

# Enkele functies van centra voor vernieuwing van het universitaire onderwijs\*

J. W. HOLLEMAN – G. W. ACKERS,

*Afdeling Onderzoek en Ontwikkeling van Onderwijs, Rijksuniversiteit Utrecht*

## I Inleiding

Aan bijna alle nederlandse universiteiten en hogescholen bestaat momenteel een centrum voor onderzoek en ontwikkeling van wetenschappelijk onderwijs. Een van de primaire doelstellingen van deze centra is het bevorderen van vernieuwing van het universitaire onderwijs. Het doel van het onderhavige artikel is het onderscheiden en definiëren van enkele functies die centra voor vernieuwing van het universitaire onderwijs kunnen vervullen. We spreken ons niet uit over de vraag hoe dergelijke 'vernieuwingscentra' optimaliter georganiseerd moeten zijn (in lokale, danwel interuniversitaire, danwel landelijke organisatieverbanden).

Vele van de bestaande vernieuwingscentra hebben, bij hun oprichting, als taakstelling meegerekend: het bevorderen van onderwijsvernieuwing middels sociaal-wetenschappelijk onderzoek (onderwijsresearch). In de afgelopen jaren echter komt men in vele centra tot het inzicht dat het verrichten van programmatisch onderzoek (onderwijsresearch) in zichzelf niet voldoende is voor het tot stand brengen van onderwijsvernieuwing. Gaandeweg wordt de taak van de centra uitgebreid met activiteiten zoals advisering van studieleidingen en afzonderlijke docenten, voorlichting, commissiewerk, kortlopend opinie-onderzoek, training van do-

centen, etc. Deze nieuwe categorie activiteiten wordt aangeduid als 'ontwikkeling van onderwijs'. Aldus ontstaat de dichotomie: 'onderzoek van onderwijs' versus 'ontwikkeling van onderwijs'. Deze categorieën worden ook wel aangeduid als respectievelijk 'research and development' (R&D) versus 'innovation and change' (I&C).

We zullen in dit artikel tot de konklusie komen dat dit historisch gegroeide onderscheid tussen 'onderzoek' (R&D) en 'ontwikkeling' (I&C) verandering kan scheppen in het denken over onderwijsvernieuwing. Vruchtbaarder is het onderscheiden van een aantal *functies* die ten dienste van onderwijsvernieuwing moeten worden vervuld.

In paragraaf II zullen we beschrijven hoe onderwijsveranderingen feitelijk zouden kunnen verlopen, in de vorm van een globaal model voor veranderingsprojecten. Uit dit model zullen we drie functies afleiden die centra voor vernieuwing van het universitaire onderwijs kunnen vervullen. Deze vernieuwingsfuncties zijn:

- begeleiding van veranderingsprojecten (paragrafen III en IV);
- vergaren of ontwikkelen van 'kennis' (paragrafen V en VI); en
- disseminatie (letterlijk: uitzaaiing) (paragraaf VII).

## II Veranderingsprojecten

Het universitaire onderwijs is overal in Nederland in beweging. Overal doet de noodzaak tot ingrijpende veranderingen zich voelen.

We zullen ons in dit artikel tot een bepaalde

\* Het onderhavige artikel is een bewerking van een working paper, geschreven op verzoek van de landelijke Contactgroep Research Wetenschappelijk Onderwijs voor haar studiedag op 29 mei 1970 in Utrecht.

- kategorie veranderingen beperken, namelijk:
- verandering in (één of meer) elementen van het onderwijssysteem (de structuren, processen, doeleinden, etc.) van een studierichting;
  - projectsgewijze en planmatig opgezet en ingevoerd;
  - onder de beleidsverantwoordelijkheid van de betreffende studierichting.

Volgens welke opeenvolging van fasen zou een dergelijk veranderingsproject kunnen verlopen? We zullen de volgende tien fasen onderscheiden: 1. Spanning, 2. Problematisering, 3. Delegatie, 4. Situatie-analyse, 5. Kriteriumanalyse, 6. Design, 7. Ontwikkeling invoeringsstrategie, 8. Invoering, 9. Evaluatie, en 10. Konsolidering.

Deze tien fasen moeten niet als normatief worden opgevat. Zij vormen slechts een tentatief, deskriptief model van een veranderingsproject. Het model heeft niet de pretentie van een hechte, veranderingskundig gefundeerde strategie; het berust op vele impliciete vooronderstellingen; zowel op de inhoud als op de volgorde van de fasen is waarschijnlijk veel af te dingen. Het doel van het model is slechts om een raamwerk te verschaffen voor het omschrijven van bepaalde mogelijke functies van vernieuwingscentra. Laten we de tien fasen nu naar hun inhoud omschrijven.

1. *Spanning*. Docenten of studenten van de studierichting nemen een onevenwichtigheid in het onderwijssysteem waar. Zij zien een spanning tussen datgene wat is en datgene wat wenselijk of mogelijk ware. Zij onderkennen de noodzaak en/of de mogelijkheid om de bestaande toestand te veranderen. Deze spanning kan bij voorbeeld worden geïnduceerd door een bij sommigen heersend gevoel van ontevredenheid, door kennisname van een elders ingevoerde vernieuwing, door het inzicht dat de gestelde onderwijsdoeleinden niet voldoende worden bereikt, etc.

2. *Problematisering*. De spanning wordt manifest gemaakt en wordt onder woorden gebracht. De ondervonden moeilijkheden worden tastenderwijze vertaald in problemen.

Men krijgt een globaal inzicht in de diskrepantie tussen de bestaande toestand en de wenselijke toestand.

3. *Delegatie*. Men komt tot de konklusie dat de specificering en de oplossing van het probleem intensieve arbeid van een groepje mensen zal vereisen (die daartoe voor een bepaalde periode geheel of gedeeltelijk zullen moeten worden vrijgesteld en ontlast van hun normale werkzaamheden). De voorbereiding en de begeleiding van de invoering van de verandering wordt dus gedelegeerd naar een bepaald groepje mensen: het voorbereidings-team. Dit team wordt samengesteld uit mensen van binnen en buiten de studierichting die door hun kennis en/of door hun positie in de studierichtingsorganisatie bijzonder geëquipeerd zijn voor het voorbereiden van de betreffende verandering en voor het begeleiden van de invoering ervan. Het is geenszins noodzakelijk dat het voorbereidingsteam gerekruteerd wordt uit de mensen van wie de functie door de verandering (wanneer die eenmaal zal zijn ingevoerd) zal worden beïnvloed. Er zijn bij de verandering drie afzonderlijke organisaties in het spel: de bestaande beleidsorganisatie, de toekomstige beleidsorganisatie (personeel gelijk doch functioneel ongelijk aan de bestaande beleidsorganisatie), en de tijdelijke veranderingsorganisatie (die ophoudt te bestaan wanneer de tien fasen zijn doorlopen). De kern van de veranderingsorganisatie wordt gevormd door het voorbereidingsteam.

4. *Situatie-analyse*. Het voorbereidingsteam onderzoekt en specificeert de elementen of aspecten van de bestaande toestand (en hun onderlinge interactie), in zoverre deze elementen of aspecten relevant zijn voor het gestelde probleem en voor het tot stand brengen van een nieuw evenwicht in het onderwijssysteem wanneer de verandering wordt ingevoerd.

5. *Kriteriumanalyse*. Het voorbereidingsteam

- onderzoekt en specificceert de criteria waaraan de elementen of aspecten in de gewenste toestand zullen moeten voldoen. De combinatie van de resultaten van de situatie-analyse en de criteriumanalyse levert de probleemstelling: welke veranderingen moeten in het onderwijssysteem worden ingevoerd om het van de bestaande toestand naar de gewenste toestand te brengen?
6. *Design.* Het voorbereidingsteam ontwerpt de inhoud van de verandering (c.q. van het veranderingspakket), konstrueert de in te voeren vernieuwing en maakt dus een blauwdruk van het funktioneren van het toekomstige onderwijssysteem (een blauwdruk die beantwoordt aan de ad 5 gestelde criteria). Hiertoe kan het noodzakelijk zijn om onderzoek te verrichten en bij voorbeeld te experimenteren in een proefveld.
  7. *Ontwikkeling invoeringsstrategie.* Het voorbereidingsteam ontwikkelt een strategie om via een reeks van stappen het onderwijssysteem (en de daarbij betrokken mensen) van de bestaande toestand naar de gewenste toestand te brengen. Er wordt een plan gemaakt om de ontworpen verandering op een gekontroleerde wijze in te voeren (dus een plan voor de fasen 8, 9 en 10). Een van de dingen waaraan het voorbereidingsteam aandacht moet besteden is bij voorbeeld dat de bestaande beleidsorganisatie geëquipeerd moet worden voor de verandering. Ook moeten bij voorbeeld instrumenten en hulpmiddelen worden ontworpen voor de evaluatie van de verandering wanneer deze eenmaal is ingevoerd.
  8. *Invoering.* De ontworpen verandering wordt ingevoerd volgens de ad 7 ontwikkelde strategie.
  9. *Evaluatie.* Het nieuwe onderwijssysteem wordt getoetst aan de criteria ad 5, en het wordt verder geoptimaliseerd.
  10. *Konsolidering.* In deze follow-up fase wordt een nieuw evenwicht in het onderwijssysteem tot stand gebracht. De verandering wordt geïntegreerd in de studierichting.
- Opgemerkt moet nog worden dat in de bovenstaande omschrijving van de projektfasen de technieken voor het doorlopen van de successieve fasen niet zijn gespecificeerd. Wanneer ons woordgebruik soms naar bepaalde technieken lijkt te verwijzen, dan is dat ten onrechte. Bij voorbeeld 'onderzoeken', 'analyseren', 'evalueren' geschieden niet altijd noodzakelijkerwijs volgens hoog-wetenschappelijke onderzoeksmethoden; en 'ontwerpen' behoeft niet altijd plaats te vinden in een ontwikkelingslaboratorium. Dergelijke activiteiten zullen in vele veranderingsprojekten geschieden via common-sense en in gesprekken. Anderzijds is het voor ons betoog van belang dat, in onze omschrijving van veranderingsprojekten, het gebruik van sociaal-wetenschappelijke onderzoeksmethoden in die projekten geenszins is uitgesloten.
- ### III *De eerste vernieuwingsfunctie: begeleiding van veranderingsprojekten*
- Studierichtingen hebben meestal niet het apparaat en niet de deskundigheid om geheel op eigen kracht een veranderingsprojekt uit te voeren. Een van de taken van vernieuwingscentra is het begeleiden van afzonderlijke studierichtingen in één, enkele, of alle fasen van hun veranderingsprojekten. Medewerkers van vernieuwingscentra helpen dus desgevraagd bij het induceren van spanning, bij het problematiseren, bij het opzetten van een voorbereidingsteam, en/of zij nemen desgevraagd zitting in het voorbereidingsteam. Soms kan het aandeel van vernieuwingscentra ook zijn dat een bepaald stuk specialistisch werk uit een bepaalde projektfase door een voorbereidingsteam aan een vernieuwingscentrum wordt uitbesteed. In weer andere gevallen is de bijdrage van een vernieuwingscentrum beperkt tot een incidenteel advies aan een voorbereidingsteam.
- De inbreng van vernieuwingscentra in ver-

anderingsprojecten kan gebaseerd zijn op diverse typen van deskundigheid, bij voorbeeld:

- veranderingskundige know-how, richting kunnen geven aan het verloop van een veranderingsproject;
- vaardigheid in het voeren van een client-centered gesprek met oog op probleemverheldering (fase 2);
- kennis van onderwijssystemen (o.a. fase 4 en 5);
- organisatie-advieswerk (o.a. fase 3);
- methodiek en technieken van systematische informatieverzameling (onderzoek), voor de fasen 4, 5, 6, 9;
- inhoudelijke deskundigheid met betrekking tot specifieke veranderingen (onderwijskunde, leerprocessen, organisatieleer, training, onderwijstechnologie, curriculum design, etc., etc.), zie fase 6;
- etc.

#### IV *Het rendement van veranderingsprojecten*

De bestaande vernieuwingscentra besteden elk jaar zeer veel tijd en energie aan het begeleiden van veranderingsprojecten. Wat is het rendement van deze activiteiten?

Het belangrijkste rendement van deze arbeid is, dat er daadwerkelijk onderwijsverandering tot stand wordt gebracht in studierichtingen. Deze daadwerkelijke, aanwijsbare onderwijsvernieuwing kan veelal op geen betere manier worden bewerkstelligd dan door de bedoelde activiteiten in concrete studierichtingen. Het belangrijkste (en meestal ook primair beoogde) rendement van (het begeleiden van) een veranderingsproject in een studierichting is de feitelijke totstandkoming van de gewenste verandering in die studierichting.

Een tweede aspect met betrekking tot het rendement van een veranderingsproject is de bijdrage die het veranderingsproject kan leveren voor toekomstige anderssoortige veranderingsprojecten in de betreffende studierichting. Het veranderingsproject kan dynamiserend werken en kan de bereidheid van de betrokkenen voor verdere veranderingen vergroten. Dankzij het eerste veranderingsproject beschikt de studierichting

over attitudes, organisatievormen, kennis en deskundigheden die de kans op volgende veranderingen vergroten.

Een derde effect van een veranderingsproject kan zijn dat de verandering in de betreffende studierichting een uitstralende werking heeft naar andere studierichtingen en andere universiteiten. De betreffende studierichting kan als 'modelboerderij' bij andere studierichtingen de voor verandering noodzakelijke spanning opwekken (zie fase 1).

Een vierde effect van een veranderingsproject kan zijn dat de deskundigheid van de consultants (de medewerkers van vernieuwingscentra), dankzij de in het project opgedane ervaringen, groter wordt. Al doende leert men.

Een vijfde mogelijk aspect met betrekking tot het rendement van veranderingsprojecten zal nog verder onze aandacht vragen. Een veranderingsproject kan gesystematiseerde 'kennis' opleveren die bruikbaar is voor toekomstige veranderingsprojecten. In de volgende paragrafen (V, VI) komen we, in ruimer verband, op het vergaren van deze kennis terug.

#### V *De tweede vernieuwingsfunctie: vergaren of ontwikkelen van 'kennis'*

Een tweede functie van vernieuwingscentra is het vergaren of ontwikkelen van gesystematiseerde 'kennis', die gebruikt kan worden in toekomstige veranderingsprojecten. Het woord 'kennis' heeft in dit verband een zeer ruime betekenis, namelijk alle theoretische bagage die in toekomstige veranderingsprojecten kan worden ingebracht en die zal bijdragen tot verhoging van de baten en verlaging van de kosten van die projecten.

Het uitvoeren van een veranderingsproject vereist zeer vele activiteiten (operaties) van het voorbereidingsteam. Dit zal meestal geschieden met veel vallen-en-opstaan. Het voorbereidingsteam staat voor een taak ten dienste waarvan het vele leerprocessen moet doorlopen. Onze tweede functie van vernieuwingscentra houdt nu in: 'facilitation' van het werk van voorbereidingsteams, door het vergaren of ontwikkelen van



'kennis' die 'transfer value' heeft voor de taken die in toekomstige veranderingsprojecten moeten worden uitgevoerd.

Deze 'kennis' zou voorbereidingsteams moeten helpen antwoorden te vinden op de vragen waarmee zij in hun konkrete veranderingsprojecten worden gekonfronteerd, zoals:

- welke zijn de relevante elementen van ons onderwijssysteem en hoe interacteren deze elementen onderling?
- wat is de oorzaak van de gesignaleerde moeilijkheden in ons systeem?
- welke verandering moet worden ingevoerd om de gesignaleerde problemen op te lossen, en hoe kunnen we deze verandering (het nieuwe systeem) ontwerpen?
- welke veranderingsstrategie moeten we volgen om deze verandering daadwerkelijk tot stand te brengen?
- hoe kunnen we ons onderwijssysteem analyseren en hoe kunnen we de ingevoerde verandering evalueren (met welke technieken en met welke instrumenten)?

De eventuele 'kennis' die zal bijdragen tot de beantwoording van deze en dergelijke vragen, kan vele vormen hebben: stelsels van empirische uitspraken, getoetste theorieën of modellen, stelsels van richtlijnen, methoden en technieken, ontwikkelde en op hun bruikbaarheid getoetste onderwijssystemen of -deelsystemen, 'dingachtige' produkten of instrumenten, etc. Zowel een netwerk van theoretische concepten als een computerprogramma, zowel een stuk veranderingskundige methodologie als een onderwijsfilosofie, zowel een beschrijving van veel voorkomend studentengedrag als een onderzoeksinstrument, zowel een onderwijsmethode als een stoffelijke teaching-machine, - dit alles kan in bepaalde gevallen recht doen gelden op het predikaat 'kennis'. Voorwaarde is slechts dat iets generaliseerbaar is naar een bepaalde klasse van veranderingsprojecten, dat het aldaar bruikbaar is, dat het de hanteerbaarheid verhoogt van de werkelijkheid waarmee toekomstige voorbereidingsteams gekonfronteerd zullen worden.

## VI Realisering van de tweede vernieuwingsfunctie

Bij de tweede vernieuwingsfunctie gaat het om gesystematiseerde 'kennis', die bruikbaar is voor toekomstige veranderingsprojecten. Hierin onderscheidt deze functie zich van de eerste vernieuwingsfunctie, die rechtstreeks gericht is op *in gang zijnde* veranderingsprojecten in konkrete studierichtingen om daar daadwerkelijk veranderingen tot stand te brengen. De realisering van de kennisvergaringsfunctie heeft het karakter van vóór-werk voor toekomstige veranderingsprojecten; zij vergt investeringen die in zichzelf nog geen veranderingen opleveren.

Wil de te vergaren kennis optimaal bruikbaar zijn voor toekomstige veranderingsprojecten, dan zal deze aan een viertal voorwaarden moeten voldoen:

- er moet zijn gespecificeerd onder welke condities de betreffende kennis geldig is gebleken (c.q. niet is gefalsificeerd), zodat in een toekomstig concreet veranderingsproject tevoren kan worden vastgesteld in hoeverre deze kennis bruikbaar is in die situatie;
- de kennis moet enerzijds zo operationeel mogelijk zijn voor elk afzonderlijk toekomstig veranderingsproject (kennis is operationeel voor een bepaald project indien die kennis weinig nadere operaties of leerervaringen vereist, een hoge 'transfer value' heeft voor dit project), doch de kennis moet anderzijds op zoveel mogelijk toekomstige veranderingsprojecten van toepassing zijn; tussen deze twee eisen moet een optimum gevonden worden;
- (samenhangend met de vorige voorwaarde:) het nastreven van een bepaald stuk kennis moet gebaseerd zijn op prognoses betreffende in de toekomst te verwachten veranderingen en/of op visies betreffende in de toekomst wenselijke veranderingen;
- de kennis moet in een kommunikeerbare vorm zijn gegoten zodat deze toegankelijk is voor potentiële gebruikers; het is niet voldoende dat de kennis ligt opgeslagen in het geheugenarsenaal van een of meer personen; de kennis moet

systematisch op schrift gesteld zijn, of in andere vorm zijn geobjectiveerd en gekoncretiseerd.

Het vergaren of ontwikkelen van kennis die aan dit viertal voorwaarden voldoet, geschiedt door middel van systematisch opgezette kennisvergaringsprojecten.

Soms wordt bij kennisvergaringsprojecten onderscheid gemaakt tussen twee categorieën van projecten: research-projecten en development-projecten. Development-projecten behoren tot het domein van 'onderzoek van onderwijs' (R&D). Zij zijn gericht op het ontwerpen van de inhoud van toekomstige veranderingen (via systeemconstructie, systems development, educational engineering). Deze categorie van kennisvergaringsprojecten krijgt juist de laatste tijd meer aandacht.

Technieken die in kennisvergaringsprojecten worden gehanteerd zijn bij voorbeeld literatuuronderzoek, veldanalyses, systeemconstructie, experimentatie, etc. Deze technieken zijn niet specifiek voor de bedoelde kennisvergaringsprojecten, ook in veranderingsprojecten worden zij gebruikt. Aangezien de resultaten van deze kennisvergaringsprojecten aan de genoemde vier voorwaarden moeten voldoen, is men hier echter geheel aangewezen op het gebruik van methodologisch gefundeerde technieken en op een maximaal-gecontroleerde opzet van het project.

In hoeverre kunnen ook veranderingsprojecten gesystematiseerde kennis opleveren die bruikbaar is voor toekomstige veranderingsprojecten? Er worden in het kader van veranderingsprojecten activiteiten ontplooid die gericht zijn op het vergaren van kennis: er worden analyses verricht, veranderingen ontworpen, evaluatie-instrumenten ontwikkeld, etc. De aldaar nagestreefde kennis betreft echter primair *die* concrete verandering, in *die* studierichting, op *dat* moment. Het primaire doel is het tot stand brengen van een verandering in die studierichting, op basis van kennis die geldig is voor die studierichting. Dit neemt niet weg dat bepaalde stukken kennis die voor die gelegenheid vergaard

zijn zonder meer bruikbaar zullen zijn voor toekomstige veranderingsprojecten. Een groot deel van in veranderingsprojecten vergaarde kennis zal echter onvoldoende beantwoorden aan de vier voorwaarden: met name zal men meestal onvoldoende kunnen specificeren onder welke condities de betreffende kennis geldig is gebleken, en men zal onvoldoende aandacht besteden aan het systematiseren en voor derden toegankelijk maken van de eventueel resulterende kennis.

Het moet echter in principe mogelijk zijn een veranderingsproject zodanig op te zetten en zo gecontroleerd uit te voeren dat de resulterende kennis aan de bedoelde voorwaarden voldoet. Wel zal het zeer hoge eisen stellen aan het voorbereidingsteam en aan de consultants om deze dubbele doelstelling (daadwerkelijke verandering en vergaring van gesystematiseerde kennis) te realiseren. Overigens moet worden opgemerkt dat men ook in 'zuivere' kennisvergaringsprojecten gekonfronteerd kan worden met deze dubbele doelstelling, namelijk wanneer bij voorbeeld een op papier ontworpen verandering in het veld moet worden getoetst.

#### VII *De derde vernieuwingsfunctie: disseminatie*

De derde en laatste vernieuwingsfunctie die we zouden willen onderscheiden is disseminatie: het actief uitzaaien van informatie ten behoeve van toekomstige of reeds in gang zijnde veranderingsprojecten in studierichtingen. Disseminatie-activiteiten kunnen gericht zijn op twee respectieve doelen:

- het induceren van spanning in studierichtingen opdat zij (bepaalde) veranderingsprojecten initiëren (cf. fase 1 van ons model);
- het communiceren van 'kennis' die gebruikt kan worden voor de uitvoering van veranderingsprojecten (cf. de fasen 2 tot 10 van ons model).

Het eerste doel kan worden samengevat als het uitvoeren van voorlichtings- en onderwijsactiviteiten (in ruime zin) opdat een wijziging tot stand komt in de attitudes van leden van studierichtingen. Voorwaarde voor het tot stand komen

van een verandering is dat leden van studierichtingen ontevreden raken met de bestaande toestand; dat zij overtuigd raken van de noodzaak en de mogelijkheid van het tot stand brengen van verandering; en dat concrete mogelijke veranderingen binnen hun gezichtsveld worden gebracht. Er moeten dus activiteiten worden ontplooid waardoor studierichtingen worden gedynamiseerd en ontvankelijk worden gemaakt voor (bepaalde) veranderingen. In paragraaf IV werd al gesproken over de uitstralende, spanningsinducerende werking van modelboerderijen; ook kunnen de bedoelde voorlichtings- en onderwijsactiviteiten de vorm krijgen van bij voorbeeld lezingen, presentaties via pers/radio/T.V., cursussen, individuele gesprekken. Deze activiteiten behoeven niet rechtstreeks gericht te zijn op alle leden van alle studierichtingen; soms heeft een selectief of getrappt disseminatiebeleid de voorkeur (gericht op formele of informele opinieleiders, pressiegroepen, bepaalde progressieve universiteiten of studierichtingen, etc.).

Als tweede doel van disseminatie-activiteiten noemden we het kommuniseren van 'kennis' die gebruikt kan worden voor de uitvoering van veranderingsprojecten. Deze kommunikaties zijn gericht op de leden van actuele of potentiële voorbereidingsteams van veranderingsprojecten (inklusief de consultants van deze teams). Vernieuwingscentra beschikken (dankzij hun kennisvergaringsactiviteiten) over gesystematiseerde kennis die 'transfer value' kan hebben voor (bepaalde) veranderingsprojecten. Deze 'kennis' zal pas een bijdrage kunnen leveren aan veranderingsprojecten indien de betreffende voorbereidingsteams en hun consultants over deze kennis beschikken. Ook dit vereist voorlichtings- en onderwijsactiviteiten, zodat de potentiële gebruikers op de hoogte raken van het bestaan van deze voor hen relevante kennis en zodat zij zich deze kennis eigen kunnen maken.

### VIII *Diskussie*

In het bovenstaande zijn enkele functies onderscheiden die centra voor vernieuwing van het

universitaire onderwijs (op lokaal niveau dan wel in interlokale of landelijke werkverbanden) kunnen vervullen:

- begeleiding van veranderingsprojecten in studierichtingen;
- vergaren of ontwikkelen van 'kennis' ten behoeve van toekomstige veranderingsprojecten, en
- disseminatie.

Wij menen dat vernieuwingscentra zich in hun projecten duidelijk ervan bewust moeten maken welke van deze functies zij via deze projecten willen realiseren. Wanneer men een concreet project opzet, dient men te expliciteren in welke functie of functies men wil voorzien: is het beoogde resultaat een concrete verandering in het onderwijssysteem van een bepaalde studierichting? of gaat het om vergaring van valide kennis met transfer value voor toekomstige veranderingsprojecten? of is men uit op het induceren van spanning en het bewerktuigen van studierichtingen voor toekomstige veranderingen? Elke van deze drie vernieuwingsfuncties stelt haar bijzondere eisen aan de inrichting van het project; het is daarom vaak beter het project op een enkele functie te kapitaliseren.

Wanneer men besluit zich op een bepaald doel (een bepaalde vernieuwingsfunctie) te concentreren, is daarmee echter nog niet de inrichting van het project gegeven. Het verrichten van empirisch onderzoek (veldanalyses, experimentatie, evaluatieonderzoek, opinie-onderzoek) kan zowel in veranderingsprojecten als in kennisvergaringsprojecten een plaats hebben; zelfs in disseminatieprojecten kan men onderzoek als medium kiezen. Het zelfde geldt voor ontwerp-activiteiten (systeemkonstruktie, produktontwikkeling). En ook agogische activiteiten zoals bij voorbeeld trainig of non-direktieve gesprekken behoren geenszins tot het monopolie van een bepaalde vernieuwingsfunctie. Wij bepleiten dus dat men de beoogde functie van het project begripsmatig loskoppelt van de in het project te hanteren activiteiten en technieken. Het gangbare begrippenpaar 'research and development' versus 'innovation and change' (c.q. 'onderzoek' versus

'ontwikkeling') dreigt daarentegen het onderscheid tussen functies en activiteiten te vertroebelen; hier worden twee feitelijke activiteiten (R&D) tegenover een beoogde functie (I&C) gesteld. Taal is een belangrijke faktor in het denken en besluitvormingsproces van mensen en organisaties. Het zou ons inziens het denken over onderwijsvernieuwing ten goede komen indien men het begrippenpaar R&D versus I&C uitsluitend gebruikt als technische termen ter aanduiding van twee categorieën van vernieuwingsfuncties. R&D verwijst dan naar onze tweede vernieuwingsfunctie (kennisvergaring), en I&C betreft dan de eerste en derde functie (veranderingsprojecten en disseminatie).

*Literatuur*

Educational research and development in the

United States; U.S. office of education; Paris (O.E.-C.D.), 1969.

R. M. Gagné (ed.) – Psychological principles in system development; Holt, Rinehart & Winston, 1962.

H. D. Gideonse – Research, development, and the improvement of education; Science, no. 162, 1968.

R. Glaser (ed.) – Training research and education; New York, 1962.

A. D. de Groot – Methodologie; 's-Gravenhage, 1961.

E. G. Guba & D. L. Clark – An examination of potential change roles in education; Airlie House, Va.

W. Meuwese – Over de methoden van de onderwijsresearch; nota voor de plenaire vergadering van de Contactgroep Research Wetenschappelijk Onderwijs, op 29 mei 1970 te Utrecht.

M. B. Miles (ed.) – Innovation in education; New York, 1964.

E. Morphet & O. Ryan (ed.) – Designing education for the future; no. 3; New York, 1970.