

Pieterjan van Wijngaarden

# Over de brug

Discours over werken, onderzoeken en leren in het duaal wetenschappelijk onderwijs



## 2 Duaal wetenschappelijk onderwijs als brug: redenen en bezwaren

*Joseph Kessels & Pieterjan van Wijngaarden*

De duale opleidingsvariant in het wetenschappelijk onderwijs is voor een samenleving die zich ontwikkelt in de richting van een kenniseconomie en waarin burgers hun leven lang blijven leren een interessante uitbreiding van het onderwijsaanbod. Deze onderwijsvernieuwing roept echter ook vragen op rond de bewaking van het academisch niveau van de opleiding, de niet-academische belangen van de werkgever, het beroeps karakter van de academische vorming, de hbo-isering van de universiteit en een mogelijke tweedeling tussen duale en reguliere studenten.

De voor- en tegenstanders bewegen zich tussen standpunten die het duaal WO zien als een noodzakelijke voorwaarde om de universiteiten te revitaliseren en de oprechte zorg over de teloorgang van het laatste restje academische vrijheid. In dit tweede hoofdstuk gaan we uitgebreid in op het concept DWO. Vervolgens voeden we het discours met redenen voor en bezwaren tegen het DWO.

### 2.1 Duaal wetenschappelijk onderwijs

Het wetenschappelijk onderwijs maakt in de laatste decennia een boeiende vernieuwingsperiode door. De wens om het Nederlandse onderwijssysteem beter te laten aansluiten op de arbeidsmarkt is al sinds de jaren tachtig krachtig verwoord. De commissies Wagner, Rauwenhoff en Van Veen (Hövels, 2000) hebben de aanzet gegeven tot ingrijpende veranderingen in het beroepsonderwijs. De leden Vredeling, Albeda en Kloos van de commissie Wagner, verantwoordelijk voor het hoofdstuk *Beroepsonderwijs, een gedeelde verantwoordelijkheid* in het rapport van de commissie, hebben zich bij het pleidooi voor een duaal onderwijssysteem vooral laten inspireren door het (West-)Duitse onderwijs waarin scholen en bedrijven een lange traditie hebben van nauwe samenwerking (Majoor, 1993). De samenwerking die de Commissie Wagner bepleit, heeft niet alleen betrekking op het leveren van leerplekken in de praktijk, maar ook op het overdragen van de verantwoordelijkheid voor de laatste fase van het beroepsonderwijs aan het bedrijfsleven. De doelstellingen die aan die beoogde samenwerking ten grondslag liggen, komen voort uit de behoefte aan een betere aansluiting tussen school en werk, een groeiende behoefte aan meer en beter inzetbare hoger opgeleiden, het terugdringen van de jeugdwerkloosheid, die eind jaren zeventig en begin jaren tachtig zulk een verontrustende omvang had aangenomen, en het bevorderen van de scholingsmogelijkheden voor volwassenen (Van Dellen, 1984).

Ook buiten Nederland kent het duaal onderwijs een lange traditie. In de Verenigde Staten viert men in 2005 het honderdjarig bestaan van de duale universitaire onderwijsvariant aan de Universiteit van Cincinnati. Deze duale onderwijsmodellen stammen uit de industriële maatschappij. Ze zijn ontwikkeld vanuit het paradigma waarin opleiden en werken elkaar sequentieel opvolgen. Opleiden is niets meer dan een voorbereiding op een beroep of een functie. De duale trajecten zijn

veredelde stages; ‘koudwaterervaringen’ met de beroepspraktijk binnen de opleiding. Het DWO, waarbij studenten leren en werken combineren op basis van een leerwerkovereenkomst, is de meest recente exponent van de dualiseringsontwikkeling. In 1998 neemt de toenmalige minister van Onderwijs, de heer Ritzen, het initiatief tot experimenten met de duale onderwijsvorm aan de universiteiten. Zijn redenering is dat de invoering van het DWO bij zal dragen aan de variëteit van leertrajecten aan universiteiten. Er ontstaan bijna dertig duale wetenschappelijke opleidingen aan de Nederlandse universiteiten. De evaluatie van deze opleidingen door onder meer de Inspectie van het Onderwijs (2001) zijn voor minister Hermans aanleiding om de kamer te adviseren het DWO als reguliere onderwijsvorm op te nemen in de Wet op het hoger onderwijs; het DWO als reguliere onderwijsvorm is geboren.

Met het DWO is in Nederland een onderwijsvorm geïntroduceerd die aansluit bij actuele onderwijs-theorieën en die samenvalt met functie- en beroepenoverstijgende kenniscirculatie. De wortels van het Nederlandse DWO liggen in de jaren negentig. In deze tijd ontstaat grote aandacht voor kennis in maatschappij en economie – het kenniswerk ontstaat. Studeren en werken smelten samen. Innovatie en kennisontwikkeling vinden plaats aan universiteiten *en* in het werkveld. Voor kenniswerk zijn academische bekwaamheden onontbeerlijk. Niemand kan voorspellen wat een student over bijvoorbeeld vijf jaar moet kunnen om succesvol te zijn. De bekwaamheid om te leren is daarom belangrijk. Deze ontwikkelingen hebben het wezen bepaald van de duale wetenschappelijke onderwijsvariant (zie ook Stiglitz, 2005). We definiëren DWO als een academische opleidingsvariant, waarin studeren en werken in een relevante werkomgeving op interactieve wijze worden gecombineerd op basis van een leerwerkovereenkomst.

In het vervolg van dit hoofdstuk passeren een aantal argumenten de revue die een krachtig pleidooi vormen voor de dualisering van het wetenschappelijk onderwijs. Er bestaan echter nog altijd angsten voor en bezwaren tegen deze onderwijsvernieuwing. In het licht van nieuwe overwegingen is er echter weinig reden voor vrees en missen de meeste tegenwerpingen hun grond.

## 2.2 Redenen voor het duaal wetenschappelijk onderwijs

Aan de ontwikkeling van duale universitaire opleidingen liggen diverse redenen ten grondslag. De volgende paragrafen gaan op deze overwegingen dieper in.

### Opkomende kenniseconomie

In een economie waar kennisproductiviteit meer waarde toevoegt dan klassieke factoren als kapitaal, grondstoffen en (fysieke) arbeid is de scheiding tussen een exclusieve wetenschappelijke opleiding en een maatschappelijk georiënteerde beroepsopleiding niet langer gewenst (Kessels, 1998). Het heeft voor de universiteit weinig zin om kennisintensieve organisaties te negeren, ook niet om ze als concurrent te zien. Zij kunnen het beste kennisproductieve partners worden. Het groeiend aantal contractonderzoeken, transferpunten, scienceparken en joint ventures tussen universiteiten en particuliere instellingen zijn daar voorbeelden van. Ook het wetenschappelijk onderwijs kan van dergelijk partnerschap profiteren. Vanuit dit perspectief op de kenniseconomie houden Roobeek & Mandersloot (1998) juist een krachtig pleidooi voor het duaal wetenschappelijk onderwijs, omdat het een belangrijk instrument kan zijn in de ontwikkeling van kennisnetwerken waarin universiteit en organisaties participeren. Ook Dekkers (2000) noemt de aansluiting bij een kennisnetwerk een belangrijke overweging van de werkgever tot participatie in een duaal opleidingsstelsel.

Onder invloed van de opkomende kenniseconomie is de universiteit al lang niet meer de exclusieve speler in het domein van kennisontwikkeling. Bedrijven, instellingen, particuliere onderzoeksinstituten en adviesbureaus begeven zich steeds nadrukkelijker op het gebied van onderzoek en hoger onderwijs.

Ook als het gaat om de ontwikkeling van de bekwaamheden die de maatschappij verlangt van hoogopgeleiden, lijkt de universiteit aangewezen op andere contexten dan de traditionele collegezaal. Schuyt citeert de Leidse hoogleraar Böttcher die het in 1962 heel precies formuleerde: 'Voor functies in het bedrijfsleven wordt van de academicus niet in de eerste plaats verlangd, dat hij over veel feitenkennis beschikt, doch dat hij zich van die feitenmassa kan distantiëren, de kern van een probleem kan doorzien en het gezonde verstand kan laten prevaleren boven boekenwijsheid. En bovenal dat hij kan organiseren en leiding geven, dat hij zelfstandig kan optreden en met anderen kan samenwerken, dat hij zich behoorlijk mondeling en schriftelijk weet uit te drukken en over een zeker *savoir vivre* beschikt; dit alles eigenschappen, die te maken hebben met de ontwikkeling en ontplooiing van de persoonlijkheid en die men zich in de omgang met anderen het best in organisatorische functies tijdens de studententijd kan verwerven' (Schuyt, 1988, p. 51). Schuyt geeft aan dat het voor Böttcher duidelijk was dat je deze competenties niet in het bedrijfsleven zelf dient te verwerven, want hij had vooral het studentenleven en de studieverenigingen als passende leerplek op het oog. Het is op zijn minst opmerkelijk dat de universitaire wereld zich zo naar binnen keerde bij het ontwikkelen van relevante bekwaamheden voor de buitenwereld.

Naast een betere aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt is het juist de behoefte aan versterking van de sociale, communicatieve en commerciële vaardigheden die de aanleiding vormt voor duale leertrajecten in het universitaire onderwijs (Commissie beoordeling experimenten duale opleidingen wetenschappelijk onderwijs, 1998, 1999). In het bijzonder gaat het volgens Roobeek & Mandersloot (1998) bij communicatieve vaardigheden om schrijf- en spreekvaardigheid, schrijven op maat, presentatietechnieken, communicatie via de computer, multiculturele communicatie, solliciteren, internetvaardigheden en omgaan met feedback. Bij sociale vaardigheden denken zij aan sociale slagvaardigheid, projectmatig werken, timemanagement, teamwork, functioneren in organisaties, omgaan met stress, omgaan met verandering, sociale en emotionele intelligentie. Voor het verwerven van diverse van deze vaardigheden is de context van een reële werkomgeving onontbeerlijk. De vraag is echter legitiem of een student zich in dergelijke vaardigheden niet net zo goed ná de academische studie, in het eigenlijke werk, kan bekwaamen.

### **Leerpsychologische overwegingen**

Onder invloed van het constructivisme winnen de opvattingen terrein dat algemene kennis en vaardigheden zich slechts kunnen ontwikkelen aan de hand van concrete ervaringen in specifieke contexten. Kennisconstructie vindt plaats door reflectie en abstractie uit een aantal concrete en persoonlijk ervaren situaties (o.a. Duffy & Jonassen, 1992; Boekaerts & Simons, 1993). Volgens Van der Sanden (1997) kunnen beroepspraktijkvorming en leren op een werkplek dergelijke realistische en betekenisvolle contexten bieden. Studenten zullen op basis hiervan gemakkelijker abstracte en generaliseerbare domeinkennis, situatie overstijgende cognitieve vaardigheden en metacognitieve vaardigheden verwerven dan wanneer een opleiding probeert abstracte, theoretische kennis over te dragen in een collegezaal. Ook de OECD-studie (1999) noemt de mogelijkheden van het leren in een realistische context en het leren door toepassing als de kracht van de combinatie van leren en werken. In de duale hbo-experimenten, met name de mkb-route, is veel aandacht besteed aan de implicaties van de werkplek als een krachtige leerplek. Een belangrijke voorwaarde blijkt echter te zijn dat de opleiding het leerproces veel aandacht geeft, en zelfs meer

dan aan het aanbieden van leerstof (Van der Velde & De Weerd, 1998). In het rondetafelgesprek over universitair duaal onderwijs (Kessels & Geelen, 2000) doen studenten van soortgelijke leerervaringen verslag. Dergelijke opvattingen en ervaringen zijn een krachtig pleidooi voor universitaire duale opleidingen.

De curriculumvernieuwing die Kats & Soons (2000) beschrijven, sluit nauw aan bij de wijze van kennisconstructie die hier is beschreven. Zij is gebaseerd op het uitgangspunt van het 'onderzoekend leren' dat eerder door Tillema (1998) is geïntroduceerd. Studenten en docenten vormen integratieve studiegroepen waarin ze de praktische vraagstukken, waarmee ze in het werkveld in aanraking komen, plaatsen in het perspectief van wetenschappelijk relevante thema's. In de studiegroep vindt de voor de wetenschappelijke vorming zo noodzakelijke vergelijking, verbreding en verdieping plaats. Deze werkwijze staat echter op gespannen voet met de hoofdstroom van het leerstofgerichte vakkencurriculum. Studenten missen in het duale traject vaak de vertrouwde structuur van de geordende collegeroosters en de overzichten van studiepunten en tentamenperiodes. Docenten zijn oprecht bezorgd over het gemis aan kennisoverdracht over de basisstof die het solide fundament vormt onder hun expertisegebied. Ook al zal het wetenschappelijk onderwijs de combinatie van leren en werken breder gaan accepteren, het loslaten van de academische leerstof, ten gunste van het verwerven van academische bekwaamheden op basis van ervaren praktijkproblemen, zal de *universitas magistrum et scholarium* niet makkelijk vallen.

### **Flexibiliteit in de levensloop**

De ontgroening, vergrijzing en individualisering leiden tot een veranderende levensloop. Op verschillende plaatsen in de maatschappij komt dit thema terug in de discussies. In de zorg zien we de opkomst van het persoonsgebonden budget, in de sociale zekerheid wordt de levensloopregeling geïntroduceerd en in het onderwijs hebben we kennisgemaakt met het idee van leerrechten. Men zoekt naar vormen van zorg, sociale zekerheid en onderwijs die aansluiten bij een moderne levensloop. Niet langer gaat men uit van een traditionele levensloop waarin perioden van onderwijs, werk en rust elkaar sequentieel opvolgen. In de moderne levensloop wisselen perioden van onderwijs, werk en rust zich af in wisselende samenstelling. Het geëmancipeerde individu geeft vorm aan zijn eigen leerloopbaan (Grotendorst & Van Wijngaarden, 2005). De Europese ambities met betrekking tot de kenniseconomie (de Europese Unie heeft de ambitie uit te groeien tot een toonaangevende kenniseconomie in 2010) vragen om een verhoging van het aantal hoger opgeleiden. Het DWO vormt een passend academisch aanbod bij deze vraag. Het biedt kenniswerkers de kans kennis te maken met actuele theorieën en daarop te reflecteren vanuit een realistische werkomgeving. De duale variant sluit aan bij de behoefte van deze doelgroep om niet fulltime en gecombineerd met hoogstaand kenniswerk in de maatschappij te studeren aan de universiteit. Op deze manier kan de duale opleiding fungeren als brug tussen universiteit en arbeidsorganisatie.

Een pragmatische overweging om duale leertrajecten te bevorderen is dat de klassieke voltijdse student praktisch niet meer bestaat. Volgens De Reuver (1999) heeft tachtig procent van de studenten naast hun studie een baan. Ook de OECD-studie (1999) constateert een trend waarbij steeds meer studenten de studie met een baan combineren. De belangrijkste reden is vaak dat studenten noodgedwongen moeten bijverdienen om hun studie en levensonderhoud te kunnen bekostigen. Andere belangrijke overwegingen zijn dat het hen onafhankelijkheid verschaft, maar ook het plezier dat ze beleven aan het werk. Tevens geven ze aan dat het werken tijdens hun studie de kansen op een passende baan na de studie vergroot.

Hoewel veel studenten tijdens hun studie een (bij)baan hebben, is hun programma doorgaans georganiseerd op een voltijdse basis. Sommige opleidingen hebben weliswaar deeltijdprogram-

ma's, maar die zijn dan toch weer afgeleid van de voltijdse studie, ze tellen alleen minder contacturen. De vrees is gerechtvaardigd dat veel universitaire opleidingen hun programma-aanbod ontwerpen voor een doelgroep die nauwelijks meer bestaat. Voor de student met een voltioide hbo-opleiding, een baan en of een gezin is er nauwelijks onderwijs op maat.

Als zoveel studenten toch al studie met werk combineren, waarom zouden de universiteiten zich dan niet meer inspannen om die werktijd zodanig in te richten dat deze de studie krachtig ondersteunt? In plaats van schappen vullen bij de supermarkt, schoonmaakwerk en koeriers- of chauffeursdiensten te leveren is het ook mogelijk om werk te organiseren dat beter aansluit bij de kern van de studie. Voor een rechtenstudent is het interessant om op een advocatenkantoor of een rechtbank te werken. Voor een bestuurskundige in opleiding kan dat een gemeente, provincie of ministerie zijn, en voor de aankomende kunsthistoricus is wellicht een museum passend. Als het dan ook nog lukt om studie en werk op elkaar af te stemmen, wat duale trajecten beogen, hebben alle partijen er voordeel bij.

Voor een aantal studierichtingen is de combinatie van leren en werken geheel vanzelfsprekend. Meestal ligt er echter geen leerwerkovereenkomst aan ten grondslag. De natuurkundeopleiding is ondenkbaar zonder het werk in het laboratorium. Een studie geneeskunde aan een universiteit zonder academisch ziekenhuis is eveneens moeilijk voor te stellen. Japans, archeologie of culturele antropologie studeren zonder je bloot te stellen aan de Japanse cultuur, zelf opgravingen te doen of veldwerk te verrichten in een niet-westerse leefgemeenschap, zouden we heel vreemd vinden. Als we de vanzelfsprekendheid van leren en werken in de genoemde disciplines ook kunnen vertalen naar studies als bedrijfskunde, psychologie en andere richtingen, dan is de stap naar duaal studeren niet zo moeilijk.

Ook de universiteiten zijn, gezien de rol die zij vervullen bij de voorbereiding op de arbeidsmarkt, gedwongen om beter aan te sluiten bij het werkveld waarin jonge academici hun baan vinden. Dat werkveld ligt hoofdzakelijk buiten de universiteit. Hoewel slechts een zeer klein gedeelte van de afgestudeerden kiest voor een voortgezette opleiding tot onderzoeker, hebben Huizinga's beeld van 'de kweekplaats van wetenschap' en Leertouwers verlangen naar 'een behuizing voor het streven naar waarheid' (Leertouwer, 1988) het universitaire bestel geheel doortrokken. Dit maakt de vraag naar vroegtijdige oriëntatie op een werkplek buiten de universiteit zo moeilijk bespreekbaar; al is het maar om de schijn van een beroepsopleiding te vermijden.

In het universitaire onderwijs zijn verschillende voorbeelden van duale leertrajecten te vinden. Boud (1998) noemt de Universiteiten van Leeds, Middlesex (National Centre for Work-Based Partnerships) en de Anglia Polytechnic University die duale programma's aanbieden. Het Limouilou College in Quebec is een van de weinige voorbeelden die opgenomen zijn in de OECD-studie naar de overgang van school naar werk. De belangrijkste winstpunten die dit onderzoek noemt, zijn dat alle 250 studenten van het Limouilou College die tot nu toe het nieuwe opleidingssysteem volgden bij hun afstuderen een baan hadden, dat de leerresultaten verbeteren en de contacten tussen docenten en werkveld toenemen (OECD, 1999, p. 93). Bij de World Association for Cooperative Education (WACE) zijn universiteiten uit 43 verschillende landen aangesloten. Hieronder bevinden zich zowel *professional universities*, die beroepsgerichte duale trajecten aanbieden als *research universities*, die duale onderzoeksmasters aanbieden. Interessante voorbeelden van deze laatste groep zijn bijvoorbeeld te vinden in Canada en Zuid-Afrika. In Nederland zijn met ingang van 1999 tot 2001 28 universitaire opleidingen bij een duaal experiment betrokken. Na formalisering van het DWO in de Wet op het hoger onderwijs is dit aantal uitgegroeid tot 88 duale wetenschappelijke opleidingen, waarvan 58 lerarenopleidingen. Het netwerk van duale wetenschappelijke opleidingen bestaat momenteel uit zeventien opleidingen (zie bijlage A).

### 2.3 Bezwaren tegen het duaal wetenschappelijk onderwijs

Ondanks de argumenten die pleiten vóór de uitbreiding van het academisch onderwijsbestel met een duale studievorm, leven er tal van angsten en bezwaren.

#### Niveau van de opleiding

Zo is de zorg voor de daling van het niveau van de academische opleiding vaak ingegeven door het klassieke onderscheid tussen theorie en praktijk, waarbij de theorie een hogere status heeft dan de praktijk. We vinden dat terug in opvattingen over het onderscheid tussen fundamentele wetenschap en toegepaste wetenschap. De eerste krijgt vaak de waardering van echte wetenschap en begeeft zich op een theoretisch hoger niveau, terwijl de tweede gebonden is aan de (beroeps)praktijk en daarmee lager staat op de ladder. Een duale opleiding is nu eenmaal sterk aan de praktijk van een werkplek gebonden en zou in die redenering geen echte wetenschappelijke opleiding kunnen zijn. Ook hierin klinkt weer de zorg door dat een duale opleiding gaat lijken op een lagere gewaardeerde beroepsopleiding. Overigens begint deze ontwikkeling in de onderwaardering voor beroepsopleidingen zich in Nederland pas aan het eind van de 19de eeuw af te tekenen. Bij de voorbereiding op de Wet op het hoger onderwijs van 1876 hebben enkele kamerleden geprobeerd de 'instandhouding en ontwikkeling der wetenschap en opleiding tot zelfstandige beoefening daarvan' tot enig doel van de universiteit te verklaren met uitsluiting van de beroepsopleidingen; overigens zonder succes (Schnijders, 1971, p. 118). Steeds blijft echter de universitaire beroepsopleiding ter discussie staan, alsof zij een hoger academisch ideaal in de weg staat. Leertouwer (1988, p. 1) vraagt zich bezorgd af of de universiteit na de studentenrevolte van 1968 nog wel bestaat: 'Is zij niet veeleer een losse federatie van vakscholen geworden dan de belichaming van één culturele idee, eerder een markt van kennis en inzicht dan een behuizing voor het streven naar waarheid?'

Uit de bezwaren tegen een vergroting van de praktijkcomponent klinkt een angst dat de duale onderwijsvorm de studie vooral aantrekkelijker maakt voor de minderbegaafde studenten, die je eigenlijk zou moeten weren van een zichzelf respecterende universiteit. De praktijkcomponent, die zo belangrijk is voor het leerlingwezen en de lagere beroepsopleidingen, heeft steeds zijn schaduw van niveauverlaging voor zich uit geworpen. De associatie van een universitaire opleiding met het leerlingwezen maakt de discussie over het niveau bij voorbaat een hachelijke. De leerpsychologische overwegingen om de concrete praktijkconfrontatie een belangrijker rol te laten spelen bij de kennisconstructie, ook in de hogere opleidingen, en de toenemende kennisintensiteit binnen de organisaties van de duale partners, moeten voldoende tegenwicht bieden tegen het argument van niveauverlaging.

Verder doet zich een geheel ander fenomeen voor. Participerende organisaties selecteren zelf hun student-werknemers en zijn daarbij op zoek naar kritisch en innovatief talent. Door deze externe selectie zou het duaal systeem zelfs een leertraject voor een nieuwe elite van hoogbegaafden kunnen worden en de reguliere voltijdse opleiding overblijven voor de rest. Het gevaar van niveauverlaging is bij een dergelijke ontwikkeling extreem gekeerd.

#### Academische vorming

Een tweede angst die in het nadeel van duale leertrajecten werkt, is de zorg voor het teloorgaan van de academische vorming. Schnijders is overigens zeer kritisch over deze bijzondere kwaliteit van de universiteit: 'Zo is "academische vorming" lange tijd een geliefkoosd paradepaard geweest voor universitaire toespraken, zonder ooit boven het retorische niveau uit te komen en opgeno-

men te worden in de formele doelstellingen van het Nederlandse hoger onderwijs. Academische vorming wordt vaak beschouwd als een bijproduct dat vanzelf ontstaat als iemand onder gunstige omstandigheden aan de universiteit studeerde. Als belangrijkste gunstige omstandigheid gold daarbij, sedert de universitaire senaten vrede sloten met de corpora, het lidmaatschap van een erkende gezelligheidsvereniging' (Schnijders, 1971, p. 121). Het lijkt alsof de studentenvereniging niet alleen de ideale leerplaats is om je voor te bereiden op een leidinggevende functie in het bedrijfsleven, maar dat zij ook de hoedster is van de academische vorming.

Ook Schuyt staat kritisch tegenover de vorming aan een universiteit, waar de voorstanders al te gemakkelijk de versiering 'academisch' aan toevoegen. Bij de opening van het academisch jaar 1998-1999 van de Katholieke Universiteit Nijmegen stond het thema *Differentiatie in het Wetenschappelijk Onderwijs* centraal en hield Schuyt op 31 augustus 1998 een toespraak met de titel: 'Op academisch niveau: scholing en vorming in een gedifferentieerd stelsel van hoger en wetenschappelijk onderwijs'. Hij onderscheidt vier bestanddelen, die hij overigens in zijn toespraak verder uitwerkt dan hier is weergegeven (zie ook hoofdstuk 5):

- a. het beschikken over intellectuele basisvaardigheden;
- b. het beschikken over ruim voldoende disciplinaire kennis op een bepaald vakgebied;
- c. de wil om dingen uit te zoeken, het vermogen om zelf op onderzoek uit te gaan, problemen uit te zoeken en zelfstandig te kunnen en te durven komen tot een voorgestelde (en altijd nader te toetsen) oplossing van die problemen;
- d. voldoende kennis van een ander vakgebied om de relatieve bijdrage van elke afzonderlijke discipline te leren kennen en te ervaren; het leren inzien van grenzen van disciplinaire denkwijzen en het onderkennen van disciplinaire grensgevechten, grensoverschrijdingen, grens-correcties en dergelijke (Schuyt, 1998, p. 25-26).

Bij een beschouwing over duale, universitaire leertrajecten ligt de vraag voor de hand of dergelijke trajecten de ontwikkeling van de vier academische competenties van Schuyt bevorderen of juist belemmeren. Het zesde hoofdstuk van dit boek gaat hierop dieper in. Ook Van Lakerveld beredeneert in het zesde hoofdstuk dat een curriculum waarbij de leeromgevingen op de werkplek en in de academie zorgvuldig op elkaar zijn afgestemd, zowel de intellectuele basisvaardigheden, de domeinspecifieke disciplinekennis, de nieuwsgierige en kritische onderzoeksattitude, als de relativerende verbreding ondersteunt. In het bijzonder kennisproductieve werkomgevingen zullen de 'academische' competenties, zoals door Schuyt geformuleerd, met enthousiasme verwelkomen en graag aan de ontwikkeling ervan willen meewerken. In dergelijke werkomgevingen zijn medewerkers immers voortdurend op zoek naar relevante informatie, zetten deze om in bruikbare kennis, en proberen deze vervolgens toe te passen op de stapsgewijze verbetering en radicale innovatie van werkprocessen, producten en diensten. De genoemde academische competenties ondersteunen op een krachtige wijze de kennisproductiviteit.

Schuyt is echter een andere mening toegedaan en heeft twee argumenten tegen het model van lerend werken/werkend leren. Hier volgt het eerste: 'Je kan heel je leven nog werken. Hoe nuttig en plezierig werken ook mag zijn, de mogelijkheden tot abstraheren van de omstandigheden en de sleur van de werkdag zijn gering. Academische vorming vereist het aanleren van het vermogen tot abstraheren, van afstand nemen, van het prikkelen van de fantasie en het kritisch bestuderen van alle mogelijkheden' (Schuyt, 1998, p. 37). Werken op een werkvloer stimuleert naar zijn idee deze eigenschappen te weinig, omdat de dagelijkse routine de overhand krijgt op de creativiteit.

Het zal veel leidinggevend en opleidingsprofessionals niet moeilijk vallen om het impliciete beeld dat Schuyt heeft van een arbeidsorganisatie te weerleggen. De werkvloer als geestdodend



oord van routine en sleur is gelukkig geen dominante werkelijkheid meer. Juist het vermogen tot kritische reflectie en tot abstraheren, het nieuwsgierig verkennen en het aansporen tot creatieve onrust zijn immers kenmerken van organisaties die opereren in dynamische kennisnetwerken. In die zin hebben de academische competenties hun exclusiviteit verloren en vormen ze de kern van een zich breed ontwikkelende kennismaatschappij. Zowel universiteiten als kennisintensieve organisaties hebben er juist belang bij om gezamenlijk op te trekken zodat hun expertise en mogelijkheden elkaar kunnen versterken (Van Ravens, 2000; Robertson, 1999). Een duaal leersysteem kan daar niet alleen van profiteren, maar maakt die noodzakelijke samenwerking zelfs gemakkelijker.

### **Academische autonomie**

Het tweede argument van Schuyt tegen duale opleidingsvormen is gebaseerd op het principiële onderscheid tussen waarheid en belang. 'Werken voor een bedrijf komt heel snel neer op het aanvaarden van de gerechtvaardigde belangen van de werkgever en impliciet of expliciet op het onderschatten van de waarheidszoekende functie die in alle wetenschappen een rol speelt' (Schuyt, 1998, p. 38).

In dit argument klinkt opnieuw Huizinga's beeld van 'de kweekplaats van wetenschap' door, evenals Leertouwers verlangen naar 'een behuizing voor het streven naar waarheid' (Leertouwer, 1988). Dat de belangen van de werkgever niet altijd parallel lopen aan die van de opleiding en de student is bekend vanuit de stages. Ook de eerste ervaringen met het afsluiten van de leerwerkovereenkomsten wijzen op de noodzaak om de wederzijdse belangen te expliciteren en om te zoeken naar passende afspraken die het mogelijk maken om ieders overwegingen te respecteren (Dekkers, 2000; Kuitenbrouwer, 2000). Dat zowel de werkgever, de student en de opleiding gerechtvaardigde belangen hebben, die soms ook nog strijdig zijn, wil echter niet zeggen dat de waarheidszoekende functie per definitie geen plaats kan of zelfs mag hebben in de beoogde samenwerking. Natuurlijk hebben we hier met een heikel punt te maken dat eerder al wetenschappers die contractonderzoek uitvoerden alert heeft gemaakt. Als de opdrachtgever belang heeft bij het benadrukken of juist verdoezelen en verdraaien van bepaalde uitkomsten, en middelen om dat te bewerkstelligen niet schuwt, komt de waarheidsvinding in het gedrang (Köbben & Tromp, 1999). De inzet van studenten bij dergelijke praktijken zal het duale model terecht in een kwaad daglicht stellen. Bij een gedeelde opvatting over kennisconstructie en kennisontwikkeling zoals beoogd in duale leertrajecten, omgeven door beschermende maatregelen, vastgelegd in de leerwerkovereenkomst, hoeven de betrokken partijen het onderscheid tussen waarheid en belang echter geen geweld aan te doen.

Het nobele streven naar waarheidsvinding, waar Schuyt, Huizinga, en Leertouwer zich zo voor inzetten, verschaft de tegenstanders van het duale opleidingssysteem echter een andere weerstand die diep in de universitaire traditie besloten ligt: de zeggenschap over onderwijs en onderzoek, de academische vrijheid. Als de Commissie Wagner begin jaren tachtig de verantwoordelijkheid en zeggenschap over de laatste fase van de beroepsopleidingen claimt, en het universitaire duale onderwijssysteem twintig jaar later het sluitstuk in dat pleidooi dreigt te gaan vormen, dan is een simpel beroep op de academische vrijheid voldoende om elk voorstel in die richting te torpederen. Dit verklaart waarschijnlijk ook waarom de stage aan het eind van een academische studie wel is toegestaan, maar dat een leerwerkovereenkomst met grote argwaan wordt bezien. De stage is vrijblijvender en beschermt de eigen autonomie; bij een leerwerkovereenkomst geeft de opleiding een deel van haar invloedssfeer en zeggenschap weg. Opmerkelijk, maar ook begrijpelijk is dat juist de hechte samenwerkingsverbanden tussen werkveld en universiteiten, zowel op het gebied

van onderzoek, dienstverlening als onderwijs de resultaten van die samenwerking versterken (Robertson, 1999; OECD, 1999). Juist een duurzaam partnerschap maakt het mogelijk om bindende afspraken te maken over begeleiding, zorgvuldigheid en kwaliteitsbewaking, wat de wederzijdse aantrekkelijkheid versterkt.

Het oude ideaal van de academische vrijheid is moeilijk prijs te geven, zeker als het de indruk zou wekken dat daarmee de waarheidsvinding geweld wordt aangedaan. Diezelfde academische vrijheid heeft docenten echter ook eeuwenlang het alibi verschaft om zich te verzetten tegen vernieuwingen. 'Het algemene beeld dat de bijna vierhonderdjarige geschiedenis van het hoger onderwijs in Nederland oproept is dat van een bijzonder kleine bereidheid om te veranderen en een grote bekwaamheid om vanuit de maatschappij komende hervormingsimpuls af te remmen' (Schnijders, 1971, p. 9).

Het is natuurlijk een welkom gelegenheidsargument om de academische vrijheid aan te grijpen als een van de verklaringen voor de geringe veranderingsbereidheid van de universiteit, in het bijzonder als het gaat om de invoering van een duale onderwijsvorm, die van de academie een grote mate van externe gerichtheid vraagt. De duale opleiding biedt de academie echter ook de mogelijkheid om zich opnieuw te bezinnen op haar plaats in een kennisintensieve samenleving, afstand te nemen van vertrouwde onderwijsvormen en de fantasie te prikkelen bij het kritisch bestuderen van nieuwe mogelijkheden. Op deze wijze maakt ze gebruik van haar geroemde academische karakter bij de vormgeving van haar eigen revitaliseringsproces.