



21 De paradoxale plaats van het hbo in het hoger onderwijsstelsel

Jeroen Timmermans

Het type scholing dat wij heden ten dage 'hoger onderwijs' noemen, is oud. Zeer oud. Het eerste georganiseerde hoger onderwijs dateert uit de Middeleeuwen, toen de gegoede burgerij in verre voorgangers van onze huidige hogescholen en universiteiten werd klaargestoomd voor een leven als arts, geestelijke of notabel. De fenomenen 'hogeschool' en 'universiteit' zoals wij die kennen, zijn daarentegen van veel latere datum. Strikt genomen is er pas sinds de Wet op het HBO uit 1986 sprake van hogescholen in de moderne betekenis van het woord. Het onderwijs dat wij typisch als *beroepsonderwijs* classificeren, heeft zich lang op uiteenlopende plekken in de samenleving afgespeeld: in gildes, meester-gezelrelaties op de werkplek, vakcolleges en kerken of opgezet door stadsbesturen. Voor zover te achterhalen, was het eerste, lokaal 'georganiseerde' beroepsonderwijs de opleiding *Beeldende Kunst* te Den Haag in 1682, een eeuw later gevolgd door de oprichting van de eerste Zeevaartopleiding te Amsterdam in 1785. Rotterdam viel de eer ten deel vanaf 1848 de eerste technische hbo-opleiding te huisvesten. Eeuwenlang was beroepsonderwijs het product van particuliere initiatieven; de overheid is zich als financier, regelgever en kwaliteitsbewaker pas na de Tweede Wereldoorlog serieus met het beroepsonderwijs gaan bemoeien. Het duurde tot 1963 eer het gehele hbo onder overheidsbesteding werd gebracht met de Wet op het voortgezet onderwijs.

Met de opkomst van de verzorgingsstaat in de decennia van wederopbouw na de Tweede Wereldoorlog kwam onderwijs steeds centraler te staan in het overheidsbeleid. Het besef daalde in dat voor een welvarende, op gelijkheid gebaseerde samenleving gedegen, toegankelijk onderwijs een onontbeerlijke voorwaarde was. Tevens markeren deze decennia een periode van ongebreidelde economische groei en technologische vooruitgang, op een schaal die de mensheid tot dan toe vreemd was geweest. Het is dan ook niet verwonderlijk dat het hogeronderwijsbeleid anno 2020 nog steeds

schatplichtig aan deze historie is en alleen begrepen kan worden tegen de achtergrond van deze dubbele logica van enerzijds de wens tot een algemene, brede, sociale vorming van jonge mensen ('verheffing') en anderzijds de verwachting dat onderwijs bijdraagt aan economische vooruitgang, innovatie en het klaarstomen van een hoogopgeleide en deskundige beroepsbevolking. Tot welke institutionele situatie heeft het traject dat achter ons ligt, nu precies geleid en wat kunnen we daaruit leren over de toekomst van het hbo?

Dit artikel probeert de opgeworpen vraag te beantwoorden door dieper in te gaan op het (hoger)onderwijsstelsel, in het bijzonder de positie van het hbo daarin. Vertrekkend vanuit een analyse van de historische ontwikkeling van het stelsel wordt de institutionele en beleidsmatige situatie geschetst waarin het hbo zich heden ten dage bevindt. De positie van het hbo zal worden beschreven vis à vis het gevoerde overheidsbeleid enerzijds en de rol van het mbo en de universiteiten anderzijds. In het artikel zal een scenario worden voorgelegd voor hoe het hbo zich in de toekomst het krachtigst kan positioneren in zijn hybride functie tussen academie en werkveld in. Hoe zorgen we ervoor dat we zelfbewust omgaan met (concept)beleidswijzigingen en we deze beoordelen vanuit een weloverwogen eigen visie op onze toekomst? Wat betekent de politieke constellatie waarin we opereren voor onze manier van werken en is het mogelijk een toekomststrategie te ontwikkelen die ons in staat stelt koersvast om te gaan met kortcyclische beleidsinterventies van de overheid?

Een kleine geschiedenis van het hogerberoepsonderwijsbeleid

Wat hebben Margaret Thatcher en Ronald Reagan te maken met het hbo anno 2020? Meer dan je op het eerste gezicht zou denken. Zonder de neoliberale politiek van Reagan en Thatcher in respectievelijk de VS en Groot-Brittannië in de jaren '80 van de vorige eeuw had ons onderwijslandschap er beslist anders uitgezien. Eind jaren '70, een tijd van grote budgettaire problemen, woedden er verhitte discussies over de houdbaarheid van de westerse verzorgingsstaat zoals die sinds de Tweede Wereldoorlog had gefunctioneerd. Het was de tijd van de opkomst van de school van het *New Public Management* (NPM). NPM stond simpel gezegd voor de besturingsideologie dat een overheidsdienst op vergelijkbare wijze als een bedrijf *gerund* kon worden, gekarakteriseerd door een bedrijfsmatige en marktconforme manier van werken. In plaats van te vertrouwen op de helende werking van de staat, geloofden aanhangers

van NPM in de ordenende en regulerende kracht van de markt waar het gaat om het bevorderen van het maatschappelijk welzijn. Het doel van het NPM-gedachtegoed is het bereiken van een afgeslankte, minimale staat waarin publieke activiteiten worden uitgeoefend conform het bedrijfsmatige principe van efficiëntie en rendement (Drechsler, 2005, p. 17). De nadruk komt te liggen op zaken als prestatiegerichtheid (effectiviteit), deregulering, efficiencyverhoging en kostenbewustzijn, en het centraal stellen van de burger als klant, waarbij de dieperliggende vooronderstelling is dat mensen zijn gemotiveerd door eigenbelang en winstmaximalisatie (ibidem, p. 17). Ook buiten Groot Brittannië en de VS vonden deze opvattingen over de rol van de overheid gretig aftrek.

Hoewel Nederland zich in zijn expliciete zelfbegrip altijd sterker heeft geassocieerd met het Scandinavische, sociaaldemocratische model, hebben we *de facto* een vergelijkbare ideologische wending binnen het openbaar bestuur meegemaakt met de komst van de kabinetten Lubbers, die zich voor een overeenkomstige situatie gesteld zagen van economisch zwaar weer, hoge werkloosheid en een verzorgingsstaat die uit zijn voegen dreigde te barsten en de staatsschuld deed stijgen. Natuurlijk hebben westerse overheden zich nooit *werkelijk* teruggetrokken uit de economie, zelfs niet in de VS, maar het discours – de metafoor – van het *neoliberalisme* is zo diepgeworteld, dat het als performatief de wereld is gaan bestieren. In dit bewuste geval geldt zonder meer de regel, dat waar taal de grenzen van het denken aangeeft, woorden taaldaden worden. Zo groeide ook in ons land vanaf eind jaren '70 de roep om een kleinere overheid en een groter accent op de markt, een roep die niet alleen met economische stagnatie, werkloosheid en een olopend financieringstekort te maken had, maar ook met de liberale wending die de politiek in Nederland, en daarbuiten, had genomen (vgl. Hoogerwerf 2003, p. 67-68).

Er loopt een directe ideologische lijn van genoemde ontwikkelingen eind jaren '70 en begin jaren '80 – ook wel onder de naam *Reagonomics* en *Thatcherisme* bekend geworden – naar de wijze waarop in de afgelopen decennia in Nederland politiek bedreven is en gedacht is over de verhouding tussen overheid en markt. Karakteristiek van het politieke marktdenken is de veronderstelling dat de markt beter functioneert dan de overheid. Concreet heeft dit geresulteerd in de overdracht van overheidstaken aan de markt, verzelfstandiging van delen van de overheid, vermindering van de omvang van het overheids personeel, verlaging van de belastingen, beperking van

de collectieve uitgaven en vermindering van wettelijke regels (ibidem: p. 69). Het neoliberale wereldbeeld, inclusief zijn politiek-bestuurlijke instantiatie in de vorm van NPM, is tot in de vezels van onze moderne samenleving doorgedrongen. David Harvey schrijft hierover in zijn beroemde geschiedenis van het neoliberalisme: "Neoliberalism has become hegemonic as a mode of discourse. It has pervasive effects on ways of thought to the point where it has become incorporated into the common-sense way many of us interpret, live in, and understand the world" (Harvey, 2005, p. 3).

Een lange, maar noodzakelijke aanloop om het onderwijsbeleid van de jaren '80 en '90 én dat van nu te begrijpen. Het hbo staat immers in zijn geschiedenis net zo midden in de maatschappij als andere sectoren en is meegedeind op de golven van maatschappelijke ontwikkelingen door de jaren heen. Van de ontluikende industrialisatie in de 19^e eeuw, via de emancipatie van grote bevolkingsgroepen en de sociale revoluties aan het begin van de 20^e eeuw, tot de opkomst van de moderne, door technologie en economische expansie gedreven verzorgingsstaat in de tweede helft van de 20^e eeuw en de recente versnelling van het mondialiseringsproces – althans tot Covid-19 daar tijdelijk een stokje voor heeft gestoken. In die zin moeten we alle hogeronderwijsbeleid altijd ook begrijpen als een kind van zijn tijd. Hoewel er zeker zoiets bestaat als een onderwijs eigen, immanente ontwikkeling die stoelt op kennisaccumulatie en voortschrijdend (wetenschappelijk) inzicht, staan visies op onderwijs nooit los van hun maatschappelijke en historische context. Zo vormde de boven geschetste tijdgeest het klimaat waarin in 1985 op het ministerie van Onderwijs de fameuze HOAK, de beleidsnota *Hoger Onderwijs: autonomie en kwaliteit*, werd geschreven. Een nota die zijn wettelijke neerslag kreeg in de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW) uit 1993. Een wet die het sluitstuk is van allerlei ontwikkelingen in de verhouding tussen rijksoverheid en instellingen (vgl. Kwikkers, 2020, p. 28). Later zal ik terugkomen op de WHW.

Tot de jaren '80 van de vorige eeuw kende het hbo een myriade van kleine opleidingsinstituten, inclusief een variëteit aan opleidingsduren en ingangseisen. Er waren in Nederland bijna vierhonderd hbo-instellingen, die namen droegen als heao, kweekschool en hts. Hogeschoolbesturen waren geen werkgever of eigenaar van hun gebouwen; dat was het ministerie (vgl. Bommel, 2006, p. 3). Onder invloed van de HOAK, de HBO-wet, de WHW en het Bologna proces zijn de 36 bekostigde hogescholen gecreëerd die ons land vandaag telt, met uniforme opleidingstypen, titulatuur, studieduur en

toelatingseisen.^{1>>} Het 40 jaar geleden ingezette proces van schaalvergroting en samenwerking is evenwel niet afgelopen; het hbo-landschap zal er over 10 jaar ongetwijfeld weer anders uitzien dan nu. Ook de geschiedenis van de institutionalisering van het hbo wordt gekenmerkt door het achterliggende gedachtegoed van het NPM en een neoliberale opvatting over de rol van de overheid, waarbij de overheid op macroniveau de regels stelt (WHW en zijn amendementen) en naleving daarvan op hoofdlijnen controleert (instellingstoets, opleidingsaccreditaties, Inspectie, macrodoelmatigheid), maar de scholen verder alle ruimte geeft op het vlak van inhoud, didactiek, personeel, aanbod en organisatievorm. Een niet wezenlijk nieuwe, maar wel substantiële verandering sinds de jaren van de HOAK, betreft de niet te stuiten opmars van het denken in termen van beoogd economisch nut van het onderwijs en de eis aan instellingen om dit nut bij voorkeur cijfermatig aan te tonen. We zien deze trend tot economisering en financialisering ook terug in de onstuimige groei die het economische beroepsonderwijs heeft doorgemaakt van een van de kleinste sectoren in de jaren '70 tot de veruit grootste nu (vgl. Bommel, 2006. p. 3). Jargon als 'arbeidsmarktrelevantie', 'impact', 'valorisatie' en 'innovatie' is niet meer weg te denken uit eender welk accreditatieregime en 'impact' dient tegenwoordig vakkundig gekwantificeerd te worden. Ook deze tendens is weer consistent met de NPM-doctrine die bovenmatig veel belang hecht aan evaluatiesystemen en metriek.

Laten we eens de meest in het oog springende beleidsinterventies en wetwijzigingen sinds de jaren '80 op een rij zetten, zie de tabel.^{2>>}

1985	Nota Hoger Onderwijs: autonomie en kwaliteit (HOAK)	Iconische nota die fundament onder onderwijsbeleid tot op heden heeft gelegd
1986	Wet op het HBO	Hbo juridisch losgemaakt uit vo en samen met universiteiten ondergebracht in één stelsel voor hoger onderwijs en -onderzoek. Begin schaalvergroting hbo (fusies)
1989	Start hbo-visitaties	Kwaliteitszorg middels zelfgeorganiseerde visitaties o.b.v. peer-review
1993	Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW)	Eerste overkoepelende wet voor alle hoger onderwijs en onderzoek

1999	Bologna-akkoord	Invoering BaMa-structuur; begin creatie Europese onderzoeks- en onderwijsruimte via o.a. overdracht van studiepunten en uitwisseling van docenten en studenten
2001	Aanstelling eerste lectoren	
2003	Start hbo-accreditatie	Onderwijsaccreditaties in NL en Vlaanderen door NVAO
2007	Invoering associate degree	
2010	Rapport Differentiëren in drievoud	Invloedrijk advies over toekomstbestendigheid ho, onder meer leidend tot de prestatieafspraken
2011	Eerste ronde Instellingstoets Kwaliteitszorg	Introductie van de instellingsbrede toets door NVAO, waarmee besturen aantonen <i>in control</i> te zijn over onderwijskwaliteit
2012	Start experiment prestatiebekostiging	Instellingen maken o.b.v. 'profielingsplannen' afspraken met minister; deel bekostiging afhankelijk van realiseren ambities
2013	Wet Kwaliteit in verscheidenheid hoger onderwijs	Einde zichtbare verschil in titulatuur tussen wo- en hbo-afgestudeerden
2015	Leenstelsel & kwaliteitsafspraken	Omzetting basisbeurs in lening; instellingen worden verplicht vrijkomende middelen in kwaliteitsverbetering te steken en maken hierover in 2019 kwaliteitsafspraken met ministerie
2019	Houdbaar voor de toekomst	Strategische agenda OCW met aandacht voor flexibilisering onderwijs, studentwelzijn, inclusiviteit en toegankelijkheid

Om te begrijpen hoe al deze (ogenschijnlijke) beleidswijzigingen met elkaar samenhangen, is het belangrijk het gedachtegoed van de HOAK-nota (en daarmee de dragende ideeën onder de WHW) nader uit te leggen. De

HOAK was duidelijk geïnspireerd door het NPM-gedachtegoed en kan gezien worden als symbool van een zich terugtrekkende overheid, met gelijktijdige overdracht van verantwoordelijkheden aan de instellingen. De nota tracht de relatie tussen het ministerie en de instellingen te herdefiniëren. Bestuurlijk uitgangspunt van de nota was dat *uniformerende en centraliserende procedures tot de hoogst noodzakelijke moeten worden teruggebracht*. Dit uitgangspunt wordt ook wel omschreven als het streven naar een *zelfregulerend systeem* van hoger onderwijs, waarin *afstand is geschapen* tussen overheid en instellingen. Het HOAK-gedachtegoed is in 1993 uiteindelijk gecodificeerd in de WHW. Als algemene doelstelling van het hoger onderwijs benoemt de nota (Kamerstukken II, 19253, nr. 2, 1985, p. 9):

- het leveren van voorbereiding op het maatschappelijk functioneren van individuen en het voorzien in de vraag naar hogeropgeleiden;
- de individuele ontplooiing van studerenden;
- het leveren van een bijdrage aan de ontwikkeling van de wetenschap, de techniek en de beroepspraktijk;
- het vervullen van een kritische functie binnen de samenleving.

Om aan deze doelstellingen te kunnen voldoen, wordt een aantal beleidsvoorwaarden geformuleerd. De voorwaarden luiden in het kort (p.10):

- voldoende flexibiliteit/adaptiviteit voor opleidingen om zich aan een veranderende behoefte te kunnen aanpassen;
- vergroting van de zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van instellingen;
- het creëren van een kwalitatief hoogwaardig en gedifferentieerd systeem van ho;
- versterken van de relatie tussen samenleving en instellingen en bijdragen aan de oplossing van maatschappelijke problemen en industriële vernieuwing;
- de overheid oefent haar coördinerende en kwaliteitsbewakende rol uit;
- de besturingslast in het gehele ho vermindert.

Aldus geraakt men in de HOAK tot de volgende voorgestelde beleidsmaatregelen:

- overheidssturing op een hoger niveau, te weten dat van sector en niet dat van studierichting;
- vergroting van de inrichtingsvrijheid van instellingen met betrekking tot aanbod en tentamens;
- versterking van de betekenis van evaluatie.

Je hoeft geen Nobelprijswinnaar te zijn om in bovenstaande opsomming van doelstellingen, voorwaarden en maatregelen het NPM-gedachtegoed te ontwaren. Klassieke NPM-kenmerken als *deregulering*, *nadruk op evaluatie en verantwoording*, *decentralisatie* en *marktdenken* komen haast letterlijk in de HOAK-nota terug. Het appel op kwaliteitsbevordering dat in de nota gedaan wordt, wijst rechtstreeks vooruit naar de invoering van de kwaliteitszorgsystemen die we tot op de dag van vandaag kennen. Eenzelfde causaliteit geldt voor de opvatting om als overheid niet langer op opleidingsniveau, maar op sectorniveau te sturen, die onder andere heeft geresulteerd in de contemporaine eis aan opleidingen van macrodoelmatigheid.

De dragende gedachte achter de nota was de destijds gepercipieerde noodzaak van meer variëteit en adaptiviteit in het hoger onderwijs, om adequater aan de behoeften van de samenleving en met name de arbeidsmarkt te kunnen voldoen. Instellingen zouden voortaan in directe *interactie met de omgeving* en in *dialog* met de overheid hun onderwijskoers bepalen (vgl. Mertens 2011, p. 63; cursief JT). Deze 'interactie met de omgeving' ging uit van marktwerking: er werd ingespeeld op (schijnbare) behoeften, waardoor allerlei nieuwe opleidingen ontstonden die concurreerden om de student. Ferdinand Mertens geeft de tijdgeest in zijn commentaar op de HOAK-nota zeer treffend weer wanneer hij schrijft: "De HOAK-nota was 'aan de tijd'. Alle betrokkenen waren ervan overtuigd dat er een andere verhouding tussen overheid en instellingen moest gaan ontstaan. De nota zelf hoefde daarvoor geen overtuigende argumentatie meer op tafel te leggen. De maatschappelijke context, de theoretische noties over 'besturing' en de recente ervaringen met het optreden van de overheid gaven voldoende aanleiding om tot een andere wijze van werken over te gaan" (Mertens, 2011, p. 64). Die verhouding tussen overheid en instellingen werkt door tot vandaag.

De paradoxale toekomst van het hoger beroepsonderwijs

De hybriditeit die het huidige stelsel kenmerkt – het hinken op de twee gedachten van algemene, sociale vorming enerzijds en stimulering van de economie anderzijds – was dus reeds eigen aan de HOAK. De eerste zin van het beleidskader uit de HOAK luidt: "Voor de verdere ontwikkeling van wetenschap en techniek wordt in onze maatschappij veel verwacht van het stelsel van hoger onderwijs. Kennisverwerving, kennistoepassing en kennisoverdracht

vormen een uiterst belangrijke stimulans voor de maatschappelijke en economische vooruitgang” (Kamerstukken II, 19253, nr. 2, 1985, p. 8). Deze zinnen hadden net zo goed in 2020 geschreven kunnen zijn. Was de HOAK zijn tijd ver vooruit of zijn we in de tussentijd weinig opgeschoten? Een bladzijde later lezen we: “[.. Deze algemene doelstellingen moeten worden gerealiseerd binnen het uitgangspunt van *hoger onderwijs voor velen: ieder die dit wenst en die de in de wet genoemde kwalificaties heeft, dient de gelegenheid te hebben zijn kennis en vaardigheden in het initiële hoger onderwijs zodanig te ontplooien, dat hij een eigen bijdrage kan geven aan de ontwikkeling van de maatschappij*” (p. 9; cursief JT).

Op vergelijkbare wijze kunnen we nog veel meer voor het hbo constitutieve tegenstellingen onderscheiden. Om er een paar te noemen:

- tussen socialisatie en beroepsvoorbereiding;
- tussen overheidstoezicht en autonomie;
- tussen concurrentie en samenwerking;
- tussen toegankelijkheid en selectiviteit;
- tussen arbeidsmarktgerichtheid en academische vorming;
- tussen onderwijs en onderzoek;
- tussen marktorientatie en emancipatie;
- tussen nationaal en regionaal.

Dit is een verre van uitputtend overzicht van aspecten waarop het beleid ‘wringt’. Wat we in ieder geval kunnen concluderen, is dat ondanks alle *New Public Management speak*, het kenmerkende discours uit de jaren '60 en '70 van *toegankelijkheid* en *vorming* nog pregnant in de nota aanwezig was. Zie hier de paradox waarmee 40 jaar onderwijsbeleid ons opzadelt: zijn we er voor het algemene of het beroepsmatige? Zijn we er voor ontplooiing en emancipatie of voor innovatie en bedrijvigheid?

Het denken van de jaren '80 herbergde die gespletenheid dus reeds in zich. Er zijn geen tekenen dat deze hybride besturingsfilosofie van het hogeronderwijsveld binnen afzienbare tijd gaat veranderen, al helemaal niet in het licht van een versnipperd politiek landschap, waarin het elke vier jaar moeilijker wordt een eensgezinde en ideologisch op één lijn liggende regeringscoalitie te smeden. Onze toekomst ligt dus nog wel een tijdje in de geschiedenis besloten. Nu we ons – waarschijnlijke – politieke voorland kennen, dringt zich de vraag op wat we als sector met de ontstane situatie aan moeten? Moeten we ons lot simpelweg ondergaan en ons schikken naar

de grillen van successievelijke bewindspersonen? Of negeren we Den Haag en gaan we stoïcijns onze eigen weg tot we op een dag minister of inspectie op ons pad treffen? Of storten we ons liever actief in de lobby voor beleids- of stelselwijzigingen die de onderwijssector (en daarmee de samenleving) ten goede komen?

We kunnen gevoeglijk stellen dat wo en mbo de twee assen van de paradox representeren: aan de ene zijde van het spectrum biedt het wo een brede, op reflectie en kritische bevraging georiënteerde vorming van studenten, vaak gericht op algemene, analytische vaardigheden zonder directe verbinding met het beroepenveld post-studie. Aan de andere zijde treffen we in het mbo de beroepsopleiding *pur sang* aan, inhoudelijk geheel en al vormgegeven door en voorbereidend op de arbeidsmarkt en leerlingen scholend in specifieke beroepsvaardigheden. Het hbo heeft daar altijd – op een niet altijd even zelfbewuste wijze – tussenin gestaan. 'Het hbo, dat is toch die ongedefinieerde school waar het kind van de burens heen gaat?' De ene keer neigt de hogeschool naar de universitaire wereld, bijvoorbeeld in zijn internationale naamgeving als *University of Applied Sciences* en de actuele ambitie om *Professional Doctorates* af te leveren; de andere keer bekennt zij zich als rasechte opleider van jonge mensen tot een bepaald, vastomlijnd beroep, neem bijvoorbeeld de makelaardij of de verpleegkunde. Meningingen zijn er al evenveel: vinden veel onderwijsmensen het verschil tussen universiteiten en hogescholen achterhaald, zo zijn er net zo veel te vinden die het onderzoek aan hogescholen het liefst zouden afschaffen om zich volledig toe te leggen op het praktijkgerichte opleiden voor welomschreven beroepen. Ook dit pleit zal in de komende jaren niet worden beslecht.

Uit recente onderzoeken en *position papers* komt evenmin het beeld naar voren dat we binnen afzienbare termijn een fundamentele stelselwijziging kunnen verwachten. Zo wordt in de *Beleidsdoorlichting Hoger Onderwijs 2015-2018* die CHEPS in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek heeft uitgevoerd geconstateerd dat “[...] niet het beeld naar voren gekomen is dat het huidige beleidsinstrumentarium drastisch moet worden herzien omdat het zich slecht verhoudt met de besturingsfilosofie” (CHEPS, 2019, p. 50). Over wat die besturingsfilosofie precies inhoudt, bestaat volgens CHEPS geen uitgesproken, consistent beeld in de sector, wat in lijn is met de in dit artikel verdedigde these dat het jaren '80-gedachtegoed in al zijn ambiguïteiten en tegenstrijdigheden nog steeds het denken over hoger onderwijs beheerst. Wezenlijk nieuwe perspectieven op het hoger onderwijs hebben zich (nog)

niet geopend. Hooguit zijn er variaties op bestaande thema's geweest en lijkt een soort 'status quo' te bestaan tussen instellingen, overheid en koepels, waarbij 'men er wel mee lijkt te kunnen leven' (vgl. CHEPS, 2019, p. 50). Wat de onderzoekers van CHEPS wél opmerkten, is dat zowel HOAK als de WHW twee grote omissies kenden, te weten de *internationalisering* van het hoger onderwijs en de aandacht voor de *student*. Het moet gezegd dat de mate van internationalisering die het ho in de voorbije twee decennia heeft ondergaan, door het openen van de grenzen, mondialisering en het creëren van een Europese onderwijsruimte, begin jaren '80 onmogelijk voorzien had kunnen worden. Gevolg hiervan is onder meer dat internationaliseringsaspecten moeilijk een plek krijgen in het bestaande wettelijke kader van de WHW, wat bijvoorbeeld blijkt uit de moeite die instellingen hebben om de buitenlandse instroom te reguleren en de discussies over de voertaal.

De recente aandacht voor het *welzijn* van studenten (en medewerkers) is een ander aspect dat sterk in belangstelling is toegenomen. De HOAK-nota richtte zich nog volledig op de 'opleiding'. Studenten zijn als 'issue' vooral op de agenda gekomen door toegenomen studiedruk en de introductie van het leenstelsel in de voorbije jaren. Het problematiseren van medewerkerswelzijn heeft zijn oorsprong hoofdzakelijk in een langjarige accumulatie van werkdruk, in combinatie met ontbrekend carrièreperspectief. Het bekende debat rondom 'erkennen en waarderen' dat reeds enige jaren binnen de universitaire wereld en de VSNU woedt, is hiervan de bestuurlijke en arbeidsrechtelijke manifestatie. Tekenend in dit kader is dat in de courante Strategische Agenda Hoger Onderwijs van OCW niet meer over *studiesucces* maar over *studentsucces* gesproken wordt. Maar ondanks de erkenning van deze problemen, toont het ministerie zich in zijn opstelling in deze vraagstukken desalniettemin een trouw adept van de jaren '80-filosofie, door vooral naar de instellingen te kijken voor oplossingen, onder het motto van 'wil je autonomie, neem dan ook je verantwoordelijkheid'. Dezelfde bestuurlijke reflex van een weifelende overheid die op afstand wil blijven en daardoor nooit echt doorpakt, zien we terug in andere weerbarstige thema's als diversiteit en inclusie, flexibilisering, bekostigingsdiscussies en het accreditatieregime.

In zijn commentaar op de WHW signaleert Kwikkers eveneens de spanningen en inherente inconsistenties die in het beleid van OCW zijn geslopen: "De taken en bevoegdheden van de inspectie zijn uitgebreid, de minister kan aanwijzingen geven, prestatieafspraken afdwingen. Kwaliteitsafspraken zijn met ijzeren hand omkaderd, macrodoelmatigheid en arbeidsmarktbeleid

beperken innovatie, een uitgekleed experiment met instellingsaccreditatie is afgeblazen wegens gebrek aan belangstelling” (Kwikkers, 2020, p. 20), Zijns inziens is Den Haag bevangen door ‘besluiteloosheid’ en ‘angst voor verlies aan beleidsinvloed’ (ibidem).

Ook staan veel beleidsmatige en financiële experimenten die de laatste jaren zijn uitgevoerd, zoals selectie aan de poort en uitbreiding van het excellentie-onderwijs, haaks op het beginsel van gelijke kansen en toegankelijkheid voor studenten (Kwikkers, 2020, p. 37). Tegelijk met het oprukken van het marktdenken werd door de overheid een sterk centralisatiebeleid gevoerd, waarvan de aanscherping van het macrodoelmatigheidsbeleid, de regelgeving over accreditatie en de prestatieafspraken voorbeelden zijn (vgl. Kwikkers, 2020, p. 30). Deze paradox is geen abberatie, maar is inherent aan het NPM-gedachtegoed. Aldus kunnen vanuit hetzelfde, achterliggende ideologische kader tegelijkertijd zowel rendementsverbetering, studiesuccesvergroting en excellentiebeleid nagestreefd worden, als topsectoren- en innovatiebeleid; en dat alles vanuit de veronderstelling van een vrij, egalitair, breed toegankelijk hoger onderwijs dat de samenleving en de ontplooiing van het individu dient. Het eerder genoemde, versnipperde politieke landschap waar we in Nederland al jaren mee te maken hebben, werkt deze beleidsinconsistenties in de hand: politieke besluitvorming is in toenemende mate het product van compromissen en ‘uitruil’ tussen de politieke flanken.

De *Adviesraad voor Wetenschap, Technologie en Innovatie* keert in zijn regeringsadvies *Het stelsel op scherp gezet* (AWTI, 2019) terug in het spoor van de roemruchte commissie Veerman, die in 2010 – geheel in lijn met het vrijemarktdenken – pleitte voor meer differentiatie tussen instellingen, meer prestatiebekostiging en meer selectiviteit. De AWTI roept – Veerman letterlijk herhalend – op tot meer zwaartepuntvorming en een uitgesprokener, in bindende instellingsplannen vastgelegde, profilering van instellingen, sturing op resultaat en selectie aan de poort (vgl. AWTI, 2019). Zowel de commissie Veerman in 2010 als de AWTI in 2019 worden in hun adviezen gedreven door een dominante economische logica, die hoger onderwijs vooraleerst begrijpt als facilitator van de concurrentie- en innovatiekracht van Nederland. Beide adviezen zijn daarmee krachtige uitingen van de tijdgeest en geheel verklaarbaar in het licht van de hiervoor geschetste politiek-historische ontwikkelingen. Ze gaan daarin een stap verder dan de HOAK. We kunnen veilig stellen dat sindsdien het gewicht van het

marktdenken is toegenomen en dat nu een *nog* zwaarder economisch en arbeidsmarktbelang in onderwijs en wetenschap wordt gesteld dan 30 jaar geleden. *Au contrair* lezen we in de Strategische Agenda Hoger Onderwijs uit 2019 op zijn beurt voorstellen die haaks staan op een strengere overheid en in hun geest *anti-neoliberaal* genoemd zouden kunnen worden. Voorbeelden daarvan zijn de ambitie om de werkdruk in het ho te verlagen en om de switch van rendement naar studentsucces te maken, de aandacht voor inclusiviteit en het pleidooi voor samenwerking tussen de instellingen in plaats van concurrentie (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2019, p. 5 en 33).

CHEPS ziet de besturingspendule in de afgelopen jaren terugslaan van relatieve instellingsautonomie naar toegenomen overheidsbemoedienis, deels te verklaren door incidenten in het hoger onderwijs die het idee gaven dat het toezicht niet op orde was (CHEPS, 2019, p. 38 en 43). Mertens constateert op zijn beurt dat de verhouding tussen instellingen en respectieve ministers er een is van "aanhoudende wispelturigheid, onbegrip en irritatie" (Mertens, 2011, p. 66). Eind 2019 nog, bij de opening van het academisch jaar, deed de Leidse rector magnificus Carel Stolker daar nog een schepje bovenop door de verhouding tussen politiek en wetenschap te benoemen als 'nooit eerder zo slecht geweest', ten gevolge van in de ogen van universiteiten 'desastreus beleid', in het bijzonder ten gevolge van het rapport van de commissie Van Rijn over bekostiging van het hoger onderwijs.

Hoe moet een hogeschool in dit zichzelf tegensprekende woud van doelstellingen, missies, beleidsvoornemens en opinies in hemelsnaam haar weg vinden? Daarom aan het slot van deze paragraaf terug naar de paradox. Een paradox is een tegenstelling die er bij nadere beschouwing geen blijkt te zijn. Een klassiek voorbeeld vormt de Hollandse paradox: de helft van de Nederlandse bevolking woont onder zeeniveau, wat evident op gespannen voet staat met het overstromingsgevaar dat wonen onder zeeniveau met zich meebrengt. Je bent wel gek als je meters *onder* het niveau van de naburige Noordzee gaat wonen, zeker in tijden van klimaatverandering en zeespiegelstijging. Stellen we daar echter het inzicht tegenover dat wonen aan de kust staat voor handel, toegankelijkheid, ideale, ingepolderde landbouwgronden, en daarmee welvaart, dan is de tegenstelling van veiligheid en wassend water ineens veel minder bedreigend en wordt inzichtelijk waarom we ons met 7 miljoen Nederlanders in de kustprovincies hebben gevestigd. Zie hier de *schijnbare* tegenstelling.

Moeten we als hbo dus eigenlijk wel kiezen? Hebben we met alle dichotomieën waarin we gewoon zijn te denken, niet in werkelijkheid met *schijnt* tegenstellingen te maken? Is er een manier voor het hbo om zijn eigen identiteit te formuleren, *gegeven* zijn historische, institutionele en bestuurlijke situatie? Zonder met spandoeken en duizendvoudig ondertekende petities naar Den Haag te trekken en te pleiten voor een nieuwe, 21^e-eeuwse wet op het hbo waarin ons als sector eindelijk recht wordt gedaan? Ligt ons heil misschien *precies* in de ontstane paradox van arbeidsmarktdenken en algemene, reflexieve vorming? Juist *ons* heil, dat van het hbo?

Vorbij de hogeronderwijsparadox

De aan NPM eigen hypothese dat managementtechnieken uit het bedrijfsleven en de formule van het gekwantificeerde, prestatiegerichte werken ook voor de overheid de juiste is, is zeker niet onbetwist gebleven. Aanhangers van NPM beschouwen het 'runnen' van een overheidsinstelling als dezelfde taak als het leiden van een bedrijf, met bijbehorende prikkels voor werknemers om tot prestaties te komen (Peeters, 1995, p. 326). Het is echter de vraag of overheidswerknemers en kenniswerkers om dezelfde redenen voor hun werk hebben gekozen en zich door dezelfde (financiële) stimuli laten motiveren als mensen in het bedrijfsleven. Hoewel we kunnen stellen dat de overheid mede door NPM inderdaad efficiënter is gaan werken en een beter inzicht in de kosten van haar diensten heeft gekregen, gaat in de publieke sfeer kwantiteit (gelukkig) niet altijd boven kwaliteit. We kunnen ons afvragen of dit transactionele bedrijfsvoeringsmodel – het leveren van diensten op basis van contracten en vergoedingen – voor het maatschappelijke domein waarin zowel overheid als kennisinstellingen opereren, het passende principe is, daar de set aan onderliggende publieke waarden een andere is dan in een puur commerciële omgeving. Aan nationale veiligheid, terrorismebestrijding en infectieziektenbeheersing hangt nu eenmaal een stevig prijskaartje. Als het er echt om gaat, rekenen we in een democratie de overheid af op waarden als transparantie, betrouwbaarheid en rechtvaardigheid en minder op lage kosten en snelheid van dienstverlening (vgl. Drechsler, 2005, p. 18).

Evenmin zijn studenten 'klanten' van een hogeschool en zijn kennisinstellingen geen naar winst strevende productiefabrieken. De missie van het hoger beroepsonderwijs staat helder in de wet: "onderwijs dat is gericht op de overdracht van theoretische kennis en op de ontwikkeling van vaardigheden in nauwe aansluiting op de beroepspraktijk" (Kwikkers 2020: 260). Hogescholen "zijn gericht

op het verzorgen van hoger beroepsonderwijs. Zij kunnen onderzoek verrichten voor zover dit verband houdt met het onderwijs aan de instelling. Zij verzorgen in elk geval bacheloropleidingen in het hoger beroepsonderwijs, zij verzorgen in voorkomende gevallen associate degree-opleidingen en masteropleidingen in het hoger beroepsonderwijs en zij dragen in elk geval kennis over ten behoeve van de maatschappij. Zij verrichten ontwerp- en ontwikkelactiviteiten of onderzoek gericht op de beroepspraktijk” (Kwikkers, 2020, p. 263).

De essentie van het hbo schuilt in het concept *professionaliteit*. Hogescholen bevinden zich in de professionele kolom. We hebben te maken met *professionals* in de dubbele denotatie van het woord: enerzijds *docenten en onderzoekers* als professionals, zijnde experts op hun respectievelijke vakgebieden; anderzijds *studenten*, die worden getraind voor een latere loopbaan als professional. ‘Professional’ moet hier niet begrepen worden in de enge, *managerial* zin van het woord, maar als hoogopgeleide, maatschappelijk betrokken en verantwoorde specialist. In zijn artikel ‘De feiten fiksen’ (Verbrugge & Baardewijk, 2014) houdt Chris Lorenz een pleidooi voor het *professioneel specialisme* dat hogeronderwijsinstellingen bij uitstek karakteriseert. Professionaliteit wordt in deze context begrepen als het wezenlijke kenmerk van ‘beroepen’, gelegen in het feit dat het de beroepsbeoefenaren zelf zijn die de maatstaf voor hun werk bepalen en als enige de expertise hebben om het werk vorm te geven en de kwaliteit ervan te onderscheiden. Dit in tegenstelling tot ‘gewoon’ werknemerschap, waarbij het de werkgever is – een externe instantie dus – die het werk voorschrijft en bepaalt wanneer aan de kwaliteitseisen is voldaan.

Laten we het voorbeeld nemen van een fabrieksarbeider om het verschil tussen *professional* en *werknemer* duidelijk te maken. Een willekeurige werknemer in – zeg – een automobielfabriek, heeft geen zeggenschap over het product dat hij produceert en evenmin is het aan hem te bepalen aan welke kwaliteitseisen de auto moet voldoen en wat, bijvoorbeeld, de materialen zijn waarvan de auto wordt gemaakt. Dit alles ligt vast in protocollen die de werknemer slechts te volgen heeft en op basis waarvan zij tevens in haar eigen functioneren wordt beoordeeld. Professionals daarentegen – en dit kunnen hogeschooldocenten zijn, maar ook kunstenaars, wetenschappers of medisch specialisten – zijn zelf *de* specialist bij uitstek op hun eigen vakgebied, wat hen als enige in staat stelt als beroepsgroep de inhoud, kwaliteitsnormen en hiërarchie binnen het vakgebied te bepalen (vgl. Lorenz, 2014, p. 81).^{3>>} Lorenz hekelt de cultuur van het NPM omdat deze het idee van een *beroep* en *professionalisme* ondergraaft door professionele zelfregulering af te

schaffen en te vervangen door een systeem van gekwantificeerde externe controles (ibidem, p. 77). Het is niet moeilijk in deze kritiek de eerder genoemde systematieken van kwaliteitsafspraken, BKO en instellingsaccreditatie te herkennen. Bij de prestatieafspraken hebben we dit mechanisme het meest pregnant aan het werk gezien in de vorm van *audits*, *verslaglegging*, *kwantitatieve indicatoren* en *financiële kortingen* bij het niet-realiseren van eerder gestelde, kwantitatieve prestatiedoelen. Ondanks de kritiek die zowel van de zijde van de kennisinstellingen als van de politiek zelf kwam op deze systematiek van prestatieafspraken, heeft dat het ministerie er niet van weerhouden de instellingen met de kwaliteitsafspraken in een vergelijkbare mal te drukken, zij het met minder gekwantificeerde, centraal voorgeschreven indicatoren.

Sociologisch wordt professionaliteit ook wel als volgt omschreven: “Traditioneel kunnen professies worden gezien als groepen werknemers die zichzelf controleren. Professies bepalen wie zich rechtmatig ‘professional’ mag noemen en ze stellen regels op voor hun gedrag. Ze bepalen de professionele kwalificaties, zetten onderwijs- en trainingsprogramma’s op om vaardigheden en ervaringen te verbeteren, gedragscodes en ze houden daar toezicht op (Noordegraaf & Schinkel, 2011, p. 98; vertaling JT). Medische beroepen, de advocatuur, ingenieurs en hoogleraren zijn bekende voorbeelden van ‘pure professies’, van groepen *professionals* die hun eigen standaarden, kwaliteitscontroles, toelatingsgronden en scholingsarrangementen bepalen (ibidem, p. 99). De status van *professional* behelst derhalve meer dan het simpelweg zijn van een inwisselbaar rad in het geheel van een grotere organisatie. Een *professional* bezit hooggekwalificeerde kennis op haar terrein, is erkend lid van de gemeenschap van specialisten, geniet voortdurende (bij) scholing, gedraagt zich naar door de beroepsgroep autonoom opgestelde normen en kent een groot gevoel van verantwoordelijkheid voor haar werk.

Lorenz somt de volgende karakteristieken op van professies in tegenstelling tot ‘gewone’ beroepen (Lorenz, 2012, p. 610; vertaling JT):

- Er is sprake van specialistische kennis, door extensieve scholing en training.
- Een professional opereert in autonomie en heeft controle over het werk en hoe het werk wordt uitgevoerd.
- Een professional is intrinsiek gemotiveerd: het belang van het werk gaat voor het eigenbelang.
- Professionele identiteit hangt in hoge mate met het beroep samen, en niet met de managementdoelen van de organisatie.

- Er heerst veel toewijding en een groot gevoel van collegialiteit en medeverantwoordelijkheid binnen een groep professionals.
- Professionals stellen hun eigen standaarden op en de eisen aan toelating tot de professie.

Hogeronderwijsinstellingen zijn conform deze criteria *professionele* organisaties bij uitstek. Het belangrijkste – zo niet enige – ‘kapitaal’ dat een kennisinstelling bezit, bestaat uit de kennis en vaardigheden in de hoofden van haar medewerkers. Docenten en onderzoekers zijn op hun terrein de enigen die deze unieke, specifieke kennis bezitten en bovendien de educatieve vaardigheden om die kennis over te dragen op anderen.

In het licht van deze karakteristieken van professies, kunnen we de uit het NPM voortvloeiende managementprincipes als *deprofessionalisering* kenschetsen. Op prestatie gebaseerde indicatoren en extensieve, extern opgelegde evaluatieregimes ondermijnen de intrinsieke motivatie, de autonomie en het eigenaarschap dat typisch door professionals wordt ervaren. In het onderwijs wordt het discours van ‘professionalisering’ haast zonder uitzondering gehanteerd door de staf, die aan de zijlijn van het onderwijs staat en zelf niet bestaat uit *professionals* in de hiervoor uitgelegde zin van het woord: door de beleidsmedewerker, de afdelingsmanager, de bestuurder, de onderwijskwaliteitsmedewerker, de onderwijskundige, de controller, de hr-medewerker. Door hen wordt professionaliteit niet substantieel opgevat, maar hoofdzakelijk in termen van te volgen procedures, input-outputratio’s, rendement, procesefficiëntie en regelgetrouwheid. De kloof die aldus gaapt tussen de professionele, substantiële kijk op kwaliteit enerzijds en de formalistische reductie van kwaliteit tot proces- en output-indicatoren anderzijds, kan rechtstreeks worden teruggevoerd op het NPM-vertooeg (vgl. Lorenz, 2012, p. 621). In de literatuur wordt dit onderscheid ook wel het verschil tussen *intrinsieke* en *auditable* kwaliteit genoemd, waarbij de laatste geenszins als garantie voor de eerstgenoemde wordt beschouwd (vgl. Craig, Amernic & Tourish, 2014, p. 11).

In deze, gereduceerde visie op onderwijs betalen studenten uiteindelijk alleen nog voor een diploma, voor een ticket tot de arbeidsmarkt, een op een transactie stoelend bewijs van kwalificatie. Incidenten als de diplomafraude uit 2010 zijn onder een zulke logica van consumentisme en (vermeende) concurrentiedruk nooit ver weg. Terwijl onderwijs zo veel meer is: hogescholen zijn geen leerfabriek, maar *onderwijsinstellingen*. Ze vormen een leergemeenschap,

waarin maatschappelijke waarden worden overgedragen, en waarin vakmanschap, moraliteit, kritische reflectie, betekenisvolheid, zelfontplooiing en een open houding centraal staan. Goed onderwijs is doortrokken van “indringend kritisch denken, gedurfde verbeelding, empathisch begrip voor allerlei sterk uiteenlopende menselijke ervaringen en besef van de complexiteit van de wereld waarin we leven” (Nussbaum, 2014, p. 23).

Zo wordt allengs duidelijk hoe het hbo voorbij de beschreven paradox kan geraken. Hoe we door de binariteit van het Nederlandse hogeronderwijsbeleid te omarmen een vermeende tegenstelling van waarden en doelstellingen kunnen transformeren in een kracht, namelijk door vol in te zetten op de dubbele missie die het hbo eigen is. Het hbo vult als *hoger* beroepsonderwijs het gat tussen beroepsonderwijs en academische reflectie. In het wo overheerst de reflectieve dimensie en ontbreekt bij sommige studies de praktische dimensie. In het mbo overheerst de praktische dimensie en ontbreekt veelal de reflectieve. Het hbo heeft beide. Dat is geen gebrek aan een scherp profiel, maar de constitutieve identiteit van het hbo. Iedere keus voor of het een (universiteitje spelen) of het ander (mbo+), doet het hbo in zijn unieke kracht tekort. Op het hybride terrein waar wetenschappelijke reflectie, arbeidsmarkt en samenleving elkaar ontmoeten, vinden de grote maatschappelijke transformaties van de toekomst plaats. Precies in de blinde vlek die er in politiek en maatschappij vaak bestaat aangaande het hbo, schuilt zijn meerwaarde.

Om antwoorden te vinden op de zogenaamde *grand challenges* waarvoor we als wereld staan, is zonder uitzondering dit dubbele perspectief van praktisch handelen en kritische reflectie noodzakelijk. Zonder reflectie zijn we niet in staat het grotere plaatje te zien en geraken we niet tot onverwachte, creatieve oplossingen voor vraagstukken, maar zonder nauwgezet te weten hoe de praktijk werkt, zullen deze oplossingen nooit hun implementatie beleven. We hebben accountants nodig die begrijpen dat in een circulaire economie andere verdienmodellen gelden dan in de traditionele wegwerp-economie. We hebben verpleegsters nodig die met automatische systemen om kunnen gaan en tegelijkertijd over het vermogen beschikken om de menselijke maat niet uit het oog te verliezen. We hebben middelbareschooldocenten nodig die niet alleen over de *state-of-the-art* vakkennis beschikken, maar deze kennis ook in een breder, historisch en maatschappelijk perspectief kunnen plaatsen en hun leerlingen tot discussie daarover kunnen aanzetten. We hebben chemisch ingenieurs nodig die bevlogen zijn om het productieproces van hun

bedrijf te verduurzamen. Als wij ons werk goed doen, kunnen we als hogeschool precies zulke mensen opleiden. Dit betekent het concept 'professionaliteit' in de 21^e eeuw: een professional is niet langer iemand die simpelweg zijn vak goed verstaat, maar iemand bij wie vakkennis, persoonlijke doorontwikkeling en maatschappelijk bewustzijn samenkomen in een op het goede gerichte werkhouding.^{4>>}

Een vergelijkbaar geluid, namelijk het neerzetten van de inherente meerwaardigheid van het hbo als zijn 'selling point', vinden we in de strategische agenda van de Vereniging Hogescholen *Wendbaar & Weerbaar*. In hun onderwijs laten hogescholen zich leiden door de drie functies: socialisatie, kwalificatie en persoonsvorming. Hogescholen trappen niet in de valkuil van 'u vraagt, wij draaien': de hogeschool is geen supermarkt met studenten als klant en bedrijven als betalende opdrachtgever. Hogescholen voegen vanuit hun ervaring en deskundigheid het nodige toe. Het onderwijs kent richting studenten drie leidinggevende principes: betrokkenheid, bekwaamheid en bewustzijn (Vereniging Hogescholen, 2015, p.10). Van toekomstige professionals wordt verwacht dat zij "kritisch, ondernemend en onderzoekend zijn, met een internationale oriëntatie. Bovenal beschikken ze over een moreel kompas om in een complexe samenleving overeind te blijven en verantwoordelijkheid te dragen. Ze zijn wendbaar en weerbaar" (Vereniging Hogescholen, 2015, p. 5). Ook in bredere maatschappelijke zin is sprake van een toenemend belang van 'welzijn' naast 'welvaart' en van de aandacht voor ethische vraagstukken rondom moderne ontwikkelingen (vgl. Berenschot, 2020, p. 21).^{5>>}

Kwikkers merkt in zijn commentaar op de WHW terecht op dat onderwijs en wetenschap niet alleen om economie draaien, maar dat een ho-getuigschrift ook over 25 jaar nog iets waard is en dat kan alleen als het bewijst dat een bepaald werk- en denkniveau is bereikt (vgl. Kwikkers, 2020, p. 48). Hoe die toekomst zich precies ontwikkelt weet niemand, dus we kunnen onze studenten het beste een opleiding meegeven die hen weerbaar maakt voor hun ongewisse toekomst en die hen de kennis en vaardigheden heeft meegegeven om succesvol op veranderingen te reageren. Die langdurige weerbaarheid op de arbeidsmarkt wordt gerealiseerd door brede, diepe én gediversifieerde curricula die studenten in vrijheid hebben kunnen kiezen en waarvoor ze hun eigen studietempo bepalen (Kwikkers, 2020, p. 51).

Laten we daarom als hbo onze positie in het bestel koesteren en ons verzetten tegen de *academic drift* onder hogescholen enerzijds en de *professional drift*

aan universiteiten anderzijds: er is maar één plek waar echte professionals worden opgeleid en dat is aan hogescholen. Precies daar, in het midden tussen roc's en universiteiten. De plek waar jaarlijks 450.000 studenten studeren. Contemporaine, maatschappelijke uitdagingen zijn nooit *uitsluitend* wetenschappelijk of academisch, evenmin zijn ze *uitsluitend* praktisch van aard. Ze zijn beide. Laat het hbo daarom zijn ambivalente plaats in het stelsel koesteren. Als het hbo aan zijn opdracht van professionalisering voldoet, begrepen in de hiervoor geschetste betekenis van het woord, is het als sector in staat om te gaan met iedere denkbare beleidsinterventie binnen het huidige, wettelijke kader. Laat in dat geval alle prestatieafspraken, instellingstoetsen, kwaliteitsafspraken en bindende instellingsplannen maar komen. Het hbo is er klaar voor. Het hbo is er klaar voor omdat het NIET kiest: omdat het zich NIET tot één enkel profiel laten beperken. Het hbo is er klaar voor, omdat het zijn onderwijs en onderzoek laat informeren door de rijke, onvoorspelbare complexiteit van de moderne samenleving. In al haar paradoxaliteit. Dat is pas echt professioneel.

Eindnoten

- 1 Er zijn meer hogereberoepsopleidingen: private, niet-bekostigde instellingen zijn hier niet meegeteld.
- 2 Zie ook: Van Bommel (2006), Kwikkers (2020).
- 3 Hoewel de bundel waaruit wordt geciteerd, zich in de eerste plaats op de universiteit en het wetenschappelijk onderzoek richt, gaat dit argument over professionalisme mijns inziens onverkort ook op voor het hbo.
- 4 Er wordt veel gerept over de zogenaamde 21st century skills. In zijn toekomstanalyse voor het hbo hanteert Berenschot de volgende elf vaardigheden: zelfregulering, kritisch denken, creatief denken, probleem oplossen, computational thinking, informatievaardigheden, ict-basisvaardigheden, mediawijsheid, communiceren, samenwerken, sociale en culturele vaardigheden (Berenschot, 2020, p. 19). Behalve misschien computational thinking, ict-basisvaardigheden en mediawijsheid kunnen deze vaardigheden trouwens ook prima doorgaan voor human skills of all time.
- 5 Die aandacht zien we bijvoorbeeld op het vlak van digitalisering, bio-industrie, surveillance, socialemediagebruik, artificial intelligence en zorgvraagstukken.

Literatuur

- AWTI (2019), *Het stelsel op scherp gezet – naar toekomstbestendig hoger onderwijs en onderzoek*.
- Bemmel, A. van (2006), *Hogescholen en hbo in historisch perspectief*, HBO-Raad.
- Berenschot (2020), *Meta-analyse maatschappelijke opgaven relevant voor het hbo*.
- CHEPS (2019), *Beleidsdoorlichting Hoger Onderwijs 2015–2018*.
- Craig, R., Amernic, J., & Tourish, D. (2014), *Perverse audit culture and accountability of the modern public university*, *Financial Accountability & Management*.
- Drechsler, W. (2005), *The rise and demise of the New Public Management*, *Post-autistic economics review*, pp. 17–28.
- Harvey, D. (2005), *A brief history of neoliberalism*, Oxford University Press, Oxford.
- Hoogerwerf, A. (2003), *Politiek als evenwichtskunst*, Damon.
- Kamerstukken II, 19253, nr. 2. (1985). *Hoger onderwijs: autonomie en kwaliteit*. (Nota). Geraadpleegd van: <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/sgd%3A19851986%3A0006298>
- Kwikkers, P. (2020), *WHW pocketeditie*
- Lorenz, C. (2012), *If you're so smart, why are you under surveillance? Universities, Neoliberalism, and New Public Management*, in: *Critical Inquiry* 38, University of Chicago.
- Lorenz, C. (2014), *De feiten fikslen, over tellen, meten en zeker weten*. In: Verbrugge en Van Baardewijk (2014), *Waartoe is de universiteit op aarde*, Boom, Amsterdam.
- Mertens, F. (2011), *Hoger Onderwijs Autonomie en Kwaliteit (Hoak) nota 25 jaar, Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2019), *Houdbaar voor de toekomst – strategische agenda hoger onderwijs en onderzoek*.
- Noordegraaf, M., & Schinkel, W. (2011), *Professional capital contested: a bourdieusian analysis of conflicts between professionals and managers*, in: *Comparative Sociology* 10.
- Nussbaum, M. (2014), *Niet voor de winst*, Ambos/Anthos, Amsterdam.
- Veerman, C.P., Berdahl, R.M., Bormans, M.J.G., Geven, K.M., Hazelkorn, E., Rinnooy Kan, A.H.G., ... Vossensteyn, J.J. (2010), *Differentiëren in drievoud – omwille van kwaliteit en verscheidenheid in het hoger onderwijs*.
- Vereniging Hogescholen (2015), *Wendbaar & weerbaar – HBO 2025*.

Auteur

Dr. Jeroen Timmermans

Filosoof, adviseur Dienst Concernstaf

Dr. Jeroen Timmermans (1978) is filosoof en momenteel werkzaam als adviseur aan Hogeschool Rotterdam. Hij heeft in uiteenlopende rollen gewerkt in de werelden van hoger onderwijs en openbaar bestuur en houdt zich bezig met vraagstukken op het terrein van hoger onderwijsbeleid.



Dit artikel is onderdeel van de bundel:

Gijsbertse, D. P., Van Klink, H. A., Machielse, C., & Timmermans, J. H. (Red.). (2020). *Hoger beroepsonderwijs in 2030: Toekomstverkenningen en scenario's vanuit Hogeschool Rotterdam*. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.

De volledige bundel is te vinden op: <https://hr.nl/hbo2030>