

over hoe onder het mom van de brede onderwijsdiskussie  
de VCO bezig is de tweefasenstructuur in te vullen



# WIT boek

februari '80  
WSO f1,-

diskussiebijdragen van richtingsgroepen met eigen  
onderwijsalternatieven voor een echte brede diskussie

1

## INHOUDSOPGAVE

- 2 Algemene inleiding
- 4 Eisenpakket

## HET ZWARTE DEEL

- 7 Hoofdstuk I  
De VCO en de brede onderwijs  
diskussie
- 11 Hoofdstuk II  
ROC-reakties in de eerste vragen-  
ronde van de b.o.d.
- 16 Hoofdstuk III  
De tweefasenstructuur

## HET WITTE DEEL

- 21 Inleiding
- 21 Hoofdstuk I  
Maatschappelijk kader van het  
huidige LH onderwijs en onderzoek
- 26 Hoofdstuk II  
Onderwijsalternatief
- 33 Hoofdstuk III  
Strategie
- 36 Hoofdstuk IV  
RICHTINGSBIJDRAGEN
- 36 PG Proppengroep
- 37 N11 Tropiese Planteteelt
- 38 N12 Tuinbouwplanteteelt
- 39 N13 Plantenveredeling
- 40 N14 Planteziektekunde
- 41 N15 Bosbouw
- 42 N20 Zoötechniek
- 43 N30/NM21 Kulturtechniek
- N31 Tropiese Kulturtechniek
- 45 N40 Levensmiddelentechnologie
- N41 Voeding
- 46 N42 Milieuhygiëne
- 47 N43 Moleculaire Wetenschappen
- NM10 Economie
- 48 NM20 Tuin-en Landschapsarchitectuur
- 49 NM40 Huishoudwetenschappen
- 50 B Biologie



## ALGEMENE INLEIDING

Hier is dan het ZWART-WIT boek dat handelt over de wijze waarop de Vaste Commissie Onderwijs (VCO) van de Faculteit bezig is met het voeren van de "brede onderwijsdiskussie". Wat is de reden van de WSO om zo'n Zwart-Wit boek uit te brengen en wat betekenen Zwart en Wit?

Op dit moment heerst er onder de wageningse studenten Het Grote Ongenoegen. Dit Ongenoegen kwam 13 februari j.l. tot uitbarsting in de vorm van een prikbezetting van de Griffie. Het aanvaarden van een studentenstop aan de LH in de Hogeschool Raad, ruim een week eerder en het besluit van de Faculteits-Raad om de VCO verder te laten werken aan de invulling van de twee-fasen structuur (TFS) was de direkte aanleiding voor deze bezetting. De woede van de studenten betreft echter meer. Dit hebben we verwoord in het volgende eisenpakket.

### WEGWERKEN VAN DE SELEKTIE

- geen selektieve maar een motive-rende en oriënterende propedeuse
  - herinvoering van de interne kompen-satie in de propedeuse
  - meer vrijheid van studieplanning en geen strakkere regels die leiden tot een strakkere programmering
  - geen selektie door financiële drempels
- ### GEEN TWEEFASENSTRUKTUUR
- tegen individualisering en massi-fikatie van het onderwijs
  - geen 4-jarige studieduur
  - geen twee fasen
  - geen scheiding van onderwijs en on-derzoek
  - geen maximale inschrijvingsduur



## 2 GEEN AANTASTING MAAR UITBREIDING VAN DE DEMOKRATIE

- geen terugdringing maar uitbreiding van de invloed van TAP en studenten in de raden en commissies
  - geen verschuiving van de bevoegd-heden naar de top maar decentralisa-tie van de beslissingen
  - geen tuchtrecht en/of psycholo-gische testen
  - democratische vaststelling en kon-trole op de beoordeling, vorm, inhoud en normering van examens
- ### VRIJE TOELATING TOT DE UNIVERSITEITEN EN ANDERE VORMEN VAN ONDERWIJS
- geen studentenstops
  - geen toelatingsexamens of andere toelatingseisen
- ### ONDERWIJS EN ONDERZOEK NIET ONDERGESCHIKT AAN WINSTMAXIMALISATIE, MAAR TEN DIENSTE VAN DE ONDERDRUKTEN
- handhaving van de praktijktijd
  - voor projektonderwijs en werkcolle-ges
  - geen concurrentiestrijd, maar samen-werking in de studie

Binnen dit eisenpakket moet ook dit VCO- Zwart/Wit boek gezien worden. De geschiedenis omtrent het optreden van de VCO in de brede onderwijsdis-kussie en de reactie daarop van stu-dentenzijde hebben namelijk alles te maken met het verzet tegen de TFS. Wat dan wel?

Al jaren worden er aan de basis van de LH-gemeenschap (binnen studierich-tingen, ROC's en rigro's) ideeën ge-vormd over beter onderwijs. Al jaren proberen we deze onderwijsideeën in-gevoerd te krijgen. Maar zelfs de kleinste verbeteringen krijgen nauwe-lijks een kans. Wat omvangrijker on-derwijsverbeteringen als de herpro-voorstellen uit '76 kunnen rekenen op

grootscheepse tegenwerking van juist die commissies aan de LH die voorstel-len moeten doen voor goed onderwijs, namelijk de VCO en een aantal vak-groepen!

Als je je als studenten jarenlang inzet voor onderwijsverbeteringen en ze worden op zo'n manier gesaboteerd dan raak je natuurlijk aardig gefrus-treerd. Daar komt bij dat de plannen die intussen van boven gekomen zijn (van minister Pais), ondanks een ' breed verzet daartegen, wel met grote voorvarendheid van de VCO ingevoerd dreigen te worden.

De LH heeft ten aanzien van de TFS van Pais een afwijzend standpunt inge-nomen. Toch gaat de VCO, notabene



onder het mom van een brede en funda-mentele discussie over het onderwijs, keihard aan de slag om de TFS inge-voerd te krijgen. Ze blijkt daar van diegene die het tot nu toe voor het zeggen hebben gehad (tw de wp meerderheid in de FR) aardig wat steun bij te krijgen. De VCO is dus tot nu toe nog niet gestuit, ondanks de afwij-zing van de TFS door zovelen aan de LH. Daar willen wij het als studenten niet bij laten zitten. Vandaar dit Zwart/Wit boek!

Misschien een rare, maar wel logiese naam. In eerste instantie waren er plannen bij de WSO om een zwartboek te schrijven over de ondemokratische praktijken van de VCO. De VCO kreeg in januari '79 van de FR de opdracht om een brede en fundamentele onder-wijsdiskussie te organiseren aan de LH. Hoe weinig daar tot nu toe van terecht is gekomen en op welke wijze

3 de VCO sindsdien met meer of minder succes slechts uitsluitend aan de invulling van de TFS heeft ge-werkt - wordt in het zwarte deel aan de kaak gesteld.

Hierin wordt ook aangegeven waarom de progressieven in de VCO opstapten uit de VCO. Zij wensten zich niet meer als legitimatie te laten gebrui-ken voor de uiterst ondemokratische en vaak ronduit achterbakse manier van handelen van het VCO-bestuur. Het opstappen van de progressieven uit de VCO en het verzet tegen de

"diskussie" zoals die door de VCO ge-voerd wordt, in de ROC's, mag echter niet uitgelegd worden als een star-

konservatieve houding van mensen die het onderwijs niet zouden willen ver-anderen en dat zelfs niet over willen praten (zoals de VCO ons wil doen geloven). Wij willen juist niets liever dan discussieren over onderwijs en hierin verbeteringen aanbrengen. Maar dan wel op een werke-lijk brede en fundamentele manier. Om wat te laten zien van de ideeën zoals wij die hebben over onderwijs hebben we het witte deel van dit Zwart/Wit boek geschreven. Hierin wordt eerst in een algemeen deel en daarna per studierichting iets aan-gegeven van de richting waarin wij over onderwijs denken. Dit is materiaal dat gebruikt kan worden in een werkelijk brede onder-wijsdiskussie, te organiseren door een schaduw-VCO. Want de huidige VCO achten wij daartoe niet in staat (wat moge blijken uit het zwarte deel).

4  
 Direkt na deze inleiding vind je een lijstje eisen. Die zijn onderverdeeld in een groep zwarte en een groep witte eisen. Deze indeling vindt zijn grondslag in de indeling van het Zwart/Wit-boek: de motivering, argumentatie voor de zwarte eisen is te vinden in het zwarte deel. Ze vormen onze konklusies uit dit deel. De witte eisen vinden hun oorsprong in het witte deel van dit boekwerk. Ook hier geldt: het zijn kort geformuleerde (voorlopige) konklusies die te trekken zijn uit de verschillende ideeën over onderwijs zoals die in het witte deel geformuleerd zijn.

We hopen van harte dat dit boekje een basis biedt voor een verdere en betere discussie over het onderwijs waaraan iedereen kan deelnemen (dit wat betreft het witte deel), en dat het zwarte deel voldoende duidelijk maakt aan een ieder dat van een discussie in VCO-verband niets te verwachten valt en dat je daar dus ook niet aan mee moet doen!

## EISENPAKKET

### Zwarte eisen

1. Het onderwijs aan de LH moet werkelijk democratisch vastgesteld worden. De fakulteit moet een onderwijsbeleid voeren dat gebaseerd is op de meningen die binnen de LH-gemeenschap leven en dat ruimte geeft aan konkretisering van de diverse meningen. Dat betekent dus in ieder geval niet tegen de wil van zovelen aan de LH de TFS van Pais invoeren.
2. De brede onderwijdiskussie moet teruggebracht worden bij haar oorspronkelijke uitgangspunten: een fundamentele en brede discussie over doel, inhoud en vorm van het onder-



- wijs aan de LH. Dit betekent derhalve: - de brede onderwijdiskussie mag geen instrument zijn voor de invulling van de tweefasenstructuur aan de LH,
- binnen de brede onderwijdiskussie moet onder andere de discussie over voor- en nadelen van de TFS (= tweefasenstructuur) gevoerd worden,
  - de BOD (=de brede onderwijdiskussie) zal ook een politieke discussie over het onderwijs moeten zijn; politieke argumenten mogen niet onder de tafel verdwijnen,
  - aan de BOD moeten meer mensen dan alleen de ROC-leden deelnemen; de ROC's moeten gestimuleerd worden om meer mensen bij de discussie te betrekken, bv. door de organisatie van onderwijdiskussiedagen.
3. De VCO moet een afspiegeling zijn van de verschillende meningen aan de LH. Dit betekent derhalve:
- de huidige VCO moet weg,
  - het beleid van het VCO-bestuur moet samenvallen met het beleid van zo'n nieuwe afspiegelings-VCO,
  - het VCO-bestuur moet een uitvoerend orgaan van die VCO zijn,
  - het VCO-bestuur moet daarom een afspiegeling zijn van de afspiegelingsVCO,

5  
 - bij een echte BOD moet de VCO er zorg voor dragen dat aan alle discussiebijdrages recht gedaan wordt; dus er moeten minstens 'objektieve' samenvattingen gemaakt worden van de verschillende bijdrages.

### Witte eisen

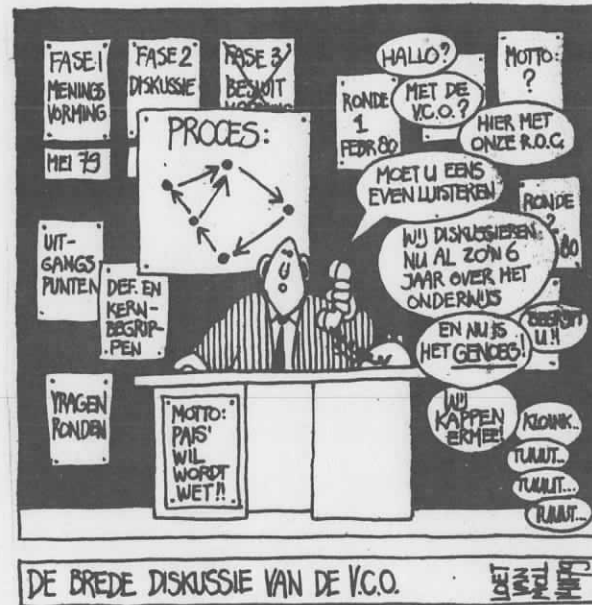
1. de externe democratisering moet verder doorgezet worden: gelijke kansen voor iedereen op onderwijs, i.c. hoger onderwijs. Dit betekent derhalve: - geen selectiedrempels in het onderwijs,
  - geen selectieve, maar een oriënterende en motiverende propaedeuse; invoeren van een oriënterend vak in het eerste semester van de propaedeuse op korte termijn is een eerste stap op deze weg.
2. Verdere interne democratisering van het onderwijs: meer zeggenschap van de student over zijn/haar eigen onderwijs; niet de student als onderwijskonsument tegenover de docent als onderwijsdeskundige, maar samen-onderwijs-maken, waarbij het onderwijs het studieproces van de student moet ondersteunen. Dit betekent derhalve:
  - meer mogelijkheden voor project-onderwijs: + waarin voor maatschappelijk relevante problemen een oplossing wordt gezocht die niet eenzijdig technies is,

- + waarin de probleemstelling door studenten in samenspraak met maatschappelijke groeperingen geformuleerd wordt,
- + waarin ruimte is voor kritische theorievorming,
- + waarbij projecten zoveel mogelijk worden ingepast in themagroepen, zoals ROG en Milieuwinkel,
- + ook in propaedeuse en KA!
- meer ruimte voor onderwijs-experimenten,
- meer keuzevrijheid in de kandidaatsfase,
- open onderwijselementen, die door studenten zelf worden ingevuld en waarin ruimte is voor probleemgericht onderwijs en theoreties verdiepend onderwijs,
- meer W&S, zowel expliciet (in aparte vakken) als impliciet (geïntegreerd in andere vakken)
- leerassistentenschappen in het doctoraal (tbv. intensievere begeleiding van projekt- en werkgroepen),
- ruimere mogelijkheden voor parttime-studenten en voor studenten die niet de volledige studie willen 'aflopen'.

3. Kontinue evaluatie en herprogrammering door de mensen die het dichtst bij het richtingsonderwijs staan: de richtingsonderwijskommissies (ROC), die hiertoe meer bevoegdheden moeten krijgen. Zinloze vakken afvoeren, ruimte voor onderwijsvernieuwingen !



# HET ZWARTE DEEL



## HOOFDSTUK I DE VCO EN DE BREDE ONDERWIJSDISKUSSIE

In januari besloot de FR (B.FR.109.4) dat aan de LH een brede en fundamentele discussie over het onderwijs gevoerd moest gaan worden. Dit besluit werd genomen in relatie tot het besluit om de herprogrammering in september '79 in te voeren. De herpro is uiteindelijk niet ingevoerd, mede door een aantal dwarsliggende vakgroepen die liever aan Pais wilden gaan werken. Die brede onderwijsdiskussie moest georganiseerd gaan worden door een nieuwe VCO. De vorige (olv. V.d. Molen) had haar werkzaamheden gestaakt omdat ze niet wou te werken aan de invoering van de herpro, maar het zinvoller (en leuker?) vond om aan de invulling van de tweefasenstructuur à la Pais (tfs) te werken. Geen reden tot klagen, want er werd een nieuwe VCO geïnstalleerd die wél uitvoering wilde geven aan de FR-besluiten. Vanaf 17 februari '79 ging die aan de slag onder voorzitterschap van dhr. Luning. Zou de nieuwe VCO vol doen aan de hooggespannen verwachtingen m.b.t. de brede en fundamentele onderwijsdiskussie (bod)? Nou nee, niet bepaald. Zoals uit het volgende moge blijken. Op de eerste vergadering al werd door enkele VCO-leden met enthousiasme vastgesteld dat de dekaan in zijn in-

7 leiding aan de verse VCO meer ruimte liet m.b.t. de tfs dan verwacht (de vorige VCO was immers afgekocht omdat ze niet voldoende ruimte had gekregen om een slagvaardig tfs-beleid te voeren). Achteraf bezien zijn dit soort opmerkingen de kwade voortekenen geweest van heel wat ellende m.b.t. wat een brede en fundamentele onderwijsdiskussie had moeten worden.

De bod van de VCO begon op 25 mei met een 'maatschappijdag'. Toen werd door een aantal 'maatschappij-vertegenwoordigers' (er was geen Surinamer of gastarbeider te bekennen. Minderheden uit 'het bedrijfsleven' waren aanzienlijk beter vertegenwoordigd) gepraat over de tfs (zie verslag WHB 790622). Achteraf was de voltallige VCO-vergadering niet zo blij meer met deze 'maatschappijdag' die zo eenzijdig toegepast bleek te zijn op de tfs. De dag werd later moeizaam in een PP/PSF/CSF-voorstel voor de procedure van de bod ingepast. In dit voorstel waren de deelnemers aan de discussie in drie 'poten' verdeeld, waarvan de 'maatschappijvertegenwoordigers' er één van waren geworden. De andere twee poten waren de ROC's resp. e.d. binnen de LH. In dat voorstel (ingediend voor de VCO-vergadering van 1 juni) zou de Pais-structuur één van de thema's van de bod zijn. Het VCO-bestuur heeft dit hele voorstel binnen het kader van de tfs getrokken door er één zin aan toe te



DE BREDE MAATSCHAPPELIJKE DISCUSSIE OVER HET HOGER ONDERWIJS ONDER LEIDING VAN DE V.C.O.

LOET VAN MOLL  
30 MEI 79.

8 voegen (overigens zonder daarover de VCO-vergadering te raadplegen): 'de discussie en de besluitvorming over de consequenties van de invoering van de tfs aan de LH.' In dit voorstel werd ook een VCO-brief van 18 mei aan de ROC's betrokken. Deze is later bekend geworden als de 'aandachtsvel-denbrief' omdat daar de opheffing van de richtingen in voorgesteld werd. Daarvoor in de plaats moest er één studierichting met verschillende 'aandachtsvelden' komen. De legitimatie die het VCO-bestuur voor deze eenzijdige aandacht voor de tfs in de bod aanvoerde was een 'verzoek' van het FB (op 25 april jl.). Een verzoek dat op de griffie nergens terug te vinden bleek. Dat klopte, de griffie had het niet eens geteerd, het was dan ook niet meer geweest dan een losse opmerking van één van de leden van het FB. Voor het VCO-bestuur blijkt voldoende om op door te borduren. Dit in tegenstelling tot de vele opmerkingen van haar eigen commissieleden die een andere be-radering pleitten, waaraan het VCO-bestuur volkomen voorbijging. Het gedrag van deze commissie-leden heette 'krampachtig', en 'we moesten anticiperen op een kamerbeslissing ten gunste van de tfs'.

In de 115de FR (van 12 juni) zijn de plannen van het VCO-bestuur m.b.t. de bod achteraf gesanktionoerd. Op 29 augustus vond de hoorzitting voor de ROC's in het kader van de bod van de VCO plaats. In de plenaire discussie viel veel kritiek te beluisteren op de VCO. Deze was voorbij gegaan aan de kritiek die ook al in de schriftelijke reacties van de ROC's op de VCO-brief van 18 mei naar voren gebracht was. Met name op de volgende twee punten had men veel aanmerkingen:

- +het doordrammen van de VCO op die twee studierichtingen (nl. landbouw-wetenschappen en biologie) aan de LH omwille van het verkrijgen van een tweede fase voor die studierichtingen (een voorstel dat geen enkele onderwijskundige onderbouwing heeft, noch blijkt geeft van een erg doortastende kijk op de gang van zaken in Den Haag m.b.t. de toedeling van tweede fasen).
- +het verdwijnen van het onderzoek uit de doelstellingen voor de opleiding aan de LH. Dit is duidelijk ingegeven door de eindtermen van de eerste fase van de tfs.

8 Veel leverde deze dag niet op. Men kwam nauwelijks toe aan een discussie over de inhoud van het onderwijs. Wél aan het leveren van zware kritiek op de handelwijze van de VCO tav de verwerking van de ROC-reakties en de verenging van de discussie tot de tfs. Maar ja, de VCO is gewoon zich dāar weinig aan gelegen te laten. Niet getreurd, zonder een goede discussie met de ROC's komt die tfs er toch wel. Dus ging de VCO onverdroten voort met het organiseren van de bod, die na een herbezinning van het VCO-bestuur nu op 'procesmatige' wijze aangepakt ging worden. In een intern VCO-stuk licht ze dit alles toe. Dat wil zeggen, in een zorgvuldig opgetrokken mist van woorden wordt besproken hoe naar de mening van enige sociaal-technokraten een onderwijs-vernieuwing door de strot van de betrokkenen geduwd moet worden. Langzaamaan komt ook de versmalling van

de discussie om de hoek in deze stukken: weliswaar nog in bedekte termen wordt er gerept over de tfs (de eerste fase heet bv. 'initiële' opleiding). Blijkbaar wilde het VCO-bestuur nog steeds de schijn ophouden, dat ze aan een brede discussie werkte tav de inhoud. Maar ook het aantal deelnemers wordt versmald: het VCO-bestuur overspoelt de ROC's nu met stukken, waarin vragen die weer snel beantwoord moeten worden zonder dat er tijd is dat anderen dan ROC-leden erover na kunnen denken. De inhoud van de brieven is ook niet meer gericht op de andere groeperingen dan ROC's die aanvankelijk mee zouden doen (zoals: TAP, PP, PSF, CSF, Studium Generale, Boerengroep, Vaste Commissie Wetenschap, Commissie voor Projekt-onderwijs enz.).

Al deze onduidelijkheid omtrent de ware aard van de BOD werd nog eens versterkt door het FR-besluit (BFR 117.5) hieromtrent: 'de FR besluit de BOD aan de LH voort te zetten en wel in relatie tot de TFS. Hij verzoekt de VCO de brede discussie te laten uitmonden in kaders voor nieuwe onderwijsprogramma's'. Het VCO-bestuur (en naar later bleek kreeg ze de meerderheid van de VCO achter zich) las hierin dat de tfs als gegeven kader voor de discussie (en dus ook voor de daaruit voortvloeiende onderwijsprogramma's) moest worden gehanteerd. PP/PSF/CSF dienden voor de VCO-vergadering van 8 oktober een

voorstel in voor de voortzetting van de bod. Hierin werd de tfs duidelijk niet als vaststaand kader aanvaard. De tfs van Pais zou un diskussiethe- ma zijn in de bod. Tot dan toe had het VCO-bestuur namelijk steeds met de mond (naar de rest van de VCO) be- leden dat het een echte brede onder- wijs-diskussie was die ze voorstond, maar in de brieven die uitgingen en in de akties die ze ondernam bleek daar weinig van. Die waren alle ge- richt op de invulling van de tfs. Zo kon men in het WHB van 15 juni nog lezen dat dhr. Luning niet ontevreden was met het aanvaarden van het PP/ PSF/CSF-voorstel m.b.t. de bod, ter- wijl het VCO-bestuur vervolgens een brief liet uitgaan waarin hetzelfde voorstel (voor de vergadering van 1 juni, zie hiervóór) geheel binnen de tfs getrokken wordt.

Op die vergadering van 8 oktober (het) heeft het VCO-bestuur nog getracht te doen voorkomen alsof zowel de kool als de geit gespaard konden worden. Ze had het PP/PSF/CSF-voorstel m.b.t. de bod, dat o.i. in strijd was met haar eigen voorstel om de tfs doorge- drukt te krijgen aan de LH, namelijk 'ingepast' (dwz: bewaren dat het alle- maal uitstekend bij elkaar past) in haar eigen plan. Toen hebben PP en PSF een voorstel ingediend dat echt niet meer voor tweërlei uitleg vatbaar was: eerst de bod en dan (uitsluitend als die bod daar aanleiding toe geeft) eventueel de tfs invullen. Daar was geen VCO-meerderheid voor te vin- den.

Toen was de VCO in praktijk dus uit- eengevallen: vier leden stapten naar aanleiding van dit besluit op, omdat er voor hen geen perspectief meer be- stond voor het werken in de VCO. Prompt daarbovenop heeft de VCO een briefje uit doen gaan naar het FB waarin ze stelt om voor de duidelijk- heid nu maar aan de VCO (en andere betrokken organen) op te dragen (de VCO zal dus wel eens even aan het FB voorstellen wat ze door dat zelf- de FB opgedragen moet krijgen!) 'vooralsnog' alleen rekening te hou- den met de tfs als kader voor nieuwe onderwijsprogramma's aan de LH. Alsof het VCO-bestuur zich niet al maanden gedroeg als ware die opdracht reeds gegeven!

9 Oftewel: de bod definitief om zeep ge- holpen voor wat de VCO betreft. In dit verband hoeft men dan ook niet meer raar op te kijken van de uitgangspun- ten van de VCO-brief 79/99 waarin de ROC's (geheel voorbijgaande aan eer- dere kritiek uit de ROC's en andere groeperingen als BG, IK, SG, W&S/Wijs- begeerte, Aktiefslip, PSF, PP etc. op de uitgangspunten die de VCO in haar diskussie hanteert) allerlei vragen voorgelegd worden in het kader van de invulling van de tfs. Ondanks (of dankzij) de veranderde, nu procesmati- ge aanpak dus geen sprake van een echte diskussie waarin men luistert en ingaat op kritiek van anderen. Maar in plaats daarvan de kritiek- leveraars buiten de diskussie laten, of hun kritiek ronduit onder de ta- fel laten verdwijnen. Het is dan ook zeer de vraag of de 'krampachtige lieden' (zoals Luning degenen in de VCO die verzet boden noemde) wel in de hoek zitten waar het VCO-bestuur ze dacht te ontwaren.

Vrijdag 1 februari was er door de VCO weer een 'voorlichtingsbijeenkomst' voor de ROC-sekretarissen georgani- seerd. Het is op zo'n bijeenkomst de bedoeling dat de ROC-vergaderingen over de VCO-diskussie wat voorgekookt worden. Ook bij deze bijeenkomst bleek weer hoe weinig het VCO-bestuur zich aantrekt van kritiek op haar be- leid.

Een vijftiental studenten was ook naar deze samenkomst gegaan om enige vragen te stellen over de VCO-diskus- sie. In deze vragen klonk de kritiek door die er van studentenzijde is op de manier waarop de VCO de 'brede' diskussie organiseert. Met name het vasthouden aan de tfs als uitgangs- punt (ondanks alle kritiek daarop), de onvolledige weergave van de reak- ties in de VCO-verslagen, het feit dat de VCO zich niets gelegen laat liggen aan het afhaken van allerlei groeperingen in de diskussie werden in de vragen aan de orde gesteld. De heer Luning gaf op geen van de vra- gen hierover een duidelijk antwoord. 'Terugkoppeling' en 'procesmatige aan- pak' waren de doodoeners waarmee hij een echt antwoord ontweek. Hij stelde het wel op prijs dat de studenten, on-

10 danks het feit dat ze niet waren uit- genodigd, gekomen waren om mee te dis- kussiëren. Dat klinkt natuurlijk wel zeer verdacht uit de mond van iemand die eerst probeert de vragen van de studenten botweg (met een smoesje over tijdsgebrek) naast zich neer te

leggen en vervolgens op geen van die vragen een antwoord geeft.

Als slot nog een kleine typering van de zogenaamde procesmatige aanpak van de VCO. Ze blijft echter meer weg te hebben van een 'wie zoet is krijgt lekkers'-spelletje waarbij de ver- schillende richtingen elkaar om het hardst gaan bekongkureren in hun po- ging zoveel mogelijk lekkers (nl. een tweede fase) te bemachtigen. Want, zo kondigde de heer Kronenberg (sekreta- ris van de VCO) op de voorlichtings- bijeenkomst van 1 februari aan: de richtingen die niet mee willen doen, of (door tijdsgebrek) te laat reageren 'zullen uit de boot vallen, dus ze zullen wel mee moeten doen'.



Het voorlopige slot van dit zwarte verhaal over de VCO en haar 'BOD' ligt bij de behandeling van de pro- cedure van de BOD in de 123ste FR- vergadering van 12 februari jl. Van deze raad is geen korrektie te ver- wachten op de VCO. Kritiek van de PSF op de VCO-handelwijze wordt genegeerd door het VCO-bestuur, en CL, CSF en TAP steunen de door de VCO voorge- stelde verdere versmalling. (PP had besloten verder geen woorden meer vuil te maken aan het zootje ongere- geld van de VCO.)

Ook in deze FR-vergadering werden de door de VCO opgestelde uitgangspun- ten en procedures achteraf goedge- keurd door de FR. Dit alles ondanks de bezwaren die er bij alle fracties zijn tegen de TFS. Het besluit wat op deze FR genomen werd mag verder voor zich spreken: 'De FR draagt de betrokken commissies en andere orga- nen van de fakulteit op om de pogin- gen tot invulling van de TFS voort te zetten in een brede diskussie met zo- veel mogelijk betrokkenen. Deze in- vulling dient er mede op gericht te zijn om in vergelijking met de hui- dige 5jarige programma's eventuele onoverkomelijke bezwaren zichtbaar te maken zodat hiermee in het toekomstig beleid rekening kan worden gehouden.' Van de raad hoeven we dus niet veel te verwachten als het op verzet tegen de TFS aankomt. Moet dat dan een democratische weergave van het brede verzet aan de LH tegen de TFS zijn?

## HOOFDSTUK II ROC-REAKTIES IN DE EERSTE VRAGENRONDE VAN DE B.O.D.

Hieronder volgt een overzicht van de ROC-reakties op bovengenoemde brief. Dit overzicht is nogal onvolledig. Het beantwoordt niet alle vragen die de VCO aan de ROC's gesteld had. Ook andere instanties en groeperingen van de LH-gemeenschap is om antwoorden verzocht. Weinige van hen hebben echter gereageerd, vooral omdat de VCO-brief uitsluitend toegespitst op de ROC's.

In het overzicht hieronder wordt ingegaan op de opmerkingen van de verschillende ROC's bij de 11 uitgangspunten zoals die op pag. 5-6 van de VCO-brief 79/99 geformuleerd zijn. Deze beperking is gehanteerd om de volgende redenen:

In de eerste plaats bestond er behoefte aan duidelijkheid over hoe groot het verzet in de verschillende ROC's geweest was tegen de door de VCO voorgestelde discussie. Men had vaak het idee alleen te staan in het verzet tegen de VCO-praktijken. Dit verzet richtte zich vooral tegen de versmalling van de 'brede onderwijsdiskussie' tot een invuloefening van de tfs. Dit verzet uitte zich dan ook vooral in kritiek op het eerste en belangrijkste uitgangspunt in de rij van elf nl. het voorlopig uitgangspunt om de tfs vooralsnog als werkkader te hanteren'. Iets waartegen ook PP en PSF zich in de VCO en raden hebben verzet.

In de tweede plaats is dit overzicht bedoeld als aanvulling op het overzicht dat het VCO-sekretariaat gemaakt heeft (voor VCO en ROC's) van de op- en aanmerkingen bij de voorlopige uitgangspunten van de eerste ronde van de VCO-diskussie.

In dat VCO-overzicht blijken twee dingen nogal gebrekkig aan de orde te komen:

- de kritiek op het eerste uitgangspunt (de tfs als werkkader);
- de kritiek op de handelwijze van de VCO in de hele diskussie. Deze kritiek verdwijnt stelselmatig onder de tafel. Met name studentenstandpunten blijken nogaleens vergeeten te worden,

11 waarop het standpunt van het WP (of een deel ervan) tot ROC-standpunt verheven wordt!

Op de kritiek op het eerste uitgangspunt wordt door de VCO 'nader ingegaan' in haar stuk voor de tweede ronde (zie bijlage 1 van de VCO-brief 80/12). Zij zegt hier 'onderwijskundige argumenten' aan te geven over de tfs. Dat wil zeggen: ze suggereert dat de universiteit, georganiseerd volgens de tfs, zal zorgen voor een gelijkmatiger inkomensverdeling en verder dat het financieel noodzakelijk is (opdat meer mensen het hoger onderwijs zouden kunnen volgen) om een tfs in te voeren. Dit laatste argument is al tijden geleden ontzenuwd in de tweede kamer: de tfs is niet goedkoper bovendien stelt de VCO dat de overheid in versterkte mate aandacht besteedt aan mogelijkheden als na- en bijscholing (nodig bij een eerste fase opleiding). Blijkbaar is het de VCO niet bekend dat het hele open-school project intussen beëindigd is door de minister!



De VCO meent in te gaan op de bezwaren tegen de tfs door slechts enkele van de bezwaren van PP en PSF te 'ontzenuwen'. Zij durft blijkbaar niet in te gaan op alle bezwaren! Maar zelfs dat 'ingaan' op enkele bezwaren is al te zot: zij verwijt PP en PSF (die juist de universiteit een rol willen laten spelen in een veranderen van de samenleving) een 'konservatief-sterre' houding tav de trits opleiding-be-roep-status. Eenieder die de PP en PSF stukken over de tfs kent zal het onzinnige van deze reactie herkennen. De VCO acht het verder blijkbaar niet van belang in te gaan op bezwaren van zoveel anderen (zie overzicht hierna).

12 Dit bleek ook op een bijeenkomst van VCO-bestuur en ROC-sekretarissen waar systematies vragen over het eenzijdige karakter van de VCO-diskussie werden ontweken. In bijna alle ROC's is in ieder geval verzet geboden door de studenten. Dit blijkt niet voldoende. Er wordt in het hele VCO-overzicht slechts één zinnetje vuilgemaakt aan het 'politieke standpunt van de studenten'. Er wordt niet ingegaan op de argumenten om niet mee te doen, noch op de discussiebijdragen die dan wel geleverd wordt in andere vorm dan beantwoording van VCO-vragen. Ook waar gehele ROC's het eerste uitgangspunt bekritisieren (tfs) wordt daar niet op in gegaan. Verder is de VCO ook te arrogant om ook maar te laten merken dat er commentaar geleverd wordt op haar manier van discussie voeren.

In vele ROC-reakties klinkt de frustratie door dat wat er ook aan discussiebijdragen geleverd wordt, de VCO er alleen uitpikt wat ze horen wil. Blijkbaar voelt de VCO zich zo sterkin de schoenen staan dat ze geen enkele noodzaak voelt daarop in te gaan, dit soort bezwaren te ontzenuwen of wat dan ook. De VCO zat er ook in het geheel niet mee dat enkele van haar leden aftaaiden. Dit vermag geen beletsel zijn om door te stomen. De sterke positie waarin de VCO zich in ieder geval waant (vooralsnog is door de FR niet ingegrepen om daar verandering in te brengen) moet dus zo snel mogelijk afgebroken worden. De VCO (waarschijnlijk dus een andere dan die er nu zit) moet gedwongen worden om haar eigengereide beleid op te geven en in te gaan op de diskussie met de ROC's.

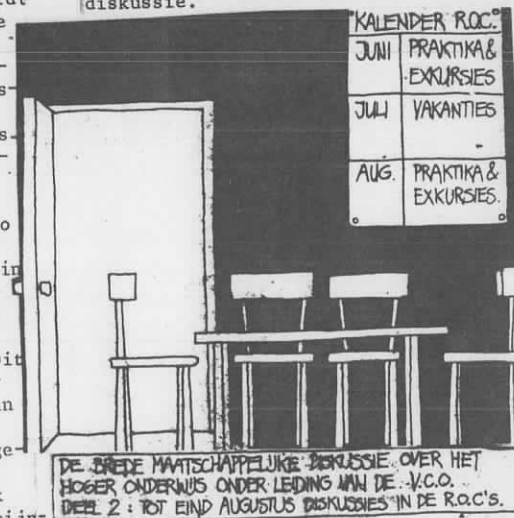
### het overzicht:

#### PCPropaedeusekommissie

Propaedeuse Cie: het wordt niet opportuun geacht om vooraf kaders (i.c. de TFS) vast te stellen. De PC wenst een brede onderwijsdiskussie, waarin o.a. de TFS op onderwijskundige konsekventies zo kunnen worden beoordeeld. Vooralsnog is het voordeel van de TFS niet aangetoond, noch bediskussieerd.

#### N-10 Landbouwplantenteelt

De docenten hebben geen kritiek op de uitgangspunten; ze merken wel op dat het onderzoek in een eventuele eerste fase-opleiding wel in de knel komt. De studenten vindendat er eerst een diskussie moet komen over de doelstellingen, voordat er begonnen wordt aan de kaderstelling van de structuur. De VCO gaat voorbij aan de ideeën die er over onderwijs aan de LH leven. De studenten van de ROC voegen enige resultaten van de onderwijsdiskussie op de richting toe om aan te geven dat het geen starheid is die hen ervan weerhoudt om bij te dragen aan de VCO-diskussie.



#### N-11 Tropiese Plantenteelt

De docenten beantwoordden de door de VCO gestelde vragen. De studenten hebben 2½ pagina commentaar op de VCO-uitgangspunten. Over deze bijdrage wordt in het hele VCO-verslag van de ROC-bijdrages met geen woord gerept. In hun commentaar leveren de studenten kritiek op de versmalling van de BOD (brede onderwijsdiskussie) tot een invuloefening van de TFS. Zij willen wel meedoen aan een echte BOD, ook in de ROC. Zij wijzen echter een principiële keuze vóór de TFS, zoals nu gedaan door de VCO, af. De N-11-studenten <sup>(hebben)</sup> ook ge-poogd een nota (die zij beschouwen als een bijdrage aan

een echte BOD) besproken te krijgen in de ROC. Hierop werd echter niet uitgebreid ingegaan door de staf. Verder formuleren ze ook lange-termijn-ideeën voor een tropiese opleiding en brengen ze hun bezwaren tegen de TFS naar voren. Dat zou je toch een fraaie bijdrage kunnen noemen aan een BOD. De VCO meent ze echter direkt onder de tafel te moeten laten verdwijnen.

### N-12 Tuinbouwplantenteelt

De docenten hebben geen commentaar op de uitgangspunten. De studenten verzetten zich tegen de TFS als werkkader, maar hebben meegedaan aan de beantwoording van de VCO-vragen. Het bezwaar van studentenzijde is niet terug te vinden in het VCO-verslag.

### N-13 Planteveredeling

Deze ROC heeft commentaar op de eenzijdige gerichtheid van de discussie op de TFS. Zij hebben de vragen beantwoord omdat de TFS één van de mogelijke toekomstbeelden van de universiteiten zou kunnen zijn. Men antwoordde echter onder het voorbehoud dat de uitgangspunten op latere termijn aan te passen zijn. Beantwoording van de vragen betekent niet automatisch onderschrijving van de door de VCO gehanteerde uitgangspunten. In het VCO-verslag is ook hier weer niets van terug te vinden.

### N-14 Plantenziektkunde

De gehele ROC is van mening dat bestaande voordelen binnen Païs' structuur verdwijnen, terwijl bepaalde voordelen van Païs' plannen, met behoud van de positieve kanten van de huidige opleiding, ook binnen de bestaande structuur te verwezenlijken zijn. De ROC-studenten konkluderen hieruit dat het dus onjuist is de TFS als werkkader te hanteren voor de onderwijsdiskussie. De docenten willen toch voorbereid zijn op de eventuele komst van de TFS, en willen dus toch (ondanks bezwaren) de VCO-vragen wel beantwoorden. Uiteindelijk zijn de vragen door de ROC wel beantwoord. Bij de VCO vond men in dit alles geen aanleiding om te reageren of iets in het verslag te zetten.

### 13 N-15 Bosbouw

De ROC N-15 heeft de VCO-vragen niet beantwoord omdat de discussie teveel is toegespitst op de TFS. Er is geen werkelijke mogelijkheid voor een brede discussie. Op 14 december voegt de ROC (mn. vanuit studentenzijde) daar een motie van wantrouwen tegen de VCO aan toe: er wordt gesteld dat beantwoording van de VCO-vragen akseptering van de TFS betekent. De VCO pikt immers uit de beantwoording alleen op wat past binnen haar strategie van snelle invoering van de TFS aan de LH. De opdracht met betrekking tot de BOD van de FR is door de VCO te strikt in TFS-richting geïnterpreteerd. Op 10 januari is er op een nieuwe vergadering aan de beantwoording van enkele vraagjes gewerkt die niet uit te leggen zijn in de richting van de TFS. In de VCO-samenvatting heet dit alles zeer diplomatiek 'geen opgave'.

### N-20 Zoötechniek

De ROC vertrouwt erop dat men twee meningen kan inleveren omdat ze gerustgesteld is door de VCO dat ook afwijkende meningen voor vol worden aanzien (dat blijkt tegen te vallen). De ROC komt dan met twee standpunten: Het WP ziet wel mogelijkheden binnen de TFS-opleiding en beantwoordt dan ook de VCO-vragen. De studenten zijn iets minder enthousiast: beantwoording van de VCO-vragen betekent meehelpen aan het invoeren van de TFS. De VCO legt immers iedere kritiese kanttekening naast zich neer zo stellen zij; en ze werkt alleen verder met datgene wat binnen haar eigen kaders past. De N-20-studenten wijzen er verder op dat de VCO zo onderhand tot de weinigen gaat behoren die voor de TFS ijveren. (zie het standpunt van de AR, de hoorzitting van negenentwintig augustus hierover, het standpunt van de NH in de AR) De N-20-studenten zijn één van de vele groeperingen tegen de TFS. Zij stellen daar een bijdrage aan een echte BOD tegenover inde vorm van een verslag van de tot nu toe gevoerde onderwijsdiskussie op de rigro. In de VCO-samenvatting is hier niets van terug te vinden.

### N-30/NM21 Kulturtechniek

De docenten van deze ROC beantwoorden de vragen van de VCO allemaal, ook (degenen die) eksplisiet uitgingen van de TFS. De studenten hebben niet deelgenomen aan de beantwoording van die vragen, die (eksplisiet) uitgingen van de TFS. Redenen hiervoor waren: de zogenaamde BOD van de VCO bestaat slechts uit het klaarstomen van programma's; de TFS geldt als enige werkkader voor de discussie; en verder zijn de studenten het niet mee eens met de manier waarop het VCO-diskussie-voorstel tot stand gekomen is (ze verwijzen hierbij naar het advies van de PSF-VCO-leden om af te zien van beantwoording van de VCO-brief. Dat was dus het laatste wat de PSFers nog in de VCO gedaan hebben). In de VCO-samenvatting is van dit commentaar niets terug te vinden.

### N-31 Tropiese Kulturtechniek

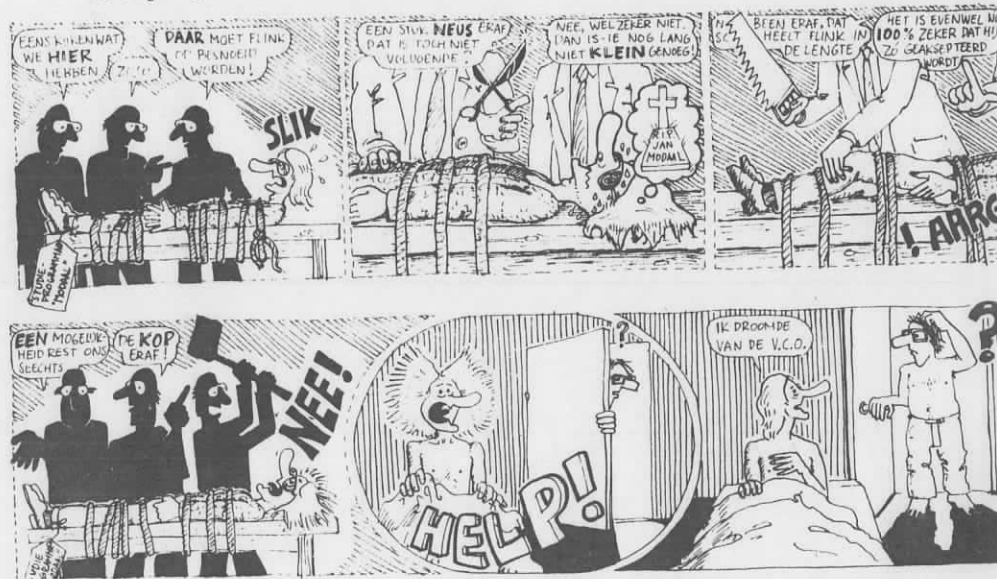
In deze ROC twee standpunten (met het nadrukkelijke verzoek om met allebei rekening te houden): alle studentleden + één WP-er verzetten zich tegen de VCO-procedure en weergave van de discussie-resultaten. Ze zien geen heil in de beantwoording van de VCO-vragen en wensen een eigen onderwijsdiskussie te voeren. Zie hierover ook de bijdrage van N-31 in het witte deel

### 14

van dit zwart/witboek. Het gehele WP heeft verder de VCO-vragen beantwoord en enkele kritiese kanttekeningen geplaatst. Eén ervan gaat over de wat wazige formulering om 'vooralnog uit te gaan van de TFS als werkkader'. Men vraagt zich af of ipv. 'vooralnog' er niet gewoon moet staan 'niet langer' of 'definitief'. De VCO reageert hierop schijnheilig dat de FR over dit soort uitgangspunten moet beslissen. Alsof de besluiten die de FR hierover neemt en genomen heeft niet allemaal onder druk staan van de plannetjes en activiteiten van de VCO. De VCO adviseert de FR immers om de uitgangspunten die ze al tijden hanteert achteraf netjes te sanktioneren. IN de VCO-samenvatting is overigens niets terug te vinden van de bedenkingen zoals die geformuleerd zijn in het eerste standpunt uit de ROC N-31.

### N-32 Landbouwtechniek

De ROC N 32 heeft de VCO-vragen beantwoord en enkele opmerkingen geplaatst bij de uitgangspunten. Hier van is er één niet terug te vinden in de VCO-samenvatting, en daarom zullen we die hier even kort weer geven: bij de discussie over het onderwijs is het bijzonder beperkend om uit te gaan van een vooraf vaststaande onderwijsstructuur en studieduur, waardoor aan-





dacht voor de kwaliteit van het onderwijs en een discussie over de inhoudelijke doelstellingen niet mogelijk is, terwijl juist de inhoud van de studie voorop dient te staan.

#### N-33 Bodemkunde

Deze ROC heeft de VCO-vragen beantwoord zonder verder commentaar.

#### N-40 Levensmiddelentechnologie

De werkgroep Tweefasenstructuur WO heeft voor deze ROC geantwoord. Deze werkgroep (van de ROC N 40) bestond al langer. Wel vond ze dat de VCO de hele LH bij de discussie moet betrekken en dat de discussie de TFS van Pais binnen een breed kader moet bekijken.

#### N-41 Voeding

De N 41-studenten stellen dat de VCO inde huidige samenstelling (na het opstappen van vier leden) niet door mag gaan met de onderwijsdiskussie. De VCO laat nergens blijken dat ze de vorige discussie-bijdrage van de ROC-studenten heeft ontvangen. Luisteren naar de ROC's is er bij de VCO blijkbaar niet bij. De studenten kondigen aan dat ze door zullen gaan met de discussie over onderwijs en onderzoek op de richting. De kritiek op de VCO-sa menvatting wordt eentoonig: ook van dit verhaal is weer niets terug te vinden.

#### N-42 Milieuhygiëne

De ROC merkt op dat de discussietijd, toegemeten door de VCO te kort is, en ze wenst ruimere uitgangspunten. De ROC N42 beantwoordde de vragen van de VCO dan ook niet expliciet. Ze hanteert een wat ruimer uitgangspunt in haar commentaar dat impliciet wel wat antwoorden bevat. De ROC-studenten verwerpen de TFS als uitgangspunt. Ook drie andere uitgangspunten worden bekritiseerd. In de VCO-samenvatting is daar niets van terug te vinden. De ROC-studenten stellen verder nog enkele vragen aan de VCO. Deze betreffen met name de verwerking van de discussieresultaten. Op deze vragen is natuurlijk nergens een antwoord van de VCO te vinden (en te verwachten).

### 15 N-43 Moleculaire Wetenschappen

De studenten van deze richting voeren reeds een onderwijsdiskussie zo stellen zij. Hieruit voortvloeiende ideeën en vragen om een bepaalde structuur. Die is nog niet duidelijk, echter de TFS heeft in ieder geval veel nadelen. De discussie moet dus vanuit de onderwijsinhoud ipv. de structuur gevoerd worden (zoals de VCO doet). DE studenten durven de VCO-vragen niet te beantwoorden op een wijze waarin deze kritiek verwerkt is, omdat de verwerking ervan door de VCO niet te vertrouwen is, zo stellen zij. De VCO ziet standpunten die niet uitgaan van de TFS toch niet voor vol aan.

#### NM-10 Economie

Vragen van de VCO zijn door de ROC als geheel beantwoord. Het verzet van de studenten tegen het predikaat 'brede discussie' is omgezet in een toevoeging aan de rest van de ROC-reaktie: zij stellen daar dat er te weinig ruimte gelaten wordt in de VCO-diskussie voor andere dan Pais' ideeën. Van deze bedenkingen vinden we (natuurlijk) niets terug in het VCO-verslag.

#### NM-20 Tuin- en Landschapsarchitectuur

De ROC stelt dat de VCO niet handelt in overeenstemming met het FR-besluit met betrekking tot de BOD. Ze maakt de discussie te eng. De ROC NM-20 heeft grote problemen met de TFS als uitgangspunt en heeft daarom een eigen nota (onafhankelijk van de VCO-vragen) als discussiebijdrage geleverd.

#### NM-30 Sociologie Westers

De ROC-studenten delen het standpunt van de (voormalig intussen) PSF-VCO-leden dat men beter niet kan antwoorden op de VCO-vragen omdat de VCO-diskussie teveel versmald is tot de TFS. De ROC als geheel acht het, vanwege dit studentenstandpunt, niet zinvol om te reageren.

### NM-31 Sociologie Niet-Westers

De ROC NM31 heeft kritiek op de node-loze versmalling van de discussie tot de TFS. De ROC schrijft min of meer onafhankelijk van de VCO-vragen een beachouwing over de TFS. Dit is een voorlopig standpunt: de invoering van de TFS is immers niet zeker; verder willen ze hun standpunt af laten hangen van standpunten van andere ROC's en wat er op andere universiteiten gebeurt (visie op TFS komt in grote lijnen overeen met VCB-nota over de TFS).

#### NM-40 Huishoudwetenschappen

In de ROC zijn de meningen verdeeld over het FR-besluit tav. de BOD. De VCO-vragen zijn toch allemaal beantwoord. Met als toevoeging de volgende opmerking: 'Het onderwijs aan de LH zal zijn wat wij er zelf van maken, en niet wat Pais ervan zegt'. Deze opmerking, die de VCO zich wel een s aan zou mogen trekken, is uiteraard niet terug te vinden in het VCO-verslag.

#### B Biologie

De ROC biologie doet niet mee aan de VCO-diskussie omdat de uitgangspunten van de VCO-diskussie een zo grote vernauwing van de inhoudelijke brede onderwijsdiskussie vormen, dat zij het niet zinvol acht de VCO-vragen te beantwoorden. De ROC-B voegt daar veelbetekenend (voor de manier van VCO-verslagen maken) aan toe dat ze het op prijs zou stellen als dit standpunt ook doorklinkt in de verslaggeving van de VCO. De ROC-B kondigt een eigen onderwijsdiskussie aan op richtingsnivo.

•••••

Er zijn ook nog enkele reacties van andere instanties dan alleen ROC's: AGROMISA: De TFS is een te smal uitgangspunt en de discussietijd is te kort. Verder heeft beantwoording van de VCO-vragen geen zin omdat antwoorden die niet uitgaan van de VCO-uitgangspunten, door de VCO niet gewenst worden. BOERENGROEP: De BG vindt dat ze haar tijd wel beter kan besteden dan aan de invulling van de TFS.

16 Commissie voor Projektonderwijs: Deze Cie wil in alle studiefasen projektonderwijs handhaven. Onderzoek en onderwijs mogen niet gescheiden worden in de opleiding. Dit betekent dus impliciet kritiek op het eerste uitgangspunt: de TFS.

## HOOFDSTUK III DE TWEEFASENSTRUKTUUR

Wie de kritiek uit progressieve hoek op het voorontwerp voor wet voor een tweefasenstructuur (TFS) nog eens goed door wil lezen kunnen we verwijzen naar:

- de WSO-brochure van 20-4-'79: 21 bladzijden beschouwingen over de TFS en zijn politieke kader en voorgeschiedenis;
- de PSF-nota van 8-6-'79 voor de FR, concept-kommentaar voor de LH op het voorontwerp TFS: de kritiek op de TFS in 3½ blz samengevat. Beide stukken zijn op Arion nog in ruime getale verkrijgbaar.

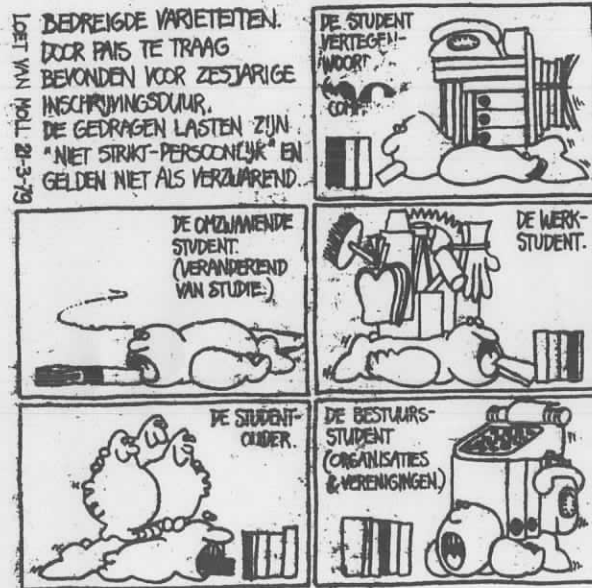
Om de kritiek op de TFS goed te kunnen bekijken moeten we eerst het voorontwerp TFS in zijn politieke kader plaatsen; later geven we meer direct de algemene en specifieke kritiekpunten op de TFS weer.

### III.1 Politiek kader

Wat is nu de politieke situatie waaruit deze zo gehekeldde plannen voortgekomen zijn?

Als motief voor de voorgestelde structuurveranderingen in het WO en HBO geeft de minister eenvoudigweg een tekort aan geld (in feite een verleggen van prioriteiten); dit past volledig in het beleid van het huidige kabinet (denk aan bestek '81): minder gelden voor collectieve uitgaven, meer financiële ruimte in de privésfeer onder het motto: winst is werk.

Dit vertrouwen in het vrije marktmechanisme wordt door velen aangevochten. Bovendien zullen de armere groepen het sterkst benadeeld worden door deze strategie.



Voor de universiteiten geldt dat zij nu ook al op de nullijn zitten en de TFS niet aantoonbaar bezuinigend zal werken in vergelijking met de herpro '76 (rapport AGP = adviesgroep planning van de academische raad).

Naast deze huidige situatie kunnen we ook de geschiedenis raadplegen.

Dan blijkt dat de plannen rond de TFS (en in breder verband ook rond de WWO'81) alles behalve oorspronkelijk zijn. Het idee van een vroegtijdige uitstap (een baccalaureaatsopleiding) dook in 1949 al op. Experimenten hiermee mislukten.

Later worden deze plannen door de commissie Posthumus weer uit de kast gehaald en met uitgangspunten als een maximale studieduur en een selectieve propaedeuse in de vorm van het wetsontwerp HWO (=Herstructurering Wetenschappelijk Onderwijs) in '72 in de kamer gebracht. Als dit tenslotte met belangrijke wijzigingen wordt aangenomen en de universiteiten met de invulling beginnen (we schrijven 1976) zijn als belangrijkste punten overgebleven:

1. fasering van de studie
2. éénjarige, selectieve propaedeuse
3. driejarige doctoraal (uitzonderingen 4 jaar)

4. uniforme cursusduur van 4, maximaal 5 jaar.

5. invoering van varianten.

Alles lijkt in kannen en kruiken tot Pais naar Den Haag mag en de 'Herpro' mislukt verklaart omdat er teveel 5-jarige cursussen uit de bus gekomen zijn.

Als alternatief biedt hij zijn nota HOvV aan. En met de gevolgen daarvan zitten we nu dus.

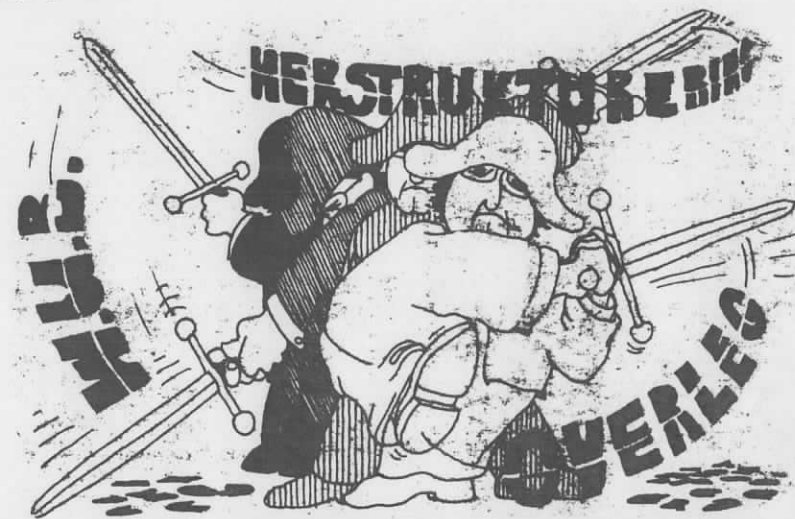
### III.2 Kritiekpunten

Als geheugenopfrissertje geven we de kritiekpunten hier nog even kort weer:

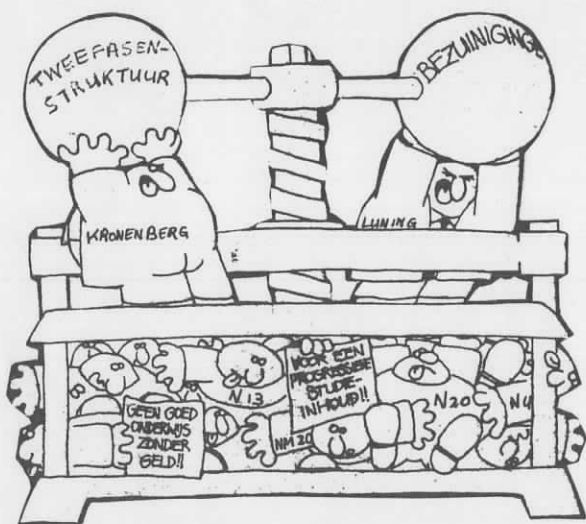
- hoger onderwijs voor velen, maar wetenschappelijk onderwijs voor weinigen: slechts een oppervlakkige kennismaking met onderzoek in de eerste fase, als 't aan Pais ligt.
- Zware selectie voor toelating tot de tweede fase door de faculteit; ongeveer 40% van de afgestudeerde 1<sup>e</sup>-fasers kunnen doorstromen, voor de andere wordt dit deel van het onderwijsstelsel afgesloten.
- Tweede fase s zullen niet bij alle studierichtingen ingesteld worden en per studierichting niet bij alle faculteiten; slechts daar waar een tweede fase is wordt een redelijke ruimte voor onderzoek geschapen, de rest verschaalt.

- De situering van de tweede fases, het aantal plaatsen voor studenten en de hoeveelheid financiën voor onderzoek worden door de minister vastgesteld; deze sterke centralisatie is ook te vinden in de meerjarenafspraken, het voorontwerp WWO'81 en de Beleidsnota universitair onderzoek (BUOZ); Pais geeft duidelijk aan dat deze variabelen afhankelijk worden gesteld van de arbeidsmarkt.
- De TFS levert geen financiële voordelen t.o.v. de 5-jarige herprogrammeringsvoorstellen, de structurele stops van de mediese richtingen blijven gehandhaaft.
- De selectieve propedeuse wordt algemeen verbreid; voor Wageningen is dat niets nieuws, voor vele andere faculteiten wel; dit is regelrecht in strijd met de wens om te komen tot een oriënterende propedeuse.
- Er is geen inhoudelijke argumentatie dat een 4-jarige cursusduur voor alle studierichtingen voldoende is.
- Pais rechtvaardigt de TFS vooral door verwijzing naar het buitenland, zonder de verschillen in het verdere onderwijssysteem te bezien en zonder aandacht te besteden aan de vele problemen die in de betreffende "buitenlanden" voortvloeien uit het onderwijssysteem.

- Is er wel maatschappelijke vraag naar afgestudeerde eerste fasers? Hoe is hun positie t.o.v. afgestudeerden oude stijl, t.o.v. tweede fasers en t.o.v. HBO-afgestudeerden? Waarschijnlijk vallen zij volledig tussen wal en schip.
- Een zesjarige inschrijvingsduur zonder uitzonderingen (behalve overmacht, zoals langdurige ziekte) zal ongetwijfeld problemen leveren voor activiteiten naast de studie, voor werkstudenten, voor omzwaaiers, etc.; de overgangsregeling (6 jaar na invoering TFS voor alle al aanwezige studenten) levert soortgelijke problemen voor pré-TFS-studenten.
- Diverse nadelige implicaties voor het personeel, zoals het feit dat vakgroepen die niet bij een tweede fase horen vrijwel geen onderzoek meer zullen kunnen doen.

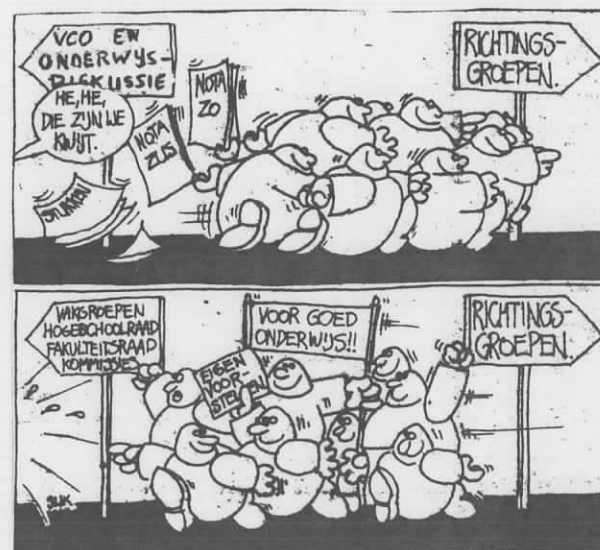


VAN ZWART



NAAR WIT

# HET WITTE DEEL



## INLEIDING

Sommigen zullen wellicht na het lezen van het voorgaande deel hun buik vol hebben van de zwarte gal die over hen uitgespuwd is. In het witte deel volgen ter compensatie wat frisse, heldere gedachten over de vraag hoe het LH onderwijs er globaal uit zou moeten zien en over de strategie die tot de verwezenlijking van dit allemaal moet leiden. Hopelijk zullen deze gedachten nieuwe impulsen geven aan de discussie binne de verschillende groepen.

Resultaten van deze discussies binnen WSO richtingsgroepen, ROC's en andere betrokkenen (het progressief personeel heeft zijn bijdrage al toegezegd) zullen op een eerlijke manier gebundeld en verwerkt worden door de op te richten/opgerichte schaduw VCO. Aldus zal gestalte worden gegeven aan een echte b.o.d.-breed m.b.t. het aantal deelnemers en de inhoud.

Dit witte deel begint met drie algemene hoofdstukken. Zij vormen een moment opname. Dat wil zeggen dat er een globaal beeld wordt geschetst, hetgeen automatisch tot gevolg heeft dat allerlei belangrijke detaileringen zoals die over bv projectonderwijs, themagroepen en W&S gemaakt zijn, ontbreken.

Doord at zwart en wit in de praktijk niet te scheiden zijn, bevat het eerste hoofdstuk nogal wat zwart: het geeft een beeld van maatschappelijke factoren die voor het huidige LH-onderwijs en -onderzoek van belang zijn. In het tweede hoofdstuk volgt dan het alternatief, in het derde staan elementen van de strategie die tot realisering van het alternatief kan leiden.

In het vierde hoofdstuk geeft iedere richtingsgroep (behalve N 10,32 en 33 en NM 30 en 31) aan, welke prioriteiten zij stelt bij het werken aan onderwijs en welke mogelijkheden zij ziet voor de verwezenlijking daarvan. De eerste hoofdstukken krijgen hierin dus wat meer handen en voeten.

## 21 HOOFDSTUK I MAATSCHAPPELIJK KADER VAN HET HUIDIGE LH- ONDERWIJS EN ONDERZOEK

### I.1 Een brokje historie

In de loop van de 19e eeuw werd wetenschap tot een belangrijke produktiefaktor; de wetenschap raakte nauw betrokken bij nieuwe vindingen en werd daarmee tot een belangrijke oorzaak van de industriële revolutie. Het onderzoek aan de universiteiten was tamelijk fundamenteel; het universitaire onderwijs zorgde voor de vorming van een elite, waarvan sommigen tot "geleerde" werden en anderen in de hogere bestuurlijke functies terecht kwamen. De overheid raakte allengs bereid om meer geld in de universiteiten te steken toen was gebleken dat het universitaire onderwijs en onderzoek voor de industriële ontwikkeling van belang was. Tot na WO-II ging dit proces met ups en downs voort. In de vijftiger en zestiger jaren van deze eeuw was de economische groei zo groot en was er een dergelijke behoefte aan akademies opgeleiden, dat een sterke groei van de universiteiten mogelijk was, die op zijn beurt de economische groei bevorderde.

De ontwikkeling van de technische hogescholen was vanzelfsprekend nog nauwer gekoppeld aan de industriële ontwikkeling. De eerste (Delft) werd opgericht in 1905, de andere twee in 1956 en 1964.

Toen de Nederlandse overheid in de tweede helft van de vorige eeuw doorkreeg dat een actieve verhoging van het landbouwpeil nodig was (met name om de exportpositie van Nederland op de landbouwmarkt te behouden) werd onder andere de Rijks Hogere Land-, Tuin- en Bosbouwschool opgericht, die in 1917 werd omgezet in de Landbouwhogeschool. Deze LH is steeds nauw betrokken geweest bij het Landbouwbeleid van Nederland en (later) dat van de EEG; zij zorgde tevens voor een groot deel van de technologische vernieuwingen in de agrarische sektor. Daarnaast heeft de LH een nauwe band gehad met het kolonialisme, later met het neokolonialisme oftewel de zogenaamde ontwikkelingshulp. De LH is

22 derhalve van oudsher een vooral technologies instituut (technologie is kort te omschrijven als de integratie van techniek en wetenschap): hij is sterk gericht op de vernieuwing van de in de maatschappij gebruikte technieken (waaronder ook economische en sociale technieken). De LH heeft zich dan ook steeds op de borst geklopt vanwege het toegepaste karakter en de "praktiese Wageninger".

De landbouwtechnologische vernieuwing die de LH verzorgt was en is sterk gericht op de grootmachten in onze westerse wereld, overheid en bedrijfsleven; wat betreft de boerenbedrijven dan vooral de grotere bedrijven. Dat is ook niet zo'n wonder, aangezien deze grootmachten diverse kanalen hebben om de LH te beïnvloeden, waarmee zij mede bepalen aan welke problemen de LH werkt.

Vele wetenschappers brengen hier tegenin dat hun onderzoek ten goede kan komen aan de ontwikkeling van de hele maatschappij. Zij gaan er dan in feite van uit dat technologiese vooruitgang veelal automaties tot maatschappelijke vooruitgang leidt. (Bovendien zullen velen van hen ook het idee aangehangen dat een hoog ontwikkeld bedrijfsleven de gehele samenleving op een hoog peil zal brengen). De machtigen in deze wereld hebben vrijwel altijd direkt de beschikking over de door wetenschap verworven kennis; als ze deze al niet met het oog op eventuele bruikbaarheid zelf hebben laten ontwikkelen, dan kunnen ze deze toch direkt beoordelen op toepasbaarheid of bedreiging voor hun eigen belangen en dienovereenkomstig maatregelen nemen. Als de toepassingsmogelijkheden van die kennis dan na langere tijd bij grotere groepen bekend worden staat er in feite allang vast wat er mee gaat gebeuren.

Degenen die kennis verwerven, bijvoorbeeld de LH-onderzoekers, zouden zich tevoren moeten richten op het ontwikkelen en doorspelen van resultaten van wetenschappelijk onderzoek, dat er ondermeer op gericht is foute ontwikkelingen en toestanden in de maatschappij op te sporen en goede te stimuleren, en dat zo ten goede komt aan de emancipatie van alle mensen. Doen ze dat niet, dan werken ze alleen aan het in stand houden van uit bestaande machtsverhoudingen voortvloeiende ontwikkelingen.

In de vijftiger en zestiger jaren maakte de economiese ontwikkeling het



mogelijk dat er een nogal ongebreidelde "wildgroei" van het wetenschappelijk onderzoek optrad. Die groei bracht niet alleen voordelen voor de technologiese innovatie, maar maakte ook ruimte vrij voor meer maatschappelijk onderzoek; daarnaast was er een sterke toename in de hoeveelheid onderzoek dat weinig uitzicht gaf op enige toepassing.

Op het moment dat die groei duidelijk afnam ten gevolge van de verminderde economiese groei, eind zestiger jaren werd het voor de overheid noodzakelijk om het onderzoek (waaronder het universitaire) beter te beheersen en sterker te richten op technologiese vernieuwingen. Sinds die tijd zijn er dan ook vele pogingen gedaan om te komen tot een "wetenschapsbeleid". Dat leverde tot nu toe niet veel op, deels door de onder wetenschappers sterk levende ideologie van "vrije wetenschap" (d.w.z. de wetenschapper moet zelf kunnen bepalen welke problemen hoe aan te pakken) en deels door de tegenwerking van progressieven.

Regeringsprodukten uit '79 over wetenschapsbeleid zijn de Innovatienota en de Beleidsnota Universitair Onderzoek. In deze laatste staat, net als in de vorige nota's, het loskoppelen van de onderzoeksfinanciering van de financiering van het onderwijs centraal, waarbij de toewijzing van financiën deels wordt overgeheveld van het universitaire nivo naar landelijke organen; deze organen zijn steeds samengesteld uit gevestigde onderzoekers. Het maatschappijkrities functioneren van onderzoek zal hierdoor dus niet gestimuleerd worden.

Ook binnen de LH zijn er pogingen in het werk gesteld om een onderzoeksbeleid van de grond te krijgen, tot nu toe met weinig resultaat. De fakulteitsraad blijft in deze dus een marginale rol vervullen; dat betekent dat de vakgroepen (de hoogleraren?) en de externe financiers (ZWO, instituten, bedrijven) grotendeels bepalen welk onderzoek aan de LH verricht wordt.

## 1.2 Maatschappelijke functies van het onderwijs

Het onderwijs heeft een belangrijke maatschappelijke functie in de overdracht van normen en waarden (waaronder cultuurpatroon en ideologie). Anderzijds besteedt het onderwijs veel aandacht aan het overbrengen van kennis en vaardigheden, waardoor de arbeidskracht gereproduceerd wordt, zodat deproductie van materiële producten (goederen), van diensten en van wetenschap niet tot stilstand zal komen. Dit proces van overdracht van normen, waarden, kennis en vaardigheden wordt betiteld als het "socialisatieproces"; via dit proces passen individuen zich aan aan een bepaald sociaal systeem, zodat zij posities en rollen in dat sociale systeem kunnen gaan innemen.

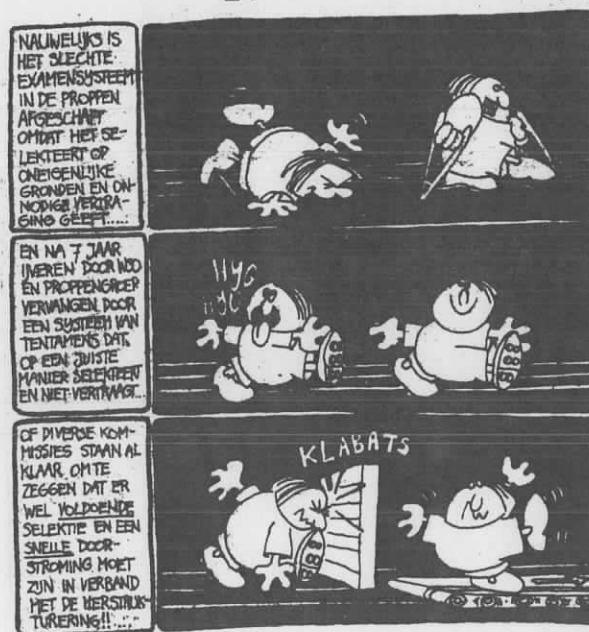
Volgens de gangbare theorie is deze socialisatie een neutraal inpassen, waarbij een individu een stukje sociale ruimte inneemt; bovendien gaat deze theorie er van uit dat het terecht is dat een individu zich aanpast aan een sociaal systeem. In feite gaat het echter niet om een neutraal inpassen, maar om een proces van onderdrukking, manipulatie en konditionering, waardoor individuen zodanig worden aangepast, dat zij niet (meer) in opstand komen tegen een maatschappijstructuur, die in feite geenszins de meest wenselijke is. Het is een proces dat voortkomt uit machtsverhoudingen en er op is gericht de bestaande machtsverdeling te bestendigen. De gangbare socialisatietheorie houdt er geen rekening mee dat individuen niet alleen bestaan uit aangepastheid aan hun omgeving, maar ook persoonlijk gedragingen, motivaties en normen ontwikkelen, en vandaar uit in staat zijn tot het kritiseren van sociale systemen. Eigenlijk zou onderwijs dus niet zijn best moeten doen om zoveel mogelijk te socialiseren (aan te passen aan een so-

ciaal systeem), maar het zou zich moeten inzetten om mensen de mogelijkheden te geven om zich te ontplooien, om zich naar persoonlijke wensen te gedragen, om eigen motivaties en normen te ontwikkelen, en zou het onderwijs mensen moeten stimuleren om krities te staan tegenover wat er met hen zelf en in hun omgeving, dichtbij en veraf, gebeurt. De mens hoeft zich niet altijd aan de samenleving aan te passen - zeker niet aan de huidige - maar zal vaak juist actief de samenleving moeten veranderen.

Met het socialisatieproces hangt nauw samen het selectieproces, dat er voor zorgt dat iedereen terechtkomt op de plaats die de maatschappij geschikt voor hem/haar acht, en de juiste behandeling daarvoor ondergaat, waarbij de mens wordt afgemeten aan de hand van een aantal criteria. Het onderwijs vervult een sentrale rol in dit selectieproces. Er wordt geselecteerd op geschiktheid; een probleem is echter dat die geschiktheid wordt vastgesteld op basis van een beperkt aantal criteria (m.n. leervermogen en intelligentie), terwijl anders criteria (b.v. vermogen tot samenwerken, kritische instelling, musikaliteit) geheel geen rol spelen, waardoor vele lerende capaciteiten onder tafel verdwijnen.

Een ander probleem is dat bij selectie op geschiktheid de afkomst van de individuen nog steeds sterk meetelt: doordat de school veel beter aansluit bij ervaringen en perspectieven van kinderen uit hogere milieus, raken zij meer gemotiveerd om te leren en kunnen zij zodoende beter voldoen aan de schoolse geschiktheidseisen, die op zich al beter aansluiten bij achtergronden en capaciteiten van kinderen uit de hogere milieus. Dit laatste is niet zo'n wonder, aangezien die eisen voortkomen uit kwalificatie-eisen die horen bij een maatschappij die door de hogere milieus beheerst wordt.

We zien zo dat het onderwijs via het selectieproces bijdraagt aan de instandhouding van onze hiërarchische maatschappij. Kennis en inzicht blijven via het onderwijs aan bepaalde groepen voorbehouden, kinderen uit de heersende groepen worden via het onderwijsstelsel naar heersende posities geschoven. (Dat neemt niet weg dat die kinderen bewust kunnen kiezen om zich niet naar die posities te laten schuiven).



Het onderwijs zal dus zodanig ingericht moeten worden, dat het niet negatief selecteert, maar mensen de kans geeft om bewust te kiezen welke kennis en vaardigheden zij zich eigen willen maken, om zelf uit te maken waartoe zij gemotiveerd zijn. Pas dan kan onderwijs een welzijnsvoorziening worden.

Echter, ook al zouden er in het onderwijs gelijke kansen zijn dan zou er in deze maatschappij nog sociale ongelijkheden zijn. Op zich is het geen probleem dat mensen verschillen in capaciteiten en belangstelling en hieruit voortvloeiend verschillen in functies. Wel een probleem is echter dat aan verschillende functies ook verschillende hoeveelheden status, macht en inkomen worden toegekend. Zo ontstaat sociale ongelijkheid op basis van kennis en kunde!

## 1.3 Invloed van de maatschappij op het onderwijs

De maatschappij heeft een veelheid aan kanalen om invloed uit te oefenen op het onderwijs: via het onderwijsbeleid van de overheid (wettelijke kaders, financiering, oprichten van scholen, experimenten, etc.) dat op

zijn beurt aan vele invloeden blootstaat; verder via de eisen van de arbeidsmarkt, via exameneisen, via het opleiden van de leerkrachten, via de productie van lesmateriaal, via de ouders, via "gebonden" scholen en opleidingen (b.v. christelijke scholen, bedrijfsgebonden opleidingen), via onderzoek, enz. Het onderwijs vormt zelf een stukje maatschappij en wordt als zodanig door de heersende ideologie meegetrokken. Het huidige laat-kapitalistische productiesysteem stelt nogal wat eisen aan het onderwijsstelsel. Enerzijds moeten bijvoorbeeld de kwalificaties van de arbeidskrachten en het aantal beschikbare krachten zodanig zijn dat nieuwe technische vindingen snel ingevoerd kunnen worden en moeten de arbeidskrachten ondanks de vereiste specialisatie zich kunnen aanpassen en kunnen herscholen ten bate van nieuwe procédés. Anderzijds moeten er niet te veel mensen worden opgeleid met bepaalde kwalificaties, moet de overdracht van kennis die binnen de beroepsuitoefening niet toepasbaar is tot een minimum beperkt worden en moeten er voor individuele personen, voor scholen en universiteiten niet te veel mogelijkheden zijn voor zelfstandige onderzoekingen en het bepalen van een eigen richting, zodat scholen en universiteiten geen gevaar zullen vormen voor de status quo.

De plannen tot herstructurering van het hoger onderwijs vormen binnen dit alles een logiese - maar daarom niet minder vervelende - stap: in de zestiger en zeventiger jaren nam het aantal studenten enorm toe en nam de economiese groei af; daarnaast ontstond er door de sterke differentiatie in het produktiesysteem en de bijbehorende dienstverlening een behoefte aan grotere differentiatie in het hoger onderwijs, waarbij het voor de overheid vanzelfsprekend van belang is om greep te houden op die differentiatie en de diverse stromen van individuen door het onderwijsstelsel. Voor die greep is een sterk geïnstitutionaliseerd (in officiële instellingen opgenomen) en selectief onderwijsstelsel noodzakelijk; daarbij is er bovendien een belangrijke rol weggelegd voor de 'sociaaltechnologie': met behulp van sociale wetenschappen wordt uitgezocht hoe je mensen als groep en als individu zo effectief mogelijk kunt beïnvloeden.

In de tweefasenstructuur komt dit selectieve karakter wel extreem duidelijk naar voren. Daarmee wordt duidelijk dat het onderwijs niet als 'welzijnsvoorziening' wordt opgevat, maar veeleer als socialisatie- en selectieapparaat. Natuurlijk wordt dit onder het mooie sausje van 'hoger onderwijs voor velen' gegoten. De selectie naar de tweede fase zal echter het gehele hoger onderwijs beheersen: mensen met de juiste capaciteiten en belangstelling mogen verder naar de 'hoogste' regionen. Slechts enkelen zullen in hun studie aan een redelijke hoeveelheid onderzoek toekomen. Het voorgaande verhaal over socialisatie en selectie heeft hopelijk duidelijk gemaakt voor welke mensen dit weggelegd zal zijn. Een klap in het gezicht van externe demokratisering (gelijke kansen voor i-



3

dereen op onderwijs) en interne demokratisering (zeggenschap over je eigen onderwijs).

#### I.4 Het LH-onderwijs

Het LH-onderwijs is in het kader van de vorige paragrafen goed te plaatsen. Het onderwijs staat in dienst van de geschetste landbouwtechnologie (de laatste +20 jaar is het onderwijs uitgebreid tot sectoren buiten de landbouw). Bijvoorbeeld de LH-kroondocenten komen uit de landbouwpraktijk (vooral uit de industriële sektor, uit de instituten die in opdracht onderzoek verrichten) en weten dus globaal welke wetenschappers de 'maatschappij' nodig heeft. Het onderwijs wordt sterk gekoppeld aan de beroepspraktijk, de praktijk als (landbouw)technoloog. Er wordt geen maatschappijkritiese opstelling bevorderd, de maatschappelijke effecten van technologiese vernieuwingen worden niet -of oppervlakkig- bezien. Het onderwezen wordt gebracht als a-politiek, altijd en overal geldend.

De afgestudeerde heet deskundig te zijn en wordt geacht over allerlei problemen juist te kunnen oordelen. Daarbij vergeet men maar even dat een 'deskundige' ook niet alles weet, beheerst wordt door eigen preokkupatiën en vanuit ander belangen en een andere maatschappijvisie tot een ander oordeel komt dan degenen die zelf betrokken zijn bij de beslissing; deskundigheid geldt slechts t.a.v. technische problemen!

Het stellen dat iemand 'deskundig' is t.a.v. een maatschappelijk probleem impliceert al een a-politieke definiëring van het probleem. De scheiding tussen deskundige en betrokkene moet in de wetenschapspraktijk opgeheven worden, zodat bij de probleemoplossing de politieke inbreng gegarandeerd wordt.



De WP-er heet ook deskundig te zijn t.a.v. het onderwijs dat de student moet volgen en het onderzoek dat verricht moet worden. Ook onderwijs en onderzoek worden zo a-politiek gedefinieerd. Demokratiese besluitvorming op basis van ieders politieke visie, waarbij eenieder in de discussie ook zijn techniesedeskundigheid/argumenten naar voren kan brengen, bestaat derhalve nauwelijks. De examens en de examencommissies vormen nog wel het meest extreme uitvloeisel van deze deskundigheidsmythe en zijn tevens essentieel voor het selectieproces.

De onderwijsvormen die de LH hanteert zijn grotendeels traditioneel bepaald en niet geschikt voor de huidige aantallen studenten, zelfs niet gezien vanuit overheid en bedrijfsleven. Zij zijn te konsumptief en zetten de student te weinig aan tot eigen aktiviteit en kreativiteit. Door het traditionele karakter van de universiteiten en gegeven de didakties ongeschoolde docenten is het echter moeilijk voor de 'sociaaltechnologie' om greep te krijgen op het wetenschappelijk onderwijs. De progressieve beweging aan de universiteiten kan echter wel bepaalde krachten uit de wereld van de onderwijskunde aangrijpen om vorm te geven aan de progressieve idealen.

## HOOFDSTUK II ONDERWIJSALTERNATIEF

### II.1 Randvoorwaarden voor goed onderwijs

a) Interne demokratisering  
Naast externe demokratisering is ook interne demokratisering noodzakelijk voor goed onderwijs. Door studenten meer verantwoordelijkheid te geven binnen het onderwijs (en het onderzoek) kun je door het eenzijdige docent(onderwijsdeskundige)-student (onderwijsontvangende) heenbreken en invulling gaan geven aan het samen-onderwijs-maken. Van dit laatstgenoemde proces steken beide partijen ook het meeste op: de student zal leren krities te kijken naar een onderzoek of probleemstelling wanneer hij ertoe aangemoedigd wordt om in een discussie zijn bijdrage ten volle te leveren; hierdoor wordt tevens beroep gedaan op verworven kennis en inzichten en zal hij ook sneller zijn eigen gebreken hierin leren ontdekken, wat weer een motivatie voor hem zal zijn om bepaalde benodigde vakkennis op te doen. Zijn vermogen tot samenwerking en zijn kritiese instelling zal hierdoor



vergroot worden. De docent zelf heeft ook voordeel bij deze situatie, immers, voor de verbetering van zijn onderzoek is hij gebaat bij een dialoog met de studenten over zijn onderzoek en het maatschappelijk belang ervan; ook kan hij er achter komen hoe hij in het onderwijs het beste kan aansluiten bij datgene wat de studenten al weten (verlichting van het didakties probleem).

Dit alles houdt in dat de student meer de gelegenheid moet krijgen om zelf produktief en creatief te werken en dat onderwijs een aktiever proces wordt voor docent en student. Wat betreft een optimaal contact tussen begeleider (i.p.v. docent) en student stellen we ons een intensievere begeleiding voor, als een belangrijke stap in de goede richting. Er zijn dus meer personele middelen nodig, vooral in de vorm van leerassistenten (studenten die in sbu's uitbetaald krijgen). Voorts zal het didaktiese aspekt veel meer aandacht moeten krijgen bij sollicitaties.

#### b) Doelstelling en werkwijze van de wetenschap

Een andere voorwaarde voor goed onderwijs (en een betere maatschappij) is verandering van de doelstelling van wetenschap. Het doel van wetenschap moet allereerst zijn het bijdragen aan de emancipatie van de mens en zijn samenleving. Dit kan door mensen te helpen inzicht te krijgen in de machtsstructuur van de samenleving en bewust te maken van hun positie binnen die structuur; daarnaast kan wetenschap aan mensen kennis verschaffen die zij kunnen gebruiken bij het doorbreken van de machtsstructuur en bij het vergroten van hun welzijn. De wetenschap kan zo bijdragen aan het analyseren en oplossen van maatschappelijke problemen als ondervoeding, overproductie, slechte arbeidssituaties, milieuvervuiling, technokratisering, inkomensverschillen.

De werkwijze van de wetenschap zal hiervoor moeten veranderen. Elk probleem zal moeten worden gezien in zijn maatschappelijke context en mag niet worden gereduceerd tot een technisch, monodisciplinair probleem. De probleemstelling zal moeten worden aangedragen door betrokkenen en wor-

den geformuleerd in samenwerking met de betrokkenen. Het onderwijs zal hierop moeten worden ingericht.

#### c) Doelstelling van het LH-onderwijs

Gezien het voorgaande dient de centrale doelstelling van het LH-onderwijs te zijn: de vorming tot zelfstandige, kritiese en creatieve wetenschappers, die:

- maatschappelijke problemen kunnen onderkennen, formuleren en analyseren, en problemen in hun maatschappelijke context kunnen plaatsen;
- inzien hoe de wetenschap mede-oorzaak is van diverse maatschappelijke problemen;
- de rol van de wetenschap bij het oplossen van die problemen kunnen evalueren:
  - + moet het probleem wel m.b.v. wetenschap benaderd worden?
  - + welke wetenschapsgebieden zijn voor het probleem nodig?
- krities na kunnen denken over de invloed van de samenleving op de wetenschap (-srichting);
- inzicht hebben in de manier waarop wetenschappelijke theorieën zich ontwikkelen;
- zich bewust zijn van eigen waardeoordelen, ethiese opvattingen, politieke overtuiging en maatschappijvisie;
- bereid en in staat zijn te komen tot een bewuste standpuntsbepaling in maatschappelijke conflicten en tot een aktieve deelname in het politiek-maatschappelijk proces;
- wetenschappelijke theorieën en methoden kunnen kritiseren;
- op grond van bovengenoemde punten een bijdrage kunnen leveren aan de oplossing van problemen;
- dit alles kunnen en willen doen in samenwerking met anders opgeleiden (interdisciplinair) en in samenspraak met doelgroepen in de samenleving;
- in groepsverband kunnen werken;
- kunnen organiseren en verantwoordelijkheid kunnen dragen voor organisatorische zaken.

Het opdoen van vakkennis en vakvaardigheden moet binnen deze maatschappij gerichte, multidisciplinaire en democratische attitude zijn plaats krijgen. In het huidige LH-onderwijs

wordt echter het opdoen van deze vakkennis voorop gesteld, en los van zijn maatschappelijke context gedickeerd. Binnen deze vakkennis moet men momenteel een grote hoeveelheid basis kennis doorwerken, voordat men aan de meer toegepaste kennis toekomt (bv eerst plantenfysiologie voor plantenteelt); ook de noodzaak van deze volgorde wordt door ons bestreden: het leren van basiskennis moet direct gekoppeld worden aan het leren van toegepaste kennis, voorzover de toegepaste kennis dit nodig maakt. Pas na het leren van basiskennis en toegepaste kennis kan de student die kennis zelf gaan toepassen. Een multidisciplinaire aanpak hierbij (passend bij een maatschappelijk probleem), zoals bv projektonderwijs beoogt, stuit binnen deze structuur op problemen. Projektonderwijs, W&S en de zogenaamde oriëntatievakken gaan uit van een ander principe dan het heersende 'eerst vakkennis - dan (mono-disciplinaire) toepassen' - idee en hebben binnen de huidige onderwijsstructuur dan ook een marginale positie. Uitbreiding van deze onderwijselementen is niet allen nodig, er moet ook een geheel nieuwe onderwijsstructuur komen, die konsekwent uitgaat van de problemen en probleemgebieden, zoals zij zich in hun maatschappelijke context aan ons voordoen. Pas in dat

kader heeft vakkennis zin. Het onderwijs zal bij dit alles zodanig ingericht moeten zijn dat het het leerproces van de student ondersteunt. De motivaties van de student geven richting aan dit leerproces, niet de docent of de arbeidsmarkt.

## II.2 Realisatie van de leerdoelen

Een goede methode om de onder II.1.c genoemde onderwijsdoelen te realiseren is via 'probleemgericht onderwijs'. Probleemgericht onderwijs gaat uit van het bestuderen van een concreet probleem van waaruit bovengenoemde vaardigheden kunnen worden aangeleerd. Dit laatste kan het beste projektmatig gebeuren. Een voorstel voor een studieopbouw die hier op gebaseerd is is het volgende:

### a) horizontale opbouw

We staan een opdeling van de LH in 'aandachtsvelden' voor, waarbij deze 'aandachtsvelden' niet vanuit disciplines of inhoudelijke samenhang van disciplines worden gedefinieerd, maar vanuit maatschappelijke probleemge-



bieden. We willen minder en daarmee ruimere richtingen dan nu, met daarbinnen door de student zelf samen te stellen afstudeerpakketten.

Er moet dus een keuzemogelijkheid ingebouwd worden (vooral van belang voor het eerste jaar). Dit en het feit dat projecten in het begin van de studie eerder kennismakend, inleidend en motiverend dan probleemoplossend dienen te zijn (dus nogal vóórgeprogrammeerde projectjes met voornamelijk literatuurstudie, interviews discussies, enquête's e.d.) zal de omvang van de projectjes enigszins beperken, zodat iedere student er meerdere kan lopen. Enerzijds om met verschillende aspecten van wetenschap en bepaalde probleemgebieden kennis te maken voor een bepaald 'aandachtsveld'.

Deze 'aandachtsvelden' zullen zeker in het begin van de studie, veel breder van opzet moeten zijn dan de huidige studierichtingen omdat een probleemgerichte benadering om een multi of liever interdisciplinaire aanpak vraagt. Een mogelijke indeling zou de volgende kunnen zijn:

- akker-, tuin- en bosbouw (inkl. teelt, bodemkunde, gewasbescherming, kultureeltechnische maatregelen, landbouwbeleid en -politiek, leefomstandigheden, platteland enz.)
- natuur- en milieuzorg.
- veeteelt en graslandcultuur (samen te voegen met eerstgenoemde aandachtsveld?)
- leefomstandigheden (wonen, huishouden en gezin).
- verwerking, distributie en consumptie van landbouwproducten.
- ontwikkeling van de derde wereld (zowel teelt- als sociaaleconomische aspecten)
- landinrichting en planologie.

Deze indeling in aandachtsvelden is noch strikt noch definitief: wat tot de ene behoort kan ook van belang zijn voor een andere richting; bv. de aanwezigheid van een aandachtsveld 'ontwikkeling van de derde wereld' mag niet de reden zijn voor het verdwijnen van de aandacht voor ontwikkelingsvraagstukken uit andere aandachtsvelden. Toch moeten de ontwikkelingsproblemen duidelijk onderscheiden worden van de westerse landbouw problemen. De opzet van de studie moet zo zijn, dat de stof van verschillende aandachtsvelden voor de studenten in verregaande mate te combineren is.

## b) verticale opbouw

### 1. HET EERSTE STUDIE-'NIVO'

De studie opzet in het begin van de studie zou er dan als volgt uit kunnen zien:

-In de eerste 1 à 2 weken een kennismakingsperiode; aanpassing aan de nieuwe leef- en studie-situatie, oriëntatie op de verschillende aandachtsvelden, algemene inleidingen mbt de studie-organisatie, methode van werken, e.d.

-In de rest van dit eerste studie nivo een aantal (3-6) projecten naar keuze, van verschillende aandachtsvelden en/of probleemgebieden binnen een aandachtsveld. Deze projectjes he hebben als voornaamste leerdoelen:

- +het leren werken in een groep
- +een oriëntatie op de verschillende aandachtsvelden van de LH met als doel het kunnen maken van een goede keuze
- +een eerste kennismaking met 'wetenschap' in het algemeen en de aanpak van de LH.

De projecten kennen een volgend verloop: literatuur-onderzoek, eigen onderzoek in de vorm van interviews, enquête's, gewasanalyses e.d., evt. korte stages of meewerken met buiten-universitaire organisaties of instanties, afronding (zo mogelijk probleem-analyse of -oplossing) gevolgd door een evaluatie en presentatie van het gehele project. Deze projectjes in de beginfase van de studie kunnen grotendeels door ouderejaars worden begeleid. Dit is dan voor de ouderejaars een leerdoel: kennis-overdracht en het begeleiden van groepen; zij worden derhalve uitbetaald in sbu's (leerassistenten).

- Wanneer de student zo een aantal projectjes met voldoende resultaat heeft afgesloten (beoordeling door begeleiders en projectgroepje samen!) volgt de keuze voor het aandachtsveld. Dus na een half of een heel jaar.

### 2. HET TWEDE STUDIE-'NIVO'

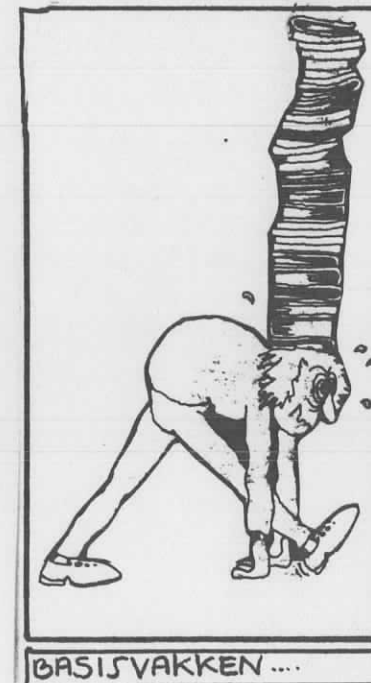
In het tweede studie-nivo (van 1 à 2 jaar lang) veranderen de projecten wat van karakter. In de eerste plaats zijn ze meer toegespitst op een aandachtsveld en diepgaander van aard, in de tweede plaats komt het eigen onderzoek en de probleem-oplossing wat meer naar voren. Onderwerpen voor

deze projecten zouden geleverd kunnen worden door themagroepen als milieu-winkel, de themagroep regionale ontwikkeling etc.. De onderwerpkeuze dient vrij te zijn (vooruitlopend op een dossierdiploma) met slechts een eis aan het aantal te volgen projecten in dit studienivo. De opzet en werkwijze van de projectgroepen in deze studiefase is dus ongeveer gelijk aan die in de beginfase, maar er treedt een aksentverschuiving op in de richting van onderzoek, zodat er sprake is van leeronderzoek.

Aan dit leeronderzoek moeten de volgende kenmerken zitten:

- het moet geschikt zijn op een in de maatschappelijke praktijk voorkomend probleem;
- bij de bestudering van het probleem worden wetenschappelijk-technische en maatschappelijke aspecten geïntegreerd beschouwd; het probleem mag derhalve niet worden gereduceerd tot wetenschappelijk-technische termen;
- het leereffekt staat voorop; het verkregen inzicht is belangrijker dan het vinden van oplossingen, het werk hoeft derhalve niet probleemoplossend te zijn;
- het te bestuderen probleem moet liefst in de omgeving van Wageningen voorkomen;
- onderzoeksfaciliteiten dienen beschikbaar te zijn of gemakkelijk te kunnen worden aangeschaft.

Behalve voor projecten (leeronderzoek, werkopdracht) moet in dit tweede studienivo ook ruimte zijn voor meer algemeen, inleidend vakken, die vrij gekozen worden, afhankelijk van een behoefte naar achtergrondinformatie bij de gekozen projecten. Werkelijke hiaten in meer vakspecifieke kennis moeten, voorzover dit niet binnen de projecten kan gebeuren, aangevuld worden door aparte vakken op dit gebied (bv. scheikunde, statistiek, sociologie, informatika). Deze vakken worden pas dan gevolgd wanneer men ze nodig heeft om een optimale afstemming van 'basiskennis' en de toepassing ervan te krijgen én om een optimale studiemotivatie te bewerkstelligen. Het volgen van deze vakken blijft dus ter keuze van de projectgroep die zo zelf bepaalt of en zo ja wanneer, zij het volgen van deze vakken nodig vindt; de projectgroep bepaalt zoveel mogelijk zelf de vorm (werkgroepen, discussie- of



werkkollege, praktikum, zelfstudie). Gevaar voor 'de kantjes eraf lopen' is er echter niet bij omdat men, naarmate men vordert in de studienivo's, vanzelf bij zichzelf hiaten in de kennis gaat ontdekken en deze dan ook moet aanvullen om tot een zinvolle (voldoende) afronding van een project te komen. Hiervoor draagt de student zelf de verantwoordelijkheid, wat ook een leerdoel kan zijn!

Een derde element in dit studienivo (naast projecten en inleidende en 'basisvakken'), is de begeleiding die iedere student moet geven aan één of meerdere projectgroepjes uit het eerste studienivo (van 1 à enkele weken)

### 3. HET DERDE STUDIE-'NIVO'

In het derde en laatste studienivo vindt de overgang plaats naar langere projecten (3-9 maanden) op enkele probleemgebieden. Terwijl de projecten uit het tweede studienivo nog een wat breder terrein bekijken ('gebiedprojecten') en niet noodzakelijk in samenspraak met een



konkrete doelgroep worden opgezet en uitgevoerd, zijn de projecten in het derde studienivo meer gebaseerd op concrete problemen die door doelgroepen in de maatschappij worden aangedragen en samen met hen tot een oplossing gebracht moeten worden ("case-projecten"). Deze projecten moeten dus echt probleemoplossend zijn en een bepaald maatschappelijk probleem in al zijn facetten benaderen, het "echte" projektonderwijs dus in feite projektonderzoek. Bij deze projecten dient de staf eigenlijk niet meer als begeleiders gezien te worden, maar veel meer als deelnemers.

Hier vindt nu verdere specialisatie plaats en verdieping van kennis op een interdisciplinaire manier.

Deze projecten moeten bij voorkeur passen binnen het kader van themagroepen; iedere themagroep vormt als het ware een overkoepeling van projektgroepen en zorgt voor de continuïteit in de ontwikkeling van theorieën en methoden; bovendien kunnen maatschappelijke organisaties via betrokkenheid bij de themagroep te kennen geven welke projecten zij belangrijk vinden. (terzijde: de verbinding met maatschappelijke doelgroepen wil niet zeggen dat er geen kritiek uitgeoefend zou kunnen worden op houding en functioneren van die groepen). Tevens dient de student in deze fase één of meerdere projecten van het tweede studienivo te begeleiden. Het geheel wordt afgesloten met een dossierdiploma.

Nu nog iets over dat 'echte' projektonderwijs: waarom willen wij dat eigenlijk? Het antwoord is eigenlijk eenvoudig; projektonderwijs moet, omdat wij meer van een opleiding verwachten dan het afleveren van wetenschappelijk gekwalificeerde eindprodukten. Wat wij willen kan met projektonderwijs worden nagestreefd: via projektonderwijs kan aan de onder II.1.c. genoemde wetenschappelijke, maatschappelijke, sociale en beheersdoeleinden voldaan worden.

Over de beoordeling van de projektgroep: deze geschiedt op basis van het functioneren van de projektgroep als geheel ende individuele bijdragen van de leden van de projektgroep daaraan. Een en ander moet in nauwe samenspraak met de leden van de projektgroep en niet zonder hun gezamenlijke instemming tot stand

komen. De beoordeling van grotere projecten kan plaatsvinden door voor een forum de werkzaamheden het verslag en andere resultaten te bespreken. Bij onvoldoend resultaat moet niet het projekt overnieuw gedaan worden, maar moet de groep-komen tot bijstelling van de resultaten. Weinig belangrijk bij de beoordeling zijn de puur individuele prestaties en de vraag of de door de projektgroep aangepakte problemen werkelijk opgelost zijn.

Om alle doeleinden in de praktijk te realiseren is het nodig dat de studenten ook in deze studiefase meerdere projecten volgen. Binnen of naast de projecten moet er voor de student in derde studiefase ruimte zijn voor zelfstudie: bv. om een ruimer overzicht te krijgen over een vakgebied, om zich verder te verdiepen in de theoretische fundamenteën van een bepaalde discipline of om zich te verdiepen in de processen van theoretische ontwikkeling binnen de wetenschap (wetenschapsfilosofie).

### c) studie-verloop

Tenslotte nog een laatste karakteristiek van ons alternatief: de programmatische studie-opbouw en het studie-verloop. Ons staat het volgende voor ogen: om verschillen in studietempo en gewenste mate van 'breedheid' tot zijn recht te laten komen is het nodig zo weinig mogelijk vast te leggen m.b.t. studieprogramma's en studie-verloop. We gaan ervan uit dat de onderwijsprogramma's regelmatig gegeven worden (in het eerste nivo zo'n 1 x per maand, in het tweede nivo + 2 x per jaar, in het laatste nivo 1 x per jaar). Hierbij moet bedacht worden dat dit wat de projecten betreft nooit exakte herhalingen kunnen zijn. Iedereen kan dan een eigen onderwijsprogramma (in overleg en samenhang met de projektgroepen waaraan hij of zij deelneemt samenstellen.

Doorstroming naar een volgend nivo vindt pas dan plaats wanneer iemand naar eigen mening en naar de mening van de begeleiders (mits er een goede omgang is tussen studenten en begeleiders) daar 'rijp' voor is. Is dit nog niet het geval dan kan hij of zij nog even "blijven hangen", via bijstelling van het projekt of via een

nieuw projekt, alvorens door te strömen. Dit laatste kan ook bewust, bv voor een extra kennisverbreding op een bepaald nivo, als de student dat wenst. Tevens wordt zo rekening gehouden met verschillen in studietempo. Ook de meer 'basiskennis-achtige' vakken dien regelmatig gegeven te worden waarbij rekening moet worden gehouden met de optiek van waaruit deze kennis gevraagd wordt (dus verschillend per aandachtsveld). Het verliezen van een geheel jaar, of dit over moeten doen, door slechts een geringe achterstand behoort dan meteen tot het verleden.

Van belang bij deze studie-programmering is verder dat er zoveel mogelijk ruimte wordt gelaten voor de eigen voorkeur van studeren van een ieder. Er moeten daarom grenzen gesteld worden die voor de student veel vrijheid laten in de keuze van onderwijsvormen en -inhouden. Grenzen zijn wellicht nodig om de realisering van de doelstellingen (II.1.c) te waarborgen. Mogelijke grenzen zijn:

- een minimum aan projecten per studiefase;
- verplichte gebiedsprojecten per aandachtsveld;
- grenzen waarbinnen case-projecten moeten liggen;
- kolleges en praktika die verbonden zijn aan bepaalde projecten.

Binnen de aandachtsvelden (als die al begrensd worden) mogen geen oriëntaties met dwingende voorschriften gekreeerd worden: de student maakt zijn eigen oriëntatie.

Uit dit alles is ook nog iets te halen over de door ons gewenste positie in de samenleving. Er heerst nu nog teveel een scheiding tussen 'deskundigen' en 'leken'. Juist onderwijs en onderzoek in samenwerking met groepen in de samenleving moet de samenleving duidelijk maken dat deze scheiding er niet zou moeten zijn. D.w.z. met een andere opzet van onderwijs en onderzoek zullen we óók mensen bewust moeten maken van hun eigen deskundigheid in hun eigen (probleem)situaties. Om ook op deze manier een bijdrage te kunnen leveren aan een 'brede emancipatie' van de samenleving.

## II.3 Diplomerings en openheid

Iedere student krijgt een dossier-diploma op het moment dat hij de studie verlaat. In een dossierdiploma staat vermeld welke vakken iemand heeft gedaan, wat de globale inhoud ervan was en welke onderwijsvormen het betrof. Het dossier tæedt dan dus in plaats van het geijkte etiket 'socioloog', plantenveredelaar. Ook studenten die slechts een deel van de studie volgen moeten zo'n dossier krijgen. Dat betekent dat zij niet gedwongen worden om de hele studie af te maken om 'het papier te te veroveren'. Er wordt zo een andere invulling gegeven aan de differentiatie in kursuursduur, niet op de selectieve wijze van de tweefasenstructuur.

Het W.O. moet niet alleen gericht worden op degenen die na een middelbare-schoolopleiding als 'dagtaak' gaan studeren, maar ook ruime mogelijkheden bieden voor andere groepen - studenten die naast hun studie werken (derhalve geen beperkte inschrijvingsduur); - werkenden, al dan niet afgestudeerd, die naast hun werk studeren, bv. een paar afzonderlijke vakken willen doen om hun kennis bij te spijkeren (derhalve mogelijkheden voor onderwijs buiten de 'normale' uren, geen ingangseisen voor toegang tot het W.O.); - HBO-studenten die overstappen naar het W.O. of er enkele vakken willen doen.

## II.4 Opnamecapaciteit

De overheid moet zorgen dat de LH voldoende middelen krijgt om onderwijs op een goede manier te verzorgen: onderwijs is immers een essentiële kollektieve voorziening! Aan de andere kant moet de LH de beschikbare middelen op een eerlijke manier verdelen over de onderwijsvragende studenten; dat betekent: - geen stops; - niet de ene student (proppedant) nauwelijks begeleiding en de andere veel meer.

De begeleiding (en daarmee de opnamekapaciteit) kan aanzienlijk verbeterd worden door veel meer ouderejaarsstudenten als leerassistent of studentassistent in te schakelen bij het geven van onderwijs. Het in voorgaande paragrafen geschetste model lijkt nisschien erg intensief. Laten we echter bedenken dat het huidige onderwijs verlamd is doordat geprobeerd wordt om enkele jaren basiskennis te leren aan ongemotiveerde studenten, die die kennis derhalve vergeten zijn als ze hem zouden moeten gebruiken. Daarnaast blijkt een groot deel van die basiskennis voor velen in de praktijk nooit bruikbaar te zijn. Dit soort kennis is alleen efficiënt als selektiemiddel, maar niet als onderwijs!

### HOOFDSTUK III Strategie



Het zal wel duidelijk zijn dat voor het bereiken van het eerderbeschreven ideaal het nodig zal zijn de hele LH in één keer op z'n kop te zetten: een grootscheepse herstructurering. Een herstru vraagt echter van te voren een heleboel doorpraten, discussiëren, experimenteren op kleine schaal en van iedere betrokkene een open en eerlijke discussie. Het verwezenlijken van een ideaal vraagt dus lange tijd, het ideaal is een lange termijnperspektief dat n.a.v. diskussie en experimenten zover uitgedacht wordt tot je een moment bereikt waarop je grote ingrepen kan doen om dicht bij het ideaal te komen. Kleinschalige veranderingen (het wijzigen van vakken, vergroten van keuze-

vrijheid, invoeren van projektonderwijs) zijn veranderingen die op korte termijn nagestreefd moeten worden om met onderdelen van het ideaal ervaring op te doen, maar ze blijven binnen de structuur (horizontale en verticale studieopbouw). Belangrijke punten hierbij zijn b.v. het invoeren van p.o.. Dit geeft ruimte om bezig te zijn op een kritiese manier. Maar p.o. op zich is hier geen garantie voor. Iedere projectgroep zal telkens haar maatschappelijke doeleinden moeten kiezen en formuleren. De thema groepen en de miljeuwinkel zijn erg belangrijk voor continuïteit bij projectgroepen, hierdoor kan gewerkt worden aan kritiese theorievorming en kunnen ervaringen overgedragen worden. Kleine veranderingen die direkt plaatsvinden (of zouden moeten) wanneer een studieonderdeel niet goed funktioneert worden continue herprogrammering genoemd; noodzakelijke voorwaarden voor een goed verloopende continue herpro zijn:

- de student moet een grotere inbreng krijgen direkt in de onderwijssituatie zelf. Dat betekent dat hij/zij veel aktiever bij het onderwijs betrokken moet worden. Dus bv. een streven naar andere onderwijsvormen dan hoorkolleges, zoals werkgroepen, temaonderwijs, p.o., leeronderzoek. Een demokratiese onderwijsvorm is dus een middel voor het krijgen van de onderwijshoud die jij zelf wilt.
- vkgroepen moeten hun onderwijsselementen evalueren en wel direkt nadat het vak gegeven is. De opzet van het vak het jaar daarna kan dan direkt verbeterd worden. Studenten kunnen meebeslissen bij het bepalen van een betere opzet in demokraties opgezette evaluatiekommissies en vkgroepen (minimaal paritair opgezet).
- ROC's moeten jaarlijks hun onderwijsprogramma's evalueren. De ROC's zouden grotere bevoegdheid moeten krijgen om onderwijsverbeteringen door te voeren.
- Konkrete herpro-aktiepunten voor rigro's zijn, behalve het streven naar verwezenlijking van de genoemde voorwaarden:
  - een oriëntatievak in de propaedeuse, eerste semester (zie bijdrage proppen-groep).
  - probleemgericht onderwijs, waarin juist ook maatschappelijke kontekst van de problemen betrokken wordt in definiëring en oplossing van het probleem.

- Wetenschap en Samenleving expliciet als vak in propaedeuse en KA; impliciet moet het in alle vakken verwerkt zitten. Een methode om hieraan te werken is om in kolleges diskussies los te breken over de achtergronden van vakken (het is goed om zoiets met de rigro voor te bereiden door een inhoudelijke diskussie).
- meer keuzevrijheid in alle studiefasen m.i.v. KA&KB. (zie bijdrage N-439)
- projektonderwijs in KA & KB (zie vorige hoofdstuk).
- leeronderzoek in KA & KB als voorbereiding op projektonderwijs (zie vorige hoofdstuk)
- open onderwijsselementen in KA & KB; dit zijn onderwijsselementen die de student naar eigen inzicht kan invullen, dus bv. in te vullen met een projekt of een literatuurstudie. In feite komt dit neer op ruimte om te experimenteren met het uitproberen van allerlei ideeën.
- leerassistentschappen voor doktoraal en KB; het begeleiden van groepen, een inhoudelijke bijdrage leveren aan onderwijs door ouderejaars aan jongerejaars. Hiermee kan je de masaliteit van de huidige propaedeuse bestrijden en de opkap vergroten!
- afvoceren van nutteloze, en/of selektiegerichte vakken.

Voor het bereiken van deze aktiepunten zullen de rigro's niet kunnen volstaan met hierover in diskussie treden met de docenten -er zal ook STRIJD geleverd moeten worden. Akties om de eisen ter verbetering van het onderwijs kracht bij te zetten, om te laten zien dat je je niet laat afschepen met vage beloften die al jarenlang gedaan worden door docenten met in het achterhoofd dat ook deze generatie na een paar jaar wel weer verdwenen is. Het is bijzonder nuttig om de recente geschiedenis van je rigro eens uit te spitten om te zien welke ideeën mensen voor je voor verbetering hadden, welke middelen gebruikt zijn om de verbeteringen te bereiken en met welk effect. Vaak zal blijken dat er al jarenlang voor dezelfde dingen gepleit wordt en hoe dat al evenlang door docenten telkens weer op de lange baan geschoven wordt. Verbeteringen zullen dus direkt konkreet gemaakt en ingevoerd moeten worden.

Voor aktiepunten die in de beginfase van de studie liggen (P & KA) is het handig om richtingsoverleggen bij elkaar te roepen omdat er nogal wat vakken en zelfs hele studiesemesters door meerdere richtingen tegelijk worden gelopen. Voor het uitwerken van een meer richtingsspecifieke propaedeuse, het werken aan verbeteringen in KA-1 moeten per richtingsblok (N-1, N-3, N-4, NM-3, etc.) overleggen in het leven worden geroepen van rigro-mensen.

Bij dit alles zal de WSO de rigro's en rigro-overleggen moeten steunen:

- door het schrijven van stukken over onderwijs en onderzoek (door de resp. sekties).
- door het organiseren van onderwijsweken en -dagen, thema-avonden, etc. Maar voordat die steun een beetje gericht en effectief kan geschieden is het noodzakelijk dat rigro's ook aankloppen bij de WSO met hun vragen en problemen.
- door het opzetten van centrale aktie tegen de TFS en voor het verwezenlijken van de onderwijsidealen vanuit de basis!

#### DE DISKUSSIE OVER DE GROTE HERSTRUKTURERING

Al jaren lang wordt er gepraat over een hersfukturering van het wetenschappelijk onderwijs. In het kader van de herpro-Klein is door de ROC's en vele anderen in en rond 1976 gewerkt aan het opbouwen van nieuwe studieprogramma's. De resultaten daarvan (Het Groene Boek) waren lang niet optimaal, maar omvatten toch een aantal duidelijke onderwijsverbeteringen. In april '79 besloot de FR -itt eerdere besluiten- tot grote verontwaardiging van veel studenten om de geplande onderwijsverbeteringen in september '79 niet in te voeren. Dit vanwege de landelijke ontwikkelingen rond de TFS en de tegenwerking van een beperkt aantal vkgroepen. De VCO kreeg al eerder opdracht van de fakulteit voor het opzetten van een brede, fundamentele diskussie over onderwijs. Hoe deze tot nu toe verlopen is, welke uitgangspunten hierbij gehanteerd worden en op welke wijze de VCO de diskussiërende groepen behandelt zijn in het zwartwitboek al uitgebreid aan de orde geweest.



ALS DAT DEMOKRATISCH HEET... IS DIT DAN ONDEMOKRATISCH?

Voor een werkelijk brede en fundamentele onderwijsdiskussie moeten de volgende uitgangspunten gelden:

-er moet gepraat worden over wat goed onderwijs is, niet wat goedkoop onderwijs is.

-er mogen van te voren geen kaders aan de discussie gesteld worden, dus niet de TFS, onderwijsinhoud, -vorm, en -structuur zijn niet los te koppelen en moeten alle ter discussie staan.

-uitgaande van het recht op onderwijs voor iedereen die daar behoefte aan heeft zullen de geldstromen binnen de universiteiten beter verdeeld moeten worden.

-in de discussie moeten alle betrokkenen medezeggenschap hebben, de organen waarin beslissingen genomen worden moeten worden samengesteld (minimaal paritair).

#### De betrokkenen

De discussie zal gevoerd moeten worden op het basisnivo: dit zijn in de eerste plaats de ROC's. Het is een taak van de ROC's om zoveel mogelijk mensen die zich betrokken voelen bij het onderwijs van een richting

in de discussie te betrekken (studenten, docenten, TAP, groeperingen uit de maatschappij). Hierbij hoort het houden van discussie(middagen), het schrijven van discussiestukken. Van belang is ook om met meerdere ROC's samen discussies te organiseren, omdat ook het bestaan van de huidige richtingen ter discussie moet staan. Verder zal er ruimte moeten zijn voor het doen van experimenten: ter staving van de gevormde ideeën en om verdere ideeënvorming te ontwikkelen. Hier komt ook de noodzakelijke rol van continue herpro om de hoek kijken. De rigro's hebben hier de taak om ideeënvorming vanuit de studenten te stimuleren, formuleren en konkretiseren. Het is belangrijk om per probleemveld een ideaalbeeld voor onderwijs te vormen. De al eerder genoemde richtingsoverleggen zijn hierbij van belang. Een vast blijven zitten aan een bestaande richting kan een blokkeren van de discussie betekenen. De VCO zal in deze discussie moeten koördineren en structureren naar de inzichten en bevindingen van de deelnemende groepen. Zij zullen de resultaten uit de discussie op een eerlijke wijze moeten samenvatten en een open

## HOOFDSTUK IV RICHTINGSBIJDRAGEN

### PG Proppengroep

De proppengroep is ook bezig met het formuleren van een onderwijsideaal (discussiestuk november '79, zie algemene witte deel). In de propaeuse zijn een aantal specifieke problemen die hier in veel sterkere mate naar voren komen dan in de andere studiefase, dit zijn: -de propen is in de eerste plaats gericht op selectie op oneigenlijke gronden, d.w.z. op het vermogen om basis kennis te verwerken (in je kop te stampen) zonder dat deze basiskennis erg relevant is.

-de propen biedt een "algemeen wetenschappelijke basis" waar je al je hele middelbare schooltijd mee doodgegooid bent; de vakken die je krijgt zijn niet praktijk- of probleemgericht, en meestal ook niet nodig voor verdere studie. -het onderwijs is veel te massaal en onpersoonlijk.

-de propen werkt noch stimulerend, noch oriënterend, noch motiverend, waardoor het na een half jaar nog niet duidelijker geworden is wat en waarom je eigenlijk wilt gaan studeren.

diskussie moeten voeren dwz. dat niet de VCO de richting van de discussie bepaalt (of clubjes als die van Toontje Jansse), maar de deelnemende groepen. Zoals wel duidelijk gebleken is, is dit een voorwaarde die niet van de huidige, officiële VCO te verwachten is. Om een eerlijke en open discussie wel enige gestalte te geven zal er binnenkort een schaduw-VCO opgericht worden die een alternatieve discussie zal opzetten zoals die hierboven beschreven is.

#### Diskussiepunten

Fundamentele vragen die in een brede onderwijsdiskussie aan de orde zouden moeten komen zijn:

- wat houdt wetenschap in, op welke manier willen wij die bedrijven?
- welke functie moet de universiteit vervullen in de maatschappij?
- hoe moeten de universiteiten zowel intern als extern functioneren?
- waartoe moet de universiteit opleiden?
- hoeveel individuele vrijheid moet aan de student gegeven worden?
- zijn selectiedrempels voor studenten acceptabel?
- hoeveel moet/mag een student deelnemen aan onderzoek?
- wanneer in de studie moeten basisvakken geleerd worden en wanneer toegepaste vakken?
- in welke studiefasen zijn er mogelijk om een studie te beginnen of te beëindigen?

Allemaal wel van die moeilijke vragen, maar juist ook bij de meer abstracte vragen is het belangrijk om te proberen ze te beantwoorden. Ze zijn de achtergrond vanwaaruit de meer concrete vragen op een bepaalde manier beantwoord worden. Een duidelijk voorbeeld waarbij het van belang is om achterliggende motieven boven tafel te halen is de invulling van p.o.. Hoe komen de maatschappelijke factoren hier aan bod. Dit hangt direkt samen met de eerstgenoemde vragen naar de rol van wetenschap en universiteit in de maatschappij en hoe ieder daar tegen aan kijkt. Verder is het van het grootste belang dat je niet bang bent om stappen te nemen, genomen stappen krities te bekijken, bij te sturen en weer verder te stappen. Aan een compleet uitgewerkt en uitgedacht ideaal heb je niets als je dit niet in experimenten en continue herpro toetst en naar aanleiding daarvan weer bijstelt.



-door de zware belasting die de proppen op veel mensen legt, zijn de mogelijkheden tot ontplooiing buiten het onderwijs ook gering, wat grote psychische problemen met zich mee kan brengen.

Idealiter zou de proppen dus volkomen anders opgezet moeten worden, waarbij de nadruk volgens ons op motiverend, oriënterend en probleemgericht groepwerk zou moeten liggen.

Op korte termijn willen we een oriëntatievak voor de proppen realiseren. dit is dan een eerste kleine stap in de richting van een ideale "propaedeuse". De doelstellingen van dit vak moeten zijn: -een proces op gang brengen dat inzicht geeft in wat je wilt studeren.

-een kritische benadering ontwikkelen t.o.v. de functie van de wetenschap in het algemeen en de LH in het bijzonder in de maatschappij.

-leren werken in een groep om zodoende inzichten uit te wisselen en van elkaar te leren.

-probleem gericht leren werken.

-inzicht krijgen in de verschillende benaderingswijze van een probleem die overeenkomen met de huidige studierichtingen aan de LH.

-het bevorderen van een actieve houding t.ov. de studietoestand.

Konkrete opzet van het vak. Er wordt tweemaal een project gedaan van 6 weken (1 middag of ochtend per week) in groepjes van 6 à 8 personen begeleid door een student-assistent. Zo'n projectgroepje houdt zich bezig met 'n bepaald probleem uit één van de volgende probleemgebieden:

-akker- tuin of bosbouw

-veeteelt

natuur & milieuzorg

-leefomstandigheden

-ontwikkeling van de derde wereld

-biologie

-landinrichting & planologie

daar deze probleemgebieden niet samenvallen met de scheiding tussen N/Nm is het niet noodzakelijk dat een projectgroep alleen uit N-ers of alleen Nm-ers bestaat.

Om een probleem goed aan te pakken zal er een vrij gerichte probleemstelling moeten zijn.

De projectgroep kan contact zoeken met allerlei (officiële) instanties en groeperingen zoals de Boerengroep, imperialisme kollektief, studium generale, Milieu winkel wageningen, regionale ontwikkelingsgroep (ROG), Agromisa, Vrouwengroepjes etc. om het probleem van meerdere kanten te bekijken bijvoorbeeld door het organiseren van lezingen discussies, excursies etc.

#### N-11 Tropische Plantenteelt.

Tropische Plantenteelt: to be or not to be! Vanaf 1972 is TROPLAR al bezig om verbeteringen aan te brengen in het onderwijs van onze studierichting. We willen geen ideaalmodel voor het onderwijs maken maar we willen dat het onderwijs er zo uitziet dat de studenten de mogelijkheid hebben om zich zó te ontplooiën dat ze later progressief werk kunnen doen als ze voor de bevolking in de Derde Wereld gaan werken. Veel studenten komen bij N-11 omdat ze gemotiveerd zijn om de arme boeren in de Tropen te helpen. Dat is een goede zaak. Het belangrijkste wat we eigenlijk willen is dat er gekeken wordt naar hoe de gewone boeren hun gewassen verbouwen en hoe de boeren zelf proberen om hun problemen op te lossen. Dan kunnen we nl. als wetenschappers ook beter bekijken wat de werkelijke teelttechnische en sociaal/economische problemen van de boeren zijn en hoe die opgelost zouden kunnen worden. In de studie knappen er echter ontzettend veel mensen af op de algemene feitenkennis die ze te verwerken krijgen. De meeste studenten verteknokratiseren en streven er daarom niet meer naar om aansluiting te zoeken met de gewone mensen in de Derde Wereld of met progressieve organisaties zoals boerenbonden.

TROPLAR heeft destijds randvoorwaarden voor goed onderwijs opgesteld. Zonder vervulling van deze randvoorwaarden zou volgens ons goed onderwijs onmogelijk zijn. Het ging erom dat: studenten vanaf het begin van de studie al tropische vakken zouden krijgen; dat sociaal/economische vakken in het onderwijs gebracht zouden worden en gekoppeld zouden worden aan het teeltonderwijs; dat er in het onderwijs minder aandacht kwam voor allerlei detaillistische feitenkennis die toch niet algemeen geldig is, maar dat er onderwezen zou worden in de processen die zich in de tropische maatschappelijke en biologische sfeer afspeelen.

#### N-12 Tuinbouwplantenteelt

Sleutelbegrippen in de discussie hoe het N-12 onderwijs moet veranderen, zijn: motivatie, praktijkgerichtheid, maatschappelijke relevantie en zinvolheid der vakken.

Hieruit komen de volgende voorstellen naar voren t.a.v. een nieuwe, betere onderwijsopzet.

1. Allereerst een gesplitste propedeuse voor de vier N-oriëntaties, waarbij dan de propedeuse tot een halfjaar teruggebracht kan worden. Na een half jaar al richtingsgebonden onderwijs.

2. Een aantal basisvakken uit het proppen-pakket weglaten en deze fakultatief maken in de verdere studie voor studenten die dit basisvak nodig hebben ter ondersteuning van een keuzevak.

Men denke hierbij aan een vak als fysische chemie dat gekozen kan/moet worden door een student die bodemvruchtbaarheid wil volgen.

3. Grotere aandacht voor themagericht onderwijs en projectonderwijs. We zien het als wenselijk om de aard en gerichtheid van de diverse projecten voor elke fase van de studie anders te omschrijven.

In het eerste half jaar van de studie, als logischerwijs geen voorkennis van de landbouw bij de student verwacht kan worden, kan thematisch onderwijs vooral ten dienste staan van de oriëntatie m.b.t. de te onderscheiden wetenschapsgebieden die in Wageningen gedoceerd worden.

In een verdere fase van de studie kan het karakter van het themaonderwijs overgaan naar probleemverkenning. Hierbij valt te denken aan een andere opzet van de passieve leervorm. Bij wijze van voorbeeld; teeltvakken zouden naast colleges ook deels het inventariseren van problemen van diverse teelten kunnen inhouden door kleine groepjes van studenten. Dus naast college ook een beperkte literatuurstudie met zo mogelijk een bedrijfsbezoek door een groepje studenten. Naar onze mening zijn er erg veel colleges en ook practica op een dergelijke wijze op te zetten, zonder overigens het kennisniveau te verlagen of de reële studiebelasting te verhogen.

Een heel belangrijk ding is dat TROPLAR gezien heeft dat tropische plantentelers eigenlijk altijd ten dienste staan van bepaalde mensen en groepen. Velen werken bij de FAO en de Nederlandse regering. Beide groepen staan weer in contact met industriën, banken, en anderen die geld willen investeren in de Derde Wereld om er winst uit te halen. De feiten daarvoor zijn al lang aangedragen. Ook de vakgroep Tropische Plantenteelt werkt(e) rechtstreeks samen met bedrijven: AKZO, ICI, SHELL, VMP, ALUSWISS, HVA etc etc.. Deze bedrijven hebben er juist belang bij dat de studenten opgeleid worden tot technokratische denkers. Ze zien het helemaal niet zitten als de studenten gaan denken aan de belangen van de kleine boeren en de bevolking van de Derde Wereld.

De jongste ontwikkelingen. Allerlei voorstellen voor verbetering van het onderwijs zijn door de staf wel overgenomen en daar kan TROPLAR trots op zijn. Maar de twee-fasen structuur dreigt aan alle illusies een einde te maken. Het plan van de staf is om de eerste fase erg algemeen te maken. In die eerste 4 jaar zouden de studenten met een groot aantal algemene (Westerse) en fundamentele basisvakken opgezaald worden waar maar een heel klein beetje "Tropen" aan de pas zou komen. Voor een heel kleine en selecte groep zou dan in de tweede fase wel een super-de-luxe TROPIESE vervolgcursus opgezet worden. Dit zullen de echte elite wetenschappers van de Derde Wereld worden. Verder zal deze opzet natuurlijk een extra knauw geven in de motivatie van vele studenten. Er komen minder mogelijkheden om jezelf breder te ontplooiën. Je kunt het dan wel vergeten om naast de plant ook het boerengezin te ontdekken. In de eerste fase is er toch al erg weinig tropies aan de studie te ontdekken maar door de verzwarening (het is immers een afvalrace om de tweede fase te halen) en de selectie wordt de ellende nog groter. Als progressieve studenten zijn we daarom tegen een twee-fasen-structuur. Wij stellen daar onze eigen voorwaarden voor goed onderwijs tegenover. Dit is in het belang van de studenten en in het belang van de bevolking in de landen van de Derde Wereld.

Denkt men aan een trimestersysteem, dan kan in de zomer van het eerste jaar naast een praktikumperiode van een aantal weken ook ruimte gecreëerd worden voor een periode van een week of zes voor een wat groter project. Door gelijke roostering van de N-1 richtingen zou een interdisciplinair onderwerp tot de mogelijkheden kunnen behoren.

De derde fase in de karakterisering van het themagerichte onderwijs zal zijn het probleemoplossende project.

Zo valt er een tendens in het projectonderwijs binnen de studie waar te nemen van studie-oriënterend naar probleemverkenning, naar probleemoplossend.

Het probleemoplossende project zal vnl. plaats moeten krijgen in wat we nu onder de doctoraalstudie verstaan.

4. Wat betreft de praktijktijd gaan onze ideeën uit naar een gesplitste praktijktijd. De eerste fase, de bedrijfspraktijk (een bezoek van een paar maanden aan één of meer bedrijven), zou in de zomer van het tweede jaar kunnen plaats vinden. De tweede fase in de praktijk (op een onderzoeksf- instelling of proefstation) zou later in de studie aan bod kunnen komen.

5. Tenslotte lijkt het ons zinvol als, meer dan nu het geval is, ouderejaars- studenten betrokken moeten worden bij het onderwijs aan degenen die in de eerste jaren van hun studie verkeren. Het geven van onderwijsbegeleiding voor ouderejaarsstudenten die medeverantwoordelijkheid dragen voor de begeleiding van een projectgroep, lijkt ons terecht en zinvol.

Allereerst willen we kwijt dat dit slechts een voorlopig resultaat van de gehouden discussies is. Ontwikkeling van ideeën is nog steeds gaande.

De plantenveredeling wordt gebruikt door de maatschappij ter verhoging van de produktie en de verbetering van de kwaliteit van de geleverde produkten in de landbouw. Tevens is de veredeling in staat om bepaalde problemen in de landbouw op te lossen en nieuwe mogelijkheden te bieden door genetische verandering van de gewassen. Dit betekent ook dat een veredelaar een voldoende kritische en scherpe analyse moet kunnen maken. Hiernaast is het uiteraard noodzakelijk dat de benodigde veredelings- technische kennis en vaardigheden aan wezig zijn. Omdat problemen zich manifesteren op teelttechnisch en/of economisch gebied moet een veredelaar dus van deze deelgebieden van de landbouw kennis hebben genomen. Deze greep uit de eindtermen die we opgesteld hebben, moet kunnen leiden tot een onderwijsprogramma waarin ze uitgewerkt worden.

Wij zijn van mening dat een aantal huidige "basisvakken" deze naam niet verdienen omdat ze geen basis zijn van waaruit te werken valt. Ze zullen dan ook zo snel mogelijk moeten verdwijnen en plaats moeten maken voor oriënterende en motiverende vakken (echte basisvakken), zeker in een vroege fase van de studie.



Als we denken aan een studie opgesplitst in aandachtsvelden en er zou zoiets bestaan als "land-,tuin-en bosbouw" dan zijn er vakken denkbaar (in een vroege studiefase) als:

Algemene landbouwkunde/ landbouw en samenleving  
Agrarische economie/ Sociaal-economische aspecten van de landbouw.

Het vormen van werkgroepen naast een bestaand college moet mogelijk zijn.

Toch blijft het noodzakelijk in een logisch opgezet studieprogramma vooraan in de studie een aantal vakken te plaatsen die voortbouwen op de VWO-stof, en bovendien als wenselijk voor een gehele studierichting worden gezien (Biologie, fysiologie, chemie?).

Veel meer dan nu het geval is zou er aandacht besteed moeten worden aan actievere deelname aan het onderwijs (en hieraan gekoppeld), onderzoek; liefst vanuit een probleemgerichte optiek.

Ook moet er meer aandacht besteed worden aan het presenteren van resultaten en conclusies, zowel schriftelijk als mondeling.

#### N-14 Plantenziektenkunde

Plantenziektenkunde is volgens ons méér dan het op technische gronden geven van een bestrijdingsadvies: dit leidt (en heeft geleid) tot symptoombestrijding terwijl de ware oorzaken van het probleem onder de tafel bleven door het hierop niet alert zijn van de wetenschapper.

#### Onderwijs

Studenten, en in feite natuurlijk ook al VWO-leerlingen, moeten gestimuleerd worden tot nadenken over zaken waar ze mee bezig zijn. Dit geldt voor problemen uit de beroepspraktijk maar ook voor het onderwijs dat ze volgen. Dat dit momenteel niet of niet breed genoeg gebeurt, wijten wij aan het huidige onderwijssysteem dat gericht is op passieve consumptie van kennis. Als van een student in de D-fase dan verwacht wordt dat hij meedenkt over zijn onderwijs, blijkt dit vaak uiterst moeizaam te verlopen. Geen wonder - ook meedenken wil geleerd zijn.

De beperkte breedte van nadenken over problemen is voor N-14 te wijten aan het sterk biologische of biochemische karakter van de opleiding (voor resp. de ecologische en fysiologische oriëntatie). Een sterkere integratie van disciplines vinden wij dan ook noodzakelijk.

Verder zien wij problemen in de grote hoeveelheden overbodige (lees: later niet meer te gebruiken) kennis die men zich in de eerste jaren eigen dient te maken.

Dit alles bracht ons tot een alternatief waarin projecten een centrale plaats innemen. Dit zou al in de propen moeten beginnen. Oriëntatie (en motivatie) zou daar aan de hand van breed gerichte projecten kunnen plaatsvinden. Geleidelijk aan vindt versmalling en verdieping van de projecten plaats. Deze versmalling zal echter nooit zo ver mogen gaan, dat men tenslotte weer op het huidige beperkte nivo van de richtingen aanbeldt. Voor plantenziektenkunde zou dan gelden dat dit vakgebied samen met andere aspecten van de plantenteelt bekeken gaat worden.

Kennis die onvoldoende aanwezig blijkt te zijn, wordt aangevuld via hoor-/werkkolleges, praktika en zelfstudie. De kennis moet zóver worden bijgespijkerd dat een alzijdige beschouwing van de probleemstelling in het project mogelijk is. Zo wordt voorkomen dat motivatie afneemt doordat het verband tussen leerstof en toepassing niet meer te zien is. Beoordeling vindt per project plaats. Het is duidelijk dat een dergelijke opzet een zeer flexibel systeem vereist. Zo wordt van de docenten verwacht dat zij voldoende inzicht in en rond hun vakgebied hebben om, in samenwerking met de onderwijsvragende groep vast te stellen waarop bij de kennisoverdracht wordt ingegaan. Daar staat tegenover dat in vergelijking met de huidige situatie de werksfeer en de effectiviteit beslist beter zullen worden.

Ouderejaars zouden in het kader van hun studie kunnen worden ingezet bij de begeleiding van 1e en 2e jaars projecten. Het is van het grootste belang dat juist in de beginperiode een intensieve begeleiding plaatsheeft; dit impliceert tevens dat de

student verderop in de studie veel minder begeleiding nodig heeft, hetgeen neerkomt op een omkering van de huidige situatie.

Tenslotte het perspectief:

Moet je hiervoor structuren omverwerpen of zijn er mogelijkheden binnen bestaande kaders?

Op onze richting is het onderwijselement Projektonderwijs al enige tijd opgenomen in het pakket van mogelijkheden. Het is dus gebleken dat stapsgewijze aanpassing wel degelijk werkt. Wat ons betreft kan het ook zo. Maar als er nu toch een nieuwe structuur moet komen, waarom zouden we die dan niet voor dat doel gebruiken?!

## N-15 Bosbouw

### Algemeen

In de afgelopen tijd hebben de bosbouwstudenten op een betere samenwerking tussen de drie bosbouwvakgroepen enerzijds en tussen staf en studenten anderzijds. We vinden dat studenten in overlegsituaties als gelijkwaardig partners moeten worden gezien (wat ook eisen aan de studenten stelt).

In het verleden hebben studenten gedaan gekregen dat er hoorcolleges werden gehouden over het onderzoek van de staf. Echter, dit is bij een keer gebeven. We vinden dat dit jaarlijks zou moeten gebeuren en dat we invloed moeten hebben op het onderzoeksbeleid.

### Onderwijs

In de proppen zouden we graag meer oriënterende (bv LenS) en oriëntatiegerichte vakken willen hebben. Zulke vakken werken selekterend door motivatie en dit lijkt ons beter dan een

puntenrace met zware basisvakken, die demotiverend werken en bovendien in de verdere studie niet allemaal nodig blijken te zijn. Hierdoor hopen we ook een betere aansluiting op de kandidaatsfase te krijgen.

We denken hierbij niet aan een doorschuiving van kandidaats vakken naar de proppen, maar aan nieuwe vakken. Bijvoorbeeld een vak waarin aspecten van alle drie de vakgroepen naar voren komen.

Inhoud en vorm van colleges en praktika moeten voortdurend ter discussie staan. Dit doen wij dan ook in direct contact met de docenten en via enquêtes. Hiermee willen we ook bereiken, dat nog meer wordt ingesprongen op actuele ontwikkelingen. Als mogelijkheid om met bosbouw in de praktijk kennis te maken, willen we dat studenten de mogelijkheid hebben om zelf prakties werk te doen. Dit lijkt ons ook van belang voor de motivatie, vooral als dit al vroeg in de studie kan. Voorlopig heeft de studievereniging dit geregeld in samenwerking met staats-bosbeheer. In de toekomst hopen we dit in de leerboswachterij te verwezenlijken.

### Onderzoek-Onderwijs

We vinden dat onderzoek en onderwijs niet te scheiden zijn en dat onderzoek dan ook zo vroeg mogelijk in de studie moet worden ingepast. Hierbij denken we aan de kandidaatsfase, maar ook aan de proppen.

Onze argumenten hiervoor zijn onder andere: vergroten van de motivatie, verbreden van inzicht door samenwerking met andere disciplines en zicht op de plaats van de studie binnen het maatschappelijk gebeuren.

Wij eisen dan ook dat wij in onze studie de mogelijkheid tot het doen van projectonderwijs moeten hebben. Dit heeft tevens als voordeel dat je leert werken met en in een groep en toch veel zelfwerkzaamheid moet betrachten.

### Slot

We zien het uitgangspunt van de verplichte vier jaar totaal niet zitten. De zaken worden omgekeerd. Vanuit doelstellingen en studieopzet kom je tot een studieduur en niet andersom, vanuit een studieduur naar een opzet en doelstellingen.

## N-20 Zoötechniek

Hier volgt een globale opzet van de N-20-studie zoals die in de discussie op de rigro voorlopig naar voren gekomen is.

\* Inhoud van de propadeuse:

In het eerste semester:

-algemene landbouwkunde. + 200sbu in de vorm van discussie/hoorcolleges Dit vooral omdat de behoefte gevoeld wordt aan een algemeen landbouwkundig vak, wat een overzicht geeft van de landbouw in Nederland en samenhang met historie van de EEG etc.  
-vier oriënterende vakken die oriëntatie geven in de probleemgebieden van de LH (bv dierlijke produktie, mens en milieu, verwerking agrarische produktie, ontwikkelingsproblematiek etc.) van 120sbu. Het belangrijkste deel van de 120 sbu wordt opgevuld door het werken in groepjes. Daarnaast discussiecolleges. Beoordeling door presentatie van het verslag, literatuurstudie of iets dergelijks. Begeleiding door studenten.

Het eerste semester geeft een oriëntatie naar probleemgebieden binnen de LH. Na dit eerste semester moet gekozen worden voor een probleemgebied.

Tweede semester:

-2 praktijkweken bij twee verschillende praktijkscholen. (80 sbu)  
-Wetenschap en Samenleving. (160 sbu)  
-6 vakken (die de disciplines binnen zoötechniek belichten op inhoud, werkwijze, plaats binnen de zoötechniek en raakvlakken met andere disciplines.) van 80 sbu. De bedoelde disciplines zijn ethologie, fokkerij, voeding, huisvesting, vruchtbaarheid en gezondheidsleer. Deze vakken worden gegeven in de vorm van werkgroepen met begeleiding van studenten.

PRECIES, WE ZIJN NU AL OP  
BLADZIJDE 42, EN DE FR HEEFT  
DE VCO NOG NIET GEVLEED.  
IK DENK DAT WE ZELF IETS  
OP TOUW MOETEN ZETTEN.



Gegeven in blokvorm, beoordeling aan de hand van prestatie van verslag, evt. door studiebegeleider (in uitzonderingsgevallen).  
Totaal propadeuse 1400 sbu.

\*Inhoud tweede jaar:

In het tweede jaar worden een aantal basisvakken verplicht opgenomen nl.:  
-dierfysiologie 300 sbu,  
-statistiek 240 sbu,  
-economie (alg. agr.) 120 sbu.

Deze vakken worden gegeven in de vorm van zelfstudie met begeleiding docenten door middel van vraaguren of iets dergelijks. Ook wordt de zoötechniek behandeld vanuit de dier-

soorten waarbij populatiestructuur, belang voor de veehouderij en biologische aspecten aan de orde komen. Daarnaast een verplicht leeronderzoek waarbij een van de leerdoelen is, de probleemstelling synthetische ren met afweging van allerlei factoren. (veeteelttechnische, economische, sociaal-maatschappelijke etc.).

Tot zover de ideeën die binnen veeteelt enigzins concreet naar voren zijn gebracht. Over de strategie, hoe de onderwijsverbeteringen ingevoerd kunnen worden is nog niet gepraat.

Een ander wit aspect met een zwarte rand binnen Veeteelt heeft betrekking op het vak Zoötechniek en samenleving. De ROC-N-20 en met name de studenten daarin, proberen al een half jaar het huidige W&S vak van 80 sbu in de KA te vervangen door Zoötechniek en Samenleving van 160 sbu. Dit vak, dat een wezenlijke onderwijsverbetering van de KA betekent, wordt echter al even lang halstarrig tegengehouden door de vakgroepen. Wij blijven proberen het vak er toch door te krijgen.



rigro onderwijs-diskussie.....

**N-30/NM 21** Kultuurtechniek

Wat willen cultuurtechniekstudenten met hun onderwijs en wat doen we daaraan?

Wij willen een discussie beginnen op de richting zelf. Als eerste stap lijkt het ons nodig de kritiek en/of knelpunten in de bestaande studieprogramma's eens door te nemen. Deze staan o.a. in het "zwartboek" van de rigro cultuurtechniek en de verslagmap "Cultuurtechniekdag maart '78".

Daaruit halen wij de volgende belangrijke punten waarmee wij wat willen doen:

1. Zijn er betere vormen van onderwijs bv. probleemgericht onderwijs, projectonderwijs, blokonderwijs, thematisch onderwijs.
2. Met welk soort problemen houdt de studierichting cultuurtechniek zich eigenlijk bezig, en daaruit voortvloeiend welke oriëntaties zijn er dan nodig.

Zo zijn er nog wel wat aanvullingen mogelijk natuurlijk, maar voor ons is het eerste punt veruit het belangrijkste.

Deze discussie gaat nu binnen de ROC gevoerd worden met instemming van de rigro cultuurtechniek.

Echter... als deze discussie binnen de ROC vastloopt, laten we het niet hopen maar die kans is er zeker wel, omdat de staf de ideeën van onderaf niet serieus durft te nemen maar vindt dat de machtige VCO bevoegd is de lakens uit te delen... dan zullen de studenten een eigen voorstel doen in de ROC voor een geheel onderwijsprogramma, dat op het ogenblik ontwikkeld wordt in de rigro. Hoe zo'n voorstel begeleid moet worden (bv met een aktie) en wat daarna, daar zijn we nog niet over uitgepraat.

**N-31** Tropiese Kultuurtechniek

1. De mensen die de vorige onderwijsdiskussie (herprogrammering Klein) gevoerd hebben waren niet tevreden over de uiteindelijke resultaten. Een reden zou kunnen zijn dat er te snel is gepraat over het invullen van het programma zonder eerst goed

over de inhoud en vorm van het onderwijs gesproken te hebben. Dit gevaar zit er nu ook in, gezien de snelle invoering van de twee fasen structuur.

2. De programma's van de herprogrammering Klein zijn vanwege de ontstane politieke patstelling in de laatste recht gekomen. Een punt van overweging bij een nieuwe onderwijsdiskussie moet zijn dat niet weer maanden discussietijd wordt gestoken in deze discussie zonder dat dit tot praktische resultaten leidt. Bij een nieuwe discussie moeten we dan ook mede gespist zijn op verbetering van vorm en inhoud van het huidige onderwijs.

3. Een brede onderwijsdiskussie mag niet gedikteerd worden door de VCO, maar zeker mag niet uit het oog verloren worden dat er in de beslissingen structuren een aantal belangrijke momenten liggen waar besluiten aan de orde zijn die duidelijk verslechtering van het onderwijs kunnen inhouden. We moeten ons realiseren dat hier tijdig met gepaste aktie op wordt gereageerd.



4. Op voorstel van de studenten in de ROC-N31 zal er gestart worden in de ROC met een onderwijsdiskussie los van de VCO. Er is overigens nog niet besloten of er verder op de vragen van de VCO ingegaan zal worden of een gedeelte van de ROC-N31 dat zal doen. De discussie die voorgesteld is, is eveneens gefaseerd in een aantal rondes, wij menen echter dat het hiermee alle essentiële punten naar voren zal halen.

De opzet is als volgt:

1e ronde: hier moet duidelijk worden hoe het onderwijprogramma momenteel is, welke visie er achter steekt, waar het toe opleidt en wat de kritiek op het programma is;

2e ronde: in deze ronde moet er gepraat worden over wat de Tropische Kultuurtechniek inhoudt gezien vanuit de beroepspraktijk, hoe belangrijk het tropische aspekt is, welke eisen de maatschappij stelt waarin de TK-er komt te werken, wat er al of niet voor de inhoud noodzakelijk is;

3e ronde: Hier moeten verschillende vormen van onderwijs aan de orde komen en het effect op de student wat betreft het verwerven van kennis, ervaring, inzicht en wat betreft diens motivatie;

4e ronde: in deze ronde moet gezien worden in hoeverre onze wensen te passen zijn in de ruimte die Den Haag geeft, dus onderzoeken of we 4,5(4+1), 6(4+2) jaar nodig hebben of dat we überhaupt niet in de twee-fasen-structuur passen;

5e ronde: in deze laatste ronde moeten het feitelijke programma samenstellen, de uren invullen en "onderhandelen" met vakgroepen om bepaalde onderwijs-elementen te gaan verzorgen. Met de eerste ronde wordt spoedig begonnen. Onze opstelling naar de VCO wordt uiteengezet in het zwarte gedeelte van deze nota.

5. De richtingsgroep N-31 heeft besloten een eigen brede onderwijsdiskussie over ons totale onderwijs te gaan voeren, niet gedikteerd door de discussie in de ROC, maar wel parallel en ter ondersteuning van die discussie. Gestreefd zal worden naar een Tropische Kultuurtechniek Dag eind maart, met als algemeen thema het onderwijs aan onze richting. Ter

ondersteuning zullen voor die dag enkele thema-avonden opgezet worden om ideeën te inventariseren, stukken voor te bereiden en te doortimmeren en de discussie in aantal deelnemers te verbreiden. De volgende ingangen voor de discussie zullen gezocht

worden:

-Beroepspraktijk: ervaringen uit de praktijk, evaluaties van irrigatieprojecten, welke knelpunten in de effectieve beroepsuitoefening, welke kennis noodzakelijk;

-Ongenoegenpunten tav het huidige onderwijs: verzamelen van baalpunten uit verschillende studiefasen, kijk op het onderwijs vanuit verschillende groepen binnen de richting, ook punten meenemen uit in het verleden gevoerde discussies over dit onderwerp;

-Alternatieve onderwijsvormen: projektonderwijs, probleemgericht onderwijs, integrerende onderwijs-elementen in verschillende fasen van het onderwijs: het bestuderen van een projekt of een cultuurtechnisch probleem waar in de loop van het werk bepaalde kennis noodzakelijk blijkt te zijn, op het vereiste moment wordt deze kennis ingebracht, de basisvaken voor de betreffende studiefase zijn voor een deel in het projekt ondergebracht. In de verschillende studiefasen komen deze integrerende studie-elementen dan terug, in hun formulering, benadering, diepgang enzovoort moeten ze logisch op elkaar volgen. De richtings-specifieke studie aanvangen met een projekt zoals dat in Delft op de afdeling Weg- en Waterbouw wordt toegepast. Enzovoort wat betreft mogelijkheden.

6. De aanwezigen op de rigrovergadering waren het allen met het plan eens en hebben zich, op enkelen die geen tijd hadden na, opgesplitst in groepjes om voor de volgende vergadering met een voorstel van aanpak voor een deel van de discussie te komen. Een van die groepjes is een coördinerend en organiserend groepje.

7. Om meer studenten bij de discussie te betrekken worden er op kolleges en praktika mensen benaderd om zitting te nemen in het ongenoegen-groepje, worden er verschillende groepjes benaderd die op de richting actief zijn, (ing. onderzoeksgroep, praktijkgangersgroep).

## N-40 Levensmiddelentechnologie

In het algemeen streven wij twee doelen na met onze akties voor onderwijsverbeteringen:

I Het scheppen van duidelijkheid in de invloed die verschillende maatschappelijke krachten hebben op de formulering van levensmiddelen-technologische probleemstellingen.

II Het ombuigen van het studieprogramma tot een motiverender en meer maatschappelijk geëngageerd geheel.

ad I:

Voor onze richting geldt misschien meer dan voor enige andere in Wageningen dat de ontwikkelingen sterk gekoppeld zijn aan de problemen van de industrie. Grootschalige produktie van steeds ingewikkelder produkten vraagt om geavanceerde technieken. De banden met de industrie zijn hecht en duidelijk. Vragen die daarbij rijzen zijn:

- informatieve etikettering,
- technologie voor arme landen, sophisticated of aangepast?
- hoge westerse kwaliteitseisen, een vorm van neo-kolonialisme?
- nitriet in babyvoeding.

De verschillende sekties hebben inmiddels "legitimaties" geschreven waarmee we hopenlijk nog wat kunnen doen.

Vanuit de richtingsgroep is voor het KA-weekend een achtergrondmap samengesteld aan de hand waarvan we de interesse voor dit soort zaken prberen aan te wakkeren.

ad II:

-Er zijn een drietal "werkgroepjes" bezig om de mogelijkheden te bekijken voor een drietal doctaraalprojecten:

- Terugdringen van conserveermiddelen in levensmiddelen: case:nitriet in vlees.
- Produktie van tempee met eenvoudige methoden, zonder dat daarbij het gevaar bestaat voor het ontstaan van het gevaarlijke bongkrekzuur.
- Studie naar eenvoudige produktie-methoden voor diverse grondstoffen (groenten, olie-zaden, suiker etc) in concrete situaties in ontwikkelingslanden.

-Voor de proppen, KA en KB dringen we aan op een "cyclische onderwijs-programmering": eerst toegepaste en dan pas basisvakken. Meningsvorming, keuze van een specialisatie, frustraties en projecten kunnen dan sneller beginnen. De mensen zijn dan ook meer gemotiveerd voor het doen van taaië fundamentele vakken.

-Aan het eind van de KA is er op ons verzoek inmiddels een geïntegreerd excursie projekt opgenomen, waarin de praktische waarde van de juist afzonderlijke gedoeerde vakken getoond wordt in een industrieel proces.

Voor de rigro N40, Chris Hellinga

## N-41 Voeding

Hieronder komen de ideeën over onderwijs zoals die in de discussie op de richting N-41 naar voren gekomen zijn.

Als belangrijkste punt kwam naar voren, dat de benadering van voedingsproblemen, zoals die door de staf in het onderwijs gepresenteerd wordt te beperkt is. Deze benadering kan dan ook geen werkelijke oplossing bieden voor voedingsproblemen zoals die in de maatschappij leven. Er wordt onvoldoende aandacht besteed aan de randvoorwaarden, waarbinnen een oplossing gezocht moet worden voor voedingsproblemen. Als voorbeeld kunnen genoemd worden: sociaal-ekonomische aspecten bij ontwikkelingsvraagstukken en de gezinssi-



tuatie die op oppervlakkige manier bekeken wordt, waarbij aan het wetenschappelijke karakter moet worden vastgehouden. De vakgroep Humane Voeding huldigt het standpunt, dat bepaalde zaken alleen bestudeerd mogen worden voor zover deze betrekking hebben op de "zich voedende mens". Het gevolg hiervan is echter, dat bij het onderwijs en onderzoek het addent ligt op biochemisch-fysiologisch onderzoek. De maatregelen die genomen worden op grond van dit onderzoek sorteren echter weinig effect; de gezondheidstoestand van de mens wordt er niet door verbeterd. T.a.v. het onderwijs kwamen de (met het voorgaande samenhangende) punten naar voren:

1. Binnen de studie is er te weinig ruimte om zelf te beslissen welke ingang gekozen kan worden bij de bestudering van voedingsvraagstukken.
2. De studenten mogen binnen het huidige onderwijs geen verantwoordelijkheid dragen voor het onderwijs. De staf bepaalt voor de student hoe alles moet. Wanneer de studenten meer vrijheid krijgen, maken ze daar misbruik van, zo wordt gedacht. Het is dan ook een belangrijk punt van discussie hoe je als studenten je ideeën over onderwijs hard kunt maken tegenover de staf, en hoe de voorstellen van studentenzijde ook werkelijk doorgevoerd kunnen worden.

Dat de eigen verantwoordelijkheid van de student beter tot z'n recht komt in alternatieve onderwijsvormen is wel duidelijk. Vooralsnog ontbreken echter nog konkrete ideeën over het invoeren van projektonderwijs in KA en KB.

Met betrekking tot de TFS en

de ROC willen we zeer binnenkort een avond organiseren over de plaats van de basisvakken. Het idee is om een beeld te krijgen van wat wij als ideale studieopbouw zien. Hierbij zullen aan de orde komen hoe de propedeuse verbeterd kan worden, waarbij aan de orde gesteld zal worden hoe projektjes, thematisch onderwijs voor in de proppen uit eruit zouden kunnen zien, vergezeld van of geïntegreerd met eventuele basisvakken.

Deze discussie is vooral bedoeld om backing te geven aan de ROC-leden in de discussie rondom de TFS. We hebben min of meer een overeenkomst met de staf dat we elkaar op de hoogte houden van onze ideeën. In ieder geval moeten we proberen de TFS in zijn huidige vorm tegen te houden en onderwijsverbeteringen (het groene boek) snel door te voeren.

Er zijn de afgelopen tijd verbeteringen in het studieprogramma aangebracht. Kolloïdchemie eruit, meer richtingsspecifieke vakken inde KBl. Verder wordt er inhoudelijk gewerkt aan vakken (bijzondere voedingsleer 1); er moet echter wel elk jaar opgelet worden dat verbeteringen niet teruggedraaid worden. Weliswaar zijn er een aantal vakken vervangen, wezenlijke veranderingen zijn niet doorgevoerd. Dit is voor een deel te wijten aan goede onderwijsideeën bij de studenten zelf. Het hele blok voedingsonderwijs is al jarenlang hetzelfde. Weliswaar zijn verbeteringen aangebracht in eksamenvorm (openbaarheid) ideeën over hoe voedingsonderwijs eruit moet zien zijn nog in prematuur stadium. Als oorzaak hiervan zou genoemd kunnen worden het feit dat het aanbrengen van kleine veranderingen veel tijd in beslag neemt en de aandacht afleidt van de werkelijke problemen (zoals voor een gedeelte bovengenoemd).

Bert Schouten

## N-42 Milieuhygiëne.

De rigro N-42 houdt zich de laatste tijd, wat onderwijs-inhoudelijke zaken betreft, voornamelijk bezig met projektonderwijs in allerlei mogelijke vormen en facetten. Dat varieert dan van pogingen het huidige projektonderwijs in de doktoraalfase uit te bouwen en te verbeteren tot meer "echt" projektonderwijs (interdisciplinair = geïntegreerde benadering door een aantal verschillende disciplines i.p.v. multidisciplinair = een optelsom, naast elkaar funktionerend, van een aantal verschillende disciplines werken; kollektieve beoordeling; betere onderwerpkeuze d.w.z. inspraak daarin en maatschappelijke probleemstelling;



meer aandacht voor de zog. oriënteringsfase e.d.) tot pogingen om "projektachtige" dingen in de KA en zelfs de proppen te krijgen. Dat dit laatste erg moeilijk is laat zich raden, het krijgt dan relatief ook wel erg weinig aandacht (frustrerend!). Enige successen zijn toch wel geboekt; zo zijn in de KB nu "projektjes" (leeronderzoeken) mogelijk via de achterdeur van open onderwijselementen. Door een aantal van die open onderwijselementen van verschillende vakgroepen te combineren kan men aan een redelijk aantal sbu's komen voor zo'n leeronderzoek. Deze truc was nodig nadat de staf de invoering van leeronderzoeken jarenlang via onder andere vertragingstechnieken had tegengehouden. Verder begint nu ook desamenwerking met de milieuwinkel wat beter gestalte te krijgen. Er wordt gestreefd om de milieuwinkel een soort KB-scholing te laten organiseren die mensen moet voorbereiden op projektonderwijs (iets wat er nu maar al te vaak aan ontbreekt). De milieuwinkel zou dan ook zelf de onderwerpen voor projecten (zowel in KB als, meer uitgebreid van aard, in de doktoraalfase) moeten verzorgen om aldus enige garantie voor een (krities-)maatschappelijke onderwerpkeuze te verkrijgen. Aan een en ander wordt nu gewerkt.

Als een neerslag van de vele discussies en ideeën op onze richting komt binnenkort het door de rigro samengestelde "Bestek 42" uit, overigens wel degelijk bedoeld als een, hogelijk goed onderbouwd, discussiestuk. (Inmiddels uitgekomen, red., 1 mkt. 80).

#### N-43 Moleculaire Wetenschappen

De studierichting moleculaire wetenschappen sluit aan op het onderzoek dat de 'fundamentele' vakgroepen aan de LH deden en doen. De fundamentele kennis in de natuurwetenschappen zou gericht moeten zijn op het oplossen van problemen die op de rest van de LH bekeken worden (milieuhygiëne, landbouw, voeding). Deze link is op dit moment volledig afwezig. Om de

verbinding met deze problemen uit de samenleving te realiseren en om deze problemen interdisciplinair aan te pakken, pleiten de N-43-ers voor projektonderwijs. Probleem is echter dat t/m KA alles verplicht is en het KB-programma slechts 160 sbu open heeft voor vakken met een meer toegepast karakter. In de huidige studieopzet is dus geen echte plaats ingeruimd voor onderwijs dat integratie van fundamentele vakken en toepassing mogelijk maakt.

#### Rigrovoorstellen:

zowel in KB als doktoraal minder verplichte vakken. Meer ruimte dus om zelf je programma te maken. Dit biedt dan ook mogelijkheden voor meer toegepaste vakken. De KA moet meer oriënterend ingericht worden en minder op diepgaande theoretische vakken ingaan.

#### Strategie:

In de ROC wordt de discussie over een verdergaande keuzevrijheid (en dus mogelijkheid om ook toegepaste en maatschappijgerichte vakken op te nemen) afgedwongen door het indienen van pakketten die niet 'kloppen' met de officiële 'LH-gids-programma's'.

#### NM-10 Economie

De rigro NM-10 is pas kort geleden weer nieuw leven ingeblazen. Van een afgeronde visie hoe het ideale economie-onderwijs eruit zou moeten zien is dan ook (nog) geen sprake. Afgezien nog van het feit dat daar de meningen waarschijnlijk ook ver over uiteen liggen. De discussie over dit soort zaken moet nog op gang gebracht worden.

Wat betreft de korte termijn onderwijsplannetjes is er echter al wel wat te melden: een groepje KA-ers is begonnen met de evaluatie van de KA-1 en daaruit zijn ook enige plannetjes voortgekomen t.a.v. de hele KA. Dit groepje heeft zich op de volgende zaken geworpen: voor enkele vakken zijn concrete voorstellen ingediend voor een zekere aanpassing aan de wensen van de studenten t.a.v. inhoud en vorm: bij het vak interregionale en internationale arbeidsdeling moest men als NM-10er voorheen een bepaald boek



bestuderen dat nogal vervelend en overbodig binnen het kader van de rest van het vak. Nu heeft men het gedaan gekregen dat er een werkstuk gemaakt moet worden over een onderwerp op dit vakgebied.

- verder heeft dit groepje er bij de ROC op aangedrongen om de docenten te verplichten om vóór de aanvang van ieder vak de inhoud en vorm met de studenten door te spreken en ter discussie te stellen opdat er wijzingen door destudenten in kunnen worden aangebracht. Ook na afloop van ieder vak moet er een evaluatie plaats vinden opdat bijstellingen voor het jaar daarna mogelijk worden.

- het KA-groepje gaat concrete voorstellen formuleren voor een KA waarin ook ontwikkelings-economie zit. Nu krijgen de ontwikkelings-economen pas in hun KB hun eerste richtingsspesifieke vak.

- er moet binnen het tweede proppen-semester ruimte komen voor een oriëntatievak binnen economie, zodat een betere keuze mogelijk wordt van de verschillende oriëntaties.

Dit zijn enkele ideeën waar men mee aan de slag is. Het streven naar interne democratisering is dus ook hier op gang gekomen. Wie weet dat ook de discussie over het gehele economie-onderwijs aan de LH (inklusief dat aan niet NM-10ers) op iets langere termijn vruchten af gaat werpen.

#### NM-20 Tuin- en Landschapsarchitectuur

In het kort een aantal grote knelpunten in de huidige studieopzet van TenL en daarna een paar ideeën van de Rigro om die knelpunten aan te pakken.

#### De knelpunten:

-- Aan het begin van de studie wordt een verkeerd beeld gegeven van de studie en het vak.

-- Aan het eind van de KB krijg je pas een beeld van de manier waarop een landschapsarchitect bezig is. De jaren daarvoor ben je bezig met oogkleppen op de "gereedheidskist" je eigen te maken.

-- Je wordt dus gedwongen om binnen een bepaalde ontwikkeling te werken (van eenvoudige naar complexe ontwerp-problemen) hoewel dat volkomen tegen je eigen manier van werken in kan gaan.

-- De vakgroep TenL bwschrijft het landschap in waarde vrije termen als maat, schaal, ruimte, korrel, enz. Vanuit een ruimtelijke esthetische kant leer je als TenLer bepaalde processen te sturen (of de negatieve maatschappelijke gevolgen te verdoezelen) door een ontwerp. Op welke manier je zelf invloed op die processen uitoefent (ren je alleen maar mee in een proces) deze vragen komen niet aan de orde.

Als waarde vrije ontwerp per zweef je boven de wereld. Alles wat er beneden je gebeurt kun je inventariseren, analyseren en voor de problemen die er spelen als deskundige de beste oplossing geven. Tijdens een ont-

werppracticum wordt je zodoende opgeleid tot het overtuigen tot standpunt. Mooie tekeningen en waterdichte redeneringen zijn belangrijker dan het leren samenwerken (met andere studenten en de betrokkenen in het gebied).

--De beoordeling van de ontwerppracticum resultaten levert altijd problemen en narigheden op. Als verbetering hiervoor vindt de Rigro dat een evaluatie, over de afloop van 't practicum, het leerdoel zowel van de docent als de student, enz. een noodzakelijk onderdeel van een practicum zou moeten zijn.

--De colleges staan, zeker in tijd, maar vaak ook inhoudelijk los van de practica. Verder zijn vooral technische vakken verplicht in de KB en 'maatschappelijke' zijn 'slechts' keuzevakken (zoals planologische theorie, wetenschapsfilosofie.).

Volgens de Rigro kunnen veel van de problemen, zoals die hierboven beschreven staan opgelost worden door een andere studieopzet. Hieronder volgt een opzet die "ideaal" zou kunnen zijn:

Er komen een aantal themagroepen, waarin studenten van alle fasen zitten. De meest uiteenlopende onderwerpen moeten aan de orde komen, van zuiver vaktechnische- tot wetenschapsfilosofische, zoals het maken van een beplantingsplan, een structuurplan, een visie ontwikkelen over natuur en in hoeverre je als TenLer bij kunt dragen tot emancipatie van onderliggende groepen in de maatschappij.

Als student ben je vrij om te kiezen wanneer je in je studie welk onderwerp je aansnijdt. Heb je aan een bepaald aantal thema's gewerkt (waar bij misschien eisen gesteld moeten worden aan breedte en diepgang) dan ben je afgestudeerd.

Verder zijn we ook uiterst praktisch bezig met bovenstaande problemen:

Dit jaar is er ruimte in de proppen gekomen voor zowel een college als een practicum landschapsarchitectuur. Als Rigro werken we aan de invulling van deze vakken. Hoewel de staf zegt ons werk te wardenen, is de wil om met ons aan de invulling van deze vakken te werken nauwelijks aanwezig.

## NM-40 Huishoudwetenschappen

In oktober 1979 zijn er plannen gemaakt om het huidige onderwijs op de vakgroep huishoudkunde te verbeteren. Dit is voortgekomen uit onvrede over de bestaande situatie en staat dus in beginsel los van de twee-fasenstructuur. Wij vinden deze verbeteringen echter wel een belangrijke basis voor een eventuele verandering, vandaar dat we jullie dan ook een korte samenvatting van een concept-nota sturen, in het kader tegen de twee-fasenstructuur.

Deze plannen gelden alleen voor de vakgroep huishoudkunde. Plannen voor onderwijsverbetering op de vakgroep Wonen zijn nog in beraad.

Uit de evaluatie van de verschillende studiefasen is een conceptnota voortgekomen, die, na verdere bewerking, naar de stafleden wordt gestuurd. Eind februari wordt een richtingsmiddag gehouden, waarop deze punten besproken gaan worden door staf en studenten. Het is de bedoeling dat de onderwijsverbeteringen, waarover men tot een overeenstemming is gekomen, in de praktijk worden gebracht. Een evaluatie hierover zal moeten plaatsvinden.

De belangrijkste punten uit deze concept-nota zijn:

**Propadeuse:** Verschuiving van het vak "Inleiding in de Huishoudkunde" naar de tweede helft van de proppen. Hierin moet aandacht worden gegeven aan:

- ontstaansgeschiedenis van de richting;
- haar plaats aan de LH;
- doelstellingen, studieobject etc.

**KA + KB:**

- Bij de aanvang een symposium, dat bedoeld is als een nadere kennismaking met de studierichting. Hier zou een thema centraal moeten staan, voorbereid door staf en studenten.
- De huidige kandidaatvakken en doktoraalvakken zouden heringedeeld moeten worden in een mikro- en een makrobenade-

ring van de huishoudkunde. Tevens moeten deze vakken over deze fasen anders verdeeld worden.

- Meer werken in groepjes onder goede begeleiding.
- Handhaving van het leeronderzoek, maar dan wel met betere aansluiting op het vak "Methodieken van het sociaal onderzoek".

**Doktoraal:** In plaats van de drie verplichte vakken, die een 3-maandsvak volledig opvullen, een eigen invulling hiervan. Dit zou bijvoorbeeld kunnen in de vorm van een eigen werkgroep waarin, naar gelang het onderwerp, de verschillende orientaties vertegenwoordigd zijn. Omdat hier nog meningsverschillen over bestaan is het laatste woord hierover nog niet gezegd.

Namens de rigro:  
Charlotte en Hendry.

## B Biologie

Enkele punten op onderwijsgebied waar de richtingsgroep biologie zich mee bezig houdt:

= In november werd een onderwijsweekend gehouden, waar over een aantal algemene aspecten van het biologie-onderwijs werd gepraat. Vooral een nieuwe groep KA-ers werd hierdoor bij het onderwijswerk van de richtingsgroep betrokken. Er wordt nu verder gewerkt aan informatie en discussie over projektonderwijs. De bedoeling is daarbij om zo gauw mogelijk met concrete voorstellen voor projektonderwijs in KA en KB te komen en meer studenten hiervoor te interesseren. Door mee te draaien in projektgroepen kun je als biologie-student dan proberen om je biologie-kennis in dienst te stellen van werkelijk maatschappelijk relevant onderzoek. Helaas ontbreekt die koppeling tussen biologie en maatschappij in de kandidaatsstudie vrijwel geheel. En eigenlijk is die koppeling de enige rechtvaardiging voor het bestaan van de biologierichting in Wageningen.

= De rigro streeft ernaar om steunvakken (natuurkunde, scheikunde, celfysiologie, e.d.) zover naar achteren te schuiven in de studie dat studenten ze pas hoeven te volgen als ze die kennis ook kunnen gebruiken. Bovendien moeten de steunvakken meer voor biologie toepasbaar worden; kolleges zijn ongeschikt als een vak door meerdere richtingen gevolgd wordt, bovendien bevorderen ze geen actieve en zelfstandige opstelling van de student!

= Studenten meten veel meer zelf kunnen beslissen of ze allerlei vakken nodig denken te hebben voor hun verdere studie: meer keuzevrijheid dus!

= Door gezamenlijk werk van rigro en ROC zijn voor proppen en KA in '80/'81 allerlei verbeteringen in het programma doorgevoerd, zo ongeveer volgens de herprogrammeringsvoorstellen van '76. Dat betekent zoal:

- afbraak van de demotiverende selectievakken in proppen en KA;



- ekologie-onderwijs in de proppen;
- een werkweek Biologie en Samenleving tussen proppen en KA.

= Een groep studenten houdt zich bezig met de totale opzet van het ekologie-onderwijs in Wageningen; de ekologie is nl. nogal een krakkemikkig zootje op 't moment.

## ZWARTE EISEN

1) Het onderwijs aan de LH moet werkelijk demokraties vastgesteld worden. De fakulteit moet een onderwijsbeleid voeren dat gebaseerd is op de meningen die binnen de LH-gemeenschap leven en dat ruimte geeft aan konkretisering van de diverse meningen.

Dit betekent:

- niet tegen de wil van zovelen aan de LH de tweefasenstructuur invoeren!

2) De brede onderwijsdiskussie moet teruggebracht worden bij haar oorspronkelijke uitgangspunten: een fundamentele en brede diskussie over doel, inhoud en vorm van het onderwijs aan de LH. Dit betekent:

- de brede onderwijsdiskussie mag geen instrument zijn voor de invulling van de tweefasenstructuur aan de LH;

- binnen de brede onderwijsdiskussie moet onder andere de diskussie over voor- en nadelen van de tweefasenstructuur gevoerd worden;

- de brede onderwijsdiskussie zal ook een politieke diskussie over het onderwijs moeten zijn; politieke argumenten mogen niet onder tafel verdwijnen;

- aan de brede onderwijsdiskussie moeten meer mensen dan alleen de ROC-leden deelnemen; de ROC's moeten gestimuleerd worden om meer mensen bij de diskussie te betrekken, bv. door de organisatie van onderwijsdiskussiedagen.

3) De Vaste Commissie Onderwijs (VCO) moet een afspiegeling zijn van de verschillende meningen aan de LH.

Dit betekent:

- de huidige VCO moet weg;

- het beleid van het VCO-bestuur moet samenvallen met het beleid van de nieuwe afspiegelings-VCO, het VCO-bestuur is uitvoerend orgaan van de VCO;

- bij een echte brede onderwijsdiskussie moet de VCO er zorg voor dragen dat aan alle diskussiebijdrages recht gedaan wordt; dus moeten er minstens 'objektieve' samenvattingen gemaakt worden van de verschillende bijdrages.

## WITTE EISEN

1) De externe demokratisering moet verder doorgezet worden: gelijke kansen voor iedereen op onderwijs, i.c. hoger onderwijs. Dit betekent:

- geen selectiedrempels in het onderwijs;

- geen selectieve, maar een oriënterende en motiverende propedeuse; invoering van een oriënterend vak in het eerste semester van de propedeuse is een eerste stap op deze weg.

2) Verdere interne demokratisering van het onderwijs: meer zeggenschap van de student over zijn/haar eigen onderwijs; niet de student als onderwijskonsument tegenover de docent als onderwijsdeskundige, maar samen-onderwijs-maken, waarbij het onderwijs het studieproces van de student moet ondersteunen. Dit betekent:

- meer mogelijkheden voor projektonderwijs:

+ waarin voor maatschappelijk relevante problemen een oplossing wordt gezocht die niet eenzijdig technies is;

+ waarin de probleemstelling door studenten in samenspraak met maatschappelijke groeperingen geformuleerd wordt;

+ waarin ruimte is voor kritiese theorievorming;

+ waarbij projekten zoveel mogelijk worden ingepast in themagroepen, zoals ROG en Milieuwinkel;

+ ook in propedeuse en KA!

- meer ruimte voor onderwijs-experimenten;

- meer keuzevrijheid in de kandidaatsfase;

- open onderwijselementen, die door studenten zelf worden ingevuld en waarin ruimte is voor probleemgericht onderwijs en theoreties verdiepend onderwijs;

- meer WenS, zowel expliciet (in aparte vakken) als impliciet (geïntegreerd in andere vakken);

- leerassistentenschappen in het doktoraal (t.b.v. intensievere begeleiding van projekt- en werkgroepen);

- ruimere mogelijkheden voor part-time studenten en voor studenten die niet de volledige studie willen 'aflopen'.

3) Kontinue evaluatie en herprogrammering door de mensen die het dichtst bij het richtingsonderwijs staan: de richtingsonderwijskommissies (ROC's), die hiertoe meer bevoegdheden moeten krijgen. Zinloze vakken afvoeren, ruimte voor onderwijs-vernieuwingen!

uw kenmerk

uw brief van

ons kenmerk

datum

bijlage(n)

S-VCO 80/01

800218

onderwerp

echt brede onderwijsdiskussie

Aan alle deelnemers van de brede onderwijsdiskussie

In de zomer van 1979 hebt U van de Vaste Commissie voor het Onderwijs een uitnodiging ontvangen voor deelname aan een diskussie over doelstellingen, inhoud en structuur van het onderwijs aan de LH, later bekend geworden als de "brede onderwijsdiskussie". Deze diskussie is door de VCO langzamerhand gericht op invulling van de tweefasen structuur. Om tot een werkelijk fundamentele herziening van het onderwijs te komen is dit een onaanvaardbare versmalling van de diskussie. Daarom sturen wij U dit Zwart-Wit boek toe waarin de gang van zaken rond de VCO-diskussie uit de doeken gedaan wordt en waarin tevens een aanzet gedaan wordt voor een echte brede diskussie. Elke bijdrage aan deze diskussie is welkom aan het adres van de Schaduw-VCO. U kunt uw antwoorden versturen (eventueel via interne post) naar Niemeyerstraat 6, Ook uw deelname aan de diskussie op richtingsniveau wordt zeer op prijs gesteld.

Met hartelijke groeten,

de Schaduw-VCO