

De universiteit als vormingsinstituut

Deel II

Naar een moderne universiteit

*Ontwikkelingen in het academisch onderwijs
vanaf de jaren zestig van de 20^e eeuw*

Jan Marten Praamsma

Utrecht 2006

Inhoud

Inleiding

De massa- of onderwijsuniversiteit / zelfstandig *disciplinair* leren denken
De universiteit vanaf de jaren '60 van de twintigste eeuw

- (1) Ontwikkeling van de massa-universiteit*
- (2) Tweefasenstructuur*
- (3) Hoger onderwijs in Fasen*
- (4) De Bachelor-Master structuur*

Een Nederlandse BaMa-universiteit / brede algemene disciplinaire vorming
De universiteit van de 21^e eeuw

Literatuur

Inleiding

Deel I van deze kleine studie ging in op de ontwikkelingen vanaf de Middeleeuwen tot aan de jaren '60 van de vorige eeuw. We zagen daar dat er, ondanks al die individuele verschillen tussen docenten, in de loop van de geschiedenis van de universiteit toch ook een algemeen beeld te zien is van verschuivende academische vormingsidealen.

Zo staat ook in onze tijd de vraag wat nu eigenlijk 'academisch' onderwijs mag heten nog geregeld ter discussie. En daarbij blijkt steeds opnieuw dat 'academische vorming' een weinig eenduidig begrip is. Voor de één gaat het om kritisch leren denken, voor de ander om het verwerven van onderzoeksvaardigheden en voor een derde gaat het om de groei naar een 'reflexieve professional'.

Om meer inzicht te krijgen in de verschillende academische vormingsidealen sinds de jaren '60 wordt in deel II van deze studie aandacht besteed aan de turbulente ontwikkelingen aan de universiteiten vanaf die roerige jaren '60 tot in het begin van de 21^e eeuw. Daarin zal blijken dat de centrale thema's, die in de universiteit en de universitaire didactiek de eeuwen door een rol speelden, ook in de 21^e eeuw nog uiterst actueel zijn.

De onderstaande schets is opnieuw niet meer dan een eerste terreinverkenning. Veel van wat in ook hier beschreven staat is gebaseerd op het werk van de auteurs die in de literatuurlijst genoemd worden. Dat neemt niet weg dat de auteur dezes natuurlijk zelf verantwoordelijk is en blijft voor de inhoud van de tekst.

Nadrukkelijk wordt vermeld dat het ook hier gaat om accentverschuivingen in de taakopvatting van de universiteit. Ook in de huidige universiteit zijn de verschillende hier onderscheiden vormingsidealen herkenbaar. Kennis van de geschiedenis van de universiteit kan behulpzaam zijn bij het bestuderen van de huidige taak en plaats van de universiteit en het universitaire onderwijs. Daaraan wil ook het tweede deel van deze kleine studie een bijdrage zijn.

De massa- of onderwijsuniversiteit / zelfstandig *disciplinair* leren denken
De universiteit vanaf de jaren '60 van de twintigste eeuw

(1) Ontwikkeling van de massa-universiteit

In de jaren '60 blijkt pas goed hoe de onderzoeksuniversiteit zich geleidelijk aan vervreemdt van samenleving en student. In de studentenopstanden in die periode stellen studenten het gezag van de hoogleraar als expert en specialist ter discussie en eisen zij het recht op 'zelfstandig te leren denken'. Het fundamenteel onderzoek moet ruimte maken voor maatschappij-kritisch onderzoek en in het onderwijs moet ruimte komen voor discussie en kritiek. De 'lectio' moet plaats maken voor de 'disputatio'. Gevolg is dat onderwijsprogramma's op de schop gaan en docentgestuurd onderwijs plaats moet maken voor meer interactieve werkvormen. Opmerkelijk is dat – in tegenstelling tot de onderwijskundige vernieuwingen in de 19^e eeuw – deze onderwijsontwikkelingen zich vooral deden gelden bij de sociale wetenschappen.

Maar er is meer aan de hand. De belangrijkste ontwikkeling die zich sinds de jaren '60 voltrekt is de enorme groei van de studentenaantallen. Al sinds het eind van de negentiende eeuw laat het aantal studenten een sterke groei zien, maar sinds de jaren zestig neemt de groei enorm toe. Baggen spreekt van de ontwikkeling van de 'massa-universiteit'. Concreet gevolg is dat de universiteiten uitgroeien tot grote instituten die zich vestigen op grote Campus-terreinen aan de randen van de universiteitssteden. Maar behalve concreet-praktische heeft deze ontwikkeling ook ingrijpende inhoudelijke gevolgen voor de universiteit en het universitair vormingsideaal.

De enorme groei van het aantal studenten leidt ertoe dat universiteiten grootschalige onderwijsinstellingen worden waarin aandacht komt voor zaken als efficiëntie en onderwijsrendement. Dat is ook wel nodig want naast het vraagstuk van de 'eeuwige student' vormt ook studie-uitval een enorm probleem. Het uitvalpercentage ligt in 1978 rond de 40 % waarbij in sommige studierichtingen 50 tot 60% geen uitzondering is¹. Gevolg is dat de aandacht voor de didactische opzet van het academisch onderwijs en de begeleiding van studenten toeneemt. De grootschalige onderwijsvormen van de massa-universiteit brengen het risico met zich mee dat studenten verdwijnen in de massa en dat kan leiden tot studievertraging of studie-uitval, terwijl ook het inhoudelijk rendement van de opleiding in gevaar komt. Al snel wordt er daarom gezocht gezocht naar vormen van kleinschaliger onderwijs in werkgroepen en komt er aandacht voor individuele studiebegeleiding. Bij alle universiteiten verschijnen instituten voor studievaardigheden en er komt aandacht voor het lerenproces bij de student. Het hoger onderwijs wordt zèlf onderwerp van onderwijskundig onderzoek.

Intussen neemt – ondanks de studentenprotesten in de jaren '60 – de specialisatie in het wetenschappelijk onderzoek verder toe. Daardoor ontstaat er steeds meer afstand tussen de geavanceerde voorhoede van het onderzoek en de veel meer algemene inhoud (basiskennis) van het onderwijs. Bovendien is door het specialistische karakter van het onderzoek niet langer vol te houden dat de opleiding tot onderzoeker tegelijk een goede voorbereiding is op tal van andere maatschappelijke functies die een academische

¹ Nota 'Hoger onderwijs voor velen' 1978.

opleiding vragen. Onderwijs en onderzoek groeien zo steeds meer uit elkaar. Terwijl de universiteiten vooral onderwijsinstellingen worden, wordt het onderzoek ondergebracht in interuniversitaire en veelal interdisciplinaire onderzoeksscholen die zich sterk ten opzichte van de traditionele faculteiten verzelfstandigen. Ook het onderzoeksbeleid verzelfstandigt en richt zich steeds meer op het eigen maatschappelijk en/of economisch nut van het onderzoek en steeds minder op vraagstellingen die samenhangen met de behoeften van het academisch onderwijs. Tekenend voor deze ontwikkeling is dat de personele eenheid van onderwijs en onderzoek die in de onderzoeks-universiteit de samenhang tussen beide moest waarborgen steeds meer onder druk komt te staan. Universitaire medewerkers gaan zich allengs meer specialiseren op onderzoek òf onderwijs.

Ondertussen zoekt het onderwijs naar betere aansluiting op de groeiende buiten-universitaire arbeidsmarkt. Dat die markt groeit kan gezien worden als een teken van een sterke verwetenschappelijking van de samenleving. Sommigen spreken in dat verband van de ontwikkeling van een 'kennis-samenleving': Voor steeds meer functies wordt een academische opleiding gevraagd. Illustratief in dat verband is dat de groei van de studentenaantallen voor een groot deel voor rekening komt van de sociale wetenschappen, die na de tweede wereldoorlog een enorme expansie doormaken, waarbij opvallend veel praktijkgerichte 'kundes' (onderwijskunde, organisatiekunde, milieukunde, communicatiekunde enzovoorts) als nieuwe studierichtingen hun opwachting maken. Een belangrijke impuls op dit terrein is de stichting van de Universiteit Maastricht, die van meet af aan een probleemgestuurde onderwijsfilosofie volgt, waarin de beroepspraktijk uitgangspunt is van het curriculum. Het Maastrichtse voorbeeld blijkt uitermate succesvol en vindt navolging in andere medische faculteiten in het land.

Zo ontstaat binnen het academisch vormingsideaal nieuwe aandacht voor de beroepsoriëntatie *naast* het wetenschappelijke vormingsideaal van de onderzoeksuniversiteit. De onderzoeks-universiteit ging er nog vanuit dat de opleiding tot onderzoeker ook nuttig zou zijn voor het functioneren elders in de samenleving. Nu echter worden steeds meer de vorming van de vakman/ -vrouw (professional) en de vorming van de wetenschapper gezien als twee *afzonderlijke* doelstellingen.

Ondertussen neemt de zorg om de brede algemene academische vorming, een zorg die in de loop van de twintigste eeuw was ontstaan, niet af. Integendeel. Het aantal disciplines en daarmee gepaard gaande specialisatie neemt alleen maar toe en daarmee de versnippering van het academisch onderwijs. Bovendien maakt men zich steeds meer zorgen over het niveau van de studenten, die nu (sinds de invoering van de Mammoetwet uit 1968 en de wet wederzijdse doorstroming hoger onderwijs uit 1979) ook via MAVO – HAVO – VWO of met een propedeuse uit het HBO de universiteit binnenstromen. Om een basis-niveau van algemene academische vorming te kunnen garanderen wordt de noodzaak van de persoonlijke academische vorming van studenten meer dan ooit gevoeld.

Al deze ontwikkelingen hebben hun weerslag in de didactiek van het academisch onderwijs. Overwegingen van efficiency en de zorg om de academische vorming leiden ertoe dat er steeds meer gezocht wordt naar vormen van kleinschalig activerend onderwijs en dat er aandacht komt voor de persoonlijke begeleiding van studenten. Daar komt bij dat de nieuwe aandacht voor het beroepsperspectief vraagt om praktijkgericht

onderwijs in de vorm van trainingen en stages. Al met al ontwikkelt zich aan de universiteit aan het eind van de 20^e eeuw een nieuw soort academisch onderwijs. Deze onderwijsvernieuwing culmineert in twee grote herstructureringen: de invoering van de tweefasenstructuur en de invoering van het bachelor-master systeem.

(2) Tweefasenstructuur

Het eerste antwoord op de uitdaging van de massa-universiteit is de invoering van de tweefasenstructuur in 1982. Binnen de nieuwe structuur komt nadrukkelijk ruimte voor de beroepsoriëntatie *naast* de opleiding tot wetenschapper terwijl de duur van de opleidingen wordt ingekort om te komen tot een meer efficiënte onderwijsorganisatie.

Alle academische studies krijgen een opbouw in twee fasen. De eerste fase van de studie wordt afgesloten met een doctoraal examen (met de titel doctorandus) en is in principe een afgeronde academische opleiding. Binnen die opleiding is er sprake van een propedeutisch eerste jaar, waarin naast een inleiding in de gekozen discipline veel aandacht wordt besteed aan (wetenschaps)filosofie en aan de traditie van het eigen vakgebied (wetenschapsgeschiedenis). Daarna richt de opleiding zich op verdere verdieping in de eigen discipline, waarbij het zowel gaat om de vorming van zelfstandige onderzoekers (door middel van inleidingen in methodologie, leeronderzoeken en een afstudeeronderzoek) als om de beroepsvoorbereiding, doordat er binnen bijna alle opleidingen ruimte is voor beroepsvoorbereidende stages en praktijkgerelateerde afstudeerrichtingen.

In de tweede fase worden de wetenschappelijke en de beroepsgerichte opleiding ondergebracht in respectievelijk het AIO-stelsel en de tweedefase beroeps- en leraarsopleidingen. Binnen het AIO-stelsel krijgen studenten in de functie van assistent-in-opleiding (AIO) de gelegenheid zich te bekwamen als wetenschappelijk onderzoeker door zich voor te bereiden op een promotie. De beroepsopleidingen bieden beroepsgerichte vervolgoopleidingen voor tal van maatschappelijke functies waaronder bijvoorbeeld die van leraar en arts, maar ook als klinisch psycholoog, architect, stedenbouwkundige of accountant.

Ingrijpender is misschien nog wel dat in deze nieuwe studiestructuur de studieduur beperkt wordt tot een vierjarige basisopleiding (eerste fase) en een één- of meer-jarige vervolgoopleiding (tweede fase). Onderdeel daarvan is dat het kandidaatsexamen wordt afgeschaft. Met de tweefasenstructuur verdwijnt zo het verschijnsel van de 'eeuwige student' en wordt het academisch onderwijs een op efficiëntie gerichte organisatie die binnen bepaalde tijd een bepaald product moet afleveren. Daarbij wordt de verwijzende en selecterende functie van de propedeuse nog eens benadrukt om foutieve studiekeuzes (met studieuitval en -vertraging als gevolg) vroegtijdig te onderkennen.

De afschaffing van het kandidaatsexamen is opmerkelijk omdat dit examen aan het begin van de 19^e eeuw juist werd ingevoerd om te voorkomen dat studenten *te snel* zouden afstuderen. Het kandidaatsexamen moest juist de voldoende diepgang garanderen voordat men zich verder ging specialiseren. In 1982 wordt datzelfde kandidaatsexamen weer afgeschaft, nu juist om het studietempo te verhogen.

De discussie over de studieduur beheerst het denken en de discussie over academisch onderwijs in de jaren '60 en '70 van de vorige eeuw. Het gaat daarbij om een principiële

discussie, die dieper reikt dan alleen het argument van efficiency en betaalbaarheid. Inperking van de studieduur betekent een inperking van de mogelijkheden van studenten zich te ontwikkelen en zich academisch te vormen. Vorming heeft tijd nodig. Inperking van studieduur zou een aantasting betekenen van de academische vrijheid.

Maar nog belangrijker betekent het beperken van de studieduur een belangrijke omslag in het denken over academisch onderwijs. Het uitdijen dan de studieduur had ook te maken met de groei van omvang van de wetenschappelijke informatie. Met de groei van de wetenschap groeide – ondanks alle specialisatie – het curriculum mee. Daarbij was steeds vanzelfsprekend dat de omvang van de leerstof de studieduur zou moeten bepalen – en niet andersom. Bekorting van de studieduur vergt dan ook een wezenlijk andere manier van denken over academisch onderwijs. Het gaat er niet langer om de student tijdens zijn studie de kennis van de discipline over te dragen, maar de student moet tijdens zijn studie leren zelfstandig zijn weg te vinden binnen het disciplinaire kennisbestand. Studenten moeten worden toegerust om zelf wetenschappelijke informatie te verzamelen en te verwerken. Alleen op die manier zal de studieduur niet langer van de omvang van de disciplinaire kennis afhankelijk zijn.

Maar behalve met het oog op de studieduur is deze omslag in het denken natuurlijk ook belangrijk met het oog op het enorme tempo waarmee wetenschapsgebieden zich ontwikkelen. Alleen om die reden is het al noodzakelijk studenten te leren hoe zij hun vakgebied kunnen bijhouden. De universitaire studie legt de basis voor een leven lang leren (Foppen 1989, p.136/137).

Belangrijk is dat de kortere studie ook dwingt tot meer intensief onderwijs. Docenten kunnen niet langer volstaan met een hoorcollege, een boek en een tentamen. Ze worden in toenemende mate afgerekend op het leerrendement van hun studenten, ook op het gebied van wetenschappelijke zelfredzaamheid. Dat betekent dat docenten studenten in kleinschalige werkvormen moeten inwijden in de praxis van de discipline. En dat vraagt van veel docenten een nieuwe houding ten opzichte van hun onderwijs.

Een aspect dat hiermee samenhangt betreft het feit dat met de invoering van de tweefasenstructuur ook het vormingsideaal van de onderzoeksuniversiteit begint te vervagen. In de eerste plaats is de onderzoekersopleiding geen vanzelfsprekend vervolg meer op de studie, maar een bewuste keuze *naast* de mogelijkheid van een beroepsopleiding. In de tweede plaats – en dat is wellicht ingrijpender – wordt ook het belang van wetenschappelijk onderzoek in de 1^e fase gerelativeerd.

In de nota *'Hoger onderwijs voor velen'* uit 1978 – waarin de invoering van de tweefasenstructuur wordt voorbereid – wordt het belang van wetenschappelijk onderzoek voor de vorming van de studenten expliciet ter discussie gesteld. De auteurs van de nota vermoeden namelijk dat het gebrek aan studiemotivatie – dat in veel gevallen leidt tot studie-uitval – te maken kan hebben met de doelstelling van de onderzoeksuniversiteit op te leiden tot het zelfstandig verrichten van onderzoek. "Hoewel in beginsel elke student wordt opgeleid tot het zelfstandig verrichten van wetenschappelijk onderzoek is het bekend dat zeer velen reeds voor of na het doctoraal examen de belangstelling voor het verrichten van wetenschappelijk onderzoek missen". Daarom moet de 'zelfstandige beoefening van de wetenschap' volgens de nota breed worden opgevat. Niet alleen het zelfstandig opzetten en uitvoeren van onderzoek valt daar onder, maar ook het zelfstandig kennis nemen en benutten van onderzoeksresultaten. De nota constateert in

de praktijk ook al een grote diversiteit op dat gebied. In sommige studies hebben studenten zelf geen onderzoek verricht, maar zijn zij er alleen voor opgeleid. In andere studierichtingen volstaat het verrichten van onderzoek onder begeleiding. Er is dus al sprake van een praktijk waarin de algemene doelstelling van het wetenschappelijk onderwijs op uiteenlopende wijzen wordt ingevuld. De nota wil die praktijk met nadruk sanctioneren: "De ondergetekenden concluderen dan ook dat de algemene doelstellingen van het w.o. niet tevens als doelstellingen van de studie van elke individuele student mogen worden beschouwd. Hoewel ingevolge de wettelijke bepalingen het w.o. in totaliteit aan de doelstellingen moet voldoen en de structuur daar ook op afgestemd moet zijn, zou het onjuist zijn om elke student te dwingen daaraan te voldoen. Dat zou een ontkenning betekenen van de individuele behoeften van de student, van de gedifferentieerde maatschappelijke behoefte aan afgestudeerden en ook in vele gevallen van de individuele capaciteiten. Zij wijzen in dat verband op de waarschijnlijkheid dat het grote uitval percentage in het w.o. met alle ernstige individuele en maatschappelijke consequenties van dien, mede wordt veroorzaakt door het feit dat de doelstellingen van de doctoraalopleidingen in de bedoelde interpretatie voor een aantal studenten te ver afstaan van wat zij in realiteit verwachten en wat ten aanzien van hun opleiding en vorming eveneens in realiteit mogelijk of wenselijk is" (p. 14).

Met deze stellingname bereidt de nota een omslag voor in het denken over academisch onderwijs die verder wordt uitgewerkt en doorgevoerd in de studie van de WRR uit 1995 met als titel: "hoger onderwijs in fasen".

(3) Hoger onderwijs in Fasen

Al vrij snel na de invoering komt er kritiek op de tweefasenstructuur. De ambitie binnen de vierjarige eerste fase-opleiding zowel academische vorming, beroepsvoorbereiding als de opleiding tot wetenschappelijk onderzoeker onder te brengen gaat ten koste van de diepgang en kwaliteit van het onderwijs.

In 1995 verschijnt er een rapport van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) getiteld *Hoger Onderwijs in Fasen*. De WRR komt tot een kritische analyse van de massa-universiteit. In de eerste plaats signaleert de raad dat de grote instroom van studenten leidt tot grote een diversiteit op gebied van wensen, capaciteiten en kennisniveaus. De WRR noemt verschillende oorzaken voor die diversiteit. In de eerste plaats is dat de verbreding van het aantal mogelijke voortrajecten als gevolg van de Mammoetwet. De universiteit ziet studenten binnenkomen met een vooropleiding die varieert van MBO-HBO-WO tot VWO-WO. Verder leidt een onderwijsstelsel waarin HBO en WO naast elkaar bestaan er toe dat studenten geneigd zijn (uit prestige-overwegingen) te kiezen voor de hoogste opleiding (hetgeen zich weerspiegelt in de groeiende doorstroom HBO-WO).

De gevolgen van die heterogene instroom zijn ingrijpend. De WRR constateert dat de universiteiten en hogescholen met name inspelen op de groeiende diversiteit aan *wensen*, wat leidt tot sterke toename van aantal studierichtingen. Maar door de groei van het aantal studierichtingen wordt de studiekeuze bemoeilijkt, waardoor weer meer 'foute' studiekeuzes worden gemaakt. Verder leidt de groeiende diversiteit aan studierichtingen (vooral een antwoord op diversificatie van wensen) niet tot een beter inspelen op diversiteit aan *capaciteiten* en *kennisniveaus*.

Belangrijker is nog dat uit onderzoek blijkt dat die toegenomen specialisatie voor de toegang tot de arbeidsmarkt weinig toegevoegde waarde heeft. Integendeel, maar weinig studenten komen terecht in een baan waarvoor ze werden opgeleid. Het academisch denk- en werkniveau van de student blijkt voor carrièrekansen belangrijker dan de gevolgde specialisatie.

Waar de nota uit 1978 nog heel behoedzaam omgaat met het ideaal van de onderzoeksuniversiteit is de nota uit 1995 veel duidelijker: onderzoek en onderwijs lopen teveel met elkaar uit de pas om nog in één instituut te passen.

De WRR concludeert in 1995 expliciet dat het academisch onderwijs teveel doelen tegelijk nastreeft: (1) het aankweken van een academisch denk- en werkniveau met het oog op actieve deelname aan de samenleving; (2) de voorbereiding op specifieke beroepen (professies) waarvoor een academisch denk- en werkniveau vereist is en (3) de voorbereiding op specifiek wetenschappelijke beroepen zoals docent en onderzoeker.

Doordat het WO deze doelen allemaal tegelijk wil uitvoeren komt het in de knel. De doelen liggen niet voldoende in elkaars verlengde, zoals dat bij het HBO wel het geval is. Ook daar onderscheidt de WRR drie doelstellingen, maar die sluiten veel beter op elkaar aan: (1) het verwerven van theoretische kennis met betrekking tot een bepaald vakgebied; (2) het leren deze kennis toe te passen in een specifiek beroep en (3) het bereiken van een professioneel denk- en werkniveau door persoonlijke, sociale en algemene vorming. De WRR schrijft: "Deze doelstellingen liggen direct in elkaars verlengde en de behartiging van deze doelstellingen kan dus gemakkelijk in één ongelede organisatie plaatsvinden" (p. 122).

In het WO is dat niet het geval. De verschillende doelstellingen concurreren daar met elkaar. Om die reden stelt de WRR voor in het WO een opleidingsstructuur te creëren waarin de drie genoemde doelstellingen elk hun eigen plek toegewezen krijgen. Zo moeten ze elk voor zich voldoende tot hun recht komen zonder elkaar dwars te zitten.

Zo komt de WRR tot een voorstel voor een verdere geleiding van de universitaire studie, waarin de functies van het academisch onderwijs – academische vorming, opleiding van onderzoekers en beroepsvoorbereiding – nog verder uit elkaar worden gehaald. Daartoe wordt de eerste fase geheel gereserveerd voor een brede algemene basisopleiding. Deze driejarige basisopleiding zou moeten afsluiten met een nieuw kandidaatsexamen: het baccalaureaatsexamen. Pas daarna zouden studenten zich verder mogen specialiseren om zich op een beroep in wetenschap of samenleving voor te bereiden. Na afronding van zo'n meer gespecialiseerde tweede fase zou de opleiding met een het doctoraal-examen afgesloten kunnen worden. Voor wie zich in die tweede fase voorbereidt op een baan als onderzoeker is er de mogelijkheid de academische opleiding daarna af te ronden met een promotie (doctoraatsexamen).

Zo komt de raad tot een 'hoger onderwijs in fasen'. Elke fase wordt ondergebracht in een aparte instelling of 'school' waarvan de raad er in het universitaire onderwijs drie onderscheidt: de onderwijsschool of academie voor de basisfase, met daarnaast een onderzoeksschool en een professionele school. De naam academie is niet toevallig gekozen. Hier ligt het accent op een brede algemene academische vorming. Het aantal studierichtingen in deze initiële opleiding moet dan ook drastisch worden teruggebracht.

Die specialisatie mag wel terugkomen in de onderzoeksschool en de professionele school, maar past niet bij het vormingsideaal van de eerste fase: de academie.

Belangrijkste reden voor dit gefaseerde onderwijs is dat er ruimte gecreëerd wordt voor een brede algemene academische vorming als grondslag voor verdere ontwikkeling. Volgens de WRR moet de eerste fase van het WO beschouwd worden als een voortzetting en verdieping van de algemene vorming uit het voortgezet onderwijs, maar nu op een academisch niveau. Een dergelijke voortgezette algemene vorming zal niet voor iedereen noodzakelijk of wenselijk zal zijn. Men kan er ook voor kiezen de algemene vorming al op HAVO- of VWO-niveau af te sluiten en zich daarna via het HBO voor te bereiden op een beroep. De keuze voor de universiteit stelt de beroepsopleiding uit tot de tweede fase en maakt zo ruimte voor een voortzetting en verdieping van de algemene vorming op academisch niveau.

Als de universiteit zich meer profileert als 'hogere algemene vorming', zal er volgens de WRR ook een betere selectie optreden tussen WO en HBO. Doordat de universiteit duidelijker laat zien waarin ze van het HBO verschilt zullen naar verwachting meer VWO-studenten kiezen voor het HBO. Niet iedereen heeft immers de behoefte en/of de capaciteiten om zijn of haar algemene vorming op een nog hoger niveau te tillen. Het WO zal ten opzichte van het HBO meer eisen moeten stellen aan abstractievermogen, theoretisch vernuft en wetenschappelijke reflectie. Het HBO zal daardoor te maken krijgen met een dubbele instroom: direct vanuit HAVO of VWO én na doorverwijzing vanuit de propedeuse van het WO.

De eerste fase van het WO zou dan ook moeten beginnen met een selecterend, oriënterend en verwijzend eerste jaar, waarin wordt nagegaan of studenten bereid en in staat zijn hun algemene vorming op een nog hoger niveau te tillen – dat zal voor slechts een deel van de studenten het geval zijn. Een groot aantal studenten zal dus alsnog worden doorverwezen naar het HBO.

Binnen de eerste fase zou als het aan de WRR lag geen sprake meer zijn van een palet van studierichtingen. In plaats daarvan kiest de student voor een basisdiscipline, die het hoofdvak (major) vormt en ongeveer een kwart van de studietijd in beslag neemt. Daarnaast is er ruimte voor veel keuzevakken en voor het werken aan academische vaardigheden. De opleiding moet breed en algemeen beginnen en mag zich eventueel in de loop van de tijd toespitsen en zo specialistischer worden. Verbreding van de basis voorkomt tevens foute studiekeuzes meent de WRR – en ook dat is een uitgesproken functie van de eerste fase.

De academische vorming zou dus centraal komen staan in de eerste fase van het universitair onderwijs. De WRR schrijft daarover: "Academische vorming betreft domeinoverschrijdende en persoonlijkheidsvormende exercities ... Het gaat om het vermogen en de behoefte om de overgedragen kennis te gebruiken en om in het gebruik ervan nieuwe kennis en vaardigheden op te doen. Het gaat om een te verwerven houding, die de specifieke kennis en kunde inpast in maatschappelijke betrokkenheid en individuele verantwoordelijkheid ... De voorbeeldwerking van docenten, hun vakmatig enthousiasme, hun opstelling in het maatschappelijk verkeer, hun betrokkenheid op studenten, hun pogingen studenten actief bij de te behandelen stof te betrekken spelen daarbij een belangrijke rol" (p. 132/133).

De pretenties van de WRR met de eerste fase betekenen dat de universiteit moet worden omgevormd van een massale leerfabriek naar een vormingsinstituut waarin ruimte is voor persoonlijk contact tussen student en docent. Volgens de WRR moet de massaliteit en onpersoonlijkheid van de universiteit doorbroken worden en de kleinschaligheid van academische leersituatie hersteld. Concreet houdt dat het onderwijs gegeven wordt in kleine groepen met vaste docenten (tutores) en veel contacturen (15-20 uur per week). Met name in het eerste jaar is deze inzet van belang, omdat de student hier beoordeeld moet worden op zijn geschiktheid voor verdere academische vorming en begeleid moet worden bij het (her)overwegen van zijn of haar studiekeuze.

Belangrijkste reden voor de intensivering van het onderwijs is echter de noodzaak van persoonlijk contact tussen student en docent om een academisch vormingsproces mogelijk te maken. De WRR werkt dit in een bijlage heel concreet uit:

"Met name in de academie zal men eraan moeten wennen dat één en dezelfde cursus op hetzelfde moment door verschillende docenten wordt gegeven, weliswaar gebaseerd op hetzelfde onderwijsmateriaal en dezelfde eindtermen, maar toch met een van docent tot docent verschillende inkleuring. Massacolleges hoeven daarbij niet uitgesloten te worden, maar zij houden hun functionaliteit alleen zolang ze zeldzaam zijn. (...) Ook in de jaren na de propaedeuse brengen studenten en docenten een belangrijk deel van de werkweek met elkaar door. Dat kan via hoorcolleges, werkgroepen, opdrachtbesprekingen, paper- en scriptiebesprekingen. Studenten brengen tijdens een voltijdse studie tenminste 15 tot 20 uur per week in enig regulier onderwijsverband met elkaar door; de resterende tijd is er voor het kennismaken van de stof, voor het uitvoeren van opdrachten en het schrijven van papers. Ook voor docenten geldt normaal gesproken hetzelfde. Binnen de onderwijsperiodes waarin zij onderwijs verzorgen staan ze bij voorkeur geheel en al ter beschikking van het onderwijs; buiten de onderwijsperiodes wijden zij zich aan het onderzoek, dan wel aan de afwerking van het gegeven en de voorbereiding van het te geven onderwijs" (p. 163).

De WRR geeft zo de universiteit een plaats binnen het gehele onderwijsbestel als laatste en hoogste trap in de lijn van 'algemeen vormend onderwijs'. De WRR zoekt hiermee aansluiting op de indeling van het onderwijs van vòòr de Mammoetwet. Tot de jaren '60 van de 20^e eeuw vormde het gymnasium samen met de universiteit (en de toenmalige hogescholen met één of twee faculteiten) het 'hoger onderwijs'. Daarnaast was er het 'lager onderwijs'. Dat 'lager onderwijs' bestond uit de lagere school, het uitgebreid lager onderwijs (ULO) en het meer uitgebreid lager onderwijs (MULO).

Pas tegen het eind van de 19^e eeuw kwam daar een derde vorm van onderwijs bij: het 'middelbaar onderwijs'. Daarin vormde de HBS de belangrijkste opleiding². De HBS bereidde voor op andere vormen van 'middelbaar onderwijs', zoals verschillende vooral technische opleidingen waaronder de instellingen in Delft, Wageningen en Utrecht (veeartsenijkunde). Later kwam daar de HBS-A bij die voorbereidde op de handelsacademisch van Rotterdam en Tilburg en de handelsfaculteit aan de

² De HBS moest (als opvolger van de Franse school) in principe opleiden tot allerlei maatschappelijke functies, waarvoor een universitaire opleiding niet nodig is, maar wel een zekere vorming. In praktijk blijkt de HBS zich te ontwikkelen tot een bèta-opleiding, die voorbereid op technisch onderwijs (Delft, Wagening) en universitair bèta-onderwijs. Om die reden komt er naast de traditionele HBS een HBS-A die specifiek voorbereid op het handels-onderwijs (economische en administratieve opleidingen). De HBS-A is dus van een heel ander karakter dan het gymnasium alpha. De HBS-A kan wellicht beter worden aangeduid met wat wij tegenwoordig de gamma-vakken noemen.

gemeentelijke universiteit in Amsterdam. Deze drie opleidingsstromen – lager, middelbaar en hoger – werden in principe gezien als gescheiden stromen.

Van ouds vormden dus de Latijnse school (vanaf 1876 het gymnasium) en de universiteit samen het hoger onderwijs. Tezamen hadden Latijnse school, gymnasium en universiteit nog veel kenmerken van het humanistisch vormingsideaal: het ging om een brede algemene vorming. De Latijnse school en het gymnasium waren dan ook de enige vooropleidingen die toegang tot de universiteit verschaften. Toch begint die eenheid ook in de negentiende eeuw ook scheuren te vertonen, als vanaf 1863 de HBS verschijnt en veel HBS-ers – eventueel via een aanvullend examen – toch naar de universiteit blijken door te stromen. In de 20^e eeuw wordt die weg zelfs gelegaliseerd.

Het 'middelbaar onderwijs' en de HBS van Thorbecke worden in de jaren '60 van de vorige eeuw door de 'Mammoetwet' (1968) omgevormd tot 'voortgezet onderwijs', waarbij enerzijds MAVO en HAVO en VWO ontstaan (als opvolgers van MULO, Atheneum (HBS) en gymnasium) en anderzijds een stelsel van LBO, MBO, HBO, waarmee orde wordt gebracht in een onoverzichtelijke veelheid van beroepsopleidingen.

Belangrijker is wellicht dat met deze Mammoetwet het onderwijssysteem zodanig geherstructureerd dat in het onderwijs drie nieuwe trappen worden onderscheiden die niet *naast* elkaar lopen, maar op elkaar voortbouwen: lager onderwijs (later: basisonderwijs), voortgezet onderwijs (VMBO/MAVO/MBO, HAVO/HBO en VWO) en het wetenschappelijk onderwijs (de universiteiten en de toenmalige hogescholen met één of twee faculteiten³). Gymnasium en HBS worden samengevoegd en gaan samen het VWO vormen, dat toegang verschaft tot de universiteit. Leerlingen kiezen op het VWO een vakkenpakket en universitaire opleidingen stellen specifieke eisen aan dat pakket. Ook de specifieke koppeling van het gymnasium (met zijn alpha- en bèta-afdelingen) aan de universiteit wordt hiermee doorbroken⁴. Zo wordt het gymnasium ingevoegd in het voortgezet onderwijs. Anderzijds komt er in 1992 een wet die het HBO verplaatst van het middelbaar naar het hoger onderwijs. Vanaf die tijd vormen WO en HBO samen het 'hoger onderwijs' en is de kanteling van de totale onderwijsorganisatie een feit.

De WRR pakt in haar voostel de oude structuur van vòòr de Mammoetwet feitelijk weer op. De raad ziet een aantal stromen in het onderwijssysteem die steeds beginnen in het basisonderwijs, gevolgd door een kortere of langere weg van algemene vorming, om te worden afgesloten met een beroepsopleiding die de voorbereiding vormt op de stap naar de arbeidsmarkt. In de eerste plaats kan het basisonderwijs gelijk afgesloten worden met een beroepsopleiding via het LBO (VMBO). Maar er is ook een voortgezette algemene vorming mogelijk via de toenmalige MAVO, afgesloten met de beroepsvorming van het MBO, of via HAVO/VWO afgesloten met de beroepsvorming van het HBO. Alleen voor wie

³ Tot 1985 werden de universiteiten als die van Twente, Eindhoven, Delft, Wageningen, Kampen 'hogescholen' genoemd omdat ze slechts één of twee faculteiten herbergden. De aanduiding 'universiteit' werd tot die tijd gereserveerd voor instellingen die alle traditionele faculteiten binnen hun muren hadden. Pas sinds 1992 wordt de term 'hogeschool' gebruikt voor instellingen voor hoger beroepsonderwijs (HBO).

⁴ Met de komst van het studiehuis in 1993 wordt het vakkenpakket weer afgeschaft en komen daarvoor in de plaats studieprofielen die weer sterk doen denken aan de oude alpha en bèta afdelingen van de gymnasia en de oude A en B afdelingen op de HBS, vooral in die zin dat ze bedoeld zijn om voor te soorten en voor te bereiden op bepaalde vervolgstudies. Leerlingen kiezen één van de vier profielen: natuur en techniek, natuur en gezondheid, economie en maatschappij en cultuur en maatschappij. Opmerkelijk is verder dat het programma ook een gemeenschappelijk – algemeen vormend – deel kent dat voor alle leerlingen gelijk is en bijna de helft van de studietijd beslaat. Zo blijft het voortgezet onderwijs haar propedeutische taak ten opzichte van het hoger onderwijs serieus nemen.

de algemene vorming nog verder wil uitbreiden alvorens zich op een beroep voor te bereiden is er de universitaire studie. De eerste fase van de universitaire studie moet in de visie van de WRR dan ook begrepen worden als voortgezette algemene vorming op academisch niveau. Zoals bij alle vormen van algemeen vormend onderwijs vraagt ook deze opleiding om een beroepsvormende afsluiting, die zijn beslag krijgt in de tweede fase van de studie.

In schema ziet het model van de WRR er als volgt uit.

basisonderwijs	lbo (vmbo)	arbeidsmarkt		
basisonderwijs	mavo (vmbo)	mbo	arbeidsmarkt	
basisonderwijs	havo	hbo	arbeidsmarkt	
basisonderwijs	vwo	1 ^e fase WO	2 ^e fase WO	arbeidsmarkt

algemeen vormend onderwijs

beroepsonderwijs

(4) De Bachelor-Master structuur

De opzet van de WRR is een voorbereiding geweest op de invoering van de Bachelor-Master structuur in 2002. Bij deze ingrijpende structuurherziening in het hoger onderwijs worden in aansluiting op de kritiek van de WRR de onderzoekersopleiding én de beroepsopleiding losgemaakt van de eerste fase en geheel ondergebracht in de tweede fase. In die tweede fase wordt de masteropleiding verzorgd die ruimte biedt voor ofwel verdere professionele vorming (professionele master) ofwel de opleiding tot wetenschappelijk onderzoeker (research-master).

In de research-masters zien we de ideologie van de twintigste-eeuwse research-universiteit terug in de koppeling van onderwijs en onderzoek en de 'leerling-gezel benadering' van het leren onderzoeken. De research-masters, die voorbereiden op een aanstelling als promovendus (AIO) worden dan ook georganiseerd vanuit de onderzoeksscholen, waarin ook het universitaire onderzoek is ondergebracht. Daarmee wordt de verzelfstandiging van de onderzoekers-opleiding ten opzichte van het 'reguliere' academisch onderwijs nog meer geïnstitutionaliseerd.

In de professionele masteropleidingen ligt een zwaar accent op de stage of worden duale leertrajecten ontwikkeld waarbij leren en werken worden gecombineerd (bijvoorbeeld in de lerarenopleidingen). In de vormgeving van deze opleidingen zal moeten blijken of het hier vooral gaat om een hernemen van de beroepsgerichte traditie in het academisch onderwijs uit de 19^e eeuw, vooral gericht op wetenschappelijke kennis van processen en hun beïnvloedbaarheid, of dat het meer gaat om een training om de routines van het vak, dwz. om praktische beroepsvaardigheden. Vooral in dat eerste geval zal de professionele masteropleiding – net als in de 19^e eeuw – nog een aantal jaar praktijkervaring veronderstellen om een echte vakman te worden.

In de eerste fase – die wordt afgesloten met het bachelor-examen – ontstaat zo de ruimte voor een meer algemene academische basisopleiding. In de bachelor-opleiding kiezen studenten weliswaar voor een hoofdvak (de major) maar daarnaast is er veel

ruimte voor keuzevakken die niet noodzakelijk samenhangen met het hoofdvak (verbreding). Bovendien is er nadrukkelijk aandacht voor de ontwikkeling van algemene academische vaardigheden als kritisch leren denken, analyseren, schrijven, presenteren, enzovoorts.

In de inzet van *keuzevakken* met het oog op de breedte van de academische vorming is iets te herkennen is van het encyclopedisch wetenschapsideaal. Opmerkelijk is dan dat aan het begin van de 19^e eeuw juist het grote aantal *verplichte* vakken de breedte van het de opleiding moest garanderen. Anno 2002 is de houdbaarheid van een dergelijke encyclopedische wetenschapsopvatting alleen al uit praktisch oogpunt onhoudbaar. Om studenten toch te dwingen verder te kijken dan hun eigen discipline moeten zij uit het rijke aanbod van de universiteit keuzes maken. De bachelor-opleiding biedt studenten zo ruimte en vrijheid zich in wetenschap te verdiepen, ook waar deze niet direct gekoppeld is aan de eigen hoofdrichting. En ook in die omschakeling zien we iets terug van een nieuwe manier van denken over academisch onderwijs: niet langer bepaalt omvang van de wetenschappen de inrichting van de studie (dat zou onmogelijk zijn), maar we leren studenten de weg te vinden in de veelheid van wetenschappelijke kennis en informatie.

Bij deze nadruk op de algemene academische vorming blijft de bachelor-opleiding opmerkelijk disciplinair van karakter. Zoals gezegd is de opleiding georganiseerd rond een hoofdvak (de major) en is daardoor in beginsel disciplinair van opzet. Binnen de major wordt de student ingeleid in de traditie van een wetenschappelijke discipline en vertrouwd gemaakt met de vragen, denk- en werkwijzen binnen die discipline⁵.

Op dit punt doet zich een opmerkelijk verschil voor tussen de universitaire bachelor-opleidingen, die disciplinair geordend zijn, en de bachelor-opleidingen van het HBO, die per beroepsveld zijn georganiseerd. De universitaire bacheloropleiding is duidelijk een inleiding op een bepaald wetenschapsgebied, het betreft in de eerste plaats een inleiding in een wetenschappelijke discipline. Binnen de universiteit is de beroepsvoorbereiding nadrukkelijk gereserveerd voor de master-opleiding.

De invoering van de bachelor-master structuur kan tegen deze achtergrond wellicht het beste begrepen worden als de herinvoering van het kandidaatsexamen ("bachelor" betekent immers ook "kandidaat"). Het kandidaatsexamen dat in 1815 werd ingevoerd diende in de loop van de jaren vooral om studenten te dwingen grondig kennis te nemen van hun vakdiscipline alvorens zich daarbinnen verder te specialiseren. Het kandidaatsexamen betrof een algemene inleiding in het gekozen vakgebied in haar volle breedte. Pas daarna mocht de student zich gaan specialiseren.

Hoewel onderzoek en praktijk in de Bachelor-Master-structuur gereserveerd zijn voor de master-opleidingen kunnen ze ook in de basisfase niet ontbreken, maar dan wel begrepen binnen het kader van de algemene academische vorming. Zo zijn binnen de bachelor-fase methodologie en statistiek nog wel belangrijk, maar niet om de routines van het onderzoek te leren. Het gaat er om de achtergronden van de vakkennis te

⁵ De Nederlandse BAMA laat op dit punt een belangrijk verschil zien met de Engelse en Amerikaanse, naar welk voorbeeld ze werd ingericht. Het zal bij ons nooit zo worden als in de VS, waar de bachelor-opleiding een echte brede artes-opleiding is, een brede algemene academische vorming zonder disciplinaire specialisatie. Dat komt volgens sommigen doordat bij ons het voortgezet onderwijs zoveel beter is dan in de VS. Daar moeten ze eigenlijk op de universiteit met de academische vorming nog helemaal beginnen. Bij ons profiteren we nog altijd van de verplaatsing van de propedeuse naar het gymnasium in 1876. (de Ridder – Seymoens 2001, p. 8/9).

begrijpen, zelf onderzoeksverslagen te kunnen interpreteren en een onderzoekende houding aan te leren. Hetzelfde geldt voor het leren praktiseren. De praktijk wel belangrijk, maar vooral in het perspectief van de wijze waarop daar in de 19^e eeuw mee om werd gegaan. Dus niet als het aanleren van beroepsvaardigheden en dito routines, maar het verkrijgen van wetenschappelijk inzicht in praktische en maatschappelijk relevante thema's en vragen.

In de praktijk van het academisch onderwijs sinds 1960 zien we zo een vormingsideaal ontstaan voor de bacheloropleiding dat is te typeren als 'zelfstandig disciplinair leren denken'. De academicus kan vraagstukken zelfstandig overdenken vanuit de traditie waarin hij/zij werd opgeleid (diepgang) én hij heeft besef van de bredere academische context waarin zijn traditie staat (breedte). Hij is niet afhankelijk van wat de traditie hem voorzegt, maar hanteert zijn discipline als instrument voor probleemanalyse en probleemoplossing.

Wanneer wij de loop van de universitaire geschiedenis overzien zijn er vier thema's die in alle discussies steeds opnieuw terugkeren⁶.

(1) De wetenschappelijke traditie

Het eerste steeds weerkerende element in de discussies over academische vorming is de wetenschappelijke traditie. Aanvankelijk draaide deze discussie vooral om de rol en betekenis van de auteurs uit de klassieke oudheid, maar in de loop van de tijd ontwikkelen de wetenschappen ook hun eigen tradities en kennen de verschillende disciplines hun eigen klassieke teksten en auteurs. Steeds duikt in discussies over de invulling van het academisch leerplan de gedachte op dat het voor studenten belangrijk is 'hun klassieken te kennen', waarbij dan nog nader moet worden ingevuld wie die 'klassieken' dan wel precies zijn ...

(2) De eigen waarnemingen het eigen oordeel

Tegenover de traditie staat het belang van de eigen waarneming en daarop gebaseerd eigen oordeel. Vanaf de tijd van de Verlichting wordt er bijzonder gehecht aan de eigen waarneming en het eigen oordeel door studenten. Zowel in het model van het leren praktiseren, als in de onderzoeksuniversiteit neemt de zelfstandige wetenschappelijke waarneming en beoordeling een centrale plaats in.

(3) De beroepsoriëntatie

De universiteit leidt op voor maatschappelijke functies en posities en in de discussies over de invulling van de academische vorming probeert men zich daarvan op de een of andere wijze rekenschap te geven. Vanuit de verschillende vormingsidealen krijgt het beroepsperspectief een steeds andere invullingen. Maar steeds is het een punt dat meeweegt in de argumentatie rond die vormingsidealen, niet in de zin van het aanleren van beroepsmatige routines, maar in de zin van een dynamische wetenschapsopvatting, die zich meer richt op 'processen', dan op 'standen van zaken'.

(4) Algemene academische vorming

Tegenhanger van de beroepsoriëntatie is de aandacht voor een algemene academische vorming. Sinds het begin van de moderne universiteit is die algemene academische vorming dan ook een thema dat steeds terugkeert in de discussie. Aanvankelijk is dit thema vooral gekoppeld aan het encyclopedisch wetenschapsideaal. Wanneer dit niet langer houdbaar is moet het vak filosofie deze rol overnemen en een dam opwerpen tegen superspecialisatie en al te pragmatische beroepsoriëntatie. Onder de BaMa keert het thema met nadruk terug in de combinatie van breedte en diepgang.

Steeds bevindt de universiteit zich op het kruispunt van traditie, reflectie, samenleving en beroep. In de loop van de geschiedenis is de configuratie van deze vier factoren bepalend voor het karakter van de universiteit.

⁶ Vergelijk deel I van deze studie: De universiteit als vormingsinstituut, Een traditie van eeuwen, Utrecht/IGITUR 2006.

De didactiek van de universiteit kleurt steeds mee met de verschuivende academische vormingsconcepten. En die academische vormingsconcepten kleuren mee met de verschuivende opvattingen van wetenschap. Toch is er in de universitaire didactiek door alle verandering en dynamiek heen een constante aan te wijzen. Steeds is er enerzijds het present stellen van de traditie, anderzijds het zich verhouden tot die traditie. Steeds opnieuw gaat het om de vraag wat de betekenis is van de traditie voor het begrip van de werkelijkheid, het handelen in de praktijk of het doen van verder onderzoek. Zo beschouwd lijkt de universiteit trouw gebleven aan de didactische grondvorm van de Middeleeuwse universiteit met zijn 'lectio' waarin werd nagegaan wat de ouden ons kunnen leren, en zijn 'disputatio', waarin dat wat de ouden leren van alle kanten tegen het licht gehouden werd.

Een universiteit in de 21^e eeuw?

Hoe zal het vormingsconcept van de 21^e eeuw er uit zien? De Bachelor-Master structuur (BaMa) is nog jong, te jong om precies na te gaan op welke wijze het universitaire onderwijs zich binnen deze nieuwe bedding zal ontwikkelen. In de nota 'Naar een open hoger onderwijs' uit 2000 zegt de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen te verwachten dat binnen de BaMa een grote variëteit aan opleidingsvormen zal ontstaan. Ze noemt er daar verschillende:

- brede bacheloropleidingen of 'liberal arts colleges', waarvan het University College van de Universiteit Utrecht een bekend voorbeeld is. Ook andere universiteiten, bijvoorbeeld de Universiteit Maastricht en de Universiteit Twente, denken over invoering van een vergelijkbaar collegemodel;
 - major-minormodellen, waarbij men in de bacheloropleiding naast een hoofdvak (de 'major') een groot bijvak (de 'minor') volgt in een andere studie. In de VS is het niet ongebruikelijk dat na het bachelorexamen kan worden gekozen voor een masteropleiding die aansluit op het bijvak in plaats van op het hoofdvak;
 - discipline-georiënteerde bacheloropleidingen, waarbij als regel sprake zal zijn van doorstroom naar een masteropleiding in dezelfde discipline.
- (Naar een open hoger onderwijs, 2000, p. 3).

Toch lijkt zich in de Nederlandse situatie op dit moment ook al wel een bepaald patroon af te tekenen. Hoewel de Bachelor-Master-structuur juist werd ingevoerd om aansluiting te vinden bij het universitair onderwijs elders in Europa, lijkt zich daarbij een typisch Nederlandse BaMa te ontwikkelen. Wat in de eerste plaats opvalt is dat in vergelijking met andere (met name Angelsaksische) landen 'onze' BaMa opvallend meer disciplinair georganiseerd is. In Amerika en Engeland zijn universitaire opleidingen meestal echte artes-opleidingen, gericht op een brede algemene academische vorming. Sommigen menen dat dat verschil terug te voeren is op het verschil in kwaliteit van het voortgezet onderwijs. Dat heeft in Nederland sinds 1876 de propedeutische functie van de artes-faculteit overgenomen, zodat er bij ons aan de universiteiten meer ruimte is voor het inleiden in de verschillende disciplines dan in andere landen (De Ridder-Seymoens 2001, p. 8/9).

Maar er is nog een punt waarin de Nederlandse situatie sterk afwijkt van die in Engeland en Amerika. Dat betreft het 'binaire stelsel', waarin we binnen het hoger onderwijs naast de universiteit het HBO kennen. Die structuur is typisch voor de Nederlandse situatie, maar de bachelor-masterstructuur biedt daar eigenlijk geen ruimte voor. Binnen de

BaMa-structuur is immers formeel tussen die beide geen verschil meer: ze leiden beide op voor een bachelor-diploma. Maar die formele gelijkstelling vlakkt de onderlinge verschillen en de eeuwenoude spanningsvolle geschiedenis niet uit.

Verhouding tot het HBO

De meeste HBO-opleidingen hebben hun wortels ergens in de 19^e eeuw. In die tijd ontstaat er een uitgebreid stelsel van beroepsonderwijs op verschillende niveaus. Zoals eerder gezegd introduceert Thorbecke hiervoor in 1863 een nieuwe trap in het onderwijsstelsel: het middelbaar onderwijs. Het middelbaar onderwijs omvat technisch onderwijs, handelonderwijs, landbouwonderwijs, en dergelijke. Centraal in het middelbaar onderwijs staat de HBS als een algemeen vormende opleiding en voorbereiding op die verdere beroepsvorming.

Maar de haat-liefde verhouding tussen universiteit en beroepsonderwijs is ouder en stamt minstens uit het eind van de 18^e eeuw. De beroepsopleidingen van die dagen (het 'realistisch onderwijs') gaat dan steeds meer de concurrentie aan met het universitaire onderwijs. In de 19^e eeuw, wanneer de universiteiten zichzelf steeds meer als beroepsopleidingen gaan profileren, wordt de concurrentiestrijd heviger. Zo ontstaan bijvoorbeeld al in de eerste helft van de 19^e eeuw conflicten over de bevoegdheid tot het uitvoeren van medische handelingen zowel onder medici als onder diergeneeskundigen.

In de twintigste eeuw – de periode van de onderzoeksuniversiteit – worden de beroepsopleidingen weer minder bedreigend. Sterker nog: enkele technische (Delft), economische (Rotterdam en Tilburg), diergeneeskundige (Utrecht) en landbouwkundige (Wageningen) hogere beroepsopleidingen, die werden ingericht in de 19^e eeuw, krijgen in de eerste decennia van de 20^e eeuw promotierecht, worden verheven tot hogescholen en worden op veel punten gelijkgesteld met de universiteiten. Dit wordt nog eens geaccentueerd als in 1985 deze hogescholen zich ook daadwerkelijk 'universiteit' mogen gaan noemen⁷.

Maar in datzelfde jaar worden verschillende HBO-opleidingen samengebracht in grote nieuwe clusters die nu de naam 'hogeschool' gaan dragen. Vanaf 1992 vallen ze bovendien samen met de universiteiten onder de wet op het Hoger Onderwijs. De nieuwe hogescholen organiseren zich – als waren het universiteiten – in faculteiten, benoemen lectores ('HBO-hoogleraren') en gaan praktijkgericht onderzoek doen. Zo komen de HBO-hogescholen de universiteiten wel heel nabij en we zien de spanning dan ook verder oplopen.

Met de invoering van de Bachelor-Master-structuur in 2002 worden de verhoudingen helemaal op scherp gezet, omdat nu universiteit (WO) en hogeschool (HBO) opleiden voor dezelfde titels – één van de oudste privileges van de universiteit. Aanvankelijk was onduidelijk of de hogescholen ook Masteropleidingen zouden kunnen gaan aanbieden, maar inmiddels is ook daar het HBO de universiteiten dicht genaderd. De vraag naar de onderlinge profilering van HBO en WO dringt zich daarom zeer nadrukkelijk op. Het is

⁷ Deze ontwikkeling is overigens tekenend voor het verval van het encyclopedisch wetenschapsideaal in de academische wereld. Het is nu immers denkbaar geworden dat er academisch onderwijs gegeven wordt aan instituten die slechts 1 discipline herbergen. Binnen het humanistisch ideaal ten aanzien van de universiteit was zoiets ondenkbaar.

deze spanning die ongetwijfeld in de komende jaren een belangrijke rol zal gaan spelen in de vormgeving van het universitaire vormingsideaal.

Drie scenario's

Ook de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (de WRR), die in 1995 in de nota 'Hoger onderwijs in Fasen' de lijnen uitzette voor de Nederlandse Bachelor-Master structuur, voorzag de toenemende spanning tussen HBO en universiteit. De raad zag met het oog op de verhouding tussen beide onderwijsstelsels een drietal scenario's.

In de eerste plaats ziet de WRR het scenario van de onderzoeksuniversiteit, waarin WO en HBO zich sterk ten opzichte van elkaar profileren. De universiteit beperkt zich in dit scenario tot de onderzoekersopleiding terwijl alle beroepsopleidingen naar het HBO gaan. Wel worden daarbij de klassieke academische beroepsopleidingen, zoals die tot arts, advocaat of ingenieur, tot de onderzoekersopleidingen gerekend. Dit scenario zou een sterke beperking in van het aantal studenten in het academisch onderwijs betekenen, die tot stand zou moeten komen door een strenge selectie aan de poort.

Het bezwaar tegen dit scenario is volgens de WRR vooral dat het onpraktisch is omdat veel bestaand universitair onderwijs ontmanteld zou moeten worden. Belangrijker is evenwel dat het geen recht doet aan academische vorming als hogere algemene vorming. Volgens de WRR is er in dit scenario feitelijk sprake van twee beroepsopleidingen: één voor onderzoekers aan de universiteit en één voor andere beroepen binnen het HBO. Op die manier is er te weinig ruimte voor de idee van 'hogere algemene vorming' aan de universiteit die *niet* specifiek beroepsvoorbereidend is.

Tegenover het scenario van de onderzoeksuniversiteit staat het beeld van de beroepsvoorbereidende universiteit. De WRR noemt dit het scenario van het 'geïntegreerd hoger onderwijs'. Uitgangspunt is de vergaande integratie van HBO en WO tot een stelsel van hoger onderwijs met een breed spectrum aan opleidingen, waardoor maximaal kan worden ingespeeld op verschillen in wensen, capaciteiten en kennisniveaus bij de studenten. Het stelsel zou moeten voorzien in brede basisopleidingen, gericht op verschillende beroepsvelden, die later in de opleiding meer worden toegespitst. Beroepsoriëntatie en algemene vorming zouden naar behoefte een plek kunnen krijgen in de verschillende opleidingen. Bovendien zouden er kopstudies mogelijk zijn die voorzien verdere specialisatie in wetenschap (onderzoeker) of beroep. Het voordeel van dit scenario is volgens de WRR dat het de meervoudige doelstelling van het hoger onderwijs serieus neemt.

Maar het bezwaar is hier dat men toch eenzijdig kiest voor beroepsopleidingen en het belang van algemene vorming in het hoger onderwijs onderschat. Juist daarin ligt volgens de WRR de meerwaarde van universitair onderwijs. Daarvoor moet juist ruimte gecreëerd worden.

Om die reden komt de WRR met een derde scenario: de vormingsuniversiteit. In dit scenario moet de universiteit zich nadrukkelijk profileren ten opzichte van het HBO als hoogste fase van algemene vorming, terwijl het HBO zich onderscheidt van het WO door de gerichtheid op beroepsvoorbereiding. De WRR verwacht dat er zo ook een betere spreiding van studenten zal ontstaan over HBO en WO. Doordat het WO zich meer profileert als academische algemene vorming zullen meer VWO-studenten kiezen voor het HBO. Het WO zal ten opzichte van het HBO meer eisen gaan stellen aan

abstractievermogen, theoretisch vernuft en wetenschappelijke reflectie. En niet iedereen zal de behoefte en/of de capaciteiten hebben om zijn of haar algemene vorming op die manier op een nog hoger – academisch - niveau te tillen. Het HBO zal daardoor te maken krijgen met een dubbele instroom direct vanuit HAVO of VWO én na doorverwijzing vanuit de propedeuse van het WO.

Inmiddels zijn we ruim tien jaar verder en lijkt de ontwikkeling te gaan in de richting van een combinatie van het tweede en het derde scenario. Aan de ene kant zien we een toenadering tussen HBO en universiteit in min of meer succesvolle samenwerkingsverbanden. Het meest indrukwekkende voorbeeld daarvan is de fusie tussen de Vrije Universiteit in Amsterdam en de Hogeschool Windesheim in Zwolle tot één brede instelling voor hoger onderwijs.

Maar aan de andere kant zien we ook een toenemende onderlinge profilering. Het HBO richt zich daarbij op de professionele vorming, terwijl de universiteit zich op de academische vorming toelegt. Die profilering komt in de vormgeving van het onderwijs het meest markant tot uitdrukking in de disciplinaire organisatie van het universitaire onderwijs tegenover de organisatie naar beroepsveld in het HBO. Essentieel verschil blijft bijvoorbeeld dat de faculteiten in het HBO niet naar discipline, maar naar werkveld geordend zijn.

Wat is academisch onderwijs in de 21^e eeuw?

Kennelijk is en blijft het onderscheidend kenmerk van universitair onderwijs dat de academicus staat in een disciplinaire traditie en dat hij vanuit die traditie in onderzoek en professionele praktijk probeert grip te krijgen op de werkelijkheid. De academicus kan vraagstukken zelfstandig overdenken vanuit de traditie waarin hij werd opgeleid en hij heeft besef van de bredere academische context waarin zijn traditie staat. Hij is niet afhankelijk van wat de traditie hem voorzegt, maar hanteert zijn discipline als instrument voor probleemanalyse en probleemoplossing.

Daarin ligt ook een onderscheidend verschil met het HBO. Waar het HBO-onderwijs zich richt op het verwerven van beroepscompetentie en –bekwaamheid, blijft het universitair onderwijs in de eerste plaats een inleiding in een wetenschappelijke discipline. Daarin zal de wetenschappelijk geschoolde bachelor of master zich altijd blijven onderscheiden van de professionele (hbo) bachelor of master. Iets van het oude ideaal van de zeggenschap van de traditie over de vragen van vandaag klinkt daarin zeker door. Maar we herkennen ook de universiteit van de 19^e eeuw, waarin de beroepsoriëntatie *niet* was gelegen in de training van professionele vaardigheden en routines, maar in de wetenschappelijke kennis en inzicht in processen en verschijnselen die de academicus helpen grip te krijgen op de werkelijkheid en hem zo in staat stellen adequaat te handelen.

Voor de didactiek van het academisch onderwijs betekent het dat de oude tweeslag van 'lectio' en 'disputatio' nog steeds de grondslag vormt van de academische vorming. Het gaat nog steeds om het inleiden in de traditie en het zich verhouden tot die traditie. De traditie zelf gaat voor bijna elke wetenschap op een of andere wijze terug tot in de klassieke oudheid, maar kent ook een canon van 'klassiekers' die doorloopt tot in de huidige tijd. Het 'zich verhouden tot de traditie' betekent dat de traditie – zowel de oudere als de meer recente – voortdurend onder kritiek staat van zowel de rede (logica, argumentatie) als de empirie (onderzoek en praktijk).

In de 'lectio' draait het om het gezamenlijk doorgronden van wat de ouden hebben gezegd. In de universitaire didactiek herkennen we dit aspect als hoorcollege, maar ook als studieboek, artikelenbundel, blokboek, reader of als zelfstandig literatuuronderzoek enzovoorts. In de 'disputatio' wordt vervolgens die traditie – op tal van manieren – beproefd op haar theoretische, empirische en praktische houdbaarheid. Het aspect van de 'disputatio' komt terug als discussiecollege, maar ook als werkgroep, PGO-bijeenkomst, practicum, leeronderzoek, stage, paper, scriptie, enzovoorts. 'Lectio' en 'disputatio' vormen zo de grondslag van de universitaire didactiek – in welke hedendaagse onderwijskundige vormen ze ook terug komen. De samenhang van die tweeslag lijkt – als we de geschiedenis overzien – essentieel voor academisch onderwijs.

Academisch onderwijs in de 21^e eeuw lijkt zo vooralsnog het best te typeren als 'studenten zelfstandig leren denken', tegen de achtergrond van hun discipline, in de brede context van de academische gemeenschap en met het oog op vragen, problemen en verantwoordelijkheden waar hun professionele en maatschappelijke toekomst hen voor stelt.

Literatuur

- P. Baggen, *Academische vorming op weg naar een nieuw tijdperk: kanttekeningen bij Hoger Onderwijs in Fasen*, in: *Comenius*, 16, 1996, p. 86-95.
- P. Baggen en H. Maat, *Disciplineren van het hoger onderwijs, Aantekeningen bij de massa-universiteit*, in: *Kennis en methode*, 19, 1995, p. 194-219.
- P. Baggen en I. Weijers, *De toekomst van de universiteit*, Amsterdam University Press, 1995.
- P.Th.F.M. Boekholt en E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd*, Assen 1987.
- J.W. Foppen, *Gistend beleid, Veertig jaar universitaire onderwijspolitiek*, Maastricht 1989.
- M. Groen, *Het wetenschappelijk onderwijs in Nederland van 1815 tot 1980: een onderwijskundig overzicht, deel I-III* Enschede 1983-1987.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, *Naar een open hoger onderwijs*, Den Haag 2000.
- Ministerie van onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, *Hoger onderwijs voor velen*, Den Haag 1978.
- Wetenschappelijke raad voor het regeringsbeleid (WRR), *Hoger onderwijs in Fasen*, Den Haag 1995.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, *Naar een open hoger onderwijs*, Den Haag 2000.
- H. de Ridder-Symoens, *Nieuwe wijn in oude zakken, of toch niet? De Bolognaverklaring in historisch perspectief*, Vrije Universiteit, Amsterdam 2001.
- I. Weijers en P. Baggen, *Vorming versus nut? De toekomst van het wetenschappelijk onderwijs*, in: *Comenius*, 14, 1994, p. 302 - 316.