

## DISCUSSIE

### DE TOEKOMST VAN DE UNIVERSITEIT

*Peter Baggen en Ido Weijers*

In de afgelopen vijftientig jaar is de universiteit ingrijpend veranderd, niet alleen intern als instelling voor wetenschappelijk onderwijs en onderzoek, maar ook extern als maatschappelijk instituut. Het universitaire onderzoek is inmiddels voor een belangrijk deel ondergebracht bij aparte onderzoeksscholen, het onderwijs verdeeld in kleine modules. De professor heeft niet alleen zijn macht en onafhankelijke positie binnen de universiteit verloren, maar ook zijn maatschappelijke status. Vakgroepen zijn niet langer zeker van hun voortbestaan, docenten niet meer van hun plaats, nieuwe medewerkers krijgen nog slechts tijdelijke contracten en al die ontwikkelingen gaan het laatste decennium gepaard met de spectaculair groeiende macht van een nieuw slag universitaire ambtenaren, de directeuren en hun disproportioneel uitdijende staf.

Parallel aan deze onttoeringen zijn de status van de universitaire opleiding en de status van de student aanzienlijk veranderd. Sinds eind jaren zestig is de studentenpopulatie verdrievoudigd. Inmiddels zijn de universiteiten als gevolg van de pogingen vanuit Den Haag deze massale toeloop tot het hoger onderwijs, dat wil zeggen van de daaraan verbonden kosten te beheersen, in een ordinaire concurrentieslag verwickeld om zoveel mogelijk studieklienten te kunnen registreren. 'Het Student' is allang verdwenen - dat verklaart ook de herleving van het corps als krampachtige poging de student opnieuw van een sociaalcultureel onderscheid te voorzien - en in diens plaats is een houder van een OV-studentenkaart gekomen. Waar nog niet zo lang geleden de generatie van Ton Regtien ageerde tegen het voortbestaan van allerlei archaische gebruiken en verhoudingen binnen de Alma Mater, maken de leeftijdgenoten van Maarten van Poelgeest zich nu zorgen over de afbraak van de laatste restjes academische cultuur.

In 'Van het universitaire front niets nieuws' (*Krisis* 51, pp. 5-34) presenteert Chris Lorenz een helder en kritisch overzicht van het geheel van de veranderingen in het interne functioneren van de universiteit en laat hij op overtuigende wijze de samenhang zien van al die verschillende beleidsmaatregelen waarmee de universiteit de afgelopen jaren is geconfronteerd. In naam beogen deze maatregelen de kwaliteit van het wetenschappelijk onderwijs en onderzoek te verbeteren, maar in werkelijkheid brengen zij volgens Lorenz het tegendeel teweeg. Budgettering en decentralisering zijn de twee beleidsprincipes aan de hand waarvan de universiteit sinds het begin van de jaren tachtig wordt gereorganiseerd. Aangezien beide principes in de eerste plaats zijn gemotiveerd door overwegingen van financiële aard komen inhoudelijke, kwalitatieve noties steeds meer onder druk te staan. Lorenz' sombere conclusie luidt dan ook dat het huidige beleid de problemen betreffende de controle op de kwaliteit van het universitaire onderwijs en onderzoek niet verhelpt, maar definitief onoplosbaar maakt.

Het artikel van Lorenz is inmiddels ook als zelfstandige brochure verschenen en langs die weg heeft zijn verhaal veel aandacht gekregen in kranten en tijdschriften, maar

ondanks al die aandacht is er eigenlijk nauwelijks serieus op ingegaan. Dat is jammer, want zijn verhaal leent zich zeker voor discussie over de toekomst van de universiteit, juist omdat het de zaken dwingender op een rij zet dan in eerdere vergelijkbaar kritische publicaties vanuit de academische wereld, zoals *De bedreigde universiteit* uit 1987, tot nog toe is gebeurd. Lorenz brengt niet alleen scherp de onvrede onder woorden van tallozen die werkzaam zijn op de universiteit of zich daarbij betrokken voelen, hij wijst ook duidelijk de oorzaak aan van die onvrede: het bezuinigings- en reorganisatiebeleid vanuit Den Haag. Wij zijn het in veel opzichten eens met zijn kritische diagnose van het Haagse beleid, maar tegelijkertijd missen we in zijn verhaal een diagnose van wat er met onze universiteit aan de hand is. Lorenz stelt zich ten doel “de historische samenhang van de problematiek van de Nederlandse universiteit te analyseren”, maar die analyse blijkt wel erg eenzijdig gericht op de ‘repolitiserings’ van de universiteit en lijkt voorbij te gaan aan de structurele gegevens van een enorm toegenomen studentenpopulatie en van nieuwe maatschappelijke behoeften wat betreft afgestudeerde academici. In deze reactie maken wij daarom allereerst een aantal opmerkingen over de ontwikkeling van de universiteit om vanuit die terugblik enkele gedachten naar voren te brengen over de verhouding onderwijs/ onderzoek en over de verbetering van de kwaliteit van het universitaire onderwijs.

### Onderwijs en onderzoek

De verhouding onderwijs/ onderzoek vormt een van de hete hangijzers in de discussies over de relatie tussen wetenschappelijk en hoger beroepsonderwijs en over de opzet en verdere uitbouw van de onderzoeksscholen. Bovendien speelt zij een belangrijke rol bij de aanstelling van pas gepromoveerden, die in het ene geval uitsluitend voor onderwijs worden aangenomen en in het andere geval alleen tijdelijk worden ingehuurd om de onderzoeksoutput van een vakgroep omhoog te krikken. Lorenz stelt dat de loskoppeling van onderwijs en onderzoek de opheffing betekent van de universiteit. Vanaf het begin van de negentiende eeuw is deze combinatie tenslotte het onderscheidende kenmerk van de universiteit geweest. Dat klopt, maar in het begin van de vorige eeuw hadden die twee termen wel een heel andere betekenis dan nu. Onderzoek betekende filosofische reflectie. De integrerende kracht van de universiteit van Von Humboldt, want daar verwijst Lorenz naar, werd gevormd door de filosofie. Zij werd geacht zowel de eenheid van onderwijs en onderzoek te garanderen als de eenheid der wetenschappen en zij moest borg staan voor de eenheid van autonome wetenschap en academische vorming.

Van meet af aan stond deze claim echter op gespannen voet met de ontwikkeling van de verschillende wetenschappen. Gelijkopgaand met de wetenschappelijke specialisering en met het toenemend proefondervindelijke karakter van de wetenschappelijke kennis in de loop van de vorige eeuw verloor de filosofie haar centrale positie en haar integrerende kracht. Herhaaldelijk hebben historici gewezen op de ironie van het feit dat het holistische ideaal van de Humboldt-universiteit werd vereenzelvigd met een universitaire werkelijkheid die al in de loop van de vorige eeuw volledig van karakter veranderde. Idealisering van de *Bildungs*-universiteit als tegenhanger van de huidige universiteit, zoals onlangs nog naar voren gebracht door de hoogleraren Sperna Weiland en Bos in het *Filosofiemagazine*, zijn dan ook geladen met een merkwaardige, wezenloze nostal-

gie. Zo stelt Bos onder verwijzing naar Aristoteles de vakwetenschappen voor als “dienaressen van de wijsbegeerte”. Het lijkt wel alsof deze geleerden in een andere tijd hebben geleefd, alsof ze niet zelf hun leven lang hebben gestudeerd en gewerkt aan een moderne universiteit, waar je toch interessant filosofisch werk kon verrichten zonder dat de filosofie ook maar in de verste verte een dergelijke dominante positie innam.

Het is een feit dat de Duitse universiteit, met name de universiteit van Berlijn, tegen het einde van de vorige eeuw tot voorbeeld werd van alle overige universiteiten, maar haar kracht en prestige ontleende zij inmiddels aan haar vergaande specialisaties, aan haar *research*-activiteiten. Von Humboldts filosofisch idealisme had inmiddels alleen nog retorische betekenis, wat niet wegneemt dat zij als algemeen geaccepteerd idioom van academisch zelfbegrip, zoals Ringer heeft geconstateerd, overigens niet weinig heeft bijgedragen aan de bloei van de *research*-universiteit. Maar wie het tegenwoordig heeft over de goede oude combinatie van onderwijs en onderzoek aan de universiteit verwijst daarmee dus niet naar het begin maar juist naar het eind van de vorige eeuw, naar de hegemonie van de *research*-universiteit, gevestigd in de tijd die Stuart Hughes heeft aangeduid als de grote heroriëntatieperiode van het Europese sociale denken. De opkomst van de *research*-universiteit in de vorige eeuw is, zoals McClelland heeft aangetoond, verbonden met het ontstaan van de moderne staat. Zij droeg bij zowel aan de versterking van het besef van nationale en culturele identiteit als aan de productie van kennis. Algemeen wordt erkend dat de vooraanstaande rol van de Duitse universiteit een belangrijke voorwaarde is geweest voor Duitslands leidende rol op diverse terreinen van industriële vernieuwing.

In *die* historische samenhang is onze moderne universiteit ontstaan. Al vroeg in de twintigste eeuw werd de vooraanstaande positie van de Duitse universiteit overgenomen door de Amerikaanse *research*-universiteiten. Ook de opkomst van de Verenigde Staten als grote internationale macht is in meerdere opzichten verbonden met de herstructurering van haar universiteiten tot grote pluriforme instituten. De Nederlandse universiteit heeft vanaf het eind van de vorige eeuw geprobeerd deze twee grote voorbeelden te volgen. Organisatorisch werd echter vastgehouden aan het negentiende-eeuwse model van de kleinschalige instelling waarin de studierichtingen centraal staan. Honderd jaar later, in een nieuwe periode van ingrijpende heroriëntatie van het sociale denken en van de sociale politiek, staan we opnieuw voor de vraag in welke richting de universiteit zich dient te ontwikkelen. We moeten ons opnieuw en zonder nostalgie afvragen in hoeverre en in welke zin wij typerende eigenschappen van de Nederlandse universiteit, met name haar uniforme, disciplinegewijze organisatie, nog adequaat en wenselijk vinden. En wat we op dit moment eigenlijk bedoelen met de combinatie van onderwijs en onderzoek.

Zo schrijft Lorenz dat in het verleden elk lid van het wetenschappelijk personeel werd aangenomen voor onderwijs én onderzoek. Al is die constatering niet onjuist, toch schiet zij in meerdere opzichten tekort om ons een zinvol beeld te bieden van de noodzakelijke samenhang tussen beide. Ten eerste geeft zo'n voorstelling van zaken een te individualiserende, opnieuw naar het klassieke idealisme neigende invulling van die combinatie. Typerender voor de moderne universiteit lijkt de primair institutionele invulling van deze koppeling, zoals Weber die al voorzag op grond van de ontwikkeling van de Amerikaanse universiteit. De koppeling van onderwijs en onderzoek werd een taak

van de universiteit en niet, althans niet in de eerste plaats, een kwestie van het persoonlijk takenpakket van de universitaire medewerkers. "Universitair onderzoek en universitair onderwijs zijn schering en inslag van hetzelfde weefsel. Hun draden kunnen worden onderscheiden: zij kunnen niet worden gescheiden zonder vernietiging van de structuur," met die woorden begon regeringscommissaris Posthumus in 1968 zijn eerste discussienota en het is precies die institutionele invulling die hij daarmee op het oog had. De beoordeling van de huidige tendenzen naar verzelfstandiging van het onderzoek moeten dan ook in dat licht worden gezien.

Het scheiden van onderwijs en onderzoek betekent inderdaad de opheffing van de universiteit, voorzover dat de institutionele ont koppeling zou betreffen, preciezer geformuleerd voorzover het onderwijs los zou komen te staan van onderzoek en omgekeerd het onderzoek zijn relatie met onderwijs zou verliezen. Maar dat is nog steeds een defensieve, weinigzeggende formulering. Wat veel nauwkeuriger en daarmee offensiever moet worden ingevuld is de *aard van die combinatie* van onderwijs en onderzoek die zo specifiek is of zou moeten zijn voor de universiteit. Academisch onderwijs en onderzoek veronderstellen elkaar en hun specifieke en onmisbare *trait d'union* is de *reflectie op de vakkennis*. Kwalitatief waardevol wetenschappelijk onderzoek staat, daar zal iedereen het mee eens zijn, in het teken van reflectie op de onzekerheden en onopgeloste problemen binnen het vakgebied. Waar we het volgens ons over eens moeten zien te worden is dat aan de universiteit ook het onderwijs in dat teken van wetenschappelijke reflectie komt te staan. De goede academicus is niet alleen 'vakman' maar heeft ook inzicht verworven in de achtergronden, de geschiedenis en onzekerheden van zijn vakkennis. Dat inzicht moet haar en hem in staat stellen tot het zelfstandig vellen van een kritisch oordeel en tot handelen met 'vakkundige onzekerheid'.

Een eeuw na de grote heroriëntatie van het Europese sociale denken en na de definitieve vestiging van de *research*-universiteit dient de universiteit zich opnieuw te bezinnen op de opzet van de wetenschappelijke studie. Zij dient van meet af aan te sturen op de vorming en prikkeling van een instelling van intellectuele nieuwsgierigheid en verantwoordelijkheid, ze dient de ontwikkeling van een explorerende en reflecterende of zo men wil hypothetische of puzzelende studiehouding als leidend beginsel van haar educatieve taak te zien. Het gaat er niet om dat iedere student wetenschappelijk onderzoeker wordt, het gaat om het karakter van de universitaire studie die, rekening houdend met het niveau en de motivatie en interesse van de student, een onderzoekende instelling verlangt. Dat is, sterker nog dan voorheen, de inzet van de combinatie van onderwijs en onderzoek: het overdragen en verwerven van een *onderzoekende instelling*.

Waarschijnlijk zijn de meeste betrokkenen aan de universiteit het wel eens over het belang van zo'n onderzoekende instelling en denken zij intuïtief in grote lijnen aan dezelfde kwaliteiten. In elk geval is het bijbrengen en eigen maken van zo'n problematiserende habitus geen kwestie van onderwijs krijgen van docenten, die per week een aantal uren doorbrengen in het lab of het archief. De rol van de docent ligt hier eerder in het helder en prikkelend om kunnen gaan met de spannende vragen binnen en aan de rand van het vakgebied, in het inzicht bieden op de actuele problemen en de achtergronden daarvan binnen het terrein van haar vakkennis. Om het enigszins scherp te stellen zou je kunnen zeggen dat de goede docent, diegene die in staat is de gewenste onderzoekende

instelling op haar studenten over te dragen en bij hen te stimuleren, eerder goed thuis is in de discussies binnen het vakgebied dan in het lab. Onderzoekend onderwijs bevordert niet alleen de speurmeuzenmentaliteit van de onderzoeker maar ook de reflexieve houding ten aanzien van het eigen vakgebied.

Dit zeer globale en tegelijk veeleisende uitgangspunt moet in tenminste twee opzichten worden toegelicht. Ten eerste betekent een oriëntatie op onderzoekend onderwijs geen pleidooi voor een hergeboorte van de oude *Bildungs*-gedachte. Het gaat niet om een poging tot herstel van de centrale en onaantastbare positie van de filosofie binnen de universiteit, zoals Karl Jaspers bijvoorbeeld voor ogen stond. Zoals gezegd is deze Humboldtiaanse droom, waar sommige filosofen nog steeds aan hechten, al in de loop van de vorige eeuw onmogelijk en onwenselijk gebleken. Het gaat evenmin om een slap aftreksel van deze droom, zoals die voortsuddert in de vorm van Studium Generale-cursussen, waarin een zekere algemene bezinning op het leven wordt geboden, of in de nog slappere vorm van een voor alle studenten vroeg of laat verplichte inleiding in de geschiedenis van de wijsbegeerte of een algemene cursus ethiek van het wetenschappelijk handelen zoals die wel als aio-onderwijs wordt aangeboden. Hoe verdienstelijk en boeiend dergelijke cursussen en inleidingen op zich ook kunnen zijn, ze dragen geenszins bij aan de bloei van de universiteit als intellectueel centrum.

Maar nog belangrijker is het volgende punt, namelijk dat de oriëntatie op onderzoekend onderwijs evenmin een pleidooi inhoudt voor revitalisering van de elite-universiteit. De massale toetreding tot het moderne hoger onderwijs impliceert dat de universiteiten op nog grotere schaal dan voorheen te maken hebben met studenten met een ander studiedoel voor ogen dan de klassieke doelstelling van het wetenschappelijk vormingsinstituut. Het inmiddels algemeen aanvaarde principe van 'hoger onderwijs voor velen' betekent dat de universiteit veel sterker dan vroeger te maken heeft met een *heterogene populatie*. Ook vanuit de maatschappij bestaat er bovendien behoefte aan uiteenlopende vormen van academische kwalificatie. Ten onrechte besteedt Lorenz geen aandacht aan deze fundamentele problematiek. De onderwijskundige opgave die dit probleem stelt ziet hij dan ook over het hoofd.

Al bij de invoering van het Organiek Besluit in 1815 was er discussie over het karakter van het universitaire onderwijs. Overwegend was men echter van mening dat het hier in de eerste plaats moest gaan om "hoog wetenschappelijk onderwijs voor de geleerde standen" en pas in de tweede plaats om opleiding voor een beroep. In de Hoger Onderwijs-wet van 1876 wordt tenslotte een formulering gevonden die recht leek te doen aan beide aspecten en die vervolgens tot op heden wordt gebruikt: "Hooger onderwijs omvat de vorming en voorbereiding tot zelfstandige beoefening der wetenschappen en tot het bekleeden van maatschappelijke betrekkingen, waarvoor eene wetenschappelijke opleiding vereischt wordt." De 'geleerde standen' zijn inmiddels vervangen door de 'geleerde onderzoekers', maar in de daaropvolgende decennia wordt steeds duidelijker dat de meerderheid van de studenten de universiteit niet bezoekt om wetenschappelijk onderzoeker te worden. Na de oorlog, als Nederland omschakelt op een meritocratische cultuur en participatie aan het hoger onderwijs voor steeds meer milieus en voor steeds meer beroepen een vanzelfsprekende vereiste wordt, komt de klassieke eerste taak van voorbereiding tot zelfstandige wetenschapsbeoefening binnen het uniforme academisch

onderwijsbestel in toenemende mate op gespannen voet te staan met de uiteenlopende behoeften van degenen die de universiteit bezoeken.

Wil de universiteit adequaat reageren op de heterogeniteit van de huidige studentenpopulatie dan vereist dat allereerst *differentiatie* in opleidingen. Als we erkennen dat er onder de studenten grote verschillen voorkomen in belangstelling, motivatie en intellectueel vermogen, realiseren we ons meteen dat een deel van de studenten in het hoger onderwijs een hoog niveau van algemene ontwikkeling en persoonlijke ontplooiing zoekt. Dat geldt waarschijnlijk voor de meerderheid van de huidige studenten bij letteren, filosofie en rechten. Een deel streeft naar specifieke beroepsgerichte vakkennis, bijvoorbeeld bij studies als medicijnen, tandheelkunde, orthopedagogiek en technische en landbouwstudies. Slechts een zeer klein deel is tenslotte geïnteresseerd in zelfstandige wetenschapsbeoefening in de zin van een bijdrage aan de verdere ontwikkeling van de vakkennis.

Uiteraard bestaat er een enorme maatschappelijke behoefte zowel aan algemeen ontwikkelde intellectuelen als aan goed geschoolde vakmensen, deskundigen die hebben geleerd wat het antwoord is op de vragen binnen hun vakgebied. Daarnaast is er nog steeds behoefte aan specialisten die getraind zijn in het opwerpen en oplossen van problemen aan de rand van een of meer vakgebieden en die met hun deskundigheid het vakgebied zelf verder ontwikkelen. De moderne universiteit moet, gegeven zijn heterogene bevolking en gegeven de maatschappelijk vereiste diversiteit, dan ook zowel plaats bieden aan meer generalistische intellectuele vorming als aan specialiserende vakopleidingen en tenslotte aan vorming van onze wetenschappelijke onderzoekers. De oriëntatie op onderzoekend onderwijs als leidraad voor het gehele universitaire onderwijs betekent in de eerste plaats dat per niveau een maximaal appèl wordt gedaan op de intellectuele ontwikkeling. Het geeft onder erkenning van de gewenste differentiatie de identiteit van de universitaire studie aan. Het garandeert bovendien een voortdurende dynamiek in opwaartse intellectuele richting.

### **Kwaliteit en vrijheid**

Terecht wijst Lorenz de kwestie van de kwaliteit aan als het cruciale punt in de discussie over de inrichting van de universiteit. Maar hij zet kwaliteit te eenvoudig en te grof tegenover kwantiteit. Zo wordt het bijvoorbeeld voorgesteld alsof het tijds criterium ten aanzien van aio's om in vier jaar een proefschrift te schrijven kwaliteit uitsluit. Weliswaar zijn de financiële repercussies die Den Haag verbindt aan het niet voldoen aan die tijdslimiet onredelijk en onverstandig, maar op zichzelf beschouwd staat zo'n tijds criterium niet haaks op goed werk. Uiteraard verliest het proefschrift als resultaat van de tweede fase zijn karakter van 'levenswerk', dat het in verschillende studies in de loop der tijd heeft gekregen. Het is ook niet meer ingebed in een praktijk van jarenlang onderwijs, net zomin als dat voor de oorlog gebruikelijk was, en voor een groot aantal studies krijgt het daarmee dus een heel andere betekenis. Maar indien deze fase wordt ingevuld zoals de Amerikaanse Ph.D.-opleiding - wat nu natuurlijk helemaal niet het geval is - dan is het tijds criterium geen enkele belemmering voor een goede dissertatie. Bovendien legt die collectief georganiseerde proefschriften-productie mede de noodzakelijke basis voor een echte academische onderzoeksroutine, terwijl in veel gevallen de traditio-

nele 'levenswerk-dissertatie' nooit af kwam, juist omdat op het punt van onderzoeksprestaties nauwelijks sprake was van georganiseerde controle. Kwantiteit en kwaliteit sluiten elkaar niet bij voorbaat uit en de geschiedenis van de universiteit toont dat in dat opzicht steeds nieuwe combinaties mogelijk zijn.

Met een twijfelachtig beroep op ons gezonde verstand meent Lorenz ons duidelijk te maken dat onderwijskwaliteit eigenlijk een kwestie is van selectie, dat kwaliteit althans op die manier zichtbaar wordt: hoe hoger de kwaliteit, hoe groter de uitval onder studenten. In elk geval gaat hij hier wel erg luchthartig voorbij aan het feit dat de uitval zonder alternatieve studieroute een van de meest negatieve fenomenen is van ons type universiteit. Als we het hebben over de verbetering van de kwaliteit van het academisch onderwijs, dan moet dit onderwijskundig probleem van de vele studenten die de universiteit halverwege verlaten, zeker onder ogen worden gezien. Het grote bezwaar tegen het Haagse beleid, van de TVC-operatie van 1984 tot het HOOP van dit jaar, betreft de benauwde planningsoptiek waarbij de financiële afwegingen, zoals Lorenz terecht stelt, steeds de doorslag geven. Ondanks alle geschermd met noties als 'kwaliteitsverhoging', ontbeert het gevoerde beleid een onderwijskundige visie die het geheel van maatregelen fundeert.

Zo luidde de kritiek van de voormalige Academische Raad en dat is de kritiek die bijvoorbeeld iemand als Wiegersma al jarenlang levert op de plannen van Den Haag. Inderdaad spelen onderwijskundigen een belangrijke rol in het 'beleids-ondersteunend onderzoekscircuit', maar dat wil nog niet zeggen dat er sprake is van *een* "nieuw onderwijskundig discours" dat als "transmissieband tussen de politiek en de universitaire werkvloer" zou functioneren. Het is daarentegen heel goed mogelijk om alternatieve onderwijskundige visies te onderscheiden en met behulp daarvan de vinger te leggen op de gebrekkige onderwijskundige analyse in de beleidsbenadering van de huidige problemen van de universiteit. Sterker nog, zo'n oriëntatie is noodzakelijk als men iets verder wil gaan dan Lorenz doet en zich een idee wil proberen te vormen van wat er op het moment in het hoger onderwijs op het spel staat en eventueel zelfs op zoek gaat naar mogelijke alternatieven.

Gegeven enerzijds het principe van 'hoger onderwijs voor velen' en de heterogeniteit van de studentenpopulatie die daarvan het gevolg is en anderzijds de uiteenlopende maatschappelijke behoeften aan academici, vereist een adequate inrichting van de universiteit volgens ons tenminste drie dingen: differentiatie van onderwijsaanbod, vrijheid van persoonlijke programmeerkeuze voor de student en een daarbij passend, convergerend onderwijssysteem waarin geleidelijk naar specifieke kwalificaties wordt toegewerkt. In plaats van het uniforme discipline-model, dat voor alle studenten ongeacht hun interesse, doelstellingen en intellectuele vermogen als norm geldt en waaraan in Nederland nog steeds wordt vastgehouden, lijkt een gedifferentieerd onderwijsaanbod wenselijk, met variaties naar interesse, doelstelling en niveau. 'Kwaliteit' betekent tegen die achtergrond dat de universiteit goed algemeen vormend onderwijs biedt en daarnaast goed beroepsgericht onderwijs en tenslotte een goede onderzoekersopleiding.

Een grotere differentiatie in het karakter van de universitaire studie dient gepaard te gaan met een grotere keuzevrijheid voor de student. Dat betekent dat de indeling naar studierichtingen, die hun keuzevrijheid nu vroegtijdig aan banden legt, in elk geval in

de eerste jaren van de studie minder dwingend aanwezig moet zijn. Vooral in de eerste jaren zou het accent dan komen te liggen op de eigen keuze van het studiepakket die de student uiteraard in overleg met de studiecoördinator bijvoorbeeld per semester of per een of meerdere trimesters maakt. Daarbij moet duidelijk zijn dat de keuze in de loop van de studie in toenemende mate gevolgen heeft voor de mogelijke richtingen waarin de studie kan worden afgerond dan wel vervolgd. Een langdurig accent op brede oriëntatie leidt uiteindelijk logisch in de richting van algemene vorming. Een vroege specialisering op een bepaald terrein leidt eerder tot een vakstudie. Een keuze waarin theoretisch zwaardere puzzelprogramma's overwegen vormt een goede voorbereiding op de vervolgopleiding tot onderzoeker. Een convergerend onderwijssysteem biedt de student dus behalve een brede variatie aan studie-onderdelen ook een variabele, geleidelijke toespitsing van diens studie in een door hem of haar gewenste richting. Het uitgangspunt van een convergerend onderwijssysteem is dat het een soepele doorstroming bevordert, zowel omhoog als naar opzij, voor degenen die een verkeerde keuze hebben gemaakt, en het staat daarmee dus haaks op de ideeënwereld van Ritzen en Cohen.

Goed, inspirerend academisch onderwijs waarin het door ons bepleite onderzoekskarakter ruim aanwezig is, vereist een grote mate van vrijheid en eigen initiatief van de kant van de studenten. Waarschijnlijk wordt een explorerende en reflecterende studiehouding bevorderd door een zeker element van probleemgestuurd onderwijs, voorzover dat het eigen initiatief en zelf-willen-uitzoeken en puzzelen van de studenten stimuleert. Dat betekent dat het onderwijs wordt opgezet rondom bepaalde cases, waarbij een van de eerste vragen waarmee zo'n case wordt geopend zou kunnen luiden: "Waarom zouden we de verschijnselen die hier centraal staan zo conceptualiseren als gebeurd is?" Overigens lijkt de interesse voor didactische verbeteringen de laatste jaren aan de universiteit toe te nemen en begint men zich steeds meer te realiseren dat ons academisch onderwijs in vele opzichten nog allesbehalve studentgericht is. Zo is op talloze plaatsen gediscussieerd over de voorstellen van de commissie 'Studeerbaarheid' onder leiding van de Maastrichtse hoogleraar Wijnen en wordt met verschillende voorstellen inmiddels geëxperimenteerd.

Verbetering van de kwaliteit van het onderwijs vereist echter niet alleen een meer studentgerichte onderwijsorganisatie en didactiek. Ook de docent zou meer ruimte moeten krijgen, dat wil zeggen meer keuzevrijheid. Zoals gezegd is de toekomst van het universitaire onderwijs niet afhankelijk van de vraag of medewerkers hun werktijd wel gelijkmatig verdelen over onderwijs en onderzoek. Daartegenover is het eerder wenselijk dat op dit punt aan de Nederlandse universiteit een grotere keuzevrijheid mogelijk wordt gemaakt. Afwisselender uitvoering van onderwijs- en onderzoekstaken kan bijdragen aan verbetering van de kwaliteit van beide. Het gaat hier om een verandering waar de docenten zelf belang bij hebben. Voor langere tijd vrijgesteld van onderwijs kunnen ze uiteindelijk weer eens de concentratie opbrengen voor intensief, langdurig onderzoek. Omgekeerd kunnen zij indien ze voor langere tijd hoofdzakelijk worden belast met onderwijs meer tijd vrijmaken voor de verbetering daarvan. Analoog met buitenlandse systemen kan worden gedacht aan vaste periodes van onderwijsverplichtingen, waar dan op grond van gebleken onderzoeksprestaties langere periodes van (bijna uitsluitend) onderzoek tegenover kunnen staan. Afwisselende invulling van de onderwijs- en onderzoekstaken



vergroot de kans op verbetering van de kwaliteit van beide. Tegelijkertijd betreft het hier wellicht een van de stappen waarmee binnen de universiteit een begin kan worden gemaakt met een andere academische cultuur en een nieuw elan kan ontstaan. De toekomst van de universiteit is niet gebaat bij herleving van het oude academische ideaal van *Einsamkeit und Freiheit*, maar bij het vergroten van een aantal keuzemogelijkheden van student en docent.

### Literatuur

- Albeda, W. (e.a.), *Universiteit op niveau. Universiteit & Hogeschool 38*, Thema-nummer 1992.
- Anrich, E. (ed.), *Die Idee der Deutschen Universität*. Darmstadt 1959.
- Barnett, R., *The idea of higher education*. Buckingham 1990.
- Barnett, R., *Improving higher education: total quality care*. Buckingham 1992.
- Breman, J. L. Schuyt, C. (red.), *De bedreigde universiteit: oordelen en voorstellen*. Leiden 1987.
- Groen, M., *Het wetenschappelijk onderwijs in Nederland van 1815 tot 1980*. Eindhoven 1989.
- Hughes, H. Stuart, *Consciousness and society. The reorientation of European social thought 1890-1930*. New York 1977 (1958).
- McClelland, C., *State, Society and University in Germany 1700-1914*. Cambridge 1980.
- Posthumus, K., *De Universiteit, doelstellingen, structuren*. Den Haag 1968.
- Ringer, F.K., *The decline of the German mandarins. The German academic community 1890-1930*. Cambridge, Mass. 1969.
- Rothblatt, S., Wittrock, B. (eds.), *The European and American university since 1800*. Cambridge 1993.
- Schelsky, H., *Einsamkeit und Freiheit*. Hamburg 1963.
- Vleuten, C. van der, W. Wijnen (eds.), *Problem-based learning: Perspectives from the Maastricht experience*. Amsterdam 1990.
- Wachelder, J.C.M., *Universiteit tussen vorming en opleiding: de modernisering van de Nederlandse universiteiten in de negentiende eeuw*. Hilversum 1992.
- Wiegiersma, S., *Innovatie van het hoger onderwijs*. Groningen 1989.