

H.B.O. en W.O. in één systeem - voor velen? Een vervolg op minister Pais' beleidsnota

A. D. de Groot

Inleiding

In dit artikel¹ wordt een poging gedaan om de inhoud van de recente Nota *Hoger Onderwijs voor Velen* in verband te brengen met een aantal meer algemene ideeën over de vraag hoe wij in Nederland tot een beter hoger-onderwijs-systeem zouden kunnen komen.

Het moeilijkst oplosbare probleem daarbij is waarschijnlijk dat van het 'aan elkaar schakelen' van wetenschappelijk onderwijs en hoger beroepsonderwijs – zo dat het nieuwe systeem werkt, d.w.z. beter werkt dan de huidige, vrijwel volstrekte, gescheidenheid van de twee subsystemen. De moeilijkheid en complexiteit van dit vraagstuk blijkt onder meer uit het feit dat wij tot dusverre in overheidsstukken van opeenvolgende regeringen, en in andere publicaties, wel veel duidelijke uitspraken hebben kunnen lezen over de wenselijkheid van 'integratie' (of 'coördinatie') en over beleidsvoornemens om tot één systeem van hoger onderwijs te geraken, maar veel minder duidelijke uitspraken over de vragen hoe dit dan moeten worden gedaan en welke voorwaarden daartoe moeten worden vervuld. Zoekt men naar aanzetten tot oplossingen, dan blijkt er nauwelijks enige voortgang te zijn gemaakt. Dit geldt ook voor de Nota-Pais. In een aantal opzichten zijn de basisideeën van deze Nota behoorlijk concreet – heel wat concreter dan van veel andere Nota's – maar de uitwerking van de verhoopte *w.o.-h.b.o.-koppeling*² blijft ook hier een schimmig ideaal.

In het volgende wordt getracht om wèl tot een paar 'aanzetten tot oplossingen' te komen; en wel zonder daarbij meer dan strikt nodig is in strijd te geraken met de hoofdgedachten van de Nota.

'Equivalentie' van opleidingen en graden

Zoals elders in andere woorden en uitvoeriger is uiteengezet³, is koppeling van w.o. en h.b.o. aan elkaar alleen adequaat tot stand te brengen als de twee tertiaire subsystemen op de juiste plaatsen op elkaar aansluiten. Dit houdt onder meer in dat wat een afgestudeerde van een (initiële) opleiding in het ene subsysteem meeneemt ook in het andere functioneel moet zijn: wat hij geleerd heeft⁴ moet ook daar bruikbaar en zijn diploma moet ook daar honoreerbaar zijn, voor eventuele voortgezette studie echt 'meetellen'.

Op elkaar aansluiten op de juiste plaatsen houdt

ook in, dat eenzelfde 'type' opleidingen (programma's), met 'equivalente' graden, in beide subsystemen moeten kunnen voorkomen. De al bestaande overlap tussen de opleidingstypen van de twee subsystemen – in doelstellingen, in leer- en civiel-effecten, in niveau (in waarde op de arbeidsmarkt en als voorbereiding voor bepaalde typen arbeidstaken – moet en kan immers niet worden genegeerd noch worden weggewerkt. Aan die 'overlap' moet systematisch en functioneel vorm worden gegeven; dat is de taak.

Nu is het eerst nodige om die taak te vervullen dat er tenminste *één equivalentie-punt* komt in de beide subsystemen. Een bepaald 'type' initieel opleidingsprogramma van een bepaalde duur, dat in beide subsystemen voorkomt, moet over en weer als 'equivalent' worden gezien, en ook formeel eenzelfde type diploma en dezelfde titel opleveren. Het is duidelijk dat zonder een enkel dergelijk equivalentiepunt de koppelingsoperatie moet mislukken.

De vragen die op grond van deze overwegingen grondig moeten worden bekeken zijn hoe men zo'n equivalentiepunt – 'ophangpunt' voor het nieuwe systeem – het beste kan definiëren en waar men het moet lokaliseren.

Kern van de zaak is wat men onder 'type' opleiding en onder 'equivalentie' van programma's en graden moet verstaan. Equivalentie *waarin?* Uiteraard wordt als van een type opleiding en van equi-

Prof. Dr. A. D. de Groot is vanaf 1948 als lector en vanaf 1950 als hoogleraar in de psychologie en methodologie verbonden aan de Universiteit van Amsterdam, waar hij ook studeerde (wiskunde, wijsbegeerte, psychologie) en in 1946 promoveerde, op het proefschrift *Het denken van den schaker. Methodologie* (1961), *Vijven en Zessen* (1966). Naast dit werk zijn zijn meest bekende boeken alsmede het grotendeels door hem geschreven rapport nr. 3 van de Commissie Ontwikkeling Wetenschappelijk Onderwijs: *Selectie voor en in het hoger onderwijs* (1972).

Adres: Middenstreek 7, Schiermonnikoog, telefoon 05195-574.

valentie wordt gesproken niet gedacht aan inhouden en specifieke doelstellingen. Maar er wacht ons een nog veel moeilijker abstractie-operatie: men moet ook niet denken aan equivalentie qua algemene doelstellingen en 'niveau', zoals we deze laatste term gewoonlijk hanteren. Zouden wij dat wel doen dan zouden wij ons namelijk de pas naar een voldoende algemene definitie, en constructie, van een equivalentiepunt meteen afsnijden. Ongeacht alle overlap tussen h.b.o. en w.o. zijn er immers belangrijke systematische verschillen tussen beide subsystemen: in doelstellingen (b.v. gerichtheid op onderzoek), in oriëntatie van de programma's ('méér praktisch' versus 'meer theoretisch'), in het abstractie-niveau waarop het onderwijs wordt gegeven en ook — statistisch, maar wel systematisch — in het niveau van het leer- en abstractievermogen van studenten. Denkt men bij 'equivalentie' (en 'niveau') aan dit soort zaken — abstractie-niveau, moeilijkheid van het programma, wetenschappelijk niveau van het bezit van kennis en vaardigheden van gediplomeerden — dan is er géén punt te vinden waarop w.o. en h.b.o. 'equivalent' zijn. Dan lukt de hele koppelingsoperatie niet. Hoe moet het dan wel? Zeer in het kort is de oplossing deze.

Men moet 'equivalentie' — *gelijk-waardigheid* — los van 'wetenschappelijk niveau' definiëren in termen van andere waarden; en wel als gelijkheid: qua minimum-niveau van de (voorgeselecteerde) studenten in het tertiaire onderwijs; qua (volbracht-hebben van een) afgeronde opleiding, op tertiair niveau, met een goed, op doelstellingen gericht programma; qua studie-inspanning, d.i. qua vereiste totale studielast, tot en met het behalen van diploma en titel; qua eerder verworven en in de opleiding geconsumeerde studierechten, geteld in jaren; qua algemene civiel-effecten verbonden aan diploma en titel.

In de eerste twee genoemde punten wordt wel van 'niveau' gesproken, maar alleen in de zin van *gegarandeerde minima*; de overige punten hebben betrekking op andersoortige waarden [studie-inspanning, rechten] die bij het behalen van het diploma en de graad voor allen gelijk gehonoreerd worden.

De hier voorgestelde 'Umwertung' — niet 'aller

Werte' weliswaar, maar toch wel tamelijk ingrijpend in het gangbare 'academische' denken — kan worden samengevat als een, noodzakelijke, ontwikkeling in de richting van 'horizontaal denken' over ons tertiaire systeem.

Ontwikkeling in horizontale richting

Wij hebben in Nederland een *verticaal* georganiseerd tertiair systeem: w.o.-h.b.o.-opleidingen staan als, onafhankelijke en onvergelykbare, zuilen naast elkaar; en hetzelfde geldt, nog steeds, voor het secundaire onderwijs. Het duidelijkst uitgewerkte *horizontale* systeem zien we in de Verenigde Staten. De twee hoofdkenmerken van zo'n horizontaal systeem zijn⁵:

(1) De formele structuur van het landelijke onderwijssysteem c.q. van het tertiaire subsysteem, wordt vrijwel geheel bepaald door een gering aantal 'horizontale' lijnen in de cursusjaren-opbouw, die standaard-jaren met standaard-namen van elkaar scheiden.

Zo geldt voor vrijwel het gehele Amerikaanse (en Canadese systeem de structuurformule' (in jaren): $6 + (3 + 3) + (2 + 2) + n$.

Met bekende namen als 'Senior High School' (de tweede 3), 'Junior College' (de eerste 2), enz. De $(2 + 2)$ jaren staan tezamen voor de 'undergraduate'-fase; de daarna komende 'graduate education', opleidend tot (o.m.) Master's en Doctor's Degrees, geeft een meer gevarieerd beeld te zien; vandaar de n . In Engeland is de indeling in jaren wat anders en iets minder duidelijk 'horizontaal' Maar ook daar — en in tal van andere landen — kent men de, bij ons ontbrekende, horizontale lijn tussen undergraduate en graduate education.

(2) De vaste aantallen jaren, die voor de verschillende standaardfasen van een horizontaal systeem staan, hebben niet alleen betrekking op de cursusduur maar ook op (de inschrijvings- en) de feitelijke studieduur. *Vertraging in de doorstroming komt zo goed als niet voor*; in het algemeen geldt: cursusduur = inschrijvingsduur = studieduur. Dat betekent dat de lijnen in een horizontaal systeem óók vrij precies de leeftijdsgroepen separeren; men vindt er bij voorbeeld (zo goed als) geen 13-jarigen meer in het primaire, of 19-jarigen in het secundaire subsysteem. Kijkt men alleen naar het reguliere onderwijs aan (continu doorstromende) jongeren — volwassenen-onderwijs is een ander cha-

piter — dan geldt dit ook voor het tertiaire onderwijs. 'Grijzende' continu-studenten, zoals wij die altijd gekend hebben (en nog kennen) komen in een horizontaal systeem niet voor.

Dit verschil met ons 'onderwijscontract', dat de vrijblijvendheid van het onze mist; vgl. onze, talrijke, vormen van vertraging in de doorstroming door doubleren van klassen, allerlei omwegen (via mavo 4 naar havo, via h.b.o. naar w.o., enz.) en natuurlijk door 'gewone' studievertraging.

Met deze twee eenvoudige structuurkenmerken hangen vele andere kenmerken samen. Het voor ons belangrijkste is dat in een horizontaal systeem diploma's en graden — bijvoorbeeld het High School diploma in de V.S.), de Bachelor's Degree (ook in Engeland) — die nominaal gelijk zijn, alleen 'equivalent' genoemd kunnen worden volgens een definitie van het in de vorige paragraaf ingevoerde type. In iedere fase is een horizontaal systeem als geheel berekend op een vrij grote differentiatie, óók naar 'academisch niveau', een differentiatie over instellingen, opleidingen en individuele studenten.

Wie studie maakt van de relatieve merites van de twee soorten onderwijssystemen kan zich moeilijk aan de conclusie onttrekken dat in onze tijd de horizontale opzet in tal van opzichten verre superieur is aan de ons zo bekende, verticale of 'categoriale'. Maar ook een andere conclusie dringt zich dan op, namelijk dat het voornemen om 'van categoriaal naar horizontaal over te gaan' [stel dat wij dat nationaal zouden willen] een ingrijpende en in allerlei opzichten riskante *cultuurverandering* inhoudt. In dit artikel wordt een dergelijke overgang dan ook (nog?) niet aanbevolen. Het gaat nu alleen om een ontwikkeling van ons denken 'in horizontale richting', die voorlopig beperkt blijft tot het tertiaire systeem. Die ontwikkeling is noodzakelijk, zoals we gezien hebben, voor het definiëren en construeren van een 'equivalentiepunt', dat op zijn beurt onontbeerlijk is voor een adequate koppeling van w.o. en h.b.o.

Horizontaliseringstendenties, in de praktijk en in de Nota

Is het 'horizontale denken' ons geheel vreemd? Als men afgaat op wat er alzo in 'Akademe' gezegd wordt dan is het antwoord: Ja. Gaat men echter af op wat er gedaan wordt, dan luidt het: Neen, zeker

niet geheel vreemd. De veronderstelling dat gelijke academische titels gelijkwaardig zouden zijn in de zin van gelijke 'academische niveaus' is in ons huidige systeem immers al voor een groot deel een fictie geworden. Niemand kan in ernst volhouden, dat *doctorandi* in verschillende disciplines werkelijk op eenzelfde niveau van wetenschappelijk denken staan. Er zijn vrij grote systematische verschillen tussen disciplines — namen behoeven niet te worden genoemd — en er zijn bovendien zeer grote individuele verschillen op dit punt binnen disciplines. Dit betekent dat wij vrij veel water in de categoriale wijn hebben gedaan. Dat is echter een slechte methode. Men kan beter openlijk de academische niveau-fictie loslaten en deze vervangen door een nieuwe definitie van equivalentie — in horizontale zin.

Minister Pais gaat in zijn Nota, zij het stilzwijgend, een eindweegs deze kant op. In ieder geval gaan zijn basis-ideeën op een aantal punten 'in horizontale richting'.

Dit geldt ten eerste voor het beleidsvoornemen te komen tot een fasering in tweeën. Een horizontaal (tertiair) systeem vereist niet te grote 'modulen' Het voorstel tot een duidelijke tweedeling is te zien als een stap in die richting. Natuurlijk is die stap ook om andere redenen belangrijk en verheugend. Met het feit dat dit onderwerp nu officieel op tafel ligt [na meer dan tien jaar 'een onduidelijke rol op de achtergrond' te hebben gespeeld⁶] is, eindelijk, althans één voorwaarde om door redelijk overleg tot goede wetgeving te komen vervuld. De twee hoofdfuncties van het universitaire (of: h.o.-) systeem, namelijk 'iedereen' accommoderen en specialistisch onderwijs op hoog niveau verzorgen, behoeven elkaar niet meer voortdurend te belemmeren (te interfereren) als zij in twee subsystemen kunnen worden ondergebracht.

Een tweede aanwijzing 'in horizontale richting' ligt besloten in het voornemen om de marge tussen inschrijvingsduur en cursusduur te versmallen.

Hieraan kan nog worden toegevoegd, ten derde dat inhoud en stijl — verkwikkend nuchter — van deze Nota (en van andere ministeriële uitlatingen) de indruk vestigen dat het huidige bewind minder moeite heeft met een aantal gedachten die voor een ontwikkeling in horizontale richting onmisbaar zijn en die al in het Selectierapport⁷ naar voren zijn gebracht; zoals bij voorbeeld: de noodzaak

van ingangselectie per (tweede) fase als voorwaarde voor een opzet als 'expeditiemodel' en voor terugdringen van uitval en vertraging, verder: waardering voor academische prestaties, en erkenning van de 'elitaire' taak van de universiteit om op de best mogelijke wijze 'probleemoplossers' (c.q. onderzoekers) van hoog niveau op te leiden.

Equivalentiepunt: drie jaar 'post-v.w.o.'

Op één punt echter lijkt de Nota duidelijk in strijd te zijn met een adequate uitwerking van de hierboven naar voren gebrachte — en elders⁸ wat verder uitgewerkte — ideeën. De Minister wil namelijk niet alleen toe naar een (post-v.w.o.-)vierjarige doctoraal-cursusduur voor de v.w.o.-opleidingen, maar hij wil *ook op dit punt de aaneenschakeling met het h.b.o.* tot stand brengen. Als er een equivalentiepunt in onze betekenis komt, dan [volgens de Nota] bij vier jaar en niet bij drie jaar.

De bezwaren tegen deze beslissing worden in de Nota niet aangeroerd. Zij worden ook niet door de aard van de voorstellen verzwakt. Die bezwaren zijn ernstig⁸ en zij blijven overeind staan; de belangrijkste zijn:

- 4 jaar (cursusduur) — lees echter: 5 à 6 jaar (inschrijvingsduur) — voor de eerste fase, gevolgd door 1 à 2 jaar voor de tweede, is *een onevenwichtige indeling*;

- 4 jaar (lees 5 à 6 jaar) als eerste 'rit' is te lang; zo verkrijgt men *geén geschikte 'uitgang-onderweg'*;

- een te lange eerste rit leidt tot *te lang uitgestelde* of uitblijvende *beslissingen* van zwakke studenten (eventueel via inschrijving 'anders dan als student') om het (doctoraal-)doel op te geven;

- 4 jaar (lees 5 à 6 jaar), indien ook bedoeld als h.b.o.-norm, zal leiden tot *langer en dus duurder h.b.o.* dan wij nu hebben;

- een *afgerond programma* is ook in het w.o. *beter driejarig* (post-v.w.o.) op te zetten dan vierjarig.

Dit laatste punt verdient extra aandacht. Voor veel w.o.-studierichtingen, zo niet voor alle, geldt dat een periode van *vier jaar* (cursusduur) *waarin nog niet aan de opleiding tot wetenschappelijk onderzoeker wordt gewerkt beslist te lang* is. Vroeger werd deze periode veelal met het kandidaatsexamen afgesloten; en dat lag veel vroeger inderdaad ongeveer bij drie jaar.

Wat zal er gebeuren als men mikt op vier jaar

(cursusduur), als uitgang voor de meesten van de 'velen' in een h.o.-systeem van de toekomst, is niet moeilijk te voorspellen. Degenen die dan, na vier jaar (opnieuw, lees: na vijf à zes jaar) geacht zullen worden te vertrekken uit hun w.o.-studierichting omdat zij niet tot de tweede fase kunnen worden toegelaten, zullen zich onbevredigd voelen met hun 'halve' opleiding: zij zullen iets, maar niet genoeg, van een opleiding tot onderzoeker hebben meegekregen.

Tot zover de strijdigheid: drie versus vier jaar. De vraag is nu echter of de ideeën van Nota en Memorandum⁸ misschien toch te 'rijmen' zijn — d.i. op elkaar aan kunnen sluiten, te combineren zijn. Daarover gaat het nu volgende.

Twee ideeën in één structuur-schema

Stel dat de 'operatie-Pais' in zoverre slaagt, dat de cursusduur van w.o.-studies op vier jaar en de (maximale) inschrijvingsduur op vijf jaar (80%) à zes jaar (20%) komt te staan, is dáármee dan de mogelijkheid om toch een equivalentiepunt w.o. h.b.o. in te voeren bij drie jaar (post-v.w.o.) van de baan?

Het antwoord is ontkennend. De w.o.-h.b.o.-integratie (of -coördinatie) zal nog heel wat meer beslissingen vragen; er zal ook bij een vierjarige (lees vijf- à zesjarige) doctorale fase een grote behoefte blijven bestaan aan adequate uitgangen-onderweg; en de tendentie om h.b.o.-opleidingen op diezelfde vierjarige (post-v.w.o.-)leest te gaan schoeien zal ongetwijfeld op ernstige bezwaren stuiten. Zelfs het h.t.o. zou, althans op papier, een jaar langer worden, namelijk vijf cursusjaren post-h.a.v.o., inclusief het praktijkjaar; de opleidingen aan sociale en vooral pedagogische academies zouden veel langer worden dan zij nu zijn; en de 'algemene hogere opleidingen' zouden helemaal niet in dit systeem passen.

Natuurlijk is het mogelijk die opleidingen zo betrekkelijk kort te houden als ze nu zijn. Dan wordt echter de integratie- (of coördinatie-)gedachte wel heel moeilijk te verwezenlijken. De variëteit van cursussen in de 'eerste fase' van het hoger onderwijs van de toekomst wordt dan nog groter: naast drie- en vierjarige ook vijfjarige opleidingen (post-h.a.v.o.). Dan kan men de gedachte van een ontwikkeling naar een eenvoudig, horizontaal tertiair systeem en dus de gedachte van een effectieve

w.o.-h.b.o.-koppeling beter meteen vergeten.

Vergeet men die gedachte niet, dan is de consequentie dat men toch zo'n equivalentiepunt zoekt, en wel, op grond van de hierboven gegeven argumentatie, bij drie jaar (cursusduur) post-v.w.o. In het volgende wordt eerst een hierop afgestemde algemene structuur voor w.o.-opleidingen gegeven,

die vervolgens op een aantal essentiële punten wordt toegelicht.

Gaat men uit van een doctorale cursusduur van vier jaar (Pais) en van een equivalentiepunt bij drie jaar (De Groot), dan ligt de volgende *algemene structuur van een w.o.-opleiding* (tot het doctoraal-examen), anno 1990 à 2000, voor de hand:

(Geschatte gemiddelde leeftijd)	Cursusjaren post- h.a.v.o.	post- v.w.o.	Examen of diploma of getuigschrift	Onderwijsfase	Uitgang naar maatschappij
				Postdoctorale beroeps-, leraren-, onderzoekers- opleidingen	20% → W (ond.) 20% → W (pr.) 20% → W (ler.)
(25)	5	4	doctoraal-ex.	wetensch. verdieping	W ⇒ drs. 30% uit: 10%
(24)			licentiaats-ex.		H ⇒ licent.
(23)	4	3		afronding licentiaat	uit: 50%
(22)			kandidaat(s-ex.)		80%
(21)	3	2		volt. basis-opleiding	
(20)			prop. examen		af: 20%
(20)	2	1		w.o. propadeuse	100 %
(19)			v.w.o.-diploma		
	1			v.w.o.-aanvullend	⇒ v.w.o.
				1ste h.b.o.-jaar	⇒ h.a.v.o.
(18)			h.a.v.o.-diploma		

Het schema is een schets die nog moet worden uitgewerkt. De eerste kolom is gebaseerd op ruwe schattingen van de te verwachten gemiddelde leeftijd van reguliere (continu dagonderwijs genoten hebbende) studenten, met inachtneming van vertragingen die er nog zullen zijn en van beperkingen daarvan door inschrijvingsduur-regelingen. De kolommen 'cursusjaren' en 'examen etc.' spreken voor zichzelf. Voornamelijk uit 'esthetische' overwegingen [maar het zou geen slecht idee zijn] is ook aan het einde van jaar 2 (post-v.w.o.) een examen geprojecteerd en 'kandidaatsexamen' genoemd.

In de kolom 'onderwijsfase' is het jaar 'afronding licentiaat' van speciaal belang, met een uitgang

naar de maatschappij, gemerkt 'H'. Dit is dan het equivalentiepunt. Dat wil zeggen: tot hier aan toe is er *horizontale gelijkheid* tussen w.o. en h.b.o., die uitgedrukt wordt in dezelfde naam van de te verwerven graad ('licentiaat').

De kolom 'uitgang etc.' geeft aan op welke punten van dit systeem (waarbij is aangenomen dat het h.a.v.o. vijfjarig gebleven is) de student, gewapend met een redelijk zinvol pakket aan kennis en vaardigheden de maatschappij in kan gaan: na drie cursusjaren (H) en na vier cursusjaren (W). Wat post-doctoraal mogelijk is, is hier alleen zeer summier weergegeven. De in deze kolom ingevoegde percentages, uitgaande van 100 % eerstejaars, geven ruwe schattingen van te verwachten afvallers

(ongediplomeerd) en *uitgaande* gediplomeerde studenten. Uit de getallen is te zien dat, als zo'n systeem eenmaal werkt, verwacht zou moeten worden dat de W-uitgang (vier jaar, doctorandus) een minder zinvolle afronding biedt dan de H-uitgang (drie jaar, licentiaat), en daardoor minder gebruikt zal worden (10 % tegen 50 %). Gaat het inderdaad zo, dan vermindert dit de druk op de post-doctorale (leraars-, (andere) professionele en onderzoekers-) opleidingen.

Het vierde jaar: wetenschappelijke verdieping

De combinatie van de ideeën uit de Nota en Memo, zoals die zojuist geschetst is, is meer dan de som van de delen; zij heeft ook eigen kwaliteiten.

Eén belangrijk punt is het zojuist genoemde: de invoering van een afronding van het onderwijs na drie cursusjaren, met een bijbehorende uitgang (H) en diploma ('licentiaat') op dat niveau kan de druk op het doctoraal-niveau verminderen. Natuurlijk is een situatie waarin 50% van de eerstejaars-bevolking er bij H (met een licentiaat) uitgaat niet zo gauw te bereiken. Maar dat dit bereikt kan worden lijkt zeer wel mogelijk, met name als het vierde cursusjaar wordt wat het in deze opzet moet zijn: een jaar van *wetenschappelijke* verdieping, abstracter en zwaarder dan de voorafgaande.

Een dergelijk vierde jaar is onmisbaar als laatste stap voordat een student zich 'doctorandus' kan noemen: gedoctoreerd moetende worden (of, zoals het meestal al gelezen wordt: gedoctoreerd kunende worden). In dat jaar kan een klein stuk eigen deelname aan onderzoek worden geprogrammeerd [een werkstuk en/of scripties] alsmede een meer abstractie, theoretische behandeling van het vak.

Gaat het inderdaad zo als hier geprojecteerd – (a) een stevig stuk wetenschappelijke verdieping in het programma voor jaar 4 en (b) een sterke vermindering van de aantallen, daardoor en door het effect van een aantrekkelijke uitgang (H) – dan zal een doctorandus in de meeste gevallen nog niet het gevoel hebben *af*-gestudeerd te zijn. Maar dat is dan geen bezwaar. Weliswaar zal de toegang tot de *research*-aantekening etcetera zeker nog *selectief* gehanteerd moeten worden, maar ten aanzien van de toegang tot de professionele of leraars-postdoctorale opleiding is dat dan niet meer zo nodig. Dit lijkt een zeer groot voordeel; een argument om

iemand af te wijzen, die doctorandus is en zich professioneel in zijn eigen vak bekwamen wil, is namelijk moeilijk te construeren.

Een concentrische opzet

Op het bovenstaande sluit een belangrijk onderwijskundig argument aan: afronding (met een licentiaat) na drie cursusjaren vereist tot op zekere hoogte een concentrische opzet van het onderwijs, in verdiepfases (of hoe men het noemen wil). Dat is om twee redenen een voordeel.

De eerste reden is dat in 'lange' opleidingen, ook bij voorbeeld in het v.w.o., zware vakken om *didactische redenen* het beste 'concentrisch' gegeven kunnen worden. Dat is bekend. De tweede is dat een concentrische opzet van het onderwijs per fase behoort tot de vóóronderstellingen van een goed functionerend *horizontaal* systeem. Zo'n systeem bestaat uit 'modulen' van (één) twee, drie (of vier) jaar; waarbij, zeker in het tertiaire systeem, iedere moduul een afgerond programma geeft, met een afsluitend examen en diploma (waar men vanwege die afronding iets aan heeft), terwijl *daarna* zowel *keuze van als selectie voor een eventueel volgend moduul* open staan.

Denkt men dit door, dan zou de consequentie zijn, dat de selectie voor de tweede fase in hoofdzaak zijn beslag zou moeten krijgen na het derde jaar, het 'licentiaats'-examen. Ook deze consequentie is zeer 'logisch' en in veel opzichten aantrekkelijk; vooral als men daarbij denkt dat een 'abstract en zwaar' vierde jaar mag doen verwachten dat men met zelfselectie kan volstaan.

In ieder geval lijkt een verdeling, zodanig dat aan het einde van het derde cursusjaar post-v.w.o. (d.i. het vierde cursusjaar post-h.a.v.o.) een concentrisch moduul afgerond is, uiterst zinnig. Men kan zich hoogstens afvragen of men post-h.a.v.o. niet in termen van twee modulen zou moeten denken. Nog een uitgang, na het tweede cursusjaar (d.i. na het eerste jaar post-v.w.o. – zowaar: de propaedeutische⁹⁾, is misschien nodig, tenminste voor bepaalde studierichtingen. Maar dat is in dit kader van later zorg.

Als Pais' voorstellen het niet halen

Is er aanleiding om in het bovenstaande betoog wijzigingen aan te brengen voor het geval dat minister Pais er niet in slaagt om zijn vierjarige

cursusduur, zoals uitgewerkt in de Nota, er door te krijgen?

Dit lijkt niet nodig; de argumenten voor het equivalentiepunt bij drie jaar cursusduur post-v.w.o. blijven dezelfde. Noemt men dat wat na dit punt zou komen [na het 'licentiaat'] voorlopig de 'tweede ronde' (om verwarring met 'tweede fase' in de zin van de Nota te vermijden) dan speelt zich de strijd tussen vier en vijf jaar doctoraal-cursusduur af in die tweede ronde. De opzet van de eerste ronde en de constructie van het equivalentiepunt worden daar niet anders van.

Denkt men verder over hoe het in de politieke ontwikkeling met de Nota-voorstellen zou kunnen gaan — als het niet zo vlot — dan stuit men op de vraag met welke middelen en op welke plaatsen de overheid (O & W) druk kan uitoefenen — hetzij om een door de Kamer aanvaarde nieuwe wet adequaat uitgevoerd te krijgen, hetzij om als het haapt met zo'n wet toch voortgang te maken in de richting van een twee-fasen-systeem waarin de studie korter duurt.

Minister Pais heeft er geen twijfel over laten bestaan dat hij niet wéér een herprogrammeringsprocedure wenst zoals neergelegd in het huidige artikel IV van de Wet op het Wetenschappelijk Onderwijs. Op pag. 30 van de Nota (Bijlage 1) wordt bij de toelichting bij artikel III, vierde lid, gesteld dat (ook) artikel IV kan vervallen. Hoe het dan wel zal gaan lijkt duidelijk: De instellingen (faculteiten, studierichtingen) moeten samen met de Academische Raad (secties) de nieuwe programmering zelf klaren, in het vooruitzicht dat de financiering op het nieuwe systeem zal worden gebaseerd. De vraag blijft dan echter welke *verdere (rand-)voorwaarden* de overheid zal kunnen stellen om te bereiken dat die nieuwe programmering volgens de bedoelingen verloopt.

Druk op de inschrijvingsduur

Eén onderdeel van dit laatste probleem is van een nogal principieel belang, namelijk de vraag waarop de overheid beter [d.i. (a) met meer recht, en (b) met gunstiger effect] druk kan uitoefenen: op beperking van de cursusduur of op beperking van de inschrijvingsduur. Moet de nadruk blijven liggen op de cursusduur, zoals in de afgelopen tien jaar — met de inschrijvingsduur als functie daarvan, met een procentueel vaste (vastgeroeste) marge — of is

het beter de nadruk op inperking van de inschrijvingsduur te leggen, conform een anno 1974 door de Commissie Voorbereiding Herprogrammering Wetenschappelijk Onderwijs tevergeefs aan minister Van Kemenade voorgelegde suggestie?

Aan deze praktische beleidsvraag zijn verschillende aspecten te onderscheiden — (1) financieel-economische, (2) juridische, (3) onderwijskundige en (4) organisatiekundige — waarover hier iets moet worden gezegd.

Ad (1): Stelt men *bezuiniging* als hoofddoel van de innovatie, dan ligt het voor de hand om vooral te letten op kostenverhogende factoren. De grote kostenfactor is dan de *onderwijsinspanning*. Deze nu hangt veel nauwer samen met de *cursusduur* dan met de inschrijvingsduur.

Ad (2): Kijkt men daarentegen primair naar het door de overheid te verlenen, en te clausuleren, *recht op onderwijs*, dan is de *inschrijvingsduur* het meest adequate aangrijpingspunt. Dat is immers bij definitie het aantal jaren gedurende welke de student het recht heeft gebruik te maken van onderwijsvoorzieningen.

Ad (3): Van onderwijskundig standpunt bezien moet men met verschillende overwegingen rekening houden.

a) Aanvankelijk (60'er jaren) was de belangrijkste reden tot vernieuwing van het w.o., dat men iets wilde toen aan de in Nederland onevenredige hoge uitval en, vooral, lange *studieduur*.¹⁰ Hiermeer correspondeert in de eerste plaats de beperking van de inschrijvingsduur (bovengrens aan de studieduur).

b) Een later steeds meer naar voren komend motief was: de *programmering* van veel studies ramelt; dat moet beter kunnen. Pressiemiddel: beperking van de *cursusduur* — met de voorwaarde dat de 'normstudent'¹¹ in die tijd ook klaar moet kunnen komen (tevens ondergrens van de studieduur).

c) De *verhouding* van inschrijvings- tot cursusduur is verder een belangrijke indicator van de sterkte van het vigerende *onderwijscontract*. In een geheel horizontaal systeem is iedere fase opgezet volgens het 'expeditiemodel' (Selectie voor en in het hoger onderwijs, zie noot 7); d.w.z. de verhouding is praktisch gelijk 1. In de oorspronkelijke, nog steeds Nederlands-vrijblijvende, Posthumus-opzet is zij gelijk 1½; vóór de herstructurering was (is) zij onbepaald (groot). In de Nota wordt zij naar 1¼

teruggeschroefd, zij het met ca. 20% tolerantie voor 'bijzondere gevallen' (p. 23).

d) De hoofdvraag is echter op welke onderwijskundige doelen zich het *onderwijsbeleid* in de naaste toekomst het beste kan richten.

Gaan wij uit van de strekking van de Nota, dan is het antwoord duidelijk. Beperking van de studieduur (a) wordt uitdrukkelijk nagestreefd — noodzakelijk bij invoering van een twee-fasen-systeem, tevens bedoeld als bezuinigingsmiddel. De nadruk op programmering (b), althans op centralistische controle daarop, wordt daarentegen veel zwakker: er komt *niet* wéér een programmeringsronde; voorgesteld wordt het desbetreffende artikel IV in de huidige wet te laten vervallen (p. 30). Uit de hele Nota spreekt tenslotte duidelijk de bedoeling het onderwijscontract — in horizontale richting — te versterken (c). Dit blijkt, behalve uit de in c genoemde verminderde marge tussen cursus- en inschrijvingsduur, uit het voornemen tot een 'taakstellende' verhoging van het rendement van 10% (p. 23), uit de schatting van het percentage 'bijzondere gevallen' die de bovengrens overschrijden en uit de bepaling daarbij dat studenten dan toch in ieder geval hun doctoraal zullen hebben gehaald (verhouding 1½ als absolute grens).

Bekijkt men al deze punten bij elkaar, dan blijkt dat in het voorgestelde nieuwe beleid beperking van de *inschrijvingsduur* de hoofdrol speelt. Kort gesteld: als men naar een beter beheerst (en meer horizontaal) systeem wil toewerken, dan moet de druk primair worden uitgeoefend op het punt in de tijd waar men de geplande opbrengst (rendement) hoopt te verkrijgen.

Ad (4): Dit laatste argument gaat al duidelijk in organisatiekundige richting. Het principe is heel eenvoudig. Optimalisering van de studieprogrammering en van de uitwerking van het onderwijscontract [curriculum, studie-organisatie, opvang van dreigende vertraging, eventueel 'remedial teaching' daartoe] is iets dat alléén gedecentraliseerd kan geschieden, door docenten en studenten. De centrale overheid heeft daar slechts 'marginaal' vat op — en dat stelt niet zo veel voor, zoals we weten. Wat de centrale overheid echter wel kan doen en naar het mij voorkomt in de eerste plaats moet doen is: de uiterste termijn stellen, uiteraard na overleg en getemporeerd naar haalbaarheid en aanvaardbaarheid, waarbinnen de 'productie' van

doctorandi, met een 'als taak gesteld' rendement geklaard zal moeten worden.

Dit alles betekent: primair druk op de *inschrijvingsduur*.

Goede strategie?

Tenslotte de hamvraag: Is de door minister Pais met het publiceren van deze Nota gevolgde strategie van 'landelijke onderwijs-innovatie' wel een verstandige.

In het licht van wat in het eerder geciteerde artikel naar voren is gebracht (Over landelijke onderwijs-innovatie, zie noot 6) kan men daaraan twijfelen. Vooral is er reden tot bezorgdheid over wat er kan gaan gebeuren als deze Nota meteen in de politieke branding wordt geworpen zoals klaarblijkelijk in de bedoeling ligt: 'compromissen, amendementen, blokkeringen, uitholling van de strekking, ondergraving van de effectiviteit' — (*ibidem*).

De hoofdvraag is: kan het nog goed gaan, nu de Nota eenmaal is verschenen?

Het verstandigste standpunt is waarschijnlijk voorop te stellen dat dit nu eenmaal gebeurd is. Daar kan men aan toevoegen dat het voor de nieuwe Minister politiek noodzakelijk was te laten zien waar hij heen wilde. Dat heeft hij gedaan — nuchter, wat betreft de grote lijnen duidelijk, en snel. (Ministers hebben altijd haast, helaas, want zij hebben maar zo kort de tijd.) De vraag waar het nu op aankomt is: Wat kan er nu verder het beste gebeuren?

Bij het beantwoorden van deze vraag lijkt het mij van groot belang de drie problemen die in de Nota gecombineerd worden aangesneden goed uit elkaar te houden. Het eerste is: Hoe verder met de *herstructurering* en herprogrammering (I); het tweede: Invoering van een twee-fasen-systeem in het *wetenschappelijk* onderwijs (II); het derde: *Aaneenschakeling* van w.o. en h.b.o.: Hoe? (III).

Ad I: Dit is een allang 'rijdende trein' — weliswaar een boemeltrein met zeer veel en tijdrovende haltes, die bovendien nogal eens in kringetjes rijdt; maar er zijn zo veel passagiers doende, in- en uitstappend, dat het *te laat* is voor *planning*. Het politieke proces moet maar doorgaan, liefst zo verstandig mogelijk.

Ad II: Door het initiatief van minister Pais is de idee van een twee-fasen-systeem gelanceerd — eindelijk, en gelukkig, maar wel meteen in een vorm

die het moeilijk maakt om op dit punt nog veel te doen aan een innovatie-volgens-plan-procedure zoals die beschreven staat in het eerder genoemde artikel. Wel is het mogelijk nog iets te doen in de geest van de desbetreffende aanbevelingen. De Minister kan zich voor de uitwerking van zijn beleid nog verzekeren van de steun van deskundigen; hij kan nog of een nieuwe groep aan het werk zetten of bestaande commissies, naast de officiële advieslichamen, over specifieke problemen advies vragen. Maar ook hier 'rijdt de trein al'; van een echte plan-procedure kan geen sprake meer zijn.

Ad III: Dit derde probleem echter wordt door de voorstellen in de Nota nog alleen maar aangesneden. Met betrekking tot het (schijnbaar onoplosbare) vraagstuk van de aaneenschakeling van w.o. en h.b.o. moet ook nu nog bijna alles bedacht en uitgewerkt worden. Voor deze problematiek is de instelling van een *denk- en bouwontwerp-groep* — een 'nationale groep van de beste beschikbare bouwdeskundigen', waaronder (niet te vergeten) organisatiedeskundigen — nog mogelijk. De procedure beschreven in het eerder gepubliceerde artikel en de in het bovenstaande voorgelegde suggesties kunnen nog gevolgd worden.

Naar mijn mening is sterk aan te bevelen om dat inderdaad te doen — inclusief de in dat artikel⁶ geschetste taakverdeling (3.3) tussen overheid en denk- en bouwgroep, de behandeling van het op te stellen plan (met alternatieven) 'als geheel' (3.4), en inclusief de voorbereiding tot een doordachte, planmatige publieke besprekings- en besluitvormingsprocedure (3.5). Het w.o.-h.b.o.-probleem is zo moeilijk dat de beste denkers en de beste procedures nog niet goed genoeg zijn, om zo te zeggen. Voorkomen moet worden dat we over tien of twintig jaar weer moeten constateren dat we hetzij weinig opgeschoten zijn hetzij meer verlies dan winst hebben geboekt bij het innoveren. De geschiedenis behoeft zich tenslotte niet te herhalen.

Noten

¹ *Hoger Onderwijs voor Velen*. Beleidsnota. Den Haag: Staatsuitgeverij 1978. Dit artikel is een bewerking van het tweede deel (Naschrift) van een eerder uitgekomen semi-publikatie: *Hoe schakelt men w.o. en h.b.o. aan elkaar?* GMG-Memorandum 01. Amsterdam, juni 1978. Later uitgekomen commentaren op de ministeriële Nota — onder meer dat van de Onderwijsraad — zijn er niet in verwerkt.

² Er wordt hier niet gekozen voor één van de beide (vage) idealen, 'integratie' of coördinatie; een 'koppeling' van de twee subsystemen is in elk geval onmisbaar.

³ Op.cit.: GMG-Memorandum 01, p. 7-8. In voorbereiding is ook een, in Universiteit en Hogeschool te publiceren, bewerking van het eerste deel van dit Memorandum.

⁴ Als in het vervolg van 'hij' en van 'zijn' (pers. en bez. vnw.) wordt gesproken wordt steeds bedoeld: 'zij of haar' resp. 'haar of zijn'.

⁵ Voor een uitvoeriger beschrijving zie het in noot 1 genoemde Memorandum, verder b.v. H. Riesenkamp. *Planning van onderwijs. Resonans*, 1973, 5, 7, 153-156.

⁶ A. D. de Groot. Over landelijke onderwijs-innovatie: kan dat (beter)? *Beleid en Maatschappij*, 1978, 6, 165-171.

⁷ Commissie Ontwikkeling Wetenschappelijk Onderwijs. *Selectie voor en in het hoger onderwijs. Een probleemanalyse*. Publikatie nr. 3. Den Haag: Staatsuitgeverij 1972.

⁸ Zie het in noot 1 genoemde GMG-Memorandum.

⁹ Zie het in noot 7 genoemde Selectierapport, par. 4.5, p. 48-53.

¹⁰ Ook daar zit een maatschappelijk kosten-aspect aan: verlate inschakeling in het arbeidsproces, verlate bijdrage tot het nationaal inkomen, verkort arbeidsleven. Die kosten zijn echter moeilijker te bepalen, zeker in een tijd waarin vrij aanzienlijke aantallen van het w.o. naar de w.w. gaan.

¹¹ A. D. de Groot. Een werkmodel voor de 'Normstudent'. Bijlage III, in: Commissie Voorbereiding Herprogrammering Wetenschappelijk Onderwijs. *Vijfde Werkstuk: Naar een nieuw Academisch Statuut*. Den Haag: Academische Raad 1976, p. 87-93.

³ J. C. C. van Lest spreekt van 'zo'n vijftien jaar', in genoemd nummer van *S & V*, blz. 19.

⁴ Van de werkgroep maakten, gedurende kortere of langere tijd, deel uit: H. Bakkerode (CRM), P. v. d. Burg (O & W), C. Coolsma (RPD), H. van Dam (RPD), E. Geradts (BiZa), F. Haak (VoMil), P. den Hoed (WRR), T. de Koningh (BiZa), N. van Putten (RPD), H. Prins (IBW), J. Rebergen (SoZa), H. van Ruller (BiZa), P. Tindemans (Wb) en V. Veldheer (CRM, daarna SCP).

⁵ Het rapport is verschenen in november 1978.

⁶ L. C. van den Broek, Sociaal beleid uniform in woorden, pluriform in daden, *Intermediair*, jrg. 14 nr. 18, blz. 1.

⁷ Overeenkomstig de bekende definitieve van Hoogerwerf in: *Beleid belicht deel 1*, met die relativering, dat de tijdsvolgorde niet altijd vastgesteld is, bijvoorbeeld omdat politici de handen vrij willen houden of omdat nog niet voldoende zekerheid bestaat over de haalbaarheid van beleid.

⁸ Vergelijk de definitie van onderzoek in het IBW-rapport OBO-II, blz. 637: Onderzoek — in wetenschappelijk opzicht en ideaal opgevat: het aan de hand van scherp geformuleerde doeleinden (i.c. de probleemstelling) met behulp van speciaal daartoe ontwikkelde methoden en 'denkinstrumenten' verzamelen, classificeren en evalueren van feitelijke gegeven (data) teneinde op die wijze tot wetenschappelijk verantwoorde conclusies

te komen.

⁹ *IBW-rapport*, blz. 637.

¹⁰ Dit artikel is daar een voorbeeld van.

¹¹ R. H. P. W. Kottman, *Coördinatie bij de centrale overheid*. Amsterdam 1976.

¹² Een matrix-organisatie omvat, naast de traditionele 'verticale' hiërarchische structuur een dwarsdoorsnede in de vorm van een aantal 'horizontale' werkverbanden, waarin specifieke kennis met betrekking tot nauwkeurig omschreven probleemvelden gebundeld is.

¹³ Ten dele ontleend aan H. ter Heide, Relations between research, planning and policy, in *Recent developments in planning methodology*, Netherlands Colloquium, Ministry of Housing and Planning, Den Haag 1977.

¹⁴ Het Ministerie van Justitie heeft geen onderdeel uitgemaakt van deze studie. Dit departement kent een Wetenschappelijk Onderzoek en Documentatie Centrum (WODC), dat organisatorisch naast de beleidsonderdelen is geplaatst (varianten A en B). Een belangrijk verschil met de door ons onderscheiden varianten is, dat dit WODC in overwegende mate het onderzoek intern uitvoert. Dit onderzoek is dienstbaar aan het beleid (variant C). Naar de opvatting van de auteurs is het in eigen huis uitvoeren van wetenschappelijk onderzoek door departementen minder gewenst in verband met de objectiviteit ervan en het beslag dat dit legt op de beschikbare mankracht en tijd.

Errata

In het jongste oktobernummer zijn, gelukkig enigszins uitzonderlijk, enkele storende drukfouten geslopen, waarvoor wij auteurs en lezers excuus vragen. In de repliek van *Köbben* dient op blz. 292, tweede kolom, de eerste regel verwijderd te worden.

In het artikel van *De Groot* is zeer veel fout gegaan: p. 273, linker kolom, 2de alinea, regel 15: invoegen tussen 'dan' en 'moeten': 'zou'.

p. 273, rechter kolom regel 8: achter 'taken' haakjes sluiten.

p. 273, tussen de strepen rechts onder: regel 7 en 8 moeten verwisseld worden.

p. 275, linker kolom, regel 5 moet aldus luiden: 'Kenmerkend is dat dit 'onderwijscontract' de'.

p. 275, rechter kolom, regel 6 van onder: achter 'uit-

latingen' haakjes sluiten.

p. 276, linker kolom, onder *Equivalentiepunt* regel 6: 'v.w.o.-opleidingen' moet zijn 'w.o.-opleidingen'.

p. 276, linker kolom, regel 3 van onder: invoegen een streepje (—) tussen 'vroeger' en 'inderdaad'.

p. 277, laatste kolom van het schema:

20 % — W (ond.)	W (ond.)	} 20 %
20 % — W (pr.)	moet zijn W (pr.)	
20 % — W (ler.)	W (ler.)	

N.B. Deze 20 % (eenmaal) moet geheel rechts staan; zodat de som van de daar vermelde percentages 100 % is.

p. 278, linker kolom, voorlaatste alinea, op één na laatste regel: 'abstractie' moet zijn 'abstracte'.

p. 278, rechter kolom, onder '*Een concentrische opzet*', derde alinea, regel 6: 'denkt' moet zijn 'bedenkt'.

p. 280, rechter kolom, onder *Goede strategie?* regel 4: punt vervangen door vraagteken.