

Taken van het Wetenschappelijk Onderwijs sinds 1815

Een historische schets, met bijzondere aandacht voor de functies en structuur van het universitaire onderwijs

Drs. J.W. Foppen

De auteur is als universitair docent verbonden aan de vakgroep Bestuurskunde van de Erasmus Universiteit te Rotterdam. Hij is voorzitter van de universiteitsraad aldaar en bereidt een profefschrift voor over het hoger onderwijsbeleid in de periode 1945-1988.

In dit artikel zal een historisch overzicht worden gegeven van de ontwikkeling in de taken van (het stelsel van) het wetenschappelijk onderwijs sinds de Franse bezetting tot nu. Daarbij zal met name aandacht worden geschonken aan de functies van het universitaire onderwijs in relatie tot de organisatie of structuur van dat onderwijs. De doelstellingen of functies van het universitaire onderwijs waren meerderlei terwijl de structuur ervan één was. Pas sinds de jaren zeventig blijkt een bereidheid om de structuur van het universitaire onderwijs mede aan te passen aan zijn doelstellingen. Het duurde tot 1981 vooraleer dat formeel in wetgeving tot uitdrukking kwam. Sindsdien is de organisatie van het onderwijs op de universiteiten geschakeerder dan ooit. Deze bijdrage wil een historische onderbouwing geven van de ontwikkelingen, die vooraf gingen aan het zeer recente voorstel van Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek (1989).

Inleiding

De taken van het wetenschappelijk onderwijs, georganiseerd in de universiteiten en (vroegere) hogescholen, zijn onderwijs, onderzoek en vorming. Onder hogescholen worden hier overigens verstaan de instellingen van wetenschappelijk onderwijs van vóór de Wet op het wetenschappelijk onderwijs van 1986. Het gaat dus niet om de hedendaagse instellingen van hoger beroepsonderwijs.

De eerste twee taken vallen het meest op. De functies van het universitaire onderwijs, als één onderdeel van de taken van het gehele wetenschappelijk onderwijs, zijn sedert 1815 meerdere malen herschreven, ook in de meer recente na-oorlogse periode. De spanning tussen de universitaire onderwijsfuncties nam toe onder druk van een wassende instroom van studenten en de behoefte aan meer maatschappelijk nut van de academische opleidingen. Naast het onderwijs zijn er nog twee andere universitaire taken. De zorg voor de beoefening van de wetenschap aan de universiteiten heeft niet altijd voor zich zelf gesproken. Dat geldt ook voor de vormende taak van de universiteiten. Maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef en persoonlijke vorming, hoe nauwbetrokken ze ook

op elkaar zijn, kennen elk hun eigen wetshistorie.

Over de algemene organisatie en structuur van het wetenschappelijk onderwijs heeft, behalve wat daarover in het academisch statuut is geregeld, lange tijd onduidelijkheid bestaan. In dat statuut ging het met name om de exameneisen en regelingen ter verkrijging van de verschillende doctoraten. Over de studieduur en andere inrichtingsvoorwaarden van studies, zoals de opleiding tot zelfstandige wetenschapsbeoefening of tot andere maatschappelijke betrekkingen, hebben tot voor lang van overheidswege voorschriften ontbroken. Pas bij de aanvaarding van de wet Twee-fasenstructuur in 1981 werden voor beide aspecten enige wetelijke criteria geformuleerd.

Universitair onderwijs Functies van het universitair onderwijs sinds 1815

Eén doelstelling

Het Organiek Besluit van Koning Willem I van 2 augustus 1815 bepaalde in artikel 1 over het hoger onderwijs:

'Onder den naam van hooger onderwijs wordt verstaan zoodanig onderwijs, als ten doel heeft, den leerling, na afloop van het lager en middelbaar onderwijs, tot eenen geleerden stand in de maatschappij voor te bereiden.'

Dit Besluit miskende niet de onderwijsorganisatie zoals die door de Fransen inmiddels in Nederland was ingevoerd. Tegelijkertijd werd gelet op wat typisch Nederlands was. Dat blijkt uit de instructie voor de commissie die in 1814 was benoemd en voorstellen moest doen over de toenmalige regeling voor het hoger onderwijs. Daarin stond dat men goed moest letten op wat kenmerkend Nederlands was, zoals een voorkeur voor oude instituties. Daarnaast moesten ook positieve elementen uit de Franse tijd in de gaten worden gehouden (De Geer, 1869, 216). De commissie bleek een open oog te hebben voor het falen van de oude universiteiten en het nut van Franse verbeteringen. Onder invloed van het Duitse neo-humanisme, dat aldaar de universiteiten van de ondergang had gered, werd veel van de Nederlandse traditie gehandhaafd (Otterspeer, 1984, 4). Er werd met

nadruk gekeken naar het doel en de organisatie van het hoger onderwijs elders. In het Engelse systeem waardeerden sommigen de vormende waarde van het onderwijs, terwijl het Duitse systeem in het algemeen erkenning kreeg voor de manier waarop werd vastgehouden aan het principe van de eenheid van de wetenschappen en het onlosmakelijke verband tussen onderwijs en onderzoek (De Vries, 1987).

In de Grondwet van 1848 was in artikel 194 vastgelegd dat een regeling bij wet nodig was voor het hoger onderwijs. De daartoe in 1849 ingestelde staatscommissie, onder leiding van Van Ewijck kon het echter niet eens worden over wat nu precies de doelstelling van dat onderwijs moest zijn. Er verscheen een meerderheids- en een minderheidsrapport. Volgens het laatste, een rapport van commissie-secretaris Opzoomer ging het om een tweeledige doelstelling. Van Kemenade haalde 100 jaar later – bij de verdediging van het wetsontwerp herstructurering – de volgende uitspraak van Opzoomer aan:

'Veel jongelieden aan de hogeschool komen uitsluitend met het doel om de kennis te verkrijgen die voor de uitoefening van een bepaald beroep of ter voorbereiding tot ene bepaalde betrekking noodzakelijk is, terwijl anderen zich geheel aan de wetenschap willen wijden en haar in haren geheelen omvang en alle hare bijzonderheden beoefenen' (Tweede Kamer, 1974, 4344). Voor de enkelingen die studeerden voor de beoefening van de wetenschap zou met facultatieve mogelijkheden kunnen worden volstaan (Groen, 1987, 9). Dat was een reden voor de hoogleraar Opzoomer om een dubbele doelstelling te bepleiten voor het hoger onderwijs. Thorbecke voelde in die tijd niet veel voor zo'n dubbele universitaire taakstelling. Hij waarschuwde voor een te ver doorgevoerde specialisatie. Hoger onderwijs moest voorwaarden verschaffen, (rechts)geleerden afleveren, maar niet al kant-en-klare beroepsbeoefenaars zoals bijvoorbeeld advocaten.

Twee doelstellingen

Pas in 1876 lukte het minister Heemskerk een sterk geamendeerd ontwerp van wet aanvaard te krijgen. De beschouwingen bij de diverse eraan voorafgaande voorontwerpen laten zien dat er een lange periode van bezinning op de

universitaire doelstellingen aan de uiteindelijke wetsaanne name vooraf moet zijn gegaan (Donner, 1978, 29). Toch werd de dualistische strekking van het hoger onderwijs niet zonder meer aanvaard. De een wilde niet dat sprake was van maatschappelijke betrekkingen, terwijl een ander niet van de zelfstandige wetenschapsbeoefening wilde weten. Het Kamerlid Lenting stelde de (retorische) vraag of het onderwijs zelf zou verschillen als het doel waarom men studeerde verschilde?

Artikel 1 van de Wet tot regeling van het Hooger Onderwijs van 28 april 1876, die het Besluit van 1815 verving, geeft de universitaire doelstelling als volgt weer:

'Hooger onderwijs omvat de vorming en voorbereiding tot zelfstandige beoefening der wetenschappen en tot het bekleeden van maatschappelijke betrekkingen, waarvoor eene wetenschappelijke opleiding vereischt wordt'.

Het eerdere minderheidsstandpunt van Opzoomer werd daarmee alsnog gehonoreerd. Anders dan in het Organiek Besluit van 1815 werd in de nieuwe wet niet meer gesproken over 'eene geleerden stand', maar over een tweetal beroepscategorieën. Het ging dus niet langer om waartoe het 'hooger onderwijs' leidt, maar om wat men ermee kan of althans zou moeten kunnen doen. Daar kwam bij dat binnen het tweetal beroepscategorieën nadrukkelijk werd onderscheiden tussen enig wetenschappelijk beroep en maatschappelijke betrekkingen. Daarmee leek voorlopig een einde te zijn gekomen aan de vele discussies over de al dan niet vermeende eenzijdige functie van het hoger onderwijs volgens het Organiek Besluit van 1815. De visie op de doelstelling en functie van het hoger onderwijs bleef echter omstreden. Zo meende enkele tientallen jaren later de Inenschakelingscommissie, die vanaf 1903 tot taak had om de samenhang van het onderwijs te bestuderen, dat het hoger onderwijs het wetenschappelijke te veel accentueerde. Dat was reden om het hoger onderwijs toen niet tot het beroeps- of vakonderwijs te rekenen. Anderzijds had in 1903 Kuiper, bij de verdediging van zijn wetsontwerp tot wijziging en aanvulling van de latere Hoger-onderwijswet, nog een heel ander element aan de dubbele universitaire taak toegevoegd. Hij beoogde dat het aspect

van de universiteit als wetenschappelijk centrum ondergeschikt was aan het onderwijsdoel. Naast de componenten van wetenschappelijke beoefening en voorbereiding op maatschappelijke betrekkingen benadrukte hij als derde de vormingscomponent van het hoger onderwijs. Dat zou nadien vaker gebeuren, met name bij de discussie over de vernieuwing van de Hoger-onderwijswet in de jaren vijftig en bij de bespreking van de voorstellen, die uiteindelijk leidden tot de Wet op het wetenschappelijk onderwijs van 1960. Ook in het verband van de herstructurering van het universitair onderwijs werd vanaf 1968 met regelmaat gewezen op de mogelijkheid om zich persoonlijk te ontwikkelen en te ontplooiën (Bergenhenegouwen en Matthijssen, 1971).

Drie doelen

In 1938 vond Huizinga dat de maatschappelijke functie van de universiteiten niet mocht inhouden 'voor elken tak van ambt of bedrijf de geschoolde krachten kant en klaar af te leveren'. Het academisch onderwijs moest vooral voorwaarden scheppen. De universiteit moest haar evenwicht trachten te bewaren 'tussen drie krachten die aan haar trekken: de eischen der wetenschap, de eischen der staats- en volksopvoeding en de eischen der samenleving' (Huizinga, 1951, 12-13).

Functies van het universitair onderwijs sinds 1946

De taken van het hoger onderwijs, zoals vastgelegd in artikel 1 van de Hoger-onderwijswet van 1876, verdienden naar het oordeel van de Staatscommissie tot reorganisatie van het hoger onderwijs van 1946 enige uitbreiding. In de door deze commissie (-Reinink) voorgestelde wetsteksten werd daaraan niet alleen de ontwikkeling van de wetenschap toegevoegd maar ook de uitspraak dat een wetenschappelijke opleiding dienstig zou kunnen zijn voor maatschappelijke betrekkingen. Eveneens zag de Staatscommissie als taak voor de openbare universiteiten en hogescholen 'het bevorderen van de geestelijke en zedelijke vorming en het maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef der studenten' (Eindrapport, 1949, 10-11). Opmerkelijk was dat de Staatscommissie niet

pleitte voor enige wettelijke vastlegging van de onderzoeksvrijheid maar het wel wenselijk achtte dat expliciet de ontwikkeling van de wetenschap als universitaire taakstelling wettelijk zou worden bepaald. Deze wens is uiteindelijk opgenomen in artikel 2 van de Wet op het wetenschappelijk onderwijs van 1960, waar vermeld is dat universiteiten en hogescholen in elk geval de beoefening van de wetenschap beogen. Dat is dus meer dan alleen een onderwijstaak, inclusief vorming.

De Wet op het wetenschappelijk onderwijs van 1960 formuleerde de taken van de universitaire instellingen en de doelstellingen van het universitaire onderwijs aldus:

'Wetenschappelijk onderwijs omvat de vorming tot zelfstandige beoefening der wetenschap en de voorbereiding tot het bekleden van maatschappelijke betrekkingen, waarvoor een wetenschappelijke opleiding vereist is of dienstig kan zijn, en bevordert het inzicht in de samenhang van de wetenschappen' (art. 1);

'De universiteiten en hogescholen beogen in ieder geval, naast het geven van onderwijs, de beoefening van de wetenschap; zij schenken mede aandacht aan de bevordering van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef' (art. 2.2).

Anders dan in de Hoger-onderwijswet was bij de universitaire onderwijsdoelstelling een zinsnede aan het slot toegevoegd over het bevoornden van inzicht in de samenhang der wetenschappen. Dit betrof met name een aanwijzing van de wetgever in de richting van het studium generale. Naar het oordeel van Arriëns, toenertijd bestuursjurist op het onderwijsdepartement, verwees een en ander tevens naar de plaats die aan de wijsbegeerte in de centrale interfaculteit werd toegewezen (Arriëns, 1970, 11).

In de herziene Wet op het wetenschappelijk onderwijs van 1986 werd de wettelijke taakstelling van 1960 in een vrijwel gelijklopende tekst bestendigd. De Wet twee-fasenstructuur van 1981, die is opgenomen in de Wet op het wetenschappelijk onderwijs van 1986, bracht naast drastische wijzigingen van de structuur van het universitaire onderwijs ook verandering in de omschrijving der doeleinden met zich mee. Door de universitaire opleiding op te knip-

pen in twee fasen is een differentiatie in de tweede fase-opleidingen geschapen al naar gelang het doel van de universitaire studie. Studenten kunnen ook volstaan met alleen een eerste fase-opleiding; de initiële opleiding. Het civiel effect van de eerste fase is immers gelijk gebleven door handhaving van het vroegere doctoraal examen.

In het recente voorstel van Wet Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek van 1989 is sprake van kleine veranderingen in de wetgeving over de doelstellingen van het universitaire onderwijs en de taken van universiteiten. De tekst introduceert een andere visie op het universitaire onderwijs. In artikel 1, dat over begripsbepalingen gaat, wordt wetenschappelijk onderwijs gedefinieerd als 'onderwijs dat is gericht op de voorbereiding tot de zelfstandige beoefening van de wetenschap of de beroepsmatige toepassing van wetenschappelijke kennis'. Wat voorheen was 'de vorming tot zelfstandige beoefening der wetenschap heet thans zonder nadere toelichting 'de voorbereiding tot'. Ook wordt geen toelichting verschaft over de verandering van 'de voorbereiding tot het bekleden van maatschappelijke betrekkingen, waarvoor een wetenschappelijke opleiding vereist is of dienstig kan zijn' in het bondige 'de beroepsmatige toepassing van wetenschappelijke kennis'. Intrigerend is bovendien of de wijziging van 'en' in 'of' bij het vroegere 'wetenschappelijk onderwijs omvat het een en het ander' in het huidige 'wetenschappelijk onderwijs is onderwijs dat is gericht op het een of het ander' bewust bedoeld is. In het positieve geval wordt eindelijk een expliciet en structureel onderscheid gemaakt tussen de verschillende functies die een academische opleiding, parallel aan de bedoeling van de wetgever, kan vervullen. Er zijn nog meer verschillen, zoals de toevoeging van het vroeger in 1960 afgewezen element van de persoonlijke ontplooiing naast de bevordering van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef.

Spanning tussen de functies van het universitaire onderwijs

In de loop der tijd is de functie van het universitaire onderwijs aan verandering onderhevig geweest. Er zijn aan die verandering in het alge-

meen een drietal, min of meer opeenvolgende fasen te onderscheiden (Nittel, 1955).

Drie fasen

In de eerste fase ging het om het onderwijs aan de Middeleeuwse universiteiten dat voor het merendeel was bedoeld als een algemene vorming. In mindere mate ging het om een opleiding tot bepaalde werkzaamheden. Men stond als student vaak met een graad in de 'facultas artium'.

In de daaropvolgende eeuwen bleven de universiteiten sterk verbonden met kerk en/of staat. Zij zorgden voor de aanlevering van de geleerde stand. In Nederland is de stichting van de huidige universiteiten in Leiden, Groningen en Utrecht daarop terug te voeren. Predikanten, juristen en geneesheren waren nodig. Gedurende deze tweede fase verschoof de universitaire onderwijsfunctie naar twee kanten, te weten vakopleidingen tot specifieke, geleerde beroepen zowel als de wetenschap 'om haar zelfs wil' (Huizinga, 1951, 28). Toch nam men toentertijd de academische vakopleiding soms niet al te letterlijk. Het was niet ongewoon dat de verschillende academici met elkaar van functie wisselden. Zo traden ondermeer predikanten op als geneesheer en omgekeerd (Frijhoff, 1981, 241).

De derde fase heeft rechtstreeks met de tweeledige doelstelling van het hoger of universitair onderwijs van 1876 te maken en kenmerkt zich door een geleidelijk toenemende spanning tussen die doelen en de organisatie van het hoger onderwijs. In het midden van de jaren vijftig werd dat treffend door Nittel, wetgevingsjurist op het onderwijsdepartement, verwoord in de vorm van een tweetal vragen. 'Eerzijds heeft de wetenschap zich enorm uitgebreid en zal zij steeds blijven groeien. Is het nog mogelijk alle studenten een vonning een voorbereiding tot zelfstandige beoefening van de wetenschap te geven, zonder aan de maatschappelijke taak der universiteit tekort te doen? Anderzijds heeft de behoefte der maatschappij aan academisch gevormden zich steeds verder uitgebreid. Is het nog mogelijk bij een onderwijs dat gericht is op de velen, die zich aan de universiteit voorbereiden voor een maatschappelijke betrekking, aan de vorming en voorbereiding voor de zelfstandige beoefening der wetenschap niet kort

te doen?' (Nittel, 1955, 167).

Veelheid van taken

In de Hoger-onderwijswet zowel als in de Wet op het wetenschappelijk onderwijs van 1960 gold als functie van het universitair onderwijs de opleiding tot maatschappelijke betrekkingen én tot de zelfstandige beoefening van de wetenschap. Daarnaast ging het sinds de Wet op het wetenschappelijk onderwijs tevens om academische 'vonning'.

In het allereerste ontwerp van de latere Wet op het wetenschappelijk onderwijs, het zogenoemde ontwerp-Rutten van 1952, was de taakstelling van de universiteiten verbreed met een maatschappelijk en een individueel vormingsdoel:

'Hoger onderwijs omvat de opleiding tot zelfstandige beoefening der wetenschap en tot het bekleden van maatschappelijke betrekkingen, waarvoor een wetenschappelijke voorbereiding vereist is of dienstig kan zijn, welke opleiding mede gericht is op het bevorderen van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef en op de persoonlijke vorming'.

Volgens minister Rutten waren de doelstellingen in de Hoger-onderwijswet van 1876 te eenzijdig voor de vorming van het intellect en de bevrediging van praktische behoeften, 'terwijl toch het hoger onderwijs daarnaast mede de geestelijke en zedelijke vorming der studenten en de ontwikkeling van hun maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef behoort te bevorderen' (Groen, 1987, 12).

Het vormingsdoel, althans de persoonlijke vorming, zou uiteindelijk niet in de Wet op het wetenschappelijk onderwijs van 1960 worden opgenomen, wel de bevordering van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef.

Andere universitaire taken De universitaire taak van de wetenschapsbeoefening

De taak der Nederlandse universiteiten in artikel 1 van de Hoger-onderwijswet van 1876 richtte zich alleen op de functies van het universitaire onderwijs. Opmerkelijk is dat niet mede melding werd gemaakt van de andere, minstens zo belangrijke taak van de universiteiten, de

ontwikkeling en beoefening van de wetenschappen middels onderzoek. In de voorbereiding op de wet was daaraan wel degelijk aandacht geschonken. Aanvankelijk was in het betreffende artikel de tekst opgenomen dat het universitaire onderwijs een tweeledige strekking moest hebben, waaronder de ontbrekende beoefening der wetenschap. Daarentegen werd als bezwaar aangevoerd dat het bevorderen van de vooruitgang van de wetenschap middels haar beoefening als zodanig geen deel uitmaakte van enige functie van het onderwijs, maar toch tot de taak van de universiteit naast het onderwijs te rekenen viel. Het zou makkelijker zijn geweest de tekst aan te passen dan haar te laten vervallen. Dat leidde in tweede instantie, in 1874, tot een alternatieve tekst van enkele Kamerleden, die daarmee poogden de dubbele universitaire taakstelling alsnog te verwoorden: 'de hogeschool heeft ten doel: instandhouding en ontwikkeling der wetenschappen en opleiding tot zelfstandige beoefening daarvan' (Ariëns, 1970, 8-9). Dit voorstel werd niet aanvaard, niet in de laatste plaats omdat de meeste parlementariërs tot taak van de universiteit rekenen het voorbereiden tot het bekleeden van maatschappelijke betrekkingen. Die voorkeur werd uiteindelijk in de wet tot uitdrukking gebracht. Daarmee kreeg de wet vooral het karakter van een regeling van het onderwijs en niet zozeer van een regeling van de organisatie van de taken van de universiteiten en hogescholen. Niet iedereen was er ongelukkig mee dat men zich niet uitsprak over enige regeling van de zelfstandige beoefening der wetenschap. 'De wet heeft zich niet gewaagd aan een aanduiding van het deel der functie, dat buiten het onderwijs omgaat, namelijk de zelfstandige wetenschappelijke werkzaamheid van den universitaire staf. Die werkzaamheid valt dan ook buiten het kader van de wet; zij is wettelijk gewaarborgd noch begrensd' (De Ranitz, 1938, 27).

De ontwikkeling der wetenschap

Opmerkelijk was dat de in 1946 ingestelde Staatscommissie tot reorganisatie van het hoger onderwijs in haar eindrapport van 1949 niet pleitte voor enige wettelijke vastlegging van de onderzoeksvrijheid, maar het wel wenselijk achtte dat in nieuwe wetgeving van het hoger

onderwijs expliciet de ontwikkeling der wetenschap als universitaire taakstelling zou worden vastgelegd. Ook de kleine Commissie voor Hoger-onderwijswetgeving, onder leiding van Van der Pot, die als vervolg op de staatscommissie in 1949 was ingesteld om een ontwerpvoorstel voor de nieuwe hoger-onderwijswetgeving te ontwikkelen, was van mening dat de universiteiten en hogescholen dienstbaar zouden moeten zijn aan de ontwikkeling der wetenschap. Zij lichtte toe dat daarin de universiteiten en hogescholen zich soortelijk van andere scholen van hoger onderwijs onderscheiden. Als men wettelijk erkent dat de ontwikkeling der wetenschap een essentiële taak is, dan dienen de universiteiten en hogescholen, middels zo gunstig mogelijke voorwaarden, ook in staat te worden gesteld die taak naar behoren te vervullen. Aan die lijn werd in de daaropvolgende jaren nadrukkelijk vastgehouden, hetgeen ertoe leidde dat uiteindelijk in de Wet op het wetenschappelijk onderwijs van 1960, in artikel 2, werd opgenomen dat universiteiten en hogescholen in ieder geval de beoefening van de wetenschap beogen. Dat betekende echter nog niet dat de universiteiten en hogescholen daarmee het enige centrum werden van de wetenschapsbeoefening. Dat waren ze ook nooit geweest en dat werd ook niet van hen verwacht.

Deze zienswijze wordt onderstreept in recente studies, waaruit blijkt dat de universiteit gezien kan worden 'als één van de historische vormen van wetenschapsbeoefening ... noch in de tijd, noch in de ruimte vormt de universiteit een universeel of zelfs per definitie ideaal kader van de wetenschapsbeoefening' (Frijhoff, 1987, 5). Vanuit historisch perspectief wordt daar nog aan toegevoegd dat het 'wellicht niet helemaal overdreven (is) om te stellen dat de wetenschap in nogal wat perioden van de geschiedenis de laatste zorg van het hoger onderwijs is geweest. Het is ook maar de vraag of dit zo vreemd is' (Frijhoff, 1987, 6). Terzijde wordt opgemerkt, dat hoezeer ook enige historische relativering op zijn plaats is, het veel belangrijker is én een groot gemis dat de vrijheid van onderzoek of het recht op onderzoek in Nederland nimmer wettelijk gegarandeerd is en alleen als traditie bestaat. Ervan uitgaande dat de uitoefening van wetenschap

– net zo goed als het beleven van godsdienst, kunst en recht – een zelfstandige en een autonome waarde is, zou het vastleggen van dit beginsel in bij voorkeur de Grondwet op zijn plaats zijn geweest. De universitaire functie van het bevorderen van de wetenschap is pas dan optimaal gediend als de wetenschapsoefening en de overdracht van de methoden en resultaten van onderzoek volledig vrij zijn. Terecht is de vrijheid van onderwijs in de Grondwet vastgelegd, maar waarom dan ook niet de wetenschapsoefening? Als immers de overheid het autonome gezag van de wetenschap onderschrijft en respecteert dan dient ze ook de vrije beoefening van de wetenschap zo mogelijk en nodig te garanderen.

Onverlet de kanttekeningen bij de plaats van de wetenschapsoefening aan de universiteiten en het ontbreken van een grondwettelijke verankering van de vrijheid ervan, is het feit dat er wetenschap beoefend en ontwikkeld wordt, mede in samenhang met het universitair onderwijs, karakteristiek voor de Nederlandse instellingen van wetenschappelijk onderwijs. Dat behoort in de praktijk in te houden dat de universitaire medewerkers vanuit een eigen wetenschapsoefening moeten kunnen doceren, en dat studenten in tenminste enige mate direct bij wetenschappelijk onderzoek betrokken worden. Het gaat met andere woorden om het grondbeginsel van de 'Einheit von Forschung und Lehre' oftewel de onlosmakelijke eenheid van onderzoek en onderwijs, die het universitaire bedrijf uitmaakt (Arriëns, 1970, 13).

De universitaire taak van de academische vorming

In het algemeen bestaat er weinig verschil van mening over wat de kerntaken van de universiteit zijn. Allereerst behoort zij te zorgen voor onderwijs en studiemogelijkheden, in samenhang met de beoefening en ontwikkeling van de wetenschap. Het onderwijs betreft, ten tweede, niet alleen onderwijs ten behoeve van aanstaande wetenschappers, maar omvat ook de voorbereiding op verschillende maatschappelijke functies. Als derde taakstelling is de algemene opvoeding of academische vorming te noemen. Deze laatste opdracht is vaak erg omstreden, en komt historisch tot uitdrukking in

het eerste gedeelte van de wetsformuleringen van 1876: 'hooger onderwijs omvat de vorming tot ...'. Voor het overige werd toen met geen woord gerept over enige opvoedende of anderszins vormende taak. In de formulering van de Wet op het wetenschappelijk onderwijs van 1960 en van 1986 is de term 'vorming tot' gehandhaafd, waar het betreft de vorming tot zelfstandige beoefening der wetenschap. Veel belangrijker is dat in het tweede artikel van beide latere wetten werd opgenomen dat universiteiten mede aandacht schenken aan 'de bevordering van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef'. In de meest letterlijke betekenis van 'persoonlijke vorming' zijn eerdere voorstellen deze als universitaire taak op te nemen in de wet in 1952 en 1960 afgewezen. In het zeer recente wetsvoorstel van 1989 is het voor een derde maal als 'persoonlijke ontplooiing' opgenomen.

Maatschappelijke verantwoordelijkheid

Na de Tweede Wereldoorlog bestond grote behoefte aan meer duidelijkheid over de positie van de universiteit in de samenleving.

Op voorstel van de sectie 'Geestelijke grondslag voor de openbare universiteit' formuleerde de Staatscommissie tot reorganisatie van het hoger onderwijs in haar eindrapport als tekst voor de nieuwe hoger-onderwijswetgeving, dat openbare universiteiten en hogescholen mede tot doel hebben: 'het bevorderen van de geestelijke en zedelijke vorming en het maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef der studenten, een en ander in verband met die geestelijke waarden, die ons volk in de loop zijner historie hebben gekenmerkt ...' (Eindrapport, 1949, 461).

Dat ook het bevorderen van maatschappelijk verantwoordelijkheidsgevoel tot het doel van het hoger onderwijs wordt gerekend, behoeft nauwelijks nadere motivering. Aan de vorming, die van het hoger onderwijs mag worden verwacht, zou een wezenlijk element ontbreken, indien niet zowel de overtuiging werd bijgebracht, dat de verkregen voorbereiding, hetzij tot de beoefening der wetenschap, hetzij tot het bekleden van maatschappelijke betrekkingen, voor de samenleving nuttig dient te zijn en dat men daar ook zo veel als kan naar zal handelen.

Arriëns signaleerde dat de argumentatie dubbelzinnig is, in die zin dat verschillende opvattingen over het opvoedende karakter van het universitaire onderwijs zijn vermengd. Allereerst is sprake van een specifieke rol van de docenten, die moeten onderwijzen en doelbewust opvoeden: '... hoger onderwijs behoort naast de zuiver intellectuele opleiding mede te omvatten...'; en nog duidelijker: '... zowel de overtuiging werd bijgebracht ... alsook de gezindheid...'. Het gaat dan om een actieve vorm van opvoeden, van buiten en van boven af. Terwijl daarnaast de nadruk wordt gelegd op zelfopvoeding: '... vereist bepaalde karaktereigenschappen, welke op haar beurt door de studie worden versterkt ...' (Arriëns, 1970, 16-18). Het universitaire onderwijs schept dan vooral gunstige mogelijkheden, die door de student benut kunnen worden. In beide visies zal van docentzijde naar zo groot mogelijke objectiviteit en kennisrelativering gestreefd moeten worden, terwijl van studentzijde een kritisch beoordelingsvermogen, inclusief zelfkritiek wordt gevraagd. Goed beschouwd was er vooral sprake van een indirecte opvoeding en het scheppen van kansen voor zelfopvoeding.

Naar het oordeel van de Tweede Kamer in 1954 behoorde het element van de persoonlijke vorming niet exclusief tot de universitaire taakstellingen. Alle onderwijs is daar immers op gericht en op het bevorderen van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef. Dat hoefde niet nog eens apart te worden weergegeven. Mede omdat het te abstracte beginseluitspraken betrof achtte men de zinsneden over welke (bijzondere) vorming dan ook overbodig. Minister Cals schrapte dientengevolge het tweede gedeelte van artikel 1, te weten het bevorderen van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef en de persoonlijke vorming. Hoezeer het eerste ook deel uitmaakt van het tweede, toch meende de Tweede Kamer een zestal jaren later op voorstel van Tans, woordvoerder voor de Partij van de Arbeid, dat de bevordering van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef wel degelijk in de wet moest blijven als universitaire taak. Als reden daartoe werd door Tans aangevoerd dat de universiteiten en hogescholen in de afgelopen jaren 'een ontstellend tekort getoond (hebben) op het punt van de maatschappelijke oriën-

tatie. De afgestudeerden, die in het maatschappelijke leven op meer of minder leidende functies terecht kwamen, werden daarvoor zeer in hun werkzaamheden belemmerd of kwamen dikwijls in botsing met veranderde maatschappelijke verhoudingen' (Tweede Kamer, 1960, 2054). Weliswaar liet minister Cals blijken de voorkeur van de Kamer niet juist te vinden, toch had hij geen overwegende bezwaren om over het bevorderen van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef alsnog een aanwijzing in de wet te handhaven.

Naderhand in de jaren zestig en zeventig leek vorming – in de wet op het wetenschappelijk onderwijs van 1960 geformuleerd als bevordering van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef – als doel van het universitaire onderwijs voor zich te spreken. Bij de verdediging in de Tweede Kamer, in 1975, van het wetsvoorstel inzake de herstructurering achtte minister Van Kemenade de vormingscomponent hoogst actueel. Hij meende bovendien dat de vorming als een van de functies van het universitaire onderwijs 'bij de afnemende relatie tussen arbeidsmarkt en wetenschappelijk onderwijs' steeds actueler zou worden (Tweede Kamer, 1974. 4345).

Algemene organisatie en structuur sinds 1815

Verbreiding van de doelstelling

De wettelijke regelingen op het academisch onderwijs van 1815 en 1876 bevatten voorschriften betreffende het hoger onderwijs in ruime zin, omvattend het voorbereidend hoger en het hoger onderwijs, onderscheidelijk te geven aan gymnasia en aan universiteiten. Voor het hoger onderwijs, in enge zin, werd ook gebruik gemaakt van de benaming 'hoge school', maar niet steeds in dezelfde betekenis. Zo werd in het Organiek Besluit van 1815, naast Latijnse Scholen en Athenae 'Hoge School' gebruikt als aanduiding van de instellingen, die later in de Hoger-onderwijswet van 1876 de benaming universiteit kregen en ook thans nog hebben (Groen, 1987, 4). Daarnaast kwamen na 1876 instellingen van hoger onderwijs tot stand, waaraan een bepaalde groep van veelal 'practische' wetenschappen en/of met elkaar samenhangende wetenschappen werden gedoceerd.

Hiervoor werd toen in de wet wederom het begrip hogeschool geïntroduceerd, zoals dit tot aan de inwerkingtreding van de Wet op het wetenschappelijk onderwijs van 1986 gebruikelijk was. Sindsdien wordt de term hogeschool gereserveerd voor een bundeling van hogere beroepsopleidingen. In de discussie over de organisatie van het hoger onderwijs en hoe zo'n 'school' benoemd moest worden speelde ook de doelstelling van dat onderwijs een rol. Volgens Hofstede de Groot in 1849, zou men bij de oprichting van faculteitsscholen niet meer opleiden tot ware wetenschap maar tot het 'aaneleren van eenige bekwaamheid' in een vak (Brasters en Dodde, 1987, 71).

Er is nog een ander verschil in opzet tussen beide wettelijke regelingen. Het besluit van 1815 bevatte tevens bepalingen betreffende de academische examens en graden, de promoties en de onderwijsbevoegdheden. De wet van 1876 gaf echter opdracht aan de Kroon tot regeling van de inrichting, de omvang, de duur van de examens en de promoties alsmede van de tijdstippen, waarop zij worden gehouden en van wat verder daarop betrekking heeft. Hierdoor kwam het Koninklijk Besluit van 27 april 1877 tot stand, dat – hoewel het die naam nog niet droeg – kan worden beschouwd als het eerste Academisch Statuut. In 1877 werd vastgelegd wat de functie of doelstelling van het hoger onderwijs was of moest zijn en volgens welke structuur het geacht werd te zijn ingericht. Naast de formele en materiële regeling van het van rijkswege gegeven hoger onderwijs werd in de Hogeronderwijswet in de loop der jaren voorts nog een aantal bepalingen opgenomen, waarbij – onder eerbiediging van het beginsel van de vrijheid van onderwijs – regelen werden gegeven met betrekking tot de aanwijzing, waarborging van de deugdelijkheid en subsidiëring van het bijzonder voorbereidend hoger en hoger onderwijs.

De organisatie van het hoger onderwijs werd gekenmerkt door de afwezigheid van een nadrukkelijke structurering in de tijd; het was niet of nauwelijks klassikaal en niet leerstofgecentreerd. Studenten waren niet gehouden om in een bepaalde volgorde gedurende bepaalde tijd colleges te volgen. Vrijstellende tentamens vervingen belangrijke gedeeltes van examens, terwijl beide op elk afgesproken moment afge-

nomen en afgelegd konden worden. Een studiegids bestond in feite niet. Als zodanig was sprake van een grote mate van academische vrijheid.

Verruiming van het onderwijsaanbod

Met het totstandkomen van de Hoger-onderwijs wet van 1876 werd tevens het grondwettelijk beginsel van eigen bijzonder onderwijs onderstrept. Dat leidde al snel tot de stichting van de Vrije Universiteit kort daarna in 1880 (Donner, 1978, 47). In beginsel had het bijzonder hoger onderwijs een zeer grote, welhaast onbeperkte vrijheid. Niet alleen de Vrije Universiteit heeft daarvan geprofiteerd. Die vrijheid behelsde vrijwel alle aspecten van het onderwijs, te weten de stichting der universiteit, de richting en inrichting van het onderwijs, de keuze der leermiddelen, de benoeming der docenten, de inrichting van het bestuur en de leermethode. Er was minister Abraham Kuyper begin 1903 veel gelegen aan een wijziging en aanvulling van de Hoger-onderwijswet van 1876. In een wijzigingsvoorstel op de Hoger-onderwijswet werd door hem het vroegere wetshoofdstuk waarmee in 1876 universiteitsrechten waren verleend aan het Atheneum Illustre, de voorganger van de huidige Universiteit van Amsterdam, gebruikt om in 1905 op basis daarvan de komst van drie hogescholen aan te kondigen. De Polytechnische School te Delft werd aangevoerd als Technische Hoogeschool, terwijl daarnaast een landbouwhogeschool en een handelshogeschool gesticht zouden worden. Eigenlijk werd de Vrije Universiteit met de totstandkoming van deze wet in 1905 pas echt gesticht. De Katholieke Universiteit van Nijmegen volgde in 1923. Daar was in 1913 de oprichting van de Nederlandse Handelshogeschool te Rotterdam aan vooraf gegaan. De R.K. Handelshogeschool te Tilburg ging in 1927 open. Vanaf 1937 was het zeker dat de handelshogescholen tot het hoger onderwijs konden worden gerekend. In dat jaar werden beide opgenomen in de Hoger-onderwijswet. Volgens Donner kreeg de vrijheid van onderwijs een ruimer inhoud door de stichting en erkenning van deze instellingen. Het hoger handelsonderwijs voorzag in een duidelijke behoefte, met als gevolg dat net als vroeger de overheid het initiatief van particulieren volgde

door dat onderwijs wettelijk te regelen. Net zoals in de Middeleeuwen gebeurde, zocht de overheid daartoe nauwe aansluiting bij het niveau en de organisatie van het particuliere handelonderwijs aan de twee bijzondere hogescholen. Naast een erkenning hield zo'n wettelijke regeling ook een bescherming ervan in. Bij Koninklijk Besluit van 1939 verwierven beide instellingen wettelijke rechten. Anders dan bij de Vrije Universiteit verschilde de functie van de aanwijzing van de bijzondere hogescholen omdat de beide hogescholen een feitelijke monopoliepositie hadden. De wetgeving van 1937 en 1939 had dan ook als belangrijkste effect eerder bescherming van de goede kwaliteit van het onderwijs dan de erkenning ervan. De erkenning volgde vooral uit het legitimeren van de wetgever van de feitelijk bestaande situatie te Rotterdam en Tilburg (Donner, 1978, 72).

In het mede op de rapportage van de Ineenschakelingscommissie gebaseerde academisch statuut van 1921 was, anders dan in dat van 1877, niet alleen opgenomen hoe het kandidaats examens, het doctoraal examen en het doctoraat in een faculteit geregeld behoorde te zijn, maar ook hoe men meester in de rechten, arts en apotheker kon worden (Smid, 1932). Nadrukkelijk werd de verwachting uitgesproken dat voor letteren, wijsbegeerte en wis- en natuurkunde de maximum studieduur niet langer zou hoeven te zijn dan vijf jaar. De praktijk pakte anders uit. Bij meer studierichtingen bleek midden jaren vijftig en daarna, de studieduur langer dan vijf jaar te zijn. Nog belangrijker was echter dat meerdere sectoren in de samenleving ondertussen een steeds grotere en meer gedifferentieerde behoefte kreeg aan academici, terwijl tegelijkertijd de wetenschap een dynamische ontwikkeling doormaakte en steeds hogere eisen stelde. Het was niet verwonderlijk dat men zich toendertijd in gemoede afvroeg of door het aan het academisch statuut ten grondslag liggende 'universitaire systeem' de spanning tussen de beide doelstellingen van het hoger onderwijs niet nog meer zou toenemen (Nittel, 1955, 169). De vraag rees of er andere systemen en organisaties van het wetenschappelijk onderwijs zijn, die niet of veel minder met de geschetste spanning in doelstellingen geconfronteerd worden.

In de praktijk zijn de doelstellingen van het universitair onderwijs altijd verenigd geweest in één programma. Volgens Donner is dat terug te voeren op opvattingen over efficiency van de wetenschapsbeoefening zoals die in de Hoger-onderwijswet van 1876 hun beslag kregen door de wetenschap mede voor de voorbereiding tot maatschappelijk betrekkingen te gebruiken (Donner, 1978, 31).

Sinds het einde van de vorige eeuw en in toenemende mate in deze eeuw, kwamen er nieuwe structuren in het hoger onderwijs en nieuwe vormen van onderwijs, instituten en soorten docenten. Het hoger beroepsonderwijs ontwikkelde zich uit het voortgezet en middelbaar technisch en administratief onderwijs. Er ontstond een nieuw hoger stelsel naast het gangbare secundaire onderwijs en de universiteiten. De nieuwe instituten van toegepast hoger onderwijs trokken zeer vele studenten. Naast de vele verschillende én: nieuwe hogescholen bleven de oudere en élitaire universiteiten bestaan (Jarausch, 1982, 28). Door het niet oppakken van impulsen uit de samenleving leken de universiteiten echter in een isolement geraakt.

Signaleren en gevolgen

In een al in 1931 uitgegeven brochure over de relatie tussen de universiteit en samenleving werd deze kwestie pregnant aan de orde gesteld door de hoogleraar Kruyt. Deze meende dat de oude structuur van de Nederlandse universiteiten met zich bracht dat zij met grote volledigheid opleidden. Hun programma ging in feite om de voorbereiding tot zelfstandige beoefening van de wetenschappen en de universiteiten deden alsof dat identiek was met de voorbereiding tot het bekleden van maatschappelijke betrekkingen, waarvoor een wetenschappelijke opleiding vereist werd. Kruyt vervolgt 'dat een gemeenschappelijk grondidee, nl. wetenschappelijke vorming, aan deze twee doelstellingen gemeen is, spreekt vanzelf; maar door alle tijden heen behoeft de vorming en voorbereiding tot bekleding van maatschappelijke betrekkingen, waarvoor een wetenschappelijke opleiding vereist wordt, niet precies hetzelfde te omvatten als die ter zelfstandige beoefening der wetenschappen. Dat moge zo geweest zijn in vroegere eeuwen, de tegenwoordige tijd (de jaren dertig) vraagt een enorme verscheidenheid van weten-

schappelijk gevormde krachten in allerlei nuances' (Kruyt, 1945, 16). Soortgelijk constateerde Van Stuyvenberg dat het bepaald niet een liefde tot de wetenschap als zodanig was, die in het begin van de jaren twintig het aantal doctoraal studenten in de economische wetenschappen aan de Handelhogeschool te Rotterdam deed aanzwellen (Van Stuyvenberg, 1963, 64).

Er was grote behoefte aan verandering na de Tweede Wereldoorlog. Volgens de Staatscommissie tot reorganisatie van het hoger onderwijs wenste de samenleving twee categorieën van afgestudeerden, een kleinere groep (vak)wetenschappers en een groter aantal wetenschappelijk geschoolde praktici en beroepsbeoefenaren. De inrichting en inhoud van studieprogramma's, inclusief examens zou daarop moeten worden afgestemd. Gedacht werd aan baccalaureaatsstudies als korte wetenschappelijke vakopleidingen en korte algemeen vormende studies; het integreren van elders ontwikkelde opleidingen binnen de universiteit; het afstemmen van bestaande en nieuwe opleidingen; meer differentiatie naar studierichtingen en meer specialisaties en het apart stimuleren van onderwijs op wijsgerig, sociaal, economisch en psychologisch gebied als verbreding van de basiskennis (Eindrapport, 1949).

De belangrijke functie van de instellingen van hoger onderwijs voor de maatschappij, de wetenschap en de vorming maakte, zoals in 1955 nog eens werd signaleerd, dat de overheid erop moest toezien dat die taak ook vervuld werd. Wanneer dat in redelijkheid niet meer zou zijn, dan mocht de overheid niet onverschillig blijven, zo meende Raadsadviseur Woltjer. De risico's waren groot dat de universiteiten zouden terugzakken in de aangename loomheid van de vertouwde traditie, afkeer van vernieuwing en zich te veel met zichzelf zouden gaan bezighouden. Stellig zou de universiteit zelf haar verplichtingen, juist ook ten opzichte van de maatschappij erkennen. Maar als dat te langzaam zou gaan, dan was inmenging van de overheid onvermijdelijk (Woltjer, 1955, 61).

Er werd echter in de jaren vijftig door de overheid weinig vaart gezet achter een vernieuwing van de universitaire onderwijsstructuren. In de jaren vijftig startten de Universiteit van Amsterdam en de Nederlandse Economische Hogeschool met een baccalaureaatsopleiding in

de economische wetenschappen. In 1960 werd de baccalaureaatsstudie officieel geïntroduceerd in de Wet op het Wetenschappelijk Onderwijs. Maar in de praktijk sloeg deze opleidingsvariant, ondanks de grote verwachtingen die men ervan had, niet aan.

Een nieuwe structuur in fasen voor het universitair onderwijs

De relatie tussen universiteit en maatschappij werd, tegen het einde van de jaren zeventig, op drie verschillende manieren vanuit de samenleving, inclusief het wetenschappelijk onderwijsveld, beoordeeld (Bergenhengouwen en Matthijssen, 1971).

In de eerste visie waren universiteit en maatschappij nauwelijks met elkaar verbonden en was de universiteit een zelfstandig centrum voor wetenschapbeoefening. Universitair onderwijs was het opleiden tot beoefening van een wetenschap. In de tweede zienswijze werd de taak van de universiteit rechtstreeks gerelateerd aan de maatschappelijke behoefte aan wetenschappelijk geschoolde mankracht. De universiteit moest wetenschappelijk geschoolde deskundigen opleiden en onderzoek doen dat nuttig is voor de samenleving. Het universitair onderwijs moest bijdragen aan een gedifferentieerde scala van hooggekwalificeerde beroepen. Volgens de derde waardenopvatting was de taak van de universiteit verbonden met maatschappijvernieuwing. Zij behoorde een kritisch centrum voor maatschappijverandering te zijn. Het universitaire onderwijs bood een werkplaats, waar maatschappelijke problemen werden bestudeerd.

Deze drie zienswijzen speelden elk een rol bij de pogingen in de jaren zeventig om het wetenschappelijk onderwijs te hervormen. Men vindt ze terug in de Wet herstructurering wetenschappelijk onderwijs van 1975, die volgde op lange en heftige maatschappelijke discussies en parlementaire debatten. De Herstructureringswet werd uiteindelijk, door het mislukken van de studieduurverkorting, nimmer ingevoerd. De achterliggende waarden en concepten beïnvloedden wel in sterke mate daaropvolgende initiatieven, zoals de Wet twee-fasenstructuur van 1981. Die wel met succes werd ingevoerd. Ook voor vele andere westerse landen waren

de jaren zestig en zeventig, wat betreft veranderingen in het hoger onderwijs, een zeer belangrijke periode. Internationaal waren een drietal belangrijke successen te noteren: het verbreden en vergroten van de studenteninstroom, het stimuleren van regionale spreiding en hoger beroepsonderwijs en het beheersen en verkorten van cursuscycli en -duur. De politieke en economische omstandigheden waren daarop van grote invloed. De invloed van de samenleving op de interne veranderingen van het hoger onderwijs was vaak groter dan vele hervormers binnen de universiteiten voor mogelijk hielden (Kerr, 1986, XV).

Sinds het midden van de jaren zeventig kregen de Nederlandse universiteiten en hogescholen ook de verzorging van post-academisch onderwijs tot taak. Die nieuwe taak was mede gerelateerd aan de beoogde beperking van cursusduur en inschrijvingsduur.

Twee fasestructuur en post-doctorale opleidingen

Sinds de invoering van de wet twee-fasestructuur in 1982 is er in feite pas voor het eerst sprake van een afzonderlijke onderwijsorganisatie al naar gelang het doel ervan, een zogenaamde verticale differentiatie. De cursusduur is in beginsel uniform en teruggebracht tot vier jaar, de inschrijvingsduur is gemaximeerd op zes jaar. Voor bepaalde maatschappelijke beroepen zijn aparte tweede fase-opleidingen gecreëerd, terwijl daarnaast het assistentschap-opleiding één belangrijke modaliteit is voor én de opleiding tot wetenschappelijk onderzoeker én de wetenschapsdoelstelling van het universitaire onderwijs.

De beleidsnota Beiaard van 1984 gaf een ontwerp voor nieuwe hervormingen in het wetenschappelijk onderwijs en onderzoek (Tweede Kamer, 1983). De invoering van de tweede fase-opleidingen werd op meerdere manieren verbijzonderd. De combinatie van de onderzoeksopleiding met de functie van assistent-onderzoeker werd vervangen door de functie van assistent-in-opleiding. Een ander element daarvan was een afwijkende regeling voor de voorziene overige tweede-fase opleidingen. Aanvragen voor experimentele beroepsopleidingen zouden moeten aantonen dat er geen andere alternatieven waren zoals post-acade-

misch onderwijs, differentiatie binnen de eerste fase, 'in-service' opleiding of een daarmee vergelijkbare onderwijsvorm.

Ondertussen bleef onduidelijk wat er met die andere tweede fase-opleiding in het wetenschappelijk onderwijs zou gebeuren. Velen waren ernstig bezorgd over (het voorlopig ontbreken van) een verdere vormgeving van de tweede fase door Deetman, vooral gelet op de bedoelingen van Pais indertijd. Er was grote onzekerheid over hoe de overige tweede fase opleidingen uiteindelijk zouden worden geregeld. In de tweede helft van 1985 werden de ideeën uit de Beiaard-nota uitgewerkt in het wetsvoorstel 'Aanpassing vormgeving tweede fase' (Tweede Kamer, 1985).

De Beiaard-nota had ook de idee van zelfbekostiging naar voren gebracht, dat wil zeggen dat vervolgoopleidingen na de eerste fase door de gebruikers zelf, met name cursisten, beroepsverenigingen en werkgevers moesten worden betaald. Vanuit dat beginsel werd alsnog de ontwikkeling van de overige (tweede fase) beroepsopleidingen aan de instellingen van wetenschappelijk onderwijs zelf overgelaten. Die, inmiddels post-doctoraal genoemde, opleidingen zouden, behoudens een beperkte startsubsidie, niet door de overheid gefinancierd worden.

De vormgeving van de Wet twee-fasestructuur is in de loop der jaren op het punt van de tweede fasen anders gerealiseerd dan wat aanvankelijk in de bedoeling lag. Sinds het post-academische onderwijs is een gevarieerd scala aan post-initiele opleidingsactiviteiten ontstaan. De universiteiten lijken nieuwe markten van contract-research, post-doctorale beroepsopleidingen en contract-onderwijs aan te boren. Het bedrijfsleven heeft grote belangstelling voor contractonderwijs in de vorm van een gevarieerd aanbod van zeer kort onderwijs over de laatste wetenschappelijke, technische, economische of sociale ontwikkelingen.

Afsluitende beschouwing

Het duurde bijna een eeuw voordat de al in 1876 omstreden Hoger-onderwijswet in 1975 werd gewijzigd met de aanvaarding van de Wet Herstructurering wetenschappelijk onderwijs. Omdat Van Kemenade's wet nooit werd inge-

voerd en in 1981 werd vervangen door de Wet Twee-fasenstructuur kostte het toch nog 105 jaren voordat de structuur van het universitair onderwijs ondergeschikt werd aan de doelstelling ervan. De externe omstandigheden van beperkte financiële middelen speelden daarbij een belangrijke rol.

Sindsdien is het universitair onderwijs wat betreft doelstelling en structuur - na een aanvankelijk aarzelande start van Deetman - in een stroomversnelling geraakt. Met de nadere vormgeving van de twee fasen werd op dat niveau een gevarieerde relatie tussen functie en structuur van het universitair onderwijs mogelijk en afhankelijk van de maatschappelijke belangstelling ervoor.

Het hoger onderwijs en onderzoekplan (HOOP) van 1988 zette deze ontwikkeling voort door zowel bij het universitair als het hoger beroeps-onderwijs te onderscheiden tussen initieel en post-initieel onderwijs. Vele onderwijsfuncties kunnen daarmee bediend worden. Er lijkt een einde te zijn gekomen aan een lang tijdperk van uniformiteit in het academisch onderwijs. Voorlopig betreft dat echter voornamelijk het post-initieel of anderszins contract-onderwijs. De vraag dringt zich op wanneer de uniformiteit van het academisch 'niveau' daadwerkelijk ter discussie komt, nadat de HOAK-nota daartoe een opening heeft gemaakt. De heterogeniteit van de hedendaagse instroom aan de universiteiten en de gevarieerde maatschappelijk behoeften leidden de laatste jaren tot vele suggesties voor wederom een verandering van functie en structuur van het universitair onderwijs (Brenninkmeijer e.a., 1983; Frissen e.a., 1986 en Wiegertsma, 1989). Het aan de Tweede Kamer aangeboden voorstel van Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (1989) biedt een beloftevol kader om daarbinnen de recente ideeën over convergent en drie fasen-onderwijs nader te beproeven door instellingen én studenten.

Literatuur

- Arriëns, Th.E.H., *Universitaire bestuursorganisatie*, Alphen a.d. Rijn: Samson, 1970.
- Bergenheengouwen, G.J. & M.A.J.M. Matthijsen. *Het universitaire onderwijs in discussie*, Assen: van Gorcum, 1971.
- Brasters, J.F.A. & N.L. Dodde, 'Krimp en groei' in de negentiende eeuw. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 1987, 5, 67-75.
- Brenninkmeijer, G., G. Vlijm & S. Wiegertsma, Een convergent model voor het hoger onderwijs, 's-Gravenhage: Academische Raad, 1983.
- Donner, J., *De vrijheid van het bijzonder wetenschappelijk onderwijs*, Zwolle: Tjeenk Willink, 1978.
- Eindrapport van de Staatscommissie tot reorganisatie van het hoger onderwijs, 's-Gravenhage: Staatsdrukkerij en Uitgeverijbedrijf, 1949.
- Frijhoff, W.Th.M., *La société néerlandaise et ses gradués 1575-1814*, Amsterdam: APA, 1981.
- Frijhoff, W.Th.M., *Keuzepatronen van de universiteit in historische perspectief*, Rotterdam: Erasmus Universiteit, 1987.
- Frissen, P., P.M.Th. van Hoewijk & J.F.M.J. van Hout (red.), *De universiteit: een adequate onderwijsorganisatie?*, Utrecht: Het Spectrum, 1986.
- Goer, B.J.L. de, *De regeling van het hooger onderwijs in Nederland in 1814, Nieuwe bijdragen voor Regtsgeleerdheid en Wetgeving*, XIX, 1869.
- Groen, M. *Het wetenschappelijk onderwijs in Nederland van 1815 tot 1980*, Eindhoven: eigen uitgave, 1987.
- Handelingen der Tweede Kamer, zittingsjaar 1960-1961.
- Handelingen der Tweede Kamer, zittingsjaar 1974-1975.
- Handelingen der Tweede Kamer, zittingsjaar 1983-1984, 18.320, nrs. 1 en 2.
- Handelingen der Tweede Kamer, zittingsjaar 1985-1986, 19.105, nrs. 1 en 2.
- Huizinga, J. *Verzamelde werken; universiteit, wetenschap en kunst deel VIII*, Haarlem: Tjeenk Willink, 1951.
- Jarausch, K.H., *The transformation of higher learning 1860-1930*, Stuttgart: Klett-Cotten, 1982.
- Kerr, C., Foreword in: L. Cerych and P. Sabatier, *Great expectations and mixed performance; the im-*

plementation of higher education reforms in Europe, Trentham 1986.

Kruyt, H.R., *Hoge school en maatschappij*, Amsterdam: Uitgeverij J. H. Paris, 1945 (2e druk).

Nittel, J., De spanning in de doelstelling van ons hoger onderwijs, *Universiteit en Hogeschool*, 1955-1956, 2, 166-175.

Otterspeer, W., *Een universiteit herleeft*, Leiden: Brill: Universitaire Pers, 1984.

Ranitz, C.J.A. de, *De rechtspositie van de rijksuniversiteit en haar elementen*, Alphen a.d. Rijn: Samson, 1938.

Smidt, H.J., *Het academisch statuut*, Alphen a.d. Rijn: Samson, 1932.

Stuyvenberg, J.H. van, *De Nederlandse Economische Hoogeschool 1913-1963; van handelshoogeschool naar hogeschool voor maatschappijwetenschappen*, Rotterdam: Universitaire Pers Rotterdam, 1963.

Voorstel van *Wet hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek*, Tweede Kamer, vergaderjaar 1988-1989, 21.073, nr. 3.

Vries, H. de, De transformatie van de Nederlandse universiteit van 1815 tot 1940: een onderzoeksproject, in: *Batavia Academica*, 1987 V,31-42.

Wiegersma, S. *Innovatie van het hoger onderwijs*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 1989.

Woltjer, H.J., Overheid en hoger onderwijs, in: *Universiteit en Hogeschool*, 1955-1956, 2, 51-62.