

september 2008

dies natalis
Redes

OpenUniversiteitNederland

DIES NATALIS

25 SEPTEMBER 2008

INHOUD

DIES NATALIS

- 'BAMA 2B' ... UITKOMSTEN NATIONAAL ONDERZOEK
ONDER SCHOLIEREN EN STUDENTEN** pagina 5
Fred Mulder
- DE ONVERMINDERDE NOODZAAK VAN HERVORMING
VAN HET HOGER ONDERWIJS:
BACHELOR-MASTERSTRUCTUUR GEEN DOEL OP ZICH** pagina 17
Herman van den Bosch
- OVER DIVERSITEIT EN DOORLOPENDE LEERLIJNEN:
NAAR EEN CULTUUROMSLAG IN HET HOGER ONDERWIJS** pagina 37
Karl Dittrich

The image features a grey rectangular background with several thin white lines. A large, irregular white shape is positioned in the upper right quadrant. A vertical white line is located on the left side, intersecting a horizontal white line that spans the width of the page. The text is centered in the upper left area of the page.

DIES NATALIS 2008
OPEN UNIVERSITEIT NEDERLAND

'BaMa 2B' ...

Uitkomsten nationaal onderzoek onder scholieren en studenten¹

Fred Mulder²

rector magnificus Open Universiteit Nederland

Inleiding

In de Bolognaverklaring van 1999 hebben 29 Europese landen afspraken gemaakt om te komen tot internationaal vergelijkbare graden in het hoger onderwijs. De doelstelling van de verklaring was onder meer het bevorderen van de mobiliteit van studenten, docenten, onderzoekers en ander personeel en het komen tot een Europese kwaliteitsgarantie. Nederland is als één van de eerste landen in 2002 gestart met een belangrijk onderdeel van de Bolognaverklaring: de invoering van de bachelor-masterstructuur in het hoger onderwijs. Inmiddels zijn alle vierjarige hbo-opleidingen en alle opleidingen in het wetenschappelijk onderwijs omgezet naar bachelor- en masteropleidingen. Nu de implementatie van ons BaMa-stelsel in de eerste ronde voltooid is en er voldoende ervaring is opgedaan, is het tijd om te reflecteren op de resultaten, de reikwijdte en de waardering in Nederland van deze in aanleg majeure innovatie.

En inderdaad: BaMa is (weer) een actueel thema!

Recent nog pleitte minister Plasterk bij de opening van het academisch jaar aan de Universiteit van Amsterdam voor een striktere scheiding tussen de bachelor- en masterfase, met als uiterste gevolg de zogenoemde 'harde knip' tussen bachelor en master. Vorig jaar al hebben de veertien universiteiten, verenigd in de VSNU, besloten om zwaar in te zetten op het vergroten van het succes van studenten in de bacheloropleidingen. De noodzaak hiertoe wordt alom onderschreven, zo bleek op een VSNU-conferentie in augustus 2007 in Middelburg. Diverse maatregelen en instrumenten zijn daar besproken, maar daarnaast – en dat is relevant voor dit betoog – is de meer fundamentele vraag opgeworpen of de positie en het profiel van de bacheloropleidingen in het Nederlandse BaMa-stelsel ook niet zouden moeten worden veranderd. Het Rectoren College van de veertien universiteiten wijdde hier vervolgens in januari 2008 een themabijeenkomst aan, met de volgende discussiepunten:

- de breedte van het onderwijsaanbod in de bachelorfase
- de mate waarin er bij de bachelor sprake is van eigenstandige opleidingen
- de internationale positie van de Nederlandse bacheloropleidingen
- het academisch karakter, met het oog op enerzijds het vervolg in de masteropleidingen en anderzijds de verschillen met de hbo-bacheloropleidingen
- de selectiviteit van de toegang en doorgang.

De belangrijkste uitkomst was dat er meer diversiteit in het aanbod zou moeten komen en dat in dit spectrum elke universiteit zijn eigen profiel zou kunnen innemen. Verder werd geopperd dat aan de uitstroomkant het gesprek met het afnemend veld (bedrijfsleven en overheid) over beelden, verwachtingen en behoeften bij het BaMa-stelsel weer zou moeten worden gevoerd. En dat we aan de instroomkant veel beter zicht zouden moeten krijgen op de wensen, voorkeuren en motieven van de huidige jonge generatie, omdat we anders te vanzelfsprekend uitgaan van onze eigen referentiekaders.

¹ In verkorte vorm gepresenteerd op de dies natalis 2008.

² De basis voor dit artikel ligt in een memorandum over het door Flycatcher Internet Research uitgevoerde BaMa-onderzoek van de hand van Rieny van den Munckhof, Jurjen Puls en Kathleen Schlusmans. Het onderzoek is begeleid door dit trio plus diesredenaar Herman van den Bosch, Han Roffelsen en de auteur van dit artikel. Allen zijn verbonden aan de Open Universiteit. Het Flycatcher-rapport voert als titel: *Wensen, voorkeuren en motieven in het BaMa-stelsel bij scholieren en studenten* en is een uitgave van de opdrachtgever Open Universiteit Nederland te Heerlen (juli 2008).

Nationaal onderzoek onder scholieren en studenten

Het ontbreken van een omvattend onderzoek met deze inslag was voor de Open Universiteit Nederland aanleiding om dat met het oog op de diesviering uit te laten voeren. Er is in Nederland wél veel onderzoek gedaan rondom het BaMa-stelsel, maar dit heeft met name betrekking op de invoering van BaMa en de keuzepatronen van (potentiële) studenten. Het meest recente onderzoek laat bijvoorbeeld zien dat de mobiliteit (naar een andere universiteit) van studenten na de bacheloropleiding gering is (Newcom Research & Consultancy, 2008). Zie voor een overzicht van diverse relevante onderzoeken de literatuurlijst.

De hiervoor geduide leemte wordt dus gevuld met een in opdracht van de Open Universiteit Nederland door Flycatcher Internet Research uitgevoerd nationaal onderzoek onder (ruim 2.000) 4/5 havo- en 5/6 vwo-scholieren én onder (ruim 1.100) eerste- en tweedejaars bachelorstudenten uit zowel hbo als wo. Aan hen is een online vragenlijst voorgelegd met daarin vragen over hun wensen, voorkeuren, motieven en opvattingen met het oog op te volgen bachelor- en masteropleidingen, plus vragen over hun plannen, keuzes (toch ook), tijdsbesteding en waardering. Het doel is vooral om hiermee meer inzicht te verwerven in houdings- en gedragspatronen bij zowel de scholieren als de bachelorstudenten.

Resultaten (1): scholieren versus studenten

Het onderzoek heeft een schat aan informatie opgeleverd waarvan hier slechts een fractie kan worden besproken. Een opmerkelijke 'overall' uitkomst is dat de twee onderscheiden groepen, scholieren en studenten, veelal niet erg verschillend reageren. Blijkbaar verandert de grondhouding ten aanzien van veel van de voorgelegde vragen niet sterk als je 'transformeert' van een relatief onervaren en 'onbevangen' scholier in een relatief ervaren en 'gevestigde' student. Daar waar de verschillen er wel toe doen, wordt dat in het vervolg aangegeven.

Resultaten (2): wensen, voorkeuren, motieven en opvattingen

BREDE BACHELOPPLEIDING

Ruwweg de helft van alle ondervraagden geeft de voorkeur aan een brede bacheloropleiding (zie Tabel 1), terwijl omstreeks een kwart geen voorkeur heeft, respectievelijk een specialistische bacheloropleiding prefereert. Niet verrassend is de voorkeur voor 'breed' in het wo-segment wel wat groter dan in het hbo-segment. Bij de wo-studenten valt op dat vooral studenten met een bètaopleiding de voorkeur geven aan een bredere opleiding.

Er is ook gevraagd naar voorkeur voor bepaalde typen brede opleiding, met een keus uit:

- een brede multi- of interdisciplinaire opleiding (bijvoorbeeld thematisch, 'liberal arts', 'University College')
- een vrije bacheloropleiding met maatwerk naar eigen wensen en behoeften.

De belangstelling onder de wo-studenten voor deze twee varianten is ongeveer gelijk, met daarnaast ruim 20% die zich niet uitspreekt.

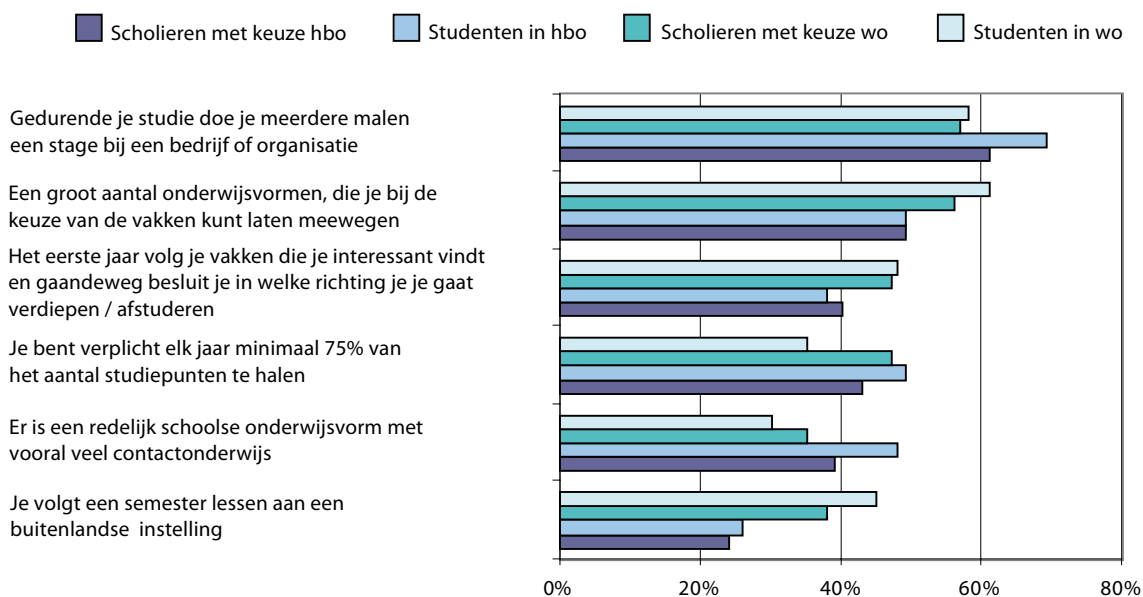
Tabel 1 Percentages scholieren en studenten met een voorkeur voor een brede bachelor

HO-segment	Scholieren	Studenten
(keuze voor) hbo	44	47
(keuze voor) wo	55	52

'IDEAAL'KENMERKEN BACHELOROPLEIDING

Figuur 1 geeft de top-6 die de ondervraagden – met een keuze uit veertien kenmerken – zouden willen zien in een in hun ogen ideale opleiding.

- 1 De mogelijkheid om tijdens de opleiding meerdere malen een stage te volgen scoort met gemiddeld meer dan 60% van de ondervraagden het hoogst. Hoewel zich een significant groter deel in het hbo-segment hiervoor uitspreekt, blijft het wo-segment opvallend genoeg weinig achter. Ook de verschillen tussen scholieren en studenten zijn relatief gering.
- 2 Een grote variatie in onderwijsvormen die je bij de keuze van de vakken kunt laten meewegen scoort als tweede 'ideaal' kenmerk in de top-6, met gemiddeld ruim boven de helft van de ondervraagden. Hier is het juist het wo-segment dat iets uitgesprokener is dan het hbo-segment, terwijl de verschillen tussen scholieren en studenten opnieuw gering zijn.
- 3 Gemiddeld ruim 40% van de ondervraagden geeft aan dat ze het prettig zouden vinden om in het eerste jaar vooral vakken te volgen die ze interessant vinden en dan gaandeweg de richting waarin ze zich willen verdiepen te kiezen. Dat wordt net als bij 2 significant vaker genoemd in het wo-segment.
- 4 Zeer opvallend is het dat de helft van de hbo-studenten en ruim boven de 40% van de scholieren er de voorkeur aan geeft om verplicht te worden om elk jaar 75% van de studiepunten te behalen. Bij de wo-studenten wordt dit door slechts 35% aangegeven.
- 5 Waarschijnlijk samenhangend met het voorgaande punt, heeft bijna de helft van de hbo-studenten een voorkeur voor een redelijk schoolse onderwijsvorm met vooral contactonderwijs. Bij de rest van de ondervraagden is dit aandeel wat lager, maar toch wil ook één op de drie wo-studenten een meer schoolse onderwijsvorm.
- 6 Iets minder dan de helft van de wo-studenten zou wel gedurende een semester vakken aan een buitenlandse instelling willen volgen. Bij de hbo-studenten geldt dit voor slechts één op de vier. De scores van de scholieren vertonen hetzelfde relatieve (wo/hbo) patroon als die van de studenten.



Figuur 1 Top-6 'Ideaal'kenmerken hoger onderwijs

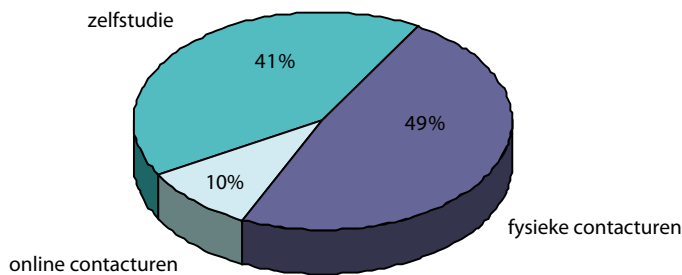
[Respons op de vraag: 'Als je de voor jou ideale opleiding binnen het hoger onderwijs zou mogen samenstellen, welke kenmerken (keuze uit 14) zou deze opleiding dan hebben?]

Van de veertien geboden 'ideaal'kenmerken scoren de volgende relatief laag:

- een algemeen hoger onderwijs jaar met pas in de loop van het eerste jaar een keuze voor hbo of wo, waarbij zich wel een aanzienlijk verschil aftekent tussen het wo-segment (slechts 14% gemiddeld over studenten en scholieren geeft dit aan als wenselijk) en het hbo-segment (toch bijna 25% gemiddeld!)
- colleges van buitenlandse gastsprekers en Engels als voertaal met een score tussen ruim 10% en 25%, waarbij de ondervraagden in het wo-segment duidelijk meer animo tonen
- het volgen van vakken aan een andere Nederlandse instelling, hoewel de score nog altijd tussen de 20% en 25% ligt
- het volgen van online cursussen bij een andere instelling, hoewel ook in dit geval de score toch nog rond de 20% schommelt.

WERKWEEK, STUDIETIJD EN AMBITIE

Dat studenten neigen naar een redelijk schoolse onderwijsvorm blijkt ook uit het feit dat de ideale werkweek, gemiddeld over alle ondervraagde studenten, voor meer dan de helft van de studietijd uit contacturen zou moeten bestaan. In Figuur 2 is te zien dat dit vooral fysieke contacturen betreft: 49%. Voor online contacturen staat gemiddeld 10%. Bij scholieren zouden online contacturen een belangrijkere plaats innemen: gemiddeld 16% tegenover 45% voor fysieke contacturen. Ten slotte geldt dat hbo-studenten en scholieren met hbo-keuze gemiddeld genomen meer contacturen zouden willen hebben dan wo-studenten en scholieren met wo-keuze. Bij al deze uitkomsten moet wel worden aangetekend dat de spreiding groot is. Met andere woorden: de 'gemiddelde' schijf in Figuur 2 wordt in feite ingevuld door allerlei individuele schijven met tal van specifieke verdelingen die afwijken van deze gemiddelde verdeling.



Figuur 2 'De ideale werkweek ziet er voor mij zo uit'
[Gemiddelde resultaat over alle ondervraagde studenten]

Tabel 2 laat zien dat het grootste deel van de scholieren (59%) verwacht dat ze tussen de 20 en 30 uur per week kwijt zullen zijn aan hun studie. Dit is meer dan de 49% van de studenten, die met hun schatting waarschijnlijk dichter bij de realiteit zitten. Eén op de vier schat de studielast op tenminste 30 uur per week, zowel bij de scholieren als de studenten. Opvallend is dat 9% bij de studenten aangeeft minder dan 15 uur per week aan de studie te besteden, terwijl slechts 3% van de scholieren dit verwacht.

Tabel 2 Percentages scholieren en studenten bij geschatte totale studietijd per week

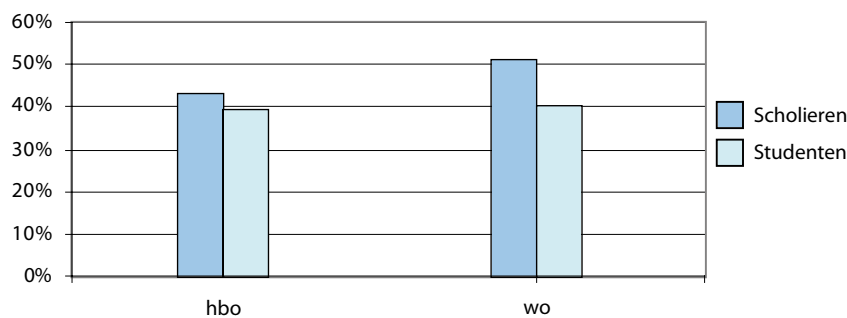
Geschatte studietijd	Scholieren	Studenten
minder dan 15 uur	3	9
15-19 uur	13	14
20-24 uur	28	24
25-29 uur	31	25
30 uur of meer	25	27

Op de vraag: 'Hoe groot acht je de kans dat je de bacheloropleiding afrondt binnen de gestelde termijn (4 jaar voor hbo, 3 jaar voor wo)?' is de gemiddelde score bij de scholieren circa 75%. Een zelfde score resulteert bij de hbo-studenten, terwijl bij de wo-studenten de gemiddelde kans wat lager uitpakt, namelijk 63%. Merk op dat het bij deze vraag om een kansinschatting gaat (met een overigens vrij grote spreiding in de uitkomsten). Met een gemiddelde score voor die kans van 75% kan dus *niet* de (zich wellicht enigszins opdringende) conclusie worden getrokken dat driekwart van de scholieren en hbo-studenten verwacht dat ze de bacheloropleiding binnen de gestelde termijn kunnen afronden! Een dergelijk groot optimisme zou ook wel erg verrassend zijn ...

Belangrijke redenen die gegeven worden waarom men de opleiding niet binnen de gestelde termijn denkt te kunnen afronden zijn:

- het doen van andere dingen naast de studie (44% bij de scholieren, 36% bij de studenten)
- bijverdienen voor levensonderhoud (27%, respectievelijk 21%)
- profiteren van het studentenleven (23%, respectievelijk 18%).

Uit Figuur 3 blijkt dat ongeveer de helft van de scholieren en 40% van de studenten ambitieus is in die zin dat men het behalen van zo hoog mogelijke cijfers belangrijk vindt. Bij de scholieren die een wo-opleiding willen volgen is dit aandeel groter dan bij de scholieren die kiezen voor een hbo-opleiding: 51 versus 43%. Binnen zowel de groep scholieren als de groep studenten vinden vrouwen het behalen van zo hoog mogelijke cijfers duidelijk belangrijker dan mannen.



Figuur 3 Percentages scholieren en studenten die het behalen van zo hoog mogelijke cijfers belangrijk vinden

EIGENSTANDIGHEID BACHELOR EN WAARDERING WO- EN HBO-BACHELOR

In Tabel 3 zijn de meningen opgenomen over twee tegenovergestelde stellingen:

- I 'Een wo-bachelordiploma staat op zich zelf zonder dat daar een masterdiploma aan hoeft te worden gekoppeld'
- II 'Een wo-bachelordiploma is een deeldiploma dat pas in combinatie met een masterdiploma een geheel vormt'.

De eigenstandigheid van de wo-bacheloropleiding (stelling I) heeft ongeveer 20% van de scholieren en studenten als aanhangers, terwijl tegenstelling II ongeveer twee keer zoveel (ruim 40%) voorstanders heeft. De resterende, ook grote groep neemt geen stelling. Hoewel de stellingname dus in het nadeel van de eigenstandigheid van de wo-bacheloropleiding uitvalt, is de groep voorstanders relatief wel zo groot dat dit aan het denken zou moeten zetten. Overigens zijn het begrijpelijkerwijs vooral de wo-studenten die vinden dat een wo-bachelor een geheel vormt met een master (65%).

Tabel 3 Voorstanders (in procenten) onder scholieren en studenten van twee stellingen:

Stelling I: 'Een wo-bachelordiploma staat op zich zelf ...'

Stelling II: 'Een wo-bachelordiploma is een deeldiploma ...'

Preferentie	Scholieren	Studenten
vóór stelling I	19	21
vóór stelling II	42	45
geen	39	34

Uit Tabel 4 blijkt dat ruim de helft van alle ondervraagden, scholieren en studenten, de wo-bachelor en de hbo-bachelor gelijkwaardig acht, terwijl om en nabij de 40% een wo-bachelor hoger waardeert dan een hbo-bachelor. Er zijn wel duidelijk significante verschillen: bij de scholieren met wo-keuze en de wo-studenten slaat gemiddeld genomen 65% de wo-bachelor hoger aan, in het hbo-segment ligt dat percentage beduidend lager, namelijk op circa 20%.

Tabel 4 Waardering wo-bachelor versus hbo-bachelor bij scholieren en studenten (in procenten)

Waardering	Scholieren	Studenten
gelijkwaardig	57	51
hbo-bachelor hoger	4	7
wo-bachelor hoger	39	42
– onderverdeeld –	--	--
(keuze voor) hbo	18	23
(keuze voor) wo	62	68

NA DE BACHELOR EEN MASTER?

Een aanzienlijk deel van de ondervraagden, bij zowel de scholieren (34%) als de studenten (27%), heeft nog geen vastomlijnde plannen om een masteropleiding te gaan volgen na het behalen van het bachelordiploma (zie Tabel 5). Van degenen die dat al wel hebben, meer dan de helft van alle ondervraagden, wil iets meer dan 20% bij de scholieren en 30% bij de studenten pas met een masteropleiding starten na een periode van werken of reizen.

Opnieuw zijn er grote verschillen tussen het hbo- en het wo-segment (zie Tabel 5). Ruim 60% van de scholieren met wo-keuze is van plan meteen na het bachelordiploma door te gaan met een masteropleiding. Gevraagd naar de keuze voor een wo- of hbo-master geeft 93% aan voor een wo-master te kiezen. Bij de wo-studenten geeft bijna 60% aan dat ze een masteropleiding willen doen, meteen na het bachelordiploma. Voor de scholieren met hbo-plannen en voor hbo-studenten scoort de keuze voor een masteropleiding meteen na het bachelordiploma duidelijk lager, respectievelijk 23% en 27%. Hiervan geeft ongeveer de helft aan een hbo-master te willen doen, terwijl een kwart kiest voor een wo-master.

Tabel 5 Percentages scholieren en studenten die plannen hebben om na de bachelor een masteropleiding te gaan volgen

Plannen	Scholieren	Studenten
weet nog niet	34	27
neen	13	16
ja, maar eerst werken of reizen	11	17
ja, meteen na mijn bachelor	42	40
– onderverdeeld –	--	--
(keuze voor) hbo	23	27
(keuze voor) wo	62	59

MOBILITEIT BIJ VOORTZETTING STUDIE MET MASTER

Het merendeel van de scholieren die aangeven een master te willen gaan volgen, gaat dit in Nederland doen: ingeval van scholieren met wo-keuze is dit 54%, bij scholieren met hbo-keuze ligt het percentage nog wat hoger, op 65%. Circa 13% van alle scholieren wil het in het buitenland zoeken, de rest weet het nog niet.

Bij de studenten is de groep die het nog niet weet veel kleiner, minder dan 10% (zie Tabel 6). Zeer groot zijn de verschillen tussen hbo- en wo-studenten, maar die zijn goed verklaarbaar.

De wo-studenten zijn erg honkvast: 83% gaat z'n master waarschijnlijk doen bij de instelling waar men de bachelor volgt. Deze uitkomst komt overeen met het eerder aangehaalde onderzoek van Newcom Research & Consultancy, waar een percentage van 84% wordt gerapporteerd.

De meest genoemde argumenten om 'niet te verkassen' zijn:

- 'deze master sluit aan bij mijn eigen interesse' (56%)
- 'bij deze instelling is er een flexibele aansluiting op de bachelor' (54%)
- 'ik ben tevreden over de kwaliteit van het onderwijs aan deze instelling' (51%)
- 'het voelt goed om bij deze instelling te studeren' (50%)
- 'ik ben gewend aan de manier van werken aan deze instelling' (46%).

De mobiliteit naar een andere universiteit (in Nederland of in het buitenland) blijft beperkt tot circa 10%.

Bij de hbo-studenten is de mobiliteit veel groter: 65% gaat naar een andere instelling. Maar veruit het grootste deel hiervan (49%, driekwart dus) volgt het meest 'natuurlijke' pad in Nederland van nu, namelijk de overstap van een hbo-bachelor naar een wo-master.

Tabel 6 Mobiliteit studenten bij voortzetting studie met masteropleiding: percentages bij studenten in hbo, respectievelijk wo

Plannen: bij welke instelling?	hbo-studenten	wo-studenten
weet nog niet	8	6
huidige instelling	27	83
(andere) universiteit in Nederland	49	7
(andere) universiteit in buitenland	6	3
(andere) hogeschool in Nederland	8	1
(andere) hogeschool in buitenland	2	0

PROMOVEREN NA DE MASTER?

De meest opvallende bevinding is dat de hbo-studenten die na hun (hbo-)bachelordiploma een masteropleiding willen volgen zich op dit punt ambitieuzer tonen dan de wo-studenten met masterplannen: 52% tegenover 27% geeft aan te willen promoveren. Deze promotieplannen lijken na één jaar studie iets af te nemen. Dit loopt terug van gemiddeld 43% bij de eerstejaars naar 31% bij de tweedejaars.

Resultaten (3): keuzepatronen

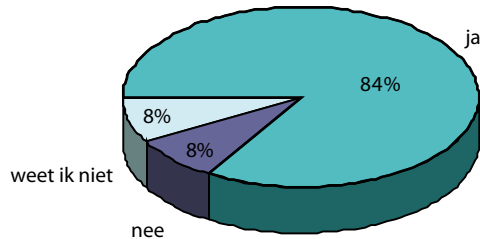
We hebben in het onderzoek ook gekeken naar diverse keuzepatronen bij de scholieren en studenten. Slechts een klein deel van de resultaten wordt hier naar voren gehaald. Een belangrijke kanttekening hierbij is dat de resultaten uit ons onderzoek over het geheel genomen overeenkomen met die uit de andere, eerder aangehaalde onderzoeken die op dit gebied in Nederland zijn uitgevoerd.

KEUZE VAN SCHOLIEREN

Het overgrote deel van de scholieren (80%) wil direct na het behalen van hun diploma starten met een vervolgopleiding. Een kleine groep wil eerst reizen (7%) of eerst werken (4%) en daarna gaan studeren. Bijna alle scholieren (92%) gaan een vervolgopleiding doen in Nederland, slechts 4% wil naar het buitenland.

WAT VINDEN STUDENTEN NU VAN HUN KEUZE?

Hoewel 84% van de studenten aangeeft dat ze inderdaad de juiste studiekeuze hebben gemaakt, zegt toch 8% dat ze achteraf gezien een andere keuze gemaakt zouden hebben en zegt 8% niet te weten of hun keuze de juiste is geweest (zie Figuur 4). Iets meer dan één op de tien studenten volgt niet de opleiding van hun eerste voorkeur: dit is bij 16% van de hbo-studenten het geval en bij 9% van de wo-studenten.

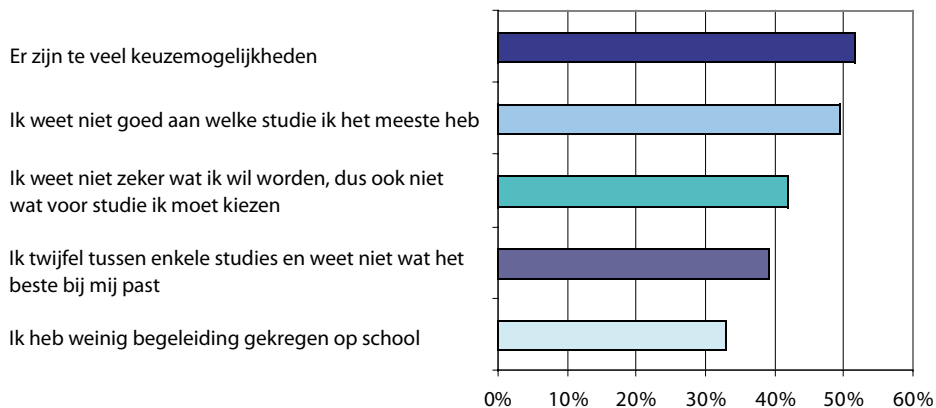


Figuur 4 'Ik heb achteraf gezien de juiste studiekeuze gemaakt'
[Gemiddelde resultaat over alle ondervraagde studenten]

WAT MAAKT KIEZEN MOEILIK?

Het kiezen van een studie is moeilijk. In Figuur 5 zien we aan de hand van de scores op een aantal stellingen welke redenen de scholieren hiervoor als belangrijkste aanvoeren.

Ongeveer de helft geeft aan dat er te veel keuzemogelijkheden zijn (51%) en dat men niet goed weet aan welke studie men het meeste heeft (50%). 41% weet niet zeker wat men wil worden en kan dus ook moeilijk een studie kiezen. 39% twijfelt tussen enkele studies en weet niet welke het beste past. 33% onderschrijft de stelling dat men daarbij weinig begeleiding heeft gekregen op school.



Figuur 5 Percentage scholieren dat het eens is met de getoonde stelling over de studiekeuze

WO- OF HBO-OPLEIDING?

Het ligt voor de hand dat de meerderheid van de vwo'ers van plan is een wo-opleiding te gaan doen (77%) en het merendeel van de havisten een hbo-opleiding (84%). Toch is één op de vijf vwo'ers van plan een hbo-opleiding te gaan volgen. Ze doen dit vooral omdat:

- 'de opleiding het beste aansluit bij mijn capaciteiten/interesse' (50%)
- 'de opleiding het beste past bij wat ik later wil gaan doen' (46%)
- 'een hbo-opleiding beroepsgericht is' (42%)
- 'de richting die ik wil gaan doen alleen op hbo-niveau wordt aangeboden' (39%).

Met uitzondering van de laatste worden al deze redenen ook door de havisten als belangrijkste genoemd bij hun keuze voor een hbo-opleiding, met als aandeel respectievelijk 42%, 56% en 30% (de eerste en tweede plaats zijn hier dus verwisseld). Een vierde reden die veel wordt aangevoerd is:

- 'deze opleiding biedt betere kansen op de arbeidsmarkt' (29%).

In Tabel 7 staan de scores van de scholieren en de studenten op elf mogelijke redenen die men kon aangeven bij de keuze voor een wo-opleiding. Het hoogste scoort bij zowel de scholieren als de studenten dat 'de wo-opleiding een logisch vervolg is op de vwo-opleiding'. Ook 'de beste aansluiting bij de eigen capaciteiten/interesse' en 'het bieden van betere kansen op de arbeidsmarkt' worden door veel respondenten genoemd. Opvallende verschillen zitten er bij de redenen 'de intellectuele uitdaging' en 'academische vorming', die allebei door de studenten duidelijk meer aangevoerd zijn dan door de scholieren: 46% en 47% versus 38% en 30%. Opmerkelijk is ook de keuze van de studenten voor een wo-opleiding op basis van de argumenten 'mijn ouders hebben me gestimuleerd' (14%) en 'mijn vrienden gaan ook een wo-opleiding doen' (10%). Bij de keuze voor een hbo-opleiding wordt dit significant minder aangegeven, respectievelijk 6% en 4%.

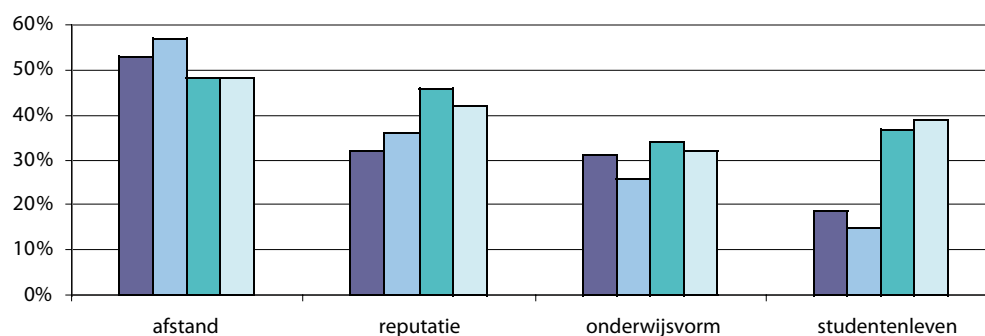
Tabel 7 Percentages scholieren en studenten bij redenen om een wo-opleiding te gaan doen

Reden om wo-opleiding te gaan doen	Scholieren	Studenten
'is een logisch vervolg op mijn vwo-opleiding'	68	72
'biedt betere kansen op de arbeidsmarkt'	47	48
'sluit het beste aan bij mijn capaciteiten/interesse'	46	52
'past het beste bij wat ik later wil gaan doen'	42	42
'de intellectuele uitdaging'	38	46
'academische vorming'	30	47
'de doorstroommogelijkheden naar een master'	25	20
'de richting wordt alleen op wo-niveau aangeboden'	16	21
'mijn ouders hebben me gestimuleerd'	10	14
'mijn vrienden gaan ook een wo-opleiding doen'	7	10
'het studieadvies vanuit school'	5	10

WELKE ONDERWIJSINSTELLING?

Als het om de keuze van onderwijsinstelling gaat, dan blijkt bij zowel de scholieren als de studenten de afstand tot de huidige woonplaats het meest als reden genoemd te worden. In het hbo-segment speelt dit iets meer nog dan in het wo-segment (zie Figuur 6). Daarnaast speelt de reputatie van de instelling een duidelijke rol, in dit geval wat meer in het wo-segment dan in het hbo-segment. De reputatie van de instelling wordt in het wo-segment op de voet gevolgd door het studentenleven in de betreffende stad, terwijl dat in het hbo-segment duidelijk minder speelt. De onderwijsvorm is in volgorde van belangrijkheid de derde reden in het hbo-segment en een 'goede' vierde in het wo-segment.

■ Scholieren met keuze hbo ■ Studenten in hbo ■ Scholieren met keuze wo ■ Studenten in wo



Figuur 6 Redenen van voorkeur voor een bepaalde hbo- of wo-instelling

Conclusies

Het hier gepresenteerde onderzoek verschaft veel inzicht in de wensen, voorkeuren, motieven en opvattingen van de huidige jonge generatie met het oog op te volgen bachelor- en masteropleidingen, en in hun plannen, keuzes, tijdsbesteding en waardering. De uitkomsten, waarvan hier door ruimtebeperkingen slechts een klein deel is behandeld, vullen de in de inleiding geconstateerde leemte in onze kennisbasis voor een belangrijk deel op.

Een treffende en wat onverwachte algemene conclusie is dat er bijzonder weinig verschillen zitten in de respons van de twee onderscheiden groepen, de scholieren en de studenten. Blijkbaar verandert er toch niet zo veel in houding en gedrag als je de status van scholier verruilt voor die van student.

Een opvallend resultaat is dat ruwweg de helft van alle ondervraagden een voorkeur uitspreekt voor een brede bacheloropleiding, waarbij dit in het wo-segment nog wat sterker naar voren komt dan in het hbo-segment. Dit betekent dat er – als we de wensen van scholieren en studenten centraal stellen – een behoorlijke 'mismatch' is tussen de vraag naar en het aanbod van opleidingen, alle reeds in dit licht doorgevoerde aanpassingen in de onderwijsprogramma's van hogescholen en universiteiten ten spijt. En dat er dus alle aanleiding is om verdergaande maatregelen te overwegen.

Bij de vraag naar de 'ideaal'kenmerken van een bacheloropleiding resulteert de volgende top-6:

- 1 het kunnen volgen van een stage (natuurlijk in het hbo, maar scoort bijna net zo hoog in het wo)
- 2 grote variëteit in onderwijsvormen (iets meer in het wo)
- 3 een eerste jaar met invulling naar eigen interesse en geleidelijke sortering naar verdiepingsrichting (iets meer in het wo)
- 4 de verplichting om elk jaar minimaal 75% van het aantal studiepunten te behalen
- 5 een wat schoolse onderwijsvorm met vooral veel contactonderwijs (meer in het hbo)
- 6 een semester te volgen aan een buitenlandse instelling (vooral in het wo).

Wat hier uit naar voren komt is een bijzondere mengeling van – zeg – 'conservatieve' wensen (4 en 5) en 'innovatieve' wensen (1, 2, 3 en 6). De meer conservatieve component komt ook tot uitdrukking in de ideale werkweek die voor de helft gevuld zou moeten zijn met fysieke contacturen, plus 10% online contacturen. De rest is gereserveerd voor zelfstudie. In de ideale werkweek van scholieren hebben online contacturen een iets groter aandeel dan in die van studenten, dit ten koste van de fysieke contacturen.

Een belangrijke kwestie is het al dan niet wenselijk zijn van een eigenstandige wo-bacheloropleiding, zonder dat daar een masterdiploma aan hoeft te worden gekoppeld. Ongeveer 20% van de scholieren en studenten is daar voor, terwijl ongeveer het dubbele hiervan vindt dat het wo-bachelordiploma moet worden gezien als een deeldiploma dat pas in combinatie met een masterdiploma een geheel vormt. De stellingname valt dus in het nadeel uit van de eigenstandigheid van de wo-bacheloropleiding, maar de groep voorstanders is relatief wel zo groot dat een kritische doordinking op z'n plaats is.

Een aanzienlijk deel van de ondervraagden, om en nabij de 30%, weet nog niet wat men wil na het behalen van het bachelordiploma. Van degenen die al wel weten dat zij een masteropleiding willen gaan volgen, meer dan de helft van alle ondervraagden, wil iets meer dan 20% bij de scholieren en 30% bij de studenten dat uitstellen tot na een periode van werken of reizen. De rest, verreweg het grootste deel dus (80% bij de scholieren, 70% bij de studenten), gaat een masteropleiding volgen direct in aansluiting op het bachelordiploma.

De mobiliteit onder wo-studenten naar een andere universiteit (in Nederland of in het buitenland) bij de overgang van bachelor- op masteropleiding blijft beperkt tot circa 10%. Bij de hbo-studenten is de mobiliteit veel groter: 65% gaat naar een andere instelling. Maar veruit het grootste deel hiervan (49%, driekwart dus) wordt verklaard vanuit het huidige 'natuurlijke' traject in Nederland met een overstap van hbo-bachelor naar wo-master, van hogeschool dus naar universiteit, inderdaad naar een andere instelling.

Wat de resultaten voor de keuzepatronen bij scholieren en studenten betreft komen onze bevindingen sterk overeen met de conclusies uit andere Nederlandse onderzoeken.

Het kiezen van een studie is moeilijk. De twee belangrijkste redenen, aangegeven door ongeveer de helft van de scholieren, zijn dat er te veel keuzemogelijkheden zijn en dat men niet goed weet aan welke studie men het meeste heeft.

Een onderwijsinstelling krijgt bij zowel scholieren als studenten in de eerste plaats de voorkeur op grond van de afstand tot de huidige woonplaats (iets meer in het hbo-segment dan in het wo-segment). Op de tweede plaats komt de reputatie van de instelling (hier omgekeerd: iets meer in het wo-segment dan in het hbo-segment).

Literatuur

Broek, A. van den, Wartenbergh, F., Wermink, I., Sijbers, R., Thomassen, M., Klinger, M. van, et al. (2007), *Studentenmonitor 2006*. Nijmegen: ResearchNed Nijmegen.

Inspectie van het onderwijs (2005), *BaMa ontkiemt*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

Inspectie van het onderwijs (2007), *Onderwijstijd in het hoger onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

Inspectie van het onderwijs (2008), *Masterjaren Tellen. BaMa-onderzoek naar de duur van de Nederlandse wetenschappelijke masteropleidingen*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

Interstedelijk Studenten Overleg (ISO) (2003), *BaMa: 'n Vluggertje*. Utrecht: ISO.

MetrixLab (2008), *Onderzoek onder Havo/VWO scholieren*. Utrecht: Academia Vitae.

Newcom Research & Consultancy (2008), *Bachelors loyalty benchmark 2008. Inzicht in het keuzegedrag en de -motieven van uw bachelorstudenten*. Amsterdam: Newcom Research & Consultancy.

Onderwijsraad (2008), *Een succesvolle start in het hoger onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Universitaire commissie bachelor-master (2006), *Maatwerk. Advies van de universitaire commissie bachelor-master*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

De onverminderde noodzaak tot hervorming van het hoger onderwijs: invoeren bachelor-masterstructuur geen doel op zich

Herman van den Bosch

decaan Faculteit Managementwetenschappen Open Universiteit Nederland

De universitaire wereld heeft tien jaar geleden de invoering van de bachelor-masterstructuur omarmd (Van den Bosch, 2000; Willems, 2006). Een deel van de motieven hiervoor anticipeerde op de Lissabondoelen. Groei van het aantal hoger opgeleiden en versterking van de bijdrage van het hoger onderwijs aan de ontwikkeling van een concurrerende en sociaal hechte Europese kennissamenleving (Europese Raad, 2000; Minister van OCW, 2003).

De Lissabondoelen zijn mede het gevolg van zorg voor het behoud van het innovatieve potentieel van Europa. Veel landen en Nederland in het bijzonder, hebben te maken met de innovatieparadox: de investeringen in en de kwaliteit van onderzoek zijn aanzienlijk, maar de valorisatie van kennis, de transformatie van onderzoek naar innovatie, blijft achter (Dankbaar, 2004; Innovatieplatform, 2008; Van Dam-Mieras, 2000; Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2008). De verwachting was dat invoering van de bachelor-masterstructuur ertoe zou kunnen leiden dat afgestudeerden eerder de arbeidsmarkt betreden, breder inzetbaar zijn en beter in staat zijn om theorie en praktijk aan elkaar te verbinden.

Pretenderen dat in 2002 het Angelsaksische model is ingevoerd – laat staan dat de Lissabon doelen bereikt zijn – is een illusie (Scheele, 2006). Zou het Angelsaksische model al bestaan, dan heeft de invoering daarvan erg selectief plaatsgevonden. Van Hout wijst in zijn afscheidsrede terecht op de afwezigheid van geoperationaliseerde criteria en concludeert dat Nederland bij de invoering van de bachelor-masterstructuur niet naar de geest van Bologna heeft gehandeld (Van Hout, 2007). De rapporten van de onderwijsinspectie kunnen deze conclusie alleen maar ondersteunen (Inspectie van het onderwijs, 2004, 2007, 2008). De winst van de bachelor-masterstructuur tot dusver zit in stroomlijning van de internationale uitwisseling. Wat vooral is gebeurd, is het opknippen van een ongedeelde opleiding in een bachelor- en een masterdeel, of te wel het opnieuw invoeren van een soort kandidaatsexamen. Dit is overigens in lijn met het feit dat in de universitaire wereld van Nederland de opvatting leeft dat er geen sprake is van een voltooide academische opleiding zonder een masteropleiding. Een opvatting waarbij helaas onlangs zich ook de SER heeft aangesloten (Sociaal Economische Raad, 2008). Nederland blijft in dit opzicht zijn zelfgekozen isolement koesteren. Deze opvatting is eveneens strijdig met de gedachte dat iemands opleiding in feite nooit is afgerond en dat men zijn leven lang moet blijven leren, zoals de Adviesraad voor het Onderwijs in 1994 heeft verwoord in de nota 'Van hoger onderwijs naar hoger leren', naar mijn smaak een van de beste onderwijsadviesnota's die er ooit zijn geschreven (Adviesraad voor het Onderwijs, 1994). Overigens, op een beperkt aantal plaatsen is de invoering van de bachelor-masterstructuur wel degelijk gepaard gegaan met meeromvattende veranderingen in de inhoud en de organisatie van het onderwijs. Ik denk daarbij in het bijzonder aan de Universiteit Utrecht¹.

De invoering van de bachelor-masterstructuur moge dan volgens de SER soepel zijn verlopen; de veranderingen die tien jaar geleden al dringend noodzakelijk waren zijn er niet door tot stand gebracht

¹ De Universiteit van Utrecht heeft universiteitbreed voor alle bacheloropleidingen een uniforme jaarindeling en moduleomvang gerealiseerd (7,5 EC). Studenten kunnen binnen een aantal brede gebieden gaandeweg een specialisatie kiezen. Verder hebben het University College en de Law School de kiem gelegd voor nieuwe vormen van hoger onderwijs die in andere universiteiten weerklank hebben gevonden (Universitaire Commissie Bachelor-Master, 2007).

(Van den Bosch, 2000). Ik pleit er daarom voor dat instellingen voor hoger onderwijs een doorstart maken en deze veranderingen alsnog doorvoeren. Wat mij betreft beperkt de landelijke overheid zich tot het vergroten van de speelruimte van de instellingen. Op nieuwe centraal geregisseerde onderwijs-hervormingen zit niemand te wachten.

In de eerste paragraaf van dit betoog sta ik stil bij de vraag welke veranderingen noodzakelijk zijn. Daarna maak ik een 'tour d'horizon' langs het onderwijssysteem in Angelsaksische landen. Bij de zogenaamde invoering van het Angelsaksische model hebben we 'good practices' over het hoofd gezien waarmee we ons voordeel kunnen doen bij de vormgeving van de veranderingen. Vervolgens sta ik stil bij wat scholieren en studenten ervan vinden. Ik zal eindigen met een schets van de manier waarop de gewenste veranderingen plaats kunnen vinden.

Dit artikel richt zich in eerste instantie op het hele hoger onderwijs, maar zoomt vervolgens in op het wetenschappelijk onderwijs en op de bacheloropleiding in het bijzonder.

De probleemstelling

Het hoger onderwijs heeft door de eeuwen heen twee functies vervuld: intellectuele vorming van de bovenlaag van de samenleving en opleiding tot de 'geleerde professies', zoals theologie, rechten en medicijnen (Scott, 2000). De intellectuele vorming was nauwelijks aan disciplines gebonden en kosmopolitisch van aard². De universiteit trok personen aan die zich breed wilden ontwikkelen en over de daarvoor vereiste capaciteiten en faciliteiten beschikten. Zij bestudeerden boekwerken in de bibliotheek, discussieerden met de professoren en, niet zelden onder het genot van een goed glas, met elkaar. De studievrijheid was nagenoeg volledig; curricula ontbraken. Voor hen die voor een van de 'geleerde professies' opteeden was de vrijheid minder, zij het nog steeds aanzienlijk. Tot weering van menigeen leidde de hogere professionele standaarden waaraan academisch geschoolde beroepsbeoefenaren moesten voldoen, in de loop van de negentiende(!) eeuw tot een aanzienlijke beknotting van de academische vrijheid: curricula, syllabi en examens deden hun intrede (Wachelder, 1992).

In de tweede helft van de twintigste eeuw steeg het aantal studenten fors, als een gevolg van bevolkingsgroei en externe democratisering. In 1950 studeerden er aan zowel het hbo als het wo 50.000 studenten. In 2005 waren er 200.000 wo-studenten en 350.000 hbo-studenten. Deze stijging gaat nog steeds door. In het studiejaar 1995-1996 stroomden er in alle Nederlandse instellingen voor hoger onderwijs 90.000 eerstejaars studenten binnen. In 2005-2006 waren dit er 130.000 (Onderwijsraad, 2008).

De groei van de instellingen voor hoger onderwijs die voortvloeide uit de explosieve groei van het aantal studenten was een stimulans voor de wetenschapsbeoefening. Het aantal specialismen nam snel toe en elk specialisme claimde zijn eigen opleiding, wat leidde tot een proliferatie van studierichtingen. Het voor ons hoger onderwijs kenmerkende 'studierichtingenmodel' bestaat uit opleidingen met een grotendeels vaststaande vakkencanon. Elke discipline heeft een eigen subcultuur, gemeenschappen van vakbeoefenaren en tijdschriften en de opleiding initieert studenten hierin. Het hbo kent ook een studierichtingenmodel, maar hier bepalen beroepssituaties de vormgeving van opleidingen.

De samenleving heeft weinig moeite om afgestudeerden aan een passende werkkring te helpen. In tegendeel, volgens sommige berekeningen wordt een tekort van honderdduizenden hoger opgeleiden verwacht. Waar komen alle afgestudeerden terecht?

² In dit opzicht zijn we er sinds de dagen van Erasmus aanzienlijk op achteruitgegaan. Het Nuffic heeft recentelijk een aantal leidinggevenden uit de wereld van overheid, bedrijfsleven en onderwijs bereid gevonden om een manifest te ontwikkelen dat dit kosmopolitisme weer op de agenda moet plaatsen (Nuffic, 2008)

Het hoger onderwijs leidt nog steeds op voor hogere beroepen. Een deel van de beroepsopleidende taken vindt plaats in een afzonderlijk type instellingen, Fachhochschulen, Polytechnics en bij ons het hbo. Deze instellingen verrichten tevens praktijkgericht onderzoek (Leijnse, Hulst, & Vroomans, 2006). Ook de universiteit leidt op voor specifieke beroepen. Te denken valt aan richtingen als geneeskunde, tandheelkunde, bouwkunde en deels rechten en psychologie.

De universiteiten kregen er in de 20ste eeuw naast de twee traditionele functies er een derde bij: de opleiding van wetenschapsbeoefenaren. De ontwikkeling van deze doelstellingen ging parallel aan het veranderende primaat van de universiteit van onderwijs- naar onderzoeksinstituut. Het aantal studenten dat via een opleidingsplaats doorstroomt naar een universitaire onderwijs- en onderzoeksfunctie is echter beperkt.

De grote groei van de arbeidsmarkt voor universitair opgeleiden komt voor rekening van functies op een academisch werk- en denkniveau maar waar specifieke disciplinaire kennis er minder en in sommige gevallen helemaal niet toe doet. De desbetreffende functies doen in de eerste plaats een beroep op generieke academische competenties. Het gaat daarbij om:

- Een logisch, structurerend en conceptualiserend denkvermogen.
- Het formuleren van (maatschappelijke) problemen, het ontwerpen en implementeren van oplossingen evenals het kritisch beoordelen daarvan.
- Het zich kunnen losmaken van gangbare oplossingsmethoden dankzij creativiteit en 'out of the box'-denken.
- De bekwaamheid om zich snel materiedeskundigheid eigen te maken; ook door zelfstandig onderzoek op te zetten en uit te (laten) voeren.
- Intellectuele nieuwsgierigheid, zorgvuldigheid, nauwgezetheid, betrouwbaarheid en kritische reflexiviteit.

De paradoxale situatie doet zich voor dat binnen de universiteit het studierichtingenmodel domineert, terwijl van de meerderheid van de afgestudeerden competenties worden gevraagd die niet rechtstreeks op één specifieke wetenschappelijke discipline te herleiden zijn. Geregeld wordt gesteld dat een disciplinaire opleiding ook voor deze groep afgestudeerden de beste beroepsvoorbereiding is. Deze zienswijze dient te worden verworpen³. Judith Semeijn heeft aangetoond dat de voorspellende waarde van de specifieke leerresultaten voor arbeidsmarktsucces daalt naarmate een studie opleidt voor een smaller en meer afgebakend beroepsdomein en dat generieke competenties meer of grotere effecten hebben op arbeidsmarktsucces dan specifieke (Semeijn, 2005).

Om te begrijpen waarom generieke academische competenties onvoldoende tot ontwikkeling komen in een disciplinaire opleiding, staan we stil bij de vraag hoe disciplinaire kennis en een innovatieve aanpak van complexe maatschappelijke vraagstukken zich verhouden.

De afgelopen jaren is het inzicht gerijpt dat de bijdrage van de wetenschap aan maatschappelijke innovatie niet in de eerste plaats bestaat uit het 'vertalen' of 'toepassen' van disciplinaire kennis naar de praktijk (Ruivo, 1994; Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2008). Hiermee komt tevens het verschil tussen fundamentele en toepassingsgerichte kennis in een ander daglicht te staan. Fundamentele kennis van de praktijk en innoverend probleemoplossend vermogen ontwikkelen binnen toepassings-situaties en hiervoor zijn bijdragen uit verschillende wetenschappelijke disciplines vereist (Bednar, Cunningham, Duffy & Perry, 1992; Boyatzis, Cowen & Kolb, 1995; J Brown, Collins & Duguid, 1989; J. Brown & Duguid, 2001). Gibbons spreekt in dit verband van 'Mode 2 knowledge' (Gibbons, 1994; Nowotny, Scott, & Gibbons, 2001). De consequentie is dat opleidingen die studenten willen leren om op een innovatieve

³ Hiermee wordt geen afbreuk gedaan aan de kwaliteit van de opleidingen als zodanig zoals die in de meeste gevallen door onderwijsvisitaties is bevestigd. De beoordeling van de aansluiting op de arbeidsmarkt van bacheloropleidingen is in het gangbare systeem voor kwaliteitszorg overigens een ondergeschikt punt. Deze beoordeling vindt overwegend plaats door personen die binnen het studierichtingenmodel zijn gesocialiseerd en voor wie de aansluiting op de arbeidsmarkt meestal geen kwestie van betekenis is.

wijze met maatschappelijke problemen om te gaan, openheid moeten creëren voor het gebruik van verschillende disciplines. Hiermee kan echter niet worden volstaan. Uit onderzoek naar de competenties van afgestudeerde bedrijfskundigen blijkt dat deze nauwelijks in staat zijn goede oplossingen voor realistische bedrijfsproblemen te formuleren. Voor de oplossing van dit soort problemen is wetenschappelijke kennis niet voldoende. 'Declaratieve' kennis moet in samenhang worden gezien met de 'tacit knowledge' waarover experts door jarenlange ervaring beschikken (Gijssels, Arts, Boshuizen, & Segers, 2006). Tijdens de opleiding moeten studenten bewust worden van het belang van deze kennis en er in eerste aanzet mee vertrouwd raken. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren door middel van projecten waarin zij samenwerken met praktijkdeskundigen⁴.

De ontwikkeling van generieke academische competenties, gedijt daarom in een omgeving die voldoet aan de volgende kenmerken:

- Studenten bouwen gaandeweg een eigen kennisbestand op dat is gebaseerd op eigen interesses, ervaring met de aanpak van (maatschappelijke) problemen en onderdelen van verschillende wetenschappelijke disciplines.
- De ontwikkeling van wetenschappelijke kennis is nauw gerelateerd aan de (maatschappelijke) context waarbinnen deze kennis betekenis krijgt zodat studenten 'tacit knowledge' en 'declarative knowledge' leren verbinden.

Om misverstand te voorkomen: de ontwikkeling van generieke academische competenties gaat altijd gepaard met het verwerven van wetenschappelijke kennis. Echter in het type opleidingen dat we hier bepleiten wordt deze kennis niet in de eerste plaats aan een vastliggende vakkenkanon ontleend. Studenten kiezen de vakken voor een deel zelf, waarbij er waarborgen zijn geschapen voor het bereiken van samenhang en diepgang.

Het studierichtingenmodel leent zich uitstekend voor de ontwikkeling van een academische denk- en werkwijze voor beoefenaren van specifieke hogere beroepen en toekomstige wetenschapsbeoefenaren maar het legt beperkingen op voor de ontwikkeling van generieke academische competenties voor de grote groep afgestudeerden in functies waarin de desbetreffende discipline niet op de voorgrond staat. Deze beperkingen vloeien voort uit de volgende omstandigheden:

- De te verwerven declaratieve kennis wordt overwegend betrokken uit een grotendeels vastliggende vakkenkanon die toebehoort aan één discipline.
- Voor uitbreiding en verdieping van wetenschappelijke kennis in de context van maatschappelijke problemen én eigen interesses is weinig aanleiding en gelegenheid.
- De onderzoeksmethodologie is bepaald door wat in de specifieke studierichting gangbaar is⁵.

Overigens dragen het verruimen van de keuzeruimte, het aanbieden van minoren en het scheppen van gelegenheid tot deelname van studenten aan multidisciplinaire projecten al bij aan het verminderen van de beperkingen van het studierichtingenmodel. Deze verruiming biedt vooral soulaas voor studenten met een duidelijke interesse voor een bepaald studieobject – de mens, het milieu en de politiek – zonder dat ze zich daarmee al tot een specifieke beroepsgroep aangetrokken voelen.

⁴ Ik beschouw het 'Aalborgse model' als de beste toepassing van dit kenmerk die ik tot dusver ben tegengekomen (Borgnakke, 1999; Kjeersdam & Enemark, 1994; Van den Bosch & Kieft, 2001). Overigens komt dit principe eveneens terug in medische opleidingen.

⁵ Relevant in dit verband is een al wat ouder betoog van prof. Michael Oakeshott (ex-London School of Economics). Hij zet de essentie van een beroepsopleiding af tegen die van een universitaire opleiding. Oakeshott zegt: 'Vocational education is learning one of the skills of current life. Generally speaking, only those skills which are currently practised are taught ... University education is something entirely different. It differs in respect what is taught, ... and in respect how it is taught ... What a university has to offer is not information but practice in thinking.' Volgens Oakeshott is het niet zo belangrijk wat je als student studeert: de stof moet vooral geselecteerd zijn op het criterium van: is het nuttig voor het eigen maken van de ter zake doende academische vaardigheden. Hij spreekt metaforisch van het leren spreken van een taal (Oakeshott, 1962).

Het gevolg van de verkaveling van het opleidingsaanbod in studierichtingen is dat veel studenten met onnodige keuzeproblemen worden geconfronteerd en velen uiteindelijk een keuze maken voor een opleiding waarvoor de intrinsieke motivatie ontbreekt. Van Hout schetst het ontstaan van een omvangrijke gammasector waarin studenten specialistische opleidingen volgen (bijvoorbeeld economie) om een baan in beleidsfuncties te krijgen, waarin zij hun vakkennis weinig zullen gebruiken. Veel studenten zijn ongemotiveerd en hun inzet is beperkt (Van Hout, 2007).

Het probleem is echter niet alleen een minder optimaal studiekeuzeproces. Maatschappelijk gezien vormt de gebrekkige afstemming van opleidingsaanbod op de gewenste kwalificatie van een deel van de hoger opgeleiden een bedreiging voor de ontwikkeling van de kenniseconomie. Er bestaan bijvoorbeeld grote twijfels of de grote groep bedrijfskundige en economen die doorstroomt naar hogere managementfuncties in staat is om een substantiële bijdrage te leveren aan innovatie. Weick spreekt van 'The impoverished view of the world of the manager' (Weick, 1979). Volgens Hayes and Abernathy geven de typische carrièrepaden van managers in de VS onvoldoende inzicht in de technologie, de productieprocessen en de klanten (Hayes & Abernathy, 1980). Verschillende auteurs betogen dat managers met een technologische opleiding beter leiding geven aan innovatie dan degene met een bedrijfskundige opleiding. Alleen juristen doen dat nóg minder (Barker & Mueller, 2002; Lee & Smith, 1992). Dit thema is later ook opgepakt door Mintzberg (Mintzberg, 1995, 2004; H. van den Bosch, 2006).

De universiteiten hebben de laatste decennia overigens wel degelijk pogingen gedaan om tegemoet te komen aan de verandering in de vraag naar academici. Naast de bestaande studierichtingen, die afspiegelingen zijn van academische disciplines, ontstonden studierichtingen die corresponderen met brede maatschappelijke velden: bewegingswetenschappen, gezondheidswetenschappen, vrije tijdswetenschappen, beleidswetenschappen, bestuurswetenschappen, bedrijfswetenschappen et cetera. De curricula van deze nieuwe studierichtingen bestaan voor een aanzienlijk deel uit cursussen die worden 'geleverd' door de 'traditionele' disciplines en ze zijn even, zo niet meer, dichtgetimmerd dan de disciplinaire opleidingen. Eenmaal gevestigd doen dit soort opleidingen er alles aan om te worden erkend als nieuwe disciplines met een eigen object en methoden.

Een ander probleem is het groeiende tekort aan hoger opgeleiden. Het gaat daarbij in de eerste plaats om afgestudeerden met een technische achtergrond en in de tweede plaats om afgestudeerden met een specifieke beroepsopleiding. In Nederland worden node korte hogere beroepsopleidingen gemist. Een deel van de inspanningen van het hoger onderwijs om het aantal afgestudeerden te verhogen zou daarom op dit doel gericht moeten zijn.

Universiteiten staan voor de opgave om mee te helpen aan het ontwikkelen van de kennis die de samenleving in de 21ste eeuw nodig heeft om doelen als duurzame economische groei, sociale cohesie te ontwikkelen in een wereld waar westerse landen weldra niet meer de toon zullen aangeven. Dit doel vereist geen onmiddellijke en radicale koersverandering, maar het creëren van substantiële ruimte voor nieuwe ontwikkelingen, zowel in onderwijs als onderzoek (Smith & Webster, 1997).

Het is in dit verband belangrijk om stil te staan bij de wijze waarop het afnemende veld tegen het wetenschappelijk onderwijs aankijkt. Werkgevers van grotere bedrijven zijn bezorgd voor oppervlakkigheid en daarom hechten ze aan een 'degelijke opleiding'. Ook willen ze geen al te jonge afgestudeerden in dienst nemen, vandaar terughoudendheid ten aanzien van kansen van bachelors op de arbeidsmarkt. Maar aan langere masteropleiding hebben zij in het geheel geen behoefte (Inspectie van het onderwijs, 2008). 'Uit de interviews blijkt dat de werving en selectie bij alle bedrijven is gericht op het binnenhalen van zeer zelfstandige, zeer sociaalcommunicatief ingestelde, snel en doelgericht werkende, creatieve probleemoplossers. Het gaat om flexibele denkers die problemen snel vanuit meerdere invalshoeken bezien en voorzien... Bedrijven wensen een 'denker-doener die met werkzame oplossingen komt en commercieel

kan denken en handelen met een goed gevoel voor wat haalbaar is' (Mulders, 1995). Universiteiten slagen er onvoldoende in om denken en doen te verbinden (Boyatzis et al., 1995; Mirande, 1995; Westera, 2001). Mulders haalt de Groningse hoogleraar Kossen aan die constateerde dat universitair afgestudeerden voor problemen meestal oplossingen bedenken die 'te duur, te rigoureuus, te laat of niet ter zake' zijn. Dit komt vooral omdat studenten tijdens de opleiding hun conceptuele en methodologische kennis nauwelijks hoeven te relateren aan wat er in de samenleving omgaat. Ook hij pleit daarom voor veel meer aandacht voor 'realistische problemen'.

Eerste tussenbalans

De wereldeconomie drijft op kennis en Europa zou hierin een voorhoederol moeten spelen. Er is echter reden tot zorg omdat het innovatieve vermogen van het bedrijfsleven in Europa en in Nederland in het bijzonder lijkt te stagneren. De invoering van de bachelor-masterstructuur moest mede bijdragen aan de versterking van de kenniseconomie. Hiervan is tot dusver weinig terechtgekomen. Gepleit wordt daarom voor een doorstart waarbij aan de volgende voorwaarden moet worden voldaan:

- De acceptatie dat de bacheloropleidingen zelfstandige opleiding zijn waarvan de vorm en inhoud mede worden bepaald door arbeidsmarktoverwegingen.
- Het aanbieden van meer opleidingsmogelijkheden dan thans die leiden tot de ontwikkeling van generieke academische competenties maar die niet gekoppeld zijn aan één specifieke academische discipline. Dit overigens náást de bestaande disciplinaire en opleidingen voor specifieke beroepen.
- Uitbreiding van het aantal korte hogere beroepsopleidingen.

Het aanbieden van opleidingen die in de eerste plaats leiden tot generieke academische competenties, kan twee belangrijke neveneffecten hebben:

- Uitbreiding van het aantal studenten in technische richtingen door studenten de mogelijkheid te geven om in te stromen in brede 'science bachelors'.
- Het ontmoedigen van disciplinaire studies die in de praktijk fungeren als voorportaal naar specifieke functies (bijvoorbeeld management) maar daar niet voor bedoeld zijn.

De volgende paragraaf bevat een aantal voorbeelden van de aanpak in Angelsaksische landen van de problemen die in deze paragraaf zijn besproken.

'Good practices' uit de Angelsaksische wereld

Het Angelsaksische model wordt veelal vereenzelvigd met een onderverdeling in drie cycli (zie box). Toch is dit niet het meest fundamentele kenmerk van veel opleidingen in Angelsaksische landen. Dit is veeleer de zelfstandige positie van elk van die cycli. We lichten deze stelling toe aan de hand van een korte uitwijding over de bacheloropleiding.

Drie cycli

Bacheloropleiding

In Engeland en Wales duurt de bachelorfase drie jaar, met uitzondering van enkele vierjarige beroepsopleidingen zoals die voor het leraarschap. De bachelorfase wordt afgesloten met de titel BSc, BA of BLL. In Schotland duurt de eerste fase vier jaar, waarna men Master wordt genoemd. Deze titel wordt echter in de rest van het Verenigd Koninkrijk als een bachelorgraad beschouwd.

In de VS kent men vierjarige bacheloropleidingen, waarvan de eerste twee jaar een breed karakter hebben. Studenten bezoeken hiervoor vaak een Community College, waar het onderwijs sterk aansluit bij de middelbare schoolcultuur met zijn grote vrijheid in de keuze van vakken. Na twee jaar ontvangen studenten een Associate of Arts of een Associate of Science degree. Dit geldt zelden als een uitstroomniveau. De Australische bacheloropleidingen duren in de regel vier jaar of – zoals de medische opleidingen – aanzienlijk langer.

Masteropleiding

Masteropleidingen variëren in lengte tussen een-twee jaar op voltijdse basis. In het Verenigd Koninkrijk duren masteropleidingen in de regel twaalf aaneengesloten maanden. De intensiteit van de programma's is het gevolg van de beperkte studiefinanciering en de hoge inschrijvingskosten.

In de VS komen veel programma's van 1,5 jaar voor, maar de flexibele programmering leidt ertoe dat studenten er langer of korter over doen. Beroepsopleidingen in de sfeer van tandheelkunde en medicijnen duren veel langer en worden afgesloten met een 'professional doctordegree'.

Doctoraat

Vrijwel overal kan men binnen 3-5 jaar studie het Doctorate of Philosophy (Phil of PhD) behalen. In het domein van de bedrijfswetenschappen is het meer praktijkgerichte DBA (Doctorate in Business Administration) in opkomst. In verschillende landen kan men ook zonder mastertitel opteren voor een PhD. (Worldguide, 1996).

Het zelfstandige karakter van de bachelor

In veel landen staat 'gestudeerd hebben' gelijk met het afgerond hebben van een bacheloropleiding. De meerderheid van degenen die in het Verenigd Koninkrijk een bachelordiploma halen, betreedt aansluitend op de studie de arbeidsmarkt. Werkgevers daar benadrukken dat het behalen van een masterdiploma als afronding van de initiële opleiding geen pré is voor een carrière in het bedrijfsleven. Mogelijk in een latere fase wel en dan denkt men vooral aan MBA-opleidingen. In de Verenigde Staten is eveneens sprake van een aanzienlijke uitstroom na het behalen van het bachelordiploma, maar het behalen van een masterdiploma wordt ervaren als de uiteindelijke bekroning van zowel de academische als de professionele vorming. In het Verenigd Koninkrijk komt het bijvoorbeeld zelden voor dat leraren in het voortgezet onderwijs een masterdiploma halen. In de VS heeft de helft een van de leraren een (eenjarige) masteropleiding.

De dominantie van het studierichtingen model in Nederland en België komt overduidelijk tot uitdrukking als men de curricula van universiteiten in Angelsaksische landen vergelijkt met de onze. In het Verenigd Koninkrijk valt vooral de meer generalistische instelling en bijgevolg de vergaande keuzevrijheid op. Net als in de Verenigde Staten kunnen studenten pakketten van verschillende vakken combineren of cumuleren, hoewel dat laatste tot verlenging van de studie leidt (de zogenaamde 'joint bachelors degree'). In de Verenigde Staten is gebruikelijk dat studenten een hoofdvak ('major') en een bijvak ('minor') studeren. De programma's van de hoofd- en bijvakken bestaan grotendeels uit keuzevakken. Aan het begin van hun universitaire opleiding hoeft men vaak geen afstudeerrichting op te geven en de afstudeerrichtingen zijn breed. Studenten kiezen aan het begin van een semester welke 'classes' ze volgen. Opleidingen ('schools') bevatten meestal onderdelen die afkomstig zijn van verschillende vakgroepen en faculteiten. Ook is het gebruikelijk dat studenten na het eerste studiejaar overstappen naar een andere opleiding ('school'). Daarnaast zijn er in zowel het Verenigd Koninkrijk als in de Verenigde Staten op ruime schaal mogelijkheden om 'liberal arts' opleidingen te volgen. Hier is de keuzevrijheid nog groter en studenten stellen binnen randvoorwaarden van samenhang en kwaliteit hun eigen curriculum samen⁶.

⁶ We treffen verschillende varianten van dit soort opleidingen nu al aan in University Colleges. Dit soort opleidingen verheugt zich in een toenemende belangstelling van studenten, visitaties zijn (zeer) positief en afgestudeerden hebben niet de minste moeite om werk te vinden of door te stromen naar (prestigieuze) masteropleidingen.

Aan toelating tot een opleiding gaat op veel plaatsen een selectieproces vooraf. Het selectiesysteem bepaalt niet in de eerste plaats óf een student tot een universiteit wordt toegelaten, maar tot wélke. Tussen universiteiten bestaan grote verschillen in cultuur, niveau en (in de VS) in prijs. Aankomende studenten zijn vaak minder bezig met de keuze van een studierichting dan met de keuze van een universiteit.

Het civiele effect van het behaalde niveau

Het feit dat de meeste bacheloropleidingen driejarig zijn zegt nog niet zo veel over de tijd die studenten aan de opleiding besteden. In landen als het Verenigd Koninkrijk en de Verenigde Staten is men terughoudend bij het doen van uitspraken over de studielast van de 'normstudent'. Uitgangspunt is dat de tijd die studenten aan de studie besteden sterk zal variëren, afhankelijk van hun intelligentie, ijver en ambitie. Naast het behalen van studiepunten, speelt ook de hoogte van het cijfer een belangrijke rol. Aan het einde van de opleiding wordt het 'Grade Point Average' (GPA) berekend. Dit is het gemiddelde van de scores van de afzonderlijke cursussen. Met een GPA van A, B, C of D behaalt men een 'honours degree'. Studenten met een lagere score komen in aanmerking voor een bewijs dat men aan het onderwijs van de opleiding heeft deelgenomen (pass degree).

Het GPA in combinatie met de universiteit waar men heeft gestudeerd vormt het visitekaartje van de afgestudeerde. Deze twee gegevens zijn op de arbeidsmarkt en bij de toelating tot masteropleidingen belangrijker dan de aard van de gevolgde opleiding. In de regel worden uitsluitend studenten met een A en een B niveau toegelaten tot masteropleidingen. Het civiele effect van het bepaalde GPA stimuleert studenten tot het behalen van goede resultaten.

Het is zeker in het Verenigd Koninkrijk zeer gebruikelijk dat studenten een masteropleiding volgen op een ander terrein en vaak ook aan een andere universiteit dan de bacheloropleiding. Vandaar tevens het brede karakter van de bacheloropleiding. De instelling gaat ervan uit dat studenten die met een hoog GPA makkelijker in staat zijn om zelfstandig kennisdeficiënties weg te werken.

Het uitvalpercentage onder studenten in Angelsaksische landen is gering: gemiddeld haalt ongeveer 90% van de instromers na drie jaar het diploma. Dit heeft twee redenen. Studenten moeten moeite doen om op de door hen begeerde universiteit te komen en eenmaal toegelaten, willen ze er ook blijven. In de tweede plaats leiden minder goede studieprestaties niet zo snel tot het 'zakken' voor een cursus, maar tot het behalen van een lage graad.

Professionele en wetenschappelijke bacheloropleidingen

De meeste landen kennen een vloeiend onderscheid tussen opleidingen die sterk op de beoefening van de wetenschap zijn georiënteerd en instellingen die meer op de praktijk zijn georiënteerd. In het Verenigd Koninkrijk hebben alle voormalige hogescholen de status van universiteit gekregen en het civiele effect van alle diploma's is gelijkgeschakeld. Zoals betoogd betekent dit niet dat de 'waarde' van de diploma's ook hetzelfde is. De verschillen in waardering vallen steeds minder samen met het onderscheid tussen de oude universiteiten en de 'new' of 'modern universities', zoals de voormalige polytechnische hogescholen zich noemen. In de discussie over de bijdrage van het hoger onderwijs aan de kennissamenleving loopt een aantal 'modern universities' voorop. Er zijn interessante voorbeelden van de manier waarop studenten studeren en werken in de regio combineren. Dit wordt overigens sterk door de overheid gestimuleerd (Glasson, 2003).

Het verschil tussen universitaire 'bachelor of science/arts' diploma's en gewone bachelordiploma's is in Angelsaksische landen onbekend. Een van de meest gehoorde bezwaren in Nederland tegen gelijkgeschakelen van beide graden is dat havo-leerlingen dan gelijkgeschakeld worden met vwo-leerlingen.

Immers, voor havisten geldt het hbo nog steeds als de koninklijke weg naar het hoger onderwijs. De veranderingen die in het hbo hebben plaatsgevonden (academisering, kwaliteitsverbetering en zelfstandig studeren) hebben de slaagkans van havisten aanzienlijk verlaagd. Naar mijn mening is differentiatie van opleidingstypen binnen het hbo de meest voor de hand liggende oplossing: praktijkgerichte opleidingen van twee of drie jaar, die goed aansluiten bij het niveau van havisten en instromers vanuit het mbo en professionele bacheloropleidingen van drie à vier jaar waarvoor een zesjarige middelbare schoolopleiding noodzakelijk is. Met deze operatie wordt tevens het verschil tussen Nederland en omliggende landen wat betreft het aantal hoger opgeleiden teruggebracht. Immers, afgestudeerden met een korte hogere beroepsopleiding tellen in de statistiek mee bij de bepaling van het aantal hoger opgeleiden (Directie FEZ en Directie Kennis, 2007).

Het effect van selectieve toelating tot de masteropleiding voor de studiehouding in de bacheloropleiding

De keuze voor een drempelloze toelating van schoolverlaters tot bacheloropleidingen is verdedigbaar binnen de Nederlandse cultuur, die niveaoverschillen tussen middelbare scholen en universiteiten onwenselijk acht. De drempelloze toelating van bachelors tot masteropleidingen via een systeem van doorstroommasters is een misser van grote orde. Mochten er in de kwalificaties van afgestudeerde masterstudenten internationaal verschillen blijken te bestaan, dan is het achterwege laten van selectie daarvoor eerder meer aansprakelijk dan de nominale studieduur. Het feit dat veel universitaire bestuurders zich nauwelijks inzetten voor selectie aan de poort van masteropleidingen heeft alles te maken met het feit dat zij een universitaire opleiding niet af vinden zonder master. Deze houding doet afbreuk aan de kwaliteit van de masteropleidingen. Die kwaliteit wordt niet alleen bepaald door het curriculum, maar ook door de bagage van de deelnemers aan die opleiding. Een aantal ervaringsjaren doet hier wonderen. Deze zienswijze geldt niet voor opleidingen waarin studenten voldoende startcompetentie moeten verwerven om een beroep te kunnen uitoefenen. In deze gevallen (bijvoorbeeld geneeskunde en tandheelkunde) liggen continue opleidingstrajecten méér voor de hand.

Conclusie

Wat leert de tour d'horizon door enkele Angelsaksische landen, met het oog op onze probleemstelling? De vraag was hoe het universitair onderwijs zou moeten worden ingericht gegeven het feit dat veel afgestudeerden een baan vinden die een beroep doet op generatieve academische competenties en in mindere mate op specifieke disciplinaire kennis. Angelsaksische landen staan in opleidingen die vergelijkbaar zijn met de onze, veel meer keuzevrijheid toe. Hiermee volgen studenten hun interesses in plaats van dat zij overwegend een vakkenkanon bestuderen. In 'liberal arts' opleidingen is de keuzevrijheid nog aanzienlijker. Keuzevrijheid moet worden gezien in samenhang met 'grading', het meewegen in het eindoordeel van de opleiding van het gemiddelde cijfer (GPA). Er wordt algemeen aangenomen dat dit systeem studenten aanzet tot het behalen van betere studieresultaten en hen motiveert hun vakken zorgvuldig te kiezen. Hiermee kan op organische wijze een selectieve toelating tot de masteropleidingen worden gerealiseerd. Dit gegeven, het feit dat de studenten die worden toegelaten tot de masteropleidingen in de regel enige jaren werkervaring hebben en het feit dat ze afkomstig zijn uit verschillende opleidingen hebben een positieve uitwerking op het niveau van de masteropleidingen. Voordat we meer in detail ingaan op de vraag hoe het bacheloronderwijs er – het voorafgaande indachtig – in ons land uit zou kunnen zien, onderzoeken we een andere invalshoek, namelijk die van aankomende en zittende studenten.

Een pàssende opleiding

De Open Universiteit Nederland heeft een grootschalig onderzoek verricht onder scholieren (vierde en vijfde klas havo en vijfde en zesde klas vwo) en eerste- en tweedejaars bachelorstudenten⁷. We wilden nagaan hoe scholieren de keuze van een opleiding ervaren en welke motieven daarbij een rol spelen. Verder wilden we weten hoe scholieren en studenten aankijken tegen een aantal feitelijke en mogelijk wenselijke kenmerken van een bacheloropleiding.

Het studiekeuzeproces

Veel aanstaande studenten tobben met de keuze voor een hogere opleiding. Uit een onderzoek van Metrix onder 400 eindexamenkandidaten in de periode februari – maart 2008 bleek dat 30% nog geen definitieve studiekeuze had gemaakt (Metrix Lab, 2008). Uit ons eigen onderzoek blijkt dat rond het eindexamen de meeste kandidaten het type opleiding weten. 13% weet echter nog niet waar men wil gaan studeren. Het onderzoek toont overigens ook aan dat er een groot verschil is tussen leerlingen uit het eindexamenjaar en leerlingen uit het jaar daarvoor. Veel beslissingen worden kennelijk op het laatste moment genomen. Ook leerlingen die een keuze hebben gemaakt lijken nog volop te twijfelen. In ons onderzoek is 46% van alle eindexamenleerlingen het eens met de stelling dat ze (helemaal) niet weten aan welke studie ze het meeste hebben.

Met de keuze van een opleiding is er echter nog geen einde gekomen aan de problemen. Studenten worden geconfronteerd met onderwijsvormen, waar ze zich vanuit de middelbare school geen voorstelling van kunnen maken. Het feit dat veel studenten zich nauwelijks een beeld vormen van de werkwijze in het wetenschappelijk onderwijs kan eveneens tot veel problemen leiden (Van den Bosch, 2002a, 2002b). Tenslotte moeten scholieren ook nog eens kiezen wáár ze gaan studeren. Dit laatste probleem wordt echter veelvuldig opgelost door de dichtstbijzijnde instelling voor hoger onderwijs te kiezen.

Beide onderzoeken hebben eveneens vragen gesteld over het type opleiding dat ze zochten. 63% van alle ondervraagde scholieren uit het Metrix onderzoek wil een opleiding op een gebied dat hen interesseert en 42% zoekt een studie die helemaal bij hen past. Uit ons eigen onderzoek blijkt dat 54% van degenen die een hbo opleiding wil starten een studie heeft gezocht die het beste past bij een toekomstig beroep. Voor toekomstige wo-studenten is dat minder, maar eveneens aanzienlijk, namelijk 42%. De keuze voor een wo-opleiding wordt vooral gemotiveerd omdat deze het best aansluit bij de vooropleiding (vwo). Overigens kiest 17% van de vwo-leerlingen een hbo-opleiding met als voornaamste argument dat deze het beste aansluit bij interesse en beoogd beroep. Van de ondervraagde leerlingen in het Metrix onderzoek vindt 40% het keuzeaanbod (veel) te groot. In ons onderzoek is dit percentage 51. De uitkomst van onze enquête onder bachelorstudenten (hbo en wo) levert een vrijwel identiek resultaat op.

Uit de bovenstaande cijfers blijkt dat studenten op grote schaal tobben met wat ik de keuzeparadox noem. Ze zoeken in de eerste plaats een opleiding die bij hen past, maar vinden dat het aanbod waaruit ze kunnen kiezen zo groot is dat ze bang zijn dat ze deze opleiding niet vinden.

Zij krijgen bijval van Van Oostrom, voormalig president van de KNAW. Hij stelt: 'Het aanbod aan bachelors en masters lijkt steeds meer op de menukaart van een slechte Chinees' (Van Oostrom, 2006). Het aanbod aan hogere opleidingen is dan ook gigantisch: op de site Schoolweb.nl zijn 225 wo-bacheloropleidingen, 302 hbo-bacheloropleidingen en 489 masteropleidingen te vinden.

De onzekerheid over de studiekeus houdt tijdens de studie aan. In ons onderzoek antwoordt 81% van de eerstejaars de juiste studiekeus te hebben gemaakt. Van de tweedejaars is dit percentage 86. Een deel van degenen met een verkeerde keus is dan al vertrokken. Een verkeerde studiekeus leidt tot afbreken van de studie, switchen van opleiding en levert in alle gevallen veel vertraging op.

⁷ Een verslag van de belangrijkste resultaten van dit onderzoek door Fred Mulder is opgenomen in deze bundel onder de titel: Bama 2B... Uitkomsten nationaal onderzoek onder scholieren en studenten. We verwijzen naar dit onderzoek als we het in het navolgende hebben over 'ons eigen onderzoek'.

Het rendement van het hoger onderwijs in Nederland is 76%. Dat is overigens hoger dan het gemiddelde in de Europese Unie, dat 71% bedraagt (Directie FEZ en Directie Kennis, 2007).

In het hbo staakt 30% van de studenten de studie voor het einde van het eerste jaar; in het wo is dat 25% (Onderwijsraad, 2008).

Uit cijfers van het Ministerie van OCW blijkt dat van alle beginnende hbo-studenten 64% binnen 6 (!) jaar een diploma haalt. Na 7 jaar is 21% van de studenten uitgevallen zonder enig diploma te behalen en 9% is nog bezig. Van de universitaire studenten heeft na 7 jaar 61% een diploma (wo of hbo). 15% is dan uitgevallen en 17% is nog bezig. In het studiejaar 2005-2006 is 10,7% van alle wo-studenten van studie gewicht. Op zich een goede zaak omdat hiermee studiestaken kan worden afgewend, maar het veranderen van opleiding leidt meestal tot aanzienlijke extra studievertraging. Een aanzienlijk aantal studenten dat doorstudeert, twijfelt echter aan de geschiktheid van de studiekeus. Dat hiervan een negatieve invloed uitgaat op de motivatie zal niemand verbazen.

De kosten van de uitval worden becijferd op 7 miljard per jaar. Los van het feit dat het hier om een aanzienlijk bedrag gaat, leidt studie-uitval tot een verdere vergroting van het tekort aan afgestudeerden, dat in 2012 kan oplopen tot 300.000. De Minister heeft zich dan ook als doel gesteld om de uitval in bacheloropleidingen te halveren (Minister van OCW, 2007). Het Rapport van de Onderwijsraad 'Een succesvolle start in het Hoger onderwijs' komt dan ook met een groot aantal aanbevelingen (Onderwijsraad, 2008). Deze hebben betrekking op de kwaliteit van de voorlichting, de versterking van de binding met de instelling, de flexibiliteit van de opleidingen en de begeleiding van in het bijzonder kwetsbare groepen van studenten. Veel wordt verwacht van intensivering van de inspanningen op het gebied van voorlichting, het aanbieden van meeloopdagen en zomercursussen. De meeste universiteiten leveren echter al respectabele inspanningen op dit gebied. Uit onderzoek blijkt dat het probleem bij veel middelbare scholieren is dat zij onvoldoende tijd besteden aan het exploreren van de studiemogelijkheden. Zij gaan onvoldoende na wat hun eigen interesses zijn en hoe het opleidingsaanbod hiermee in overeenkomt. Voor velen sluipen elementen van toeval en willekeur in de studiekeus. De keuzeproblemen van studenten, bijvoorbeeld met de keuze van een masteropleiding zijn van een geheel andere aard. Zij oriënteren zich in de regel goed op het aanbod en slagen er meestal in om enkele opleidingen te kiezen die ze interessant vinden maar kunnen of durven daar vervolgens niet uit te kiezen (Kunnen, Holwerda & Bosma, 2008). In dit licht is het te verwachten dat als leerlingen uit het voortgezet onderwijs daadwerkelijk méér energie in de keuze van een opleiding gaan stoppen, het keuzeprobleem eerder groter dan kleiner zal worden.

De inrichting van het onderwijs

Het is interessant om te bezien hoe (aanstaande) studenten aankijken tegen de eigenschappen van het onderwijs en welke voorkeuren zij hebben. Uit de Keuzegids en ander onderzoek weten we dat studenten opleidingen verschillend waarderen. Veel minder bekend is bekend hoe studenten zelf het onderwijs ingericht zouden willen zien. In ons onderzoek hebben wij zowel scholieren als bachelorstudenten een aantal opties voorgelegd ten aanzien van de structuur van het hoger onderwijs.

Dit betreft in de eerste plaats de brede bacheloropleiding. Meer dan de helft van alle scholieren en studenten zou de voorkeur geven aan een brede bacheloropleiding. Deze voorkeur is sterker bij leerlingen die naar het wo gaan en bij studenten uit het vwo. Bij de wo-studenten valt op dat vooral studenten met een bèta-studie de voorkeur geven aan een bredere opleiding. Dit gegeven zou een rol kunnen spelen bij het laten toenemen van het aantal afgestudeerden van dit soort opleidingen. We hebben ook nog gevraagd of er een voorkeur voor een type brede opleiding bestaat. Aan de ene kant zijn er brede opleidingen met een vastliggend programma die studenten introduceren in een kennisveld. Aan de andere kant zijn er 'liberal arts'-achtige opleidingen die studenten de gelegenheid geven in hoge mate zelf een onderwijsprogramma samen te stellen. Qua aantal trekken deze twee varianten een gelijk aantal belangstellenden.

We hebben scholieren en studenten tevens laten kiezen uit een aantal opleidingskenmerken. Dit heeft een opmerkelijk stabiel resultaat opgeleverd. Voor alle ondervraagden geldt de volgende top drie als het om favoriete kenmerken van het hoger onderwijs gaat. De mogelijkheid tot het volgen van een stage staat bovenaan het wensenlijstje, afwisseling in onderwijsvormen komt op nummer twee en een systeem waarbij de keuze voor een opleiding pas gaandeweg gemaakt hoeft te worden komt op nummer drie. Deze laatste optie is in dit verband uiteraard het meest relevant. Ruim 40% van alle scholieren en zittende studenten zou de voorkeur geven aan een systeem waarbij ze in het eerste jaar vakken zouden kunnen volgen die ze interessant vinden en gaandeweg de studie de vakkenkeuze afstemmen of de eisen van één specifieke opleiding. Bij vwo-leerlingen, en wo-studenten ligt deze voorkeur significant hoger dan bij havisten en hbo-studenten. Bij vrouwen is de voorkeur eveneens significant hoger dan bij mannen. Opvallend is ook dat de voorkeur voor een dergelijk systeem toeneemt naarmate de studie vordert.

Conclusie

Studenten streven massaal naar een opleiding die past bij hun interesse, capaciteiten en toekomstige beroepssituatie. Een zeer grote groep is van mening dat de omvang van het aanbod aan opleidingen het vinden van een passende opleiding bemoeilijkt. Veel studenten die een opleiding hebben gekozen en volgen zijn onzeker over de juistheid van hun studiekeus.

Er zijn aanwijzingen dat aankomende studenten dit probleem zo groot vinden dat ze het verdringen en dat de studiekeuze voor menigeen een hoog 'op hoop van zegen-gehalte' heeft. De studiekeuzestress zou daarom nog aanzienlijk kunnen toenemen als studenten verplicht worden meer tijd en energie aan de studiekeuze te gaan besteden. Om de nadelige gevolgen van een verkeerde studiekeuze voor studenten zelf, opleidingsinstituten en de samenleving te verminderen, moet niet in de eerste plaats worden gedacht aan (nog) meer voorlichting. Veel aantrekkelijker zijn de oplossingen waarmee scholieren en studenten zelf aankomen: bredere bachelors en uitstel van de definitieve studiekeuze.

(Aankomende) studenten hebben uitgesproken ideeën over de inrichting van het onderwijs. Stages en gevarieerde werkvormen staan voorop. Een groot aantal studenten zou het liefst geleidelijk een definitieve keuze maken voor een opleiding en tijdens de studie ervaren welke richting en onderwijs-aanpak hen het beste ligt. De meningen lopen hier uiteen. Er is ook een aanzienlijke groep studenten die bewust heeft gekozen voor één specifieke studierichting. Deze gegevens wijzen erop dat voorkomen moet worden om het ene systeem door een ander te vervangen. De oplossing moet in maatwerk worden gezocht.

Contouren van een vernieuwd opleidingsaanbod op bachelorniveau

Aan het begin van dit betoog spraken we over de wenselijkheid om een doorstart te maken met de invoering van de bachelor-masterstructuur. Er liggen thans voldoende elementen op tafel een voorbeeld te geven van de manier waarop deze doorstart uit kan zien. We zullen ons daarbij beperken tot de bacheloropleiding. Het is wellicht verstandig om opnieuw een tussenbalans te maken en te herhalen welke problemen deze doorstart moet helpen oplossen.

Tweede tussenbalans

De samenleving heeft méér hoger opgeleiden nodig dan waar het hoger onderwijs thans in voorziet en zeker meer afgestudeerden met een technische achtergrond. Het aantal hoger opgeleiden kan worden vergroot door uitbreiding van het aanbod aan korte hogere beroepsopleidingen en door de universitaire bacheloropleiding vorm te geven als een zelfstandige opleiding, dus een opleiding die studenten voorbereid op het vervullen van maatschappelijke functies. Bij veel universitaire bacheloropleidingen is dat nadrukkelijk niet het geval.

De meeste universitair afgestudeerden komen terecht in functies waar in de eerste plaats een academische denk- en werkhouding wordt gevraagd. De meeste opleidingen zijn opgezet volgens het studierichtingenmodel dat studenten vertrouwd maakt met conceptuele en methodologische benaderingswijze van één specifieke wetenschappelijke discipline. Dat een disciplinaire opleiding tevens tot een academische denk- en werkhouding kan leiden staat vast. Echter, het studierichtingenmodel is niet opgezet vanuit het streven naar een brede inzetbaarheid van afgestudeerden op academisch niveau en heeft bij het bereiken van dit doel daarom ook aanzienlijke beperkingen.

Bacheloropleidingen die in de eerste plaats studenten willen opleiden om vanuit een academische denk- en werkhouding uiteenlopende (maatschappelijke) vraagstukken aan te pakken hebben als voornaamste kenmerken:

- Studenten ontwikkelen een voldoende samenhangend en diepgaand kennisbestand op basis van eigen interesse. Hiervoor staat een ruim assortiment aan vakken uit uiteenlopende disciplines ter beschikking.
- Het verwerven van kennis vindt voor een deel plaats in voor dit doel gecreëerde toepassingsituaties, uitgaande van realistische (maatschappelijke) problemen.
- Het curriculum benadrukt tevens waarden als persoonlijke inzet, coöperatieve instelling, communicatieve vaardigheid, maatschappelijk bewustzijn en reflectie.

In veel Angelsaksische landen, waar de bacheloropleiding een zelfstandige opleiding is, hebben studenten in de regel aanzienlijk meer vrijheid om hun eigen curriculum samen te stellen. In de studieaanpak en in het tentamineren speelt het verwerken van de leerstof een belangrijke rol. De inrichting van de studie stimuleert dat studenten proberen goede resultaten te halen.

Ons onderzoek onder studenten heeft aangetoond dat er een aantal breed gedragen verlangens zijn (stagemogelijkheden, variatie aan werkvormen, uitstel van definitieve studiekeuze) maar tevens dat er ook grote verschillen zijn de manier waarop studenten willen studeren (mate van sturing, breedheid van opleiding en keuzevrijheid).

Een nieuw stelsel van hoger onderwijs dat tegemoet komt aan het hiervoor verwoorde programma van eisen moet zich onderscheiden door het vermogen maatwerk te leveren voor de individuele student. De contouren voor een dergelijke structuur heeft Wiegersma bijna 20 jaar geleden al beschreven. Hij sprak van een convergent onderwijsmodel (Wiegersma, 1989). Wiegersma wilde de kloof overbruggen tussen de overwegend disciplinair ingestelde opleidingen en de vraag vanuit de samenleving naar academisch diepgaand maar conceptueel breed geschoolde afgestudeerden. Deze probleemstelling leefde in die tijd binnen verschillende universiteiten, die hiervoor een oplossing zochten door de instelling van brede studierichtingen (beleidswetenschappen, vrije tijdstudies et cetera). Wiegersma verzette zich tegen deze oplossing omdat dergelijke richtingen de studenten opnieuw confronteren met voorgeselecteerde pakketten en het opleidingsaanbod nog groter maken. Zijn pleidooi was om het aantal deuren naar een universitaire opleiding drastisch te verminderen en studenten in het begin van de opleiding vooral vakken te laten kiezen waartoe ze zich aangetrokken voelen. Degenen die in het begin van de studie nog geen keuze hebben gemaakt bewegen zich geleidelijk in de richting van een studierichting en daarmee komen de nog te behalen vakken steeds meer vast te staan. Hij toonde tevens aan dat deze oplossing in lijn ligt met wat in het buitenland gebruikelijk is.

In het laatste deel van mijn betoog weef ik de draden, die hiervoor zijn gesponnen, tot een samenhangend model van bacheloronderwijs. Ik doe dit aan de hand van een schets van een denkbeeldige instelling voor hoger onderwijs, de Apollo Universiteit, vernoemd naar de Griekse God voor schoonheid, beschaving en wetenschap. Ik maak gebruik van eerder gepubliceerde zienswijzen op de organisatie van het wetenschappelijk onderwijs (Aarts, 1993; Terlouw, 1997; H. M. J. van den Bosch & Teelken, 2000a, 2000b; Van den Bosch & Willems, 1995).

Gefaseerde studiekeus

Studenten kunnen aan de Apollo Universiteit een groot aantal hbo en wo bachelordiploma's halen. Ze bepalen pas aan het einde van de studie formeel voor welke opleiding ze een diploma wil ontvangen⁸. Uitgangspunt is dat veel studenten gaandeweg hun studie beslissen in welke opleiding ze willen afstuderen of dat studenten die aan het begin van de studie zeker waren van de opleidingskeuze kunnen switchen naar een andere opleiding met behoud van zo veel mogelijk studiepunten. Het vereiste cursuspakket dat zij nodig hebben om een examen te kunnen aanvragen kristalliseert geleidelijk uit.

Keuzevrijheid en vrijheid om niet te hoeven kiezen

De opzet van het onderwijs aan de Apollo Universiteit heeft vergaande consequenties voor beginnende studenten. Er valt méér te kiezen dan waar dan ook, maar studenten leggen zich met de keuzen die ze maken slechts gedeeltelijk vast. In feite doet het er niet toe welke cursus een student als eerste kiest: elke denkbare opleiding blijft binnen bereik. In de praktijk spant de afdeling mentoraat zich maximaal in zodat elke beginnende student een aantrekkelijke en motiverende start maakt. Studenten die gekozen hebben voor een opleiding en terugdeinzen voor de geboden keuzevrijheid, ontvangen een advies, mede gebaseerd op de keuzen die succesvolle voorgangers hebben gemaakt. Studenten die geen idee hebben van wat ze willen studeren gaan te raad bij de virtuele (of de fysieke) studieadviseur. Deze helpen studenten bij het exploreren van hun interesses en er volgt een studieadvies, gebaseerd op wat andere studenten met vergelijkbare interesses in het verleden als een goede keuze hebben ervaren. Voor wie het dan nog niet weet is er een oriëntatiecursus, waarvoor de meest bekwame en motiverende docenten zijn ingeschakeld.

Verandering van studiekeus

Naarmate de studie vordert, zetten studenten stappen die hen geleidelijk in de richting van één specifieke opleiding brengen. Aan het einde van het eerste jaar kunnen de meeste studenten nog veel kanten op. Voor degenen die aan het begin van de opleiding al met zekerheid voor een bepaalde richting hadden gekozen is dit gegeven even belangrijk als voor degenen die toen nog twijfelden. Immers, de gekozen opleiding kan tegenvallen of te zwaar blijken. Al studierend kan blijken dat een student meer affiniteit heeft met een beroepsgericht dan met een wetenschappelijk pakket. Ook dan zal een nieuw studiedoel in de regel bereikbaar blijven zonder (noemenswaardig) verlies aan studiepunten.

De cursus centraal

Het onderwijsaanbod van de Apollo Universiteit bestaat uit ongeveer 500 cursussen. Deze hebben een uniforme studiebelasting van 7,5 EC, met uitzondering van projecten en stages, waarvoor een veelvoud van 7,5 geldt. De specificaties van de afzonderlijke cursussen worden centraal vastgesteld, mede op basis van adviezen van externe deskundigen. Cursusteams zijn verantwoordelijk voor de ontwikkeling, het onderhoud en de begeleiding van cursussen. Uitgangspunt is dat cursussen voor méér opleidingen bruikbaar zijn, afgezien van het feit dat studenten alle cursussen kunnen inbrengen in de vrije keuzeruimte. Elke cursus is gekenmerkt door een gespecificeerde vakmatige inhoud, het niveau (een, twee of drie) en de hieruit resulterende eisen ten aanzien van voorkennis, door gespecificeerde doelstellingen op het gebied van kennis en (beroeps)vaardigheden, de gebruikte onderwijsmethoden en de periode(n) dat deze per jaar wordt aangeboden.

Open Educational Resources

Cursussen verschillen niet alleen inhoudelijk, er zijn ook cursussen met een vergelijkbare inhoud maar met een andere didactische aanpak. Ook wordt studenten de gelegenheid geboden projectmatig te werken. Om deze redenen is het beschikbaar stellen van een uitgebreide bank bestaande uit kennis- en leerobjecten uit een groot aantal vakgebieden vruchtbaar gebleken. Deze bank is cursusonafhankelijk en de inhoud ervan wordt met andere universiteiten, waaronder de Open Universiteit Nederland, geëxploiteerd.

⁸ Opleidingen met een landelijke numerus fixus zijn hier uiteraard uitzonderingen op.

Open Educational Resources zijn gestructureerde en voorbereekte portalen naar het oneindig lijkende kennisarsenaal dat ons digitaal ter beschikking staat (Mulder, 2006; Schuwer & Mulder, 2008). Ze ontsluiten deze kennis op verschillende niveaus. Metadatering zorgt ervoor dat de samenhang zichtbaar blijft.

Mentoraat

Studenten worden ondersteund door de al genoemde afdeling mentoraat. Zij kunnen hier terecht voor een studieadvies. De afdeling regelt ook afspraken met individuele docenten. Er is een goed functionerend systeem voor matches van de interesse van studenten met het cursusaanbod. Last but not least kunnen studenten in elke fase hun resterende studieroute zien, uitgaande van de reeds behaalde cursussen en de keuze voor een specifiek diploma. Een student ziet bijvoorbeeld halverwege het tweede jaar dat hij voor de wo-opleiding middeleeuwse taal- en letterkunde alle keuzeruimte heeft verbruikt, terwijl er zonder studietijd te verliezen nog een hele reeks bedrijfskundige opleidingen op hbo-en wo-niveau binnen bereik ligt.

In de praktijk blijkt dat de voorkeur van studenten vooral uitkristalliseert tijdens gesprekken met medestudenten. In vrijwel alle cursussen ontmoeten ze studenten met uiteenlopende plannen en uiteenlopende studievoortgang. De verhalen van deze studenten zijn in combinatie met de virtuele studieadviseur een voortdurende bron van inspiratie.

Stages en projecten

Naast cursussen is er een aanbod van stages en projecten. Stages hebben als doel het opdoen van ervaringen binnen het maatschappelijke veld waar studenten met de opleiding die ze volgen terecht zouden kunnen komen. Voor studenten die een hbo-diploma willen behalen is minimaal 30 en maximaal 60 EC behaald uit stages vereist. Studenten die opteren voor een wo-diploma mogen maximaal 15 EC aan stagetijd inbrengen. Meer of langere stages zijn extracurriculair. Gezien de relatie tussen maatschappelijk veld en opleiding, kan de opleiding eisen stellen aan de aard van de gevolgde of te volgen stage. Projecten zijn onderwijsactiviteiten waarbinnen studenten met een hoge mate van zelfstudie een realistisch probleem aanpakken op basis van literatuurstudie, veldoriëntatie, onderzoek en ontwikkelingswerk. Er is een rijk aanbod aan leerprojecten, waarmee studenten maximaal 15 EC kunnen verdienen. Alle studenten doen tijdens de studie minimaal één leerproject en één afstudeerproject van elk 15 EC. De mogelijkheid om meer projecten te doen is in de OER per opleiding geregeld. De OER beschrijft tevens de eisen die aan het afstudeerproject worden gesteld.

Onderwijsorganisatie

Het bestuur van de Apollo Universiteit garandeert dat alle opleidingen voldoen aan nationale en internationale standaarden. Het wil tevens voorkomen dat vanuit het wetenschappelijke personeel druk ontstaat om opleidingen zo veel mogelijk te vullen met 'eigen cursussen'. Om deze reden is gekozen voor een organisatie zonder faculteiten en vakgroepen en zijn medewerkers georganiseerd in capaciteitsgroepen die geen zeggenschap hebben over de inhoud van zowel de cursussen als de opleidingen. De inhoud van de opleidingen wordt vastgesteld door opleidingsdirecteuren. Een opleidingsdirecteur is verantwoordelijk voor een cluster van opleidingen. De directeur wordt geadviseerd door een actieve opleidingscommissie die behalve uit studenten en docenten ook uit externe deskundigen bestaat. De directeuren hebben frequent contact om te bewerkstelligen dat cursussen zo veel mogelijk universiteitbreed worden gebruikt.

De opleidingsdirecteuren hebben twee duidelijke taken: vaststellen van opleidingsprofielen en daaruit resulterende Onderwijs- en examenregelingen per opleiding en specificeren van de cursusprofielen.

Opleidingsprofielen en Onderwijs- en examenreglement

Elke opleiding heeft een profiel, dat is gebaseerd op internationale maatstaven en landelijke richtlijnen. Het profiel wordt geregeld bijgesteld in overleg in de opleidingscommissie. Het profiel wordt neergelegd in een Onderwijs- en examenreglement waarin staat vermeld welke cursussen (of cursustypen) gevolgd

moeten zijn om een diploma te kunnen aanvragen. De aard van de eisen varieert per opleiding. Voor opleidingen met een sterke disciplinaire of beroepsgerichte oriëntatie geldt dat maximaal 50% van het cursusaanbod verplicht is en maximaal 25% bestaat uit gebonden keuzeruimte. Voor de meeste opleidingen, waar het accent ligt op academische vorming ligt deze verhouding geheel anders. In Liberal Arts zijn er in het geheel geen verplichte cursussen. Hier geldt echter als eis dat er sprake dient te zijn van een samenhangend pakket met voldoende cursussen op hogere niveaus, projecten en methodische cursussen. Voor weer andere opleidingen, bijvoorbeeld de hbo-opleiding Management, Economie en Recht, is er sprake van een gering aantal verplichte cursussen en een omvangrijke gebonden keuzeruimte. De vrije keuzeruimte is in alle opleidingen minimaal 25%. Studenten zijn in hoge mate vrij in het kiezen van de volgorde van de cursussen, zolang ze de eisen ten aanzien van voorkennis in acht nemen.

Cursusprofielen, cursusteams en cursusontwikkeling

Elk jaar worden nieuwe cursussen ontwikkeld om oude te vervangen en om vraag en aanbod in evenwicht te houden. De opleidingsdirecteur stelt voor elke (nieuwe) cursus een cursusprofiel vast. Daarin staat vermeld voor welke opleidingen de cursus verplicht is dan wel onderdeel is van de verplichte keuzeruimte. Op basis daarvan wordt een schatting gemaakt van het aantal potentiële studenten op jaarbasis. Voorts worden de doelstellingen gespecificeerd. Op basis van een cursusprofiel wordt een cursusteam samengesteld. Dit maakt een cursusplan en legt dat ter goedkeuring voor aan de onderwijsdirecteur. Het cursusplan werkt de doelstellingen uit, verwijst naar te gebruiken inhoud, en bevat een didactisch ontwerp en een specificatie van de manier waarop de beschikbare docenten gebruikt zullen worden.

Het cursusteam is verantwoordelijk voor het ontwerp, onderhoud en de uitvoering van de cursus zodra het cursusplan is vastgesteld. De tijd die een cursusteam ter beschikking heeft is gebaseerd op het aantal deelnemende studenten (plus een beperkte nullast). Een derde van de beschikbare uren dient te worden besteed aan contacturen (groepsgewijs of individueel). De rest kan naar eigen inzicht worden besteed aan ontwikkeling, onderhoud van het onderwijsmateriaal en de website en beoordeling van werk(stukken) en tentamens. Indien een cursus veel belangstellenden trekt en er ruimte ontstaat voor uitbreiding van het docententeam wordt de wenselijkheid bezien van aanbieden in meer dan een periode of van een nieuwe cursus, waarbij gekozen kan worden voor inhoudelijke differentiatie of differentiatie naar werkvorm. Zo kunnen studenten die dat willen binnen een aantal vakgebieden gebruik maken van een aanbod van probleemgestuurde cursussen. Overigens worden alle cursussen ontwikkeld vanuit een visie waarin uitdaging en actieve participatie centraal staan. De Apollo Universiteit biedt voorts virtuele varianten aan van een groot aantal cursussen, waarmee studenten al voor een reeks opleidingen diploma's kunnen behalen. Veel 'afstandsstudenten' studeren vooral om zich op zeer specifieke terreinen te bekwamen. De reguliere cursussen zijn veel te omvangrijk voor dit doel en zij zijn daarom opgesplitst in modules van één EC.

Capaciteitsgroepen

Medewerkers zijn flexibel gepositioneerd binnen een aantal clusters van vakgebieden (capaciteitsgroepen). De leiding van de capaciteitsgroep zorgt ervoor dat er naar omvang en kwaliteit voldoende capaciteit aanwezig is om de cursusteams te formeren. Personele en secretariële voorzieningen zijn op het niveau van de capaciteitsgroep georganiseerd. Alle nieuwe medewerkers krijgen een hoogleraar toegewezen als vakinhoudelijk coach. De capaciteitsgroep is niet betrokken bij de besluitvorming rond onderwijs en onderzoek om te voorkomen dat deze een autonome machtsfactor wordt.

Conclusie

Het wetenschappelijk onderwijs heeft als taak onderzoekers op te leiden en te voorzien in de behoefte aan specifiek hoger opgeleide beroepsbeoefenaren en aan breed inzetbare academici. Vooral de vraag naar laatstgenoemde is enorm gestegen. De meeste afgestudeerden komen terecht in functies waar in de eerste plaats wordt gevraagd naar een academische denk- en werkhouding en waarin de verworven declaratieve kennis er slechts gedeeltelijk of niet toe doet.

De groei van het aantal studenten, dat in de tweede helft van de 20ste eeuw is begonnen, heeft ertoe geleid dat de universiteiten zijn gegroeid en dat het aantal wetenschapsgebieden sterk is toegenomen. Deze groei heeft geleid tot een proliferatie aan studierichtingen. Het studierichtingenmodel leent zich voor de opleiding van beoefenaren van specifieke beroepen en onderzoekers. Het kent zijn beperkingen voor de opleiding van breed inzetbare academici. Van deze groep wordt verwacht dat ze zich snel uiteenlopende inhoudsgebieden eigen kunnen maken, een verbinding kunnen leggen tussen maatschappelijke problemen en uiteenlopende kennisgebieden en nieuwe kennis kunnen genereren. De behoefte aan breed opgeleide academici is mede ingegeven door de teruglopende innovatiecapaciteit van Nederland en de noodzaak voor alle Europese landen om mee te blijven doen in de ontwikkeling van de globale kenniseconomie. Dit vereist het vermogen om snel te kunnen reageren op nieuwe situaties en daarbij een beroep te kunnen doen op een breed kennisarsenaal.

Het hoger onderwijs in Angelsaksische landen lijkt beter op weg dan dat in ons land om de geschetste uitdaging te beantwoorden. De bacheloropleiding is breed, het accent ligt op academische vorming, en studenten hebben veel keuzevrijheid. Afgestudeerden gaan werken en opteren in een latere fase eventueel alsnog voor een masteropleiding. Mede hierdoor is een veel groter aantal academici met een generalistische opleiding beschikbaar voor de arbeidsmarkt en is er geen sprake van overkwalificatie. Bij de invoering van de bachelor-masterstructuur in Nederland zijn deze kenmerken niet overgenomen. Hetzelfde geldt voor het systeem van 'grading' dat studenten aanzet tot het behalen van goede studieresultaten in plaats van alleen studiepunten. Bij ons zijn veel bachelors veel vaker 'smal'; ze bieden weinig keuzemogelijkheid en ze worden niet als zelfstandige opleidingen gezien. Het is regel dat studenten na de bacheloropleiding doorstuderen en één en steeds vaker twee masteropleidingen doen.

De dominantie van het studierichtingmodel plaatst studenten voor een vrijwel onoplosbaar keuze-probleem. Zij moeten kiezen uit honderden opleidingen, onderwijsvisies en opleidingsplaatsen. Het hoeft dan ook niet te verbazen dat velen een foutieve keuze maken. Los van persoonlijk leed voor de betrokkenen, kost dit de samenleving veel geld. Studenten opteren zelf voor een systeem van bredere bachelors en zij pleiten ervoor dat de keuze van de studierichting gaandeweg de opleiding plaatsvindt.

Dit artikel is afgerond met de schets van een denkbeeldige universiteit die aan de hiervoor beschreven principes recht doet. In de Apollo Universiteit is plaats voor zowel studenten die de studie als een academische ontdekkingstocht zien als zij die gewoon een studierichting willen volgen of een beroep willen leren.

Ingewijden zullen in de schets van de Apollo Universiteit tevens een pleidooi herkennen voor het opheffen van traditionele machtsbolwerken zoals faculteiten, vakgroepen en secties en het verminderen van de bestuurlijke en organisatorische overhead.

Literatuur

- Aarts, J. F. M. C. (1993). Leiding en docenten in het Nijmeegse schoolconcept. In M. J. F. Hulshof (Ed.), *Universiteit en diversiteit: Liber amicorum voor Hans van Hout*. Nijmegen: IOWO.
- Adviesraad voor het Onderwijs. (1994). *Van hoger onderwijs naar hoger leren*. Utrecht: Adviesraad voor het Onderwijs.
- Barker, V. L., & Mueller, G. C. (2002). CEO characteristics and firm R&D spending. *Management Science*, 48(6), 782 ~ 801.
- Bednar, A. K., Cunningham, D. J., Duffy, T. M., & Perry, J. D. (1992). Theory into practice: how do we link. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: a conservation* (pp. 17-34). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Borgnakke, K. (1999). Group work and learning processes: Viewed practically and analytically. In H. H. J. Salling Olesen, J. (Ed.), *Project studies, alate modern university reform?* Roskilde: Roskilde University Press.
- Boyatzis, R. E., Cowen, S. S., & Kolb, D. A. (1995). *Innovation in professional education: steps on a journey from teaching to learning: the story of change and invention at the Weatherhead School of Management* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18, 32 – 42.
- Brown, J., & Digid, P. (2001). How to capture knowledge without killing it. In *Harvard Business Review on Organizational Learning* (pp. 45-60). Boston: Harvard Business School Publishing Corporation.
- Dankbaar, B. (2004). *Innoveren met verstand van zaken*. Radboud Universiteit, Nijmegen.
- Directie FEZ en Directie Kennis. (2007). *Samenvatting Education at a Glance 2007*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Europese Raad. (2000). *Conclusies van het voorzitterschap Raad van Lissabon*.
- Gibbons, M. (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science in contemporary societies*. London: Sage.
- Gijsselaers, W., Arts, J. A. R., Boshuizen, H. P. A., & Segers, M. S. R. (2006). When Graduates enter the Workplace. In C. Wankel & R. deFillippi (Eds.), *New Visions of Graduate Management Education* (pp. 65-84). Greenwich, Connecticut.
- Glasson, J. (2003). The Widening Local and Regional Development Impacts of the Modern Universities – A Tale of Two Cities (and North-South Perspectives). *Local Economy*, 18(1), 21 – 37.
- Hayes, R. H., & Abernathy, W. J. (1980). Managing our way to economic decline. *Harvard Business review* (July-August), 67-77.
- Innovatieplatform. (2008). *Nederland in de Wereld. Versterken van de concurrentiekracht voor de toekomst van Nederland*. Den Haag: Innovatieplatform.
- Inspectie van het onderwijs. (2004). *De Master Meester?* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs. (2007). *BaMa stroomt door: BaMa-onderzoek naar de toelating tot de wetenschappelijke masteropleidingen*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs. (2008). *Masterjaren tellen. BaMa-onderzoek naar de duur van de Nederlandse wetenschappelijke masteropleidingen*. Utrecht: De Inspectie van het onderwijs.
- Kjearsdam, F., & Enemark, S. (1994). *The Aalborg experiment. Project innovation in University Education*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Kunnen, S., Holwerda, N., & Bosma, H. A. (2008). Studiekeuze bij adolescenten en jongvolwassenen. *De psycholoog*, 6-11.
- Lee, G. L., & Smith, C. (1992). *Engineers in Management. International comparison*. London and new York: Routledge.
- Leijnse, F., Hulst, J., & Vroomans, L. (2006). Passie en precisie: over de veranderende functie van de hogescholen. *TH&MA, Tijdschrift voor Hoger onderwijs en Management*, 13(5), 4-10.

- Metrix Lab. (2008). *Onderzoek onder Havo/VWO scholieren* (No. P08208). Utrecht: Academia Vitae.
- Minister van OCW. (2003). *Actieplan EU-Benchmarks Onderwijs*. Den Haag.
- Minister van OCW. (2007). *Het hoogste goed. Strategische agenda voor het hoger onderwijs-, onderzoek- en wetenschapsbeleid*.
- Mintzberg, H. (1995). *Mintzberg over management; de wereld van onze organisaties*. Amsterdam: Contact.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBA's; A hard look at the soft practice of managing and management development*. London: Financial Times Prentice Hall.
- Mirande, M. J. A. (1995). Wenselijk geachte universitaire opleidingsdoelen. *Tijdschrift voor het hoger onderwijs*, 13(1), 54-68.
- Mulder, F. (2006). The advancement of Lifelong Learning through Open Educational Resources in an open and flexible (self)learning context. In *Presentations Dies Natalis 21 September 2006*. Heerlen, the Netherlands: Open Universiteit Nederland.
- Mulders, W. J. (1995). Wetenschappelijk onderwijs moet vaker werken met echte problemen. *Tijdschrift voor Hoger onderwijs en Management*, 3(4).
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science; Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Malden, USA: Blackwell Publishers Inc.
- Nuffic. (2008). *Linking knowledge worldwide; opnieuw urgentie voor internationalisering van hoger onderwijs*. Den Haag: Nuffic.
- Oakeshott, M. (1962). *Rationalism in politics and other essays*. London: Methuen.
- Onderwijsraad. (2008). *Advies Een succesvolle start in het hoger onderwijs, uitgebracht aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ruivo, B. (1994). 'Phases' or 'Paradigms' of science policy? *Science of Public Policy*, 21(3), 157-164.
- Scheele, K. (2006). Duizend soorten BaMa. In H. v. Hout, G. t. Dam, M. Mirande, C. Terlouw & J. Willems (Eds.), *Vernieuwing in het hoger onderwijs: onderwijskundig handboek* (pp. 20-35). Assen: Van Gorcum.
- Schuwer, R., & Mulder, F. (2008). OpenER, a Dutch Initiative in 'Open Educational Resources'. *Open Learning (thematic issue on Open Educational Resources)*, submitted.
- Scott, P. (2000). *Higher education reformed*. Falmer Press: London.
- Semeijn, J. H. (2005). *Academic Competences and Labour Market Entry; studies among Dutch graduates*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market (ROA).
- Smith, A., & Webster, F. (1997). *The postmodern university? Contested visions of higher education in society*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Oxford University Press.
- Sociaal Economische Raad. (2008). Reactie SER op strategische agenda hoger onderwijs-, onderzoek- en wetenschapsbeleid. Den Haag: Sociaal Economische Raad.
- Terlouw, C. (1997). Procedures voor onderwijsontwikkeling. In G. Ten Dam, Van Hout, H., Terlouw, C. & Willems, (Ed.), *Onderwijskunde hoger onderwijs. Handboek voor docenten*. Assen: Van Gorcum.
- Universitaire Commissie Bachelor-Master. (2007). *Maatwerk. Advies van de universitaire commissie bachelor-master*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Van Dam-Mieras, M. C. E. (2000). Over kennis, hoger onderwijs en verandering. In M. J. F. Hulshof & J. A. A. M. Bevers (Eds.), *Samen wijzer. Kennisproductie en kennisbenutting in het hoger onderwijs* (pp. 5-20). Nijmegen: IOWO.
- Van den Bosch, H. (2006). *Masters of Science, not MBA's. An empirical study of the impact of Master of Science programs in Management*. Paper presented at the 13th Edineb conference, Lisbon.
- Van den Bosch, H. M. J. (2000). De bewogen 'fin de siècle' van het Nederlandse Hoger Onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Onderwijsmanagement*, 7(2), 23-29.
- Van den Bosch, H. M. J. (2002a). Begeleiding tussen onthouding en overdosis. In J. A. A. M. Bevers & M. J. F. Hulshof (Eds.), *Willems en wetens. Liber amicorum voor Jos Willems bij gelegenheid van zijn afscheid van het IOWO* (pp. 69-84). Nijmegen: IOWO.
- Van den Bosch, H. M. J. (2002b). Passen studenten en de vorm van het onderwijs bij elkaar. *Onderzoek van het onderwijs. Vakblad voor docenten in het hoger onderwijs*, 32(2/3), 28-32.

- Van den Bosch, H. M. J., & Kieft, M. (2001). The hybrid curriculum; the acquisition of academic competencies in the university curriculum. In W. Gijselaers (Ed.), *Educational innovation in economics and business administration, part VII*. (pp. 41-56). Dordrecht: Kluwer, Academic Press.
- Van den Bosch, H. M. J., & Teelken, C. J. (2000a). Onderwijsinstellingen tussen bureaucratie en professionalisering; Modellen voor de organisatie van het hoger onderwijs. *Tijdschrift voor het hoger onderwijs*, 18(3), 203-218.
- Van den Bosch, H. M. J., & Teelken, C. J. (2000b). Organisation and leadership in higher education. Learning from experiences in the Netherlands. *Higher education policy: the quarterly journal of the International Association of Universities*, 13(4), 379-398.
- Van den Bosch, H. M. J., & Willems, J. (1995). Onderwijsinstellingen in opmars. Professionalisering van onderwijsbeleid, onderwijsorganisatie en uitvoering. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management*, 2(3), 56-62.
- Van Hout, H. (2007). *De Bachelor-Masterstructuur op de schop. Recht doen aan de veranderde functie van het hoger onderwijs. Afscheidscollege in verkorte vorm uitgesproken op 26 april 2007*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Van Oostrom, F. (2006). Jaarrede voor de Verenigde Vergadering van de Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen.
- Wachelder, J. C. M. (1992). *Universiteit tussen vorming en opleiding: de modernisering van de Nederlandse universiteiten in de negentiende eeuw*. Hilversum: Verloren.
- Weick, K. E. (1979). Cognitive processes in organizations. In B. M. Staw (Ed.), *Research in organizational behavior* (Vol. 1, pp. 41-74). Greenwich, Conn.: JAI Press.
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of curriculum studies*, 33(1), 75-88.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. (2008). *Innovatie Vernieuwd, Opening in Viervoud*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Wiegersma, S. (1989). *Innovatie van het hoger onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Willems, J. (2006). Ontwikkelingen in en rond het hoger onderwijs. In H. v. Hout, G. t. Dam, M. Mirande, C. Terlouw & J. Willems (Eds.), *Vernieuwing in het hoger onderwijs: onderwijskundig handboek* (pp. 20-35). Assen: Van Gorcum.
- Worldguide. (1996). *World guide to higher education. A comparative survey of systems, degrees and qualifications*. (3 ed.). Paris: UNESCO.

Over diversiteit en doorlopende leerlijnen: naar een cultuuromslag in het hoger onderwijs

Karl Dittrich

voorzitter Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie

Laat ik beginnen met u van harte geluk te wensen met uw 24ste verjaardag. 24 jaar lang zijn velen hier en elders in het land bezig geweest een zo goed mogelijke invulling te realiseren van de wettelijke taken van de Open Universiteit. Dat is gepaard gegaan met ups en downs en heeft geleid tot regelmatige aanpassingen van strategieën, van taakstellingen en van de uitvoering daarvan, steeds rekening houdend met politieke, sociaal-culturele en technologische veranderingen in de maatschappelijke omgeving. Ik wil u mijn respect betuigen voor de wijze waarop u dat gedaan hebt en u complimenteren met de kwaliteit die u in die eigenlijk luttele jaren gerealiseerd hebt.

Ik wil vandaag spreken over de noodzaak om de Nederlandse beroepsbevolking op het hoogst mogelijk niveau op te leiden, en de implicaties die deze noodzaak heeft voor de Nederlandse samenleving en voor het hoger onderwijs. Die implicaties zijn groot en zullen moeten leiden tot veranderingen in ons onderwijs, bij onze docenten en ook bij onze studenten. Ik realiseer me daarbij dat het Nederlandse hoger onderwijs de afgelopen jaren al heel wat vernieuwingen en kwaliteitsverbeteringen heeft bewerkstelligd. En toch is er opnieuw veel dat zou dienen te gebeuren, om de kansen van de in hoog tempo toenemende globalisering te kunnen grijpen en tegelijkertijd ervoor te zorgen dat het economische en het sociaal-culturele weefsel van onze samenleving stabiel wordt en het individu daarbinnen zowel kansen als ook bescherming biedt.

Dames en heren, het is u bekend dat Nederland al een goed ontwikkelde kenniseconomie is, dat wij het nog maar voor een beperkt deel moeten hebben van onze fysieke productie, en dat vooral handel en dienstverlening voor onze economie van de grootste betekenis zijn. Dat heeft een aantal verreikende consequenties voor de wijze waarop onze arbeidsbevolking moet zijn samengesteld en de wijze waarop die moet zijn opgeleid. Zonder ook maar één cent af te doen van het belang van goed opgeleide productiemedewerkers en ambachtslieden en onder de gelukkige erkenning dat de waardering voor deze beroepen en opleidingen weer in de lift zit, is het tegelijkertijd evident dat het aantal hoogopgeleiden nogal drastisch zal moeten toenemen om gelijke tred te kunnen houden met de vraag van de arbeidsmarkt. En dat zal dan ook nog moeten gebeuren in een vergrijzende samenleving en zonder concessies te doen aan de kwaliteit. Die moet op zijn minst gelijk blijven en in een aantal opzichten zelfs nog toenemen.

Dames en heren, in een rapport uit december 2005 heeft de Onderwijsraad becijferd dat – bij ongewijzigd beleid – in 2012 100.000 hoger opgeleiden te weinig beschikbaar zijn voor de arbeidsmarkt en in 2022 liefst 440.000! Dat zijn enorme aantallen, die niet zomaar kunnen worden opgevangen door de poorten van hogescholen en universiteiten verder open te zetten. Integendeel zou ik zeggen, want dan lopen we te grote kwalitatieve risico's. De kwantitatieve oplossing voor het grote tekort moet dan ook komen uit een combinatie van verschillende maatregelen, althans naar de mening van de Onderwijsraad. Zo zullen veel méér allochtone studenten het hoger onderwijs in moeten stromen, zal de te hoge uitval moeten

worden verlaagd, is het nodig om meer te differentiëren in het onderwijs (ondermeer met het oog op een leven lang leren) en moet het onderbenutte talent in het mbo geholpen worden om de overstap naar het hbo te maken. Pas als al deze maatregelen gezamenlijk worden genomen en succesvol blijken te zijn, wordt het mogelijk om het kwantitatieve tekort in te lopen. Maar dat is geen sinecure. De afgelopen jaren zijn er door de overheid en de hoger onderwijssector tal van maatregelen genomen om de succesfactoren van het onderwijs te vergroten. Zo heeft een aantal hogescholen en universiteiten, vooral in de Randstad, veel extra geld en menskracht gestoken in het verlagen van de entreedrempel voor allochtone studenten. En ook met een duidelijk effect: het aantal allochtone studenten is in elk van deze instellingen toegenomen. Maar tegelijkertijd lijken de extra maatregelen nog maar een beperkt effect te hebben op de slaagpercentages: dus ondanks extra onderwijsinzet, remedial teaching, extra studiebegeleiding door docenten en studenten, hulp in de thuissituatie door middel van buddy's, en extra opleidingen voor docenten in interculturele educatie, moet men in sommige instellingen met spijt en verwondering constateren dat alle extra inzet nauwelijks tot extra resultaten leidt.

Zo ook is er op aandrang van met name het midden- en kleinbedrijf gestart met korte opleidingen binnen het hbo, de Associate Degree, waarin men in beginsel op basis van twee jaar studie een uitstroombekwalificatie kan behalen, die voor bepaalde functies in met name het mkb en de zorg toereikend moeten zijn. Maar de animo voor deze opleidingen is zeer verscheiden: sommige opleidingen hebben een instroom van tientallen studenten, andere echter slechts een handjevol.

Zo hebben overheid, universiteiten en hogescholen onlangs bovendien vergaande afspraken gemaakt om de uitval in het hoger onderwijs terug te dringen. Er zal worden ingezet op remedial teaching, extra studiebegeleiding, betere voorlichting en een systeem van intakegesprekken om ervoor te zorgen dat studenten een juist beeld van de opleiding zullen krijgen en meer binding zullen voelen met de opleiding van hun keuze. Er is dus van alles in gang gezet, waarvan de positieve effecten hopelijk binnen een aantal jaren zichtbaar zullen worden.

Maar het gaat natuurlijk niet alleen om de kwantiteit van het aantal hoogopgeleiden. Hun kwaliteit is zeker zo belangrijk. En ook daar zijn de verwachtingen de afgelopen decennia drastisch veranderd. Waar het onderwijs zich zeker tot in de jaren zeventig van de vorige eeuw concentreerde op de kennisoverdracht, daar wordt nu veel meer van het onderwijs gevraagd. De afgestudeerde moet niet alleen veel kennen en weten, maar ook veel kunnen. Idealiter moet hij/zij over sociale vaardigheden beschikken, in een teamverband kunnen samenwerken, met computers kunnen omgaan, communicatief zijn, buitenlandervaring hebben, om kunnen gaan met technologische en organisatorische veranderingen, open staan voor andere culturen en opvattingen, en zo kan ik nog wel even doorgaan. Dit alles moest ook in het onderwijs worden opgenomen en dat heeft tot grote onderwijskundige veranderingen en vooral verbeteringen geleid. Ook al wordt tegenwoordig veel kritiek geuit op competentiegericht en zelfstandig leren, die kritiek heeft toch vooral te maken met de excessen, waarbij 17- en 18-jarige havisten en mbo'ers verondersteld worden om hun eigen leerprocessen vorm te geven met heel weinig onderwijscontacten, en studiebegeleiding op afroep. Op hoofdlijnen erkent de arbeidsmarkt, en erken ik ook vanuit de accreditatiepraktijk, dat het Nederlandse hoger onderwijs er goed in geslaagd is de veranderende wensen en verwachtingen over het onderwijs in nieuwe concepten vorm te geven. Natuurlijk zijn verbeteringen mogelijk en zelfs noodzakelijk, maar ik ben en blijf vooralsnog van mening dat de kwaliteit van het Nederlandse hoger onderwijs zich nog steeds goed kan meten met dat van de landen in Noordwest Europa: en dat is de voorhoede binnen Europa!

Europa heeft in de jaren '90 onderkend dat het Europese hoger onderwijs een fundamentele verandering zou moeten doorvoeren om te komen tot de zo gewenste Europese arbeidsmarkt en om de kwaliteitslag met de Verenigde Staten en met de Aziatische landen vol te kunnen houden. Daartoe werden in Bologna '99 afspraken gemaakt over de Europa-brede invoering van het bachelor-masterstelsel en werden in de jaren nadien (in Praag '01, in Berlijn '03, in Bergen '05 en in Londen '07) afspraken toegevoegd over kwaliteitszorg, over een eenduidige omzetting van gewenste studie-inspanningen in Credit Points, en over kwalificatieraamwerken waaruit het gerealiseerde niveau van opleidingen zou moeten blijken. Al deze afspraken zouden de mobiliteit van studenten moeten bevorderen, zodat zij op zoek zouden gaan naar die opleidingen die het beste bij hun ambitie en hun belangstelling zouden passen. De afspraken zouden moeten leiden tot een ruime erkenning van diploma's, zodat afgestudeerden in beginsel in grote delen van Europa terecht zouden kunnen. De afspraken zouden bovendien moeten leiden tot een bevordering van een levenlang leren, omdat bachelor- en masteropleidingen van elkaar waren losgeknipt en er voor de onderwijsvragende jongere of oudere studenten veel meer mogelijkheden zouden gaan bestaan om op een latere leeftijd verder te studeren.

Nederland heeft het bachelor-masterstelsel voortvarend ingevoerd en over een aantal maanden zal minister Plasterk een oordeel moeten geven over het functioneren van het stelsel. Als men echter zelf tussen de oogharen een eerste evaluatie tracht te maken, vallen een paar zaken ogenblikkelijk op:

- 1 Er is een groot, wellicht zelfs te groot aantal opleidingen vormgegeven, waardoor het leven er voor de kiezende studenten niet eenvoudiger op is geworden. Hetzelfde geldt voor de arbeidsmarkt die met afgestudeerden uit honderden opleidingen wordt geconfronteerd.
- 2 De Nederlandse student is nauwelijks mobiel tussen de bachelor- en masteropleidingen. De meesten kiezen of voor een studentenstad of de dichtstbijzijnde universiteit of hogeschool en tonen zich daar tevreden mee.
- 3 De internationale mobiliteit lijkt nauwelijks vergroot, omdat veel landen en instellingen allerlei aanvullende eisen blijken te stellen bij de toegang tot een bachelor en master.
- 4 De universitaire bachelor heeft zich nog niet tot een uitstroomkwalificatie ontwikkeld, zodat een deel van de bedoelde flexibilisering van de opleidingenmarkt niet tot stand is gekomen.
- 5 Door opvallend veel hbo-studenten wordt de hbo-bachelor niet langer meer als een eindgraad beschouwd, maar als een tussengraad. De arbeidsmarkt waardeert deze bachelors, maar de studenten laten hun oog vallen op een master als 'volledige' kwalificatie.

Natuurlijk kan bij deze kanttekeningen worden opgemerkt dat het nog te vroeg is om een definitieve evaluatie te maken en dat in de komende jaren nog veranderingen zullen optreden. Dat is ook zonder enige twijfel waar, maar wat mij op Europees niveau echter het meest verontrust is dat de aandacht voor de kwaliteit van het onderwijs sterk verslapt nu de ministers menen dat zij voldoende maatregelen getroffen hebben om tot een basale gelijkheid van de bachelors en masters te komen. Dat is naar mijn mening echter een absoluut foute veronderstelling. Juist door de nationale autonomie bij de definiëring en beoordeling van kwaliteit als uitgangspunt te nemen, zullen individuele goede universiteiten en hogescholen gedwongen blijven om opnieuw tot een eigenstandige oordeelsvorming over de kwaliteit van de elders behaalde diploma's over te gaan! Vertrouwen op basis van kaderregelgeving is volstrekt onvoldoende om kwaliteit te kunnen garanderen. Mijns inziens gaan de ministers in de komende vervolgsconferentie van Bologna, die in mei 2009 in Leuven en Louvain-La-Neuve zal plaatsvinden, een onverantwoord grote sprong voorwaarts maken, terwijl een zorgvuldige inhoudelijke analyse van de verworvenheden van Bologna noodzakelijk zou zijn! Genoeg over Europa, terug naar Nederland. We hebben tot nu toe geconstateerd dat het Nederlandse hoger onderwijs nog een aantal forse kwantitatieve en kwalitatieve opgaven te wachten staan. Laat ik mijn oplossingen voor deze opgaven eens langs lopen.

– De allerbelangrijkste opgave is mijns inziens te garanderen dat de lat van de Nederlandse bachelor- en masteropleidingen hoog genoeg wordt gelegd. De Nederlandse student staat niet bekend om zijn toemeloze inzet. Bovendien heeft de term studeerbaarheid, die bedoeld was om ongewenste belemmeringen in de curricula te voorkomen, een vakbondachtige invulling gekregen: waar voor overbelasting werd gevreesd, is onderbelasting bij een groot deel van de opleidingen een feit. Dat geldt voor hbo en wo: de lat mag dus wel wat hoger worden gelegd, waardoor docenten, studenten en de buitenwereld meer vertrouwen kunnen krijgen in de effectiviteit en de efficiëntie van ons onderwijs.

– Maak het Nederlandse hoger onderwijs internationaler, zowel wat betreft de inhoud als wat betreft de studentenpopulatie. Tot mijn grote spijt vervult Nederland hier niet de voortrekkersrol die we zouden moeten spelen. Weliswaar is Nederland veruit Europese koploper wat betreft het aantal in het Engels – en dus voor buitenlanders toegankelijke – aangeboden opleidingen, maar het niveau van het Engels is vaak niet om over naar huis te schrijven, net zo min als de Engelse taalvaardigheid van de studenten die daar op af komen. Voegt men daaraan toe dat in veel beoordelingsrapporten van hogeschoolopleidingen wordt geconstateerd dat de voorgeschreven literatuur uitsluitend Nederlandstalig is, dan wordt ook hier duidelijk dat de moeilijkheidsgraad omhoog kan en moet.

Mijn allerbelangrijkste ergernis wordt echter veroorzaakt door de eenzijdige belangstelling van de overheid en instellingen om buitenlandse studenten naar Nederland te halen in plaats van de Nederlandse studenten bijna te dwingen om minimaal drie maanden aan een buitenlandse instelling door te brengen. Natuurlijk is 'internationalisation at home' belangrijk, maar die 'abroad' lijkt mij zeker zo belangrijk. Bovendien liggen er voor instellingen mogelijkheden om zelf een bepalende rol te spelen in de keuze van partnerinstellingen en -opleidingen, nu een toenemend aantal landen een externe kwaliteitstoets uitvoert op de kwaliteit van de opleidingen. Met name in Scandinavië, Midden-Europa, de Engelssprekende landen, maar ook in landen in Oost-Europa, zoals Polen, Hongarije, Tsjechië en zelfs Albanië wordt serieus werk gemaakt van kwaliteitstoetsing. Dat biedt dus mogelijkheden voor het opzetten van eigen netwerken en het voorkomen van 'academisch toerisme', en het biedt ook mogelijkheden voor nieuwe vormen van internationalisering, gebaseerd op virtuele mobiliteit, die echter wel degelijk tot inhoudelijke internationalisering kan leiden!

– Mijn derde prioriteit ligt in de vermindering van het aanbodgerichte denken in universiteiten en hogescholen, althans wat de opleidingen betreft. Vrijwel alle universiteiten en ook nog een deel van de hogescholen is ingericht op de 18-24 jarige student, die netjes een voltijdse opleiding doorloopt. Maar is dat nu nog reëel? Is het niet langzamerhand zo dat achter dat ene beeld een zeer complexe werkelijkheid schuil gaat? In het hoger onderwijs stromen immers allerlei studenten binnen: inderdaad 17- en 18-jarigen, maar ook ouderen; inderdaad havisten en vwo'ers, maar ook mbo'ers; inderdaad Nederlanders, maar ook eerste-, tweede- en derdegeneratie nieuwe Nederlanders, die al dan niet een Nederlands paspoort hebben, Nederlands spreken, en een thuis hebben dat soms buitengewoon argwanend tegenover hoger onderwijs staat, al was het maar vanwege de totale onbekendheid ermee; inderdaad jongeren met een basisbeurs, maar ook jongeren die leren en werken willen combineren, omdat hun financiële situatie of hun thuissituatie dat nodig maakt. En daarnaast hebben we dan ook nog te maken met buitenlandse studenten, studenten met handicaps, topsporters. En dan nog de verschillen in ambitie en mogelijkheden. Maken we het onderwijs dan niet veel te eenvormig? Moeten we niet veel meer gaan differentiëren en flexibiliseren naar voorkeuren, behoeften, motieven, capaciteiten, leer- en werkstijlen, omstandigheden en achtergronden? Ik zou hier willen pleiten voor een grotere erkenning van de noodzaak tot meer maatwerk, omdat we anders in elk geval grote groepen allochtone studenten zullen verliezen en we de 'laterbloeiers' onvoldoende mogelijkheden bieden. Dan wordt het extra moeilijk om de gewenste substantiële verhoging van het opleidingsniveau in Nederland te bereiken. Het gaat mij dus niet alleen om het vergroten van de diversiteit door het aanbieden van honours classes en excellente tracés. Neen, het gaat mij om een veel breder spectrum aan onderwijs dat zo flexibel is dat het tegemoet komt aan verschillende doelgroepen en dat past bij de verscheidenheid in de vraag vanuit de samenleving.

– Mijn vierde prioriteit heeft betrekking op het daadwerkelijk vormgeven van een levenlang leren. Afgelopen februari is er wat dit betreft een hoopvolle mijlpaal bereikt op de zogenoemde ‘ScholingsTop’ met bewindslieden, sociale partners, onderwijskoepels en gemeenten. Daar is door alle betrokken partijen een actieplan voor Nederland omarmd onder de titel ‘Een open en flexibele infrastructuur voor Leven lang leren’. Het is mij bekend dat de Open Universiteit en het Nationaal Initiatief ‘Lang Leve Leren!’ (met de Open Universiteit als één van de trekkers) al langer ‘op de trom slaan’ en in de aanloop naar dit resultaat een belangrijke rol hebben gespeeld. Onderhand zijn we ruim een half jaar verder zonder zichtbare vorderingen en lijken we weer terug te vallen in de stroperigheid waarmee het debat in Nederland al jarenlang wordt gevoerd zonder dat er concrete resultaten worden geboekt. Ieder heeft er zijn mond van vol, maar tot een echte doorbraak met het volledige commitment van overheid, sociale partners en onderwijsinstellingen lijkt het ook nu toch weer niet te kunnen komen. Uw collegevoorzitter heeft uw ongeduld ter zake onlangs verwoord door de Nederlandse inspanningen op het gebied van een levenlang leren te karakteriseren als ‘een levenlang leuteren’. Klaarblijkelijk zijn onze opvattingen gesteld in de bestaande structuren en is het buitengewoon lastig om over ander beleid te spreken, laat staan dit ook nog eens uit te voeren, vanwege de allesoverheersende vraag wie dan wel de rekening moet betalen. Wat het hoger onderwijs betreft zijn de structuren echter wel aanwezig: drie kwalificatieniveaus, de Associate Degree, de Bachelor en de Master; met in beginsel de mogelijkheid om na het behalen van elk van deze niveaus uit te stromen en in een latere fase in een hoger niveau in te stromen; de combinatie van leren en werken in deeltijd en duale programma’s is al lang mogelijk en het begrip ‘werkpleklernen’ wordt met steeds meer waarborgen en kwaliteitsgaranties omgeven; er zijn instrumenten ontwikkeld om de niet in de schoolbanken verworven competenties te toetsen en te waarderen en bovendien telt Nederland al diverse aanbieders van hoger onderwijs voor levenlang lerenden, zowel in de bekostigde als niet-bekostigde sfeer. En toch is het telkens weer teleurstellend te moeten constateren dat de mooie voornemens blijven steken in woorden en dat de daden ver achter blijven. Wellicht is het een probleem van generaties: uit de eerder vanmiddag door de rector gepresenteerde onderzoeksresultaten meen ik af te kunnen leiden dat de nieuwe generaties schoolverlaters met meer flexibiliteit kijken naar de wijze waarop zij hun onderwijsloopbaan willen inrichten dan onze generaties; en daar hebben wij allen: onderwijsinstellingen, sociale partners en overheid, rekening mee te houden.

– Mijn vijfde prioriteit ligt in groter internationaal verband. Ondanks alle mooie beloften en voornemens van de ministers van hoger onderwijs, blijft het Europees hoger onderwijs ook na Bologna een lappendeken, of misschien nog wel beter getypeerd, een patchwork van qua formaat op elkaar lijkende nationale stelsels. De studentenmobiliteit neemt slechts langzaam toe en vanwege reële kwaliteitsverschillen en ook vanwege nationale bescherming van bepaalde beroepskwalificaties gaat ook het streven naar één Europese arbeidsmarkt en één Europese beroepsbevolking slechts langzaam vooruit. De Open Universiteit weet daar alles van, getuige de onlangs in de Vlaamse pers breed uitgemeten problematiek rondom de verschillende studieduur van de Vlaamse en Nederlandse masters Psychologie en die van andere in studieduur zelfs volstrekt gelijke masters. Als die integratie al niet tot stand kan komen tussen twee aangrenzende regio’s met elk een kwalitatief goed hoger onderwijs, met bovendien ook nog één gezamenlijke accreditatieorganisatie, de NVAO, hoe moet dat dan in de rest van Europa? Hier kan men mij tegenwerpen dat ik te ongeduldig ben, maar ik vrees dat de ministers hun ogen sluiten voor deze problematiek en op basis van ficties van reeds bereikte gelijkheid en gelijkwaardigheid van de bestaande stelsels, maar snel overstappen op nieuwe beleidsvoornemens, waar wellicht minder hobbels zijn te nemen en de abstracties groter zijn!

Wat zou in deze snelle en noodzakelijke ontwikkelingen de rol van de Open Universiteit kunnen zijn? Oorspronkelijk opgericht voor tweedekansers, bent u zich steeds meer gaan ontwikkelen als een veelzijdig opleidings- en expertisecentrum dat zich richt op een 'tweede weg' door het hoger onderwijs voor een levenlang, open en flexibel leren. Ik heb met grote instemming kennis genomen van de uitbreiding van uw opleidingsaanbod richting hoger beroepsonderwijs. Dat is een terechte stap, omdat het hbo veel meer dan de universiteiten beschouwd moet worden als de opleidingsmotor van Nederland. Bovendien is de diversiteit in doelgroepen in het hbo veel groter dan in de universiteiten. Hier moeten dus mogelijkheden liggen, wellicht niet in de concurrentie met andere instellingen, maar eerder in de complementariteit wat betreft het aanbod en onderwijsmethoden. Het door de Open Universiteit gelanceerde initiatief om – in samenwerking met hogescholen en andere partners – te starten met een Netwerk Open Hogeschool zie ik als een verfrissende en veelbelovende innovatie in het hoger onderwijs.

U hebt immers heel specifieke en zeer goed ontwikkelde deskundigheid op het gebied van open, flexibel en afstandslernen, en terwijl ik aan de ene kant gelukkig ben met de conservatieve constatering dat de relatie docent-student onmisbaar is voor het leerproces, constateer ik aan de andere kant een gestage toename van 'blended learning', waarbij allerlei vormen van leerprocessen naast elkaar bestaan.

Inspirerend én spannend is de in 2001 door MIT ingezette wereldwijde beweging rondom Open Educational Resources (OER): het vrij toegankelijk (d.w.z. gratis) online aanbieden van digitale leer-materialen. In 2006 hebben de Open University in de UK en de Open Universiteit in Nederland een nieuwe golf in deze beweging gebracht met het aanbieden van hoge kwaliteit leermaterialen voor zelfstudie. Uw OpenER-project heeft het aanzienlijke aantal van ruim 750.000 unieke bezoekers gelokt in 1,5 jaar tijd en onvermoede resultaten opgeleverd. Het kan de aanloop vormen naar een heel andere strategie bij het ontwikkelen van leermaterialen in Nederland. Het is een teken aan de wand dat de Onderwijsraad daar zo'n drie weken geleden nog een gedurfd en stimulerend rapport over heeft uitgebracht.

Daarenboven hebt u de afgelopen jaren in het verband van de EADTU, de Europese associatie van afstandsuniversiteiten deelgenomen, aan diverse belangrijke Europese projecten, onder meer op het gebied van kwaliteitszorg, en staat u dus klaar om een bijdrage te kunnen leveren aan de verwachte Europese maatregelen tot bevordering van een levenlang leren.

En dan noem ik daarnaast nog met respect de kennis die u vergaart en met anderen deelt in en door middel van het Ruud de Moor Centrum en het nieuwe Netherlands Laboratory for Lifelong Learning (NeLLL), met uw hoogwaardige Onderwijs technologisch expertisecentrum (OTEC) als belangrijke motor.

Ik plaats echter één grote kanttekening bij dit alles: u bent te bescheiden en bent wat mij betreft in uw marketing niet efficiënt genoeg. Op het gevaar af te vloeken in de kerk: zou het niet goed zijn als de Open Universiteit een sterke nevenvestiging zou openen in de Randstad en in Brussel? Hoewel ik me volledig bewust ben van het grote sociaaleconomische en culturele belang van de Open Universiteit voor Parkstad Limburg en de hele Zuid-Limburgse regio, ben ik mij er zelf veel bewuster van geworden dat de onderwijsproblematiek in grote delen van de Randstad onvergelykbaar veel groter en complexer is dan die in deze regio. En het is voor mij ook evident dat men deze problematiek moet ervaren en ondergaan, om een effectieve bijdrage aan de oplossing ervan te kunnen leveren.

Ik weet dat ik nu als feestredenaar een bommetje in uw midden leg. Het is echter een bommetje van een vriend. Ik hoop u vanmiddag duidelijk gemaakt te hebben hoe ik naar de noodzakelijke ontwikkelingen in het hoger onderwijs kijk en welke grote verwachtingen ik heb van dat hoger onderwijs. De Open Universiteit speelt daar al een grote rol in, maar ik zou hopen dat die rol nog groter zou worden. Laat dat de boodschap zijn die beklijft!!!

Ik dank u voor uw aandacht.

