestuur dienen dan ook invloed te kunnen uitoefenen op de gang van zaken binnen de academie.

Hieruit volgt dat de academie zich niet primair kan opstellen als actiecentrum, van waaruit de samenleving veranderd kan worden.

- t.a.v. vormgeving en inrichting van het onderwijs:

Inhoud en methoden van het leerproces: in de opleiding dient het overdragen van kennis, het leren van beroepsgerichte vaardigheden en vakmethodieken ruime aandacht te krijgen. De bestaande specialisatierichtingen (kw, mw, pw) zijn voor dit beroepsgerichte onderwijs onontbeerlijk. Men heeft voorkeur voor een meer traditionele manier van lesgeven. Het studieprogramma dient voorgestructureerd en vastgelegd te worden. Hierop dienen ministerie en bestuur invloed te hebben.

Rolverdeling docent-student: de docenten dienen in grote mate invloed te hebben op het studieprogramma en dienen niet een afwachter, maar initiërende houding aan te nemen. De docent dient de rol van 'leermeester' ten opzichte van de leerlingen te vervullen.

Beoordeling: de functie van beoordeling dient selectief te zijn. Er dienen hogere eisen gesteld te worden bij de overgang van het ene naar het andere studiejaar en bij het eindexamen.

b. (zelf)ontplooiingsmodel of zelfbeschikkingsmodel (faktor 2)

- t.a.v. doeleinden:

Het gaat in de opleiding primair om het ontwikkelen van persoonlijke bekwaamheden en interes-

Tabel 1: geroteerde faktormatrix met ladingen ($\geq +.34$ en $\leq -.34$) van principale componentenanalyse na varimaxrotatie; gewenste opleidingsvisies

<i>t.a.v. doeleinden</i>		I	II	III	IV
1	invloed van ministerie moet groot zijn	+.351	-.463	-	-
2	invloed van bestuur moet groot zijn	+.341	-	-	-
4.1	invloed van praktijkveld via overleg met beroepsverenigingen moet groot zijn	-	-	+.427	-
4.2	invloed van praktijkveld via werkzaamheden stafdocenten moet groot zijn	-	-	+.668	-
4.3	invloed van praktijkveld via werkzaamheden uurdocenten moet groot zijn	-	-	+.673	-
4.4	invloed van praktijkveld via jaarstages studenten moet groot zijn	-	-	+.550	-
4.5	invloed van praktijkveld via praktijkoriëntaties studenten moet groot zijn	-	-	+.633	-
4.6	invloed van praktijkveld via werkzaamheden studenten moet groot zijn	-	-	+.669	-
4.7	invloed van praktijkveld via projecten studenten moet groot zijn	-	-	+.597	-
6	sociale academie: actiecentrum van waaruit maatschappij verandering	-	+.463	-	-
8	de sociale academie dient primair te voldoen aan de vraag aan geschoolde beroepskrachten	+.531	-	-	-
9	academie dient op te leiden voor algemeen agogische beroepen, niet voor beroepen in specifieke velden	-	-	-	+.432
10	academie dient zich te baseren op de huidige beroepsopvatting zoals die leeft bij erkende instellingen en beroepsverenigingen	+.398	-	-	-
14.3	in de opleiding moet aan de orde komen: ontwikkelen van persoonlijke bekwaamheden en interesses	-	+.495	-	-
49.16	door al het gepraat over verandering van structuren dreigt hulp aan mensen in nood op de achtergrond te raken	+.389	-	-	-
49.22	de maatschappij heeft behoefte aan geschoolde beroepskrachten	+.463	-	-	-.361
49.29	samenleving vraagt welzijnswerkers (geen mwers, pwers, kwers)	-	-	-	+.716
49.41	niet ongelimiteerd experimenteren met nieuwe onderwijsvormen; alle onkosten worden betaald door overheid (gemeenschapsgelden)	+.344	-	-	-

t.a.v. vormgeving en inrichting van het onderwijs

inhoud en methoden leerproces:

11	studenten moeten een vast (voorgestructureerd) programma volgen	+.449	-.356	-	-
13	studenten gelegenheid om m.b.v. aanwezige bronnen eigen studieprogramma samen te stellen	-	+.494	-	-
14.1	in de opleiding aan de orde: verwerven en kunnen toepassen van kennis	+.574	-	-	-
14.2	in de opleiding aan de orde: kunnen hanteren van vakmethodieken	+.504	-	-	-
14.4	in de opleiding aan de orde: het verkrijgen van inzicht in sociaal functioneren van zichzelf en anderen	-	+.463	-	-
14.5	in de opleiding aan de orde: het verkrijgen van inzicht in maatschappelijke structuren	-	+.516	-	-
42.1	aksent in opleiding op overdragen van kennis van docenten naar studenten	+.622	-	-	-

		I	II	III	IV
42.3	aksent in de opleiding op het leren van vaardigheden	+.567	-	-	-
42.4	aksent in de opleiding: a.h.v. eigen ervaringen werken aan zelfgekozen problemen	-	+.538	-	-
49.3	afdelingen vormen kunstmatige scheiding tussen de velden	-	-	-	+.628
49.13	als je van de academie komt, moet je over een flinke dosis kennis beschikken	+.533	-	-	-
49.15	voorkeur voor oude (traditionele) lesvorm	+.468	-.415	-	-
49.33	bestaande afdelingen zijn onontbeerlijk voor de opleiding	-	-.361	-	-.559
rolverdeling docent - student					
41.1	docenten grote invloed op samenstelling studieprogramma	+.354	-	-	-
41.2	studenten grote invloed op samenstelling studieprogramma	-	+.543	-	-
43.1	docent rol van leermeester t.o. leerling	+.363	-.376	-	-
43.4	rol van docent: partner in gemeenschappelijk leerproces	-	+.394	-	-
44	houding van docent dient afwachtend te zijn	-.385	+.361	-	-
beoordeling					
46	beoordeling door studenten zelf	-	+.340	-	-
48.1	funktie van beoordeling: selectie	+.548	-	-	-
48.3	funktie van beoordeling: evaluatie onderwijsvorm	-	+.352	-	-
49.27	voorkeur voor hogere eisen bij de overgang	+.355	-	-	-

ses. Daarom mag de invloed van ministerie en bestuur op de gang van zaken binnen de academie niet groot zijn. De funktie van de academie als aktiecentrum, van waaruit de samenleving veranderd kan worden, wordt onderschreven.

- t.a.v. *vormgeving en inrichting van het onderwijs*: Inhoud en methoden van het leerproces: in de opleiding dient het sociaal funktioneren van zichzelf en anderen ruime aandacht te krijgen, evenals het verkrijgen van inzicht in maatschappelijke structuren. De bestaande studierichtingen vormen een belemmering om tot een geïntegreerde opleiding voor welzijnswerker te komen; een dergelijke opleiding wordt als zeer wenselijk gezien. Men wijst een traditionele manier van lesgeven af en pleit voor een leermethode, waarbij de student aan de hand van eigen ervaringen kan werken aan zelfgekozen problemen. Het studieprogramma dient niet vast voorgestructureerd te worden. De academie dient de studenten de gelegenheid te geven om met behulp van de aanwezige kompetentie, bronnen en middelen een eigen studieprogramma samen te stellen.

Rolverdeling docent-student: de invloed van studenten op de samenstelling van het studieprogramma dient groot te zijn. Docenten dienen een

afwachtende houding, d.i. reageren op wat studenten zelf initiëren, aan te nemen. De docent dient niet de rol van 'leermeester', maar die van 'partner in een gemeenschappelijk leerproces' te vervullen.

Beoordeling: de funktie van beoordeling is evaluatie van de gebruikte onderwijsvormen. De beoordeling dient te geschieden door alle deelnemers van het leerproces, studenten en docenten in de leergroep, en niet door een autonome docent.

Dat beide dimensies (kuluuroverdracht en zelfontplooiing) onafhankelijk zijn en niet - zoals Bergenhengouwen en Matthijssen (1971) veronderstellen - componenten van één continuüm is onder meer te illustreren aan de hand van het volgende. Uit tabel 1 blijkt, dat slechts vijf items op beide hoofdfactoren relatief hoog laden. Dit zijn evenwel allemaal items, die op (een van) beide factoren niet hoger laden dan .36. Bovendien is uit tabel 2 af te lezen, dat items die tot faktor I (kennisoverdracht: item 8 t/m 49.22) behoren, slechts laag korrelen (gemiddeld .14) met items die tot faktor II (zelfontplooiing: item 1 t/m 42.4) gerekend kunnen worden. Deze korrelaties zijn beduidend lager dan onderlinge korrelaties binnen faktor I (kennisoverdracht, rechterbene-

Tabel 2: korrelatiematrix van items met een faktorlading $\geq .40$ op faktor II (item 1 t/m 42.4) en op faktor I (item 8 t/m 49.22)

	1	6	13	14.3	14.4	14.5	41.2	42.4	8	11	14.1	14.2	42.1	42.3	48.1	49.13	49.22
1	—																
6	-.41	—															
13	-.32	+.37	—														
14.3	-.15	+.22	+.22	—													
14.4	-.18	+.24	+.17	+.43	—												
14.5	-.27	+.35	+.34	+.25	+.41	—											
41.2	-.29	+.24	+.32	+.28	+.21	+.29	—										
42.4	-.29	+.32	+.43	+.24	+.19	+.31	+.33	—									
8	+.30	-.35	-.22	-.05	+.01	-.12	-.14	-.19	—								
11	+.41	-.31	-.35	-.21	-.11	-.15	-.24	-.31	+.36	—							
14.1	+.15	-.17	-.06	+.12	+.05	-.00	-.01	-.13	+.26	+.23	—						
14.2	+.16	-.14	-.08	+.04	+.04	-.00	+.00	-.07	+.33	+.20	+.42	—					
42.1	+.28	-.26	-.26	+.03	-.01	-.14	-.06	-.21	+.28	+.32	+.47	+.27	—				
42.3	+.10	-.09	-.06	+.18	+.16	+.02	+.12	+.10	+.32	+.20	+.28	+.43	+.33	—			
48.1	+.35	-.32	-.19	-.07	-.05	-.16	-.17	-.21	+.34	+.42	+.27	+.25	+.39	+.26	—		
49.13	+.19	-.27	-.17	+.00	-.10	-.10	-.08	-.13	+.34	+.26	+.38	+.22	+.33	+.33	+.33	—	
49.22	+.26	-.22	-.21	+.00	-.04	-.13	-.11	-.17	+.35	+.30	+.25	+.26	+.26	+.24	+.33	+.46	—

dendriehoek gemiddeld .31) of binnen faktor II zelfontplooiing, linkerbovendriehoek gemiddeld .29) en niet – als Bergenhenegouwen en Matthijssen gelijk hadden – hoog negatief.

3.2. Verschillen tussen studieafdelingen in wenselijke opleidingsvisies en feitelijke onderwijsstructuur

Om de verschillen tussen de studie-afdelingen te kunnen vaststellen hebben we gemiddelde faktorscores berekend per studie-afdeling. De faktorscore is samengesteld door de ruwe score van elke respondent op ieder item om te zetten in een z-score, te vermenigvuldigen met de betreffende faktorlading en per faktor te sommeren (Nie e.a. 1975, 489). We hebben dit gedaan voor de items over de wenselijke

opleidingsvisies en de feitelijke onderwijsstructuur. Per faktor hebben we voor onze hele populatie (docenten en studenten) een variantie-analyse uitgevoerd, waarvan de resultaten vermeld staan in tabel 3. Vier van de vijf factoren bleken significant te discrimineren tussen de studie-afdelingen. Vervolgens hebben we (voor studenten en docenten afzonderlijk) nagegaan of de verwachtingen uit ons eerste onderzoek bevestigd werden of niet. We hebben hiervoor m.b.v. een t-toets de gemiddelde faktorscores twee aan twee getoetst. *Bij de studenten* (zie tabel 4) blijken alle verschillen tussen mw en kw significant te zijn en in de voorspelde richting: mw vertoont (zowel feitelijk als wenselijk) een grotere voorkeur voor het overdrachtsmodel; kw geeft blij (zowel feitelijk als wenselijk) van een grotere voorkeur voor het ontplooiingsmodel. Ten aanzien van pw ligt het evenwel minder duidelijk. De verhouding tussen pw en kw is wel in de verwachte richting. Pw

Tabel 3: Resultaten van de variantie-analyse (totale groep n = 358) over verschillen tussen studie-afdelingen per faktor, zowel voor wenselijke opleidingsvisies als feitelijke onderwijspraktijk

	overdrachtsmodel		ontplooiingsmodel	
	wenselijk	feitelijk	wenselijk	feitelijk*) 1. zelfontplooiing 2. zelfbepaling
F	24.718	4.832	.066	5.497
df	2	2	2	2
α	.001	.009	ns	.005

*) Het ontplooiingsmodel wordt op feitelijk nivo aangeduid met twee subfactoren (zie noot 4)

Tabel 4: Gemiddelde faktorscores per studie-afdeling (studenten) resultaten T-test, eenzijdig getoetst

	overdrachtsmodel		ontplooingsmodel		
	wenselijk	feitelijk	wenselijk	feitelijk*) 1	2
pw (n = 33)	.0604	-.2261	-.0838	-.0114	+.4700
mw (n = 160)	.1034	-.2275	-.4742	-.2967	-.0743
kw (n = 142)	-.1268	-.7152	-.1252	+.2750	+.1937
α : pw/mw	-	-	<.022	<.018	<.000
α : pw/kw	-	<.007	-	<.016	<.023
α : mw/kw	<.028	<.000	<.002	<.000	<.010

Tabel 5: Gemiddelde faktorscores per studie-afdeling (docenten) resultaten T-test, eenzijdig getoetst

	overdrachtsmodel		ontplooingsmodel		
	wenselijk	feitelijk	wenselijk	feitelijk*) 1	2
pw (n = 2)	+.6862	-.6177	-1.4435	-.1246	+.0110
mw (n = 12)	+.1828	+.1410	-.2319	+.1159	-.3274
kw (n = 9)	-.0863	-.5062	+.0761	+.4882	+.1927
α : pw/mw	-	<.014	<.003	-	-
α : pw/kw	-	-	<.001	-	-
α : mw/kw	-	-	-	-	-

*) Het ontplooiingsmodel wordt op feitelijk nivo aangeduid met twee subfactoren resp. zelfontplooiingen en zelfbepaling (zie noot 4).

blijkt een grotere voorkeur te hebben dan kw voor het overdrachtsmodel (uitsluitend feitelijk) en ook het ontplooiingsmodel sterker af te wijzen (uitsluitend feitelijk 1e faktor, de 2e faktor is in de tegenovergestelde richting). Minder duidelijk wordt het als we pw en mw met elkaar vergelijken. We hadden verwacht dat pw een grotere voorkeur voor het overdrachtsmodel en een kleinere voorkeur voor het ontplooiingsmodel dan mw zou hebben: de verschillen blijken evenwel niet significant (overdrachtsmodel) of in de tegenovergestelde richting (ontplooiingsmodel). Pw heeft zelfs op één faktor (2e faktor feitelijk, ontplooiingsmodel) een grotere voorkeur voor het ontplooiingsmodel dan kw. Dit onverwachte resultaat is misschien te verklaren door het feit dat pw een zeer kleine afdeling is, waar om die reden al veel ruimte is voor de individuele interesses van de student. De kwaliteit en aard van de interactie van het opleidingsproces zal om die reden anders zijn dan van een veel grotere afdeling als mw of kw. Bij de docenten (zie tabel 5) zijn slechts drie verschil-

len significant. Met de interpretatie van de resultaten moeten we voorzichtig zijn, aangezien het hier om zeer kleine aantallen gaan, ongelijk verdeeld over de studie-afdelingen (resp. 2, 12, en 9; de rest werkt bij het basisjaar of bij meerdere studie-afdelingen). De kw-docenten en (in iets mindere mate) de mw-docenten blijken een grotere voorkeur voor het ontplooiingsmodel (wenselijk) dan de pw-docenten. De pw-docenten blijken (feitelijk) minder van het overdracht model te realiseren dan de mw-docenten.

4. *Diskussie*

4.1. *Het beschrijvingsmodel nader bekeken*

Op basis van onze onderzoeksresultaten komen we tot de konklusie dat kultuuroverdracht en kultuurinnovatie als primaire onderwijsoriëntaties geen polen

van één dimensie zijn. Dat we, in afwijking met wat onder meer Bergenhenegouwen en Matthijssen veronderstellen, twee min of meer onafhankelijke factoren vinden, kan ons inziens als volgt verklaard worden: In de eerste plaats is de sociale akademie, in tegenstelling tot de universiteit waarover Bergenhenegouwen en Matthijssen spreken, een duidelijke beroepsopleiding. Ook onder voorstanders van zelfontplooiing en maatschappij-verandering zijn waarschijnlijk mensen te vinden die een goede voorbereiding op de beroepspraktijk onontbeerlijk achten. Ze wijzen niet beroepsopleiding als zodanig af, maar geven er een andere inhoud aan. De akademie moet niet opleiden tot maatschappelijk werker, personeelswerker of cultureel werker, maar tot welzijnswerker. Kennis, deskundigheid en dergelijke zal door verschillende mensen dan ook verschillend gewaardeerd kunnen worden. Ook sociale actie-maatschappijverandering- vraagt om training en kennisoverdracht. Verder wijst Kerlinger (1967) op het feit dat in studies over attitudes ten opzichte van het onderwijs vaak twee onafhankelijke factoren gevonden worden, 'progressivism' en 'traditionalism'. Hij verklaart dit met behulp van het begrip 'critical referent'. Dit betreft zaken (begrippen) die voor het betrokken individu als standaard fungeren. Volgens Kerlinger hebben 'traditionals' en 'progressivists' verschillende 'critical referents': voor de eerste groep bijvoorbeeld tucht en orde, kennis en morele discipline; voor de tweede groep behoeften van leerlingen, individuele verschillen en sociaal leren. Wat kritische referenten zijn voor de ene groep, behoeven het nog niet te zijn voor de andere groep. We kunnen met andere woorden de attitudes van 'progressivists' ten aanzien van de traditionele referenten niet voorspellen.

Onze beide modellen hebben ook een kleur van een traditioneel respectievelijk progressief onderwijsmodel. Er zijn maar weinig items die op beide modellen relatief hoog laden en dus betrekking hebben op 'critical referents' waarover beide categorieën en respondenten een mening hebben. Dit zijn dan onderwerpen die misschien logisch gesproken slechts in één van beide modellen thuishoren, maar waar in de akademie al zo vaak over gepraat is, dat de andere categorie respondenten zich daar tegen is gaan afzetten.

Dit biedt een aanzet tot verklaring van het verschil tussen de gedachtengang van Bergenhenegouwen en Matthijssen én de uit ons onderzoek naar voren gekomen resultaten. Onze verwachting is, dat in gepolariseerde (konflikt)situaties, wanneer men sterk geneigd is om in tegenstellingen te denken, de beide typen (of onderwijsmodellen) wél meer de

polen van eenzelfde dimensie gaan vormen. De situatie, die Bergenhenegouwen en Matthijssen (1971) hebben geanalyseerd, was zo'n konflikt situatie. De nota's die zij voor hun inhoudsanalyse hebben gebruikt, waren alle bedoeld als bijdrage voor de vaak zeer verhitte doelstellingendiskussies binnen het universitaire onderwijs. Of factoren onafhankelijke dimensies weergeven of bipolair zijn, is blijkbaar sterk situatiegebonden⁷.

In ons onderzoek kwam de nadruk op maatschappijverandering én op zelfontplooiing binnen dezelfde hoofdfactor terecht. Het is zeer wel denkbaar dat, indien het begrip zelfontplooiing specifieker dan nu het geval was gedefinieerd zou worden naar wat wel wordt genoemd 'persoonlijke groei', in bepaalde onderwijsorganisaties sprake zou kunnen zijn van minstens drie min of meer onafhankelijke onderwijsmodellen. We noemen in dit verband de indeling die Crowfoot en Chesler (1974) geven als ze trachten uiteenlopende perspectieven op sociale veranderingen te omschrijven. Ze onderscheiden een professioneel-technische, politieke en 'countercultural' oriëntatie. Bij de professioneel-technische oriëntatie staat de rol van de deskundige centraal bij de oplossing van maatschappelijke problemen; in de politieke oriëntatie dienen onderdrukte groepen in de samenleving bewust gemaakt en gemobiliseerd te worden om grotere macht en meer hulpbronnen te bereiken ten koste van de huidige onderdrukkers; in de 'countercultural' oriëntatie tenslotte ligt de nadruk op individuele verandering in het 'zelf' en de eigen levensstijl, op intieme relaties en individualiteit. De parallel met respectievelijk het professioneel, het maatschappijveranderings- en het zelfontplooiingsmodel van onderwijs is evident.

4.2. Differentiatie tussen afdelingen en samenwerkingsproblemen

In ons onderzoek hebben we voor een deel een bevestiging gevonden van de verwachtingen uit ons eerste onderzoek: we troffen een sterke mate van differentiatie aan tussen kw en mw en tussen kw en pw, ofschoon mw niet duidelijk een middenpositie innam tussen kw en pw.

Een sterke differentiatie naar opleidingsvisies binnen dezelfde onderwijsorganisatie treffen we beslist niet alleen in sociale akademies aan. In onze Utrechtse subfakulteit psychologie worden op dit moment grote verschillen in opleidingsvisies zichtbaar. De vakgroep (functiepsychologie) die het meest uitgaat van en streeft naar een welomschreven

beroepsbeeld van de psycholoog, kiest volledig voor een professioneel onderwijsmodel. De vakgroep (zoals ontwikkelingspsychologie) die het beroepsbeeld van de psycholoog juist ter discussie stelt en met de psychologie een bijdrage wil leveren aan de emancipatie van achtergestelde groepen in de samenleving kiest voor een maatschappijveranderingsmodel van onderwijs. In het eerste geval ligt de nadruk op kennisoverdracht en wetenschappelijk onderzoek, in het tweede geval op projektonderwijs en actie(onderzoek) in de praktijk. Andere vakgroepen nemen een tussenpositie in waarbij soms elementen van het zelfontplooiingsmodel benadrukt worden soms elementen uit een ander model. In de subfakulteitsraad – het belangrijkste integratieve orgaan – vindt dan ook een ontmoeting, of liever gezegd konfrontatie, plaats tussen vakgroepen met zeer uiteenlopende doeloriëntaties en daardoor zeer verschillende onderwijskundige visies. De uitgangssituatie voor samenwerking is op zijn minst niet eenvoudig te noemen. Gezien de vaak grote verschillen tussen bij samenwerking betrokken afdelingen wordt het – in de huidige ontwikkelingsfase van onderwijsorganisaties – van groot belang vast te stellen in hoeverre en in welke opzichten integratie en afstemming tussen afdelingen werkelijk nodig is. Indien we ons beperken tot het onderwijsbeleid en bijv. de verdeling van schaarse middelen buiten beschouwing laten, blijken de samenwerkingsproblemen zich uiteraard vooral voor te doen ten aanzien van onderwijsactiviteiten die onder gemeenschappelijke verantwoordelijkheid vallen. In de sociale academie is dit het gemeenschappelijke basisjaar en binnen een universitaire (sub)fakulteit bijvoorbeeld de propedeuse. In beide situaties doet zich het specifieke probleem voor dat een stuk samenwerking op beperkt gebied gerealiseerd moet worden door studie-afdelingen en vakgroepen, die verder in grote mate autonoom zijn in hun taakformulering en taakuitoefening. De positie van het gemeenschappelijk basisjaar in de sociale academie illustreert de problemen die dan gaan ontstaan. Dit basisjaar vereist samenwerking tussen de studieafdelingen (i.c. specialisatierichtingen) zowel ten aanzien van het gemeenschappelijk plannen en uitvoeren van het eerstejaars studieprogramma, als ten aanzien van de afstemming hiervan op de studieprogramma's van de specialisatierichtingen. Op dit moment funktioneert het basisjaar in een sociale academie vaak zeer onafhankelijk van de specialisatierichtingen. In tegenstelling met vroeger, toen meestal docenten uit specialisatierichtingen voor een deel van hun tijd tijdelijk gedetacheerd werden in het basisjaar, heeft het eerste jaar tegenwoordig

vaak een zelfstandige staf die in eigen verantwoordelijkheid met de eigen studenten het studieprogramma opstelt, uitvoert en beoordeelt. Op de academie waar ons onderzoek plaatsvond, bezat de staf van het basisjaar de mogelijkheid om naar eigen inzicht – soms tegen de wil van bepaalde specialisatierichtingen in – besluiten te nemen die van grote invloed waren voor de rest van de academie. Zo schafte ze – enige tijd – iedere vorm van beoordeling af; ze bepaalde zelf op grond van welke criteria men aspirant eerste jaars al of niet zou aannemen; ze besloot in haar programma vooral de nadruk te leggen op zelfontplooiing van de studenten (bijvoorbeeld wél relatietraining, geen cursorisch onderwijs). Vanuit enkele studie-afdelingen gingen stemmen op de verzorging van het eerste jaar binnen de specialisatierichtingen te halen. Dit zou de greep van de studie-afdelingen op het eigen basisjaar vergroten, maar de noodzaak tot verdere samenwerking met andere studie-afdelingen nog verder doen afnemen. Dit verwijst naar een ons inziens voor onderwijsorganisaties zeer karakteristieke manier van konfliktoplossing: het conflict ontlopen door de partijen te scheiden, een oplossing die functioneel kan zijn in situaties, waarin er een geringe mate van afhankelijkheid bestaat tussen de partijen (Prein, 1976).

We hebben tot nu toe twee factoren beschreven die de uitgangssituatie voor samenwerking tussen bijvoorbeeld studie-afdelingen in een sociale academie of vakgroepen binnen een universitaire (sub)fakulteit bemoeilijken. Aan de ene kant constateerden we een soms sterke differentiatie naar opleidingsvisies tussen sommige afdelingen; aan de andere kant is het gebied waarop samengewerkt moet worden meestal beperkt en biedt de grote autonomie van de afzonderlijke afdelingen de mogelijkheid de beperkte noodzaak tot samenwerking verder in te krimpen. Deze situatie stelt de hoogste eisen aan de (centrale) organen waar afstemming en integratie tussen verschillende deelgroepen gerealiseerd moeten worden. Uitwerking van dit probleem valt buiten het kader van dit artikel, maar zal onderwerp vormen van een volgende publikatie.

Noten:

1. Op enkele akademies zijn op dit moment de gangbare specialisatierichtingen opgeheven en wordt er gestreefd naar een meer 'éénsporige' opleiding.
2. In deze studie zijn kenmerken van de beroepspraktijk geformuleerd naar de mate van professionalisering van het beroep, naar de mate waarin het beroep in verandering en ontwikkeling is én de oriëntaties op de functie

van het beroep in de samenleving. Verder worden kenmerken van het beroepsveld onderscheiden, zoals de mate van homogeniteit en organisatiegraad.

Kenmerken van het onderwijs binnen de studieafdelingen werden geformuleerd naar oriëntaties op doelstellingen van het onderwijs, oriëntaties op de vormgeving van het onderwijs én de mate van formalisering van het onderwijsprogramma (Knip en Prein, 1974; Knip, 1975).

3. De faktorstructuur die we hier bespreken, is het resultaat van de analyse over de antwoorden van al onze respondenten, studenten en docenten gezamenlijk. Bergen en Voeten (1972) komen tot de 'voorlopige konklusie' dat in hun onderzoek de faktorstructuur bij docenten niet geheel identiek is aan die bij studenten. Een vergelijking van de faktorstructuur voor docenten met die voor de studenten in ons onderzoek evenwel wettigt een dergelijke konklusie niet. Een procrustesrotatie volgens Schönemann (1966) – waarbij we de faktormatrix voor de studenten als een criteriummatrix hebben gebruikt, waar de faktormatrix voor docenten zo dicht mogelijk naar toe moet gerooteerd worden – leverde slechts een 'total stress' van .20 op. De korrelatie tussen de gerooteerde faktormatrix (docenten) met de criteriummatrix (studenten) bedroeg voor faktor 1 .89 en voor faktor 2 .62. Wij hebben daarom gemeend docenten en studenten tot een en dezelfde populatie te kunnen rekenen. Voor de procrustesrotatie hebben we gebruik gemaakt van een computerprogramma van het technisch centrum van de F.S.W. te Amsterdam, voor het gebruik op onze Utrechtse computer aangepast door G. v.d. Vorst van het Utrechtse Centrum voor Data Analyse.
4. We volstaan hier met de bespreking van de faktoranalyse van de wenselijke opleidingsvisies. De faktorstructuur van de items over de feitelijke onderwijspraktijk stemde hiermee vrijwel geheel overeen. Het enige verschil is, dat faktor 2 bij wenselijke visies (ontplooiingsmodel) uiteen viel in twee subfactoren, resp. zelfontplooiing (bijv. 'het ontwikkelen van persoonlijke bekwaamheden en interesses krijgt veel aandacht') en zelfbepaling ('invloed van studenten is groot').
5. Voor een behandeling van de twee kleinere factoren verwijzen we naar Bos en Voorthuizen, 1973.
6. Ook de eerstejaars studenten hebben we bij onze analyse ingedeeld in een van de drie studieafdelingen. We hebben dit gedaan op basis van de studierichting die ze later (in augustus/september) hebben gekozen, hoewel dit ten tijde van de uitvoering van het onderzoek (april/mei) nog niet voor ieder bekend was. Deze indeling is onder meer gedaan om naast verschillen tussen studieafdelingen ook die tussen jaren te kunnen nagaan. Aangezien het in dit artikel handelt over verschillen tussen studieafdelingen, rapporteren we hier verder niet over verschillen tussen studie jaren.
7. Een vergelijkbare opvatting treft men aan in de recent

verschenen studie van het Instituut voor Toegepaste Sociologie naar 'het vormingswerk voor jeugdigen' (1976, zie literaturopgave).

Literatuur

- Bergen, J. B. A. M. van en M. J. M. Voeten, Wetenschapsopvattingen van pedagogiek-docenten en -studenten, *Pedagogische Studiën*, 1972 (49) 325–340.
- Berghenengouwen, G. J. en Matthijssen, M. A. J. M., *Het universitaire onderwijs in discussie*, Assen, 1971.
- Bos, W., en Voorthuizen, H. v., *Doelstellingen en opleidingsvisies*, Intern rapport Instituut voor Sociale Psychologie, Utrecht, 1973.
- Crowfoot, J. E. en Chesler, M. A., Contemporary perspectives on planned social change: a comparison. *Journal of Applied Behavioral Science*, 1974 (10) 278–304.
- Giesbers, J. H. G. I. en Van der Vegt, R., Organisatieontwikkeling in schoolsystemen: een introductie. *Pedagogische Studiën*, 1974 (51) 522–530.
- Instituut voor Toegepaste Sociologie, *De taak van de leraar in het voortgezet onderwijs*, Nijmegen, 1969.
- Instituut voor Toegepaste Sociologie (i.s.m. het N.O.K.), *Een oriënterend onderzoek naar het functioneren van het vormingswerk voor jeugdigen*, Nijmegen, 1976.
- Jong, T. de, *Demokratisering als experiment*, Amsterdam, 1971.
- Kerlinger, F. The first and second order factorstructures of attitudes towards education. *Am. Ed. Res. Journal*, 1967 (3) 191–205.
- Knip, J. L. en Prein, H. C. M., *Sociale academie en omgeving*. Publikatie van Instituut voor Sociale Psychologie, Utrecht, 1974.
- Knip, J. L., Differentiatie en integratie in onderwijsorganisaties. *Tijdschrift voor Agologie*, 1975 (4) 80–100.
- Lawrence, P. R. en Lorsch, J. W., *Organization and environment*, Boston, 1967.
- Lawrence, P. R. en Lorsch, J. W., *Developing organizations*, Reading Mass., 1969.
- Marx, E., *Organisatie van scholengemeenschappen in onderwijskundige optiek*, Tjeenk Willink, Groningen, 1975.
- Nie, Norman, H. e.a., *Statistical package for the social sciences*, New York, 1975.
- Perrow, Ch., Analysis of goals in complex organizations, *American Soc. Rev.*, 1961 (26) 854–865.
- Prein, H. C. M. Stijlen van konflikthantering, *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1976 (31), 321–346.
- Schönemann, P. H., A generalized solution of the orthogonal procrustes problem, *Psychometrika* 1966 (31), 1–10.
- Strien, P. J. van, *Van radenuniversiteit naar open arbeidsorganisatie*. Rotterdam, 1970.
- Ueberla, K., *Faktoranalyse*, Berlin, 1971.